

ELKE D'HOKER

*Leerlingen
en literatuur*



HOE
VAARDIGE
LEZERS
VORMEN

Lannoo
Campus

D/2021/45/337 - ISBN 978 94 014 7937 0 - NUR 610, 840

Vormgeving omslag: Adept vormgeving
Vormgeving binnenwerk: Crius Group

© Elke D'hoker & Uitgeverij Lannoo nv, Tielt, 2022.

Uitgeverij LannooCampus maakt deel uit van
Lannoo Uitgeverij, de boeken- en multimediativisie
van Uitgeverij Lannoo nv.

Alle rechten voorbehouden.

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

Uitgeverij LannooCampus	
Vaartkom 41 bus 01.02	Postbus 23202
3000 Leuven	1100 DS Amsterdam
België	Nederland
www.lannoocampus.be	www.lannoocampus.nl

INHOUD

INLEIDING	7
1. LITERATUUR EN ONDERWIJS IN VLAANDEREN	15
Een beknopte geschiedenis van het literatuuronderwijs	15
Literatuur in de Vlaamse eindtermen	21
Knelpunten en kansen van het literatuuronderwijs	26
2. WAAROM LITERATUUR ONDERWIJZEN?	33
Culturele vorming	34
Persoonsvorming	38
Sociale vorming	42
Talige vorming	46
Kritische vorming	49
Kunstzinnige vorming	54
De specificiteit van literatuur: <i>Utile et Dulci</i>	58
3. DOELEN VAN HET LITERATUURONDERWIJS	63
Literatuur als middel of als doel?	63
Modellen van het literatuuronderwijs	67
Een geïntegreerd model voor het taal- en literatuuronderwijs	71
Literaire vorming: intrinsieke doelen van het literatuuronderwijs	73
4. DE ONTWIKKELING VAN LITERAIR VAARDIG LEZEN	81
Wat is literair vaardig lezen?	81
De literaire ontwikkeling	92
Een ontwikkelingsmodel voor literair vaardig lezen	98
5. HOE LEZERS VORMEN?	109
De leescultuur van jongeren	110
De leesdriehoek	115
De leescontext	120
Inzichten uit de motivatiepsychologie	123
De vier pijlers van leesbevordering	126
Specifieke methodes	133

6. HOE LITERAIR VAARDIGE LEZERS VORMEN?	137
Literatuurdidactiek: leerstof, leerling, leraar	137
Dialogische didactiek: pedagogische achtergronden	143
Dialogisch literatuuronderwijs	145
De tien principes van een dialogisch literatuuronderwijs	158
Een vijfstappenplan voor korte verhalen in het talenonderwijs	172
7. WELKE LITERATUUR ONDERWIJZEN?	179
De literaire canon en het onderwijs	179
Criteria voor tekstkeuze	184
Literatuur en genre	189
Literatuur zonder grenzen	200
CONCLUSIE	205
BIBLIOGRAFIE	209
NOTEN	219

INLEIDING

Alarmerende berichten over het talenonderwijs halen de laatste tijd vaak het nieuws. De lees- en taalvaardigheid van jongeren vertoont een neerwaartse trend en slechts een minderheid kiest met overtuiging voor een talenopleiding. In de macrostructuur van richtingen en lessentabellen zijn talen zelden prioritair en ook in de schoolpraktijk moeten ze geregeld opboksen tegen de dominantie en het prestige van wetenschappen en wiskunde. Daarnaast kampen de talen met een lerarentekort, in het bijzonder voor Frans, en gaan taalleraren gebukt onder de hoge administratie- en verbeterlast. Binnen het talenonderwijs heeft literatuur het zo mogelijk nog minder onder markt. In het vreemdetalenonderwijs is het aandeel van literatuur heel klein geworden en hoewel de traditionele canon in het vak Nederlands grotendeels vervangen is door aantrekkelijke boeken en leuke opdrachten, vindt één op twee van de Vlaamse jongeren lezen tijdverspilling.

Toch zijn er veel taalleraren met een hart voor literatuur. Ze willen hun leerlingen maar wat graag de waarde van lezen en de rijkdom van literatuur laten ontdekken. Deze leraren blijven overtuigd van de meerwaarde van literatuur voor het talenonderwijs: voor de ontwikkeling van talige en literaire vaardigheden, maar even goed voor de bredere vorming van jongeren. De voorbije jaren ontmoette ik tal van dergelijke leraren: op de jaarlijkse 'Dag van het literatuuronderwijs' van de KU Leuven, tijdens de lessen van scholar@school, bij samenwerking in het kader van projecten, bij lezingen en workshops. Dit boek is voor hen. Ze vroegen me immers vaak naar nieuwe inzichten uit onderzoek en nieuwe evoluties in de literatuurwetenschap, naar concrete handvatten voor de literatuurles, maar even goed naar munitie om sceptische of laatdunkende collega's, ouders en inspectie te overtuigen van het belang van literatuur in de talenklas.

Dit boek is er ook voor de studenten van mijn college 'Literatuur en onderwijs' aan de KU Leuven. Dat ze mijn vak opnemen is vaak het rechtstreekse gevolg van een inspirerende leraar die hun de liefde voor literatuur heeft

bijgebracht. Na drie of vier jaar basisopleiding staan ze zelf te popelen om met literaire teksten aan de slag te gaan in het onderwijs, ook al leert de praktijkervaring van de Educatieve Master Talen hen eveneens dat dat niet gemakkelijk zal zijn. Met dit boek wil ik ook hun de nodige achtergrond en inzichten bieden en hen tevens een hart onder de riem steken: blijf proberen, het is de moeite waard.

De term 'literatuuronderwijs' wordt breed opgevat: niet alleen de studie van literatuur, maar elke omgang met literaire teksten in de talenklas.

Dit boek gaat over literatuur in het talenonderwijs. De term 'literatuuronderwijs' wordt dus breed opgevat: niet alleen de studie van literatuur in strikte zin, maar elke omgang met literaire teksten in de talenklas. Ik richt me daarbij in het bijzonder op het secundair onderwijs in Vlaanderen, maar de inzichten en suggesties kunnen ook toegepast worden in andere contexten. Literatuuronderwijs voor Nederlands en voor de moderne vreemde talen (Frans, Engels, Duits, Spaans) worden in dit boek samen behandeld. Dat kan misschien verbazen in het licht van de verschillende eindtermen en lespraktijken. Voor alle talen geldt echter dat literatuur zit ingebed in een talenonderwijs waar communicatieve talige vaardigheden centraal staan. Reflecties over didactische doelen, vaardigheden, en principes lopen dan ook voor alle talen grotendeels gelijk. Ook de inzichten rond leesbevordering, literaire canon en tekstselectie zijn van toepassing op alle leerlingen en literaire tradities. Het is telkens aan de individuele leraar om die inzichten aan te passen aan de eigen klasgroep en klascontext. Leraren talen combineren trouwens vaak zelf verschillende talen in hun onderwijsopdracht en in de meeste klassen is Nederlands niet meer de moedertaal van alle leerlingen. Kortom, er is meer dat het taal- en literatuuronderwijs van de moderne talen verbindt, dan dat hen scheidt. De verschillen die er zijn, stip ik in de loop van het boek ook aan.

Hoewel er vanuit de praktijk dus goede redenen zijn om de talen samen te behandelen, is dat vanuit vakdidactisch en disciplinair oogpunt minder evident. De didactiek van het vreemdetalenonderwijs en die van de moedertaal vormen onderscheiden disciplines. Bovendien wordt in de vakdidactiek ook weinig over land- of taalgrenzen heen gekeken: FLE (Français Langue Etrangère) en EFL (English as a foreign language) zijn aparte disciplines en de moedertaal didactiek voor Nederlands refereert zelden aan

inzichten uit de moedertaaldidactiek voor Frans, Duits of Engels. Nochtans valt er veel te leren van de onderwijspraktijken en het onderzoek uit andere landen en talige tradities. In dit boek maak ik dan ook gebruik van wetenschappelijk onderzoek uit verschillende disciplines en voor verschillende talen. Ik vertaal de inzichten naar concrete richtlijnen, modellen en methodes voor een leesbevorderend literatuuronderwijs en voorzie tips voor de lespraktijk. In de aparte kaders worden specifieke methodes, interessante studies of concrete werkvormen in de kijker geplaatst en van extra uitleg voorzien.

Gezien de verscheidenheid aan talen en literaturen die aan bod komen, biedt dit boek geen uitgewerkte lessenreeksen. Wel wordt in de noten naar aanvullend lesmateriaal verwezen. Veeleer dan een heel praktische gids, vormt dit boek een uitnodiging om het gebruik en de studie van literatuur in de talenklas kritisch te evalueren, waar nodig te herdenken en opnieuw vorm te geven. Ik hoop dus dat dit boek je als leraar aan het denken zal zetten, dat het nieuwe perspectieven kan openen voor je onderwijspraktijk en je kan helpen bestaande gewoontes, methodes of handboeken kritisch in vraag te stellen. Hoe je een les literatuur dan concreet vormgeeft voor een welbepaalde klasgroep in een heel specifieke context, kan je als leraar uiteindelijk alleen zelf bepalen. *Leerlingen en literatuur* kan je enkel op weg zetten.

Dit boek gebruikt de term literatuur in haar meest brede betekenis. Jeugdboeken en literaire romans, memoires, fantasy en detectives, strips en liedteksten, theater en twitteratuur, slamgedichten en literaire non-fictie: het zijn allemaal vormen van literatuur. De literatuurwetenschap heeft traditionele hiërarchische opdelingen tussen literatuur en lectuur of literatuur en populaire cultuur achter zich gelaten en ook in het onderwijs brengt een elitaire opvatting van literatuur weinig zoden aan de dijk. Dat wil niet zeggen dat er geen onderscheid bestaat tussen literaire genres, vormen en teksten of dat elke tekst voor elk doel en elke situatie even geschikt is; wel dat al die uiteenlopende soorten creatieve teksten in het taalonderwijs aan bod kunnen komen én erkenning verdienen als literatuur. Het zijn immers allemaal teksten waarbij het proces en de vorm van communicatie minstens even belangrijk is als de boodschap die wordt gecommuniceerd.

Films, series en games vallen buiten mijn definitie van literatuur. Voor de kritische en complexe literaire leesvaardigheid die in dit boek centraal staat is de tekstuele dimensie van literatuur immers van cruciaal belang.

Creatieve ‘teksten’ waar het visuele of auditieve primeert op het tekstuele vallen daarom buiten het bestek van dit boek. Een ruwe definitie van de term literatuur in dit boek is: elke geschreven tekst die niet (louter) gericht is op het communiceren van feiten, maar wel een verhaal vertelt of plezier verschaft door een creatieve omgang met taal.¹ Deze brede invulling van literatuur houdt ook in dat literatuuronderwijs ruimer wordt opgevat dan het onderwijzen van literatuurgeschiedenis en -analyse in de derde graad van het aso.² Elk gebruik van literaire teksten in de talenklas is een vorm van literatuuronderwijs en moet als dusdanig worden erkend. Alleen als we breed inzetten op literatuur, in de meest ruime zin van het woord, kunnen we het tij van de toenemende ontleding en dalende leesvaardigheid doen keren. Dit boek wil daar graag bij helpen.

Ik open dit boek met een stand van zaken en beknopte geschiedenis van het literatuuronderwijs in Vlaanderen. De historische ontwikkeling van het taal- en literatuuronderwijs biedt een bredere context alsook een verklaring voor de hedendaagse situatie. Ze toont ook de relativiteit van het huidige talenonderwijs en geeft aan hoe de knelpunten van het literatuuronderwijs vandaag ook kansen en uitdagingen bieden voor het literatuuronderwijs van morgen. Om dat literatuuronderwijs vorm te kunnen geven is het uiteraard belangrijk eerst stil te staan bij de vraag waarom we literatuur *überhaupt* zouden moeten onderwijzen? Wat zijn de troeven van literatuur en welke rol kunnen ze spelen in het onderwijs? In Hoofdstuk 2 ontleed ik het belang van literatuur aan de hand van zes vormende functies. Ik leg uit hoe literatuur al eeuwenlang wordt gewaardeerd voor haar rol in de culturele, persoonlijke, sociale, kritische, talige en kunstzinnige vorming van jongeren en hoe recent onderzoek deze waarde ook probeert hard te maken in cijfers. Wat literatuur een dankbaar instrument maakt in de kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming van leerlingen is de koppeling van het nuttige en het aangename, de wijze waarop emotie en cognitie hand in hand gaan. De uitdaging is om ook in het literatuuronderwijs hart en hoofd aan te spreken, zodat literatuur al haar vormende functies kan waarmaken.

Als Hoofdstuk 2 een antwoord biedt op de vraag wat literatuur *kan* bereiken, onderzoekt Hoofdstuk 3 wat het literatuuronderwijs *wil* bereiken. Welke doelen kan het literatuuronderwijs nastreven en hoe geven die vorm aan de inhoud van de lessen? Vertrekkende van overkoepelende doelen als leesplezier, kritische geletterdheid en literaire competentie, beargumenteer ik dat het centrale doel van zowel het gebruik als de studie van literaire teksten in de talenklas het verwerven van een literaire

leesvaardigheid is. Literatuuronderwijs moet proberen *vaardige lezers* te vormen: jongeren die bereid zijn literaire teksten te lezen, deze teksten goed kunnen lezen, en deze leesvaardigheid ook kunnen toepassen in andere contexten. Hoofdstuk 4 neemt dit literair vaardig lezen verder onder de loep. Wat is literair lezen precies? Hoe verschilt het van zakelijk lezen? Welke vaardigheden spelen een rol en hoe kunnen die worden ontwikkeld? Ik bespreek daarbij twee verschillende invullingen van literaire leesvaardigheid. Een eerste ziet literair lezen als een voortdurende wisselwerking tussen betrokkenheid en afstand, persoonlijke respons en kritische reflectie. Een tweede benadering beschouwt de ontwikkeling van literair lezen als een proces van toenemende afstand en abstractie. Aangezien de eerste benadering meer recht doet aan zowel het leesproces en als de specificiteit van literaire teksten, bouw ik daarop verder om literair lezen te karakteriseren als een vaardigheid met vier componenten, waarbij kennis, ervaring en attitude als randvoorwaarden een rol spelen. Ik geef ook aan hoe de literaire leesvaardigheid aan de hand van vier parameters steeds verder kan worden verdiept.

Gezien betrokken en persoonlijke leeservaringen het fundament vormen waarop een literaire leesvaardigheid kan worden uitgebouwd, moeten literatuuronderwijs en leesbevordering hand in hand gaan. Dat wil zeggen dat leesmotivatie een belangrijk aandachtspunt is in de literatuurles, maar ook dat literatuur én literatuuronderwijs als belangrijke componenten van leesbevordering worden erkend. Voor elke leraar taal is een goed inzicht in wat jongeren beweegt tot lezen (of niet lezen) dan ook onontbeerlijk. In Hoofdstuk 5 bespreek ik zowel psychologisch als sociologisch onderzoek naar lezen, leesmotivatie en leesgedrag. De inzichten uit dit onderzoek worden samengevat in vier pijlers van leesbevordering, die zowel in de talenklas als daarbuiten kunnen worden toegepast.

Literatuuronderwijs moet jongeren niet alleen aan het lezen krijgen, maar ook proberen dat lezen te verdiepen tot een complexe, kritische leesvaardigheid die recht doet aan de eigenheid van literaire teksten, maar ook overdraagbaar is naar andere tekstgenres. Hoe we dat concreet kunnen aanpakken in de talenklas is de inzet van Hoofdstuk 6. Hoewel didactische benaderingen vaak worden onderscheiden naarmate ze leraar-, leerstof- of leerlinggericht zijn, pleit ik in dit hoofdstuk voor een literatuurdidactiek waarin alle drie componenten van de onderwijsdriehoek een plaats krijgen. De dialogische didactiek, die de interactie tussen leraar en leerling centraal stelt, reikt hiervoor bruikbare handvatten aan. Toegepast op het literatuuronderwijs slaagt ze er bovendien in om de

aandacht voor leerling en tekst in balans te brengen. Een overzicht van verschillende benaderingen en onderzoeken op het vlak van dialogisch lezen en leren brengt me in dit hoofdstuk tot het formuleren van tien basisprincipes voor dialogisch literatuuronderwijs, die ik vervolgens concreet toepas in een praktisch vijfstappenplan voor het onderwijzen van korte verhalen in de talenklas.

Voor een leesbevorderend literatuuronderwijs is een goede tekstselectie van cruciaal belang. In Hoofdstuk 7 kom ik terug op de vraag welke literatuur in het talenonderwijs een plaats verdient. De brede opvatting van literatuur die ik in dit boek hanteer, vertaalt zich in een ontzettend rijke waaier aan teksten in verschillende media, genres en talen. Het selecteren van teksten die geschikt zijn voor een specifieke klasgroep en een bepaald leerdoel is dan ook geen sinecure. Ik geef een aantal principes en suggesties mee die bij het selecteren van teksten en het samenstellen van leeslijsten overweging verdienen, zoals canonwaarde, diversiteit, herkenbaarheid en niveau. Ik ga ook dieper in op de verschillende literaire genres – poëzie, verhalend proza, literaire non-fictie en theater – en de manier waarop genre aan bod kan komen in de literatuurles. Ten slotte bespreek ik de vakoverschrijdende mogelijkheden van literatuuronderwijs: literatuur verbindt immers over de grenzen van talen en vakken heen.

*

Dat ook praten over literatuur en onderwijs verbindt, heb ik de voorbije jaren gemerkt telkens wanneer ik in gesprek ging met leraren, praktijklectoren, collega's en studenten over de knelpunten en kansen van het Vlaamse literatuuronderwijs. Ik wil hen allen dan ook graag bedanken voor de fijne gesprekken en voor de inzichten, ervaringen en tips die dit boek mee hebben gevoed. Ik vermeld graag in het bijzonder Dagmar Vandebosch, Bart Van den Bossche, Beatrijs Vanacker en Dennis Melsen: het Leuvense team van het Erasmus+ project *Short Forms Beyond Borders*. Een bijzonder woord van dank ook aan mijn eerste lezers: Gino Bombeke, Elke Brems, Ine Corteville, Sientje Maes, Dennis Melsen, Timothy Pareit, José Vandekerckhove en Peter Van Damme. Hun waardevolle suggesties en kritische kanttekeningen hebben dit boek ongetwijfeld sterker gemaakt. Dank ook aan alle studenten die de afgelopen 15 jaar het vak 'literatuur en onderwijs' volgden: als ex-leerlingen en toekomstige leraren hielpen ze me de vinger aan de pols te houden voor het taal- en literatuuronderwijs. Ik ben ook de KU Leuven erkentelijk voor de sabbatperiode die me in de lente van 2022 de mogelijkheid gaf dit boek eindelijk te schrijven,

evenals onze decaan, Liesbet Heyvaert, voor het enthousiasme waarmee ze initiatieven rond taal- en literatuuronderwijs ondersteunt. Ook dank aan Mitchell Pontzele en het hele team van LannooCampus voor het vertrouwen en de goede begeleiding. Ten slotte dank, zoals altijd, aan mijn gezin: mijn man, Philip, voor zijn geduld en steun tijdens het schrijven van dit boek; mijn kinderen – Jonathan, Lucas, Leander en Jessica – voor hun geïnteresseerde doch kritische blik op literatuur en onderwijs, die me steeds weer motiveerde om het beste van mezelf te geven.

1. LITERATUUR EN ONDERWIJS IN VLAANDEREN

In de eindtermen na de modernisering wordt literatuur eindelijk erkend als één van de basiscomponenten van het talenonderwijs. Voor Nederlands omvat het luik ‘literatuur beleven’ een leerlijn waarin de verschillende aspecten van literatuuronderwijs – lezer, tekst en context – aandacht krijgen. Voor de moderne vreemde talen, blijft dit luik beperkt tot een attitudele eindterm. Alleen in moderne talen richtingen wordt van leerlingen meer verwacht dan een ‘openheid’ voor literaire teksten. Hoewel het Vlaamse onderwijs dus niet voluit kiest voor de ambitieuze doelen rond lezen en literatuur die internationale raamwerken als de Taalunie en het Europees Referentiekader voor Talen aanbevelen, zet de modernisering toch een stap in de goede richting. Dat is een opsteker voor de vele leraren die overtuigd zijn van de meerwaarde van literatuur voor het talenonderwijs en literaire teksten op velerlei manieren inzetten in hun lessen. Daarmee sluiten ze aan bij de aloude praktijk van literatuurgebruik in het talenonderwijs. Door de didactische vernieuwingen van de afgelopen decennia is deze praktijk echter in onbruik geraakt.

Een beknopte geschiedenis van het literatuuronderwijs

Net als in vele andere westerse landen, zit het literatuuronderwijs in Vlaanderen verankerd in het talenonderwijs. Dat is niet zo vanzelfsprekend als het lijkt. Literatuur zou, als kunstvorm, ook aansluiting kunnen vinden bij een vak als esthetica of, als uitdrukking van vele eeuwen menselijke beschaving, bij een vak als geschiedenis. Bovendien staat de opdeling van literatuuronderwijs in de aparte hokjes van één taal ook haaks

op de verregaande eenheid en samenhang van de Europese, of westerse, literaire traditie. Dat literatuuronderwijs toch vastgeklonken zit aan het taalonderwijs, heeft alles te maken met de geschiedenis van ons onderwijs, die teruggaat tot de klassieke oudheid.

Vóór 1970

Hoewel literatuuronderwijs in strikte zin, als de studie van literaire teksten en auteurs, een uitvinding is van de 19de eeuw, werden literaire teksten al door de Grieken en Romeinen gebruikt in het taalonderwijs. Ze vormden de basis van het lees- en spreekonderwijs, maar werden ook ingezet als voorbeeldteksten voor grammaticaonderricht, retoriek en stilistiek. Naast de gerichtheid op taal en vorm, was er aandacht voor de opvoedkundige en levensbeschouwelijke waarde van de klassieke voorbeeldteksten, als bron van kennis en wijsheid. Gezien de dominantie van het Latijn in de middeleeuwen is het niet verwonderlijk dat dit onderwijsmodel ook werd overgenomen in de rest van Europa, aanvankelijk enkel voor het onderwijs van de klassieke en, bij uitbreiding, de moderne vreemde talen; later ook voor het moedertaalonderwijs dat zich vanaf de Verlichting verder ontwikkelde.

Op basis van een onderzoek naar de leermiddelen die uitgegeven werden voor het moedertaalonderwijs in Nederland sinds de late 18de eeuw, stelt Gert-Jan Johannes vast dat teksten uit de vaderlandse en Europese literatuur breed ingezet werden zowel in het lager onderwijs als in het middelbaar onderwijs.³ Eenvoudige gedichten van Jacob Cats en Hieronymus Van Alphen en bewerkingen van klassiekers uit de wereldliteratuur werden gebruikt voor het leesonderwijs in de lagere school. Een populaire serie als *Leesboek voor de volksschool* (1866) van uitgeverij Leopold bevatte zelfs werk 'van Shakespeare tot Schiller en Victor Hugo, van Vondel en Huygens tot Bellamy en Van Effen, van Petronella Moens tot Bilderdijk en De Génestet'.⁴ Ook de schooluitgaven voor schrijf-, stel- en stijlonderwijs bevatten dichtregels en fragmenten uit klassieke en moderne literaire teksten, want 'Wie wilde leren schrijven, kon veel baat hebben bij bestudering van vaderlandse literatoren uit heden en verleden'.⁵ Bovendien konden diezelfde teksten ook gebruikt worden bij het correct leren spreken en voordragen en als bron van historische en aardrijkskundige kennis. Hoewel de onderwijssituatie in Vlaanderen enigszins anders was door de omstreden positie van het Nederlands in het nieuwe België, werden ook hier literaire teksten breed ingezet in het lager en middelbaar onderwijs.

Ze dienden verschillende doelen, maar werden (nog) niet bestudeerd als onderdeel van een chronologische literatuurgeschiedenis.

De utilitaristische benadering zorgde voor een vertrouwdheid met literatuur, waarop het literatuuronderwijs in strikte zin kon verder bouwen.

De opkomst van de literatuurstudie als een aparte discipline dateert van de late 18de eeuw. In de nieuwe natiestaten ontwikkelde de letterkunde zich in de 19de eeuw als een volwaardig studiegebied aan de universiteiten, aansluitend op de studie van de moedertaal en ter promotie van de nationale identiteit.⁶ In navolging daarvan vond ook het literatuuronderwijs in strikte zin ingang in het hoger middelbaar onderwijs. Hier werden de literaire teksten van vaderlandse auteurs voor het eerst ook als literatuur bestudeerd, biografisch geduid en in een historische context geplaatst. In de tweede helft van de 19de eeuw werd dit literatuuronderwijs geformaliseerd in onderwijswetten. Als onderdeel van de hogere jaren van het middelbaar onderwijs (de 'poëtica' en 'retorica'), was het voorbehouden voor een eerder beperkte groep leerlingen.⁷ Het onderzoek van Johannes toont echter dat een veel grotere groep jongeren met literaire teksten en de 'grote' auteurs in aanraking kwam, via het gebruik ervan in andere vakken. Deze utilitaristische benadering zorgde voor een vertrouwdheid met literatuur, waarop het literatuuronderwijs in strikte zin kon verder bouwen. Bovendien werd in de leer- en leesboeken voor het basisonderwijs vaak een literatuur-historisch perspectief binnegemokkeld, bijvoorbeeld door biografische en contextuele informatie bij de teksten te geven.⁸

Ook in het onderwijs van Frans, Engels en Duits stonden literaire teksten centraal. In navolging van het onderwijs in de klassieke talen, was de grammatica-vertaalmethode de dominante methode. Hierbij werden literaire teksten gebruikt als bron van woordenschat en grammatica, die werden ingeoeffend via de vertaling van die teksten naar het Nederlands. De schooluitgaven met gedichten en romanfragmenten die hiervoor werden ingezet, lieten de leerlingen ook indirect kennismaken met de 'grote' auteurs uit de Europese literaire traditie. Net als bij de moedertaal, werd dit literatuurgebruik in de 19de eeuw aangevuld met literatuurstudie en literatuurgeschiedenis. De studie van de 'nieuwere talen en letterkunde' werd een officieel onderdeel van de 'humaniora' die de oude Franse en

Latijnse scholen in de late 19de eeuw verving.⁹ Literatuur zou haar centrale rol in het talenonderwijs – als vorm van studie én gebruik – blijven behouden tot in de jaren '60, toen die positie onder impuls van maatschappelijke, pedagogische en wetenschappelijke ontwikkelingen, steeds meer in vraag werd gesteld.

Ná 1970

In de welvaartsstaat die in de tweede helft van de vorige eeuw werd uitgebouwd, was de democratisering van het onderwijs een belangrijk doel, ingegeven door zowel economische factoren als een rechtvaardigheidsdiscours. Secundair onderwijs moest voor veel meer jongeren toegankelijk worden, maar moest die jongeren ook zo goed mogelijk voorbereiden op de arbeidsmarkt. De studie van literatuur, als onderdeel van de humanistische en geletterde vorming van jongens en meisjes uit de hogere middenklasse, leek veel minder belangrijk – lees: nuttig – voor de opleiding van jongeren uit arbeidersmilieus. Bovendien had ook het geloof in de humaniserende waarde van literatuur een flinke knauw gekregen in de Tweede Wereldoorlog en werd het bijbrengen van vaderlandslievendheid via een nationale canon minder opportuun geacht in een context van toenemende internationalisering en Europese integratie. Ten slotte werd ook de morele autoriteit van die traditionele canon in de woelige jaren '60 in vraag gesteld. Met de omstrede invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs in 1970 (in navolging van de Nederlandse Mammoetwet uit 1968) werd in Vlaanderen een onderwijsvernieuwing ingezet die zou leiden tot een geleidelijke inkrimping van het literatuuronderwijs in strikte zin.

De klemtoon verschoof zo geleidelijk van kennis naar vaardigheden, van leerstof naar leerling, en van lesgeven naar leren.

Tegelijk was ook het gebruik van literaire teksten in het lager en lager middelbaar onderwijs in onbruik geraakt door de ontwikkeling van meer kindvriendelijke lees- en leerboeken, met op maat gemaakte teksten zonder literaire allure of ambitie. Dit kaderde in een bredere onderwijsvernieuwing waar, onder invloed van de nieuwe pedagogische wetenschappen en vakdidactiek, gepleit werd voor een betere aansluiting van het onderwijs bij de ervaringen en noden van de leerling. De klemtoon

verschoof zo geleidelijk van kennis naar vaardigheden, van leerstof naar leerling, en van lesgeven naar leren.¹⁰ Traditionele vormen van instructie werden bekritiseerd omdat ze slechts zouden leiden tot passieve leerlingen en zinloze reproductie. Ze werden vervangen door een waaier aan leerlinggerichte en activerende onderwijsvormen. Voor het talenonderwijs betekende dat de invoering van taalvaardigheid als overkoepelend doel, opgesplitst in de vier, later vijf, basisvaardigheden: lezen, luisteren, schrijven, spreken en gesprekken voeren.

In het vreemdetalenonderwijs maakte de invoering van de communicatieve methode in de jaren '80 definitief een einde aan de grammatica-vertaalmethode. Het vertalen van (literaire) teksten bleek onvoldoende geschikt om de jongeren die praktische, communicatieve taalvaardigheid bij te brengen die de arbeidsmarkt verwachtte. In de handboeken werden literaire teksten vervangen door een gevarieerd aanbod van (al dan niet authentieke) zakelijke teksten, die aansloten bij de dagdagelijkse leefwereld van de jongeren of voorbereidden op het latere beroepsleven. Niet alleen als een vorm van literatuurgebruik verdwenen literaire teksten uit het vreemdetalenonderwijs, ook als voorwerp van studie verschoven ze naar de marge. De klassieke auteurs en teksten die decennialang op het programma stonden, vielen moeilijk te rijmen met de nieuwe aandacht voor communicatie als doel én middel van het vreemdetalenonderwijs. Ze werden echter niet zozeer vervangen door hedendaagse literatuur, maar wel door zakelijke teksten, enerzijds, en vormen van populaire cultuur, als film, muziek of mode, anderzijds.

Deze evolutie in het vreemdetalenonderwijs heeft zich ook voorgedaan in het vak Nederlands, waar 'het accent [is] verschoven naar het aanleren van functionele vaardigheden' en 'literatuur nog slechts een marginale rol in het programma [vervult]'.¹¹ Zeker in de eerste en tweede graad, hebben literaire teksten grotendeels baan geruimd voor zakelijke teksten, die aan de hand van het communicatiemodel worden gedecodeerd. Ook wanneer 'artistiek-literaire teksten' gelezen worden, worden ze ingeschakeld in dit communicatiemodel en geklasseerd op basis van tekstsoort, functie, en auteursintentie. Janet Alsup vat deze evolutie in de context van het moedertaalonderwijs Engels als volgt samen: 'There has been a turning away from the centrality of literature in the English and English language arts curriculum as a source of intellectual, moral, civic and/or ethical development, and a focus on English and ELA coursework as preparation for a set of more general literacy skills considered necessary to do well in college and the job world.'¹²

Tekenend voor deze evolutie is ook de veranderde invulling van het begrip 'literacy' of 'geletterdheid'. In enge zin een synoniem voor alfabetisme, werd de term bij uitbreiding gebruikt als een uitdrukking van belezeneheid: een geletterde persoon was iemand die de klassiekers kende en kon meepraten over recente literaire ontwikkelingen. In de jaren '80 verschoof deze literaire invulling naar de marge in een verruiming van het begrip naar kritische leesvaardigheid in het algemeen. Termen als kritische, meervoudige of digitale geletterdheid verwijzen naar het vermogen om kritisch en doeltreffend informatie op te halen uit verschillende tekstsoorten en verschillende media.¹³ Literaire teksten vormen in die optiek slechts één van de types en media die bij het inoefenen van begrijpend lezen de revue passeren. In de nieuwe eindtermen wordt geletterdheid verder opengetrokken naar begrippen als gezondheidsgelletterdheid, economische en financiële geletterdheid, waarmee de verschuiving van een humanistische naar een functionele invulling van de term compleet lijkt.¹⁴

De literatuurstudie die in de derde graad nog steeds op het programma staat, althans in het aso, is sinds de jaren '70 in aandeel verminderd en van aanzicht veranderd. Over die evolutie in Nederland, schrijft Marc Verboord: 'Uit de analyses van gegevens, verzameld onder 191 bovenbouwdocenten Nederlands die in de periode 1975-2000 lesgaven, blijkt dat het literatuuronderwijs, onderzocht op meerdere facetten, inderdaad veranderd is. Het lijkt aan belang te hebben ingeboet, getuige het drastisch verminderde aantal lessen. Ook de aard van het vak Nederlands is gewijzigd: het vak is steeds minder gericht op het overdragen van traditionele cultuurgerichte literatuuroppvattingen en benadert literatuur steeds meer vanuit de leerling.'¹⁵ Naast de invoering van het leerlinggerichte onderwijs, hebben ook ontwikkelingen binnen de literatuurwetenschap hier een rol gespeeld. Om te beginnen werd, onder invloed van het Amerikaanse New Criticism en het Franse structuralisme, de biografisch-contextuele aanpak vervangen door een meer formalistische benadering waarbij een literaire tekst met behulp van literaire begrippen werd ontleed en geïnterpreteerd. Zowel qua didactische methode als qua tekstkeuze, bleef deze aanpak echter vrij traditioneel: het was de leraar die, met behulp van het onderwijsleergesprek, de leerling naar de juiste lectuur van literaire contexten leidde.

De receptie-esthetica die in de jaren '70 opkwam in de literatuurwetenschap en een paar decennia later ook ingang vond in het literatuuronderwijs, sloot goed aan bij de verschuiving van kennis naar vaardigheden en van leraar naar leerling. In de receptie-esthetica krijgt de lezer immers een

actieve, betekenis-construerende rol toebedeeld in het lezen en interpreteren van literaire teksten. Onder invloed van deze benadering, kwam de nadruk te liggen op de persoonlijke respons op literatuur van elke individuele leerling. Via een leesportfolio, leesdossier of leesautobiografie, wordt de leerling uitgenodigd om die persoonlijke leeservaring onder woorden te brengen. Bij deze leerlinggerichte aanpak is 'leesplezier' de nieuwe doelstelling en boet de traditionele canon aan belang in, aangezien de klassieke teksten maar weinig leerlingen kunnen bekoren. In de eindtermen die sinds 1998 werden ingevoerd, neemt literatuurgeschiedenis dan ook slechts een beperkte plaats in, al namen de leerplannen en, meer nog, de leraren deze didactische verschuiving zeker niet onmiddellijk over.

De afstand tussen de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs is de voorbije decennia aanzienlijk groter geworden.

Hoewel de veranderde literair-wetenschappelijke consensus over literaire interpretatie en het statuut van de canon (zie Hoofdstuk 7) nog wel een impact heeft gehad op het literatuuronderwijs, althans voor zover ze aansloot bij didactische ontwikkelingen, is de afstand tussen de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs de voorbije decennia aanzienlijk groter geworden. Waar Matthijs Siegenbeek, als eerste hoogleraar neerlandistiek, naastig leerboeken en bloemlezingen voor het onderwijs samenstelde, houden de meeste hedendaagse literatuurwetenschappers zich, in Vlaanderen meer nog dan in Nederland, ver van het literatuuronderwijs. Deze verwijdering is een slechte evolutie, vinden ook Witte, Mantingh en Van Herten die pleiten voor 'een academische impuls' in het talenonderwijs.¹⁶

Literatuur in de Vlaamse eindtermen

De eindtermen die vanaf 1998 werden uitgerold in het secundair onderwijs en in 2010 gedeeltelijk werden herzien, weerspiegelen deze evoluties in het taal- en literatuuronderwijs.¹⁷ Zo is in de algemene eindtermen voor de moderne vreemde talen in 2010 geen aparte plaats voor literatuur voorzien. 'Artistiek-literaire teksten' worden slechts vermeld als een van de vele tekstsoorten bij lees-, luister- en spreekvaardigheid. Strategieën voor begrijpend lezen bij zakelijke teksten, zoals 'de hoofdgedachte achterhalen', 'relevante informatie selecteren' en 'tekststructuur herkennen',

worden dus ook toegepast op literaire teksten. Enkel bij de specifieke eindtermen moderne talen is er aandacht voor literatuur, zowel voor 'gevoelens en leeservaringen' als voor 'elementen uit de literatuurgeschiedenis'.

Ook bij Nederlands gaat in de eindtermen van 2010 veel aandacht naar de talige vaardigheden. In de eerste graad blijft de aandacht voor literatuur beperkt tot een attitudinale eindterm die verwijst naar een 'bereidheid' om 'zich in te leven in fictionele tekstsoorten'. Deze tekstervarende benadering van literatuur blijft ook centraal staan in de eindtermen voor de tweede en derde graad en wordt enkel voor de derde graad aangevuld met een 'tekstbestuderende manier van lezen', waarbij de invloed van formalisme en structuralisme nog nazindert. Ook hier wordt verwezen naar 'leesstrategieën' voor het lezen van literaire en meta-literaire teksten. De literatuurgeschiedenis komt bij deze eindtermen slechts summier en indirect aan bod, als een aspect van het verbanden leggen tussen teksten, 'tussen teksten en het brede socioculturele veld' en tussen 'tekst en auteur'. Opvallend is dat in de eindtermen voor het bso literatuur helemaal afwezig is. Deze leerlingen moeten enkel 'functioneel lezen' onder de knie krijgen.

De eindtermen na de modernisering geven literatuur opnieuw meer ruimte. De eerste graad, zowel A- als B-stroom, krijgt een specifiek literaire eindterm in het vak Nederlands:

2.13. De leerlingen verwoorden hun gedachten en gevoelens bij het lezen en beluisteren van fictionele teksten met een literaire inslag met ondersteuning van elementaire literaire en narratieve concepten.

In de richtingen met doorstroomfinaliteit wordt dat in tweede en derde graad verder uitgebouwd tot een mooi gebalanceerd geheel van eindtermen die de persoonlijke leeservaring, formele en inhoudelijke analyse, historische context en maatschappelijke relevantie van literaire teksten behandelen:

2.16. De leerlingen verwoorden hun gedachten, gevoelens en beleving bij het lezen, beluisteren en bekijken van literaire teksten.

2.17. De leerlingen analyseren hoe in literaire teksten betekenissen worden gecreëerd met behulp van narratieve, retorische, poëtische en theatrale structuren en technieken.