

Ten Geleide

In hoeverre laten beginnende leraren Nederlands zich in hun boekadviezen aan leerlingen leiden door hun persoonlijke leesvoorkeuren en door de boeken die zij canonic achten? In het eerste artikel van dit nummer onderzoeken Jeroen Dera en Nils Lommerde deze kwestie aan de hand van een enquête onder leraren Nederlands in opleiding. Ze vroegen de respondenten om drie lijstjes op te stellen: de favoriete boeken van de respondenten, de boeken die zij cultureel als het ‘belangrijkst’ beschouwden en de titels die zij aanraadden aan leerlingen in 5 vwo. Ze analyseerden de mate waarin deze lijstjes overlapt en onderzochten hoe divers de geselecteerde titels waren in termen van gender, culturele diversiteit, genre en datering. Hun conclusie is dat startende docenten zich in hun boekadviezen weinig laten leiden door persoonlijke favorieten en de canon. Het beeld van literatuur dat oprijst uit de enquête is weinig divers in termen van gender en culturele diversiteit.

Kan de schrijfvaardigheid in een vreemde taal zich goed ontwikkelen in een lesprogramma dat overwegend impliciet is, en gericht op taalgebruik en niet op taalstructuur? In hun onderzoek tonen Wim Gombert, Merel Keijzer en Marjolijn Verspoor aan dat een dergelijk lesprogramma aan het einde van 6 vwo minstens zo effectief is als een overwegend expliciet lesprogramma dat gericht is op taalstructuur, en dat expliciete grammaticale instructie niet nodig is om te

kunnen schrijven in een vreemde taal. Als het gaat om *fluency*, blijkt zelfs dat leerlingen aan het einde van het impliciete programma over het algemeen in staat zijn om aanzienlijk langere en complexere zinnen en langere teksten te produceren dan leerlingen die het expliciete programma hebben gevolgd.

In de actuele discussies rond curriculumvernieuwing duikt regelmatig het begrip *cultuurbewustzijn* op. Op basis van literatuuronderzoek verkenden Marjon Tammenga-Helmantel, Sabine Jentges en Luiza Ciepielewska-Kaczmarek wat deze term binnen het Nederlandse moderne vreemdetalenonderwijs kan betekenen, en wat er nu al in leergangen Duits zichtbaar is aan cultuur en cultuurreflectie. De analyse van de leergangen laat zien dat deze hoofdzakelijk een communicatieve benadering kiezen, waarin taalvaardigheid centraal staat. Kennis van Land en Samenleving zit verweven in het hele materiaal, maar wordt slechts in beperkte mate geïntegreerd aangeboden. De auteurs concluderen dat er voorzichtige stappen worden gezet in de richting van een interculturele benadering.

Marjon Tammenga-Helmantel bespreekt het proefschrift van Sebastiaan Dönszelmann: *Doeltaal-Leertaal. Didactiek, professionalisering en leereffecten*.

Namens de redactie,
HELGE BONSET

Persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen:

Literatuur volgens leraren Nederlands in opleiding

JEROEN DERA & NILS LOMMERDE

In hoeverre laten beginnende leraren Nederlands zich in hun boekadviezen aan leerlingen leiden door hun persoonlijke leesvoorkeuren en door de boeken die zij canonic achten? In dit artikel onderzoeken we deze kwestie aan de hand van een enquête onder leraren Nederlands in opleiding. We vroegen de respondenten om drie lijstjes van acht boeken op te stellen. Het eerste lijstje bevatte de favoriete boeken van de respondenten, het tweede de boeken die zij cultureel als het ‘belangrijkst’ beschouwden en het derde de titels die zij aanraadden aan leerlingen in 5 vwo. We analyseerden de mate waarin deze lijstjes overlapt en onderzochten tevens hoe divers de geselecteerde titels waren in termen van gender, culturele diversiteit, genre en datering. Onze conclusie is dat startende docenten zich in hun boekadviezen weinig laten leiden door persoonlijke favorieten en de canon. Ook is het beeld van literatuur dat oprijst uit de enquête weinig divers in termen van gender en culturele diversiteit.

Literatuurdocenten spelen een belangrijke rol in de school-gerelateerde tekstselecties van leerlingen. Het duidelijkste voor-

beeld daarvan is wellicht de functie van de docent als adviseur: leraren kunnen helpen om leerlingen het juiste boek op het juiste moment te laten lezen (Witte 2009). Uit onderzoek weten we dat het verband tussen docent- en leerlinggedrag ook meer impliciet kan zijn. Zo worden de boekkeuzes en de leesmotivatie van leerlingen onder meer bepaald door de kennis van de docent en het enthousiasme waarmee deze over literatuur spreekt (Kelley & Clausen-Grace 2009; Applegate & Applegate 2004). Het delen van de eigen liefde voor lezen met leerlingen wordt dan ook algemeen beschouwd als een belangrijke facilitator van leesplezier (Gambrell 1996; Wilhelm & Novak 2011). Gezien die laatste constatering is het verwonderlijk dat we relatief weinig weten over de rol die het persoonlijke leesgedrag van literatuurdocenten speelt in hun onderwijs. Voor het schoolvak Nederlands weten we weliswaar dat eerstegraadsdocenten in veel gevallen geneigd zijn boeken te lezen die commercieel goed scoren op de literaire boekenmarkt (Dera 2018), maar het is de vraag wat docenten vervolgens in onderwijsleersituaties met die gelezen boeken doen. We weten ook dat het Nederlandse literatuuronderwijs

een bijzonder heterogeen domein is (Janssen 1998) waarin jaarlijks honderden (zo niet duizenden) verschillende titels op leeslijsten van leerlingen belanden (Dera 2019). Ondanks de enorme variëteit van het gekozen is er een sterke kopgroep van boeken die traditioneel door veel leerlingen gelezen wordt, al dan niet omdat de boeken aangeprezen worden op de website *lezenvoordelijst.nl*. Deze zogenaamde ‘schoolcanon’ (Van Lierop-Debrauwer e.a. 2005) biedt docenten houvast in het adviseren van al die uiteenlopende leerlingen die zij bedienen moeten. In de tekstselecties binnen het literatuuronderwijs, zeker in de bovenbouw van het vwo, speelt daarnaast ook de cultuurhistorische canon een rol van betekenis – niet alleen omdat docenten nog altijd vinden dat literatuurgeschiedenis een belangrijk onderdeel van het curriculum is (Oberon 2016), maar ook omdat het examenprogramma voorschrijft dat vwo-scholieren minimaal drie werken van voor 1880 dienen te lezen.

Onderzoeksvragen

Het bovenstaande veronderstelt dat literatuurdocenten die boeken aan hun leerlingen aanraden, wat repertoire betreft voortdurend in een spanningsveld zitten waarin drie krachten een rol spelen: ze hebben een eigen smaak die ze kunnen aanspreken als ze leerlingen adviseren, ze hebben een beeld van de literaire canon, en ze hebben ideeën over wat passende boeken zijn voor leerlingen met een bepaald competentieniveau. In dit artikel willen we in de eerste plaats de relatie tussen die drie krachten nader in kaart brengen voor startende docenten Nederlands. De eerste onderzoeksvraag luidt dan ook:

1. Welke relatie bestaat er tussen respectievelijk de persoonlijke leesvoorkeuren van docenten Nederlands in opleiding, de teksten die zij canoniek achten en de leesad-

viezen die zij aan leerlingen uitbrengen? In de tweede plaats willen we in beeld krijgen hoe divers de keuzes van docenten Nederlands in opleiding zijn. Omdat ‘diversiteit’ een te breed concept is om binnen het bestek van één artikel te onderzoeken, richten we ons hier op twee zaken in het bijzonder. Allereerst zijn we geïnteresseerd in de roep om diversiteit die de laatste jaren steeds luider klinkt vanuit het literaire veld. Meer specifiek gaat het daarbij om de dimensies genderdiversiteit (vgl. Koolen 2018, waarin wordt aangetoond dat er nog altijd een *gender bias* is in de literaire wereld) en culturele diversiteit (vgl. Amatmoekrim 2015, waarin het literaire veld wordt geanalyseerd als een wit bastion). Eerder onderzoek laat zien dat ook het Nederlandse literatuuronderwijs wat gender- en culturele diversiteit betreft nog het nodige te winnen heeft. Leerlingen blijken gemiddeld geneigd vooral boeken van witte Nederlandse mannen te lezen voor hun leeslijst, terwijl vrouwelijke schrijvers, auteurs van kleur en Vlaamse auteurs ondervetegenwoordigd zijn op leeslijsten (Dera 2019a).

Een andere dimensie van diversiteit waaraan we aandacht willen besteden, heeft betrekking op boekkenmerken, meer specifiek genre en datering. Binnen het Nederlandse literatuuronderwijs ligt een grote nadruk op literair proza voor volwassenen (Dera 2019a), terwijl de vakdidactische literatuur ook een lans breekt voor systematische aandacht voor adolescentenromans (Van Lierop-Debrauwer 2018) en poëzie (Dera 2019b). De kwestie van datering is vooral interessant, omdat de vaakst gekozen boeken in het literatuuronderwijs opvallend vaak uit vorige eeuwen stammen en/of canoniek zijn (Dera 2019a). Het is vooralsnog onbekend hoe dat zich tot de leesadviezen van docenten verhoudt. Het bovenstaande mondt uit in de volgende onderzoeksvraag:

2. Hoe divers is het beeld van de literatuur dat spreekt uit de persoonlijke leesvoorkeu-

ren, concepties van de literaire canon en leerlinggerichte leesadviezen van docenten Nederlands in opleiding? Het begrip ‘divers’ wordt binnen het bestek van dit artikel dus geoperationaliseerd in de aspecten gender, culturele diversiteit, genre en datering.

Methode

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, is een vragenlijst afgenomen onder eerstegraads docenten Nederlands in opleiding. De respondenten werd achtereenvolgens gevraagd:

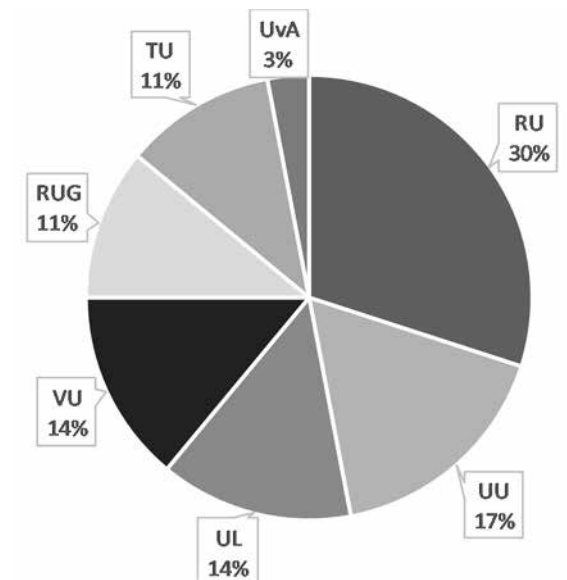
1. Welke acht Nederlandstalige boeken zou u uw ‘favoriete boeken’ noemen? [Corresponderend met het concept *persoonlijke leesvoorkeuren* uit onderzoeksvraag 1]
2. Wat zijn de acht Nederlandstalige boeken die u strikt persoonlijk ‘het belangrijkste’ vindt? [Corresponderend met het concept *canoniek* uit onderzoeksvraag 1]
3. Wat zijn de acht Nederlandstalige boeken die u zou aanraden aan leerlingen? Neem hierbij een gemiddelde leerling uit een 5 vwo-klas in gedachte. [Corresponderend met het concept *adviezen aan leerlingen* uit onderzoeksvraag 1]

Voorafgaand aan elke vraag werd geëxpliciteerd dat onder ‘boeken’ uiteenlopende categorieën als kinderliteratuur, poëzie, volwassenenromans en verhalenbundels worden verstaan. Het doel daarvan was om respondenten er bewust van te maken dat ze het begrip ‘boek’ breed mochten opvatten, en dat het dus niet in de enge zin van ‘literaire roman’ opgevat hoefde te worden. Ook werd gemeld dat de respondenten geen rekening hoefden te houden met een rangorde van de acht keuzes. Bij vraag 2 werd een definitie gegeven van het begrip ‘belangrijke boeken’: ‘de acht boeken die u bijvoorbeeld aan een buitenlandse letterkundige zou geven,

zodat zij of hij een beeld krijgt van wat de Nederlandse literatuur is.’

De vragenlijst werd afgenomen op de Landelijke LIO-dag Nederlands op 25 maart 2019 te Amsterdam via de applicatie LimeSurvey. Voor die setting werd gekozen om te garanderen dat de respondenten moesten afgaan op hun parate kennis en niet in hun boekenkast konden kijken. Volgens een inventarisatie van de auteurs binnen het Landelijk Overleg Vakdidactici Nederlands waren er ten tijde van de LIO-dag 67 universitaire studenten in Nederland in opleiding tot eerstegraads docent Nederlands. 57 daarvan startten met de enquête, Een klein deel van de deelnemers (4) ondervond technische problemen, terwijl 17 van hen de vragenlijst vroegtijdig afbraken. 36 enquêtes waren uiteindelijk bruikbaar voor analyse. Door deze selectieve uitval is de representativiteit van de steekproef voor de populatie van universitaire LIO’s niet gegarandeerd. In de laatste paragraaf komen we op deze kwestie terug.

Figuur 1 geeft de verdeling van alle respondenten over de verschillende universitaire



Figuur 1. Universitaire herkomst respondenten

lerarenopleidingen weer. Voorafgaand aan de lerarenopleiding volgde 83% van hen een wo-bachelor Nederlandse Taal en Cultuur. Gemiddeld waren zij 29 jaar oud en lazen zij naar eigen zeggen 3 boeken per maand, meer dan de gemiddelde docent Nederlands rapporteert (Dera 2018). De overgrote meerderheid van de respondenten was vrouw (80,5%).

In de 36 bruikbare enquêtes gaven de respondenten samen 763 titels door, verdeeld over de categorieën 'Persoonlijke favorieten' (P; 268 titels), 'Belangrijke werken' (B; 249 titels) en 'Aanraders voor leerlingen' (A; 246 titels). Het totale aantal unieke titels bedroeg 256. Van elke unieke titel werd genoteerd hoe vaak hij voorkwam in elke categorie. Om te bepalen hoe de persoonlijke favorieten zich gemiddeld verhielden tot de belangrijke werken en de leerlingaanraders, werd vastgesteld hoe vaak er per respondent sprake was van overlap tussen de categorieën (P/B, P/A, B/A, P/A/B). Om inzicht te krijgen in de diversiteit van de doorgegeven titels (onderzoeksvraag 2), werd per unieke titel gecodeerd of de auteur nog leeft op het moment van afname, mannelijk of vrouwelijk is, een westerse of niet-westerse achtergrond heeft en tot de Nederlandse of Vlaamse literatuur gerekend

Titel	Totaal aantal selecties	Aantal unieke respondenten
H. Mulisch – <i>De aanslag</i>	30	19
W.F. Hermans – <i>De donkere kamer van Damokles</i>	29	17
Multatuli – <i>Max Havelaar</i>	26	23
Willem – <i>Van den Vos Reynaerde</i>	18	16
G. Reve – <i>De avonden</i>	17	13
W.F. Hermans – <i>Nooit meer slapen</i>	16	9
S. Brijs – <i>De engelenmaker</i>	15	9
M. Isik – <i>Wees onzichtbaar</i>	14	9
A. Grunberg - <i>Tirza</i>	13	11
A. Japin – <i>Een schitterend gebrek</i>	13	9

Tabel 1. Meest genoemde titels in het onderzoek voor de categorieën P, B en A tezamen

wordt. Ook werden van elke titel het jaar van publicatie en het genre (roman, poëzie, jeugdliteratuur, toneel) gecodeerd.

Resultaten

Wisselwerking tussen persoonlijke voorkeuren, literaire canon en leerlingadviezen (onderzoeksvraag 1)

Zoals gerapporteerd gaven de respondenten, verdeeld over de drie categorieën, 256 verschillende titels door. 137 van die titels werden slechts éénmaal in een van de drie rijtjes genoemd. Tabel 1 geeft de tien titels weer die in alle categorieën samen het vaakst werden genoemd, en die dus het meest prominent aanwezig zijn in het gedeelde repertoire van de deelnemende leraren in opleiding.

Opvallend is dat de eerste zes titels een canonieke status hebben en onderstrepen hoe dominant het construct 'De Grote Drie' (Hermans-Mulisch-Reve) nog altijd is onder neerlandici. Met de laatste vier titels zijn echter ook 21e-eeuwse werken vertegenwoordigd. De aanwezigheid van Isik hangt mogelijk samen met de bestsellerstatus die *Wees onzichtbaar* verwierf na de toekenning van de

Libris Literatuurprijs in 2018, nog geen jaar voor de enquête werd uitgezet. Hoe dan ook is Isik de enige auteur met een niet-westerse achtergrond in de top tien, waarin vrouwelijke auteurs überhaupt niet voorkomen. Dat laatste verandert wel als we uitgaan van het aantal unieke respondenten dat een titel

noemt. In dat geval is *Max Havelaar* het meest genoemde boek en schuift ook *Tirza* enkele plaatsen op. Evenveel vermeldingen (11) haalt Tommy Wieringa met *Joe Speedboot*; Hella S. Haasse met *Oeroeg* heeft er 10.

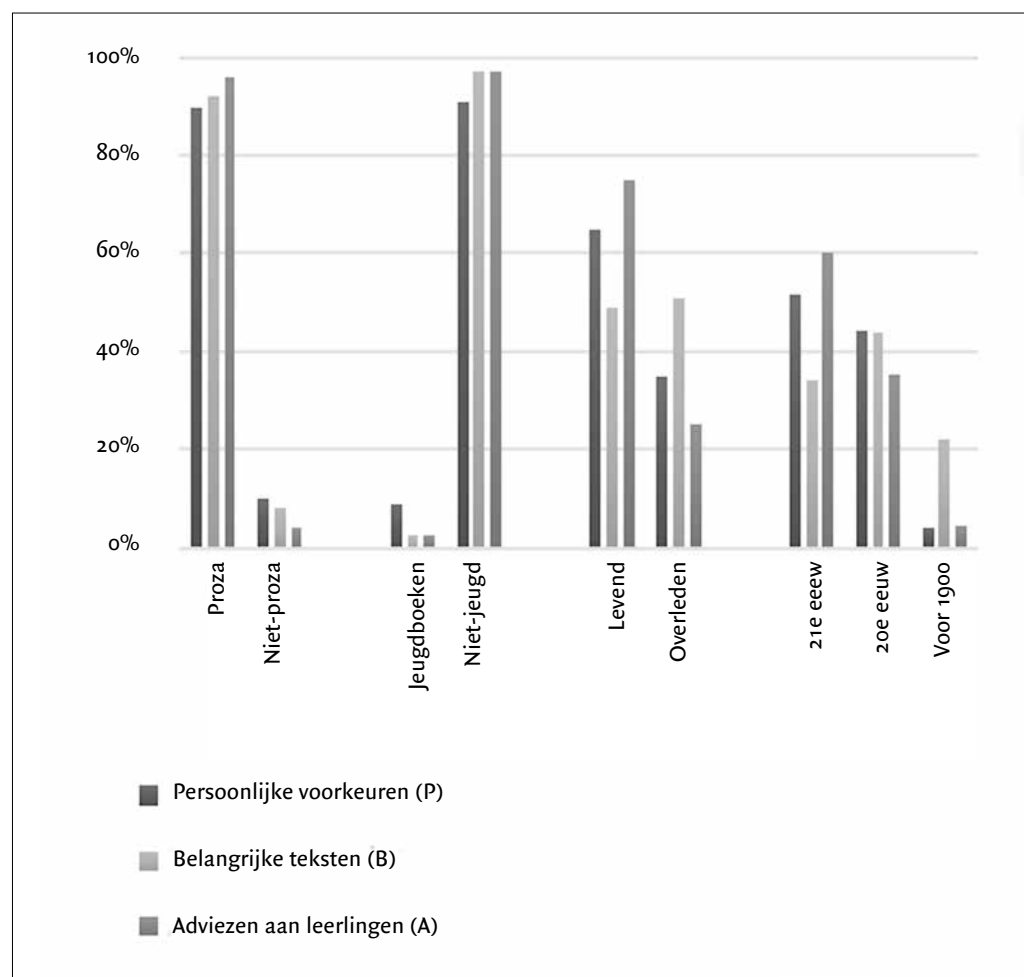
Tabel 2 specificeert per categorie wat de meest genoemde titels zijn. Opmerkelijk in de

PERSOONLIJKE VOORKEUREN (P)		BELANGRIJKE TEKSTEN (B)		ADVIEZEN AAN LEERLINGEN (A)	
Titel	Aantal selecties	Titel	Aantal selecties	Titel	Aantal selecties
A. Japin – <i>Een schitterend gebrek</i>	8	Multatuli – <i>Max Havelaar</i>	23	H. Mulisch – <i>De aanslag</i>	11
W.F. Hermans – <i>Nooit meer slapen</i>	7	Willem – <i>Van den Vos Reynaerde</i>	16	W.F. Hermans – <i>De donkere kamer van Damokles</i>	10
H. Mulisch – <i>De ontdekking van de hemel</i>	7	H. Mulisch – <i>De aanslag</i>	15	T. Wieringa – <i>Joe Speedboot</i>	9
W.F. Hermans – <i>De donkere kamer van Damokles</i>	5	W.F. Hermans – <i>De donkere kamer van Damokles</i>	14	A. Grunberg – <i>Tirza</i>	8
S. Brijs – <i>De engelenmaker</i>	5	G. Reve – <i>De avonden</i>	12	H. Koch – <i>Het diner</i>	8
M. Isik – <i>Wees onzichtbaar</i>	5	A. Frank – <i>Het achterhuis</i>	7	S. Brijs – <i>De engelenmaker</i>	8
H. Mulisch – <i>De aanslag</i>	4	H. Haasse – <i>Oeroeg</i>	7	M. Isik – <i>Wees onzichtbaar</i>	6
T. de Loo – <i>De tweeling</i>	4	Hildebrand – <i>Camera obscura</i>	6	J. Bernlef - <i>Hersenschimmen</i>	6
G. Op de Beeck – <i>Vele hemels boven de zevende</i>	4	L. Couperus – <i>Eline Vere</i>	5	G. Op de Beeck – <i>Vele hemels boven de zevende</i>	5
F. Bordewijk – <i>Karakter</i>	4	J. Wolkers – <i>Turks fruit</i>	5	W.F. Hermans – <i>Nooit meer slapen</i>	5

Tabel 2. Meest genoemde titels in de categorieën P, B en A

tabel is dat afgezien van Mulisch' *De aanslag* en Hermans' *De donkere kamer van Damokles* niet één titel in alle drie de lijstjes voorkomt. Opvallend is ook dat met name categorie B sterk overeenkomt met de boeken in tabel 1: de meest genoemde boeken blijken vooral ontleend aan de vraag over belangrijke boeken. Dat de categorieën P, B en A van elkaar verschillen, wordt ook duidelijk uit kwantitatieve gegevens. Opvallend is allereerst het aantal unieke titels dat de respondenten noemen per categorie: 176 in P, 91 in B en 132 in A. De variatie is kortom het grootst voor de

persoonlijke favorieten en beduidend minder groot voor de belangrijke boeken. Er lijkt ook een groter gemeenschappelijk referentiekader (of meer consensus) te bestaan over wat belangrijke boeken zijn dan over boeken die je aanraadt aan leerlingen in 5 vwo. Er manifesteren zich ook verschillen op het vlak van genre (zie figuur 2). In alle categorieën is proza voor volwassenen veruit het sterkst vertegenwoordigd: 89,9% van de selecties in P, 92,0% in B en 95,9% in A. Het aandeel aan jeugdboeken is echter veel groter in P (9,0%) dan in B (2,8%) en A (2,8%). Leraren in oplei-



Figuur 2. Verschillen op het vlak van genre

ding denken wel aan jeugdboeken als het om hun persoonlijke voorkeuren gaat, maar associëren die minder met de cultuurhistorische canon en leesadviezen voor leerlingen in 5 vwo. Opvallend zijn ook de verschillen in het aandeel van nog levende schrijvers per categorie (zie figuur 2). In categorie P was 65% van de schrijvers nog in leven tijdens de enquête; in B was dat 49% en in A 75%. Juist in de leerlingadviezen lijken docenten zich dus op recente(re) werken te richten. Dat blijkt ook uit de periodisering van de genoemde titels per categorie (zie figuur 2). In P werd 51,8% van de werken gepubliceerd in de 21e eeuw en is slechts 4,1% voor 1900 verschenen, tegenover 34,1% versus 22,0% in B en 60,0% versus 4,6% in A. De neiging is voor de respondenten dus groter om recente teksten te kiezen als persoonlijke favoriet of leesadvies voor leerlingen, dan om ze aan te merken als 'belangrijke boeken'. Die worden weer eerder geassocieerd met oudere teksten, die echter minder snel aan leerlingen worden aangeraden of als persoonlijke favoriet worden aangemerkt.

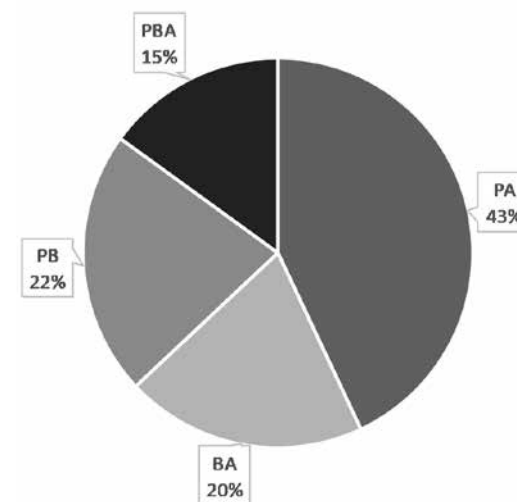
Hoe zit het met de overlap tussen de verschillende categorieën? In totaal was er 145 keer sprake van overlap tussen de titels die een individuele respondent noemde in de enquête (38,4% van de gevallen). Titels komen dus vaker niet dan wel in meerdere lijstjes van een respondent voor. Als er wel sprake is van overlap, gebeurt dat het vaakst tussen de categorieën P en A (42,8% van alle overlappingsen, zie figuur 3). Hoewel het in de meerderheid van de gevallen niet zo is dat een titel uit P ook terugkomt in A, hebben leraren Nederlands in opleiding wel een sterkere neiging om persoonlijke voorkeuren aan leerlingen aan te raden dan boeken die zij canoniek achten (overlap B-A = 19,3%). Slechts een klein deel van de respondenten laat boeken uit de categorie P ook terugkomen in B en A (15,3%). Daar staat een wat grotere groep tegenover die bepaalde canonieke boeken

wel tot de persoonlijke voorkeur rekent, maar deze boeken niet aan leerlingen uit 5 vwo zou aanraden (22%).

De belangrijkste vaststelling met betrekking tot deze overlap is dat er voor het grootste deel van de docenten in opleiding geen vanzelfsprekende relatie lijkt te bestaan tussen de eigen persoonlijke voorkeuren als lezer, de gepercipieerde hoogtepunten uit de cultuurhistorische canon en de leesadviezen richting 5 vwo-leerlingen. Intussen zien we wel veel dezelfde auteurs terugkeren op de afzonderlijke lijstjes – redenen om nog wat beter te kijken naar het beeld dat hier van literatuur wordt gemedieerd.

Diversiteit van de selecties (onderzoeksvraag 2)

De 256 unieke titels die in de antwoorden van de respondenten naar voren kwamen, werden geschreven door in totaal 166 auteurs. De verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs is daarbij grofweg 7 : 3 (72,0% mannen, 28,0% vrouwen). Dit correspondeert redelijk met de verhouding in de boekproductie, die neerkomt op 2 : 1 (Vos 2008; Joosten 2013). Wanneer alle 763 titels afzonderlijk



Figuur 3. Overlap tussen de categorieën

worden geteld en vaker genoemde titels dus meer dan één keer worden meegenomen, verschuift de verhouding echter naar grofweg 9 : 1 (88,1% mannen, 11,9% vrouwen). Docenten Nederlands in opleiding zijn kortom geneigd veel vaker aan boeken van mannelijke auteurs te denken dan aan boeken van vrouwelijke auteurs, in alle drie de categorieën. Iets soortgelijks treedt op bij schrijvers met een migratieachtergrond. 10 van de unieke auteurs (6%) heeft een niet-westerse achtergrond; dat percentage wordt slechts 2,7% als alle items worden meegenomen. Ook Vlaamse schrijvers zijn marginaal vertegenwoordigd, al is het verschil tussen de unieke auteurs (8,4%) en alle items (9,1%) hier minder betekenisvol. Het aandeel van dode schrijvers wordt op het totaal (46,7%) dan weer beduidend hoger dan op het aantal unieke auteurs (37,3%), hetgeen ongetwijfeld moet worden toegeschreven aan de relatief hoge dichtheid aan dode auteurs in categorie B.

Als leraren Nederlands in opleiding om boektitels wordt gevraagd, zijn ze kortom geneigd het geïnstitutionaliseerde beeld van een mannelijke, witte schrijver uit Nederland te reproduceren en worden vrouwelijke, niet-westerse en Vlaamse auteurs in veel mindere mate gerepresenteerd. Dat blijkt ook uit de meest genoemde auteurs uit het onderzoek, achtereenvolgens Willem-Frederik Hermans (51 vermeldingen), Harry Mulisch (50), Arthur Japin (26), Multatuli (26) en Arnon Grunberg (25). Qua genre zijn de docenten fundamenteel gericht op verhalend proza voor volwassenen, dat goed is voor 89,7% van de titels.¹ Poëzie (1,3%), toneel (8,0%) en jeugdliteratuur (0,9%) zijn in veel mindere mate vertegenwoordigd. ‘Boeken’ lijken dus intuïtief te worden opgevat als proza, vaak romans, of leraren in opleiding vinden genres als poëzie en toneel simpelweg niet uitgesproken interessant voor leerlingen (en/of zichzelf). De docenten zijn ook relatief sterk gericht op recente literatuur:

43,1% van de totale items is afkomstig uit de 21e eeuw, tegenover 31,2% uit de periode 1950–1999, 13,1% uit de periode 1900–1949 en 12,6% uit de periode voor 1900.

Conclusies

De analyse van de verzamelde data suggereert wat de eerste onderzoeksvraag betreft dat docenten Nederlands in opleiding hun persoonlijke leesvoorkeuren, de in hun ogen canonieke teksten en de boeken die zij leerlingen aanraden grosso modo als gescheiden lijstjes ervaren. Uiteraard zegt dat niets over de manier waarop zij hun eigen leesenthousiasme (al dan niet) overbrengen, maar zij hebben niet vanzelfsprekend de reflex om leesaanraders voor 5 vwo te ontlenen aan de eigen leesvoorkeuren. Ze doen dat echter wel in grotere mate dan dat ze deze leerlingen boeken aanraden die volgens hen tot de canon behoren. De startende eerstegraadsdocenten Nederlands die onze enquête invulden, lijken op grond van dit onderzoek niet het profiel van culturele vormers te hebben, zoals Janssen (1998) docenten noemt die de literaire canon een prominente plaats in hun lessen geven. De gescheidenheid tussen canon en leerlingadviezen sluit eerder aan bij de lezersgerichte benadering, waarvan al vaker de opmars is geconstateerd (Verboord 2003; Laan 2018). Tegelijkertijd maken de genoemde titels (vgl. tabel 2) inzichtelijk dat er wel degelijk dwarsverbanden tussen de cultuurhistorische canon en de schoolcanon zijn. Een boek als *De aanslag* van Harry Mulisch is in de ogen van startende docenten bijvoorbeeld zowel een canonboek als een typisch leerlingboek.

Interessant zijn ook de dwarsverbanden met populaire titels onder leerlingen. Van de tien meest gelezen boeken onder leerlingen (Dera 2019, 15) komen er 6 terug in de titels uit tabel 2: *De aanslag*, *Het diner*, *Hersenschimmen*, *De donkere kamer van Damokles*,

Max Havelaar en *Van den Vos Reynaerde*. Er zijn dus parallellen tussen wat docenten in opleiding – die nog kortgeleden in hetzelfde systeem zaten als hun leerlingen – veel noemen en wat scholieren veel lezen. Opvallend is dat de meest gelezen titel onder leerlingen, *Het gouden ei* van Tim Krabbé, in dit onderzoek slechts drie keer genoemd werd. Een mogelijke verklaring daarvoor is dat er in het onderzoek expliciet om leerlingen uit 5 vwo gevraagd werd, terwijl *Het gouden ei* vooral op de havo de leeslijsten domineert (Dera 2019a) en vaak wordt gepresenteerd als instapliteratuur voor de vierde klas. Wat de tweede onderzoeksvraag betreft moet worden vastgesteld dat het beeld van literatuur dat oprijst uit dit onderzoek weinig divers is op het vlak van gender en culturele diversiteit. De klemtoon in de data ligt zeer sterk op mannelijke auteurs met een westerse (meer specifiek Nederlandse) achtergrond. De notie van ‘waardevolle’ of ‘aan te raden’ boeken lijkt in de praktijk dus ideologisch gekleurd. Dat overkoepelende beeld komt eveneens naar voren uit een analyse van de leeslijsten van leerlingen. Ook daar zien we dat het literatuuronderwijs hiërarchische verhoudingen in het canoniseringsproces reproduceert, en dat de verhoudingen tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs en westerse en niet-westerse auteurs scheefgetrokken worden (Dera 2019).

Het onderzoek wijst kortom op twee tendensen onder docenten Nederlands in opleiding. Enerzijds is er de gescheidenheid die zij als groep laten zien tussen persoonlijke voorkeuren, canonieke werken en leesadviezen. Op grond van de secundaire literatuur over de bevordering van leesplezier onder leerlingen zou je een sterkere band tussen met name persoonlijke voorkeuren en leesadviezen verwachten, al moet daarbij onmiddellijk worden aangetekend dat docenten ook rekening moeten houden met de verschillen tussen hun eigen competentieniveau en dat

van hun leerlingen. Een tweede tendens is van ideologische aard: denkend aan boeken denkt het overgrote deel van de docenten Nederlands in opleiding instinctief aan witte mannen. Dat is niet alleen een valkuil in het huidige culturele klimaat, waarin diversiteit hoog op de agenda staat, maar ook met het oog op de culturele diversiteit van de leerlingen die deze docenten bedienen.

Discussie

Deze conclusies brengen we wel met een aantal slagen om de arm. Dit onderzoek heeft enkel betrekking op de titels die de respondenten doorgaven; argumentaties voor de gemaakte keuzes zijn niet in het onderzoek betrokken. Het zou zeer interessant kunnen zijn om aan de hand van focusgroepinterviews in te gaan op de motivatie om een titel in een bepaalde categorie te plaatsen, en vooral ook om de overlap tussen de verschillende categorieën diepgaander in beeld te krijgen. Een andere beperking is dat het onderzoek is uitgevoerd onder eerstegraads docenten in opleiding, die nog sterk gekleurd zijn door wat ze recentelijk gelezen hebben tijdens hun universitaire vorming. Het verdient aanbeveling dit onderzoek te repliceren onder een grote groep docenten met langere ervaring en docenten die in het eerstegraadsgebied werken met een hbo-master, waarbij ook inzichtelijk kan worden gemaakt welke verschillen er bestaan tussen verschillende generaties en vooropleidingen. Minstens zo interessant is het om na te gaan of er andere antwoorden worden gegeven wanneer om leestips voor andere niveaus wordt gevraagd, bijvoorbeeld 3 vmbo of 4 havo. Daarnaast kan de volgorde van de vragen de resultaten gekleurd hebben: zouden er andere verbanden tussen de lijstjes ontstaan, als de persoonlijke favorieten bijvoorbeeld worden bevroegd ná de canonieke boeken en/of de leerlingadviezen?

Een laatste opmerking betreft de representativiteit van de 36 respondenten die de enquête afmaakten. Wat is de status van de 21 leraren in opleiding die wel aan het onderzoek startten, maar het niet afmaakten? Een groot deel van deze groep gaf tijdens het invullen van de enquête aan over te weinig parate kennis te beschikken om 'on the spot' zo veel literaire titels te kunnen noemen. Gezien het bijna een derde van de leraren betreft die in het voorjaar van 2019 in opleiding waren tot eerstegraads docent Nederlands, is dat een zorgwekkende constatering met betrekking tot de literaire kennis van de startende docent (vgl. Dera 2018, Cremin e.a. 2008). Voor vakdidactici zou het wel eens belangrijk kunnen zijn om niet alleen aandacht te besteden aan de principes van literatuurdidactiek, zoals nu in de universitaire lerarenopleidingen gebeurt, maar evengoed aan repertoirevorming.

NOOT

1. Een kanttekening is hier dat ook middeleeuwse epiek als *Van den Vos Reynaerde* en *Karel ende Elegast* om pragmatische redenen onder het verhalend proza is geschaard, vanwege het uitgesproken narratieve karakter van zulke teksten.

LITERATUUR

Amatmoekrim, K. (2015). Een monoculturele uitwas. *De Groene Amsterdammer*, 19-8-2015.
 Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-565.
 Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, 42(1), 8-23.
 Dera, J. (2018). De lezende leraar: Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 134(2), 146-170.
 Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van*

literatuurlijsten voor het schoolvak Nederland op havo en vwo. Amsterdam: Stichting Lezen. [a]

- Dera, J. (2019). Gedichten als smokkelwaar. Poëzie in (en buiten) het curriculum Nederlands in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 135(2), 147-158. [b]
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Joosten, J. (2013). Scheve verhoudingen in literatuur zitten dieper. *Trouw*, 2-5-2013.
- Kelley, M. J., & Clausen-Grace, N. (2009). Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63(4), 313-318.
- Koolen, C. (2018). *Reading beyond the female. The relationship between perception of author gender and literary quality*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Laan, N. (2018). *Medemakers: sociologie van literatuur en andere kunsten*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Lierop-Debrauwer, H. van, Mooren, P., & Bekkering, H. (2005). *Dat moet je gelezen hebben: Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd) literatuur*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Lierop-Debrauwer, H. van (2018). Finally coming together? The bridging role of the adolescent novel in the Netherlands. In B. Kümmerling-Meibauwer & A. Müller (eds.), *Canon Constitution and Canon Change in Children's Literature*. New York/London: Routledge, 222-238.
- Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuur-*

onderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Proefschrift Universiteit Utrecht.

- Vos, L. (2008). *Uitzondering op de regel. De positie van vrouwelijke auteurs in het naoorlogse Nederlandse literaire veld*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Wilhelm, J. D., & Novak, B. (2011). *Teaching literacy for love and wisdom: Being the book and being the change*. New York/London: Teachers College Press.
- Witte, T. (2009). Het juiste boek op het juiste moment (deel 2): Wat bevordert een goede keuze? *Levende Talen Magazine*, 96(5), 9-12.

JEROEN DERA (1986) werkt als universitair docent Nederlandse Letterkunde en vakdidacticus Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoek concentreert zich op literatuuronderwijs, literaire mediageschiedenis en contemporaine poëzie. In 2019 publiceerde hij bij Stichting Lezen het onderzoeksrapport *De praktijk van de leeslijst*. Begin 2020 verschijnt van hem het poëziedidactische boek *Woorden temmen*, dat hij schreef met Charlotte Van den Broeck. E-mail: J.Dera@docentenacademie.ru.nl.

NILS LOMMERDE (1993) volgt de research master Literary Studies aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Daarvoor heeft hij, eveneens aan de RU, een bachelor Franse Taal en Cultuur en een master Europese Letterkunde (cum laude) afgerond. Al tijdens zijn master doceerde hij Frans aan het Stedelijk Gymnasium Arnhem. Zijn onderzoeksinteresse ligt voornamelijk bij de narratologie, het bovennatuurlijke en bij Distant Reading, toegepast op hedendaagse literatuur of op videogames. E-mail: nrf.lommerde@student.ru.nl.