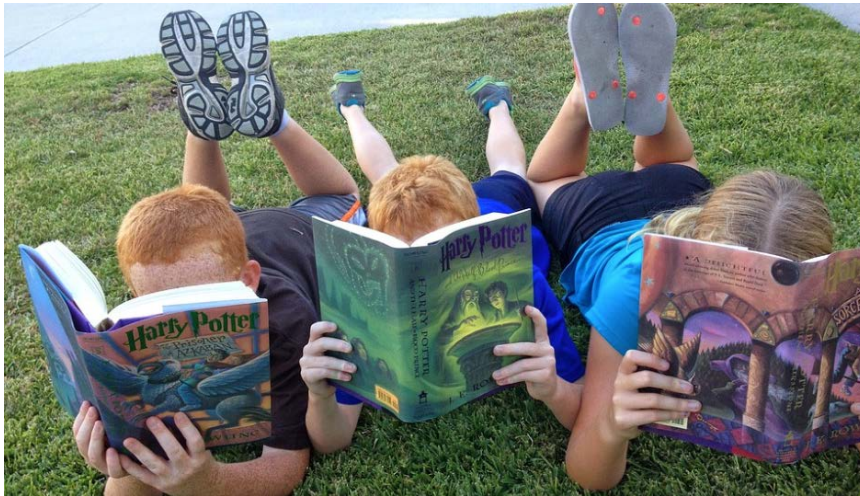


DOCTRINE AND PRACTICE: THE ENGLISH LITERATURE CURRICULUM AT DUTCH ORTHODOX CHRISTIAN SCHOOLS



Universiteit Utrecht



Master thesis "English Language and Culture: Education and Communication" Utrecht University
Masterscriptie "Engelse Taal en Cultuur: Educatie en Communicatie" Universiteit Utrecht

Name: Neeltje Vogel (6228070)
Supervisor: Dr. Paul Franssen
Second reader: Dr. Ewout van der Knaap
Date: 21 June 2019

Abstract (English)

Dutch secondary schools are at liberty to fill in their literature curriculum however they want, with only the minimum of requirements imposed by the government. This thesis explores the state of the art of the English literature curriculum at Dutch orthodox Christian schools. More specifically, it looks at the influence of the Christian identity on the curriculum. Going from foundation documents, analysis of material and teacher interviews, this thesis explores to which degree the literature curriculum is grounded in the Christian belief the schools base their education on.

The foundation documents show that the schools, the Wartburg College and the Van Lodenstein College, both view the Bible as the basis for the education they provide. As such, the Christian doctrine should be visible in the daily practice of the school subjects. The analysis of the material used in the literature curriculum shows that although the syllabuses made by the teachers present factual literary history, the choice to discuss a significant amount of religious literary texts is particular. Most of all, the interviews with teachers show that the Christian identity is a prominent element in the literature classes. Teaching students critical thinking plays an important role at both schools, but more so at the Wartburg College. Coached confrontation is a concept which becomes visible at both schools, but mostly at the Wartburg College: students are confronted with controversial or modern literature, but are invited to reflect on these texts in light of their identity. Teachers at both schools want to actively involve students in discussions about faith and conversion, and find it very important to do so. However, presenting students with a broad and open literature curriculum is not always possible because of a full language skills programme. In conclusion, the Christian identity is prominent in the foundation documents, but also in the material and the actual classes at both schools.

The conclusions of this thesis contribute to the broadening of the scholarly view on literature curricula at Dutch secondary schools, and can be used for further research on Dutch orthodox Christian schools, critical thinking, and didactic approaches when teaching literature.

Samenvatting (Nederlands)

Nederlandse middelbare scholen hebben de vrijheid om zelf te bepalen hoe het literatuurcurriculum voor Engels eruit ziet: er zijn slechts minimale eisen vanuit het ministerie. Deze scriptie bestudeert de 'state of the art' van het Engelse literatuurcurriculum op twee Nederlandse reformatorische scholen. Vanuit de grondslagdocumenten van de scholen, materiaalanalyse en interviews met docenten kijkt de scriptie in hoeverre het curriculum is gegrond in het christelijk geloof waarop de scholen hun onderwijs baseren.

The grondslagdocumenten laten zien dat de scholen – het Wartburg College en het Van Lodenstein College, allebei de Bijbel als basis voor hun onderwijs zien. Daarom zou de christelijke doctrine ideaal gezien zichtbaar moeten zijn in de dagelijkse praktijk van de schoolvakken. De analyse van het materiaal dat gebruikt wordt bij Engelse literatuur laat zien dat alhoewel de syllabi vooral feitelijke literaire geschiedenis over de Renaissance bevatten, de regelmatige keuze voor religieuze teksten opmerkelijk is. Verder laten vooral de interviews met docenten zien dat de christelijke identiteit prominent aanwezig is in de literatuurlessen. Leerlingen leren kritisch te denken speelt een belangrijke rol op beide scholen, maar het meest op het Wartburg College. Begeleide confrontatie wordt zichtbaar op beide scholen, maar het meest op het Wartburg College: leerlingen worden geconfronteerd met controversiële en moderne literatuur, maar worden wel aangemoedigd hierop te reflecteren in het licht van hun identiteit. Docenten op beide scholen willen actief leerlingen betrekken bij gesprekken over geloof en bekering, en vinden het erg belangrijk om dit daadwerkelijk te doen. Echter, leerlingen een breed en open curriculum aanbieden is niet altijd mogelijk vanwege een vol taalprogramma met luister-, lees- spreek-, en grammaticavaardigheden. Concluderend kan gesteld worden dat de christelijke identiteit prominent aanwezig is in de grondslagdocumenten, en in het verlengde praktisch wordt beoefend in het materiaal voor Engelse literatuur en in de eigenlijke lessen.

De conclusies van deze scriptie dragen bij aan een verbreding van de wetenschappelijke kijk op literatuurcurricula op Nederlandse middelbare scholen. Ook kan de scriptie gebruikt worden bij verder onderzoek naar Nederlandse reformatorische scholen, kritisch denken, en didactische handreikingen voor het literatuuronderwijs.

Contents

Abstract (English)	1
Samenvatting (Nederlands)	2
Introduction	5
Chapter 1 - Theoretical framework.....	8
1.1 Curriculum building.....	8
1.1.1. Spiderweb	8
1.1.2. Levels of curriculum.....	9
1.1.3. Educational goals	10
1.2 Reformed orthodox Christian schools	10
1.3 Reformed orthodox Christian schools: teaching English.....	11
1.3.1. English in general.....	11
1.3.2. Reading skills and literature	12
1.4 A Christian Literature Curriculum	13
1.4.1. Coached confrontation	13
1.4.2. A broad curriculum?	14
1.5 Moral education.....	15
1.6 Literature textbooks: critical thinking.....	15
1.7 Conclusion of theory	16
Chapter 2 – Method.....	18
2.1 Goal of research	18
2.2 Theological vision of schools	18
2.3 Literature curriculum and materials	18
2.4 Teacher interviews	20
Chapter 3 – Results	21
3.1 The foundation documents of the schools	21
3.1.1. The Bible as basis	21
3.1.2. Educational mission.....	21
3.1.3. The role of teachers.....	21
3.1.4. The aim of education.....	22
3.2 Literature syllabuses analysis	22
3.2.1. Analysis literature syllabus Wartburg College.....	22
3.2.2. Analysis literature syllabus Van Lodenstein College	24

3.3 Teacher interviews	26
3.3.1. Teacher interviews: Wartburg College	26
3.3.2. Teacher interviews: Van Lodenstein College	31
3.4 General conclusion of results	35
Chapter 4 – Discussion and Conclusion	37
4.1 Research questions	37
4.1.1. Research questions and hypothesis	37
4.2 Conclusion of results	37
4.2.1. Foundation documents	37
4.2.2. The literature curriculum of the schools	37
4.2.3. Teacher interviews: discussion	38
4.3 Discussion	41
4.4 Possible restrictions	42
4.5 Recommendations for educational practice	43
Bibliography	44
Scholarly sources	44
Analysis sources	45
Foundation documents Dutch orthodox Christian schools	45
Appendices	47
Appendix A – Interview Teacher 1 Wartburg College	47
Appendix B – Interview Teacher 2 Wartburg College	51
Appendix C – Interview Teacher 1 Van Lodenstein College	54
Appendix D – Interview Teacher 2 Van Lodenstein College	57

Introduction

In the Netherlands, every secondary school is free to fill in their English literature curriculum. The literature classes have long been the last terrain in which the teacher could freely move without being controlled by state exams. They still are, with only the minimum of state requirements. Schools are at liberty to design literature curricula themselves. Dutch reformed orthodox schools also find their way in creating the curriculum themselves.

In the 70s and 80s of the last century, a reception-aesthetic approach to literature – as opposed to viewing literature in the context of social and political relationships – became prominent in education (Hulshof et al. (2015), p. 390). This meant that the literary text did not 'exist' without its reader. In schools, teachers began to put more focus on the effect a text had on the students and on the students' opinion. Reading for pleasure, developing a taste for literature, and becoming a competent reader became important aspects of teaching. (Hulshof et al., p. 390). Students were asked to voice an opinion, be it in essays (writing) or class discussions (speaking). However, the way English was taught in schools could not meet this communicative demand, and so students took refuge in reading summaries instead of the original text, in order to grasp the essentials of a text and to form an opinion of it. The student-directed approach therefore meant that students spoke and wrote less English than before, because they simply had more and easier options than reading the original text as a whole and forming an original opinion of it. In short, literature became marginalised in the teaching of foreign languages in schools (Hulshof et al., p. 391).

In the end terms of the Educational Reforms (Tweede Fase) in 1998/1999 it was decided that in the English literature curriculum, students had to make a reading portfolio, like they already did in Dutch classes (Hulshof et al., p. 395). The Educational Reforms meant the end of the autonomous literature teacher: testing methods and end terms were laid down (Hulshof et al., p. 402). This meant clarity and uniformity in what had to be tested, but also brought further marginalising of literature. J. Bloemert et al. (2016) mentions the fact that instead of the reading list of twelve literary works students had to compile before, the list was reduced to a minimum of three (p. 171). In short, there was still much freedom for teachers to fill in the actual classes.

As stated in Bloemert et al., "nine years after the introduction of the Educational Reforms of 1998, the government introduced a revised version, [...] which is still in use today. Since 2007, FL [foreign language, NV] teachers are free to decide on the percentage of all components in

the School Exams, the required minimum is still 3 literary works, and the number of learning objectives is reduced from 13 to 3" (p. 171). Furthermore, the literature domain consists of three aspects:

- Literary development (taste, personal social development)
- Literary terms
- Literary history

Within Dutch secondary education, a distinction can be made between the VMBO, HAVO and VWO stream. VMBO has a practical approach with less theory than HAVO, which prepares for higher education. VWO focuses on preparation for university. All three aspects of the literature domain are only valid for the VWO-stream: HAVO only has to deal with literary development (Hulshof et al., p. 402), and so literary terms and literary history can be left out of classes entirely. In this way, literature in the modern foreign languages has been only further marginalised – at least for HAVO-students. Schools create their own literature curricula, almost free from any restrictions.

In his well-known curricular spiderweb, J. Van den Akker (2013) places 'rationale' at the centre of any curriculum. All aspects of the curriculum need to be connected to the rationale to create a working curriculum. These aspects include assessment, learning content, learning goals, teacher roles, and time. In this light, Dutch orthodox Christian schools see their theological vision as being essential to every subject they teach. Since every Dutch school is free to fill in their literature curriculum with the end terms set by the government in 2007, it is important to broaden scholarly views on how schools create their curricula. This thesis explores how the theological vision is grounded in the English literature curriculum of two Dutch orthodox Christian schools. As such, its main research question is:

How is the theological vision of Dutch orthodox Christian secondary schools reflected in their English literature curriculum, and is this a working curriculum for this school context?

Subquestions are:

1. How is the vision of the schools grounded in their reformed Christian belief?
2. What are the characteristics of the literature curriculum?
3. How are the Christian values used by teachers to build a working literature curriculum?

To be able to answer the first question, the foundation documents of both schools will be analysed. These documents are the basis of the education the schools provide, and show the ideals and goals of the schools.

The second question relates to the actual literature curriculum, and thus to the material and ways of assessments of the curriculum. The materials used by the schools to teach literature in 5VWO¹ will be analysed and categorized according to the three aspects of literature: literary development, literary history, and literary terms.

Thirdly, this thesis will go into the didactics and ideals concerning literature of Christian teachers who express their motivation for the literature classes and answer how they bring the curriculum into the classroom: what role do they play, how do they experience this curriculum and how do they teach it? How do they use their Christian identity and that of the school in their classes? Since the curriculum on paper is not the same as in class, it is important to determine how the curriculum is taught and how much emphasis teachers place on identity in their classes.

These three ways of research – analysing the foundation documents, analysing the literature curriculum and interviewing teachers – will bring the orthodox Christian schools to the fore when it comes to their identity in their literature curriculum. The goal of this thesis is to draw up a 'state of the art' of the place of English literature at orthodox Christian schools. As such, this thesis can be used to look into the broad spectrum of how schools deal with the freedom they have to fill in their English literature curriculum, while at the same time conforming to the end terms which the state prescribes.

¹ 5VWO refers to the fifth year or form of secondary school, which is at pre-university level.

Chapter 1 - Theoretical framework

1.1 Curriculum building

1.1.1. Spiderweb

As Van den Akker (2013) states, a curriculum is a “plan for learning” (p. 55). In one or more ways the three aspects (development, terms and history) of the literature domain need to be reflected in a school’s literature curriculum. A school has to keep certain things in mind when building a curriculum. Van den Akker designed the well-known spiderweb to visualise what is important when building a curriculum of any kind. This spiderweb could also be used to create a coherent and working literature curriculum.

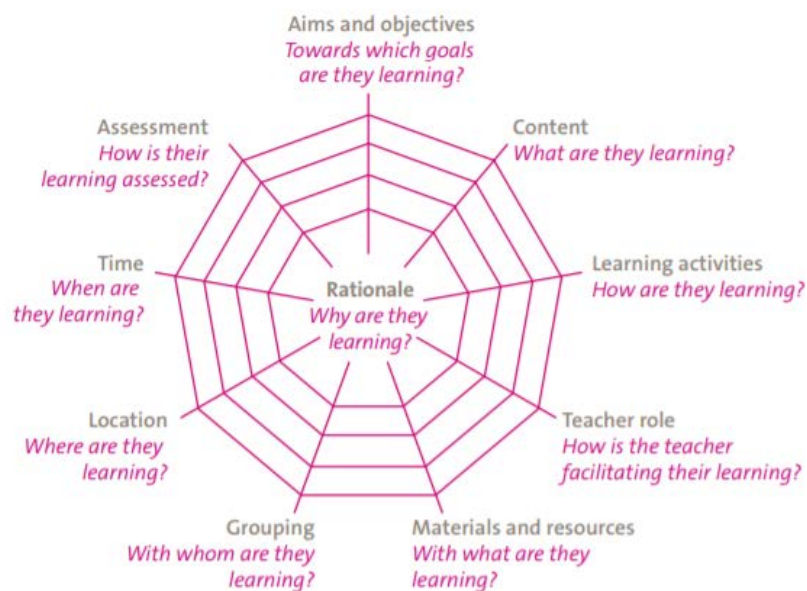


Figure 1: Curricular spiderweb (Van den Akker (2013), p. 59)

Thijs & Van den Akker (2009) state that the aspect of ‘rationale’ acts as a central, connecting link: the other aspects are connected to this rationale. The Cambridge English Dictionary defines ‘rationale’ as “the reasons or intentions that cause a particular set of beliefs or actions” (Cambridge Dictionary of English Online). Ideally speaking, all the aspects of the spiderweb are not just connected to this rationale, but also to each other, to create a sense of consistency and cohesion (p. 13). On the other hand, as Van den Akker (2013) explains, overloaded and incoherent curricula “lead eventually to student frustrations, failure, and dropout” (p. 60). He gives three options for building a stronger curriculum balance:

1. Reduce the large number of separate subject domains to a more limited number of broader learning areas.
2. More interaction between learning inside and outside the school may reduce the burden.
3. Make learning more challenging and intrinsically motivating by moving from traditional, teacher- and textbook-dominated instruction towards more meaningful and activity-based learning approaches (p. 60).

These options function as additions to the spiderweb construction of a curriculum.

1.1.2. Levels of curriculum

Furthermore, it is important to differentiate between various levels at which the curriculum is discussed and manifested. Important are the following distinctions:

- International/comparative (supra)
- System/society/nation/state (macro)
- School/institution (meso)
- Classroom (micro)
- Individual/personal (micro)

(Van den Akker 2013, p. 55)

In the Dutch situation, because a literature curriculum is neither created by international curriculum designers, nor by national plan makers, the school itself (meso) is a significant contributor to the design of the literature curriculum. After the curriculum has been designed, it is up to the teacher (micro) to carry it out. However, there is no complete congruity between what the curriculum states and what is actually taught in class. Van den Akker (2013) states that

curricula can be represented in various forms. Clarification of these forms is especially useful when trying to understand the problematic efforts to change the curriculum. A common broad distinction is between the three levels of the *'intended'*, *'implemented'*, and *'attained'* curriculum. (p. 56)

A model of this distinction between levels of a curriculum is given below.

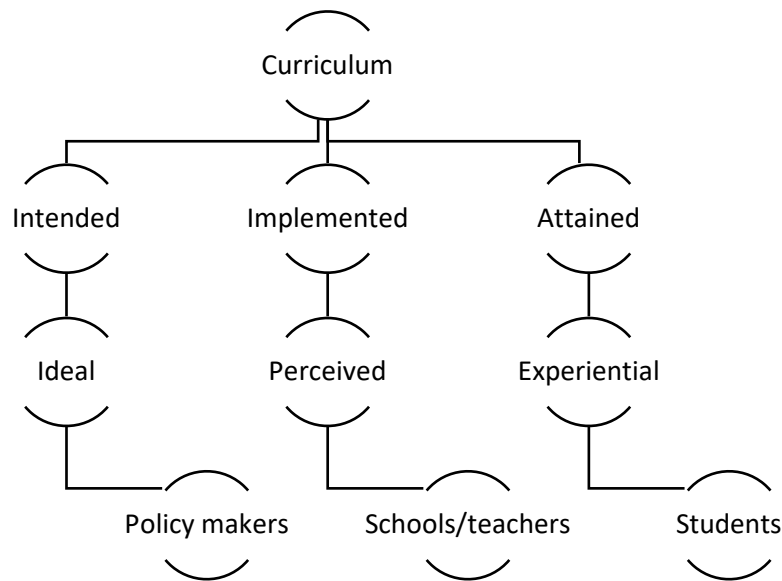


Figure 2: Distinction between levels of curriculum (Van den Akker (2013), p. 56)

In the figure, a clear distinction is made visible between the ideal, the formal curriculum, and the perceived, operational curriculum. This means that on paper, curricula look different than they do in practice. The teacher plays an important role in this process. Therefore, effective communication between the policymakers and the teachers might be vital in creating a working curriculum.

1.1.3. Educational goals

Furthermore, Thijs & Van den Akker (2009) agree that education should be focused on three types of goals and directions: acquisition of knowledge and transfer of culture; social equipping; and personal development (p. 13). This division is made clear by Tyler (1949), who states that the wishes from the subject discipline, society, and student should be determinative for choosing educational goals. In his opinion, a working curriculum is a curriculum with a correct balance between these three perspectives, in which educational philosophies and educational psychologies can help to structure and refine (Tyler (1949), as summarised by Thijs & Van den Akker, p. 15).

1.2 Reformed orthodox Christian schools

The freedom of every school to determine which literary works they teach means that schools with a specific denomination (Islamic, Christian, Jewish) can choose works or literary periods and place greater emphasis on those than regular schools would. This thesis looks at orthodox Christian schools. The freedom to design the literature curriculum is limited by the end terms

set by the national government. SLO defines the end terms for the last two aspects of the literature domain as follows:

- Subdomain E2: literary terms
 - o The candidate can recognise different kinds of texts, and can explain literary terms in the interpretation of literary texts.
- Subdomain E3: literary history
 - o The candidate can give an overview of the important movements in the history of literature and can place literary works in this historical perspective.

(SLO Examenprogramma modern vreemde talen en literatuur havo/vwo, p. 3, my translation).

No concrete definition can be found of what "important movements" are and which literary works need to be discussed. As such, this leaves room for interpretation by the schools themselves.

The question is whether the denomination or theological view of the schools discussed in this thesis weighs into the determination of the curriculum. As can be seen in the curricular spiderweb, the rationale, the vision, of a school is crucial in building a curriculum. Therefore, the question to be asked is: is the school's theological vision reflected in its English literature curriculum? As such, the theological vision relates to the ideal, intended level of the curriculum, just like the taught curriculum relates to the perceived, implemented curriculum. If the vision echoes throughout the taught subject, could this echo give an extra dimension to the literature teaching at these schools? In order to find that out, more knowledge about English as a subject at these schools is necessary.

1.3 Reformed orthodox Christian schools: teaching English

1.3.1. English in general

The opinion that orthodox Christian students do not score as well in the English language as other, non-denominational students do is found in certain literature studies. M. Verspoor et al. (2010) state that, concluding from national exam results (staatsexamen), students from orthodox Christian schools attain lower results in comparison to the national average (p. 15). They attribute these results to the fact that orthodox Christian students have no or very few connections to the English language outside of school – because of religious motives (p. 14). Students are urged not to watch television or listen to popular music, and so they miss important input which the school does not provide (p. 14). However, *urging* students not to watch television and students *indeed not watching* television is not the same thing. The

researchers do not make a distinction between ideal and reality, and since ten years have passed since this study was published, no definite conclusions can be drawn about the relationship between the input orthodox Christian students receive and their school results now.

However, according to J. Van Wijk (2013), orthodox Christian schools still lag behind in school results in terms of the English language (p. 6). Therefore, *Driestar Educatief*, a Christian educational centre of knowledge, has decided to explore innovations and reforms in order to improve the English school results at orthodox Christian schools (Van Wijk (2013), p. 6). The study comprised four components: grammar, vocabulary acquisition, listening skills and reading skills. The reading skills focus not just on literature and 'lezen voor de lijst', but also on general reading skills.

1.3.2. Reading skills and literature

Moreover, *Driestar Educatief* has explored didactic elements of reading development in orthodox Christian schools as well as in non-denominational schools, and found that both types of schools approached reading skills more or less in the same way. However, students from the non-denominational school appeared to spend significantly more of their homework time on reading skills than the orthodox Christian students (E. Louisse (2013), p. 26). According to Louisse, motivation stimulation, effective selection of materials and teaching reading strategies are vital in order to develop reading skills. Furthermore, she advises teachers to make reading attractive for students, to keep the reading list up-to-date, and to promote books (Louisse, p. 32). Reading aloud, leading discussions, and reading time in the lesson plan are further tools for teachers to stimulate reading (Louisse, p. 33).

In conclusion, not much is known about the English curriculum in Dutch orthodox Christian schools. One study can be found about the fact that the level of English in general in orthodox Christian schools is lower than the national average, while another study suggests that orthodox Christian students spend less time on reading skills than non-denominational students. However, this might not be the picture which is reflected in reality today. Verspoor et al. wrote their article almost ten years ago, while the study by Van Wijk et al. was six years ago. Reality in these schools may be very different now, due to the dynamics of social media and modern technology. One can also ask the question whether the denomination of the school was the cause of the lower results, or that other factors might have played a part, such

as the limited width of the study. Furthermore, none of the studies specifically discuss how literature is taught in orthodox Christian schools. Although not entirely up-to-date, the studies summarised above suggest that there may be some reason to look into the effectiveness of English teaching in orthodox Christian schools in the Netherlands. However, such a general investigation would be beyond the scope of this thesis, which will merely zoom in on one aspect: the teaching of English literature, and especially how identity is reflected in the literature curriculum.

1.4 A Christian Literature Curriculum

1.4.1. Coached confrontation

Within the orthodox Christian school context, modern literature is approached in different ways. One of those approaches is that of coached confrontation: presenting students with modern and contemporary literature, but speaking with them about the world view of the work or author in relation to the students' own worldview. K. Combat (1998) cites J.A. Knepper sr., who coined the concept in 1982:

The confrontation could go as far as having a conversation with the author at school, and goes at least as far as the teacher discussing the message of the book in terms of content as well as on a rational level [*sic*]. Between these extremes there are a lot of other forms. You could very well let students take turns to discuss a chapter by means of a list with points of interest, and start a group discussion. [...] The coached confrontation could even go further: think about the need for perspective. (p. 5, as cited in Combat (1998), my translation)

Coached confrontation therefore means making sure students reflect on their identity, being open about this identity, and not shying away from a confrontation with literary works which might be opposed to this identity.

This confrontation seems to be necessary and unavoidable if schools want to make sure their students have a good sense of the world – as well as the literary world – around them. However, there can be tension in trying to maintain the balance between a Christian identity with certain rules about ways of life on the one side, and stepping into contemporary culture which does not adhere to these rules on the other side. How far does a school want to go in the confrontations, and to what degree do teachers coach their students in these confrontations? In whatever way the confrontations are shaped, teaching students to think critically about literature seems to be a valuable outcome.

1.4.2. A broad curriculum?

In addition to this coached confrontation, reformed orthodox Christian schools design their curricula based on a firm foundation: the Bible. As can be seen in the curricular spiderweb, a curriculum needs a clear vision in order to hold all the elements together. In the literature curriculum then, the Christian vision founded on the Bible will have to be visible in some way. According to Nord & Hayes (1998), "historically, the domains of art, literature, and religion have overlapped in a number of ways" (p. 120). They make a division between sacred literature and art and – what they call – noncanonical literature. Sacred literature refers to texts in the Bible, the Talmud, the Qur'an and other holy books. Art and noncanonical literature refer to literature and art "that use the symbols and language, the images and conceptual resources, of a particular religious tradition" (p. 120). An example of sacred literature is the Psalms in the Bible, and an example of noncanonical literature is Dante's *Divine Comedy*. Furthermore, Nord & Hayes state that, next to sacred and noncanonical literature,

there is art and literature that grapples with religious questions, not from a position of orthodoxy within a tradition, but from the periphery, questioning a tradition [...] but all the while presupposing some understanding with it – Melville's *Moby Dick* [...] or Salman Rushdie's *Satanic Verses*, for example. (p. 120)

Going from this, Nord & Hayes recommend that teachers who work with a Christian literature curriculum, teach their students – among other things – to think critically and to help them understand that "the historical secularization of literature and art is one of the major themes of Western cultural history" (p. 131). Furthermore, they recommend offering students a variety of religious literary texts, in order to teach literature and the arts "as subjects, open to various kinds of interpretation" (p. 130). Most of all, according to Nord & Hayes,

teachers must understand that the study of literature and the arts is central to *moral education*. At an elementary level, stories and pictures have morals; they convey images of good and evil. At a more sophisticated level, literature and the arts explore those "existential" themes of compassion and suffering, guilt, anxiety, death, identity, duty, hope, and despair that deepen and shape our moral understanding and response to the world. (p. 131-132)

Since moral education is an important part of Christian education, its role within the literature curriculum is worth exploring in some detail.

1.5 Moral education

No education system is without morality or some vision: be it Christian, Muslim, liberal, or whichever vision the school or education system is built on. Education is never free of values or beliefs. Students learn about values through their education, and ideally, are taught to think critically and form opinions for themselves about their beliefs. According to Krijgsman & Mulder (1996), the modern foreign languages can express an extra dimension when values and norms are being discussed. They state that in teaching the modern foreign languages the meeting with a foreign language is like a meeting with another world. This meeting can support the development of personality. In that meeting, opportunities to understand other peoples, cultures and ways of life are opened up (p. 396). In their study, Krijgsman & Mulder explored criteria to determine how values are incorporated in textbooks for the modern foreign languages. They looked at themes like individualism, consumerism, confrontations, making choices, juvenility as a norm and one's own culture vs. other cultures (Krijgsman & Mulder, p. 398). In the textbooks, these themes were explored in terms of text choice, listening material, and assignments. In conclusion, Krijgsman & Mulder recommend several aspects to keep in mind when thinking about morality in textbooks and didactic choices. They recommend teachers to focus on individual rights, norms, interests and ways of life in text choices, to offer students 'universal' teaching in morality (p. 399). How Christian schools deal with this universal way of offering students moral education in English literature, is not clear. Furthermore, Krijgsman & Mulder urge teachers to not explicitly offer students content to further a moral education. In this way, teaching will be more effective because a conversation about morality will be more or less by chance (p. 399). Texts with controversial themes are to be treated carefully, and fictional texts are most suited for communication about these themes and others (Krijgsman & Mulder, p. 399). How teachers at orthodox Christian schools treat controversial themes, and how fictional texts play a role in possible conversations remains unknown, and will be – in part – explored in this thesis.

1.6 Literature textbooks: critical thinking

Some argue that the non-explicit curriculum which Krijgsman & Mulder recommend can negatively shape students. Comparing two Christian American literature textbooks, C.P. Agiro (2012) found that they both "contained significant discrimination and omission concerning human difference" (p. 211). She looked at aspects like "race, ethnicity, gender, social class, and physical and mental ability" in the textbooks, and explored whether texts include or exclude

specific authors, pieces, or themes. She also looked at the framing of philosophies, historical eras and themes (p. 214). Agiro found that one of the textbooks she analysed “consistently refers to Native Americans through the use of the outdated and non-specific term, *Indians*” (p. 219). Furthermore, another example of discrimination she found was that words such as *humankind* and *human* almost always go hand in hand with a male pronoun (p. 223) and that biographies tend to focus on male family members while omitting women’s contributions (p. 224). Since the textbooks she looked at are typically American, terms like *Indians*, *Negro*, and *Englishman* are scrutinized – probably more so than a Dutch researcher would when looking at such themes in Dutch textbooks. However, Agiro states that “misrepresentation and underrepresentation of minorities can be subtle”, and that “Christian textbooks could integrate more factual exposition when discussing issues concerning diverse others so that both teachers and students can develop multicultural competence” (p. 232). Thus, she recommends a critical approach to each text, and a broadening of the curriculum. This does not mean, according to her, that a curriculum cannot be Christian at all. However, it does mean that it should be open to every culture and race, and urge students to be tolerant and “speak compassionately and honestly”, like Christ himself did (Agiro (2012), p. 232).

Nord & Hayes (1998), as well as Krijgsman & Mulder (1996) and Agiro (2012) argue for a critical approach to literary texts, to enhance openness towards other cultures and the students’ own developments. According to R. Ennis (2011), critical thinking “is reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do” (p. 12). He states that a critical thinker is well-informed, open-minded, and that he or she weighs arguments well, deciding something based on a reasonable position and with caution (p. 12). How Dutch orthodox Christian schools teach critical thinking and which educational tools are used to enhance this way of thinking, has not yet been explored and will thus be among the topics of this thesis.

1.7 Conclusion of theory

Overall, the literature presents us with several insights and questions. First of all, how Dutch orthodox Christian schools design their literature curriculum is not entirely clear. Also worth exploring is the question of what goals the orthodox Christian schools have with the literature curriculum.

Furthermore, how Christian schools take up moral education in combination with teaching literature, is worth exploring more. In this context, how teachers at orthodox Christian schools

treat controversial themes, and how fictional texts play a role in possible conversations with students remains unknown, and will be – in part – explored in this thesis. How Dutch orthodox Christian literature textbooks or syllabuses take up openness towards cultures would be worth analysing.

Critical thinking seems to be an important aspect of teaching literature. If and how Dutch orthodox Christian schools teach critical thinking and which educational tools are used to enhance this way of thinking, has not yet been explored and will thus be among the topics of this thesis.

Chapter 2 – Method

2.1 Goal of research

This thesis aims to give an overview of the construction of certain English literature curricula at Dutch orthodox Christian schools. By analysing the theological vision of the schools and how this vision is reflected in the curriculum, this thesis tries to establish how Christian schools build their literature curriculum and how they teach it. The results of the research could broaden the spectrum of academic views on the literature curricula as schools design them. The research will also help Christian teachers to effectively teach their students literary works and literary history.

2.2 Theological vision of schools

The two schools which have agreed to participate in this research are located in the urban area of Rotterdam and in the province of Utrecht respectively. Both schools, the Wartburg College and the Van Lodenstein College respectively, have the denomination 'reformed' Christian, which means that they are orthodox Christian protestant schools (in contrast with the more liberal Christian schools or protestant Christian schools in the Netherlands).

Since the theological vision of the schools determines the education they provide, it is worthwhile exploring the grounds on which the schools base their school system. The Van Lodenstein College, as well as the Wartburg College, both state that the Bible is the firm foundation of their school, and that their education results from the Bible as well. The thesis will extract the most important elements about this identity from documents which can be found on the websites of the schools, called the foundation documents, which lay out the pedagogical and theological vision of the schools. The elements concerning the foundation for teaching, the aim of teaching, teachers, and the core of education will be categorised. The analysis will describe the vision of the school on which the curriculum is built (as presented in Thijs & Van den Akker's curricular spiderweb).

2.3 Literature curriculum and materials

Starting from 5VWO syllabuses and exam requirements specifically, the English literature curriculum of the two schools will be studied and analysed in terms of literary history, literary terms and personal development to extract any specifically Christian identity elements. The English literature syllabus of a neutral school will be used as contrastive material for the analysis. The analysis will describe the intended curriculum the schools employ.

When analysing the literature material, studying how literary history is taught is important. There will be a focus on the Renaissance, since both schools discuss this literary period in 5VWO. Religious elements are hard to avoid when discussing this period – even for neutral schools. However, orthodox schools can choose to spend more time on religious developments during this era than neutral schools.

Literary terms can also bear a Christian element, since they can have an explicitly religious meaning. However, it will have to be explored whether literary terms are of significant importance for this research, since neutral schools will discuss these terms as well.

Personal development will be determined by the questions which students encounter in the syllabuses. The focus of the questions in the syllabuses can guide the students to think about their religious background and/or invite them to give a moral answer. The questions could also trigger the students to think critically about their religious background, or take an intercultural standpoint.

In the table below, the literary categories are listed together with the elements which will be explored.

<i>Category</i>	<i>Focus</i>	<i>Christian elements</i>
Literary history	Renaissance	Which literary works are discussed? What is the focus of the (literary) history discussed? Which Christian elements are discussed? Is there a balance with authors/themes/books that are less clearly Christian? Are there works which are critical of aspects of Christianity?
Literary terms	Renaissance/ literary genres	Are there any specific Christian terms which students need to know?
Personal development	Questions for students	Questions about: <ul style="list-style-type: none"> - Personal religious development? - Critical thinking? - Intercultural development?

Figure 3: Literary categories and elements to be explored

2.4 Teacher interviews

Following the material analysis, it is also vital to speak with teachers about the literature curriculum and how they teach it. Is the entire syllabus discussed, and are there any guidelines as to teaching the curriculum? Is the teacher free to decide whether to include identity or moral elements in their teaching? Since the curriculum is only on paper, the teacher actually brings the curriculum into the classroom. Which literary works do they emphasize? Are literary works skipped, or paid extra attention to? Questions like these will denote the curriculum as taught in the classroom.

There will be four interviews with four teachers, two from each school. The teachers include two men and two women. These teachers all teach upper forms of secondary school and will be able to give much insight into the curriculum and the way the curriculum is taught. They will also be able to motivate teaching literature in orthodox Christian schools and present a personal view on their teaching of literature.

Chapter 3 – Results

This chapter presents relevant results of the analyses of the foundation documents, the literature syllabuses, and the teacher interviews.

3.1 The foundation documents of the schools

As stated in the Method section, the schools participating in this research are both orthodox Christian schools. Both schools have expressed the religious foundation of their educational norms and values in documents which are available on their websites.

3.1.1. The Bible as basis

When studying the foundation documents of both the Wartburg College and the Van Lodenstein College, several similar elements come to light, as well as some differences in nuance. First of all, both schools explicitly state that the Bible is the only foundation for the education they provide. These two schools are not the only orthodox Christian schools which base their education on the Bible. All seven orthodox Christian schools located in the Netherlands state that the Bible is the basis, on their website or in their foundation². This goes to show that, for these schools, identity has priority in providing a basis for education.

3.1.2. Educational mission

Furthermore, the basis of the educational mission of the two schools is also similar. Both quote Jesus' commandment to love God above all and thy neighbour as thyself (Matthew 22: 37-39, King James Version) when they present their mission: focusing on the education and nurturing of their students. The Wartburg College sees its mission in providing education to its students in the perspective of participation in society. Furthermore, the school focuses on nurturing students in light of responsible, compassionate and principle-based citizenship. Quoting Proverbs 22:6, the school wants to initiate its students and set them apart. The Van Lodenstein College wants to provide an education which is relevant for today, but also for the future. The school also wants to show the great commandment of loving God above all and thy neighbour as thyself in the daily practice at school. Furthermore, the school focuses on the quality of education, in which there has to be much attention to nurturing and upbringing.

3.1.3. The role of teachers

Moreover, teachers are essential to both schools. According to the Wartburg College, teachers enhance the education they provide, because they are identification figures for their students.

² For sources, see Bibliography

The teacher should speak a lot about the Christian identity, relating it to their personal life or to lives of their students. The Van Lodenstein adds to this view that teachers should know how to use the Bible in their subject area as well as applying this knowledge in their classes. The Wartburg College states that every teacher is unique and should bring the student in contact with the subject of study. Besides teaching, a teacher should also be a nurturer: orthodox Christian schools view the school as an extension of the family context, in which parents are the ones who nurture. In addition, the Van Lodenstein College states that teachers should be able to understand people with norms and values different from their own, in order to contribute to the individual and social nurture of young people. In short, teachers should know the world their students live in.

3.1.4. The aim of education

In conclusion, the aim of education is – according to the Wartburg College – to pass on what is of great worth: useful knowledge, functional knowledge, and generating knowledge. The Bible should be present in all these kinds of knowledge transfers. According to the Van Lodenstein College, the aim of education is conveying the importance of a relationship with God. Furthermore, respecting each other and creating a safe and positive learning environment is seen as crucial. Doctrine and practice should go hand in hand, according to the school. Implicitly, the Wartburg College attests to the same view.

3.2 Literature syllabuses analysis

This section will analyse the literature syllabuses which are used in the 5VWO forms of both schools. The Van Lodenstein College as well as the Wartburg College design their own literature syllabuses, and while they use certain books on literary history and literary terms, the syllabuses are created by the teachers themselves. The syllabuses will be discussed separately, since each syllabus has its individual focus and structure.

3.2.1. Analysis literature syllabus Wartburg College

The syllabus used at the Wartburg College in 5VWO consists of an 80-pages-long document which discusses English literature from the Old English period up to and including the Romantic Period. The general curve in the curriculum shows that in 4VWO, the syllabus consists of three so-called 'readers' on literary works: *The Pilgrim's Progress*, *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, and *The Chosen*. In 6VWO, the syllabus discusses the Victorian Age and 20th century literature.

The 5VWO syllabus is extensive, and to analyse the syllabus in its entirety would be beyond the scope of this thesis. Therefore, since both the Van Lodenstein College and the Wartburg College discuss the period of the Renaissance in 5VWO, an analysis of how this period is discussed will be the focus of this section.

In the 5VWO syllabus, literary history usually precedes the discussion of literary works and/or authors. This can be seen in the Old English period section, in which the students are first told how the Romans conquered Britain, and later on which settler tribes were important in nurturing its rich folklore tradition. In this context, Old English poetry and the text of *Beowulf* is subsequently presented to the students. In the same way, the author biographies and works of Wordsworth, Blake and Shelley are preceded by a piece of text about George III and the British social classes in the Romantic Period. However, the section about the Renaissance period lacks this historical background. The section promptly starts with Shakespeare's biography and continues with an extensive discussion of some of his sonnets and plays. Then, the syllabus continues with two poets (Donne and Herbert) after introducing the Baroque movement and Metaphysical poetry.

As seen in the table below, the focus in the Renaissance section primarily consists of the analysis of three authors and their works.

Focus in surrounding text	Authors	Literary texts
Shakespeare's life Elizabethan drama	William Shakespeare	Sonnet 18 Sonnet 130
Baroque movement Metaphysical poetry Reaction against idealistic humanism Donne's life	John Donne	Batter my Heart
Baroque era Metaphysical poetry Reaction against idealistic humanism Herbert's life	George Herbert	Easter Wings

Figure 4: Foci of the Renaissance section in the Wartburg College

Christian elements found in this section of the syllabus are notes about Metaphysical poetry moving between religious and worldly subjects, religious imagery in the love poems of Donne, secular members of the Metaphysical movement (Marvell) in contrast to religious poets

(Herbert), Donne's Catholicism and conversion to Anglicanism, and Herbert's ordination and religious struggles. There is no mention of either Herbert or Donne in the syllabus of the secular school.

There were no significant religious literary terms in the syllabus, compared to the syllabus of the neutral school.

Furthermore, every literary text in the Renaissance section of the syllabus is succeeded by questions about analysis. For example, next to the text of "Sonnet 18" (Shakespeare) several questions about the rhyme scheme of the sonnet, textual interpretation, and the idea of the sonnet guide the students in interpreting and analysing the poem. In the same way, next to the text of "Batter my heart" (Donne), the student is asked how Donne uses shock tactics in this poem, how the characteristics of Metaphysical poetry play out in the text, and how the idea of the Holy Trinity is illustrated throughout the poem.

3.2.2. Analysis literature syllabus Van Lodenstein College

The syllabus used in 5VWO at the Van Lodenstein College consists of an 18-pages-long document headed "English Literature: The Renaissance – A brief summary". The syllabus focuses on literary history, while also taking into account the general history of Great Britain. In contrast to the Wartburg College syllabus, this syllabus entirely concentrates on the period of the Renaissance. Thus, it extensively describes what started the period, who contributed to the development of this period – politically or artistically – and what literary texts were significant.

The syllabus is structured as follows:

1. Introduction to the Renaissance (1500-1660)
2. King Henry VIII (1500-1558)
 - a. Sir Thomas More (1478-1535)
 - b. Poetry
 - c. William Tyndale (1494-1536)
3. The Elizabethan Age (1558-1603)
 - a. England's Golden Age
 - b. Edmund Spenser (1522-1599)
 - c. Drama
4. William Shakespeare (1564-1616)
 - a. His life
 - b. Shakespeare's literary career
 - c. Notes about Shakespeare's plays

- d. The Elizabethan playhouse
 - e. Macbeth
 - f. Shakespeare's influence on the English language
 - g. Hamlet
 - h. Shakespeare's Sonnets
5. The Late Renaissance (1603-1660)
- a. The Puritan Age
 - b. John Donne (1572-1631)
 - c. John Bunyan (1628-1688)

Furthermore, the syllabus tells us that Bunyan's *Pilgrim's Progress* will be read and discussed in four subsequent lessons.

As can be seen above, the syllabus interweaves general history with literary history and/or authors and literary texts. In the table below, the focus of the history, authors, and literary texts are given.

Focus in history	Authors	Literary works
Introduction to Renaissance: rebirth Age of discoveries (art of printing by Caxton) Theocentrism vs. anthropocentrism Middle Ages vs. Renaissance		
Henry VIII and the Church of England Divorce Catherine Henry: tool of the Reformation	Thomas More Thomas Wyatt William Tyndale	Utopia I find no peace and all my war is done Translation of the Bible
Elizabeth I and the Golden Age Political and religious order established Rise of drama and outburst of poetry	Edmund Spenser William Shakespeare	The Faerie Queene Macbeth Hamlet Sonnet 116 Sonnet 18
Late Renaissance (Puritans) Civil War Commonwealth Restoration King James Bible	John Donne John Bunyan	A Hymn to God the Father The Pilgrim's Progress King James Bible

Figure 5: Foci of the Van Lodenstein syllabus

In contrast to the Wartburg College syllabus, there are no discussion questions for students in the syllabus.

Christian elements in the syllabus – in line with the school’s identity - are: the contrast between Theocentrism and anthropocentrism, the formation of the Church of England, the Reformation, the establishment of political and religious order by Elizabeth I, the Puritan movement, and the King James Bible. Furthermore, the Van Lodenstein College mentions the invention of the printing press as being beneficial in the spreading of the Bible across Europe. However, in the syllabus of the neutral school, the printing press is only mentioned in light of the spreading of rational and political ideas. Furthermore, the Van Lodenstein College syllabus discusses Donne and Bunyan, authors who are not mentioned in the literature syllabus of the secular school.

There were no significant religious literary terms in the syllabus, compared to the syllabus of the neutral school.

3.3 Teacher interviews

This next section includes essential elements of the teacher interviews. Four interviews are discussed: two at the Wartburg College, and two at the Van Lodenstein College. The transcripts of the interviews can be found in the Appendices; this section only discusses the elements relevant for this section.

3.3.1. Teacher interviews: Wartburg College

The curriculum

The curriculum has been designed as a joint effort by four or five teachers, all of whom worked together in a single document in Word Online. In this way, everyone could add text, discussion questions, and correct or add to one another. Not one textbook is used as a basis: some teachers used existing literature textbooks, while others used their own material. Teacher 1 states: “We did however reference all our sources, because otherwise we would be plagiarising”. Teacher 2 adds that they have chosen to create a syllabus themselves because “we wanted to add a piece of our identity into the curriculum”.

The 5VWO literature syllabus is discussed throughout the school year, with one lesson per week and two tests per year. In 4VWO, no literary history has been discussed yet. The 4VWO curriculum seems to be an introduction to literature, with the reading of exemplary literary works, like Potok’s *The Chosen*, Lewis’s *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, and Bunyan’s *The Pilgrim’s Progress*. Teacher 1 states that these works were primarily chosen because of their religious themes. Teacher 2 states: “We were not implementing our identity enough in the curriculum. We thought these works had to have a place because of that”. Teacher 1 says:

"Of course, we discuss *The Pilgrim's Progress*: it's an orthodox school. Students find it very challenging, because of the language it's written in. We discuss the text in four or five subsequent lessons. Students have to analyse one of the characters of the text, and present their findings. We picked *The Chosen* because of the parallels there are between strict Jews and our reformed denomination. Not all students do appreciate the book as much, but I also show a film." 6VWO discusses a literary history syllabus (Victorian Age and 20th-century literature), and Shakespeare's *Hamlet* in its entirety.

The teachers are satisfied with the curriculum in its current form. Teacher 1 states: "We newly designed it last year. There are old and new elements in it. I am very much satisfied". Teacher 2 is also content with the curriculum: "Sometimes I miss the book discussions in 5VWO, which is something we do a lot more in 4VWO. However, we don't have a lot of time for it in 5VWO".

The essence of the curriculum

Teacher 1 states that the goal of the literature classes is first and foremost teaching students about the different literary styles and periods. "How did people produce literature throughout the ages? How has it changed, from *Beowulf* until now? I want them to familiarize themselves with literature; getting them to appreciate a bit of culture. That's what I think is really important. It's part of upbringing: appreciating a cultural expression, which is in my opinion a very rich cultural expression". When asked about critical thinking in the curriculum, the teacher states that the personal vision of the students mostly shows during the oral exam: "They have to read four books, and they should not only develop a taste for them, but also comment on them. They are also asked to place the literary work in its time, to see connections with the present, to recognize style periods". Teacher 2 states that because of literature, "you get to know the literary periods, and you develop empathy. Very important. Literature contains a lot of basic elements you have to develop as a human being, but also as a Christian. My main goal is however motivating students for literature. I want them to say to me at the end: this was nice. We have learned a lot. If I can achieve that, then it's fine for me. Hopefully, after their graduation, they are going to read a book now and then. And then I hope I have given them a good basis."

Lesson structure

All 5VWO students have a hardcopy of the syllabus. Teacher 1 lets the students read the historical background text, and then shows the most important elements on a PowerPoint.

Sometimes the teacher misses certain elements in the syllabus. He then adds them in his PowerPoint. He also adds pictures, and highlights certain elements to warm up for the literary text they are going to discuss. "For example, when we are going to discuss "The Chimney Sweep" by Blake, I highlight terms like child labour, working conditions, the contrast between the businessmen with beautiful houses and the little children who literally crept through their chimneys." The teacher tries to link the historical background to the literary text. "You really need the historical background to understand such a poem. After we discuss the literary period in class, students are going to find a poem themselves. In pairs, they analyse one poem, and ask themselves: in what way does this poem tick all the boxes of the Romantic period? What is the message, the aim of the poet? In this way, they become independent thinkers". Teacher 2 structures her lessons differently: she first looks at the literary text with the students, and lets the text speak for itself. Then, she gives historical background.

For both teachers, the syllabus is their guideline in their classes. Teacher 1 states that every teacher structures their classes in the same way. "We share our lesson plans, our PowerPoints. Thus, when I create a lesson, a colleague may design the next. It's really a joint effort. We use each other's tests, and add questions to questions of others."

The discussion questions in the syllabus are answered and discussed by the students themselves. Teacher 1 states: "They do them in class (I give them time for it), and at home. Some return with a very personal analysis, but most of them remain at the surface. In any case, they have all been introduced to literary analysis, literary discussion, and literary critique. That's what it's all about. For some, the world of literary discussion appears strange: these students are the ones that drop out". Teacher 2 states that one of the most difficult things in her lessons is the question of motivation: "I have the enthusiasm, and I try a lot of new things, but I seldom think: wow, this went very well. That is a bit demotivating sometimes. 4VWO is more satisfying to teach, because the students read a lot more".

The Renaissance Period

The Renaissance Period in the 5VWO syllabus does not start with a historical background, like all the other literary periods which are discussed. Teacher 1 says about this topic: "In 4VWO we discuss the historical background of the non-conformists and Puritans when we do *The Pilgrim's Progress*. Also, when we analyse *Hamlet* in 6VWO the Elizabethan worldview is discussed in detail".

Donne and Herbert are in the syllabus because of the poems that appear with them. Teacher 1 states that "Donne's poem ["Batter my Heart", NV] is a kind of conversion poem, which fits nicely within the identity of the school. Herbert's poem includes a bit of conversion history as well: both poems express something of the essence of our faith". The fact that Donne uses erotic language to discuss deeply religious subjects in his poem "Batter my Heart" is discussed in class: "It's also in the syllabus itself. I tell my students about it. I tell them I can imagine that it must come across as peculiar to them. Then I link Donne's former life to his conversion. I notice that students experience some estrangement. I don't have a single strategy to handle these situations. I tell them it's powerful language, shocking language even. However, then I tell them the Bible also uses shocking language. Look at the things David got up to. The Song of Songs uses love language as well. The Bible isn't always soothing: there is strong language in it as well". Teacher 2 states: "It ["Batter my Heart", NV] is a peculiar choice; at the same time, it has something beautiful. Students recognize the language of God as *conquering King* and *Lover*. I draw these connections between our identity and this poem: that's what I think is beautiful about this kind of poetry".

Estrangement can happen to students when discussing this poem; something that happens a bit less with Herbert's "Easter Wings". Teacher 1 says: "Herbert is a bit more peaceful, you might say. We did not oppose the two poets to one another: we chose "Easter Wings" mostly because of its structure. You literally read the narrowness and the broadness in which you are brought as a reader". Teacher 2 states that she gives "almost an entire lecture about Herbert. I have to explain a lot. I refer a lot to the identity issues my students recognize. Herbert and Donne have certainly been chosen because of the school's identity".

Identity within the classes and the curriculum

When asked about the depth of the analysis, teacher 1 answers that sometimes you would like to talk with students about their faith, but that often the analysis remains at the surface. "Some students like to talk about those things, but a lot of them do not feel safe enough to talk about their faith. Then you have to leave it at what the poet tries to convey, or analyse how that might relate to the poet's own religious life". Teacher 2 agrees, saying there is often a gap between "what I want to do, and what I actually do. Sometimes I see a great opportunity to talk with students about what a poem does for them, or how they experience it. I want to let them think: the poet experiences it like this, how do I experience it? At the same time, I often stay at the

surface. I have to be more conscious about implementing identity: literature is *the* subject to talk about faith or identity.”

The background of the students certainly helps them to understand the literary texts better. Teacher 1 states: “Without any knowledge of the Bible you would not understand Donne or Herbert at all. On the other hand, when a poem does not exactly fit their [the students’, NV] religious, orthodox, dogmatic points of view, they get stuck. They project their own dogmatic pattern on these poems, which is of course not possible. They do not let the poem express itself enough. They use what they hear in church or at catechism class to understand a poem like this”. Teacher 2 adds to this that the terminology used in poetry and other literary texts is familiar for the students.

Critical thinking and intercultural skills are hot items. Teacher 1 states: “We try to include them in the curriculum. Some colleagues are going a lot further than I would dare. We have an extensive reading list for the oral exam, which includes Ian McEwan, for example. However, I tread lightly. For example, when a girl asked me if she could read *The Children Act*³ [by McEwan, NV], I asked her if it was really something she wanted to read. She was quite orthodox, and I could not really associate her with McEwan’s thinking. I told her I wanted to read the book simultaneously with her. Afterwards, we had an interesting conversation. Thus, we do read a lot of modern works. Of course, there is a limit. We will certainly forbid some books. Then there is the difficult question of what we do put on the list, and what we don’t put on the list. Every colleague is free to decide that for themselves. Of course a conversation with the student is always necessary”.

Teacher 2 states that she finds it difficult to decide which books to put on the list, and which books are not allowed. “I think it makes a big difference whether you recommend a book to a 4HAVO student or a 6VWO student. I think it’s very important to read modern literature: it tells us a lot about the culture we as Christians live in, and we have to be able to react to that culture. I think 6VWO students are able to do this, as long as they remain critical. A conversation always has to follow up the reading of a book. If you don’t read modern literature, are you not then denying the reality you live in? But it remains difficult to decide what we do read, and what we do not read. If there are two sentences in a book that have swear words in them, do you throw

³ Novel about an American judge who has to decide whether the court can overrule a young Jehovah’s witness’s religious reasons for not wanting a medical blood transfusion that can save his life (NV).

the entire book out? Literature cannot always be beautiful or Christian. However, we must have a conversation with students: they are still in a context where they can look at literature from a Christian perspective, and in this way we as teachers can coach confrontation. We have to face the confrontation, not walk away from it". Teacher 1 adds: "The reading list is not a free list. Only the books which are on the list, may be read. If a student has found something else, I want to read it first. In this way, we coach students in confrontation. And of course we coach students during the literature classes. We try to show two sides. Furthermore, we do have a preference for authors who have struggled with their faith: C.S. Lewis, T.S. Eliot, Donne, Herbert. We like bringing those authors to the fore".

3.3.2. Teacher interviews: Van Lodenstein College

The curriculum

Teacher 2 has designed the 5VWO literature curriculum for the Van Lodenstein College. Teacher 1 says: "She had a certain drive to change the literature curriculum, so a few years ago we revised it. She first designed the 5VWO syllabus, and we used that as a model for the 4VWO and 6VWO syllabuses". Teacher 2 states: "I was at a conference about literature at schools three years ago. Afterwards I thought: we are not doing enough. We had a very old syllabus: I imagined it had to become attractive for the students. I also wanted more time for literature. That's very difficult, since you have your established language curriculum already. Literature needs to be fitted in that programme. Furthermore, one teacher is more motivated for literature than the other."

Teacher 1 says: "You can really see a continuous line throughout the curriculum. However, we do the Romantics in 4VWO, because we think that period is easiest for students to understand. We have two elements within the VWO curriculum: literary history and literary works. 4VWO consists of the Old English period, the Middle English period, and the Romantics. We discuss six books and four short stories. However, not every book is as literary as the other. We discuss *The Pearl* [John Steinbeck, NV], which is of course literature, but we also read a lot of small books with stories based on the Bible. We do however also read short stories by Roald Dahl." Teacher 2 would want students to read more literature.

The hours per week or per semester devoted to literature in 5VWO are not regulated. Teacher 2 states: "I would want more hours for literature in 5VWO. In 5VWO there is just too full a programme to properly discuss literature". Teacher 1 says: "As a teacher you know that there

is a test [literature test, NV] coming. As colleagues we coordinate the test together, and you decide for yourself in how many lessons you are going to prepare the students for that test, and discuss the syllabus with them". Teacher 2 states: "70% of the test is about knowledge, so about the syllabus. 30% is about literary works you as a teacher have chosen to discuss. For example, I choose to discuss *Utopia* extensively, while a colleague may choose to discuss something else". Teacher 1 says: "In 6VWO there is not much time, since they only have English two hours per week. Sometimes I have a lot of time for literature, and I make guiding questions for the students, to let them practise for the test and with the literary texts. In this way they get the feeling they understand it."

Teacher 1 is quite content with the curriculum as it is now, and would not add anything to it. Nor would he want any more hours for literature: "In certain works or poems you notice students relating to the text, but in this modern age literature seems less relevant to them and is less alive than 20 years ago". Teacher 2 is also content with the curriculum, but would want more time for it. "Furthermore, not every colleague is as motivated for literature. If literature does not have their heart, making more time for it is also not viewed as urgent."

In the oral exam in 6VWO the teachers try not to mix language skills with literacy skills, as teacher 1 explains: "We do not focus on books anymore in the oral exam. First of all, literature has been burning lowly since the Educational Reforms. Nor do we want to mix skills. In an oral exam, you need to test fluency, grammar and pronunciation. I am against mixing this with literature skills: there is the danger of students knowing an answer, but not being able to express themselves". There is however one comparative book test in 6VWO: "The students in the bilingual programme have to read one work of literature, but VWO-students do not: they can choose any book."

The essence of the curriculum

When asked what the aim of the literature classes is, teacher 1 answers he mostly wants to convey knowledge: "I won't say that is the most important thing, since I also want them to develop a kind of taste for literature. What is good literature, what is beautiful? What is a beautiful sonnet, and why? These are the questions I want them to think about. The teacher has a big role in this development. You can convey an emotion to the students. Conveying the contents of a book is somewhat more difficult, because that's something they have to read themselves. But in a poem, you can really show them why it's beautiful, for example reading

"Sonnet 18" [Shakespeare, NV], or Wordsworth's "I wandered lonely as a cloud". When I tell them that I went to Wordsworth's house, and sat on the bench on which he made this poem, it starts to come alive for the students. Then I can really convey something to them."

Teacher 2 adds that her goal with the literature classes is a mix of several elements: "Knowledge, developing a taste for literature, and critical thinking. I want them to have knowledge of English literature, but most of all I want them to know what literature is: it's not dry stuff, it speaks to us. What emotions do you feel when you read a text? I want to motivate them for literature, and in such a way that they start to think: "I want to read this for myself, I want to find out how this works". I notice that in 5VWO some students crave literature: they have discovered what there is to it". Teacher 2 also views literature as broadening your horizon: "You learn about other cultures. However, you can also recognize yourself in literature, that's the beauty of it. When a character in a book has a lot of sorrow in his life, you think: how often doesn't that happen in our lives? How do we deal with it? Literature is of all ages".

The Renaissance Period

The Renaissance syllabus for 5VWO discusses the poem "A Hymn to God the Father" by John Donne. Teacher 1 says: "It was a very conscious decision to discuss this poem by Donne. We would certainly not discuss "The Flea" [Donne, NV]. We think about it carefully, and in the text about Donne's life, we discuss his conversion." Teacher 2 agrees: "I think it's a beautiful poem which speaks to our identity. You read about someone who is sorry for his sins, asks for forgiveness, and receives this forgiveness. That's what I want students to take away from this poem: if you ask for forgiveness for your sins, God gives you forgiveness. We want to show this turn in Donne's life, but of course I also tell the students about his former life. We just don't want to discuss the poems he wrote back then".

Bunyan's *Pilgrim's Progress* is discussed in five subsequent lessons. Teacher 1 says: "I have an audiobook to support the reading in class. This makes it more interesting for the students. It's a dramatized version with sound effects. If we were to just read it in class, it would be way too dull for the students". Teacher 2 adds: "Students are already very familiar with the work, and therefore it's easy to discuss it. The familiarity makes it sometimes a bit boring for the students. I do not analyse it in depth, because we would easily dive into spiritual and dogmatic issues, and I'm not a theologian".

Identity within the classes and the curriculum

Teacher 1 states that “within the syllabus, identity does not play so much of a role. We see the school’s identity reflected in the books we read in 4VWO, but we do not state it explicitly: the students just read the book, and we hope they notice it themselves. In the syllabus we do not discuss identity so much, only on the side. In the 5VWO syllabus we discuss the Puritans who were against the playhouses and such. On the first page we discuss the worldview which shifts from theocentric to anthropocentric, which of course has a lot to do with how we as Christians live our lives. You explain these issues in class, and give it your own personal touch as a teacher. You could add identity to these issues, and ask what students think of them. The focus of the literary history, however, is facts”.

Teacher 1 does not have a lot of discussion about issues like the Puritans or identity issues. “I know I only have a few lessons, so we have to hurry a bit. Nor do I always see the use or added value of such a discussion.” Teacher 2 often creates conversations between students by placing them in small groups. “I also talk about my personal view of such matters. Furthermore, I try to ask questions about opinion in all elements of my lesson. I ask whether students recognize a particular element in a text, or I establish links between the literary text and our society. When we discuss Dickens in 6VWO, I ask them: if Dickens were alive today, which elements in our society would he criticize?”

Shakespeare’s contemporary Christopher Marlowe was quite a wild figure in his time. Rumours about atheism and homosexuality made him the topic of controversy. Teacher 2 states that because of the limited time, they would rather discuss Shakespeare. Teacher 1 agrees, and adds: “Because of our identity we would not discuss Marlowe, I think. We have limited time, and then we’d rather discuss texts and authors that echo our identity”. However, he does see possibilities to discuss for example a controversial poem, if time allows it. “Then we would coach the confrontation. We already do some of that now: *Macbeth* [Shakespeare, NV] contains a lot of violence: how do we deal with such a thing?”

When asked if a modern literary work could have a place in the curriculum, teacher 2 answers: “I would really love that, it’s a great idea. I think it’s so important that students are able to explain what their identity is and what their standpoints are. I want them to be able to give arguments for their identity. Furthermore, I also want them to be able to analyse the worldviews of a certain author and certain literary works”.

When asked if students profit from receiving literature education while having a religious background teacher 1 agrees: "They understand the *Pilgrim's Progress* better because of their knowledge of the Bible, and I also think they profit later in life. As a teacher, you need to coach this very well. You have to add something, not just give them the text. I think the *Pilgrim's Progress* is a golden chance every time again to talk with students. And not just with such an evident Christian work as this: when we talk about Shakespeare, we look at the Renaissance worldview. Then I point out to students the fact that it was actually a movement away from God and His Word. In this way, I can give students a message, and link it to our contemporary time. I certainly try to have a conversation with them. I also show them the other side of the Renaissance: how the age made room for the Reformation, and how the printing press gave a boost to diffusing the Bible more quickly".

Teacher 2 states that she hopes students will discover their identity in literature, today and later on in their lives: "I want them to see how their identity is to be found in literature. But not just that: I also want them to think critically about what a text shows them about themselves. What does this say about me? That's of great importance, I think".

3.4 General conclusion of results

Looking back at this chapter, it seems clear that identity influences the literature curriculum at the orthodox Christian schools. Both schools have the Bible as the basis for their educational vision and mission, which shows clearly in both the syllabuses and the interviews with teachers. Nurturing students to create compassionate and responsible citizens also seems to be an important view at both these schools. Teachers are seen as essential figures in this nurturing process. They are identification figures for students, and link the identity of the school and the students to the subject matter they teach. Both schools want doctrine and practice to go hand in hand.

The literature syllabuses of both schools show a range of literary works and historical foci. The Wartburg College has a syllabus of 80 pages for 5VWO, which focuses on several literary periods, including the Renaissance. Usually, a literary text and its author is preceded by a piece of text which provides historical background information. The syllabus also contains analysis- and discussion questions. The 5VWO syllabus of the Van Lodenstein College contains 18 pages of historical background information about the Renaissance, and introductions to literary texts.

In contrast to the Wartburg College, the syllabus does not contain discussion questions or analysis questions. Both syllabuses contain religious literary texts.

The teacher interviews at the Wartburg College show that the curriculum has been built in a joint-effort between colleagues. Furthermore, a lot of the choices of literary texts are consciously made because of a wish to implement the school's identity more in the curriculum. The teachers also express a wish to discuss identity issues with students in the literature classes, although these discussions or conversations are not always possible. Both teachers state that their students understand religious literary texts better because of their religious background. Furthermore, the teachers of the Wartburg College try to implement modern literature which may cause confrontation with the students' identity. They both mentor these confrontations as best as possible, but certainly do not shy away from them. However, the teachers find it difficult to decide which literature works to allow the students to read. They both agree that it is very important to make students aware of their identity, in order for them to be able to reflect on it and know who they are in modern society.

At the Van Lodenstein College, the curriculum has been built by one teacher. Colleagues mostly teach literature individually, not working together much. Reasons for this individual approach are the (lack of) motivation of the teachers, and the time spent on literature classes. The hours spent on literature are not regulated, and thus every teacher plans and assesses literature as they see fit, each on their own. While teacher 1 is content with the literature curriculum and would not want more time for it, teacher 2 would like more time for it. Developing a taste for literature seems to be an important goal for both teachers, as well as conveying knowledge. However, teacher 2 also wants students to develop critical thinking as well as a kind of self-awareness for literature. The choice of literary texts discussed in class is primarily based on identity, which shows clearly in the poem of Donne and the inclusion of Bunyan's *The Pilgrim's Progress*. Teacher 2 tries to discuss identity in class more consciously than teacher 1.

Chapter 4 – Discussion and Conclusion

4.1 Research questions

4.1.1. Research questions and hypothesis

This thesis set out to explore the state of the art of the English literature curriculum at Dutch orthodox Christian schools after the implementation of the Educational Reforms in 1999. Its main research question is: how is the theological vision of Dutch orthodox Christian secondary schools reflected in their English literature curriculum, and is this a working curriculum for this school context? Subquestions are:

1. How is the vision of the schools grounded in their reformed Christian belief?
2. What are the characteristics of the literature curriculum?
3. How are the Christian values used by teachers to build a working literature curriculum?

This chapter will try to answer the research questions by interpreting the results and discussing the implications of the results.

4.2 Conclusion of results

4.2.1. Foundation documents

As made visible in the curricular spiderweb by Van den Akker (2013), rationale (why are students learning?), is essential to a working curriculum of any subject. According to Thijs & Van den Akker (2009), a sense of consistency and cohesion is created when all of these elements are connected to each other by the rationale element. Furthermore, they argue that education should be focused on three types of goals: acquisition of knowledge and transfer of culture, social equipping, and personal development. This rationale, this vision, acts as a central theme, so to speak, to these three goals and the school subjects in which they are visible. The results have shown that the orthodox Christian identity is the basis for the education the schools provide. In other words: in answer to the first subquestion of this thesis it can be assumed that the orthodox Christian identity is essential to the rationale of the schools' curricula and the schools' goals of education.

4.2.2. The literature curriculum of the schools

Furthermore, Van den Akker (2013) argues that there are several levels of curriculum. The first level is that of the intended curriculum, which includes the policymakers' ideals. However, since an English literature curriculum is not created by ministry policymakers (there are only vague guidelines by the Dutch Ministry of Education), schools create the curricula themselves, thus bringing their personal ideals and possible theological notions into the intended curriculum.

Therefore, the literature syllabuses of both the Wartburg College and the Van Lodenstein College form the intended curriculum of the 5VWO classes.

Just on the basis of both syllabuses, there cannot be definite conclusions about the school's identity determining the curriculum. It can however be assumed that the syllabuses' choice of literary texts is significant in itself. Both syllabuses discuss Donne as a poet, but choose to discuss a particular religious poem by this poet (Wartburg College discusses "Batter my Heart", Van Lodenstein "Hymn to the Father"), instead of one of his better known secular poems (e.g. "The Flea"). Furthermore, both schools discuss Bunyan's *Pilgrim's Progress* in addition to the syllabus. This literary text is given extra attention by devoting 4 or 5 lessons to it, discussing and reading it in class. By contrast, there is no mention of Donne or Bunyan in the Renaissance section of the syllabus of the secular school.

The second subquestion of this thesis asks what the characteristics of the literature curricula of both schools are. In answer to that, both syllabuses provide factual literary history and an overview of the most important works of a particular literary period. The Wartburg College focuses on analysis questions, while the Van Lodenstein College focuses on knowledge transfer. It seems that the syllabuses of the Wartburg College and the Van Lodenstein College pay extra attention to specific literary texts, while omitting others at the same time. However, without additional information about why certain works were chosen, no definite conclusions can be drawn about identity. Therefore, the teacher interviews are vital in determining how the school's identity plays a role in text choice and in class discussions.

4.2.3. Teacher interviews: discussion

The teacher interviews show that both schools prefer to discuss religious texts which echo their identity. However, how open they are towards controversial themes and critical thinking, differs from school to school. Furthermore, the Wartburg College shows a coherent working curriculum, while the Van Lodenstein College still searches for cohesion.

How the curriculum is put into practice by teachers and students was an important element in the teacher interviews. The intended curriculum discussed in the previous paragraph becomes an implemented curriculum once it is carried out by teachers into the classroom. This is the second level of curriculum described by Van den Akker (2013). The teacher plays an important role in this operational curriculum, since he also has a personal view on the subject matter. He

is the one who has to teach the students the curriculum, but also the one who can omit or add elements from or to the curriculum.

Time spent on the curriculum

Nord & Hayes (1998) recommend that teachers working with a Christian literature curriculum teach their students critical thinking to help them understand that “the historical secularization of literature and art is one of the major themes of Western cultural history” (p. 131). While in principle this encouragement of critical thinking applies to Dutch high schools, Nord & Hayes imagine an American high school literature curriculum in their study, and therefore an extensive one. Furthermore, this extensive literature curriculum is not part – as it is in the Dutch situation – of teaching a foreign language. Therefore, what limits the Dutch orthodox Christian schools, and the Van Lodenstein College in particular, in presenting students with a wide range of texts (not just religious text, but agnostic or atheistic texts as well), is time. The language programme contains aspects like grammar, speaking skills, reading skills. It is not clear whether this full language programme is related to the studies that show orthodox Christian schools lag behind in national results, but the fact is that language skills are – especially at the Van Lodenstein College – more prominent in the English curriculum than English literature. Furthermore, teachers who were interviewed were either content with the curriculum as it is now, or were not entirely content with the curriculum and wanting more time for implementing it. Thus, a full language skills programme limits the time for literature in 5VWO at the Van Lodenstein College, while the Wartburg College has consciously made room for the literature programme from week to week. Both curricula choose to concentrate on identity and recognition, and thus include for example Bunyan’s *Pilgrim’s Progress* or “Easter Wings” by Herbert. However, the Wartburg College also chooses texts which are controversial, or which speak critically about religion, in order to create coached confrontations for students.

Didactic elements and curriculum goals

The interviews with teachers from both schools show a variety of didactic approaches within the literature classes, but also share one significant similarity between them: all four teachers view it as essential to include the school’s identity into the literature curriculum, and try to do so in their lessons.

Furthermore, the goal(s) of their literature classes varies from teacher to teacher. While some choose to focus more on conveying knowledge of genres and literary periods, others focus on

critical thinking and personal development. One teacher of the Wartburg College states that her main goal is motivating students for literature, while her colleague focuses more on conveying knowledge and introducing students to literary criticism and analysis. At the Van Lodenstein College, one teacher chooses to focus mostly on personal development, and on how literary works can speak to the students themselves, while her colleague wants students to learn about the different literary periods and develop a taste for literature. However, all teachers view identity, no matter what their goals for their literature classes are, as a vital element in their teaching, and try to implement it where they can. Where one teacher brings her own faith into the lessons, another wants students to be able to reflect on their own identity and think about their norms and values. All teachers think their students benefit from their Christian background when studying religious literary texts. Thus, the teachers are all very much involved in the literature classes, and employ various didactic approaches.

Identity and controversial elements in the curriculum

In the interviews it became clear that besides students being able to relate to the subjects discussed in these texts, the teachers also find it important to speak with them about subjects like faith, conversion, conscience, redemption and sin. This goes to show that the teachers find it important to implement identity in their literature classes, and want students to reflect on and develop their Christian identity. Especially at the Wartburg College, there is room for opinion and discussion, which shows that critical thinking and reflection are important parts of the literature classes. Coached confrontation thus seems to be prominent at the Wartburg College, but is also visible at the Van Lodenstein College. According to Nord & Hayes (1998), a critical approach to literature also shapes the moral understanding of students. The Wartburg College consciously implements this moral education in their literature programme.

Agiro (2012) also urges teachers to approach texts critically, and states that a curriculum should be open to every culture and race, encouraging students to "speak compassionately and honestly" about other persons (p. 232). While both schools have a 21st-century view on skills such as critical thinking, the Wartburg College focuses more on an open curriculum than the Van Lodenstein College. Furthermore, both schools avoid certain works they see as conflicting with their orthodox identity. The difference between both schools is, however, that while the Wartburg College shows, through their book list, that the school is more open to controversial works, the Van Lodenstein College instead chooses works which align with the school's identity.

However, one teacher at the Van Lodenstein expressed the wish to be more open to controversial works, but states there is not enough time to implement them in the curriculum. In answer to the third subquestion, all teachers from both schools try to actively implement the school's identity into the English literature curriculum, but differ in their approach to controversial themes and literary works.

4.3 Discussion

All Dutch secondary schools are at liberty to create their own English literature curriculum. This thesis has shown that two orthodox Christian schools use this freedom to give an extra dimension to the literature programme they offer their students. Both the Wartburg College and the Van Lodenstein College show a significant influence of the school's identity on the literature programme. This is visible throughout their curriculum and their classes: the religious vision of the schools determines text choice, learning goals, class content, teacher roles, sources, and materials.

On many aspects, the Wartburg College and the Van Lodenstein College show a similar view. The foundation documents analysis has shown that the vision of the schools is grounded firmly in their reformed Christian belief. Furthermore, the characteristics of the literature curriculum are partly based on identity, while the main focus of the syllabuses is on factual literary history. However, the literary works discussed in the syllabuses show a preference for religious texts. Most importantly, the teacher interviews show that the school's identity and that of teachers and students becomes visible in the actual classes: teachers try to have discussions with students about faith, conversion, and the place of Christians in modern society, in relation to literary texts.

There are also differences between the schools. Critical thinking plays a role at both schools, but more so at the Wartburg College. The school tries to coach students in their confrontation with controversial works more than the Van Lodenstein College. However, both schools want their students to be able to give arguments for their identity, and know how their identity shapes their world view. Furthermore, the Wartburg College's literature curriculum is created in a team context, while the Van Lodenstein College's is not: every teacher is free to decide how to fill in their literature classes and what the learning goals of the literature classes are. This individual approach probably causes incoherency in the attained level of curriculum. Working as a team when creating a curriculum does create a sense of cohesion in learning

goals. Furthermore, teachers who work together can motivate each other and their students better. They also know towards what goals their students are learning, and what they, as a school, envision their students to take away from the literature classes. The Wartburg College does have a clearer view of these learning goals than the Van Lodenstein College.

In conclusion, the Christian values visible in both the foundation documents of the school and the literature curriculum shape the role of the teachers and the education they provide. At both schools, but mostly at the Wartburg College, the literature curriculum works, precisely because the school and the teachers know clearly what their standpoints are and what education they want to give their students. The vision of both schools acts as a central point to every element of the literary curriculum.

4.4 Possible restrictions

This thesis set out to describe the state of the art of the English curriculum at Dutch orthodox Christian secondary schools. Two schools were described and analysed, but it cannot be assumed that the conclusions of this research apply to all Dutch orthodox Christian secondary schools. More research is needed, and it may be necessary to do similar research at the other orthodox Christian schools as well.

Furthermore, the material analysis only looked at the 5VWO Renaissance section of the syllabuses. It may be useful to analyse the whole of the school's VWO and HAVO curriculum for English literature to achieve a complete overview. Moreover, how both schools view the literature curriculum in relation to language skills has not been fully explored. Research may be needed which looks at the implications of the implemented literature curriculum for language skills such as speaking and reading, or research which looks at how these schools score on language skills in comparison to neutral schools.

In addition, since every school is at liberty to design their own English literature curriculum, it may be interesting to see how other schools which are grounded on a religious vision implement identity in their literature curriculum. How Muslim, Jewish, or Roman Catholic schools teach English literature can be important topics of study in order to further broaden the view on English literature teaching at religious secondary schools.

4.5 Recommendations for educational practice

From this thesis, some recommendations for educational practice come to mind.

First of all, every school should have a clear vision behind the education they provide. Schools should ask themselves: what do we stand for? What do we want our students to know and be able to do at the end of their school years? When the vision behind the education is made clear, the curricula for all subjects are grounded in this vision. Then, the curriculum can become a working curriculum, since all elements of the curriculum are connected to the rationale. These elements include for example learning activities, learning goals, and teacher roles.

Furthermore, the role of the teacher in the literature curriculum cannot be underestimated. Schools can create a literature curriculum, but it is the teacher who has to bring this curriculum into the classroom. Motivation and enthusiasm are vital when teaching literature, and therefore the teacher needs to be fully aware of the role he or she plays in the classroom. Collaboration in the team of teachers is also important: when teachers work together, there can be a coherent working curriculum, with foci and clear learning goals.

Lastly, this thesis shows that within English literature classes, critical thinking is one of the most important skills students should develop. When students need to reflect on their personal development, their beliefs and values, literature becomes a useful subject in order to make them aware of their personality and identity. Class activities in English literature lessons should focus on discussion and reflection, to teach students to weigh arguments well, taking a reasonable position and treading with caution in discussions. These are skills which are not just useful during literature classes, but which can also be implemented in other class subjects. Not in the least, they are skills which are vital to being a democratic citizen.

Bibliography

Scholarly sources

- Agiro, C. P. (2012). Comparative critical discourse analysis of student and teacher editions of secondary Christian American literature textbooks. *Journal of Research on Christian Education, 21*(3), 211-234.
- Akker, van den, J. (2013). Curricular Development Research as a Specimen of Educational Design Research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (eds): *Educational Design Research. Part A: An Introduction* (pp. 52-71). Enschede, The Netherlands: SLO.
- Begeleide confrontatie (2004) (n.d.). Retrieved from <https://www.digibron.nl/search/detail/012dc724363c0a8d4e6ffa14/begeleide-confrontatie-i>.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum, 29*(2), 169-188.
- Combat, K. (1998). Temidden van een boos en overspelig geslacht. Een introductie tot 'begeleide confrontatie' van leerlingen met literatuur. *Tsjip/Letteren, 8*, 3-9. Retrieved from https://www.dbnl.org/tekst/_tsj001199801_01/_tsj001199801_01_0003.php
- Ennis, R. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines, 26*(1), 4-19.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland*. Groningen, the Netherlands: Passage.
- Krijgsman, A., & Mulder, J. (1996). Normen en waarden in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine, 83* (512), 396-399.
- Louise, E. (2013) Wie leest leert! Over leesstimulering, leesproces en leesprofiel. In Wijk van, J. (red.). *Het voertuig. Onderzoeksverslag lectoraat Engels Literatuuronderzoek* (pp. 26-37). Gouda, the Netherlands: Driestar Educatief.
- Nord, Warren A., & Haynes, Charles C. (1998). *Taking Religion Seriously across the Curriculum*. Alexandria, United States: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rationale. (n.d.). In *Cambridge Dictionary of English online*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/rationale>, 18 June 2019.
- SLO (n.d.). Examenprogramma moderne vreemde talen en literatuur havo/vwo. Retrieved from https://www.slo.nl/downloads/archief/Examenprogramma_mvt_DEFINITIEF.pdf/.
- Thijs & Van den Akker (2009). Leerplan in ontwikkeling. *SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling*. Retrieved from <https://www.slo.nl/downloads/2009/Leerplan-in-ontwikkeling.pdf/>.
- Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift, 5*(1), 19-26.

Verspoor, M., Bot, K. D., & Rein, E. V. (2010). Binnen- en buitenschools taalcontact en het leren van Engels. *Levende Talen Tijdschrift*, 11(4), 14-33.

Wijk van, J. (red.). *Het voertuig. Onderzoeksverslag lectoraat Engels Literatuuronderzoek*. Gouda, the Netherlands: Driestar Educatief.

Analysis sources

Booklet: English Literary History – 5VWO (n.d.)

Een christelijke, inspirerende onderwijsgemeenschap – Wartburg College (n.d.). Retrieved from https://www.wartburg.nl/Over_ons/Waar_we_voor_gaan.

English Literature: the Renaissance. A brief summary (n.d.). Van Lodenstein College.

Literature Reader 5V – 2018/2019 (n.d.) Wartburg College.

Missie en visie Van Lodenstein College. (n.d.). Retrieved from <https://vanlodenstein.nl/van-lodenstein-college/missie-en-visie/>.

Principieel, betrokken en present. Strategisch beleidskader 2015-2020 Wartburg College. (n.d.). Retrieved from <https://www.wartburg.nl/Media/view/54316/Strategisch+beleidskader+2015-2020+def+versie.pdf?>

Richtinggever 2015-2020 Van Lodenstein College. (n.d.). Retrieved from <https://vanlodenstein.nl/wp-content/uploads/2016/03/Richtinggever-2015-2020-definitief.compressed.pdf>.

Verantwoord, betrokken en principieel – Wartburg College. (n.d.). Retrieved from https://www.wartburg.nl/Over_ons/Waar_we_voor_staan.

Foundation documents Dutch orthodox Christian schools

Grondslag Gomarus Scholengemeenschap. (n.d.). Retrieved from https://www.gomarus.nl/Ontdek_jouw_nieuwe_school/Over_ons/Grondslag.

Grondslag en doel Calvijn College. (n.d.). Retrieved from <https://www.calvijncollege.nl/over-onze-school/helder-in-identiteit/grondslag-en-doel>.

Identiteit Driestar College. (n.d.). Retrieved from https://www.driestarcollege.nl/Algemeen/Over_ons/Identiteit.

Identiteit Johannes Fruytier Scholengemeenschap. (n.d.). Retrieved from <https://jfsg.nl/dit-is-de-fruytier/identiteit/>.

Missie en visie Johannes Fruytier Scholengemeenschap. (n.d.). Retrieved from <https://jfsg.nl/dit-is-de-fruytier/missie-en-visie/>.

Missie, visie & strategie Calvin College. (n.d.). Retrieved from <https://www.calvincollege.nl/over-onze-school/organisatie/missie-visie-en-strategie>.

Visie op onderwijs Driestar College (n.d.). Retrieved from https://www.driestarcollege.nl/Algemeen/Over_ons/Visie_op_onderwijs.

Visie op toerusting en vorming Pieter Zandt Scholengemeenschap (n.d.). Retrieved from <https://www.pieterzandt.nl/Portals/0/pieterzandt2011/Documenten/Visie%20toerusting%20en%20vorming.pdf>.

Appendices

Appendix A – Interview Teacher 1 Wartburg College

1. *Wie maakt de reader?*

Via Word Online hebben we een werkdocument waar we met zijn allen in werken (vieren en vijven). Zo hebben we met elkaar eraan gewerkt. Het is een beetje *pick and choose* uit bestaande methoden enz. en sommigen hebben hun eigen materiaal uitgewerkt. We vermelden wel alle bronnen, anders ben je natuurlijk bezig met plagiaat.

2. *Wordt de hele reader behandeld in een jaar?*

Ja, er is 1 les in de week, het hele jaar door, met twee toetsen.

3. *Is dat dezelfde indeling als in 4v?*

Nee, in 4v doet iedere klas *The Pilgrim's Progress*, maar dat doen we pas de laatste periode van het jaar. Ze halen het boek in de mediathek, zodat iedereen die kan lezen. We hebben daar een reader bij die we dan helemaal doorwerken, dat zijn 4 of 5 lessen. Daar horen opdrachten bij die gaan over een bepaald karakter uit het boek analyseren, wat leerlingen dan presenteren voor de klas. We doen ook *The Chosen* van Potok, waar we ook 4 lessen mee bezig zijn. We behandelen ook *The Lion, the Witch, and the Wardrobe*, en de leerlingen lezen 1 boek zonder begeleiding (bijv. *On the Seas to Troy* (gymnasiasten kiezen die vooral)). Geen literatuurgeschiedenis, we pakken gewoon een aantal boeken erbij. *The Pilgrim's Progress*: natuurlijk, je zit op een reformatorische school. Leerlingen vinden het een heel moeilijk boek, natuurlijk geschreven in de taal van de King James (Bible, red.). *LWW* vind ik eigenlijk te simpel, wat meer voor de derde klas. En *The Chosen* hebben we gekozen vanwege de parallellen die er te trekken zijn tussen strenge Joden en de gereformeerde gezindte. Leerlingen waarderen het niet allemaal, maar ik heb er ook een film bij. Er valt best veel uit te halen, uit dat boek.

In 6v behandelen we een reader, en ook *Hamlet* in zijn geheel. Daar doen we minimaal 5 lessen over, heel uitgebreid. We hebben een keus gemaakt uit verschillende scènes, en bespreken verschillende standpunten in de literaire discussie rond *Hamlet*. is het een typische tragedie etc. Best wel heel uitgebreid: leerlingen moeten ook een bepaald standpunt kunnen verdedigen. Ze moeten een analyse kunnen geven.

4v heeft dus niets te maken met de literaire canon, het is meer een handgreep van exemplarische literaire werken. In 5v heb je meer tijd, maar er is gewoon 1 uur voor ingepland. In 6v zit je wat krappert in de tijd.

4. *Wat zou u zeggen is het doel van de literatuurlessen? Wat moeten leerlingen meekrijgen?*

Sowieso de verschillende stijlen en periodes onderkennen. Hoe hebben mensen literatuur geproduceerd door de eeuwen heen? Hoe is dat veranderd, van de Beowulf af? Kennismaken met de literatuur: dat ze waardering gaan krijgen voor een stukje cultuur, dat vind ik heel erg belangrijk. Het is een stukje opvoeding, komen tot waardering van een cultuuruiting. In mijn optiek een hele waardevolle cultuuruiting.

5. *Speelt kritisch denken daarin een rol? Ontwikkelen leerlingen zelf een visie op literatuur?*

Ja, dat zien we vooral bij het mondeling (tentamen, red.). Ze moeten 4 boeken lezen, en daar moeten ze niet alleen een smaak in ontwikkelen, maar ook op reageren. Kun je het plaatsen in de tijd, kun je verbanden leggen met nu, kun je stijlperiodes herkennen? Ook autobiografische elementen eruit halen: het hele spectrum.

6. *Hoe ziet een typische les voor u eruit?*

Ze hebben in ieder geval allemaal de reader (5v) die we gebruiken. We zijn nu bezig met de Romantic Period, en dan lees ik eerst met de leerlingen het stukje tekst, laat ik ze om de beurt lezen. En dan laat ik op de Powerpoint zien van dat moet je sowieso weten, de kernelementen. En in deze slide (laat slide zien) warm ik vooral een beetje op voor het gedicht *The Chimney Sweep*. Dus we praten over kinderarbeid, working conditions, etc. voorafgaand aan het gedicht. Contrast tussen businessmen met prachtige huizen en de kinderen die letterlijk in hun schoorstenen kropen. Wat je hier dus ziet zijn steekwoorden van de geschiedenis. Ik probeer iedere keer de geschiedenis te linken aan de literaire tekst. Dat doe ik al pratend: als leerlingen een stukje gelezen hebben reageer ik daar weer op. De historische achtergrond is echt nodig om zo'n gedicht te kunnen begrijpen. De natuurgedichten uit de Romantiek zijn zo een tegenreactie op de cultuur van de grote steden als Birmingham, waar je als vanzelf gaat verlangen naar de natuur. Terugverlangen naar het verleden, naar de jeugd (tabula rasa-gedachte). Ik bespreek dat zo helemaal met ze. Leerlingen gaan dan ook zelf aan de slag met de vragen die er in staan. Als we de hele periode besproken hebben, gaan de leerlingen zelf op zoek naar gedichten. In tweetallen pakken ze dan 1 gedicht, en dat gaan ze op dezelfde manier uitdiepen als we klassikaal hebben gedaan. Analyseer het gedicht maar: in hoeverre past dit gedicht nou bij al die kenmerken van de literaire periode? Wat is de boodschap, wat is het doel van de schrijver met dit gedicht? Dat doen ze helemaal zelfstandig.

7. *Is de reader leidend in de lessen?*

Ja in de lessen wel. Iedere collega gaat er op deze manier mee om, we delen alle lessen, ook alle Powerpoints. Ik maak een les, een andere collega maakt weer een andere les, dus het is echt een joint effort. We gebruiken ook elkaars toetsen, en leveren vragen voor elkaar aan. Doen we ook in 5h.

8. *Voegt u elementen toe in de reader?*

De informatie die in de reader staat, moeten de leerlingen weten, dus dat behandel ik gewoon. Natuurlijk zeg ik er ook dingen bij, ik voeg bijvoorbeeld wat meer elementen toe over de Romantic Period. Soms mis ik dus wel wat.

9. *Worden de vragen door de leerlingen zelf gemaakt of worden ze bediscussieerd in de klas?*

Nee, ze krijgen daar tijd voor in de les, en de rest maken ze thuis. Sommigen komen echt met een persoonlijke analyse. De meesten blijven toch aan de oppervlakte, maar dan hebben ze toch kennisgemaakt met literaire analyse, met literaire discussie en kritiek van anderen. Ze hebben er over nagedacht, en daar gaat het om. Ook al is het voor sommige leerlingen literaire analyse vreemd, en haken sommigen er compleet op af.

10. *De Renaissance begint niet met een historische achtergrond, maar gelijk met Shakespeare. Is daar een reden voor?*

In 4v bespreken we historische achtergrond van de non-conformists en Puriteinen als we de *Pilgrim's Progress* behandelen. Ook als we *Hamlet* behandelen in 6v komt de Elizabethan worldview aan bod. We komen er wel echt op terug dus. We werken het dan uit.

11. *Donne en Herbert, niet de meest makkelijke dichters. Is er een bepaalde reden waarom er voor deze dichters is gekozen?*

We kiezen vooral voor ze om de gedichten die we erin hebben staan. Donne's gedicht is toch een soort bekeringsgedicht, die dus mooi binnen de identiteit van de school past. Herbert's gedicht

bevat ook een stukje bekeringsgeschiedenis, en dus zijn het gedichten die iets van de kern van ons geloof uitdrukken.

12. *Donne is vooral bekend vanwege zijn erotische gedichten. Wordt dat benoemd?*

Ja, dat feit wordt behandeld. We zetten het er ook in.

13. *Hoe reageren leerlingen daarop? Batter my heart gebruikt heftige taal.*

Ik heb het er zeker over met ze. Ik zeg dan dat ik me kan voorstellen dat het eigenaardig overkomt, die taal. Dan leg ik de link tussen Donne's leven voor zijn bekering en erna, dat die taal dus nog steeds hierin voorkomt. Je merkt wel dat er bij leerlingen een stukje vervreemding optreedt. Maar ik heb niet een bepaalde strategie om daar dan mee om te gaan. Ik zeg dan ja, het is hele krachtige taal, shockerende taal. Maar goed, in de Bijbel vind je ook shockerende taal. David spookte ook dingen uit. Hooglied gebruikt ook heftige taal. De Bijbel is ook niet altijd verzachtend: er komt ook stevige taal in naar voren. Vervreemding dus bij sommige leerlingen, en dat hebben ze minder bij *Easter Wings*.

14. *Worden deze gedichten bewust tegenover elkaar gesteld?*

Herbert is een stuk vredelievender, zogezegd, maar we hebben het gedicht vooral gekozen vanwege de structuur waarin het gedicht geschreven is. Je leest letterlijk de engte en de breedte waarin je als lezer wordt gebracht.

15. *Hoe diep moet de analyse gaan? Gaat het uiteindelijk ook over persoonlijk geloof van de leerlingen of blijft het meer aan de oppervlakte?*

Je probeert wel meer de diepte in te gaan en persoonlijk te worden, maar dat lukt vaak niet. In 5v lukt het niet om leerlingen het achterste van hun tong te laten zien. Dat zou je wel willen, en een enkele keer lukt dat ook wel met sommige leerlingen. Ik heb nu een 6v-klas met een aantal leerlingen die fijnbesnaard zijn en die daarover durven praten, maar de 5v-groep die ik nu heb bevat veel leerlingen die de omgeving niet als veilig genoeg ervaren om daarover te praten. Dan moet je het er gewoon bij laten wat de dichter probeert over te brengen, en wellicht analyseren hoe het zich verhoudt tot het geestelijk leven van de dichter. De antwoorden op de toets vielen me een beetje tegen, en er waren er een stuk of 4, 5 die dan een goed antwoord kunnen geven. Die analyse vinden ze toch moeilijk.

16. *Denkt u dat hun achtergrond hen helpt om dit soort gedichten (over religieuze struggles) meer te begrijpen dan op een neutrale school?*

Dat geloof ik zeker. Zonder enige kennis van de Bijbel zou je de gedichten van Herbert en Donne sowieso niet snappen. Ook de Bijbeltaal is belangrijk om te analyseren en het gedicht te kunnen plaatsen. Aan de andere kant zie je ook dat als een gedicht niet helemaal aansluit op hun religieuze, reformatorische en dogmatische standpunten, dat leerlingen er geen kant mee uit kunnen. Ze leggen dan hun eigen dogmatische patroon op zo'n gedicht. Je kunt niet je reformatorische gedachte loslaten op zo'n gedicht. Ze denken het dan allemaal te weten. Ze kunnen het wel plaatsen, maar laten onvoldoende uit het gedicht zelf opkomen. Ze gebruiken wat ze in de kerk en op catechisatie horen en projecteren dat op het gedicht.

17. *Kritisch denken en interculturele vaardigheden zijn hot items in het onderwijs. Zouden jullie ook kiezen voor een literaire tekst die heel duidelijk tegen de identiteit van de school ingaat? Om dus te laten zien wat het contrast is?*

We doen pogingen tot. Sommige collega's gaan daar veel verder in dan ik durf. Zo nu en dan krijg ik een boek in mijn handen geschoven met de vraag of ik het wil lezen en wil zeggen "of dat dan

kan". Een voorbeeld hiervan is *Go Ask Alice* (1971 red.). Wat we ook doen, is de literatuurlijst voor het mondeling tentamen breed opstellen. We laten bijvoorbeeld ook Ian McEwan lezen. Als er een is die van wanten weet, dan is hij het. Bijvoorbeeld zijn boek *The Children Act* staat op de lijst. Ik houd wel een slag om de arm. Een meisje wilde dit boek gaan lezen, en ik vroeg aan haar: zou jij dat nou wel gaan lezen? Ze komt uit een vrij streng gereformeerd gezin, en ik kon haar helemaal niet associëren met McEwan's gedachten. Ik heb toen wel gezegd dat ik met haar mee wilde lezen. Ze zei: meneer, ik ben oud genoeg hoor! Een collega bleek het boek toen aan haar vriendin te hebben aangeraden, en het staat ook op de lijst. We lezen dus ook gewoon veel moderne boeken. Ik heb er toen ook een heel goed gesprek met dat meisje over gehad.

18. *Leerlingen worden dus ook niet zomaar losgelaten. Is er sprake van begeleide confrontatie?*

Ja, dat denk ik wel. Voor het mondeling tentamen leveren leerlingen hun lijst (van boeken, red.) bij mij in. Het is geen vrije lijst. Alleen boeken die op de lijst staan mogen (die ook in de mediatheek staan), en als je wat anders gevonden hebt, wil ik het eerst lezen. Dus je mag niet zomaar iedere titel erin zetten. Ook in de literatuurlessen doen we natuurlijk aan begeleiding. C.S. Lewis' taal over het christendom voor zijn bekering was ook vreselijk. De dichters die we net hebben besproken ook. We proberen dus ook die twee kanten te laten zien, ook van modernere dichters zoals T.S. Eliot. We zitten wel een beetje in het stramien van schrijvers behandelen die dus een worsteling hebben gehad met het geloof; die plaatsen we graag voor het voetlicht. We bieden dus begeleiding in de lijst, en in de lessen, en als leerlingen vrij kiezen ga ik het gesprek gewoon aan.

19. *Identiteit speelt dus wel een rol?*

Ja, in de selectie van boeken. Bepaalde boeken zullen we ook echt verbieden. Dan heb je natuurlijk de kwestie van wat wel, en wat niet? Dat vind ik een heel moeilijke kwestie. Vorig jaar wilde iemand *The Goldfinch* van Donna Tartt lezen. Ik heb het toen ook gelezen, en de leerling ook, die er heel goed mee om kon gaan, maar ik heb daarna wel gezegd: dit hoeft van mij niet meer. Ik vind haar wel echt ver gaan. Veel grove taal ook, veel vloeken. Er is wel echt een grens. Ik zie wel veel jonge collega's die een stuk verder daarin gaan dan ik. Ze gaan wel het gesprek aan met de leerlingen, dat is goed.

20. *Bent u tevreden over het curriculum?*

Ja, we hebben het vorig jaar net helemaal opgezet. Er zitten oude en nieuwe elementen in. Ik ben er zeker tevreden mee.

Appendix B – Interview Teacher 2 Wartburg College

1. *Wie maakt de reader?*

Een collega is daar heel handig in en initieert dingen als Word Online. Het werkt heel fijn, want we hadden eerst allemaal losse bestanden die door elkaar gingen lopen, en nu ziet iedereen hetzelfde. Een andere collega is streng op de bronvermelding, zodat we alles goed verantwoorden.

2. *Waarom wordt er geen methode gebruikt?*

Ik weet het niet helemaal zeker. Grotendeels denk ik dat het komt omdat we toch een stukje identiteit erin willen. We hebben ook wel een soort eigen visie ontwikkeld op het curriculum: wat willen we behandelen, van 4v-6v. Het 4v curriculum is zo ontstaan, omdat we vonden dat we te weinig aan die identiteit deden. We dachten dat deze werken wel een plek moesten hebben in het curriculum. Plus, als je in 4v al begint met literatuurgeschiedenis haken leerlingen gelijk af, en heb je daar de rest van de jaren last van. Ze vinden het vaak gewoon niet super interessant.

3. *Hoe ervaren leerlingen volgens u de literatuurlessen?*

Ik vind het echt heel moeilijk om leerlingen te motiveren voor literatuur terwijl ik het zelf heel erg leuk vind. Het enthousiasme is er dus bij mij, en ik probeer werkvormen uit, maar ik denk zelden: wauw, dit gaat echt goed. Dat is soms wel demotiverend. In 4v merk ik wat meer motivatie, dat leerlingen het echt leuk vinden. Wat dat betreft werkt het programma wel, al is *Pilgrim's Progress* wel aan de moeilijke kant qua leeswerk. Daar hebben ze veel begeleiding bij nodig, en ik baseer ook veel op de aparte reader die ze daarvoor hebben.

4. *Hoe ervaar je een werk als Pilgrim's Progress in het curriculum?*

Zoals ik net zei, het is onderdeel van een reeks boeken in 4v, naast *The Lion, the Witch, and the Wardrobe* en *The Chosen*, dus het gaat wel om die identiteit in 4v. Het is echt een moeilijk boek, ook qua Engels. Toen ik het zelf weer eens las kwam ik er ook weer achter dat het echt pittig is. Het heeft ook heel veel namen. Een deel van de leerlingen lezen het ook in het Nederlands of met samenvattingen, en dat laat ik ook toe. In de reader heb ik belangrijke vragen staan die ze moeten leren en bespreken, en als ze dat kennen, hebben ze in ieder geval kennism gemaakt met een stukje cultuur. Het gaat ook een klein stukje over de Puriteinen, maar dat staat in een apart kadertje. Ik doe er alleen niet zoveel mee omdat ik mijn handen al vol heb aan het uitleggen van de tekst en alles wat er in gebeurt.

5. *Hoe ziet een typische literatuurles eruit voor jou?*

Ik heb twee lessen per onderwerp. In het begin gaf ik altijd de eerste les heel veel achtergrondinformatie, en dan de tweede les de literatuur bekijken. Tegenwoordig draai ik het bijna altijd om. Anders sla je ze eerst murw met allerlei feitjes en vervolgens moet je ze nog helemaal gaan motiveren voor de tekst. Daarom draai ik het nu vaak om. Eerst naar de tekst kijken zonder allerlei achtergrondinformatie, dus gewoon de tekst laten spreken. We zijn nu bij de Romantics, dus dan bespreek ik bijvoorbeeld eerst *The Chimney Sweep* en dan de geschiedenis, en dan verwijs ik naar het gedicht. Ook kan ik dan aanwijzen wat typisch is voor William Blake, en kan ik de tweede les ook nog een niveau dieper gaan. Dan ligt de nadruk niet zo op de informatie maar op de tekst.

6. *Is de reader leidend voor je lessen?*

Omdat we als sectie parallel lessen geven houden we best wel vast aan de reader. 5v heeft ook een vol programma, dus je hebt ook niet alle tijd. Aangezien we de reader zo samen op hebben gesteld, zijn de lessen dus ook een *joint effort*. We delen ook de PowerPoints. We willen ook dat de achtergrondinformatie onthouden wordt, dus dat toetsen we ook. Leerlingen zijn verplicht om aantekeningen te maken: ze moeten wel aan de slag. We geven de PowerPoints ook niet meer.

7. *Ben je tevreden over het 5v curriculum zoals het nu is?*

Ja, eigenlijk wel. Ik denk steeds wel: zoals het nu in 4v is vind ik het ook heel erg leuk, zo boeken bespreken met elkaar. Ik vind het namelijk wel belangrijk dat je de geschiedenis doorgaat, alleen ik mis soms de boekbesprekingen in 5v. We droppen de boeken, en verwachten dat de leerlingen dat gaan lezen, en *that's it*. We doen daar te weinig mee, en ik zou dat wel meer willen, alleen hebben we gewoon geen tijd voor. We zijn ook aan het nadenken over andere manieren van toetsen, alleen is dat ook lastig.

8. *Hoe is de toetsing geregeld in 5v?*

We hebben een deel multiple choice en een deel open vragen over gelezen boeken, alleen blijft het gewoon moeilijk om de vinger erop te leggen of ze het gelezen hebben of niet. Dat is omdat je met een Sparknotes samenvatting het boek gewoon soms bijna beter beheerst dan dat je het leest. We kunnen dat de leerlingen ook bijna niet kwalijk nemen, alleen we willen ze dus meer aan het lezen krijgen. In 4v merk ik dat het beter gaat omdat we een boek daar klassikaal bespreken.

9. *Hoe worden Donne en Herbert ontvangen in de klas?*

Ik geef bij Herbert zo ongeveer een college aan informatie. Ik moet daar heel veel bij uitleggen. Er komt niet zoveel uit henzelf. Alleen, ik kán het wel uitleggen. Ik refereer heel erg aan iets wat zij zelf kennen vanuit hun identiteit. Deze twee dichters zijn ook wel echt uitgekozen vanwege de identiteit van de school.

10. *Hoe speelt identiteit een rol in je lessen?*

We wilden in deze vernieuwde reader wat meer met identiteit doen. Dit is ook het uitgelezen onderdeel van het vak waarbij dat dan kan. Ik kijk nu wel terug op mijn lessen en moet eerlijk zeggen dat ik er weinig mee heb gedaan, dat wel. Ik moet er bewuster mee bezig zijn, en het gaat niet altijd vanzelf, dat ik daar makkelijk over doorpraat. Identiteit ligt ook niet altijd bovenop boeken, maar ongemerkt brengen we als docenten die identiteit toch over gezien de selectie die we maken.

11. *Wat zou je dan willen bereiken bij leerlingen?*

Het zou interessant zijn als je een gesprek op gang kunt brengen. Als we het hebben over *Robinson Crusoe*, gaat het over zijn godsbeeld terwijl hij zich heel erg boven Friday stelt. Het is een heel moralistische roman, en dan zou ik willen vragen hoe dat dan aansluit op ons eigen godsbeeld. Dat zou heel interessant kunnen zijn. Er zit soms een verschil tussen wat ik wil en wat ik doe: ik zie soms echt een mooie aanleiding om met leerlingen te bespreken wat een gedicht hen bijvoorbeeld doet. Dat ik ze dan aan het denken zet: de dichter beleeft dit zo, hoe beleef ik dat? Tegelijkertijd merk ik dat als ik met literatuur bezig ben, ik dan bijvoorbeeld heel erg in het gedicht blijf en het bij de schrijver houd. In de vragen die er bij staan gaat het ook wel over Bijbelse referenties en theologische noties, en dan gaat het over een stukje kennis.

12. *Denk je dat deze leerlingen zo'n gedicht van Herbert beter begrijpen dan leerlingen van een neutrale school?*

Zeker wel. Bepaalde uitdrukkingen in zo'n gedicht van Herbert (oprijzen, opstaan met Jezus)- de terminologie alleen al horen ze bijna wekelijks in de kerk. Dat maakt het voor deze leerlingen ook makkelijk om de taal te begrijpen.

13. *Donne staat vooral bekend om zijn erotische gedichten. De taal die hij in dit religieuze gedicht gebruikt is heftig. Vertel je dat erbij?*

In het begin vond ik ook best moeilijk om dit te behandelen. Elke keer als ik de les geef moet ik weer voor mezelf opzoeken hoe ik dit ga uitleggen. Ik merk dat het leerlingen bevreemdt. Het is ongeveer het eerste gedicht in de reader wat we behandelen, naast Shakespeares sonnetten. Het is een bijzondere keus, terwijl er iets moois inzit. Leerlingen herkennen het ook wel weer, de taal van God als *conquering King* en *Lover*. Het zijn bekende termen voor hen. Uiteindelijk krijg ik wel het idee dat ze het begrijpen. Die woordenschat die gebruikt wordt in het gedicht is ook wel weer heel mooi, en dan kan ik iets meer meegeven aan de leerlingen. Dan komt er toch een stukje identiteit aan bod, en dat vind ik mooi.

14. *Als het gaat over boeken aanbevelen aan leerlingen, heb je dan een duidelijke grens van wat wel en wat niet?*

Ik zit niet met alle collega's op 1 lijn. Ik vind het namelijk best wel uitmaken of je een boek aan 4havo of aan 6vwo aanbeveelt. In 4havo toetsen we het gewoon, en in 6vwo bespreken we het echt op het mondeling, dus dat maakt uit. Ik lees zelf ook behoorlijk wat hedendaagse moderne literatuur, en als je heel kritisch kijkt naar taalgebruik en seksualiteit in boeken, dan kan je echt niks meer lezen. Terwijl ik het heel belangrijk vind dat je als christen dit soort boeken ook leest, omdat het heel veel zegt over de tijd en cultuur waarin je leeft en je daarop moet kunnen reageren. En ik denk dat 6v leerlingen daar best toe in staat zijn, zolang je er kritische vragen bij stelt. Een gesprek moet er wel bij vind ik. Als je dit soort dingen niet leest, ontken je eigenlijk je eigen realiteit. Ik vind het wel lastig: wat wel en wat niet? Als er twee zinnen in staan die niet kunnen, gooi je dan gelijk het hele boek weg? Een collega zei: als je tv kijkt en je hoort een vloek, dan zet je hem toch ook uit? En toen dacht ik: die vanzelfsprekendheid is bij veel mensen weg. Of dat goed is weet ik niet, maar literatuur kan niet altijd mooi of christelijk zijn. In 6vwo gaat het juist over dat gesprek, want nu zitten leerlingen nog in een context waar je vanuit een christelijk perspectief dit soort dingen kan bespreken. Zo begeleiden we confrontatie, maar die confrontatie moeten we wel aangaan. Want wat denk je dat ze na school gaan lezen en zien? En wat ze nu al zien trouwens.

15. *Dus als het gaat om aanbevelen gaat het ook om de leerling?*

Ja absoluut. Dat maakt ook het verschil. En het niveau van de leerling uiteraard. Leerlingen zeggen dan ook dat het heel goed is dat ze dit soort dingen lezen en dat ze daar dan hun mening over kunnen vormen. Ik vind het lastig om sommige boeken aan te bevelen, omdat ik ook niet met al mijn collega's op 1 lijn zit. Dan vind ik een boek wel kunnen, maar een paar collega's weer niet. Ik ben ook wel benieuwd hoe de sectie Nederlands het doet; we hebben daar eigenlijk geen contact over.

16. *Wat is het doel van de literatuurlessen? Wat wil je meegeven?*

Literatuur zegt iets over een tijdperk: dat vind ik erg belangrijk. Je leert de tijd kennen, en je ontwikkelt inlevingsvermogen. Ook heel belangrijk. In literatuur zitten heel veel basiselementen die je als mens en als christen moet ontwikkelen. Het is ook een stukje kennis, en ik wil dat ze enthousiast worden voor literatuur. Dat ze inzien dat literatuur belangrijk is. Mijn hoofddoel is leerlingen enthousiast maken voor literatuur. Als leerlingen aan het eind tegen me zeggen dat het best wel leuk was en dat ze er veel van geleerd hebben, dan is het voor mij goed. Hopelijk pakken ze na school ook nog eens een boek, en dan heb je ze vanuit school een goede basis gegeven daarvoor.

17. *Speelt de docent een grote rol in dat enthousiasmeren?*

Ja, een grote rol. Ik vind *Be wulf* niet heel leuk om te behandelen, maar over *Pride & Prejudice* kan ik heel erg enthousiast lesgeven. Dan krijg ik leerlingen ook wel meer mee. Van die enthousiaste lessen nemen ze wel meer mee.

Appendix C – Interview Teacher 1 Van Lodenstein College

1. *Wie ontwerpt het curriculum? Wie maakt de reader?*

Sandra (Baron, NV) is een native speaker, geboren in Canada. Zij had een zekere drive om literatuur te veranderen, dus een paar jaar geleden hebben we er flink de bezem door gehaald. Zij heeft de reader van 5v gemaakt. Dat hebben we als model gebruikt, en toen hebben we vervolgens ook de readers voor 4v en 6v gemaakt.

2. *Dat is dus een doorlopende lijn in de jaren?*

Ja, daar is echt over nagedacht. De periodes lopen niet helemaal chronologisch, maar we hebben wel geprobeerd om alles aan bod te laten komen. De Romantiek zit bijvoorbeeld in 4v, omdat we dachten, dat is het beste om te begrijpen voor leerlingen.

3. *Hoe wordt literatuur ingedeeld?*

We hebben dus twee onderdelen: de literaire geschiedenis, in 4v OE, ME, en de Romantics. Met een grote gap dus, omdat de Romantics beter te bevatten zou zijn voor leerlingen. Naast de literaire geschiedenis hebben we ook literary works. Dit is hetzelfde in 4, 5, en 6v. Het is beperkt wat daar dan aan echte literatuur aan bod komt. In 4v doen we 6 literary works en 4 short stories (waar je de literatuur ook met een korrel zout soms moet nemen). Maar hier en daar wel: Roald Dahl bijvoorbeeld. De literary works zijn niet echt literatuur. *The Pearl* bijvoorbeeld wel, al is dat ook geloof ik een verkorte versie. Verder zijn het vooral boekjes die op de Bijbel zijn gebaseerd. Het is heel zijdelings literatuur, meer lectuur eigenlijk.

4. *Zou je zeggen dat identiteit een grote rol speelt in het literatuurcurriculum?*

Ja gedeeltelijk in de reader. Een klein beetje daarin, maar een grotere rol in de boekjes van 4v. Maar dat wordt niet expliciet vermeld: de leerlingen lezen gewoon een boekje. We hopen dat leerlingen dat zelf oppikken. In de reader zit er niet zoveel: het zijn meer feiten. Zijdelings komt de identiteit aan de orde. In de reader van 5v gaat het dan over de Puriteinen die zo ageren tegen de playhouses en het theater, en dat alles over Gods eer moest gaan. Dan komt het even aan de orde. Ook op de eerste pagina, hoe het wereldbeeld verschuift van theocentristisch naar anthropocentrisch. Dat heeft alles te maken met hoe wij als christenen in het leven staan. Je legt deze dingen uit in de klas, en je geeft er zelf een invulling aan als docent. Je kunt daar dan zelf identiteitsgevoelige zaken aan toevoegen, en vragen wat de leerlingen daar nou van vinden. De focus is grotendeels wel feiten.

5. *Zou een neutrale school minder doen met de Puriteinen?*

Nou, ik denk dat ze het zeker wel behandelen. Zeker omdat ook drama en theater naar beneden ging in die tijd. De Puriteinen hebben een grote rol gehad in het feit dat toneel uit de mode is geraakt.

6. *Is er in 6v minder tijd voor literatuur?*

We hebben ook zo'n reader in 6v, die we behandelen. Die gaat in op de Age of Reason en de Victorian Age.

7. *Hoeveel tijd is er in 5v uitgetrokken voor literatuur?*

Dat is niet gereguleerd. Je weet als docent dat er een toets aan komt, die coördineren we met elkaar, en dan besteed je daar zelf lessen aan. Je plant als docent daar tijd voor. Je neemt dan het boekje door met de klas.

8. *Doet iedere collega dat op dezelfde manier?*

Ja, elke collega vult dat op zijn eigen manier in. De tijd is best krap in 6v bijvoorbeeld, want ze hebben maar 2 uur Engels in de week, wat betekent dat je best wel moet haasten. Soms heb ik er de tijd voor, en dan maak ik bepaalde *guiding questions*, zodat leerlingen kunnen oefenen met de teksten en zich goed konden voorbereiden op de toets. Zo krijgen ze ook het gevoel dat ze het een beetje snappen. Daar ben ik dit jaar veel minder aan toegekomen, ook in 5v.

9. *Ben je tevreden over het curriculum?*

Jazeker, het staat nu echt duidelijk op de rails.

10. *Ontstaat er weleens een discussie of gesprek in de klas, bijvoorbeeld over de Puriteinen die het hadden over sabbath breakers, de toneelspelers? Wat leerlingen daar dan van vinden?*

Bij mij niet, en dat ligt ook aan mezelf. Ik weet ook dat ik maar een paar lessen heb en het flink aanpoten is met de stof, en als je dat dan bijvoorbeeld in groepjes gaat bespreken, dan vliegt de tijd. Ik denk soms ook: wat zou de toegevoegde waarde van zo'n gesprek zijn?

11. *Wat is dan volgens u het doel van literatuur voor leerlingen? Wat moeten ze meekrijgen? Is dat alleen kennis?*

Kennis in ieder geval – ik wil niet zeggen dat dat het belangrijkste is – maar ook een bepaalde smaakontwikkeling. Wat is nou goed, wat is nou mooi? Wat is nou een mooi sonnet? En waarom dan? Dat wil je overbrengen bij leerlingen.

12. *Wat voor rol speelt de docent in die ontwikkeling?*

Een grote rol. Je kunt als docent een gedicht, of een gevoel bij een gedicht, echt overdragen. De inhoud van een boek wordt lastig, want dat moeten ze echt zelf lezen, maar als je een gedicht samen leest, zodat je een bepaalde smaak (ik wil niet zeggen dat je de smaak over moet brengen), overbrengt, maar ze het mooie ervan kan laten zien. Bijvoorbeeld *Sonnet 18*, of *I wandered lonely as a cloud*. Ik ben bij Wordsworth's huis geweest, en heb in het prieeltje gezeten waar hij – zo zeggen ze – dat gedicht heeft gemaakt. Dus als je dat erbij kan vertellen, spreekt dat leerlingen erg aan. En als je het dan zo beeldend vertelt, dan gaat het leven voor leerlingen. Dan heb je ze wel mee.

13. *Zou naast Shakespeare ook Marlowe behandeld kunnen worden?*

Vanuit onze identiteit zouden we dat denk ik sowieso niet doen. De tijd is beperkt, en dan doen we liever de dingen die we volgens onze identiteit willen doen.

14. *Zou je meer tijd willen hebben voor literatuur?*

Nee, het is goed zo. Bij bepaalde dingen kun je ze wel meekrijgen, maar in deze tijd van vele prikkels staat literatuur toch wel wat verder van ze af dan 15, 20 jaar geleden.

15. *Zou een controversieel gedicht behandeld kunnen worden, zodat leerlingen geconfronteerd worden met een heel andere denkwijze?*

Ja, dat kan wel, en dat proberen we soms ook wel.

Gaat het in literatuur dan om andere werelden leren kennen?

Nee, dat denk ik niet, hoewel we werken wel gewoon bespreken. Macbeth gaat ook over een andere kant dan wij kennen, met veel geweld etc. En we bespreken Macbeth ook in de klas: in hoeverre strookt dat met onze leefwereld? In die zin vindt er een stukje begeleide confrontatie plaats. Dat zit ook in de beroemde werken van Shakespeare.

16. *A Hymn to God the Father van Donne wordt behandeld in de reader. Bewuste keuze om dit gedicht te behandelen?*

Jazeker, we zetten *The Flea* er echt niet in. Er wordt bewust over nagedacht, we zetten ook in de tekst wel dat hij een verandering heeft doorgemaakt in zijn leven.

17. *Welke plaats neemt de Pilgrim's Progress in in het curriculum 5v?*

We doen er 5 lessen over en behandelen het dus uitgebreid. Ik laat het dan met een luisterboek in de klas lezen, zodat het voor leerlingen wat meer gaat leven. Er zijn ook sound effects bij etc., dus een gedramatiseerde versie. Als je het gewoon met de leerlingen zou gaan lezen, zou het veel te saai zijn.

18. *Hoe is het mondeling tentamen opgebouwd?*

Het mondeling tentamen gaat al jaren niet meer over literatuur, zij het heel beperkt. 6v moeten boeken kiezen, en dat mogen ze zelf kiezen, er is geen lijst voor. Voor leerlingen die TTO hebben gedaan, zijn er wel wat meer eisen over het gehalte van literatuur. Er is een comparative booktest, en TTO leerlingen moeten daar echt literatuur voor lezen, en de rest niet. Het idee is dat er 1 van die boeken besproken wordt tijdens het mondeling. Dan gaat het niet over kennis testen, maar zodat we een onderwerp hebben om over te praten. We focussen niet meer op boeken in het mondeling tentamen om een aantal redenen. Literatuur is in de tweede fase op een heel laag pitje komen te staan, en daarbij komt ook dat we skills willen verbinden. Op het mondeling tentamen moet je fluency toetsen, grammar en pronunciation. Ik ben er zelf een fel tegenstander van om dingen te gaan vermengen. Dan kan het lastig worden: leerlingen weten een antwoord op een vraag, maar wordt dan afgerekend op fluency. Dat gevaar is levensgroot.

19. *Denk je dat leerlingen een voordeel hebben van literatuuronderwijs met hun religieuze achtergrond?*

Ze begrijpen de *Pilgrim's Progress* bijvoorbeeld zeker beter door Bijbelkennis. Maar ook later in het leven hebben ze er denk ik veel aan. Maar, dan moet je het als docent goed inkaderen. Je moet er wat aan toevoegen, en niet alleen zo de tekst aanbieden. Ik vind de *Pilgrim's Progress* elke keer weer een gouden kans om met de leerlingen in gesprek te gaan. De docent is daar wel echt een spil in. In dit werk is het wel heel erg evident, maar in andere werken probeer je het toch wel uit te buiten. Als het gaat over Shakespeare, al zijn werken, de nieuwe tijdsgeest in de Renaissance: dan kun je aangeven dat het eigenlijk een afkeren van God en zijn Woord was. Dan kun je ze toch wat meegeven, en het verbinden met de tijd waarin wij nu leven, de gevolgen die wij nu zien. Ik probeer dat zeker wel steeds te bespreken. Ik laat ook de andere kant zien van bijvoorbeeld die tijdsgeest: de Renaissance bracht ook ruimte voor de Reformatie. De boekdrukkunst gaf bijvoorbeeld ook een boost aan de Reformatie.

20. *Op de voorkant van de reader staat: A brief summary. Is de reader leidend of alleen een achtergrond voor de les?*

Nee, de reader bepaalt de les. De titel slaat meer op de tekst: er is zoveel meer wat behandeld kan worden uit deze periode, maar dit is alles wat we ervan doen.

Appendix D – Interview Teacher 2 Van Lodenstein College

1. *Waarom heb je geïnitieerd om het curriculum te vernieuwen?*

Ik was 3 jaar geleden op een conferentie, en daar was iemand die zo enthousiast was over literatuur, en toen dacht ik: wij besteden gewoon echt niet genoeg tijd aan literatuur. Wat we hadden was een hele oude reader met losse flodders, en ik vond dat het aantrekkelijk moest zijn. En ik wilde meer literatuur in de les. En dat is heel lastig, want je hebt je vaste programma, en daar moet je literatuur nog in passen. En de ene docent is meer van de literatuur dan de andere. Daarom hebben we dus deze reader gemaakt, zodat je kan doen wat je wil.

2. *Zou je meer tijd voor literatuurles willen?*

Ja eigenlijk wel. In 5HAVO proberen we 1 uur in de week te geven: een short story bijvoorbeeld. In 5VWO hebben we vaak gewoon niet genoeg tijd daarvoor. We willen gewoon bezig zijn met leesvaardigheid ook, in 5HAVO bijvoorbeeld.

3. *Is elke docent vrij om te bepalen hoeveel tijd er wordt besteed aan literatuur?*

Nou, er is een toets, met 70% over het boekje en 30% literaire werken die je zelf behandelt. In 3 of 4 lessen behandel ik een literair werk. Bijvoorbeeld aan *Utopia* besteed ik 4 lessen. Ik kies uit het boekje wat ik ga behandelen. Een collega kan bijvoorbeeld voor iets anders kiezen.

4. *Is de reader leidend in jouw lessen? Behandel je hem helemaal?*

Nee, ik begin met een introductie met de historische achtergrond van de tekst die ik wil behandelen. Ik ga er door, maar een klassikale frontale geschiedenis les geef ik niet. De leerlingen kunnen dat ook zelf lezen. Maar ik vind het wel belangrijk om de achtergrond van de tekst te behandelen. Dat miste in het vorige curriculum. Dat was alleen maar hele droge tekst met kenmerken van literaire tijdperken en kenmerken van een gedicht bijvoorbeeld. Terwijl het nu veel meer leeft: we behandelen de tekst in context.

5. *Hoe zit je les in elkaar?*

Het verschilt. Ik vertel meestal de achtergrond van een tekst, de historische backdrop. Bij *Utopia* had ik 4 verschillende vragen gemaakt, bijvoorbeeld: wat heb je geleerd, wat is er anders dan onze wereld, wat vond je bijzonder etc. We bespreken het dus eerst klassikaal, dan gaan de leerlingen in groepjes aan de slag, en dan dat weer klassikaal bespreken. Dat vind ik het beste, dat ik niet steeds aan het woord ben. Met *Hamlet* bespreken we het *to be or not to be* soliloquy. Dan ga ik eerst een fragment daarvan kijken met ze, op YouTube. Daarna gaan we het bespreken. Op deze manier wil ik ze enthousiast maken voor literatuur. Ik kan wel zeggen "we gaan nu met elkaar *Hamlet* lezen", maar ik kies dus fragmenten, het belangrijkste uit. Maar ik wil natuurlijk eigenlijk dat ze zelf gaan lezen, zelf Shakespeare gaan lezen.

6. *Wat is je doel met de literatuurlessen? Wat wil je dat leerlingen meekrijgen?*

Dat is een mix van kennis, eigen smaak ontwikkelen, en kritisch nadenken. Je wil dat ze kennis hebben van de Engelse literatuur, maar ik wil vooral dat ze weten wat literatuur is: het is niet droog, het spreekt tot ons. Wat doet een tekst met je als je dat leest? Ik wil ze enthousiasmeren voor literatuur. Ik wil ze zover krijgen dat ze denken "ik wil zelf ook gaan lezen, zelf onderzoeken hoe het zit". In 5VWO merk ik dat leerlingen niks meer willen weten van lectuur, ze willen meer: ze willen ontdekken wat er allemaal in literatuur zit.

7. *Heeft literatuur ook te maken met andere culturen leren kennen, je grenzen verleggen?*

Ja zeker. Niet alleen dat, maar ook kijken naar de boodschap die werken kunnen hebben. Je kunt jezelf herkennen in literatuur, en dat is juist het mooiste natuurlijk. Een persoon in een boek die veel

moeite heeft in zijn leven: dan kun je denken, hoe vaak gebeurt dat niet bij ons? Iemand die ik ken misschien. Hoe gaan wij daarmee om? Het is van alle tijden.

8. *Vind je het lastig om een gesprek daarover op gang te brengen? Dat je literatuur naar hen toe trekt?*

Die gesprekken vinden vaak in groepjes plaats. Ik vertel ook wel over mezelf. Ik probeer wel in alle onderdelen van de les dit soort vragen te stellen (herken je dit). Ik trek ook vaak lijnen naar onze samenleving: als een tekst kritiek heeft op de samenleving, vraag ik aan de leerlingen of je dit ook over onze samenleving zou kunnen zeggen. In 6VWO behandelen we Charles Dickens: hij is heel kritisch op de samenleving. Dan vraag ik: als Dickens nu zou leven, wat zou hij nu bekritisieren?

9. *Komt de identiteit van de school en geloof ook kijken in dit soort gesprekken?*

Ja absoluut. Ik denk dat dat heel belangrijk is bij literatuur. Als we *Hamlet* behandelen hebben we het over zijn nadenken over zelfmoord. En waarom heeft hij nou geen zelfmoord gepleegd, vragen we ons dan af. Omdat hij bang is voor het hiernamaals, hij weet niet wat er komen gaat. En dan kritisch naar zijn woorden kijken: is het eerlijk wat hij zegt? Ben ik ook bang voor het hiernamaals? Of hoef ik daar niet bang voor te zijn? "Conscience makes cowards of us all": we hebben allemaal een geweten, wat doen we daarmee? Maakt het ons lafaards, of maakt het ons een beter mens? Je kunt zoveel vanuit je identiteit. Literatuur is het onderdeel waar je als docent dat kunt overbrengen.

10. *Kritisch denken is een hot item in de onderwijswereld. Dat komt dus ook terug in jouw lessen?*

Ja. Vanuit mijn achtergrond en opleiding vind ik dat zeker belangrijk [high school in VS, NV]. Ik heb daar heel veel geleerd. Voor deze leerlingen is kritisch denken vaak best nieuw. Ze denken dan "O, moet ik hier wat over vinden? Ik moet zelf ook aan de gang. En hoe doek ik dat?".

11. *Zou Marlowe op het programma kunnen staan?*

Het is een keus wat je op het programma zet. We hebben beperkte tijd, dus dan kiezen we liever voor Shakespeare. Hij is ook iets meer bekend voor leerlingen. Maar niet dat ik ertegen zou zijn als we Marlowe zouden behandelen. Maar dan moet je gewoon een veel groter literatuurprogramma hebben.

12. *Er worden niet echt moderne werken behandeld in het curriculum. Zou je dat wel willen? Welke ruimte is er voor controversiële werken en discussies?*

Ik zou dat super vinden, heel goed idee. Ik vind het zo belangrijk dat leerlingen weten waar ze voor staan en kunnen beargumenteren wat hun identiteit is. Ik wil dat ze kunnen analyseren wat de *world view* van een auteur is, en van het literaire werk. Waarom schrijft hij dit, hoe denkt hij over de wereld? Als we de Renaissance behandelen, komt het christelijk geloof natuurlijk vrij makkelijk kijken. Maar tegenwoordig, in het postmodernisme, is literatuur vaak heel leeg. Daar wil ik met leerlingen over nadenken.

13. *Wat wordt er gelezen in 6VWO?*

Twee jaar geleden heb ik het *comparative book exam* geïnitieerd. Ze lezen dus twee boeken lezen, en die in een tentamen vergelijken. TTO-leerlingen moeten echt literatuur lezen, en de VWO-leerlingen hoeven dat niet te doen. Jammer, vind ik, want dan lezen ze moderne christelijke lectuur [bijv. Francine Rivers, NV].

Zouden de VWO-ers dat dan niet kunnen?

Ja, misschien wel, maar er zit wel een verschil in niveau denk ik. De TTO-leerlingen lezen dan bijvoorbeeld *To kill a mockingbird*, en die vergelijken ze dan bijvoorbeeld met *Twelve years a slave*.

14. *Ben je tevreden met het curriculum?*

Ja op zich wel, maar ik zou wel meer tijd ervoor willen. Alleen is die tijd er niet. Ik denk ook dat niet alle collega's er even open voor staan. Als literatuur hun hart niet heeft, lukt meer tijd maken ook niet. Je moet er best veel in investeren. Als ik kijk naar die *Utopia*-lessen die ik heb gemaakt: ik ben 4 uur bezig. Maar als je het eenmaal hebt, kun je het steeds weer gebruiken. Sommige collega's weten het gewoon niet zo goed.

15. *Als je een sonnet behandelt van Shakespeare, zou je dan ook bespreken in de klas dat het gedicht misschien voor zijn maitresse is gemaakt? Vragen aan leerlingen: wat vind je daar nou van?*

Ik bespreek het meestal niet bewust. Soms denk ik ook: literatuurwetenschappers kunnen alles bedenken. Shakespeare zou ook een homoseksueel geweest zijn. Hoe weten ze dat? Soms zoeken ze er teveel naar. Dingen worden soms verdraaid.

16. *Is het een bewuste keuze om de Hymn van Donne te behandelen, en niet een ander gedicht?*

Ja, zeker. Ik vind het heel mooi en identiteitsgebonden. Hier is iemand die veel spijt heeft van zijn zonden en vergeving vraagt en dat ook krijgt. Dat wil je meegeven aan leerlingen: wat je ook doet, als je vergeving vraagt, dan krijg je dat ook echt van God. Ook: hij heeft spijt van die andere gedichten, moeten wij dat dan gaan behandelen? We willen graag de omkeer laten zien in zijn leven, en ik bespreek natuurlijk ook wel zijn vroegere leven.

17. *Voel je het als een verplichting om Pilgrim's Progress te behandelen?*

Leerlingen zijn er al zo bekend mee, en daarom is het makkelijk om te behandelen. Wij behandelen het in 4 aparte lessen, waarin ze het lezen en er een toetsje over maken. Leerlingen vinden het soms saai, omdat ze het al kennen. Het is geen makkelijke tekst, dus we bespreken het ook wel onder het lezen. Maar ik ga het niet helemaal met ze analyseren en er reflectievragen over stellen, want dan gaan we heel snel in de geestelijke richting, en ik ben geen theoloog. Ik laat ze gewoon het verhaal horen met een dramatic reading [luisterboek, NV], en dat is best interessant.

18. *Denk je dat leerlingen van reformatische scholen meer kunnen met dit soort literaire werken dan leerlingen op een neutrale school?*

Ja, omdat ze zoveel kennis hebben van de Bijbel. De literatuurgeschiedenis is zo gestempeld door de Bijbel, dus de leerlingen hebben profijt van hun kennis.

19. *Je hebt het net over het belang van kritisch denken en analyseren. Denk je dat ze daar na school wat aan hebben?*

Je hoopt het wel. Dat ze gaan zien hoeveel ze mee hebben gekregen vanuit de Bijbel, en dat ze in literatuur hun wereldblik gaan ontdekken. Dat ze gaan inzien hoe hun identiteit ook in literatuur te vinden is. Maar niet alleen dat, ook kritisch denken is belangrijk. Wat zegt dit over mij? Dat eigen maken van literatuur is van groot belang.