

Canons in context

Tekstkeuzes in het literatuuronderwijs

Jozen Moerbeek

In de literatuurdidactische discussie is alom de tendens aanwezig om canon als synoniem te gebruiken voor leeslijst, literatuurleerplan of lesontwerp. Was vroeger de canon een autoritair concept, tegenwoordig lijkt er alleen nog een canon als didactisch instrument te bestaan. Met andere woorden: het onderwijs oriënteert zich niet meer op een naar ideële opvattingen voorgeschreven canon, maar canon wordt datgene genoemd dat naar eigen inzicht en behoeften in de les behandeld wordt. Het moge duidelijk zijn dat een dergelijk canonbegrip geen prescriptief karakter kan hebben.



e discussie met betrekking tot het literatuuronderwijs laat golfbewegingen door de tijd heen zien. Afwisselend worden er afwegingen gemaakt tussen stofgericht versus leerlinggericht onderwijs, tussen historisering - gericht op kennis van de context van het verleden - versus actualisering, gericht op de betekenis die oudere teksten nu nog voor de lezer kunnen hebben. Met name in de jaren tachtig lijkt het pleit gewonnen door de leerlinggerichte benadering, hetgeen gevolgen heeft gehad voor de wijze waarop de literatuur in de klas werd aangeboden.

Toch valt er de laatste jaren een verlegging van aandachtspunten te signaleren. Langzaamaan wordt het didactische probleem betreffende de werkvormen - hoe moeten wij literatuur onderwijzen - weer verlegd naar de lesstof zelf: wát moeten wij onderwijzen? Een belangrijke vraag hierbij is hoe respect voor het literaire kunstwerk gecom-

bineerd kan worden met aandacht voor de beleavingswereld van de leerlingen. Eind jaren tachtig, begin jaren negentig, komt dan ook een nieuwe doelstelling op voor het literatuuronderwijs - literaire competentie -, die een brug lijkt te moeten slaan tussen de functies die tot dan toe steeds weer als belangrijkste elementen in de discussie terugkeren: leesplezier en cultuuroverdracht.

De schoolcanon

Behalve veranderingen in opvattingen ten aanzien van het doel van het literatuuronderwijs hebben zich in de loop der jaren eveneens wijzigingen voorgedaan in de canonopvattingen, een ontwikkeling die gelijke tred houdt met de theorievorming in de literatuurwetenschap. Tegenover het traditionele begrip van een prescriptieve canon is een meer pluralistisch concept geïntroduceerd dat literaire canons verbindt aan

sociale groepen. Het wordt inmiddels ook door theoretici erkend dat aanname van een universeel normen- en waardenstelsel berust op een illusie. Elke canon heeft andere kwaliteiten en een andere functie. DE canon bestaat dus niet, veeleer een aantal naast elkaar bestaande afzonderlijke canons.

Vanuit verschillende groepsbelangen wordt aangedrongen op canonaanpassing, bijvoorbeeld door middel van het opnemen van meer vrouwelijke auteurs en jongere schrijvers. Daarnaast vraagt men zich af het niet eens tijd wordt voor een multicultureel, in ieder geval een meer Europees georiënteerd literatuuronderwijs. Bovendien is men van mening dat in het secundair onderwijs ook ruimte geboden moet worden voor teksten die duidelijker aansluiten bij de ervaringswereld van jongeren. Een gevolg hiervan is dat voor de verschillende niveaus en richtingen van onderwijs allerlei canons naast en door elkaar kunnen gaan functioneren.

Willen we de verschillen en overeenkomsten tussen de canons van de drie groepen die bij het literatuuronderwijs betrokken zijn - leraren, leerlingen en schoolboeksamenstellers - blootleggen, dan zullen we de diverse onderdelen afzonderlijk moeten bestuderen. Op grond van het voorafgaande kunnen we een schoolcanon beschrijven als een verzameling teksten en auteurs die een (belangrijke) rol spelen in het literatuuronderwijs. De kern van dit bestand wordt gevormd door die auteurs en werken die niet alleen door leraren vaak en grondig behandeld worden, maar die ook door leerlingen in het kader van de schoollectuur zeer veel gelezen worden, en die in de meerderheid van de schoolboeken aandacht krijgen: de vaste punten die in ieder literatuurboek terugkeren.

Men mag veronderstellen dat niet alleen literaire aspecten in het geding zijn bij het beoordelen of een auteur of werk al dan niet geschikt is voor behandeling in de lite-

ratuurlessen. Ongetwijfeld zijn zich buiten de tekst bevindende factoren medebepalend voor de greep die uit de keur aan beschikbare titels gedaan wordt. Zo kan canonvariatie onder meer op grond van internationale of regionale onderscheiden tot stand komen. Noordduitse leerplannen zullen bepaalde schrijvers eerder opnemen dan Zuidduitse en andersom. Een canon van Engelse literatuur zal niet dezelfde zijn als die van de Ierse, Amerikaanse of Australische, terwijl de literatuur toch in dezelfde taal geschreven is. Een onderzoek naar schoolcanons voor het literatuuronderwijs Nederlands in twee landen die tot hetzelfde taalgebied behoren - Nederland en Vlaanderen - kan uitwijzen of deze stelling houdbaar is.¹

Door middel van een enquête onder leerkrachten Nederlands die lesgeven aan de hoogste drie klassen van het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen zijn gegevens verzameld omtrent het gebruik van schoolboeken en tekstkeuzes in de lespraktijk. 278 respondenten (138 Nederlandse en 141 Vlaamse) hebben deelgenomen aan deze enquête.² Teneinde inzicht te krijgen in de vigerende canon voor de doelgroep van dit onderzoek is uitgegaan van de onderwijspraktijk in het schooljaar 1992-1993. Wat waren op dat moment de meest gebruikte schoolboeken? Welke tekstkeuzes zijn toen gemaakt en hoe hangt die keuze samen met het schoolboek?

Het gebruik van schoolboeken en tekstkeuzes in de lespraktijk

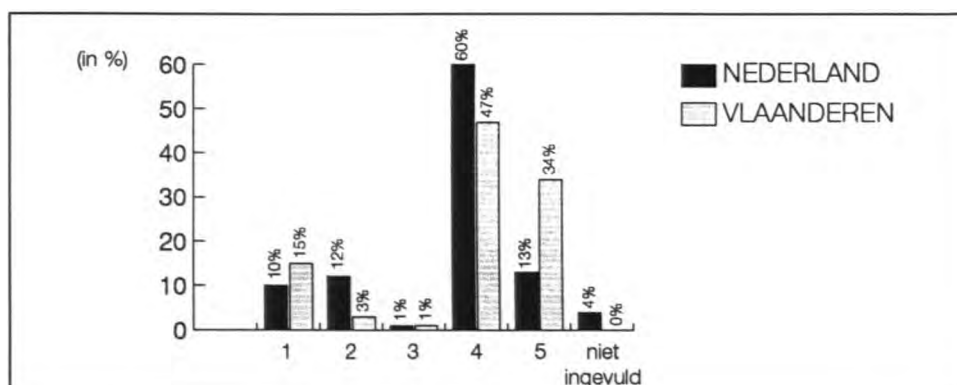
Allereerst dient bepaald te worden welke plaats het schoolboek inneemt in het huidige literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Wordt in Vlaanderen naast of misschien zelfs in plaats van het schoolboek meer dan in Nederland gewerkt met zelf samengesteld

materiaal? Maken de leerkrachten over het algemeen gebruik van één schoolboek of gebruiken ze meerdere boeken naast elkaar? Blijven schoolboeken in Vlaanderen langer in gebruik dan in Nederland? Worden in Vlaanderen Nederlandse schoolboeken gebruikt en andersom?

De eerste vraag betreft het soort lesmateriaal dat in de les gebruikt wordt. De respon-

denten hadden hierbij de keuze tussen de volgende mogelijkheden:

- 1 uitsluitend zelf samengesteld materiaal;
- 2 uitsluitend één leerboek;
- 3 uitsluitend meer leerboeken;
- 4 een combinatie van één leerboek en zelf samengesteld materiaal;
- 5 een combinatie van meer leerboeken en zelf samengesteld materiaal.



Grafiek 1: aard van het gebruikte lesmateriaal

Uit het overzicht in grafiek 1 blijkt dat zowel in Nederland als in Vlaanderen het schoolboek nog een actieve rol speelt. In beide landen wordt het meest gebruik gemaakt van een combinatie van één leerboek en zelf samengesteld materiaal³. Nederland scoort hierbij hoger dan Vlaanderen. De combinatie van meer leerboeken en zelf samengesteld materiaal staat in beide landen op de tweede plaats, terwijl in Vlaanderen bijna driemaal zo vaak als in Nederland voor deze mogelijkheid gekozen wordt. Het minst wordt in beide landen gekozen voor optie 3 (uitsluitend meer leerboeken); de percentages zijn nagenoeg gelijk. Opvallend is dat in Vlaanderen beduidend minder dan in Nederland gewerkt wordt met uitsluitend één leerboek. Het gebruik van uitsluitend eigen materiaal ligt in beide landen procentueel gezien dicht bij elkaar; in Vlaanderen komt deze optie op de derde en in Nederland op de vierde plaats.

Wat de tweede vraag over de gebruiksduur van een schoolboek betreft, kan gesteld worden dat in Vlaanderen over het algemeen een eenmaal gekozen schoolboek langer in gebruik blijft dan in Nederland, alhoewel niet precies valt aan te geven hoeveel langer. De antwoordmogelijkheden op deze vraag waren immers beperkt. De respondenten konden kiezen voor: 1-2 jaar; 3-5 jaar en meer dan 5 jaar. In Nederland koos 54% voor deze laatste mogelijkheid en in Vlaanderen zelfs 71%. Door een toelichting van een aantal respondenten wordt duidelijk dat sommige schoolboeken soms wel 20 jaar gebruikt zijn, zoals **De ring** (Vlaanderen). Een verklaring voor het feit dat schoolboeken in Vlaanderen langer in gebruik blijven dan in Nederland kan zijn dat er gewerkt wordt met totaalmethoden die bestaan uit zes delen, voor ieder jaar één. Het ligt voor de hand dat een eenmaal gekozen methode niet zo snel vervangen

wordt. Wellicht hangt met dit gegeven samen dat Vlaamse leerkrachten meer dan hun Nederlandse collega's met zelf samengesteld materiaal naast de bestaande methode werken.

Met betrekking tot het gebruik van Nederlandse schoolboeken in Vlaanderen en omgekeerd, kunnen we vaststellen dat in Nederland in het schooljaar 1992-93 niet gewerkt is met Vlaamse boeken. Ook Vlaanderen richt zich grotendeels op materiaal van eigen bodem.

Op de vraag of het optimale schoolboek reeds op de markt gebracht is, antwoordt ruim 80% van de respondenten - de uitkomst in Vlaanderen is vrijwel gelijk aan die

in Nederland - ontkennend. Toch wil de meerderheid van de respondenten wel een schoolboek blijven gebruiken: circa 22% in Vlaanderen en slechts 9% in Nederland zegt expliciet liever niet met een schoolboek te willen werken. Het schoolboek heeft nog niet afgedaan, hetgeen moge blijken uit het gegeven dat maar liefst 237 van de 278 respondenten, al dan niet naar tevredenheid, gebruik maakt van tenminste één schoolboek; 79 respondenten werken met twee, 43 met drie en 21 met vier boeken.

Als meest gebruikte schoolboeken in het schooljaar 1992-93, uitgesplitst naar opleidingsniveau, kwamen in Vlaanderen naar voren (in volgorde van frequentie):

Vierde klas	Vijfde klas	Zesde klas
Taalmozaïek Meloee Verrijk je taal Gediff. Nederlands Nederlands	Dubbelfluit/Taalmozaïek Wereld in teksten Taalgroei Wild van de inkt Gediff. Nederlands Nederlands	Gediff. Nederlands Nederlands Taalmozaïek Dubbelfluit Facetten Wild van de inkt

Tabel 1: meest gebruikte schoolboeken (schooljaar 92-93)

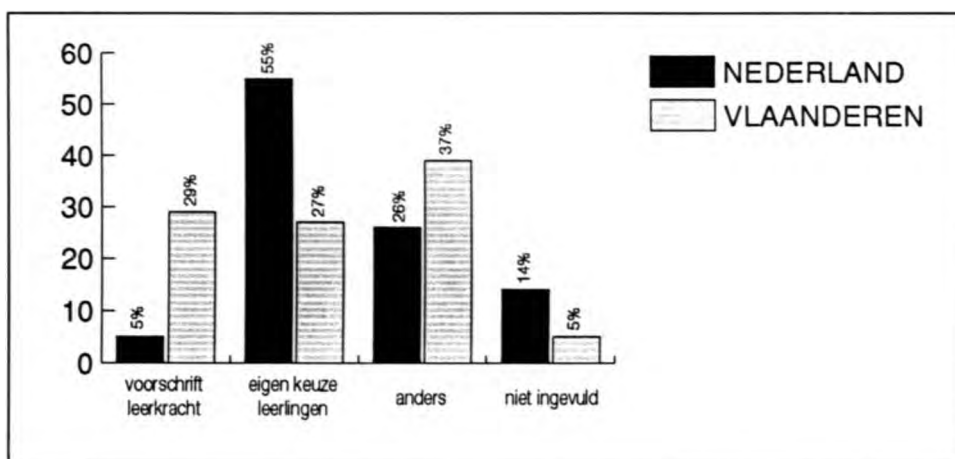
Blijkens de enquête speelt het schoolboek zowel in Nederland als in Vlaanderen nog een rol van betekenis. Bij de keuze van hun teksten lieten leerkrachten zich het meest leiden door ervaring vanuit voorgaande jaren én het schoolboek. De invloed van zelfgenoten onderwijs is in Nederland het laagst en in Vlaanderen is het minst gekozen voor overleg met de leerlingen. Navolging van het leerplan is voor de Vlaamse respondenten veel belangrijker dan voor hun Nederlandse collega's.

Op de vraag of leerkrachten eisen stellen aan de door de leerlingen te lezen teksten in het kader van de zelfstandige lectuur ant-

woordden de repondenten in beide landen nagenoeg gelijk, op een enkele uitzondering na. Meer dan hun Vlaamse collega's stelden de Nederlandse leerkrachten eisen aan het aantal vertalingen en de spreiding over de verschillende periodes. Dit stemt overeen met de daadwerkelijke verdeling van de meest gelezen teksten over de verschillende periodes en het percentage buitenlandse literatuur. Inderdaad laat het overzicht van meest gelezen teksten in Nederland een grotere spreiding over de verschillende periodes zien dan in Vlaanderen, en het percentage vertalingen is in Vlaanderen 14% maar in Nederland nihil. Het meeste belang werd in beide landen gehecht aan

het soort teksten (bijvoorbeeld uitsluitend literaire werken) en de spreiding over auteurs. Iets meer dan in Vlaanderen letten docenten in Nederland op het literaire gehalte van de door de leerlingen te lezen teksten. Ook dit komt overeen met het overzicht van het soort teksten dat in de praktijk gelezen is. Werd er in Vlaanderen nog ruimte geboden aan jeugd- en ontspanningsliteratuur, in Nederland lezen de leerlingen uitsluitend literatuur voor volwassenen.

Meestal komt de keuze voor de teksten tot stand in samenspraak met leerkracht en leerling. Dit gebeurt over het algemeen in de vorm van door de leerkracht samengestelde lijsten waaruit de leerlingen een keuze kunnen maken. Er wordt hierbij wel ruimte geboden voor suggesties van de leerlingen maar de beslissing ligt uiteindelijk bij de leerkracht. In Vlaanderen is de invloed van de leerkracht beduidend hoger dan in Nederland, zoals het overzicht van antwoorden in grafiek 2 laat zien:



Grafiek 2: keuze van zelfstandige lectuur door de leerlingen

In Nederland is meer dan in Vlaanderen gekozen voor optie 2 (eigen keuze van leerlingen), veelal mét de restrictie dat de leerkracht zijn/haar goedkeuring moet geven. De derde optie (anders) interpreterden alle leerkrachten als een gecombineerde keuze in samenspraak met leerling en leerkracht.

De regionale gebondenheid van tekstkeuzes

Aan de leerkrachten is gevraagd welke vijf teksten en auteurs zij in het schooljaar 1992-93 het grondigst behandeld hebben,

en welke vijf teksten en auteurs het meest gelezen zijn door hun leerlingen in het kader van de zelfstandige lectuur. Om de vraag te beantwoorden hoe het Vlaamse literaire circuit zich verhoudt tot het Nederlandse kunnen we aan de hand van de enquêtegegevens nagaan hoeveel aandacht er in het Nederlandse onderwijs besteed is aan Vlaamse en Nederlandse teksten en auteurs en hoeveel in het Vlaamse onderwijs.

Van de 252 genoemde titels die de Nederlandse leerkrachten het grondigst behandeld hebben, zijn er 20 Vlaams (ongeveer 8%). Het gaat hierbij om werk van een tiental schrijvers:

Hugo Claus (5 titels)
Willem Elsschot (3 titels)
Paul van Ostayen (3 titels)
Jos Vandeloo (2 titels)
Johan Daisne (1 titel)
Guido Gezelle (1 titel)
Rose Gronon (1 titel)
Kristien Hemmerechts (1 titel)
Hubert Lampo (1 titel)
Hugo Raes (1 titel)
Ward Ruyslinck (1 titel)

In Vlaanderen zijn 104 van de 322 genoemde titels van Nederlandse afkomst (circa 32%). Vlaamse leerkrachten staan duidelijk meer open voor de Nederlandse literatuur dan Nederlandse leerkrachten voor de Vlaamse, zonder overigens hun eigen cultuur uit het oog te verliezen. Het percentage genoemde Vlaamse titels is altijd nog hoger dan het percentage Nederlandse teksten.

De tekstkeuze van de leerlingen laat eenzelfde beeld zien, al lijkt de regionale gebondenheid in Vlaanderen hier iets groter dan in het vorige geval; 55% van de meest gelezen teksten is van Vlaamse en 30% van Nederlandse afkomst. Van de volgende Vlaamse auteurs hebben de Nederlandse respondenten teksten genoemd:

Willem Elsschot (3 titels)
Ward Ruyslinck (3 titels)
Jos Vandeloo (2 titels)
Hugo Claus (1 titel)
Hendrik Conscience (1 titel)
Hubert Lampo (1 titel)
Leo Pleysier (1 titel).

Als we de teksten die leerkrachten het grondigst behandeld hebben uitsplitsen naar land, dan kunnen we een aantal werken aanwijzen die in beide landen genoemd zijn maar ook een hoeveelheid teksten die alleen in het Nederlandse of alleen in het Vlaamse literatuuronderwijs aandacht gekregen hebben. Slechts 58 titels zijn in beide landen genoemd, 183 titels alleen in Nederland en 214 titels alleen in Vlaande-

ren. Vrijwel geen van de titels die alleen genoemd zijn door de Nederlandse respondenten is van Vlaamse oorsprong, met uitzondering van drie teksten van Hugo Claus, twee teksten van Paul van Ostayen en één tekst van Jos Vandeloo. Deze schrijvers zijn echter in Vlaanderen in ruime mate vertegenwoordigd met ander werk. Het grootste deel van de teksten die alleen in Vlaanderen genoemd zijn, is van Vlaamse origine. Desalniettemin is het aantal Nederlandse teksten genoemd in Vlaanderen groter dan het aantal Vlaamse teksten genoemd in Nederland.

Wanneer we de titels die meer dan 5x genoemd zijn bij elkaar zetten in tabel 2, kunnen we zien dat niet alle werken eenzelfde positie innemen in de afzonderlijke hiërarchieën. De frequentie⁴ van **Van den vos Reynaerde**, **Max Havelaar** en **Mariken van Niemeghen** bijvoorbeeld ligt in Vlaanderen beduidend hoger dan in Nederland. Daarnaast staat een aantal veelgenoemde titels in Nederland veel lager in de Vlaamse hiërarchie en andersom. Ook zijn er werken in het ene land hoogfrequent⁵, terwijl ze in het andere land helemaal niet genoemd werden.

Er blijft slechts een klein kernbestand over van titels die zowel in Nederland als in Vlaanderen een hoge positie in de hiërarchie innemen, te weten: **Karel ende Ellegast**, **Van den vos Reynaerde**, **Max Havelaar** (op een gedeelte tweede plaats), **Beatrijs**, **Mariken van Niemeghen** en **De aanslag** van Mulisch.

Het kernbestand van de door de leerlingen meest gelezen teksten ziet er iets anders uit. Alleen **De aanslag** van Mulisch en **Wierook en tranen** van Ruyslinck staan in beide landen hooggeplaatst in de hiërarchie, al dient te worden vermeld dat de frequentie van **De aanslag** in Nederland ruim driemaal zo hoog is als in Vlaanderen. In tabel 3 zijn alle titels met een frequentie van 5 of meer bijeengezet.

Nederland		Vlaanderen	
Karel ende Elegast	18	Willem: Van den vos Reynaerde	37
Multatuli: Max Havelaar	17	Multatuli: Max Havelaar	32
Willem: Van den vos Reynaerde	17	Mariken van Niemeghen	16
Beatrijs	13	Mulisch: De aanslag	11
Vondel: Gijsbrecht van Aemstel	11	Gezelle: Gedichten	11
Bordewijk: Bint	10	Beatrijs	10
M v St-Aldegonde: Wilhelmus	10	Karel ende Elegast	10
Couperus: De binocle	9	Elsschot: Het dwaallicht	9
Mulisch: De aanslag	9	Elsschot: Kaas	8
Lanceloet van Denemarken	9	Van Ostayen: Verzamelde gedichten	8
Mariken van Niemeghen	9	Buyse: Het gezin van Paemel	7
Nijhoff: Het uur u	8	Van Hoeck: Voorlopig vonnis	7
Hermans: De donkere kamer van D.	7	Michiels: Het boek alpha	7
Brouwers: Bezonken rood	6	Vondel: Lucifer	7
Hermans: Het behouden huis	5	Van den Broeck: Groenten uit Balen	5
Nescio: De uitvreter	5	Elickerlyc	5
Paaltjens: Snikken en grimlachjes	5	Bredero: De Spaanschen Brabander	5
Hooft: Poëzie	5		

Tabel 2: kernbestand van teksten die de leerkrachten het grondigst behandeld hebben

Nederland		Vlaanderen	
Mulisch: De aanslag	52	Lanoye: Kartonnen dozen	19
Hermans: De donkere kamer	20	Mulisch: De aanslag	16
Bernlef: Hersenschimmen	16	Ruyslinck: Wierook en tranen	13
Brouwers: Bezonken rood	15	Vandeloo: Het gevaar	9
Krabbé: Het gouden ei	13	Süskind: Het parfum	8
Minco: Het bittere kruid	10	Geeraerts: Double-face	6
Ruyslinck: Wierook en tranen	8	Hemmerechts: Brede heupen	6
't Hart: De kroongetuige	7	Elsschot: Het dwaallicht	5
't Hart: Een vlucht regenwulpen	6	Lampo: De komst van Joachim Stiller	5
Koolhaas: Vanwege een tere huid	6	Marain: Rosalie Niemand	5
Meysing: Robinson	6	Townsend: Het geheime dagboek v AM	5
Bordewijk: Bint	5	Seynhaeve: Een wolk als afscheid	5
Kooiman: Montijn	5		
Minco: De val	5		
Mulisch: Twee vrouwen	5		
Reve: De avonden	5		
Wolkers: Turks fruit	5		

Tabel 3: kernbestand van teksten die de leerlingen het meest gelezen hebben
(zelfstandige lectuur)

Al snel wordt duidelijk dat er ook wat de meest gelezen teksten betreft, verschuivingen in de hiërarchie plaatsvinden. Drie in Nederland hoogfrequente titels - **Bezongen rood**, **Bint** en **Montijn** - doen helemaal niet mee in Vlaanderen. De overige titels staan veel lager in de Vlaamse hiërarchie dan in de Nederlandse. En van de Vlaamse hoogfrequenten zijn er slechts twee titels die enige rol spelen in het Nederlandse literatuuronderwijs: **Het gevaar** en **De komst van Joachim Stiller**. Acht titels werden zelfs niet eens genoemd in Nederland.

Opvallend is dat er geen enkele Vlaamse auteur alleen in Nederland is genoemd. Een aantal Nederlandse auteurs daarentegen is wel alleen in Vlaanderen genoemd. Zonder uitzondering hebben de Vlaamse auteurs die in Nederland genoemd zijn, gepubliceerd bij Nederlandse uitgeverij. Van de Vlaamse auteurs die wel in Vlaanderen maar niet in Nederland genoemd zijn, is slechts 10% alleen bij een Vlaamse uitgeverij uitgekomen. De overigen functioneren dus wat de distributie betreft op enigerlei wijze in het Nederlandse literaire circuit. Binnen het literatuuronderwijs daarentegen blijven de circuits nog gescheiden.

Conclusie

De laatste jaren is er een duidelijke tendens om canonvorming te beschouwen vanuit een communicatief standpunt en niet langer als veroorzaakt door intrinsieke kwaliteiten van het literaire werk. Uitgaande van een consensus die op een zeker moment binnen een sociale groepering bestaat, worden bepaalde teksten gewaardeerd en in een canon geplaatst. Een concreet werk kan daarbij in verschillende canons of door verschillende tijden heen verschillende posities innemen: van een dominante positie kan het werk opschuiven naar de periferie en andersom. Geen enkele canon zal over langere tijd onveranderd blijven. Enerzijds wor-

den in ieder tijdvak andere eisen aan literatuur gesteld, waarbij niet zelden de beoordelingscriteria op zich veranderen. Anderzijds moet een canon de contemporaine literaire produktie te allen tijde kunnen selecteren en integreren.

Steeds vaker worden vraagtekens gesteld bij de prescriptiviteit van de canon onder invloed van het groeiend inzicht dat canonvorming contextgebonden is, het resultaat van menselijk handelen, gebaseerd op selecties die afhankelijk zijn van tijd, plaats en doel. De normen die aan deze keuze ten grondslag liggen, blijven veelal impliciet. Wat het literatuuronderwijs betreft zullen, van de kant van de leraren en de samenstellers van schoolboeken, opvattingen ten aanzien van literatuur en opvattingen ten aanzien van het literatuuronderwijs een belangrijke rol spelen evenals didactisch-pedagogische overwegingen. Daarnaast kunnen ook historische, geografische of confessionele aspecten bepalend zijn voor de tekstkeuzes. Het hernieuwde canonconcept heeft als gevolg dat een schoolcanon ten behoeve van het secundair onderwijs niet noodzakelijk gelijk hoeft te zijn aan een academische canon. Het is zelfs zo dat binnen één type onderwijs verschillende canons kunnen voorkomen. Canons in het Vlaamse literatuuronderwijs zullen op sommige punten afwijken van die in het Nederlandse onderwijs en een katholieke canon zal niet volledig overeenstemmen met een gereformeerde bijvoorbeeld.

Door het begrip 'canon' op te vatten als relatief meetresultaat valt het kwaliteitsprobleem grotendeels weg en krijgen we een concept dat vergelijkingen mogelijk maakt. Het onderzoek kan zich dan richten op de mechanismen van reputatieverwerving: welke boeken worden door welk publiek gewaardeerd of gelezen? in hoeverre wijken de keuzes van de diverse literaire circuits van elkaar af? Misschien kunnen we dan uiteindelijk aan de hand van een reeks synchrone en diachrone beschrijvingen inzicht

krijgen in de vraag hoe canons zich in de loop der tijd gewijzigd hebben, met andere

woorden: hoe canon en context zich tot elkaar verhouden.

Jozien Moerbeek
Nassaulaan 9
NL-3761 BS Soest

Noten

- 1 Het onderzoek waarover gerapporteerd wordt, is uitgevoerd aan het Onderzoeksinstituut voor Geschiedenis en Cultuur van de Universiteit Utrecht in nauwe samenwerking met het Departement Literatuurwetenschappen van de KU Leuven (prof.dr. Dirk De Geest). [Jozien Moerbeek: **Canons in context. Het gebruik van schoolboeken en tekstkeuzes in de lespraktijk in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen.** Doctorale dissertatie in voorbereiding.]
- 2 De Vlaamse respondenten zijn gelijkmatig verdeeld over de vijf provincies en de drie onderwijsnetten.
- 3 Waaruit dat zelf samengesteld materiaal bestaat, is helaas niet bekend aangezien hier niet naar gevraagd is.
- 4 Onder 'frequentie' wordt verstaan: het aantal keren dat een titel genoemd is.
- 5 Hoogfrequent wil zeggen dat een titel 5x of meer genoemd is.

T U S S E N D O O R

STELLING:

Een leerkracht mag slechts een schoolboek gebruiken, als hij/zij compleet begrijpt wat erin staat en als hij/zij inziet welke aanpak erachter zit.

Af te meten aan de helderheid en volledigheid waarmee sommige materiaalontwikkelaars hun aanpak uit de doeken doen in hun handleiding, betekent deze stelling zoveel (en zo weinig) als een doodvonnis aan het adres van 'het gemiddelde' schoolboek...

Kris Van den Branden
onderzoeker