

## Inleiding

In de congresbundel 'Literatuur op school' (Van den Berg 2000) komt naar voren dat zo ongeveer in heel Europa literatuuronderwijs op min of meer dezelfde manier in elkaar steekt: de verschillende literair-historische periodes met hun kenmerken, hun typerende genres en stromingen worden chronologisch aan de leerling gepresenteerd, en een selectie van fragmenten uit 'nationale' meesterwerken wordt ter illustratie toegevoegd. Doel: cultuuroverdracht: door kennismaking met 'schone' teksten ontstaat bij de leerling 'vanzelf' liefde voor de literatuur. Daarnaast klinkt in vrijwel alle landen ook een nationalistische ondertoon door: de voortreffelijkheid van de eigen natie wordt op deze wijze in de schijnwerpers gezet; de eigen identiteit krijgt meer glans. In Nederland is dit aspect eigenlijk nooit erg prominent naar voren gekomen, in Vlaanderen des te sterker; logisch voor wie de geschiedenis en de daarmee samenhangende 'volksaard' van de Nederlanders en de Vlamingen beziet. Dit type literatuuronderwijs stamt uit het einde van de negentiende eeuw. Nu zijn de opvattingen over de nationale identiteit sinds de negentiende eeuw duidelijk veranderd, de opvattingen over cultuur zijn duidelijk veranderd, de visie op de literaire canon is veranderd, de jongeren van nu zijn o.i.v. alle ontwikkelingen in de maatschappij duidelijk veranderd; alleen het literatuuronderwijs is vrijwel onveranderd gebleven. Merkwaardig!

## 1 Wat is literaire competentie?

Een kritisch docent, u, ik, zal zich ongetwijfeld afvragen wat hij/zij eigenlijk wil bereiken met zijn/haar literatuuronderwijs. Dat de leerling literair competent wordt. Ja, en dan? Moet dat omdat het examenprogramma dat eist? Of omdat de leerling later een rol moet spelen in het economisch verkeer, nl. die van koper van literatuur; of moet de leerling later mee kunnen praten aan de borreltafel of aan de bar? Of wilt u net als ik dat de leerling mede dankzij uw literatuuronderwijs verder groeit in de richting van autonomie: een volwassen, zelfstandig denkend, kritisch mens wordt, die reflecteert over zijn plaats in de wereld, temidden van de anderen? Wat betekent dat voor het literair competent maken?

Goed literatuuronderwijs heeft twee componenten: de leerling moet via zijn zelfstandig te lezen boeken zijn smaak ontwikkelen. Dat houdt in dat hij via het schrijven van een leesautobiografie en dankzij de begeleiding van de docent zicht krijgt op zijn smaak en die verder gaat ontwikkelen, door – weer in overleg met zijn docent - de boeken te kiezen die hem 'verder' brengen. Leesadviezen op maat zijn daarbij van groot belang, zeker als het niet-lezers betreft: iemand die zegt dat hij niet van lezen houdt, heeft het goede boek nog

niet gevonden. Het zou voor iedere docent een uitdaging moeten zijn om juist niet-lezers met zoveel mogelijk boeken kennis te laten maken die hen op een of andere manier raken. Door verslag uit te brengen over deze leeservaringen, door geschikte verdiepingsopdrachten van de kant van de docent, en door reflectie over dat alles, zal er stapje voor stapje sprake kunnen zijn van smaakontwikkeling, van 'groei'.

De tweede component, die natuurlijk niet helemaal losstaat van het bovenstaande, is de invulling van de contacturen door de docent: wat biedt hij de groep aan teksten en aan aanpak daar rondomheen. Aanvankelijk zal de docent via moderne korte verhalen en via moderne gedichten leerlingen leren omgaan met literatuur in zijn algemeenheid, en met de verslaglegging van ervaringen met literatuur en de verdieping van die ervaringen. Dat kan door leerlingen van een door iedereen gelezen tekst een leesverslag te laten maken en in een kringgesprek de ervaringen uit te laten wisselen. Hiervoor zijn verschillende werkwijzen beschikbaar waarvan ik er een aantal o.a. in het docentenboek bij mijn literatuuronderwijsmethode *Dossier Lezen* (Dirksen 1998) heb uitgewerkt.

Leerlingen moeten via de behandeling van literaire teksten in deze lessen ervaren dat wie leest, enige tijd in de wereld van het verhaal leeft, de werkelijkheid door andermans ogen bekijkt, andermans leven tijdelijk meeleeft, daarbij allerlei emoties ervaart, en, hoe dan ook, anders uit die wereld terugkomt dan hij hem binnenging.

Wie stilstaat bij wat hij in die wereld heeft aangetroffen, komt veel over zichzelf te weten, want wat de individuele lezer is opgevallen, is hem opgevallen doordat hij de persoonlijkheid is, die hij nu eenmaal is, met de manier van kijken die hem eigen is. Iedereen heeft bewust of onbewust andere aandachtspunten, en wat de een totaal is ontgaan, was voor de ander nou juist de sterkste kant van het boek. Door aan elkaar te vertellen wat is opgevallen, wat geraakt heeft, of juist afstotend werkte, krijgt iedereen de kans de eigen leeservaring te verdiepen, waardoor een volgende reis door de wereld van een verhaal ongetwijfeld vruchtbaarder zal zijn.

Nu schrijft het examenprogramma VWO in Nederland aandacht voor literatuurgeschiedenis voor; in Vlaanderen is die literatuurgeschiedenis ook een integraal deel van het programma.

Schoolboeken besteden dus heel veel aandacht aan literatuurgeschiedenis, en meestal op de traditionele manier, chronologisch. Opvallend is dat literatuurschoolboekauteurs zelden of nooit ingaan op het waarom van al die aandacht: 'het staat nu eenmaal in de wet'. En dat terwijl leerlingen voortdurend moeten reflecteren over hun activiteiten!

## **2 Waarom aandacht voor literatuurgeschiedenis?**

Er zijn mijns inziens drie redenen voor het aanbieden van literatuurgeschiedenis binnen het literatuurprogramma.

Op de eerste plaats vanuit het oogpunt van algemene ontwikkeling. Van een leerling die het Voortgezet Onderwijs heeft afgerond, mag verwacht worden dat hij enige kennis bezit van de hoofdlijnen van de cultuurgeschiedenis. Wanneer waren de Middeleeuwen ongeveer, waarin verschilde de middeleeuwse kunst in grote trekken van die van de Renaissance, etc.

Algemene ontwikkeling houdt in dat je de grote lijnen kent, en weet waar je eventueel de

details kunt opzoeken. De wetgever heeft dat ook zo geformuleerd: "Onder hoofdlijnen van de geschiedenis wordt verstaan kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder; kennis van de belangrijkste verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen. De leerling moet die eigenschappen van teksten kunnen onderscheiden op grond waarvan tijdvakken en stromingen worden ingedeeld; hij moet oog hebben voor veranderingen in thematiek, de ontwikkeling van de vorm (in casu genres), opvattingen over literatuur. Hij moet in kunnen gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis."

Dit type kennis kan kort en krachtig, in drie tot vier uur worden aangeboden, frontaal door de docent, door zelfstandige bestudering of door verwerking in groepjes, er zijn hiervoor didactische mogelijkheden te over.

Daarnaast kan men stellen - dat is dan de tweede reden om literatuurgeschiedenis in het lesprogramma op te nemen - dat er in die literatuurgeschiedenis een aantal teksten zijn met 'museumkwaliteit', teksten die voor de lezer van 2000 nog de moeite waard zijn.

Maar net zo min als je aan een jongere die 'van nature' enthousiast is voor snelle auto's en dus geïnformeerd wil worden over formule-1 racemonsters, hoofdzakelijk of zelfs uitsluitend de schoonheid laat zien van stokoude Mercedesen en Bugatti's, net zo min is het verstandig om voor leerlingen die van nature in fictie geïnteresseerd zijn, en willen lezen in verhalen van nu, in plaats van moderne, pakkende, eigentijdse literatuur al te veel 'Bugatti's' uit de Nederlandse literatuurgeschiedenis aan te slepen.

De wetgever schrijft voor dat de leerling drie 'klassiekers' moet lezen op een totaal van twaalf. (Ik zal hier maar niet ingaan op de vraag hoeveel leraren Nederlands in hun vrije tijd, voor hun lol grijpen naar Vondel en andere Bugatti's uit ons literaire verleden; zoiets zou demagogisch zijn en daar houd ik mij verre van!)

De derde reden om aan literatuurgeschiedenis aandacht te besteden, is om leerlingen historisch bewustzijn bij te brengen. Dat past in het streven dat zoals eerder gesteld, m.i. sowieso centraal zou moeten staan in zinnig (literatuur)onderwijs: de vorming van de leerling tot een autonoom wezen, dat nadenkt over zichzelf en zijn plaats in de wereld, dat verder heeft leren kijken dan de omgeving van de eigen navel.

Door de confrontatie met literaire teksten uit het verleden kunnen leerlingen ertoe worden aangezet om kritisch te kijken naar zichzelf, naar de normen en waarden van de tijd waarin ze leven, naar de manier waarop de mens van nu omgaat met 'eeuwige vragen'.

Voor de doorsnee-jongere van nu is alles wat zich zo ongeveer voor zijn kleutertijd heeft afgespeeld historie, en dus voorbij, maar ook 'niet-zo-interessant, pre-digitaal, dus primitief'. Er heerst bij veel jongeren een vanzelfsprekende arrogantie van 'wij westerse mensen van nu zijn in alle opzichten superieur aan de mensen van vroeger (en van elders!)'. Het is een belangrijke taak (ook) van de literatuurdocent om de leerlingen te confronteren met de arrogantie, de kortzichtigheid ook van die opvatting.

Historisch bewustzijn is dan te omschrijven als het besef dat men deel uitmaakt van een gemeenschap van mensen die haar wortels heeft in het verleden, wier opvattingen, normen en waarden te herleiden zijn tot wat zich in dat verleden zoal heeft afgespeeld. Relativering van de eigen belangrijkheid, van het eigen gelijk, van de geldigheid van de



eigen normen en waarden is nuttig in het licht van de nietige plaats die wij ten opzichte van de eeuwigheid als individu en als groep mensen in deze tijd, op deze plaats op de aardbol, innemen. De mensen uit de 22e eeuw zullen ongetwijfeld met verwondering kijken naar allerlei aspecten uit onze tijd, die wij nu als 'volstrekt normaal' beschouwen.

### 3 Hoe met literatuurgeschiedenis omgaan?

In plaats van domweg chronologisch door de literatuurgeschiedenis heengaan en de ene na de andere 'fraaie tekst en alwaer' aan te bieden aan leerlingen, is het veel zinvoller om thematisch te werk te gaan: teksten van toen te zetten naast, tegenover teksten van nu: de confrontatie van de leef- en denkwereld van de leerling van nu, met de leef- en denkwereld van het verleden, om zo oog te krijgen voor overeenkomsten en verschillen. Enkele voorbeelden:

Nogal wat leerlingen verbazen zich over de manier waarop geloof en Godsvertrouwen in een tekst als *Karel ende Elegast* naar voren komen. Een geschil laten oplossen door een Godsoordeel komt leerlingen van nu primitief voor; dat een koning in opdracht van een engel iets gaat doen wat hij normaal gesproken nooit zou hebben gedaan, vinden ze niet bijster geloofwaardig. Zeker leerlingen voor wie geloof en religie 'ver van hun bed' zijn, hebben de neiging om die overgave aan een macht buiten je, boven je, te beschouwen als iets primitiefs; ze vinden zoiets onvoorstelbaar. Dat een hele maatschappij zich laat leiden door de Wil van God, vertolkt door een kleine groep ter zake deskundigen, wordt echter een stuk minder vreemd als ter sprake wordt gebracht hoezeer *onze* maatschappij vertrouwt op 'de wetenschap', 'vertolkt door' een kleine groep van ter zake deskundigen. Op allerlei niveaus zijn voorbeelden te geven van dit verschijnsel. Trek een grijzende achter-in-de-veertiger een witte jas aan, laat hem tegen een achtergrond van een laboratorium ernstig in de televisiecamera kijken en de mededeling doen dat Sunil dankzij de revolutionaire vinding CQ3 nu met fermilianen het vuil bestrijdt, en we kiezen Sunil als we voor de schappen staan in de supermarkt.

Ander voorbeeld: bij elke ramp duiken onmiddellijk psychologen op die overlevenden en nabestaanden vertellen wat deze op slag hulpeloos en hopeloos onredzaam geworden figuren voelen en wat ze daarmee moeten. En wij accepteren dat.

Laatste voorbeeld: economen vertellen hoe wij onze maatschappij steeds welvarender kunnen maken, en geven zelden openlijk blijk van verbazing als hun adviezen een keer (b)lijken te werken. Meestal kunnen ze wel helder verklaren waarom hun eerdere adviezen *niet* gewerkt hebben. En wij blijven economen in het kabinet halen om ons beleid te bepalen. Kortom, dat de middeleeuwse mens blind vaart op het kompas 'God' valt heel goed te vergelijken met het feit dat de moderne mens blind vaart op het kompas 'wetenschap'. De doorsnee-burger van nu heeft even weinig zicht op de kwaliteit van het kompas als de middeleeuwse mens op de kwaliteit van het zijne: de overgave aan de 'macht' buiten hem is even groot.

Een ander onderwerp uit de literatuurgeschiedenis dat een bijdrage kan leveren aan de relativering van de arrogante opvatting van veel leerlingen van nu, dat 'wij' zoveel verstandiger zijn als mensen uit vroeger eeuwen, is het Sentimentalisme. Wie onvoorbereid aan *'Julia'* van Rhijnvis Feith zou beginnen, zal, als hij de tekst 'aankan' ongetwijfeld verbaasd staan en wat lacherig gaan doen over alle 'zugjens' en tranen in dat verhaal. Heel

gemakkelijk is het om dat Sentimentalisme weg te honen als slap, onmannelijk, oninteressant. Veel interessanter is het om naar aanleiding van zo'n eerste reactie op 'Julia' serieus in te gaan op een vergelijking van het omgaan met gevoel(ens) toen en nu.

Neem als contrast een verhaal als 'Afscheid van Phoebe' uit de bundel 'Het limonadegevoel en andere verhalen' van Vonne van der Meer. De vrouwelijke hoofdpersoon uit dat boek kijkt terug op de miskraam die ze een jaar tevoren heeft gehad. Ze haalt herinneringen op aan de bevalling en merkt dat het verdriet nog heel hevig is. Heel subtiel wordt in het verhaal getoond hoezeer wij (onzelf en) anderen gevoelens voorschrijven en/of verbieden. Een vrouw die haar kind verliest, hoort daar meteen goed zichtbaar bedroefd om te zijn. Rouw moet niet onbeheerst zijn, maar ook niet te ingetogen. Dat verschijnsel is gemakkelijk te vertalen naar de leefwereld van de leerling: een leerling die in de klas een zwaar meetellende onvoldoende moet incasseren, moet dat onbewogen doen. Het kind dat boos is, moet maar even op de gang gaan staan tot het 'weer lief' is. Een man mag (nog steeds) niet huilen. Jaloezie hoor je te onderdrukken, want je moet de ander blijmoedig gunnen wat jij graag zelf zou willen hebben. Kortom, voor wie eens kritisch kijkt naar onze omgang met gevoelens, wordt het al heel gauw duidelijk dat we nogal vreemd omspringen met allerlei gevoelens. En dan zouden wij lachen om de hoofdpersoon uit 'Julia': een man die in onze ogen wat al te intens ontroerd en verdrietig is?

Een derde voorbeeld: In een tekst in zijn tijdschrift 'De Hollandsche Spectator' beschrijft Justus van Effen de manier waarop de jongen Kobus een meisje uit zijn buurt, Agnietje probeert te versieren. Van Effen brengt het als een voorbeeld, als een les aan de jonge lezers. Leerlingen van nu reageren eerst weer met onbegrip, 'dat jongeren zoiets destijds nodig hadden!'. Zijzelf hebben daar natuurlijk helemaal geen behoefte aan!

Een snelle inventarisatie welke (jongeren)tijdschriften zoal gelezen worden, en wat daarin dan met name veel belangstelling geniet, levert op dat met name de vragenrubrieken vreselijk populair zijn. Vragen over.....hoe om te gaan met hem/haar! Of het nu 'Yes', 'Breakout', 'Viva' of 'Webber' betreft, eerst bladert de jonge lezer naar de vragen op allerlei netelige omgangskwesties, sociaal of sexueel. Natuurlijk 'alleen om te lachen om de domme dingen die gevraagd worden', maar enig doorpraten maakt duidelijk dat vrijwel iedereen toch wel ooit baat heeft gehad van deze rubrieken als het ging om zaken die je zeker niet aan je ouders, maar zelfs niet aan een goede vriend(in) zou durven vragen. Zo komt 'Kobus en Agnietje' in een heel ander daglicht te staan, en gaat men zeer geïnteresseerd en gemotiveerd kijken naar de manier waarop Kobus indruk probeert te maken op zijn geliefde-in spe, en hoe een hedendaagse Kobus dat zal doen.

Aandacht voor literaire teksten (tekstfragmenten) uit het verleden, die start vanuit de leerling van nu, zijn persoon, zijn gedrag, zijn normen, waarden, gewoonten, dat type aandacht 'werkt', daar worden leerlingen door aangetrokken, daardoor doen ze ervaringen op waar ze 'wijzer' van worden. Zo heeft aandacht voor literatuurgeschiedenis zin, nut, effect. De hierboven beschreven manier van omgaan met teksten uit ons literaire verleden kan mooi aansluiten bij de behandeling van de grote lijnen van de literatuurhistorie (dat hoeft, zoals gezegd niet meer dan drie of vier uur te duren). Via een thematische benadering kunnen (delen van !) Bugatti's uit onze literatuurgeschiedenis in contrast met (fragmenten uit!) moderne(re) literaire teksten besproken worden. Voor iedere leerling wordt dan duidelijk wat de waarde is van aandacht voor dat culturele verleden. En de drie literaire werken van voor 1880 die de VWO-leerling op zijn lijst moet zetten, kunnen dan aansluiten bij het klassikaal gebodene.

Verstandig omgaan met literatuurgeschiedenis houdt dus voor mijn gevoel in dat leerlingen binnen een kader van kennis, ervaringen opdoen door de confrontatie van teksten, en dus van wereldbeelden uit verleden en heden. Zo ontstaat bij hen zicht op wat van alle tijden is, van nu anders is dan vroeger, en waarom, en wat in andere tijden wellicht heel wat beter werd aangepakt dan wij dat tegenwoordig doen. Aandacht voor de vorm van literatuur is natuurlijk ook belangrijk: het gaat om 'fraaie teksten', maar – voorzover vorm en inhoud al te scheiden zouden zijn - de inhoud, het verhaal, de strekking, het mensbeeld, het wereldbeeld staat voorop.

#### **4 Waarom is het traditionele literatuuronderwijs zo populair?**

Interessant blijft het, waarom zoveel docenten zo hechten aan het geven van traditioneel literatuuronderwijs, van een uitvoerige, vele tientallen uren verslindende bespreking van de hele chronologie van onze literatuurgeschiedenis met alle namen, weetjes, feitjes en andere ellende, in plaats van te gaan werken in de geest van de Vakontwikkelgroep, die een heel andere invulling van het Nederlandse literatuuronderwijs voor ogen had?

Enkele mogelijke antwoorden op die vraag:

- 4.1 De meeste leraren die op dit moment 'de dienst uitmaken' in de secties, zijn mensen van boven de 45: ze hebben hun opleiding voltooid rond 1970. In die tijd was er op de universiteiten nog vrijwel niets anders dan de historisch-biografische aanpak, de literatuurgeschiedenis dus. Het beetje structuuranalyse dat her en der al werd gedoed, mocht nog amper naam hebben. Uit onderzoeken (leve de wetenschap!) is bekend dat mensen hechten aan de kennis die zij in hun opleiding hebben meegekregen, en die vaak niet of nauwelijks opfrissen. Ergo...
- 4.2 Bij het geven van literatuurgeschiedenis 'kun je je ei kwijt': al die klassiekers die jij in je opleiding hebt doorgewerkt, alle smakelijke en onsmakelijke verhalen en anekdotes rondom schrijvers en boeken die je in je eigen opleiding hebt opgepikt, kun je aan je gehoor doorgeven. Leuk om te vertellen, vaak leuk om te horen, en je krijgt er een kick van wat je allemaal (nog) blijkt te weten!
- 4.3 Literatuurgeschiedenis is overzichtelijk, leerbaar, toetsbaar, 'objectief'.
- 4.4 De klassieke teksten zijn 'onschadelijk gemaakt' door de tijd. De wreedheid van *Reinaert*, de platvloersheid van de kluchten uit Middeleeuwen en Renaissance, de schunnigheid in een stuk als *Trijntje Cornelis*, het is allemaal historie, lang voorbij, de scherpe kantjes zijn eraf, je kunt er geen buil aan vallen als docent. De wreedheid in de boeken van *Hermine Landvreugd* of *Manon Uphoff*, de schunnigheid in de boeken van *Joris Moens* of *Ronald Giphart* komt veel harder aan, schokt, zet aan tot nadenken. Daar kun je niet 'vrijblijvend' omheen.
- 4.5 Het vergt nogal wat van je didactische en pedagogische kwaliteiten om met zo'n 25 tot 30 pubers, adolescenten een klassengesprek aan te gaan over een hedendaagse lite-



raire tekst. De keuze van zo'n tekst is een probleem: je hebt nog niet voldoende afstand om te kunnen beoordelen of het om een 'Bugatti' gaat of om een 'Lada'. Een moderne tekst geeft leerlingen de ruimte om er op hun eigen individuele wijze op te reageren -wat overigens heel natuurlijk is en ook de bedoeling van het omgaan met literatuur van nu. De 'eerbiedige (?) afstand' die de leerling inneemt ten opzichte van 'door de tijd en de literaire wereld goedgekeurde klassieke teksten', betekent naar alle waarschijnlijkheid minder kans op heftige discussies. Prettig is ook dat gevoelige onderwerpen en moeilijke ethische of morele vragen naar aanleiding van straatruoer in teksten van nu, achterwege blijven als er om de tekst de stoffige geur van heiligheid hangt.

## 5 Hoe dient literatuuronderwijs cultuuroverdracht?

Het zou wel eens zo kunnen zijn dat veel docenten terugvallen op het oude vertrouwde van de literatuurgeschiedenis, met veel aandacht voor klassieke meesterwerken uit voorbije eeuwen, omdat dat veel minder moeite kost, veel veiliger is en nog een deugdelijke uitstraling heeft ook! De Pleij's en de Van Oostroms - en dat zijn hoogleraren, dus geen kleine jongens! - roepen met grote regelmaat dat minder literatuurgeschiedenis in het Voortgezet Onderwijs betekent dat onze cultuur naar de knoppen gaat, en iedereen die zelf vroeger levertraan heeft geslikt, roept het hen na. Je doet dus aan cultuuroverdracht als je de moderne literatuur verwaarloost of marginaliseert ("Giphart? Da's geen literatuur!"), en je beperkt tot, of hoofdzakelijk richt op de klassiekers van (ver) voor het geboortjaar van leraar en leerling.

Maar: er bestaat een groot misverstand rondom 'cultuuroverdracht'! In de optiek van de 'traditionelen' is cultuuroverdracht dus de leerlingen laten kennismaken met zoveel mogelijk erfschatten uit onze literatuurgeschiedenis. Met veel verbaal geweld hebben ze de afgelopen vijftien, twintig jaar de literaturodidactici en leraren aangevallen die deze mening niet (helemaal) deelden.

Veeleer echter dient het traditionele literatuuronderwijs te worden aangevallen omdat het cultuuroverdracht in de weg staat. Immers, wat draagt er meer bij aan het doorgeven van onze cultuur via literatuuronderwijs: dat je leerlingen probeert te laten zien dat er in het verleden indrukwekkende literaire teksten zijn geschreven, of dat je leerlingen de waarde laat ervaren van het lezen van eigentijdse literatuur, dat je hen laat ervaren dat een literair boek kan meeslepen en tegelijkertijd je blik verruimt ten aanzien van de wereld van nu, de manier van denken en doen van de mens van nu. Toegang geven tot het lezen van literatuur, in eerste instantie literatuur van nu, over het leven en de mensen van nu, dat is cultuuroverdracht: aanvulling op en tegenwicht tegen alles wat de dagelijkse cultuur van leerlingen op dit moment inhoudt. En al vaker is gesteld dat wie op school de waarde van literatuur voor zijn of haar leven heeft ontdekt, heel waarschijnlijk in de rest van zijn/haar leven ook open zal staan voor de klassiekers.

Het literatuuronderwijs van de Tweede Fase ziet er op papier prima uit, maar op grond van wat bijna alle 'nieuwe' literatuurschoolboeken presenteren, valt te vrezen dat er amper iets veranderd is ten opzichte van de 'mammoetsituatie', dus amper iets is veranderd ten opzichte van de 'pre-mammoetsituatie', dus amper iets is veranderd ten opzichte van de negentiende eeuw. De tijden zijn veranderd, de zeden zijn veranderd, het traditionele literatuuronderwijs dreigt te blijven. Wat een gemiste kans!

## **Bibliografie**

Berg, W. van den en G.W.Muller (red.) (2000), *Literatuur op school*. Amsterdam: KNAW.  
Dirksen, J.A.G (1998), *Dossier Lezen. Docentenboek*. Zutphen: ThiemeMeulenhoff.