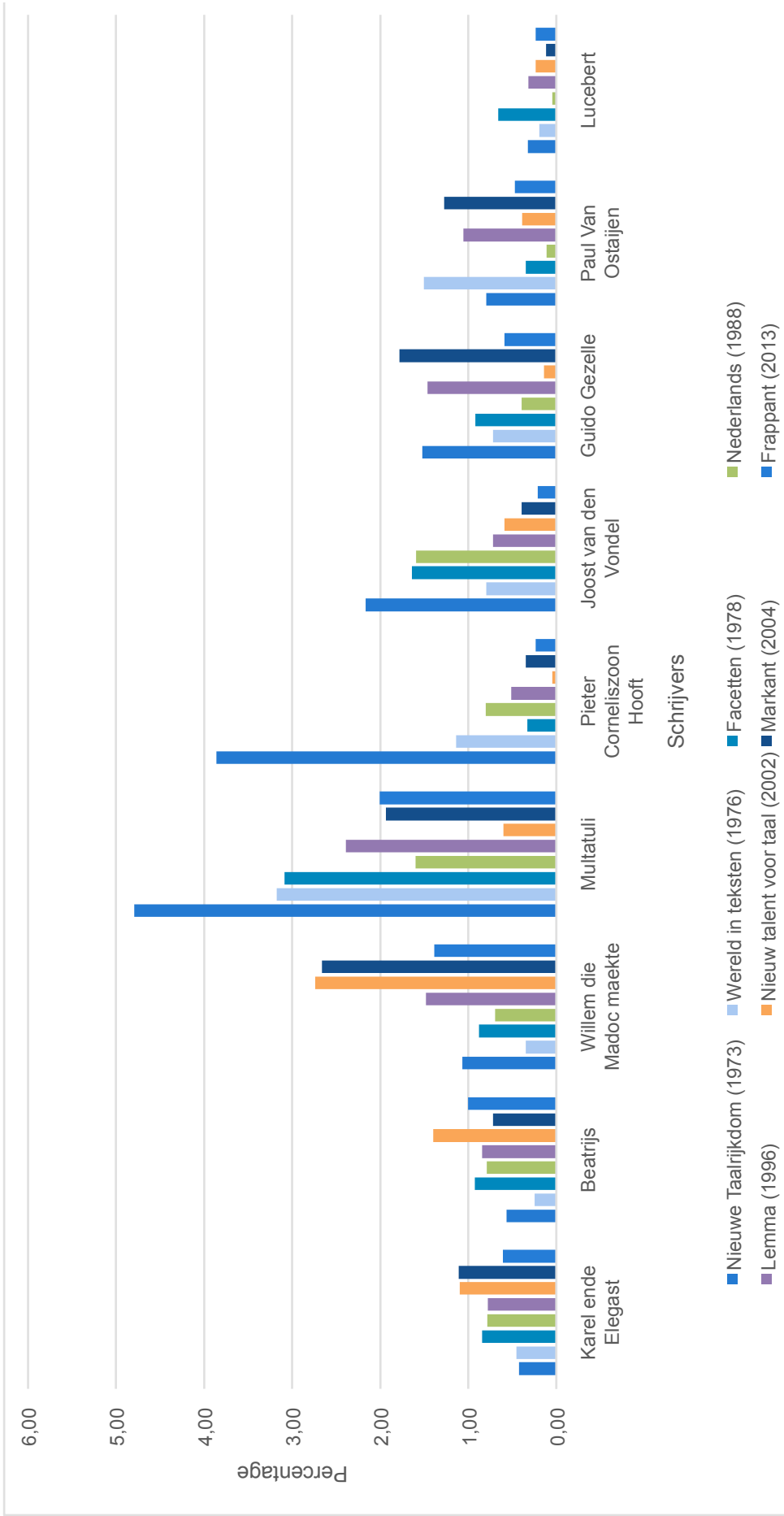


die het meeste aandacht kreeg van alle auteurs in de verzamelde data), en dat deze disproportioneel is vertegenwoordigd in de leer methode Nieuwe Taalrijkdom (1973). Daarnaast is er duidelijke variatie in het relatieve belang dat verschillende methoden aan een auteur of werk hechten. Waar een schrijver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

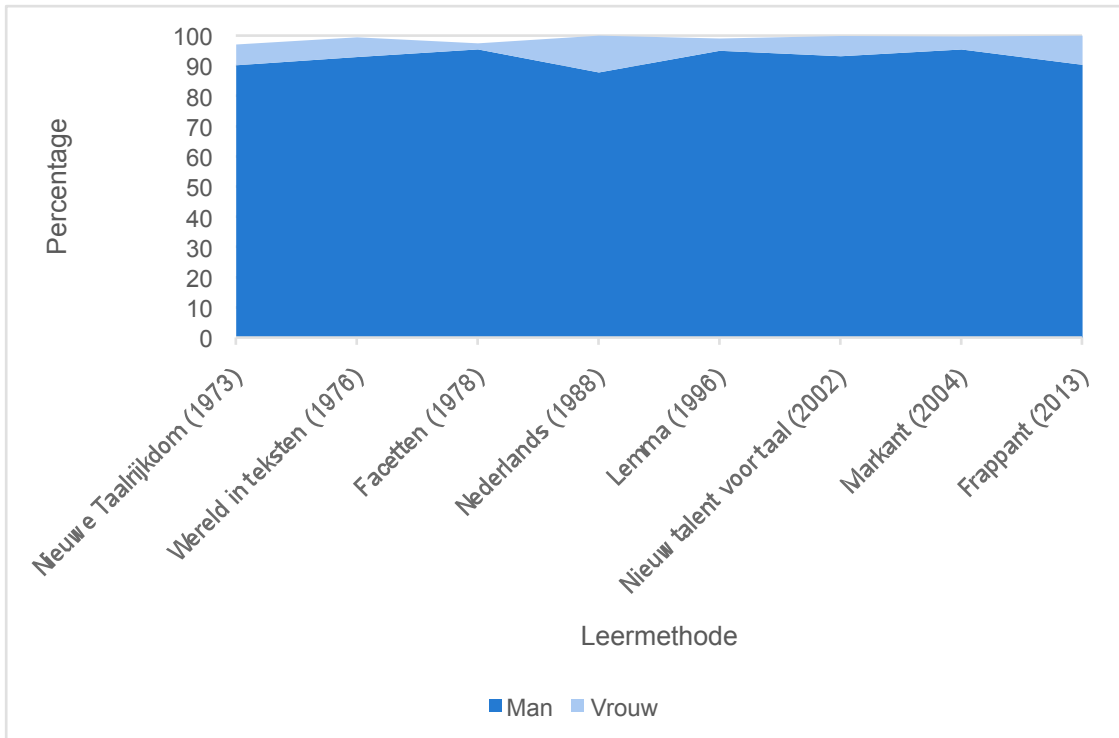
In tegenstelling tot de verwachting, is het aandeel vrouwelijke auteurs niet veranderd doorheen de tijd (figuur 4). Het blijft steeds een marginaal aandeel in de totale leer methoden, en doorgaans draait het om schrijfsters die een vaste waarde zijn in het literair-historisch landschap, zoals Suster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

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

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

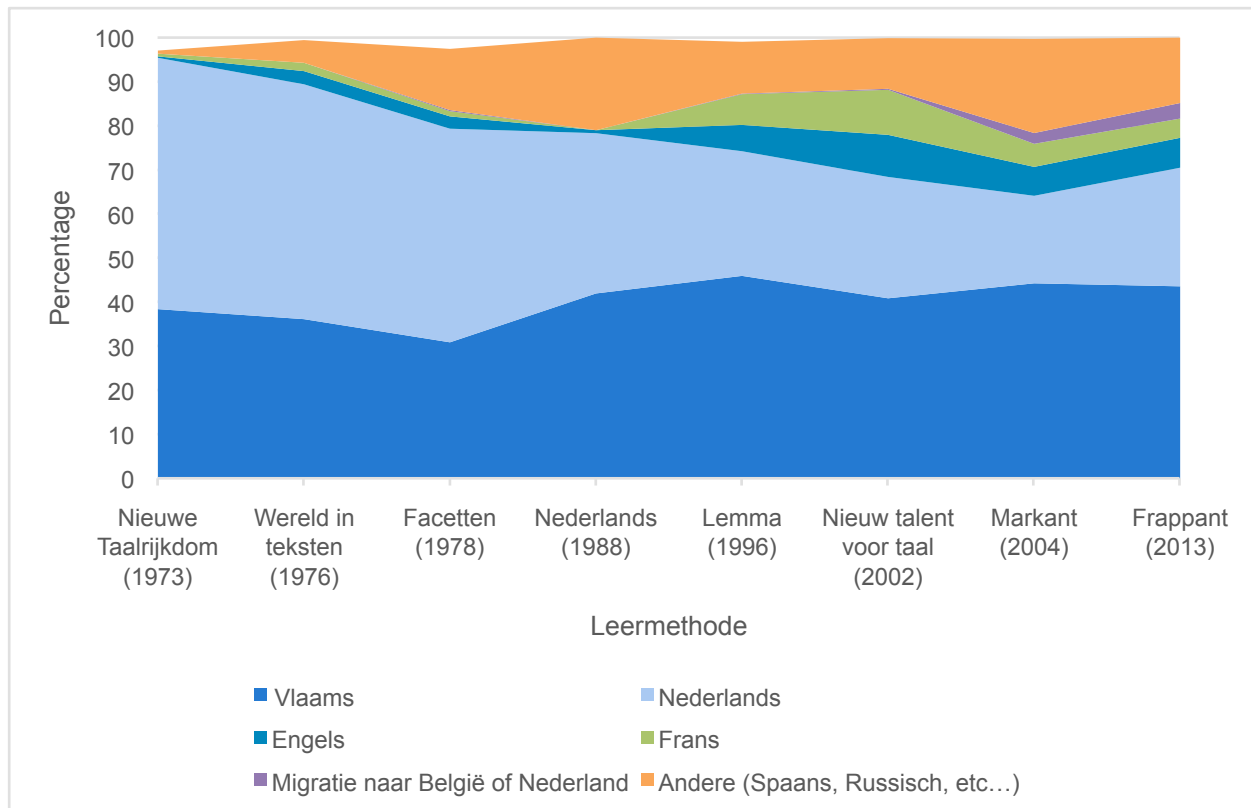


Figuur 4: Evolutie van auteursselectie naar geslacht



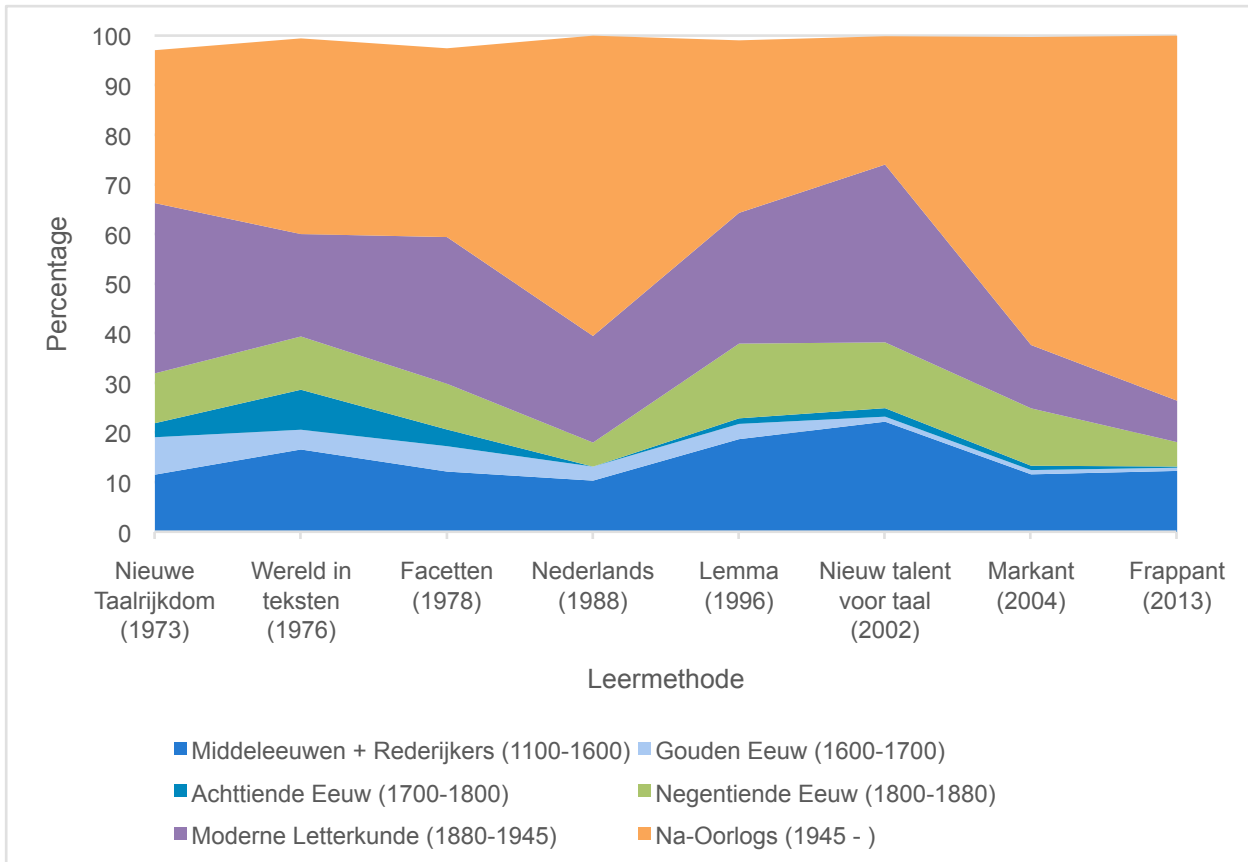
Op het vlak van taal is er dus een duidelijke trend van diversificatie te bespeuren. Het verschil tussen 1973 en 2013 is aanzienlijk. Enkel het Vlaamse aandeel is constant gebleven, wat zich ook toonde in het stijgende belang van bijvoorbeeld Willem die Madoc Maekte in figuur 3. De 'nieuwkomers', migrantenliteratuur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

Figuur 5: Evolutie van auteurselectie naar taal



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

Figuur 6: evolutie van auteurselectie naar periodisering



KWALITATIEVE OBSERVATIES

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

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

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

(1) *Triviaalliteratuur wordt niet opgenomen*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSIE

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

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

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

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

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

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

BEDANKING

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

LITERATUURLIJST: LEERMETHODEN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATUURLIJST: REFERENTIES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIJLAGEN

Bijlage 1: Literair canon

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

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

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

Bijlage 2: kwalitatieve informatie

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

	<p>boek gaat het vooral over films van Ingmar Bergman, wat een filmregisseur is met een zeer hoge status</p> <p>Er is een argumentatie voorzien omtrent tekstselectie. De keuze voor verhalen is ingegeven door:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Belangstelling van de leerlingen -Min of meer evenwichtige verdeling tussen oud en nieuw -Leerplan -Omvang en prijs van Facetten -Kostprijs van boeken die moeten worden gekocht. Doordat oudere werken doorgaans goedkoper zijn, wordt hier de voorkeur aan gegeven. <p>De auteurs van het handboek geven zelf aan dat hun tekstkeuzes zeer traditioneel zijn. Er is dus een idee van 'traditie', dat volgens de auteurs dient gekoppeld te worden aan de actuele interesses en leefwereld van de student.</p>	<p>ondersteuning is voor het eerst aanwezig.</p>	<p>lezen→Leesvaardigheid, structureel lezen, plezier hebben in het lezen</p> <ul style="list-style-type: none"> -Taalverruiming: verwerven van taalgevoeligheid en taalcreativiteit -Persoonsvorming door contact met allerhande levensopvattingen -Inzicht in de eigen tijd <p>“De keuze van de verhalen is uiteraard in grote mate subjectief. Er hadden er evengoed andere kunnen staan. Er werd nochtans naar gestreefd alleen verhalen op te nemen die de doelstellingen optimaal helpen verwezenlijken. “</p> <p>-Een handboek kan nooit volledig zijn.”</p> <p>“Een handboek is slechts een hulpmiddel dat materiaal en een methode ter beschikking stelt. De didactische verwerking daarvan in een concrete klassituatie kan alleen door de leraar gebeuren. “</p> <p>“Wat zou je denken van iemand die altijd hetzelfde soort liefdesromannetjes leest, of die</p>
--	---	--	--

	<p>“We hebben in Facetten 5 ook een uitstapje willen wagen naar de buitenlandse literatuur. Wegens plaatsgebrek en het enorme aanbod is het slechts een heel klein uitstapje geworden.”</p> <p>“Geen tot in alle details voorgekauwde leerstof, maar een vrij ruim aanbod van teksten en oefeningen waaruit u zelf (al dan niet in samenspraak met de leerlingen) een <u>verantwoorde</u> keuze dient te maken.”</p>		<p>altijd hetzelfde soort film bekijkt.” → Duidelijk pejoratieve ondertoon</p> <p>Is wel positief over ‘de detective, spion, misdaad, thriller’. Zegt dat het tot de periferie van de literatuur hoort, maar biedt wel oefeningen aan om ervoor te zorgen dat leerlingen het ook leren appreciëren op zijn eigen manier.</p> <p>‘→’ onspanningsliteratuur’ tegenover ‘echte literatuur’</p>
Nederlands (1988)	<p>Er wordt argumentatie gegeven voor de keuze van lesmateriaal:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Taal moet optimaal gebruikt worden door leerlingen met zoveel mogelijk taalsituaties in contact te brengen. Met als uiteindelijk doel hen volwaardig te kunnen laten deelnemen aan de taalcultuur van het Nederlands. -De methode wil een conceptualiserende, 	<p>Stijl van het boek is redelijk sober, maar wel ook zwart-wit-foto’s, die in wereld in teksten nog onbestaande waren.</p> <p>Vaak: ”bespreek je antwoord met anderen”</p> <p>Ook meer delen over theater opvoeren, film draaien, ... Er wordt meer gedaan met de bronnen dan gewoon gelezen.</p>	<p>“Aanbrengen leesmethode voor verschillende tekstsoorten.”</p> <p>“Lezen vereist methode.”</p> <p>“Ontwikkelen om een meer ontwikkeld en fijngevoelig mens te worden.”</p> <p>“Lezen moet je doen denken, decoderen en oordelen.”</p> <p>“Lezen is geen passieve bezigheid” (kritiek op onspanningscultuur)</p> <p>”Stationsromannetjes en bepaalde populaire TV-series zijn erg volledig. Je wordt</p>

	<p>communicatieve en pragmatische functie ontwikkelen.</p> <p>Daarnaast worden er selectiecriteria aangereikt voor de tekstkeuzes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rekening houden met leeftijd en leefwereld van kinderen -Voortdurende differentiatie naar doel en niveau -Vormen van jonge mensen met een kritisch inzicht, zelfstandig oordeel en een creatieve houding -Voorzien in de behoefte aan een literair lexicon <p>Waar voorgaande auteurs hun tekstkeuzes meegeven zonder extra toelichting, stelt deze methode dat het eerder een bron is waaruit de leerkracht kan putten. De auteurs stellen zelf dat ze niets aanbevelen, omdat leesrijpheid sterk verschil van leerling tot leerling en dat elke school haar eigen leescultuur heeft en dat iedere leerkracht andere accenten legt.</p>		<p>gewoon van de ene situatie naar de andere geleid en al je verwachtingen worden ingelost. Zij behoren tot de <u>triviaalliteratuur</u>. Echt <u>literaire teksten</u> zijn verrassender, doorbreken de clichépatronen, bieden nieuwe perspectieven en spreken daarom ook meer aan. Zij zijn minder voorspelbaar en dus ook boeiender voor de kritische lezer, die originaliteit zoekt. Teksten zonder open plekken mikken op lezers met weinig ervaring (=cultureel kapitaal). Die hebben een minder uitgebreid verwachtingspatroon en vinden daardoor een tekst al vlug “goed” →Dit is gevolgd door oefeningen waar de student het verschil moet leren zien tussen triviaalliteratuur en “echte” literatuur. Kaart discriminatie aan, maar enkel door teksten over discriminatie zelf, niet door literaire werken van andere (gediscrimineerde) culturen op te nemen.</p>
--	---	--	--

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

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

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

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

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

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