

Moet dat nu echt, die literatuur?

Congres Stichting Lezen: 'De lezer van nu. Over aan- en afhakers'
Utrecht, 25 april 2015
Samenvatting keynote

'um zu sein, was er geträumt,
zu tun was er gelesen hat.'
(Bloch 1959: 1216)

Leerlingen vragen geregeld naar 'het nut' van literatuuronderwijs. Naar aanleiding van een lopend onderzoek naar 'de kenmerken van de excellente literatuurdocent' gaf Theo Witte in een lezing op de HSN-conferentie aan dat leerlingen de legitimatie van literatuuronderwijs bijzonder belangrijk vinden (Witte 2014: 174). Leraren en geroutineerde lezers van hun kant antwoorden dan wel eens met de repliek dat literatuur 'het louter utilitaire tenminste overstijgt', maar eigenlijk is dat een vorm van capitulatie: ze geven daarmee alleen maar toe dat het 'nut' onbestaand of toch niet traceerbaar is, wat de afhakers met hun vraag eigenlijk al insinueerden. De potentiële lezer die a priori aan het nut van literatuur twijfelt, vindt algemene motiveringen zoals 'persoonlijkheidsvorming' (N. 2014: 62) als invulling bovendien te vaag: de vraag naar een concreter waarom blijft.

Op dezelfde conferentie verdedigden wij ook zelf de stelling dat wie leesactiviteit wil bevorderen groot belang heeft bij een sterkere legitimatie van de literaire component in opleidingen allerhande, o.a. vanuit extra-literaire opportuniteiten (Van Iseghem 2014).¹ In het huidige klimaat, waar men van alles en nog wat het rendement afweegt en waar cultuur- en onderwijsbeleid steeds vaker technocratische en economische prioriteiten bijvallen, ondergraven we het literatuurvak stelselmatig indien we het antwoord op die vraag schuldig blijven. Er is wèl zoets als 'nut', 'belang' of zelfs (cf. Otten 2010: 49) 'noodzaak' van literatuur. Zonder geaccepteerde inzichten zoals esthetische vorming, cultuuroverdracht, literaire competentie e.a. te minimaliseren, presenteren we ter overweging enkele mogelijke in- en aanvullingen op het ruimere, functionele domein van ontwikkelingsdoelen en vakoverschrijdende competenties, zowel op individueel als op maatschappelijk vlak.

We zijn er ons van bewust dat de deelnemers aan een congres van de Stichting Lezen wellicht niet overtuigd moeten worden van de hierna volgende inzichten. We willen echter vooral uiteenlopende argumenten op een rijtje zetten die hun een hart onder de riem kunnen steken en die mogelijk inspirerend werken wanneer zij tegenover externen gelijkaardige discussies moeten of willen voeren.

1. Individueel

1.1 Therapie, gereedschap

De oude Grieken noemden bibliotheken een 'plaats ter genezing van de ziel' (Hermsen 2014: 135). Vandaag lijkt bibliotherapie – 'het voorschrijven van fictie voor de kwalen des levens' – stilaan een hype: in een mengsel van relativering en lichtvoetige filosofie proberen auteurs weer zin voor lectuur te creëren met 'pleisters en kompressen van fictie' (Berthoudt 2013: 7, 9). Een grondiger essay schetst dan weer hoe kunst 'therapeutisch' kan zijn: zoals wij gereedschap ontwikkelen om de mogelijkheden van ons lichaam te vergroten (een hamer, een hoorapparaat), zo kan kunst geestelijke tekortkomingen compenseren, corrigeren, 'genezen' (de Botton 2013: 5). In ons eerste punt willen we enkele inzichten hieromtrent transfereren naar het domein van de literatuur, een beetje zoals Emile Zola in 1880 Claude Bernards *Introduction à la médecine expérimentale* omturnde tot *Le roman expérimental*.

¹ De lezing in Utrecht was hiervan een uitgebreide versie.

Het essay van De Botton en Armstrong suggereert voor de kunst zeven 'functies', vooreerst die van *herinnering*: mensen leggen belangrijke ervaringen vast. Kunst kan ook *hoop* aanreiken door middel van een verlangen naar harmonie en schoonheid, dat uit idealiserende beelden ontstaat. Ze kan bijdragen tot een waardige uitbeelding van *leed* – of tot het draaglijk maken ervan – door individueel verdriet in een context te situeren: een 'psychologisch proces van transformatie waarin heftige, negatieve ervaringen omgezet worden in iets nobels en fijns' (de Botton 2013: 26). Kunst verrijkt, via herkenning, ons *zelfinzicht*. Kunst die ons niet meteen ligt, *ontwikkelt dimensies* in ons die door negatieve emoties of associaties tevoren moeilijk lagen of ondenkbaar waren. Kunst brengt *waardering* bij voor dingen waar we geen oog voor hadden, ook voor zaken uit het alledaagse leven: zelfs wanneer ze tegen de haren in strijkt, zet de kunst ons aan om opnieuw te bepalen wat we werkelijk bewonderen. Lezen maakt je 'meer opmerkzaam in je eigen leven, waardoor je weer meer ontdekt in de boeken die je leest, die je nog weer beter naar de werkelijkheid laten kijken, enzovoort' (Heijne 2011: 80). Ten slotte kan kunst er voor zorgen dat we karakterieel in *balans* blijven: 'ons tijd besparen – en ons leven redden – door ons op het juiste moment en intuïtief te herinneren aan het belang van evenwicht en goedheid, waarvan we nooit mogen veronderstellen dat we er al genoeg van weten' (de Botton 2013: 42).

1.2 Morele vorming

De Botton en Armstrong argumenteren, in het verlengde van het voorgaande, dat kunst kan bijdragen tot sterker moreel besef zoals fitness de fysieke conditie sterkt (de Botton 2013: 37). Voor literatuur geldt mutatis mutandis hetzelfde. We herinneren hier aan inzichten uit de ontwikkelingspsychologie (Kohlberg 1979: 327-346) en aan lesmodellen waarbij leerlingen actief ingaan op morele dilemma's in literaire teksten (Geljon 1987; Geljon 1994: 36-38). Ter illustratie verwijzen we ook naar de website over de roman *Het stenen bruidsbed* van Harry Mulisch (Literair Museum Den Haag), die ter discussie onder de lezers actualiserende morele dilemma's opneemt over de zgn. 'collateral murder' bij oorlogsvoering. Onderzoek toonde overtuigend aan dat jongeren die geregeld op zulke vraagstellingen ingaan, uiteindelijk een hoger moreel stadium bereiken dan zij die dat niet hebben gedaan (Beck 1972; Van Iseghem 1994: 5).

1.3 Toeven buiten tijd en ruimte

'Evasie' wordt beschouwd als een drijfveer tot lezen en als een vorm van leesplezier (Geljon 1994: 14-15). Joke Hermsen benadert dit kuieren buiten tijd en ruimte filosofisch. Aan de hand van de Griekse goden Chronos en Kairos – de wegtikkende kloktijd vs. de 'tijdloze' beleving van een ogenblik – pleit zij voor het geregeld doorbreken van de sleur der gebeurtenissen. Bewust kiezen voor een moment van bevlogenheid levert energie op om iets nieuws te beginnen, om creatief en bezielde te zijn. 'Verwondering en ontvankelijkheid' kunnen we volgens haar zelfs trainen 'als we aan verbeelding, creativiteit en intuïtieve vermogens iets meer prioriteit geven dan thans het geval is.' Kunstperceptie en literatuur kunnen een 'kairotische knoop' realiseren: 'het interval of intermezzo dat Kairos binnen de chronologische, lineaire kloktijd schept, [...] als een touw of koord voorgesteld, waar Kairos "op het juiste ogenblik" een knoop in legt, zodat er een verdichting of bundeling van tijden plaatsvindt' (Hermsen 2014: 47, 98).

Lezen biedt bovendien de essentiële gelegenheid tot mijmering: 'de toestand waarin het lezen tijdelijk wordt onderbroken, omdat er gedachten, herinneringen of beelden opkomen die losstaan van het boek, maar er zonder dat boek ook niet zouden zijn' (de Jong 2013: 54; 24-27). Indien lezen al een 'uitstap' uit de dagelijkse beslommingen is, een ontsnapping aan de greep van de voorthollende tijd, dan kunnen we reflectie bij die lectuur omschrijven als een uitstap in het kwadraat.

1.4 Omgaan met emoties en gewaarwordingen

Eliot noemde poëzie 'not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; [...] not the expression of personality, but an escape from personality.' Al dacht hij daarbij vooral aan het dichten zelf, ook leesactiviteiten kunnen de essentiële afstand realiseren om emoties te beheersen. Ze maken ze vatbaar, laten toe om ze een plaats te geven, om ze als het ware in te blikken of op maat te knippen. Anderzijds bestaat er ook 'poetic passion' zoals de Victoriaanse schrijver en essayist Walter Horatio Pater dat formuleerde: openstaan en intens genieten van kunst en literatuur, die aan

onze vervliegende momenten hun 'hoogste kwaliteit' verlenen. Volgens Otten moeten we niet streven naar welstand en aanzien, maar naar maximale hevigheid in onze gewaarwordingen. Het lezen van literatuur kan, zowel door distantie als door intensifiëring, bijdragen tot alternatief 'succes' en beter uitgebalanceerd 'geluk' (Otten 2010: 118, 156-157).

1.5 Oefenen in empathie

We hebben stilaan meer nood aan een *homo empathicus* dan aan een *homo economicus*: 'het kunnen overstijgen van een egocentrische houding, waardoor je pas kunt begrijpen wat anderen beweegt en wie zij werkelijk zijn' (Hermsen 2014: 225). Zelfs de rat *Firmin* verandert in het gelijknamige boek van Sam Savage – door de literatuur – van een ordinair rioolbeest in een gesocialiseerd wezen: zijn verstand wordt op de duur scherper dan zijn tanden (Savage 2009: 3).

Omdat literatuur van op afstand hoe dan ook een dialogische situatie tussen een lezer en een schrijver is, kunnen we onze benadering ijken aan inzichten van Emmanuel Levinas. Volgens deze filosoof bereikt er ons in elke ontmoeting een positief en een negatief appel vanuit de 'Ander' (Duyndam 2003). 'Ander' schrijft hij, om redenen van respect, altijd met een hoofdletter. Wanneer het om de benadering van literatuur gaat, is het positieve appel in onze ogen het impliciete verzoek vanuit de tekst om een participatieve leesattitude, om 'beantwoording'. Dat kan door concentratie en enthousiasme, soms door begrip voor de verontwaardiging die de schrijver beoogt, eventueel ook door de aandrang om de eigen leeservaring met derden te delen. Het negatieve appel benoemt Levinas als de oproep 'Dood mij niet' – een opstelling die we bij het lezen van literatuur willen vertalen naar een houding die verantwoorde beperkingen oplegt aan de interpretatie en die afwijzend staat tegenover wat we 'geestelijke kolonisatie' van auteurs of van werken zouden noemen. Leerlingen verwerpen bijvoorbeeld nogal gemakkelijk historische teksten. Actualiseren we dan niet te snel, of toch verregaand? We moeten misschien werken aan bescheidenheid: het waardepatroon van de toenmalige of andere cultuur behoedzamer verkennen en er respectvol mee in dialoog treden. De 'Ander' – hier de andere tekst – mogen we 'niet van zijn andersheid beroven', hem niet 'reduceren tot iets voor mij in mijn wereld' (Duyndam 2003: 20). Literatuuronderwijs dat in dit opzicht genuanceerd verloopt, is daarom ook een levensnoodzakelijke oefening in begrip en empathie.

1.6 Aanscherpen van kritische en analytische vermogens

'Onze hersenen houden van verhalen. Verhalen wekken nieuwsgierigheid en herbergen gevoelens. Wie nieuwsgierig is probeert te voorspellen wat er zal gebeuren'. Vanuit onderzoeksgegevens wijst Anne Provoost op de hersenrijping die ontstaat door het lezen van verhalen. 'Alleen nog maar door een verhaal te lezen vraagt ons brein zich al af "wat als?" [...] Onze hersenen testen hypothesen uit met behulp van ingebeelde situaties.' Landy noemt dat 'mentaal gewichtheffen'. 'Zoals je naar de gym gaat voor je spieren, zo trainen we met verhalen ons brein'; 'je bekwaamt je in het denken in de voorwaardelijke wijs' (Provoost 2014: 20-22, 34).

2. Maatschappelijk

2.1 Zingeving, ontmoeting, samenhang

Zingeving vormt een uitdaging nu het sacrale in onze wereld niet langer vanzelfsprekend is. We mogen 'het creëren van gemeenschap, het bieden van troost, verstillen en bezinning' niet verwaarlozen. 'Op het moment dat de wereld [...] steeds meer gedemystificeerd werd en dus onttoverd raakt, is in de uiterlijke wereld geen plaats meer voor die sacrale tijd en kunnen we die alleen nog als een innerlijke en individuele ervaring gewaarworden, bijvoorbeeld als we denken, scheppen, mediteren, naar muziek luisteren of naar kunst kijken' (Hermsen 2014: 97, 99). Literatuur hoort in dit rijtje thuis: het belang ervan overstijgt de hobby van het individu omdat ze actief, zelfs proactief bijdraagt tot een gedeelde zorg om maatschappelijke aandachtspunten, esthetische waarden en ethische inzichten.

De eeuwige canondiscussie zal daardoor misschien nooit resulteren in die algemeen aanvaarde lijst 'met titels en hiërarchieën die we moeten respecteren om zelf respectabel te zijn' (de Botton 2013: 24) – voor zover dat in een pluriforme maatschappij overigens nog zou kunnen. Als het met die

canon momenteel echter niet al te best lukt, valt dat misschien ook te verklaren doordat we die al te uitsluitend zien als een opsomming van auteurs, teksten en/of literaire prestaties die minder belezen 'buitenstaanders' zich (zouden) moeten eigen maken om ten volle tot onze eigen kern te behoren: een soort buitenmuur die de trofeeën van onze burcht verdedigt. Eigenlijk hebben we veel meer behoefte aan een open agora waar culturen, subculturen en bevolkingsgroepen elkaars waarden en zorgen ontdekken. In de mate dat het overleg daàrvoor democratisch verloopt, is het wellicht zo eindeloos als de canondiscussie zelf. Eindeloosheid is voor een democratische literatuur- en cultuurbenadering echter een goede zaak, voor een lijst die er moet komen niet.

2.2 Het creëren van toekomst

Kranten lees je; aan literatuur participeer je. Je krijgt ideeën, attitudes, situaties en invalshoeken aangereikt en daardoor ook alternatieven voor jezelf. Ernst Bloch haalt in een filosofische benadering van het begrip *hoop* het voorbeeld aan van Don Quichote, die vanuit zijn lectuur voor zichzelf een toekomst construeert: 'um zu sein, was er geträumt, zu tun was er gelesen hat.' (Bloch 1959: 1216); en de auteur Griet Op de Beeck schrijft: 'Ik herinner mij de troost die boeken mij boden, toen, omdat ze bevestigden dat er andere levens mogelijk waren dan het mijne' (Op de Beeck 2015). 'Lezen biedt de mogelijkheid het nieuwe en onbekende op een veilige manier te verkennen en te ervaren en kan zo een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de identiteit' (Geljon 1994: 13).

Bovendien bieden kunst en literatuur niet alleen hoop uit zichzelf (cf. 1.1), ook het onderwijzen ervan creëert toekomst. 'Een bevlogen docent [...] zorgt ervoor dat het denken van zijn of haar leerlingen ook vleugels kan krijgen.' Kennis en vaardigheden zijn essentieel, maar als 'voorwaarde voor de hoop' waarmee 'leerlingen de toekomst projecteren die hun op grond van het geleerde nastrevenswaardig dunkt'. (Hermsen 2014: 215). Dat sommige romans aanzienlijke invloed hadden op denkpatronen of maatschappelijke veranderingen, is daar een stevig argument voor.

3. Specifiek literair

3.1 De spelingen van de ambiguïteit

Literatuur laat vooreerst, als poëtische interpretatie van de werkelijkheid, de traditionele 'één-op-éénverhouding tot de werkelijkheid' los. Ze realiseert 'een zekere vervreemding' die de lezer moet overbruggen. Zoals alle kunst verschilt ze van consumptie omdat ze 'een interval [schept] tussen zien en begrijpen en tussen vervreemding en toe-eigening, een moment van hapering kortom, omdat er te midden van de stortvloed aan beelden ineens een vraagteken wordt opgeworpen dat ons aan het denken zet' (Hermsen 2014: 275). Wie leest heeft gaandeweg geleerd dat er in plaats van één objectieve observatie waar niet aan getornd mag worden, eigenlijk alleen maar veel uiteenlopende percepties bestaan die met elkaar tot een gesprek en tot vergelijk moeten komen.

Ten tweede heeft de literaire kunstvorm, als oefenruimte voor het omgaan met ambiguïteiten, een grote voorsprong door het specifieke van de taalcomponent zelf. Ze noopt ons om over het wezen van communicatie, begrip en nuances na te denken. 'De' taal op zich is immers anoniem en in zekere zin zelfs onbestaand: het is een virtueel systeem, een neutrale code (Ricoeur 1991: 75 e.v.). Literatuuronderwijs onderzoekt hoe verschillende zenders van die code gebruik maken, belicht de variatie in de registers en (bij open teksten) ook spelingen van de ambiguïteit op inhoudelijk vlak.

De ambiguïteit ligt ten derde vevat in het dialogische aspect van de taalsituatie. Want wat is betekenis? Wat de auteur bedoelt – indien we dat al kunnen achterhalen? Of wat de lezer er van maakt?

Literatuuronderwijs onderzoekt systematisch die verschillende spanningsvelden en creëert op die manier alertheid voor een genuanceerde gedachteswisseling. Dat is een helende ervaring voor een categorische maatschappij zoals de onze. Het zou bovendien een nastreefbare basisattitude moeten zijn voor opgroeiende jongeren. Het schakelt veel simplisme uit en traint ons, doorheen divergerende interpretaties, om effectief en empathisch naar de 'Ander' op zoek gaan. Het resultaat is dus niet alleen meer esthetische beleving van literaire kwaliteiten, maar een vorm van breder denken, verstandhouding en een open geest.

3.2 De mens van binnen uit

Camera's filmen het privéleven maar kijken niet in de hoofden. Literatuur daarentegen laat als geen andere kunstvorm de subtiliteit van bewustzijnsprocessen zien: ze toont gemakkelijker hoe iemand is dan hoe hij er uitziet. De lezer krijgt op een directe, vaak verrassende manier toegang tot de 'geheime kamers' van het innerlijk leven. 'Je ziet de menselijke geest met al zijn oordelen en vooroordelen, bedoelingen en bijbedoelingen, angsten en verwachtingen, kortom, met al zijn facetten in volle werking' (de Jong 2013: 27). Het is een leerschool in psychologie.

3.3 Betovering door de taal

We kunnen ons afvragen of gebrek aan rust, haastig mailverkeer en afkeer van vormelijkheid geen hinderpaal geworden zijn om te genieten van schrijvers die met een hoog stijlgevoel onderwezen waren (de Jong 2013: 71-72). Toch zijn er altijd mensen geweest 'die de cultuur van de taal en de contemplatie zijn toegedaan, die elkaar herkennen door het geschrevene, [...] die één ding gemeen hebben: uit het dagelijks leven willen stappen en een ruimere wereld willen betreden door de betovering van de taal' (Missine 2013: 88).

Bas Heijne wees op een intrigerende, niet in scène gezette foto van Marilyn Monroe, die tussen de opnames door in een speeltuintje *Ulysses* van James Joyce zit te lezen: haar gezicht vertoont 'de afwezigheid van de echte lezer, de lege uitdrukking van iemand die ergens helemaal vol van is.' Blijkens een gesprek met haar had vooral de taal dat bewerkstelligd: 'Ze zei dat ze *Ulysses* in de auto had liggen en daar al een hele tijd in bezig was. Ze zei dat ze hield van de klank van de woorden en dat ze er voor zichzelf hardop uit voorlas terwijl ze haar best deed het te begrijpen – maar ze vond het erg moeilijk.' (Heijne 2011: 19).

Een prachtig stukje literatuur over enerzijds ontleding vs. anderzijds de betovering door de taal is *De ongewone lezer* (oorspr. *The Uncommon Reader*) door Alan Bennett. Om trouwens nogmaals terug te keren op wat we al aangaven onder punt 1.5: ook het hoofdpersonage in dit werk, niemand minder dan de koningin van Engeland, wordt 'een beter mens doordat ze zich dankzij haar nieuwe leeservaringen beter in haar onderdanen kan verplaatsen' (Steinz in Bennett 2015: 8-9).

3.4 Creativiteit door visualisering

'Betovering' noemt Marcel Möring 'het woord dat werkt': 'het simsalabim dat de lezer verplaatst naar een andere wereld die is opgetrokken uit papier en inkt en desondanks zo levendig is dat die groepjes tekens op papier in ons hoofd worden omgezet in mensen, huizen, bossen, gebeurtenissen, geur en smaak en tijd' (Möring 2012: 58). Literatuur daagt uit om actief te visualiseren, om privé onze eigen 'verfilming' te maken vanuit het 'scenario' van de tekst. Zo vormt ze een doorgedreven aanzet tot kwaliteiten die zelfs de zakenwereld bij hedendaagse jongeren onvoldoende aanwezig acht: de troeven van een gedurfd voorstellingsvermogen en een scheppende verbeelding. Ook heel wat strikt wetenschappelijk onderzoek is methodisch trouwens in hoge mate op het aftoetsen en natrekken van diverse, vooraf 'verbeelde' hypothesen gebaseerd.

3.5 Een leraar met een verhaal

Mensen zijn van nature de bringers en beluisteraars van verhalen: kinderen leven in de ban van de vertellende stem (de Jong 2013: 25). Kennis- en cultuuroverdracht verliepen eeuwenlang op die manier en de waarde van een narratieve aanpak is bewezen. We moeten ophouden met dit zomaar ouderwets of autoritair te noemen (Hermsen 2014: 216). Een tekst of auteur situeren, de context van een periode schetsen, de voorgeschiedenis van een tekstfragment aanreiken... het zijn lesmomenten waarbij de literatuurdocent, naast aanwending van activerende werkvormen, ook zelf het verhaal kan vertellen. Hij mag dat.

Het belangrijkste lijkt ons echter dat hij met onvermoeibare passie het verhaal brengt van zijn eigen leesavontuur. De grootste stimulans om vroeg of laat aan het lezen te slaan is misschien wel de herinnering aan een gedreven docent, die een leven lang op het netvlies blijft staan.

*

Moet dat dus echt, die literatuur? Ja. 'Boeken lezen, je geest ontwikkelen, nadenken en rust nemen luidt het devies, in plaats van genoeg te nemen met de "economische verdwazing" [...]. De geest heeft oefening en bezieling nodig, en de literatuur is daarvoor de uitgelezen plek.' (Hermsen 2014: 203). En wat er vooral nog vaker moet: aan leraren en aan beleidsinstanties opnieuw uitleggen dat literatuuronderwijs wel degelijk, zelfs in aanzienlijke mate bijdraagt tot een sterkere ontplooiing van individu en maatschappij.

Johan van Iseghem

johan.van.iseghem@telenet.be

Geciteerd

- Beck, C., E. Sullivan & N. Porter (1972). *Effects of a moral discussion program on moral judgment*. Toronto: Ontario Institute for Study of Education.
- Bennett, Alan (2015). (*The Uncommon Reader*. Londen: Faber & Faber, 2007). *De ongewone lezer* (vertaling Harm Damsma & Niek Miedema, [2008] 2015; voorwoord Pieter Steinz). Atlas Contact / Olympus.
- Berthoud, Ella, Susan Elderkin & Maarten Dessing (2013). *De boekenapotheek*. Amsterdam: Podium. [*The Novel Cure* (2013). Edinburgh: Canongate; vertaling Hester Tollenaar & Roos van de Wardt].
- Bloch, Ernst (1959). *Gesamtausgabe. Band 5. Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kapittel 43-55*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- de Botton, Alain & John Armstrong (2013). *Kunst als therapie*. Houten: Terra Lannoo. [*Art as Therapy* (2013). London: Phaidon; vertaling Gerre van der Kleij, Maarten Schellekens & Henja Schneide].
- de Jong, Oek (2013). *Wat alleen de roman kan zeggen*. Amsterdam / Antwerpen: Augustus.
- Duyndam, Joachim & Marcel Poorthuis (2003). *Levinas*. [Reeks Kopstukken Filosofie; De Morgen - Bibliotheek, 2006, nr. 20] Rotterdam: Lemniscaat.
- Geljon, Cor (1987). 'Morele reflectie in de literatuurles'. In: J. Gerits, H. de Jonghe, P. Nieuwenhuijsen & W. Verlaeck (red.) *Tweede Conferentie Het Schoolvak Nederlands*, 1987, p. 73-83.
- Geljon, Cor (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Dick Coutinho.
- Heijne, Bas (2011). *Echt zien: literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Polak & Van Gennep (Over de roman 3).
- Hermsen, Joke J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht / Amsterdam / Antwerpen: De Arbeiderspers.
- Kohlberg, L. (1979). 'De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning'. In: W. Koops en J. J. van der Werff, *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Letterkundig Museum (<http://www.hetstenenbruidsbed.nl/introductie>)
- Missine, Lut (2013). *Oprecht gelogen. Autobiografische romans en autofictie in de Nederlandse literatuur na 1985*. Nijmegen: Vantilt.
- Möring, Marcel (2012). *De hele wereld*. Amsterdam: Polak & Van Gennep (Over de roman 4).
- N. (2014). *Nederlands. Derde graad aso-tso-kso. Leerplan secundair onderwijs*. Brussel: VVKSO. (<http://ond.vvks-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf>).
- Otten, Willem Jan, Kees Verheul & Clay Hunt (2010). *Niets heb ik van mijzelf*. Amsterdam: Van Oorschot.
- Op de Beeck, Griet. 'Kwaad'. In: *De Morgen/Cult*, 21 maart 2015, p. 9.
- Provoost, Anne (2014). *Eerlijk waar? Over het desavoueren van het verzonnen verhaal*. Luster: Het zoekend hert [De nieuwjaarslezingen, 2013].
- Ricoeur, Paul (1991). *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur*. Baarn: Ambo.
- Savage, Sam (2009). *Firmin. Belevissen van een grootstedse onderkruiper*. Utrecht: Signatuur, 2009. [*Firmin. Adventures of a Metropolitan Lowlife* (2006). Minneapolis: Coffee House Press; vertaling Hans Vierdag].
- van Iseghem, Johan (1994). 'Relationele waardenbeleving in de taalles. Aantekeningen bij een lessenspakket Nederlands'. In: *Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs* [themanummer], jrg. 18, nr. 69-70, voorjaar, p. 1-8.
- van Iseghem, Johan (2014). 'Moet dat nu echt, die literatuur?'. In: André Mottart & Steven Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, p. 160-168. (http://taaluniversum.org/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/bundels/28/160/).
- Witte, Theo & Ellen Jansen (2014). 'Op zoek naar literatuurdidactisch meesterschap. Opvattingen van docenten en leerlingen over de kenmerken van de excellente literatuurdocent'. In: André Mottart & Steven Vanhooren (red.). *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*. Gent: Academia Press, 2014, p. 174-175.