

TNTL

2

2018 | jaargang 134

Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde

Uitgegeven vanwege de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde te Leiden

Deel 134 (2018), afl. 2

Uitgeverij Verloren

ISSN 0040-7550 ISBN 978-90-8704-739-9

TNTL verschijnt viermaal per jaar; een jaargang bevat ten minste 320 bladzijden.

Redactie

dr. S. Bax, dr. S. Beeks, dr. C.J. van der Haven, dr. M. Kestemont (webredacteur),
dr. P.H. Moser, dr. F. Van de Velde, dr. H. Van de Velde, dr. M. Veldhuizen,
dr. F.P. Weerman, dr. M. van Zoggel

Redactieraad

dr. B. Besamusca (Utrecht), dr. L.M.E.A. Cornips (Amsterdam), dr. P. Coutt-
nier (Antwerpen), dr. D. De Geest (Leuven), dr. R. Howell (Madison, WI), dr. M.
Hüning (Berlijn), dr. A.B.G.M van Kalmthout (Amsterdam), dr. M. Kemperink
(Groningen), dr. J. Konst (Berlijn), dr. E.J. Krol (Praag), dr. M. van Oostendorp
(Amsterdam), dr. H.-J. Schiewer (Freiburg), dr. A. van Strien (Amsterdam),
dr. M. Van Vaeck (Leuven), dr. B. Vervaeck (Leuven), dr. R. Willemyns (Brussel)

Redactiesecretariaat

Huygens Instituut der KNAW

t.a.v. dr. M. van Zoggel

Postbus 10855

1001 EW Amsterdam

redactiesecretaris@tntl.nl

Abonnementen

Regulier €60,-; studenten en onderzoekers (AIO's & OIO's) €40,-; instellingen
€90,- (telkens per jaargang, incl. verzendkosten). Abonnees buiten de Benelux
wordt €10,- verzendkosten in rekening gebracht. Losse nummers kosten €15,-.

Uitgever en abonnementenadministratie

Uitgeverij Verloren, Torenlaan 25, 1211 JA Hilversum, www.verloren.nl

telefoon 035-6859856, e-mail info@verloren.nl

rekening NL44INGB0004489940

Auteursrechten

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd zonder voorafgaande schrift-
lijke toestemming van de uitgever. No part of this publication may be reproduced
in any form without written permission from the publisher.

JEROEN DERA

De lezende leraar

Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject

Abstract – Over the last years, literature education in Dutch secondary schools has been subject of heated debates and even controversies. In these debates, the voice of literary scholars has been remarkably absent. This article argues that researchers working in the field of Dutch literature should pay serious attention to literature education as an object of research. To indicate what this type of research could look like, the article focuses on teachers as an active actor in the symbolic production of literature. First, it discusses recent literature on teachers as readers, both from a literary studies and an educational sciences perspective. Second, it presents a small-scale survey study on teachers of Dutch as readers. The results indicate that most of the participating teachers are not literary gluttons and that their reading choices are highly intertwined with commercial mechanisms on the book market.

1 Het imago van het Nederlandse literatuuronderwijs

‘De leeslijsten, de nadruk op De Grote Drie, de plichtmatigheid waarmee leraren zelf ook voor de klas stonden: dit was niet verleidelijk. Dan liever blowen en spijbelen, gamen of porno kijken.’ Zo herinnert schrijver Rutger Lemm zich het literatuuronderwijs op de middelbare school, hetgeen hij breed uit de doeken deed in *NRC Handelsblad*, overigens niet zonder te vermelden dat hij tijdens de les Frans stiekem Duitse boeken las – uit ‘een nerdy soort opstandigheid’ (Lemm 2017). In zijn opiniestuk pleit Lemm voor een aansprekendere literatuurdidactiek, waarbij hij zich volmondig aansluit bij het zelfverklaarde ‘schotschrift’ van Alex Boogers, *De lezer is niet dood* (2015). Boogers schetst daarin een nogal ontluisterend beeld van het Nederlandse literatuuronderwijs, dat er volgens hem niet in slaagt aansluiting te vinden bij de belevingswereld van adolescenten, in het bijzonder die van vmbo- en mbo-leerlingen. De figuur van de docent is in het discours van Boogers, evenals in dat van Lemm (‘plichtmatigheid’), eerder een obstakel tussen de lezer en het boek dan een bemiddelaar die de afstand tussen beide verkleint. Zijn voormalige docent Nederlands, aan wie hij als puber enkele van zijn eerste schrijfsels deed toekomen, memoreert hij bijvoorbeeld als een hautaine anti-pedagoog die hem het gevoel gaf niets te kunnen. In reactie op Boogers’ vraag of hij diens verhalen nog gelezen had, zou deze leraar als volgt hebben gereageerd: ‘Verhalen? O, die blaadjes die je me gegeven hebt? Ja, ik heb ernaar gekeken. Wat zal ik zeggen? Er is niets ingewikkelds aan, niets gelaagds. Het zijn verhaaltjes zoals je ze vaker ziet. Je moet goed begrijpen, Alex: iedereen kan schrijven’ (Boogers 2015: 47).

Het is een schrijnende persoonlijke anekdote waarmee Boogers aan wil tonen dat literatuurdocenten in de praktijk niet stroken met het ideaalbeeld van de leraar die het vuur van de literatuur in hun klassen aansteekt. Idealiter is de docent dan wel ‘een gids, niet zozeer iemand het altijd beter weet, maar die iets meer gelezen,

meer heeft gezien, meer heeft ervaren' (48), maar in werkelijkheid hoort Boogers nauwelijks verhalen van leerlingen 'die tegen mij zeggen dat ze wél van het boek houden, of van een specifiek boek en dat het komt doordat de docent er zo enthousiast over sprak, omdat hij het boek tot leven bracht nog voordat ze het gingen lezen' (49). In het beeld dat Boogers schetst, wakkeren docenten niet of nauwelijks een liefde voor lezen (in welke vorm dan ook) bij hun leerlingen aan, maar gedogen ze een praktijk waarin leerlingen zich op basis van uittreksels door een mondeling examen heen bluffen. De werkelijke eis van de docent zou zijn: 'Verkoop mij het *idee* dat je het boek echt gelezen hebt' (59).

In hun sterk opiniërende teksten gooien Lemm en Boogers vanzelfsprekend een knuppel in het hoenderhok, zonder zich te bekommeren over de vraag of het discours dat zij schetsen rond het docentschap enige empirische basis kent. Die reflex is ook zichtbaar in de column die Christiaan Weijts begin 2016 publiceerde in *NRC Handelsblad* – een tekst die al snel het startschot bleek te vormen voor een reeks opiniebijdragen en discussieavonden over het Nederlandse literatuuronderwijs, vooral dat in de bovenbouw van havo en vwo. Zelf gaf de auteur aan dat hij in zijn column 'voorzichtige vraagtekens' (Weijts 2017) had geplaatst bij de gangbare literatuurdidactische praktijk, maar feitelijk wierp hij een fikse steen in de vijver. De keuzelijst die hij van een gymnasiast te zien kreeg, sleepte scholieren 'langs verstofte monumenten, vergeelde murmelaars van vroeger die in mufte kamertjes hun belegen aftrekfantasietjes neerpenden' (Weijts 2016). Docenten die zulke teksten – met Multatuli's *Max Havelaar* als voornaamste kop van jut – nog altijd voorschrijven, dienen volgens de columnist op strafkamp te gaan, waar ze leren: 'Fuck de literaire canon. Geef ze *Gimmick!*, *Tirza*, *Joe Speedboot*. Geef ze *Giph* of *De helaasheid der dingen*.' Die strafkampen kunnen blijkbaar op de nodige geïnterneerden rekenen, want een jaar na zijn column schreef Weijts dat '[b]evlogen docenten en hun apetrotsse leerlingen' die het wél goed doen, niet meer dan een minderheid vormen. Sterker nog: dit soort docenten zijn 'absoluut de uitzondering' (Weijts 2017).

Weijts' column staat op zichzelf vol curieuze wendingen. Zo zijn de romans die hij als alternatief voor 'de literaire canon' noemt bij uitstek boeken die hun weg naar het middelbaar onderwijs gevonden hebben, en zouden uitgerekend *Gimmick!* en *Giph* als representanten van de canon van de late twintigste eeuw gezien kunnen worden, meer specifiek als vertegenwoordigers van het postmodernisme en de Generatie Nix. Ook Arnon Grunberg kun je moeilijk een canonieke allure ontzeggen – zijn *Tirza* werd in *De Groene Amsterdammer* zelfs onthaald als belangrijkste roman van het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw. Het grootste probleem van Weijts' column lijkt mij echter het gemak waarmee hij een boekenlijstje van één gymnasiumleerling verabsoluteert tot het uitgangspunt van het Nederlandse literatuuronderwijs. Die drogreden sluit aan bij een tendens die Theo Witte (2008: 30) al signaleerde in zijn proefschrift: critici van het literatuuronderwijs hebben de neiging zich te baseren 'op persoonlijke herinneringen [...] of anekdotes uit de directe omgeving'. Het gevaar is dat zulke gegevens worden gegeneraliseerd naar een structureel probleem.¹ Het wordt dan ook tijd dat de dis-

1 Weijts heeft die kritiek ook in opiniebijdragen te verduren gekregen. Zo schrijft Michelle van Dijk (2016): 'Weijers generaliseert vanuit de nogal ambitieuze lijst van een gymnasiumleerling naar

cussie over het Nederlandse literatuuronderwijs, die misschien sterker woedt dan ooit tevoren, van een stevige kennisbasis wordt voorzien.

In de nasleep van Weijts' 'Fuck de canon!' mengden opvallend weinig letterkundigen met een universitaire aanstelling zich in het debat. Toch beginnen zij zich de laatste jaren meer te roeren, misschien ook omdat de teruglopende studentenaantallen in de neerlandistiek deels verklaard kunnen worden door het negatieve imago van het schoolvak. Vanuit het Meesterschapsteam Letterkunde zijn herhaaldelijk zorgen geuit over de positie van literatuur binnen het vak Nederlands, dat zich het afgelopen decennium steeds meer tot een 'saai vaardigheidsvak' heeft ontwikkeld – volgens zowel docenten als leerlingen (Bax e.a. 2017). Het 'Manifest Nederlands op School' pleit daarom voor meer inhoud in het schoolvak, en meer *denk*vaardigheid. In een opiniestuk in *NRC Handelsblad* hamerden ook Yra van Dijk, Marc van Oostendorp, Thomas Vaessens en Arie Verhagen (2015) op aantrekkelijker moedertaalonderwijs, waarbij zij expliciete ideeën opperden voor de plaats van literatuur daarbinnen. Door te lezen vergroten leerlingen hun talige, creatieve en empathische vermogens, betogen de hoogleraren, en worden zij geconfronteerd met verbeeldingen van andere werelden. De wetenschappers breken een lans voor creatief schrijven als vast onderdeel van het curriculum, omdat verhalen vertellen een 'essentieel onderdeel van identiteitsconstructie' is (Van Dijk e.a. 2015), en menen dat literatuuronderwijs 'een kritische en analytische leeshouding' kan aanleren.

Deze universitaire betrokkenheid met het schoolvak is een groot goed, maar het zou een gemiste kans zijn om het te laten bij adviezen of opiniestukken. Zoals ook Witte, Mantingh en Van Herten (2017: 137) recentelijk benadrukten, stelt juist een academische affiliatie discussianten in staat om op basis van onderzoek bij te dragen aan de verbetering van het schoolvak Nederlands. In wat volgt, pleit ik daarom voor een systematische verkenning van het Nederlandse literatuuronderwijs, met speciale aandacht voor het (vakgebonden) leesgedrag van docenten en leerlingen. Om het literatuuronderwijs daadwerkelijk een effectieve impuls te kunnen geven, zullen we immers eerst de praktijk ervan in kaart moeten brengen.

2 Literatuuronderwijs in de onderzoekspraktijk

Sinds de negentiende eeuw – maar eigenlijk ook al daarvoor (vgl. Johannes 2006) – vormt het literatuuronderwijs een niet te onderschatten onderdeel van het literaire veld in Nederland. In *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000* scharen Van Rees en Dorleijn (2006: 19) de institutie 'literatuuronderwijs' onder het domein van de symbolische productie van literatuur. Door bepaalde literaire teksten centraal te stellen in handboeken, adviesleeslijsten of lessenreeksen kennen docenten met andere woorden kwaliteitsdimensies aan deze werken toe, die door leerlingen als intrinsieke eigenschappen van die werken gepercipieerd zouden kunnen worden. Het literatuuronderwijs (met docenten als

de aanpak van alle docenten Nederlands.' Volgens haar zijn er intussen tal van docenten die nu juist de gidsfunctie vervullen waarvoor ook Alex Boogers pleit: 'Het moet beginnen bij die enthousiaste docent.'

handelende actoren) is in die visie nauw verbonden met het symbolisch kapitaal van literaire werken, maar ook met de mediatie van literatuuropvattingen richting lezers (*in casu* leerlingen of studenten).

Naar de rol van de docent in dat proces van symbolische productie is in de Nederlandstalige context al enig onderzoek gedaan. Een belangrijk afzetpunt binnen die onderzoekslijn, die zich met name richt op de visies die docenten hebben op literatuur(onderwijs), is het proefschrift van Tanja Janssen (1998), waarin zij op basis van enquêtes onder 1200 bovenbouwdocenten Nederlands (havo en vwo) tot een viertal typen literatuurdocenten komt, die onderling gradueel (dus niet categorisch) verschillen. Het eerste (en in Janssens studie meest voorkomende) docentprofiel is dat van de culturele vormer, die de nadruk legt op literatuurgeschiedenis en literaire stromingen, en relatief veel aan het woord is in de les. Daarnaast onderscheidt Janssen literair-esthetische vormers (met een focus op literatuurtheorie en formele structuuranalyse), maatschappelijke vormers (met een focus op de niet-literaire, maatschappelijke achtergrond van teksten) en individuele ontplooiers (met een focus op de persoonlijke leesbeleving van leerlingen). Aangezien deze docentprofielen verschillende keuzes met zich meebrengen met betrekking tot de selectie van literaire teksten voor het onderwijs – de individuele ontplooiër heeft bijvoorbeeld veel minder interesse in het behandelen van canonieke teksten dan de culturele vormer – onderstreept het onderzoek van Janssen de sterke heterogeniteit van de literatuurdidactische praktijk in het voortgezet onderwijs. Haar proefschrift impliceert dat de rol van docenten in de symbolische productie van literatuur niet losgezien kan worden van hun profiel als literatuurdidacticus.

Waar de culturele en de literair-esthetische vormers uit Janssens typologie een focus op het 'literaire' (in literair-historische of literair-analytische zin) gemeen hebben, zijn maatschappelijke vormers en individuele ontplooiers meer gericht op de belevingswereld van hun leerlingen. In zijn onderzoek naar de invloed van (onder andere) literatuuronderwijs op het leesgedrag van leerlingen herleidt Marc Verboord (2003) de vier docentprofielen daarom tot twee categorieën: cultuurgerichte en lezersgerichte docenten. Verboord (2006) heeft laten zien dat de lezersgerichte benadering in de loop van de jaren – meer specifiek de periode 1975-2000 – meer centraal is komen te staan in het Nederlandse literatuuronderwijs, en dat de cultuurgerichtheid door de tijd heen (dus) is afgenomen. Dat zou kunnen betekenen – maar Verboord doet daar geen uitspraken over – dat ook de bijdrage van docenten aan de symbolische productie van literatuur is veranderd: mogelijk zijn zij minder dan voorheen een rol gaan spelen in het vormen en in stand houden van een literaire canon en een specifieke (bijvoorbeeld structuralistische) visie op literatuur.

De trend die Verboord vaststelde, past goed in de historische ontwikkeling van de institutie literatuuronderwijs. Vanaf de laatste decennia van de twintigste eeuw is het onderwijs steeds meer gericht geraakt op de ontplooiing van (een persoonlijke) literaire smaak, waarbij de docent een coachende rol heeft (vgl. Geljon 2013).² De Vriend (2015: 255) vat deze ontwikkeling samen als 'culturele com-

2 In de vakdidactiek wordt die coachende rol bijvoorbeeld zeer zichtbaar in het recente werk van Tanja Janssen, dat gericht is op dialogisch literatuuronderwijs. Janssen (2009) neemt bijvoorbeeld afstand van het transactionele onderwijsmodel, waarin de docent optreedt als deskundige 'die bepaalt waarover het klassengesprek gaat en wat leerlingen precies over de literaire tekst moeten ontdekken' (13). In plaats daarvan pleit zij voor een model waarin de docent leerlingen stimuleert om met eigen,

petentie in plaats van canons'.³ Dat uitgangspunt betekent voor docenten dat zij sterk moeten differentiëren in hun literatuuronderwijs: niet alleen omdat de lees-smaak van leerling tot leerling verschilt, maar ook omdat lezersgericht onderwijs in de boekselectie rekening houdt met niveauverschillen tussen leerlingen.

In zijn dissertatie heeft Theo Witte vastgesteld dat literatuurdocenten veel moeite hebben die differentiatie in de praktijk te brengen. Ze beschikken niet over een theorie waarmee ze de literaire responsen van leerlingen kunnen duiden en benoemen, noch over literatuurdidactische kennis die hun in staat stelt om 'verantwoord didactisch maatwerk' te leveren (Witte 2008: 36). Met zijn bijdrage aan de literatuurdidactiek heeft Witte wat dat betreft een stap in de goede richting willen zetten. In zijn proefschrift presenteert hij een model van zes competentieniveaus dat hij in nauwe samenspraak met een docentenpanel ontwikkelde. De niveaus corresponderen elk met een bepaalde manier van lezen, met een toenemende graad van complexiteit: belevend lezen (niveau 1), herkenkend lezen (2), reflecterend lezen (3), interpreterend lezen (4), letterkundig lezen (5) en academisch lezen (6).⁴ Voor elk niveau onderscheidt Witte, mede op basis van docentoordelen over de moeilijkheidsgraad, enkele representatieve teksten. Zo is Ward Ruyslincks *Wierook en tranen* (1958) exemplarisch voor competentieniveau 2 (beperkte literaire competentie), geldt *Verborgene gebreken* (1996) van Renate Dorrestein als voorbeeld voor niveau 4 (enigszins uitgebreide literaire competentie) en is *Rituelen* (1980) van Cees Nooteboom een roman op het hoogste competentieniveau 6 ('zeer uitgebreide literaire competentie').

Wittes model vormt een goede basis voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs, omdat het docenten kan helpen het juiste boek te adviseren op het juiste moment. Op de website www.lezenvoordelijst.nl zijn onder leiding van Witte meer dan tweehonderd titels verzameld, geordend naar niveau en met bijbehorende gedifferentieerde opdrachten, zodat docenten en leerlingen een middel in handen hebben om het juiste boek op het juiste moment te kiezen. Juist in dat laatste slaagden docenten voorheen niet, stelt Witte in zijn proefschrift: hij diagnosticeerde vele 'mismatches bij de boekadviezen' en 'weinig parate kennis' van 'eenvoudige boeken', vooral op de competentieniveaus 1 en 2 (Witte 2008: 405). De website *Lezen voor de Lijst* wil docenten handvatten bieden om hun ontwikkelingsgerichte literatuuronderwijs te verbeteren en wil daarom geen oeverloze databank worden, 'omdat docenten in de gelegenheid moeten zijn de boeken door en door te leren kennen' (Witte 2008: 472).

authentieke vragen te komen, waardoor het gevoel van betrokkenheid en autonomie bij de leerlingen wordt vergroot. Het rendement van zulke literatuurlessen blijkt groter, zo toont Janssen aan. Wel constateert ze dat sommige docenten moeite hebben 'met het loslaten van hun rol van "interpreterator"' (74). De vraag is natuurlijk of die rol zo sterk moet worden losgelaten als Janssen in haar werk suggereert. Het zou bijvoorbeeld stimulerend kunnen zijn als docenten in een latere lesfase, als leerlingen al van gedachten hebben gewisseld over hun eigen vragen bij de tekst, ook een vraag of gedachte bij de tekst onder woorden brengen. Dat zou het dialogische literatuuronderwijs verder kunnen verrijken.

3 Terecht merkt De Vriend daarbij op dat die 'canons' voorafgaand aan het lezersgerichte onderwijs niet vastomlijnd waren. Zoals Moerbeek (1998) heeft laten zien, is er onder docenten weinig overeenstemming wat betreft de selectie van literaire auteurs en teksten, noch in Nederland noch in Vlaanderen.

4 Voor een uitwerking van deze niveaus, zie Witte 2008: 132-140.

Geredeneerd vanuit de plaats van het literatuuronderwijs binnen de symbolische productie van literatuur is Wittes competentiegerichte didactische methode hoogst interessant. Aan de ene kant sluit de methode aan bij de eerder genoemde trend dat het onderwijs lezersgerichter wordt: docenten die op basis van Witte lesgeven, zullen waarschijnlijk meer rekening houden met de individuele voorkeuren en niveaus van hun leerlingen en minder gefocust zijn op de ‘canon’. Aan de andere kant leidt Wittes aanpak – de website met geclassificeerde boeken voorop – er juist toe dat een tweehonderdtal titels een (nog) centralere plaats opeist in het voortgezet literatuuronderwijs. *Lezen voor de Lijst* zou een schoolcanon op zichzelf kunnen vormen: blijkbaar zijn de hier gepresenteerde boeken ‘literatuur’, en blijkbaar zijn ze het waard om door grote groepen leerlingen gelezen te worden. Een literatuurdidactisch hulpmiddel wordt hier kortom een kwaliteitskeurmerk.

De vraag is wat dit alles betekent voor de rol van de docent als bemiddelaar tussen literatuur en leerling-lezer. Dat het onderwijs zich heeft ontwikkeld in de richting van een meer lezersgerichte benadering zou de hypothese kunnen rechtvaardigen dat docenten zelf meer ‘schoolgerelateerd’ gaan lezen. Bij mijn eigen studenten op de eerstegraads lerarenopleiding zie ik die reflex: in hun vrije tijd proberen ze zich zo veel mogelijk eigen te maken van de boeken die bovenbouwleerlingen veel lezen, al dan niet op aanraden van *Lezen voor de Lijst*. De leespraktijk van leerlingen op middelbare scholen stuurt in dat geval de leesselecties van beginnende leraren. Naar die leespraktijk van (aankomende) docenten – die uitdrukkelijk in relatie staat tot hun onderwijspraktijk – is echter nauwelijks onderzoek gedaan.⁵ De typologieën van Janssen (1998) en Verboord (2003) kunnen weliswaar helpen om de *opvattingen* van docenten over voortgezet literatuuronderwijs in kaart te brengen, bijvoorbeeld op basis van een *Vragenlijst Benadering van Literatuuronderwijs* (VBL; vgl. Schrijvers e.a. 2016), maar ze geven geen informatie over het daadwerkelijke *leesgedrag* van docenten en de invloed daarvan op hun onderwijs en (dus) op leerlingen.

Binnen een letterkundig kader is dat leesgedrag van docenten – en vooral ook dat van leerlingen – vanzelfsprekend bijzonder interessant. Gegevens daarover geven ons inzicht in de manier waarop literatuur circuleert en functioneert binnen een institutie die alleen al op havo en vwo zo’n 90.000 examenkandidaten per jaar aflevert, die elk in aanraking komen met een examen(s) afleggen over literaire teksten. Ook vanuit onderwijskundig perspectief is onderzoek naar de (toekomstige) docent als lezer van belang. Terecht merkt Witte (2008: 353) op dat ‘de kennis van boeken en het enthousiasme waarmee de docent over boeken spreekt’ de leerling stimuleren om serieuze en welbewuste boekkeuzes te maken. In de context van

5 Wel publiceerde Stichting Lezen in 2016 een verkennend onderzoek *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo* (Stichting Lezen 2016). De focus ligt ook daarin sterk op de didactische visies en keuzes van de geënquêteerde docenten. Uit de vragenlijst onder ruim tweehonderd docenten, sectievoorzitters en afdelingsleiders bleek dat de deelnemers literatuuronderwijs belangrijk vonden (8,7 op 10 onder docenten; 8,9 onder sectievoorzitters en 8,5 onder afdelingsleiders), waarbij als belangrijkste motieven achtereenvolgens golden: het bevorderen van leesplezier, van persoonlijke groei, van leesvaardigheid, van literaire ontwikkeling en van kritisch reflectievermogen (Stichting Lezen 2016: 12-13). De gegevens over tekst- en auteurselectie zijn echter minimaal en vaag. De deelnemende docenten noemen vaak Hermans en Mulisch als auteurs van wie bovenbouwleerlingen kennis genomen zouden moeten hebben (36), maar naar motieven wordt niet gevraagd. Onduidelijk is ook wat docenten zelf lezen en of ze hun eigen leespraktijk een plaats geven in hun onderwijs.

het voortgezet onderwijs zijn nog weinig gegevens beschikbaar over de relatie tussen docentinstructie en leesmotivatie onder leerlingen, maar verschillende onderzoeken binnen het basisonderwijs hebben laten zien dat de benadering en houding van de docent een grote rol kunnen spelen in de ontwikkeling van leesmotivatie. Lundberg en Linnakylä (1993: 20) toonden al decennia geleden aan dat ‘teachers who love reading and are avid readers themselves have students who have higher reading achievement than do students of teachers who rarely read’. Mede op basis van die constatering heeft Linda Gambrell (1996: 14) gewezen op ‘the critical role of the teacher in creating a classroom culture that fosters reading motivation’, met als principiële voorwaarde een docent die ‘values reading and is enthusiastic about sharing a love of reading with students’ (20). Dat dit delen van enthousiasme effect sorteert, is ook in de eenentwintigste eeuw aangetoond (vgl. Kelley & Clausen-Grace 2009). Leesmotivatie onder leerlingen blijkt daarnaast samen te hangen met de leesopvatting van docenten: leraren die lezen als iets esthetisch opvatten, weten meer enthousiasme voor literatuur op te wekken dan leraren die lezen als iets functioneels beschouwen (vgl. Ruddell 1995). Docenten die enthousiast zijn over literatuur, zijn bovendien vaker geneigd activerende werkvormen in te zetten die op hun beurt de leesmotivatie van leerlingen stimuleren (Smits & Van der Koeven 2013: 247). Het leesprofiel van de docent heeft met andere woorden implicaties voor de leesattitude van leerlingen.⁶

Intussen valt juist in het basisonderwijs te constateren dat (aankomende) docenten minder enthousiaste lezers worden. Nathanson, Pruslow & Levitt (2008) hebben voor de Amerikaanse situatie zelfs een hoge mate van *aliteracy* onder leraren in opleiding vastgesteld: zij kunnen wel lezen, maar ze doen het niet. Voor de Nederlandse PABO zijn er eveneens indicaties dat de leesmotivatie onder studenten relatief laag is (Smits & Van Koeven 2013). Een ander punt van zorg – ook in internationaal opzicht (vgl. Cremin e.a. 2008) – is de literaire kennis van deze studenten. Onderwijskundige studies laten zien dat een gebrek aan kennis en leesmotivatie onder docenten door kan sijpelen naar hun leerlingen. Applegate & Applegate (2004) spreken in dat verband van het ‘Peter Effect’, naar de apostel Petrus die in Handelingen 3:5 een bedelaar antwoordt dat hij hem niet kan geven wat hij niet heeft. Ze karakteriseren het Peter Effect als ‘the condition characterizing those teachers who are charged with conveying to their students an enthusiasm for reading that they do not have’ (Applegate & Applegate 2004: 556). Het bestaan ervan toonden ze aan onder Amerikaanse studenten van lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, van wie een meerderheid niets om lezen gaf. ‘Institutions that prepare teachers thus have a serious obligation to address the nature of their students’ attitudes toward reading’, bevelen Applegate & Applegate (2004: 561) dan ook aan.

6 In zijn kwantitatief georiënteerde proefschrift over de leesattitudes en literaire responsen van leerlingen in het voortgezet onderwijs neemt Van Schooten (2005) het leesprofiel van docenten niet mee als variabele. Zijn resultaten laten wel zien dat de keuzes van de docent invloed hebben op de leesattitude van leerlingen. Van Schooten toont bijvoorbeeld aan dat de leesattitude van leerlingen afneemt naarmate zij ouder worden, maar de afname is minder sterk als leerlingen meer literatuuronderwijs krijgen, in het bijzonder wanneer dit onderwijs is gericht op tekstervaring (sterkste effect), structuuranalyse en literatuurgeschiedenis (Van Schooten 2005: 168).

Nu ligt het niet in de lijn der verwachting dat dit ‘Peter Effect’ speelt onder veel (toekomstige) docenten Nederlands, al was het maar omdat een meerderheid juist vanuit affiniteit met literatuur voor een studie Nederlandse Taal en Cultuur kiest. Mocht het effect echter opgaan voor docenten aan Nederlandse basisscholen en voor leraren die geen taal- of cultuurvak geven, dan betekent dit dat literatuurdocenten van nog betere huize moeten komen om de leesattitude van hun leerlingen te stimuleren. Aangezien die leesattitude voor een deel beïnvloed lijkt te worden door het lezersprofiel van de docent zelf, is onderzoek naar docenten Nederlands *als lezer* op zijn plaats.

3 Eerstegraads docenten Nederlands als lezer: een oriënterend onderzoek

Wat lezen docenten Nederlands? In een onderzoeksrapport van Stichting Lezen (2016) over het literatuuronderwijs op havo en vwo krijgen we hier enige gegevens over van 171 deelnemende docenten. Op de vraag ‘Hoe vaak leest u verhalende boeken en/of poëzie in uw vrije tijd?’ antwoordde 57 procent van hen ‘Ik lees iedere dag’; 26 procent ‘ten minste 1 keer per week’, 6 procent ‘ten minste 1 keer per maand’, 9 procent ‘voornamelijk in de vakanties’ en 1 procent ‘niet of nauwelijks’. 168 docenten gaven ook aan welke ‘genres’ ze in hun vrije tijd lazen: 95 procent antwoordde ‘Oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur’, 68 procent ‘Vertaalde volwassenenliteratuur’ en 61 procent ‘Jeugdliteratuur/Young Adult-literatuur’ (Stichting Lezen 2016: 4).⁷

Deze gegevens suggereren dat de meeste deelnemende docenten frequente lezers zijn met vakgerelateerde boekselecties. Toch zijn de cijfers weinig bruikbaar voor wie het leesgedrag van docenten Nederlands in kaart wil brengen. Los van de gebruikelijke valkuilen van enquêteonderzoek (zoals het geven van sociaal wenselijke antwoorden) is er bijvoorbeeld niet gespecificeerd hoe lang de deelnemende docenten per dag lezen, zijn de zogenoemde ‘genres’ erg breed en zijn er alleen gegevens verzameld van docenten die zich uit eigen beweging als deelnemer voor dit onderzoek hebben aangemeld (en die mogelijk een bovengemiddelde interesse hebben in kwesties rond literatuuronderwijs).

3.1 Opzet van het oriënterende onderzoek

Om een wat concreter beeld te krijgen van de leespraktijk van leraren heb ik een korte, exploratieve enquête uitgevoerd onder docenten Nederlands die (een deel van) hun lessen verzorgen in de bovenbouw van havo en/of vwo. De ambitie van dit pilotonderzoek was niet om een gedetailleerd en fijnmazig beeld te krijgen van die leespraktijk – dat zou een longitudinale aanpak veronderstellen waarbij docenten intensief gevolgd worden – maar om er een scherpere indruk van te krijgen dan de secundaire literatuur op dit terrein te bieden had. De enquête die ik daartoe afnam, had een tweeledig doel:

⁷ De term ‘genres’ is overgenomen uit de onderzoekspublicatie van Stichting Lezen. Het onderscheid tussen ‘oorspronkelijk Nederlandstalige volwassenenliteratuur’ en ‘vertaalde volwassenenliteratuur’ heeft evenwel weinig met genres van doen.

- (1) Een beeld krijgen van het leesgedrag van de respondenten, in het bijzonder van de Nederlandstalige titels die zij lezen in hun vrije tijd.
- (2) Zicht krijgen op de bekendheid van de respondenten met de actualiteit in het Nederlandstalige literaire veld.

Om het eerste doel te realiseren, werd de respondenten gevraagd hoe veel oorspronkelijk in het Nederlands geschreven romans zij gemiddeld per maand lezen. Zij konden daarbij een keuze maken uit zes antwoorden: ‘0 à 1’, ‘1 à 2’, ‘2 à 3’, ‘3 à 4’, ‘4 à 5’ of ‘6 of meer’. Vanzelfsprekend levert deze aanpak geen harde feiten op: er wordt slechts gemeten hoe veel de deelnemende docenten Nederlands *zeggen* te lezen. De scores worden dus beïnvloed door schattingen (die ook afgedwongen worden doordat de antwoordmogelijkheden deels overlappen) en mogelijk ook door sociale wenselijkheid. Een tweede kanttekening is dat de antwoorden niets zeggen over de leespraktijk buiten het terrein van de Nederlandstalige literatuur, en dat er slechts één genre (romans) centraal gesteld is. Er wordt met andere woorden slechts een *aspect* van het leesgedrag bevraagd. De focus ligt daarbij wel op het genre dat een dominante positie inneemt binnen het vakspecifieke leesgedrag van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo. De klemtoon op de meeste literatuurlijsten ligt immers op romans.

Naast de meerkeuzevraag over hun leesfrequentie kregen de deelnemende docenten de vraag voorgelegd welke drie Nederlandse en/of Vlaamse romans ze als laatst gelezen hadden. Tezamen geven de antwoorden op die vraag een indicatie van de titelselecties van de ondervraagde groep. Zicht op hun bekendheid met de literaire actualiteit – conform het tweede doel van de enquête – geeft deze informatie echter niet. Om die reden werden 25 romantitels aan de respondenten voorgelegd, waarbij zij een keuze konden maken uit een van de volgende vier beweringen: ‘Deze roman heb ik gelezen’, ‘Deze roman ken ik van naam en wil ik nog lezen’, ‘Deze roman ken ik van naam, maar wil ik niet lezen’ en ‘Deze roman ken ik niet’.⁸ Deze vier opties kunnen worden herleid tot twee basisantwoorden met betrekking tot de titelkennis van de docenten: respondenten kennen de roman in kwestie wel (de eerste drie beweringen) of ze kennen de roman niet (de laatste bewering).

De ruggengraat van de 25 bevraagde romantitels werd gevormd door de longlist van de Libris Literatuurprijs 2018, die werd bekendgemaakt op maandag 6 februari 2017. Aangezien de enquête werd afgenomen tussen 16 en 28 februari 2017, vormden de titels op deze longlist een goede *testcase* om de literaire actualiteitskennis van de respondenten te meten. De lijst werd aangevuld met zeven zogeheten *fillers*, in de vorm van niet-actuele romantitels waarvan meer dan twintig voorbeeldboekverslagen beschikbaar zijn op de website www.scholieren.com. De respondenten gaven uiteindelijk informatie over hun bekendheid met de volgende titels, die in gerandomiseerde volgorde werden aangeboden: *Het huis van de moskee* (2005) van Kader Abdolah, *Schuld* (2016) van Walter van den Berg, *Ivanov* (2016) van Hanna Bervoets, *De tolk van Java* (2016) van Alfred Birney, *De fouten* (2016) van Herman Brusselmans, *Een hart van steen* (1998) van Renate

8 Hier waren, zoals enkele respondenten terecht aangaven, nog andere opties mogelijk geweest, zoals ‘Deze roman ben ik aan het lezen’ en ‘Deze roman ken ik niet, maar wil ik wel lezen’.

Dorrestein, *De passievrucht* (1999) van Karel Glastra van Loon, *Moedervlekken* (2016) van Arnon Grunberg, *Kwaadschiks* (2016) van A.F.Th. van der Heijden, *De bekeerlinge* (2016) van Stefan Hertmans, *En ik herinner me Titus Broederland* (2016) van Auke Hulst, *Een schitterend gebrek* (2003) van Arthur Japin, *Het diner* (2009) van Herman Koch, *Iets in ons boog diep* (2016) van Jan Lauwereyns, *Het vogelhuis* (2016) van Eva Meijer, *WIL* (2016) van Jeroen Olyslaegers, *Zachte ritzen* (2016) van Marja Pruis, *De vrouw die* (2016) van Simone van Saarloos, *Sebastiaans news* (2016) van Allard Schröder, *Het smelt* (2016) van Lize Spit, *De onzichtbare vrouw* (2016) van Herman Stevens, *Het compostcirculatieplan* (2016) van Anton Valens, *Het valse seizoen* (2006) van Christiaan Weijts, *Joe Speedboot* (2005) van Tommy Wieringa en *De garnalenpelster* (2001) van Nilgün Yerli.

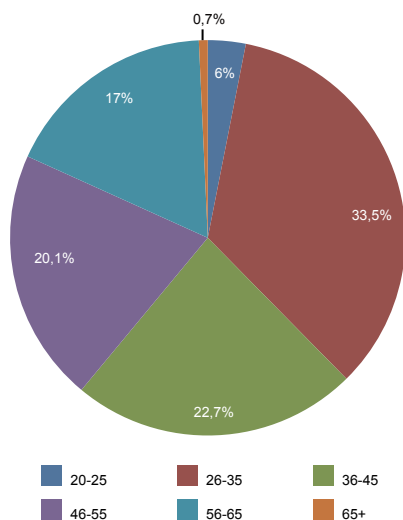
3.2 Respondenten

In totaal namen 194 docenten Nederlands, die elk (een deel van) hun lessen geven in de bovenbouw van havo en/of vwo, deel aan de enquête. De vragenlijst werd afgenomen via de applicatie *Google Forms*; deelnemers werden geworven via de zeer actieve Facebookgroep 'Leraar Nederlands'. Mogelijk zijn de onderzoeksresultaten hierdoor gekleurd: niet alleen zijn docenten uitgesloten die geen Facebookprofiel hebben, ook hebben docenten met minder interesse in literatuur de oproep wellicht genegeerd.

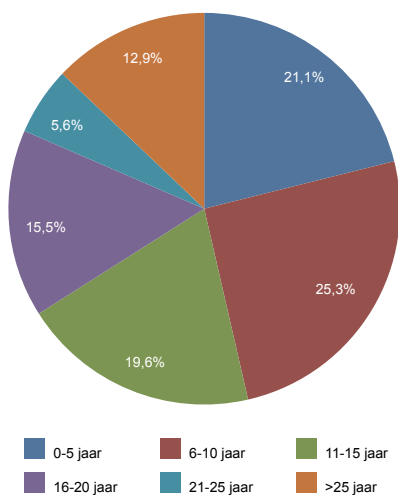
Het overgrote deel van de deelnemers duidt het eigen gender aan als vrouw (77,3%); 22,2% antwoordt 'man' en 0,5% 'anders'. Ruim de helft van de respondenten (54,1%) gaf ten tijde van de enquête les in de bovenbouw van zowel havo als vwo; 26,3% had alleen vwo-klassen en 19,6% alleen havo-klassen. De leeftijd en onderwijservaring van de deelnemers waren sterk gespreid, zoals blijkt uit onderstaande taartdiagrammen:

FIGUUR 1 Verdeling van de respondenten over leeftijdscategorieën en ervaringsjaren

Wat is uw leeftijd (194 reacties)



Hoe lang werkt u in het onderwijs? (194 reacties)

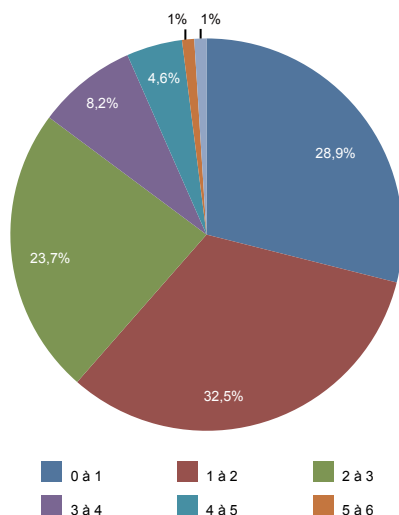


3.3 Resultaten leesgedrag

Figuur 2 geeft weer hoe de respondenten het eigen leesgedrag inschatten:

FIGUUR 2 Inschatting van het eigen leesgedrag door de respondenten

Hoe veel oorspronkelijk in het Nederlands geschreven romans leest u gemiddeld per maand? (194 reacties)



Meer dan de helft van de deelnemende docenten (61,4%) geeft aan geen literaire veelvraat op het terrein van de Nederlandstalige letterkunde te zijn, met hoogstens twee (en in ruim een kwart van de gevallen hoogstens één) uitgelezen romans per maand.⁹ Daar staat een relatief grote groep (39,6%) tegenover die het eigen leesgedrag kwantitatief hoger inschaalt. Binnen die groep lezen, zoals figuur 2 laat zien, de meeste docenten twee tot drie oorspronkelijk in het Nederlands geschreven romans per maand, gevolgd door de groep met drie à vier (8,2%) en vier à vijf romans (4,6%). Een zeer klein aantal respondenten komt tot vijf à zes (1%) of zelfs meer dan zes titels (1%).¹⁰

Aangezien hier is gekozen voor een ordinale schaal, is het niet mogelijk te zeggen hoe veel romans de deelnemende docenten *gemiddeld* zeggen te lezen. Het meest in de buurt van zo'n gemiddelde komt nog de modus, in dit geval één à twee boeken per maand. De deelnemende docenten lezen daarmee naar eigen zeggen duidelijk meer dan gemiddelde Nederlanders, voor wie Stichting Lezen in 2016 becijferde dat zij 6,1 boeken per jaar uitlezen.¹¹ Wel zijn er verschillen waar te nemen tussen de verschillende leeftijds categorieën:

9 Vanzelfsprekend zeggen deze cijfers niets over (de inschatting van) het totale leesgedrag van deze docenten: er wordt expliciet gevraagd naar oorspronkelijk in het Nederlands geschreven romans. Daarnaast is hier geen rekening gehouden met de omvang en moeilijkheidsgraad van de gelezen romans.

10 Merk op dat de respondenten niet gevraagd is naar het aantal uur dat zij per week lezen, noch naar het aantal vrije uren waarover zij per week beschikken om te lezen.

11 Zie: <https://www.leesmonitor.nu/nl/leestijd#er-worden-minder-boeken-uitgelezen>, geraadpleegd op 25 januari 2018.

TABEL 1 Verdeling van de antwoorden over leesgedrag onder de verschillende leeftijdsgroepen¹²

Aantal romans/ maand	L 20-25 (n=11)	L 26-35 (65)	L 36-45 (44)	L 46-55 (39)	L 56-65 (33)
0 à 1	54,5%	24,6%	34,1%	25,6%	24,2%
1 à 2	36,4%	41,6%	22,7%	20,5%	39,4%
2 à 3	9,1%	24,6%	22,7%	33,3%	18,2%
3 à 4	–	6,2%	11,4%	10,3%	9,1%
4 à 5	–	1,5%	6,8%	7,7%	6,1%
5 à 6	–	–	2,3%	–	3,0%
6 of meer	–	1,5%	–	2,6%	–

Allereerst is het opvallend dat de groep zeer jonge docenten (leeftijdscategorie 20-25 jaar) geen uitgesproken veellezers kent en bijzonder hoog scoort op de categorie '0 à 1'. Gezien de kleine *n* kan dat vanzelfsprekend op toeval berusten. Onder alle leeftijdsgroepen geldt (grosso modo) dat minimaal een kwart van de docenten relatief weinig boeken per maand leest (0 à 1), hetgeen zou kunnen samenhangen met de hoge werk- en correctiedruk in het voortgezet onderwijs. In het oog springt daarnaast dat zich onder de oudere docenten relatief meer veellezers lijken te bevinden. Gezien het bekende verband tussen leeftijd en leesgedrag is dat conform de verwachting, hoewel het hier wel gaat om een enquête onder lezers die zich ook beroepsmatig met literatuur bezighouden. Opmerkelijk in dat opzicht is daarbij dat de leeftijdsgroep 56-65 in deze populatie qua (gerapporteerd) leesgedrag het dichtst in de buurt komt van de groep 26-35.

Wat lezen deze docenten precies? Om daarvan een indicatie te krijgen, werd hun zoals gezegd gevraagd naar de laatste drie boeken die ze gelezen hadden. Niet alle respondenten noemden hier drie titels; sommige lieten het bij één of twee boeken of lieten de vraag onbeantwoord. In totaal werden er 526 leesselecties gerapporteerd. Vier boektitels werden niet in de analyse meegenomen, omdat het op basis van de Nederlandse Centrale Catalogus niet lukte een auteur aan de titel te koppelen.¹³ In zes gevallen werd alleen een auteur genoemd. Deze antwoorden zijn wel in de analyse meegenomen.

De appendix bij dit artikel presenteert een overzicht van de door de docenten gelezen boektitels. Onder de 522 gerapporteerde leesselecties bevinden zich 248 unieke titels, geschreven door in totaal 168 auteurs, van wie 110 mannen (65,5%) en 58 vrouwen (34,5%). Deze genderverhouding tussen de geselecteerde auteurs (grofweg 2:1) lijkt de verhouding tussen actieve mannelijke en vrouwelijke auteurs binnen het literaire veld te weerspiegelen.¹⁴ Indien er een verband bestaat tussen de leesselecties van eerstegraads docenten Nederlands en de boektitels die

¹² De leeftijdsgroep 65+ met *n* = 2 is hier niet meegenomen.

¹³ Het ging hierbij om de antwoorden *Conserveren*, *De provincie*, *Gewapende man* en *Brussel*.

¹⁴ Joosten (2013) rapporteerde voor het jaar 2012 dat 65% van de verschenen literaire boeken door een mannelijke auteur geschreven was en 35% door een vrouwelijke. Deze cijfers corresponderen met de situatie in 1997, zoals gedocumenteerd door Vos (2008).

zij hun leerlingen aanraden – hetgeen in toekomstig onderzoek verkend zou moeten worden – dan kan dit betekenen dat de scheve genderverhoudingen binnen het literaire veld via het literatuuronderwijs naar scholieren worden gemedieerd.

Hoewel de gerapporteerde titels een bijzonder heterogeen corpus vormen – van adolescentenromans tot verhalenbundels, van hedendaagse literaire thrillers tot praktisch vergeten negentiende-eeuwse romans – is er een opvallend grote kopgroep in de leesselecties te onderscheiden. De zeventien meest gelezen romans (goed voor zes lezers of meer) maken liefst 35,6% van het totale corpus van 516 titels uit, terwijl de tien meest gelezen auteurs (met negen lezers of meer) 36,4% van de gerapporteerde leesselecties vertegenwoordigen. Tabel 2 geeft een overzicht van deze kopgroepen:

TABEL 2 Meest gelezen romans en auteurs onder de respondenten

	Roman	Lezers		Auteur	Lezers
1	Lize Spit – <i>Het smelt</i>	31	1	Griet Op de Beeck	31
2	Connie Palmen – <i>Jij zegt het</i>	19		Lize Spit	31
3	Herman Koch – <i>De greppel</i>	18	3	A.F.Th. van der Heijden	30
4	A.F.Th. van der Heijden – <i>Kwaadschiks</i>	16	4	Herman Koch	22
5	Griet Op de Beeck – <i>Kom hier dat ik u kus</i>	13	5	Connie Palmen	20
6	Arnon Grunberg – <i>Moedervlekken</i>	11	6	Arnon Grunberg	19
7	Stefan Hertmans – <i>De bekeerlinge</i>	10	7	Hanna Bervoets	15
	Griet Op de Beeck – <i>Vele hemels boven de zevende</i>	10	8	Stefan Hertmans	12
9	Hanna Bervoets – <i>Ivanov</i>	9	9	Jeroen Brouwers	10
	Jeroen Brouwers – <i>Het hout</i>	9	10	Alex Boogers	9
11	Alex Boogers – <i>Alleen met de goden</i>	8			
	Arjen Lubach – <i>Magnus</i>	8			
13	A.F.Th. van der Heijden – <i>De ochtendgave</i>	7			
	Griet Op de Beeck – <i>Gij nu</i>	7			
15	Hagar Peeters – <i>Malva</i>	6			
	Inge Schilperoord – <i>Muidhond</i>	6			
	Tommy Wieringa – <i>Dit zijn de namen</i>	6			

Opvallend is dat bovenstaande auteurs en romans – samen zoals gezegd goed voor ruim een derde van het gelezene – een blauwdruk vormen van wat ‘scoorde’ in de literaire cultuur aan het begin van 2017. De top van de ijsberg wordt immers bevolkt door mediagenieke auteurs als Spit, Palmen, Koch, Van der Heijden, Op de Beeck en Grunberg. Ook lijkt de toekenning van grote literaire prijzen effect te sorteren, gezien de aanwezigheid van Palmen (Libris Literatuurprijs 2016 voor *Jij zegt het*), Brouwers (ECI Literatuurprijs 2015 voor *Het hout*) en Hertmans (ECI Literatuurprijs 2014 voor *Oorlog en terpentijn*) in Tabel 2. Meer experimentele auteurs met een klein(er) publiek lijken ook onder docenten Nederlands niet veel gelezen te worden. Wat de top 15 betreft komt Hagar Peeters’ *Malva* nog het dichtst in de buurt van zo’n kwalificatie.

Tabel 2 suggereert niet alleen dat een aanzienlijk deel van de leesselecties sterk verknoopt is met de literaire markt, maar ook dat onder de respondenten relatief veel recente romans gelezen worden. Om daar kwantitatief meer inzicht in te krijgen, zijn de gerapporteerde romans gecategoriseerd op publicatiejaar. Tabel 3 laat zien hoe de leesselecties van de respondenten verdeeld zijn over de verschillende categorieën:

TABEL 3 Gerapporteerde gelezen romans naar publicatiejaar

Publicatiejaar	Aantal romans	Aantal lezers	Percentage op totale hoeveelheid leesselecties (n=516)
1995 of eerder	58	70	13,6%
1996-2001	9	10	1,9%
2002-2006	12	17	3,3%
2007-2011	33	51	9,9%
2012-2014	47	109	21,1%
2015	31	80	15,5%
2016-feb 2017	58	179	34,7%

Meer dan de helft van de gerapporteerde leesselecties verscheen maximaal twee jaar voor afname van de vragenlijst, terwijl bijna driekwart van de leesselecties nog maximaal vijf jaar oud is. De deelnemende docenten Nederlands lijken in hun leesgedrag dus in hoge mate gericht te zijn op wat literair actueel is en laten zich in hun keuzes – zo suggereert Tabel 2 – relatief vaak leiden door wat goed scoort op de literaire markt.

3.4 Resultaten bekendheid met literaire actualiteit

Hoe bekend zijn de respondenten met de romans die in februari 2017 de longlist van de Libris Literatuurprijs haalden? Tabel 4 laat zien hoe de deelnemende docenten Nederlands de achttien romans scoorden op de antwoorden ‘Deze roman ken ik niet’ en ‘Deze roman heb ik gelezen’:

TABEL 4 Bekendheid van de respondenten met de groslijst van de Libris Literatuurprijs 2017

Roman	Percentage dat aangeeft de roman niet te kennen	Percentage dat aangeeft de roman gelezen te hebben
Walter van den Berg – <i>Schuld</i>	64,4%	14,9%
Hanna Bervoets – <i>Ivanov</i>	26,3%	23,7%
Alfred Birney – <i>De tolk van Java</i>	91,2%	1,0%
Herman Brusselmans – <i>De fouten</i>	48,5%	6,7%
Arnon Grunberg – <i>Moedervlekken</i>	13,4%	22,2%
Stefan Hertmans – <i>De bekeerlinge</i>	40,7%	12,9%
A.F.Th. van der Heijden – <i>Kwaadschiks</i>	20,6%	18%
Auke Hulst – <i>En ik herinner me Titus Broederland</i>	73,2%	3,6%
Eva Meijer – <i>Het vogelhuis</i>	86,8%	1,0%
Jan Lauwereyns – <i>Iets in ons boog diep</i>	95,9%	0,5%
Jeroen Olyslaegers – <i>WIL</i>	89,7%	1,0%
Marja Pruis – <i>Zachte riten</i>	74,2%	2,6%
Simone van Saarloos – <i>De vrouw die</i>	66,5%	0,5%
Allard Schröder – <i>Sebastiaans neus</i>	86,1%	1,5%
Lize Spit – <i>Het smelt</i>	18%	38,7%
Herman Stevens – <i>De onzichtbare vrouw</i>	89,2%	1,5%
Anton Valens – <i>Het compostcirculatieplan</i>	81,4%	2,6%
Christiaan Weijs – <i>Het valse seizoen</i>	59,8%	1,5%

De resultaten wijzen erop dat de respondenten over het algemeen geen grote kennis hebben van de literaire actualiteit. De scores op 'Deze roman ken ik niet' zijn meestal bijzonder hoog, met een gemiddeld percentage van 62,55 %. Als een willekeurige roman op deze Librislonglist aan een van de testpersonen voorgelegd zou worden, bedraagt de kans kortom zo'n 3 op 5 dat de docent in kwestie de roman niet kent. Het wekt dan ook geen verwondering dat er weinig romans op de longlist staan die onder de respondenten op veel lezers konden rekenen. Opvallend genoeg zijn het juist de auteurs die in het algemeen goed scoorden (zie Tabel 2) die op veel lezers konden rekenen: Bervoets, Grunberg, Van der Heijden en Spit. Het lijkt erop dat de deelnemende docenten Nederlands de literaire actualiteit in het algemeen niet intensief volgen, bijvoorbeeld via de literaire kritiek (waarin het overgrote deel van de bovenstaande titels besproken werd) of via tafels met recente Nederlandstalige literatuur in boekhandels. Een belangrijke indicatie daarvoor is ook de geringe bekendheid van Anton Valens' *Het compostcirculatieplan*, dat enkele maanden voor de enquête in het literaire nieuws was vanwege de toekenning van de F. Bordewijkprijs. De respondenten lijken wel op te pikken welke romans goed lopen bij het algemene lezerspubliek, gezien de bekendheid van bijvoorbeeld Lize Spit en Arnon Grunberg.

Een zeer opvallend resultaat in retrospect, dat bovenstaande observaties nog eens onderstreept, is de zeer geringe bekendheid van Alfred Birneys *De tolk van Java* en Jeroen Olyslaegers' *WIL* onder de respondenten. Birneys roman werd de uiteindelijke winnaar van de Libris Literatuurprijs 2017 en groeide uit tot een bestseller, waardoor de hypothese gerechtvaardigd is dat die roman bij replicatie van dit onderzoek veel hoger zal scoren. Iets soortgelijks geldt voor *WIL*, dat werd onderscheiden met de Gouden Boekenuil – een prijs die in Nederland echter minder media-aandacht krijgt dan in Vlaanderen.

4 Conclusies en onderzoeksperspectieven

Het bovenstaande oriënterende onderzoek naar docenten Nederlands als lezers laat zien dat deze groep niet uitzonderlijk veel leest, qua leesselecties geleid wordt door succesromans op de literaire markt en relatief slecht zicht heeft op de literaire actualiteit. Deze bevindingen zeggen vanzelfsprekend nog niets over het enthousiasme waarmee deze docenten lesgeven over literatuur, maar ze geven wel te denken over de functie van de literatuurdocent als rolmodel en als adviseur voor boekselecties door leerlingen. Als het zo is dat docenten leerlingen mede inspireren en adviseren op basis van hun eigen leeservaringen, dan lijkt het erop dat het hedendaagse Nederlandse literatuuronderwijs sterk verknoot is met wat goed scoort op de literaire markt, hetgeen op zijn beurt verknoot is met de eenentwintigste-eeuwse mediacultuur. De rol van het literatuuronderwijs in de symbolische productie van literatuur kan in dat geval niet losgezien worden van de (goeddeels neoliberale) mediacultuur waarin die literatuur tegenwoordig functioneert.

Deze constatering roept tal van vragen op voor vervolgonderzoek. Welke plaats geven docenten Nederlands de boeken die zij lezen in hun onderwijs, welke onderwijskundige en poëtische keuzes maken zij daarbij en welk effect heeft dat op de (lees)attitudes van hun leerlingen? Hoe geven docenten in hun onderwijs

invulling aan de term ‘literatuur’?¹⁵ Welke rol spelen de uitgangspunten en voorgeschreven literatuur uit het academische literatuur(wetenschaps)onderwijs in de onderwijspraktijk van (nieuwe lichten) eerstegraads docenten? En wat lezen leerlingen nu eigenlijk voor het schoolvak, zowel qua boekselecties voor hun leeslijst als *daadwerkelijk*?¹⁶ In hoeverre is dat leesgedrag van leerlingen te koppelen aan het leesgedrag van docenten, en welke vorm(en) nemen de literatuureducatieve interacties tussen docent en leerling(en) aan?

Zulke vragen, die zich op het snijvlak bevinden van literatuursociologie en vakdidactiek, zouden anno 2018 hoog op de onderzoeksagenda van de letterkundige neerlandistiek moeten staan. De dalende studenteninstroom waarmee opleidingen Nederlandse Taal en Cultuur de laatste jaren te kampen hebben, lijkt immers onder meer samen te hangen met de invulling en positie van het schoolvak Nederlands in het middelbaar onderwijs. Neerlandici met een academische affiliatie zouden er goed aan doen de praktijk van dat schoolvak, en alle actoren die erbij betrokken zijn, scherper in zicht te krijgen – waar mogelijk in samenwerking met onderwijskundigen en vakdidactici. De resultaten van zulk onderzoek kunnen niet alleen een impuls geven aan het voortgezet literatuuronderwijs (en bij implicatie aan de beeldvorming van de academische studierichtingen die in het verlengde daarvan liggen), maar ook een correctie vormen op de impressionistische beeldvorming van Weijts *cum suis*, waarmee het literatuuronderwijs via de media keer op keer geconfronteerd wordt.

Bibliografie

- Applegate & Applegate 2004 – A.J. Applegate & M.D. Applegate, ‘The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers’. In: *The Reading Teacher* 57 (2004) 6, p. 554-565.
- Bax e.a. 2017 – S. Bax, M. van Herten, E. Mantingh & Th. Witte, ‘Waar zijn de hoeders van het literatuuronderwijs?’ In: *Neerlandistiek.nl*, 25 januari 2017.
- Boogers 2015 – A. Boogers, *De lezer is niet dood*. Amsterdam, 2015.
- Cremin e.a. 2008 – T. Cremin, E. Bearne, M. Mottram & P. Goodwin, ‘Primary Teachers as Readers’. In: *English in Education* 42 (2008) 1, p. 8-23.
- Dera 2017 – J. Dera, ‘Oproep: De Praktijk van de Leeslijst’. In: *Neerlandistiek.nl*, 30 november 2017.
- Van Dijk e.a. 2015 – Y. van Dijk, M. van Oostendorp, Th. Vaessens & A. Verhagen, ‘Nederlands, het saaiste vak, kan veel aantrekkelijker’. In: *NRC Handelsblad*, 9 december 2015.
- Van Dijk 2016 – M. van Dijk, ‘Jammer, je zou zoveel missen’. In: *NRC Handelsblad*, 18 januari 2016.
- Gambrell 1996 – L.B. Gambrell, ‘Creating Classroom Cultures that Foster Reading Motivation’. In: *The Reading Teacher* 50 (1996) 1, p. 14-25.
- Geljon 2013 – C. Geljon, ‘Niet voor de lijst maar voor het leven. Onderzoek naar het literatuuronderwijs in de bovenbouw havo/vwo’. In: Th. Janssen & T. van Strien, *Neerlandistiek in beeld*. Amsterdam, 2013, p. 407-416.
- Groenendijk 2018 – R. Groenendijk, ‘Literatuuronderwijs in het licht van Bildung. Een pleidooi voor een bredere definitie van tekst binnen literatuuronderwijs’. In: *Levende Talen Magazine* 105 (2018) 1, p. 12-15.
- Janssen 1998 – T. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO*. Amsterdam, 1998.

15 Een belangrijke vraag daarbij is of literatuuronderwijs in de eenentwintigste eeuw nog gericht is op papieren teksten, of dat inmiddels ook andere narratieve genres (games, televisieseries) een plaats in het literatuuronderwijs beginnen te veroveren. Vgl. Groenendijk 2018.

16 Met deze vraag houd ik me bezig in het onderzoek ‘De praktijk van de leeslijst’. Zie Dera 2017.

- Janssen 2009 – T. Janssen, *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam, 2009.
- Johannes 2006 – G.-J. Johannes, “‘Wat kon men daar een massa leren!’ Vaderlands literatuuronderwijs in de negentiende eeuw”. In: G.J. Dorleijn & K. van Rees (red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*. Nijmegen, 2006, p. 39-68, 312-316.
- Joosten 2013 – J. Joosten, ‘Scheve verhoudingen in literatuur zitten dieper’. In: *Trouw*, 2 mei 2013.
- Kelley & Clausen-Grace 2009 – M.J. Kelley & N. Clausen-Grace, ‘Facilitating engagement by differentiating independent reading’. In: *The Reading Teacher* 63 (2009) 4, p. 313-318.
- Lemm 2017 – R. Lemm, ‘Jij bent te dom om onze romans te lezen’. In: *NRC Handelsblad*, 1 april 2017.
- Lundberg & Linnakylä 1993 – I. Lundberg & P. Linnakylä, *Teaching Reading Around the World*. Den Haag, 1993.
- Moerbeek 1998 – Joh. Moerbeek, *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht, 1998.
- Ruddell 1995 – R.B. Ruddell, ‘Those Influential Literacy Teachers. Meaning Negotiators and Motivation Builders’. In: *The Reading Teacher* 48 (1995) 6, p. 454-463.
- Van Schooten 2005 – E.J. van Schooten, *Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction*. Groningen, 2005.
- Schrijvers e.a. 2016 – M. Schrijvers, T. Janssen & G. Rijlaarsdam, “‘Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt’. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo’. In: *Levende Talen Tijdschrift* 17 (2016) 1, p. 3-13.
- Smits & Van Koeven 2013 – A. Smits & E. van Koeven, ‘Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar’. In: D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft, 2013, p. 247-261.
- Stichting Lezen 2016 – *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam, 2016.
- Van Rees & Dorleijn 2006 – K. van Rees & G. Dorleijn, ‘Het Nederlandse literaire veld 1800-2000’. In: G.J. Dorleijn & K. van Rees (red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*. Nijmegen, 2006, p. 15-37, 311-312.
- Verboord 2003 – M. Verboord, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht, 2003.
- Verboord 2006 – M. Verboord, ‘Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs: literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000’. In: G.J. Dorleijn & K. van Rees (red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000*. Nijmegen, 2006, p. 217-238, 329-331.
- Vos 2008 – L. Vos, *Uitzondering op de regel. De positie van vrouwelijke auteurs in het naoorlogse Nederlandse literaire veld*. Groningen, 2008.
- De Vriend 2015 – G. de Vriend, ‘Literatuuronderwijs (negentiende eeuw – heden)’. In: J. Jansen & N. Laan (red.), *Van hof tot overheid. Geschiedenis van literaire instituties in Nederland en Vlaanderen*. Hilversum, 2015, p. 237-255.
- Weijts 2016 – Ch. Weijts, ‘Die boekenlijst is misdadig, fuck de canon’. In: *NRC Handelsblad*, 13 januari 2016.
- Weijts 2017 – Ch. Weijts, ‘Hallo Murakami, vaarwel Multatuli’. In: *NRC Handelsblad*, 13 januari 2017.
- Witte 2008 – Th. Witte, *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, 2008.
- Witte, Mantingh & Van Herten 2017 – Th. Witte, E. Mantingh & M. van Herten, ‘Doodtij in de delta. Stand en toekomst van het Nederlandse literatuuronderwijs’. In: *Spiegel der Letteren* 59 (2017) 1, p. 115-143.

Adres van de auteur

Radboud Universiteit Nijmegen
Postbus 9103
6500 HD Nijmegen
j.dera@let.ru.nl

Appendix

Overzicht van recent gelezen boeken door eerstegraads docenten Nederlands, februari 2017

A. den Doolaard	<i>De herberg met het hoefijzer</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>Het leven uit een dag</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>Onder het plaveisel het moeras</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>De ochtendgave</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>Mim</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>Tonio</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>De belleveeg</i>
A.F.Th. van der Heijden	<i>Kwaadschiks</i>
Abdelkader Benali	<i>De stem van mijn moeder</i>
Adriaan van Dis	<i>Ik kom terug</i>
Alex Boogers	<i>Alle dingen zijn schitterend</i>
Alex Boogers	<i>Alleen met de goden</i>
Aline Sax	<i>Grensgangers</i>
Anna Blaman	<i>Eenzaam avontuur</i>
Anna Levander	<i>Morten</i>
Anne Provoost	<i>Vallen</i>
Anne-Gine Goemans	<i>Honolulu King</i>
Annejet van der Zijl	<i>De Amerikaanse prinses</i>
Annelies Verbeke	<i>Slaap</i>
Annelies Verbeke	<i>Dertig dagen</i>
Annelies Verbeke	<i>Halleluja</i>
Anton Valens	<i>Het compostcirculatieplan</i>
Arjen Lubach	<i>Magnus</i>
Arnon Grunberg	<i>Blauwe maandagen</i>
Arnon Grunberg	<i>Tirza</i>
Arnon Grunberg	<i>Onze oom</i>
Arnon Grunberg	<i>De man zonder ziekte</i>
Arnon Grunberg	<i>Moedervlekken</i>
Arthur Japin	<i>De grote wereld</i>
Arthur Japin	<i>Vaslav</i>
Arthur Japin	<i>Buiten is het feest</i>
Arthur Japin	<i>De gevleugelde</i>
Astrid Holleeder	<i>Judas</i>
August P. van Groenigen	<i>Martha de Bruin</i>

Auke Hulst	<i>Slaap zacht, Johnny Idaho</i>
Auke Hulst	<i>En ik herinner me Titus Broederland</i>
Aukje Holtrop	<i>Nynke van Hichtum</i>
Belcampo	<i>De surprise</i>
Bernlef	<i>Boy</i>
Bernlef	<i>Een onschuldig meisje</i>
Bert Natter	<i>Goldberg</i>
Bert Wagendorp	<i>Ventoux</i>
Bert Wagendorp	<i>Masser Brock</i>
Bertram Koeleman	<i>De huisvriend</i>
Bibi Dumon Tak	<i>Latino King</i>
Boudewijn Büch	<i>De kleine blonde dood</i>
Cees Nooteboom	<i>De weg naar Compostela</i>
Christiaan Weijts	<i>Het valse seizoen</i>
Cola Debrot	<i>Mijn zuster de negerin</i>
Connie Palmen	<i>De wetten</i>
Connie Palmen	<i>Jij zegt het</i>
Dimitri Verhulst	<i>Godverdomse dagen op een godverdomse bol</i>
Dimitri Verhulst	<i>De laatkomer</i>
Dimitri Verhulst	<i>Bloedboek</i>
Dimitri Verhulst	<i>Het leven gezien van beneden</i>
Doeschka Meijsing	<i>Beste vriend</i>
Doeschka Meijsing	<i>De tweede man</i>
Edward van de Vendel	<i>De dagen van de bluegrassliefde</i>
Edward van de Vendel	<i>Het kankerkampioenschap voor junioren</i>
Ellen Deckwitz	<i>Olijven moet je leren lezen</i>
Els Beerten	<i>Een mens is genoeg</i>
Elvis Peeters	<i>Dinsdag</i>
Elvis Peeters	<i>Jacht</i>
Emma Curvers	<i>Iedereen kan schilderen</i>
Erich Zielinski	<i>De engelenbron</i>
Erik Rozing	<i>De psychiater en het meisje</i>
Erna Sassen	<i>Er is geen vorm waarin ik pas</i>
Ernest van der Kwast	<i>Mama tandoori</i>
Ernest van der Kwast	<i>De ijsmakers</i>
Esther Gerritsen	<i>Superduif</i>
Esther Gerritsen	<i>Dorst</i>

Esther Sprikkelman	<i>Bijenvader</i>
F. Bordewijk	<i>Blokken/Knorrende beesten/Bint</i>
F. Bordewijk	<i>Karakter</i>
Franca Treur	<i>Dorsvloer vol confetti</i>
Frank Martinus Arion	<i>De laatste vrijheid</i>
Frank Martinus Arion	<i>Dubbelspel</i>
Frank Westerman	<i>Ararat</i>
Frank Westerman	<i>Stikvallei</i>
Frank Westerman	<i>Een woord een woord</i>
Frans Kellendonk	<i>Mystiek lichaam</i>
Frederik van Eeden	<i>De kleine Johannes</i>
G.L. Durlacher	<i>Strepen aan de hemel</i>
Geert Mak	<i>Hoe God verdween uit Jorwerd</i>
Geert Mak	<i>De levens van Jan Six</i>
Gerard Reve	<i>De avonden</i>
Gerard Reve	<i>De ondergang van de familie Boslowitz</i>
Gerard Reve	<i>Het boek van violet en dood</i>
Gerbrand Bakker	<i>Perenbomen bloeien wit</i>
Ghada Sukkar	<i>Koffie met kardemom</i>
Griet Op de Beeck	<i>Kom hier dat ik u kus</i>
Griet Op de Beeck	<i>Vele hemels boven de zevende</i>
Griet Op de Beeck	<i>Gij nu</i>
Gustaaf Peek	<i>Godin, held</i>
H.M. van den Brink	<i>Over het water</i>
H.M. van den Brink	<i>Dijk</i>
Hagar Peeters	<i>Malva</i>
Hanna Bervoets	<i>Alles wat er was</i>
Hanna Bervoets	<i>Efter</i>
Hanna Bervoets	<i>Ivanov</i>
Hanneke Hendriks	<i>De dyslectische hartenclub</i>
Hanneke Hendriks	<i>De verjaardagen</i>
Harry Mulisch	<i>De aanslag</i>
Harry Mulisch	<i>De zaak 40/61</i>
Harry Mulisch	<i>Twee vrouwen</i>
Hella S. Haasse	<i>Heren van de thee</i>
Hella S. Haasse	<i>Fenrir</i>
Hella S. Haasse	<i>Sleuteloog</i>

Hendrik Groen	<i>Het dagboek van Hendrik Groen</i>
Henk Rijks	<i>Incognito</i>
Henk van Straten	<i>Bidden en vallen</i>
Herman Brusselmans	<i>Zeik</i>
Herman Koch	<i>Het diner</i>
Herman Koch	<i>Zomerhuis met zwembad</i>
Herman Koch	<i>Geachte heer M</i>
Herman Koch	<i>De greppel</i>
Hildebrand	<i>Camera obscura</i>
Hubert Lampo	<i>De komst van Joachim Stiller</i>
Hugo Borst	<i>Ma</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>La Superba</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>Brieven uit Genua</i>
Ilja Leonard Pfeijffer	<i>Peachez</i>
Inge Schilperoord	<i>Muidhond</i>
Ingrid Timmermans	<i>Biefstuk</i>
J.J. Voskuil	<i>Het Bureau</i>
Jaap Robben	<i>Birk</i>
Jacob van Lennep	<i>Ferdinand Huyck</i>
Jan Siebelink	<i>Knielen op een bed violen</i>
Jan Siebelink	<i>Suezkade</i>
Jan ten Brink	<i>De familie Muller Belmonte</i>
Jan Terlouw	<i>Koning van Katoren</i>
Jan Terlouw	<i>Kop uit 't zand</i>
Jan Vantortelboom	<i>Meester mitraillette</i>
Jan Vantortelboom	<i>De man die haast had</i>
Jan Wolkers	<i>De doodshoofdvlinder</i>
Jan Wolkers	<i>Zwarte bevrijding</i>
Jente Posthuma	<i>Mensen zonder uitstraling</i>
Jeroen Brouwers	<i>Bezonken rood</i>
Jeroen Brouwers	<i>Het hout</i>
Johan Daisne	<i>De man die zijn haar kort liet knippen</i>
Joke van Leeuwen	<i>De onervarenen</i>
Joost Zwagerman	<i>De buitenvrouw</i>
Joseph Oubelkas	<i>400 brieven van mijn moeder</i>
Judith Koelemeijer	<i>Hemelvaart</i>
Kader Abdolah	<i>Spijkerschrift</i>

Kader Abdolah	<i>Het huis van de moskee</i>
Kader Abdolah	<i>Papegaai vloog over de IJssel</i>
Kader Abdolah	<i>Salam Europa</i>
Karin Amatmoekrim	<i>Het Gym</i>
Karin Giphart	<i>De gijzelaar</i>
Kees 't Hart	<i>Wederzijds</i>
Kees van Beijnum	<i>De offers</i>
Kim van Kooten	<i>Lieveling</i>
Kluun	<i>DJ</i>
Kris Van Steenberge	<i>Woesten</i>
Leon de Winter	<i>Geronimo</i>
Lize Spit	<i>Het smelt</i>
Louis Couperus	<i>De stille kracht</i>
Louis Couperus	<i>Eline Vere</i>
Louis Couperus	<i>Noodlot</i>
Louis Paul Boon	<i>De bende van Jan de Lichte</i>
Louis Paul Boon	<i>Mijn kleine oorlog</i>
Maarten 't Hart	<i>De kroongetuige</i>
Maartje Wortel	<i>IJstijd</i>
Maartje Wortel	<i>Er moet iets gebeuren</i>
Mano Bouzamour	<i>De belofte van Pisa</i>
Marcel Möring	<i>Eden</i>
Marcel Vaarmeijer	<i>De glorie dagen van Walter Gom</i>
Marcellus Emants	<i>Een nagelaten bekentenis</i>
Margot Vanderstraeten	<i>Het vlindereffect</i>
Margriet de Moor	<i>De schilder en het meisje</i>
Margriet de Moor	<i>Melodie d'Amour</i>
Margriet de Moor	<i>Van vogels en mensen</i>
Marja Pruis	<i>Atoomgeheimen</i>
Marja Pruis	<i>Zachte riten</i>
Marnix Gijsen	<i>De diaspora</i>
Martijn Adelmund	<i>Max Havelaar met zombies</i>
Martje van der Brug	<i>Wat doen we met moeder?</i>
Mensje van Keulen	<i>Schoppenvrouw</i>
Multatuli	<i>Max Havelaar</i>
Myrthe van der Meer	<i>Up</i>
Nelleke Noordervliet	<i>Aan het eind van de dag</i>

Nescio	<i>De uitvreter</i>
Nicole van Nierop	<i>Ik houd van u</i>
Nina Polak	<i>We zullen niet te pletter slaan</i>
Nina Weijers	<i>De consequenties</i>
Oek de Jong	<i>Pier en oceaan</i>
Özcan Akyol	<i>Eus</i>
Özcan Akyol	<i>Turis</i>
P.F. Thomése	<i>J. Kessels: the novel</i>
P.F. Thomése	<i>De onderwaterzwemmer</i>
Paul Mennes	<i>Kamermuziek</i>
Paulien Cornelisse	<i>De verwarde cavia</i>
Pauline Slot	<i>Dood van een thrillerschrijfster</i>
Peter Buwalda	<i>Bonita Avenue</i>
Peter Terrin	<i>Blanco</i>
Peter Terrin	<i>Yucca</i>
Peter Zantingh	<i>Een uur en achttien minuten</i>
Philip Huff	<i>Dagen van gras</i>
Philip Huff	<i>Boek van de doden</i>
Philip Snijder	<i>Bloed krijg je er nooit meer uit</i>
Pia de Jong	<i>Lange dagen</i>
R.A. Basart	<i>De verzoening</i>
R.G.J. van Iperen	<i>Schuim der aarde</i>
Raoul de Jong	<i>De grootsheid van het al</i>
Rascha Peper	<i>Rico's vleugels</i>
Rascha Peper	<i>Alle verhalen</i>
Remco Campert	<i>Dagboek van een poes</i>
Renate Dorrestein	<i>Buitenstaanders</i>
Renate Dorrestein	<i>Weerwater</i>
Renate Dorrestein	<i>Zeven soorten honger</i>
Richard Hemker	<i>Hoogmoed</i>
Rindert Kromhout	<i>Een Mann</i>
Robert Anker	<i>Hajar en Daan</i>
Robert Anker	<i>De vergever</i>
Rodaan Al Galidi	<i>Hoe ik talent voor het leven kreeg</i>
Ronald Giphart	<i>Lieve</i>
Roos van Rijswijk	<i>Onheilig</i>
Rosita Steenbeek	<i>Rose</i>

Saskia Noort	<i>Nieuwe buren</i>
Saskia Noort	<i>Huidpijn</i>
Simone van der Vlugt	<i>Nachtblauw</i>
Sonja Pos	<i>Daglicht</i>
Stefan Brijs	<i>De engelenmaker</i>
Stefan Brijs	<i>Maan en zon</i>
Stefan Hertmans	<i>Oorlog en terpentijn</i>
Stefan Hertmans	<i>De bekeerlinge</i>
Stella Bergsma	<i>Pussy album</i>
Stephan Enter	<i>Grip</i>
Ted van Lieshout	<i>Mijn meneer</i>
Tessa de Loo	<i>Het rookoffer</i>
Theo Thijssen	<i>Kees de jongen</i>
Thijs de Boer	<i>Vogels die vlees eten</i>
Thomas Olde Heuvelt	<i>Hex</i>
Thomas Verbogt	<i>Als de winter voorbij is</i>
Tip Marugg	<i>De morgen loeit weer aan</i>
Toine Heymans	<i>Op zee</i>
Tommy Wieringa	<i>Joe Speedboot</i>
Tommy Wieringa	<i>Dit zijn de namen</i>
Viktor Frolke	<i>Dagboek van een postbode</i>
Walter van den Berg	<i>Schuld</i>
Willem Frederik Hermans	<i>De donkere kamer van Damokles</i>
Willem Frederik Hermans	<i>Ik heb altijd gelijk</i>
Willem Frederik Hermans	<i>Nooit meer slapen</i>
Wilma Geldof	<i>Elke dag een druppel gif</i>
Yves Petry	<i>De maagd Marino</i>
Yves Petry	<i>Liefde bij wijze van spreken</i>
n.n.	<i>De reis van Sint Brandaan</i>

Indienen van kopij

Kopij wordt bij voorkeur ingediend als attachment bij een e-mail. Bij toesturing via gewone post dient de kopij te worden ingeleverd op twee prints, met vermelding van het aantal woorden. Behoud altijd zelf een kopie van de kopij.

Door de redactie aanvaarde kopij geldt als definitieve tekst. Wijzigingen in de drukproeven, anders dan verbeteringen van zetfouten, kunnen de auteur in rekening worden gebracht door de uitgever.

Met het inleveren van kopij geeft de auteur toestemming voor digitale publicatie op de website van *TNTL* en van de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren (DBNL).

Omvang

De maximale omvang van een artikel bedraagt 10.000 woorden, inclusief noten en bibliografie. Het artikel dient te beginnen met de titel en de auteursnaam, gevolgd door een samenvatting in het Engels van ten hoogste 100 woorden. Vermeld na de hoofdtekst het adres van de auteur. Indien gewenst kan ook het e-mailadres worden vermeld.

Een boekbeoordeling beslaat in de regel 750-1500 woorden. Deze begint met een titelbeschrijving van het besproken werk (uitgever, ISBN en prijs vermelden) en eindigt met de naam van de bespreker.

Richtlijnen voor het te hanteren verwijzingssysteem en voor de opmaak van de kopij zijn te vinden op de *TNTL*-website, www.tntl.nl.

Overdrukken

Auteurs van artikelen ontvangen een papieren exemplaar en een elektronische overdruk van hun artikel. Auteurs van een boekbeoordeling of een signalement ontvangen een elektronische overdruk van hun bespreking.

Wie het geheel overziet, zal constateren dat de letterkundige neerlandistiek haar disciplinaire grenzen stevig heeft opgerekt. De hier bestudeerde letterkundige onderzoeksoBJECTEN worden niet alleen vanuit de literatuurwetenschap benaderd, maar evengoed vanuit de kunstgeschiedenis, de *digital humanities*, de onderwijskunde en de politieke filosofie. Alleen al in dat opzicht is de letterkundige neerlandistiek allesbehalve stervende: door de vele manieren waarop we de Nederlandse literatuur benaderen, is de studie ernaar wellicht vitaler dan ooit.

