

EVOLUTIE VAN LITERAIR CANON IN VLAAMS LITERATUURONDERWIJS

EEN ANALYSE VAN HANDBOEKEN NEDERLANDS 1973-2013

Wetenschappelijk artikel

Aantal woorden: 8606

De Craim Vinnie

Stamnummer: 01601024

Promotor: Prof. dr. Henk Roose

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad master in de richting Sociologie

Academiejaar: 2017-2018



ABSTRACT

It's central to the sociology of culture to consider objects of art only valuable when social processes attribute value to them. One of these social processes is education which, as an institution, favors certain authors in its literary curriculum. Due to the prestige granted to the authors by their consecration through education, affinity with these selected authors grants cultural capital. The importance of cultural capital is considered with a focus on its changing nature and the allocative function of education. A mixed-methods-research design is suggested to study the changing nature of cultural capital and possible explanations for these changes are elaborated upon. This design counts the number of words attributed to certain authors and collects additional information concerning its uses. It is hypothesized that literary education becomes less traditionalist, more diverse and more oriented towards the student. This is largely confirmed in the results. Literary curriculum shows a tendency to appear more open and tolerant towards multiple languages, incorporating new themes such as feminism and the literature of migrants. While these changes have not yet crystallized, this study shows evidence for the historic shift towards omnivorousness and a culture of openness. A large part of the curriculum, however, remains devoted to traditional canonized highbrow literature. This part hasn't changed significantly between 1973 and 2013. Modern literary education is therefore a balancing act between traditionalist canon and new, more diverse, literary works.

INLEIDING: KUNST, HEGEMONIE EN CULTUREEL KAPITAAL

Leerlingen worden doorheen hun onderwijs carrière geconfronteerd met een wijde variëteit aan vakken en leermaterialen. Doorgaans worden er weinig vragen gesteld bij het hoe en waarom van deze inhoud en zijn studenten geneigd het belang ervan aan te nemen en de aangereikte lesmaterialen dan ook a priori als belangrijk te beschouwen. Zo ook voor vakken als Nederlands, waar vooral literaire werken de revue passeren. In de kunstsociologie, en dan vooral die van Bourdieu (1996), is het heersende maxime dat cultuurobjecten niet intrinsiek belangrijk zijn, maar dat belang toegeschreven wordt door sociale processen. Doordat men studenten verplicht in aanraking te komen met vooraf geselecteerde cultuurobjecten worden deze gesocialiseerd in een bepaalde smaak die, omdat deze uitgedragen wordt door het onderwijssysteem, als 'legitiem' wordt bestempeld (Bourdieu & Farrage, 1994). Zo wordt de inhoud van het onderwijscurriculum 'cultureel kapitaal'. Een hulpbron waaruit men kan putten om levenskansen te verbeteren (Lizardo, 2010). Op die manier worden studenten doorheen het secundair onderwijs vertrouwd gemaakt met vooraf geselecteerde literaire werken die als belangrijk of 'goed' worden beschouwd. Indien vertrouwdheid met bepaalde cultuurobjecten meer prestige aan de gebruiker verleent, bijvoorbeeld omdat een werk de reputatie heeft een zekere complexiteit te bezitten en als dusdanig enkel kan genoten worden door iemand met een minimum aan competenties, is vertrouwdheid met deze objecten, en dus het bezitten van een bepaalde smaak, een waardevolle hulpbron waaruit men kan putten om de eigen sociale positie te verbeteren. Economische macht is namelijk geen voldoende voorwaarde voor sociale status (Marx & Engels, 1845).

Het vraagstuk rond cultureel kapitaal heeft veel onderzoek voortgebracht (Verboord & Van Rees, 2008; DiMaggio, 1987). Zo is het niet altijd duidelijk uit wat cultureel kapitaal precies bestaat. In het literatuuronderwijs wordt er gesteld dat de auteurs die als 'belangrijk' worden beschouwd, en dus geconsacreerd zijn door het onderwijssysteem, de inhoud van cultureel kapitaal vormen. Door vertrouwd te zijn met de inhoud van het curriculum kan je je eigen positie verbeteren. De reden dat dit werkt is dat het onderwijssysteem het enige instituut is dat zich het recht toe-eigent de hiërarchie van kennis, waaruit legitieme cultuur bestaat, over te brengen (Bourdieu, 2016). Het bestuderen van de inhoud van cultureel kapitaal, dat altijd een classificatie inhoudt (want het ene wordt als belangrijker beschouwd dan het andere), is daarom ook een noodzakelijke oefening om de impact ervan op sociale ongelijkheid beter te kunnen situeren (Bourdieu, 1989). Ook omdat cultureel kapitaal voortdurend verandert en curriculuminhoud als dusdanig mee moet veranderen (Bourdieu, 1993). Het is namelijk het onderwijs dat waardeoordelen toekent binnen het brede aanbod aan cultuurproductie cultuurproductie (Janssen, 1999).

Warde (2016) maakt hierbij de bedenking dat het precies deze veranderende aard is die onderbelicht is en dat 'cultureel kapitaal' maar al te vaak wordt afgeschilderd als een homogene groep prestigieuze cultuurobjecten. Deze visie valt empirisch niet hard te maken. Niet alle auteurs zullen op eenzelfde moment evenveel belang genieten in het vak Nederlands. Zeker omdat Giddens (1991) stelt dat de basis van (cultureel) prestige sterk veranderd is in de postindustriële samenleving. Cultureel kapitaal is voortdurend in verandering en er zijn een aantal mogelijke verklaringen om deze veranderingen te situeren. Als we het literaire veld als voorbeeld nemen, zijn er vier mogelijke veranderingen die de verschuiving naar nieuwe culturele hiërarchieën kunnen verklaren:

- (1) Pedagogisch worden er steeds meer inspanningen gedaan om lesmaterialen dichter te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen (Soetaert, Schram, Mottart & Rutten; 2006). Doordat onderwijs leerlinggericht wordt is het aannemelijk dat curriculuminhoud evolueert om aan deze nood tegemoet te komen. Een gelijkaardige evolutie is de verschuiving naar een breder beeld op 'geletterdheid' dat buiten de (beperkte) traditionele visie wil treden. Door het groeiende aantal kanalen waarmee men cultuur kan beleven is er behoefte aan een pedagogie die de verschillende kanalen kan mediëren (The New London Group, 2006). Het onderwijs lijkt genoodzaakt meer en meer in te spelen op het bestaan van nieuwe media zoals video games. Dit staat haaks op de traditionele visie op literair onderwijs, waar vooral literaire werken centraal staan. Het is mogelijk dat er een conflict ontstaat tussen deze oude visie en nieuwe vormen van cultureel kapitaal.
- (2) Het literaire veld wordt steeds globaler en verliest zijn zuiver nationaal karakter. Janssen, Kuipers & Verboord (2008) stelden reeds dat nationale elites steeds meer bewust worden van 'vreemde culturen' en dat er meer aandacht wordt besteed aan internationale kunst en cultuur. Deze verbreding in het cultuuraanbod zou mogelijks ook ingang kunnen vinden in het literatuuronderwijs.
- (3) Kunst wordt 'socialer' en de visie dat kunst collaboratief is krijgt steeds meer bijval (Bishop, 2005). Alhoewel de oorsprong van deze visie op kunst tot de jaren '90 kan getraceerd worden, lijkt het belang in de 21^{ste} eeuw nog steeds te stijgen. Het literatuuronderwijs, dat vaak individuele auteurs als 'de kunstenaar' beschouwt, lijkt hier in eerste instantie niet in mee te gaan.
- (4) Snobistisch gedrag wordt steeds minder geapprecieerd. Traditionele auteurs kunnen daarom geen monopolie meer hebben op de literaire opvoeding omdat deze auteurs doorgaans het verlengde zijn van slechts één smaakcultuur. De evolutie naar een tolerante visie werd reeds door Peterson & Kern (1996) als één van de pijlers van omnivoriteit beschouwd, doordat waardepatronen zijn veranderd sinds de tweede Wereldoorlog. Inclusie is de norm, geen elitecultuur en exclusie. Een dergelijke openheid werd ook geobserveerd door Jarness &

Friedman (2017). Snobisme wordt niet meer geapprecieerd en het literatuuronderwijs kan hier grote invloed van ondervinden.

Individuele culturele voorkeuren zijn, aldus Warde (2016), minder interessant dan de eigenlijke inhoud van cultureel kapitaal. Cultureel kapitaal kijkt namelijk ook naar de institutionele context. Om cultureel kapitaal beter te begrijpen is het daarom nuttig om niet zozeer te kijken naar het wel of niet bestaan van de legitieme cultuur, maar wel naar de precieze aard van die legitieme cultuur om te onderzoeken hoe deze veranderde doorheen de tijd en wat de implicaties kunnen zijn van dergelijke verschuivingen. Door curriculuminhoud longitudinaal te bestuderen kan men onderzoeken of ontwikkelingen in het literaire veld, of het veld van culturele productie in het algemeen, zich ook effectief uitkristalliseren in het onderwijssysteem en dus ook het etiket 'legitieme cultuur' opgespeld krijgen. In deze paper zal er daarom worden ingegaan op veranderingen in de aard van legitieme cultuur in het vak Nederlands, door te kijken naar het literair curriculum (en uit welke auteurs dit bestaat en hoe hun belang is geëvolueerd) zoals aangeboden in leermethoden Nederlands. Met het idee dat dit een genuanceerder beeld kan bieden over de werking van cultureel kapitaal in het onderwijssysteem. De aard van dit curriculum wordt namelijk mede gevormd door de dialectiek tussen maatschappij en specifieke institutionele actoren en geeft een goede indicatie van de institutionele context (Verboord & Van Rees, 2009). Doordat leermethoden Nederlands slechts een beperkt aantal pagina's kunnen bevatten, omdat het aantal uren Nederlands in de week gelimiteerd zijn, zijn selectiecriteria noodzakelijk. En deze selectiecriteria zijn verre van onschuldig omdat ze bepalen welke auteurs in het literatuuronderwijs cultureel kapitaal vormen en welke niet.

HET ONDERWIJS EN DE MACHT

Het onderwijs vervult drie functies: kwalificeren, socialiseren en alloceren. Het is zo dat studenten door onderwijs te genieten kwalificaties en competenties verwerven die hun slaagkansen op de arbeidsmarkt verhogen. Daarnaast worden ze gesocialiseerd in (door de maatschappij) gewenst gedrag, wat vaak aansluit bij het idee van burgerschap. De allocerende, of selectiefunctie, van onderwijs wordt doorgaans als minder 'nobel' gezien en maakt de kern uit van veel onderwijssociologisch onderzoek. Het onderliggende idee is dat het onderwijs een sorteermachine is die studenten naar een 'geschikte' studierichting of onderwijstrack stuurt. Dit gebeurt echter niet altijd op een eerlijke manier. Socio-economische status blijft belangrijk in het voorspellen van slaagkansen in het onderwijs, en sociologen verwijzen ook naar culturele kapitaalskracht als een mogelijke verklaring (Bourdieu, 2016). Er bestaat dus een link tussen de aard van het curriculum, dat bijvoorbeeld in het vak Nederlands bepaalde literaire auteurs meer aandacht verleent dan anderen, en onderwijskansen. Auteursclassificaties zijn dan ook een centraal vraagstuk met betrekking tot de relatie tussen levenskansen en onderwijscurriculum. Reeds sinds Weber (2015) werd er gesteld dat het eigen is aan bureaucratie dat specifieke statusgroepen gepromoot worden en anderen niet. Dit gebeurt door de competenties eigen aan een statusgroep verder te legitimeren door een systeem aan kwalificaties in te stellen, waardoor zich een geprivilegieerd stratum vormt. Bourdieu (1993) merkt hierbij op dat er een zeker monopolie bestaat over de consecratie van historische werken en dat dit monopolie weerspiegeld wordt in het onderwijssysteem. De literaire werken die aangeboden worden op school zijn dan ook de literaire werken die gelezen worden door het ontstane geprivilegieerd stratum. De keuzes met betrekking tot literair curriculum, genomen door een dominante klassefractie dat een monopolie op legitieme cultuur heeft, zijn zo een uiting van een culturele hegemonie (Gramsci, 1995). Zo wordt het normatieve karakter van curriculumkeuzes verstoep en is affiniteit met legitieme cultuur geen persoonlijke keuze maar 'common sense'. Dit is een zeer sterk gegeven omdat het zichzelf zo in stand kan houden door de trage herhaling van geïnstitutionaliseerde praktijk (Giddens, 1987). Onderwijssystemen verdelen geen macht, maar zijn een mediator dat de mogelijkheid voortbrengt om macht te verwerven (Bourdieu, 1986).

Auteursclassificaties die uitgedragen worden door het instituut onderwijs zijn dan ook het best te begrijpen in functie van deze allocerende functie. Niet iedereen slaagt er namelijk in zich de intellectuele en culturele competenties centraal aan het onderwijs eigen te maken. Het onderwijssysteem zal deze studenten redigeren naar andere onderwijstracks die voor de student in kwestie 'beter' geschikt zijn. Door te wijzen op de invloed van socio-economische status valt het echter op dat dit niet altijd 'fair' gebeurt. Indien men zich op een lager stratum van de sociale hiërarchie bevindt zet men zich als dusdanig af van

de dominante en legitieme cultuur (Willis, 2017). Dit kan gekoppeld worden aan de differentiatie-polarisatie-these waar dominante groepen zich conformeren aan het dominante ideaal, waardoor minder dominante groepen, bijvoorbeeld deze gelinkt aan minder prestigieuze onderwijstracks, zich nieuwe idealen gaan aanmeten (Van Houtte, 2006). Deze studenten zullen dus ook andere selecties maken voor hun lezen, of zelfs helemaal niet lezen. Gespecialiseerde examinering zoals testen en examens selecteren studenten doorheen hun onderwijscarrière, waar studenten met een hoog cultureel kapitaal, die binnen de 'goede onderwijstrack' blijven, automatisch beter scoren (Bourdieu & Passeron, 1970). Elk schoolvak heeft hier een aandeel in. In esthetica wordt men bekend gemaakt met de 'goede' kunst, in Nederlands met de 'goede' literatuur (wat ook geldt voor Engels of Frans), etc... De normatieve dimensie van auteursselectie heeft dus verregaande implicaties, aangezien het promoten van een bepaalde smaak een gevolg is van het promoten van een bepaalde statusgroep. Daarenboven steeg onderwijs in invloed als het primaire instituut waar de systemen van culturele appreciatie en classificatie ingang vinden (DiMaggio, 1991). Wat cultureel kapitaal is, en ook wat het niet is, heeft dus invloed op de levenskansen van individuen. En het onderwijs speelt hier een grote rol in.

HET LITERATUURONDERWIJS IN VLAANDEREN

In literatuuronderwijs wordt er zo een selectie gemaakt van literaire werken waarmee de student vertrouwd moet worden gemaakt. Doorgaans ontstaat er zo een impliciet idee van een literair canon. Een selectie van werken die als 'belangrijk' worden beschouwd. Keuzes van werken worden bepaald door historische, ideologische en geografische factoren, die aan de consensus van bepaalde sociale groeperingen ten grondslag liggen (Moerbeek, 1996). Het is daarom ook de selecties binnen schoolboeken, gestuurd door zowel institutionele, ideologische en maatschappelijke factoren, die mede de literaire hiërarchie bepalen. De school communiceert wat de school zelf heeft geaccumuleerd, zijnde het classificatiesysteem dat de school opdraagt en vervolgens de belangrijk geachte kennis consacreert (Bourdieu & Passeron, 1970). Dit is echter geen statisch gegeven.

Warde (2016) onderstreepte reeds het belang van de sociohistorische en historische context. Analyses naar cultureel kapitaal, en hoe dit overgedragen wordt, moeten steeds rekening houden met de context waarin dit gebeurt. Het draait in het literatuuronderwijs niet om de literaire werken zelf maar om de bemiddelaar die curricula samenstelt. Bepaalde werken worden systematisch uitgesloten om zo enkel de nuttig geachte werken over te houden. Eens er een zeker geloof ontstaat over het belang van het werk heeft dit een belangrijke invloed (Gielen, 2005). Het gepercipieerde belang van een werk wordt namelijk overgedragen naar de student, die op zijn beurt het werk belangrijk moet vinden. Zo krijgen studenten een bepaalde visie opgedragen ten opzichte van literatuur. Het spreekt voor zich dat de manier waarop leerlingen naar literatuuronderwijs kijken sterk beïnvloed wordt door de staat van dat literatuuronderwijs en op welke manier het wordt ingericht. Reflectie over de staat van het literatuuronderwijs in Vlaanderen is dan ook aan de orde.

In Vlaanderen krijgen studenten doorheen het hele secundair onderwijs literatuur aangeboden als deel van het vak Nederlands. In de eerste graad gaat het vooral over het aanwakkeren van leesplezier. In de tweede graad is er een uitbreiding specifiek bestemd voor richtingen waar taal en literatuur belangrijk zijn. In de A-richtingen krijgt tekststudie een zeer prominente rol terwijl het in de B-stroom bij leesbeleving en tekstervaring blijft. In de derde graad krijgt tekststudie een nog groter belang toebedeeld en wordt ook wereldliteratuur betrokken (Nicolaas & Vanhooren, 2008). Het is echter niet zo dat dit ten koste gaat van leesplezier. Zelfs met het toegevoegde begrippenapparaat is het de bedoeling om leerlingen te helpen hun tekstbeleving preciezer te verwoorden en hun te ondersteunen bij de studie van literaire teksten (Soetaert, Schram, Mottart & Rutten; 2006). Dit is een indicatie van een toegenomen leerlinggerichtheid waar leesplezier belangrijker wordt en de literaire werken op zich minder. Zo wordt openheid en tolerantie voor verschillende talen en culturen belangrijker en is er een neiging om af te stappen van een zuiver Nederlands canon. Dit is echter eerder een groeiend ideaal dan een empirische vaststelling, dus of deze trend effectief te vinden is in het curriculum is een vraagstuk.

In navolging op het vraagstuk van cultureel kapitaal, en hoe Warde (2016) oproept om dieper in te gaan op veranderende institutionele contexten en culturele transmissie, is het opmerkelijk dat er in het literatuuronderwijs zo een zeker spanningsveld ontstaat. Naast het 'klassieke' literair canon, dat doorgaans bestaat uit mannelijke, reeds overleden schrijvers, ontstaat er een tegengewicht dat oproept tot meer leerlinggerichtheid en openheid. Alhoewel deze niet wederzijds exclusief zijn lijkt het plausibel dat het literair curriculum door dit ideaal veranderd is. Om deze nuances bloot te leggen is het cruciaal om een meting uit te voeren en dit curriculum te kwantificeren. Longitudinaal, over verschillende contexten heen. En deze vanuit de culturele kapitaalsbenadering te interpreteren.

ONDERZOEKSVRAGEN

De termen 'leermethode' en 'handboek' worden in deze paper door elkaar gebruikt. Een handboek is een los, uniek boek dat altijd gericht is op één bepaald studiejaar. Leermethoden zijn series handboeken ontwikkeld door eenzelfde samensteller. Een leermethode kan dus een zestal handboeken omvatten die een student van het 1^{ste} tot het 6^{de} jaar secundair onderwijs brengt. De leermethode 'Frappant' kan dus bestaan uit 6 handboeken, elk voor één studiejaar in het secundair onderwijs. Elke leermethode vertegenwoordigt zo een eigen visie op het vak Nederlands en levert vanuit die visie leermateriaal aan.

Omdat deze studie vertrekt vanuit het idee van een canon, dat het 'traditioneel literatuuronderwijs' vertegenwoordigt, is er nood aan een werkbaar canon dat een goede indicatie geeft van de historische en ideologische factoren die belangrijk worden geacht (Moerbeek, 1996). Hier zijn een aantal methoden voor beschikbaar. Omdat er nood is aan een vaste maatstaf die een periode van veertig jaar kan overbruggen voor Vlaanderen, werd er geopteerd voor het bestaande canon van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal-en Letterkunde. Het beste canon is er één dat zo adequaat mogelijk de heersende consensus binnen het literaire veld kan vatten (Bourdieu, 1993). De commissie van het canon vermeldt dat er gestreefd werd naar een beperkte lijst die binnen de literaire gemeenschap op een hoge mate van consensus kan rekenen. Het canon registreert dan voornamelijk deze consensus. Onder 'literaire gemeenschap' verstaan we onder andere academici en vooraanstaande schrijvers, verzameld onder een 'canoncommissie'. Dit ligt in de lijn met Bourdieu's veldtheorie, waardoor we kunnen besluiten dat de vermelde werken een goede indicatie van legitieme culturele objecten zijn en dus als een referentiepunt in analyse kunnen gebruikt worden. Het canon bestaat uit 50 Nederlandstalige werken. Een volledig overzicht is te vinden in bijlage 1.

De canonmethode is niet de enige manier om een maatstaf te bezitten van 'traditionaliteit'. Verboord (2003) rangschikt bijvoorbeeld auteurs volgens legitimiteit om te kijken in hoeverre de tegenstelling tussen highbrow en lowbrow belangrijk blijft. Omdat deze methode zich enkel richt op Nederland en niet op Vlaanderen is deze ontoereikend voor deze studie. Het alternatief van de Nooy (2002) dat vooral inspeelt op de dynamiek van het literaire veld is minder gevoelig voor een verandering in context, maar het sterk dynamische aspect maakt het moeilijk om een langere periode te overbruggen. De periode van deze studie werd vastgelegd op 1973-2013 en deze keuze werd voornamelijk ingegeven door praktische redenen en wordt verder gedocumenteerd in 'data en methode.' De keuze voor de canonmethode werd dan ook genomen door deze overwegingen enerzijds en de hanteerbaarheid anderzijds. Ook beschikken we zo over een maatstaf die specifiek gericht is op Vlaanderen en hoe men in deze geografische setting canon van niet-canon distingeert.



De drie hypothesen van deze studie testen de staat van het spanningsveld tussen nieuwe en oude visies op literatuur en hoe leermethoden Nederlands hiermee omgaan tussen 1973 en 2013. De oude visie wordt vertegenwoordigd door het canon (literaire auteurs zijn belangrijk door hun intrinsieke waarde) en de nieuwe visie steunend op idealen zoals openheid en tolerantie. De drie hypothesen peilen dan ook respectievelijk naar (1) hoe het belang van het traditionele canon is veranderd, (2) welke waarden er naar voor komen in het curriculumdeel dat niet gekoppeld wordt aan canon; en (3) hoe men omgaat met curriculuminhoud in tijden van leerlinggerichtheid en nieuwe media.

De eerste onderzoekshypothese kijkt naar hoe de legitieme en geconsacreerde cultuur, in dit geval vertegenwoordigd door een vast canon zoals opgesteld door het KANTL, is geëvolueerd doorheen de jaren. Verboord & Van Rees (2008) toetsten reeds de staat van het onderwijscurriculum in het vak Nederlands af tegen de bestaande legitieme cultuur. Zij ondervonden dat de mate van consensus steeg doorheen de leermethoden, wat enigszins contra-intuïtief is. In Nederland zou het dus zo zijn dat recentere leermethoden steeds meer dezelfde (gecanoniseerde) auteurs selecteren. Volgens Warde (2016) kon er, 50 jaar geleden, zeker gesproken worden van een highbrow-cultuur, door de geobserveerde overlappingen tussen schoolcurricula, musea, kunstgalerijen etc... Maar deze mate van consensus is, in het licht van het recente omnivoriteitsdebat, onder vuur komen te staan. Volgens Roose & Daenekindt (2015) is er een herdefinitie van culturele hiërarchieën aan de gang, waar het exclusieve karakter van highbrow-cultuur verdwijnt en steeds meer plaats moet maken voor lowbrow-cultuur. Dit sluit ook aan bij de tendens naar leerlinggerichtheid die Soetaert et al. (2006) observeerden. De eerste hypothese zal dit geven dan ook opnieuw toetsen.

(1) De legitieme (gecanoniseerde) literatuur zal aan belang verliezen naarmate leermethoden recenter worden.

Daarnaast zegt het relatieve belang van legitieme literatuur niets over de karakteristieken van het volledig aanbod van literatuur in een leermethode. Het Vlaamse canon is volledig gewijd aan de blanke, Vlaams-Nederlandstalige mannelijke schrijver die reeds overleden is. Dit gaat echter slechts over 50 werken die, alhoewel ze als 'belangrijk' worden gezien, slechts een greep zijn uit het literatuuraanbod dat curriculumsamenstellers doorgaans aanleveren. Naast het toetsen van het aandeel gecanoniseerde literatuur en hoe dit evolueerde, wordt er ook gekeken naar de karakteristieken van alle opgenomen literatuur in de leermethoden. Het volstaat namelijk niet vast te stellen dat er nieuwe boeken ingang vinden in het curriculum aangezien het kan gaan over boeken met heel specifieke karakteristieken. Met name in welke taal het werk geschreven is, in welke periode, en of de auteur mannelijk of vrouwelijk is. Vooral de taal is hier een belangrijk punt. Verboord & Van Rees (2008) voerden hun analyses uit op Nederlandse literatuur, terwijl men in het Vlaams onderwijs ook vertaalde teksten van een andere origine aanbiedt. Het is niet geheel duidelijk wat de karakteristieken van deze teksten zijn, en er is dan ook voor gekozen om alle literatuur op te nemen die deel uitmaakt van het literair curriculum. Inclusief de vertaalde teksten. Kawashima & Nawasaki (2016) stelden dat er een verruiming is in de productie van schone kunsten en dat deze productie meer en meer globale aspecten is gaan vertonen. Jarness & Friedman (2017) merken in diezelfde trend op dat snobistisch gedrag, waar sommige auteurs als intrinsiek 'beter' dan anderen worden beschouwd, minder en minder geapprecieerd wordt. Snobisme wordt daarom verbannen naar de privésfeer en in de publieke sfeer wordt openheid en tolerantie meer en meer de standaard. Daarom verwachten we dat leermethoden gevarieerder worden op het vlak van taal en gender naarmate leermethoden recenter worden.

(2) Het opgenomen lesmateriaal is veel gevarieerder in 2013 dan in 1973. Bijvoorbeeld door meer anderstalige literatuur aan te bieden.

De verschuiving naar leergerichtheid, openheid en globalisering uit zich hoogstwaarschijnlijk in de materiaalkeuze, waar hypothese (2) naar polst, maar ook in hoe dit materiaal wordt overgebracht. In de jaren '70 werd er bijvoorbeeld voornamelijk gebruik gemaakt van bloemlezingen, wat in essentie een literair lexicon is van extracten van een groot aantal schrijvers. Later werden deze vervangen door de zogenaamde 'totaalmethoden', die grammatica, spelling, literatuur, ... samenbrengen in één leermethode dat doorgaans altijd opgesteld wordt voor een volledige graad. Deze leermethoden kennen een evolutie op zich, doordat de inspanningen voor leerlinggerichtheid weerspiegeld worden in de aard van deze

methoden. Door bijvoorbeeld lesmateriaal aantrekkelijker te maken, met ludieke verwerkingsopdrachten of kleurrijke illustraties.

- (3) *Recentere leermethoden zullen, naast te diversifiëren, inspanningen doen om de leerstof aantrekkelijk en toegankelijker te maken om het beter te laten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen.*

Naast het gegeven dat het opnieuw toetsen van bevindingen duiding kan geven bij veel sociale veranderingen, is het ook interessant om deze te repliceren in een nieuwe context. Terwijl een deel van de onderzoeksofzet voorafgaand werd uitgevoerd door Verboord & Van Rees (2008), hebben factoren zoals sociale ongelijkheid en accenten van het onderwijsplan een verregaande invloed op de staat van culturele hiërarchieën (Dimaggio, 1987). Het is dus niet ondenkbaar dat de Vlaamse context andere bevindingen of nuances zal voortbrengen dan de Nederlandse. Anderzijds heeft deze studie ook de mogelijkheid om de periode 2000-2010 mee op te nemen, terwijl een gelijkaardige studie als Verboord & Van Rees (2008) enkel tot 2000 kon gaan.

DATA EN METHODE

De steekproef van te analyseren leermethoden werd opgesteld volgens een aantal criteria. De belangrijkste is het tijdstip van publicatie. Het startpunt van 1973 is gelinkt aan de start van het implementeren van het Nieuw Vlaams Onderwijs in 1970, wat een impact zal hebben op hoe schoolcurricula worden opgesteld (Henkens, 2006). De eerste nieuwe leer methode na het VSO is Nieuwe Taalrijkdom uit 1973. Het eindpunt werd gekozen in functie van het recentste beschikbare handboek. Frappant is op moment van schrijven marktleider in leermethoden Nederlands en deze methode dateert uit 2013.

Omdat we de inhoud van de leermethoden voornamelijk bekijken in functie van veranderingen in legitimiteit, is er geopteerd om enkel leermethoden uit het ASO te selecteren. Dit omdat ASO de meest prestigieuze onderwijstrack is waar ook het meeste literatuur wordt onderwezen. In andere onderwijstracks wordt er in het vak Nederlands eerder ingespeeld op spelling en grammatica. Omdat er, doorheen de tijd, subtiele veranderingen omtrent curriculum zijn gebeurd, wordt de hele graad opgenomen in plaats van één jaar. De keuze voor de derde graad komt voort uit het feit dat dit de laatste stap is die studenten in hun onderwijstraject doorlopen en waar de grootste variëteit aan literatuur wordt onderwezen. Voorkeur zal worden gegeven aan eerste edities van een handboek, omdat dit de beste weergave zijn voor de manier van denken die prominent was op het tijdstip van uitgave (Verboord & Van

Rees, 2008). Klassieke bloemlezingen zoals De Gouden Poort en Noord-Zuid werden daarom niet gebruikt door het groot aantal herdrukken, terwijl de eerste druk zich ver voor het startpunt van deze steekproef bevindt.

De verschillende koepels binnen het Vlaams Onderwijs hebben elk hun vertaling van de eindtermen Nederlands, maar dit uit zich vooral in accentverschillen tijdens het lesgeven zelf. Niet in het curriculum op zich (Nicolaas, Vanhooren, & Taalunie, 2008). Er zijn dus geen belangrijke verschillen, relevant voor deze studie, tussen bijvoorbeeld het katholiek onderwijs en het gemeenschapsonderwijs. Het is dan ook geen relevante factor in het trekken van een steekproef.

Bij het trekken van de steekproef werd een quota vooropgesteld: elk decennium moet vertegenwoordigd zijn met minstens twee leermethoden. Een leermethode omvat de volledige derde graad, en bevat dus minstens twee boeken, respectievelijk voor het vijfde en het zesde jaar. Wegens de niet-beschikbaarheid van één volledige leermethode voor de jaren '80 werd er gekozen om in het geval van Facetten recentere drukken te gebruiken. Alhoewel Facetten uit het einde van de jaren '70 dateert, zijn de herdrukken populair gebleven, en werd er een herdruk van begin jaren '80 geanalyseerd. Er werd dus slechts één methode, Facetten, gebruikt voor de jaren '80, wegens de niet-beschikbaarheid van een tweede volledige en coherente methode. Een andere kanshebber, Melopee, werd enkel gevonden in fragmentarische stukken die verschillende drukken combineerde. Daarenboven werd voor elke methode ook het bijhorende taalboek, leerkrachtenboek en handleiding voor de leerkrachten geraadpleegd indien beschikbaar. De volledige lijst van leermethoden die aan deze criteria beantwoordden werden vergeleken met beschikbare collecties. Uit de historische collectie van faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de KULeuven werd het gros van de boeken gehaald. Deze werd ook aangevuld met de bibliotheken van de vakgroep Pedagogische Wetenschappen en Taal-en Letterkunde van de UGent. Alsook met de bescheiden, doch diverse, collectie van de School Van Toen. Dit resulteerde in een gerealiseerde steekproef van 16 handboeken, geclusterd in 8 leermethoden binnen 4 decennia, aangevuld met aanvullend relevant materiaal dat ter beschikking was. Een volledige lijst is te vinden in tabel 1.

Tabel 1: steekproef leermethoden

Leermethode	Jaartal
Nieuwe Taalrijkdom: 5 en 6	1973
Wereld in Teksten: 5 en 6	1977
Facetten: 5, 6, handleiding 4-5-6	1978
Nederlands: 5 en 6	1988
Lemma: 5, 6 handleiding 5-6	1996
Nieuw Talent voor Taal: 5 en 6	2002
Markant: 5, 6, opdrachtenboeken, bronnenboeken, vademecum	2004
Frappant: 5, 6 studieboek, handleiding, basisboek	2013

Om de leermethoden te kwantificeren werd er binnen de leermethoden gekeken naar het respectievelijke aandeel van elke auteur. Dit gebeurde door ratio's te nemen van het aantal woorden dat aan een auteur is gewijd. Per opgenomen tekst werd een representatief gemiddelde genomen van de tekst in kwestie en vervolgens vermenigvuldigd met het aantal regels dat aan een schrijver werd besteed. Deze waarden werden nadien herleid tot proporties naar het aantal woorden dat in het handboek, in totaal, aan literatuur is besteed. Deze weging is cruciaal omdat oudere methoden, die eerder bloemlezingen waren, vanzelf een groter absoluut aantal woorden besteden aan elke schrijver. Dit zegt echter niets over hoe lang men is blijven stilstaan per schrijver, wat bij bloemlezingen minder zal zijn door de beperkte tijd van een lessenreeks, waardoor relatieve aandacht een betere maatstaf is om het belang van auteurs te kwantificeren.

Enkel literaire schrijvers werden opgenomen in het kwantitatieve luik, ongeacht hun origine, stijl, genre, of tijdsbestek. Schrijvers kregen dus geen extra woorden indien het ging om boekrecensies, filmadaptaties, graphic novels, genre-definities of elke geadapteerde vorm die niet literair is. Ook essayisten en journalisten werden niet opgenomen. Deze delen worden wel behandeld in het kwalitatieve luik. Anonieme fragmenten (zoals veelvoorkomend is in de middeleeuwen) werden geteld als werk, niet als schrijver. Snelle literaire overzichten waar elke schrijver maar een zin krijgt toebedeeld, zoals in de jaren '70-'80 vaak voorkwam op het einde van een handboek, werden niet geteld omdat deze eerder als een inventaris werden aangeboden dan als lesmateriaal.

De diversiteit van de opgenomen literatuur werd geoperationaliseerd door, per auteur, periode, geslacht en oorspronkelijke taal na te gaan en zo de proportie per type naar leermethode te vergelijken. Voor de periodisering werd een onderscheid gemaakt naar periode, waar middeleeuwen en rederijkers zijn samengenomen, wat leidt tot één categorie 1100-1600. Nadien werd er gekeken per eeuw, met uitzondering van de moderne letterkunde, een sterk afgelijnde periode, die stopt in 1880. Alles na 1945 werd samengenomen, omdat dit in de leermethoden doorgaans op een gelijkaardige manier werd gedaan onder de noemer 'naoorlogse literatuur'. Indien er geen eenduidigheid bestond over de periodisering van bepaalde schrijvers werd er afgegaan op de beweging waartoe de schrijver werd gerekend, de tijdspanne waarin de meest verspreide werken werden geschreven, of anders simpelweg de periode waartoe het gros van de werken behoorde. Quasi alle auteurs konden op deze manier geklasseerd worden, met uitzondering van een klein aantal auteurs uit de jaren '70-leermethoden (<3 percent), waar geen informatie over te vinden was en dus niet foutloos geklasseerd konden worden.

De opsplitsing naar taal is eenduidiger, maar toch zijn er twee aanvullende keuzes gemaakt. Zo werd er een onderscheid gemaakt tussen Vlaamse en Nederlandse literatuur. Dit onderscheid werd vooralsnog niet gemaakt in andere studies, terwijl er geen reden is om te geloven dat deze zich op een gelijkaardige manier zouden gedragen. Voor het onderscheid werd er gekeken naar de geografische origine, wat ook werd toegepast op de Middeleeuwse literatuur toen beide taalgebieden nog samen hoorden. In het geval van liederboeken met grotendeels onbekende auteurs werd de plaats van samenstelling als plaats van origine gebruikt. Ook werd 'migrantenliteratuur' als een categorie afzonderlijk opgenomen. Het betreft werken van Nederlands-Vlaamse schrijvers die vanuit een ander land naar Nederland of Vlaanderen gemigreerd zijn.

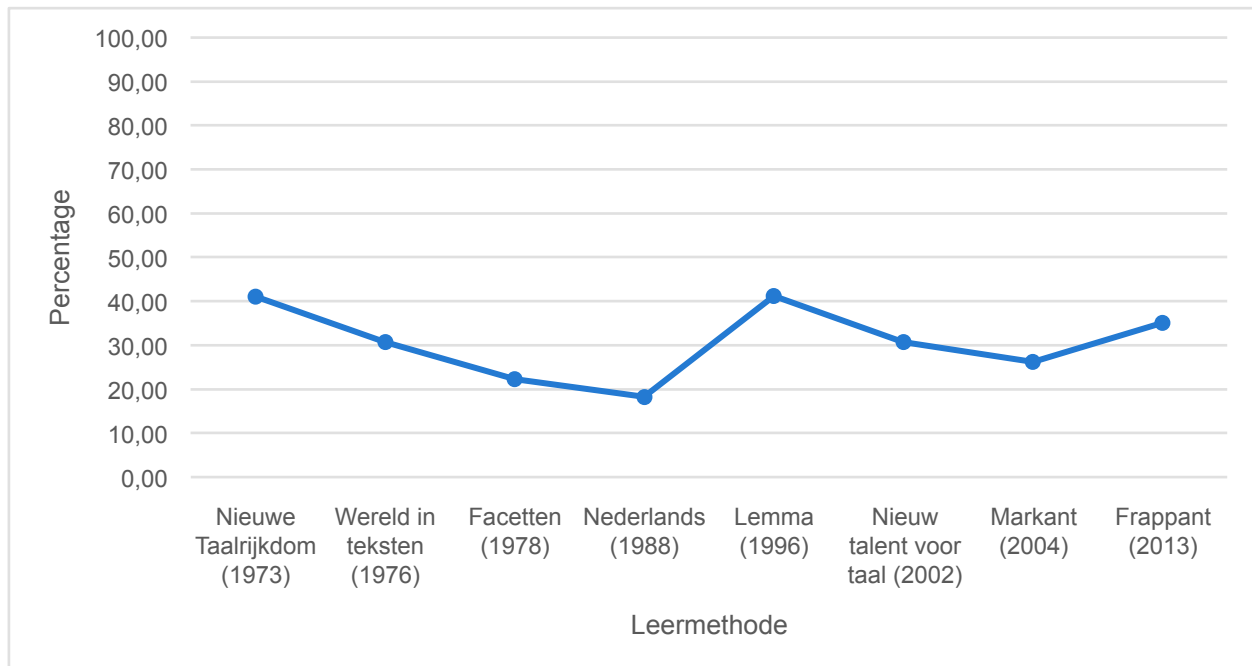
Waar hypothesen (1) en (2) met kwantitatieve analyse getest worden, is het voor hypothese (3) cruciaal om aanvullende niet-numerieke kwalitatieve informatie te verzamelen. Tijdens het coderen werd er daarom aanvullende data verzameld, zoals het gebruik van aanvullende media (zoals graphic novels en films), hoe deze gepresenteerd worden en hoe deze worden gekaderd. Deze aanvullende data werd binnen hun respectievelijke tijdsaders geplaatst, aangevuld met citaten uit de methoden. Een systematisch overzicht van de kwalitatieve informatie is te vinden in bijlage 2. Er werd gekozen voor een onderverdeling naar gebruikte vormen van media, presentatie en attitude, omdat deze drie categorieën inductief naar voor kwamen tijdens het verzamelen van de data. Gebruikte vormen van media gaat over in welke mate media getoond worden buiten literatuur om. Presentatie draait om hoe het materiaal gebracht wordt (bijvoorbeeld met fotografische ondersteuning of verwerkingsopdrachten). Attitude gaat over een impliciete visie op literatuur en literatuuronderwijs, alsook over waardencriteria, die in de methoden gevonden werden.

KWANTITATIEVE RESULTATEN

Het coderen resulteerde in een dataset met informatie over 579 auteurs, met aanvullende informatie over geslacht, periode en taal. 370 schrijvers (64 percent) zijn uniek aan één leermethode. De overige 36 percent omvat dus auteurs die in meer dan 2 methoden opgenomen zijn. Slechts 12 schrijvers (2,1 percent) zijn vermeld in alle leermethoden. Auteursselectie is dus zeer sterk onderhevig aan de persoonlijke voorkeuren van de samenstellers. Om hypothese (1) te testen werden twee berekeningen gemaakt: enerzijds de evolutie van het percentage gecanoniseerde literatuur tussen leermethoden, anderzijds de mate van consensus binnen leermethoden.

Als we kijken naar het percentage gecanoniseerde literatuur per leermethode (figuur 1), zien we dat hypothese (1) incorrect is. De eerste 15 jaar is het belang van gecanoniseerde literatuur gedaald, maar op korte tijd steeg dat relatieve belang weer naar zijn oorspronkelijk punt. Er kan dus geen duidelijk patroon onderscheiden worden. Het is lastig om precies te stellen waarom net Lemma uit 1996 het canon weer belang toeschreef, maar kijkende naar de geschiedenis van het Vlaamse Onderwijs is het opvallend dat er net in 1988 een grondwetswijziging kwam (Verhoeven & Elchardus, 2000). Tot dan toe was er een rijksonderwijs, maar in 1988-1989 werd het onderwijs overgeheveld naar de gemeenschappen waar ze een culturele zelfstandigheid verwierven. Zoals we reeds zagen hebben onderwijskoepels onderling slechts nuanceverschillen die zich niet uiten in curriculum (Nicolaas, Vanhooren, & Taalunie, 2008). Toch is het opvallend dat de verandering in het koepelsysteem op hetzelfde moment plaatsvindt als deze heropleving van gecanoniseerde literatuur. Er kan verondersteld worden dat de diversificatie naar onderwijskoepels, en het verliezen van centrale autoriteit, curriculummakers heeft gestimuleerd om eensgezinder te zijn in de keuze van literaire teksten. Alhoewel het niet mogelijk is om daar, binnen de mogelijkheden van deze studie, uitsluitel over te geven. De fluctuaties zijn eerder een indicatie van ruis en er kan geen bredere trend herkend worden.

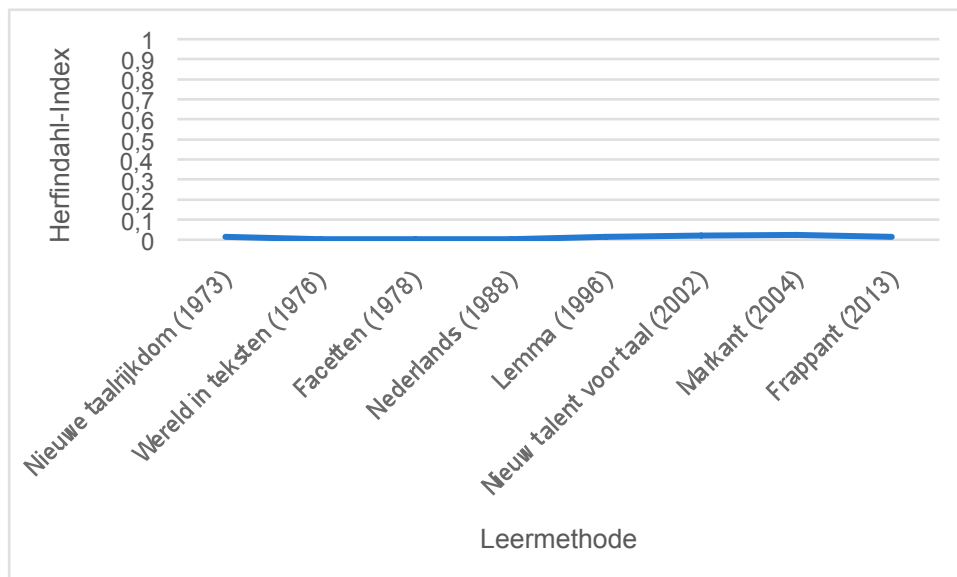
Figuur 1: Percentage gecanoniseerde literatuur per leermethode



Een gelijkaardige trend is zichtbaar in de evolutie van de mate van consensus. Om de mate van consensus te bestuderen (in welke mate selecteren leermethoden dezelfde auteurs?), werd de Herfindahl-Index per methode berekend. Deze index werd bekomen door de kwadraten van alle auteursaandelen (hun aandeel in het totale boek) te sommeren. Het geeft zo een indicatie van concentratie, waar een 1 totaal monopolie betekent (=1 schrijver omvat het hele boek) en een 0 een divers aanbod schrijvers omvat die elk een gelijkaardig aandeel hebben. De resultaten worden grafisch weergegeven in figuur 2.

De omslag na de grondwetswijziging is hier ook zichtbaar, waar een hogere mate van consensus zichtbaar is na 1988. De stelling dat onzekerheid in het onderwijssysteem leidt tot eensgezindheid in het curriculum lijkt daardoor plausibel, maar het moet wel worden opgemerkt dat het om een kleine stijging gaat die visueel nauwelijks te zien is. Het is wel zo dat, op zich, alle methoden zeer laag scoren. Waar Verboord & Van Rees (2008) hoge indexen vonden, zien we hier net het omgekeerde. Dit is deels te verklaren doordat dit onderzoek ook niet-Nederlandstalige auteurs opneemt, wat een betere weerspiegeling geeft van de eigenlijke diversiteit in auteurselectie. Ook omdat de lagere consensus in de jaren '70 niet zuiver te wijten is aan auteurselectie, maar ook aan de aard van de handboeken. In de jaren '70 werden vaak bloemlezingen gebruikt, terwijl men nu gerichtere selecties maakt voor een handboek en werkboek. Het aanbod zal in de bloemlezingen gevarieerder zijn. De consensus daalt weer met de recentste methoden, vermoedelijk omdat onzekerheid over het onderwijssysteem daalde nadat men gewend werd aan het koepelsysteem. Het moet ook opgemerkt worden dat Frappant in essentie de spirituele opvolger is van Markant. Doordat uitgeverij Pelckmans met beide boeken marktleider is, kan dit de samenstellers stimuleren om meer risico's te nemen in de opvolger indien men op voorhand garantie heeft van verkoopssucces. Toch is het duidelijk dat dit ook grotendeels te wijten is aan ruis en dat veralgemenende conclusies nemen voorbarig is.

Figuur 2: grafische representatie van Herfindahl-indexen/evolutie in mate van consensus



Het aandeel van het canon en de mate van consensus is niet het volledige verhaal. Het absoluut aandeel zegt namelijk niets over mogelijke verschuivingen tussen auteurs. Indien een stijging of daling onbestaande is, kan er echter wel een verschuiving ontstaan tussen auteurs waarna het totaal aandeel gecanoniseerde literatuur hetzelfde is gebleven. Daarom werd er dieper ingegaan op een aantal auteurs. Er werden 9 auteurs onder de loep genomen die zowel tot de canon behoren als in alle 8 leermethoden vermeld staan (Figuur 3). Wat opvalt is dat het aandeel van Multatuli aanzienlijk hoger is dan van de andere auteurs (Multatuli is dan ook de auteur

die het meeste aandacht kreeg van alle auteurs in de verzamelde data), en dat deze disproportioneel is vertegenwoordigd in de leer methode Nieuwe Taalrijkdom (1973). Daarnaast is er duidelijke variatie in het relatieve belang dat verschillende methoden aan een auteur of werk hechten. Waar een schrijver zoals Lucebert vrij egaal blijft doorheen 40 jaar (maximale verschillen van 5 percentpunten), krijgt Willem die Madoc maekte (Van den Vos Reynaerde) een spreiding van 22 percentpunten. Het aandeel dat elke schrijver toebedeeld krijgt is zeer wisselvallig. Vlaamse schrijvers zoals Willem die Madoc maekte stijgen in belang, Nederlandse schrijvers zoals Vondel en Multatuli dalen. Dit terwijl Middeleeuwse literatuur, zoals Karel ende Elegast en Beatris, consequent aanwezig blijft. Uiteindelijk kunnen we slechts besluiten dat dit zeer sterk onderhevig is aan de voorkeuren van de samenstellers en dat trends moeilijk te vinden zijn. Al is de vervlaamsing opmerkelijk (zie ook figuur 5).

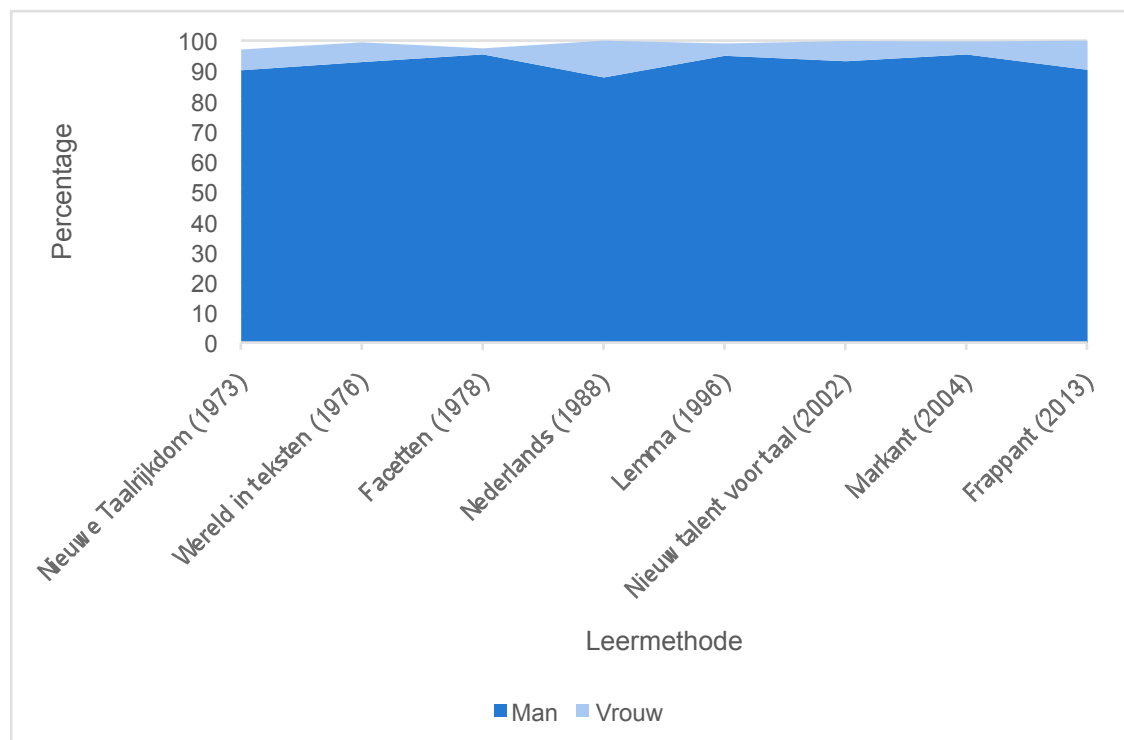
In tegenstelling tot de verwachting, is het aandeel vrouwelijke auteurs niet veranderd doorheen de tijd (figuur 4). Het blijft steeds een marginaal aandeel in de totale leer methoden, en doorgaans draait het om schrijfsters die een vaste waarde zijn in het literair-historisch landschap, zoals Suster Bertken en Aagje Deken & Betje Wolff. Hypothese (2) die draait om diversificatie gaat dus niet op als het draait om het geslacht van de opgenomen auteurs. De kleine fluctuaties zijn niet voldoende om conclusies te trekken en kunnen toegeschreven worden aan variatie in de voorkeuren van de samenstellers, niet in het kader van bredere trends.

Als we kijken naar de taal waarin opgenomen auteurs schreven, zien we wel een aantal niet te negeren trends (Figuur 5). Wat opvalt is dat leer methoden in de jaren '70 hoofdzakelijk literatuur uit Nederland selecteren, met een iets kleinere, doch lijvige, aanvulling van Vlaamse literatuur. Er is dus een duidelijke tendens naar 'Vervlaamsing' van de geselecteerde auteurs over de periode van 40 jaar. Het aandeel van Nederlandse auteurs daalt hierdoor sterk en geeft, sinds eind jaren '80- begin jaren '90, weg aan anderstalige literatuur, vertegenwoordigd door Engels, Frans en Anderen. Sinds 2004 is er ook een klein aandeel ontstaan besteed aan de zogenaamde 'migrantenliteratuur', die daarvoor nog onbestaande was.

Figuur 3: Evolutie van veelvoorkomende gecanoniseerde auteurs (bereik 0-6 percent voor zichtbaarheid)

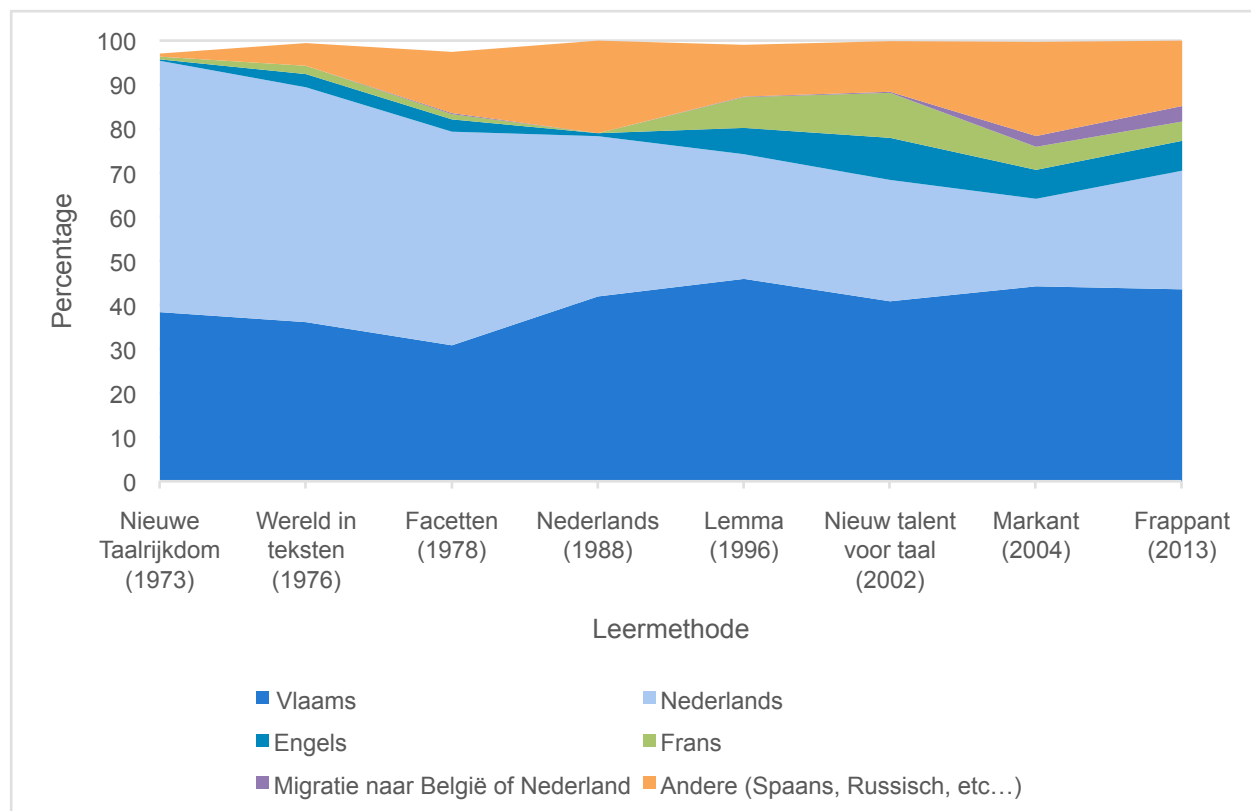


Figuur 4: Evolutie van auteurselectie naar geslacht



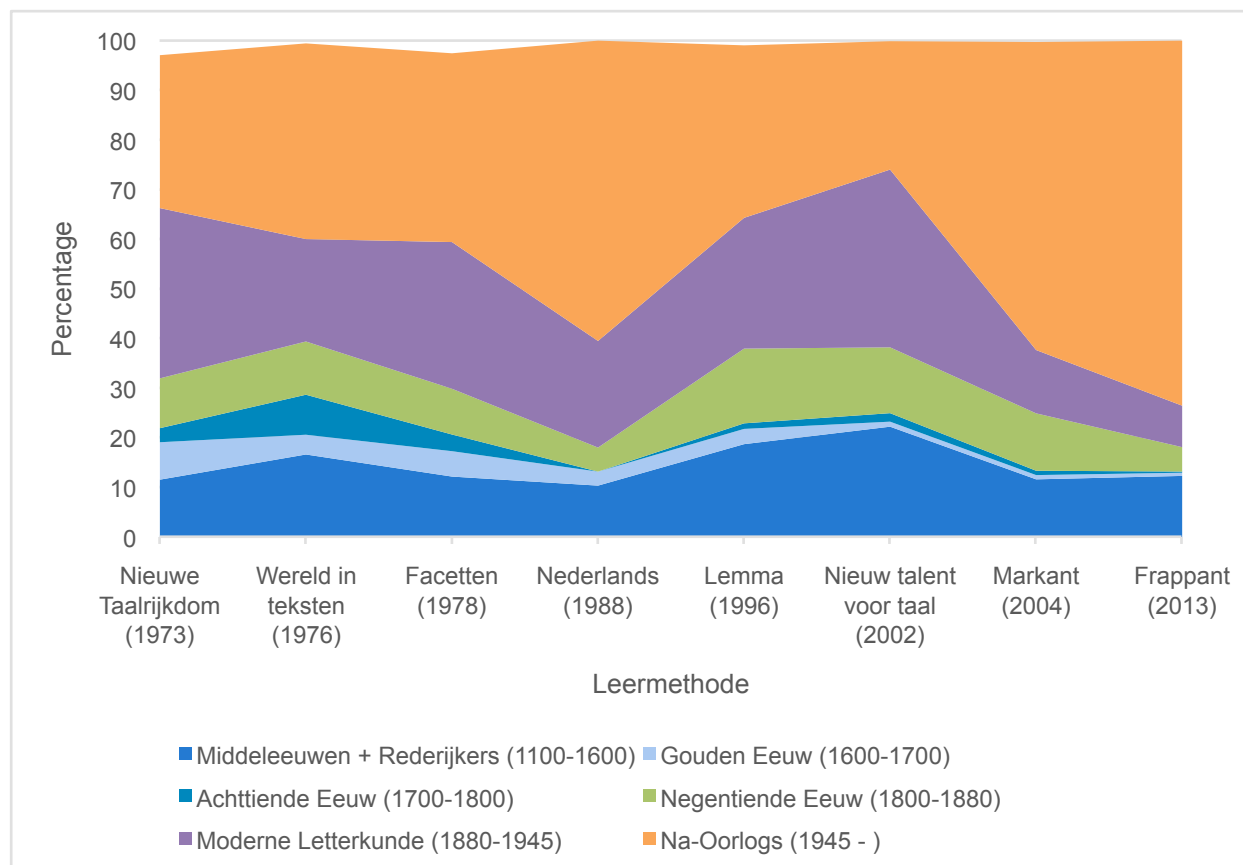
Op het vlak van taal is er dus een duidelijke trend van diversificatie te bespeuren. Het verschil tussen 1973 en 2013 is aanzienlijk. Enkel het Vlaamse aandeel is constant gebleven, wat zich ook toonde in het stijgende belang van bijvoorbeeld Willem die Madoc Maekte in figuur 3. De 'nieuwkomers', migrantenliteratuur en anderstalige literatuur, hebben hun plaats in het curriculum veroverd ten koste van de uitsluitend Nederlandse literatuur, wat ook opnieuw bevestigd wordt door het dalende belang van Multatuli, Hooft of Vondel in figuur 3. Literatuuronderwijs wordt in 2013 dus gekarakteriseerd door een grotere openheid naar andere talen toe, zonder een kerndeel uitsluitend Vlaamse literatuur te negeren. Hypothese (2) kan dus, buiten gender om, bevestigd worden.

Figuur 5: Evolutie van auteurselectie naar taal



Indien we eenzelfde aanpak hanteren om te kijken naar periodisering zijn er ook een aantal trends zichtbaar (figuur 6). Deze lijken hypothese (2) mee te bevestigen. Dat het aandeel naoorlogse literatuur stijgt is te verwachten omdat leermethoden recenter worden, er meer 'nieuwe' literatuur geproduceerd wordt en deze literatuur meer geselecteerd wordt. Wat wel interessant is, is de standvastigheid van de Middeleeuwse literatuur, die doorheen 40 jaar tussen de 10 en de 20 percent gebleven is. Bovendien zijn andere klassieke periodes van de Nederlandse letterkunde, tussen 1660 en 1880, grotendeels verdrongen door recente literatuur. En hebben 'klassieke periodes' finaal een marginaal aandeel in de 21^{ste} eeuw. Omdat het aandeel gecanoniseerde literatuur nauwelijks veranderd is, kan deze trend enkel verklaard worden door te stellen dat de niet-gecanoniseerde literatuur in recentere handboeken zich meer richt op recente literatuur en minder op auteurs uit de 'klassieke' periodes van de Nederlandse taal. Dit kan geplaatst worden binnen het bredere ideaal van literatuuronderwijs meer te richten naar de leefwereld van de leerlingen, wat hoe dan ook meer intrinsiek is aan recente literatuur dan aan klassieke literatuur. Hypothese (2) is dus bevestigd..

Figuur 6: evolutie van auteurselectie naar periodisering



KWALITATIEVE OBSERVATIES

Het canon blijft een prominente plaats innemen in het curriculum, maar daarnaast is het niet duidelijk hoe de omgang ermee veranderd is. Alsook welke andere media, naast literatuur, er in het vak Nederlands worden aangeboden. Om hypothese (3) te onderzoeken, wordt er gebruik gemaakt van kwalitatieve informatie die tijdens het coderen verzameld werd. Een aantal trends zijn hier zichtbaar. Diversificatie naar literatuurinhoud werd reeds bevestigd in het kwantitatieve deel, maar hier vinden we ook een diversificatie naar andere media en presentatie. Inhoudelijk wordt er in toenemende mate gebruik gemaakt van alternatieve media, zoals film, videogames, graphic novels, cartoons, etc... Ook wordt er gesteld dat deze 'andere' media waarde bevatten en als kunst geapprecieerd dienen te worden. Frappant uit 2013 is de eerste, en enige leermethode, die een dergelijke stelling maakt omtrent video games. Ook de aard van het argument is sprekend. Peterson & Kern (1996) stelden dat een kunstvorm of genre niet plotseling wel geapprecieerd wordt, maar dat vitalisatie een gevolg is van nieuwe kennis. Een leermethode zal dus niet stellen dat ze video games als kunstvorm 'vergeten

te vermelden' zijn, maar zullen geneigd zijn het medium te consacreran omdat het nu wel kunst is en vroeger niet, en zullen dit argumenteren door connecties te maken met andere reeds geconsacreerde kunstvormen. Leermethoden zijn ook geneigd hun materiaal aantrekkelijker te presenteren. Er wordt steeds meer gebruik gemaakt van verwerkingsoefeningen als aanvulling tot literaire teksten. Teksten zullen in recente leermethoden ook sneller in functie worden gesteld van een bepaald thema, waar de student wordt geacht iets over te leren via de literaire teksten. Dit terwijl men in de oudere leermethoden meer geneigd worden de auteur als een doel op zich voor te stellen.

Doorheen de jaren '80-begin jaren '90 werd er ook steeds meer fotografische ondersteuning gebruikt. In de 21^{ste} eeuw wordt er ook meer gebruik gemaakt van kleur. Wat zorgt voor een aanzienlijk verschil tussen de jaren '70 en de 21^{ste} eeuw wat betreft presentatie. Er is ook een duidelijk verschil in attitude, waar latere leermethoden gekenmerkt worden door een grotere openheid tegenover niet-literaire werken of niet-klassieke werken. Ofwel een vervaging van het klassiek verschil tussen lowbrow en highbrow. Dit uit zich voornamelijk in de gepercipieerde kloof tussen echte, 'serieuze' literatuur en wat vaak 'triviaalliteratuur' genoemd wordt. Doorheen de kwalitatieve data werden er drie duidelijke stellingnames geobserveerd die kunnen geklasseerd worden in drie periodes/attitudes.

(1) *Triviaalliteratuur wordt niet opgenomen*

De twee oudste leermethoden, Nieuwe Taalrijkdom (1973) en Wereld in Teksten (1977), maken geen melding over triviaalliteratuur. In deze methoden wordt ook het minste argumentatie gegeven omtrent tekstselecties. Waar men vanaf de jaren '80 meer en meer de visie van de samenstellers meegeeft, bleef dit voordien eerder verborgen. Omdat samenstellers niet de noodzaak zagen zich te verantwoorden, krijgt tekstselectie een eerder normatief karakter en worden alle geselecteerde teksten als 'waardig' bevonden. Er worden geen teksten opgenomen waar de auteurs een andere attitude voorschrijven dan de klassieke literaire tekststudie waardoor triviaalliteratuur volledig wordt geëlimineerd uit het aanbod.

(2) *Triviaalliteratuur wordt benoemd en beschouwd als bedreiging*

Sinds Facetten (1978 – herdruk uit vroeg jaren '80) vindt triviaalliteratuur, als begrip, plots ingang. Er wordt erkend dat deze literatuur bestaat en dat deze een doelpubliek heeft. Doch, maakt de methode een kanttekening met een duidelijk pejoratieve ondertoon. We vinden volgend citaat in Facetten: 'Wat zou je denken van iemand die altijd hetzelfde soort liefdesromannetjes leest, of die altijd hetzelfde soort film bekijkt?' Dit geeft uiting aan een homogeen massabeeld van populaire literatuur wat de auteurs van de leermethode eerder als een gebrek beschouwen. 'Ontspanningsliteratuur' staat haaks op 'echte literatuur' en de methoden kiezen duidelijk de kant van de 'echte literatuur'. Eenzelfde visie

komt ook voor in Nederlands (1988). 'Stationsromannetjes en bepaalde populaire TV-series zijn erg volledig. Je wordt gewoon van de ene situatie naar de andere geleid en al je verwachtingen worden ingelost. Zij behoren tot de triviaalliteratuur. Echt literaire teksten zijn verrassender, doorbreken declichépatronen, bieden nieuwe perspectieven en spreken daarom ook meer aan. Zij zijn minder voorspelbaar en dus ook boeiender voor de kritische lezer, die originaliteit zoekt.' Hier zien we niet alleen een aantal scherpe criteria voor demarcatie, maar ook een impliciete esthetische standaard die overeenkomt met een bepaalde smaakcultuur. Deze demarcatie wordt sterker doordat deze methode, aanvullend, ook oefeningen zal voorzien om de student het verschil tussen echte en triviaalliteratuur duidelijk te maken. Het lezen van triviaalliteratuur wordt zo ontmoedigd.

(3) *Triviaalliteratuur en echte literatuur worden niet meer beschouwd als tegengestelden*

Dit is een recent fenomeen dat enkel werd opgepikt in Frappant (2013). Het is uiteraard voorbarig om op basis van één citaat uit één methode te stellen dat het hier om een belangrijke attitudeverandering gaat, maar omdat er geen recentere leermethoden beschikbaar zijn is het niet mogelijk om na te gaan of dit effectief deel uitmaakt van een bredere trend. Het is echter een opmerkelijk gegeven dat er na Nederlands (1988) relatief weinig aandacht gaat om het verschil tussen literatuur en triviaalliteratuur te duiden, en dat Frappant (2013) dan plots ingaat op hun gelijkenissen in plaats van hun verschillen. In Frappant 5 is een heel hoofdstuk gewijd aan dit vraagstuk, getiteld 'van chicklit tot ladlit – Over literatuur, triviaalliteratuur en commercialisering.' De didactische doeleinden van het hoofdstuk worden als volgt verwoord:

Je leert: - Hoe dun de grens is tussen literatuur en triviaalliteratuur

-Literatuur kennen die zich tot een specifieke maatschappelijke groep lezers richt

-Je denkt na over de waarde ervan en de commercialisering van boek en film

Deze evolutie laat denken aan het werk van Gans (2008), waar gesteld wordt dat de scherpe demarcatie tussen lowbrow en highbrow gevestigd is op conflicterende smaakculturen. 'High culture' ziet de opkomende 'popular' culture als een bedreiging, wat vooral in attitude (2) naar voor komt, en bedenkt rationeel ogende argumenten om de 'lagere' culturen in diskrediet te brengen. Deze attitude zien we sterk in Nederlands (1988). In Frappant (2013) zien we daarentegen een toenadering, waar er wordt benadrukt dat sommige vormen van literatuur zich tot een 'specifieke maatschappelijke groep' richt. Wat die groep dan wel zou mogen zijn is niet duidelijk, maar het is hoe dan ook een opmerkelijke verandering in attitude. Triviaalliteratuur heeft zijn eigen bestaansrecht omdat het tegemoet komt aan een zekere groep wiens esthetisch oordeel overeenkomt met dat specifieke cultuuraanbod. Zonder daartoe te moeten stellen dat het ene beter is dan het andere. Op basis van louter literatuuronderwijs kan er niet gesteld worden dat het om een pure 'cultuur van openheid' zou gaan,

maar het aanwezige bewijsmateriaal lijkt wel in die richting te wijzen (Roose, Van Eijck & Lievens, 2012).

CONCLUSIE

Uit de resultaten blijkt dat de veranderingen in de legitieme cultuur die uitgedragen wordt door het onderwijssysteem niet eenduidig zijn. Het is een verhaal met twee kanten. Canon en legitieme literatuur blijven belangrijk. Er is een selectie sterk gecanoniseerde schrijvers die hun belang behouden of zelfs in belang gaan toenemen. Het gaat dan vooral om een aantal Vlaamse schrijvers (zoals Gezelle en Claus) en de Middel nederlandse literatuur. Alhoewel de 'klassieke' literatuur dus niet van zijn voetstuk is gevallen, wordt het wel verplicht het podium te delen met andere concurrerende werken die meer en meer als gelijkwaardig worden gezien. Triviaalliteratuur wordt niet langer weggeschreven als zijnde 'triviaal en oninteressant', maar als iets wat het studeren waard is. Al moet het wel opgemerkt worden dat het aandeel dat voorzien is voor niet-highbrow bijzonder klein is, en zeer miniem in vergelijking met het nog steeds sterk aanwezige canon. Het onderwijs heeft een zekere inertie waardoor men zelfs in tijden van globalisering en openheid een aanzienlijk deel wilt behouden voor 'traditionele' literaire waarden.

Daarenboven is er een groeiende diversifiëring in de aangeboden literatuur. Waar voordien zelfs de niet-gecanoniseerde geselecteerde teksten canontrekjes gingen vertonen (mannelijk, Vlaams-Nederlands, overleden, traditioneel) is er een sterke groei in het aandeel naoorlogse literatuur. Zeker in de 21^{ste} eeuw. Deze recente literatuur is gevarieerder en wordt ook op een andere manier gebruikt. Literaire teksten worden niet als intrinsiek belangrijk gezien, maar eerder in functie van de mogelijke betekenis die het voor de student kan hebben. Dit kan teruggekoppeld worden aan het groeiende 'sociale karakter' van kunst. Waar de individuele auteur niet verheerlijkt wordt maar ook de vrijheid van het publiek en de eigen interpretatie centraal staan. Recentere leermethoden vertrekken dan ook eerder vanuit een thema of casus, met literatuur als illustratie, terwijl oudere leermethoden de teksten eerder zagen als iets wat op zich moest geapprecieerd worden. Ook de stijgende hoeveelheid (verwerkings-)oefeningen kunnen in die trend begrepen worden. Het is niet louter zo dat dit een indicatie is van een meer leerlinggericht onderwijs (Nicolaas & Verhooren, 2008). Beter is het een mediatie van een pragmatisch georiënteerd lessenpakket dat leerlingen literair wil opvoeden, zonder hun te vervelen, met het blijvende belang van de 'klassieken'. Het brengt zo twee werelden samen en leidt tot een zekere culturele convergentie. Het stijgende opleidingsniveau kan daar ook een verklaring voor zijn (Gans, 2008). Dit zorgt, op lange termijn, voor een groeiende culturele democratie waar verschillende talen, genders, etc... op gelijke hoogte komen te staan.

Peterson & Kern's (1996) historische verandering naar omnivoriteit steunt op vijf pijlers, waar er een aantal ook werden gevonden in deze studie. Het is uiteraard zo dat deze pijlers overlappen: 'structural change' en 'value change' zijn empirisch moeilijk van elkaar te scheiden. In deze studie over leermethoden werd er voornamelijk evidentie gevonden voor 'value change' en 'generational politics'. 'Value change' valt te begrijpen als een grotere openheid en een historische trend naar tolerantie en openheid voor andere waarden. Dit werd aangenomen in hypothese (2) en werd vervolgens bevestigd. Leermethoden Nederlands omvatten veel meer literaire werken die andere religieuze of raciale overtuigingen bevatten. Ook worden er expliciet secties gewijd aan migrantenliteratuur of feministische literatuur. Studenten worden dan ook geacht meer inclusief te kijken naar nieuwe overtuigingen en er toleranter tegenover te staan. 'Generational politics' verwijst in dit opzicht naar een nieuwe generatie met nieuwe noden. Zoals opgemerkt werd door Soetart et al. (2006) is er een tendens naar leerlinggerichtheid. Deze wordt sterk weerspiegeld in het curriculum. Men tracht leermethoden te ontwikkelen die aangenamer zijn om mee te werken, met meer illustraties, opdrachten, etc... Ook worden er meer parallellen gemaakt met andere media zoals film en muziek. Het is dus niet meer mogelijk om enkel klassieke literaire teksten te doceren omdat deze door de nieuwe generatie studenten niet meer a priori op een sokkel worden gezet.

Dit wilt echter niet zeggen dat het onderscheid tussen lowbrow en highbrow verdwijnt in het aangeboden curriculum. Eerder dat het gepercipieerde verschil minder uitmaakt. In de jaren '70 onderstreepten de gebruikte leermethoden sterk het normerende karakter van highbrow, als de enige standaard voor de 'echte' literatuur die men geacht wordt te kennen. Studenten die in de meest prestigieuze onderwijstracks van het moment vertoeven worden dan ook verwacht zich deze highbrow-cultuur eigen te maken om optimaal te participeren aan hun statusgroep (Ganzeboom, 1982). In de 21^{ste} eeuw is het een ander verhaal. Affiniteit met highbrow-cultuur biedt zeker een voordeel, maar door de groeiende diversificatie in taal, de introductie van nieuwe (voordien illegitieme) media en een groeiende appreciatie voor ontspanningsliteratuur is aanvullende openheid minstens even belangrijk. De student wordt verwacht meer en meer verschillende literaire werken te appreciëren in plaats van zich te concentreren op zuivere highbrow (Van Eijck & Bargeman, 2004). Het kan gesteld worden dat het precies de eigenheid van de 21^{ste} eeuw is, met voortdurende verandering, groeiend relativisme en een verhoogd aantal culturele impulsen, dat deze verandering veroorzaakt. Highbrow-cultuur evolueert daarnaast veel trager. Het recentste werk uit de canon van de KANTL dateert uit 1982, terwijl er jaarlijks talloze nieuwe literaire werken verschijnen. In deze snelle wereld is het daarom mogelijk dat kennis die up-to-date is belangrijker wordt geacht dan enkel highbrow. Ook omdat snelle verandering kenmerkend is aan het cultureel veld (Bellavance, 2008). Wat trendy is vervangt wat zeker is (Taylor, 2009), al is dit ironisch genoeg een traag proces. De introductie van bijvoorbeeld 'migrantliteratuur' gebeurt eerder voorzichtig. Een zekere openheid tot de diversiteit van het cultuuraanbod kan er ook voor zorgen dat nieuwe, nog onbekende

cultuurproducten snel kunnen geappropriëerd worden, wat een voordeel geeft in een snel veranderende moderne wereld (Lizardo & Skiles, 2012).

Hoe dan ook maakt onderwijscurriculum, zoals uitgedragen door leermethoden Nederlands, veranderingen mee. Deze evoluties zijn verre van uitgekristalliseerd, maar wijzen wel in de richting van een diverser en opener cultuuraanbod, uitgebalanceerd met het blijvende gepercipieerde belang van de 'literaire groten' van ons taalgebied. De inhoud van cultureel kapitaal is daardoor niet volledig veranderd, maar is wel onderhevig aan een aantal evoluties. Zowel leerlinggerichtheid, tolerantie, nieuwe media (zoals video games) en globalisering hebben een invloed op de inhoud van het onderwijscurriculum en cultureel kapitaal wordt als dusdanig dynamischer dan vroeger. Deze veranderingen zijn echter nog niet uitgekristalliseerd en dienen opgevolgd te worden in toekomstige studies.

BEDANKING

De auteur wil graag de bibliothecaris van de bibliotheek Pedagogische Wetenschappen van de KULeuven bedanken voor de uitstekende hulp in het vinden van de leermethoden. Alsook de vrijwilligers van De School Van Toen voor hun geduld in het beantwoorden van mijn vele lastige vragen. Ook Nancy Van Cutsem verdient mijn dankbaarheid voor de niet te onderschatten morele steun tijdens het lange codeerproces.

LITERATUURLIJST: LEERMETHODEN

Boven, J., Meert H., & Roger R. (1978). *Facetten 5*. Antwerpen, België: Plantyn.

Boven, J., Meert H., & Roger R. (1978). *Facetten 6*. Antwerpen, België: Plantyn.

Caels, R., & Bormans L. (1988). *Nederlands 5*. Wommelgem, België: Den Gulden Engel.

Caels, R., & Bormans L. (1988). *Nederlands 6*. Wommelgem, België: Den Gulden Engel.

Callens, M., Van Bogaert, S., & Neel, H. (2002). *Nieuw talent voor taal 5*. België: De Boeck.

Callens, M., Van Bogaert, S., & Neel, H. (2002). *Nieuw talent voor taal 6*. België: De Boeck.

Camerlynck, L. et al. (1996). *Lemma 5*. België: Pelckmans.

Camerlynck, L. et al. (1996). *Lemma 6*. België: Pelckmans.

Castelyn, J. et al. (2004). *Markant 5*. België: Pelckmans.

Castelyn, J. et al. (2004). *Markant 6*. België: Pelckmans.

Debaene, L. (1973). *Nieuwe Taalrijkdom 5*. België: Nederlandsche Boekhandel.

Debaene, L. (1973). *Nieuwe Taalrijkdom 6*. België: Nederlandsche Boekhandel.

Raes, H., de Wispelaere, P., & Van Aken, P. (1977). *Wereld in Teksten 5*. Brussel, België: Manteau.

Raes, H., de Wispelaere, P., & Van Aken, P. (1977). *Wereld in Teksten 6*. Brussel, België: Manteau.

Vandekerckhove, J., Claeys, B., & Cruysweegs, B. (2013). *Frappant 5*. België: Pelckmans.

Vandekerckhove, J., Claeys, B., & Cruysweegs, B. (2013). *Frappant 6*. België: Pelckmans.

LITERATUURLIJST: REFERENTIES

Bellavance, G. (2008). Where's high? Who's low? What's new? Classification and stratification inside cultural "Repertoires". *Poetics*, 36(2-3), 189-216.

Bishop, C. (2005). The social turn: Collaboration and its discontents. *Artforum*, 44(6), 178.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* pp. 241-258 New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological theory*, 7(1), 14-25.

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.

Bourdieu, P. (1996). *The rules of art: Genesis and structure of the literary field*. Stanford University Press.

Bourdieu, P. (2016). *La distinction: critique sociale du jugement*. Minuit.

Bourdieu, P., & Farage, S. (1994). Rethinking the state: Genesis and structure of the bureaucratic field. *Sociological theory*, 12(1), 1-18.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

De Nooy, W. (2002). The dynamics of artistic prestige. *Poetics*, 30(3), 147-167.

DiMaggio, P. (1987). Classification in art. *American Sociological Review* 52(4), 440-455.

DiMaggio, P. (1991). Social structure, institutions, and cultural goods: The case of the United States. *Social theory for a changing society*, 133-155.

Gans, H. (2008). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste*. Basic Books.

Ganzeboom, H. (1982). Explaining differential participation in high-cultural activities: a confrontation of information-processing and status-seeking theories. *Theoretical models and empirical analyses*, 186-205.

Giddens, A. (1987). *The nation-state and violence: Volume 2 of a contemporary critique of historical materialism* (Vol. 2). Univ of California Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford university press.

Gielen, P. (2005). Reflectiviteit, strijd en het kunstwerk in Pierre Bourdieus kunstsociologie: enkele kanttekeningen vanuit empirische observaties. *Sociologie*, 1(4), 423-441.

Gramsci, A. (1995). *Further selections from the prison notebooks*. University of Minnesota Press.

Janssen, S. (1999). Art journalism and cultural change: The coverage of the arts in Dutch newspapers 1965–1990. *Poetics*, 26(5-6), 329-348.

Janssen, S., Kuipers, G., & Verboord, M. (2008). Cultural globalization and arts journalism: The international orientation of arts and culture coverage in Dutch, French, German, and US newspapers, 1955 to 2005. *American sociological review*, 73(5), 719-740.

Jarness, V., & Friedman, S. (2017). 'I'm not a snob, but...': Class boundaries and the downplaying of difference. *Poetics*, 61, 14-25.

Lizardo, O. (2010). Culture and stratification. *Handbook of Cultural Sociology*, 305-315.

Lizardo, O., & Skiles, S. (2012). Reconceptualizing and theorizing "omnivorousness" genetic and relational mechanisms. *Sociological Theory*, 30(4), 263-282.

Marx, K., & Engels, F. (1845). Ruling class and ruling ideas.

Moerbeek, J. (1996). Canons in Context. *The Search for a New Alphabet: Literary studies in a changing world*, 156.

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

Peterson, R. A., & Kern, R. M. (1996). Changing highbrow taste: From snob to omnivore. *American Sociological Review*, 61(5), 900-907. doi: 10.2307/2096460

Roose, H., & Daenekindt, S. (2015). Cultural participation, trends in. In J. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 5, pp. 447–452). Oxford, UK: Elsevier.

Roose, H., Van Eijck, K., & Lievens, J. (2012). Culture of distinction or culture of openness? Using a social space approach to analyze the social structuring of lifestyles. *Poetics*, 40(6), 491-513.

Soetaert, R., Schram, D., Mottart, A., & Rutten, K. (2006). *De cultuur van het lezen*. Nederlandse Taalunie.

- Taylor, T. D. (2009). Advertising and the conquest of culture. *Social Semiotics*, 19(4), 405-425.
- Van Eijck, K., & Bargeman, B. (2004). The changing impact of social background on lifestyle: "culturalization" instead of individualization?. *Poetics*, 32(6), 447-469.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Van Houtte, M. (2006). School type and academic culture: evidence for the differentiation–polarization theory. *Journal of curriculum studies*, 38(3), 273-292.
- Verboord, M. (2003). Classification of authors by literary prestige. *Poetics*, 31(3-4), 259-281.
- Verboord, M. (2004). Auteursclassificaties in literatuurmethoden Nederlands 1968-2000'. *Nederlandse letterkunde* 9, 4(2004), 380-403.
- Verboord, M., & van Rees, K. (2008). Cultural Classifications in Literary Education: Trends in Dutch Literary Textbooks, 1968—2000. *Cultural Sociology*, 2(3), 321-343.
- Verboord, M., & Van Rees, K. (2009). Literary education curriculum and institutional contexts: Textbook content and teachers' textbook usage in Dutch literary education, 1968–2000. *Poetics*, 37(1), 74-97.
- Verhoeven, J., & Elchardus, M. (2000). *Onderwijs: een decennium Vlaamse autonomie*. Pelckmans, Kappellen, 2000.
- Warde, A. (2016). *Consumption: A Sociological Analysis*. Springer.
- Weber, M. (2015). Bureaucracy. In *Working in America* (pp. 29-34). Routledge.
- Willis, P. (2017). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Routledge.

BIJLAGEN

Bijlage 1: Literair canon

Het Nederlandstalige canon vanuit Vlaams perspectief, opgesteld door het KANTL.

Auteur	Titel	Jaar van publicatie
Hendrik van Veldeke	Sente Servas	Ca. 1170 - 1180
Penninc en Pieter Vostaert	Walewein	Midden 13 ^{de} eeuw
Hadewijch	Liederen	Ca. 1240
Jacob van Maerlant	Der naturen bloeme	Jacob van Maerlant
Willen die Madocke maecte	Vanden vos Reynaerde	Ca. 1260
Auteur onbekend	Karel ende Elegast	Voor 1325
Jan van Ruusbroec	Die geestelike brulocht	Ca. 1343
Auteur onbekend	Beatrijs	Voor 1374
Auteur onbekend	Lanseloet van Denemerken	Voor of omstreeks 1400
Auteur onbekend	Gruuthuselieliedboek	Ca. 1400
Auteur onbekend	Elckerlijc	2 ^{de} helft 15 ^{de} eeuw
Auteur onbekend	Mariken van Nieumeghen	Begin 16 ^{de} eeuw
Anna Bijns	Refreinen (I)	1528
Auteur onbekend	Antwerps liedboek	1544
Auteur onbekend	Geuzenliedboek	1576-1577
Gerbrand Adriaensz. Bredero	Spaanschen Brabander	1617
P.C. Hooft	Gedichten van den Heere Pieter C. Hooft	1636
Joost van den Vondel	Poëzy of verscheide gedichten	1650
Constantijn Huygens	Trijntje Cornelis	1653
Joost van den Vondel	Lucifer	1654
Hendrik Conscience	De Leeuw van Vlaanderen	1838
Multatuli	Max Havelaar	1860
Herman Gorter	Verzen	1890
Willem Kloos	Verzen	1894
Guide Gezelle	Rijmsnoer om en om het jaar	1897
Louis Couperus	De Stille Kracht	1900
Cyriel Buysse	Het Gezin Van Paemel	1903

Karel van de Woestijne	Het vader-huis	1903
Nescio	Dichtertje, De Uitvreter, Titaantjes	1918
Stijn Streuvels	Het leven en de dood in de ast	1926
Paul van Ostaijen	Nagelaten gedichten	1928
Martinus Nijhoff	Nieuwe gedichten	1934
Maurice Gilliams	Elias of het gevecht met de nachtegale	1936
F. Bordewijk	Karakter	1938
Gerard Walschap	Houtekiet	1939
Gerrit Achterberg	Eiland der ziel	1939
Vasalis	Parken en woestijnen	1940
Richard Minne	Wolfijzers en schietgeweren	1942
Willem Elsschot	Het dwaallicht	1946
Gerard Reve	De avonden	1947
Hella S. Haasse	Oeroeg	1948
Lucebert	Apocrief / de analphabetische naam	1952
Louis Paul Boon	De Kapellekensbaan	1953
Ida Gerhardt	Het levend monogram	1955
Hugo Claus	De Oostakkerse gedichten	1955
Ivo Michiels	Het boek Alfa	1963
J.C. Bloem	Verzamelde gedichten	1965
Willem Frederik Hermans	Nooit meer slapen	1966
Jef Geeraerts	Gangreen 1	1970
Harry Mulisch	De Aanslag	1982
Hugo Claus	Het verdriet van België	1983

Bijlage 2: kwalitatieve informatie

Leermethode	Gebruikte vormen van media	Presentatie	Attitude
Nieuwe Taalrijkdom (1973)	Gebruikt zeer sobere zwartwit-tekst. Enkel literaire werken worden vermeld. Selectiecriteria zijn niet expliciet vermeld en krijgen een normatief karakter.	De presentatie is droog en waardenneutraal. Auteursselectie wordt niet gemotiveerd en is dus enkel impliciet aanwezig in tekstkeuze.	“Het onderwijs in de moedertaal moet een eenheid vormen.” “Uittreksels uit de literatuur van Hellos en Rome en uit de gehele wereldliteratuur laten toe het letterkundig inzicht van de leerlingen te verruimen.”
Wereld in teksten (1976)	Gebruikt zeer sobere zwartwit-tekst. Enkel literaire werken worden vermeld. Selectiecriteria zijn niet expliciet vermeld en krijgen een normatief karakter.	Presentatie is heel droog. Soms wordt met adjectieven het belang van werken onderstreept. De verwoording getuigt van een zekere bewondering en appreciatie voor de werken. ‘Dit meesterwerk’, ‘dit opmerkelijke boek’, ... Er wordt veel gesproken over symboliek en er word weinig interpretatie aan de student gelaten in de verwerkingsoefeningen.	Doel: ‘verklarend lezen van kenmerkende fragmenten uit belangrijk Nederlands letterkundig werk vanaf de middeleeuwen tot 1880.’ De precieze invulling van ‘historische betekenis’ is onduidelijk. Er wordt wel gesteld dat het wordt gekoppeld aan hedendaagse leesinteresse en Nederlandse teksten te situeren in een internationaal verband. Belang wordt geoperationaliseerd als sociaal, cultureel en ideologisch belang, zonder bijkomende criteria.
Facetten (1978)	Ook niet-literaire bronnen gebruikt zoals films. In dit	Presentatie blijft zeer sober maar minimale fotografische	Doelstellingen: -Leren

	boek gaat het vooral over films van Ingmar Bergman, wat een filmregisseur is met een zeer hoge status Er is een argumentatie voorzien omtrent tekstselectie. De keuze voor verhalen is ingegeven door: -Belangstelling van de leerlingen -Min of meer evenwichtige verdeling tussen oud en nieuw -Leerplan -Omvang en prijs van Facetten -Kostprijs van boeken die moeten worden gekocht. Doordat oudere werken doorgaans goedkoper zijn, wordt hier de voorkeur aan gegeven. De auteurs van het handboek geven zelf aan dat hun tekstkeuzes zeer traditioneel zijn. Er is dus een idee van 'traditie', dat volgens de auteurs dient gekoppeld te worden aan de actuele interesses en leefwereld van de student.	ondersteuning is voor het eerst aanwezig.	lezen→Leesvaardigheid, structureel lezen, plezier hebben in het lezen -Taalverruiming: verwerven van taalgevoeligheid en taalcreativiteit -Persoonsvorming door contact met allerhande levensopvattingen -Inzicht in de eigen tijd "De keuze van de verhalen is uiteraard in grote mate subjectief. Er hadden er evengoed andere kunnen staan. Er werd nochtans naar gestreefd alleen verhalen op te nemen die de doelstellingen optimaal helpen verwezenlijken. " -Een handboek kan nooit volledig zijn." "Een handboek is slechts een hulpmiddel dat materiaal en een methode ter beschikking stelt. De didactische verwerking daarvan in een concrete klassituatie kan alleen door de leraar gebeuren. " "Wat zou je denken van iemand die altijd hetzelfde soort liefdesromannetjes leest, of die
--	---	--	--

	“We hebben in Facetten 5 ook een uitstapje willen wagen naar de buitenlandse literatuur. Wegens plaatsgebrek en het enorme aanbod is het slechts een heel klein uitstapje geworden.” “Geen tot in alle details voorgekauwde leerstof, maar een vrij ruim aanbod van teksten en oefeningen waaruit u zelf (al dan niet in samenspraak met de leerlingen) een <u>verantwoorde</u> keuze dient te maken.”		altijd hetzelfde soort film bekijkt.” → Duidelijk pejoratieve ondertoon Is wel positief over ‘de detective, spion, misdaad, thriller’. Zegt dat het tot de periferie van de literatuur hoort, maar biedt wel oefeningen aan om ervoor te zorgen dat leerlingen het ook leren appreciëren op zijn eigen manier. ‘→’ onspanningsliteratuur’ tegenover ‘echte literatuur’
Nederlands (1988)	Er wordt argumentatie gegeven voor de keuze van lesmateriaal: -Taal moet optimaal gebruikt worden door leerlingen met zoveel mogelijk taalsituaties in contact te brengen. Met als uiteindelijk doel hen volwaardig te kunnen laten deelnemen aan de taalcultuur van het Nederlands. -De methode wil een conceptualiserende,	Stijl van het boek is redelijk sober, maar wel ook zwart-wit-foto’s, die in wereld in teksten nog onbestaande waren. Vaak: “bespreek je antwoord met anderen” Ook meer delen over theater opvoeren, film draaien, ... Er wordt meer gedaan met de bronnen dan gewoon gelezen.	“Aanbrengen leesmethode voor verschillende tekstsoorten.” “Lezen vereist methode.” “Ontwikkelen om een meer ontwikkeld en fijngevoelig mens te worden.” “Lezen moet je doen denken, decoderen en oordelen.” “Lezen is geen passieve bezigheid” (kritiek op onspanningscultuur) ”Stationsromannetjes en bepaalde populaire TV-series zijn erg volledig. Je wordt

	communicatieve en pragmatische functie ontwikkelen. Daarnaast worden er selectiecriteria aangereikt voor de tekstkeuzes: -Rekening houden met leeftijd en leefwereld van kinderen -Voortdurende differentiatie naar doel en niveau -Vormen van jonge mensen met een kritisch inzicht, zelfstandig oordeel en een creatieve houding -Voorzien in de behoefte aan een literair lexicon Waar voorgaande auteurs hun tekstkeuzes meegeven zonder extra toelichting, stelt deze methode dat het eerder een bron is waaruit de leerkracht kan putten. De auteurs stellen zelf dat ze niets aanbevelen, omdat leesrijpheid sterk verschil van leerling tot leerling en dat elke school haar eigen leescultuur heeft en dat iedere leerkracht andere accenten legt.		gewoon van de ene situatie naar de andere geleid en al je verwachtingen worden ingelost. Zij behoren tot de <u>triviaalliteratuur</u>. Echt <u>literaire teksten</u> zijn verrassender, doorbreken de clichépatronen, bieden nieuwe perspectieven en spreken daarom ook meer aan. Zij zijn minder voorspelbaar en dus ook boeiender voor de kritische lezer, die originaliteit zoekt. Teksten zonder open plekken mikken op lezers met weinig ervaring (=cultureel kapitaal). Die hebben een minder uitgebreid verwachtingspatroon en vinden daardoor een tekst al vlug "goed" →Dit is gevolgd door oefeningen waar de student het verschil moet leren zien tussen triviaalliteratuur en "echte" literatuur. Kaart discriminatie aan, maar enkel door teksten over discriminatie zelf, niet door literaire werken van andere (gediscrimineerde) culturen op te nemen.
--	---	--	--

	Daarnaast worden studenten ook geacht eigen boekenkeuzes te maken bovenop de werken die door de leerkracht of methode worden aangeboden.		
Lemma (1996)	De auteurs opteren voor een normaal-functioneel onderwijs. In de les wordt uitgegaan van, of verband gelegd, met de leefwereld van de leerlingen. In die trend is er een groeiende diversifiëring van het leermateriaal te zien. Er worden bv kritische en/of moraliserende songs voor een les over de rederijders. Alhoewel men in de jaren '80 reeds stelde bij de leefwereld van de kinderen te willen aansluiten, werd dit pas vanaf '90 zichtbaar in de handboeken. Ook criteria aanwezig bij de methode: -Uitgebreid materiaal aanbod zodat de leerkracht kan variëren en	Zwart-wit-illustraties	

	selecteren in functie van de interesse van de leerlingen. Inductieve methode staat centraal: creativiteit en zelfwerkzaamheid van de leerlingen verhogen het rendement van het leerproces. De opdrachten nodigen uit tot kritisch denken, analyse en synthese.		
Nieuw talent voor taal (2002)	“Het is een grote uitdaging om jonge mensen die leven in een wereld beheerst door technologie en massamedia warm te maken voor de tradities en cultuur eigen aan hun land en taal.” “Wij hebben geopteerd voor een frisse en eigentijdse aanpak van een rijke traditie. De geschiedenis van de Nederlandse literatuur komt uitgebreid, maar ook anders, afwisselend, interessant en consequent vaardigheid overschrijdend aan bod in het leerboek. Dat gebeurt door:	Weinig ingaan op het hoe en waarom. Het is een typisch handboek Nederlands zonder echte waarde-oordelen. Enkel de impliciete tekstselectie is aanwezig. Veel vragen om gevarieerd inzicht te krijgen in het materiaal. Het boek is in kleur en bevat veel visuele ondersteuning en ‘opleuking’. Zeer positief. In oude boeken was het anders. Stromingen ed. Redelijk droog met een ophijsting van kenmerken. Ook strips, foto’s van schrijvers, veel verduidelijking, veel verwerkingsopdrachten, etc... Ook weer veel “zelf aan de	

	-Canonieke, maar ook leuke en minder traditionele literaire teksten van de Middeleeuwen tot heden in hun historische context te plaatsen. -Voortdurend de zelfwerkzaamheid van de leerlingen te activeren. -Veel variatie in de werkvormen te voorzien. -Ook oog te hebben voor het creatieve aspect en het 'genieten' van literatuur." "In het vijfde jaar werden de leerlingen wegwijs gemaakt in de eigen cultuur en tradities via de gescheidenis van de Nederlandse letterkunde, waarbij de nadruk lag op de maatschappelijke context van de teksten. Nu, in het zesde jaar, wordt hun kijk op de literatuur verruimd, zonder dat we een belangrijk doel van literatuuronderwijs uit het oog verliezen: de literaire competenties van de leerlingen verhogen. "	slag gaan". Met découpages, toneel, etc... Er wordt veel gebruik gemaakt van alternatief lesmateriaal, zoals de Suske&Wiske-strip "De Rebelse Reinaert" in een deel over Reinaert De Vos. Ook worden lessen vaak bijgezet door bijvoorbeeld liedjesteksten.	
--	--	---	--

Markant (2004)	Het lesaanbod wordt verder gediversifieerd. Naast liedjesteksten en strips worden ook cartoons opgenomen. Film krijgt ook een meer prominente plaats. Er zijn bijvoorbeeld oefeningen bij Monty Python & The Holy Grail, of een opdracht waar de student The Lord of The Rings aan Goya dient te verbinden. Er worden ook liedjesteksten gebruikt van minder prestigieuze artiesten, zoals het nummer 'Domino' van Clouseau. Maar over het algemeen zijn de meeste songkeuzes minder recent: The Velvet Underground, Lou Reed, ... Daarnaast duikt hier voor de eerste keer een hoofdstuk in op dat expliciet gewijd is aan 'migrantenlectuur'.	Veel minder kleurrijk dan het latere Frappant, wel op zich veel illustraties in vergelijking met oudere boeken. Hoofdstuk: "de dood van de patriarch" (over feministische literatuur: meegaan met zijn tijd) Thema's zoals racisme zijn vrij consequent aanwezig. Later ook meer pro migrantenliteratuur en contra het patriarchiale.	Schrijvers als een insteek om thema's te exploreren. Latere handboeken hebben meer zo'n module-achtige structuur. Vroeger stonden de schrijvers meer op zich, niet zozeer in functie van een bepaald idee.
Frappant (2013)	In de laatst opgenomen methode is er minder	Zeer veel verwerkingsopdrachten en	Frappant 5 – H19: "van chicklit tot ladlit" - Over literatuur,

	verheerlijking van de auteurs. Waar de auteur vroeger een centrale plek kreeg, neemt deze methode vaak anonieme fragmenten op. Er is een duidelijke trend van auteursgecentreerd lesaanbod naar thematisch-gecentreerd. Daarnaast zijn graphic novels, muziek, films, etc... evenzeer aanwezig als bij Markant. Deze media krijgen ook hun eigen hoofdstukken. Achteraan delen over alternatieve literatuur: -Migrantenliteratuur: herbeginnen in een andere taal. Het draait wel om een vluchteling uit Iran die geïnteresseerd is in Westerse literatuur. Het is dus geen authentieke typische literatuur van eigen bodem. -Transgressieve fictie zoals Palahniuk wordt ook getoond. Genres die buiten het klassieke beeld van literaire en	oefeningen om zelf aan de slag te gaan met teksten. Ook transmediaal: bv. Theatervoorstelling van literaire teksten. Ook zelf aan de slag gaan: 'schrijf zelf de plot van een chicklitverhaal'. Dit wordt gedaan adhv een spelletje waar je met dobbelstenen gooit, en zo types protagonisten en antagonist krijgt. Dit is veel mechanischer qua interpretatie dan de artistieke uiting die eerder wordt toegeschreven aan hoge cultuur. Een onderscheid lowbrow-highbrow dat de handboeken zeker maken. Veel meer gediversifieerd in materiaal. Het dikke literaire lexicon maakt plaats voor veel variatie in media en verwerkingsoefeningen. Verwerking zoals='hoe zou je het opvoeren als theater? Als film? (literatuur heeft geen monopolie). Het boek gaat ook in op de inspanningen die de lezer zelf	triviaalliteratuur en commercialisering. Je leert: -Hoe dun de grens is tussen literatuur en triviaalliteratuur -Literatuur kennen die zich tot een specifieke maatschappelijke groep lezers richt -Je denkt na over de waarde ervan en de commercialisering van boek en film. →Wordt gekoppeld aan discussie of de chicklits bijdragen tot de gelijkwaardigheid tussen (de nieuwe) man en vrouw. Teksten worden eerder geplaatst binnen een 'doelpubliek', waar oudere teksten eerder universeel geacht worden. Hier draait het om verwachtingen en gaan de oefeningen eerder inspelen op de inhoud en hoe dit door een lezer kan geïnterpreteerd worden, dan naar stijl en interpretatie. "Over multiculturalisme, racisme en tolerantie. » (gaat over essays, geen literaire werken) "Speel als in een (slechte)
--	--	---	---

	thematisch-geëngageerde literatuur zijn relatief nieuw in leermethoden. “Over de audiofilm als verhaalvorm.” Voor de eerste keer wordt er ook melding gemaakt van videogames als kunstvorm: “Net als films waren games ooit kermisattracties. Maar stilaan veroveren ze hun plaatst naast de negen andere kunsten. Want videogames kunnen zowel naar vorm als naar inhoud wedijveren met pakweg schilderkunst, strips of films.”	moet leveren. Zelf inspanningen VS leespolitie op school?	soap: heftig, maar oppervlakkig, zonder echte emoties” (impliciet waardeoordeel). “Je leert de kenmerken en achtergronden van enkele populaire recente romansvormen kennen.”
--	--	--	--