

Een schoolcanon

Analyse van de benadering van literaire
tekstfragmenten

Aaron Götze

Masterproef aangeboden binnen de opleiding
westerse literatuur

Promotor prof. dr. Elke D'hoker

Academiejaar 2018-2019

Aantal tekens: 221 354

Ik verklaar me akkoord met de code of conduct van de faculteit Letteren voor
geloofwaardig auteurschap.

Inhoudstafel

Een schoolcanon. Analyse van de benadering van literaire tekstfragmenten

1. Inleiding	1
2. De literaire canon	3
2.1. De imaginaire canon	3
2.2. De pedagogische canon	5
2.3. Ontstaan van de Nederlandstalige canon	7
3. Literatuuronderwijs in Vlaanderen	9
3.1. Een korte geschiedenis	9
3.2. Eindtermen Nederlands	11
3.3. In de praktijk	18
4. Vier literatuurbenaderingen	21
5. Analyse	24
5.1. <i>Focus 6</i>	25
5.1.1. Auteurs en tekstfragmenten	25
5.1.2. Literatuurbenadering	32
5.2. <i>Frappant Nederlands 5 6</i>	48
5.2.1. Auteurs en tekstfragmenten	49
5.2.2. Literatuurbenadering	59
5.3. <i>Markant 6</i>	62
5.3.1. Auteurs en tekstfragmenten	63
5.3.2. Literatuurbenadering	69
5.4. <i>Netwerk TaalCentraal 6</i>	83
5.4.1. Auteurs en tekstfragmenten	84
5.4.2. Literatuurbenadering	89
5.5. Een schoolcanon	102
6. Discussie	109
7. Conclusie	115
8. Samenvatting	117
9. Literatuurlijst	118

1. Inleiding

Op 25 februari 2019 verschijnt in *De Morgen* een artikel over de dalende inschrijvingscijfers voor de opleiding Neerlandistiek aan Vlaamse universiteiten: “Is de liefde voor de moedertaal bekoeld? De voorbije vijf jaar schreef een kwart minder studenten zich in voor de opleiding Nederlandse taal- en letterkunde” (Christiaens & Evers, 2019). Docent Nederlandse literatuur Lars Bernaerts (UGent) benadrukt de gevolgen van die daling voor de toekomst van het literatuuronderwijs, en spreekt van een vicieuze cirkel: “minder studenten kiezen voor een talenrichting, dus minder bekwame leerkrachten studeren af [...] Zo worden middelbare scholieren ook minder gemotiveerd”. Die negatieve spiraal doet vragen rijzen over de manier waarop jongeren met literatuur in contact komen gedurende het middelbaar.

In de literatuurdidactiek worden vier verschillende benaderingen onderscheiden: de historische, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benadering (Janssen, 2002; Verboord, 2003; 2004; Segers, 2008). Elke aanpak kenmerkt zich door een specifieke focus. De historische benadering richt zich op de achtergrondinformatie bij de tekst en de auteur, de tekstgerichte benadering legt de nadruk op de analyse van de tekst zelf, de contextgerichte benadering besteedt aandacht aan de bredere maatschappelijke context waarbinnen de tekst kadert, en de lezersgerichte benadering spitst zich toe op de inbreng van de lezer.

De effectiviteit en populariteit van deze benaderingen is de laatste jaren vaak voorwerp van studie geweest. Zo voerden Janssen (2002), Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) onderzoek naar de literatuurbenadering van docenten. Janssen (2002) stelde in dat verband vast dat de meeste leerkrachten de historische benadering hanteerden. Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) vonden daarentegen dat de lezersgerichte aanpak het meest gebruikelijk was bij docenten. De aanpak van leerkrachten wordt echter in belangrijke mate mee gevormd door het lesmateriaal dat ze hanteren, maar de invloed daarvan werd in bovenstaande studies niet onderzocht.

Deze scriptie wil op dat hiaat inspelen, en stelt de vraag naar de benadering van literaire tekstfragmenten in handboeken Nederlands voor het zesde middelbaar van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen. Het onderzoek gaat uit van de fragmenten in de handboeken, en kijkt dan op welke manier die teksten in het handboek en het werkboek verder gekaderd worden. Daarmee samenhangend wordt in de handboeken ook de “schoolcanon” onderzocht: welke auteurs komen nu precies in handboeken aan bod? Hoe ziet de verdeling mannen-vrouwen eruit? Worden er enkel Nederlandstalige schrijvers opgenomen, of hanteert het handboek een multiculturele aanpak? Gaat het enkel om prozateksten, of krijgen poëzie en drama ook een kans?

Om die tweeledige onderzoeksvraag adequaat te kunnen beantwoorden, bestudeert de paper vier handboeken Nederlands: *Focus 6* (Vandenberghe et al., 2012), *Frappant 5|6* (Vandekerckhove et al., 2013), *Markant Nederlands 6* (Casteleyn et al., 2005) en *Netwerk TaalCentraal 6* (Bombeke et al., 2013). Bij *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* is ook het werkboek bij de analyse betrokken, omdat de fragmenten daarin verder worden gekaderd. Dat is bij *Frappant 5|6* niet het geval, en om die reden is het werkboek buiten beschouwing gelaten. Van *Markant 6* is er geen werkboek meer beschikbaar, en dus concentreert de analyse zich ook daar uitsluitend op het handboek.

Deze masterproef valt uiteen in twee grote delen. Het eerste deel fungeert als theoretisch kader of literatuurstudie. De paper licht daarbij de literaire canon, de situatie van het literatuuronderwijs in Vlaanderen en de vier literatuurbenaderingen verder toe. Het tweede deel onderzoekt welke auteurs en teksten een plaats krijgen in de handboeken, en hoe die literaire fragmenten in het handboek en het werkboek benaderd worden. Afsluitend volgen discussie en conclusie.

2. De literaire canon

Onderstaande sectie licht het canonbegrip toe, waarbij eerst de imaginaire canon en daarna de pedagogische canon aan bod komt. Daarna verschuift de focus naar het ontstaan van de Nederlandstalige canon.

John Guillory maakt in zijn boek *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation* (1993) een onderscheid tussen de imaginaire en de pedagogische canon. Dé literaire canon is voor Guillory een imaginaire constructie, aangezien niemand exact kan bepalen welke werken er precies toe behoren. Daartegenover staat de pedagogische canon, in de vorm van een leeslijst of syllabus, waarop telkens slechts een aantal concrete literaire werken verschijnen. Die ‘mini-canon’ in syllabi of literatuurlijsten staat op die manier voortdurend in relatie tot de imaginaire canon.

2.1. De imaginaire canon

De hierboven geschetste tweedeling van Guillory vond in de literatuur onder andere navolging bij Gallagher: “Rather, as numerous historical studies have demonstrated, the literary canon is a loose, baggy monster, a fluid movement of ebbs and flows, ins and outs—imaginary, therefore, as opposed to concrete” (Gallagher, 2001, p. 54). De imaginaire status van de canon doet de vraag rijzen over welke werken er nu precies toe behoren, en de manier waarop ermee moet worden omgegaan. Reeds aan het eind van de twintigste eeuw laait de discussie hoog op, zozeer zelf dat de term *canon wars* in het leven wordt geroepen. Twee kampen komen tegenover elkaar te staan: de traditionalisten en de relativisten. Die eerste strekking wil de traditionele canon bewaken, terwijl de relativisten die net open willen breken:

The Western traditionalists [...] believe that Western history, literature, and culture are endangered in the school and university curriculum because of the push by feminists, ethnic minority scholars, and other multiculturalists for curriculum reform and transformation [...] The multiculturalists believe that the school, college, and university curriculum marginalizes the experiences of people of color and of women [...] They contend that the curriculum should be reformed so that it will more accurately reflect the histories and cultures of ethnic groups and women. (Banks, 1993, p. 4)

De conservatieve houding komt sterk naar voren in het werk van Harold Bloom, *The Western Canon* (1994). Daarin stelt hij een lijst van zesentwintig auteurs voor, die voor hem de Westerse canon representeren. Bloom benadrukt dat een werk enkel in de canon kan worden opgenomen omwille van zijn esthetische waarde, die tot uiting komt via een amalgaam van kwaliteiten zoals originaliteit en taalgebruik. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat Shakespeare voor Bloom de belangrijkste canonieke auteur is (Meadows, 1986; Bloom, 1994; Grishakova, 2004).

Bloom beschrijft de relativisten met de term ‘the School of Resentment’. Voor hem is hun canonovertuiging een van ressentiment en misplaatste politieke correctheid: “By its very nature, the Western Canon will never close, but it cannot be forced open by our current cheerleaders. Strength alone can open it up, the strength of a Freud or a Kafka, persistent in their cognitive negations.” (Bloom, 1994, p. 16). Zelf vindt Bloom dat literatuur niets met ideologie te maken mag hebben. Hij gaat daarbij echter voorbij aan het feit dat ook de traditionele canon naar een bepaalde ideologie gevormd is, en wel de ideologie van de blanke, mannelijke machthebbers (Kirkus Review, 2010).

Discussie omtrent de canon is echter van alle tijden. Wanneer de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal en Letteren (KANTL) en het Vlaams Fonds voor de Letteren (VFL) in 2015 een nieuwe Nederlandstalige canon voorstellen, volgt meteen kritiek over de selectie van de werken (“Dynamische canon van de Nederlandstalige literatuur vanuit Vlaams perspectief”, z.d.). Professor Nederlandse letterkunde Laurens Ham van de Universiteit Utrecht formuleert het als volgt:

Alle auteurs van deze lijst zijn blank en er zijn slechts vijf vrouwen opgenomen – minder dan tien procent van het totaal. Tussen Anna Bijns’ *Refreinen I* (1528) en de eerstvolgende tekst van een vrouwelijke auteur, M. Vasalis’ *Parken en woestijnen* (1940), gaapt een kloof van meer dan vierhonderd jaar. En daarnaast: sporen van Joodse auteurs (Anne Franks *Het achterhuis*, het werk van Carry van Bruggen) zijn afwezig, (post)koloniale literatuur (van Albert Helman of Maria Dermoût) is absent, en ook alle homoseksuele thema’s (Reves *Nader tot u*, Kellendonks *Mystiek lichaam*, het werk van Anna Blaman) ontbreken. (Ham, 2015, p. 8)

Bovenstaand citaat getuigt van een relativistische visie op de canon, die zich kenmerkt door de overtuiging dat er in de canon plaats moet zijn voor het werk van vrouwen en etnische minderheden. In het traditionele literaire systeem worden die groepen namelijk gemarginaliseerd. De relativisten zien literaire waarde bovendien als iets veranderlijks, terwijl de conservatieven meer voelen voor een universalistisch concept van literariteit (Grishakova, 2004).

Niet alle bijdragen over de canondiscussie kaderen echter binnen dat centrale dualisme. Zo benadert John Guillory de canondiscussie vanuit een nieuwe invalshoek. Hij ziet de canon als een sociaal-culturele constructie; het canondebat gaat volgens hem over de ongelijke verdeling van *cultureel kapitaal*. Wanneer een werk niet als canoniek wordt bestempeld, ligt dat niet aan de het werk zelf, maar eerder aan de mislukte transmissie ervan naar institutionele contexten. Enkel wanneer dat het geval is, zal het als waardevol en dus als een vorm van *cultureel kapitaal* aanzien worden:

An individual's judgment that a work is great does nothing in itself to preserve that work, unless that judgment is made in a certain institutional context, a setting in which it is possible to insure the *reproduction* of the work, its continual reintroduction to generations of readers. (Guillory, 1993, p. 28)

In tegenstelling tot Bloom, die de nadruk legt op de tekst zelf, speelt voor Guillory het literaire institutionele systeem een uiterst belangrijke rol in het canondebat.

2.2. De pedagogische canon

Naast de imaginaire canon vormt ook de pedagogische canon een belangrijk instrument; ze zijn als het ware twee zijden van dezelfde medaille. De voortdurende uitdeining van de imaginaire canon is bepalend voor concrete leeslijsten of syllabi, en net *via* die concrete leeslijst of syllabus krijgt de lezer toegang tot de imaginaire canon en dus tot *cultureel kapitaal* (Guillory, 1993; Gallagher, 2001).

Ook bij de pedagogische canon rijst de vraag op welke manier die vorm moet krijgen: aan welke criteria moeten werken voldoen om tot de leeslijst of syllabus opgenomen te worden? Brown (2010) benadrukt in dat verband dat canonisatie geen objectief proces is: "There are no objective standards by which to distinguish a masterpiece from a lesser work, nor are literary experts called upon to explain their value judgments, even on a concrete elaboration such as a required reading list" (Brown, 2010, p. 537). Het canonisatieproces gaat bovendien vaak gepaard met cirkelbewegingen. Zo kan een werk dat tot de canon gerekend wordt ook telkens opnieuw zijn waarde of nut voor de maatschappij bewijzen, waardoor het dus tot de canonieke literatuur blijft behoren. Toch is het canonisatieproces niet arbitrair. Brown (2010) legt een aantal eigenschappen bloot die de kans van een werk verhogen om in een leeslijst of syllabus opgenomen te worden.

Wat de intrinsieke factoren betreft, is ten eerste de plaats in de literaire geschiedenis cruciaal. Wanneer een boek een bepaalde literaire vorm of traditie, een kritische theorie of een ideologisch principe illustreert of representeert, heeft het een grotere kans om tot de pedagogische canon te behoren. Canonieke literatuur verkondigt daarnaast steeds op een esthetische wijze bepaalde lessen, bijvoorbeeld over cultuur, geschiedenis, menselijke ervaringen, politiek, ethiek of minderheidsgroepen. Zowel inhoud als vorm zijn dus belangrijk. Tot slot speelt ook de affectieve link met het leespubliek een cruciale rol; het boek moet de lezer raken of entertainen (Brown, 2010). Ook Stiles benadrukt dat de teksten in leeslijsten of syllabi herkenbaar moeten zijn voor studenten: "relatability is key in helping students enjoy and appreciate literature" (Stiles, 2013, p. 490).

Verder zijn er ook extrinsieke factoren die de toelating tot de pedagogische canon kunnen beïnvloeden. Ten eerste is de materiële publicatie van het boek een noodzakelijke voorwaarde om kandidaat te zijn voor de pedagogische canon. Het spreekt voor zich dat leerkrachten in lesverband zullen opteren voor boeken die

makkelijk beschikbaar zijn, en geen lessen zullen organiseren rond literatuur die nergens meer in een concrete vorm beschikbaar is. Daarnaast is het noodzakelijk dat het boek zich presenteert op het toneel der literaire kritiek. Werken die noch bijval, noch kritiek oogsten, zullen al snel van de pedagogische radar verdwijnen (Gallagher, 2001; Brown, 2010). Het werk moet met andere woorden (h)erkend worden. Dat kan bijvoorbeeld door een prijs in de wacht te slepen of aan marketing te doen. Verder speelt ook de literaire traditie een belangrijke rol. Eens een werk daartoe gaat behoren, is de kans klein dat het nog uit de canon verdwijnt:

Using Newton's first law of motion as an analogy, a work in a canon is like an object in motion, which will tend to stay in motion at the same speed and in the same direction unless acted upon by an unbalanced force. Moreover, inertia depends on mass: the greater the mass or body of accumulated literary tradition, the greater the inertia or resistance to change. (Brown, 2010, p. 538)

Tot slot legt Brown de nadruk op het feit dat canonieke werken het belang moeten wekken van zowel groepen als individuen, bijvoorbeeld door bepaalde normen en waarden te reflecteren.

Niet alleen het debat om de imaginaire canon is actueel; de discussie wordt ook naar de pedagogische canon doorgetrokken. Op 10 januari 2016 zorgde de Nederlandse schrijver Christiaan Weijts in dat verband voor heel wat ophef. Met de woorden "Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon" keerde hij zich af van de traditionele canon in de literatuurlijst op scholen (Weijts, 2016). Ook auteur Kluun is die mening toegedaan, zo blijkt uit een interview met de Nederlandse krant *Algemeen Dagblad*: "Waarom gedwongen Reve, Mulisch en Hermans doorploegen? En hoezo verplicht drie boeken van voor 1880 lezen? Wie zit daar in 2016 op te wachten? Wat heb je daaraan?" (van Rhee, 2016). Er zijn echter ook al bijdragen verschenen over de relevantie van de traditionele canon voor het onderwijs:

Niets is zo vanzelfsprekend als een verplichte literatuurlijst op school [...] Mijn stelling is: met een verplichte literatuurlijst bereiden we jongeren voor op een maatschappij waarin literatuur meetelt en waarin zij niet meetellen als ze niet een reservoir aan literaire competentie meegekregen hebben. Het is een kwestie van Darwiniaans overleven: met een flinke literaire bagage staan ze sterker in het leven, zowel economisch als psychologisch. (Mathijssen, 2009)

Aan het woord is hier Marita Mathijssen, professor Nederlandse letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam, die zelf een canon samenstelde met wat voor haar de 50 belangrijkste werken uit de Nederlandse literatuur zijn. Ze pleit ervoor dat die canonieke werken ook in een schoolse context gelezen worden. Het mag duidelijk zijn dat het laatste woord over de canon - zowel de imaginaire als de pedagogische - nog niet is geschreven.

2.3. Ontstaan van de Nederlandstalige canon

De genese van de Nederlandstalige canon zal aan de hand van de situatie in Nederland geschetst worden. Over canonvorming in Vlaanderen valt namelijk bijzonder weinig informatie terug te vinden. In haar boek *Litteraire erflaters: canonvorming in tijden van culturele crisis 1700-1750* heeft Lieke van Deinsen de opkomst van de Nederlandse canon uitvoerig beschreven. Daaruit blijkt dat reeds aan het eind van de zeventiende en het begin van de achttiende eeuw de eerste voorlopers van canonvorming ontstaan. Concreet gaat het om drie belangrijke gebeurtenissen, die het pad voor canonvorming effenen (van Deinsen, 2017).

Omstreeks 1700 begint de Nederlandse schilder Arnoud van Halen portretten van Nederlandstalige dichters en dichtersessen te verzamelen. Zijn opmerkelijke collectie is er eentje zonder oogkleppen: ook vrouwen en woordkunstenaars uit de Zuidelijke Nederlanden krijgen er een plaats. Een twintigtal jaar later noemt dichter Lambert Bidloo het opmerkelijke project het *Panpoëticon Batavûm*, wat zoveel betekent als ‘alle Nederlandse poëten’. In 1772 komt de collectie via kunstliefhebbers Michiel de Roode en Arnoud de Jonghe in de handen van het Leids dichtgenootschap *Kunst Wordt Door Arbeid Verkregen*. Een kleine twintig jaar later beslist men om de collectie elk jaar met twee dichters uit te breiden, waardoor zowel heden als verleden worden gecultiveerd (van Deinsen, 2017).

Daarnaast speelt ook de boekenmarkt een belangrijke rol bij het ontstaan van de Nederlandstalige canon. Na de Val van Antwerpen (1585) trekken heel wat Zuiderlingen naar het Noorden, wat een bloeiperiode voor het boekwezen van de Republiek inluidt:

In 1650 telde de stad Amsterdam nagenoeg honderd drukkers en uitgevers en tegen 1680 zouden het aantal boekhandels tot tegen de tweehonderd stijgen. Dit is één per duizend inwoners, of een op elke vierhonderd geletterden. Daarnaast werden goedkope drukwerken als pamfletten, almanakken, liedjes en dergelijke ook door marskramers en op kermissen verkocht. Iedere lezer kon in Amsterdam dus ruim aan zijn trekken komen. Het opvallende is de toename van narratief proza, zowel fictioneel als informatief, en de hoge vertaalactiviteit. Als nooit tevoren lagen in de boekhandels verhalen van overal voor velen. (van Oss, 2015, p. 7)

Tot slot was er aan het einde van de zeventiende eeuw in de *Academie Française* ophef over het concept ‘litteraire smaak’. De discussie ging onder de noemer *Querelle des anciens et des modernes* de geschiedenisboeken in. Waar de klassieke auteurs smaak als tijdloos concept beschouwen, komt de opvatting van een tijds- en plaatsgebonden smaak steeds meer in zwang. In dat verband spreekt de Franse schrijver Perrault dan ook van *le beau relatif*. Hierdoor kregen ook eigentijdse literatoren steeds vaker het etiket ‘canoniek’ opgekleefd, terwijl dat vroeger enkel voor werken uit de Klassieke Oudheid gangbaar was (van Deinsen, 2017).

Als uitloper van bovenstaande ontwikkelingen ontstaat de Nederlandse canon rond de negentiende eeuw:

Pas in de negentiende eeuw werd de zeventiende eeuw uitgeroepen tot mythische 'gouden' eeuw en plaatsten literatuurliedhebbers Vondel definitief op een voetstuk [...] Omstreeks 1800 zou een omslag in het historisch denken leiden tot een nieuwe houding tegenover het literaire verleden. Tegelijkertijd zwengelden de academische verankering van de neerlandistiek en de opmars van het genre van de literatuurgeschiedenis de canonisering van de Nederlandse literatuur aan. (van Deinsen, 2017, p. 249)

De vraag stelt zich op welke manier men twee eeuwen later met die canonieke teksten omgaat in een schoolse context, en hoe het Vlaamse literatuuronderwijs historisch is gegroeid. Volgende paragraaf gaat daar dieper op in.

3. Literatuuronderwijs in Vlaanderen

3.1. Een korte geschiedenis

Over de geschiedenis van het Vlaamse literatuuronderwijs is er nog maar weinig gepubliceerd. Om het historisch overzicht adequaat te kunnen schetsen, wordt daarom naast het werk van Ronald Soetaert, *Literatuuronderwijs in Vlaanderen: stand van zaken en een standpunt* (2001), gebruik gemaakt van twee bronnen die de beter gedocumenteerde Nederlandse situatie beschrijven. Concreet gaat het om een studie van Joop Dirksen, *leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs* (2007), en een masterscriptie van Pieter Morlion, *Literatuuronderwijs in Vlaanderen* (2009), waarin hij bij gebrek aan onderzoeksmateriaal over Vlaanderen het Nederlandse literatuuronderwijs toelicht.

Al tijdens de middeleeuwen zetten Latijnse scholen volop in op literatuur; de bestudering van de klassieke letterkunde viel niet weg te denken uit het toenmalige onderwijsaanbod. In het verlengde daarvan werd anno 1875 op Hogere Burgerscholen voor het eerst het literatuuronderwijs ingevoerd (Dirksen, 2007). Soetaert (2001) geeft aan dat het Vlaamse literatuuronderwijs initieel de nadruk legt op de historisch-biografische aanpak. Aan de hand van een literair-historisch referentiekader en biografische gegevens van de auteur moest de leerling kennismaken met meesterwerken uit het verleden:

Het klassieke onderwijs werd geïnspireerd door een humanistische retoriek waarin de literaire cultuur centraal staat. De leraar doceert en dicteert wat gekend en zelfs wat gedacht dient te worden: de klassieke meesterwerken uit de nationale literatuur. Het schoolboek, de literaire bloemlezing speelt een centrale rol. Studies over het literatuuronderwijs op het gymnasium tussen 1945 en 1975 kenschetsen de dominante schoolboeken uit de jaren vijftig als volgt: ze zijn chronologisch van opzet, de teksten zijn voornamelijk literair, de literaire canon staat centraal, de nadruk ligt op de nationale literatuur, 60 procent van de teksten is poëzie, de teksten weerspiegelen nationalistische en religieuze waarden. (Soetaert, 2001, p. 40)

Binnen de ontwikkeling van het literatuuronderwijs vormen de jaren '60 een overgangperiode. Er heerst ongenoegen over de historisch-biografische aanpak, maar in de plaats daarvan is nog geen volwaardig alternatief geformuleerd (Soetaert, 2001). Toch duiken reeds de eerste tekenen van een structuuranalytische aanpak op. Die benadering had in de Verenigde Staten opgang gemaakt door het werk van de New Critics, met als bakermat het werk van John Crowe Ransom, *The New Criticism* in 1941. In de jaren '70 breekt dat gedachtegoed ook in Nederland door (Dirksen, 2007; Morlion, 2009). De New Critics focussen uitsluitend op het talige kunstwerk, los van elke externe bron of invloed. Via een detaillectuur dissecteren ze de tekst en proberen ze dé betekenis ervan te achterhalen. Literair-historische achtergrondinformatie blijft daarbij buiten

beschouwing, en ook de rol van de lezer wordt gemarginaliseerd. In zijn werk *The New Criticism* vat K.M. Newton het als volgt samen:

The fundamental aim of American New Criticism was to create a critical alternative to impressionism and historical scholarship [...] It advocated 'intrinsic' criticism - an impersonal concern for the literary work as an independent object - and opposed 'extrinsic' critical approaches, which concerned themselves with such matters as authorial intention, historical, moral or political considerations, and audience response. (Newton, , p. 19)

Als reactie op de structuralistische ideeën van de New Critics ontwikkelt zich rond de jaren '70 het poststructuralisme. Aanhangers van die filosofie geloven niet langer in één vaste waarheid, en duiden op het meervoudige en instabiele karakter van de tekst. Zo gaat filosoof Jacques Derrida ervan uit dat elke tekst in wezen zichzelf tegenspreekt en ondergraaft, en op die manier slechts een illusie van betekenis kan scheppen. Bij de lectuur van een tekst probeert Derrida de fundamenteën ervan op losse schroeven te zetten, wat hij aanduidt met de term 'deconstructie' (Braeckman, Raymaekers & Van Riel, 2015). Onder impuls van het postmoderne gedachtegoed is er in het onderwijs niet alleen aandacht voor literatuur, maar ook voor cultuur in het algemeen, zoals bijvoorbeeld strips, graphic novels, radio, televisie, film en muziek (Soetaert, 2001; De Loore, 2013).

De structuralistische stroming lokt met de receptie-esthetica of het *reader response criticism* ca. 1970 ook een tweede tegenbeweging uit. Niet langer de tekst, maar de lezer komt centraal te staan. De Duitse literatuurtheoreticus Wolfgang Iser is binnen deze strekking erg invloedrijk. Hij beweert onder meer dat elke tekst 'lege plekken' bevat, die de lezer met zijn of haar verbeelding moet invullen. De tekst staat volgens de receptie-esthetica dus niet op zich, zoals de New Critics beweren, maar heeft een lezer nodig om betekenis te krijgen (Newton, 1988). Vanaf de jaren '90 vindt het gedachtegoed van het *reader response criticism* ook ingang in de onderwijspraktijk in Nederland, dat zich steeds meer gaat richten op leerling in plaats van op leerstof (Dirksen, 2007; Morlion, 2009). Soetaert (2001) ziet die tendens ook in Vlaanderen terugkeren:

In elk geval blijkt er een verschuiving van onderwijs als imitatie van voorbeelden [...] naar onderwijs waarin de eigen ervaringen en persoonlijke expressie centraal staan. Creativiteit is hét modewoord in de vernieuwingsbeweging, en zodoende ook leerlinggerichtheid, want volgens de vernieuwers dient elk individu zichzelf te verwezenlijken. (Soetaert, 2001, p. 41)

De focus verschuift van 'tekstbestudering' en 'tekstinterpretatie' naar 'tekstervaring' en het oordeel van de leerling. De leerkracht wordt voortaan ook geacht om naar de inbreng van zijn leerlingen te luisteren. Die accentverschuiving naar het leesplezier en de leeservaring van het individu bracht ook de ontwikkeling van

nieuwe onderwijsinstrumenten met zich mee, zoals bijvoorbeeld het leesdossier en het leesverslag (Dirksen, 2007; Morlion, 2009). Maar hoe ziet het literatuuronderwijs in Vlaanderen er vandaag uit? De volgende paragraaf gaat dieper in op de huidige eindtermen Nederlands.

3.2. Eindtermen Nederlands

De Entiteit Curriculum van het Vlaams ministerie Onderwijs en Vorming legt voor elk type onderwijs en elke graad eindtermen vast. Daarin staat geëxpliciteerd welke inzichten de leerlingen moeten meekrijgen, en wat ze moeten kennen en kunnen. De Vlaamse onderwijskoepels, die bestaan uit een samensmelting van verschillende schoolbesturen, zetten de eindtermen dan om in concrete leerplannen. In Vlaanderen zijn vier grote koepels werkzaam. De grootste is het VVKSO (het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs), gevolgd door het gemeenschapsonderwijs (GO!). Het OVSG (het Onderwijssecretariaat Van de Steden en de Gemeenten) en het POV (het Provinciaal Onderwijs Vlaanderen) sluiten de rij. Elke koepel dient zijn leerplan ter controle voor te leggen aan de onderwijsinspectie. Scholen nemen dan het leerplan van een bepaalde koepel over. Ze mogen in principe ook zelf een leerplan opstellen, maar dat gebeurt zelden (Nicolaas & Vanhooren, 2008; Nicolaas, 2009; Vanhooren & Mottard, 2009). Op de site van de Vlaamse overheid (z.d.) staan de eindtermen voor het vak Nederlands opgelijst:

1 Luisteren

1 De leerlingen kunnen op structurerend niveau luisteren naar uiteenzettingen en probleemstellingen door een bekende volwassene m.b.t. een leerstofonderdeel bestemd voor bekende leeftijdgenoten en ze kunnen die schriftelijk weergeven (cf. schrijven).

2 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau via diverse media en multimediale informatiedragers luisteren naar de volgende tekstsoorten bestemd voor een onbekend publiek:

- diverterende teksten zoals praatprogramma's;
- informatieve teksten zoals verslagen van feiten en ervaringen;
- persuasieve teksten zoals standpunten en meningen in probleemoplossende discussies;
- activerende teksten zoals reclameboodschappen.

3 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek.

4 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de luistertaken kunnen de leerlingen:

- hun luisterdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- hun voorkennis inzetten;

- onderwerp en hoofdgedachte identificeren;
- gericht informatie selecteren en ordenen;
- bijkomende informatie vragen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de functie van bijgeleverde visuele informatie vaststellen (koppeling kijken);
- het taalgebruik van de spreker inschatten;
- aandacht tonen voor het non-verbale gedrag van de gesprekspartner/spreker.

5 De leerlingen kunnen de geschikte luisterstrategieën toepassen naargelang van hun luisterdoel(en), achtergrondkennis en tekstsoort (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

6* De leerlingen zijn bereid om:

- te luisteren;
- een onbevooroordeelde luisterhouding aan te nemen;
- een ander te laten uitspreken;
- te reflecteren over hun eigen luisterhouding;
- het beluisterde te toetsen aan eigen kennis en inzichten.

2 Spreken/gesprekken voeren

7 De leerlingen kunnen op structurerend niveau aan een bekende volwassene vragen stellen en antwoorden formuleren m.b.t. leerstofonderdelen in de schoolvakken.

8 De leerlingen kunnen op structurerend niveau t.a.v. een onbekend publiek:

- instructies geven;
- gedocumenteerde informatie presenteren;
- een sollicitatiegesprek voeren. 9 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau aan een onbekend publiek: (sic)
- inlichtingen vragen, aanvragen doen, klachten/bezwaren formuleren (rechtstreeks of door middel van de telefoon);
- standpunten/meningen of oplossingen voor problemen uiteenzetten en motiveren in een gedachtewisseling, discussie, (werk)vergadering;
- gevoelens in een gepast register uitdrukken en persoonlijke ervaringen presenteren;
- activerende boodschappen formuleren.

10 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op de spreektaken/gesprekstaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen spreek- en gespreksdoel(en) bepalen;
- zich een beeld vormen van hun publiek;
- hun voorkennis inzetten;
- naargelang van de spreek-, gespreksdoel(en) en publiek:
 - o gericht informatie selecteren en in een duidelijke vorm verwoorden;
 - o bijkomende info vragen;
 - o hun taalgebruik aanpassen;

- o inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen en verwoorden;
 - o visuele informatie gebruiken;
 - o non-verbaal gedrag inschatten en inzetten;
 - gespreksconventies hanteren om gesprekken te beginnen, te onderbreken, gaande te houden en af te sluiten;
 - argumenten herkennen en aanbrengen;
 - adequaat reageren op de inbreng van gesprekspartner(s).
- 11 De leerlingen zijn binnen de gepaste communicatiesituaties bereid om:
- te spreken;
 - algemeen Nederlands te spreken;
 - een kritische houding aan te nemen tegenover hun eigen spreek- en gespreksgedrag.

3 Lezen

12 De leerlingen kunnen op structurerend niveau formuleren en administratieve teksten voor een onbekend publiek lezen.

13 De leerlingen kunnen op beoordelend niveau teksten met studiedoeleinden voor onbekende leeftijdgenoten lezen.

14 De leerlingen kunnen volgende tekstsoorten voor een onbekend publiek op beoordelend niveau lezen:

- niet-fictionele teksten:
 - o informatieve teksten, inclusief informatiebronnen zoals schema's en tabellen, verslagen, hypertexten en uiteenzettingen;
 - o persuasieve teksten zoals een opiniestuk, een betoog;
 - o activerende teksten zoals reclameteksten en advertenties, instructies;
- fictionele teksten (cf. literatuur).

15 De leerlingen kunnen verschillende strategieën aanwenden om aan onbekende woorden betekenis toe te kennen. Het gaat om het gebruiken van:

- de context;
- de eigen voorkennis;
- de principes van woordvorming (afleiding, samenstelling, kennis van vreemde talen);
- het woordenboek. (sic)

16 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun taken kunnen de leerlingen:

- hun eigen leesdoel(en) bepalen;
- het (de) tekstdoel(en) vaststellen;
- de tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- functie van beeld en opmaak in een tekst herkennen;
- inhoudelijke en functionele relaties tussen tekstonderdelen vaststellen;
- de structuur van een tekst aanduiden;

- onderwerp en hoofdgedachten aanduiden en parafraseren om tekstbegrip te bevorderen;
- gelezen teksten kort samenvatten;
- feiten en meningen onderscheiden;
- argumenten in een tekst op hun waarde en relevantie beoordelen;
- info selecteren en gebruiken met behulp van verschillende informatiekkanalen.

17 De leerlingen kunnen een leesstrategie kiezen naargelang van hun leesdoel en tekstsoort, en ze toepassen (oriënterend, zoekend, globaal en intensief).

18* De leerlingen zijn bereid om:

- te lezen;
- lezend informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp;
- de verkregen informatie aan eigen kennis en inzicht te toetsen en te vergelijken met informatie uit andere bronnen;
- te reflecteren op inhoud en vorm van de teksten;
- hun persoonlijk oordeel over bepaalde teksten te formuleren, in vraag te stellen en eventueel te herzien.

4 Schrijven

19 De leerlingen kunnen op structurerend niveau voor een onbekend publiek tekstsoorten schrijven zoals:

- schema's en samenvattingen van gelezen en beluisterde informatie en studieteksten;
- instructies;
- uitnodigingen.

20 De leerlingen kunnen voor een onbekend publiek op beoordelend niveau tekstsoorten schrijven zoals:

- verslagen;
- sollicitatiebrieven en cv's;
- zakelijke brieven;
- gedocumenteerde en beargumenteerde teksten.

21 Bij de planning, uitvoering van en bij de reflectie op hun schrijftaken kunnen de leerlingen:

- hun eigen schrijfdoel(en) bepalen;
- hun bedoeld publiek bepalen;
- hun tekstsoort bepalen;
- hun voorkennis inzetten;
- gericht informatie zoeken, ordenen en verwerken;
- een logische tekstopbouw creëren met aandacht voor inhoudelijke en functionele relaties;
- eigen tekst reviseren;
- inhouds- en vormconventies van de taal verzorgen;
- lay-out verzorgen;
- correct citeren (bronvermelding);
- gebruik maken van ICT.

22* De leerlingen zijn bereid om:

- te schrijven;
- schriftelijk informatie te verstrekken;
- te reflecteren over inhoud en vorm van hun eigen schrijfproces en –product;
- taal, indeling, spelling, handschrift en lay-out te verzorgen.

5 Literatuur

23 De leerlingen kunnen vanuit een tekstervarende en tekstbestuderende manier van lezen:

- literaire teksten uit heden en verleden interpreteren, analyseren en evalueren. Zij kunnen daarbij verbanden leggen:
 - o binnen teksten;
 - o tussen teksten;
 - o tussen teksten en het brede socioculturele veld;
 - o tussen tekst en auteur;
 - o tussen teksten en hun multimediale vormgeving;
- verslag uitbrengen over de eigen ervaringen met literaire teksten uit heden en verleden en kunnen deze ervaringen toetsen aan andere interpretaties van en aan waardeoordelen over teksten.

In de hierboven vermelde activiteiten komen aan bod:

- poëzie, proza;
- theatervoorstelling.

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

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

26 De leerlingen kunnen bij deze activiteiten gebruik maken van de gepaste leesstrategieën (cf. eindterm 17).

27 De leerlingen kunnen doelbewust gegevens, begrippen en werkwijzen hanteren om de bovengenoemde taken uit te voeren. 28* De leerlingen zijn bereid om: (sic)

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

6 Taalbeschouwing

Attitudes

29* De leerlingen zijn bereid om op hun niveau:

- bewust te reflecteren op taalgebruik en taalsysteem;
- van de verworven inzichten gebruik te maken bij verbale en non-verbale communicatie.

30* Bij het reflecteren op verbale en non-verbale communicatie tonen de leerlingen interesse in en respect voor de persoon van de ander, en voor de eigen en andermans cultuur.

Taalgebruik

31 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in allerlei taalgebruikssituaties bewust reflecteren op een aantal aspecten van het taalgebruik. Ze kunnen in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

31.1 in het tekstuele domein

- een aantal vaste tekststructuren zoals evaluatie-, probleem-, maatregel- en onderzoeksstructuur;

31.2 in het sociolinguïstische domein

- Nederlands en andere talen;
- nationale, regionale, sociale en situationele taalvariëteiten;
- dimensies van taalverandering: maatschappelijke, politieke, historische;

31.3 in het pragmatische domein

- de factoren van een communicatiesituatie;
- normen, conventies, waarden, houdingen, vooroordelen en rolgedrag via taal;
- taalhandelingen;
- argumentatie: argumentatiestructuren, deugdelijke argumenten en drogredenen, overtuigingskracht en manipulatie;
- non-verbale communicatie;
- de gevolgen van verbale en non-verbale communicatie voor anderen en henzelf;
- talige aspecten van cultuuruitingen;
- cultuurgebonden aspecten van verbale en non-verbale communicatie;

31.4 in het psycholinguïstische domein

- taal en denken;
- taalverwerving, twee- en meertaligheid.

Taalsysteem

32 Met het oog op doeltreffende communicatie en verdiepende taalbeschouwelijke kennisontwikkeling kunnen de leerlingen op hun niveau in aansluiting bij wetenschappelijke inzichten bewust reflecteren op het taalsysteem, zijn componenten en de onderlinge samenhang. Ze kunnen de hiernavolgende verschijnselen herkennen, onderzoeken en duiden:

32.1 in het fonologische domein

- het onderscheid tussen klank, foneem en letter;

32.2 in het orthografische domein

- principes van de Nederlandse spelling;

32.3 in het morfologische domein

- de systematiek van woordvorming;

32.4 in het syntactische domein

woordgroepen

- woordgroepen;

zinsdelen

- zinsdelen;

zin

- actieve en passieve zinnen;
- zinstypen in relatie tot taalhandelingen;

32.5. in het semantische domein

woordsemantiek

- woordbetekenis: denotatie, connotatie en polysemie;
- betekenisrelaties: hyponymie en hyperonymie;
- betekenisverandering;
- stijlfiguren: eufemisme, dysfemisme, pleonasme, tautologie;
- metaforiek en metonymie;

zinssemantiek

- de semantiek van woordgroepen en zinsdelen;
- modaliteit;
- ontkenning.

Strategieën

33 De leerlingen kunnen op hun niveau bewust reflecteren op luister-, spreek-, interactie-, lees- en schrijfstrategieën.

Het vak Nederlands wordt in de eindtermen in zes onderdelen opgesplitst: luisteren, spreken, lezen, schrijven, literatuur en taalbeschouwing. Het is opvallend hoe 22 van de 33 eindtermen zich op (productieve en receptieve) vaardigheden richten. Die focus op luisteren, spreken, lezen en schrijven leidt echter niet automatisch tot taalvaardigere studenten. Op 20 mei 2019 verscheen in dat verband een artikel over de gebrekkige taalvaardigheid bij studenten: “In vergelijking met vijf jaar geleden blijken de hogeschoolstudenten steeds minder goed begrijpend te kunnen lezen en hebben ze ook een kleinere woordenschat” (Matyn & Grommen, 2019). Ook Paul De Loore komt in zijn bijdrage *Moet er nog kaas zijn? Over literatuuronderwijs in Vlaanderen* tot diezelfde conclusie:

Hoe komt het dat na meer dan twintig jaar vaardigheidsonderwijs onze leerlingen misschien wel communicatiever, maar zeker niet taalvaardiger zijn geworden dan hun voorgangers die bijna uitsluitend literatuur te slikken kregen? De meeste Vlaamse jongeren communiceren voortdurend, vooral elektronisch, maar drukken zich uit in een stuntelig tussentaaltje, spellen schabouwelijk, vertonen een ontstellend gebrek aan woordenschat, lijden aan schrijnende taalarmoede (gsm-taal), zijn niet in staat een ernstig krantenartikel van enige omvang te begrijpen [...] Paradoxaal genoeg leidt het vaardigheidsonderwijs dus niet tot een grotere taalvaardigheid: hoe meer vaardigheden de leerlingen oefenen, hoe minder vaardig ze blijken te worden. (De Loore, 2013, p. 20-21)

In het artikel geeft minister van Onderwijs Hilde Crevits aan dat ze momenteel aan nieuwe eindtermen voor de tweede en derde graad werkt. Ook daar zal de nadruk op taalbeheersing liggen (Matyn & Grommen, 2019). Net zoals dat nu het geval is, lijken literatuur en taalbeschouwing in de volgende versie van de eindtermen een marginale positie te bekleden. Het lijkt dan ook moeilijk om het nadenken over taal aan te scherpen en leerlingen literair competent te maken, wanneer leerkrachten daar maar zo weinig tijd aan kunnen spenderen.

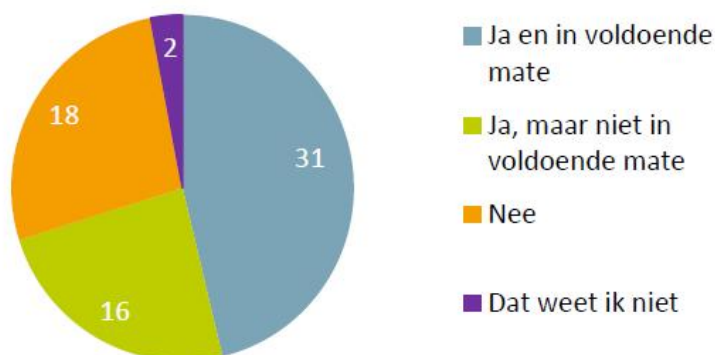
De focus op vaardigheden lijkt overigens ook in de domeinen taalbeheersing en literatuur door te schijnen. Bij alle eindtermen gaat het ook daar om *kunnen*; geen enkele eindterm vermeldt wat leerlingen nog moeten *kennen*. In theorie mogen leerkrachten Nederlands dus niet van hun leerlingen verwachten dat ze bepaalde zaken (tekstfragmenten, jaartallen, namen...) uit het hoofd leren, terwijl dat mijns inziens toch uiterst nuttig kan zijn. Ik denk dat net dat gebrek aan theoretische basiskennis er mede voor zorgt dat studenten - ondanks de focus op *kunnen* - steeds minder vaardig worden. Een goede garagist heeft ook *kennis* over auto's nodig om ze uiteindelijk te *kunnen* repareren...

Hieronder peilt de paper naar het lees- en literatuurbeleid in de praktijk. Hoe gaan scholen concreet om met die richtlijnen van bovenaf?

3.3. In de praktijk

Onderstaande sectie gaat dieper in op hoe scholen bovenstaande richtlijnen praktisch in kaart brengen. Ten eerste rijst de vraag naar het lees- en literatuurbeleid op scholen. Is dat aanwezig? En hoe wordt het concreet ingevuld? Een eenduidig antwoord blijft voorlopig uit, want onderzoek naar het Vlaamse literatuurbeleid is opnieuw erg schaars. In Nederland is al meer onderzoek verricht. Zo stelde de Stichting Lezen in 2016 een grootschalig onderzoek in over het lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo. Aan 57 sectievoorzitters en 33 afdelingsleiders werd gevraagd naar het taal- en leesbeleid op hun school. Uit de resultaten bleek dat dit bij 50 van de 86 respondenten schriftelijk was vastgelegd. 20 participanten gaven aan, dat het beleid mondeling was besproken. De onderzoekers stelden ook de vraag naar het aandeel van literatuuronderwijs binnen dat beleid. De resultaten daarvan zijn in figuur 1 weergegeven. Slechts 46% van de respondenten achten het aanbod voldoende op hun school. Omgekeerd blijkt dat er bij 18 van de 67 deelnemers helemaal geen plaats is voor literatuur binnen het beleid (Oberon, 2016). Het mag duidelijk zijn dat het literatuuronderwijs zowel in theorie als in de praktijk een eerder marginale positie bekleedt binnen het talenonderwijs.

Figuur 1: Literatuuronderwijs als onderdeel van het beleid (n = 67) (overgenomen uit Oberon, 2016)



Daarnaast stelt zich de vraag hoe leerlingen voor literatuur geëvalueerd worden op school. De evaluatiepraktijk staat namelijk niet geëxpliciteerd in de eindtermen, wat betekent dat iedere leerkracht daar volledig vrij in is. Opnieuw blijkt dat daarrond nog maar weinig geweten is: “Tot nu toe werd echter nauwelijks onderzoek gedaan naar hoe vakinhouden die betrekking hebben op het vak Nederlands in Vlaanderen geëvalueerd worden. Onderzoeksgegevens over de evaluatie van het vakonderdeel literatuur zijn zelfs onbestaand” (Vanhooren & Mottart, 2009, p. 13). Wel blijkt dat leerlingen de gelezen boeken vaak moeten verwerken via opdrachten, zoals bijvoorbeeld een leesdossier of leesportfolio. De leeslijst fungeert hier dan als uitgangspunt (Nicolaas & Vanhooren, 2008; Vanhooren & Mottart, 2009).

Ook hier speelt dan weer de vraag welke boeken jongeren nu precies lezen en hoeveel ze er lezen per schooljaar. De eindtermen vormen hierbij namelijk opnieuw geen duidelijke richtingaanwijzer: is geen vaste lijst met (canonieke) auteurs of werken die absoluut aan bod gekomen moeten zijn doorheen het secundair onderwijs in het vak Nederlands:

Noch in de eindtermen, noch in de leerplannen wordt aangegeven welke specifieke literaire werken leerlingen in het secundair onderwijs moeten lezen. In principe is elke leerkracht dan ook vrij om te bepalen welke boeken hij in zijn lessen bespreekt en analyseert. Ook bij de samenstelling van de leeslijst, bestemd voor de huislectuur, wordt van de leraar niet verlangd dat hij specifieke titels van romans, dichtbundels, toneelteksten, etc. opneemt, maar kan hij zich laten leiden door persoonlijke leesvoorkeuren, door bestsellerlijsten, door recensies in kranten en tijdschriften, etc. (Nicolaas & Vanhooren, 2008)

Het mag duidelijk zijn dat de eindtermen voor het onderdeel literatuur in de derde graad niet noodzakelijk veel zeggen over hoe het er in de praktijk aan toe gaat. Ook in Nederland heeft men in dat verband een gebrek aan structuur vastgesteld binnen het literatuuronderwijs. Theo Witte spreekt in zijn studie *Het oog van de*

meester: een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs over het literatuuronderwijs als een *ill-structured domain*. Ook van de Ven (2007) hekelt het gebrek aan visie. Hij onderscheidt drie subdomeinen in het examenprogramma literatuur: ‘literatuurgeschiedenis’, ‘literaire begrippen’ en ‘literaire ontwikkeling’, die geen verband met elkaar lijken te houden:

Kortom, bij de omschrijving van het subdomein literatuurgeschiedenis bepaalt blijkbaar de historie hoe er gelezen moet worden (eigenschappen van stromingen et cetera). Bij de literaire begrippen doet de tekst dat, of misschien de literaire begrippen. En bij literaire ontwikkeling bepaalt de lezer hoe er gelezen wordt. De drie subdomeinen kenmerken zich door een verschil in visie op tekst en lezen. (van de Ven, 2007, p. 195)

In een poging het Vlaamse literatuuronderwijs beter in kaart te brengen, voerde Segers (2008) onderzoek naar de leeslijstsamenstelling van 232 ASO-leerkrachten Nederlands van de derde graad in Vlaanderen. Vooral scholen uit het katholieke onderwijs namen aan het onderzoek deel (83,2%). In totaal geeft 88,4% van de leerkrachten aan, een leeslijst te hanteren, die ze in de helft van de gevallen (51,5%) zelf hebben opgesteld. De leeservaring van de docent was daarbij een belangrijk criterium voor de opname van werken in de lijst, die in 88,6% van de gevallen niet bindend is. In dat laatste geval mag de leerling dus zelf ook een voorstel doen.

Verder analyseerde Segers 27 leeslijsten, waarvan 12 uit het vijfde en 15 uit het zesde middelbaar. Uit de resultaten blijkt dat de grootte van de leeslijsten grondig verschilt: het bereik ligt tussen 5 en 325 boeken. Het gemiddelde ligt op 97 eenheden. Alle lijsten samen telden 2615 titels, waarvan meer dan de helft van de boeken uit de periode 1991-2000 (31,8%) of uit 2001-2008 (24,7%) komt. Ook blijkt dat vertaalde boeken (43%) op de lijst beter vertegenwoordigd zijn dan Nederlandstalige titels. De thriller is met 18,9% het populairste genre in leeslijsten. De adolescentenroman, poëzie, theater en non-fictie komen dan weer in mindere mate voor. In een verdere enquête geven 56,8% van de leerkrachten uit het vijfde of zesde middelbaar aan, dat ze leerlingen vier boeken laten lezen. Bij negen op de tien docenten ligt het aantal tussen drie en vijf stuks per schooljaar (Segers, 2008).

Het mag echter duidelijk zijn dat verder onderzoek noodzakelijk is om een nauwkeurig beeld te kunnen schetsen van het literatuuronderwijs in Vlaanderen. Zo is er bijvoorbeeld nog geen soortgelijke informatie beschikbaar voor de andere graden van het aso, het bso, het tso en het kso. Het zou interessant zijn om na te gaan hoe men daar met literatuur omgaat. In de volgende paragraaf worden de vier literatuurbenaderingen verder toegelicht.

4. Vier literatuurbenaderingen

Op welke manier komen leerlingen met literaire teksten in contact? Janssen (2002) onderscheidt vier benaderingen, die samen lijken te vallen met grote breuklijnen in de geschiedenis van het literatuuronderwijs. Die vaststelling suggereert dat benaderingen in de praktijk vaak blijven doorwerken, ondanks het feit dat ze door de opkomst van alternatieven voorbijgestreefd lijken. In dat licht zou het dus ook mogelijk zijn dat verschillende benaderingen samen voorkomen.

Bij de historische benadering ligt de nadruk op de literair-historische en biografische gegevens van de canonieke auteurs, die in chronologische volgorde behandeld worden. Achtergrondinformatie is hier van cruciaal belang. Binnen deze benadering is enkel de inbreng van de docent relevant; de leerling heeft geen inspraak in de les. Culturele vorming is het belangrijkste doel.

De structuur-analytische onderwijsmethode van de New Critics wordt door Janssen (2002) de tekstgerichte benadering genoemd. De focus ligt hier niet op de auteur, maar op het werk zelf. De historische context wordt volledig buiten beschouwing gelaten. Aan de hand van specifieke terminologie proberen leerlingen de tekst analytisch te benaderen. Die vorm van *close reading* moet studenten de betekenis van de tekst en de esthetische waarde ervan doen ontdekken. Ook hier is de leerkracht autoriteit wat betreft kennisoverdracht. De literair-esthetische vorming van de leerling is binnen dit type onderwijs het belangrijkste.

Ten derde onderscheidt Janssen (2002) de contextgerichte benadering, waar de sociale context van het werk centraal staat. De besproken teksten worden hier samengebracht rond een bepaald maatschappelijk thema. De docent is niet langer tekstautoriteit, maar begeleidt de leerlingen bij het lezen en interpreteren van de tekst. Maatschappelijke vorming van de leerlingen staat hier centraal.

Onder invloed van de receptie-esthetica en het *reader response criticism* ontwikkelde zich in de jaren '90 ook de lezersgerichte benadering (Dirksen, 2007; Morlion, 2009). Niet langer de docent, maar de student krijgt hier het woord. Deze vorm van literatuuronderwijs biedt leerlingen de kans om op een geheel persoonlijke wijze met de tekst te interageren. Op die manier proberen leerkrachten de intrinsieke motivatie van studenten aan te spreken, en ze op die manier te stimuleren voor het lezen van literatuur. Persoonlijke beleving en identificatie zijn hier sleutelbegrippen; individuele ontplooiing is het doel (Janssen, 2002; Verboord, 2003).

De vier benaderingen komen ook in de eindtermen terug: de leerlingen moeten in staat zijn om achtergrondinformatie te verzamelen (cfr. historische benadering), teksten te analyseren (cfr. tekstgerichte benadering), hun ervaringen te linken met de bredere maatschappij (cfr. contextgerichte benadering) en te communiceren over de persoonlijke leeservaring (cfr. lezersgerichte benadering) (Vlaamse overheid, z.d.).

De vraag stelt zich in welke mate die theoretische benaderingen ook in de lespraktijk voorkomen. Om dat na te gaan, stelde Janssen (2002) een enquête op die peilde naar de doelen van de literatuurdocent in Nederland. In totaal vulden 593 leerkrachten Nederlands de bevraging in. De verschillende doelen die leerkrachten voorop stellen, corresponderen met de vier literatuurbenaderingen. Zo wil bijna de helft (48%) van de docenten in Nederland de leerlingen vooral cultureel vormen, waarbij ze dus de historische kaart trekken. Ook blijkt dat leerlingen deze vorm van literatuuronderwijs het meest kunnen appreciëren. Een vierde van de docenten hanteert de lezersgerichte benadering, waarbij ze persoonlijke vorming van de leerlingen voorop stellen. Maatschappelijke (12%) en literair-esthetische vorming (11%), of dus respectievelijk de contextgerichte en tekstgerichte benaderingen, blijken minder populair. Uit verder onderzoek komt naar voren dat de literatuurbenadering geen effecten heeft op de leerlingen op lange termijn, en dat de achtergrondkenmerken en het gekregen onderwijsaanbod van leerkrachten geen bepalende factoren zijn voor de doelen die ze voorop stellen (Janssen, 2002).

In zijn onderzoek bouwt Verboord (2003; 2004) verder op dat van Janssen (2002). Hij spitst zich toe op de twee grootste visies op literatuur binnen het onderwijs: enerzijds het cultuurgerichte onderwijs (cfr. de historische benadering) en anderzijds het leerlinggerichte onderwijs (cfr. de lezersgerichte benadering) (Janssen, 2002). Terwijl het cultuurgerichte onderwijs de leerlingen laat kennismaken met de literaire canon, ligt de nadruk bij de leerlinggerichte aanpak op teksten die aansluiten bij de leefwereld van de studenten. Toch is er ook een gemeenschappelijke factor: “Wanneer we de fijne verschillen even terzijde schuiven, kan het creëren van een zekere belangstelling in het lezen van (literaire) boeken als een oogmerk worden beschouwd dat beide richtingen delen” (Verboord, 2004, p. 21).

Uit de resultaten van zijn studie blijkt dat het literatuuronderwijs in Nederland tussen 1975 en 2001 zich steeds meer richt op leerlingen, en steeds minder op culturele vorming. Die vaststelling staat haaks op de bevindingen uit het onderzoek van Janssen (2002). In verder onderzoek beargumenteert Verboord dat leerlinggericht literatuuronderwijs positieve effecten heeft op het leesgedrag op latere leeftijd. Omgekeerd ligt de leesfrequentie van leerlingen later lager, wanneer ze cultuurgericht onderwijs krijgen (Verboord 2003; 2004). Ook die bewering staat in schril contrast met de resultaten van het onderzoek van Janssen (2002), die voor geen enkele literatuurbenadering langetermijneffecten vond.

Tot slot bevroeg ook Segers (2008) de doelstellingen van 188 Vlaamse literatuurleerkrachten in de derde graad algemeen secundair onderwijs. Uit de resultaten blijkt dat ‘leesplezier’ voor 44,9% van de docenten de belangrijkste doelstelling is. Daarna volgen individuele ontplooiing en literair-esthetische vorming. Maatschappelijke bewustwording en wereldoriëntatie staat op plaats vier, gevolgd door cultuuroverdracht en tot slot het vergroten van de algemene taalvaardigheid. Met doelstellingen als leesplezier en individuele ontplooiing staat de lezersgerichte benadering in Vlaanderen hoger in de pikorde dan de historische

benadering van literatuuronderwijs. Die resultaten zijn in lijn met het onderzoek van Verboord (2003; 2004), en contrasteren met de verhoudingen in het onderzoek van Janssen (2002). Zo staat culturele vorming in het onderzoek van Segers (2008) slechts op de voorlaatste plaats, terwijl diezelfde doelstelling in het onderzoek van Janssen (2002) helemaal bovenaan prijkt.

Het onderzoek van Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) lijkt aan te geven dat de resultaten van Janssen (2002) ondertussen achterhaald zijn, maar verder onderzoek is nodig om de literatuurbenadering in het Nederlandse taalgebied nog beter in kaart te kunnen brengen. Bovendien is het noodzakelijk een kritische noot te plaatsen bij bovenstaande studies. Zo baseren Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) zich allebei op het onderzoek van Janssen (2002), wat de theoretische basis meteen erg beperkt maakt. Daarnaast lijkt de vierdeling het hele spectrum aan mogelijkheden nogal ruwweg af te bakenen. In zijn studie herleidt Verboord (2003; 2004) de kwestie zelf tot een binaire oppositie: het cultuurgerichte onderwijs (cfr. de historische benadering) komt diametraal tegenover het leerlinggerichte onderwijs (cfr. de lezersgerichte benadering) te staan. De tekstgerichte en contextgerichte benadering blijven hierdoor onbelicht, terwijl helemaal niet duidelijk is of die aanpakken inderdaad nauwelijks voorkomen in de praktijk. Ook dient opgemerkt te worden dat de vraagstelling in de enquête van Segers (2008) een fundamentele rol kan spelen bij de uitkomst ervan. Janssen (2002), Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) hebben weliswaar de grote lijnen uiteengezet, een verfijnd beeld van het onderzoeksveld bieden ze vooralsnog niet. Die vaststelling neemt echter niet weg dat bovenstaande studies belangrijke bronnen vormen binnen het kader van deze studie.

5. Analyse

Alvorens met de analyse van start te gaan, is het belangrijk om daaromtrent enkele methodologische handvatten aan te reiken. Het onderzoek vertrekt telkens vanuit het handboek en de literaire teksten die daar aan bod komen, om dan te kijken hoe die fragmenten in zowel handboek als werkboek worden gekaderd. Op bovenstaande uitgangspunten vormt het radioboek *Complex A* van Tommy Wieringa de uitzondering. Daarvan is namelijk geen fragment in het handboek opgenomen, maar omdat dat net eigen is aan het genre, wordt het luisterfragment toch bij de analyse betrokken.

Het onderzoek volgt telkens een vast patroon. Eerst wordt de globale structuur van het handboek besproken, om daarna over te gaan tot de bespreking van de opgenomen auteurs en tekstfragmenten. Daarbinnen is er aandacht voor het geslacht en de nationaliteit van de auteurs, de tijdsperiode waarin de fragmenten geschreven zijn en de tekstsoort. Een overzichtstabel zet alle literaire tekstfragmenten nog eens op een rijtje. De daaropvolgende tabel bespreekt op welke wijze het handboek elk opgenomen fragment benadert. Bij sommige teksten verschijnt er heel wat achtergrondinformatie over de auteur en/of het fragment. Uit praktische overwegingen is dan slechts een deel geciteerd. Wanneer dat het geval is staan er vierkante haakjes [...] bij het citaat. Als het handboek of werkboek tekstgerichte of lezersgerichte vragen stelt, is telkens één voorbeeld opgenomen. Tot slot verschijnt telkens een grafiek die de verhoudingen tussen de verschillende benaderingen voor dat handboek (en werkboek) in kaart brengt. Wat de literatuurbenaderingen betreft, maakt de paper gebruik van de vierdeling die Janssen (2002) in kaart heeft gebracht. Volgende criteria zijn bij de analyse van kracht:

- ☞ Een handboek benadert een tekstfragment op een historisch gerichte wijze wanneer er achtergrondinformatie aangereikt wordt over de auteur en/of zijn of haar opgenomen tekst *of* wanneer historische achtergrondinfo is opgenomen die noodzakelijk is om het tekstfragment te begrijpen *of* wanneer teksten ter illustratie van een literair-historische stroming (bijvoorbeeld het postmodernisme) een plaats krijgen in het handboek.
- ☞ Een handboek benadert een tekstfragment op een tekstgerichte wijze wanneer er vragen gesteld worden over de inhoud van de tekst, waarbij het antwoord aan de hand van het fragment geconstrueerd kan worden (bijvoorbeeld 'Uit hoeveel strofen bestaat dit gedicht?') *of* wanneer het thema (bijvoorbeeld dubbele bodems in de literatuur) een grondige analyse van de tekst doet vermoeden *of* wanneer een tekst als voorbeeld van een bepaald genre (bijvoorbeeld de column) wordt opgenomen, en het handboek een analyse van de generische kenmerken impliceert.

- ☞ Een handboek benadert een tekstfragment op een contextgerichte wijze wanneer de tekst aansluit bij een maatschappelijk thema dat opgevoerd wordt (bijvoorbeeld geld).
- ☞ Een handboek benadert een tekstfragment op een lezersgerichte wijze wanneer er vragen gesteld worden die peilen naar de inbreng, persoonlijke ervaring of mening van de student (bijvoorbeeld ‘Welke emoties roept de tekst bij jou op?’).

Naast de vier handboeken (*Focus 6*, *Frappant 5|6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6*) zijn ook de werkboeken van *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal* deel van het onderzoek. Het handboek *Frappant 5|6* staat namelijk volledig los van het werkboek, en van *Markant 6* is er helaas geen werkboek meer beschikbaar. De analyse gaat van start met *Focus 6*, daarna komen *Frappant 5|6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* aan bod.

5.1. *Focus 6*

Het handboek *Focus 6* telt zes thema's, die elk in twaalf tot zeventien subsecties onderverdeeld zijn. Elk thema sluit af met het kopje ‘Enkele pijnpunten’. Daarin worden enkele vaak voorkomende fouten opgelijst met betrekking tot spelling en taalgebruik. Het werkboek geeft bij het begin van elk thema een uitgebreide beschrijving van de vaardigheden die centraal staan. Concreet onderscheidt *Focus 6* vier taalvaardigheden (spreken, luisteren/kijken, schrijven en lezen), en daarnaast ook literaire en taalkundige competentie. Het is opvallend dat de titels van de hoofdstukken vaak weinig zeggen over de inhoud ervan. Zo krijgt het vijfde hoofdstuk de titel *Cool*. Een link met de zaken die er aan bod komen (bijvoorbeeld de poëzie van Paul van Ostaijen of informatie over solliciteren) lijkt er niet te zijn.

5.1.1. Auteurs en tekstfragmenten

Het handboek *Focus 6* neemt in totaal 63 tekstfragmenten van 45 verschillende auteurs op. Van zes schrijvers worden meerdere tekstfragmenten opgenomen. Tabel 1 geeft daarvan een overzicht.

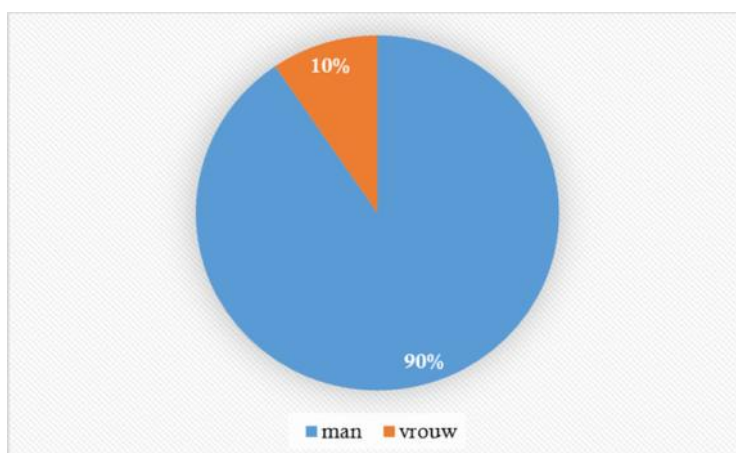
Auteur	Literair werk
Cees Buddingh'	<i>Pluk de dag</i> <i>Dordrecht, 25 november 1963</i> <i>I remember Clifford</i>
Gerrit Achterberg	<i>Thebe</i> <i>Standbeeld</i> <i>Contact</i>

	<i>Slaapwandeling</i> <i>Transparant</i> <i>Onheil</i> <i>Directeur</i>
Hugo Claus	<i>Broer</i> <i>Een bed te Brugge</i>
Joost van den Vondel	<i>Kinder-lyck</i> <i>Gesprek op het graf van wijlen den here Joan van Oldenbarnevelt</i>
Lucebert	<i>Nazomer</i> <i>Ik draai een kleine revolutie af</i> <i>Er is een grote norske neger</i>
Paul van Ostaijen	<i>Samson en Dalila ontplooiing van het konflikt drama [...]</i> <i>Boem Paukeslag</i> <i>Music-Hall 3</i> <i>Het Sienjaal</i> <i>De bankroet-jazz</i> <i>Wals van kwart voor middernacht</i> <i>Berceuze Nr. 2</i>

Tabel 1: Auteurs met meerdere tekstfragmenten in *Focus 6*

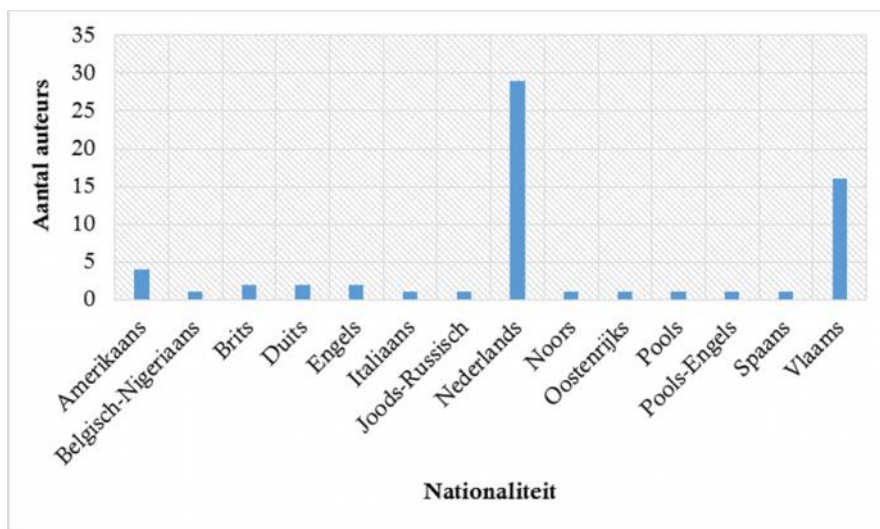
In *Focus 6* is slechts één op de tien opgenomen teksten geschreven door vrouwen (zie grafiek 1). Concreet komt dat neer op 6 tekstfragmenten van vrouwelijke hand. Jorieke Abbing, Anouk Saleming, Marieke ter Doest en Ellen Warmond vertegenwoordigen de Nederlandse literatuur. De Belgisch-Nigeriaanse Chika Unigwe en de Engelse Mary Wollstonecraft Shelley zijn de enige buitenlandse schrijfsters.

Grafiek 1: Geslacht van de auteurs in *Focus 6*



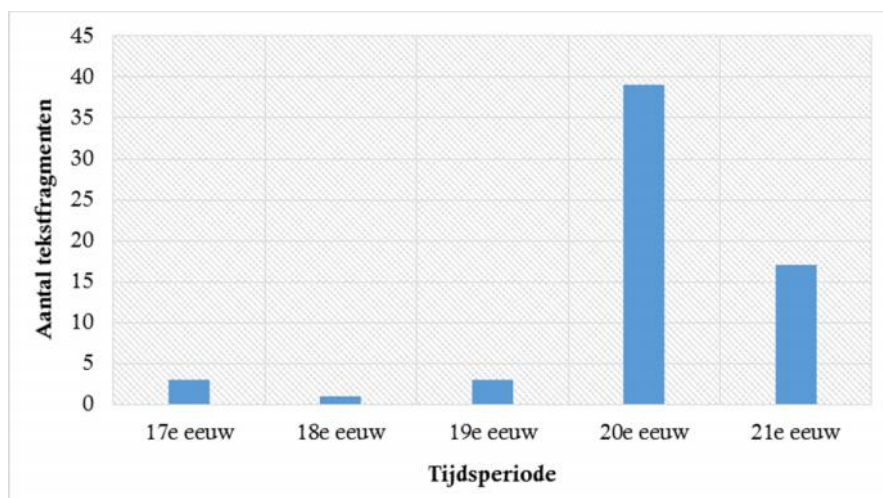
Veertien verschillende nationaliteiten passeren in het handboek de revue (zie grafiek 2). Toch is ook hier de dominantie van Nederlandstalige auteurs duidelijk zichtbaar: 29 Nederlandse en 16 Vlaamse schrijvers komen aan bod. De andere nationaliteiten worden slechts door één of een tweetal auteurs vertegenwoordigd, en de focus is vooral gericht op het Europese continent. De vier opgenomen Amerikaanse schrijvers vormen hierop de uitzondering.

Grafiek 2: Nationaliteit van de auteurs in *Focus 6*



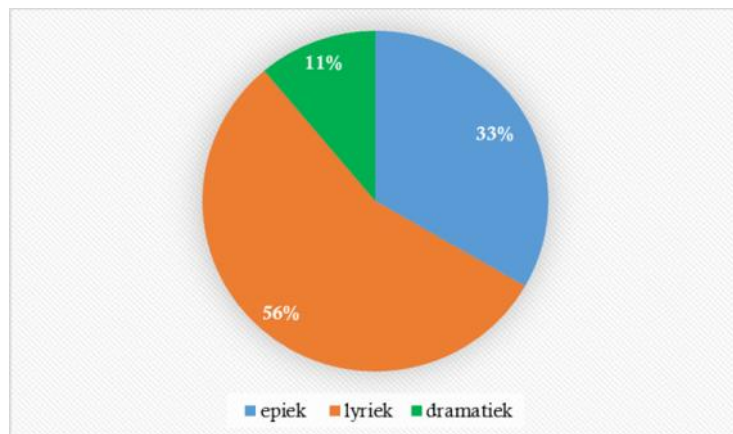
Wat de tijdperiode betreft, ligt de nadruk op teksten uit de 20^e en 21^e eeuw, met 89% van het totale aantal. De dertiende, veertiende, vijftiende en zestiende eeuw zijn in *Focus 6* niet vertegenwoordigd aan de hand van een tekstfragment. De oudste opgenomen fragmenten dateren dus uit de zeventiende eeuw. Uit de achttiende eeuw is één fragment opgenomen, namelijk uit *Robinson Crusoe* van de Engelse schrijver Daniel Defoe (zie grafiek 3).

Grafiek 3: Tijdperiode waarin de tekstfragmenten zijn geschreven in *Focus 6*



Focus 6 maakt plaats voor zowel proza, lyriek als dramatiek. Meer dan de helft van de opgenomen fragmenten (35) zijn lyrisch van aard (56%). Ook proza is met 21 tekstfragmenten, waaronder één *graphic novel* van de Amerikaanse schrijver Joe Sacco (*Moslimenclave Gorazde*), goed vertegenwoordigd. Dramateksten komen in mindere mate voor (zie grafiek 4).

Grafiek 4: Tekstsoort van de fragmenten in *Focus 6*



Tabel 2 geeft een overzicht van de tekstfragmenten in *Focus 6*.

Tabel 2: overzicht van de literaire fragmenten in het handboek *Focus 6*.

Auteur	Titel	Geslacht	Tijdperiode	Nationaliteit	Tekstsoort
Thema 1 - In de penarie					
Louis Paul Boon	<i>Pieter Daens</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Koos Degeling	<i>Zorg</i>	M	21e eeuw	Nederlands	dramatiek
Jorieke Abbing	<i>Kier</i>	V	21e eeuw	Nederlands	dramatiek
Dirk van Pelt	<i>Kom</i>	M	21e eeuw	Nederlands	dramatiek
Anouk Saleming	<i>De ficus en ik</i>	V	21e eeuw	Nederlands	dramatiek
Marieke ter Doest	<i>Geloof je dat</i>	V	21e eeuw	Nederlands	dramatiek
Martin McDonagh	<i>The Lieutenant of Inishmore</i> (bewerkt door Olympique Dramatique)	M	21e eeuw	Brits	dramatiek
Dimitri Verhulst	<i>De helaasheid der dingen</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Osip Mandelstam	<i>Wij leven en hebben geen voet aan de grond</i>	M	21e eeuw	Joods-Russisch	lyriek
Joost van den Vondel	<i>Gesprek op het graf van wijlen den here Joan van Oldenbarnevelt</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
Hendrik Ibsen	<i>Een poppenhuis</i>	M	19e eeuw	Noors	dramatiek
Martinus Nijhoff	<i>De vogels</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Bertolt Brecht	<i>Generaal, je tank is een sterke wagen</i>	M	20e eeuw	Duits	lyriek
Hugo Claus	<i>Een bed te Brugge</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Ingmar Heytze	<i>Witte plek</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Ellen Warmond	<i>Groeten uit Vietnam en omstreken</i>	V	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Thema 2 - Gestoord?					
Miguel de Cervantes Saavedra	<i>Don Quichot</i>	M	17e eeuw	Spaans	proza
Gerrit Achterberg	<i>Thebe</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Standbeeld</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Contact</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Slaapwandeling</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Transparant</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek



	<i>Onheil</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Directeur</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Maarten Biesheuvel	<i>Brommer op zee</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Franz Kafka	<i>De gedaanteverwisseling</i>	M	20e eeuw	Duits	proza
Thema 3 - Het beeld van de ander					
Daniel Defoe	<i>Robinson Crusoe</i>	M	18e eeuw	Engels	proza
Joseph Conrad	<i>Hart der Duisternis</i>	M	19e eeuw	Pools-Engels	proza
Jef Geeraerts	<i>Gangreen 2</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Tom Naegels	<i>Los</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Jeroen Brouwers	<i>Bezonken rood</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Chika Unigwe	<i>De smaak van sneeuw</i>	V	21e eeuw	Belgisch-Nigeriaans	proza
Thema 4 - De pijn van het zijn					
Joost van den Vondel	<i>Kinder-lyck</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
Hugo Claus	<i>Broer</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Cees Buddingh'	<i>I remember Clifford</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Herman de Coninck	<i>Opluchting</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Jean Pierre Rawie	<i>Ritueel</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Jotie T'Hooft	<i>En wat dan?</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Lévi Weemoedt	<i>Weermannetje</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Tadeusz Borowski	<i>Hierheen naar de gaskamer, dames en heren</i>	M	20e eeuw	Pools	proza
Joe Sacco	<i>Moslimenclave Gorazde</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza (strip)
Korneel De Rynck	<i>De tuin van Tito. Een reis langs de spoorlijn Belgrado - Sarajevo</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Thema 5 - Cool					
Allen Ginsberg	<i>Gehuil</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	lyriek
Jack Kerouac	<i>On the Road</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza
Ramsey Nasr	<i>Mi have een droom</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
James Finn Garner	<i>Politiek correcte verhaaltjes voor het slapengaan</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza



Paul van Ostaijen	<i>Samson en Dalila ontplooiing van het konflikt drama [...]</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Boem paukeslag</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Music-Hall 3</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Het Sienjaal</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>De bankroet-jazz</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Wals van kwart voor middernacht</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Berceuse Nr. 2</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Lucebert	<i>Nazomer</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Ik draai een kleine revolutie af</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Er is een grote norske neger</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
K. Schippers	<i>Opening van het visseizoen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Cees Buddingh'	<i>Pluk de dag</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Dordrecht, 25 november 1963</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Thema 6 - <i>Echt?</i>					
Arthur Schnitzler	<i>Droomnovelle</i>	M	20e eeuw	Oostenrijks	proza
Mary Wollstonecraft Shelley	<i>Frankenstein</i>	V	19e eeuw	Engels	proza
Italo Calvino	<i>Als op een winternacht een reiziger</i>	M	20e eeuw	Italiaans	proza
Julian Barnes	<i>Een geschiedenis van de wereld in 10 1/2 hoofdstuk</i>	M	20e eeuw	Brits	proza



5.3.2. Literatuurbenadering

Onderstaande tabel geeft duiding bij de literatuurbenadering van alle tekstfragmenten in *Focus 6*.

Tabel 3: Toelichting bij de literatuurbenadering van de fragmenten in *Focus 6*

Auteur en titel	Benadering	Toelichting
Thema 1 - <i>In de penarie</i>		
Louis Paul Boon - <i>Pieter Daens</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Aan <i>Pieter Daens</i> , zijn monumentaal boek over de broer van de beroemde priester Adolf Daens, heeft Louis Paul Boon zeker vijf jaar gewerkt. Om een correct beeld van de behandelde periode (1865-1914) te kunnen geven, dook hij in de archieven en nam er heel wat documenten en studies door. De eerste versie verscheen in afleveringen onder de titel <i>Fabrieksstad Aalst</i> in een plaatselijk socialistisch weekblad. In 1971 werd de herziene tekst gepubliceerd als <i>Pieter Daens of hoe in de negentiende eeuw de arbeiders van Aalst vochten tegen armoede en onrecht [...]</i> ” (p. 13).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “De houding van Pieter Daens tegenover de sociale toestand van Aalst verandert in de loop van de tekst. Hoe staat hij er eerst tegenover? Hoe later?” (p. 17)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat zijn je eerste indrukken?” (p. 16)
Koos Degeling - <i>Zorg</i> Jorieke Abbing - <i>Kier</i> Dirk van Pelt - <i>Kom</i> Anouk Saleming - <i>De ficus en ik</i> Marieke ter Doest - <i>Geloof je dat</i>	tekstgericht en lezersgericht	In het werkboek staan enkele experimenten die de leerlingen kunnen uitvoeren, waarbij ze de tekst grondig moeten lezen, analyseren en interpreteren: - “Speel met je gezicht: probeer elke zin die je zegt met je gezichtsmimiek te ondersteunen.” (p. 38)



Martin McDonagh - <i>The Lieutenant of Inishmore</i> (bewerkt door Olympique Dramatique)	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] In zijn genadeloze satire over extreem geweld schetst Martin McDonagh een bloedstollende wereld van Ierse vrijheidsstrijders. Absoluut politiek incorrect, <i>over the top</i> , vlijmscherp en met een dreigende ondertoon. Als een Tarantinoscript, maar dan voor toneel. Olympique Dramatique vertaalde de Ierse volkstaal van Martin McDonaghs <i>The Lieutenant of Inishmore</i> in een zelf geconstrueerde verbasterde taal gebaseerd op Nederlands, Vlaams, Antwerps, Frans, Engels en Duits [...]” (p. 25).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe voelt Donny zich? Waarom? Welke tekens maken dat duidelijk?” (p. 45)
Dimitri Verhulst - <i>De helaasheid der dingen</i>	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat is het vertelstandpunt?” (p. 53)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe zou jij te werk gaan als je over die zaken zou schrijven, bijvoorbeeld in een dagboek of autobiografische roman? Hoe realistisch zou je tekst zijn? Waarom?” (p. 52)
Osip Mandelstam - <i>Wij leven en hebben geen voet aan de grond</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: passages uit twee geschiedkundige werken (<i>Moderne Russische literatuur. Van Poesjkin tot heden</i> van Langeveld en Weststeijn en <i>Natasja's dans. Een culturele geschiedenis van Rusland</i> van Figes) schetsen een beeld van Mandelstam en het maatschappelijk kader waarbinnen hij zijn gedicht heeft geschreven.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Waarover gaat het gedicht? Waaruit leid je dat af?” (p. 64)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het kopje ‘Dichters en politiek’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Zou jij zo'n gedicht of tekst schrijven? Waarom (niet)?” (p. 64)



Joost van den Vondel - <i>Gesprek op het graf van wijlen den here Joan van Oldenbarnevelt</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: een passage uit het geschiedkundige werk <i>Het volle leven</i> van René van Stipriaan schetst een beeld van Vondel en het maatschappelijke kader waarbinnen hij zijn gedicht heeft geschreven.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Geef het rijmschema van het gedicht.” (p. 70)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het kopje ‘Dichters en politiek’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe geslaagd vind je het gedicht nu? Formuleer je oordeel erover. Bespreek zowel de vorm als de inhoud.” (p. 71)
Hendrik Ibsen - <i>Een poppenhuis</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Vanaf 1870 tekent er zich een breuk af in het werk van Henrik Ibsen. Hij liet de versvorm waarin hij tot dan toe schreef, achter zich omdat die de illusie van realisme niet kon waarmaken. De nieuwe richting die hij met zijn werk uit wilde, kwam tot uiting in <i>De steunpilaren van de maatschappij</i> (1877). Maar het was in <i>Een poppenhuis</i> (1879), <i>Spoken</i> (1881) en <i>Een vijand van het volk</i> (1882) dat Ibsen zijn reputatie als radicale denker definitief bepaalde [...]” (p. 82).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Zoek de verschillen. Vergelijk de tekst met de scène die je kunt bekijken via http://focus.deboeck.com . Wat valt op?” (p. 96)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Is Henrik Ibsen een schrijver die je beter zou willen leren kennen? Waarom (niet)?” (p. 98)



Martinus Nijhoff - <i>De vogels</i> Bertolt Brecht - <i>Generaal, je tank is een sterke wagen</i> Hugo Claus - <i>Een bed te Brugge</i> Ingmar Heytze - <i>Witte plek</i> Ellen Warmond - <i>Groeten uit Vietnam en omstreken</i>	historisch gericht tekstgericht contextgericht lezersgericht	De gedichten verschijnen onder het kopje 'Uitbreiding'. Via http://focus.deboeck.com krijgen de leerlingen een verschillende opdrachten, waar de vier benaderingen in doorklinken. - historisch gerichte benadering: "Zoek de belangrijkste gegevens over het leven van de auteur: land van herkomst, de voornaamste biografische gegevens, de belangrijkste thema's in zijn/haar werk, het verband met de behandelde gedichten" - tekstgerichte benadering: "Bespreek zowel de inhoud als de vorm" - contextgerichte benadering: de leerlingen moeten een gedicht bespreken dat over een "sociaal onderwerp" gaat - lezersgerichte benadering: "Evalueer zowel de inhoud als de vorm. Gebruik de nodige argumenten en voorbeelden uit de tekst om je oordeel te onderbouwen. Zorg ervoor dat het voldoende persoonlijk is"
Thema 2 - <i>Gestoord?</i>		
Miguel de Cervantes Saavedra - <i>Don Quichot</i>	historisch gericht	In het werkboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "Een van de beroemdste 'gekken' uit de wereldliteratuur is ongetwijfeld Don Quichot, het geesteskind van de Spaanse schrijver Miguel de Cervantes. De gelijknamige roman (de volledige titel luidt: <i>De vernuftige edelman Don Quichot van La Mancha</i>) verscheen in 1605, een tweede deel volgde in 1615" (p. 107).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Welke soort verteller hanteert Cervantes?" (p. 109)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema 'Gestoord?'.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Hoe zou je Cervantes' schrijfstijl typeren?" (p. 109)
Gerrit Achterberg - <i>Thebe</i>	historisch gericht	Via een weblink kunnen de studenten meer te weten komen over Achterberg. Onder andere een fragment uit <i>Gerrit Achterberg. Een biografie</i> laat zich daar terugvinden.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Analyseer en interpreteer alle belangrijke inhoudelijke aspecten." (p. 118)
	contextgericht	Gezien de achtergrond van Achterberg sluit zijn werk aan bij het thema 'Gestoord?'.



	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - [Na het lezen van de teksten via de weblink] “Is je appreciatie van het gedicht zelf ook veranderd? Leg uit.” (p. 121)
Gerrit Achterberg - <i>Standbeeld, Contact, Slaapwandeling, Transparant, Onheil en Directeur</i>	historisch gericht	Via een weblink kunnen de studenten meer te weten komen over Achterberg.
	contextgericht	Gezien de achtergrond van Achterberg sluit zijn werk aan bij het thema ‘Gestoord?’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk [gedicht] vind je het beste? Leg in minimaal vijf regels uit waarom. Als je geen keuze kunt maken of als je ze niet goed vindt, leg dan uit waarom.” (p. 121)
Maarten Biesheuvel - <i>Brommer op zee</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Het volgende kortverhaal van de Nederlandse schrijver Maarten Biesheuvel verscheen in 1972 in zijn debuutbundel <i>In de bovenkooi</i> . In 2007 ontving hij de P.C. Hooftprijs voor zijn hele werk” (p. 122). In het handboek is ook een fragment uit <i>Een verpletterende auteur</i> van Everhard Huizing opgenomen, dat verder informatie geeft over Biesheuvel.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Typeer de hoofdfiguur. Wat voor iemand is hij? Hoe komt dit? Leg uit.” (p. 151)
	contextgericht	Gezien de achtergrond van Biesheuvel sluit zijn werk aan bij het thema ‘Gestoord?’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe herkenbaar vinden jullie het verhaal vanuit jullie interpretatie?” (p. 152)
Franz Kafka - <i>De gedaanteverwisseling</i>	historisch gericht	In het werkboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “[...] De ouders van Kafka hadden een winkel. Kafka, hun enige zoon, had weinig contact met zijn moeder, die in de zaak hielp. Zijn vader wou zich absoluut maatschappelijk opwerken en was een ware tiran, die weinig begrip toonde voor zijn in zijn ogen zwakke zoon. Kafka sukkelde met zijn gezondheid en stierf al aan tuberculose toen hij 41 was [...]” (p. 175).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat is het thema van het verhaal?” (p. 174)



	contextgericht	De thematiek van het werk sluit aan bij het thema ‘Gestoord?’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe actueel of herkenbaar is deze thematiek?” (p. 174)
Thema 3 - Het beeld van de ander		
Daniel Defoe - <i>Robinson Crusoe</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “ <i>Robinson Crusoe</i> werd geschreven door Daniel Defoe en verscheen in 1719. Tijdens een expeditie naar Afrika om meer slaven voor zijn succesvolle Braziliaanse plantage te kopen, lijdt Robinson Crusoe in een hevige storm schipbreuk voor de kust van een onbekend eiland. Hij is de enige die het overleeft [...]” (p. 158).
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe sympathiek vind je Robinson? Leg uit.” (p. 197)
Joseph Conrad - <i>Hart der Duisternis</i>	historisch gericht	In het werkboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “ <i>Hart der duisternis</i> van de Pools-Engelse romanschrijver Joseph Conrad (1857-1924) is een striemende aanklacht tegen het imperialisme en de effecten ervan op de menselijke ziel” (p. 232).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Typeer het hoofdpersonage, Charlie Marlow.” (p. 232)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Waar geraakt hij [Charlie Marlow] (volgens jou, want het staat niet letterlijk in de tekst) aan zijn nieuwe baan?” (p. 232)



Jef Geeraerts - <i>Gangreen 2</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In 1972 verscheen <i>Gangreen 2</i> . De goede moordenaar van Jef Geeraerts, het tweede deel van een vierdelige cyclus die begon met <i>Gangreen 1. Black Venus</i> . De ik-figuur, aangeduid met de voornaam Jef, heeft zich in april 1959 vrijwillig aangeboden om twee oorlogvoerende Congolese stammen, de Lulua en Baluba, uit elkaar te houden [...]” (p. 193). In het werkboek is er bij opdracht 5 aandacht voor de situering van de tekst en het werk van Jef Geeraerts.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe staat hij [de hoofdfiguur] tegenover Congo, de zwarten en hun cultuur? Leg uit.” (p. 238)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe sympathiek vind je de hoofdfiguur? Leg uit.” (p. 239)
Tom Naegels - <i>Los</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “De ik-figuur van de roman <i>Los</i> (2005) is een schrijver en journalist, die heel sterke gelijkenissen vertoont met Tom Naegels zelf, de auteur [...] Het boek heeft verschillende verhaallijnen, die met elkaar verweven zijn. Een ervan gaat over zijn grootvader, die op sterven ligt [...] Daarnaast vertelt de ik-figuur over zijn relatie met Nadia en over zijn werk als journalist in het roerige, multiculturele Antwerpen” (p. 210).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Geef drie duidelijke voorbeelden van ironie.” (p. 257)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe herkenbaar vind je wat je hebt gelezen? Leg uit.” (p. 257)



Jeroen Brouwers - <i>Bezonken rood</i>	historisch gericht	Aan de hand van een fragment uit Geert van Istendaels <i>Het is niet de schrijver die het boek maakt, maar de lezer. De receptie van Jeroen Brouwers</i> komt er in het handboek informatie over de tekst: “In 1981 verschijnt <i>Bezonken rood</i> , een roman die zich grotendeels afspeelt in het Japanse kamp Tjideng (Nederlands-Indië), waar Brouwers als kleuter, hij was niet eens vijf jaar oud, samen met zijn moeder en zijn zusje werd geïnterneerd [...]” (p. 228).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - [Wat kan je vertellen over] “De plot van de roman?” (p. 262)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Zou je het hele boek willen lezen na het lezen van deze fragmenten? Waarom (niet)?” (p. 261)
Chika Unigwe - <i>De smaak van sneeuw</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “[...] De jonge Chika Unigwe (1974) emigreerde in 1995 naar ons land. Ze woont in Turnhout. Eerst schreef ze alleen verhalen in het Engels, die onder andere op BBC World werden voorgelezen. In 2005 publiceerde ze haar eerste Nederlandstalige roman, <i>De Feniks</i> . Wij lezen haar eerste Nederlandstalige kortverhaal: <i>De smaak van de sneeuw</i> ” (p. 230).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Amara en de moederfiguur behoren duidelijk tot een verschillende generatie. Amara is een stuk geëmancipeerder dan haar moeder. Waaruit blijkt dat?” (p. 270)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Het beeld van de ander’, waar kolonialisme en multiculturalisme centraal staan.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Met welk personage kun je je het best identificeren? Hoe komt dit?” (p. 271)


Thema 4 - De pijn van het zijn

Joost van den Vondel - <i>Kinder-lyck</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “De ouders van Joost van den Vondel (1587-1679) waren na de val van Antwerpen in 1585 naar Keulen gevlucht, waar hij is geboren [...] Eén van Vondels kinderen werd dood geboren. Zijn oudste dochter, Anna, die heel lang voor hem zorgde, stief in 1675. Saartje overleed in 163 op achtjarige leeftijd en Constantijntje al enkele maanden na zijn geboorte in 1632 [...]” (p. 243).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Vondel maakt ook gebruik van binnenrijm. Welke systematiek vind je erin terug?” (p. 295)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij de titel van het thema: ‘De pijn van het zijn’, waar de dood centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat zijn je eerste indrukken?” (p. 294)
Hugo Claus - <i>Broer</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Hugo Claus was een literair wonderkind. Zijn eerste roman, <i>De metsiers</i> , werd al meteen bekroond, maar in alles wat hij deed, blonk hij uit: poëzie, romans, verhalen en toneel [...] Zijn magnum opus is de roman <i>Het verdriet van België</i> (1983)[...]” (p. 244).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe is het gedicht opgebouwd?” (p. 297)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij de titel van het thema: ‘De pijn van het zijn’, waar de dood centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk gedicht vind je het beste, dat van Vondel of dat van Claus?” (p. 298)



Cees Buddingh' - <i>I remember Clifford</i> Herman de Coninck - <i>Opluchting</i> Jean Pierre Rawie - <i>Ritueel</i> Jotie T'Hooft - <i>En wat dan?</i> Lévi Weemoedt - <i>Weermannetje</i>	tekstgericht lezersgericht historisch gericht	Het is de bedoeling dat de leerlingen één gedicht van de vijf uitkiezen en dat grondig bespreken. De taak bestaat uit vier delen: analyse en interpretatie van het gedicht; formuleren van een persoonlijk oordeel; zoeken naar mogelijke verbanden met het leven van de dichter; toevoegen van een geschikte illustratie. De eerste drie opdrachten sluiten aan bij respectievelijk de tekstgerichte, lezersgerichte en historisch gerichte benadering.
	contextgericht	De fragmenten sluiten aan bij de titel van het thema: 'De pijn van het zijn', waar de dood centraal staat.
Tadeusz Borowski - <i>Hierheen naar de gaskamer, dames en heren</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "Tadeusz Borowski (1922-1951) was van Poolse afkomst, maar werd geboren in Oekraïne, toen nog deel van de Sovjet-Unie. In 1926 werd de boekhandel van zijn vader genationaliseerd door het nieuwe communistische bestuur en hij werd overgebracht naar een werkkamp in Siberië [...] Over zijn ervaringen in de concentratiekampen schreef Borowski onder meer in <i>Hierheen naar de gaskamer, dames en heren</i> (1948) [...]" (p. 277).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Geef vier duidelijke voorbeelden van de valsheid en het sadisme van de Duitsers." (p. 349)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij de titel van het thema: 'De pijn van het zijn', waar de dood centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Hoe belangrijk vind je het om vandaag een verhaal over de Holocaust te lezen? Waarom?" (p. 348)
Joe Sacco - <i>Moslimenclave Gorazde</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de moslimenclave Gorazde en over de auteur: "[...] De Amerikaan Joe Sacco verbleef eind 1995, begin 1996 enkele maanden in Gorazde [...] Tijdens de oorlog bevonden zich hier voornamelijk moslims, maar het gebied errond was in handen van de Bosnische Serviërs. Gorazde werd in 1993 een 'safe area', beschermd door de VN; Toch gingen de Bosnische Serviërs in de aanval. Daarbij werden bijna 694 burgers gedood, maar de enclave werd nooit ingenomen [...] Over ex-Joegoslavië publiceerde Joe Sacco niet alleen <i>Moslimenclave Gorazde</i>, maar ook <i>De fikser. Een verhaal uit Sarajevo</i> (2003)" (p. 287).



	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat is het thema of wat zijn de thema's?” (p. 354)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij de titel van het thema: ‘De pijn van het zijn’, waar de dood centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Zou je de volledige strip willen lezen of een ander werk van Joe Sacco? Waarom (niet)?” (p. 356)
Korneel De Rynck - <i>De tuin van Tito. Een reis langs de spoorlijn Belgrado - Sarajevo</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] In het volgende fragment is hij [Korneel De Rynck] in Vukovar, een stad in het oosten van Kroatië, vlak over de grens met Servië. Meer dan 2 000 Kroaten kwamen hier om tijdens de zware aanvallen van de Serviërs. Hoewel Vukovar vandaag het symbool is van het heldhaftige Kroatisch verzet, wonen er nog altijd Serviërs” (p. 295).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Tot welk genre behoort de tekst?” (p. 356)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij de titel van het thema: ‘De pijn van het zijn’, waar de dood centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat is jouw mening over deze situatie?” (p. 356)
Thema 5 - <i>Cool</i>		
Allen Ginsberg - <i>Gehuil</i>	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat valt onmiddellijk op als je naar vorm van het gedicht kijkt?” (p. 368)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Vanaf het ogenblik dat <i>Howl</i> voor het eerst verscheen, was het gedicht enorm controversieel. Sommige critici noemden het een uniek tijdsdocument waarin de stem van een nieuwe generatie doorklonk, andere noemden het obsceen, onbegrijpelijk en onpoëtisch. Welke kant zou jij kiezen?” (p. 369)



Jack Kerouac - <i>On the Road</i>	historisch gericht	In het werkboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “[...] Dit werk [<i>On the road</i> van Jack Kerouac] verscheen in 1957 en beschrijft de jonge generatie en haar verlangen om altijd onderweg te zijn, op de vlucht voor het gezapige burgerleven. Kerouacs personages experimenteren met seks, drugs, alcohol en muziek, op zoek naar <i>echte</i> emoties en het Leven met een hoofdletter [...]” (p. 369).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Ooit zal er een einde komen aan de jeugdige dromen en ambities. Waar verwijst Kerouac expliciet naar de toekomst?” (p. 370)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het kopje ‘Onderweg’.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Herken je bepaalde gevoelens of ideeën uit <i>On the road</i> bij jezelf? Zo ja, welke?” (p. 371)
Ramsey Nasr - <i>Mi have een droom</i>	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: aan de hand van een online straattaalwoordenboek moeten de leerlingen het gedicht verder ontcijferen.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Vind je het een geslaagd gedicht?” (p. 385)
James Finn Garner - <i>Politiek correcte verhaaltjes voor het slapengaan</i>	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Deze versie van het bekende sprookje wijkt behoorlijk af van de oorspronkelijke. Geef vijf voorbeelden uit de tekst waar dit duidelijk blijkt.” (p. 390)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe zinvol vind je het om je taal zo aan te passen? Denk je dat een aanpassing van de taal ook een invloed heeft op de manier waarop we denken?” (p. 391)



Paul van Ostaijen - <i>Samson en Dalila ontplooiing van het konflikt drama [...], Boem paukeslag, Music-Hall 3, Het Sienjaal, De bankroet-jazz, Wals van kwart voor middernacht, Berceuze Nr. 2</i>	historisch gericht	Via de documentaire <i>Paul van Ostaijen. Bankroet in Berlijn</i> van Leo Maaren uit 2009 komen de leerlingen meer te weten over de auteur. Bij de verschillende opdrachten verschijnt er in het werkboek af en toe ook achtergrondinformatie: “Na zijn terugkeer uit Berlijn en zijn dienst in het Belgische leger wordt Van Ostaijen kunsthandelaar in Brussel. Hij geeft lezingen over schilderkunst en lyriek, en schrijft gedichten die hij van plan is te bundelen onder de titel <i>Het eerste boek van Schmoll</i> . In deze periode propageert hij de zuivere lyriek en het ‘organisch expressionisme’: poëzie is woordkunst en hoeft geen maatschappelijk doel meer te dienen; een gedicht moet op zichzelf kunnen staan [...]” (p. 419).
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welk tekstfragment uit het bronnenboek hoort volgens jou bij deze periode in het leven van Van Ostaijen? Waarom?” (p. 417)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat is je eindindruk over het werk van Van Ostaijen? Hoe degelijk en actueel is het volgens jou? Kunnen zijn experimenten nog altijd inspireren?” (p. 422)
Lucebert - <i>Nazomer</i> <i>Er is een grote norse neger</i>	historisch gericht	Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Lucebert in zijn literair-historische context situeert.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Geef twee voorbeelden van vergelijkingen.” (p. 426)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Formuleer je oordeel over het gedicht.” (p. 427)
Lucebert - <i>Ik draai een kleine revolutie af</i>	historisch gericht	Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Lucebert in zijn literair-historische context situeert.
	tekstgericht en lezersgericht	Het werkboek stelt een vraag die een analyse van de tekst vereist, en tegelijkertijd peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Hoe interpreteer je dit gedicht?” (p. 427)



Lucebert - <i>Er is een grote norske neger</i>	historisch gericht	Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Lucebert in zijn literair-historische context situeert.
K. Schippers - <i>Opening van het visseizoen</i> en Cees Buddingh' - <i>Pluk de dag</i>	historisch gericht	Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Schippers in zijn literair-historische context situeert.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Waar bespeur je duidelijk kritiek op de Vijftigers? Hoe?" (p. 429)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Formuleer je oordeel over deze gedichten." (p. 429)
Cees Buddingh' - <i>Dordrecht, 25 november 1963</i>	historisch gericht	Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Buddingh' in zijn literair-historische context situeert.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Welk dadaïstisch element vind je terug in de dichtvorm?" (p. 431)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Wat vind je van het gedicht?" (p. 431)
Thema 6 - <i>Echt?</i>		
Arthur Schnitzler - <i>Droomnovelle</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "Arthur Schnitzler (1812-1931) was de zoon van een Hongaars-Joodse keelspecialist. Hij werkte onder meer als dokter in een Weens ziekenhuis, maar stopte daarmee om voltijds schrijver te worden. Schnitzler was erg geïnteresseerd in psychiatrie en kende Sigmund Freud goed. Het verhaal <i>Droomnovelle</i> verscheen in 1926 en speelt zich af in Wenen [...]" (p. 359). Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Schnitzler in zijn literair-historische context situeert.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Welke rol spelen tijd en ruimte in dit verhaal?" (p. 459)



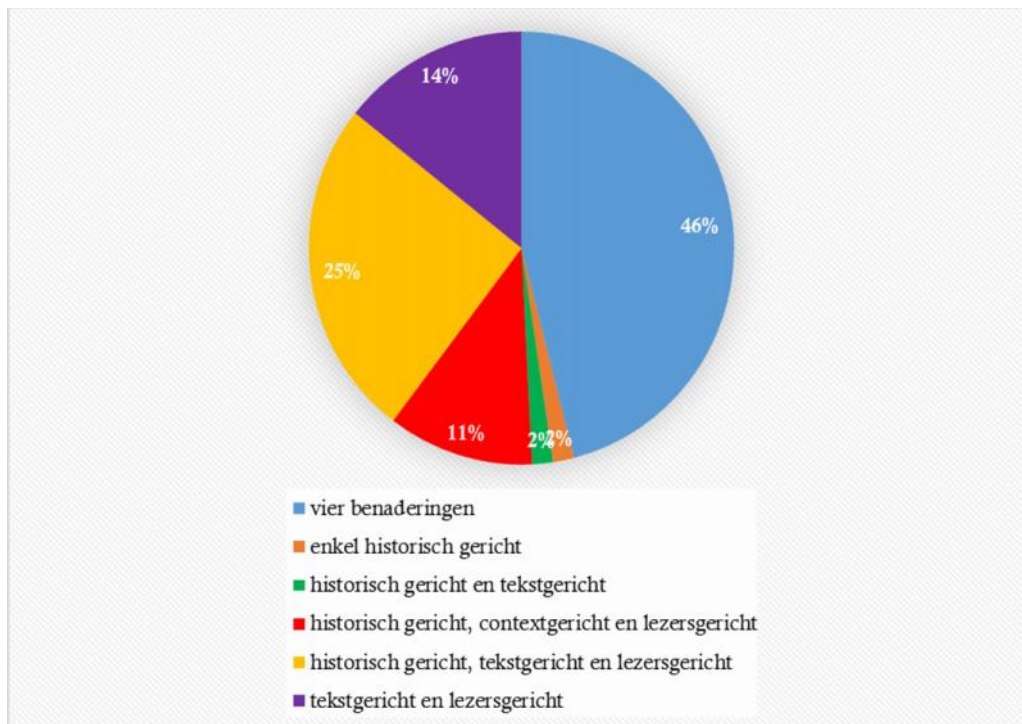
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema 'Echt?', waar de tegenstelling tussen droom en werkelijkheid centraal staat
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Vond je de tekst van Schnitzler boeiend? Waarom (niet)?" (p. 462)
Mary Wollstonecraft Shelley - <i>Frankenstein</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "In 1816 logeerde Mary Wollstonecraft Shelley (1797-1851) met haar man, de dichter Percy Bysshe Shelley, in Zwitersland aan het meer van Genève, nabij het landgoed van de beroemde dichter Lord Byron. Samen met Byrons dokter, John Polidori, voerden ze die natte zomer vaak lange gesprekken, onder meer over de oorsprong van het leven en de uitvinding van de elektriciteit [...] Op een regenachtige avond amuseerde het gezelschap zich met het vertellen van spookverhalen. Mary koos een akelige droom als onderwerp. Achteraf spoorde Percy Bysshe Shelley haar ertoe aan er een kort verhaal van te maken, maar dit groeide uit tot een heuse roman, die we allemaal kennen als <i>Frankenstein</i> [...]" (p. 376). Via een weblink moeten de leerlingen in het werkboek ook een tekst aanvullen, die Mary Wollstonecraft Shelley in haar literair-historische context situeert.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Hoe staat de hoofdfiguur tegenover wat hij heeft gepresteerd? Waarom?" (p. 476)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema 'Echt?', waar de tegenstelling tussen droom en werkelijkheid centraal staat.
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de inbreng van de student: - "Kun je nog thema's toevoegen aan de al behandelde? Welke? Leg ze ook uit." (p. 478)
Italo Calvino - <i>Als op een winternacht een reiziger</i>	historisch gericht	Het fragment is opgenomen als voorbeeld van een postmoderne tekst. Op die manier illustreert het handboek een literair-historische stroming.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Beschrijf de tijd. Hoe wordt naar het tijdsverloop verwezen?" (p. 499)



	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat vind je van dergelijke literatuur? Wat vind je (minder) goed?” (p. 499)
Julian Barnes - <i>Een geschiedenis van de wereld in 10 1/2 hoofdstuk</i>	historisch gericht	Het fragment is opgenomen als voorbeeld van een postmoderne tekst. Op die manier illustreert het handboek een literair-historische stroming.
	tekstgericht	Het werkboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Beschrijf de schijfstijl. Waaraan doet die denken? Kun je iets zeggen over het vertelstandpunt?” (p. 500)
	lezersgericht	Het werkboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Geef een opsomming van een aantal passages die je uitgesproken grapping vindt.” (p. 500)

Focus 6 laat alle vier de literatuurbenaderingen aan bod komen; 46% van de fragmenten wordt op vier manieren benaderd. Bij één vierde van de teksten is de historisch gerichte, tekstgerichte en lezersgerichte benadering van toepassing. Onderstaande grafiek laat zien dat het handboek ook verschillende andere combinaties hanteert.

Grafiek 5: Literatuurbenadering in *Focus 6*



Over het algemeen primeert de lezersgerichte benadering: bij 88% van de teksten worden er vragen gesteld die peilen naar de mening, persoonlijke ervaring of inbreng van de student. Ook de tekstgerichte en historisch gerichte benadering spelen een belangrijke rol. Bij 79% van de opgenomen fragmenten komen er vragen over de inhoud van de tekst, en 78% van de auteurs of teksten worden historisch gekaderd. De contextgerichte benadering komt ongeveer bij de helft (49%) van de tekstfragmenten voor.

5.2. *Frappant 5/6*

Het handboek *Frappant 5/6* (Vandekerckhove et al., 2013) bestaat uit vier grote hoofdstukken: 'Literaire communicatie', 'Zakelijke communicatie', 'Taalbeschouwing' en 'Competent onderzoek doen in tien stappen'. De analyse beperkt zich tot het driedelige hoofdstuk 'Literaire communicatie', aangezien enkel daar literaire tekstfragmenten verschijnen. Ten eerste krijgt de lezer een 'chronologisch overzicht' voorgeschoteld met proza, lyriek en dramatiek doorheen de eeuwen. Het handboek maakt daarbij de volgende indeling:

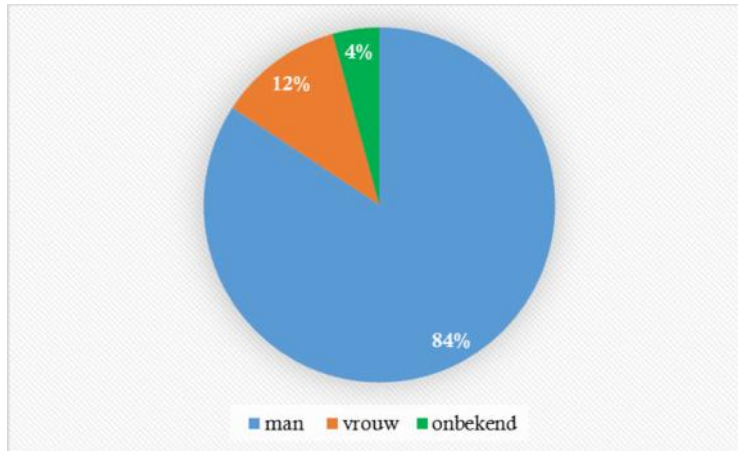
- 1 De middeleeuwen 500-1500
- 2 De renaissance 1500-1700
- 3 De verlichting 1700-1800
- 4 De romantiek 1800-1850
- 5 Van realisme tot de Eerste Wereldoorlog 1850-1914
- 6 Het interbellum 1918-1940
- 7 Van Koude Oorlog t.e.m. swinging sixties 1945-1970
- 8 Van 1970 tot heden
- 9 Annex: Het Griekse theater

Elke periode start met een korte schets van het tijdsbeeld en het literaire leven, waarna fragmenten van prozaïsche, lyrische en dramatische teksten opgenomen zijn. Vanaf het vijfde hoofdstuk verschijnt er ook telkens een stukje over de ontwikkeling van de film. In de tweede subsectie, 'Leesportfolio en analysemodellen', komen ten eerste de verschillende onderdelen van een leesportfolio aan bod. Daarnaast is er ruimte voor analysemodellen voor proza, lyriek, dramatiek en film. Ten derde zijn een vijftal pagina's gewijd aan het model van de literaire competentie van Theo Witte. Tot slot gaat het ook nog over de literaire receptie, waarbij modellen van onder andere Mooij en Boonstra toegelicht worden. Tussen die theoretische informatie door is er ook plaats voor een drietal literaire teksten. Het laatste onderdeel van dit hoofdstuk belicht drie tekstsoorten die zich 'Tussen literaire en zakelijke communicatie' bevinden, namelijk de toespraak, het essay en de column. Alles samen beslaat dit hoofdstuk 402 bladzijden.

5.2.1. Auteurs en tekstfragmenten

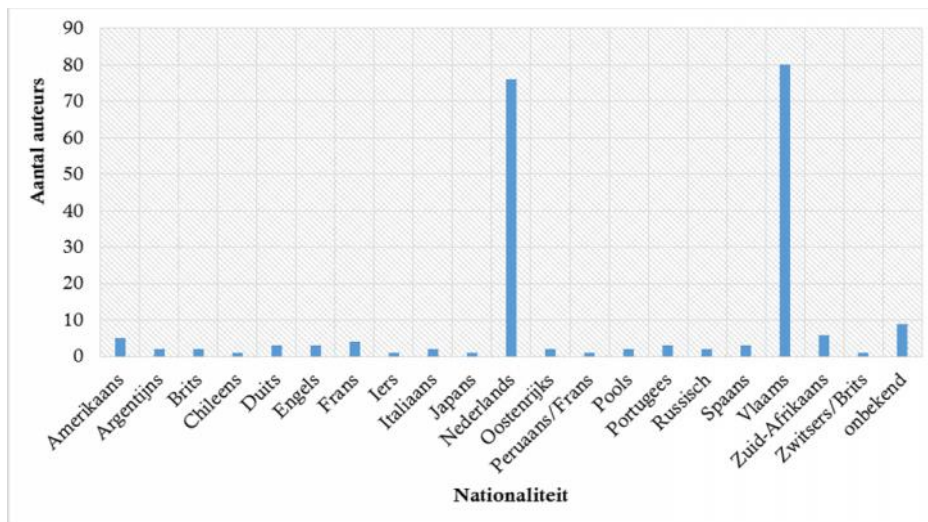
Het handboek *Frappant 5/6* neemt in totaal 209 tekstfragmenten van 135 verschillende auteurs op. De fragmenten in het handboek zijn voor het overgrote merendeel geschreven door mannen (84%). Slechts 24 van de 209 tekstfragmenten (12%) komen van een vrouwelijke hand. Iets meer dan de helft daarvan (14) schrijven in het Nederlands. Daarnaast komen ook Zuid-Afrikaanse, Russische, Britse, Amerikaanse en Poolse schrijfsters aan bod. 9 teksten hebben een anonieme auteur (zie grafiek 6).

Grafiek 6: Geslacht van de auteurs in *Frappant 5/6*



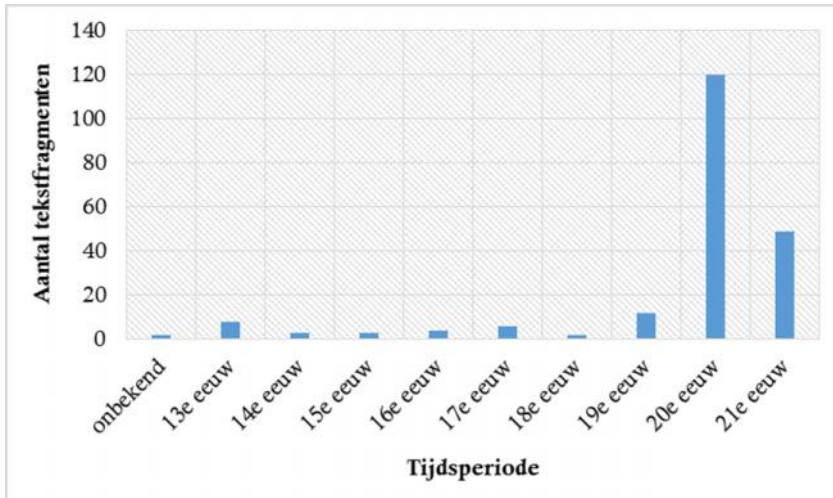
Frappant 5/6 getuigt van een divers aanbod van literatuur en laat in totaal 188 verschillende auteurs met 20 verschillende nationaliteiten aan het woord. Het handboek kijkt daarbij ook breder dan het Europese continent: de (Zuid-)Amerikaanse en Zuid-Afrikaanse literatuur is met respectievelijk acht en zes auteurs vertegenwoordigd, en er is met Haruki Murakami (*Hardboiled Wonderland en het einde van de wereld*) ook een Japanse auteur opgenomen. Toch ligt de focus vooral op de Nederlandstalige literatuur, met 80 Vlaamse en 76 Nederlandse schrijvers. Dat staat gelijk aan 75% van het totaal (zie grafiek 7).

Grafiek 7: Nationaliteit van de auteurs in *Frappant 5/6*



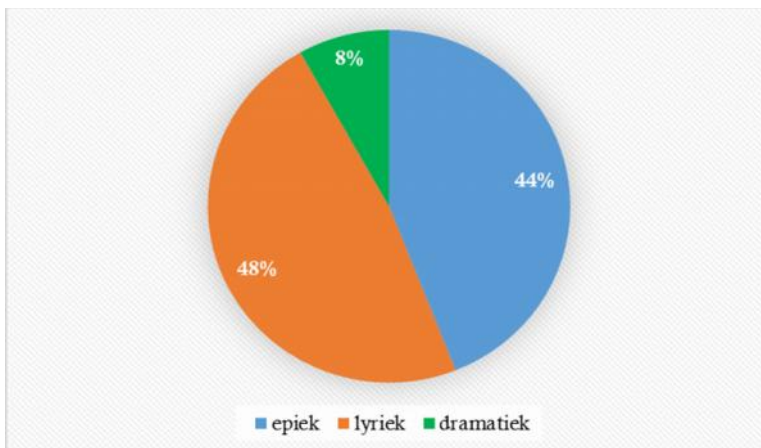
Ook bij *Frappant 5/6* ligt de focus op recente teksten: 169 van de 209 teksten (81%) dateren uit de 20^e of 21^e eeuw. Grafiek 8 toont daarbij ook aan dat de 20^e eeuw er qua aantal tekstfragmenten duidelijk bovenuit steekt. De oudste teksten, zoals bijvoorbeeld *Walewein* van Penninc en Vostaert en *Floris ende Blancefloer* van Diederik van Assenede, dateren uit het midden van de 13^e eeuw. *De man zonder ziekte* (2012) van Arnon Grunberg is het meest recente tekstfragment.

Grafiek 8: Tijdsperiode waarin de tekstfragmenten zijn geschreven in *Frappant 5|6*



In *Frappant 5|6* komt zowel proza, lyriek als dramatiek aan bod. Bij de prozateksten (44%) worden ook twee politieke toespraken, acht essays en vier columns opgenomen. Het lyrische genre is met 100 tekstfragmenten (48%) het best vertegenwoordigd. Dramatische teksten zijn in mindere mate aanwezig (8%) (zie grafiek 9).

Grafiek 9: Tekstsoort van de fragmenten in *Frappant 5|6*.



Tabel 5 geeft een overzicht van de tekstfragmenten in *Frappant 5|6*.

Tabel 5: overzicht van de literaire fragmenten in het handboek *Frappant 5|6*

Auteur	Titel	Geslacht	Tijdsperiode	Nationaliteit	Tekstsoort
Thema 1 - De middeleeuwen 500-1500					
Penninc en Vostaert	<i>Walewein</i>	M	13e eeuw	Vlaams	proza
Anoniem	<i>Karel ende Elegast</i>	X	13e eeuw	X	proza
Diederik van Assenede	<i>Floris ende Blancefloer</i>	M	13e eeuw	Vlaams	proza
Anoniem	<i>Beatrijs</i>	X	14e eeuw	X	proza
Willem die Madocke maecte	<i>Vanden vos Reynaerde</i>	M	13e eeuw	Vlaams	proza
Jan Moritoen	<i>Egidiuslied</i>	M	14e eeuw	Vlaams	lyriek
Anthonis de Roovere	<i>Van der mollenfeeste</i>	M	15e eeuw	Vlaams	lyriek
Anoniem	<i>Ghequetst ben ic van binnen</i>	X	14e eeuw	X	lyriek
Hertog Jan I van Brabant	<i>Eens meienmorgen (harba lorifa)</i>	M	13e eeuw	Vlaams	lyriek
Anoniem	<i>Het waren twee coninckskinderen</i>	X	onbekend	X	lyriek
Anoniem	<i>Het daghet in den oosten</i>	X	onbekend	X	lyriek
Anoniem	<i>Lied van Heer Halewijn</i>	X	13e eeuw	X	lyriek
Hadewijch	<i>Alle dinghe</i>	V	13e eeuw	Nederlands	lyriek
Jacob van Maerlant	<i>Der Naturen Bloeme</i>	M	13e eeuw	Vlaams	lyriek
Anoniem	<i>Elckerlyc</i>	X	15e eeuw	X	dramatiek
Anoniem	<i>Mariken van Nieumeghen</i>	X	16e eeuw	X	dramatiek
Anoniem	<i>Lanseloet van Denemerken</i>	X	15e eeuw	X	dramatiek
Thema 2 - De renaissance 1500-1700					
Desiderius Erasmus	<i>Lof der zotheid</i>	M	16e eeuw	Nederlands	proza
Miguel de Cervantes	<i>Don Quichot</i>	M	17e eeuw	Spaans	proza
Pieter Corneliszoon Hooft	<i>Geswinde Grijsaert</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Nydghe Tijt</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
Joost van den Vondel	<i>Kinder-lijck</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Uitvaert van mijn dochterken</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
Gerbrand Adriaenszoon Bredero	<i>Boeren-geselschap</i>	M	17e eeuw	Nederlands	lyriek
William Shakespeare	<i>De rede</i>	M	16e eeuw	Engels	dramatiek
Thema 3 - De verlichting 1700-1800					
Betje Wolff en Aagje Deken	<i>Historie van Mejuffrouw Sara Burgerhart</i>	V	18e eeuw	Nederlands	proza
Hiëronymus van Alphen	<i>De pruimenboom</i>	M	18e eeuw	Nederlands	lyriek


Thema 4 - De romantiek 1800-1850

Multatuli	<i>Max Havelaar</i>	M	19e eeuw	Nederlands	proza
Hendrik Conscience	<i>De Leeuw van Vlaanderen</i>	M	19e eeuw	Vlaams	proza
Guido Gezelle	<i>Een bonke keerzen kind</i>	M	19e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Dien avond en die rooze</i>	M	19e eeuw	Vlaams	lyriek
Piet Paaltjens	<i>Aan Rika</i>	M	19e eeuw	Nederlands	lyriek

Thema 5 - Van realisme tot de Eerste Wereldoorlog 1850-1914

Cyriel Buysse	<i>Het recht van de sterkste</i>	M	19e eeuw	Vlaams	proza
	<i>De biezenstekker</i>	M	19e eeuw	Vlaams	proza
Frederik van Eeden	<i>De kleine Johannes</i>	M	19e eeuw	Nederlands	proza
Stijn Streuvels	<i>De Vlaschaard</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
J.H. Leopold	<i>O, als ik dood zal zijn</i>	M	19e eeuw	Vlaams	lyriek
Willem Kloos	<i>Avond</i>	M	19e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Ik ben een God</i>	M	19e eeuw	Nederlands	lyriek
Herman Gorter	<i>Mei</i>	M	19e eeuw	Nederlands	lyriek
Karel van de Woestijne	<i>Wijding aan mijn vader</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>De rozen dom en daauwen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Rainer Maria Rilke	<i>De Panter</i>	M	20e eeuw	Oostenrijks	lyriek
	<i>Herfstdag</i>	M	20e eeuw	Oostenrijks	lyriek
Cyriel Buysse	<i>Het gezin van Paemel</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek

Thema 6 - Het interbellum 1918-1940

Willem Elsschot	<i>Kaas</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Franz Kafka	<i>De gedaanteverwisseling</i>	M	20e eeuw	Duits	proza
	<i>Voor de wet</i>	M	20e eeuw	Duits	proza
Felix Timmermans	<i>Pallieter</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
	<i>Boerenpsalm</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Gerard Walschap	<i>Houtekiet</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Ferdinand Bordewijk	<i>Karakter</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Paul van Ostaijen	<i>Belgische zondag</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Voetbalmatch</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Bedreigde stad</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Alpejagerslied</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Jan Jacob Slauerhoff	<i>Woningloze</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek



	<i>Zeemans herfstlied</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Hendrik Marsman	<i>De overtocht</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>"Paradise regained"</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Martinus Nijhoff	<i>Het kind en ik</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Impasse</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Jan Engelman	<i>Vera Janacopoulos</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>En rade</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Willem Elsschot	<i>De bult spreekt</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Moeder</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Fernando Pessoa	<i>Er zijn ziekten erger dan ziekten</i>	M	20e eeuw	Portugees	lyriek
	<i>Heb niets in je handen, noch...</i>	M	20e eeuw	Portugees	lyriek
Frederico Garcia Lorca	<i>Struikje struikje</i>	M	20e eeuw	Spaans	lyriek
	<i>De profundis</i>	M	20e eeuw	Spaans	lyriek
Bertolt Brecht	<i>Wat kost het ijzer ?</i>	M	20e eeuw	Duits	dramatiek
Thema 7 - Van Koude Oorlog t.e.m. swinging sixties (1945-1970)					
Willem Elsschot	<i>Het dwaallicht</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Louis Paul Boon	<i>De Kapellekensbaan</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
	<i>Wapenbroeders</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Harry Mulisch	<i>Het stenen bruidsbed</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Hugo Claus	<i>De metsiers</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Willem Frederik Hermans	<i>De donkere kamer van Damokles</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Jan Wolkers	<i>Terug naar Oegstgeest</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Gerard Reve	<i>De avonden</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Jeroen Brouwers	<i>Bezonken rood</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Lucebert	<i>Ik tracht op poëtische wijze</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Ik draai een kleine revolutie af</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Visser van Ma Yuan</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Paul Snoek	<i>Walking my baby back home</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Een zwemmer is een ruiter</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Gedicht voor mezelf</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Hugo Claus	<i>De moeder</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Ik schrijf je neer</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Herman de Coninck	<i>Je truitjes</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek



	<i>Zeemansliedje</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Rutger Kopland	<i>Jonge sla</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Paul Rodenko	<i>Jij-mei</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Jan Hanlo	<i>Oote</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Remco Campert	<i>Poëzie is een daad</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Judith Herzberg	<i>Ziekenbezoek</i>	V	20e eeuw	Nederlands	lyriek
M. Vasalis	<i>Aan een boom in het Vondelpark</i>	V	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Sotto Voce</i>	V	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Pablo Neruda	<i>Wat samen met mij wordt geboren</i>	M	20e eeuw	Chileens	lyriek
Ingrid Jonker	<i>Afskeid</i>	V	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	lyriek
Anna Achmatova	<i>De echo</i>	V	20e eeuw	Russisch	lyriek
	<i>Bij het niet versturen van mijn epos</i>	V	20e eeuw	Russisch	lyriek
Eugène Ionesco	<i>De kale zangeres</i>	M	20e eeuw	Frans	dramatiek
	<i>De les</i>	M	20e eeuw	Frans	dramatiek
Samuel Beckett	<i>Wachten op Godot</i>	M	20e eeuw	Iers	dramatiek
Hugo Claus	<i>Suiker</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Dario Fo	<i>Mistero Buffo</i>	M	20e eeuw	Italiaans	dramatiek
Thema 8 - Van 1970 tot heden					
Erwin Mortier	<i>Marcel</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Kristien Hemmerechts	<i>Een jaar als (g)een ander</i>	V	21e eeuw	Vlaams	proza
Tom Naegels	<i>Los</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Hugo Matthysen	<i>Een interplanetaire helleveeg</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Annelies Verbeke	<i>Naar de toekomst</i>	V	21e eeuw	Vlaams	proza
Christophe Vekeman	<i>Lege jurken</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Erik Vlamincx	<i>Suikerspin</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Tom Lanoye	<i>Sprakeloos</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Margot Vanderstraeten	<i>Het vaccin</i>	V	21e eeuw	Vlaams	proza
David Van Reybrouck	<i>Congo. Een geschiedenis</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Dimitri Verhulst	<i>De laatste liefde van mijn moeder</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Yves Petry	<i>De maagd Marino</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Stefan Brijs	<i>Post voor mevrouw Bromley</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Harry Mulisch	<i>Twée vrouwen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
	<i>De ontdekking van de hemel</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza



Hella S. Haasse	<i>Heren van de thee</i>	V	20e eeuw	Nederlands	proza
Kader Abdolah	<i>Zij moest haar verhaal nog vertellen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Connie Palmen	<i>I.M.</i>	V	20e eeuw	Nederlands	proza
Yasmine Allas	<i>Idil, een meisje</i>	V	20e eeuw	Nederlands	proza
Jeroen Brouwers	<i>Geheime kamers</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Arthur Japin	<i>Een schitterend gebrek</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Tommy Wieringa	<i>Joe Speedboot</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Henk van Woerden	<i>Ultramarijn</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
A.F.Th. van der Heijden	<i>Het schervengericht</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Robert Vuijsje	<i>Alleen maar nette mensen</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Cees Noteboom	<i>Scheepsjournaal</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Adriaan van Dis	<i>Tikkop</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Peter Buwalda	<i>Bonita Avenue</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
David Pefko	<i>Het voorseizoen</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Arnon Grunberg	<i>Tirza</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
	<i>Huid en Haar</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
	<i>De man zonder ziekte</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Haruki Murakami	<i>Hardboiled Wonderland en het einde van de wereld</i>	M	20e eeuw	Japans	proza
Jeanette Winterson	<i>De passie</i>	V	20e eeuw	Brits	proza
José Saramago	<i>De stad der blinden</i>	M	20e eeuw	Portugees	proza
Alain de Botton	<i>De biograaf</i>	M	20e eeuw	Zwitsers/Brits	proza
Michel Houellebecq	<i>Elementaire deeltjes</i>	M	20e eeuw	Frans	proza
André Brink	<i>De duivelsvallei</i>	M	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	proza
John Maxwell Coetzee	<i>In ongenade</i>	M	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	proza
Ian McEwan	<i>Boetekleed</i>	M	21e eeuw	Brits	proza
Lionel Shriver	<i>We moeten het even over Kevin hebben</i>	V	21e eeuw	Amerikaans	proza
Philip Roth	<i>Alleman</i>	M	21e eeuw	Amerikaans	proza
Mario Vargas Llosa	<i>Het ongrijpbare meisje</i>	M	21e eeuw	Peruaans/Frans	proza
Nick Hornby	<i>Juliet, naakt</i>	M	21e eeuw	Engels	proza
Joe Sacco	<i>Gaza 1956</i>	M	21e eeuw	Amerikaans	proza
Jennifer Egan	<i>Bezoek van de knokploeg</i>	V	21e eeuw	Amerikaans	proza
Sandro Veronesi	<i>XY</i>	M	21e eeuw	Italiaans	proza
S J Watson	<i>Voor ik ga slapen</i>	M	21e eeuw	Engels	proza



Jotie T'Hooft	<i>Schuldbekentenis</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Een brief</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Eddy van Vliet	<i>Le Bal du Moulin de la Galette (Renoir)</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Dood</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Jean Pierre Rawie	<i>Park in Volterra</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Interieur</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Rutger Kopland	<i>Enkele andere overwegingen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Aan het grensland</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Hugo Claus	<i>Behoud</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Luuk Gruwez	<i>Verona di notte</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Samenhorig</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Samen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Ingmar Heytze	<i>Winter in de Efteling</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Lezen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Herman de Coninck	<i>Ik zie je nog altijd liggen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>De Plek</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Adriaan Morriën	<i>Afscheid</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Een duizendkunstenaar</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Leonard Nolens	<i>Wij zijn die eeuw</i>	M	21e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Vaderland</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Gerrit Komrij	<i>Het Komrij-wezen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Help</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Gerrit Kouwenaar	<i>Totaal witte kamer</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Ontmoeting</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Charles Ducal	<i>The road not taken</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
	<i>Lolo - 3</i>	M	21e eeuw	Vlaams	lyriek
Delphine Lecompte	<i>Ik word wakker wanneer ik word verwekt</i>	V	21e eeuw	Vlaams	lyriek
Jorge Luis Borges	<i>De wroeging</i>	M	20e eeuw	Argentijns	lyriek
	<i>Heimwee naar het heden</i>	M	20e eeuw	Argentijns	lyriek
Wisława Szymborska	<i>Plankenkoorts</i>	V	20e eeuw	Pools	lyriek
	<i>Sommigen houden van poëzie</i>	V	20e eeuw	Pools	lyriek
Antjie Krog	<i>Land van genade en verdriet</i>	V	21e eeuw	Zuid-Afrikaans	lyriek
	<i>Jy raak my nie meer</i>	V	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	lyriek



Walter van den Broeck	<i>Groenten uit Balen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Tom Lanoye	<i>Ten Oorlog</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Arne Sierens	<i>Mijn Blackie</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Ko van den Bosch	<i>Ten Liefde</i>	M	20e eeuw	Nederlands	dramatiek
Thema 9 - Annex: Het Griekse theater					
Hugo Claus	<i>Oedipus</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Tom Lanoye	<i>Mamma Medea</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Leesportfolio en analysemodellen					
Cees Buddingh'	<i>Dordrecht, 25 november 1963</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Zo zijn onze manieren</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Kristien Hemmerechts	"Gij met uw gezever, gij..."	V	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Tussen literaire en zakelijke communicatie					
Nelson Mandela	<i>Eindelijk vrij</i>	M	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	proza (politieke toespraak)
Barack Obama	<i>De inauguratietoespraak</i>	M	21e eeuw	Amerikaans	proza (politieke toespraak)
Michel de Montaigne	"Onze verlangens nemen toe als ze worden tegengewerkt"	M	16e eeuw	Frans	proza (essay)
Jan Fontijn	"Vader"	M	20e eeuw	Nederlands	proza (essay)
Patricia De Martelaere	"Een tikkeltje minder menselijk"	V	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Filip Huysegems	"Hoe blijf je positief in een boze wereld?"	M	21e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Yves Desmet	"Jeugd"	M	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Koen Raes	"De grenzen van het multiculturalisme"	M	21e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Rob Riemen	"De eeuwige terugkeer van het fascisme"	M	21e eeuw	Nederlands	proza (essay)
Tom Naegels	<i>Te grote auto</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza (column)
Rik Torfs	<i>Godgeleerde meisjes stemmen tot nadenken</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza (column)
Bert Wagendorp	<i>Hella</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza (column)
Wim Daniëls	<i>Boer zoekt vrouw</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza (column)

5.1.2. Literatuurbenadering

Het handboek hanteert voor alle tekstfragmenten tot en met hoofdstuk 8 (*Van 1970 tot heden*) een uitsluitend historisch gerichte aanpak. Elke auteur wordt kort geïntroduceerd aan de hand van de geboorte- en (eventuele) sterfdatum, één of meerdere kernbegrippen en een historische situering. De teksten staan bovendien in chronologische volgorde. Het grootste deel van het handboek lijkt dus bedoeld als een soort compendium, waar leerlingen een heel scala aan canonieke auteurs kunnen terugvinden van de 13^e eeuw tot nu. Onderstaande tabel laat zien welke achtergrondinformatie er bij het eerste fragment uit *Frappant 5|6* verschijnt. Tot en met hoofdstuk 8 volgen alle andere fragmenten in het handboek datzelfde stramien.

Tabel 6: De achtergrondinformatie bij het eerste fragment uit *Frappant 5|6*

Auteur en titel	Kalender	Kernbegrip	Situering
Thema 1 - <i>De middeleeuwen 500-1500</i>			
Penninc en Vostaert - <i>Walewein</i>	ca. 1250	ridderepiek, Arthurroman	“De <i>roman van Walewein</i> is een van de oudste verhalen in het Nederlands. Het boek werd vermoedelijk in de omgeving van Brugge geschreven. Het handschrift wordt bewaard in de bibliotheek van de Universiteit Leiden” (p. 19).

Er zijn echter enkele fragmenten die in het licht van bovenstaand stramien uit de toon vallen, en waar naast de historisch benadering ook de tekstgerichte benadering van toepassing is. Onderstaande tabel lijst die teksten op.

Tabel 7: Overzicht van fragmenten die zowel op historisch gerichte als tekstgerichte wijze benaderd worden in het handboek *Frappant 5|6*

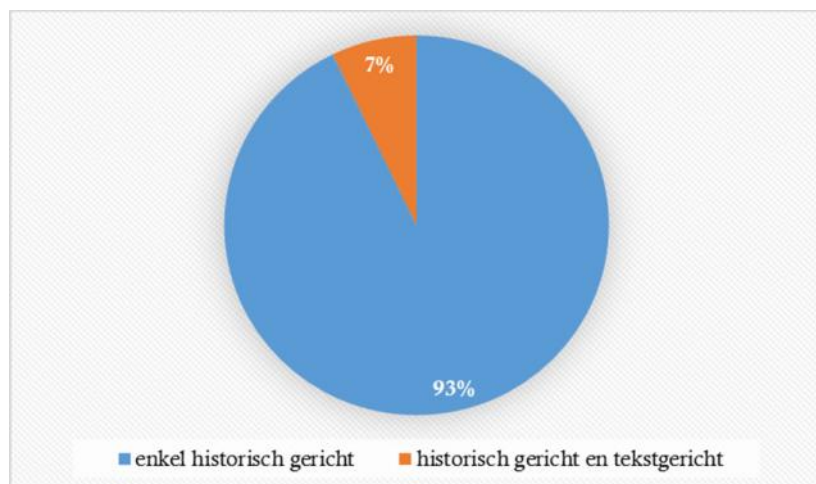
Auteur en titel	Benadering	Toelichting
<i>Leesportfolio en analysemodellen</i>		
Cees Buddingh' - <i>Dordrecht, 25 november 1963 en Zo zijn onze manieren</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur (kalender, kernbegrip en situering).
	tekstgericht	De gedichten van Cees Buddingh' komen er na een korte theoretische uitleg over het genre. Het handboek spoort hier aan tot een analyse van de tekst, om zo te zien hoe de theorie zich in de praktijk vertaalt.
<i>Tussen literaire en zakelijke communicatie</i>		
Nelson Mandela - <i>Eindelijk vrij</i> Barack Obama - <i>De inauguratietoespraak</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur (kalender, kernbegrip en situering).
	tekstgericht	De politieke toespraken van Nelson Mandela en Barack Obama komen er na een korte theoretische uitleg over het genre. Het handboek spoort hier aan tot een analyse van de tekst, om zo te zien hoe de theorie zich in de praktijk vertaalt.
Michel de Montaigne - "Onze verlangens nemen toe als ze worden tegengewerkt"	historisch gericht tekstgericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur (kalender, kernbegrip en situering). De essays van Michel de Montaigne, Jan Fontijn, Patricia De Martelaere, Filip Huysegems, Yves Desmet, Koen Raes en Rob Riemen komen er na een korte theoretische uitleg over het genre. Het handboek spoort hier aan tot een analyse van de tekst, om zo te zien hoe de theorie zich in de praktijk vertaalt.
Jan Fontijn - "Vader"		
Patricia De Martelaere - "Een tikkeltje minder menselijk"		
Filip Huysegems - "Hoe blijf je positief in een boze wereld?"		
Yves Desmet - "Jeugd"		
Koen Raes - "De grenzen van het		



multiculturalisme”		
Rob Riemen - “De eeuwige terugkeer van het fascisme”		
Tom Naegels - <i>Te grote auto</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur (kalender, kernbegrip en situering).
Rik Torfs - <i>Godgeleerde meisjes stemmen tot nadenken</i>	tekstgericht	De columns van Tom Naegels, Rik Torfs, Bert Wagendorp en Wim Daniëls komen er na een korte theoretische uitleg over het genre. Het handboek spoort hier aan tot een analyse van de tekst, om zo te zien hoe de theorie zich in de praktijk vertaalt.
Bert Wagendorp - <i>Hella</i>		
Wim Daniëls - <i>Boer zoekt vrouw</i>		

In *Frappant 5|6* komen enkel de historisch gerichte en de tekstgerichte benadering aan bod. De fragmenten worden nooit opgenomen omdat ze passen binnen een breder thema. Vragen naar de mening, persoonlijke ervaring of inbreng van de studenten zijn er evenmin.

Grafiek 10: Literatuurbenadering in *Frappant 5|6*



Het mag duidelijk zijn dat de historisch gerichte benadering primeert: alle auteurs en tekstfragmenten worden literair-historisch gekaderd. Ook de tekstgerichte benadering is - weliswaar in mindere mate - aanwezig.

5.3. *Markant 6*

Het handboek *Markant 6* (Casteleyn et al., 2005) bestaat uit zes hoofdstukken, en telt in totaal 231 bladzijden. Elk thema begint met een “blikopener”, waarin de probleemstelling van het thema beschreven staat, aangevuld met beeldmateriaal en citaten. Ook kan de leerling daar de inhoudstafel van het hoofdstuk raadplegen en wordt er een overzicht geboden van de verschillende soorten teksten (proza, poëzie, essays, krantenartikels, columns, interviews...) die aan bod zullen komen. Elk thema is op een gestructureerde wijze onderverdeeld in verschillende secties, die via tekstblokjes achtergrondinformatie bieden aan de lezer. Bovendien sluit elk hoofdstuk af met een specifieke “Focus”. Daarin neemt het handboek tekstfragmenten van canonieke literaire werken op. Tabel 8 geeft daarvan een overzicht.

Thema's	Literaire werken in de sectie “Focus”
Thema 1 <i>Het boek Ik</i>	Gustave Flaubert, <i>Madame Bovary</i> (1857)
Thema 2 <i>Het boek Lijfstijl</i>	Willem Elsschot, <i>Lijmen</i> (1924) - <i>Het been</i> (1938)
	Ferdinand Bordewijk, <i>Karakter</i> (1938)
	Louis Paul Boon, <i>Pieter Daens</i> (1971)

Thema 3 <i>Het boek Culturen</i>	Gabriel García Márquez, <i>Honderd jaar eenzaamheid</i> (1967)
Thema 4 <i>Het boek Ruis</i>	Fjodor Dostojevski, <i>Misdaad en straf</i> (1866)
Thema 5 <i>Het boek Stad</i>	José Saramago, <i>De stad der blinden</i> (1995)

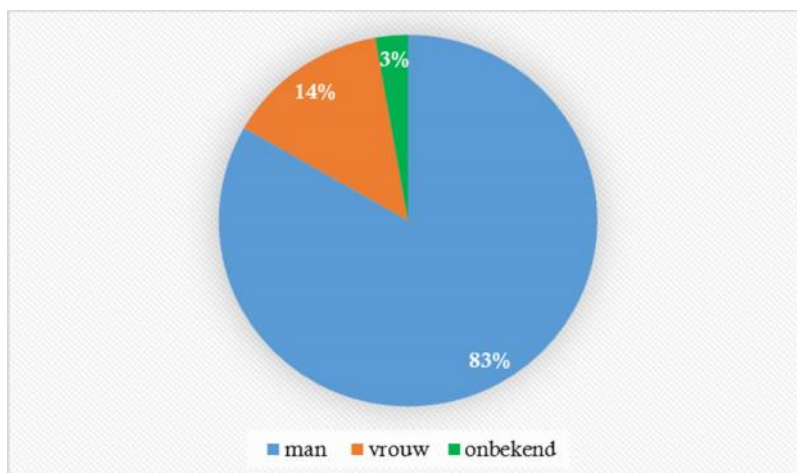
Tabel 8: Opgenomen literaire werken in de sectie “Focus” in *Markant 6*

Het laatste thema, *Soms zie je niet wat je ziet*, breekt qua titel en vormgeving met de vorige vijf thema's. Het bestaat louter uit afbeeldingen en tekstfragmenten zonder enige duiding. Ook het onderdeel “Focus” ontbreekt hier. Die sectie is vervangen door een geschiedkundig overzicht van het theater. Daarbinnen wordt eerst en vooral het Griekse en middeleeuwse theater toegelicht. Daarna komen de zestiende en zeventiende eeuw aan bod, waarbij de commedia dell'arte, het klassieke drama en het elizabethaanse theater centraal staan. In de negentiende eeuw ligt de focus op het realistische en naturalistische drama (in Nederland en Vlaanderen). Tot slot maakt het handboek ook gewag van de belangrijkste theatervormen van de twintigste eeuw (théâtre de la cruauté, episch theater, geëngageerde theater en theater van het absurde). Elk onderdeel sluit af met een groen omkaderde begrippenlijst, en enkele te onthouden dramaturgen en hun werken.

5.3.1. Auteurs en tekstfragmenten

Het handboek *Markant 6* neemt in totaal 72 tekstfragmenten van 68 verschillende auteurs op. Van drie schrijvers worden meerdere tekstfragmenten opgenomen: Willem Elsschot (twee prozateksten: *Lijmen* en *Het been*), Jacob Israël de Haan (drie lyrische teksten: *In rust*, *Aan...* en *Aan ene jonge visser*) en Tom Lanoye (twee dramateksten: *Mamma Medea* en *Blankenberge*). Het overgrote merendeel van de teksten zijn geschreven door mannen (83%). De dramatekst *Lanseloet van Denemarken* en het essay “De Vlaamse culturele identiteit” zijn door een anonieme auteur geschreven. Over alle thema's heen neemt *Markant* slechts tien vrouwelijke schrijfsters op, wat overeenkomt met 14% van het totaal (zie grafiek 11).

Grafiek 11: Geslacht van de auteurs in *Markant 6*



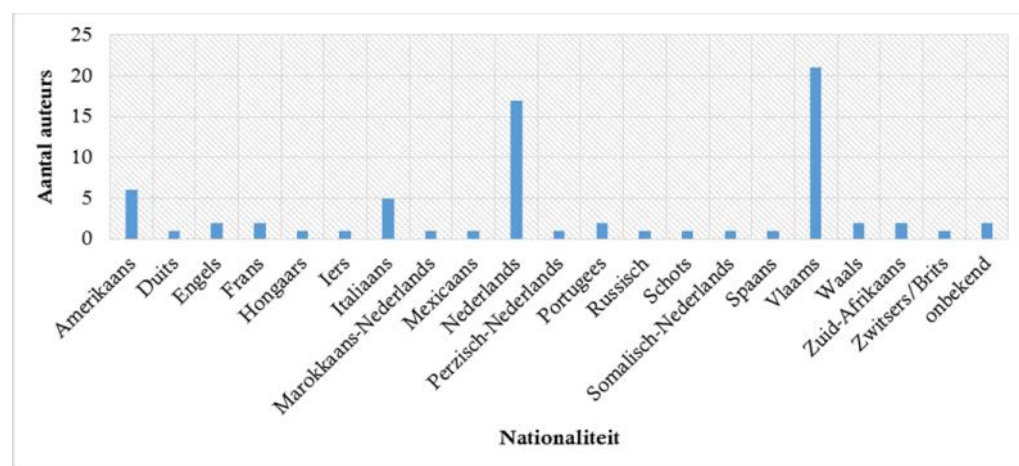
Tabel 9 geeft een overzicht van de vrouwelijke auteurs en hun literaire werken, waarvan een fragment in het handboek is opgenomen.

Tabel 9: Overzicht van vrouwelijke auteurs in Markant 6

Schrijfster	Literair werk
Kristien Hemmerechts	<i>Een jaar als (g)een ander</i>
Laura Esquivel	<i>Rode rozen en tortilla's</i>
Amélie Nothomb	<i>De spiegel van Mercurius</i>
Jacqueline Harpman	<i>Het strand van Oostende</i>
Yasmine Allas	<i>Idil, een meisje</i>
Jessica Durlacher	<i>Het geweten</i>
Carl Friedman	<i>Twee koffers vol</i>
Maria Vasalis	<i>Aan een boom in het Vondelpark</i>
Naomi Wolf	<i>De zoete leugen - De mythe van schoonheid</i>
Jacqueline Goossens	<i>Afscheid</i>

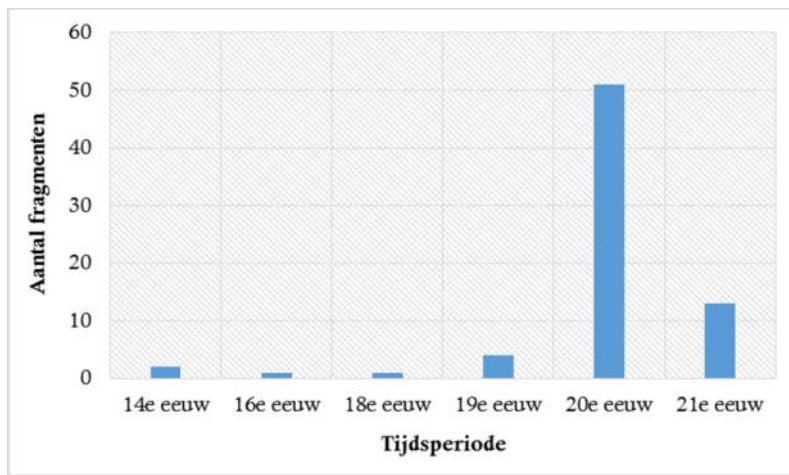
Met maar liefst twintig verschillende nationaliteiten getuigt ook *Markant 6* duidelijk van een multiculturele aanpak. Het Europese continent is goed vertegenwoordigd met onder andere Franse, Italiaanse, Engelse en Portugese schrijvers. Verder krijgt één Duitse, Hongaarse, Ierse, Russische, Schotse en Spaanse auteur een plaats in *Markant 6*. Ook enkele Noord- en Zuid-Amerikaanse en Afrikaanse schrijvers komen aan bod. Toch blijft ook hier de nadruk vooral liggen op het Nederlandstalige taalgebied. In totaal passeren 17 Nederlandse schrijvers de revue. Van drie auteurs liggen de *roots* buiten het Nederlandse taalgebied, namelijk in Perzië (Kader Abdolah), Marokko (Abdelkader Benali) en Somalië (Yasmine Allas). Ook 21 Vlaamse en 2 Waalse schrijvers worden opgenomen (zie grafiek 12).

Grafiek 12: Nationaliteit van de auteurs in Markant 6



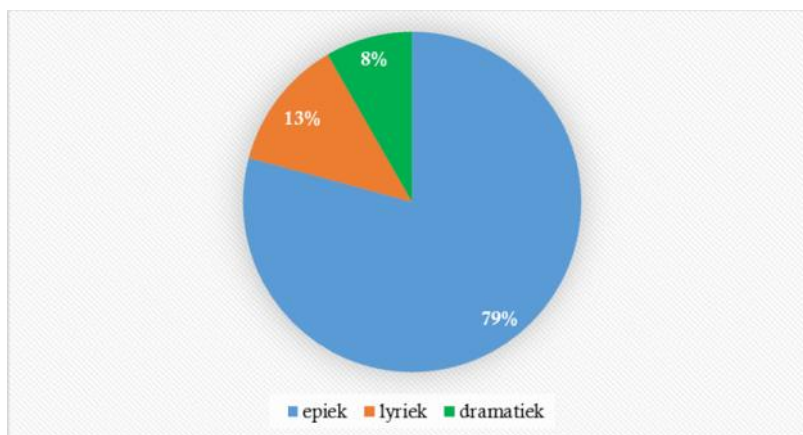
Het handboek legt de focus duidelijk op relatief recente teksten. 90% van de tekstfragmenten dateren uit de 20^e of 21^e eeuw. Onderstaande grafiek toont bovendien de dominantie van de 20^e eeuw; 51 opgenomen tekstfragmenten kunnen we daarbinnen situeren. De twee recentste fragmenten, *Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht* van Mark Haddon en *Grunberg rond de wereld* van Arnon Grunberg, zijn beide geschreven in 2004. De oudste fragmenten komen uit de 14^e eeuw (*Lanseloet van Denemarken* en *De staart van de merrie*, een fragment uit de *Decamerone* van Boccaccio). De 15^e en de 17^e eeuw zijn niet vertegenwoordigd (zie grafiek 13).

Grafiek 13: Tijdsperiode waarin de tekstfragmenten zijn geschreven in *Markant 6*



Het handboek maakt plaats voor zowel proza, lyriek als dramatiek. De focus ligt duidelijk op prozateksten (79% van het totaal). Poëzie en theaterteksten komen in mindere mate voor, met respectievelijk 13% en 8% (zie grafiek 14). Daarbinnen komen ook oorspronkelijk niet-Nederlandstalige teksten aan bod. Zo bevat *Markant 6* Portugese poëzie van Fernando Passoa (*Autopsychografie*) en een theatertekst van de Amerikaanse auteur Neil LaBute (*Bash*).

Grafiek 14: Tekstsoort van de fragmenten in *Markant 6*



Tabel 10 geeft een overzicht van de opgenomen tekstfragmenten in *Markant 6*.

Tabel 10: overzicht van de literaire fragmenten in het handboek *Markant 6*

Auteur	Titel	Geslacht	Tijdperiode	Nationaliteit	Tekstsoort
Thema 1 - <i>Het boek Ik</i>					
Kristien Hemmerechts	<i>Een jaar als (g)een ander</i>	V	21e eeuw	Vlaams	proza
Peter Verhelst	<i>Memoires van een luipaard</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Giacomo Casanova	<i>Rust noch duur</i>	M	18e eeuw	Italiaans	proza
Eric de Kuyper	<i>De hoed van Tante Jeannot</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Salvador Dalí	<i>Mijn leven als genie</i>	M	20e eeuw	Italiaans	proza
Herman Brusselmans	<i>Zijn er kanalen in Aalst?</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Bart Chabot	<i>Broodje gezond</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Alain de Botton	<i>De biograaf</i>	M	20e eeuw	Zwitsers/Brits	proza
Robert Louis Stevenson	<i>De vreemde geschiedenis van dr. Jekyll en mr. Hyde</i>	M	19e eeuw	Schots	proza
Willem Frederik Hermans	<i>De donkere kamer van Damokles</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Mark Haddon	<i>Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht</i>	M	21e eeuw	Engels	proza
Gustave Flaubert	<i>Madame Bovary</i>	M	19e eeuw	Frans	proza
Thema 2 - <i>Het boek Lijfstijl</i>					
Yves Desmet	“Jeugd”	M	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Rudi Laermans	“De mannequinmaatschappij”	M	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Leo de Haes	“Cultuur is oorlog”	M	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Naomi Wolf	“De zoete leugen - De mythe van schoonheid”	V	20e eeuw	Amerikaans	proza (essay)
Laura Esquivel	<i>Rode rozen en tortilla's</i>	V	20e eeuw	Mexicaans	proza
Bernard Dewulf	<i>Oestergoesting</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza (column)
Amélie Nothomb	<i>De spiegel van Mercurius</i>	V	20e eeuw	Waals	proza
Gerard Walschap	<i>Een mens van goede wil</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Nathaniel Hawthorne	<i>De rode letter</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza
Jacqueline Harpman	<i>Het strand van Oostende</i>	V	20e eeuw	Waals	proza
Willem Elsschot	<i>Lijmen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza



	<i>Het been</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Ferdinand Bordewijk	<i>Karakter</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Louis Paul Boon	<i>Pieter Daens</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Thema 3 - <i>Het boek Culturen</i>					
Anoniem	“De Vlaamse culturele identiteit”	X	21e eeuw	X	proza (essay)
Kader Abdolah	<i>Een onbekende trekvogel</i>	M	20e eeuw	Perzisch-Nederlands	proza
Abdelkader Benali	<i>De langverwachte</i>	M	21e eeuw	Marokkaans-Nederlands	proza
Yasmine Allas	<i>Idil, een meisje</i>	V	20e eeuw	Somalisch-Nederlands	proza
Koen Raes	“De grenzen van het multiculturalisme”	M	21e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Imre Kertész	<i>Ik, de ander</i>	M	21e eeuw	Hongaars	proza
Jessica Durlacher	<i>Het geweten</i>	V	20e eeuw	Nederlands	proza
Carl Friedman	<i>Twee koffers vol</i>	V	20e eeuw	Nederlands	proza
John Coetzee	<i>In ongenade</i>	M	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	proza
David van Reybrouck	<i>De Plaag</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Zakes Mda	<i>Het rode hart</i>	M	20e eeuw	Zuid-Afrikaans	proza
Gabriel García Márquez	<i>Honderd jaar eenzaamheid</i>	M	20e eeuw	Spaans	proza
Thema 4 - <i>Het boek Ruis</i>					
Joseph Heller	<i>Catch-22</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza
Niccolò Machiavelli	“Il Principe” (XVIII In hoeverre personen die macht uitoefenen hun woord moeten houden)	M	16e eeuw	Italiaans	proza (essay)
Fernando Pessoa	<i>Autopsychografie</i>	M	20e eeuw	Portugees	lyriek
Frank vande Veire	“I Love Art, You Love Art, We All Love Art, This is Love – Zolang we maar blijven praten”	M	21e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Franz Kafka	<i>Het proces</i>	M	20e eeuw	Duits	proza
Giovanni Boccaccio	<i>De staart van de merrie (Decamerone)</i>	M	14e eeuw	Italiaans	proza
James Joyce	<i>Ulysses</i>	M	20e eeuw	Iers	proza
Louis Couperus	<i>Noodlot</i>	M	19e eeuw	Nederlands	proza
Pieter Cornelis Boutens	<i>Negende strofe</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Jacob Israël de Haan	<i>In rust (Kwatrijnen)</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek



	<i>Aan... (Kwatrijnen)</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
	<i>Aan ene jonge visser (Liederen)</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Gerard Reve	<i>De avonden - Een winterverhaal</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Fjodor Michajlovitsj Dostojevski	<i>Misdaad en straf</i>	M	19e eeuw	Russisch	proza
Thema 5 - Het boek Stad					
Hanif Kureishi	<i>De boeddha van de buitenwijk</i>	M	20e eeuw	Engels	proza
Cees Noteboom	<i>Berlijnse notities</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Hugo Claus	<i>Beeld in Oostende</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Maria Vasalis	<i>Aan een boom in het Vondelpark</i>	V	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>In Leiden met het meisje van zilver</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Hans van de Waarsenburg	<i>I Remember Eindhoven</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Arnon Grunberg	<i>'Leef je nog?' New York (Grunberg rond de wereld)</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Jacqueline Goossens	<i>Afscheid</i>	V	21e eeuw	Vlaams	proza (column)
Harry Mulisch	<i>Het stenen bruidsbed</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Stefan Hertmans	<i>"Steden. Verhalen onderweg"</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Jack Kerouac	<i>Onderweg</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza
Robert Pirsig	<i>Zen of de kunst van het motoronderhoud</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	proza
José Saramago	<i>De stad der blinden</i>	M	20e eeuw	Portugees	proza
Thema 6 - Soms zie je niet wat je ziet					
Tom Lanoye	<i>Mamma Medea</i>	M	21e eeuw	Vlaams	dramatiek
Anoniem	<i>Lanseloet van Denemarken</i>	X	14e eeuw	X	dramatiek
Cyriel Buysse	<i>Het gezin Van Paemel</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Tom Lanoye	<i>Blankenberge</i>	M	20e eeuw	Vlaams	dramatiek
Eugène Ionesco	<i>De les</i>	M	20e eeuw	Frans	dramatiek
Neil LaBute	<i>Bash</i>	M	20e eeuw	Amerikaans	dramatiek
Dario Fo	<i>De Tijger en andere verhalen</i>	M	20e eeuw	Italiaans	proza



5.3.2. Literatuurbenadering

Onderstaande tabel geeft duiding bij de literatuurbenadering van alle tekstfragmenten in het handboek *Markant 6*.

Tabel 11: Toelichting bij de literatuurbenadering van de fragmenten in *Markant 6*

Auteur en titel	Benadering	Toelichting
Thema 1 - <i>Het boek Ik</i>		
Kristien Hemmerechts - <i>Een jaar als (g)een ander</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De Vlaamse auteur Kristien Hemmerechts doceert literatuur aan studenten in het hoger onderwijs [...] De lezer krijgt inzage in het leven van een schrijfster die blijkbaar niet afgezonderd in een ivoren toren leeft, maar ook een druk sociaal leven leidt” (p. 11).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het ik vandaag’ (<i>over het eigen leven nu</i>).
Peter Verhelst - <i>Memoires van een luipaard</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “ <i>Memoires van een luipaard</i> (2001) is het verhaal van een ‘coup de foudre’, een liefde die inslaat als de bliksem. Qua lay-out is het een zeer origineel boek: op elke bladzijde staat bovenaan een geïsoleerde regel. Als je die regels na elkaar leest, krijg je de indruk een lang gedicht te lezen. Daarnaast is er ook het verhaal: een ikfiguur vertelt in korte, fragmentarische hoofdstukken over zijn kennismaking met de liefde” (p. 15).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het ik gisteren’ (<i>over herinneringen aan het verleden</i>).
Giacomo Casanova - <i>Rust noch duur</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De rondzwervende, rusteloze minnaar Giacomo Casanova, ‘chevalier de Seingalt’, leidde een stormachtig bestaan dat een groot aantal bladzijden herinneringen, ‘memoires’ heeft opgeleverd. Zijn <i>Histoire de ma vie</i> wordt algemeen beschouwd als een van de belangrijkste cultuurhistorische documenten van het tweede deel van de 18 ^e eeuw [...] Het zevende deel van de Nederlandse vertaling van deze levensgeschiedenis heet <i>Rust noch duur</i> [...]” (p. 17).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het ik gisteren’ (<i>over herinneringen aan het verleden</i>).



Eric de Kuyper - <i>De hoed van Tante Jeannot</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Eric de Kuyper, een geboren Brusselaar, heeft geruime tijd filmtheorie gedoceerd aan de universiteit in Nijmegen. Daarna was hij onderdirecteur bij het Nederlandse filmmuseum [...]” (p. 20) “[...] Het hiernavolgende fragment komt uit het tweede deel van de cyclus, getiteld <i>De hoed van Tante Jeannot</i> (1998). De jonge hijfiguur is onder de indruk van de grote verbeeldingskracht van zijn tante Jeannot” (p. 18).
	contextgericht	Het fragment (“een succesrijke autobiografische cyclus vol ‘taferelen uit de kinderjaren’”) wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het ik gisteren’ (<i>over herinneringen aan het verleden</i>).
Salvador Dalí - <i>Mijn leven als genie</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “‘Toen ik zes was, wilde ik keukenmeid worden. Toen ik zeven was, Napoleon. Sindsdien hebben mijn ambities, evenals mijn grootheidswaanzin, steeds grotere vormen aangenomen.’ Zo luidt de openingszin van de hoogst eigenzinnige autobiografie van de al even eigenzinnige Spaanse kunstenaar Salvador Dalí [...]” (p. 20).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het ik gisteren’ (<i>over herinneringen aan het verleden</i>).
Herman Brusselmans - <i>Zijn er kanalen in Aalst?</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “Gaaf het hier nog om een autobiografie of om autobiografische fictie? Of alleen maar om een spel tussen werkelijkheid en fictie?” (p. 22).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het geoute ik’ en ‘Het geromanceerde ik’ (<i>over de gefingeerde zelfontmoeting</i>).
Bart Chabot - <i>Broodje gezond</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Dat hij een merkwaardige figuur was, bewijst het feit dat de Nederlandse dichter Bart Chabot al in 1996 een eerste deel van een verslag over het leven van Herman Brood publiceerde [...] In <i>Broodje gezond</i> vertelt Chabot zijn belevenissen met Brood [...]” (p. 25).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder het kopje ‘Het ik als mythe’ (<i>over het leven van anderen</i>).



Alain de Botton - <i>De biograaf</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Vanzelfsprekend handelen de meeste biografieën over beroemde of beruchte mensen. Deze traditie wou de Zwitsers-Britse auteur Alain de Botton in vraag stellen. In zijn roman <i>De biograaf</i> [...] neemt de hoofdfiguur het besluit het leven in kaart te brengen van een vriendin, een doodgewone, onbekend meisje [...]” (p. 26).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder het kopje ‘Het ik als mythe’ (<i>over het leven van anderen</i>).
Robert Louis Stevenson - <i>De vreemde geschiedenis van dr. Jekyll en mr. Hyde</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] Het is het lugubere relaas van dr. Jekyll, die er met een door hemzelf gebrouwen drankje in slaagt zijn slechte alter ego - met de toepasselijke naam ‘Hyde’ - liefelijk in het leven te roepen [...] In het fragment vertelt dokter Jekyll over zijn eerste ontmoeting met zijn eigen duistere ik” (p. 29).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het meervoudige ik’ en ‘Het dubbele ik’ (<i>over ‘het ene ik is het andere niet’</i>).
Willem Frederik Hermans - <i>De donkere kamer van Damokles</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] <i>De donkere kamer van Damokles</i> (1958) van Willem Frederik Hermans is een van de bekendste dubbelgangersromans in ons taalgebied. Henri Osewoudt, een drogist uit Voorschoten, wordt bij het begin van de oorlog op vrij toevallige wijze bij het verzet betrokken door Dorbeck, een Nederlands officier die sprekend op hem lijkt [...]” (p. 31).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het meervoudige ik’ en ‘Het spiegel-ik’ (<i>over ‘het ene ik lijkt het andere’</i>).
Mark Haddon - <i>Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De Britse schrijver en illustrator Mark Haddon kroop in de huid van een vijftienjarige autistische jongen die probeert orde op zaken te stellen in zijn leven door zijn ervaringen uit te schrijven [...]” (p. 34).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ik’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het meervoudige ik’ en ‘Het gespleten ik’ (<i>over het on(begrijpbare ik)</i>).



Gustave Flaubert - <i>Madame Bovary</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “[...] Gustave Flaubert wilde een nauwkeurig beeld schetsen van een vrouw die zich voelt verstikken in de netten van de dagelijkse banaliteit van het Normandische dorp Yonville-l’Abbaye [...] Flaubert werd omwille van <i>Madame Bovary</i> aangeklaagd wegens schending van de goede zeden. Hij werd echter vrijgesproken” (p. 36).
Thema 2 - Het boek Lijfstijl		
Yves Desmet - “Jeugd” Rudi Laermans - “De mannequinmaatschappij” Leo de Haes - “Cultuur is oorlog”	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als bondgenoot’ en ‘Het lenige lijf’ (<i>over jeugd en schoonheid en het verlangen ernaar</i>).
Naomi Wolf - <i>De zoete leugen - De mythe van schoonheid</i>	historisch gericht	Er verschijnt informatie over de auteur en de tekst: “Naomi Wolf is een levende feministische paradox en juist dat maakt haar interessant [...] Ze schreef een boek over de schoonheidswang en verkocht het met haar schoonheid [...] Ze stelt dat vrouwen niet altijd een nice girl moeten willen zijn, maar straalt zelf vooral kwetsbaarheid en vriendelijkheid uit” (p. 49).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als bondgenoot’ en ‘Het lenige lijf’ (<i>over jeugd en schoonheid en het verlangen ernaar</i>).
Laura Esquivel - <i>Rode rozen en tortilla’s</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “Lekkers, liefde en literatuur, dat is het boek <i>Rode rozen en tortilla’s</i> allemaal tegelijk. Je zou het een uitgesponnen illustratie van het spreekwoord ‘de liefde gaat door de maag’ kunnen noemen [...]” (p. 51).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als bondgenoot’ en ‘Het lekkere lijf’ (<i>over eten en andere sensuele geneugten</i>).
Bernard Dewulf - <i>Oestergoesting</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als bondgenoot’ en ‘Het lekkere lijf’ (<i>over eten en andere sensuele geneugten</i>).



Amélie Nothomb - <i>De spiegel van Mercurius</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De lezers weten wat ze van een nieuwe Nothomb mogen verwachten. Een sterke, bijna toneelmatig in elkaar gezette intrige, dialogen met sneltreinvaart, een boosaardig gevoel voor humor, een felle confrontatie tussen goed en kwaad en een fascinatie voor het morbide [...] In <i>De spiegel van Mercurius</i> is de ikfiguur de pleegdochter van een oude man. Ze leven samen op een onbewoond eiland. Hun isolement wordt doorbroken wanneer het meisje ziek wordt [...]” (p. 57).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als bondgenoot’ en ‘Het lelijke lijf’ (<i>over afwijkingen en anders zijn</i>).
Gerard Walschap - <i>Een mens van goede wil</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als vijand’ en ‘Het lastige lijf’ (<i>over ziekte en pijn</i>).
Nathaniel Hawthorne - <i>De rode letter</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In <i>The Scarlet Letter</i> (1850) wordt de jonge en mooie, maar ook overspelige Hester Prynne door de puriteinse gemeenschap waarin zij leeft, veroordeeld tot het dragen van een bloedrode letter A (de A van <i>Adulteress</i> , ‘overspelige’) op haar kleding, die haar zonde voor altijd publiekelijk zichtbaar zal maken [...]” (p. 63).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als kunstwerk’ en ‘Het leesbare lijf’ (<i>over tatoeages en andere lichaamsversieringen</i>).
Jacqueline Harpman - <i>Het strand van Oostende</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] <i>Het strand van Oostende</i> is het verhaal van een allesverzengende passie en tegelijkertijd een zedenschets van de Brusselse gegoede burgerij van voor en na de Tweede wereldoorlog. Het is echter vooral het relaas van een jonge vrouw die zichzelf creëert en haar lichaam modelleert naar het ideale vrouwenbeeld van de man die ze heeft (p. 64).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Lijfstijl’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Het lichaam als kunstwerk’ en ‘Het leugenachtige lijf’ (<i>over schijn en werkelijkheid</i>).



Willem Elsschot - <i>Lijmen</i> en <i>Het been</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de teksten: “[...] Tien jaar geleden heeft hij [Laarmans] Boorman ontmoet, en die heeft hem ingewijd in de kunst om kleine en ook grote ondernemingen te lijmen [...] In <i>Het been</i> (1938) - het late vervolg op <i>Lijmen</i> - blijkt dat Laarmans niet tegen de gewetensdruk bestand was [...]” (p. 67-69).
Ferdinand Bordewijk - <i>Karakter</i>		Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In <i>Karakter</i> (1938) weigert dienstbode Joba Katadreuffe te trouwen met haar baas, deurwaarder Arend Barend Dreverhaven, hoewel ze zwanger is van hem [...]” (p. 70).
Louis Paul Boon - <i>Pieter Daens</i>		Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “ <i>Pieter Daens of hoe in de negentiende eeuw de arbeiders van Aalst vochten tegen armoede en onrecht</i> (1971) verhaalt drie decennia politieke en sociale strijd in Vlaanderen (1885-1914)[...]” (p. 75).
Thema 3 - <i>Het boek Culturen</i>		
Anoniem - “De Vlaamse culturele identiteit”	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Culturele identiteit’ en ‘Dynamische culturaliteit’ (<i>over de Vlaamse culturele identiteit</i>).
Kader Abdolah - <i>Een onbekende trekvogel</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Kader Abdolah is het pseudoniem van de in Iran geboren natuurkundige, vrijheidsstrijder en schrijver Hossein Sadgadi Ghaemuraghami Frahani [...]” (p. 83).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Culturele identiteit’ en ‘Migranten’ (<i>over assimilatie en integratie</i>).
Abdelkader Benali - <i>De langverwachte</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Abdelkader Benali werd in Marokko geboren. Zijn ouders emigreerden naar Nederland. Benali debuteerde met <i>Bruiloft aan zee</i> (1996), dat de prijs voor het beste debuut won en in een tiental talen werd vertaald [...]” (p. 84).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Culturele identiteit’ en ‘Migranten’ (<i>over assimilatie en integratie</i>).



Yasmine Allas - <i>Idil, een meisje</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Yasmine Allas werd geboren in Somalië, een land met een sterke moslimcultuur, waar vrouwenbesnijdenis nog algemeen geaccepteerd en uitgevoerd wordt. Nadat haar vader vermoord werd, vluchtte ze weg uit Somalië [...] <i>Idil, een meisje</i> is haar debuutroman. Het is een verhaal over de nietswaardige rol van vrouw (sic) in de islamcultuur en in het bijzonder over het tragische leven van Idil, dat al vanaf haar geboorte in het teken staat van volledige ondergeschiktheid aan de man [...]” (p. 87).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Hoe ver kun je gaan?’ en ‘Dit hebben we allemaal meegemaakt’ (<i>over genitale verminking</i>).
Koen Raes - “De grenzen van het multiculturalisme”	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Hoe ver kun je gaan?’ en ‘De grenzen van het multiculturalisme’ (<i>over een filosofische benadering</i>).
Imre Kertész - <i>Ik, de ander</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Imre Kertész, ‘het geheugen van Hongarije’ en overlevende van Auschwitz-Birkenau, won in 2002 de Nobelprijs voor Literatuur [...]” (p. 93).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Ik ben maar een Jood’ en ‘Wie ben ik?’ (<i>over leven na Auschwitz</i>).
Jessica Durlacher - <i>Het geweten</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Jessica Durlacher, dochter van de Joodse schrijver G.L. Durlacher en gehuwd met de in een orthodox-joods gezin opgegroeide auteur Leon de Winter, debuteerde met <i>Het geweten</i> (1997). Het is een roman over een generatie die de Tweede Wereldoorlog van heel dichtbij, maar toch vooral van horen zeggen kent” (p. 96).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Ik ben maar een Jood’ en ‘Wie ben ik?’ (<i>over leven na Auschwitz</i>).
Carl Friedman - <i>Twee koffers vol</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Carl (Carolina) Friedman groeide op in een Joods milieu in Eindhoven en later in Antwerpen. Ze debuteerde met de autobiografische novelle <i>Tralie-vader</i> (1991). In <i>Twee koffers vol</i> (1993) speelt de Tweede Wereldoorlog een grote rol [...]” (p. 97).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Ik ben maar een Jood’ en ‘Het spook van het verleden’ (<i>over de nawerking van de oorlog</i>).



John Coetzee - <i>In ongenade</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “De Zuid-Afrikaanse auteur John Maxwell Coetzee was hoogleraar Engels aan de universiteit van Kaapstad en verhuisde in 2002 naar Australië [...] Coetzee schreef diverse romans, waarin steeds het thema terugkeert van de eenling die zich staande moet zien te houden binnen een groep [...]” (p. 101).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Na de apartheid’ en ‘Schuldig aan het verleden’ (<i>over apartheid en schuldgevoel</i>).
David van Reybrouck - <i>De Plaat</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “David van Reybrouck was, voor hij fulltime schrijver werd, een tijdlang als cultuurhistoricus verbonden aan de KU Leuven. <i>De plaat</i> (2002) werd bekroond met de prijs voor het beste debuut. Het boek geeft een bijwijlen briljant beeld van het postapartheidstijdperk in Zuid-Afrika” (p. 103).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Na de apartheid’ en ‘Apartheid bij de kapper’ (<i>over apartheid en pijn</i>).
Zakes Mda - <i>Het rode hart</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Zakes Mda is een toonaangevende zwarte Zuid-Afrikaanse auteur. In <i>Het rode hart</i> (2000), een postapartheidsroman, heeft het hoofdpersonage Camagu jarenlang in de VS gewoond [...]” (p. 105).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Culturen’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Na de apartheid’ en ‘De aristocraten van de revolutie’ (<i>over postapartheid en het cocktailcircuit</i>).
Gabriel García Márquez - <i>Honderd jaar eenzaamheid</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “[...] Voor boeken als <i>De kolonel krijgt nooit post</i> (1958), <i>Honderd jaar eenzaamheid</i> (1967), <i>De herfst van een patriarch</i> (1975) en <i>Kroniek van een aangekondigde dood</i> (1981) ontvangt hij [Gabriel García Márquez] in 1982 de Nobelprijs Literatuur [...] De roman is opgevat als een familiesaga die de opgang en langzame afgang evoceert van de ontelbare erfgenamen van José Arcadio Buendía en Ursula Iguarán [...]” (p. 107).


 Thema 4 - *Het boek Ruis*

Joseph Heller - <i>Catch-22</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'Stoorzender' en 'Oorlogstaal' (<i>over taal als wapen</i>).
Niccolò Machiavelli - "Il Principe" (XVIII In hoeverre personen die macht uitoefenen hun woord moeten houden)	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "[...] De roep naar een sterke heerser die met klare taal en een duidelijk plan het onrustige Italië een zou maken en het vele bloedvergieten zou stoppen, werd [...] steeds groter. De Florentijnse staatsman Niccolò Machiavelli beschreef welke eigenschappen zo'n man moest bezitten" (p. 113).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'Stoorzender' en 'Oorlogstaal' (<i>over taal als wapen</i>).
Fernando Pessoa - <i>Autopsychografie</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: "[...] In totaal creëerde hij [Fernando Pessoa] zestien heteronemen (pseudoniemen van zichzelf): Pessoa gaf die verschillende schrijvers een volledige levensbeschrijving en liet ze zelfs elkaars werk becommentariëren. Doelbewust zorgde hij voor onduidelijkheid om zijn lezers op het verkeerde been te zetten [...]" (p. 114).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'Stoorzender' en 'There is Reason in his Madness' (<i>over kunst en kunstenaars</i>).
Frank vande Veire - "I Love Art, You Love Art, We All Love Art, This is Love – Zolang we maar blijven praten"	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "In 2003 publiceerde kunstfilosoof Frank vande Veire een essay dat veel stof deed opwaaien. Hij maakte namelijk brandhout van zowel de theorie als de praktijk van de hedendaagse kunst in Vlaanderen. Uiteraard kwam er reactie" (p. 116).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'Stoorzender' en 'There is Reason in his Madness' (<i>over kunst en kunstenaars</i>).



Franz Kafka - <i>Het proces</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] Zo is bijvoorbeeld ons rechtssysteem bedoeld om het leven eerlijk en vlot te laten verlopen. Toch gebeurt net het omgekeerde: er zijn zoveel regels en wetten dat het een beklemmend kluwen wordt. <i>Het proces</i> (1925) van Franz Kafka beschrijft treffend waartoe dat leidt: een absurde wereld waarin rede en logica verdrongen worden door de wispelturigheid van rechters en een ondoorzichtige bureaucratie” (p. 119).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ruis’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Stoorzender’ en ‘Ruis in en van de maatschappij’ (over <i>‘het apparaat’ als moloch</i>).
Giovanni Boccaccio - <i>De staart van de merrie (Decamerone)</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “Samen met Dantes <i>Divina Commedia</i> [...] en Petrarca’s <i>Canzoniere</i> [...] staat Boccaccio’s <i>Decamerone</i> (ca. 1350) aan de wieg van de Italiaanse literatuur. De honderd verhalen uit de <i>Decamerone</i> bieden een mooi beeld van de middeleeuwse maatschappij en de mensen die er rondliepen” (p. 121).
	tekstgericht	Het thema van de dubbele bodems impliceert een grondige analyse van de tekst zelf.
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ruis’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De correcte code’ en ‘Niet schrijven kan je leven redden’ (over <i>‘wie schrijft, die blijft’ - maar niet noodzakelijk in leven</i>). Bij die laatste ondertitel staat volgende info te lezen: “Auteurs lopen geregeld grote risico’s als ze de bestaande orde in vraag stellen. Daarom verkondigen ze hun afwijkende meningen vaak indirect, netjes ingepakt in verdoezelende codes en voorzien van de nodige ruis. Zo blijft de diepere laag langer verborgen” (p. 121).
James Joyce - <i>Ulysses</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “[...] Velen beschouwen <i>Ulysses</i> als een van de beste boeken ooit, maar slechts weinigen hebben het ook gelezen. Door zijn gigantisch uitgebreid vocabularium van zowel bestaande als onbestaande woorden en zijn al even ontelbaar vele verwijzingen naar mythologie, geschiedenis en literatuur, is het echt wel een hermetisch boek [...]” (p. 124).
	tekstgericht	Het thema van de dubbele bodems impliceert een grondige analyse van de tekst zelf.
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Ruis’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De correcte code’ en ‘Niet schrijven kan je leven redden’ (over <i>‘wie schrijft, die blijft’ - maar niet noodzakelijk in leven</i>).



Louis Couperus - <i>Noodlot</i>	tekstgericht	Het thema van de dubbele bodems impliceert een grondige analyse van de tekst zelf.
Pieter Cornelis Boutens - <i>Negende strofe</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'De correcte code' en 'The Love That Dare Not Speak Its Name' (<i>over onuitgesproken liefdes</i>). Bij die ondertitel staat volgende info te lezen: "Op het einde van de negentiende eeuw begonnen steeds meer auteurs over 'het huis dat vriendschap heet' te schrijven. Door de strenge moraal moest alles buiten de vastgelegde lijnen met de nodige omzichtigheid behandeld worden. Daarom gebruikten schrijvers codewoorden en gaven ze stille wenken aan de goede verstaander" (p. 128).
Jacob Israël de Haan - <i>In rust (Kwatrijnen), Aan... (Kwatrijnen) en Aan ene jonge visser (Liederen)</i>		
Gerard Reve - <i>De avonden - Een winterverhaal</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Ruis' geplaatst, en past onder de kopjes 'Stilte is Ruis is Stilte' en 'Stilte' (<i>over 'soms kun je maar beter zwijgen'</i>).
Fjodor Michajlovitsj Dostojevski - <i>Misdaad en straf</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "Fjodor Michajlovitsj Dostojevski behoort tot het selecte kransje schrijvers over wie hele bibliotheken vol zijn geschreven. Verdacht van betrokkenheid bij een revolutionaire beweging, wordt hij in 1849 veroordeeld tot acht jaar dwangarbeid in Siberië [...] In deze uit zes delen opgebouwde roman worden drie verhaallijnen met elkaar vervlochten. De hoofdlijn is die van de straatarme Rodion (Rodja) Romanovitsj Raskolnikov, een gewezen student [...]" (p. 136-137).
Thema 5 - <i>Het boek Stad</i>		
Hanif Kureishi - <i>De boeddha van de buitenwijk</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "De Engelse auteur en scenarioschrijver Hanif Kureishi is de zoon van een Pakistaanse immigrant en een Engelse moeder. In <i>Buddha of Suburbia</i> (1990; vertaald als <i>De boeddha van de buitenwijk</i>) schetst hij een bizar en komisch beeld van het leven van Karim Amin, de zoon van een Indiase vader en een Engelse moeder. Karim woont in een buitenwijk van Londen en is als een rasechte 'urban explorer' onafgebroken op zoek naar avontuur [...]" (p. 142).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema 'Het boek Stad' geplaatst, en past onder de kopjes 'De stad als metropool' en 'Een huis met vijfduizend kamers' (<i>over Londen en over urban exploration</i>).



Cees Noteboom - <i>Berlijnse notities</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In 1990, tussen de val van de Berlijnse Muur en de officiële hereniging van de twee Duitslanden in, verschenen Cees Notebooms <i>Berlijnse notities</i> . Wat voor de auteur begonnen was als een goed getimed verblijf in een toen nog letterlijk gespleten stad, mondde uit in een directe literaire getuigenis over de val van de Muur en over de ‘Wende’ [...]” (p. 146).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als metropool’ en ‘De confronterende stad’ (<i>over Berlijn</i>).
Hugo Claus - <i>Beeld in Oostende</i> Maria Vasalis - <i>Aan een boom in het Vondelpark</i> Ilja Leonard Pfeijffer - <i>In Leiden met het meisje van zilver</i> Hans van de Waarsenburg - <i>I Remember Eindhoven</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als metropool’ en ‘De culturele stad’ (<i>over literatuur in de stad en de stad in de literatuur</i>).
Arnon Grunberg - <i>‘Leef je nog?’ New York (Grunberg rond de wereld)</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Dublin, Düsseldorf, Tel Aviv, New York..., de Nederlandse schrijver Arnon Grunberg was er. In de verhalenbundel <i>Grunberg rond de wereld</i> (2004) creëert hij zulke vreemde situaties en eigenaardige personages, dat het decor waarin de verhalen zich afspelen vaak ondergeschikt raakt [...]” (p. 150).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als doelwit’ en ‘New York’ (<i>over terreur</i>).
Jacqueline Goossens - <i>Afscheid</i>	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als doelwit’ en ‘New York’ (<i>over terreur</i>).



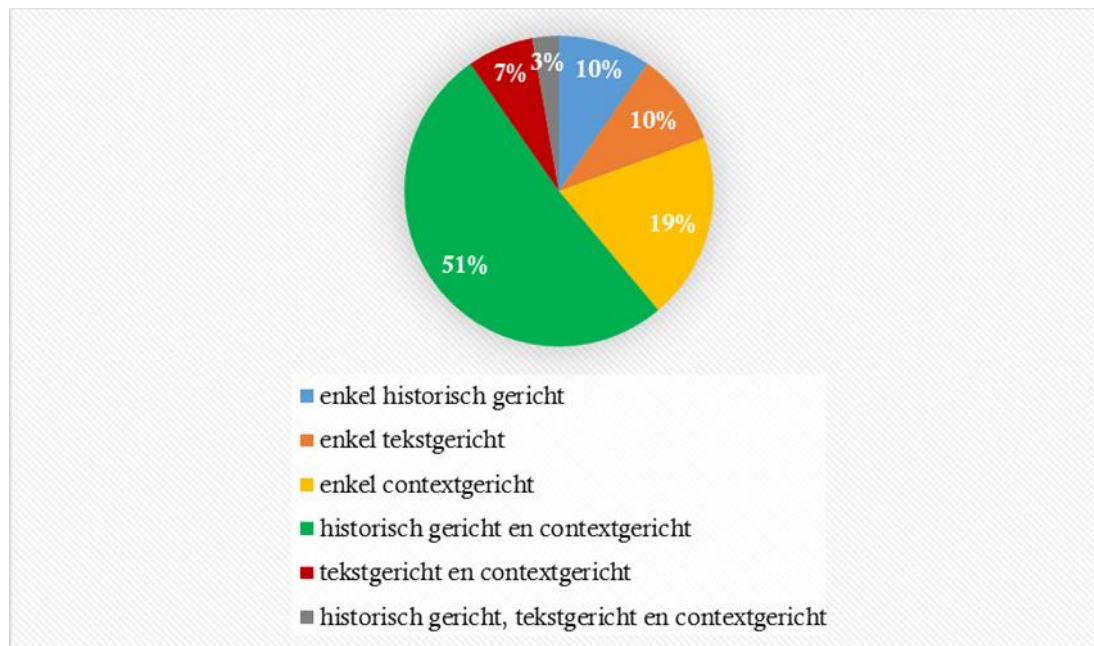
Harry Mulisch - <i>Het stenen bruidsbed</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Harry Mulisch heeft iets met oorlog. <i>Het stenen bruidsbed</i> (1959), <i>De aanslag</i> (1982), <i>Siegfried</i> (2001), om maar enkele van zijn werken te noemen, belichten telkens andere facetten van de mens die geconfronteerd wordt met oorlog. In <i>Het stenen bruidsbed</i> gaat de Amerikaanse tandarts Norman Corinth in 1956 voor een congres naar Dresden. Tijdens de Tweede Wereldoorlog heeft hij met zijn bommenwerper de stad mee helpen vernietigen, maar hij vernietigde daarbij ook zichzelf [...]” (p. 154).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als doelwit’ en ‘Dresden’ (<i>over destructie</i>).
Stefan Hertmans - “Steden. Verhalen onderweg”	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Stefan Hertmans publiceert romans, verhalenbundels, essays en poëzie. Zijn bundel reisverhalen, <i>Steden. Verhalen onderweg</i> (1998), werd unaniem geprezen. Hij werd onder meer in het Engels, het Frans en het Spaans vertaald” (p. 156).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘De stad als doelwit’ en ‘Dresden’ (<i>over destructie</i>).
Jack Kerouac - <i>Onderweg</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De Amerikaanse schrijver Jack Kerouac behoorde tot de beatgeneration [...] Kerouac ontwikkelde een spontane stijl die de drang naar uiterlijke beweging op papier probeerde vast te leggen in een oneindige stroom rauwe gedachten en observaties. Zijn boek <i>On the Road</i> uit 1957 is hiervan het beste voorbeeld. Hij schreef het in minder dan drie weken tijd op een enorme rol papier van meer dan veertig meter lang” (p. 158).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Weg van de stad’ en ‘Op zoek naar non-conformisme’ (<i>over onderweg zijn en roadmovies</i>).
Robert Pirsig - <i>Zen of de kunst van het motoronderhoud</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “ <i>Zen of de kunst van het motoronderhoud</i> (1976) is een autobiografisch roman van Robert Pirsig over een speurtocht van een vader met zijn 11-jarige zoon naar de waarden en de kwaliteit van het leven [...]” (p. 162).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst, en past onder de kopjes ‘Weg van de stad’ en ‘Op zoek naar verdieping’ (<i>Over de zin van het bestaan</i>).



José Saramago - <i>De stad der blinden</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “De Portugese schrijver José Saramago heeft tot dusver een heel gevarieerd oeuvre tot stand gebracht. Behalve met poëzie, dagboeken, theater en reisverslagen [...] heeft hij vooral naam gemaakt met een reeks opmerkelijke romans [...] Gaandeweg worden meer en meer inwoners getroffen door een onverklaarbare epidemie van blindheid. De overheid, die op een dergelijke ramp niet is voorzien, zondert de almaar toenemende groep blinden van het eerste uur af in de zalen van een afgedankt ziekenhuis [...]” (p. 164-165).
	contextgericht	Het fragment wordt binnen het thema ‘Het boek Stad’ geplaatst.
Thema 6 - <i>Soms zie je niet wat je ziet</i>		
Tom Lanoye - <i>Mamma Medea</i> Anoniem - <i>Lanseloet van Denemarken</i> Cyriel Buysse - <i>Het gezin van Paemel</i> Tom Lanoye - <i>Blankenberge</i> Eugène Ionesco - <i>De les</i> Neil LaBute - <i>Bash</i> Dario Fo - <i>De Tijger en andere verhalen</i>	tekstgericht	Het thema beperkt zich tot dramatische teksten en illustreert op die manier een literair genre. Het handboek impliceert zo ook een analyse van de generische kenmerken.

Markant 6 zet in op drie literatuurbenaderingen: de contextgerichte, historisch gericht en tekstgerichte benadering. Het handboek laat de lezersgerichte benadering buiten beschouwing en stelt dus geen vragen aan de lezer (bijvoorbeeld over zijn of haar leeservaring).

Grafiek 15: Literatuurbenadering in *Markant 6*



Over het algemeen primeert de contextgerichte benadering: 81% van de teksten worden opgenomen omdat ze passen binnen een breder maatschappelijk thema. Ook de historisch gerichte benadering speelt een belangrijke rol. Bij 64% van de opgenomen fragmenten verschijnt er achtergrondinformatie over de auteur en/of de tekst. De tekstgerichte benadering (13%) is in mindere mate aanwezig.

5.4. *Netwerk TaalCentraal 6*

Het handboek *Netwerk TaalCentraal 6* (Bombeke et al., 2013) telt 332 bladzijden en bestaat uit acht thema's, die elk in zes tot negen secties onderverdeeld worden: "Elk thema heeft een rode draad, die uit verschillende verrassende invalshoeken belicht wordt. Kleefbriefjes zorgen voor toffe tussendoortjes en weetjes en gidsen je door het hoofdstuk, iconen leiden je naar opdrachten in het werkboek." (Bombeke et al., 2013, p. 7). De beginpagina's van het boek bieden een overzicht van de thema's en de vaardigheden die de leerling erin verwerft. Literaire vaardigheden worden daarbij opgesplitst in 'literaire competentie' en 'literatuurgeschiedenis'. De hoofdstukken besteden ook aandacht aan algemene taalvaardigheid, zoals luisteren en kijken, lezen, zakelijk en creatief schrijven, (creatief) spreken, taalbeschouwing, woordenschat en onderzoekscompetentie.

Achteraan het boek is ook een driedelig kennisoverzicht opgenomen, dat los staat van de andere hoofdstukken. Ten eerste geeft het handboek daar een literair-historisch overzicht met de belangrijkste auteurs en werken van de klassieke oudheid tot het postmodernisme in zowel proza, lyriek en dramatiek. In het tweede deel worden een aantal begrippen opgelijst die nuttig kunnen zijn bij een analyse van prozateksten. Terminologie omtrent de verhaallijn, het vertelperspectief, de personages, de ruimte, de tijd, de thematiek en de spanning passeren de revue. Ook volgt een lijst van allerlei prozagenres, van allegorie tot zedenroman. Voor poëzie volgt een gelijkaardige beschouwing. Verder komen beeldspraak, stijlfiguren en stijl aan bod. Tot slot geeft het handboek uitleg over ‘Taal en systeem’, waarbij taal en communicatie en de principes van de Nederlandse spelling toegelicht worden. Via pictogrammen in het handboek kunnen leerlingen zien wanneer ze het overzicht ter hand moeten nemen.

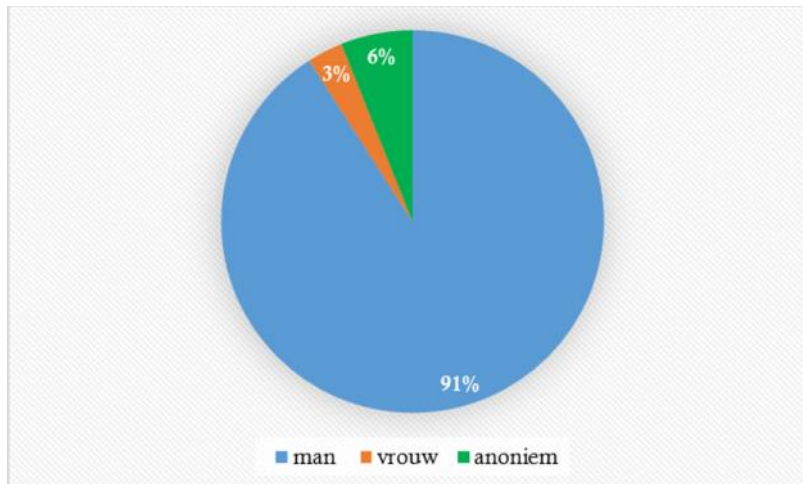
5.4.1. Auteurs en tekstfragmenten

Het handboek *Netwerk TaalCentraal 6* neemt in totaal 34 tekstfragmenten van 31 verschillende auteurs op. Van 3 schrijvers worden meerdere fragmenten opgenomen. Het gaat om J. Bernlef (Hendrik Jan Marsman) in thema 1 (*Hersenschimmen*) en 4 (*Oom Karel: een familiefilmje*), Herman de Coninck in thema 4 (*Poëzie en Voor Wim*) en Franz Kafka in thema 6 (*Voor de wet* en *De muis en de kat*). Het langste fragment, *Wat kost het ijzer?* van Bertolt Brecht, beslaat 7 pagina's in het handboek. Het kortste fragment komt uit *Bittere Bloemen* van Jeroen Brouwers, waarvan slechts 2 zinnen zijn opgenomen:

Een roodverbrande, ernstig vervellende mummie van zijn leeftijd of nog bejaarder, hem beloerend door gele brillenglazen, die als dooiers tegen haar ogen plakken. Ze bevindt zich in de banaanhouding in zo'n stokkerig dekmeubel, benen zo achteloos uiteen dat het de voorbijganger via de wijde pijpen van haar nopjesshort kijk biedt in het griezelduister van haar spookhuis. (Bombeke et. al, 2013, p. 163)

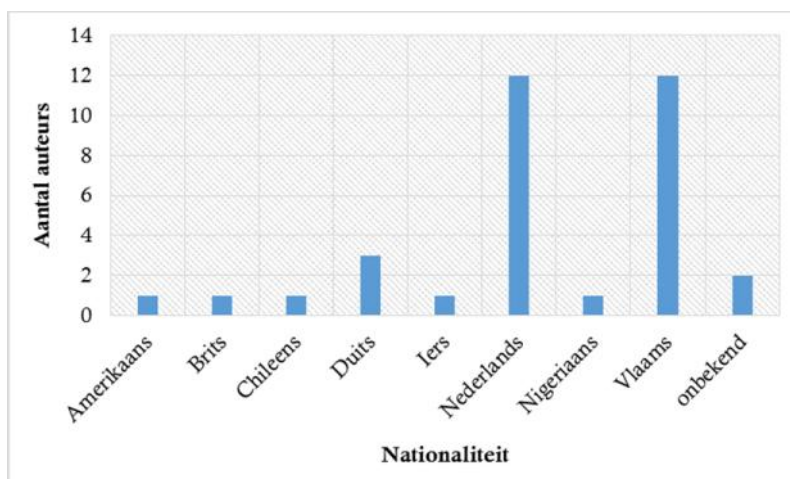
Over alle thema's heen is slechts één vrouwelijke auteur met tekstfragment terug te vinden. Het gaat om Patricia De Martelaere met haar essay “Friedrich Nietzsche en het déjà-vu-effect”. Twee teksten zijn door een anonieme auteur geschreven: *Het lied van Heer Halewijn* en *Mariken van Nieumeghen*. Maar liefst 91% van de teksten is van mannelijke hand (zie grafiek 16).

Grafiek 16: Geslacht van de auteurs in *Netwerk TaalCentraal 6*



Net zoals bij *Markant 6* schrijft ook bij *Netwerk TaalCentraal 6* het merendeel van de opgenomen schrijvers in het Nederlands. In totaal passeren twaalf Vlaamse en twaalf Nederlandse auteurs met een tekstfragment de revue. Verder wordt de Duitse literatuur vertegenwoordigd door Bertolt Brecht en Franz Kafka. Er is ook ruimte voor één Amerikaanse (Matt Madden), Britse (Oliver Sacks), Chileense (Pablo Neruda), Nigeriaanse (Chinua Achebe) en Ierse (Samuel Beckett) schrijver (zie grafiek 17).

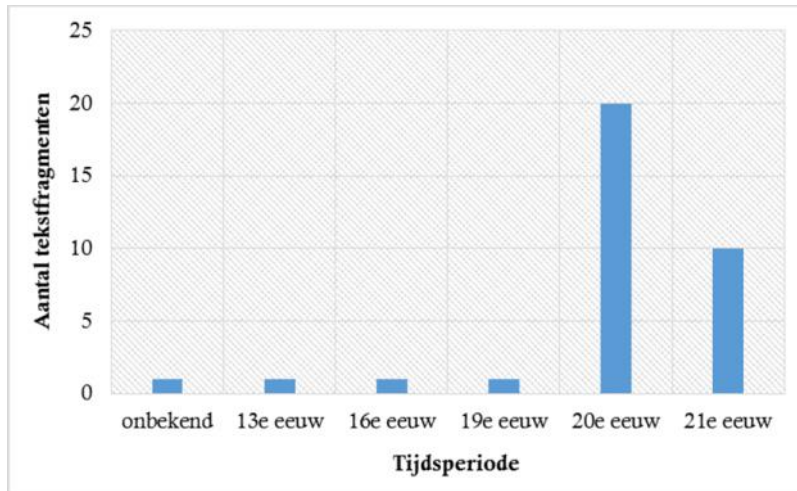
Grafiek 17: Nationaliteit van de auteurs in *Netwerk TaalCentraal 6*



De tekstfragmenten zijn voor het overgrote deel afkomstig uit de 20^e of 21^e eeuw (88%). Het oudste fragment komt van de hand van de Vlaamse schrijver Jacob van Maerlant. Hij schreef *Der Naturen Bloeme* circa 1270. Over de ontstaansdatum van *Het lied van Heer Halewijn* is er twijfel. De tekst zou naar schatting rond de 13^e of 14^e eeuw geschreven zijn. Uit de zestiende en negentiende eeuw is telkens slechts één fragment opgenomen, namelijk respectievelijk het middeleeuwse mirakelspel *Mariken van Nieumeghen* en *Max Havelaar* van Multatuli.

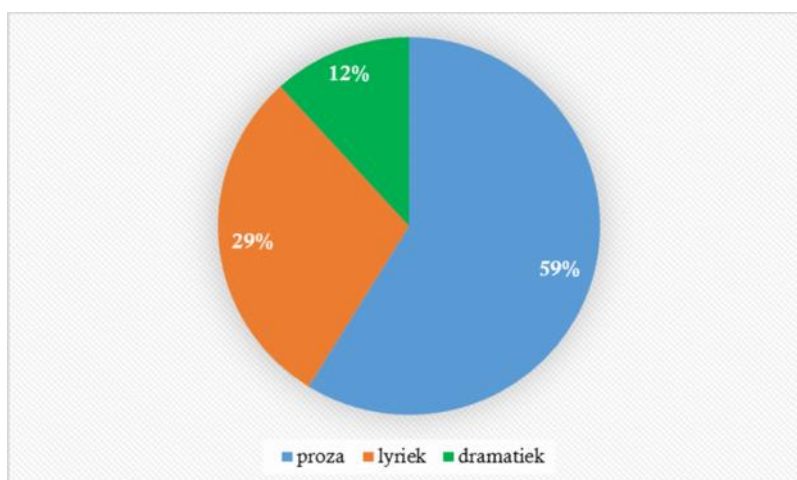
De vijftiende, zeventiende en achttiende eeuw zijn in het handboek dus niet via literaire tekstfragmenten vertegenwoordigd (zie grafiek 18).

Grafiek 18: Tijdsperiode waarin de tekstfragmenten zijn geschreven in *Netwerk TaalCentraal 6*



Het handboek *Netwerk TaalCentraal 6* neemt zowel proza, lyriek als dramatiek op. Bij het proza (59%) is er ook ruimte voor minder conventionele tekstsoorten zoals een *graphic novel* (Matt Madden, *99 manieren om een verhaal te vertellen*), een radioboek (Tommy Wieringa, *Complex A*) en een essay (Patricia De Martelaere, “Friedrich Nietzsche en het déjà-vu-effect”). Er worden ook tien lyrische teksten opgenomen, die allemaal geschreven zijn door schrijvers met de Belgische of Nederlandse nationaliteit. De Chileense auteur Pablo Neruda vormt hier de uitzondering op de regel. Slechts vier theaterteksten komen voor: *Wat kost het ijzer?* van Bertolt Brecht, *Wachten op Godot* van Samuel Beckett, *Mariken van Nieumeghen* en een stukje uit de *Oresteia* van Bernard Dewulf (zie grafiek 19).

Grafiek 19: Tekstsoort van de fragmenten in *Netwerk TaalCentraal 6*



Tabel 12 geeft een overzicht van de tekstfragmenten in *Focus 6*.

Tabel 12: overzicht van de literaire fragmenten in het handboek *Netwerk TaalCentraal 6*.

Auteur	Titel	Geslacht	Tijdperiode	Nationaliteit	Tekstsoort
Thema 1 - Over het hoofd					
Matt Madden	<i>99 manieren om een verhaal te vertellen</i>	M	21e eeuw	Amerikaans	proza (graphic novel)
Oliver Sacks	<i>De man die zijn vrouw voor een hoed hield</i>	M	20e eeuw	Brits	proza
J. Bernlef	<i>Hersenschimmen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Erwin Mortier	<i>Gestmeld Liedboek</i>	M	21e eeuw	Vlaams	proza
Thema 2 - Diepgeworteld, wijdvertakt					
Ferdinand Bordewijk	<i>Karakter</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Tom Lanoye	<i>Het goddelijke monster</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Jef Geeraerts	<i>De zaak Alzheimer</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Bernard Dewulf	<i>Oresteia</i>	M	21e eeuw	Vlaams	dramatiek
Thema 3 - Bloed, zweet en rozen					
Multatuli	<i>Max Havelaar (Saïdjah en Adinda)</i>	M	19e eeuw	Nederlands	proza
Pablo Neruda	<i>Canto General (Dat de houthakker ontwake)</i>	M	20e eeuw	Chileens	lyriek
Jacques Hamelink	<i>De vijand</i>	M	20e eeuw	Nederlands	proza
Thema 4 - In medias res					
Herman de Coninck	<i>Voor Wim</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Ed Hoornik	<i>Te Middelharnis is een kind verdrongen</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Herman de Coninck	<i>Poëzie</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Gerrit Komrij	<i>Tussendoor</i>	M	21e eeuw	Nederlands	lyriek
Hugo Claus	<i>Envoi</i>	M	21e eeuw	Vlaams	lyriek
J. Bernlef	<i>Oom Karel: een familiefilmje</i>	M	20e eeuw	Nederlands	lyriek
Dirk van Bastelaere	<i>Fabels van het Heilig Hart</i>	M	20e eeuw	Vlaams	lyriek
Anoniem	<i>Mariken van Nieumeghen</i>	X	16e eeuw	X	dramatiek
Anoniem	<i>Het lied van Heer Halewijn</i>	X	onbekend	X	lyriek
Jacob van Maerlant	<i>Der Naturen Bloeme</i>	M	13e eeuw	Vlaams	lyriek


Thema 5 - Reis rond de wereld

Tommy Wieringa	<i>Complex A</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza (radioboek)
Chinua Achebe	<i>Het pad der doden</i>	M	20e eeuw	Nigeriaans	proza

Thema 6 - Tussen de regels

Jeroen Brouwers	<i>Bittere bloemen</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Arthur Japin	<i>Een schitterend gebrek</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Robert Vuijsje	<i>Alleen maar nette mensen</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Harry Mulisch	<i>Siegfried</i>	M	21e eeuw	Nederlands	proza
Franz Kafka	<i>Voor de Wet</i>	M	20e eeuw	Duits	proza
	<i>De muis en de kat</i>	M	20e eeuw	Duits	proza

Thema 7 - Geld als slijk

Willem Elsschot	<i>Lijmen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Bertolt Brecht	<i>Wat kost het ijzer?</i>	M	20e eeuw	Duits	dramatiek

Thema 8 - Open einde

Jacques Hoste	<i>Doorlopen</i>	M	20e eeuw	Vlaams	proza
Patricia De Martelaere	“Friedrich Nietzsche en het déjà-vu-effect”	V	20e eeuw	Vlaams	proza (essay)
Samuel Beckett	<i>Wachten op Godot</i>	M	20e eeuw	Iers	dramatiek



5.4.2. Literatuurbenadering

Onderstaande tabel geeft duiding bij de literatuurbenadering van alle tekstfragmenten in *Netwerk TaalCentraal 6*.

Tabel 13: Toelichting bij de literatuurbenadering van de fragmenten in *Netwerk TaalCentraal 6*

Auteur en titel	Benadering	Toelichting
Thema 1 - Over het hoofd		
Matt Madden - <i>99 manieren om een verhaal te vertellen</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “In zijn graphic novel <i>99 manieren om een verhaal te vertellen</i> vertrekt de New Yorkse striptekenaar Matt Madden van één concrete, banale situatie. Die gebruikt hij als sjabloon om creatief mee aan de slag te gaan. Madden verkent de mogelijkheden van het medium door met verhaalelementen, grafische elementen en intertekstualiteit te spelen” (p. 11).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Verklaar de verschillen die je tussen de vier tekstballonnen vaststelt.” (p. 11)
	contextgericht	Het stukje uit de graphic novel gaat over een man die van de trap naar beneden komt en na een korte conversatie niet meer weet wat hij eigenlijk kwam zoeken. Het fragment past binnen het thema ‘Over het hoofd’, waar volgende informatie verschijnt: “Dat je hersenen prachtig werk leveren, mag je dagelijks ondervinden. Ze houden je in beweging, regelen je denkwereld en gevoelsleven en zetten je aan tot knappe verwezenlijkingen. Toch kunnen ze ook een gemeen spelletje met je spelen: ze laten je dingen zien die er niet zijn en doen je soms belangrijke zaken vergeten. Nog erger wordt het als een ziekte je hersenen aantast”.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Zou je Maddens graphic novel omschrijven als een kunstwerk of niet? Waarom?” (p. 12)
Oliver Sacks - <i>De man die zijn vrouw voor een hoed hield</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Oliver Sacks is een Britse neuroloog die bekend werd met zijn boeken over mensen met extreme neurologische afwijkingen [...] <i>The man who mistook his wife for a hat</i> , uit 1985, baarde veel opzien. Het is een beschrijving van de ziektebeelden van 24 personen met verschillende neurologische aandoeningen, waaronder die van een man die zijn vrouw voor een hoed hield” (p. 13).



	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke symptomen worden in deze casestudy beschreven?” (p. 15) Het werkboek peilt aan de hand van een afvinklijst naar het wetenschappelijke karakter van de tekst. De oefening verplicht de leerlingen om de tekst in detail te analyseren.
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Over het hoofd’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Ken je iemand die aan een erge vorm van geheugenverlies lijdt? Beschrijf hoe zich dat manifesteert.” (p. 15)
J. Bernlef - <i>Hersenschimmen</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “J. Bernlef is een pseudoniem van de Nederlandse dichter, schrijver en vertaler Hendrik Jan Marsman. In zijn oeuvre staat vaak het verlies van herinneringen, geliefden en dingen centraal. Zijn bekendste werk is <i>Hersenschimmen</i> , dat in verschillende landen is vertaald en waarvan in het Nederlands meer dan een miljoen exemplaren verkocht zijn [...]” (p. 23).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke soort verteller is er aan het woord? Waarom gebruikt Bernlef dit perspectief?” (p. 23)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Over het hoofd’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Vind je haar [Vera’s] houding begripvol of niet? Waarom?” (p. 23)
Erwin Mortier - <i>Gestameld Liedboek</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Mortier debuteert in 1999 met <i>Marcel</i> , dat meteen het Gouden Ezelsoor krijgt voor beste debuut. Hij schrijft naast romans ook gedichten en essays [...]” (p. 25).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe roept de auteur de verschillende emoties op? Welke stijlfiguren worden daarbij opvallend vaak gebruikt? Geef er drie voorbeelden van.” (p. 25)



	contextgericht	Het fragment past binnen het thema 'Over het hoofd'.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Welke zin, welk beeld raakt je het meest? Waarom?" (p. 25)
Thema 2 - <i>Diepgeworteld, wijdvertakt</i>		
Ferdinand Bordewijk - <i>Karakter</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: "Een belangrijk thema in Bordewijks werk is de ondergang. In <i>Karakter</i> is dat de ondergang van de relatie tussen een vader en een zoon. Bordewijk werd geboren op 10 oktober 1884 in Amsterdam. Na zijn gymnasium ging hij rechten studeren in Leiden. Na zijn promotie in 1912 werkte hij een paar jaar op een advocatenkantoor in Rotterdam, dat later het decor zou vormen voor zijn roman <i>Karakter</i> [...]" (p. 40).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Geef van elk personage drie (belangrijke) karaktertrekken." (p. 42)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema 'Diepgeworteld, wijdvertakt', waar volgende informatie verschijnt: "In dit thema staan relaties en afkomst centraal: welk onrecht doen familieleden elkaar aan en wie is het waard jouw beste vriend te zijn?" Ook andere relaties krijgen een plaats: je gaat na wat de band is tussen romans en hun verfilmingen, hoe taalgroepen zich vertakken en waar de bakermat van het theater ligt" (p. 40).
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "In het auteurskader en in de fragmenten kon je al lezen dat de relatie vader-zoon op z'n zachtst gezegd nogal ingewikkeld is. Op een bepaald moment komt het tot een grote confrontatie. Hoe verwacht jij dat die er zal uitzien? Beschrijf ze kort." (p. 42)



Tom Lanoye - <i>Het goddelijke monster</i> Jef Geeraerts - <i>De zaak Alzheimer</i>	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke verschilpunten stel je vast tussen het romanfragment en het beeldfragment?” (p. 51)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Diepgeworteld, wijdvertakt’, waar relaties (hier tussen tekstfragmenten en verfilmingen) centraal staan.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Met welk van deze fragmenten zou jij het liefst aan de slag gaan?” (p. 49)
Bernard Dewulf - <i>Oresteia</i>	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: “Lees ieder één tekstfragment en maak op basis daarvan een profiel op van de dadermoordenaar. Beantwoord daarbij volgende vragen.” - “Voor welk dilemma wordt hij/zij geplaatst?” (p. 59)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Diepgeworteld, wijdvertakt’. Met de <i>Oresteia</i> gaat het handboek terug naar de wortels van het theater.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welke verwoordingen vind je knap? Waarom?” (p. 59)
Thema 3 - <i>Bloed, zweet en rozen</i>		
Multatuli - <i>Max Havelaar (Saïdjah en Adinda)</i>	historisch gericht	Er is aandacht voor de achtergrond van de auteur. Die informatie moet dit keer door de leerlingen zelf samengesteld worden: “Voor deze auteur stel je zelf een korte auteursbiografie samen. Vertrek van het animatiefilmpje over Multatuli uit het programma <i>Durfte denken</i> ” (p. 74).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke twee vertellers tref je aan in het verhaal van Saïdjah en Adinda?” (p. 78)
	contextgericht	Het fragment sluit aan bij het thema ‘Bloed, zweet en rozen’, waar volgende informatie verschijnt: “Het is niet al goud wat blinkt in deze wereld [...] Soms gaat iemand op de barricaden staan die zich het lot van de misdeelden aantrekt: Martin Luther King, Mahatma Ghandi, Che Guevara of Nelson Mandela ... Je bent gewaarschuwd: dit hoofdstuk leest niet als een roman, het is een aanklacht!” (p. 72).



	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welke uitwerking heeft dit verhaal op jou?” (p. 77)
Pablo Neruda - <i>Canto General</i> (<i>Dat de houthakker ontwake</i>)	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Pablo Neruda is de allerbekendste Latijns-Amerikaanse dichter. Hij is al enorm populair tijdens zijn leven. In 1971 ontvangt hij de Nobelprijs voor de literatuur [...] In Mexico schrijft hij zijn meesterwerk, het <i>Canto General</i> , over Noord- en Zuid-Amerika. De dichtbundel wordt onmiddellijk verboden door het Chileense regime wegens het communistische gedachtegoed, maar clandestien wordt het werk wereldwijd verspreid [...]” (p. 84).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Uit hoeveel delen/strofen bestaat het gedicht? Waaruit leid je dat af?” (p. 86) In het werkboek staan twee vertalingen van de beginverzen van dit fragment. Aan de leerlingen wordt gevraagd om die twee te vergelijken.
	contextgericht	De aanklacht van Neruda sluit aan bij het thema ‘Bloed, zweet en rozen’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat was je eerste indruk van het gedicht?” (p. 87) Aan de leerlingen wordt gevraagd welke van de twee vertalingen in het werkboek hun voorkeur verdient.
Jacques Hamelink - <i>De vijand</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Jacques Hamelink is een Nederlands dichter, prozaschrijver en essayist. Hij studeerde Nederlandse taal- en letterkunde te Tilburg en gaf les. Sinds 1963 leeft hij van zijn pen. In Hamelinks verhalen staan beschaving en techniek vaak tegenover de primitieve natuur van de mens [...]” (p. 93).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe beïnvloedt de keuze voor dit perspectief de stijl van het verhaal? Illustreer je antwoord met een voorbeeld. Geef aan hoe een bepaalde passage fundamenteel zou veranderen als ze geschreven was vanuit een ander perspectief.” (p. 97)



	contextgericht	Het fragment past binnen het thema 'Bloed, zweet en rozen': "Bij het zien van zoveel onrecht en misdaad koester je misschien vijandige gevoelens. Elke dag opnieuw zie je vijanden opduiken, reële maar ook imaginaire. Denk maar aan concurrenten, ziektes, tegenstanders... In dit deel lees je een kortverhaal van Jacques Hamelink en treed je zo de vaak vijandige kinderwereld binnen" (p. 93).
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Het verhaal dat je gaat lezen, heet <i>De vijand</i> . Noteer drie associaties die dat woord oproept." (p. 93)
Thema 4 - <i>In medias res</i>		
Herman de Coninck - <i>Voor Wim</i>	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "De meeste gedichten zijn redelijk toegankelijk voor de lezer. Hoe komt dat? Kijk vooral naar het thema en de taal in de gedichten." (p. 122)
Ed Hoornik - <i>Te Middelharnis is een kind verdronken</i>	contextgericht	Het fragment past binnen het thema 'In medias res', waar media centraal staat: "Verwoord voor elk gedicht op welke manier het over media gaat" (p. 122).
Herman de Coninck - <i>Poëzie</i>	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - "Stel uit de bovenstaande gedichten een top drie op van de gedichten die jou het meest aanspreken." (p. 122)
Gerrit Komrij - <i>Tussendoor</i>		
J. Bernlef - <i>Oom Karel: een familiefilmpje</i>		
Hugo Claus - <i>Envoi</i>	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - "Geef de kernboodschap van het gedicht." (p. 122)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema 'In medias res', waar media centraal staat. Hugo Claus' <i>Envoi</i> is namelijk bewerkt door de muziekgroep Absynthe Minded. De songtekst verschijnt naast het gedicht.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: "Vergelijk de Nederlandse tekst met de Engelse tekst." - "Welke aanpassingen vind je wel/niet geslaagd?" (p. 122)



Dirk van Bastelaere - <i>Fabels van het Heilig Hart</i>	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke postmodernistische kenmerken vind je terug in het gedicht?” (p. 126)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘In medias res’, waar media centraal staat: “Het gedicht verwoordt Van Bastelaeres stelling over de gemediatiseerde maatschappij op een poëtische manier” (p. 124).
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk gevoel roept het gedicht bij je op?” (p. 125)
Anoniem - <i>Mariken van Nieumeghen</i> Anoniem - <i>Het lied van Heer Halewijn</i> Jacob van Maerlant - <i>Der Naturen Bloeme</i>	contextgericht	De fragmenten passen binnen het thema ‘In medias res’, waar media centraal staat. Ze moeten namelijk gelinkt worden met allerlei andere media (QR-codes, cartoons, woordzoekers en afbeeldingen).
Thema 5 - <i>Reis rond de wereld</i>		
Tommy Wieringa - <i>Complex A</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en het radioboek: “Tommy Wieringa is een Nederlandse columnist en schrijver. Zijn werk wordt wereldwijd vertaald Wieringa studeerde journalistiek en geschiedenis en had al drie romans gepubliceerd toen hij in 2005 doorbrak met <i>Joe Speedboat</i> [...] Een Nederlandse zakenman is in Beijing om er industriële ijsmachines te verkopen [...] Zijn Chinese tolk Steve helpt hem bij zijn onderhandelingen en een valutawissel. Alles gaat uitstekend tot...” (p. 140).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de luistertekst vereisen: - “Welke metaforen en vergelijkingen gebruikt Wieringa om de gevoelens van de protagonist weer te geven?” (p. 140)
	contextgericht	Het radioboek past binnen het thema ‘Reis rond de wereld’, waar volgende informatie verschijnt: “In dit hoofdstuk nemen we je mee op wereldreis. Pak je koffers maar in!”. In <i>Complex A</i> is reizen een centraal thema.



	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Vond je het aangenaam om dit verhaal te beluisteren of had je liever een afgedrukte versie gelezen?” (p. 141)
Chinua Achebe - <i>Het pad der doden</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “In het vorige deel stond ontwikkelingshulp centraal en bestudeerde je verschillende westerse standpunten. In het kortverhaal <i>Het pad der doden</i> van Chinua Achebe word je geconfronteerd met een Afrikaanse kijk op de kwestie. Chinua Achebe is een Nigeriaanse romanschrijver, professor en dichter. Hij wordt beschouwd als de vader van de Afrikaanse roman in het Engels [...]” (p. 151).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat zijn thema en boodschap van <i>Het pad der doden</i> ?” (p. 154)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Reis rond de wereld’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welke eerste indruk heb je van dit verhaal?” (p. 154)
Thema 6 - <i>Tussen de regels</i>		
Jeroen Brouwers - <i>Bittere bloemen</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In <i>Bittere Bloemen</i> gaat een gepensioneerde schrijver op reis met een cruiseschip. In het eerste hoofdstuk beschrijft hij de mensen die hij op het schip tegenkomt” (p. 162).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe beschrijf je de toon en stijl van het fragment: formeel of informeel, ernstig of luchtig, komisch (ironisch, sarcastisch, cynisch), zakelijk of lyrisch, moraliserend of beschouwend. Welke stijlfiguren of stilistische elementen bepalen mee die toon of stijl?” (p. 164) De leerlingen moeten de stilistische ingrepen in het fragment bestuderen met behulp van een schema in het werkboek. Er wordt gevraagd om de ingrepen te benoemen en telkens een voorbeeld te geven. Ook het thema ‘Tussen de regels’, dat focust op de stijl van de teksten, impliceert een grondige analyse van het fragment.



	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk fragment vergt volgens jou de grootste inspanning bij het lezen? Waarom?” (p. 164)
Arthur Japin - <i>Een schitterend gebrek</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In dit boek [<i>Een schitterend gebrek</i>] beschrijft de ik-verteller hoe ze als jong meisje hopeloos verliefd werd op hartenbreker Giacomo Casanova” (p. 163).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe beschrijf je de toon en stijl van het fragment: formeel of informeel, ernstig of luchtig, komisch (ironisch, sarcastisch, cynisch), zakelijk of lyrisch, moraliserend of beschouwend. Welke stijlfiguren of stilistische elementen bepalen mee die toon of stijl?” (p. 164) De leerlingen moeten de stilistische ingrepen in het fragment bestuderen met behulp van een schema in het werkboek. Er wordt gevraagd om de ingrepen te benoemen en telkens een voorbeeld te geven. Ook het thema ‘Tussen de regels’, dat focust op de stijl van de teksten, impliceert een grondige analyse van het fragment.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk fragment vergt volgens jou de grootste inspanning bij het lezen? Waarom?” (p. 164)
Robert Vuijsje - <i>Alleen maar nette mensen</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “In <i>Alleen maar nette mensen</i> is de 21-jarige Joodse David op zoek naar zijn ware ik in de multiculturele samenleving die Amsterdam geworden is. Op een dag gaat hij op stap met de eigenzinnige Ryan” (p. 163).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Hoe beschrijf je de toon en stijl van het fragment: formeel of informeel, ernstig of luchtig, komisch (ironisch, sarcastisch, cynisch), zakelijk of lyrisch, moraliserend of beschouwend. Welke stijlfiguren of stilistische elementen bepalen mee die toon of stijl?” (p. 164) De leerlingen moeten de stilistische ingrepen in het fragment bestuderen met behulp van een schema in het werkboek. Er wordt gevraagd om de ingrepen te benoemen en telkens een voorbeeld te geven. Ook het thema ‘Tussen de regels’, dat focust op de stijl van de teksten, impliceert een grondige analyse van het fragment.



	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk fragment vergt volgens jou de grootste inspanning bij het lezen? Waarom?” (p. 164)
Harry Mulisch - <i>Siegfried</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de tekst: “Het volgende citaat komt uit <i>Siegfried</i> , de laatste roman van meester-schrijver Harry Mulisch. In <i>Siegfried</i> maakt Harry Mulisch een bijzondere stijloefening. Hij laat er verschillende mensen aan het woord, elk in hun eigen stijl. Toch herken je overal de hand van Mulisch” (p. 165).
	tekstgericht	Het thema ‘Tussen de regels’, dat focust op de stijl van de teksten, impliceert een grondige analyse van het fragment.
Franz Kafka - <i>Voor de Wet</i>	historisch gericht	Er verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Kafka’s werk richt zich vaak tegen lange administratieve processen en bureaucratie. Angst voor die twee dingen vormt de voornaamste drijfveer van zijn schrijverschap [...]” (p. 184).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Beschrijf de wachter.” (p. 183)
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Welk gevoel overheerst na het lezen van dit verhaal?” (p. 183)
Franz Kafka - <i>De muis en de kat</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Kafka’s werk richt zich vaak tegen lange administratieve processen en bureaucratie. Angst voor die twee dingen vormt de voornaamste drijfveer van zijn schrijverschap [...]” (p. 184).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Verwoord de boodschap achter het verhaal.” (p. 184)


Thema 7 - Geld als slijk

Willem Elsschot - <i>Lijmen</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Willem Elsschot is het pseudoniem van Alfons de Ridder, een Antwerpse reclamemaker. Zijn oeuvre bevat elf nouvelles en een beperkt aantal gedichten. Elsschot behoort tot de canon van de Nederlandstalige literatuur. Zijn verhalen zijn vaak omgezet naar andere media (film, toneel, muziekvoorstelling, stripverhaal...)[...] (p. 199).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Welke paraverbale middelen (o.a. lichaamstaal en gestiek) gebruikt hij [Boorman] om zichzelf een houding te geven?” (p. 204)
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Geld als slijk’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Vind jij de handel van Boorman oplichterij of niet?” (p. 204)
Bertolt Brecht - <i>Wat kost het ijzer?</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Brechts werk geeft blijk van een sterk politiek engagement. Hij wordt algemeen erkend als de grondlegger van het epische theater [...]” (p. 220).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Typeer elk personage d.m.v. drie adjectieven en illustreer ze aan de hand van citaten.” (p. 230) In het werkboek moeten de leerlingen een tabel met de kenmerken van het aristotelische en brechtiaanse theater invullen.
	contextgericht	Het fragment past binnen het thema ‘Geld als slijk’.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Denk jij dat het publiek uit 1939 de verwijzingen naar de politieke situatie probleemloos zal hebben begrepen?” (p. 230)



Thema 8 - Open einde

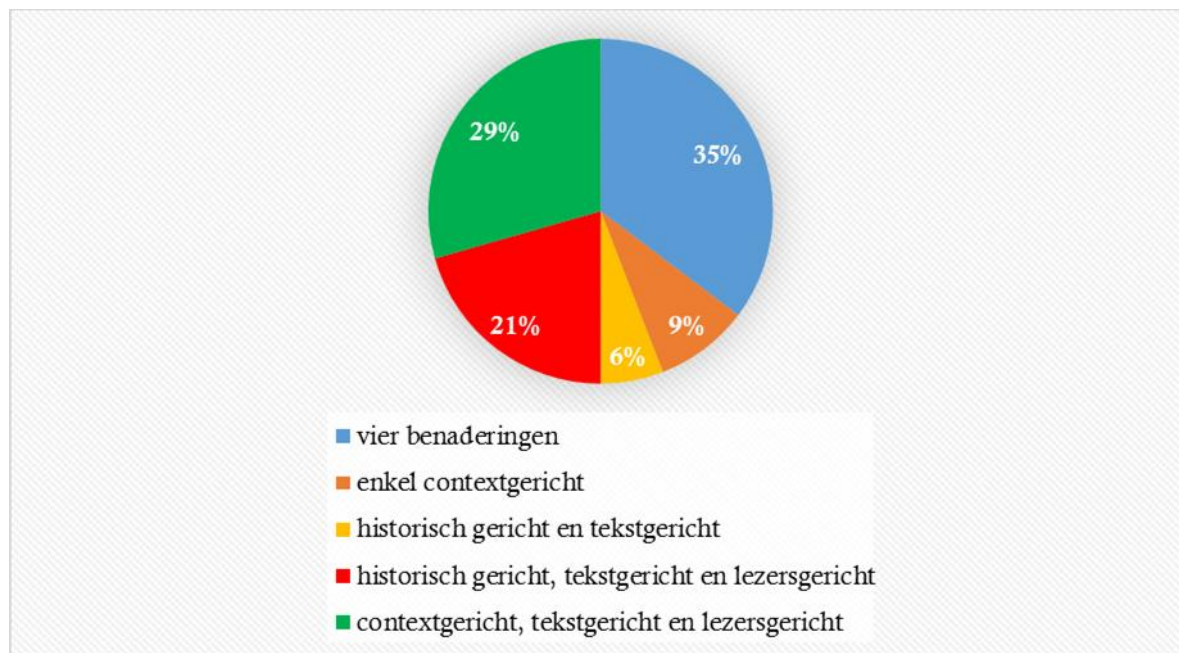
Jacques Hoste - <i>Doorlopen</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Na de kost te hebben verdiend als o.a. kraanman, brouwersgast en ijzervlechter, werkt Jacques Hoste nu als leraar Nederlands en Duits. Jacques Hoste debuteert in 1983 met de verhalenbundel <i>Bier en andere verhalen</i> . Hij ontvangt een jaar later de Prijs voor het beste Literaire Debuut [...]” (p. 254).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “In dit verhaal vind je twee soorten vertelstandpunten terug. Benoem beide perspectieven.” (p. 257) Er wordt aan de leerlingen gevraagd om parallellen te trekken tussen het kortverhaal van Hugo Claus, <i>Het huis in de struiken</i> en <i>Doorlopen</i> van Jacques Hoste.
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Geef je persoonlijke appreciatie van dit verhaal.” (p. 257)
Patricia De Martelaere - “Friedrich Nietzsche en het déjà-vu-effect”	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur: “Patricia de Martelaere was een Vlaamse hoogleraar aan de Afdeling Wijsbegeerte van de KU Leuven. Daarnaast werkte ze ook regelmatig als journaliste voor <i>De Standaard</i> . De Martelaere is bekend door haar literair-filosofische essays en romans. Haar bekendste werken zijn <i>Littekens</i> , <i>Nachtboek van een slapeloze</i> en <i>Het onverwachte antwoord</i> ” (p. 259).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen: - “Wat is de kernvraag van dit essay?” (p. 264)
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Wat vond je lastig bij het lezen van deze tekst?” (p. 264)



Samuel Beckett - <i>Wachten op Godot</i>	historisch gericht	In het handboek verschijnt achtergrondinformatie over de auteur en de tekst: “Samuel Beckett werd geboren in Dublin in 1906. Hij studeerde Romaanse talen en bracht het tot doctor in de Franse letteren. Zijn eerste stuk schreef hij dan ook in het Frans: <i>En attendant Godot</i> . Nadien vertaalde hij het zelf in het Engels als <i>Waiting for Godot</i> . Door dit stuk werd Beckett geassocieerd met het theater van het absurde [...]” (p. 265).
	tekstgericht	Het handboek stelt vragen die een analyse van de tekst vereisen - “Beschrijf Vladimir en Estragon.” (p. 269)
	lezersgericht	Het handboek peilt naar de persoonlijke ervaring of mening van de student: - “Is het een gewichtig gespreksonderwerp of vind je het pure nonsens?” (p. 269)

Netwerk TaalCentraal 6 laat alle vier de literatuurbenaderingen aan bod komen. Zo wordt ruim één derde van de opgenomen fragmenten (35%) op vier manieren benaderd. Onderstaande grafiek laat zien dat er ook andere combinaties voorkomen.

Grafiek 20: Literatuurbenadering in *Netwerk TaalCentraal 6*



Over het algemeen primeert de tekstgerichte benadering: bij 91% van de teksten worden inhoudsvragen gesteld. Ook de inbreng van de leerling is belangrijk: de lezersgerichte benadering (85%) speelt hier een belangrijke rol. Daarna volgt de contextgerichte benadering, die bij 73% van de teksten van toepassing is. Bij 62% van de teksten komt er achtergrondinformatie over de auteur en/of de tekst.

5.5. Een schoolcanon

Doorheen de vier onderzochte handboeken komen heel wat auteurs en literaire werken terug. Deze sectie stelt op basis daarvan een schoolcanon samen. Het meest canonieke werk is *Karakter* van Ferdinand Bordewijk, dat zowel in *Frappant 5/6*, *Markant 6*, en *Netwerk TaalCentraal 6* terugkeert. Kristien Hemmerechts komt als enige vrouw met eenzelfde tekst, namelijk *Een jaar als (g)een ander*, in twee handboeken voor. Ook twee anonieme teksten (*Lanseloet van Denemarken* en *Mariken van Nieumeghen*) en twee essays (“De grenzen van het multiculturalisme” van Koen Raes en “Jeugd” van Yves Desmet) keren in meerdere handboeken terug. *Der Naturen Bloeme* van Jacob van Maerlant is de oudste tekst in deze pedagogische canon. In totaal komen acht verschillende nationaliteiten voor (Amerikaans, Duits, Frans, Iers, Portugees, Nederlands, Vlaams en Zwitsers/Brits). De meeste terugkerende teksten zijn prozaïsch van aard. Tabel 14 geeft een overzicht van canonieke literaire werken die in twee of meer handboeken opgenomen worden.

Tabel 14: Literaire werken die in meerdere handboeken opgenomen worden

Auteur	Literair werk	Handboek
Alain de Botton	<i>De biograaf</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Arthur Japin	<i>Een schitterend gebrek</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Bertolt Brecht	<i>Wat kost het ijzer</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Cees Buddingh'	<i>Dordrecht, 25 november 1963</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
Cyriel Buysse	<i>Het gezin van Paemel</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Eugène Ionesco	<i>De les</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Ferdinand Bordewijk	<i>Karakter</i>	<i>Frappant 5/6, Markant 6, en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Franz Kafka	<i>Voor de wet</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Franz Kafka	<i>De gedaanteverwisseling</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
Gerard Reve	<i>De avonden</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Harry Mulisch	<i>Het stenen bruidsbed</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Jack Kerouac	<i>On the Road</i>	<i>Focus 6 en Markant 6</i>
Jacob van Maerlant	<i>Der Naturen Bloeme</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Jeroen Brouwers	<i>Bezonken rood</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
Joost van den Vondel	<i>Kinder-lijck</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
José Saramago	<i>Stad der blinden</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Koen Raes	"De grenzen van het multiculturalisme"	<i>Focus 6 en Markant 6</i>
Kristien Hemmerechts	<i>Een jaar als (g)een ander</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Louis Paul Boon	<i>Pieter Daens</i>	<i>Focus 6 en Markant 6</i>
Lucebert	<i>Ik draai een kleine revolutie af</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
Anoniem	<i>Mariken van Nieumeghen</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Anoniem	<i>Lanseloet van Denemarken</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Robert Vuijsje	<i>Alleen maar nette mensen</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Samuel Beckett	<i>Wachten op Godot</i>	<i>Frappant 5/6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Tom Lanoye	<i>Mamma Medea</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Tom Naegels	<i>Los</i>	<i>Focus 6 en Frappant 5/6</i>
Willem Elsschot	<i>Lijmen</i>	<i>Markant 6 en Netwerk TaalCentraal 6</i>
Willem Frederik Hermans	<i>De donkere kamer van Damocles</i>	<i>Frappant 5/6 en Markant 6</i>
Yves Desmet	"Jeugd"	<i>Focus 6 en Markant 6</i>

Verder komen een aantal auteurs met verschillende werken in meerdere handboeken aan bod. Hugo Claus is in dat verband de meest canonieke auteur. Als enige duikt hij in alle vier de handboeken op. In totaal worden tien verschillende teksten van hem opgenomen. Tom Lanoye, Willem Elsschot en Louis Paul Boon komen dan weer in drie handboeken terug. Per auteur komt daarbij telkens één werk in twee handboeken terug, respectievelijk *Mamma Medea*, *Lijmen* en *Pieter Daens*. Bij de vrouwelijke auteurs mogen Kristien Hemmerechts en Patricia De Martelaere zich tot de schoolcanon rekenen. Ook een aantal niet-Nederlandstalige schrijvers komen in meerdere handboeken voor. Het gaat om Bertolt Brecht, Eugène Ionesco, Fernando Pessoa, Franz Kafka, Joe Sacco, Kader Abolah en Pablo Neruda. Tabel 15 geeft het volledige overzicht.

Tabel 15: Auteurs die met verschillende werken in meerdere handboeken opgenomen worden

Auteur	Literaire werken per handboek
Arnon Grunberg	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Tirza</i> - o <i>Huid en Haar</i> - o <i>De man zonder ziekte</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>'Leef je nog' New York (Grunberg rond de wereld)</i>
Bernard Dewulf	• <u>Markant 6</u> - o <i>Oestergoesting</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Oresteia</i>
Bertolt Brecht	• <u>Focus 6</u> - o <i>Generaal, je tank is een sterke wagen</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Wat kost het ijzer?</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Wat kost het ijzer?</i>
Cees Buddingh'	• <u>Focus 6</u> - o <i>I remember Clifford</i> - o <i>Pluk de dag</i> - o <i>Dordrecht, 25 november 1963</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Dordrecht, 25 november 1963</i> - o <i>Zo zijn onze manieren</i>
Cees Noteboom	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Scheepsjournaal</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Berlijnse notities</i>



Cyriel Buysse	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Het recht van de sterkste</i> - o <i>De biezenstekker</i> - o <i>Het gezin van Paemel</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Het gezin van Paemel</i>
Dario Fo	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Mistero Buffo</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>De Tijger en andere verhalen</i>
David van Reybrouck	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Congo. Een geschiedenis</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>De plaag</i>
Erwin Mortier	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Marcel</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Gestameld Liedboek</i>
Eugène Ionesco	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>De kale zangeres</i> - o <i>De les</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>De les</i>
Fernando Pessoa	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Er zijn ziekten erger dan ziekten</i> - o <i>Heb niets in je handen, noch...</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Autopsychografie</i>
Franz Kafka	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>De gedaanteverwisseling</i> - o <i>Voor de wet</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Het proces</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Voor de wet</i> - o <i>De muis en de kat</i>
Gerard Walschap	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Houtekiet</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Een mens van goede wil</i>



Gerrit Komrij	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Het Komrij-wezen</i> - o <i>Help</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Tussendoor</i>
Harry Mulisch	• <u>Markant 6</u> - o <i>Het stenen bruidsbed</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Siegfried</i>
Herman de Coninck	• <u>Focus 6</u> - o <i>Opluchting</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Ik zie je nog altijd liggen</i> - o <i>De Plek</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Poëzie</i> - o <i>Voor Wim</i>
Hugo Claus	• <u>Focus 6</u> - o <i>Een bed te Brugge</i> - o <i>Broer</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>De metsiers</i> - o <i>De moeder</i> - o <i>Ik schrijf je neer</i> - o <i>Suiker</i> - o <i>Behoud</i> - o <i>Oedipus</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Beeld in Oostende (Gedichten 1949-1993)</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Envoi</i>
Ingmar Heytze	• <u>Focus 6</u> - o <i>Witte plek</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Winter in de Efteling</i> - o <i>Lezen</i>
Jean Pierre Rawie	• <u>Focus 6</u> - o <i>Ritueel</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Park in Volterra</i> - o <i>Interieur</i>
Jef Geeraerts	• <u>Focus 6</u> - o <i>Gangreen 2</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>De zaak Alzheimer</i>



Jeroen Brouwers	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Bezonken rood</i> - o <i>Geheime kamers</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> - o <i>Bittere bloemen</i>
Joe Sacco	• <u>Focus 6</u> - o <i>Moslimenclave Gorazde</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Gaza 1956</i>
Joost van den Vondel	• <u>Focus 6</u> - o <i>Gesprek op het graf van wijlen den here Joan van Oldenbarnevelt</i> - o <i>Kinder-lijck</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Kinder-lijck</i> - o <i>Uitvaert van mijn dochterken</i>
Jotie T'Hooft	• <u>Focus 6</u> - o <i>En wat dan?</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Schuldbekentenis</i> - o <i>Een brief</i>
Kader Abdolah	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Zij moest haar verhaal nog vertellen</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Een onbekende trekvogel</i>
Kristien Hemmerechts	• <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Een jaar als (g)een ander</i> - o <i>Gij met uw gezever, gij...</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Een jaar als (g)een ander</i>
Louis Paul Boon	• <u>Focus 6</u> - o <i>Pieter Daens</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>De Kapellekensbaan</i> - o <i>Wapenbroeders</i> • <u>Markant 6</u> - o <i>Pieter Daens</i>
Lucebert	• <u>Focus 6</u> - o <i>Nazomer</i> - o <i>Ik draai een kleine revolutie af</i> - o <i>Er is een grote norske neger</i> • <u>Frappant 5/6</u> - o <i>Ik tracht op poëtische wijze</i> - o <i>Ik draai een kleine revolutie af</i> - o <i>Visser van Ma Yuan</i>



Martinus Nijhoff	• <u>Focus 6</u> ◦ <i>De vogels</i> • <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Het kind en ik</i> ◦ <i>Impasse</i>
Pablo Neruda	• <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Wat samen met mij wordt geboren</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> ◦ <i>Canto General (IX Dat de houthakker ontwake)</i>
Patricia De Martelaere	• <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Een tikkeltje minder menselijk</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> ◦ “Friedrich Nietzsche en het déjà-vu-effect”
Tom Lanoye	• <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Sprakeloos</i> ◦ <i>Ten Oorlog</i> ◦ <i>Mamma Medea</i> • <u>Markant 6</u> ◦ <i>Mamma Medea</i> ◦ <i>Blankenberge</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> ◦ <i>Het goddelijke monster</i>
Tom Naegels	• <u>Focus 6</u> ◦ <i>Los</i> • <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Te grote auto</i>
Willem Elsschot	• <u>Frappant 5/6</u> ◦ <i>Kaas</i> ◦ <i>De bult spreekt</i> ◦ <i>Het dwaallicht</i> • <u>Markant 6</u> ◦ <i>Lijmen</i> ◦ <i>Het been</i> • <u>Netwerk TaalCentraal 6</u> ◦ <i>Lijmen</i>

6. Discussie

Deze sectie brengt de resultaten van de vier schoolboeken (*Focus 6*, *Frappant 5/6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6*) samen.

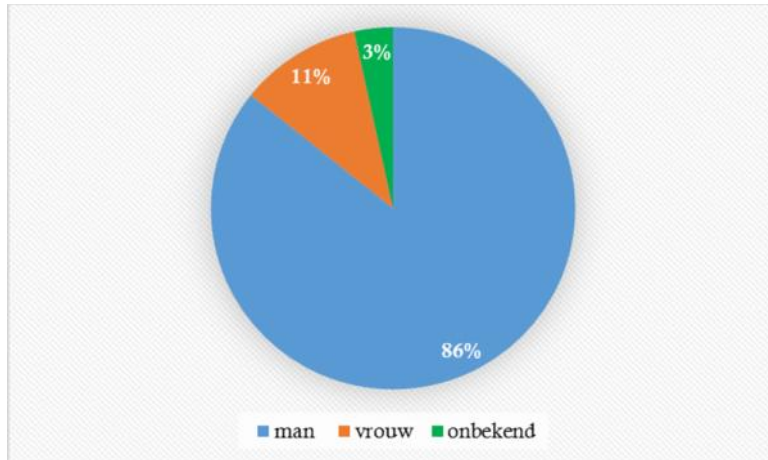
Over de vier handboeken heen komen 378 tekstfragmenten aan bod. Slechts iets meer dan één op de tien teksten is van vrouwelijke hand. Daarbinnen gaat het in de meeste gevallen om Nederlandstalige auteurs; vrouwen van buitenlandse origine komen maar zelden aan het woord. *Frappant 5/6* maakt daarvoor het meeste plaats, in *Netwerk TaalCentraal 6* laat zich geen enkele niet-Nederlandstalige vrouw terugvinden. Onderstaande tabel geeft een overzicht.

Tabel 16: Vrouwen van buitenlandse origine en hun literaire werken

Auteur	Nationaliteit	Opgenomen werk(en)	Handboek
Chika Unigwe	Belgisch-Nigeriaans	<i>De smaak van sneeuw</i>	<i>Focus 6</i>
Mary Wollstonecraft Shelley	Engels	<i>Frankenstein</i>	<i>Focus 6</i>
Anna Achmatova	Russisch	<i>De echo</i> <i>Bij het niet versturen van mijn epos</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Ingrid Jonker	Zuid-Afrikaans	<i>Afscheid</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Jeanette Winterson	Brits	<i>De passie</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Lionel Shriver	Amerikaans	<i>We moeten het even over Kevin hebben</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Jennifer Egan	Amerikaans	<i>Bezoek van de knokploeg</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Wisława Szymborska	Pools	<i>Plankenkoorts</i> <i>Sommigen houden van poëzie</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Antjie Krog	Zuid-Afrikaans	<i>Land van genade en verdriet</i> <i>Jy raak my nie meer</i>	<i>Frappant 5/6</i>
Laura Esquivel	Mexicaans	<i>Rode rozen en tortilla's</i>	<i>Markant 6</i>
Naomi Wolf	Amerikaans	<i>De zoete leugen - De mythe van schoonheid</i>	<i>Markant 6</i>
Yasmine Allas	Somalisch-Nederlands	<i>Idil, een meisje</i>	<i>Markant 6</i>

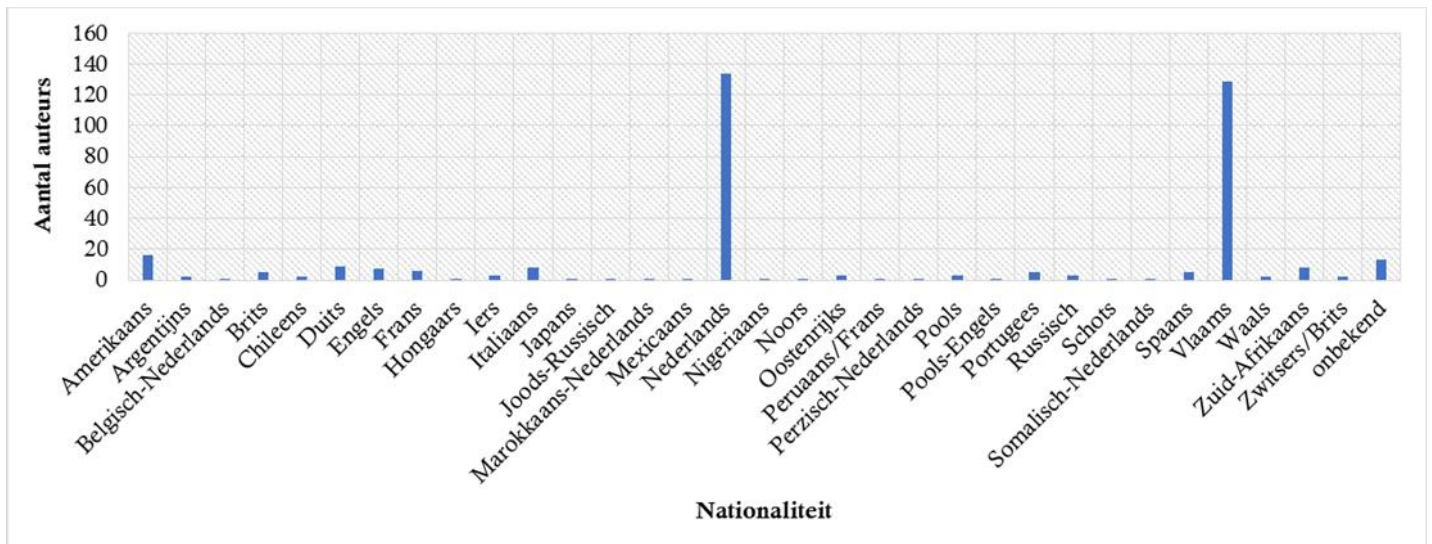
Het overgrote merendeel van de teksten is dus geschreven door mannen (86%). Ongeveer een vijfde (22%) is daarbij van buitenlandse origine; 78% zijn Nederlandstalig. De resterende 3% van de fragmenten hebben een anonieme auteur (zie grafiek 21).

Grafiek 21: Geslacht van de auteurs in de vier handboeken samen



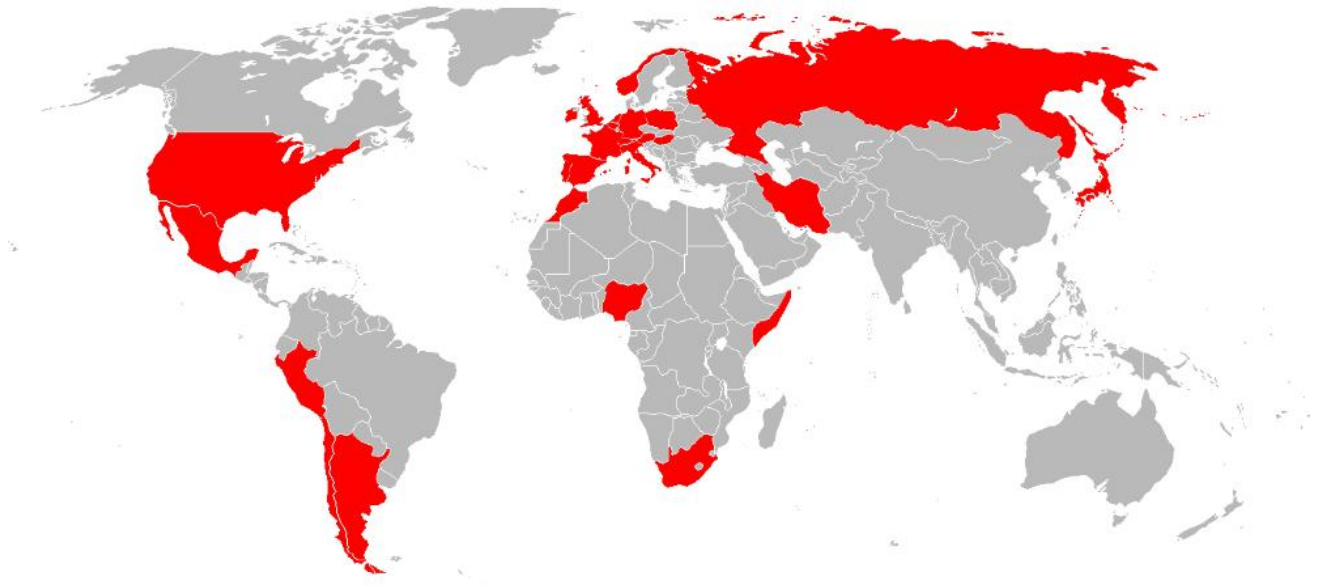
In alle handboeken samen passeren auteurs van over de hele wereld de revue, samen goed voor 33 verschillende nationaliteiten. Toch ligt de focus overduidelijk op Nederlandstalige auteurs: 134 Nederlandse en 129 Vlaamse schrijvers komen aan bod. Binnen het Europese continent is de Britse, Duitse, Engelse, Franse, Italiaanse, Portugese en Spaanse literatuur met telkens minstens vijf tekstfragmenten goed vertegenwoordigd. Ook de Amerikaanse en Zuid-Afrikaanse literatuur krijgen met respectievelijk 16 en 8 teksten de nodige aandacht (zie grafiek 22).

Grafiek 22: Nationaliteit van de auteurs in de vier handboeken samen



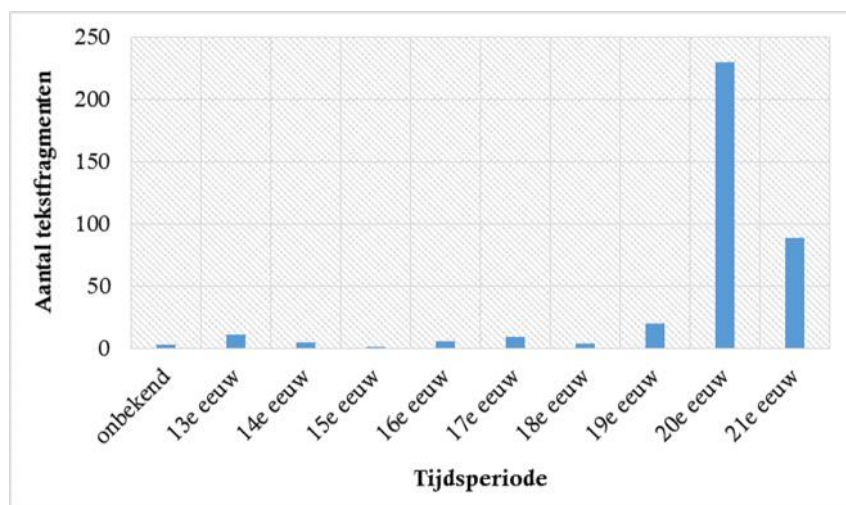
Onderstaande afbeelding laat zien welke landen literair op de kaart worden gezet in de vier handboeken samen (zie figuur 2).

Figuur 2: Landen die literair op de kaart worden gezet in de vier handboeken samen



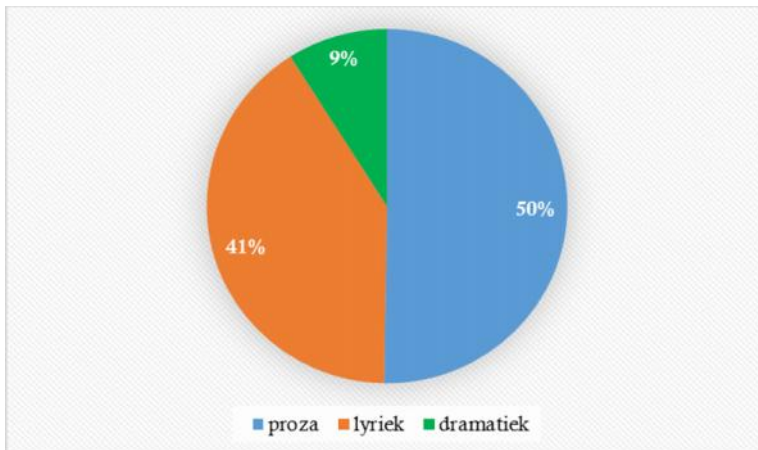
Alle handboeken samen nemen literaire fragmenten op die zich binnen de tijdspanne 13^e eeuw tot 21^e eeuw bevinden. Bij drie teksten is de datering onbekend. Alle handboeken leggen de focus op hedendaagse teksten; het overgrote merendeel (84%) komt dan ook uit de 20^e en 21^e eeuw (zie grafiek 23).

Grafiek 23: Tijdsperiode waarin de fragmenten zijn geschreven in de vier handboeken samen



Frappant 5|6, *Focus 6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* nemen samen 190 prozafragmenten op, goed voor de helft van het totale aantal. Met 154 fragmenten is ook het lyrische genre goed vertegenwoordigd. *Frappant 5|6* en *Focus 6* focussen daarbij op lyriek, terwijl *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* meer prozateksten opnemen. De ruimte voor theaterteksten is in elk handboek eerder beperkt (34 teksten of 9% van het totaal).

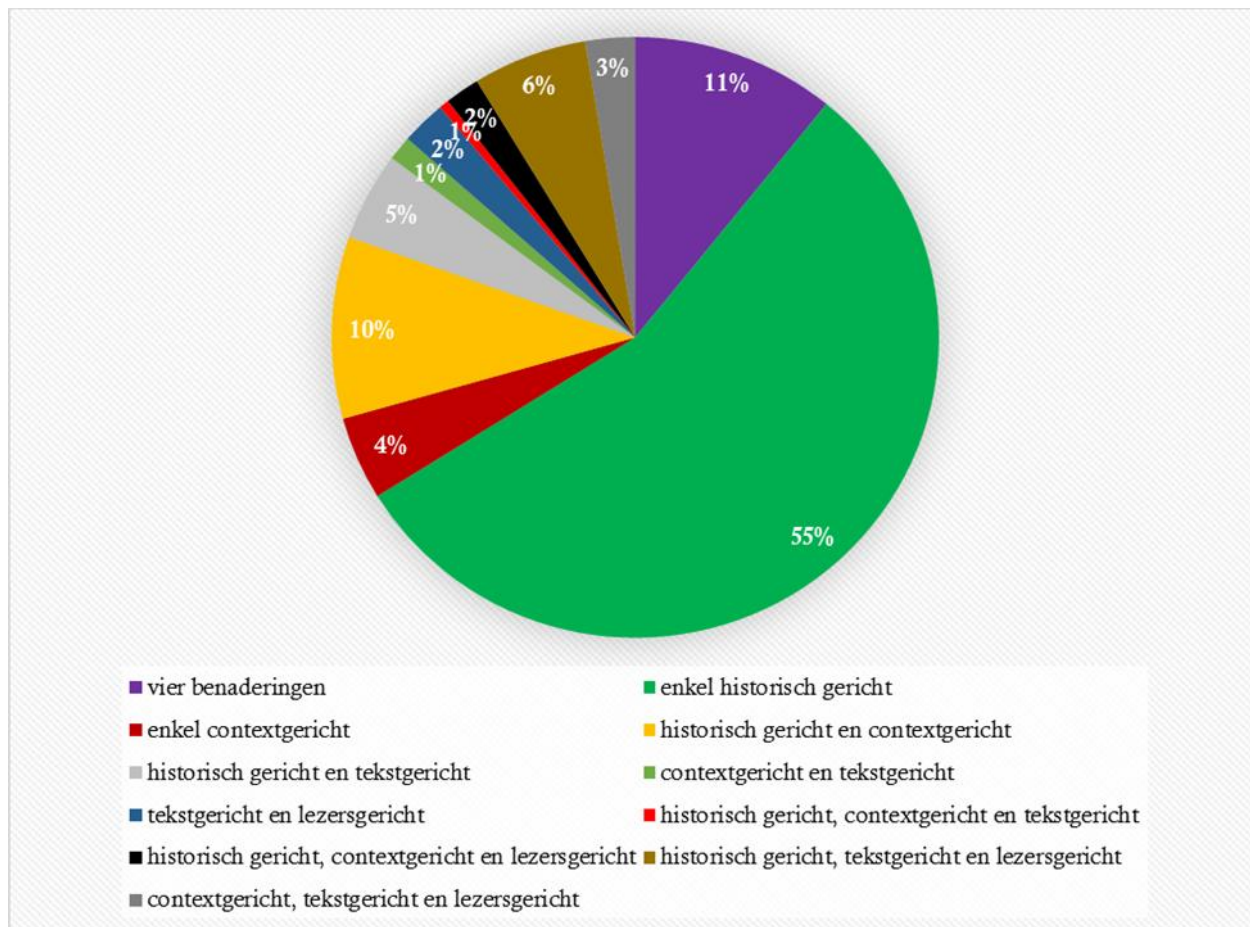
Grafiek 24: Tekstsoort van de fragmenten in de vier handboeken samen



Wat de literatuurbenadering van de fragmenten betreft, laten *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* alle vier de benaderingen aan bod komen. *Frappant 5|6* spitst zich dan weer enkel toe op de historisch gerichte en de tekstgerichte benadering, en *Markant 6* laat de lezersgerichte benadering buiten beschouwing. De historisch gerichte benadering is de enige die in alle vier de handboeken terugkeert. De dominantie ervan hangt echter voor een groot stuk samen met de input van *Frappant 5|6*, dat elke tekst op die manier benadert. *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* blinken uit in het combineren van verschillende aanpakken: respectievelijk 74% en 83% van de tekstfragmenten wordt daar op drie of vier wijzen benaderd. *Markant 6* en *Frappant 5|6* leggen zich voornamelijk toe op twee benaderingen per fragment.

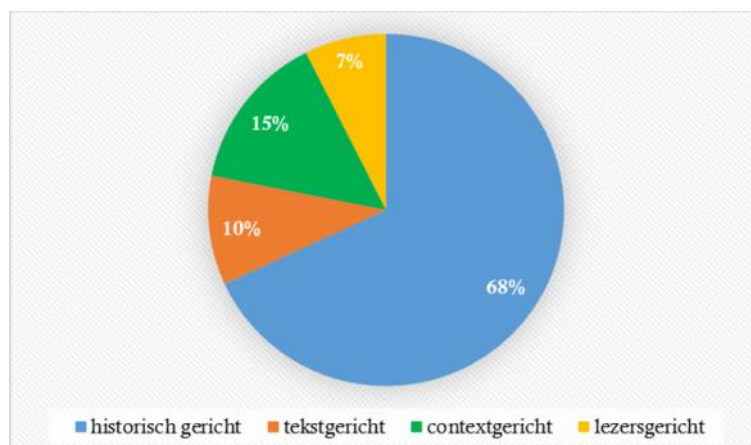
Onderstaande grafiek geeft een overzicht van alle (combinaties van) benaderingen die doorheen de vier handboeken zijn voorgekomen. De meerderheid van de tekstfragmenten (55%) worden op een historische gerichte wijze benaderd. Enkel de contextgerichte benadering komt ook alleen voor; op geen enkel tekstfragment is enkel de tekstgerichte of lezersgerichte benadering van toepassing. Ongeveer vier op de tien fragmenten (41%) worden via meerdere benaderingen belicht. Bij 11% van de tekstfragmenten is zowel de historisch gerichte, de contextgerichte, tekstgerichte, en de lezersgerichte benadering van toepassing. De combinatie tussen de historisch gerichte en contextgerichte benadering komt ongeveer even vaak voor (10%). De overige combinaties zijn eerder marginaal.

Grafiek 25: De benaderingen van de tekstfragmenten over de vier handboeken heen



Hoe bevinden zich de benaderingen globaal tegenover elkaar? Grafiek 26 laat zien dat het merendeel van de 378 geanalyseerde fragmenten (68%) over het algemeen op een historisch gerichte wijze benaderd worden. Op ruime afstand volgen de contextgerichte benadering (15%) en de tekstgerichte (10%) benadering. De lezersgerichte benadering (7%) komt het minst voor.

Grafiek 26: Globale literatuurbenadering in de vier handboeken samen



Het is opvallend dat de historisch gerichte benadering nog steeds de grootste doorwerking heeft; ze lijkt dus nog niet voorbijgestreefd te zijn. Bovendien is het ook niet zo dat de lezersgerichte benadering, de meest recente van de vier, alle andere meteen naar de achtergrond doet verdwijnen. De resultaten sluiten meer aan bij het onderzoek van Janssen (2002) dan dat van Verboord (2003; 2004) en Segers (2008). Net als bij Janssen (2002) komt de historisch gerichte benadering als meest gehanteerde naar voren. Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) vonden dan weer dat het onderwijs zich steeds meer op de leerling toespitst, en ook bij Janssen (2002) staat die benadering hoog geklasseerd, met name op de tweede plaats. In dat verband is het opmerkelijk dat de lezersgerichte benadering hier een eerder marginale positie bekleedt. Toch hoeft dat niet te betekenen dat de onderzoeksresultaten onverenigbaar zijn met die van Janssen (2002), Verboord (2003; 2004) en Segers (2008). Het is namelijk mogelijk dat het onderwijs zich inderdaad meer richt op de leerlingen, maar in dat geval wordt die aanpak door de hier bestudeerde handboeken (*Focus 6*, *Frappant 5|6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6*) en werkboeken (*Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6*) (nog) niet gereflecteerd.

7. Conclusie

De onderzochte handboeken (*Focus 6*, *Frappant 5|6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal*) en werkboeken (*Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6*) kenmerken zich door een enorme verscheidenheid; het is opvallend hoezeer het bestudeerde materiaal van elkaar verschilt. Zo zet *Frappant 5|6* in op de historisch gerichte benadering (bij alle teksten). *Netwerk TaalCentraal 6* focust - in navolging van de New Critics - dan weer op de tekstgerichte benadering (bij 91% van de teksten). *Markant 6* gaat meer thematisch te werk, en benadert 81% van de teksten op een contextgerichte wijze. In *Focus 6* schijnt de receptie-esthetica het meest door; de lezersgerichte benadering wordt gehanteerd bij 88% van de fragmenten. Verder komen in *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* met respectievelijk het stripverhaal *Moslimenclave Gorazde* van Joe Sacco en Matt Maddens graphic novel *99 manieren om een verhaal te vertellen* ook teksten aan bod die bij het poststructuralisme aanleunen. De hand- en werkboeken bieden op die manier een mooi beeld van de literatuurtheoretische stromingen door de eeuwen heen.

Maar is die variëteit wel zo positief? Als je vier leerlingen een ander handboek (en werkboek) zou geven, dan lijkt het me het uiterst betwifelbaar of ze aan het eind van de rit voor literatuur allemaal op dezelfde lijn zullen zitten. Er lijkt met andere woorden geen overkoepelende visie te zijn ontwikkeld voor de omgang met literatuur in het zesde middelbaar. De vage eindtermen spelen daarbij ook een bepalende rol; ze bieden geen duidelijk beeld van hoe het er aan toe moet gaan, waardoor er grote verschillen ontstaan. Dat alles zet het literatuuronderwijs als *ill-structured domain* nog eens in de verf: “Het gebrek aan theorievorming en een goede structuur, de veelheid aan visies en de gebrekkige aansluiting tussen het onderwijs en de leerbehoeften van leerlingen lijken de conclusie te rechtvaardigen dat men, oneerbiedig gezegd, in het literatuuronderwijs maar wat aanrommelt” (Witte, 2008, p. 39).

Over het algemeen staat de blanke Nederlandstalige schrijver in de onderzochte schoolcanon centraal. Toch laten de handboeken via 102 literaire teksten ook buitenlandse auteurs (met in totaal 30 verschillende nationaliteiten) aan het woord komen. Er zijn mijns inziens op dat vlak dus wel de nodige inspanningen geleverd om een divers scala aan stemmen te laten weerklinken. Ook de verdeling tussen epiek-lyriek-dramatiek lijkt goed te zitten. Dramateksten (9% van het totaal) komen in mindere mate voor, maar dat heeft ook te maken met het feit dat er nu eenmaal minder theaterteksten geschreven worden. Verder ligt de klemtoon op teksten uit de 20^e en 21^e eeuw, maar elk handboek laat ook oudere teksten aan bod komen.

Er zijn echter twee opvallend scheve verhoudingen. Zo komen in *Frappant 5|6* veel meer literaire teksten voor dan in de andere handboeken; het verschil met *Focus 6*, *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* is respectievelijk 146, 137 en 175 fragmenten. Uiteraard is het zo dat *Frappant 5|6* voor zowel het vijfde als zesde jaar is bedoeld, maar zelf bij halvering van het aantal blijft er een kloof van minstens dertig tekstfragmenten. Dat is

naar mijn mening een (te) groot verschil, dat een grote invloed heeft op het beeld dat de studenten zullen hebben van het literatuurlandschap. Het is dus zaak om het aanbod aan literaire teksten in alle handboeken beter op elkaar af te stemmen, zodat iedere leerling evenveel kans krijgt om van literatuur te proeven.

Daarnaast valt het op dat er maar weinig vrouwen aan het woord komen. Over de vier handboeken heen is slechts één tekst op de tien van vrouwelijke hand. Zo komt in *Netwerk TaalCentraal 6* slechts één (!) schrijfster aan bod. Dat zijn ronduit bedroevende cijfers, waarmee het handboek ook impliciet communiceert dat literatuur uitsluitend een “mannenzaak” is. Bovendien zorgt het ervoor dat studenten zo ook minder toegang krijgen tot de imaginaire canon en het *culturele kapitaal* dat daarmee samenhangt (Guillory, 1993; Gallagher, 2001). Op die manier krijgen de leerlingen een vertekende weergave van het literatuurlandschap, wat toch niet de bedoeling kan zijn.

Het mag duidelijk zijn dat het Vlaamse literatuuronderwijs met een aantal pijnpunten kampt. Om die bloot te leggen en daarna ook gericht bij te sturen, is het echter van belang te beschikken over ondersteunend (empirisch) onderzoeksmateriaal. Anno 2019 is in dat verband echter nog steeds bijzonder weinig informatie beschikbaar (Nicolaas & Vanhooren, 2008; Morlion, 2009; Vanhooren & Mottard, 2009). In dat licht pleit deze studie dan ook voor verder onderzoek naar het literatuuronderwijs in Vlaanderen.

8. Samenvatting

Het opzet van de studie is een beeld te schetsen van de literatuurbenadering van teksten in handboeken Nederlands in het zesde middelbaar van het algemeen secundair onderwijs in Vlaanderen. Het onderzoek vertrekt van de fragmenten in de handboeken, en gaat dan na op welke manier die teksten in het handboek en het werkboek benaderd worden. Daarnaast wordt ook nagegaan welke auteurs en werken in de handboeken een plaats krijgen. Het onderzoek spitst zich toe op vier handboeken Nederlands: *Focus 6* (Vandenberghen et al., 2012), *Frappant 5|6* (Vandekerckhove et al., 2013), *Markant Nederlands 6* (Casteleyn et al., 2005) en *Netwerk TaalCentraal 6* (Bombeke et al., 2013). Bij *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* is naast het handboek ook het werkboek bij de analyse betrokken.

In de literatuurdidactiek worden vier verschillende benaderingen onderscheiden: de historische, tekstgerichte, contextgerichte en lezersgerichte benadering (Janssen, 2002; Verboord, 2003; 2004; Segers, 2008). De historische benadering legt de nadruk op (biografische) achtergrondinformatie. De tekstgerichte benadering spitst zich toe op de analyse van de tekst zelf. De contextgerichte benadering kenmerkt zich door bepaalde teksten binnen een bredere maatschappelijke context te kaderen en per thema te groeperen. De lezersgerichte benadering focust op de inbreng van de leerling, bijvoorbeeld via meningsvragen.

In elk handboek ligt de nadruk op mannelijke Vlaamse en Nederlandse schrijvers uit de 20^e of 21^e eeuw. In *Focus 6* en *Frappant 5|6* komen voornamelijk lyrische teksten aan bod, terwijl *Markant 6* en *Netwerk TaalCentraal* zich voornamelijk op proza toelagen. Wat de literatuurbenaderingen betreft, primeert in *Focus 6* de lezersgerichte benadering: bij 88% van de teksten peilt het handboek naar de mening of de inbreng van de leerlingen. *Frappant 5|6* voorziet bij elk tekstfragment achtergrondinformatie over de auteur en/of de tekst; de historische benadering komt hier het vaakst voor. Bij *Markant 6* passen ruim acht op de tien fragmenten binnen een breder vooropgesteld (maatschappelijk) thema. In *Netwerk TaalCentraal 6* spant de tekstgerichte benadering de kroon; bij 91% van de teksten komen er inhoudsvragen over het opgenomen fragment.

Enkel in *Focus 6* en *Netwerk TaalCentraal 6* komen alle vier de literatuurbenaderingen aan bod. Over het algemeen is de historische benadering (68%) het meest courant; het is de enige die in alle handboeken terugkeert. Daarna volgen de contextgerichte (15%) en de tekstgerichte benadering (10%). De lezersgerichte benadering (7%) komt het minst voor. De onderzoeksresultaten zijn meer in lijn met de studie van Janssen (2002), waar de historisch gerichte benadering ook als meest gangbaar naar voren komt. De lezersgerichte benadering bekleedt daar echter wel de tweede plaats, en ook Verboord (2003; 2004) en Segers (2008) vonden dat het onderwijs zich steeds meer op de leerling gaat richten. De lezersgerichte benadering komt in de handboeken echter maar sporadisch voor. Toch is het mogelijk dat leerkrachten steeds leerlinggericht te werk gaan, maar in dat geval wordt die aanpak (nog) niet door de bijhorende handboeken gereflecteerd.

9. Literatuurlijst

- Banks, J. A. (1993). The Canon Debate, Knowledge Construction, and Multicultural Education. *Educational Researcher*, 22(5), 4-14.
- Bloom, H. (1994). *The Western Canon. The books and School of the Ages*. New York: Harcourt Brace.
- Bombeke, G. et al. (2013). *Netwerk TaalCentraal 6*. Wommelgem: Uitgeverij Van In.
- Braeckman, A., Raymaekers, B., & Van Riel, G. (2015). *Handboek wijsbegeerte*. LannooCampus: Leuven.
- Brown, J.L. (2010). Constructing Our Pedagogical Canons. *Pedagogy*, 10(3), 535-553.
- Casteleyn, J. et al. (2005). *Markant Nederlands 6*. Kapellen: Uitgeverij Pelckmans.
- De Loore, P. (2013). Moet er nog kaas zijn?: Over literatuuronderwijs in Vlaanderen. *Ons Erfdeel*, 56(1), 14-22.
- Dirksen, J. (2007). Leerlingen, literatuur en literatuuronderwijs. Geraadpleegd op 30 oktober 2018, van <http://taalunieversum.org/inhoud/von-cahier-1/leerlingen-literatuur-en-literatuuronderwijs>
- Dynamische canon van de Nederlandstalige literatuur vanuit Vlaams perspectief (z.d.). Geraadpleegd op 24 april 2019, van <http://litterairecanon.be/nl/>
- Gallagher, S. (2011). Contingencies and Intersections: The Formation of Pedagogical Canons. *Pedagogy*, 1(1), 53-67.
- Grishakova, M. (2004). *Poetics of the return: on the formation of literary canon*. Geraadpleegd op 23 april 2019, van <http://www.llti.lt/failai/e-zurnalai/SLL18/XVIIIstr23-29.pdf>
- Guillory, J. (1993). *Cultural Capital: The Problem of Literary Canon Formation*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ham, L. (2015). Sluit de canon niet op in zijn ark. *Ons Erfdeel*, 4, 4-13.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs: een historisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(3), 20-26.

Kirkus Review (2010, 20 mei). Geraadpleegd op 10 april 2019, van <https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/harold-bloom/the-western-canon/>

Matyn, J. & Grommen, S. (2019, 20 mei). *Taalkennis van hogeschoolstudenten gaat steeds verder achteruit*. Geraadpleegd op 21 mei 2019, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2019/05/20/studenten-beheersen-nederlands-steeds-minder-goed-slechte-taal/>

Meadows, M. T. (1986). *The literary canon as a dynamic system of chaos en complexity theory*. Geraadpleegd op 24 april 2019, van <http://digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1726.pdf>

Morlion, P. (2009). *Literatuuronderwijs in Vlaanderen: Het aan de werkelijkheid getoetste verhaal van dinosaurussen, oude rotten en jonge wolven* (Masterscriptie). Geraadpleegd op 10 november 2018, van https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/414/727/RUG01-001414727_2010_0001_AC.pdf

Newton, K. (1997). *Twentieth-century literary theory* (2nd ed.). Geraadpleegd op 28 april 2019, van <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-1-349-25934-2%2F2%2F1.pdf>

Nicolaas, M. (2009). In Vlaanderen is het beter, toch? Literatuuronderwijs in Vlaanderen. *Levende Talen Magazine*, 96(4), 14-17.

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

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen

Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: De leeslijst in de derde graad ASO* (Masterscriptie). Geraadpleegd op 2 november 2018, van <https://www.scriptiebank.be/sites/default/files/2015bbb5ec332fdb668953439bb383e9.pdf>

Soetaert, R. (2001). *Literatuuronderwijs in Vlaanderen: stand van zaken en een standpunt*. Geraadpleegd op 30 oktober 2018, van http://www.cultureeducation.ugent.be/files/Literatuuronderwijs_in_Vlaanderen_Een_stand_van_zaken_en_een_standpunt.pdf

Stiles, S. (2013). From “Representative” to Relatable: Constructing Pedagogical Canons Based on Student Ethical Engagement. *Pedagogy*, 13(3), p. 487-503.

van de Ven, P.-H. (2007). Literaire competentie: een beschouwing. In Schram, D., & Raukema, A.M. (Ed.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Uitgeverij Eburon.

van Deinsen, L. (2017). *Literaire erflaters: canonvorming in tijden van culturele crisis 1700-1750*. Geraadpleegd op 18 april 2019, van <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/170247/170247.pdf?sequence=1>

van Oss, J. G. (2015). *Verhaelen van den duijvelhuijs*. Geraadpleegd op 18 april 2019, van https://theses.ubn.ru.nl/bitstream/handle/123456789/3100/Oss%2C_J.G._van_1.pdf?sequence=1

van Rhee, A. (2016, 14 maart). Kluun: 'Waarom gedwongen Reve doorploegen?'. *AD*. Geraadpleegd op 28 april 2019, van <https://www.ad.nl/home/kluun-waarom-gedwongen-reve-doorploegen~af1088b7/>

Vandekerckhove, J. et al. (2013). *Frappant Nederlands 5|6*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans.

Vandenberghe, B., Biebau, D., De Smet, S. & Stessels, A. (2012). *Focus 6*. Berchem: De Boeck.

Vanhooren, S., & Mottart, A. (2009). De literaire vorming van nabij bekeken: Een vergelijking tussen de retoriek over het literatuuronderwijs in Vlaanderen en Nederland. Vonk: *Tijdschrift Van de Vereniging Voor Het Onderwijs in Het Nederlands*, 38(3), 3-21.

Verboord, M. (2003). Lange-termijneffecten van benaderingen van literatuuronderwijs: hoe kan een latere belangstelling voor lezen verklaard worden? *Pedagogische Studiën: Tijdschrift Voor Onderwijskunde En Opvoedkunde*, 80(1), 24-38.

Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(1), 19-26.

Vlaamse overheid. (z.d.). *Derde graad - ASO - Nederlands*. Geraadpleegd op 20 mei 2019, van <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/derde-graad-aso-nederlands>

Weijts, C. (2016, 14 januari). Ontlezing? Geen wonder met zo'n stoffige boekenlijst. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd op 28 april 2019, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2016/01/14/ontlezing-geen-wonder-met-zon-stoffige-boekenlij-1576147-a910085>

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Geraadpleegd op 7 maart 2019, van <https://www.lezen.nl/sites/default/files/het%20oog%20van%20de%20meester.pdf>