

OP WEG NAAR EEN INCLUSIEVE LEESLIJST

*Een verkennend onderzoek naar evenwichtige vertegenwoordiging
van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur in het literatuuronderwijs*



Sophie Elisabeth Scharff (sophieescharff@gmail.com)

Begeleiding en eerste lezer: Dr. Erwin Mantingh

Tweede lezer: Prof. dr. Els Stronks

Educatieve master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Universiteit Utrecht

JULI 2021

Voorwoord

Dit onderzoek is uitgevoerd ter afsluiting van de educatieve master Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie aan de Universiteit Utrecht. In het kader van het vak 'Literatuuronderwijs: concepten en praktijk', gedoceerd door Erwin Mantingh, las ik vorig jaar het onderzoek *De praktijk van de leeslijst* van Jeroen Dera (2019). Een specifiek resultaat uit zijn analyse wekte mijn interesse: de gemiddelde leeslijst is weinig divers en het beeld van de witte, mannelijke auteur blijkt in het literatuuronderwijs te overheersen. Ik dacht terug aan mijn eigen leeslijst, inmiddels meer dan tien jaar geleden samengesteld, en kwam tot de conclusie dat die aan dit non-inclusieve beeld voldeed. Hermans, Mulisch, Grunberg, Koch, Wieringa... had ik überhaupt een werk van een vrouwelijke auteur op mijn lijst staan? Of van een niet-witte auteur? Ik kon het me niet herinneren, maar wel dat ik een aantal van die werken op mijn lijst met weinig plezier en begrip gelezen heb. En ook dat ik destijds helemaal niet heb stilgestaan bij die disbalans. Deze constatering riep vragen bij me op – en die vragen hebben me uiteindelijk doen besluiten mijn masterscriptie aan dit thema te wijden.

Graag wil ik Yra van Dijk, Henna Goudzand en Saskia Pieterse bedanken voor hun bijdrage aan dit onderzoek. Jullie inzichten en expertise vormen een belangrijk deel van mijn onderzoek en ik ben dankbaar voor jullie tijd en inbreng. Mijn speciale dank gaat uit naar Erwin Mantingh. Zonder jouw vakkundige begeleiding en kennis was deze scriptie er niet geweest, Erwin. Dank daarvoor en ook voor je toewijding, steun en aanmoediging. Ik had me geen betere scriptiebegeleider kunnen wensen.

Het doel van dit onderzoek is om een bijdrage te leveren aan het actuele debat rondom het belang van diversiteit en inclusie binnen het literatuuronderwijs. Ik hoop dan ook van harte dat dit onderzoek nieuwe inzichten en stof tot nadenken en gesprekken zal bieden – niet alleen aan onderwijsmakers, maar aan allen die het lezen. Misschien kan het bijvoorbeeld een inspiratie vormen bij uw toekomstige boekenkeuzes of zet het op een andere manier aan tot reflectie. Ik wens u veel plezier met het lezen van mijn scriptie.

Sophie Scharff

Utrecht, juli 2021

Abstract

The average Dutch reading list in the upper years of havo/vwo (secondary education) is characterized by an underrepresentation of female authors and authors of color, a recent study by Dera (2019) has shown. This is problematic on several fronts. The main question of this exploratory study is therefore: how can upper years havo/vwo students be encouraged to compose an inclusive reading list? Based on four sub-questions, I first explored the state of affairs in the literary (educational) field, after which I determined that the current way in which literature education is treated does not promote an inclusive reading list – partly because it does not fully adhere the current conditions of citizenship education. In response to this and to the observation that a curriculum revision is imperative, I studied the interpretation of and influences on the current curriculum and analyzed three examples of curriculum development from practice. This has shown, among other things, that teacher beliefs play a major role in this process. By interviewing three experts in the field of inclusivity and literature – who explicitly speak out about this theme and thereby actually try to influence teacher beliefs in the importance of diversity and inclusion – I have gained sufficient insight to make recommendations for the realization of inclusive literature education. My analysis has shown that promoting an inclusive reading list should start with a revision of the attainment levels – more specifically with the enrichment of the literary conceptual system and the history of literature, in which the subjectivizing and socializing functions of literary education are emphasized. In addition, there should be an explicit place in the attainment levels for approaches to literature, such as ideology- and representation-critical approaches. Also, the current requirements that are imposed on the reading list could be expanded. Curriculum development in this context should therefore be approached in a top-down manner: it is expected that when the curriculum is reformed at the highest level, educational publishers will adapt their textbooks, which will ultimately lead to teachers using inclusive teacher materials. Furthermore, a structural and substantive training should be offered to teachers in order to maintain the skill of bringing actualities to light in teaching practices, teachers should reflect on their own choice of books and influential authorities such as *Lezen voor de lijst* should revise their selection of literary works. Teacher beliefs must always be taken into account during the process of curriculum development, partly because ideas about inclusivity respond to contemporary debates in Dutch society. Follow-up research could focus on scientifically mapping teacher beliefs about the importance of inclusive literature education, the problem area in foreign literature education and the role of teacher education in this area.

Inhoudsopgave

1. Aanleiding en probleemstelling	1
2. Vraagstelling, methode en terminologie	4
3. Inclusiviteit in het literaire (onderwijs)veld: een stand van zaken	6
3.1. De genderkloof in het literatuuronderwijs	6
3.2. <i>Lezen voor de lijst</i> : verre van inclusief	8
3.3. De canon onder vuur	10
3.4. Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs	12
3.5. De discrepantie in het literatuuronderwijs	13
3.6. Goede praktijken uit het buitenland	15
4. De invulling en ontwikkeling van het curriculum	17
4.1. Het curriculum bij Nederlands: domein E	17
4.2. De visie op en functies van literatuuronderwijs	22
4.3. De rol van teacher beliefs	23
4.4. Curriculumontwikkeling in de praktijk	25
4.4.1. Tuithof (2017)	27
4.4.2. Van der Aalsvoort (2016)	30
4.4.3. Van Rijt (2021)	32
5. De visie van drie experts op het gebied van literatuur en inclusiviteit	36
5.1. De experts	36
5.2. Methode van interviewen	37
5.3. Resultaten	38
5.3.1. Een problematische keten	38
5.3.2. De invloed van teacher beliefs	39
5.3.3. Op wiens bordje?	40
5.3.4. Een explosief terrein	42
5.3.5. Het kan dus wel!	43
5.3.6. Hoe nu verder?	44
6. Gevolgtrekkingen en aanbevelingen	46
6.1. De eindtermen	46
6.2. Andere factoren van invloed op de invulling van de leeslijst	49
6.3. Het proces van curriculumontwikkeling	53
7. Afsluiting en discussie	55
Literatuurlijst	58

Bijlagen	62
Bijlage 1: interviewvragen inclusief bijlagen	62
Bijlage 2: uitwerking van het interview met Yra van Dijk	68
Bijlage 3: uitwerking van het interview met Henna Goudzand	75
Bijlage 4: uitwerking van het interview met Saskia Pieterse	80

1. Aanleiding en probleemstelling

Het literatuuronderwijs in Nederland is al jaren een populair onderwerp van discussie – niet alleen voor experts op dit gebied, maar ook voor columnisten uit alle hoeken van het land. Iedereen lijkt een ongezouten mening te hebben over hoe en waarom leerlingen welke boeken niet (meer) of juist wel zouden moeten lezen. Zo stoppen jongeren heus niet met lezen als hen Multatuli door de strot wordt geduwd (Truijens, 2016), is leesvaardigheid echt belangrijker dan leesplezier (Valkenberg, 2018), zou men leerlingen literatuur moeten aanbieden die níet bij hun belevingswereld past (Roelofs, 2019) en moet de verplichte leeslijst volgens sommigen worden afgeschaft (Witteman, 2016) en volgens anderen juist worden ‘verzwaard’, met méér verplichte boeken (Holman, 2016). ‘Fuck de literaire canon’, schreef Christiaan Weijts enige tijd geleden in de *NRC*. Hij pleitte in deze column voor minder ‘monumentale bakstenen’ als *Max Havelaar* en meer moderne titels als *Gimmick!*, *Tirza*, *Joe Speedboot*, *Giph* en *De helaasheid der dingen*. Merkwaardig, vindt literatuurwetenschapper Jeroen Dera (2020), want juist deze titels staan al jarenlang frequent op leeslijsten. Een ander opvallend feit: de romans die Weijts oppert zijn stuk voor stuk geschreven door witte mannen. En dat is problematisch.

De gemiddelde Nederlandse literatuurlijst op havo en vwo wordt gedomineerd door de witte, mannelijke schrijver, oftewel: de lijst is niet inclusief. Dit blijkt uit het recentelijke onderzoek *De praktijk van de leeslijst* van Dera (2019). Voor Stichting Lezen deed hij onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. Uit dit onderzoek¹ kwam naar voren dat er bij de selectie van boeken die leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen voor hun Nederlandse literatuurlijst weinig sprake is van (culturele) diversiteit. Op de gemiddelde lijst is de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs grofweg 3:1. Nog beroerder is het gesteld met het aandeel auteurs van kleur: deze groep neemt slechts 4,2% in. Hoewel deze gegevens opmerkelijk genoeg zijn, worden ze des te merkwaardiger als we licht werpen op een ander resultaat uit het onderzoek van Dera: de door leerlingen meest gelezen boeken (dus geschreven door witte mannen) zijn niet de door leerlingen meest gewaardeerde boeken. Boeken geschreven door vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur scoren, ondanks het feit dat ze een minderheid vormen, juist relatief goed. Er is een significant verschil tussen de cijfers toegekend aan mannelijke en vrouwelijke auteurs enerzijds en ‘westerse’ en ‘niet-westerse’ auteurs anderzijds, waarbij vrouwelijke en niet-westerse auteurs het hoogst scoren (Dera,

¹ Er zijn kanttekeningen te plaatsen bij het onderzoek van Dera (2019). Zo is er geen sprake geweest van een gelijkmatige verdeling van de deelnemende scholen over het land en vulden van de 2489 deelnemende examenleerlingen 603 de enquête niet volledig of ‘evident onserieus’ (Dera, 2019) in. Het zou kunnen dat dit de resultaten heeft beïnvloed.

2019). Deze paradox is eigenaardig. Literatuurlijsten worden heden ten dage gedomineerd door Mulisch, Koch en Krabbé (die drie meest gelezen auteurs volgens het onderzoek van Dera), terwijl teksten van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur ondervertegenwoordigd – maar hoger gewaardeerd – worden.

Er is echter een nog veel belangrijkere reden dan de mate van waardering om de weg vrij te maken voor een inclusieve leeslijst en dat is het belang van diversiteit, inclusie en representatie binnen het (literatuur)onderwijs. Leerlingen voorbereiden op hun rol in de samenleving is een kerntaak van onderwijs. Volgens burgerschapsexpert Bram Eidhof is de school een oefenplaats voor samenleven – een soort minimaatschappij. Een gemiddelde (!) klas kent immers meer diversiteit dan het gemiddelde sociale netwerk van een gezin of jongere (Eidhof, 2019: 31). Literatuur kan bij uitstek als instrument dienen om verbinding te creëren en sociaal-culturele tegenstellingen te verminderen. De Amerikaanse hoogleraar Lee Galda stelt dat literatuur in het onderwijs zowel spiegel als venster is: boeken tonen leerlingen hun eigen cultuur en perspectief, maar zijn ook een raam waardoor je naar andere gezichtspunten kijkt (Dera, 2020). Nadenken over onszelf is nadenken over wie we zijn in relatie tot de ander. Is het dan niet logisch om expliciete waardering te hebben voor dat wat anders is, vroeg auteur Karin Amatmoekrim zich in *De Groene Amsterdammer* (2015) af.

Wanneer witte mannen het literaire veld domineren (en dat doen ze, leert één blik op de winnaarslijst van de Libris Literatuurprijs, het Nederlandse equivalent van de prestigieuze Man Booker Prize), die het liefst ook over witte mannen schrijven, is er weinig plaats voor brede identificatie (Becker, 2018). Volgens onderzoek van Roel Smeets, één van de initiatiefnemers van *de Personagebank*,² ziet de typische romanfiguur in de hedendaagse Nederlandstalige literatuur er als volgt uit: ‘Een witte, hoogopgeleide man van westerse afkomst, relatief jong en woonachtig in de Randstad – meestal Amsterdam. Vaak is hij nog student. Als hij werkt, heeft hij bijna altijd een intellectueel beroep met een hoge status. Iets als schrijver, chirurg of advocaat.’ Hoe uitnodigend is de literatuur dan voor jonge vrouwen, of voor leerlingen met een migratieachtergrond?³

Hoe kunnen we trachten dit principe te doorbreken in het onderwijs? Dera (2019) stelt dat de oplossing voor dit probleem onder andere bij docenten ligt. Zij zijn immers degenen die de literatuurlijsten overzien, aanbevelingen doen en inspireren. Dera stelt ten eerste dat, wanneer docenten een samenleving willen faciliteren waarin inclusiever wordt gedacht, zij leerlingen zouden moeten stimuleren om meer werken van vrouwelijke auteurs en auteurs

² *De Personagebank* is een open databank van personages uit Nederlandstalige romans. Het platform is ontwikkeld door studenten Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Utrecht onder leiding en op initiatief van dr. Saskia Pieterse. Doel van het project is om de diversiteit van de Nederlandse literatuur te tonen en veranderingen van literaire representaties door de jaren heen te begrijpen (*de Personagebank*, 2021).

³ Uit Smeets' onderzoek bleek wel dat als personages met een migratieachtergrond voorkomen, ze vaak een centralere positie dan personages zonder migratieachtergrond innemen (Becker, 2018).

van kleur te lezen. Dat komt er ook op neer dat docenten hier zèlf mee zouden moeten beginnen. Uit ander onderzoek van Dera, *De lezende leraar* (2018), blijkt namelijk dat van de laatste drie boeken die de 194 deelnemende docenten gelezen hebben, slechts 34,5% geschreven is door een vrouw. Over ongelijkheid op het gebied van culturele achtergrond wordt in dit onderzoek niet gesproken. Wel lijkt het erop dat het hedendaagse Nederlandse literatuuronderwijs sterk verknoopt is met wat goed scoort op de literaire markt, aldus Dera (2018), en die markt is op zijn beurt verbonden met de veelal westerse, neo-liberale, eenentwintigste-eeuwse mediacultuur. Ten tweede beveelt hij lerarenopleidingen aan om aandacht te besteden aan de manier waarop literatuuronderwijs – onder meer via tekstkeuze van de leerlingen – hiërarchische verschillen in stand houdt tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs en tussen auteurs met en zonder migratieachtergrond (Dera, 2019). Ten slotte laten lesmethodes – de handvatten van docenten – een disbalans zien op het gebied van gender, etniciteit en nationaliteit en blinkt de standaard literatuurgeschiedenis niet bepaald uit in diversiteit, aldus Dera (2020). Lesboeken vormen daarmee de neerslag van een breder probleem in het Nederlandse literaire veld (Dera, 2020).

Omdat het debat rondom inclusiviteit in het literaire (onderwijs)veld een gevoelig terrein vormt en ideeën hierover door sommigen al snel gekoppeld worden aan *cancel culture*, wil ik van tevoren benadrukken dat ik in dit onderzoek niet pleit voor de afschaffing van bepaalde literaire werken of van witte (en/of) mannelijke auteurs in het algemeen. Ik pleit wel voor diversiteit, inclusie en een nieuwe blik op de literatuur(geschiedenis), wat ik zie als een verrijking van het huidige literatuuronderwijs.⁴

⁴ Wilfred Takken (2021) illustreerde dit idee onlangs mooi in een recensie in de *NRC* over de essaybundel *De nieuwe koloniale leeslijst* van Rasit Elibol: 'Moet je ze [boeken geschreven door witte kolonialen] nu in een weggeefkastje aan de straat zetten? Nee, dat zou zonde zijn. Maar je kunt ze wel met andere ogen herlezen. En je kunt er wat andere boeken naast zetten, die de koloniale tijd van Suriname, Nederlands-Indië en de Antillen zien door de ogen van de oorspronkelijke bewoners.' Net als Speet, Loontjes en Uphoff (2021) in *Trouw*, over genderongelijkheid in de canon: 'Moeten dan maar alle goede schrijvers de canon uitgekierd worden? Nee hoor, dat hoeft niet, het gaat erom de canon aan te vullen. Het is een kwestie van flink wat sokkels erbij zetten. Schuif ze ertussen en laat het lamplicht op hen vallen. Het is niet alleen Reve, Mulisch, Hermans, het is óók Haasse, Blaman, Burnier en Roemer. Het is Hooft, Van den Vondel, Brederode én Tesselschade, Van Schurman, Keysers en Questiers.'

2. Vraagstelling, methode en terminologie

Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan het actuele debat rondom diversiteit en inclusie in het literatuuronderwijs en de weg vrij te maken voor een inclusieve leeslijst. Omdat dit een omvangrijk onderzoeksveld betreft, is het onderzoek ingedeeld in één centrale hoofdvraag en vier deelvragen. De centrale vraag luidt als volgt:

Op welke manier kan bevorderd worden dat bovenbouwleerlingen havo/vwo een inclusieve leeslijst samenstellen?

Onder de gangbare term 'leeslijst' versta ik de selectie boeken die een examenleerling havo/vwo aan het einde van de schoolcarrière gelezen heeft. Deze selectie komt logischerwijs tot stand door (onder andere) het genoten literatuuronderwijs – dus ook door het daaraan verbonden begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis. Met de term 'inclusief' richt ik me op de huidige ondervetegenwoordiging van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur op de gemiddelde leeslijst (Dera, 2019).

De deelvragen zijn als volgt opgesteld. Deelvragen A en B worden beantwoord via een literatuurstudie, deelvraag C aan de hand van interviews en deelvraag D op basis van de resultaten van deelvragen A, B en C:

Deelvraag A: Wat is de huidige stand van zaken met het oog op diversiteit en inclusiviteit a) tegen de achtergrond van het Nederlandstalige literaire veld en b) in het onderwijs van het schoolvak Nederlands (bovenbouw havo/vwo)?

Deelvraag B: Welke factoren zijn van invloed op de invulling van het curriculum van het literatuuronderwijs bij Nederlands – in het bijzonder op de selectie van literaire werken – en hoe kan curriculumontwikkeling op dit vlak worden teweeggebracht?

Deelvraag C: Wat is de visie van experts op het gebied van literatuur en inclusiviteit over de wijze waarop inclusiviteit een rol zou moeten spelen in het literatuuronderwijs in Nederland?

Deelvraag D: Welke gevolgtrekkingen en aanbevelingen kunnen worden geformuleerd op basis van de resultaten van de voorgaande deelvragen?

Voordat ik met deelvraag A van start ga, geef ik een toelichting op de terminologie in dit onderzoek. Ten eerste over de invulling van de categorieën 'man' en 'vrouw': ik ga in mijn onderzoek, bijvoorbeeld bij de telling van *Lezen voor de lijst* in paragraaf 3.2., uit van het gender van een auteur zoals bekend bij het publiek. Als daarover verwarring is, zal ik nader onderzoeken welke genderidentiteit de auteur zichzelf toekent. Ik maak bewust gebruik van de neutrale term 'auteur' en niet van schrijver versus schrijfster. Ten tweede over de term 'auteur van kleur': hoewel 'persoon met een migratieachtergrond' tegenwoordig een gangbaar begrip in Nederland is en Dera (2019) in zijn onderzoek gebruik maakt van de termen 'westers' versus 'niet-westers', kies ik voor 'wit' en 'van kleur'. Ik gebruik deze termen op advies van rechtshistoricus en mediacriticus Madeleijn van den Nieuwenhuizen. Het is een Nederlandse vertaling van de veelgebruikte, van oorsprong Amerikaanse term *people of color* (POC). Hoewel de term oorspronkelijk gecreëerd is door en voor Afro-Amerikanen, identificeren tegenwoordig veel meer niet-witte mensen zich als POC (Pérez, 2020). Van den Nieuwenhuizen wees me er in een mailwisseling op dat auteur 'met migratieachtergrond' te veelomvattend is: dit zou ook een wit persoon kunnen betreffen uit bijvoorbeeld Zuid-Europa. Het onderscheid daarbinnen tussen westers en niet-westers maakt het geheel in mijn ogen nog verwarrender, omdat volgens het CBS bijvoorbeeld ook personen met Indonesische of Japanse achtergrond een 'westerse migratieachtergrond' hebben. Daarbij zijn binaire concepten als westers/niet-westers volgens cultureel antropoloog Gloria Wekker (2016: 39) geconstrueerde werkelijkheden, die het doen voorkomen alsof ze transparante, duidelijk onderscheidbare categorieën zijn, terwijl de culturele vermenging die heeft plaatsgevonden daarbij niet wordt erkend. Hoewel ook de term 'auteur van kleur' zijn beperkingen heeft en kwetsbaar is, is het volgens Van den Nieuwenhuizen de meest passende keuze. Onder auteurs van kleur versta ik alle niet-witte auteurs.⁵

⁵ Ik wil benadrukken dat het een complexe kwestie blijft en dat niet altijd gemakkelijk is vast te stellen wanneer iemand wit of niet-wit is, met name wanneer je de onderscheidingen niet als biologische categorieën, maar als politieke en culturele concepten beschouwt. In mijn telling van *Lezen voor de lijst* (zie paragraaf 3.2) ben ik – in mijn beleving – geen specifieke betwifelbare gevallen tegengekomen.

3. Inclusiviteit in het literaire (onderwijs)veld: een stand van zaken

In dit hoofdstuk schets ik een beeld van het veld waarin de problematiek rondom de gemiddelde, non-inclusieve leeslijst zich beweegt. Ik geef daarmee antwoord op deelvraag A: wat is de huidige stand van zaken met het oog op diversiteit en inclusiviteit a) tegen de achtergrond van het Nederlandstalige literaire veld en b) in het onderwijs van het schoolvak Nederlands (bovenbouw havo/vwo)? Ik verdiep me in de genderkloof in het literatuuronderwijs, de veelgebruikte educatieve website *Lezen voor de lijst*, het proces van canonisering en (het gebrek aan) culturele diversiteit in het literatuuronderwijs. Ook beargumenteer ik dat er een discrepantie binnen het literatuuronderwijs heerst en werp ik een blik op het probleemveld in het buitenland.

3.1. De genderkloof in het literatuuronderwijs

In haar masterscriptie aan de Universiteit van Amsterdam onderzocht Elisa Janssen (2019) of er sprake is van een genderkloof in het Nederlandse havo- en vwo-literatuuronderwijs. Hiervoor bestudeerde zij onderwijsonderzoek en lesmethodes, interviewde ze docenten en analyseerde ze leeslijsten van leerlingen. Uit haar analyse bleek dat er in het verleden in onderwijsonderzoeken naar voortgezet onderwijs in Nederland weinig tot geen aandacht is besteed aan de verhoudingen tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs. Janssen noemt *De praktijk van de leeslijst* van Dera uit 2019 als eerste onderzoek waarin expliciet licht geworpen wordt op de scheve verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs in het literatuuronderwijs. Zij legt nadruk op een specifieke bevinding van Dera: hoe hoger je komt in de ranglijst, hoe groter de kans dat je een mannelijke en westerse auteur tegenkomt. Dit sluit aan bij recent onderzoek van Corina Koolen (2018), waaruit blijkt dat de kans dat een auteur vrouw is kleiner wordt naarmate je hoger op de literaire ladder klimt (Janssen, 2019). Er is in de literaire wereld sprake van een afvalrace, waar bij elke stap omhoog op de literaire ladder meer vrouwen verdwijnen, aldus Koolen (2018: 299). In het proefschrift *Reading beyond the female* onderzocht Koolen de relatie tussen het gender van auteurs en de perceptie van hun werk, met een focus op het literaire veld in Nederland, aan de hand van (onder meer) een omvangrijk lezersonderzoek. Uit haar onderzoek bleek dat vrouwelijke auteurs veel minder vaak worden genomineerd voor literatuurprijzen als de AKO Literatuurprijs en Libris Literatuur Prijs – prijzen die veel aandacht krijgen in de media en literaire geloofwaardigheid ontvangen (Koolen, 2018). Eén blik op de winnaarslijst van de Libris Literatuurprijs (die sinds 1994 wordt uitgereikt) leert dat slecht drie vrouwelijke auteurs in de geschiedenis van de prijs verkozen zijn tot winnaar, te weten Frida Vogels, D. Hooijer en Connie Palmen. Ook stelt Koolen dat vrouwen worden uitgesloten bij canonisering, zoals in onderwijscurricula en literaire bloemlezingen. Dit is problematisch, als je bedenkt dat

mannelijke en vrouwelijke auteurs een (ongeveer) even groot aandeel hebben in het literaire veld (Janssen, 2019). Daarnaast bleek uit het lezersonderzoek dat heersende ideeën over ‘vrouwenboeken’⁶ – namelijk: een vrouwelijke protagonist, ‘emotioneel’, ‘intiem’, ‘persoonlijk’ en daarmee minder literair – anno 2013 nog steeds niet uit de tijd waren (Koolen, 2018).

Deze problematiek werkt door in het onderwijs. Van de lesmethodes die Janssen onderzocht werd slechts in één geval expliciete aandacht besteed aan de verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs, namelijk *LitLab*. *LitLab* is echter geen klassieke lesmethode, maar een in 2016 door Universiteit Utrecht opgericht ‘digitaal laboratorium voor literatuuronderzoek op de middelbare school’. Op het moment van schrijven bevinden zich onder de zogenaamde ‘proeven’⁷ van *LitLab* vier lessen waarin gender een rol speelt.⁸ In deze proeven doen leerlingen kennis op over onder andere gendernormen in verhalende teksten, vrouwelijk schrijverschap en transgender ervaringen in literatuur. Volgens Janssen (2019) streeft de redactie van *LitLab* ook bij de ‘leesclubs’⁹ actief naar een gelijke verhouding tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs. Momenteel zijn 26 van de 62 boeken besproken in de leesclubs geschreven door een vrouw. Met het oog op klassieke lesmethodes, namelijk (de vernieuwde versies van) *Nieuw Nederlands literatuur* en *Laagland, literatuur & lezer: literatuurgeschiedenis*, stelt Janssen dat er grote ongelijkheid heerst wat betreft gender van expliciet genoemde auteurs: in alle lesboeken is minstens 70,5% van de genoemde auteurs man. Daarbij is er méér sprake van ongelijkheid in lesmethodes voor vwo dan in havo-methodes. Dit strookt met bovengenoemde stellingen van Dera en Koolen over het niveau in relatie tot gender van auteurs én met de indeling van het didactische instrument *Lezen voor de lijst*, waar ik hierna dieper op in ga.

In interviews met negen docenten van zeven verschillende scholen uit drie verschillende provincies (met als bedoeling een totaalbeeld te schetsen) over de genderkloof in het literatuuronderwijs kon Janssen geen voorbeelden bekennen waaruit bleek dat docenten bewust aandacht vestigen op de problematiek. Sterker nog: zij stelt dat docenten de kloof in stand houden. Slechts één docent gaf aan tijdens lessen rekening te houden met de genderverdeling van besproken auteurs – de rest verklaarde dit níet te doen. Deze docenten gaven onder andere aan geen tijd te hebben voor het onderwerp, zelf weinig vrouwelijke auteurs te kennen en stelden ‘dat je dan wel bezig kunt blijven, omdat je dan ook meer bezig moet zijn met bijvoorbeeld schrijvers uit andere culturen of homoseksuele

⁶ Vrouwenboek; damesroman; mevrouwenroman; keukenmeidenroman; huisvrouwenroman: termen te over, terwijl een mannelijk equivalent niet bestaat (Koolen, 2018).

⁷ Digitale experimenten waarmee leerlingen kunnen proeven van academisch onderzoek naar de Nederlandse literatuur in brede zin: van Middel nederlandse verhalen tot hedendaagse popmuziek (*LitLab*, 2021).

⁸ Namelijk proeven 1, 11, 14 en 21.

⁹ Digitale leesclubs waarin leerlingen de boeken die ze lezen vanuit onderzoeksvragen leren te bespreken (*LitLab*, 2021).

auteurs'. Naast deze praktische redenen erkende een groot deel van de docenten de relevantie en het belang van het onderwerp gewoonweg niet in te zien (Janssen, 2019).

Ten slotte zag Janssen een 'enorme kloof' op de vaste keuzelijsten van drie verschillende scholen, 22 leesdossiers van leerlingen van drie verschillende scholen en 35 leeslijsten van leerlingen van vijf verschillende scholen die zij voor haar onderzoek analyseerde. In de verplichte keuzelijsten bleek de opvatting van de docent dominant en zag Janssen terug wat ook al bleek uit de interviews en lesmethodes: de genderkloof is aanwezig in het onderwijs. In de leesdossiers bleken leerlingen zelden te refereren aan de auteurs van de gelezen boeken en speelde gender dan ook geen rol. Opvallend was dat er (wederom) sprake was van een grotere genderongelijkheid op de leeslijsten van vwo-leerlingen dan van havo-leerlingen (Janssen, 2019).

3.2. *Lezen voor de lijst: verre van inclusief*

Eén van de 'methodes' die Janssen (2019) meenam in haar analyse is *Lezen voor de lijst*. Dit is echter geen lesmethode, maar een website met een didactische aanpak voor het fictie- en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs, ontwikkeld door vakdidacticus Theo Witte. Uit onderzoek van Witte (2008) blijkt dat literatuuronderwijs effectiever is wanneer de gelezen teksten aansluiten op het competentieniveau van de leerling. Een docentenpanel van *Lezen voor de lijst* schaalt Nederlandstalige boeken daarom in op zes verschillende niveaus.¹⁰ Op de website van *Lezen voor de lijst* wordt vastgesteld dat de meeste lezers voor genres en schrijvers kiezen die ze al kennen en waarderen. Om hun literaire ontwikkeling te bevorderen moet de docent daarom leerlingen stimuleren om net buiten hun comfortzone te treden en zo telkens een niveau hoger te komen (*Lezen voor de lijst*, 2021). Eén van de vier criteria die de redactie hanteert bij het kiezen van werken voor de lijst is 'diversiteit: het boek draagt bij aan een evenredige spreiding binnen de titellijsten van perioden, genres en thematiek en van mannelijke, vrouwelijke, allochtone en autochtone schrijvers' (*Lezen voor de lijst*, 2020). Janssen (2019) concludeerde dat er in 2018 sprake was van grote ongelijkheid op het gebied van gender en dat er geen enkele vrouwelijke auteur op het hoogste niveau werd ingeschaald. In een reactie gaf de redactie van *Lezen voor de lijst* Janssen te kennen dat ze op zoek zouden gaan naar nieuwe titels, omdat ernaar gestreefd wordt verschillende soorten boeken op te nemen, zodat er voor elke leerling iets passends te lezen is (Janssen, 2019).

Ik licht *Lezen voor de lijst* in het bijzonder uit, omdat het een didactisch hulpmiddel is waar op veel scholen mee wordt gewerkt. In 2020 had de site 1,6 miljoen bezoekers. In de praktijk blijkt dat docenten een boek vaak goedkeuren als het in de selectie van *Lezen voor*

¹⁰ Niveau 1: belevend lezen; niveau 2: herkenkend lezen; niveau 3: reflecterend lezen; niveau 4: interpreterend lezen; niveau 5: letterkundig lezen; niveau 6: academisch lezen (*Lezen voor de lijst*, 2021).

de lijst voorkomt (Van Dijk & Klaver, 2021). Bovendien is de website inmiddels geadopteerd door de Koninklijke Bibliotheek en deze speelt daarmee ook een belangrijke rol bij het uitlenen van boeken aan jongeren (Witte, 2018). Volgens Witte (2018) wordt de website nu op 80% van de scholen ‘op een of andere manier’ gebruikt. Dat wil niet zeggen dat het concept op alle scholen op de juiste manier wordt toegepast. Uit DUO Onderwijsonderzoek (2016) blijkt dat 7% van de ondervraagde docenten aangeeft dat de selectie van *Lezen voor de lijst* als verplichte keuzelijst wordt gehanteerd bij hen op school. Het is opmerkelijk dat er tot dusverre verder geen onderzoek is gedaan naar het gebruik en de werking van *Lezen voor de lijst*.¹¹

Vanwege deze lacune en de bevindingen van Janssen (2019) heb ik me in het aanbod van *Lezen voor de lijst* verdiept. Waar Dera (2019) keek naar de leeslijsten van leerlingen, heb ik mij – als toevoeging op zijn onderzoek – gericht op een veelgebruikt literatuurdidactisch instrument dat invloed heeft op de keuze van boeken voor de lijst. Ik ben niet alleen de hoeveelheid vrouwelijke auteurs nagegaan, zoals Janssen (2019) deed, maar heb ook auteurs van kleur geteld. De indeling van de boeken van *Lezen voor de lijst* geeft behoorlijke scheve verhoudingen aan, zo leert een simpele telling vanaf niveau 3 (het niveau waarop een gemiddelde bovenbouwleerling in de vierde klas geacht wordt te lezen) – zowel voor gender als voor wat betreft de culturele achtergrond van de auteurs (zie tabel 1). Zo zijn er (nog steeds) geen boeken van vrouwelijke auteurs op niveau 6 te vinden, net zomin als auteurs van kleur. Op basis van deze uitkomst kan ik stellen dat, ondanks bovengenoemd streven van de redactie om diversiteit hoog in het vaandel te houden, *Lezen voor de lijst* verre van inclusief is. Dit roept de vraag op of *Lezen voor de lijst*, naast de door Dera (2019) genoemde docenten, bijdraagt aan de homogeniteit van de gemiddelde leeslijsten van leerlingen in bovenbouw havo/vwo.

Tabel 1: Verhoudingen gender en culturele achtergrond vanaf niveau 3 van *Lezen voor de lijst* in oktober 2020.¹²

Niveau <i>Lezen voor de lijst</i>	3	4	5	6
Aantal vrouwelijke auteurs	30	11	10	0
Aantal auteurs van kleur	4	5	1	0
Totaal aantal werken	84	81	45	15

¹¹ In 2017 is vanuit Rijksuniversiteit Groningen in samenwerking met de Vrije Universiteit een oproep gedaan om promotieonderzoek over het onderwerp in de steigers te zetten. Dit onderzoek is echter nooit van de grond gekomen (mondelinge mededeling Erwin Mantingh, oktober 2020).

¹² In juni 2021 heb ik dezelfde telling nog eens gedaan. Op niveau 3 en 4 bleek een handjevol werken van (witte) vrouwelijke auteurs te zijn toegevoegd. Ook is *Wij slaven van Suriname* (Anton de Kom) op niveau 3 ingebracht. Op niveau 6 zijn nog steeds geen werken van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur toegevoegd (terwijl de lijst wel herzien is: *Grand Hotel Europa* van Ilja Leonard Pfeiffer is aangevuld).

Deze telling strookt met de stellingen van Koolen (2018) en Dera (2019), namelijk dat hoe hoger men op de literaire ladder klimt – of, in dit geval, hoe hoger op *Lezen voor de lijst* – hoe kleiner de kans dat men een vrouwelijke auteur tegenkomt. De tabel laat zien dat dit fenomeen ook geldt voor auteurs van kleur. Belangrijk om hierbij op te merken is dat het aantal vrouwelijke auteurs geteld in niveaus 3 t/m 6 enkel witte vrouwen betreft. Het aantal auteurs van kleur betreft enkel mannelijke auteurs. Met andere woorden: op niveaus 3 t/m 6 van *Lezen voor de lijst* is geen enkele vrouwelijke auteur van kleur opgenomen.

Ook vanuit de hoek van de literaire kritiek werd deze problematiek bij *Lezen voor de lijst* enige tijd geleden opgemerkt. In een artikel in *De Groene Amsterdammer* (2016) wees de anonieme Lezeres des Vaderlands op de complete afwezigheid van veel bekroonde en geroemde vrouwelijke auteurs, zoals Andreas Burnier, Charlotte Mutsaers, Marja Brouwers, Mensje van Keulen en D. Hooijer. Ook stipte ze de minimale aanwezigheid van literatuur uit Suriname en de Cariben aan. De Lezeres merkte op dat er vanaf niveau 4 alleen werken van auteurs van de oudere generatie (zoals Tip Marugg en Frank Martinus Arion) opgenomen zijn, terwijl meer recente, actuele boeken van bijvoorbeeld Cynthia McLeod slechts ingeschaald zijn op niveau 2. Daarbij schrijft ze:

Voor uw beeld: *Boven is het stil* van Gerbrand Bakker en Peter Buwalda's *Bonita Avenue* hebben niveau 4 gekregen. Niets van Astrid Roemer op de lijst – een auteur die bij uitstek op niveau 6 genoemd zou kunnen worden. Dichter bij huis werd Amatmoekrims *Het Gym* eveneens slechts op niveau 2 ingeschaald, terwijl Tommy Wieringa's oergezellige jongensboek *Joe Speedboot* niveau 4 kreeg. Ook hier de vraag: welke leerlingen krijgen onbewust de boodschap dat in de literatuur zij altijd een niveautje of twee minder zullen blijven? (Lezeres des Vaderlands, 2016)

3.3. De canon onder vuur

Het probleem dat verbonden is aan een canon of (literatuur)lijsten als *Lezen voor de lijst*, is dat de selectie onvermijdelijk uitsluiting met zich meebrengt: kies je voor de één, dan sluit je de ander uit (Brillenburger Wurth & Rigney, 2008). Evaluatie en waardering van literaire werken door de culturele autoriteiten berusten nooit op logische of empirische gronden, ongeacht de mate van consensus die er kan heersen in bijvoorbeeld de literatuurkritiek (Van Rees, 1985). Waardeoordelen komen tot stand in een web van normen, conventies en belangen – persoonlijk of professioneel – die tijds- en cultuurgebonden zijn (Brillenburger Wurth & Rigney, 2008). Het samenstellen van een leeslijst is dus altijd normatief. Dat wil niet zeggen dat boekenlijsten samengesteld door culturele autoriteiten, onderwijsinstanties of docenten niet waardevol kunnen zijn. Deze lijsten dienen immers ter inspiratie en bieden suggesties. Wel is het belangrijk dat men kritisch kijkt naar het feit dat deze kennisoverdracht

slechts een selectie is van het totale aanbod aan literatuur en dat die selectie van (bijvoorbeeld) *Lezen voor de lijst* een zo gevarieerd mogelijk aanbod zou moeten bieden.

Al sinds de jaren zeventig bestaat er constant discussie over de legitimiteit van de traditionele canon en welke factoren bij de selectie ervan bewust en onbewust een rol spelen (Brillenburg Wurth & Rigney, 2008). In de jaren negentig kwamen in Nederland, overgewaaid uit het Verenigd Koninkrijk, de *cultural studies* op: een academische beweging die zich afzette tegen de traditionele canon. *Cultural studies* pleiten onder andere voor een ideologiekritische houding ten opzichte van alle 'hoge' kunst, oftewel: een canonieke tekst zou ideologiekritisch gelezen moeten worden. Een kritisch ingestelde lezer verzet zich tegen 'foute' ideologieën en bestaande interpretatiegeschiedenissen, zoals het stereotiepe discours over vrouwen, in canonieke teksten (Bax, 2009). Op deze manier legden verschillende critici in de spraakmakende essaybundel *De canon onder vuur* in 1991 verborgen ideologische sporen bloot in Nederlandse canonieke werken. Hiermee pleitten de redacteurs van de bundel voor een andere omgang met de grote teksten die deel uitmaken van de canon (Bax, 2009). Van Alphen en Meijer (1991) stellen dat de onzelfstandige leescultuur van recensenten (die elkaar klakkeloos kopiëren en geen onafhankelijk oordeel durven te vormen) zorgt voor een loze canon en daarmee hun ideale vorm van literatuurgeschiedenis in de weg staat: een literatuurgeschiedenis die vanuit het heden naar het verleden kijkt en een eigen, per periode wisselend beeld ontwerpt van die teksten die nu nog tot onze verbeelding spreken. Deze vorm van literatuurgeschiedenis levert een bewuste projectie van hedendaagse smaak, politieke waarden en literaire belangstellingen en behoeften (Van Alphen & Meijer, 1991). *De canon onder vuur* zorgde voor nogal wat commotie binnen de neerlandistiek in de jaren negentig. Sindsdien lijken er twee kampen te zijn: 'de neerlandistiek' maakt zich sterk voor onderwijs in en onderzoek naar de belangrijkste werken uit de Nederlandse literatuurgeschiedenis en 'de ideologiekritiek' pleit voor het kritisch interpreteren van canonieke teksten en voor het openstellen van de canon voor werk van minderheidsgroepen als vrouwen en 'nieuwe Nederlanders' (Bax, 2009: 95).

Het debat is dertig jaar na het verschijnen van *De canon onder vuur* nog steeds gaande. In het artikel *Het gouden ei in het literatuuronderwijs* laat Dera (2021) zien dat literatuur in het voortgezet school nog altijd vooral vanuit de traditionele, structuralistische manier wordt benaderd. Hierdoor komen maatschappelijk relevante gesprekken over evident seksistische en racistische visies in (bijvoorbeeld) *Het gouden ei* niet aan de orde – een gemiste kans, aldus Dera (2021). Hij pleit in dit artikel dan ook, in navolging van Van Alphen en Meijer (1991), voor een ideologiekritische benaderingswijze van literatuur in de klas. Hij betoogt dat ook structuralistische begrippen als perspectief en focalisatie met een ideologische bril benaderd kunnen worden (Dera, 2021).

3.4. Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs

Behalve op de genderkloof, richt ik me in dit onderzoek op de afwezigheid van auteurs van kleur op de leeslijsten. Zoals eerder aangegeven blijkt uit onderzoek van Dera (2019) dat slechts 4,2% van de gelezen werken op de leeslijsten die hij heeft geanalyseerd geschreven is door een auteur van kleur. Uit mijn telling van de werken van *Lezen voor de lijst* blijkt dat ook hier sprake is van grote ongelijkheid op het gebied van culturele achtergrond (zie tabel 1). Van de in totaal 225 werken aanwezig in niveaus 3 t/m 6 zijn slechts 10 boeken geschreven door een auteur van kleur – dit komt neer op een percentage van 4,4%. Hoewel het tellen en vergelijken van percentages zijn beperkingen heeft, kan ik er niet omheen dat dit getal bijzonder dichtbij het percentage waarop Dera (2019) uitkwam zit. Dit roept dan ook opnieuw de vraag op of *Lezen voor de lijst* bijdraagt aan de eenzijdigheid van de gemiddelde leeslijsten van leerlingen in bovenbouw havo/vwo.

In 2015 schreef Karin Amatmoekrim in *De Groene Amsterdammer* dat, terwijl de wereld beduidend is veranderd en het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt, de Nederlandse literatuur zich onveranderd vastbijt in het eigene (Amatmoekrim, 2015). In het artikel *Een monoculturele uitwas* stelt ze dat zwarte schrijvers in Nederland bij de selectie aan de poort systematisch worden uitgesloten. Hiermee doelt ze op de eerdergenoemde normatieve selectie voor bijvoorbeeld literaire prijzen en canonvorming: een literaire tekst is niet enkel afhankelijk van het talent van de auteur. De kwaliteit van de auteur is – althans voor de erkenning van zijn of haar werk – even belangrijk als de literatuuropvatting van de lezer, en dus van de rest van het literaire veld (Amatmoekrim, 2015). Het is opvallend dat in de winnaarslijst van de Libris Literatuurprijs – waarop enkel drie vrouwelijke auteurs staan – ook slechts drie (mannelijke) auteurs van kleur staan, te weten Abdelkader Benali, Alfred Birney en Murat Isik. Te veronderstellen dat Nederland simpelweg weinig tot geen zwarte schrijvers heeft – wat columnist Jan Kuitenbrouwer in 2015 in *NRC* deed¹³ – is volgens Amatmoekrim precies de ('verwerpelijke en borderline racistische') reden waarom het literaire landschap in Nederland zo wit kleurt. Op Kuitenbrouwers' (retorische) vraag of het erg is dat de Nederlandse literatuur een monoculturele uitwas is, reageert Amatmoekrim als volgt:

Ja [...] Want literatuur is de kunstvorm die de wereld om ons heen, en onze pogingen erin te leven, reflecteert. Het is gemakzuchtig om niet verder te willen kijken dan dat wat je al kent (en wat je, in steeds een ander boek, al eerder hebt gelezen). Je doet ermee je eigen literatuur en je eigen wereldbeeld tekort. (Amatmoekrim, 2015)

¹³ 'Wat is zo'n constatering waard als je niet aannemelijk maakt dat allochtoon literair talent entree zoekt tot het literaire circuit, en daarbij wordt tegengewerkt? Wat als allochtonen gewoon minder belangstelling hebben voor de literaire wereld? [...] De simpele waarheid is vermoedelijk dat Nederland gewoon geen Zadie Smith hééft.' Kuitenbrouwer in de *NRC* (2015)

Dat er genoeg aanbod van auteurs van kleur van hoge kwaliteit voorhanden is, staat buiten kijf.¹⁴ In zijn masterscriptie schrijft Tiemen Wind (2017) dat het zorgwekkend is dat er geen expliciete aandacht wordt besteed in het onderwijs aan Caribisch-Nederlandse literatuur (Nederlandstalige literatuur van auteurs wonend in of afkomstig uit Suriname en de Nederlandse Antillen) en dat dit ervoor zorgt dat er een incompleet beeld van de Nederlandse cultuur wordt weerspiegeld. Niet alleen is Caribisch-Nederlandse literatuur van belang om bewustzijn over het koloniale verleden van Nederland te creëren, ook worden koloniale verhoudingen in stand gehouden als men Caribisch-Nederlandse literatuur als minderwaardig aan Europees-Nederlandse literatuur beschouwt, stelt Wind (2017). In dat licht is het opmerkelijk dat – bijvoorbeeld – leerlingen op havo en vwo wel verplicht drie boeken van voor 1880 gelezen moeten hebben, maar dat er in de eindtermen geen woord wordt gerept over Caribisch-Nederlandse literatuur. Wind (2017) merkt op dat de in de bovenbouw havo/vwo veel gebruikte literatuurmethode *Laagland* slechts één werk van een Caribisch-Nederlandse auteur besproken wordt, te weten *Dubbelspel* van Frank Marinus Arion.

3.5. De discrepantie binnen het literatuuronderwijs

Waarom verplichten we literatuuronderwijs voor alle leerlingen op havo en vwo? Volgens Witte (2018) kunnen we deze kwestie niet los zien van de vraag wat de functie van het onderwijs in het algemeen is. *Curriculum.nu* stelt, op basis van ideeën over persoonsvorming van onderwijspedagoog Gert Biesta, dat deze driedig is: het onderwijs heeft een kwalificerende, een socialiserende en een subjectiverende functie. In visiestukken van (onder andere) *Curriculum.nu* wordt nadruk gelegd op het belang van de socialiserende en subjectiverende functie – met burgerschaps- en identiteitsvorming als belangrijke aandachtspunten. Witte noemt daarbij specifieke functies en doelen van literatuuronderwijs in afbeelding 1 (volgende bladzijde). Zo staat bovenaan dat het literatuuronderwijs in Nederland dient voor het verbreden van de eigen horizon en het creëren van intercultureel en historisch besef: vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere ‘werelden’ en mensen leren kennen, ook in andere tijden, culturen en situaties. Andere subjectiverende functies zijn volgens Witte (2018) het ontwikkelen van empathisch vermogen door zich in andere mensen te verplaatsen en het ontwikkelen van een eigen identiteit door zich te identificeren met personages of situaties. Als socialiserende functies noemt Witte (2018) onder andere kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis en deelname aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties.

¹⁴ Eerder dit jaar won Astrid Roemer de Prijs der Nederlandse Letteren (nadat ze in 2016 reeds de P.C. Hooftprijs voor haar hele oeuvre ontving) en werd de debuutroman van Simone Atangana Bekono genomineerd voor de Libris Literatuurprijs.

Afbeelding 1: Functies en doelen van literatuuronderwijs (Witte, 2018).

Subjectiverend	<p>Algemene ontwikkeling: de eigen horizon verbreden, vanuit meerdere perspectieven nieuwe en andere 'werelden' en mensen leren kennen, ook in andere situaties, tijden en culturen (intercultureel en historisch besef).</p> <p>Morele ontwikkeling: persoonlijke visie ontwikkelen over morele kwesties (goed, kwaad, schuld, vriendschap, verraad, verantwoordelijkheid, etc.) – literatuur als 'moreel laboratorium'.</p> <p>Ontwikkeling empathisch vermogen: leren om zich in anderen te verplaatsen en vanuit dat perspectief naar situaties en gebeurtenissen te kijken ('role taking').</p> <p>Ontwikkeling eigen identiteit: identificatie met personages en situaties (spiegelen, troost vinden) – zelfkennis opdoen en soms ook zelfhulp vinden ('bibliotherapie').</p> <p>Ontwikkeling literaire smaak: oog ontwikkelen voor kwaliteit en schoonheid, versterken van het onderscheidingsvermogen.</p>
Socialiserend	<p>Literaire competentie: vertrouwd raken met en kunnen participeren in de boekenwereld en literaire wereld, dus ook kennis van literaire genres, begrippen en theorie, en literaire leesvaardigheid.</p> <p>Cultureel: kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis, inclusief de belletrise.</p> <p>Sociaal-maatschappelijk: via literatuur deelnemen aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties.</p> <p>Creëren, expressie: leren vertellen en dichten.</p>
Kwalificerend	<p>Het lezen van boeken is een zeer effectieve manier voor de ontwikkeling van vocabulaire, tekstbegrip, spelling (woordbeeld), leessnelheid en stijlgevoel.</p> <p>Het lezen van fictie en literatuur activeert de verbeelding (noodzakelijk voor de taalontwikkeling).</p> <p>Het lezen en verwerken van fictie en literatuur bevordert de reflectie over de leeservaringen en bevindingen van de leerlingen en stimuleert dus een onderzoekende houding (hogere denkvaardigheden).</p> <p>Leerlingen leren hun ervaringen, bevindingen en opvattingen schriftelijk en mondeling uit te drukken, alleen en in dialoog met anderen.</p> <p>Leerlingen leren zich te concentreren op een lange tekst.</p>

In onderzoek naar de stand van zaken rond lees- en literatuuronderwijs in havo en vwo van Stichting Lezen (2016) is docenten en sectievoorzitters gevraagd naar het belang van literatuuronderwijs. Zij blijken, in lijn met bovenstaande functies geformuleerd door Witte (2018), literatuuronderwijs voor leerlingen noodzakelijk te vinden voor het kritisch leren kijken naar de wereld om hen heen. Ook wordt door de ondervraagden op grote schaal de vormende functie genoemd, evenals de bijdrage aan de persoonlijke vorming en algemene ontwikkeling van leerlingen. Deze functies stroken met die van burgerschapsonderwijs. In *Levende Talen Magazine* schrijft Vincent Hernot (2019) over literatuur als instrument voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties. Hij stelt dat literatuur uitermate geschikt is om leerlingen kritisch te leren denken, vanwege de rijke en complexe aard van literaire werken. Kritisch denken is een bepaalde manier om naar de wereld te kijken die moeilijk en vaak confronterend is. Zo'n houding moet op lange termijn worden getraind. Volgens Hernot

(2019) is literatuur lesmateriaal dat de verbinding legt tussen de leerling, de realiteit en complexiteit van de maatschappij.

De oververtegenwoordiging van witte, mannelijke auteurs op de leeslijst rijmt niet met bovengenoemde functies en vormt dan ook een discrepantie binnen het literatuuronderwijs. De gemiddelde non-inclusieve leeslijst strookt niet met de gedachte dat literatuur kan zorgen voor het verbreden van de eigen horizon en de ontwikkeling van kritisch denken en inzicht in de complexiteit van de maatschappij. En ook niet met het idee dat intercultureel en historisch besef zo'n belangrijke functie van literatuuronderwijs is, evenmin met de bewering dat literatuur dient ter kennisneming van cultuur- en literatuurgeschiedenis. Want waar blijft dan de aandacht voor bijvoorbeeld Caribisch-Nederlandse literatuur? Kunnen we de aard van literatuur 'rijk' en 'complex' noemen als de uitwas zo monotoon is? Hoe kan een leerling überhaupt weten dat de literatuur zo veel meer stemmen heeft, als het aangeboden assortiment zo homogeen is? En is er voor elke leerling – van welk(e) gender of culturele achtergrond dan ook – wel ruimte voor identificatie als het literaire aanbod zo weinig divers is? De in Curaçao geboren dichter Radna Fabias vertelt in een interview hoe zij niets van haar eigen leefwereld herkende in de op school verplichte literatuur van Reve en Mulisch. Een groot deel van haar leeservaringen veroorzaakte daardoor vervreemding (Declercq, 2019). Zorgt de homogeniteit van bijvoorbeeld *Lezen voor de lijst* – met deze persoonlijke, maar vermoedelijk veel gedeelde ervaring van Fabias in het achterhoofd – bij sommige leerlingen misschien wel meer voor vervreemding dan voor herkenning dan gewenst is?

3.6. Goede praktijken uit het buitenland

Bij het zoeken naar (een) manier(en) waarop het literatuuronderwijs in Nederland inclusiever gemaakt kan worden, zou men kunnen kijken naar de gang van zaken in Europese buurlanden. Amatmoekrim (2015) schreef in het eerdergenoemde artikel *Een monoculturele uitwas* dat de zichtbaarheid van zwarte schrijvers er over de grens wel is: dat 'het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt'. Nederland is echter niet het enige land waar discussie is over het gebrek aan diversiteit en inclusiviteit binnen het literatuuronderwijs.

In oktober 2020 schreef *The Guardian* – naar aanleiding van een rapport van educatieve liefdadigheidsinstelling *Teach First* uit 2020 – dat jonge mensen in het Verenigd Koninkrijk nog steeds een overwegend wit, mannelijk literatuurcurriculum bestuderen. Dat wil zeggen: een curriculum dat noch de hedendaagse samenleving weerspiegelt, noch een generatie inspireert om buiten de schoolomgeving te lezen (Weale & Bakare, 2020). Uit het rapport van *Teach First* blijkt dat de grootste examencommissie van het land, AQA, geen enkel boek van een zwarte auteur onder de vaste teksten in de GCSE literatuursyllabus heeft staan. Middelbare scholieren zijn daarentegen wel verplicht om zowel Shakespeare als

Charles Dickens te lezen en het toneelstuk *The History Boys* van Alan Bennett te bestuderen (Weale & Bakare, 2020). Afgaande op deze recente bevindingen lijkt het in het Verenigd Koninkrijk dus niet veel beter te gaan op het gebied van diversiteit en inclusiviteit in het literatuuronderwijs dan in Nederland. Toch (of juist daarom) zou het interessant en nuttig kunnen zijn om de kwestie in het VK te onderzoeken en bijvoorbeeld na te gaan of er wellicht aan goede initiatieven wordt gewerkt waaraan (onderwijs)instellingen in Nederland een voorbeeld zouden kunnen nemen. Zo komen er vanuit Engeland ook positieve geluiden: als reactie op de resultaten uit het *Teach First*-rapport heeft uitgeverij *Penguin* dit jaar het project *Lit in Colour*¹⁵ opgezet en één blik op de shortlist van de prestigieuze Man Booker Prize leert dat deze in 2020 werd geleid door vier auteurs van kleur, van wie drie vrouwen (Flood & Cain, 2020).

Daarnaast zou het leerzaam kunnen zijn om ogen te richten op de Scandinavische landen, die bekend staan om hun progressieve imago – niet alleen in het onderwijs, maar ook op het gebied van emancipatie: in de Global Gender Gap Index van het World Economic Forum wordt de top-vier steevast gedomineerd door IJsland, Finland, Noorwegen en Zweden. Dat wil zeggen dat deze landen wereldwijd het meeste succes hebben bij het dichteren van de genderkloof. Voor de verbeelding: Nederland nam in het meest recente rapport de 38^e plek in (Global Gender Gap Report, 2020). Meer voorbeelden van Scandinavische succesverhalen: Zweden hield zich al sinds de jaren vijftig van de vorige eeuw bezig met het concept van inclusief onderwijs (in Nederland: passend onderwijs) gebaseerd op gelijkheidsprincipes – net zoals in Engeland, overigens (Diederiks, 2015), in IJsland leren kinderen traditionele rolpatronen en stereotypen in de samenleving doorbreken volgens het Hjalli-principe¹⁶ (Schoenmacker, 2018) en Finlands schoolsysteem domineert al jarenlang de ranglijst van het PISA-onderzoek (Franssen, 2021).

Vanzelfsprekend zijn in dit opzicht niet alleen het Britse en Scandinavische onderwijs interessant om in te verdiepen. Ook het onderwijs van bijvoorbeeld de Verenigde Staten, waar de problematiek en het debat rondom (rassen)discriminatie groot is, zou een geschikte kandidaat zijn voor een bestudering en mogelijk inspiratie kunnen bieden bij het herzien van het curriculum in Nederland.

¹⁵ *Lit in Colour* onderzoekt op welke manier scholen ondersteund kunnen worden bij het inclusiever maken van het literatuuronderwijs en hoe de boeken van auteurs van kleur en van 'minority ethnic backgrounds' toegankelijker te maken voor scholieren en docenten. Het project haakt in op de discussie in het VK rondom de noodzaak het geschiedenisonderwijs te hervormen en pleit voor gelijksoortige hervorming van het Engelse literatuuronderwijs (Penguin Books Ltd., 2021).

¹⁶ Een systeem, opgezet door de IJslandse lerares Margrét Pála Ólafsdóttir, dat traditionele rolpatronen en stereotypen in de samenleving doorbreekt door kinderen al op heel jonge leeftijd dezelfde kwaliteiten aan te leren. Niet alleen de lessen zijn gelijk, ook het speelgoed en de kleding zijn voor iedereen hetzelfde (Schoenmacker, 2018)

4. De invulling en ontwikkeling van het curriculum

In hoofdstuk 3 heb ik vastgesteld dat het huidige literatuuronderwijs niet inclusief is. Wil men bevorderen dat leerlingen in de toekomst een inclusieve leeslijst samenstellen, dan ligt het voor de hand om het huidige curriculum te herzien. Om te kunnen bepalen op welke manier dit gedaan kan worden, moet ten eerste vastgesteld worden welke factoren verantwoordelijk zijn voor en invloed uitoefenen op de invulling van het curriculum – en in het bijzonder één puzzelstukje van dat curriculum, namelijk de selectie van literaire werken. Ook is het leerzaam voorbeelden van curriculumontwikkeling te analyseren en zo te verkennen met welke factoren rekening gehouden dient te worden bij het realiseren van inclusief literatuuronderwijs. Deelvraag B luidt dan ook: welke factoren zijn van invloed op de invulling van het curriculum van het literatuuronderwijs bij Nederlands – in het bijzonder op de selectie van literaire werken – en hoe kan curriculumontwikkeling op dit vlak worden bewerkstelligd? Ik tracht in dit hoofdstuk inzicht te krijgen in de manier waarop curriculumontwikkeling gerealiseerd kan worden. Ik zal kort bespreken hoe het huidige curriculum literatuuronderwijs eruit ziet, om daarna aan te tonen welke factoren op welke manier de selectie van boeken voor de leeslijst beïnvloeden. Vervolgens bespreek ik de invloedrijke rol van teacher beliefs. Ten slotte bestudeer ik drie recente onderzoeken waarin op verschillende manieren curriculumontwikkeling wordt geanalyseerd.

4.1. Het curriculum bij Nederlands: domein E

Een curriculum is een leerweg waarin per schoolvak is vastgelegd wat leerlingen wanneer moeten kennen en kunnen in zogenaamde onderwijsdoelen. Onderwijsdoelen bestaan uit kerndoelen en eindtermen. De overheid, scholen en docenten geven samen vorm aan het curriculum, maar de kerndoelen en eindtermen worden vastgesteld door de in 1975 door de overheid opgerichte organisatie SLO (Stichting Leerplanontwikkeling). De eindtermen van het schoolvak Nederlands zijn opgesteld in 2008 en bestaan uit zes domeinen. Domein E, literatuur, bestaat uit drie subdomeinen: literaire ontwikkeling (E1), literaire begrippen (E2) en literatuurgeschiedenis (E3) – zie tabel 2, op de volgende bladzijde. Het onderwerp van dit onderzoek, de selectie van literaire werken voor de leeslijst, valt dan ook binnen subdomein E1. Het hangt echter nauw samen met het begrippenapparaat dat leerlingen moeten kennen en de manier waarop literatuurgeschiedenis wordt gegeven. In de handreiking van SLO wordt domein E1 als belangrijkste subdomein gezien, waarbij E2 en E3 in dienst staan van de literaire ontwikkeling (Bonset, 2012).

Tabel 2: De eindtermen bij domein E (Bonset, 2012).

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling
De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. * Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880. * De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.
Subdomein E2: Literaire begrippen
De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.
Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis
De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Het curriculaire spinnenweb (zie afbeelding 2, op de volgende bladzijde) is een model dat alle onderdelen van een curriculum in samenhang benoemt. De kern en de negen draden van het spinnenweb verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum die nodig zijn bij het (plannen van) leren door leerlingen (Thijs & Van den Akker, 2009). De component 'visie' fungeert in het spinnenweb als centrale, verbindende schakel: de andere negen componenten zijn via de visie verbonden. Volgens Van den Akker (2005) spitst de strijd in het curriculumdebat tussen verschillende opinies en belangen zich vaak toe op de componenten leerdoelen, leerinhoud en tijd. Wil een daadwerkelijke curriculumverandering echter slagen, dan moeten de andere elementen vroeg of laat ook aan de orde komen. Zonder consistente en coherente uitwerking van alle curriculumcomponenten is immers weinig duurzaamheid van verbetering te verwachten (Van den Akker, 2005). De metafoer van een spinnenweb illustreert dan ook de kwetsbaarheid van het curriculum in het algemeen: de componenten zijn afhankelijk van elkaar – wordt er getrokken aan één punt, dan zullen de andere punten mee moeten bewegen om te voorkomen dat het spinnenweb breekt. Het ontwerpen of vernieuwen van een curriculum kan in principe beginnen bij elke component (Thijs & Van den Akker, 2009).

Afbeelding 2: Het curriculaire spinnenweb (Thijs & Van den Akker, 2009).



Voor havo en vwo is vanuit de eindtermen in het 'belangrijkste' subdomein alleen vastgelegd hoeveel werken gelezen moeten worden, dat de teksten oorspronkelijk geschreven moeten zijn in de Nederlandse taal, dat leerlingen op het vwo minstens drie werken van vóór 1880 gelezen moeten hebben en dat leerlingen op bepaalde manier verslag moeten kunnen uitbrengen van hun leeservaringen. Er zijn in het curriculaire spinnenweb bij E1 in feite dus voorwaarden gesteld aan slechts één element, namelijk de bronnen en het materiaal. Aan E2 en E3 is geen enkele voorwaarde gesteld. Het staat dus bijvoorbeeld niet vast welke literaire begrippen van belang zijn – of wat onder 'hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis' wordt verstaan. Zoals ik hiervoor aangaf, zijn alle componenten onlosmakelijk verbonden aan het midden van het spinnenweb – zo zegt in dit geval ook de focus op het materiaal iets over de visie op literatuuronderwijs. Door het vaststellen van (slechts) een aantal voorwaarden bij E1, maar geen vaste leeslijsten of het voorschrijven van een canon, wordt bijvoorbeeld het belang van keuzevrijheid benadrukt. Waar subdomein E1 met name gericht is op het element bronnen en materialen, zijn E2 en E3 vooral gericht op de inhoud. De daadwerkelijke inhoud van E2 en E3 komt vervolgens sterk voort uit de visie op literatuuronderwijs.

Verschillende (groepen) mensen geven vorm aan het curriculum – en zo ook aan (sub)domeinen, zoals de invulling van de leeslijst. Van den Akker (2005) maakt een verhelderend onderscheid tussen die groepen door middel van verschillende niveaus, namelijk het supra- (internationaal), macro- (nationale stelstel), meso- (school of instelling), micro- (klas of groep) en nanoniveau (lerende individu). De niveaus beïnvloeden elkaar en

staan in relatie tot elkaar, vooral als ze een verplichtende functie hebben, zoals examenprogramma's. Een duidelijk voorbeeld hiervan is de invloed van de kerndoelen en eindtermen op lesmethodes (Thijs & Van den Akker, 2009). Alle tien elementen uit het spinnenweb komen dan ook terug op alle curriculumniveaus, maar de relevantie ervan varieert per niveau. Op macroniveau krijgen bijvoorbeeld 'wat-vragen' naar doelen en inhouden doorgaans meer aandacht dan 'hoe-kwesties' over didactiek, leermiddelen en leeromgeving (Thijs & Van den Akker, 2009). In tabel 3, die voortkomt uit mijn eigen analyse op basis van uiteenlopende bronnen, toon ik aan welke factoren op elk niveau in het huidige curriculum invloed (kunnen) uitoefenen op de invulling van de leeslijst.¹⁷

Tabel 3: Factoren van invloed op de invulling van de leeslijst.

Macroniveau (nationale stelsel)	
<i>Directe factoren</i>	De wetgever, namelijk het Ministerie van OCW in samenwerking met SLO: bepaalt het kader (het minimale aantal en voorwaarden aan de gelezen werken) in eindtermen in de vorm van domein E.
	Educatieve uitgeverij: bepalen welke auteurs en/of literaire werken in lesmethodes worden uitgelicht, aangeraden of op een andere manier besproken.
	<i>Lezen voor de lijst</i> : stuurt via de selectie de keuze van leerlingen (de manier waarop hier op school mee wordt gewerkt is een beslissing op meso- of macroniveau). Dit geldt ook voor andere educatieve websites, zoals <i>LitLab</i> en <i>literatuurgeschiedenis.org</i> .
<i>Indirecte factoren</i>	Media: bepalen welke literaire werken aandacht krijgen door middel van o.a. recensies, lijstjes en interviews. Wisselwerking met andere culturele autoriteiten, zoals jury's, die bepalen welke werken prijzen ontvangen, opgenomen worden in (bijvoorbeeld) de canon, etc.
	Vakverenigingen (zoals Levende Talen) en andere belanghebbenden (zoals Stichting Lezen) op het vlak van neerlandistiek en educatie: oefenen invloed uit door middel van o.a. onderzoek en opiniestukken.
	Docentenopleidingen: hebben de keuze om wel of geen expliciete aandacht te besteden aan het belang van inclusief literatuuronderwijs en beginnende docenten hiervan bewust te maken of niet.

¹⁷ De aard van dit schema doet denken aan de theorie van 'het literaire veld' van de Franse literatuursocioloog Pierre Bourdieu. Volgens Bourdieu vormt het literaire veld een samenspel van auteurs en instituties (zoals uitgeverijen, tijdschriften, bibliotheken, de literaire kritiek, literatuurwetenschap en -onderwijs, et cetera), die zowel zorgen voor de materiële productie en verspreiding van literatuur als voor de toekenning van betekenis en kwaliteit aan literaire werken. De machtsrelaties in dit veld wisselen voortdurend en dit proces heeft een belangrijke invloed op wat 'literatuur' wordt genoemd (Bax, 2009).

Mesoniveau (school of instelling)	
<i>Directe factoren</i>	Schooldirectie: bepaalt hoeveel uren beschikbaar zijn voor Nederlands/literatuuronderwijs (en of dit eventueel geïntegreerd wordt aangeboden). Is daarbij verantwoordelijk voor het aanbod in schoolbibliotheken en kan invloed uitoefenen op de samenstelling van de leeslijst op grond van de denominatie van de school.
	Vaksectie: bepaalt de invulling van het PTA en beslist (meestal) over het lesmateriaal, lesmethodes en het al dan niet verplichten van een keuzelijst.
<i>Indirecte factoren</i>	... ¹⁸
Microniveau (klas of groep)	
<i>Directe factoren</i>	Docenten: opvattingen, overtuigingen en keuzes van docenten (teacher beliefs) vormen kaders voor de klas. Docenten doen (persoonlijke) aanbevelingen, behandelen specifieke boeken in de klas en vormen op andere manieren een bron van inspiratie. Mogelijk stellen individuele docenten ook (verplichte) keuzelijsten op.
<i>Indirecte factoren</i>	Actualiteiten en omstandigheden in de persoonlijke sfeer: kunnen invloed hebben op bijvoorbeeld de keuze voor een klassikaal besproken werk.
Nanoniveau (lerende individu)	
<i>Directe factoren</i>	Docenten: kunnen naast aanbevelingen op microniveau ook individuele leerlingen inspireren, bijvoorbeeld wanneer een leerling direct om tips vraagt.
	Leerlingen: maken uiteindelijk zelf de daadwerkelijke keuze voor literaire werken op hun leeslijst. Die keuze kan een inspiratie voor klasgenoten vormen.
<i>Indirecte factoren</i>	Ouders of andere familieleden: het aanbod in de boekenkast thuis, waarop leerlingen hun keuze vaak zullen baseren, vormt een (klein of groot) kader. Persoonlijke voorkeur, smaak en interesses van familieleden sturen zo de keuze van een leerling.

¹⁸ Uit mijn analyse zijn geen indirecte factoren op mesoniveau naar voren gekomen. Dat wil niet zeggen dat ze niet bestaan.

4.2. De visie op en functies van literatuuronderwijs

De basis voor de huidige eindtermen is gelegd in het begin van de jaren negentig van de vorige eeuw, inmiddels zo'n dertig jaar geleden. Zoals Witte, Mantingh en Van Herten (2017) stellen in het essay *Doodtij in de delta* zijn de eindtermen inmiddels dan ook verouderd en passen ze niet meer in de mondiale, multiculturele en -mediale wereld waarin leerlingen nu leven. Sinds 2018 wordt gewerkt aan een ingrijpende vernieuwing van het curriculum Nederlands voor basis- en voortgezet onderwijs door ontwikkelteams (bestaande uit docenten en schoolleiders) onder de naam *Curriculum.nu*. In de visiestukken van dit leerplanontwikkelproject worden drie belangrijke functies van onderwijs onderscheiden volgens de theorie van Biesta, zoals ik eerder aangaf in paragraaf 3.5: de kwalificerende (onderwijs dat nodig is om zich te kunnen kwalificeren voor bepaalde opleidingen of beroepen), de socialiserende (onderwijs dat nodig is om te kunnen participeren in de maatschappij en cultuur) en de subjectiverende functie (onderwijs dat nodig is om een persoon te worden en zijn, een kritische burger te worden en te leren leven met andere mensen en de wereld om ons heen). In visiestukken van *Curriculum.nu* wordt nadrukkelijk vermeld dat in het nieuwe curriculum meer aandacht moet worden besteed aan de socialiserende en subjectiverende functies van literatuuronderwijs, waarbij burgerschap als belangrijke pijler wordt gezien (Witte, 2018). In het artikel *De kunst van het onderwijzen* deelde Witte (2018) de doelen van literatuuronderwijs naar bovengenoemde drie functies in – zie afbeelding 1. Zoals ik daarna betoogde, strookt het huidige curriculum van literatuuronderwijs absoluut niet met de socialiserende en subjectiverende functies zoals opgesteld door Witte. In het huidige domein literatuur wordt de kwalificerende functie vanzelfsprekend gewaarborgd. De socialiserende functie zit er maar deels in: leerlingen vernemen immers kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis, maar slechts van een specifiek gedeelte van deze (westerse) geschiedenis. Want waarom bijvoorbeeld expliciete aandacht voor werken van voor 1880, maar geen nadrukkelijke vermelding Caribisch-Nederlandse literatuur? Zoals ik eerder in paragraaf 3.5 ook al aangaf, vervult het huidige curriculum ook nauwelijks de subjectiverende functie. Want hoe kan literatuur zorgen voor het verbreden van de eigen horizon, de ontwikkeling van kritisch denken en inzicht in de complexiteit van de maatschappij als het aangeboden assortiment op (bijvoorbeeld *Lezen voor de lijst*) zo homogeen is? En is er voor elke leerling – van welk(e) gender of culturele achtergrond dan ook – wel ruimte voor identificatie als het literaire aanbod zo weinig divers is? De twee functies van onderwijs waarop *Curriculum.nu* zo hamert, komen in het huidige curriculum dan ook mondjesmaat terug. En dat is voor een groot deel te wijten aan het ontbreken van een inclusieve visie op literatuur(onderwijs).

4.3. De rol van teacher beliefs

Uit het onderzoek van Janssen (2019) blijkt dat docenten (over het algemeen) niet staan te trappelen om diversiteit en inclusiviteit in het literatuuronderwijs op de agenda te zetten. Veel van de docenten die zij interviewde gaven aan het belang en de relevantie van het onderwerp gewoonweg niet in te zien. Janssen (2019) stelde daarop vast: docenten houden de genderkloof in stand. Met andere woorden: de persoonlijke visie en/of overtuigingen van docenten hebben een grote impact op het toekennen van belang aan inclusief literatuuronderwijs – en dus al helemaal op het eventueel implementeren van veranderingen die inclusief literatuuronderwijs kunnen bewerkstelligen. Een belangrijke vraag in dit onderzoek is dan ook: hoe gaan docenten eigenlijk om met veranderingen binnen het curriculum? Het antwoord op die vraag is onlosmakelijk verbonden met het fenomeen *teacher beliefs*. Theorie over de werking, impact en plaats van teacher beliefs kan bruikbare informatie opleveren voor een uiteindelijk advies voor inclusief literatuuronderwijs.

In het recentelijk uitgekomen proefschrift *Understanding grammar* heeft Jimmy van Rijt (2021) zich (onder meer) verdiept in de rol van de opvattingen, overtuigingen en idealen – oftewel: teacher beliefs – van docenten Nederlands over het gebruik van moderne taalkundige concepten in grammatica-onderwijs. Volgens Van Rijt (2021) zijn deze teacher beliefs – wat docenten denken en geloven over grammatica-onderwijs – in zijn onderzoek van centraal belang. Als reeds bestaande teacher beliefs (zoals bij Van Rijt: ‘waarom doceren we überhaupt grammatica?’) over een bepaald onderwerp verschillen van de idealen die uitgedragen worden door (bijvoorbeeld) onderzoekers, kan het namelijk moeilijk worden om onderwijs te hervormen. Hoewel het in het licht van onderwijs- en curriculumontwikkeling dan ook belangrijk is om kennis op te doen over teacher beliefs, is er in het verleden weinig onderzoek naar gedaan op het gebied van talenonderwijs. En dat terwijl het volgens Phipps en Borg (2009) evident is dat juist taaldocenten in het bezit zijn van buitengewoon diepgewortelde teacher beliefs, die sterk bestand zijn tegen verandering.

Teacher beliefs, of docent-opvattingen (Bolhuis, 2000), worden door Borg (2003) gedefinieerd als ‘wat docenten weten, geloven en denken’. Opvattingen verwijzen doorgaans naar veronderstellingen of toezeggingen en zijn gebaseerd op evaluatie en oordelen. Phipps en Borg (2009) geven aan dat teacher beliefs fungeren als een soort filter waardoor docenten nieuwe informatie interpreteren – die sterker kunnen wegen dan wat op de lerarenopleiding geleerd wordt, maar die tegelijkertijd niet altijd worden weerspiegeld in hoe een docent lesgeeft. Daarbij werken teacher beliefs twee kanten op: ze beïnvloeden de praktijk, maar de praktijk kan ook leiden tot veranderingen in de overtuigingen van docenten. In het proefschrift *Naar zelfstandig leren* formuleert Sanneke Bolhuis (2000) negen conclusies over de relatie tussen teacher beliefs en het handelen van de docent. Ik licht hier vijf stellingen uit, die interessant zijn voor mijn onderzoek, omdat ze – zo lijkt het op basis

van de bevindingen van Janssen (2019) – ook gelden voor teacher beliefs over inclusief literatuuronderwijs:

1. Opvattingen hebben zowel cognitieve als emotionele componenten die niet gemakkelijk uit elkaar te halen zijn: kennis, beleving en oordeel vormen één geheel.
2. Opvattingen kunnen diep geworteld zijn, doordat ze vaak al langdurig in gebruik zijn en/of door hun belangrijke emotionele betekenis: opvattingen over onderwijs en leren maken voor veel docenten deel uit van hun persoonlijke identiteit.
3. Opvattingen zijn niet per se logisch of consistent: mensen kunnen (onbewust) overtuigingen hebben die in tegenspraak met elkaar zijn.
4. Opvattingen kunnen onderscheid maken tussen ideaal en werkelijkheid: tussen ‘hoe het zou moeten zijn’ en ‘hoe het nu eenmaal is.’
5. Opvattingen kunnen veranderen, maar zo’n verandering teweegbrengen is niet eenvoudig en hangt samen met bovenstaande conclusies: het onbewuste karakter, de emotionele component en het langdurig ingeslepen zijn.

De laatste jaren is duidelijk geworden dat teacher beliefs een enorme rol (kunnen) spelen in pedagogische keuzes van docenten (Phipps & Borg, 2009). Zo is het, volgens Van Rijt (2021), bekend dat docenten in het algemeen vaak lesgeven op een manier die lijkt op hoe ze zelf onderwijs hebben genoten. Naast Bolhuis (2000) onderstreept Borg (2003) dat overtuigingen die op jonge leeftijd zijn ontstaan vaak moeilijk om te buigen zijn, zelfs wanneer bewijs van het tegendeel wordt aangehaald en betere alternatieven voorhanden zijn. Het zou dan ook kunnen dat er sprake is (geweest) van dit mechanisme bij de docenten die Janssen (2019) vroeg naar hun opvattingen over het belang van inclusiviteit bij literatuuronderwijs. Pakweg twintig jaar geleden was er immers minder aandacht voor het onderwerp.¹⁹ Ervaren docenten die als leerlingen hebben meegekregen dat het van belang is om ‘de grote drie’ te lezen, zonder oog voor (het gebrek aan) diversiteit en inclusie, zullen wellicht niet snel geneigd zijn om buiten dit blikveld te kijken.

Niet alle overtuigingen van docenten hebben een even krachtige impact op het uiteindelijke door hen gegeven onderwijs. Zo maken Phipps en Borg (2009) een onderscheid tussen *core beliefs* en *peripheral beliefs*: centrale overtuigingen zijn (over het algemeen) ingebakken en constanter en/of hardnekkiger dan perifere overtuigingen en hebben dan ook een grotere impact op de dagelijkse praktijk. Hoe centraler de betekenis van een opvatting voor de betrokkene, des te moeilijker zijn opvattingen te veranderen (Bolhuis, 2000). Bij het

¹⁹ Ter illustratie: in het standaard handboek literatuuronderwijs voor docenten – *Literatuur en fictie* (Bolscher et al., 2004) – is niets opgenomen over het belang van diversiteit of gelijkwaardige representatie. Wel is een paragraaf ‘Interculturele teksten’ opgenomen, waarin wordt gesuggereerd dat ‘allochtone literatuur’ voornamelijk gaat over de integratieproblematiek. De nadruk wordt met name gelegd op de tegenstellingen tussen ‘autochtone’ en ‘allochtone’ werken: laatste bevatten ‘een andere schrijfstijl, ander taalgebruik, maar ook een heel andere denkwijze vaak, andere normen en waarden’ (Bolscher et al., 2004: 213).

implementeren van verandering binnen een curriculum is het dan ook van belang om zowel centrale als perifere opvattingen te onderzoeken (Van Rijt, Wijnands & Coppen, 2020). Er is echter weinig onderzoek gedaan naar dit specifieke onderscheid.

Teacher beliefs vormen zich op nanoniveau, maar kunnen op alle niveaus tot uiting komen. Zo hebben teacher beliefs – het meest voor de hand liggend – invloed op microniveau: ze bepalen op welke manier een docent lesgeeft voor de klas. Maar ook op mesoniveau (zoals in een sectieoverleg) en op macroniveau (zoals in een vakontwikkelgroep) kunnen teacher beliefs een rol spelen. Teacher beliefs kunnen overal in het curriculaire spinnenweb doorklinken, het is maar net waar een specifieke opvatting betrekking op heeft. Vanwege de complexe aard van teacher beliefs kan het moeilijk zijn om ze te meten of in kaart te brengen. Een voorbeeld van een plek waar teacher beliefs duidelijk tot uiting komen is de veelgebruikte, actieve Facebookgroep 'Leraar Nederlands'. Dit medium vormt een toegankelijke weergave van teacher beliefs van docenten Nederlands over allerlei onderwerpen. Zo worden er voortdurend (in meer of mindere mate vakinhoudelijke) vragen gesteld en artikelen met betrekking tot het schoolvak gedeeld, waar vervolgens op gereageerd wordt.

4.4. Curriculumontwikkeling in de praktijk

Curricula liggen niet vast, maar zijn voortdurende inzet van maatschappelijke discussie. Over het wenselijk curriculum kan verschillend worden gedacht, net als over wie zeggenschap heeft over het curriculum en de rol van docenten daarin (Veugelers & Bosman, 2005: 11). Teacher beliefs spelen dan ook een belangrijke rol binnen curriculumontwikkeling (Van Rijt, Wijnands & Coppen, 2020). Volgens Van den Akker (2005: 34) is curriculumontwikkeling 'gewoonlijk een langdurig en cyclisch proces met vele betrokkenen, waarin wensen en motieven tot veranderingen in het leerplan worden geformuleerd en bediscussieerd, ideeën in programma's en materialen worden geconcretiseerd, en inspanningen geleverd worden om de beoogde veranderingen in de praktijk te realiseren.' Met andere woorden: een curriculum kan worden gezien als een sociaal construct. Omdat het een dynamisch concept is dat door mensen wordt ontwikkeld in een historische context, is elk curriculum in feite een momentopname. De begrippen curriculum en curriculumontwikkeling zijn dan ook onlosmakelijk met elkaar verbonden: een curriculum is maakbaar. Goodson (2005) heeft een model ontwikkeld dat het standaardproces van curriculumontwikkeling in vier stadia duidt, hier geïllustreerd in tabel 4.

Tabel 4: De stadia van het standaardproces van curriculumontwikkeling door Goodson (2005) (vertaling tweede kolom uit Van der Aalsvoort, 2016: 27).

Stadium	Inhoud
<i>Invention</i> (Formulering van de verandering)	Het genereren van ideeën op basis van activiteiten of ideeën van leraren, opvoeders of onderwijskundigen; bijvoorbeeld als reactie op de publieke opinie of op eisen van leerlingen of op ontwikkelingen of uitvindingen in de maatschappij. Invention betreft het formuleren van verandering.
<i>Promotion</i> (Implementatie van de verandering)	Het stimuleren van ideeën door onderwijsgroepen binnen het onderwijssysteem. Nieuwe ideeën zullen worden opgepakt en gesteund op het moment dat personen erin geïnteresseerd raken, niet alleen vanwege de intellectuele inhoud zelf, maar ook als een manier om een nieuwe rol of nieuw beroep te creëren. Promotion betreft het stimuleren van verandering.
<i>Legislation</i> (Wetgeving of beleidsvorming)	Het vaststellen van nieuwe inhoud of nieuwe vakken op basis van een succesvol verlopen promotie van nieuwe ideeën. Omdat het promoten intern begint, moeten daarna externe relaties worden aangegaan met ondersteunende achterbannen. Dat is een belangrijke fase om er zeker van te zijn dat nieuwe inhoud of vakken volledig worden geaccepteerd, vastgesteld en geïnstitutionaliseerd. Legislation betreft het zoeken naar steun bij het invoeren van verandering.
<i>Mythologisation</i> (Permanente verandering)	Als eenmaal automatische, vanzelfsprekende steun is bereikt voor een inhoud of vak, kunnen er diverse activiteiten worden ondernomen. Het vak of de inhoud is op dat moment 'mythological' en kan rekenen op volledige steun van de wet en van het 'establishment'. Mythologisation betreft de vervolgvakactiviteiten na de volledige acceptatie van de ingezette verandering.

Zoals af te lezen uit deze tabel, begint volgens Goodson (2005) curriculumverandering meestal intern, dus vanuit docenten(organisaties) of andere opvoedkundigen. Wil de verandering slagen en beklijven, dan zal bij de gevestigde orde naar ondersteuning en legitimering gezocht moeten worden (Van der Aalsvoort, 2016). Mijn onderzoek bevindt zich dan ook in de eerste fase en wil inzicht krijgen in de fasen die daarna volgen: ik tracht een verandering te formuleren, om zo een voorzet te geven voor curriculumontwikkeling binnen domein E. Hiermee reageer ik op zowel ontwikkelingen en bewegingen in de maatschappij als de publieke opinie.

In het volgende onderdeel analyseer ik drie onderzoeken waarin curriculumontwikkeling onder de loep genomen is. In elk onderzoek bevond de bewuste ontwikkeling zich in een ander stadium van het proces. Welke inzichten kunnen de analyses van Tuithof (2017), Van der Aalsvoort (2016) en Van Rijt (2021) verschaffen over de manier waarop curriculumontwikkeling binnen domein E bewerkstelligd zou kunnen worden?

4.4.1. Curriculumontwikkeling bij Tuithof (2017)

Hanneke Tuithof (2017) heeft onderzoek gedaan naar daadwerkelijk uitgevoerde curriculumontwikkeling bij geschiedenis over de rol van *Pedagogical Content Knowledge* (PCK). De term werd geïntroduceerd in 1986 door de Amerikaanse educatie-psycholoog Lee Shulman en kan worden omschreven als de kennis van, de onderbouwing van en het plannen van het lesgeven over een bepaald onderwerp op een bepaalde manier om een bepaald doel te halen zodat een specifieke groep leerlingen kan leren (Tuithof, 2017: 94). In het Nederlands zouden we PCK ook kunnen vertalen als vakdidactische kennis: de vakinhoudelijke en didactische bagage die een docent nodig heeft om zijn of haar vak goed te kunnen uitoefenen. PCK kan worden opgevat als flexibele kennis over een specifieke inhoud die constant ontwikkelt. Zo heeft een ervaren docent meer PCK dan een beginnend docent. Zoals is te zien op afbeelding 3, wordt volgens het idee van PCK de kennis van docenten over didactische strategieën, het leren van de leerlingen, het curriculum en de toetsing omringd door een schil van doelen en overtuigingen, oftewel: (centrale) teacher beliefs. Volgens Tuithof (2017) sturen de centrale opvattingen van docenten de rest van hun PCK en hebben perifere opvattingen minder invloed.

Afbeelding 3: *Pedagogical Content Knowledge* (Tuithof, 2017).



Tuithof (2017) heeft onderzoek gedaan naar de verandering van de PCK van twaalf docenten geschiedenis bij een verandering in het curriculum, geïmplementeerd in 2015, rondom het Centraal Examen.²⁰ De fase uit het curriculumontwikkelingsproces waarop Tuithof haar onderzoek richtte is de vierde en laatste fase: de permanente verandering. Met andere woorden: deze specifieke verandering in het curriculum van geschiedenis was in eerdere stadia al geformuleerd, gepromoot en wetmatig doorgevoerd. Tuithof onderzoekt de vervolgvactiteiten (van in dit geval docenten) na de volledige acceptatie van de ingezette verandering.

Volgens Tuithof (2017) vereist een verandering in het curriculum een verandering in de PCK van docenten. Zo'n aanpassing van de PCK kan gepaard gaan met weerstand en emoties, want verandering van kennis en routines betekent vaak dat routines waaraan door docenten zekerheid en zelfvertrouwen wordt ontleend moeten worden opgegeven (Tuithof, 2017). Let op: Tuithof spreekt van PCK, waarvan teacher beliefs weliswaar onderdeel zijn, maar we kunnen deze twee begrippen niet over één kam scheren. Toch komt bovengenoemde bevinding overeen met de tweede en vijfde stelling van Bolhuis (2000): docent-opvattingen kunnen diepgeworteld zijn en emotionele betekenis hebben – dit zorgt ervoor dat het veranderen van zulke opvattingen niet makkelijk is. Van drie van de twaalf docenten is de PCK nader in beeld gebracht aan de hand van meerdere interviews en analyse. Samengevat bleken deze docenten alle drie problemen te ervaren met het nieuwe curriculum. De mate waarin hun eigen schil van doelen en overtuigingen – oftewel teacher beliefs – pasten bij de doelen van de curriculumvernieuwing, bleek een grote rol te spelen in het oordeel van de docenten over het curriculum en het nieuwe examen. Kritiek op de vernieuwing bleek in de resultaten echter samen te kunnen gaan met veranderingen in de PCK: de docent met de meest stevige kritiek op het nieuwe examen was volgens Tuithof (2017) qua PCK met name veranderd ten aanzien van 1) kennis van didactische strategieën en 5) doelen en overtuigingen. Vooral de wil om leerlingen te laten slagen voor hun examen was bij de ondervraagde docenten een belangrijke factor om de PCK aan te passen. Met andere woorden: al is de weerstand tegen een verandering in het curriculum nog zo sterk, docent-opvattingen kunnen tijdens zo'n curriculumontwikkeling – zelfs nog in de laatste fase van het proces – meeontwikkelen. Dit strookt wederom met de conclusie van Bolhuis (2000): opvattingen kunnen veranderen, maar zo'n verandering teweegbrengen is niet eenvoudig en hangt samen met verschillende andere factoren.

Een conclusie die ik uit dit onderzoek kan trekken is voor curriculumontwikkelaars interessant. Tuithof (2017) laat in haar onderzoek zien dat de tweede fase, promotie, als het

²⁰ Het nieuwe curriculum is globaal omschreven met een referentiekader van tien tijdvakken dat de gehele geschiedenis omvat en een aantal abstracte kenmerkende aspecten per tijdvak. Dat betekent dat docenten nu, anders dan voorheen, zelf een invulling moeten geven aan de kenmerkende aspecten door bepaalde historische gebeurtenissen, personen en ontwikkelingen uit te lichten (Tuithof, 2017).

ware kan worden doorgetrokken naar fase vier. Anders gezegd: de doorvoering van een nieuw curriculum via de wetgeving zorgde voor promotie en uiteindelijk voor acceptatie en permanente verandering. Volgens Goodson (2005) betreft de laatste fase de vervolgvactiteiten ná de volledige acceptatie van de verandering. Tuithof laat echter zien dat er tijdens de fase van implementatie nog steeds geen sprake hoeft te zijn van volledige acceptatie van docenten. Pas nadat de curriculumverandering wetmatig was doorgevoerd in fase drie, werd de verandering – na behoorlijke weerstand – uiteindelijk door docenten geaccepteerd. Een belangrijke vorm van weerstand was de persoonlijke schil van doelen en overtuigingen van docenten (oftewel: centrale teacher beliefs), die in veel gevallen bleken te verschillen van de ‘nieuwe’ doelen en overtuigingen in de curriculumverandering. Deze schil is niet volledig veranderd in fase twee – zoals wellicht wenselijk zou zijn, al schrijft Tuithof hier niet over – maar pas ‘toen het wel moest’. De wil om leerlingen te laten slagen was groter dan het vasthouden aan eigen opvattingen over goed geschiedenisonderwijs, waardoor deze opvattingen uiteindelijk veranderden. Het lijkt er dan ook op dat teacher beliefs nog zo’n grote rol kunnen spelen in de acceptatie van een curriculumverandering, als de vernieuwing eenmaal is vastgelegd in de wet, zullen zelfs de meest hardnekkige teacher beliefs uiteindelijk kunnen meeontwikkelen. Dit komt overeen met wat Phipps en Borg (2009) vaststelden over teacher beliefs: ze beïnvloeden de praktijk, maar de praktijk kan ook leiden tot veranderingen in opvattingen en overtuigingen.

Wel benadrukt Tuithof (2017) dat wanneer de doelen en overtuigingen van een docent conflicteren met die van een nieuw curriculum, het veel tijd en moeite kost het curriculum te implementeren en de PCK van die docent zelfs kan dreigen minder divers te worden. Het is daarom – en in het algemeen – natuurlijk wenselijk dat docenten bij een plan voor curriculumontwikkeling vanaf het begin *on board* zijn. De acceptatie vindt idealiter plaats vóór de laatste fase, zodat docenten na het invoeren van curriculumverandering direct vol goede moed en overtuiging kunnen beginnen met de nieuwe manier van onderwijs. Tuithof laat echter zien dat dit niet altijd het geval is en dat een verplichte wetgeving kan leiden tot verandering in PCK en teacher beliefs. Het is daarom denkbaar dat ook de opvattingen van docenten die in het onderzoek van Janssen (2019) aangaven het belang van inclusief literatuuronderwijs niet in te zien, zouden kunnen veranderen wanneer in de wet wordt vastgelegd dat aandacht voor gender en achtergrond van auteurs wél van belang is. Niet alleen de wil om leerlingen te laten slagen hoeft hierbij een rol te spelen. Hoewel Tuithof zich hier niet over uitlaat, zou het kunnen dat ook het feit dat een verandering wordt vastgelegd in de wet voor docenten aan kan geven dat die specifieke verandering kennelijk van belang is.

Een belangrijk verschil tussen deze curriculumvernieuwing bij geschiedenis en de context van dit onderzoek betreft het aspect uit het curriculaire spinnenweb. Waar de vernieuwing bij Tuithof met name gaat om de inhoud en doelen van het vak, gaat het bij mijn

onderzoek naar inclusief literatuuronderwijs zowel over visie als over de inhoud en de bronnen en materialen. Anders gezegd: de ene verandering is vakinhoudelijk en de andere gaat (onder andere) over de opvattingen over het vak. Enerzijds houdt dat in dat de verandering van Tuithof groter is: het gaat om de (al dan niet complete) inhoud van het vak en waarom leerlingen die inhoud leren. De PCK van docenten zal dan ook op alle niveaus verandering behoeven. Anderzijds raakt het veranderen van een visie – over inclusief literatuuronderwijs in dit geval – aan normen en waarden (en daarmee aan centrale teacher beliefs) en kunnen we veronderstellen dat juist deze verandering van een andere orde is en wellicht meer raakt aan de persoonlijke overtuigingen en opvattingen (dus het vijfde niveau, oftewel de schil van PCK). Het doel van het realiseren van inclusief literatuuronderwijs is in dat opzicht dan ook veelomvattender. Bij Tuithof gaat het om het verbeteren en/of vergroten van de cognitie van leerlingen. Inclusief literatuuronderwijs heeft, zoals eerder besproken, een breder doel voor ogen – dat raakt aan de doelen van burgerschapsonderwijs: literatuur als zowel spiegel als venster laten dienen, leerlingen voorbereiden op hun rol in de maatschappij, verbinding creëren, een samenleving faciliteren waarin inclusief wordt gedacht, en meer. Het is denkbaar dat teacher beliefs in de context van dit onderzoeksonderwerp een andere (wellicht grotere) rol kunnen spelen dan in het onderzoek van Tuithof het geval was. Dit kan betekenen dat men bij een plan voor een inclusief literatuurcurriculum op grote(re) weerstand kan stuiten en daarom het beste kan inzetten op acceptatie van docenten rond de laatste fase.

4.4.2. Curriculumontwikkeling bij Van der Aalsvoort (2016)

Volgens Van den Akker (2005) vertoont het curriculumdomein dikwijls de kenmerken van een strijdtoneel: er worden hevige gevechten gevoerd, met grote gedrevenheid en vurige retoriek, maar ook met inzet van allerlei machtsmiddelen, coalities en trucs. Het proefschrift van Maria van der Aalsvoort (2016) levert hier bewijs voor. In *Vensters op vakontwikkelingen*, waarnaar ik eerder verwezen heb, documenteerde Van der Aalsvoort (2016) de discussie – die tussen 1998 en 2008 woedde – tussen talloze groeperingen en commissies over het al dan niet invoeren van taalkunde in het examenprogramma van Nederlands. Vooral vanuit universitaire neerlandici was het idee ontstaan dat taalkunde in het leerplan een nuttige toevoeging zou kunnen zijn. Van die invoering kwam het uiteindelijk niet: in plaats van taalkunde zit sinds de Tweede Fase argumentatieleer in het curriculum. Van der Aalsvoort (2016) heeft geanalyseerd hoe de besluitvorming rondom de invoering van taalkunde (maar uiteindelijk dus argumentatieleer) tot stand kwam en wie daarin zeggenschap hadden. Het stadium waarop haar onderzoek zich richt is het derde: wetgeving/beleidsvorming. Haar onderzoek betrof het macroniveau van onderwijs, namelijk de besluitvorming over landelijke exameneisen Nederlands. De strijd in dit curriculumdebat

spitste zich vooral toe op de componenten visie, leerdoelen en leerinhoud uit het curriculaire spinnenweb.

Uit Van der Aalsvoorts onderzoek blijkt hoe persoonlijke overtuigingen in dit specifieke proces verrassend veel invloed hadden op de uiteindelijke curriculumontwikkeling. Zo leest een groot deel van haar proefschrift als een (persoonlijke) strijd tussen de voorstanders van taalkunde (namelijk de commissie CVEN, die later de leidraad vormt voor de Vakontwikkelgroep Nederlands: twee commissies waarin onder andere docenten Nederlands vertegenwoordigd zijn) en de meest felle tegenstanders ervan. Eén persoon eist een wel erg prominente plek op in de discussie als tegenstander van het taalkundevoorstel. Deze vakdidacticus en leerplanontwikkelaar vervulde de rol van ‘boodschapper’ namens de zogeheten Coördinatiecommissie, maar stak zijn persoonlijke mening niet onder stoelen of banken – terwijl het geven van zulk soort reacties niet binnen zijn functie viel. Extra opvallend is dat deze vakdidacticus eerder al, buiten de institutionele kaders, zijn rol als tegenstander van taalkunde opeiste in verschillende vakbladen. Er was dan ook sprake van een te grote rol in de commissie voor de persoonlijke opvattingen van deze persoon, aldus een door Van der Aalsvoort geïnterviewd lid van de Vakontwikkelgroep, die aangeeft dat de boodschapper van de Coördinatiecommissie ‘letterlijk en heel boos tegen ons heeft gezegd dat taalkunde over zijn lijk ingevoerd zou worden’. Zo kwam het dat de Coördinatiecommissie, die in de hiërarchie van de besluitvorming samen met het ministerie meer macht had dan de Vakontwikkelgroep, zich nadrukkelijk begon te bemoeien met de inhoud van het nieuwe plan, terwijl juist de Vakontwikkelgroep daarvoor was ingesteld. Volgens Van Oostendorp (2016) is het op z’n minst curieus te noemen dat zulke persoonlijke overtuigingen en de onbenulligheid van bepaalde bewindspersonen de inhoud van een voor iedereen verplicht schoolvak zo lang hebben bepaald.

Daarnaast stelde Van der Aalsvoort vast dat binnen de CVEN werd gediscussieerd over de waarde van teacher beliefs: ‘Bij de bespreking van de inhoudelijke kritiek op de voorstellen voor letterkunde, taalkunde en de toets schrijfvaardigheid ontstaat in de CVEN verschil van mening over de waarde die een commissie als de CVEN moet hechten aan de opvattingen van leraren. Eén visie is dat een commissie als de CVEN haar eigen verantwoordelijkheid moet nemen, een andere is dat de commissie op grenzen stuit als ze leraren niet kan overtuigen’ (Van der Aalsvoort, 2016: 88). Dat er überhaupt getwijfeld wordt aan het belang van teacher beliefs bij de besluitvorming over curriculumontwikkeling – in een commissie die nota bene docenten vertegenwoordigt – is natuurlijk merkwaardig. Uit *Vensters op vakontwikkelingen* blijkt dat leraren in de eerste twee fasen van de curriculumontwikkeling een rol speelden. Door het ministerie werd de indruk gewekt dat vakcommissies de inhoud van het curriculum bepaalden, maar in het stadium van wetgeving bleek slechts het ministerie zelf aan de knoppen te zitten en het laatste woord te hebben –

een woord tegen het advies van de Vakontwikkelgroep in. Daarop is dan ook veel kritiek geweest, maar zonder resultaat (Van der Aalsvoort, 2016).

Zelf concludeerde Van der Aalsvoort dat zaken als profilering van nieuwe paradigma's, belangenverenigingen en soms persoonlijke belangen en rivaliteit een grote rol in de oordeels- en besluitvorming spelen – de bepaling van het curriculum is absoluut mensenwerk, besluit ze (Van der Aalsvoort, 2016: 240). Zo stelt ze dat curriculumontwikkeling mede bepaald wordt door de maatschappelijke machten en krachten die in een bepaald tijdsgewricht dominant zijn. De geschiedenis van de beoogde introductie van taalkunde in het examen weerspiegelt haarfijn de wijze waarop het ministerie in alle drie de periodes uiteindelijk de doorslaggevende machtsfactor blijkt te zijn (Van der Aalsvoort, 2016: 205). Het proefschrift van Van der Aalsvoort geeft dus aan dat het kan voorkomen dat docenten, en daarmee teacher beliefs, bij leerplanontwikkeling in het uiteindelijke besluit totaal geen rol spelen. Sterker nog: docenten (in bijvoorbeeld een Vakontwikkelgroep) kunnen met een voorstel voor een nieuw leerplan komen, waarmee het ministerie (en andere commissies) aan de haal gaat om vervolgens een compleet ander curriculum in te voeren. Er werd bij de invoering van taalkunde/argumentatieleer regelrecht tegen opvattingen, overtuigingen en advies van docenten ingegaan. En zoals Van Oostendorp (2016) in het artikel *Sisyphus wil taalkunde op school* stelde, zitten juist zij – docenten Nederlands – nu met de gebakken peren. Tuithof (2017) toonde met haar onderzoek aan hoe een nieuw curriculum kan leiden tot veranderingen in de opvattingen van docenten. Uit de documentatie van Van der Aalsvoort blijkt echter dat dit niet betekent dat teacher beliefs niet meegenomen dienen te worden in plannen en besluitvorming. Tuithof focuste op de impact van een nieuw curriculum op PCK en schreef niet over de manier waarop het nieuwe curriculum geschiedenis tot stand kwam, dus ik kan niet vaststellen in hoeverre docenten zeggenschap hadden in deze curriculumontwikkeling. Wel kan ik uit *Vensters op vakontwikkelingen* concluderen dat het negeren van opvattingen en overtuigingen van docenten kan leiden tot onvrede.

4.4.3. Curriculumontwikkeling bij Van Rijt (2021)

Waar Tuithof (2017) en Van der Aalsvoort (2016) onderzoek hebben gedaan naar daadwerkelijke, uitgevoerde curriculumontwikkeling, geeft Van Rijt (2021) inzicht in de rol van teacher beliefs bij een mogelijke verandering in het curriculum. In het proefschrift *Understanding grammar*, waarnaar ik eerder ook al verwees, onderzoekt Van Rijt (2021) een beoogde curriculumontwikkeling. Beoogd, maar nog niet doorgevoerd, oftewel in de eerste en tweede fase van leerplanontwikkeling volgens Goodson (2005). Met zijn proefschrift haakt Van Rijt (2021) in op de (inter)nationale kritiek dat het grammatica-onderwijs in Nederland vrijwel geen gebruik maakt van inzichten uit de moderne taalwetenschap. In

grammaticalesen krijgen leerlingen doorgaans vooral ezelsbruggetjes en controlevragen aangeleerd, zonder dat de achtergrond van deze trucjes – en dus de wezenlijke grammatica – begrepen wordt. Deze praktijk is in wezen al meer dan honderd jaar onveranderd gebleven, terwijl docenten grammatica over het algemeen wel erg belangrijk achten (Van Rijt, 2021). Van Rijt (2021) pleit daarom voor een verrijking van het traditionele grammatica-onderwijs en geeft nadrukkelijk aan dat het hem dus niet om een complete vervanging of afschaffing ervan is te doen. In de hoek van de moderne taalkunde vond Van Rijt (2021) inhoudelijke verrijking van grammaticalesen in de vorm van linguïstische metaconcepten. In het curriculaire spinnenweb betreft het onderzoek van Van Rijt (met name) leeractiviteiten, -inhoud en -doelen – oftewel: hoe, wat en waarheen leren de leerlingen?

In de laatste twee hoofdstukken van Van Rijts onderzoek staan de teacher beliefs van docenten Nederlands over grammatica-onderwijs centraal. Het doel van dit element van zijn onderzoek was om te achterhalen in hoeverre docenten Nederlands het zouden zien zitten om grammaticalesen te geven op basis van achterliggende linguïstische metaconcepten. Uit zijn onderzoek wordt duidelijk hoeveel invloed de ingebakken, centrale opvattingen van docenten in het door hen gegeven onderwijs daadwerkelijk hebben. Uit resultaten van zowel interviews met focusgroepen als van een nationale vragenlijst blijkt dat de teacher beliefs over grammatica-onderwijs van docenten Nederlands over het algemeen behoorlijk traditioneel zijn: wanneer hen wordt gevraagd naar hun eigen lespraktijk, geven ze voorbeelden van klassieke grammaticabenederingen. Tegelijkertijd geven de docenten aan wel degelijk oren te hebben naar de moderne, metaconceptuele benadering van grammatica-onderwijs die Van Rijt bepleit. Docenten zien de belangrijke vakdidactische en conceptuele voordelen van de benadering in en geven aan te geloven dat deze kan helpen bij het verbeteren van het grammaticale begrip van leerlingen. Als de docenten daarna wordt gevraagd te kiezen tussen metaconceptuele of traditionele beschrijvingen van lessen, kiezen veel docenten die eerder blij gaven van een voorkeur voor klassiek grammatica-onderwijs toch voor de moderne aanpak: een mooie uitkomst voor de beoogde curriculumvernieuwing van de onderzoeker dus. Van Rijt (2021) geeft twee verklaringen voor de veranderde docent-opvattingen: ten eerste is het denkbaar dat de docenten eerder gewoonweg niet dachten aan (of wisten van) andere grammaticabenederingen dan hun eigen, bekende aanpak. Voorzien van een alternatieve optie erkenden ze de aantrekkelijkheid hiervan en kozen ze voor het alternatief. Een andere verklaring kan zijn dat de aanpak die docenten gewend zijn, tevens de aanpak is die hun centrale teacher beliefs vormt. Omdat de docenten aanvankelijk werd gevraagd naar hun eigen, daadwerkelijke lespraktijk, is het aannemelijk dat ze deze vraag hebben geïnterpreteerd vanuit het perspectief van hun centrale opvattingen. De latere, hypothetische vraag, waarbij docenten hun voorkeur moesten geven aan een metaconceptuele of traditionele grammaticabenedering, is dan ook wellicht geïnterpreteerd

vanuit een theoretisch, meer perifeer perspectief. Hoewel docenten open kunnen (of willen) staan voor een nieuw concept, hebben factoren als beschikbare tijd, toetscultuur, het voorgeschreven curriculum of PTA en hun eigen kennis veel invloed op wat ze daadwerkelijk kunnen (of willen) bereiken in de klas. Bij de eerste vraag werden deze contextuele factoren dan ook meegenomen, terwijl ze bij de tweede vraag geen rol speelden vanwege de hypothetische aard van de vraag: de voorkeur van docenten voor de metaconceptuele aanpak komt overeen met hun 'ideale' lespraktijk.

In deze resultaten en verklaringen van Van Rijt (2021) komt een aantal stellingen over teacher beliefs van Bolhuis (2000) duidelijk naar voren. De teacher beliefs over traditioneel grammatica-onderwijs zijn duidelijk diep geworteld bij de ondervraagde docenten. Het is aannemelijk dat docenten volgens dezelfde klassieke aanpak grammatica-onderwijs genoten hebben als ze zelf doceren – het woord 'traditioneel' zegt het al. Daarnaast zijn de teacher beliefs zijn niet per se logisch of consistent, blijkt uit het feit dat de daadwerkelijke lespraktijk in tegenspraak is met de voorkeur van vrijwel alle docenten voor moderne concepten. Ook tonen de opvattingen van de docenten een verschil tussen ideaal en werkelijkheid: de voordelen van de metaconceptuele aanpak worden door de meeste docenten erkend, maar in de realiteit spelen contextuele factoren een te grote rol om ook daadwerkelijk te willen veranderen.

De conclusie die ik uit het proefschrift van Van Rijt (2021) trek, is (opnieuw) dat teacher beliefs kunnen veranderen. Echter, niet alleen in een later stadium, na wetmatige invoering van een nieuw curriculum (zoals bij Tuithof), maar juist ook in de eerdere stadia. Van Rijt (2021) slaagt in het veranderen van teacher beliefs door in de promotiefase met een beter alternatief op de proppen te komen. Hoewel docenten in het begin van het onderzoek aangeven de traditionele benadering van grammatica-onderwijs te prefereren, kiezen ze uiteindelijk toch voor de methode die Van Rijt aanreikt, met name omdat ze vonden dat die meer inzicht gaf in de lesstof, taalkundig redeneren zou stimuleren en minder zwaar leunde op ezelsbruggetjes. Ook meenden docenten dat zulke lessen meer betekenisvol zouden zijn voor de leerlingen dan traditionele grammaticalesen. Traditionele grammaticalesen werden juist bekritiseerd vanwege hun vermeende saaiheid en het docentgestuurde karakter van de lessen (Van Rijt, 2021). Oftewel, het tij lijkt compleet gekeerd. Hieruit kan ik opmaken dat wanneer men docenten in een testfase een goede, bruikbare en betere optie dan de traditionele praktijk voor de neus houdt, ze hun opvattingen kunnen veranderen.

Het is dan ook denkbaar dat de docenten die Janssen (2019) ondervroeg best zouden kunnen toehappen op een tastbaar voorstel om de genderkloof in het literatuuronderwijs te dichten. Waar het in het onderzoek van Janssen (2019) bleef bij een vragenlijst, zou het presenteren en aanreiken van een concreet idee wellicht kunnen leiden tot een verandering in de teacher beliefs van de ondervraagde docenten. Wel wil ik in deze

context herhalen wat ik in de paragraaf over Tuithof (2017) ook al vaststelde: de curriculumvernieuwing van Tuithof en Van Rijt draaide om een andere factor uit het curriculaire spinnenweb dan de in mijn onderzoek beoogde hervorming. Zoals ik eerder al aangaf, kan dat betekenen dat teacher beliefs over inclusief literatuuronderwijs moeilijker te veranderen zijn dan teacher beliefs over grammatica-onderwijs. Desalniettemin biedt Van Rijt (2021) een belangrijke les voor toekomstige curriculumvernieuwing op dit vlak. Hoewel ik eerder schreef dat overtuigingen die op jonge leeftijd zijn ontstaan vaak moeilijk om te buigen zijn, zelfs wanneer bewijs van het tegendeel wordt aangehaald en betere alternatieven voorhanden zijn (Borg, 2003), toont Van Rijt (2021) aan dat ook diepgewortelde en inconsistente teacher beliefs kunnen ombuigen wanneer een goed uitgedacht alternatief wordt aangeboden.

Ten slotte kan de formulering van de beoogde hervorming van Van Rijt (2021) een les zijn voor curriculummakers: Van Rijt pleit nadrukkelijk voor een *verrijking* van het curriculum, in plaats van een complete vernieuwing of afschaffing ervan. Dit kan een goede manier zijn om docenten aan te tonen dat de beoogde curriculumontwikkeling in mijn onderzoek een aanwinst is voor het literatuuronderwijs. Door een inclusieve leeslijst te stimuleren, worden de socialiserende en subjectiverende functies van literatuuronderwijs – die in het huidige curriculum grotendeels ontbreken – namelijk alleen maar benadrukt. Ik hoop dan ook dat deze manier van presentatie de weerstand die docenten wellicht aan het begin voelen enigszins kan wegnemen.

5. De visie van drie experts op het gebied van literatuur en inclusiviteit

In hoofdstuk 3 is aangetoond dat het huidige literatuuronderwijs onvoldoende zorgt voor diversiteit en inclusiviteit op de leeslijst. Het ligt daarom voor de hand om, bij de wens inclusief literatuuronderwijs te realiseren, het curriculum te herzien. In het vorige hoofdstuk heb ik daarom getracht inzicht te krijgen in manieren waarop curriculumontwikkeling in haar werk kan gaan. Uit deze analyse is onder meer gebleken hoe groot de rol van teacher beliefs is bij het vernieuwen, hervormen en/of verrijken van het curriculum. In het volgende deel van dit onderzoek ga ik daarom in gesprek met drie toonaangevende stemmen in het debat rondom inclusiviteit in het literaire (onderwijs)veld. Deze personen zijn experts op dit vlak: ze spreken zich expliciet uit en/of doen onderzoek over dit onderwerp en trachten daarmee teacher beliefs over het belang van diversiteit en inclusie daadwerkelijk te beïnvloeden. Zij hebben de kennis en ervaring om antwoord te geven op vragen die ik heb na het beantwoorden van de eerste twee deelvragen. Via interviews vraag ik hen daarom om hun inzichten op dit vlak vanuit het (academische) veld te delen. Ik geef daarmee antwoord op deelvraag C: wat is de visie van experts op het gebied van literatuur en inclusiviteit over de wijze waarop inclusiviteit een rol zou moeten spelen in het literatuuronderwijs in Nederland?

5.1. De experts

Ik heb drie experts geselecteerd voor een interview. Allen zijn op een bepaalde manier deskundig op het gebied van literatuur, onderwijs, diversiteit, inclusiviteit, uitsluiting en burgerschap – namelijk een modern letterkundige, iemand uit het onderwijs- en schrijversveld en een literatuurhistoricus. Ik heb met opzet de keuze gemaakt voor experts met een specifieke achtergrond: toonaangevende stemmen binnen het debat, die actief zijn in het agenderen van de problematiek en zich uitspreken in het promoten van eventuele oplossingen. Ze bevinden zich allen met één been in het onderwijs en één been in het literaire veld. Het werk van de geselecteerde experts bevindt zich in het eerste (en in het geval van Van Dijk ook tweede) stadium van curriculumontwikkeling volgens Goodson (2005), namelijk de formulering (en deels implementatie) van verandering. Binnen mijn benadering ligt het voor de hand dat ik juist deze mensen aan het woord laat. Er zijn vanzelfsprekend meer deskundigen die ik had kunnen uitnodigen, Jeroen Dera bijvoorbeeld, maar ik moest me beperken tot drie personen en ik heb de voorkeur gegeven aan vrouwen.²¹ Ik heb de experts per e-mail een uitnodiging voor het interview gestuurd, met daarbij een beknopte omschrijving van het onderwerp van mijn scriptie, en alle drie zegden direct toe.

²¹ Bovendien maak ik al intensief gebruik van Dera's publicaties.

Yra van Dijk (Amsterdam, 1970) is hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Leiden. Als modern letterkundige is ze gespecialiseerd in thema's als burgerschap, (post-)kolonialisme en inclusiviteit. In haar werk richt ze zich op de verbanden tussen literatuur, herinnering en media. Ze geeft lezingen en schrijft voor wetenschappelijke tijdschriften, kranten en *De Groene Amsterdammer*. Ook is ze medeoprichter van schrijverscollectief *Fixdit*, dat streeft naar meer diversiteit in de canon en literaire wereld.²²

Henna Goudzand (Paramaribo, 1953) is auteur en studeerde Nederlands en Literatuurwetenschappen. In het verleden was ze werkzaam als eerstegraads docent literatuur op de docentenopleiding in Suriname. In Nederland werkte ze onder andere op het mbo en tegenwoordig verzorgt ze literatuurworkshops op basisscholen. Naast romans²³ en kinderliteratuur schreef Goudzand als co-auteur mee aan het *Tekst in context*-deel over *De stille plantage* van Albert Helman. Ook verschenen er artikelen van haar hand in een onderwijsvakblad.

Saskia Pieterse (Nieuwkoop, 1976) is universitair docent moderne Nederlandse letterkunde – met als specialisme negentiende-eeuwse literatuur – aan Universiteit Utrecht. Ze doet onder meer onderzoek naar de rol die medelijden heeft gespeeld in de witte verbeelding van de koloniale wereld. Daarnaast geeft ze lezingen over literaire kwaliteit en de vraag welke impliciete vormen van in- en uitsluiting daarbij een rol kunnen spelen. Ze schrijft regelmatig artikelen voor *De Groene Amsterdammer*.²⁴ Ook is ze initiatiefnemer van platform *de Personagebank*, waarnaar ik eerder verwees.

5.2. Methode van interviews

Nadat de experts waren ingegaan op mijn uitnodiging per mail – waarin ik het doel van mijn onderzoek en de interviews kort heb toegelicht – heb ik hen de interviewvragen met bijlagen toegestuurd. Op die manier wisten de experts welke onderwerpen ze konden verwachten en konden ze zich (zo nodig) alvast voorbereiden op het interview. De interviews zijn halfgestructureerd met tien directe, vooraf opgestelde, open vragen. Dat wil zeggen dat ik duidelijk voor ogen had op welke vragen ik een antwoord wilde, maar met ruimte voor vervolg-, verdiepende en specificerende vragen. De vragen zijn tot stand gekomen aan de hand van de vooraf opgedane kennis uit dit onderzoek – dus uit hoofdstuk 3 en 4. Aan de

²² 'Wie is er nog uitsluitend geïnteresseerd in literatuur waarin dat ene herkenbare, uniforme verhaal verteld wordt, waarin de personages overwegend wit zijn, vrouwen maar vier rollen vertolken (moeder, femme fatale, hoer, verschuifbaar object), en mannen de getroebleerde helden zijn? [...] Op scholen schieten veel meisjes (en jongens) in de lach bij de zoveelste karikaturale tekening van vrouwelijke personages met hun rokjes-kontjes-tietjes of vrouwen louter in de gedaante van muze. Nee, we zullen opnieuw, maar nu heel anders, naar de literatuurgeschiedenis en de canon moeten kijken.' Speet, Loontjes en Uphoff over *Fixdit* in Trouw (2021)

²³ Eerder dit jaar kwam de roman *De geur van bruine bonen* uit, waarin Goudzand (onder meer) beschrijft hoe het slavernijverleden vandaag de dag nog steeds zijn uitwerking kan hebben op Surinaamse Nederlanders.

²⁴ Vlak na het afnemen van het interview verscheen het artikel *Het gouden ei voorbij*, waarin Pieterse de positie van vrouwelijke auteurs in de literaire canon en het literatuuronderwijs bespreekt.

vragen zijn drie bijlagen toegevoegd, namelijk tabel 2, 3 en 4 uit hoofdstuk 4. Ik heb eerst gevraagd naar het ‘wat’ en ‘waarom’ en pas daarna naar het ‘hoe’ (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Ik heb een natuurlijke gesprekssituatie nagestreefd, waarin ik oplettend en geïnteresseerd ben ingegaan op wat er gezegd werd, doorgevraagd heb en me aangepast aan het taalgebruik van de respondent (Stokking, 2016). Ik heb eerst Yra van Dijk, gevolgd door Saskia Pieterse en daarna Henna Goudzand geïnterviewd. De interviews duurden gemiddeld ongeveer één uur en zijn afgenomen en opgenomen via Microsoft Teams. Bij de uitwerking heb ik de lange antwoorden teruggebracht tot betekenisvolle tekstfragmenten. Dit houdt in dat ik tekstfragmenten die niet direct een relatie hadden met mijn onderzoek heb weggelaten (Van der Donk & Van Lanen, 2012). Mijn eigen inbreng – wanneer ik bijvoorbeeld een vraag nader toelichtte, doorvroeg of een antwoord samenvatte – heb ik niet opgenomen in de uitwerking van de interviews. Op sommige plekken in de interviews heb ik omwille van de leesbaarheid de formuleringen minimaal aangepast.

5.3. Resultaten

In deze paragraaf bespreek ik de kern van de antwoorden van de drie experts per thema. Voor een volledige uitwerking van de interviews verwijs ik naar de bijlagen. Ik heb de vragen als volgt per thema ingedeeld: 5.3.1. gaat over de ernst en de huidige status van de problematiek; 5.3.2. richt zich op de rol van teacher beliefs in deze context; 5.3.3. bespreekt de factoren die van invloed zijn op de leeslijst; 5.3.4. gaat in op de stadia implementatie en wetgeving binnen het proces van curriculumontwikkeling; 5.3.5. focust op goede praktijken uit het buitenland en 5.3.6. neemt de concrete suggesties voor curriculumontwikkeling door. Ik heb, waar nodig, in de tekst tussen vierkante haken extra toelichting toegevoegd.

5.3.1. Een problematische keten

Onder de drie experts bestaat geen twijfel over de ernst van de problematiek. Allen geven aan dat de dominantie van de witte, mannelijke auteur op de gemiddelde leeslijst zeer problematisch is. Van Dijk benadrukt het feit dat auteurs van veertig of vijftig jaar geleden vragen stelden die nu niet meer actueel zijn, terwijl leerlingen juist aansluiting zoeken bij hun leefwereld en hoe zij hun toekomst willen zien: “Onze taak is om te laten zien dat literatuur verbinding kan maken met universele kwesties – ik denk dat dat precies is wat literatuur kan doen – maar dan helpt het voor jonge lezers juist als er een verbinding is met het heden. En dat betekent een diverser heden, waarin een andere rol voor vrouwen is, en voor andere minderheden.” Goudzand geeft aan dat de non-inclusieve leeslijst betekent dat Nederland – met zijn koloniale verleden – een deel van de samenleving en geschiedenis ontkent: “En dat is heel problematisch, een deel van je identiteit ontkennen.” Pieterse focust op de uitsluiting die de problematiek met zich meebrengt en dat het een weergave is van wat mensen

(leerlingen) aangereikt krijgen: “Dat is het grote probleem, die auteurs niet, maar het betekent dat mensen minder uitgenodigd worden te lezen, auteur te worden, docent te worden. Als je zwaar ondergerepresenteerd bent, dan is het veel moeilijker zelf in zo’n vakgebied te stappen. En dat is een cyclus. En het zit natuurlijk niet alleen op het onderwijs: het is een keten met heel veel institutionele factoren. Het is een weergave van een geschiedenis waarin een specifieke groep is geïdentificeerd als literatuur en dat werkt uitsluitend.”

Van Dijk en Goudzand bevestigen dat de eindtermen niet bijdragen aan een inclusieve leeslijst. Van Dijk trekt het probleem door naar de literatuurgeschiedenis- en methoden waarmee docenten werken – die zijn niet inclusief. Doordat de eindtermen zo vaag en neutraal zijn, worden leerlingen niet uitgedaagd om vragen over ethiek en burgerschap te beantwoorden. Ook Goudzand geeft aan dat de vage eindtermen – in onze samenleving – geen stimulans zijn om te verbeteren: “Deze eindtermen zouden kloppen als het systeem, de situatie, zou kloppen. Als er al gender- en kleurgelijkheid was, dan zouden deze eindtermen geen probleem vormen.” Pieterse laat weten geen pleidooi te willen houden voor het bewust thematiseren van diversiteit binnen de eindtermen. Volgens haar is het meer van belang wat docenten bespreken en aanreiken in de klas – en de manier waarop: “ [...] als er een auteur met Caribische achtergrond wordt besproken dus niet: oké, we gaan het nu over het koloniale verleden hebben, maar dit is ook gewoon grote literatuur. Als je alleen een vrouw thematiseert op het moment dat het over feminisme gaat, is het meteen zo’n link van: we hebben echt grote schrijvers en schrijfsters die zich nog moeten emanciperen.”

5.3.2. De invloed van teacher beliefs

Alle drie experts zijn van mening dat teacher beliefs de huidige non-inclusieve leeslijst enorm beïnvloeden en geven aan dat teacher beliefs samenhangen met het (gedateerde) onderwijs dat docenten zelf (of op de lerarenopleiding) genoten hebben. Goudzand: “Ik denk dat, als je als docent zelf niet gevormd bent om anders te denken, maar gewoon mee gaat en niet een speciale bevlogenheid of interesse hebt voor deze problematiek... dan zet je allicht voort wat je altijd hebt gezien en geleerd en wat je kennis is. Want dan moet je buiten je eigen kennisgebied treden. En dat vraagt activisme binnen de school [...] maar het is makkelijker voort te zetten wat je al kent en weet.” Pieterse verwijst naar haar eigen ervaring als student op de universiteit, waar simpelweg werd beweerd dat er geen vrouwelijke auteurs bestonden die aan een hoog niveau voldeden. Daarover zegt ze: “We moeten ook kwaliteitsdenken gaan diversificeren; als je maar één idee hebt over wat literatuur kan zijn, dan blijft dit zich herhalen. Literatuurgeschiedenis en -wetenschappen [de studie ervan] beginnen in de 19^e eeuw, ook heel erg vanuit de Nederlandse natiegedachte – dus koloniale literatuur bestaat

dan al helemáál niet. Maar dat is dus hoe het is opgebouwd en waar de kennis vandaan komt.”

Van Dijk stelt ook de afwezigheid van goede nascholing aan de kaak. Door gebrek aan tijd en geld volgen docenten amper nascholing, waardoor ze bewegingen en vernieuwingen binnen het schoolvak niet meekrijgen en niet standaard, gestructureerd gestimuleerd worden om hun vak te ontwikkelen. Zelf spreekt ze soms docenten die “werkelijk literatuuronderwijs geven dat veertig jaar oud is. Wel denk ik dat de aandacht voor *Black Lives Matter* en feminisme docenten wakker schudt. Ze lezen natuurlijk wel de krant. Dus de maatschappelijke opvattingen helpen wel om die teacher beliefs bij te sturen, maar dan hebben ze wel weinig bagage en toegang.” Van Dijk is van mening dat, naast nascholing, een herziening van lesmethodes bij zou dragen aan het veranderen van diepgewortelde teacher beliefs en dat er daarmee dus een belangrijke rol voor de overheid ligt. Pieterse onderschrijft dat er een institutioneel steuntje in de rug nodig is om teacher beliefs om te vormen, maar geeft ook aan dat het niet per se vanuit de gevestigde orde hoeft te komen – “eerder andersom.” Zij merkt dat jonge mensen heden ten dage bewuster zijn van bepaald taalgebruik en dat studenten soms haar (als universitair docent) daarop aanspreken, in plaats van andersom. Goudzand vindt dat docenten zelf hun schouders eronder moeten zetten, in de vorm van organisatie, om het debat binnen het vakgebied te ontwikkelen: “Als individu delf je snel het onderspit [...], dus ik geloof in je organiseren om mensen te bereiken. Als je op bovenaf wacht, kun je namelijk heel lang wachten [...]. Als van bovenaf het bewustzijn er zou zijn, dan zou je natuurlijk veel snellere verandering krijgen, maar je ziet dat erover gepraat wordt en er verandert niks.”

5.3.3. Op wiens bordje?

Volgens Van Dijk is het niet eerlijk om docenten verantwoordelijk te stellen voor het bevorderen van een inclusieve leeslijst, als deze niet de juiste bagage aangereikt krijgen om dit te doen. Van Dijk: “De overheid moet hierbij helpen en inzien dat een deel van de zittende docenten verouderde vakkennis heeft, waardoor het vak niet op een interessante manier gegeven wordt. [...] Het mag allemaal meer top-down, dus ook de eindtermen, we moeten sturender worden in het onderwijs. Ik ben me ervan bewust dat het vloeken in de kerk is, want er is een ongelooflijke hoeveelheid individualisme in dat onderwijs [...], iedereen z'n eigen gang laten gaan is heilig.” Voor Van Dijk is het duidelijk dat verandering op macroniveau, dus top-down, moet beginnen en dat vernieuwing structureel in curricula en lesmethodes verwerkt moet worden. Actualisering moet volgens haar niet alleen nu, maar altijd op de agenda staan, omdat we steeds nieuwe vragen stellen. Ook Pieterse vindt dat er “institutionele wil” moet komen en dat de problematiek niet alléén op het bord van de docenten hoort, maar tegelijkertijd heb je als individu en als docent ook een

verantwoordelijkheid, stelt ze. Pieterse: “Ik vind dat je niet weg kunt komen met: ja, de methodes zijn nu eenmaal zo, dus m’n leerlingen lezen tien witte mannen en één witte vrouw. Mensen maken keuzes en daar mag je ze op aanspreken. En: literatuur wordt er zoveel leuker door! Verandering brengt leven in de brouwerij. [...] Het moet top-down, maar dat neemt niet weg dat de energie in de jonge mensen en samenleving zit. Ik denk dat je als vakgebied jezelf ten dode opschrijft door daar niets mee te doen.”²⁵ Goudzand legt de verantwoordelijkheid ook deels bij docenten neer, vanwege de leidende rol die zij in het onderwijs hebben. Ze stelt daarnaast vast dat de boeken die docenten zelf lezen van belang zijn: “Als je zelf alleen maar westerse boeken leest, lijkt het me heel moeilijk om een ander type onderwijs aan te bieden, als dit buiten je comfortzone ligt.”

Ook benadrukken Van Dijk en Pieterse de verantwoordelijkheid van educatieve uitgevers. Volgens Pieterse is het niet eens zo lastig om lesmethodes en *Lezen voor de lijst* te veranderen, omdat ze niet direct met teacher beliefs te maken hebben. Zowel Pieterse als Van Dijk stippen *Lezen voor de lijst* aan. Van Dijk: “Ik vind het best wel *shocking* wat zij doen, dat heeft te maken met welke auteurs ze presenteren, maar ook hoe ze presenteren en omgekeerd dat ze auteurs die ook echt vrouwonvriendelijk zijn niet van de lijst af halen [...] Ik ben er helemaal niet enthousiast over. Het is goed dat het er is, maar ze laten heel veel steken vallen.” Dat er geen auteurs van kleur en vrouwelijke auteurs op het hoogste niveau van *Lezen voor de lijst* staan, is volgens Pieterse al jaren geleden geadresseerd – maar er is niets veranderd en dat vindt ze dan ook tamelijk schokkend: “Want daar zit ook echt wetenschappelijk onderzoek achter [...] en dat na alle discussies daarover dat nog niet in beweging komt... Dan denk ik: kom mensen, dit moet je toch niet willen.” Goudzand merkt ook de verantwoordelijkheid van de media op. Het valt haar op dat boeken van niet-witte auteurs die kritiek hebben op hun achtergrond (zoals Lale Gül en Mano Bouzamour) breed worden omarmd. Ze noemt de media-aandacht die Gül momenteel ontvangt: “Een Turkse vrouw die zich anti-islamitisch uit, dat vangt wel heel veel aandacht. Wat zij vertelt sluit aan bij een breed gedeelde visie (in ieder geval binnen de media) en daar wordt dan ruim baan voor gemaakt. Maar andere thematiek die door gekleurde schrijvers aan de orde wordt gesteld, krijgt veel minder aandacht.” Ook stelt ze dat literaire auteurs die op dit moment een krantencolumn schrijven (dus geen algemene columnisten) vrijwel altijd man zijn.

²⁵ In *Het gouden ei voorbij* herhaalt Pieterse min of meer het inzicht dat ze in het interview ook deelde: ‘Het is te makkelijk de verantwoordelijkheid van de malaise van deze verstarde middelbareschoolcanon op het bord te schuiven van docenten. [...] Als leerlingen conservatief kiezen, heeft dat ook met de cultuur in zijn geheel te maken. Een cultuur die een nostalgisch idee van progressiviteit koestert, met van de weeromstuit een behoudzuchtige houding tot gevolg. In het onderwijs ligt de sleutel tot verandering, maar dat lukt alleen als de hele cultuur meebeweegt’ (Pieterse, 2021).

5.3.4. Een explosief terrein

Op de vraag of wetgeving ook kan worden ingezet als middel voor promotie in deze context (zoals in het geschiedenisonderwijs dat Tuithof (2017) heeft onderzocht) lopen de reacties uiteen. Van Dijk is vóór het idee om met wetgeving (dus het vastleggen van het belang van inclusiviteit in de wet – bijvoorbeeld de eindtermen) te beginnen, om op die manier de promotie en teacher beliefs mee aan boord te krijgen. Ze geeft aan dat ze dat tien jaar geleden niet zou hebben gezegd, maar er is gebleken dat het andersom niet werkt, zegt ze: “We hebben bij de ontwikkeling van *Curriculum.nu* gezien: je kunt niet verwachten dat het bottom-up gaat lukken. Het is alsof je van iemand wil vragen om zichzelf aan de haren uit het moeras te trekken. We kunnen het bijna niet verlangen. Daar is intensieve begeleiding voor nodig.” Van Dijk heeft bij de ontwikkeling van *Curriculum.nu* met eigen ogen gezien hoe hardnekkig teacher beliefs zijn. Ze noemt een voorbeeld van een poging om literatuur te stimuleren vanaf groep 1 in het primair onderwijs. Basisschooldocenten voelden niets voor dit idee, totdat Van Dijk een concreet voorstel noemde – met *De spin Sebastiaan* als literair materiaal – toen zagen de docenten het ineens wel voor zich. “Als je het uitlegt, dan zien ze het wel. Dus dat was promotie, maar uiteindelijk is het niet in het curriculum terecht gekomen. Dus het was niet genoeg, die promotie. [...] En uiteindelijk zijn ze gekomen met een curriculum waarbij literatuur een voetnoot bij een bijzaak geworden is. Dus ja, we hebben het geprobeerd en het is niet gelukt, dus ik ben pessimistisch daarover.” Pieterse en Goudzand denken daar anders over. Beide experts zijn van mening dat de problematiek veel dieper zit en verder gaat dan het onderwijs. Pieterse geeft aan dat promotie een veiligere en daardoor misschien kansrijkere manier kan zijn dan het via de wetgeving te spelen: “Ik denk dat dat wel een heel explosief terrein is, Nederland stemt toch voor een overgroot deel conservatief. Door het op het niveau van wetgeving te doen kan ook de tegenpartij zich organiseren en zeggen: wij willen een wet die vaststelt dat het nooit mag. Dat is een ingewikkelde. Oei, heel moeilijk [...] want wij spreken nu vrijuit over hoe het moet veranderen, maar dat is natuurlijk niet hoe de politieke wind nu waait. Er zijn ook mensen die met evenveel gedrevenheid vinden dat er een soort ‘Gouden Eeuw *safe space*’ gemaakt moet worden, waarin we de grootsheid van de Nederlandse republiek bezingen.” Ook Goudzand noemt het explosieve terrein waar Pieterse over sprak: “In de Nederlandse realiteit zou het kunnen dat je dan verzet krijgt [bij het omdraaien], waarin mensen heel erg staan op hun eigen individualiteit. Het zou zelfs averechts kunnen werken. Ik zou eerder het gesprek aangaan”. Ook verwijst ze wederom naar docenten die zelf alleen maar westerse boeken lezen en waarom ze minder onbevangen of optimistisch praat over de toekomst van het literatuuronderwijs dan bijvoorbeeld Van Dijk. Goudzand: “Ik zie om me heen hoogopgeleide mensen, gepromoveerd en alles, die bibliotheken vol boeken hebben gelezen, maar hun hele denkwereld is westers. Alles wat ze lezen komt uit Europa of

Amerika, derde wereld is een no-go area. Japan kan nog. Dat wordt dan ook breed uitgemeten in de media, en de rest bestaat gewoon niet. En als wetgeving zou bepalen dat je drie allochtone boeken gelezen moet hebben, dan kiezen ze dus Bouzamour, Gül... Ik bedoel, wat kies je dan, hè? Het probleem is heel groot. Je kunt niet bij de school blijven, het is de hele maatschappij. De norm is westers en wat goed is, is ook westers. En als mensen zo opgevoed zijn, en dat zie ik dus om me heen bij witte Nederlanders, die heel welwillend zijn, maar gewoon zelf zo gevormd zijn, wat verwacht je dan van iemand? Ik verwacht dan niet veel. Yra misschien wel. Ik heb natuurlijk ook die derdewereldblik en ik zie hoe dat gaat. Dat hoogopgeleide mensen belangrijke denkers uit de derde wereld gewoon niet kennen, maar wel alle Europese filosofen. Men zit in z'n eigen badwater. En die mensen zitten weer bij de SLO.”

5.3.5. Het kan dus wel!

De experts kennen nauwelijks voorbeelden van goede praktijken uit buitenlands (literatuur)onderwijs. Van Dijk geeft aan weinig zicht te hebben op curricula van voortgezet onderwijs in het buitenland – maar wel van universiteiten. Ze stelt dat men voor goede voorbeelden zeker naar de Verenigde Staten zou kunnen kijken: “Daar zie je bijvoorbeeld dat literaire anthologieën gewoon standaard compleet divers zijn, dus daar zitten African-American, Latino, Indiase auteurs in, maar ook Ierse en Italiaanse. Gewoon volkomen representatief.” Ook Pieterse deelt een voorbeeld uit het Noord-Amerikaanse voortgezet onderwijs, waarbij ze inhaakt op het belang van verschillende benaderingswijzen bij het lezen van literaire werken: “Op puur anekdotisch niveau weet ik van een school in Canada dat daar aan [het Canadese equivalent van] vwo-leerlingen in het eindexamen gevraagd werd om een klassieker te lezen volgens een post-structuralistische en genderkritische methode. Dus toen dacht ik: ja, daar geloven ze dus dat je aan mensen van achttien post-kolonialisme, die benaderingswijze, gewoon kunt overdragen op de middelbare school. Dat wil ik ook echt graag zeggen: dat het ook echt gaat om de manier waarop gelezen wordt, dus niet alleen welke boeken. Dat er niet één leesmethode is. Je kan ook mensen van zeventien al laten zien dat je iets genderkritisch kan benaderen, of volgens een postkoloniale kijk. Ik rolde van m'n stoel – het kan dus wel!” Goudzand vertelde dat zij in Suriname bewust de omslag [in de jaren zeventig] heeft meegemaakt van de aandacht voor Europese naar meer niet-Europese literatuur: “Dat is wel een discussie geweest, maar niet heftig hoor, want de meeste mensen voelden aan wat er niet klopte. Iedereen las Wolkers en Reve en ga zo maar door, in plaats van Caribische en Afrikaanse literatuur. [...] Maar het ging daar makkelijk. Mensen hadden zelf al last van die vervreemding, om alsmaar niet te lezen over hun eigen situatie”

5.3.6. Hoe nu verder?

Zoals Van Dijk al vaker aangaf, is zij van mening dat de verandering van boven naar beneden bewerkstelligd moet worden, te beginnen bij de eindtermen – waarbij extra voorwaarden aan subdomein E1 gesteld kunnen worden. Op die manier, dus als er top-down iets verandert, veranderen de lesmethodes mee. Aan het einde van het interview benadrukt Van Dijk nogmaals dat het probleem volgens haar bij de methodes ligt: docenten leunen zwaar op lesmethodes, die op hun beurt weer zwaar leunen op de vage eindtermen en referentiekaders. Ook die laatste moeten veel scherper, voegt Van Dijk toe. “Er is geen enkele richtlijn voor wat kinderen moeten kunnen na drie jaar.” *Lezen voor de lijst* moet eveneens het aanbod herzien. Daarnaast pleit ze voor curriculumontwikkeling op docentenopleidingen én voor een verplichte, diverse canon: “Er moet literatuuronderwijs komen op de pabo en op de hogeschool, waarbij standaard literatuuronderwijs gekoppeld wordt aan burgerschap, want dan ben je automatisch ook bij kwesties als diversiteit, maar ook bij actualiteit. Ik zou dus zijn voor een top-down verplichte canon, net zoals de historische canon van Nederland op de basisschool verplicht is, [...] die begint bij vierjarigen en eindigt bij zestienjarigen, waarbij je een aantal teksten gewoon verplicht stelt. [...] Ik denk ook dat het een oplossing is, want iedereen zit met z'n handen in het haar over dat burgerschap – dat het een effectieve manier is om domeinen, dus ook leesvaardigheid, met elkaar te verbinden.” Daarbij haakt Van Dijk aan op mijn suggestie om ook subdomein E2 te herzien, waarbij het begrippenapparaat wordt aangepast en termen als canonvorming en het koloniale verleden een plaats krijgen. Van Dijk: “Want als je kennis hebt van het systeem, kun je zien dat het systeem mensen uitsluit. En nu is er in de eindtermen eigenlijk geen kennis van het systeem van literaire cultuur of überhaupt van kunst opgenomen.”

Goudzand geeft aan dat zij juist bij subdomeinen E2 en E3 naar verandering zou streven: “Ik vraag me af wat voor situatie je krijgt bij het toevoegen van voorwaarden aan E1, ook omdat mensen er dan niet achter staan. Dan krijg je strijd en onwil, de vraag is: wat kiest men dan? Als je mensen niet kan overtuigen van iets, maar je duwt het hun door hun strot, dan vraag ik me af wat het effect uiteindelijk is, welke winst je boekt. Want dan pak je Gül, en je pakt Mano, en dan ben je klaar. Je zou dus wel kunnen beginnen met de andere subdomeinen, met het schrijven van een genuanceerde literatuurgeschiedenis, waarbij je de fouten herziet. Het westers-centrische van de Nederlandse maatschappij is problematisch.” Dat sluit aan bij de visie van Pieterse. Zij ziet subdomeinen E2 en E3 als fundamenten voor E1 en voelt er dan ook het meeste voor om die twee te herzien. Over E3 zegt ze: “Maak een spannende literatuurgeschiedenis waarin je laat zien dat Nederland vanaf de 17^e eeuw niet een soort witte natie is – de fictie van de witte natie, die moet van tafel. Want het lijkt soms alsof Nederland pas met de toestroom van gastarbeiders niet meer alleen wit was. Ja, Nederland is nooit wit geweest. Als je dat via literatuur kunt laten zien, dan zouden we een

wereld winnen.” Van alleen extra voorwaarden toevoegen aan subdomein E1 is ze geen voorstander. Pieterse: “Wat Gloria Wekker ook zegt: diversiteit is niet een vrouw of iemand van kleur toevoegen en goed mengen. Het is meer: wil je als vakgebied zien waar je vandaan komt [...] en wil je dat omdenken en anders gaan zien? Ik denk dat de andere twee subdomeinen de wortels zijn. En dat je geen voorwaarden aan E1 kan toevoegen als je die andere niet goed uitdenkt. [...] Het is water naar de zee dragen als de fundamenten hetzelfde blijven, maar we daaromheen een beetje divers gaan doen.”

6. Gevolgtrekkingen en aanbevelingen

De analyse van de stand van zaken in het literaire onderwijsveld, van de invulling en totstandkoming van het curriculum en van voorbeelden van curriculumontwikkeling in de praktijk hebben geleid tot vragen die ik via interviews heb gesteld aan drie experts op het gebied van literatuur en inclusiviteit. Door met hen in gesprek te gaan – over onder meer de invulling van de eindtermen, de rol van teacher beliefs en de vraag wie verantwoordelijk is/zijn voor de problematiek – heb ik voldoende inzicht verkregen om advies op te stellen voor het realiseren van inclusief literatuuronderwijs, waarbij leerlingen worden gestimuleerd om een diverse, evenwichtige leeslijst samen te stellen. Het laatste hoofdstuk bestaat dan ook uit gevolgtrekkingen die leiden tot een reeks aanbevelingen en geeft daarmee antwoord op deelvraag D: welke gevolgtrekkingen en aanbevelingen kunnen worden geformuleerd op basis van de resultaten van de voorgaande deelvragen? Ik gebruik de kaders opgebouwd in hoofdstuk 3 en 4 om de uitspraken van de experts uit hoofdstuk 5 nader in te analyseren, af te wegen en/of tegenover elkaar te zetten.

6.1. De eindtermen

De eindtermen in hun huidige vorm bevorderen geen inclusief literatuuronderwijs. Dat is (deels) te wijten aan het feit dat de subjectiverende en socialiserende functies van literatuuronderwijs amper weerklanken in de huidige eindtermen – precies de functies van onderwijs waar *Curriculum.nu* in de plannen op hamert. Belangrijke subjectiverende functies zijn onder meer het verbreden van de eigen horizon en het creëren van intercultureel en historisch besef, het ontwikkelen van empathisch vermogen door zich in andere mensen te verplaatsen en het ontwikkelen van een eigen identiteit door zich te identificeren met personages of situatie. Socialiserende functies zijn bijvoorbeeld kennis van cultuur- en literatuurgeschiedenis en deelnemen aan het debat over maatschappelijke en politieke kwesties. Deze aan burgerschap rakende functies blijven onderbelicht in de eindtermen – en dat zijn, zoals ik heb beargumenteerd, nu juist de functies die haaks staan op de oververtegenwoordiging van de witte, mannelijke auteurs op de gemiddelde leeslijst. Ook de geïnterviewde deskundigen waren het er in het algemeen over eens dat de eindtermen niet bijdragen aan een inclusieve leeslijst. Daarvoor zijn ze te vaag en te neutraal (net als de referentiekaders in de onderbouw overigens, aldus Van Dijk). Daarnaast zijn de eindtermen volgens Witte, Mantingh en Van Herten (2017) überhaupt verouderd.

Een logische conclusie is daarom: de eindtermen moeten op de schop. Domein E bestaat uit drie subdomeinen: literaire ontwikkeling (E1), literaire begrippen (E2) en literatuurgeschiedenis (E3). In eerste instantie lijkt het wellicht vanzelfsprekend om in deze context te focussen op E1 – dit is immers de term die voorschrijft dat leerlingen literaire

werken voor een leeslijst moeten selecteren. Daarnaast wordt dit subdomein in de handreiking van SLO aangeduid als het belangrijkste aspect van literatuur: de andere twee subdomeinen staan in dienst van E1 (Bonset, 2012). E1 is in het curriculaire spinnenweb het sterkst verbonden met het element bronnen en materialen. E2 en E3 zijn vooral gericht op de inhoud en komen voort uit de visie. Bij het formuleren van een oplossing voor het huidige non-inclusieve literatuuronderwijs binnen de eindtermen wonden twee van de drie deskundigen in dit onderzoek er geen doekjes om: verandering moet niet beginnen bij E1, maar juist bij E2 en E3. Pieterse omschreef de twee subdomeinen als de fundamenteën – de wortels van het literatuuronderwijs. In dat opzicht ligt het dan ook voor de hand om verandering in te zetten vanuit de wortels: literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Zoals ook Goudzand benadrukte: het heeft weinig zin om leerlingen te verplichten om een inclusieve leeslijst samen te stellen, als de literatuurgeschiedenis nog steeds compleet gericht is op de westerse cultuur. Want hoe weet een leerling dan een werk van (bijvoorbeeld) een Caribisch-Nederlandse auteur te plaatsen? Hoe komt een leerling überhaupt in aanraking met niet-westerse literatuur? Hetzelfde geldt voor literaire begrippen: wanneer leerlingen geen weet hebben van (bijvoorbeeld) het proces van canonvorming en het uitsluitingsmechanisme dat daaraan verbonden is, hoe 'verkoop' je dan het idee dat het belangrijk is om ook werken te lezen die standaard niet in bloemlezingen voorkomen?

Het herzien van subdomein E2 en E3 – van de visie op en inhoud van literatuuronderwijs – zou dan ook een start kunnen zijn. Enkele aanbevelingen hierbij zijn: voeg begrippen toe aan E2 die leerlingen bewust maken van het systeem van in- en uitsluiting in het literaire veld door de jaren heen. Dus niet slechts 'gangbare' literaire begrippen uit het structuralistische begrippenapparaat (zoals motief, perspectief, ruimte, tijdsverloop, enzovoorts) die op een uiterst praktische manier kunnen worden toegepast bij literaire analyse, maar ook concepten als waardering en canonvorming, representatie, (post)koloniale literatuur en cultuurhistorische context – zoals bijvoorbeeld gepresenteerd in het handboek *Het leven van teksten* (Brillenburger Wurth & Rigney, 2008). Het huidige (gedateerde) begrippenapparaat gaat uit van het idee dat men literatuur kan analyseren als iets wat statisch is: het literaire mechaniek van een tekst blijft immers door de jaren heen hetzelfde. Dat betekent dat dezelfde vragen over (bijvoorbeeld) ruimte en tijdsverloop jaar in, jaar uit gesteld kunnen blijven worden. Literatuur is echter iets wat constant verandert en wat ook benaderd moet worden als dynamische materie. Begrippen als ruimte en tijdsverloop geven geen stof tot nadenken of gesprekken, stelt ook Witte (2008). Hierboven genoemde literair-analytische concepten zijn dan ook veel meer met de subjectiverende en socialiserende functies van literatuuronderwijs verbonden en sluiten aan bij (steeds veranderende) bewegingen in de samenleving. De aanbeveling die daarop volgt is om E3 te herzien. Volgens Pieterse schept de huidige literatuurgeschiedenis het beeld dat Nederland

sinds de zeventiende eeuw een ‘witte natie’ is. Het herschrijven van deze literatuurgeschiedenis, vanuit verschillende perspectieven en met vanzelfsprekend aandacht voor (de uitsluiting van) vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur, kan de non-inclusieve visie op literatuur ombuigen in een inclusieve. Want, zo stellen ook de oprichters van *Fixdit* vast, structurele verandering in de literatuurgeschiedenis, waardering en aandacht voor andere schrijvers buiten de al bekende namen, vraagt om een andere manier van kijken. Het vraagt om oprechte nieuwsgierigheid en het gaat om het kunnen verbreden van een blik die meer recht doet aan de werkelijkheid en de verbeelding (Speet, Loontjes & Uphoff, 2021). Ik pleit daarom, net als Van Alphen en Meijer (1991) dertig jaar geleden ook al deden, voor een literatuurgeschiedenis die vanuit het heden naar het verleden kijkt. Deze vorm van literatuurgeschiedenis levert een bewuste projectie van hedendaagse smaak, politieke waarden en literaire belangstellingen en behoeften (Van Alphen & Meijer, 1991). Met andere woorden: door een herziening van E2 en E3 kan worden getracht het belang van een inclusieve kijk (oftewel de visie: de kern van het spinnenweb) op literatuur te demonstreren. Op die manier worden leerlingen dan ook gestimuleerd om een inclusieve leeslijst, met een evenwichtige vertegenwoordiging van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur, samen te stellen.

Dat wil niet zeggen dat E1 geen aanpassing behoeft. Ook dit subdomein kan worden herzien – al is het, zoals hierboven beargumenteerd, aan te raden om E1 slechts te veranderen als het begrippenapparaat en de literatuurgeschiedenis ook worden herzien. Van Dijk gaf aan voorstander te zijn van het aanpassen van E1. Dit zou bijvoorbeeld kunnen in de vorm van extra voorwaarden. Momenteel worden er al twee voorwaarden aan de leeslijst gesteld, dus waarom niet een aantal meer? Zo zou kunnen worden vastgelegd dat leerlingen een evenwichtige verdeling tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs moeten nastreven en een aantal werken geschreven door auteurs van kleur op de lijst moeten hebben staan. Deze aanpassing kan echter ook weerstand oproepen. Juist de keuzevrijheid van de leerling bij E1 staat hoog in het vaandel, ‘conform de traditie in het Nederlandse literatuuronderwijs’, zoals beschreven in de handreiking van SLO (Bonset, 2012). Hoewel het principe van keuzevrijheid nog steeds overeind blijft bij het toevoegen van bovengenoemde voorwaarden, kan een dergelijke vorm van verplichting toch verzet teweegbrengen bij docenten (en anderen). Zowel Goudzand als Pieterse waarschuwden voor dit risico. Om deze reden sta ik ook terughoudend tegenover Van Dijks idee over een verplichte canon. Daarnaast wil ik nogmaals benadrukken dat een dergelijke toevoeging aan E1 een ‘loze’ aanpassing zou zijn, als de literatuurgeschiedenis en -begrippen niet óók grondig worden herzien.

Ten slotte pleit ik voor een expliciete plek in het curriculum voor benaderingswijzen van literatuur, zoals ideologie- en representatiekritische benaderingen. Zoals ook Pieterse aangaf, is het naast de keuze van de boeken eveneens van groot belang op welke manier

deze boeken worden gelezen – juist in het kader van de subjectiverende en socialiserende functies van literatuuronderwijs. Vooral bij eerste leeservaringen kan het voorkomen dat leerlingen een soort onrust voelen (bijvoorbeeld rondom stereotype representaties en seksistische of racistische opvattingen), stelde Pieterse. Een dergelijke benaderingswijze geeft leerlingen een instrument om zulke ervaringen te leren benoemen of om een gesprek te starten. Hiervoor pleit Dera (2021) in eerdergenoemd artikel *Het gouden ei in het literatuuronderwijs* ook: hij betoogt dat werken als *Het gouden ei* meer te bieden hebben dan de traditionele formele benadering en adviseert om leerlingen te betrekken bij verschillende literair-analytische concepten die ook meespelen in actuele discussies over machtsverhoudingen, seksisme en racisme (Dera, 2021). Benaderingswijzen hebben een overkoepelend karakter: ze raken aan alle subdomeinen. Bij een herziening van de eindtermen hoeft dan ook niet vastgehouden te worden aan de huidige vorm en indeling van drie subdomeinen.

6.2. Andere factoren van invloed op de invulling van de leeslijst

Uit dit onderzoek is gebleken dat vooral op macroniveau werk aan de winkel is. Zoals hiervoor besproken, lijkt het Ministerie van OCW in samenwerking met SLO op de eerste plaats direct verantwoordelijk voor het inzetten van verandering. Dit is mogelijk in de vorm van een herziening van de eindtermen. Een belangrijke reden om de eindtermen te herzien is het feit dat educatieve uitgevers hun lesmethoden erop baseren. Omdat er nu geen inclusieve visie in de eindtermen weerklinkt, is de kans klein dat educatieve uitgevers aanstalten zullen maken om meer vrouwelijke auteurs of auteurs van kleur onder de aandacht te brengen. Zoals Goudzand ook aangaf: uitgevers zijn commerciële spelers, die zwaar leunen op wat er vanuit de eindtermen gevraagd wordt en niet zelfstandig in een andere richting zullen bewegen. En docenten leunen – over het algemeen – op die (non-inclusieve) lesmethoden, aldus Van Dijk. Dit proces geeft aan dat verandering binnen het curriculum op een duidelijke top-down-manier kan worden aangepakt. Worden de eindtermen met een inclusieve bril herzien, dan is de kans groot dat educatieve uitgevers meebewegen met die inclusieve visie, waardoor docenten inclusieve lesstof aangereikt krijgen en leerlingen inclusief literatuuronderwijs zullen genieten. Zo simpel kan het – op papier – zijn, ware het niet dat er natuurlijk meer invloeden zijn die een rol spelen in dit proces. Ook wil het zeggen dat het Ministerie van OCW aangespoord moet worden om daadwerkelijke verandering in te voeren. Volgens Goudzand zal dit alleen gebeuren als boven druk voelt van onder (zoals het model van Goodson (2005) ook veronderstelt), oftewel: wanneer docenten (of onderwijs-gerelateerde instanties) zich organiseren en in beweging komen.

Een instantie die vandaag nog zou kunnen starten met een dergelijke beweging is *Lezen voor de lijst*. De website kan geen wezenlijke druk uitoefenen op het ministerie, maar neemt wel een invloedrijke positie in het literatuuronderwijs in. Ook kan *Lezen voor de lijst*, meer dan educatieve uitgevers, een eigen invulling geven aan de eindtermen. De redactie, die grotendeels uit docenten Nederlands bestaat, is geheel vrij in het samenstellen van hun selectie. Door het enorme bereik van de website zou een herziening van het aanbod voor echte verandering kunnen zorgen. De redactie geeft aan 'diversiteit' hoog in het vaandel te hebben staan: het is één van de vier keuzecriteria voor de selectie. Een telling van mijn hand in oktober 2020 (en daarna in juni 2021) laat echter zien dat dit criterium onvoldoende nageleefd wordt. Zo is op het hoogste niveau nog altijd geen enkele vrouwelijke auteur of auteur van kleur te bekennen. Sterker nog: op niveaus 3 tot en met 6 is niet één werk van een vrouwelijke auteur van kleur opgenomen. Met andere woorden: leerlingen die op een hoog niveau lezen via *Lezen voor de lijst* komen amper tot niet in aanraking met literatuur geschreven door vrouwen en mensen van kleur. Schokkend, vonden ook Van Dijk en Pieterse. Daarbij geeft het te denken, zoals ook de *Lezeres des Vaderlands* (in 2016 al) aankaarte: welke leerlingen krijgen onbewust de boodschap dat in de literatuur zij altijd een niveautje of twee minder zullen blijven? Een belangrijke aanbeveling aan *Lezen voor de lijst* is dan ook: herzie het aanbod – vooral op de hogere niveaus. Zorg ervoor dat voldaan wordt aan het vierde keuzecriterium, ga daar bewust mee aan de slag en voeg – befaamde – literaire werken van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur toe aan de selectie (van bijvoorbeeld Astrid Roemer, Andreas Burnier en Simone Atangana Bekono, die nu opmerkelijk genoeg ontbreken).

Het Ministerie van OCW (in samenwerking met SLO), educatieve uitgevers en *Lezen voor de lijst* vormen factoren die directe invloed uitoefenen op het huidige literatuuronderwijs. Docentenopleidingen vormen een meer indirecte factor op macroniveau en hebben een belangrijke taak: het opleiden van (jonge) docenten Nederlands in spé. Ik heb geen onderzoek gedaan naar de inhoud van docentenopleidingen in Nederland en kan dan ook geen uitspraken doen over of en op welke manier de inhoud van docentenopleidingen (hbo en wo) veranderd moet worden. Wel bracht deze vraag me op een ander aspect, namelijk het gebrek aan inhoudelijke nascholing. Volgens Van Dijk is het niet eerlijk docenten verantwoordelijk te stellen voor de problematiek binnen het literatuuronderwijs als ze niet de juiste bagage met zich meedragen. Vooral docenten die al geruime tijd in het vak zitten – en daardoor soms onderwijs geven dat vanwege verouderde vakkennis gewoonweg gedateerd is, aldus Van Dijk – kunnen dan ook profijt hebben van structurele nascholing. Volgens Van Dijk zouden docenten hierdoor standaard gestimuleerd worden om hun vak te ontwikkelen en actualiseren en kan hen materiaal worden aangereikt om mee te bewegen met maatschappelijke ontwikkelingen. De aanbeveling om tijd en geld vrij te maken voor het

aanbieden van goede, inhoudelijke, structurele nascholing aan docenten is gericht aan de overheid.

Zoals Goodson (2005) stelt, ontstaat de formulering van verandering meestal intern, vanuit ideeën van docenten of onderwijskundigen – soms als reactie op maatschappelijke ontwikkelingen. Vervolgens moet ook de implementatie van de verandering zich binnen het onderwijssysteem voltrekken, voordat steun voor deze verandering kan worden gezocht bij de gevestigde orde. Dit geeft aan dat ook docenten een verantwoordelijkheid met zich meedragen. Zowel Pieterse als Goudzand benadrukten die verantwoordelijkheid. Gedreven docenten die zich bewust zijn van de problematiek zouden zich dan ook moeten verenigen en organiseren, zich uitspreken en waar nodig in gesprek gaan met – bijvoorbeeld – collega's die non-inclusieve keuzes maken. Daarnaast onderstreepte Goudzand meermaals het belang van de boeken die docenten zelf lezen. Wanneer je als docent immers geen bewuste aandacht besteedt aan hoe inclusief je eigen boekenkeuze is, wordt het ook lastig om de relevantie ervan over te brengen op leerlingen – en om überhaupt op basis van eigen leeservaringen leerlingen te adviseren bij het samenstellen van een inclusieve leeslijst. Veel docenten die Janssen (2019) voor haar onderzoek interviewde, gaven aan zelf weinig vrouwelijke auteurs te kennen en de relevantie van gendergelijkheid gewoonweg niet in te zien. Eén docent gaf zelfs aan bewust geen aandacht te besteden aan de problematiek, omdat 'je dan wel bezig kunt blijven – omdat je dan ook meer bezig moet zijn met bijvoorbeeld schrijvers uit andere culturen of homoseksuele auteurs.' Ook Dera (2018) stipte het non-inclusieve leesgedrag van docenten aan in het onderzoek *De lezende leraar*, waaruit bleek dat van de laatste drie boeken die de deelnemende docenten gelezen hadden, slechts 34,5% geschreven is door een vrouw. Over ongelijkheid op het gebied van culturele achtergrond wordt in dit onderzoek niet gesproken, maar het is aannemelijk dat dit percentage nog lager ligt. Het lijkt er daarnaast op, aldus Dera (2018), dat het hedendaagse Nederlandse literatuuronderwijs sterk verknoopt is met wat goed scoort op de literaire markt, hetgeen op zijn beurt verbonden is met de westerse, neoliberale, eenentwintigste-eeuwse mediacultuur, die Goudzand ook nadrukkelijk noemde. Nascholing zou ondersteuning kunnen bieden aan docenten bij het reflecteren op eigen leesgedrag en teacher beliefs over inclusieve literatuur.

Teacher beliefs vormen, zoals in hoofdstuk 4 betoogd, een belangrijke factor in het onderwijs. Hoewel ze op individueel niveau worden gevormd, klinken ze op alle curriculaire niveaus door. Zo kunnen teacher beliefs directe en indirecte invloed hebben op de selectie van boeken door het docentenpanel van *Lezen voor de lijst*, op de keuze voor lesmateriaal binnen de vaksectie en op welke literaire werken wel (en niet) worden besproken in de klas. Teacher beliefs kunnen behoorlijk hardnekkig, diepgeworteld en inconsistent zijn. Toch kunnen ze veranderen, bleek ook uit het onderzoek van Tuithof (2017) en Van Rijt (2021).

Maatschappelijke bewegingen in de samenleving, zoals de toenemende aandacht voor racisme, seksisme en gelijkheid en bewegingen als *Black Lives Matter* en *MeToo* – die prangend blootleggen hoe ongelijke machtsverhoudingen, vooroordelen en discriminatie de samenleving nog altijd beheersen – lijken langzaam hun uitwerking te krijgen. In de media is veel aandacht voor de onderwerpen en er worden collectieven als *Fixdit* gevormd. Vooral jonge mensen lijken steeds bewuster te zijn van bepaald taalgebruik en systemen, zoals ook Pieterse merkt in haar colleges als universitair docent. Het is aannemelijk dat deze bewegingen (al dan niet na verloop van tijd) teacher beliefs zullen beïnvloeden. Tegelijkertijd waait er een stevige politieke wind vanuit een andere hoek in de Nederlandse samenleving. Bovengenoemde bewegingen en ideeën roepen eveneens weerstand op – ook bij docenten. Een treffend voorbeeld daarvan zijn de reacties op het eerdergenoemde artikel van Van Dijk en Klaver (2021) over (onder meer) de representatie van jonge vrouwen in jeugdboeken in de eerdergenoemde Facebookgroep ‘Leraar Nederlands’. Uit een aantal berichten blijkt hoe sterk sommige docenten de ideeën van de auteurs associëren met ‘indoctrinatie’, ‘propaganda’ en ‘censuur’. Thema’s als genderrepresentatie en zelfs seksueel geweld worden aangeduid als ‘hypes’ en de auteurs worden beschuldigd van het aanmoedigen van *cancel culture*. De reacties laten zien hoe gevoelig deze context is en hoe diepgeworteld en hardnekkig teacher beliefs over dit onderwerp daadwerkelijk kunnen zijn.²⁶ Mijn aanbeveling op het gebied van teacher beliefs is dan ook om de bevordering van inclusief literatuuronderwijs behoedzaam aan te pakken. Dat wil zeggen: er moet getracht worden docenten mee te krijgen met eerdergenoemde bewegingen in de samenleving (door middel van bewustwording en het delen van ervaringen en inzichten) in plaats van hen ‘morele kaders op te leggen’. Een herziening van het curriculum moet docenten dan ook uitdagen te reflecteren op hun eigen visie over inclusiviteit en daar gesprekken over te voeren. Daarnaast zou men voorzichtig moeten zijn met het formuleren van voorwaarden of verplichtingen, zoals Pieterse en Goudzand adviseerden. Voorkom te hard van stapel te lopen of de hand te overspelen en houdt daarom rekening met (de grote verscheidenheid aan) teacher beliefs. Eerder trok ik uit het onderzoek van Van der Aalsvoort al een gelijksoortige conclusie. In dat licht pleit ik dan ook – in lijn met Van Rijt – voor de formulering ‘verrijking’ van het literatuuronderwijs, in plaats van hervorming of vernieuwing. Hiermee kan

²⁶ Een groot deel van de reacties onder dit bericht was overigens positief. Deze verscheidenheid aan reacties doet denken aan de twee kampen die na het verschijnen van *De canon onder vuur* ontstonden: ‘de neerlandistiek’ tegenover ‘de ideologiekritiek’ (Bax, 2009) – zie paragraaf 3.3. De twee groepen lijken dertig jaar na dato nog steeds voort te bestaan. Ook Franssen (2009) omschrijft in het essay *Van spiegels en vensters: de retorica van de canon* twee vergelijkbare kampen. Hij stelt dat ontwikkelaars van een nationale canon rekening dienen te houden met zowel normatieve als multiculturalistische cultuuropvattingen: aanhangers van de eerste groep bestaan uit voorstanders van een canon die postuleren dat er één samenhangende cultuurtraditie bestaat die bepalend is voor de nationale identiteit en de tweede groep – canontegenstanders – ervaart zo’n traditie als een keurslijf en komt op voor de persoonlijke belevingswereld en de onbelemmerde ontplooiing van het individu (Franssen, 2009).

men docenten laten inzien dat de plannen een aanwinst zijn voor het literatuuronderwijs: het uitbreiden van het begrippenapparaat en een bredere kijk op de literatuurgeschiedenis verrijken het curriculum immers alleen maar. Ik hoop dan ook dat deze benadering van de gewenste verandering de eventuele weerstand van docenten kan verminderen.

6.3. Het proces van curriculumontwikkeling

Volgens Van Dijk is het van enorm belang om docenten goede bronnen en lesmateriaal aan te reiken. Wanneer docenten merken dat inclusief materiaal goed werkt – doordat het bijvoorbeeld vruchtbare discussies over maatschappelijke onderwerpen in de klas oplevert – zal de kracht ervan zichtbaar worden, stelt ze. Van Dijk denkt dan ook dat teacher beliefs over inclusief literatuuronderwijs hierdoor kunnen veranderen. Een zelfde werking kwam eveneens voor in het onderzoek van Van Rijt. De kanttekening blijft staan dat Borg (2003) stelt dat overtuigingen die op jonge leeftijd zijn ontstaan vaak moeilijk om te buigen zijn, zelfs wanneer betere alternatieven voorhanden zijn. Daarnaast liet Tuithof zien dat teacher beliefs nog kunnen veranderen nadat curriculumontwikkeling wetmatig doorgevoerd is. Op die manier wordt daadwerkelijke curriculumontwikkeling als het ware ingezet als middel voor promotie. Met andere woorden: teacher beliefs beïnvloeden de praktijk, maar voorgeschreven veranderingen in de praktijk kunnen ook leiden tot veranderingen in opvattingen en overtuigingen van docenten.

De vraag die ik de drie deskundigen daarom gesteld heb, is aan welke optie zij in deze context voorkeur zouden geven: eerst aandacht steken in promotie voordat curriculumontwikkeling (zoals het aanpassen van de eindtermen) eventueel wordt doorgevoerd – of juist wetgeving als middel voor promotie? Zoals reeds besproken kan dit onderzoeksgebied een explosief terrein vormen. Dit onderstreepten Goudzand en Pieterse. Goudzand gaf aan dat er nog heel veel werk te verzetten is in het stadium van promotie. Docenten kunnen niet zomaar overtuigd worden van het belang van inclusiviteit binnen het vakgebied als de westerse, patriarchale cultuur nog altijd de norm vormt in onze samenleving en media slechts aandacht schenken aan literatuur die aan deze norm voldoet. Volgens Pieterse is er een scherpe analyse nodig van het politieke veld waarin men zich in deze context begeeft, voordat weloverwogen kan worden besloten wat de beste strategie is. Dat zou bijvoorbeeld het in kaart brengen van teacher beliefs over inclusiviteit in het literatuuronderwijs kunnen zijn. In dit opzicht valt er dus wat voor te zeggen om eerst aanzienlijke aandacht te steken in de promotie, voordat wetgeving een vorm kan aannemen (met als doel men daadwerkelijk te overtuigen, teacher beliefs om te buigen en de kans op weerstand te verkleinen). Anderzijds zijn er genoeg argumenten voor het wel inzetten van curriculumontwikkeling voordat de promotie geslaagd is. Zo zal succesvolle promotie veel tijd in beslag nemen en is de kans klein dat docenten ooit volledig collectief achter een nieuw

idee staan. Van Dijk illustreerde met eerdergenoemd voorbeeld over literatuuronderwijs op de basisschool dat in de praktijk promotie niet altijd tot verandering leidt, zelfs niet wanneer goed materiaal wordt aangeleverd – een scenario dat Van Rijt in zijn onderzoek wel schetste. Door eigen ervaringen (in het kader van *Curriculum.nu*) was Van Dijk daarom pessimistisch en gaf zij inmiddels voorkeur aan wetgeving als middel voor promotie.

Ik kan op dit gebied dan ook geen concreet, eenzijdig advies geven. Beide opties bestaan en zouden nadere analyse behoeven. Wel adviseer ik om in beide gevallen hoe dan ook sterk rekening te houden met teacher beliefs. In het geval van de klassieke volgorde van curriculumontwikkeling volgens Goodson (2005) verwijs ik terug naar de aanbeveling om dit proces behoedzaam aan te pakken en rekening te houden met de grote verscheidenheid aan opvattingen. Wanneer wetgeving vroegtijdig zou worden doorgevoerd – door, nogmaals, bijvoorbeeld een herziening van de eindtermen zoals geadviseerd in 6.1. – zijn de opvattingen, overtuigingen en idealen van docenten echter nog altijd van groot belang. Uit het onderzoek van Van der Aalsvoort (2016) bleek hoe zeer het mis kan gaan wanneer teacher beliefs worden genegeerd. Een aanbeveling zou dan ook zijn om bij het formuleren van een nieuw curriculum te allen tijde gehoor te geven aan een zorgvuldig samengestelde, diverse adviescommissie bestaande uit docenten Nederlands. In het licht van teacher beliefs benadruk ik ook het verschil tussen de beoogde curriculumontwikkeling in dit onderzoek en de curriculumontwikkeling in, bijvoorbeeld, het onderzoek van Van Rijt (2021). Waar die vernieuwing ging om de activiteiten, inhoud en doelen van het vak, gaat het in het geval van mijn onderzoek hoofdzakelijk om de algehele visie (en het materiaal): de ene verandering is vooral vakinhoudelijk en de andere gaat met name over de kern van en de opvattingen over het vak. Omdat het doel van inclusief literatuuronderwijs raakt aan maatschappelijke bewegingen en belangen zou het kunnen dat teacher beliefs in deze context hardnekkiger en moeilijker om te buigen zijn dan teacher beliefs over, bijvoorbeeld, grammatica.

7. Afsluiting en discussie

Met het beantwoorden van de deelvragen geeft dit verkennend onderzoek inzicht in manieren waarop bevorderd kan worden dat bovenbouwleerlingen havo/vwo een inclusieve leeslijst samenstellen, oftewel: het geeft antwoord op de hoofdvraag van deze scriptie. Door het in kaart brengen van het literaire (onderwijs)veld heb ik onder meer kunnen vaststellen dat het huidige literatuuronderwijs niet inclusief is en dat het burgerschapsaspect binnen de manier waarop literatuuronderwijs op dit moment wordt vormgegeven grotendeels ontbreekt – en dat terwijl dit juist noodzakelijk is voor (inclusief) literatuuronderwijs. De vraag die hieruit voortvloeide was: hoe kan men effectieve verandering binnen het onderwijs teweegbrengen? Vervolgens heb ik daarom het proces van curriculumontwikkeling nader bestudeerd. Uit deze analyse bleek onder andere dat teacher beliefs een grote rol kunnen spelen binnen curriculumontwikkeling. Ik ben daarom in gesprek gegaan met drie experts die zich expliciet uitspreken in het debat rondom inclusiviteit en literatuur(onderwijs) – mensen die teacher beliefs daadwerkelijk trachten te beïnvloeden. Door de inbreng van deze experts te analyseren, af te wegen en/of tegenover elkaar te zetten in de daarvoor opgestelde kaders heb ik een reeks aanbevelingen voor het realiseren van inclusief literatuuronderwijs op papier kunnen zetten. Ik zal ter afsluiting de hoofdpunten hiervan beknopt samenvatten, om daarna de beperkingen van dit onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek te bespreken.

Omdat de huidige eindtermen geen inclusieve leeslijst bevorderen, zouden deze moeten worden herzien. Op de eerste plaats dienen de literaire begrippen (E2) en de literatuurgeschiedenis (E3) te worden verrijkt: het structurele begrippenapparaat zou uitgebreid moeten worden met literair-analytische concepten die de subjectiverende en socialiserende functies van literatuuronderwijs tot hun recht laten komen. Ook zou met een bredere blik naar de literatuurgeschiedenis moeten worden gekeken – dat wil zeggen: zonder ‘westerse bril’, met een prominente plek voor vrouwen en personen van kleur en waarbij de in- en uitsluiting die aan canonvorming verbonden is onder de aandacht wordt gebracht. Hiernaast zouden de voorwaarden die aan de leeslijst worden gesteld (E1) ook kunnen worden herzien, maar alleen wanneer tevens de algehele visie op literatuuronderwijs wordt hervormd. Ten slotte zou er een expliciete plek voor de verschillende benaderingswijzen van literatuur in de eindtermen moeten komen, die leerlingen een instrument geven om met (verontrustende) literaire teksten om te gaan. Bij een herziening hoeft niet vastgehouden te worden aan de huidige vorm en indeling van de eindtermen. Effectieve en succesvolle curriculumverrijking in deze context dient top-down te worden aangestuurd, waarbij het Ministerie van OCW de eerste stap zou moeten zetten in de vorm van een herziening van de eindtermen. De verwachting is dat educatieve uitgeverij hun

lesmethodes daarop zullen aanpassen, waardoor docenten handvatten hebben voor inclusief literatuuronderwijs. Daarnaast zou er tijd en geld vrij dienen te komen voor (structurele) nascholing voor docenten. Ook zouden docenten hun leidende rol moeten pakken, zowel voor de klas als in de docentenkamer, mede door te reflecteren op eigen boekenkeuzes. Een invloedrijke factor in het literatuuronderwijs is *Lezen voor de lijst*: deze instantie zou het aanbod aanzienlijk moeten verrijken. Omdat inclusiviteit een gevoelig onderwerp in onze samenleving blijkt te zijn, moet bij het verrijken van het curriculum op dit vlak te allen tijde rekening gehouden worden met de grote verscheidenheid aan teacher beliefs. Er zijn twee opties voor de volgorde: enerzijds valt er genoeg voor te zeggen om veel tijd en aandacht te steken in het stadium van promotie voordat het curriculum daadwerkelijk kan worden verrijkt, anderzijds kan beargumenteerd worden waarom wetgeving (het aanpassen van de eindtermen) ook ingezet kan worden als middel voor promotie.

Dit onderzoek is geschreven als onderdeel van de educatieve master Nederlands – in een tijd waarin de coronapandemie door het land waarde en lockdowns ook de academische wereld regeerden – wat wil zeggen dat er beperkingen aan vastzaten. De literatuurstudie (met name hoofdstuk 4) nam meer tijd in beslag dan van tevoren gedacht. Zo stuitte ik op het fenomeen teacher beliefs, wat ik vervolgens nader heb bestudeerd. Ik ben daarom niet dieper kunnen ingaan op inclusiviteit in het literatuuronderwijs in het buitenland. Volgens Amatmoekrim (2016) is de zichtbaarheid van zwarte auteurs er over de grens wél. Ik had daarom graag willen zoeken naar goede voorbeelden uit het onderwijs in bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk – waar de shortlist van de Man Booker Prize in 2020 geleid werd door vier auteurs van kleur, van wie drie vrouwen – of de Scandinavische landen, die stevast de top-vier van de Global Gender Gap Index domineren. Uit de interviews met Van Dijk en Pieterse bleek dat ook uit Noord-Amerika leerzame voorbeelden uit het literatuuronderwijs komen. Deze gevallen had ik graag nader willen onderzoeken op hun voorbeeldigheid. Vanwege de beperkte tijd heb ik drie personen kunnen interviewen. Ik heb de beredeneerde keuze gemaakt voor drie vrouwelijke experts die zich expliciet uitspreken over mijn onderzoeksthema. Met meer tijd had ik met meer deskundigen in gesprek kunnen gaan. Op die manier had ik ook andere stemmen kunnen horen – bijvoorbeeld van mensen die weerstand voelen bij het onderwerp. Dit had me wellicht nog meer inzicht kunnen geven in de manier waarop inclusiviteit een rol zou moeten spelen in het literatuuronderwijs.

Omdat teacher beliefs zo'n grote rol bleken te spelen in het onderwijs, zou het wetenschappelijk in kaart brengen van teacher beliefs over inclusief literatuuronderwijs van docenten Nederlands erg leerzaam kunnen zijn. Een duidelijk beeld van deze opvattingen – bijvoorbeeld de spreiding ervan, hoe diepgeworteld ze zijn, verschillen binnen de populatie naar leeftijd en sekse – zou veel input kunnen leveren bij zowel het zoeken naar manieren waarop promotie van curriculumhervorming kan worden aangepakt als bij het formuleren van

hervorming. Het gebrek aan onderzoek naar teacher beliefs vormde dan ook een beperking bij mijn onderzoek. Zo stellen Van Rijt, Wijnands en Coppen (2020) dat het bij het implementeren van verandering binnen een curriculum van belang is om zowel centrale als perifere teacher beliefs te onderzoeken. Hoe centraler een teacher belief, hoe moeilijker de opvatting te veranderen is (Bolhuis, 2000). Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar dit onderscheid, waardoor ik er in mijn uiteindelijke aanbevelingen niets over heb kunnen opmerken. Ik veronderstel dat teacher beliefs over inclusiviteit uiterst centrale opvattingen zijn, maar kan daar geen sterke onderbouwing bij geven. Vervolgonderzoek naar dit onderscheid zou dan ook interessant zijn.

Ook zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op het literatuuronderwijs binnen docentenopleidingen. Dera (2019) beveelt in het onderzoek *Praktijk van de leeslijst* lerarenopleidingen aan om aandacht te besteden aan de manier waarop literatuuronderwijs – onder meer via tekstkeuze van de leerlingen – hiërarchische verschillen in stand houdt tussen mannelijke en vrouwelijke auteurs en tussen auteurs met en zonder migratieachtergrond. Hiermee wijst hij docentenopleidingen dus aan als medeverantwoordelijk voor het stimuleren van inclusief onderwijs. Ook Van Dijk suggereerde dat Nederlandse universiteiten al tientallen jaren achter de feiten aanlopen met het literatuuronderwijs in de neerlandistiek, vasthouden aan een ‘stoffig’ beeld en daardoor docenten afleveren die gedateerd literatuuronderwijs hebben aangeleerd. Het zou dan ook interessant kunnen zijn om dit nader te onderzoeken, het literatuuronderwijs op docentenopleidingen van hogescholen en universiteiten te analyseren en in kaart te brengen op welke manier ook dit onderwijs hervormd en/of verrijkt kan worden.

En dan, tot slot: ik hoop dat bovengenoemd eventueel vervolgonderzoek, of ander essentieel onderzoek over dit thema, in de nabije toekomst daadwerkelijk opgepakt zal worden. Dat er genoeg gedreven docenten rondlopen die het verschil (willen gaan) maken op school; dat deskundigen als Yra van Dijk, Henna Goudzand en Saskia Pieterse zich blijven uitspreken op dit gebied; dat de redactie van *Lezen voor de lijst* de selectie snel en grondig herziet; dat onderwijsmakers het belang van diversiteit en inclusie in het literatuuronderwijs spoedig inzien en cruciale stappen gaan zetten. Zoals Speet, Loontjes en Uphoff (2021) ook betogen: we kunnen de wereld niet in één keer veranderen, maar we kunnen wel door een nieuwe, inclusieve bril naar de stapels en rijen in de boekwinkel en bibliotheek kijken en we kunnen een andere gevoeligheid ontwikkelen als we een boek openslaan, om ons zo te laten verrassen, overrompelen en voor even te verdwijnen in onbekende werelden. Ik voeg daar graag nog een perspectief aan toe: we kunnen het literatuuronderwijs verrijken, door ons in te zetten voor een samenleving waarin inclusief wordt gedacht, gesproken, gehandeld en gelezen. De tijd is er rijp voor.

Literatuurlijst

- Aalsvoort, M. J. Van der. (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Akker, J. Van den. (2005). Curriculaire uitdagingen bij autonomievergroting van scholen. In: Veugelers, W., Bosman, R. (2005). *De strijd om het curriculum*, 31-46. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Alphen, E. van & Meijer, M. (1991). *De canon onder vuur. Nederlandse literatuur tegendraads gelezen*. Amsterdam: Van Genneep.
- Amatmoekrim, K. (2019, 19 augustus). Een monoculturele uitwas. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 18 november 2020 via <https://www.groene.nl/artikel/een-monoculturele-uitwas>
- Bax, S. (2009). De canon onder vuur. De canon ten tijde van het postmodernisme. In: Duyvendak, L., Pieterse, S. (2009). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*, 71-96. Hilversum: Uitgeverij Verloren en Open Universiteit Nederland.
- Becker, S. (2018, 20 juli). De hoogopgeleide witte man domineert de literatuur. Hoe erg is dat? *Trouw*. Geraadpleegd op 2 december 2020 via <https://www.trouw.nl/nieuws/de-hoogopgeleide-witte-man-domineert-de-literatuur-hoe-erg-is-dat~b480db72/>
- Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?* Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., Kist, S. Van der. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Bonset, H. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*. 36, 81–109. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brillenburg Wurth, K. & Rigney, A. (2008). *Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Declercq, M.R. (2019, 10 mei). *De leeswereld van Radna Fabias*. Geraadpleegd op 20 november 2020 via <https://www.iedereenleest.be/over-lezen/reeks/de-leeswereld-van-radna-fabias>
- Dera, J. (2018). De lezende leraar. Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*. 134(2) 146-170.
- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Dera, J. (2020, 24 november). *De helaasheid der leeslijsten*. Geraadpleegd op 25 november 2020 via <https://www.de-lage-landen.com/article/de-helaasheid-der-leeslijsten-over-diversiteit-in-het-literatuuronderwijs>
- Dera, J. (2021). Het gouden ei in het literatuuronderwijs: van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker. *Vooys*. 39(2), 17-27.
- Diederiks, D. (2015). *Inclusief onderwijs: 'Lessons learned' van Engeland en Zweden*. Universiteit van Amsterdam.
- Dijk, Y. Van., Klaver, M.J. (2021, 7 juni). De Jonge Jury: van leesbevordering tot pulppromotie. *De Nederlandse Boekengids*. Geraadpleegd op 9 juni 2021 via <https://www.nederlandseboekengids.com/20210607-yra-van-dijk-marie-jose-klaver/>
- Donk, C. Van der., Lanen, B. Van. (2012). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Eidhof, B. (2019). *Handboek burgerschapsonderwijs*. Den Haag: ProDemos.
- Flood, A., Cian., S. (2020, 15 september). Most diverse Booker prize shortlist ever as Hilary Mantel misses out. *The Guardian*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020 via <https://www.theguardian.com/books/2020/sep/15/most-diverse-booker-prize-shortlist-is-also-almost-all-american-hilary-mantel>
- Franssen, G. (2009). Van spiegels en vensters: de retorica van de canon. In: Duyvendak, L., Pieterse, S. (2009). *Van spiegels en vensters. De literaire canon in Nederland*, 97-112. Hilversum: Uitgeverij Verloren en Open Universiteit Nederland.
- Franssen, A. G. (2021, 9 mei). Finland heeft al sinds de jaren zeventig een brede brugklas en dat loont. *Trouw*. Geraadpleegd op 8 juni 2021 via <https://www.trouw.nl/onderwijs/finland-heeft-al-sinds-de-jaren-zeventig-een-brede-brugklas-en-dat-loont>
- Goodson, I. F. (2005). Change processes and historical periods: An International Perspective. In: Veugelers, W., Bosman, R. (2005). *De strijd om het curriculum*, 19-29. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming: De perfecte driehoek. *Levende Talen Magazine*. 106(8), 4-9.
- Holman, T. (2016, 15 maart). Het is een misverstand dat lezen 'fijn' of 'gezellig' of 'leuk' is. *Parool*. Geraadpleegd op 24 november 2020 via <https://www.parool.nl/nieuws/het-is-een-mis-verstand-dat-lezen-fijn-of-gezellig-of-leuk-is~b65d2142/>
- Janssen, E. (2019). *We hebben wel heel veel mannen, laten we nu maar eens een vrouw nemen*. Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur, Universiteit van Amsterdam.
- Koolen, C. (2018). *Reading beyond the female*. Amsterdam: Ipskamp Printing.
- Lezenvoordelijst.nl. Koninklijke Bibliotheek. Geraadpleegd op 21 juni 2021.

- Lezeres des Vaderlands. (2016). Toverstaf en Tijdmachine: hoe ons literatuuronderwijs vrouwen buitensluit. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 16 september 2020 via <https://www.groene.nl/artikel/toverstaf-en-tijdmachine-hoe-ons-literatuuronderwijs-vrouwen-buitensluit>
- Litlab.nl. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 21 juni 2021.
- Oostendorp, M. Van. (2016, 16 november). Sisyphus wil taalkunde op school. *Neerlandistiek.nl*. Geraadpleegd op 17 maart 2021 via <https://neerlandistiek.nl/2016/11/sisyphus-wil-taalkunde-op-school/>
- Penguin.co.uk. Geraadpleegd op 17 juni 2021.
- Pérez, E. (2020, 2 juli). 'People of color' are protesting. *The Washington Post*. Geraadpleegd op 15 juni 2021 via <https://www.washingtonpost.com/politics/2020/07/02/people-color-are-protesting-heres-what-you-need-know-about-this-new-identity/>
- Phipps, S., Borg, S. (2009). Exploring tensions between teacher's grammar teaching beliefs and practices. *System*. 37, 380-390.
- Pieterse, S. (2021, 26 mei). Het gouden ei voorbij. *De Groene Amsterdammer*. Geraadpleegd op 31 mei 2021 via <https://www.groene.nl/artikel/het-gouden-ei-voorbij>
- Personagebank.nl. Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 20 juni 2021.
- Rees, C.J. Van. (1985). Consensusvorming in de literatuurkritiek. In: Verdaasdonk, H. (1985). *De regels van de smaak*, 59-85. Amsterdam: Joost Nijsen. Geraadpleegd op 11 november 2020 via http://www.dbnl.org/tekst/rees001cons01_01
- Rijt, J.H.M. Van. (2021). *Understanding grammar. The impact of linguistic metaconcepts on L1 grammar education*. Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.
- Roelofs, D. (2019, 28 juni). Gedateerde literatuur bestaat niet, ook niet voor jongeren. *Trouw*. Geraadpleegd op 24 november 2019 via <https://www.trouw.nl/nieuws/gedateerde-literatuur-bestaat-niet-ook-niet-voor-jongeren~be5493bb/>
- Schoenmacker, I. (2018, 18 mei). Meisjes ravotten, jongens leren over gevoelens, welkom in IJsland. *Trouw*. Geraadpleegd op 15 september 2020 via <https://www.trouw.nl/nieuws/meisjes-ravotten-jongens-leren-over-gevoelens-welkom-in-ijsland~b074b1c0/>
- Speet, F., Loontjes, H., Uphoff, M. (2021, 10 januari). Nederlandse romans zitten vol karikaturale rokjes-kontjes-tietjes: tijd voor meer vrouwen in de literaire canon. *Trouw*. Geraadpleegd op 14 juni 2021 via: <https://www.trouw.nl/cultuur-media/nederlandse-romans-zitten-vol-karikaturale-rokjes-kontjes-tietjes-tijd-voor-meer-vrouwen-in-de-literaire-canon~b2a4d26d/>
- Stokking, K. (2016). *Bouwstenen voor onderzoek in onderwijs en opleiding*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Takken, W. (2021, 17 juni). Een dode koloniaal hoeft je niet te cancelen. *NRC*. Geraadpleegd op 20 juni 2021 via <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/06/17/een-dode-koloniaal-hoef-je-niet-te-cancelen-a4047758>

- Thijs, A., Akker, J. Van den. (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling.
- Truijens, A. (2016, 19 maart). Bij literatuur is een beetje dwang geoorloofd. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 24 november 2020 via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/bij-literatuur-is-een-beetje-dwang-geoorloofd~b0235652/>
- Tuithof, J.I.G.M. (2017). *The characteristics of Dutch experienced history teachers' PCK in the context of a curriculum innovation*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Valkenberg, S. (2018, 25 april). Waarom moet lezen per se leuk zijn? *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 24 november 2020 via <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/waarom-moet-lezen-per-se-leuk-zijn~bd1fa734/>
- Veugelers, W., Bosman, R. (2005). *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant.
- Weale, S., Bakare, L. (2020, 30 september). Many GCSE pupils never study a book by a black author. *The Guardian*. Geraadpleegd op 15 oktober 2020 via <https://www.theguardian.com/education/2020/sep/30/many-gcse-pupils-never-study-a-book-by-a-bame-author>
- Wekker, G. D. (2016). *Witte onschuld. Paradoxen van kolonialisme en ras*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Wind, T.M. (2017). *Een vergeten deel van de Nederlandse literatuur?* Masterscriptie Nederlandse taal en cultuur, Universiteit van Amsterdam.
- 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*. Delft: Eburon.
- Witte, T., Mantingh, E., Herten, M. Van. (2017). Doodtij in de delta: stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs. *Spiegel der Letteren*. 59(1), 115-143.
- Witte, T. (2018). De kunst van het onderwijzen. Naar een levenskrachtige visie op het literatuuronderwijs. *Nederlandse Letterkunde*. 23(3), 359-383.
- Witteman, S. (2016, 18 maart). Afschaffen, die literatuurlijst. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 24 november 2020 via <https://www.volkskrant.nl/nieuws-achtergrond/afschaffen-die-literatuurlijst~ba7a325e/>
- World Economic Forum. (2020). *Global Gender Gap Report 2020*.

Bijlage 1: interviewvragen (inclusief bijlagen)

Interview masterthesis *Op weg naar een inclusieve leeslijst*

Sophie Scharff (onder begeleiding van Erwin Mantingh, Universiteit Utrecht)

Allereerst wil ik u hartelijk bedanken voor het meewerken als deskundige aan mijn thesis. Uw inbreng is van groot belang bij de beantwoording van mijn derde deelvraag.

In mijn onderzoek staat de volgende vraag centraal: *op welke manier kan bevorderd worden dat bovenbouwleerlingen havo/vwo een meer inclusieve leeslijst samenstellen?* Onder de gangbare term 'leeslijst' versta ik de selectie boeken die een eindexamenleerling havo/vwo aan het einde van de schoolcarrière gelezen heeft. Met de term 'inclusief' richt ik me op de huidige ondervetegenwoordiging van vrouwelijke auteurs en auteurs van kleur op de gemiddelde leeslijst.

De interviewvragen komen voort uit mijn eigen onderzoek, waarin ik gebruik heb gemaakt van recente publicaties. In de vragen verwijs ik niet naar deze specifieke bronnen. Op pagina's 3 t/m 6 heb ik drie bijlagen opgenomen, waarnaar ik verwijs in de vragen.

1.

De leeslijst wordt heden ten dage gedomineerd door de witte, mannelijke auteur. Op de gemiddelde leeslijst in 2019 was de verhouding man-vrouw grofweg 3:1 en het aandeel auteurs van kleur minder dan 5%. Hoe problematisch is dat volgens u? Waarom?

2.

In hoeverre denkt u dat de huidige eindtermen een inclusieve leeslijst stimuleren? Bekijk bijlage 1 voor de eindtermen havo/vwo voor het domein literatuur.

3.

Uit onderzoek blijkt dat *teacher beliefs* (opvattingen, overtuigingen en idealen: wat docenten weten, denken en geloven) van met name taaldocenten bijzonder hardnekkig en diepgeworteld kunnen zijn. Ze spelen dan ook een grote rol in de keuzes van docenten. In hoeverre denkt u dat teacher beliefs (en/of maatschappelijke opvattingen over een inclusieve samenleving in het algemeen) de huidige non-inclusieve leeslijst beïnvloeden?

4.

Teacher beliefs kunnen veranderen, maar zo'n verandering teweegbrengen is alles behalve eenvoudig. Welke mogelijkheden ziet u om diepgewortelde teacher beliefs (of

maatschappelijke opvattingen in het algemeen) over inclusief literatuuronderwijs te veranderen?

5.

Bekijk het schema in bijlage 2, waarin ik de verschillende factoren heb ingedeeld die invloed (kunnen) uitoefenen op de invulling van de leeslijst. Uit onderzoek blijkt dat docenten en docentenopleidingen verantwoordelijk zijn voor het bevorderen van een inclusieve leeslijst. Bent u het daarmee eens?

6.

Op welk niveau is er volgens u (ook) werk aan de winkel?

7.

Bekijk het schema in bijlage 3. Een verandering in een curriculum doorloopt doorgaans deze stappen. In de praktijk kan het echter voorkomen dat curriculumverandering wordt vastgelegd in de wet, vóórdat de hervorming goed en wel gepromoot is onder docenten. De *legislation* kan in zo'n geval zorgen voor *promotion*. Wanneer men een herziening/verrijking van het curriculum wil doorvoeren met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst, welke aanpak heeft dan volgens u de meeste kans van slagen: eerst veel aandacht besteden aan promotion voordat de fase van legislation wordt aangebroken of juist legislation als middel voor promotion?

8.

Karin Amatmoekrim (2015) schreef in het artikel *Een monoculturele uitwas* dat de zichtbaarheid van zwarte schrijvers er over de grens wel is – dat 'het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt'. Zijn er naar uw weten goede voorbeelden in het buitenland waarbij inclusief literatuuronderwijs wordt gestimuleerd?

9.

Heeft u concrete suggesties voor de herziening/verrijking van domein E, met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst?

10.

Zijn er zaken die niet aan de orde gekomen zijn, maar die u graag nog zou willen bespreken?

Bijlage A: De eindtermen (domein E – literatuur)

Bron: Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo via website SLO

Subdomein E1: Literaire ontwikkeling
De kandidaat kan beargumenteerd verslag uitbrengen van zijn leeservaringen met een aantal door hem geselecteerde literaire werken. * Minimaal aantal: havo 8; vwo 12 waarvan minimaal 3 voor 1880. * De werken zijn oorspronkelijk geschreven in de Nederlandse taal.
Subdomein E2: Literaire begrippen
De kandidaat kan literaire tekstsoorten herkennen en onderscheiden, en literaire begrippen hanteren in de interpretatie van literaire teksten.
Subdomein E3: Literatuurgeschiedenis
De kandidaat kan een overzicht geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis, en de gelezen literaire werken plaatsen in dit historisch perspectief.

Bijlage B: Factoren van invloed op invulling van de leeslijst per niveau

Dit schema komt voort uit mijn eigen analyse. De niveaus zijn gebaseerd op de theorie van Thijs & Van den Akker (2009).

Macroniveau (nationale stelsel)	
<i>Directe factoren</i>	De wetgever, namelijk het Ministerie van OCW in samenwerking met SLO: bepaalt het kader (het minimale aantal en voorwaarden aan de gelezen werken) in eindtermen in de vorm van domein E.
	Educatieve uitgevers: bepalen welke auteurs en/of literaire werken in lesmethodes worden uitgelicht, aangeraden of op een andere manier besproken.
	<i>Lezen voor de lijst</i> : stuurt via de selectie de keuze van leerlingen (de manier waarop hier op school mee wordt gewerkt is een beslissing op meso- of macroniveau). Dit geldt ook voor andere educatieve websites, zoals <i>LitLab</i> en <i>literatuurgeschiedenis.org</i> .
<i>Indirecte factoren</i>	Media: bepalen welke literaire werken aandacht krijgen door middel van o.a. recensies, lijstjes en interviews. Wisselwerking met andere culturele autoriteiten, zoals jury's, die bepalen welke werken prijzen ontvangen, opgenomen worden in (bijvoorbeeld) de canon, etc.
	Vakverenigingen (zoals Levende Talen) en andere belanghebbenden (zoals Stichting Lezen) op het vlak van neerlandistiek en educatie: oefenen invloed uit door middel van o.a. onderzoek en opiniestukken.
	Docentenopleidingen: hebben de keuze om wel of geen expliciete aandacht te besteden aan het belang van inclusief literatuuronderwijs en beginnende docenten hiervan bewust te maken of niet.
Mesoniveau (school of instelling)	
<i>Directe factoren</i>	Schooldirectie: bepaalt hoeveel uren beschikbaar zijn voor Nederlands/literatuuronderwijs (en of dit eventueel geïntegreerd wordt aangeboden). Is daarbij verantwoordelijk voor het aanbod in schoolbibliotheken en kan invloed uitoefenen op de samenstelling van de leeslijst op grond van de denominatie van de school.
	Vaksectie: bepaalt de invulling van het PTA en beslist (meestal) over het lesmateriaal, lesmethodes en het al dan niet verplichten van een keuzelijst.
<i>Indirecte factoren</i>	...

Microniveau (klas of groep)	
<i>Directe factoren</i>	Docenten: opvattingen, overtuigingen en keuzes van docenten (teacher beliefs) vormen kaders voor de klas. Docenten doen (persoonlijke) aanbevelingen, behandelen specifieke boeken in de klas en vormen op andere manieren een bron van inspiratie. Mogelijk stellen individuele docenten ook (verplichte) keuzelijsten op.
<i>Indirecte factoren</i>	Actualiteiten en omstandigheden in de persoonlijke sfeer: kunnen invloed hebben op bijvoorbeeld de keuze voor een klassikaal besproken werk.
Nanoniveau (lerende individu)	
<i>Directe factoren</i>	Docenten: kunnen naast aanbevelingen op microniveau ook individuele leerlingen inspireren, bijvoorbeeld wanneer een leerling direct om tips vraagt.
	Leerlingen: maken uiteindelijk zelf de daadwerkelijke keuze voor literaire werken op hun leeslijst. Die keuze kan een inspiratie voor klasgenoten vormen.
<i>Indirecte factoren</i>	Ouders of andere familieleden: het aanbod in de boekenkast thuis, waarop leerlingen hun keuze vaak zullen baseren, vormt een (klein of groot) kader. Persoonlijke voorkeur, smaak en interesses van familieleden sturen zo de keuze van een leerling.

Bijlage C: Het proces van curriculumontwikkeling

Bron: Goodson (2005) via Van der Aalsvoort (2018)

Stadium	Inhoud
<i>Invention</i> (Formulering van de verandering)	Het genereren van ideeën op basis van activiteiten of ideeën van leraren, opvoeders of onderwijskundigen; bijvoorbeeld als reactie op de publieke opinie of op eisen van leerlingen of op ontwikkelingen of uitvindingen in de maatschappij. Invention betreft het formuleren van verandering.
<i>Promotion</i> (Implementatie van de verandering)	Het stimuleren van ideeën door onderwijsgroepen binnen het onderwijssysteem. Nieuwe ideeën zullen worden opgepakt en gesteund op het moment dat personen erin geïnteresseerd raken, niet alleen vanwege de intellectuele inhoud zelf, maar ook als een manier om een nieuwe rol of nieuw beroep te creëren. Promotion betreft het stimuleren van verandering.
<i>Legislation</i> (Wetgeving of beleidsvorming)	Het vaststellen van nieuwe inhouden of nieuwe vakken op basis van een succesvol verlopen promotie van nieuwe ideeën. Omdat het promoten intern begint, moeten daarna externe relaties worden aangegaan met ondersteunende achterbannen. Dat is een belangrijke fase om er zeker van te zijn dat nieuwe inhouden of vakken volledig worden geaccepteerd, vastgesteld en geïnstitutionaliseerd. Legislation betreft het zoeken naar steun bij het invoeren van verandering.
<i>Mythologisation</i> (Permanente verandering)	Als eenmaal automatische, vanzelfsprekende steun is bereikt voor een inhoud of vak, kunnen er diverse activiteiten worden ondernomen. Het vak of de inhoud is op dat moment 'mythological' en kan rekenen op volledige steun van de wet en van het 'establishment'. Mythologisation betreft de vervolgvactiteiten na de volledige acceptatie van de ingezette verandering.

Bijlage 2: Interview met Yra van Dijk (24 april 2021)

1.

De leeslijst wordt heden ten dage gedomineerd door de witte, mannelijke auteur. Op de gemiddelde leeslijst in 2019 was de verhouding man-vrouw grofweg 3:1 en het aandeel auteurs van kleur minder dan 5%. Hoe problematisch is dat volgens u? Waarom?

Dat is een inkopper meteen, dat is natuurlijk zeer problematisch. Het is niet per se een principekwestie. Jonge mensen willen graag literaire teksten lezen die aansluiten bij de vragen waar zij mee zitten. Dit zijn auteurs die voor een groot gedeelte 40 of 50 jaar geleden schreven en vragen stelden die nu niet meer actueel zijn, op een manier die nu niet meer actueel is en ook antwoorden geven die nu niet meer actueel zijn. Dat betekent niet dat we literatuur moeten reduceren tot actualiteit, maar wel dat ik steeds meer heb geleerd en gerealiseerd dat leerlingen wel graag aansluiting hebben bij hun tijd – wat logisch is, want zij hebben vragen over hoe zij hun toekomst moeten gaan inrichten en zij zijn ook aan zet om die toekomst in te richten. Zij willen antwoorden die niet per se universeel zijn, maar ook actueel zijn. Onze taak is het wel om te laten zien dat literatuur verbinding kan maken met universele kwesties, ik denk dat dat precies is wat literatuur kan doen, maar dan helpt het voor jonge lezers juist als er een verbinding is met het heden. En dat betekent een diverser heden, waarin een andere rol voor vrouwen is, en voor andere minderheden. Ik denk dat het heel belangrijk is, niet alleen voor leesmotivatie, leesplezier en leesvoldoening, maar ook voor daadwerkelijk... Bildung en burgerschap. De tweede reden, of eigenlijk dus een derde reden, wat ook met burgerschap te maken heeft, is dat juist literatuur het perspectief van de ander kan helpen zien. Kijk, die boeken zijn helaas ook altijd geschreven vanuit het perspectief vanuit witte mannen van middelbare leeftijd... het gaat misschien niet per se over de auteur, maar ook over de protagonist en de focalisatie. Ja, en je wordt dus niet uitgedaagd een ander perspectief in te nemen. Daarom vind ik het heel erg wat Dera boven water heeft gehaald. Docenten zien blijkbaar de kracht niet van wat ze zelf doceren en ook de legitimatie niet, waarom het belangrijk is voor burgerschap en persoonsvorming. Soms toch alsof ze denken van: nou ja, je jast ze door een bepaalde canon heen, omdat het moet, maar soms denk ik dat ze de kracht van hun eigen materiaal onderschatten. Sommigen, hè! Volgende disclaimer: ik denk dat misschien wel twintig procent van de docenten heel belezen is en diverse leeslijsten presenteren. Dus we hebben het even over de grote bups, vaak hbo-opgeleid, vaak zelf niet heel belezen, dus even die disclaimer daargelaten.

2.

In hoeverre denkt u dat de huidige eindtermen een inclusieve leeslijst stimuleren? Zie bijlage 1 voor de eindtermen havo/vwo voor het domein literatuur.

Nou ja, niet, hè. De literatuurgeschiedenis en methode die de docenten nu hebben is niet inclusief. Dus daar zit een probleem. Ze zijn zo vaag en neutraal, dus leeservaringen opschrijven, dat ze ook niet uitdagen om vragen of burgerschap en ethiek of persoonsvorming te beantwoorden. Als je dat zou doen zou je sneller gestimuleerd worden om een inclusievere leeslijst te maken. Dus ik ben het helemaal met je eens, althans, ik had er zelf niet aan gedacht, maar ik denk dat er formuleringen zijn die uitdagen om daar wat diversiteit in aan te brengen, ja. En je kan bijvoorbeeld het in de eindtermen zetten hè, dus niet alleen voor 1880, maar bijvoorbeeld ook waarvan minstens de helft niet door witte mannen geschreven is – je kan het gewoon opschrijven.

3.

Uit onderzoek blijkt dat *teacher beliefs* (opvattingen, overtuigingen en idealen: wat docenten weten, denken en geloven) van met name taaldocenten bijzonder hardnekkig en diepgeworteld kunnen zijn. Ze spelen dan ook een grote rol in de keuzes van docenten. In hoeverre denkt u dat *teacher beliefs* (en/of maatschappelijke opvattingen over een inclusieve samenleving in het algemeen) de huidige non-inclusieve leeslijst beïnvloeden?

Nou, heel sterk dus. En dat komt ook door, we hadden het net al over de hbo-opgeleide docenten, maar ook dat docenten weinige inhoudelijke nascholing volgen, de meeste in ieder geval. Er is weinig tijd, dus het gebrek aan tijd en geld voor goede nascholing, daar kunnen docenten weinig aan doen. Maar daardoor zijn ze niet standaard structureel gestimuleerd om hun vak te ontwikkelen. Ik merk altijd dat als ik docenten spreek dat die soms werkelijk literatuuronderwijs geven dat veertig jaar oud is, en vanuit de goedheid van hun intenties is dat gedateerd. Het vak is ontwikkeld en vernieuwd, dus helaas ben ik bang dat ze dat verouderde curriculum vaak hebben geleerd aan de universiteit, die ook al behoorlijk op de feiten achterliep in de neerlandistiek. Want bijvoorbeeld English Studies aan de Amerikaanse universiteiten, daar was dat veertig jaar geleden ook al veel progressieve, dus de neerlandistiek was veertig jaar geleden al behoorlijk stoffig en dat beeld hebben ze vastgehouden. Dus op de rest van de wereld lopen ze misschien wel zestig jaar achter. Wel denk ik dat de aandacht nu voor Black Lives Matter en feminisme docenten wakker schudt. Ze lezen natuurlijk wel de krant. En ik zie wel dat er echt een vraag is... [voorbeeld over artikel over Anton de Kom, docenten wel geïnteresseerd en enthousiast.] Dus de maatschappelijke opvattingen helpen wel om die teacher beliefs bij te sturen, maar dan

hebben ze wel weinig bagage en toegang. Er is natuurlijk Litlab enzo, maar ik heb het idee dat dat toch wel voor een elite blijft. Om het maar even bot te zeggen: dat een mannelijke docent van 60 op een mbo in Zeist niet per se heel snel Litlab zou openen, denk ik. Dus het zou goed zijn, dan kom ik weer bij de methode, als methodemakers hier stappen zouden gaan zetten. Die hebben veel meer toegang tot curriculumverandering dan wij. Hoe meer ik ermee bezig ben, hoe meer ik uitkom bij twee groepen, de SLO en de methoden. En ik denk dat goede studenten, academisch opgeleid en die inclusiviteit willen, zich daar zouden moeten infiltreren – maar dat doen ze niet want dat is helemaal geen leuk werk. Goeie studenten gaan voor de klas staan of promoveren. Dat is het probleem.

4.

Teacher beliefs kunnen veranderen, maar zo'n verandering teweegbrengen is alles behalve eenvoudig. Welke mogelijkheden ziet u om diepgewortelde teacher beliefs (of maatschappelijke opvattingen in het algemeen) over inclusief literatuuronderwijs te veranderen?

Echt goede methoden en materiaal aanleveren op allerlei niveaus. Op het moment dat een docent ziet dat het werkt die inclusief is en dat het aanslaat, dat leerlingen goede discussies, ik heb veel materiaal de klas in gestuurd of via Facebook en je krijgt altijd zoveel leuke feedback. Dan krijg je als het ware een positieve spiraal. Dus materiaal en methode, en nascholing dus, veel meer nascholing. Alles komt natuurlijk neer op geld. Wat er gebeurt is dat scholen schrijven zich in op commerciële nascholing, dat is makkelijk, maar veel te algemeen. Meer specifieke eisen aan nascholing zou goed zijn. Want dan zouden docenten meer gedwongen zijn om bij ons aan te kloppen voor actualisering. Je zou aan vakdocenten moeten zeggen: nascholing is verplicht, waaronder 50% academische vakinhoudelijke nascholing. Het wordt niet gecontroleerd, er zijn geen certificaten meer... Ik denk dat hier een belangrijke rol ligt voor de overheid.

5.

Bekijk het schema in bijlage 2, waarin ik de verschillende factoren heb ingedeeld die invloed (kunnen) uitoefenen op de invulling van de leeslijst. Uit onderzoek blijkt zijn docenten en docentenopleidingen verantwoordelijk voor het bevorderen van een inclusieve leeslijst. Bent u het daarmee eens?

Ik denk inderdaad dat daar nog meer te doen is, dat het niet helemaal fair om docent dat zelf te laten doen als ie niet de juiste opleiding heeft. De eisen die aan leraren gesteld worden gewoon wat duidelijker moeten zijn en duidelijker moeten worden nageleefd. Er is ontzettend

veel vrijheid. Als je zegt iedereen moet verplicht een inhoudelijke nascholing volgen, post-academisch, ieder jaar, dan kunnen wij ook helpen. De overheid moet hierbij helpen en inzien dat een deel van de zittende docenten gewoon verouderde vakkennis heeft. Waardoor het vak niet op een interessante manier gegeven wordt. Komt soms ook door zij-intreders, die überhaupt vaak geen vakinhoud hebben gehad of heel weinig. En ik zie [bij eigen dochter] dat maar een klein deel van de docenten Nederlands die zij gehad hebben overzicht heeft. Docent van m'n dochter kende *Het Jongensuur van Burnier* niet, terwijl dat een hele leuke, spannende tekst is voor 5 vwo, vind ik. Als die docent nascholing had moeten doen, dan had ze kennis gemaakt met dingen die nu actueel en leuk zijn en had ze een stimulerende leeslijst kunnen presenteren. Ik zie wel een taak voor de overheid om meer regels hierover op te stellen. Waarom zouden docenten dit anders doen? Het mag allemaal meer top-down, dus ook voor de eindtermen, we moeten sturender worden in het onderwijs. Ben me ervan bewust dat het vloeken in de kerk is, er is een ongelofelijke hoeveelheid individualisme in dat onderwijs en individuele vrijheid in Nederlands überhaupt. Iedereen z'n eigen gang laten gaan is heilig, dus het is misschien best een controversieel standpunt, daar ben ik me van bewust.

6.

Op welk niveau is er volgens u (ook) werk aan de winkel?

Lezen voor de lijst ook heel belangrijk, want dat wordt gewoon heel veel gebruikt door leraren en leerlingen. Ik vind ook dat die hun rol gewoon niet pakken. Heb ik ook al vaker tegen Witte gezegd, dus dat die daarin nog veel meer kunnen en moeten doen. Weet niet of jij geteld heb, maar de cijfers daar zijn niet om vrolijk van te worden. Is ook heel fijn als jouw scriptie dat ook betoogt, want dan hebben we dat ook zwart op wit. Ik vind het best wel shocking wat zij doen, heeft te maken met welke auteurs ze presenteren, ook hoe ze presenteren en omgekeerd dat ze auteurs die ook echt vrouwonvriendelijk zijn niet van de lijst af halen. Iets anders: literaire teksten dienen beter voor burgerschap en ethiek dan triviale teksten. Ik vind het heel kwalijk dat Lezen voor de lijst geen onderscheid maakt tussen triviale teksten en literatuur. Vooral niet omdat bibliotheken Lezen voor de lijst volgen. Ben er helemaal niet enthousiast over. Nou ja, het is goed dat ie er is maar ze laten heel veel steken vallen. Mijn uitgangspunt is: Liever literaire young adult dan een quasi-goede... nou ja, dan *Het gouden ei* van Krabbé, wat ook een heel vrouwonvriendelijke tekst is. Daar zou Lezen voor de lijst iets mee kunnen doen. Ik heb in een gesprek met Witte wel eens gezegd: noem het 'een stempel van de prof', minstens twee artikelen met een stempel van de prof, bijvoorbeeld, en dan kan je tegen ambitieuze leerlingen zeggen van nou, houd je van lezen,

lees dan zes stempels van de prof. Hij lachte dat een beetje weg, maar ik vind dat een gemiste kans.

[Voorbeeld over artikel met Marie-José Klaver: *mijn hypothese is, je kunt ze beter niets laten lezen dan pulp. Mel Wallis de Vries bijvoorbeeld, verschrikkelijk wereldbeeld, is echt slecht voor je. Een heel verwerpelijke en pervers wereldbeeld. Als een horrorfilm, maar dan slecht gemaakt. Ben woedend over dat ze worden gepromoot in het onderwijs.*]

7.

Bekijk het schema in bijlage 3. Een verandering in een curriculum doorloopt doorgaans deze stappen. In de praktijk kan het echter voorkomen dat curriculumverandering wordt vastgelegd in de wet, vóórdat de hervorming goed en wel gepromoot is onder docenten. De *legislation* kan in zo'n geval zorgen voor *promotion*. Wanneer men een herziening/verrijking van het curriculum wil doorvoeren met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst, welke aanpak heeft dan volgens u de meeste kans van slagen: eerst veel aandacht besteden aan promotion voordat de fase van legislation wordt aangebroken of juist legislation als middel voor promotion?

Je zag in de ontwikkeling van Curriculum.nu dat als je de leraar vraagt een curriculum te maken dat ie noodgedwongen dicht zal blijven bij z'n eigen beliefs en heel moeilijk een stip op de horizon kan zetten. Ook omdat er niet wordt gezegd: oh, als er een nieuw curriculum komt krijgen jullie allemaal een half jaar om je in te lezen. Hij of zij wéét dat dat allemaal op zondagavond moet gebeuren, dus het is logisch dat ze dicht blijven bij wat ze al kennen. Dus ik ben eigenlijk voor: begin maar met legislation en dan zullen de promotie en teacher beliefs volgen. Ik zou dat tien jaar geleden niet gezegd hebben, maar we hebben gezien dat het andersom niet werkt. We hebben gezien bij ontwikkeling van Curriculum.nu: je kunt niet verwachten dat het bottom-up gaat lukken. Het is bijna alsof je van iemand wil vragen om zichzelf vanaf de haren uit het moeras te trekken. We kunnen het bijna niet verlangen. Daar is intensieve begeleiding voor nodig. Om het een beetje oneerbiedig te zeggen: het is te vergelijken met varkensboeren. Een varkensboer gaat ook niet zeggen: nou weet je wat, ik doe alle varkens de deur uit – totdat je zegt: ja het moet, of je krijgt een bonus als je het doet. Het is heel moeilijk om het zelf anders te gaan doen, als dat is hoe je het zelf geleerd en gewend bent en hoe je je brood verdient. Ja, ik heb met eigen ogen gezien hoe hardnekkig teacher beliefs zijn en ook eerlijk gezegd hoe weinig bagage leraren hebben.

[Voorbeeld: literatuur stimuleren van groep 1. Basisschooljuf ziet het niet zitten. Voorstel vanuit Yra: beginnen met *De spin Sebastiaan*. Juf: oohh bedoel je dat.] *Toen zei ik: ja je wil iets vertellen over rijm, klank en ritme, in groep 1, neem ik aan als leek. Ja, dat kan je doen*

met een of ander stom versje, maar je kan het ook doen met een kwaliteitsvol vers, met grapjes en een interessant perspectief. Als je het uitlegt, dan zien ze het wel. Dus dat was promotie, maar uiteindelijk is het niet in curriculum terecht gekomen. Dus het was niet genoeg, die promotie. En we hebben daar echt heel veel materiaal voor geleverd. En uiteindelijk zijn ze gekomen met een curriculum waarbij literatuur een voetnoot bij een bijzaak geworden is. Dus ja, we hebben het geprobeerd en het is niet gelukt, dus ik ben pessimistisch daarover.

8.

Karin Amatmoekrim (2015) schreef in het artikel *Een monoculturele uitwas* dat de zichtbaarheid van zwarte schrijvers er over de grens wel is – dat ‘het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt’. Zijn er naar uw weten goede voorbeelden in het buitenland waarbij inclusief literatuuronderwijs wordt gestimuleerd?

We lopen eigenlijk zestig jaar achter, al heb ik weinig zicht op de curricula van literatuuronderwijs in het buitenland moet ik eerlijk zeggen. Ik zie wel voor de universiteiten. Daar zie je in bijvoorbeeld in de VS dat literaire anthologieën gewoon standaard compleet divers zijn, dus daar zitten African-American, Latino, Indiase auteurs in, maar ook Iers en Italiaans – gewoon volkomen representatief. Dus we kunnen zeker naar de VS kijken om te zien hoe het daar gaat, ja. Karin gaf, ik heb haar een keer geïnterviewd, ook aan van: bij mij in klas hingen ook geen posters van zwarte schrijvers ofzo. Dus ook om mensen het idee te geven dat ze zelf ook deel kunnen uitmaken van een literaire cultuur. Dus nog niet eens om leesmotivatie of burgerschap te stimuleren, maar ook om eigenaarschap te stimuleren, je kunt daarin zelf een rol spelen, is dat cruciaal.

9.

Heeft u concrete suggesties voor de herziening/verrijking van domein E, met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst?

Extra voorwaarden aan eindtermen, dat is één punt. En ook wat we al over Lezen voor de lijst zeiden kun je daaraan toevoegen, gesteld dat de bibliotheken dan volgen, dat er ook een aparte stempel moet komen voor literaire teksten – ervan uitgaande dat dus literaire teksten diversiteit van perspectiefwisseling beter representeren, hè, dat is dan de tussenstap die we zetten. En vanuit die tussenstap moet je zeggen: er moet literatuuronderwijs komen op de pabo en op de hogeschool, waarbij standaard literatuuronderwijs gekoppeld wordt aan burgerschap, want dan ben je automatisch ook bij kwesties als diversiteit, maar ook bij

actualiteit. Ik zou dus zijn voor een top-down verplichte canon, net zoals de historische canon van Nederland op de basisschool verplicht is, die iedereen leest – ik wil daar ook een boek over schrijven want ik ben daar heel enthousiast over – die begint bij vierjarigen en eindigt bij zestienjarigen, waarbij je een aantal teksten gewoon verplicht stelt. Ik denk ook dat het een oplossing is, want iedereen zit met z'n handen in het haar over dat burgerschap, dat het een effectieve manier is om domeinen (leesvaardigheid) met elkaar te verbinden. Je gaat dan dus meer lezen. Er wordt nu ontzettend veel ellende gelezen, zoals Nieuwsbegrip. Ik zie dus niet in waarom wel het hele land iedere week een stuk uit de krant kan lezen en niet twee keer per jaar een kinderboek. Dus ik zou zeggen ongeveer vier boeken per jaar, voorlezen op de basisschool, en daarnaast een aantal in de vrije ruimte. En veel meer geïntegreerd vakonderwijs. Bij leesvaardigheid kun je ook een literair verhaal lezen. Wat je nu ziet in de onderbouwmethode, dat is echt meer dan schrikbarend wat daar gebeurt, namelijk: die zijn niet alleen niet inclusief, maar ronduit racistisch en seksistisch, die teksten. Dus ik zou zeggen: als je daar dus literaire teksten, die worden getoetst op inclusiviteit, opneemt in de methode en inzet voor fictie-onderwijs, dan sla je twee vliegen in één klap. Maar nu zijn dat dus, geloof ik in één van die methodes, was het 90% teksten van witte mannen in de onderbouw. En de methodemakers gaan dat blijkbaar niet uit zichzelf veranderen, dus ook daar denk ik dat wetgeving gewoon helpt. Begrippenapparaat ook belangrijk. Als je kennis hebt van systeem, kun je zien dat het systeem mensen uitsluit. En nu is er in de eindtermen eigenlijk geen kennis van het systeem van literaire cultuur of überhaupt van kunst opgenomen.

10.

Zijn er zaken die niet aan de orde gekomen zijn, maar die u graag nog zou willen bespreken?

Ik wil nog nadruk leggen op dat het probleem ligt bij de methoden. Mijn uitgangspunt is dat de methoden wel veranderen als er top-down iets verandert. Dat de meeste docenten die het zelf niet kunnen zwaar op de methoden leunen en dat die methoden zwaar tekort schieten. SLO moet eindtermen en referentieniveaus, daar zijn ze ook veel te vaag over, veel scherper maken. Er is geen enkele richtlijn voor wat kinderen moeten kunnen na drie jaar. Mijn student heeft geteld, in de methode lezen leerlingen in het eerste jaar vwo 3000 woorden fictie. Dat is wat ze leren in eerste jaar vwo en dat is omdat er geen eisen worden gesteld in de referentieniveaus. Dus het moet vanuit het hoogste niveau via het midden opgelost worden: niet vanuit eindtermen naar de docent, maar met de methode ertussen.

Bijlage 3: Interview met Henna Goudzand (4 mei 2021)

1.

De leeslijst wordt heden ten dage gedomineerd door de witte, mannelijke auteur. Op de gemiddelde leeslijst in 2019 was de verhouding man-vrouw grofweg 3:1 en het aandeel auteurs van kleur minder dan 5%. Hoe problematisch is dat volgens u? Waarom?

Als land met een lange geschiedenis met koloniën, dus een groot percentage voormalige bewoners en nog bewoners uit donkere landen, om het zo maar te zeggen, betekent dat dus dat je een deel van je samenleving en geschiedenis ontkent. Dus dat is heel problematisch, een deel van je identiteit ontkennen, voor vrouwen al helemaal, want dat is de helft van de samenleving. En die ontkenning begint dus op school. De bevolking is zo geïndoctrineerd dat ze dat niet ziet. En ook vrouwen reproduceren het systeem. De koloniale geschiedenis wordt nog maar in een hele kleine groep belezend, bestudeerd en besproken überhaupt. Het zit dus diep.

2.

In hoeverre denkt u dat de huidige eindtermen een inclusieve leeslijst stimuleren? Zie bijlage 1 voor de eindtermen havo/vwo voor het domein literatuur.

Die eindtermen zijn natuurlijk vaag, in een samenleving die verdeeld is, zowel op basis van gender en kleur. Dus als je de termen zo vaag formuleert is dat geen stimulans om te verbeteren, dat zal afhangen van een toevallig team of school. Deze eindtermen zouden kloppen als het systeem, de situatie zou kloppen. Als er al gender- en kleurgelijkheid was, dan zouden deze eindtermen geen probleem vormen.

3.

Uit onderzoek blijkt dat *teacher beliefs* (opvattingen, overtuigingen en idealen: wat docenten weten, denken en geloven) van met name taaldocenten bijzonder hardnekkig en diepgeworteld kunnen zijn. Ze spelen dan ook een grote rol in de keuzes van docenten. In hoeverre denkt u dat *teacher beliefs* (en/of maatschappelijke opvattingen over een inclusieve samenleving in het algemeen) de huidige non-inclusieve leeslijst beïnvloeden?

Ik denk dat als je als docenten zelf niet gevormd bent om anders te denken, maar gewoon mee gaat en niet een speciale bevlogenheid of interesse hebt voor deze problematiek, dan zet je allicht voort wat je altijd hebt gezien en geleerd en wat je kennis is. Want dan moet je buiten je eigen kennisgebied treden. En dat vraagt activisme binnen de school om collega's

te overtuigen en dan moet zo iemand heel erg gedreven zijn en de strijd willen aangaan met misschien alle consequenties van dien. Maar het is makkelijker voort te zetten wat je al kent en weet. Wat je ziet op televisie is dat er wel meer ruimte komt voor literatuur die afwijkt van de norm van heteroseksualiteit, maar op andere gebieden – dus diversiteit, vrouw en kleur – is er nog heel weinig aandacht, dat blijkt uit alles. Aan de prikkels uit de maatschappij zie je dat men zelf het systeem reproduceert. Bijvoorbeeld Lale Gül: een Turkse vrouw die zich anti-islamitisch uit, dat vangt wel heel veel aandacht. Wat zij vertelt sluit aan bij een breed gedeelde visie (in ieder geval binnen de media) en daar wordt dan ruim baan voor gemaakt. Maar andere thematiek die door gekleurde schrijvers aan de orde wordt gesteld krijgt veel minder aandacht.

4.

Teacher beliefs kunnen veranderen, maar zo'n verandering teweegbrengen is alles behalve eenvoudig. Welke mogelijkheden ziet u om diepgewortelde teacher beliefs (of maatschappelijke opvattingen in het algemeen) over inclusief literatuuronderwijs te veranderen?

Nou, een organisatie als Fixdit is van belang, maar ook leraren zouden zich moeten verenigen in een organisatie om elkaar te bereiken op dit punt, zodat onder docenten Nederlands het debat ontwikkelt. Ik geloof zelf heel erg in van onder naar boven. Als individu delf je snel het onderspit [voorbeeld over kritiek vanuit docent mbo die vervolgens werd ontslagen], dus ik geloof in je organiseren om mensen te bereiken. Als je op bovenaf wacht, kun je heel lang wachten, dus daarom zou ik zelf actie ondernemen. Als van bovenaf het bewustzijn zou zijn, dan zou je natuurlijk veel snellere verandering krijgen. Je ziet dat erover gepraat wordt, maar er verandert niks. Dus dan denk ik: zelf schouders eronder. Uit eigen ervaring: in Suriname is op een gegeven moment een omslag geweest van minder Europese literatuur naar meer derdewereldliteratuur (afschuwelijk woord, maar je snapt wat ik bedoel). Dat is een discussie geweest, maar niet heftig hoor, want de meeste mensen voelden aan wat er niet klopte. Iedereen las Wolkers en Reve en ga zo maar door, in plaats van Caraïbische en Afrikaanse literatuur. Die omslag heb ik bewust meegemaakt in Suriname, maar het ging daar makkelijk. Mensen hadden zelf al last van die vervreemding, om alsmat niet te lezen over hun eigen situatie. Ik vind het bijvoorbeeld ook een hele rare keuze om op het mbo geen literatuuronderwijs te verplichten, belachelijk. Die kinderen zijn zestien, het is bespottelijk om de literatuurvorming dan al te beëindigen. Net als geschiedenis, dat is een keuzevak tegenwoordig. Dat snap ik niet, vind ik heel zorgwekkend. Geschiedenis zou een verplicht vak moeten zijn. Wat voor volk vorm je op die manier? Een volk dat z'n geschiedenis niet kent kun je alles verkopen. Ik vind het gevaarlijk.

5.

Bekijk het schema in bijlage 2, waarin ik de verschillende factoren heb ingedeeld die invloed (kunnen) uitoefenen op de invulling van de leeslijst. Uit onderzoek blijkt zijn docenten en docentenopleidingen verantwoordelijk voor het bevorderen van een inclusieve leeslijst. Bent u het daarmee eens?

Ik denk wel dat docenten leidend zijn – het onderwijs is leidend. De inrichting van je onderwijs bepaalt heel erg wat je leerlingen meegeeft. Docenten zijn dus heel bepalend, maar verder natuurlijk ook de maatschappij. Het Ministerie van OCW stuurt de docenten. Als die zeggen: literatuuronderwijs hoeft niet op mbo... en dan wel mauwen dat niemand meer leest. Het ligt ook aan wat docenten zelf lezen, als je zelf alleen maar westerse boeken leest, lijkt het me heel moeilijk om een ander type onderwijs aan te bieden, als dit buiten je comfortzone ligt.

6.

Op welk niveau is er volgens u (ook) werk aan de winkel?

Boven werkt nu tegen. Je kan het in je eentje niet van onderaf in je eentje klaar krijgen, je hebt een beperkt bereik. Maar als je tegelijkertijd van onderaf bezig bent, kun je een beweging naar boven brengen. Als er geen druk is van onder naar boven, dan hoeft boven niets te doen – dat is wat je nu ziet. Uitgevers zijn commerciële instituten en die richten zich volledig op wat er gevraagd wordt vanuit de eindtermen. Van hen moet je dus niet veel verwachten, die gaan zelf niet bewegen in een andere richting. En ook de media: schrijvers die een column schrijven in de krant (dus geen gewone columnisten) zijn bijna altijd man.

7.

Bekijk het schema in bijlage 3. Een verandering in een curriculum doorloopt doorgaans deze stappen. In de praktijk kan het echter voorkomen dat curriculumverandering wordt vastgelegd in de wet, vóórdat de hervorming goed en wel gepromoot is onder docenten. De *legislation* kan in zo'n geval zorgen voor *promotion*. Wanneer men een herziening/verrijking van het curriculum wil doorvoeren met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst, welke aanpak heeft dan volgens u de meeste kans van slagen: eerst veel aandacht besteden aan promotion voordat de fase van legislation wordt aangebroken of juist legislation als middel voor promotion?

In de Nederlandse realiteit zou het kunnen dat je dan verzet krijgt [bij het omdraaien], waarin mensen heel erg staan op hun eigen individualiteit. Zou zelfs averechts kunnen werken. Ik

zou eerder het gesprek aangaan. Docenten die zelf alleen maar westerse boeken lezen zullen dit eerst moeten veranderen. Wat mij opvalt is dat boeken van niet-witte schrijvers die kritiek hebben op de cultuur (zoals Gül en Bouzamour) worden omarmd. Een bepaald type literatuur krijgt de aandacht in Nederland en het publiek protesteert daar niet tegen. Ik zie om me heen hoogopgeleide mensen, gepromoveerd en alles, die bibliotheken vol boeken hebben gelezen, maar hun hele denkwereld is westers. Alles wat ze lezen komt uit Europa of Amerika, derde wereld is een no-go area. Japan kan nog. Dat wordt dan ook breed uitgemeten in de media, en de rest bestaat gewoon niet. En als wetgeving zou bepalen dat je drie allochtone boeken gelezen moet hebben, dan kiezen ze Bouzamour, Gül.. ik bedoel, wat kies je dan hè. Het probleem is heel groot. Je kunt niet bij de school blijven, het is de hele maatschappij. De norm is westers en wat goed is, is ook westers. En als mensen zo opgevoed zijn, en dat zie ik dus om me heen bij witte Nederlanders, die heel welwillend zijn, maar gewoon zelf zo gevormd zijn, ja wat verwacht je dan van iemand? Ik verwacht dan niet veel. Yra misschien wel. Ik heb natuurlijk ook die derdewereldblik en ik zie hoe dat gaat. Dat hoogopgeleide mensen belangrijke denkers uit de derde wereld gewoon niet kennen, maar wel alle Europese filosofen. Men zit in z'n eigen badwater. En die mensen zitten weer bij de SLO. Dus wat dat betreft ben ik minder onbevangen dan Yra misschien is. Het vrouwenvraagstuk is precies hetzelfde. Vrouwen kiezen zelf voor boeken van mannen, ze zijn zo opgevoed.

8.

Karin Amatmoekrim (2015) schreef in het artikel *Een monoculturele uitwas* dat de zichtbaarheid van zwarte schrijvers er over de grens wel is – dat 'het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt'. Zijn er naar uw weten goede voorbeelden in het buitenland waarbij inclusief literatuuronderwijs wordt gestimuleerd?

Nee... alleen vanuit Suriname dus [zie vraag 4].

9.

Heeft u concrete suggesties voor de herziening/verrijking van domein E, met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst?

Ik denk niet dat ik dé oplossing weet. We moeten erover praten. Vrouwen moet in actie komen en elkaar oproepen om, bijvoorbeeld een jaar lang, boeken geschreven door vrouwen te lezen. Als dat gebeurt krijg je automatisch een reactie in de kranten, want dan gaan er meer vrouwenboeken over de toonbank en dat zou dan ook z'n effect hebben op scholen. Ik

ben van mezelf ook een activist hoor. Ik denk dat die hegemonie, waar vrouwen dus een behoorlijke bijdrage aan leveren, en vrouwen werken ook veel in het onderwijs, dat wij dat moeten gaan doorbreken. Ik vraag me af wat voor situatie je krijgt bij het toevoegen van voorwaarden aan E1, ook omdat mensen er dan niet achter staan. Dan krijg je strijd en onwil, de vraag is wat kiest men dan. Als je mensen niet kan overtuigen van iets, maar je duwt het door hun strot, dan vraag ik me af wat het effect uiteindelijk is, welke winst je boekt. Want dan pak je Gül, en je pakt Mano, en dan ben je klaar. Je zou dus wel kunnen beginnen met de andere subdomeinen, met het schrijven van een genuanceerde literatuurgeschiedenis, waarbij je de fouten herziet. Het westers-centrische van de Nederlandse maatschappij is problematisch...

[Voorbeeld Surinaamse zin in Songfestivallied: *Men zou heel gevoelig moeten reageren op het Surinaams en het Papiaments, vanuit de koloniale geschiedenis. Maar het bewustzijn is er niet. Er is geen nieuwsgierigheid, maar er worden 'grappen' over gemaakt. Dat zegt wel wat, het is een spiegel. In dat opzicht heb ik een andere belevingswereld dan bijvoorbeeld Yra.]*

10.

Zijn er zaken die niet aan de orde gekomen zijn, maar die u graag nog zou willen bespreken?

...

Bijlage 4: Interview met Saskia Pieterse (4 mei 2021)

1.

De leeslijst wordt heden ten dage gedomineerd door de witte, mannelijke auteur. Op de gemiddelde leeslijst in 2019 was de verhouding man-vrouw grofweg 3:1 en het aandeel auteurs van kleur minder dan 5%. Hoe problematisch is dat volgens u? Waarom?

Ik denk dat dat echt een probleem, is omdat het een weergave is van dat wat mensen aangereikt krijgen. Ik bedoel: als in een ideale wereld iedereen helemaal autonoom keuzes zou kunnen maken en ze vinden dit oprecht de meest interessante auteurs, ja oké, maar er zijn natuurlijk mensen die nog helemaal niet thuis zijn in de literatuur, die er nog helemaal geen beeld van hebben. De oversprong naar jeugd naar volwassen lijkt me interessante om te bekijken of dat betekent dat er vaak minder diversiteit in het lezen is, dus dat er dan impliciet een koppeling wordt gemaakt van kwaliteit/hoge literatuur en witte mannelijkheid. En dat gaat natuurlijk allemaal heel impliciet – als er dan ineens alleen maar dat soort auteurs worden besproken en aangereikt dan is de associatie van: oja dat is dan dus blijkbaar het domein van de literatuur. Dat is het grote probleem, die auteurs niet, maar het betekent dat mensen zich minder uitgenodigd worden te lezen, auteur te worden, docent te worden. Als je zwaar ondergerepresenteerd bent, dan is het veel moeilijker zelf in zo'n vakgebied te stappen. En dat is een cyclus. Zit natuurlijk niet alleen op het onderwijs: het is een keten met heel veel institutionele factoren. Het is een weergave van een geschiedenis waarin een specifieke groep is geïdentificeerd als literatuur en dat werkt uitsluitend. Denk dat het ook belangrijk is te kijken naar structuren en hoe die werken (bijvoorbeeld klasse – heeft niet te maken met witheid en mannelijkheid, maar ook daar zit een as van in- en uitsluiting en intersectionaliteit).

2.

In hoeverre denkt u dat de huidige eindtermen een inclusieve leeslijst stimuleren? Zie bijlage 1 voor de eindtermen havo/vwo voor het domein literatuur.

Dat vind ik een hele moeilijke. Er zit één vorm van diversiteit in: dat het niet alleen maar actuele literatuur mag zijn. Drie van voor 1880, maar dat geldt alleen voor vwo, dus blijkbaar kunnen ze het op de havo zonder literaire geschiedenis stellen. Wat interessant is, want weet jij eigenlijk wat de eindtermen voor het vmbo zijn, worden die helemaal niet geacht zich met literatuur bezig te houden? In deze discussies zit impliciet ook een soort klasse-denken, dat het alleen voor mensen die wetenschappelijk gevormd gaan worden van belang is om met cultuur in aanraking te komen. Dat vind ik al een inherent problematisch gegeven. Maar

goed, er wordt dus op geen enkele manier diversiteit gethematiseerd he, dus wel drie van voor 1880, maar niet moet de helft vrouw zijn. Maar: ik weet ook niet of ik hier een pleidooi voor zou willen houden hoor. Want ten eerste die definitie van wat is diversiteit en hoe ga je dat dan doen, want ik vind klasse dus ook echt een hele belangrijke, maar betekent dat dan dat je minimaal één boek van een auteur die niet universitair geschoold is... of... wat versta je daar dan onder, hè. Dus op zich vind ik het goed, in die zin, dat die eindtermen dus heel neutraal zijn, zo van: zoveel moet je gelezen hebben, maar dat het er veel meer om gaat wat docenten bespreken in de klas, wat reiken ze aan en als er een auteur uit het Caribische achtergrond wordt besproken niet zo van: oké, we gaan het nu over het koloniale verleden hebben, maar dit is ook gewoon grote literatuur. Als je alleen een vrouw thematiseert op het moment dat het over feminisme gaat, is het meteen zo'n link van: oh, we hebben echt grote schrijvers en schrijfsters die zich nog moeten emanciperen. Die tweedeling is ook een hele gevaarlijke. Dus dat het op een vanzelfsprekende manier divers is, daar moeten we naar streven. Je ziet natuurlijk altijd dat je een soort bewustzijn daarover hebt en dat je tegelijkertijd niet de hele tijd auteurs vanuit een bepaald zoeklicht presenteert. Is lastig hoor, ook voor mij aan de universiteit. Lang verhaal kort: ik zou geen pleidooi houden voor het bewust thematiseren van diversiteit.

3.

Uit onderzoek blijkt dat *teacher beliefs* (opvattingen, overtuigingen en idealen: wat docenten weten, denken en geloven) van met name taaldocenten bijzonder hardnekkig en diepgeworteld kunnen zijn. Ze spelen dan ook een grote rol in de keuzes van docenten. In hoeverre denkt u dat *teacher beliefs* (en/of maatschappelijke opvattingen over een inclusieve samenleving in het algemeen) de huidige non-inclusieve leeslijst beïnvloeden?

Ja ik denk dat dat enorm is – en dat het daar ook zit. Ik kom zelf ook uit een tijd waarin vanuit de uni gezegd werd: ja, wij kiezen gewoon voor kwaliteit, dus lezen we voor 99% mannen – vrouwen die aan dat niveau voldoen zijn er gewoon niet. En als je dan zei: dat is seksisme, dan was het van: ja, nee, we doen dan misschien aan seksisme, maar we kijken objectief. Langzamerhand is dat wel aan het kantelen, maar dat zijn nog steeds hele sterke overtuigingen. We moeten ook kwaliteitsdenken gaan diversificeren; als je maar één idee hebt over wat literatuur kan zijn, dan blijft zich dit herhalen. Literatuurgeschiedenis en wetenschappen begint in de negentiende eeuw, ook heel erg vanuit de Nederlandse natiegedachte, dus koloniale literatuur bestaat dan al helemaal niet, maar dat is dus hoe het is opgebouwd en waar de kennis vandaan komt. Om dat om te keren of daar tot in de wortel toe naar te kijken, dat is een heel gedoe. De traditie is uitsluitend en die leeft in instituties.

Kijk maar eens naar hoe zijn bibliotheekselecties samengesteld. Het zijn vaak geen bewuste processen, het zit op zoveel niveaus, maar ook zeker op wat mensen dan dus internaliseren.

4.

Teacher beliefs kunnen veranderen, maar zo'n verandering teweegbrengen is alles behalve eenvoudig. Welke mogelijkheden ziet u om diepgewortelde teacher beliefs (of maatschappelijke opvattingen in het algemeen) over inclusief literatuuronderwijs te veranderen?

Verandering kan komen op het moment dat je als docent daarop kan gaan reflecteren. Ik geloof toch wel in de veranderlijkheid van de mens. Een deel is het gesprek voeren, zoals jij nu dus doet met je onderzoek, op universiteiten en hbo's is een belangrijke groep, beginnende docenten dus. Ik merk dat studenten, jonge mensen, nu bewuster zijn van bepaald taalgebruik en eerder mij daarop aanspreken dan andersom. Dat is gewoon iets dat niet altijd vanuit de gevestigde orde hoeft te komen natuurlijk, eerder andersom. De taal ook vanuit universiteiten is heel erg van: we vinden diversiteit belangrijk. Maar wanneer wordt dat dan echt omgezet in actie? Wat is nou het plan, je vindt het belangrijk, maar wat is dan het jaar waarin je geen totaal witte staff meer hebt? Er moet echt institutionele wil komen en niet alles bij het oude laten en alleen maar aan bewustwording zitten doen. Dus niet alleen vanuit jonge docenten, maar ook directies moeten het probleem aanpakken, anders zou het kunnen dat jonge mensen met idealen vaak afdruipen, zo van: ja, het komt toch niet in beweging. Dus het heeft ook echt een institutioneel steuntje in de rug nodig, op alleen bewustwording gaan we het niet redden.

5.

Bekijk het schema in bijlage 2, waarin ik de verschillende factoren heb ingedeeld die invloed (kunnen) uitoefenen op de invulling van de leeslijst. Uit onderzoek blijkt zijn docenten en docentenopleidingen verantwoordelijk voor het bevorderen van een inclusieve leeslijst. Bent u het daarmee eens?

[Zit in vorig antwoord.]

6.

Op welk niveau is er volgens u (ook) werk aan de winkel?

Met enige aarzeling toch de eindtermen, daar zou je over kunnen denken, maar ook zéker educatieve uitgevers en Lezen voor de lijst, dat is niet zo lastig om te veranderen – omdat die niet direct te maken hebben met teacher beliefs. Ik meen dat als je een educatieve uitgever confronteert met: zijn jullie je er bewust van dat je van alle tien auteurs acht witte mannen hebt, dat ze dan nu in dit tijdsgewricht niet kunnen zeggen: ah, ja, nee, is geen probleem. Lezen voor de lijst [het feit dat er geen auteurs van kleur of vrouwen op het hoogste niveau staan] is jaren geleden geadresseerd en dat verandert niet en dat vind ik echt tamelijk schokkend. Want daar zit ook echt wetenschappelijk onderzoek achter en dat daar dan echt nog wordt volgehouden van: ja, er zit een objectiviteit in en complexiteit, en dat na alle discussies daarover dat nog niet in beweging komt, dat ik denk: kom mensen, dit moet je toch niet willen. Kijk naar wie de PC Hooftprijs wint, er zijn zoveel mensen van kleur echt gerenommeerde auteurs, die je zonder verkrampde politieke correctheid bij dat hoogste niveau kan scharen. [Yra van Dijk zegt: top down – ben je het daarmee eens?] Ja, niet op het bord van alleen docenten, dus het is iets wat we als literaire wereld in z'n geheel, vanaf de wetenschap tot OCW tot de uitgevers serieus moeten nemen. Maar tegelijkertijd heb je als individu, dus als docent, ook echt wel een verantwoordelijkheid. Ik vind dat je er niet mee weg kunt komen van: ja, de methodes zijn nu eenmaal zo, dus ja, m'n leerlingen lezen tien witte mannen en één witte vrouw. Mensen maken keuzes en daar mag je ze op aanspreken. EN: literatuur wordt er zoveel leuker door! Verandering brengt leven in de brouwerij. Het moet top-down, maar dat neemt niet weg dat de energie in de jonge mensen en samenleving zit en ik denk dat je als vakgebied jezelf ten dode opschrijft door daar niets mee te doen.

7.

Bekijk het schema in bijlage 3. Een verandering in een curriculum doorloopt doorgaans deze stappen. In de praktijk kan het echter voorkomen dat curriculumverandering wordt vastgelegd in de wet, vóórdát de hervorming goed en wel gepromoot is onder docenten. De *legislation* kan in zo'n geval zorgen voor *promotion*. Wanneer men een herziening/verrijking van het curriculum wil doorvoeren met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst, welke aanpak heeft dan volgens u de meeste kans van slagen: eerst veel aandacht besteden aan promotion voordat de fase van legislation wordt aangebroken of juist legislation als middel voor promotion?

Ik denk dat die promotie al wel aan de gang is. Is het gevaar van die omkering, dus legislation te vroeg, dat mensen het dan als een bord spinazie of erger nog indoctrinatie gaan ervaren? Kan strategisch heel gevaarlijk zijn. Ik denk dat dat wel een heel explosief terrein is, Nederland stemt toch voor een overgroot deel conservatief. Door het op het niveau van wetgeving te doen, kan ook de tegenpartij zich organiseren en zeggen: wij willen een

wet die vaststelt dat het nooit mag. Dat is een ingewikkelde. Oei, heel moeilijk. Bewustwording, dus promotion, is misschien wel veiliger dan het meteen heel hard via de wetgeving te spelen en misschien ook kansrijker, maar daarbij is veel geduld nodig. En ook een goede analyse van: wat is nou precies het politieke veld waarin we dit aan het doen zijn? Want wij spreken nu vrijuit over hoe het moet veranderen, maar dat is natuurlijk niet hoe de politieke wind nu waait. Er zijn ook mensen die met evenveel gedrevenheid vinden dat er een soort Gouden Eeuw safe space gemaakt moet worden, waarin we de grootsheid van de Nederlandse republiek bezingen. Verandering op macroniveau hoeft niet per se wetgeving te zijn.

8.

Karin Amatmoekrim (2015) schreef in het artikel *Een monoculturele uitwas* dat de zichtbaarheid van zwarte schrijvers er over de grens wel is – dat ‘het buitenland doordrongen is van de meerwaarde van schrijvers met een complex beeld van wat etniciteit inhoudt’. Zijn er naar uw weten goede voorbeelden in het buitenland waarbij inclusief literatuuronderwijs wordt gestimuleerd?

Op puur anekdotisch niveau weet ik van een school in Canada dat daar aan vwo-leerlingen in het eindexamen gevraagd werd om een klassieker te lezen volgens een post-structuralistische en genderkritische methode. Dus toen dacht ik van: ja, daar geloven ze dus dat mensen van achttien met post-kolonialisme, die benaderingswijze, dat je die gewoon kunt overdragen op de middelbare school. Dat wil ik ook echt graag zeggen: dat het ook echt gaat om de manier waarop gelezen wordt, dus niet alleen welke boeken. Dat er niet één leesmethode is, maar je kan ook mensen van zeventien al laten zien dat je iets genderkritisch kan benaderen, of volgens een postkoloniale kijk. Ik rolde wel van m'n stoel, het kan dus wel! Vooral bij eerste leeservaringen kan het belangrijk zijn, dat je een soort onrust voelt [voorbeeld vrouwonvriendelijkheid bij bijvoorbeeld Hermans] waar je niet over weet wat je ermee moet – wat gebeurt hier nou eigenlijk? Met zo'n benadering geef je leerlingen een instrument waarmee ze zulke ervaringen kunnen benoemen en dat ook in de klas een gespreksonderwerp zou zijn.

9.

Heeft u concrete suggesties voor de herziening/verrijking van domein E, met als doel het bevorderen van een inclusieve leeslijst?

Literatuurgeschiedenis... maak een spannende literatuurgeschiedenis waarin je laat zien dat Nederland vanaf de zeventiende eeuw niet een soort witte natie is – de fictie van de witte natie, die moet van tafel. Want lijkt het soms alsof Nederland pas met de toestroom van gastarbeiders niet meer alleen wit was, ja, Nederland is nooit wit geweest. Als je dat via literatuur kunt laten zien, dan zouden we een wereld winnen. Over extra voorwaarden aan subdomein E1... Nou ja, wat Gloria Wekker ook zegt, diversiteit is niet een vrouw of iemand van kleur toevoegen en goed mengen. Het is meer: wil je als vakgebied zien waar je vandaan komt, dus negentiende eeuw, fictie witte natie, en wil je dat omdenken en anders gaan zien? Ik denk dat de andere twee subdomeinen, dat dat de wortel is. En dat je geen voorwaarden aan E1 kan toevoegen als je die andere niet goed uitdenkt. [Voorbeeld: handboek Literair Mechaniek, hele begrippenapparaat gevormd rondom de (modernistische) canon, botst met bijvoorbeeld feministische (autobiografisch) lijn in literatuur.] Het is water naar de zee dragen als de fundamente hetzelfde blijven, maar daaromheen gaan we een beetje divers doen. Dus: E2 en 3 zijn fundamente voor E1.

10.

Zijn er zaken die niet aan de orde gekomen zijn, maar die u graag nog zou willen bespreken?

...