

Frans Hertoghs

EUROPEANISERING VAN HET LITERATUURONDERWIJS?

Een opmerking vooraf: ik ben literair hooggeschoold, ik houd van lezen, van literatuur en met name van Nederlandstalige literatuur en ik geef les in fictiekunde, waaronder ook literatuur valt. Mijn persoonlijke voorkeuren zijn voor het volgende echter niet van groot belang. Ik hoop een goed beeld te schetsen van een situatie zoals ik die binnen de opleidingen en scholen heb leren kennen, maar ook in de internationale contacten met collega's uit andere Europese landen 1).

1. Inleiding

Het vak Nederlands is zo Nederlands als het maar kan; het onderwerp van de leerstof is de eigen taal, de eigen denkwereld die in die taal tot uiting gebracht wordt, de unieke eigen omgangs- en communicatievormen en daarmee de eigen nationale cultuur. En als wij binnen ons vak niet zoveel doen aan het equivalent van *civilisation*, *Deutschland*- of *Engelandkunde*, dan komt dat voort uit weelde en niet uit gebrek: wij bevinden ons allen in het centrum van die cultuur en zijn daar de deelnemers, ja zelfs makers van. Binnen de grenzen van die context is het nauwelijks mogelijk dat die cultuur zelf onderwerp van lering is: wij hebben het buitenland nodig om te zien wie wij zijn.

Toch blijft het schoolvak Nederlands niet vrij van de drang naar europeanisering die de Europese politiek, cultuur en het onderwijs in zijn greep heeft. Gelukkig heeft het – hoe Nederlands ook – wel een enkel voor de hand liggend aanknopingspunt voor een dergelijke accentverschuiving: het *literatuur-onderwijs*. Dat heeft immers al van ouds veel internationale aanknopingspunten. Europeanisering van het literatuuronderwijs ligt dus voor de hand en lijkt de logische bijdrage van het moedertaalonderwijs hieraan. Het ligt immers in het verlengde van ons leesonderwijs en onze literatuurgeschiedenispraktijk: wij zijn eraan gewend om over onze eigen grenzen naar de 'grote culturen' te kijken; niet alleen de internationale stromingen, maar ook de vertaalde (jeugd)literatuur en de gemeenschappelijke cultureel-historische achtergrond zijn gemeengoed binnen de kaders van althans het Nederlandse literatuuronderwijs. 2) Dat is ook best aantrekkelijk voor de docent die eindelijk verlost is van het min of meer dorpse perspectief dat onze letterkunde voor ons gevoel in vergelijking met de Franse, Engelse of Duitse altijd wel heeft (altijd tientallen jaren later en dan nog lang niet zo goed).

Sinds enkele jaren bestaat er in Europa een commissie, *Les Lettres Européennes* geheten, die zich tot taak stelt om het nationale literatuuronderwijs in de verschillende bij de EG aangesloten landen te europeaniseren. Dat is interessant, omdat

de Franstalige opdrachtgevers en initiatiefnemers er kennelijk van uitgingen dat juist dat terrein zich goed leende voor europeanisering. 3) Hun uitgangspunt was dat het goed mogelijk moest zijn aan de diverse nationale literatuurgeschiedenissen een 'Europese dimensie' toe te voegen. Een soort extra hoofdstuk of extra paragrafen per hoofdstuk, met nog meer namen, werken en data; nu ook uit Portugal, Luxemburg of Liechtenstein. En natuurlijk vooral uit de bakermat van de Europese beschaving zelf. Meer van hetzelfde dus. De commissie veronderstelde dat in alle Europese landen wel ongeveer op dezelfde wijze en in dezelfde mate literatuur(geschiedenis)onderwijs gegeven zou worden. Ten onrechte.

Was die gelijkvormigheid misschien tot een twintigtal jaar geleden nog wel zo, intussen zijn de ontwikkelingen in met name de noordelijke landen als Denemarken, Zweden, Nederland en Groot-Brittannië snel gegaan. Daar heeft zich een ander soort literatuuronderwijs ontwikkeld, met andere doelen en middelen. De nadruk ligt daar steeds meer op een eigentijdse leescultuur en minder op literatuurgeschiedenis. Literair-historisch onderwijs komt wel voor, maar zowel in doelen als in middelen (en effecten!) sterk te variëren, niet alleen per land en streek, maar ook per docent. Voor deze regio werkt de door de commissie voorgestelde europeanisering niet; tenzij deze didactische ontwikkeling hier wordt teruggedraaid.

2. Onderwijs in literatuur of in literatuurgeschiedenis?

Geconfronteerd met een numerieke overmacht aan 'andersdenkenden' moeten de noordelijke landen nu hun kijk op literatuur(geschiedenis)onderwijs verantwoorden. Dat is op zich niet zo'n probleem: het literatuuronderwijs in de noordelijke landen is niet zonder reden veranderd; er is scherp, didactisch-kritisch over nagedacht. Merkwaardig is het echter om te zien dat het meer traditionele literatuur-historisch onderwijs kennelijk weinig of zelfs geen verantwoording behoeft. In feite stortte de commissie zich terwille van de gehoopte (Europese) effecten enthousiast op de leermiddelen en -inhouden, terwijl de doelen van dit onderwijs in nevelen gehuld bleven. Nu is dat verschijnsel binnen het onderwijs niet onbekend en met name voor het literair-historisch onderwijs van oudsher overal gemeengoed. Niet zelden wordt er over dit soort onderwijs geen verantwoording afgelegd, alsof dat in dit geval niet nodig is. En als die verantwoording wel gegeven wordt, blijft die steken in ongrijpbare en uiterst algemene doelen (als taal- of leesvaardigheid, cultureel inzicht) zonder dat duidelijk gemaakt wordt

1. waarom voor die doelen gekozen wordt (wiens cultuur moet overgedragen worden, met welk voor de leerling of maatschappij aantrekkelijk doel?) 4);
2. hoe de bijdrage van dit onderwijs aan deze doelen gelegen is (is het de taak van het onderwijs specifiek aan deze doelen bij te dragen?).

Het is merkwaardig dat het lijkt alsof literair-historisch onderwijs geen duidelijk doel nodig heeft, of dit onderwijs geheel vanzelf spreekt en geen verantwoording behoeft.

Waarom wordt zo vaak zonder didactische verantwoording literair-historisch

onderwijs gegeven, zelfs als dat niet in het curriculum van een schooltype (bv. MAVO) is opgenomen? Ik denk dat dat komt omdat veel docenten de oprechte overtuiging hebben dat het voor leerlingen goed en belangrijk is, zonder dat ze beschikken over harde argumenten, laat staan bewijzen voor deze overtuiging. Het blijkt erg moeilijk te zijn om te discussiëren over reële doelstellingen voor literair-historisch onderwijs. Er spelen heel vaak sterke gevoelens en persoonlijke overtuigingen en voorkeuren bij mee die niet gemakkelijk door redelijke argumenten worden overtuigd. Men vraagt zich af waarom dat zo gevoelig ligt; het moet wel gaan om waarden die veel docenten persoonlijk raken en die niet te vergelijken zijn met de waarden die aan de orde zijn bij discussie over het onderdeel 'kansberekening' of 'goniometrie' bij onze collega's wiskunde. Waarom hechten veel docenten zo aan het onderwijs in literatuurgeschiedenis? En waarom hebben ze zo'n moeite met het verantwoorden van die voorkeur? Een paar mogelijke verklaringen kunnen ons helpen:

- * Veel docenten hebben zelf een belangrijk deel van hun studie met deze materie doorgebracht. Ze voelen zich in deze materie voldoende opgeleid en goed thuis, evenals hun leermeesters dat vroeger waren.
- * Veel docenten van nu behoorden tijdens hun opleiding tot een bepaald type student dat gevoelig was voor de literatuurgeschiedenis die zo'n belangrijk deel van de opleiding uitmaakte. Vaak hebben alleen die studenten die deze belangstelling bezaten de opleiding voltooid.
- * Veel docenten van nu hebben voor, in en door hun eigen literaire opleiding vooral oudere teksten leren lezen en waarderen.
- * Sommige docenten van nu hebben (terecht of ten onrechte) het gevoel dat ze tot een zekere culturele elite te horen; het inwijden van slechts enkele leerlingen houdt de exclusiviteit in stand.
- * Veel docenten van nu zijn in hun eigen opleiding vaak ook niet echt aan de toenmalige eigentijdse literatuur toegekomen. Indien dat wel het geval was (binnen of buiten de opleiding) blijkt maar al te vaak, dat de coryfeeën van toen in de vergetelheid geraakt zijn. Vaak hebben ze sindsdien nauwelijks mogelijkheden gehad hebben om zonder begeleiding de contemporaine letterkunde bij te houden, zodat hun eigen letterkundige kennis stopt op enkele tientallen jaren voor heden. Ze voelen zich misschien pas echt thuis bij een letterkundige stroming die ze in hun eigen letterkundige opleiding nog degelijk bestudeerd hebben. Voor hun eigen docenten gold indertijd natuurlijk hetzelfde.
- * Cultuur 'mag' weer, na tijdens het no-nonsense-tijdperk als dubieus en onverdedigbaar terzijde geschoven te zijn. Cultuur is weer in, getuige de officiële en de handelsprijzen voor kunst.
- * Literatuurgeschiedenis is een 'echt vak', waarbij een docent vrijwel onontbeerlijk is en waarbij hij beschikt over harde leerstof en een instrument om de kennis te meten.

Bij de vraag 'europeaniseren van het literair-historisch onderwijs of niet' is het nodig en hoog tijd ons opnieuw te buigen over de verschillende doelen van lees-, literatuur- en literair-historisch onderwijs.

We moeten daarbij geen doelen gaan zoeken bij schijnbaar onaantastbare middelen of leerinhouden; dat is de omgekeerde wereld. Maar dat de praktijk van het literair-historisch onderwijs zeer algemeen is, blijkt uit de gegevens uit heel Europa. Voor veel docenten, ook voor Nederlandse en Vlaamse collega's, staat het middel absoluut niet ter discussie. In sommige Zuid Europese landen zijn *alle* lessen moedertaalonderwijs in de bovenbouw gewijd aan literair-historisch onderwijs, terwijl de doelstellingen zo algemeen en vaag zijn dat ze op talloze andere manieren bereikt zouden kunnen worden. Wat we in elk geval kunnen doen is de mogelijke doelen inventariseren en die afzetten op flexibele schalen (of assen), en vervolgens kijken of die doelen bereikt kunnen worden door het soort onderwijs dat we kennelijk graag willen geven. Ik kom daar straks op terug. Maar ook al is dat enigszins achteruit geredeneerd, het laat in elk geval de ruimte om doelen te bedenken bij een bestaande lespraktijk. De relatie tussen doel en middelen kan op deze wijze wel hersteld worden.

3. Over de effecten van literair-historisch onderwijs

Bij het ontbreken van expliciet en nauwkeurig geformuleerde doelstellingen kan de cybernetische wet van de terugkoppeling goede diensten bewijzen: als het effect van die actie ongewenst is, moet die actie net zo lang gewijzigd worden tot het ongewenste effect verdwenen is. Het is interessant te zien dat ook in de verschillende Europese landen in verschillende mate en op enigszins verschillende manieren literair-historisch onderwijs gegeven wordt. Als we daarbij verschillen in effecten kunnen opmerken, kunnen we misschien het onderwijs bijsturen zonder dat de formulering van de doelstelling bijgesteld hoeft te worden. Ik zal dan ook eerst vertellen over doelen en daarna over de effecten van de verschillende vormen van literatuuronderwijs. Ik hoop hiermee een kader te scheppen waarin ieder die het literatuuronderwijs een warm hart toedraagt zijn eigen standpunt kan kiezen en rechtvaardigen, niet alleen gelet op wat hij zelf wil bereiken met zijn leerlingen, maar ook met het oog op wat hij werkelijk bereikt.

4. Hiërarchie in doelen voor het literair-historisch onderwijs. De cirkels van het (fictionele) lezen.

In de psychologie is de theorie van de behoeftenhiërarchie van Maslov bekend en eigenlijk alom aanvaard. Die theorie komt hierop neer dat er een rangorde bestaat in de behoeften van alle mensen. Enigszins vereenvoudigd luidt de regel: 'Hogere behoeften kunnen pas bevredigd worden als aan de lagere behoeften in voldoende mate is voldaan.' Bijvoorbeeld de behoefte aan kennis kan pas worden bevredigd als eerst aan de meer primaire behoefte van het lichamelijk welzijn is voldaan. Misschien vindt u dat vanzelfsprekend: je kunt pas iets leren als je geen vreselijke honger meer hebt.

Ik ben van mening dat bij het leesonderwijs ook sprake is van een dergelijke

behoeftheniërarchie. Voor we aan bepaalde doelen voor leesonderwijs toekomen moeten 'eerdere' doelen al in meer of mindere mate bereikt zijn. Voor sommige doelen van leesonderwijs is dat evident: je moet kunnen lezen, wil je kunnen genieten van het lezen. Wil je dat laatste doel bereiken, dan zul je het eerste in voldoende mate bereikt moeten hebben.

Nu is het vaak zo dat wij, leraren in het voortgezet onderwijs, tussen de basisvaardigheid van het lezen en de literatuur(geschiedenis) niet zo heel veel stappen onderscheiden, of dat we – als we die wél onderscheiden – aannemen dat beginnende lezers die stappen zonder begeleiding en uit zichzelf wel kunnen zetten. Dat lijkt mij wat al te optimistisch geredeneerd. En dat is misschien tevens een verklaring voor het relatief geringe rendement dat het traditionele literatuuronderwijs bij veel leerlingen oplevert. Ik meen dat er enkel stappen liggen tussen kunnen lezen en van literatuur(geschiedenis) genieten, die ik u graag wil voorleggen. Ik begin dan voor de duidelijkheid maar even vooraan, op de basisschool of misschien nog iets eerder.

Fase 1. Willen lezen.

Leesonderwijs moet gebaseerd zijn op de motivatie van leerlingen om te lezen. vroeger was dat vanzelfsprekender dan nu. Veertig jaar geleden waren lezen en vertellen de belangrijkste bronnen van fictie, zowel voor kinderen als voor volwassenen. Leren lezen was vrijwel gelijk aan toegang tot individuele fictie. Tegenwoordig ligt dat wel even genuanceerder. Ook mensen die niet of nauwelijks kunnen lezen, bijvoorbeeld de moderne analfabeten, hebben een voldoende aanbod van fictie. Niet alleen via TV, maar ook in de vorm van verbaal sterk gereduceerde beeldverhalen (strips en beeldromannetjes) en videobanden, waarbij de tekst of ondertiteling een marginale rol vervult. De individualiteit van de fictiebehoefte kan gemakkelijk gedekt worden door videobanden, die rechtstreeks op je eigen fictievoorkeur toegesneden zijn. Kleurige platen en beeldsymbolen vervangen de flapteksten en inlichtingen kun je altijd aan de kassa krijgen.

Waarom zou je nog lezen? Voor ons, op lezen geselecteerde hoogopgeleide docenten, is dat vanzelfsprekend, maar wij zijn zelf enerzijds van een generatie die de TV heeft zien komen, anderzijds zijn wij juist mensen die geselecteerd zijn op het adequaat verwerken van teksten – in elk geval niet van beelden. Sterker nog, veel literatuurdocenten vertonen een tegenzin tegen (de broodroof van?) de beeldgebonden fictie, die mij wel eens overdreven voorkomt. Kortom, onze kijk op de motivatie van lezers is enigszins vertekend. Want waarom zou je je de moeilijke kunst van het lezen aanleren, als de behoefte aan fictie (waarvoor het lezen de meest voor de hand liggende middel was) eenvoudiger en evengoed op andere manieren bevredigd kan worden?

Mij bekruipt wel eens de nare gedachte dat ik – voorstander en promotor van de schone kunsten van het lezen – een sterke gelijkenis vertoon met de oude dorpsverteller, die de opkomst van de boekdrukkunst verketterde, omdat de mensen de teksten niet meer in zich op hoefden te nemen, dat ze vreemd bleven voor de teksten, dat ze de teksten niet meer

konden doorleven, omdat ze ze niet in voldoende mate kenden... Deze bard had zonder twijfel gelijk. Maar tegenover die verliezen stonden voordelen die de brave man niet kon voor- noch overzien. Zijn gelijk was dus beperkt. Soms, in mijn zwakke ogenblikken, zie ik mezelf als die bard. Ook ik kan het nieuwe tijdperk niet overzien, ook ik neig ertoe aan de oude waarden te hechten...

Vijf- en zesjarigen willen nog best leren lezen. Maar geldt dat ook voor alle of de meeste 12-jarigen en ouder?

Fase 2. Kunnen lezen.

Als kinderen willen lezen, moeten we ze het ook leren. Niet alleen letters tot woorden ontcijferen of woorden tot zinnen. Onder *kunnen lezen* versta ik ook: een zeker tempo kunnen aanhouden, een zekere lengte kunnen verwerken en over een zodanige woordenschat beschikken dat ze niet voortdurend uit de tekst moeten klimmen om zich over een woord te buigen (vergelijk het aanvankelijk lezen in een vreemde taal).

Onder kunnen lezen vallen ook de *praktische omgevingsaspecten* die het lezen in zo belangrijke mate kunnen beïnvloeden. Kunt u lezen bij de TV? Ik niet. Er zijn omstandigheden waarin ik goed kan lezen (in de trein bij voorbeeld) en situaties waarin mij dat onmogelijk is. Dat geldt voor kinderen ook. Als ze thuis geen ruimte hebben waar ze zich tot een zekere concentratie op de tekst kunnen opwerken, zullen ze niet gemakkelijk kunnen lezen. Die situatie doet zich natuurlijk vooral voor bij mensen die klein behuist zijn, waar meer kinderen een kamer delen of waar alleen de huiskamer (met de onvermijdelijke TV) groot genoeg of verwarmd is.

Maar er zijn ook *psychologische aspecten* die een belangrijke rol kunnen spelen bij het al dan niet kunnen lezen. Als we Maslov nog even mogen aanhalen: de behoefte aan (een abstracte vorm van) fictie is ondergeschikt aan de primaire lichamelijke behoeften (honger, dorst, welzijn) maar ook aan primaire sociale behoeften zoals veiligheid, geborgenheid.

En vlak ook de *sociologische omgevingsaspecten* niet uit. Die zijn misschien wel zo belangrijk als de bovengenoemde. In veel gezinnen geldt het adagium: lezen is niets doen. Wie leest voert niets uit en is dus beschikbaar voor gesprekken, klusjes en boodschappen. Lezen wordt niet hoog gewaardeerd in veel sociale milieus. Zei iemand dat alle kinderen kunnen lezen?

Fase 3. Beschikken over teksten.

Als je wel wil en kunt lezen, kom je niet ver als je geen tekst hebt die geschikt is. Niet elke tekst is geschikt voor het leesdoel dat je op dat moment hebt. U kent dat wel: je hebt wel zin om te lezen, en ook wel tijd, maar je hebt geen geschikt boek. Voor kinderen is het nog veel moeilijker om aan een geschikt boek te komen dan voor ons. Ze kennen de verschillende tekstsoorten niet, weten ze niet te vinden, de bibliotheek (weten ze waar, wanneer en hoe?) is nét dicht, thuis zijn geen boeken. Hoe kom je eraan? Ook dat zullen we kinderen moeten leren: voor de aanvoer van

hun eigen teksten zorgen. Wij zijn zelf anders gewend, wij kennen de wegen, wij zorgen voor geschikt leesmateriaal voor onze eigen kinderen. Maar voor heel veel kinderen geldt, dat ze in hoge mate afhankelijk zijn van het toeval om ze van teksten te voorzien. En hoe minder leesvaardig ze zijn, des te geringer is het aantal teksten dat voor hen geschikt is. 5)

Fase 4. Willen leren van teksten.

Fictie lezen kan veel verschillende doelen dienen. Eén daarvan is ontspanning, amusement of verstrooiing. Dan zijn nieuwerdswaarde en leesintensiteit van gering belang. Je kunt dan bijvoorbeeld een lekker dom boekje of een dito strip lezen of herlezen. Ook voor veel gevorderde lezers is dat een legitiem doel waar ze zich bij tijd en wijle graag schaaamteloos aan overgeven.

Ons onderwijs in fictie lezen mikt vaak op een ander doel: de tekst moet leerzaam zijn. Leerzaam gebruik ik nu in een zeer brede zin. De tekst moet bijvoorbeeld nieuwe ideeën in zich bergen, genuanceerde gevoelens duiden, inzicht geven in relaties tussen mensen, gevoelens opwekken. Zelf lezen wij graag zulke boeken. We willen het ook onze leerlingen niet onthouden. Maar we vergeten gemakkelijk dat dat doel voor kinderen niet altijd voor de hand ligt. Ze worden op school al overladen met dit soort teksten en woorden. Alle vakken strijden om de hoogste leerzaamheid, het diepste inzicht, de meest weidse verschietsen. De leerling hoeft vaak niet meer van dat. Zelfs bij het lezen (vooropgesteld dat hij het zou willen, kunnen en aan de teksten kunnen komen) achtervolgt hem het door anderen uitgestippelde, voorgebakken leren. Vaak willen leerlingen zelf ervaren, zelf kiezen, niet leren van teksten. Ze kunnen best genieten van een goed vers of een mooi stuk tekst. Maar kom ze in hemelsnaam niet met vragen over de tekst. Dan 'nokken' ze massaal. Vindt u dat gek?

Fase 5. Van mooie teksten genieten.

Eén van de zeer aparte ervaringen voor gevorderde lezers is het esthetische genoegen dat we kunnen beleven aan vorm en inhoud van met name fictionele teksten. Voor ons zijn deze genoegens van 'de betere teksten' waarschijnlijk de motor van onze leesmotivatie. Dat zouden we onze leerlingen dan ook wel graag willen leren. Maar we vergeten dan gemakkelijk dat aan alle voorafgaande voorwaarden moet worden voldaan, voor leerlingen op meer dan incidentele wijze kunnen genieten van teksten. Als we de voorafgaande fasen overzien, moeten we constateren dat het niet vreemd is dat we relatief maar zo weinig leerlingen kunnen bereiken met onze literaire teksten. De meeste zijn onderweg naar deze hoogte al uitgestapt. Ik merk dat bijvoorbeeld aan de instroom van eerstejaars op de opleiding. Voor zelfs deze studenten is literatuur niet altijd vertrouwd, terwijl ze toch allemaal Nederlands hebben gekozen onder andere omdat ze zeker niet slecht zijn in teksten.

Fase 6. Kennis en inzicht rond oudere mooie of interessante teksten: literatuurschiedenis.

Genieten komt hierbij natuurlijk nog wel kijken (het is immers een eerder bereikt doel), maar er komt nog iets bij. Kennis van en inzicht in oudere fasen van onze cultuur, of andere culturen geeft een beter en soms een fascinerend beeld van die fasen of culturen en daarmee op onze eigen cultuur. Cultureel gezien weten we pas wie we zijn als we weten hoe we ontstaan zijn. Maar dit abstracte en hoge doel vereist nogal wat bereikte leesdoelen en we zagen al eerder dat de meeste van onze leerlingen onderweg al uitgestapt waren. Daarmee is het doel zelf natuurlijk niet slecht of onbereikbaar. Maar we zullen meer stappen moeten ondernemen om het te bereiken en we zullen ons moeten afvragen of dit laatste doel voor alle leerlingen verplicht zou moeten worden.

5. Het fasenmodel als bloksysteem:

Fase 0. Heb je behoefte aan fictie?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: ga iets anders doen, bv. sporten, zakelijk lezen enz.

Fase 1. Wil je (leren) lezen?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: wil je fictie kijken (toneel, video, TV, film, strip) of luisteren (hoorspel, verhaal, voorlezen)?

Fase 2. (Je wil leren lezen:) kun je lezen?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: welke problemen moet je oplossen?

Fase 3. (Je wil en je kunt lezen:) heb je iets geschikts te lezen?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: welke problemen moet je oplossen, welke wegen moet je bewandelen?

Fase 4. (Je wil en je kunt een tekst naar keuze lezen:) wil je ervan leren?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: ga iets triviaals, iets ontspannends lezen, ga herlezen o.i.d.

Fase 5. (Je wil en kunt een leerzame tekst lezen:) wil je iets moois lezen?

zo ja: ga verder naar de volgende vraag;
zo nee: probeer een ander genre (filosofie, essay, column e.d.)

Fase 6. (Je wil en je kunt een mooie tekst lezen:) wil je dat in historische context geplaatst zien?

zo ja: literair-historisch onderwijs
zo nee: ga terug naar vraag 1.

6. Over het fasenmodel

Nog even iets over de fasen en de onderlinge relatie. Het bereiken van een bepaalde fase is voorwaarde voor een poging de volgende te bereiken. Dat geldt voor het onderwijs en ook voor de actie van het lezen: pas als aan de voorwaarde is voldaan kun je toegang krijgen tot de volgende fase. Maar net als in de behoeftenhiërarchie van Maslov hoeft (gelukkig) niet elk fasedoel voor de volle 100 % bereikt te zijn voor je verder mag. Ook met een beetje honger kun je gerust leren. Datzelfde geldt natuurlijk ook voor de fasen van leesonderwijs. Maar ik ben er zeker van, dat je je als leraar van die verschillende fasen kunt bedienen om je doel met leerlingen te bereiken.

Fasen van Leesonderwijs (Fictie).



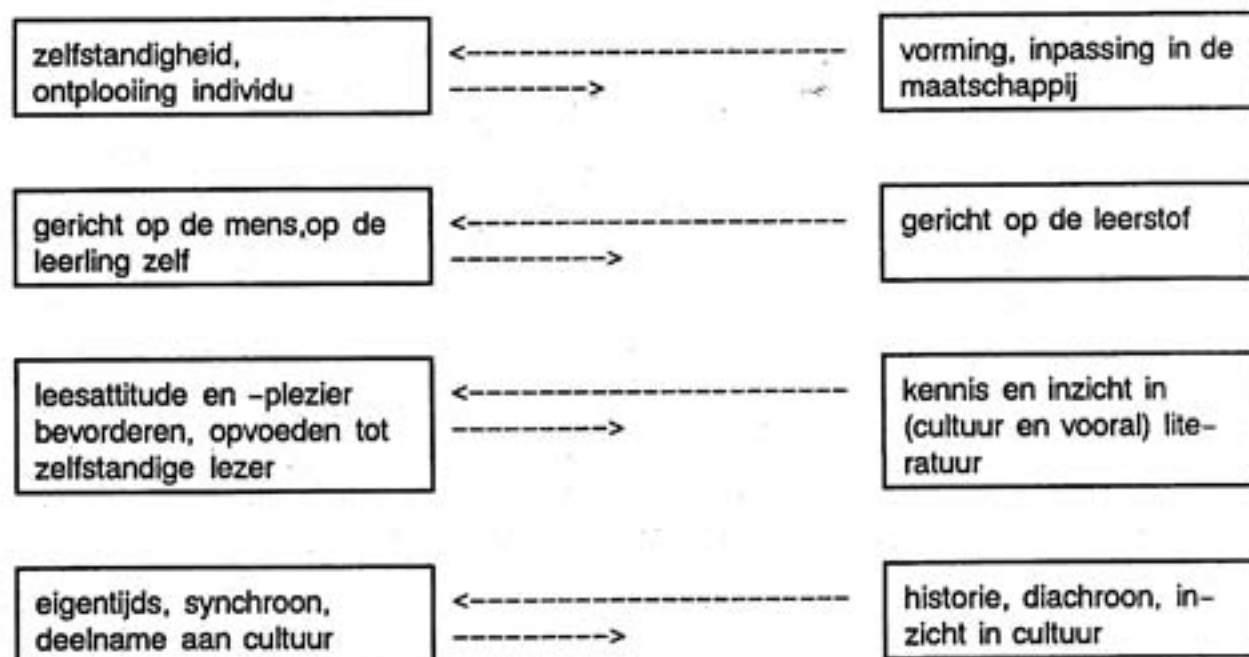
Beschouw de cirkels bijvoorbeeld als hoogtelijnen op een landkaart (zie afb. 1). De hoogste trap kan alleen maar bereikt worden door opstijging via lagere trappen. Een leerling die per parachute op de allerhoogste top gedropt wordt, zal daarna niet als saus op de pudding overvloeien naar de lagere fasen. Integendeel, hij zal zich duizelig van de hoogste trans storten en op een laag niveau een onderkomen zoeken. Ik wil hier bij voorbeeld refereren aan het leeslijst-effect (ik lees nooit meer!). Collega's uit andere landen, waar het literair-historisch onderwijs een zeer hoge vlucht genomen heeft, schromen niet dit effect openlijk te bevestigen.

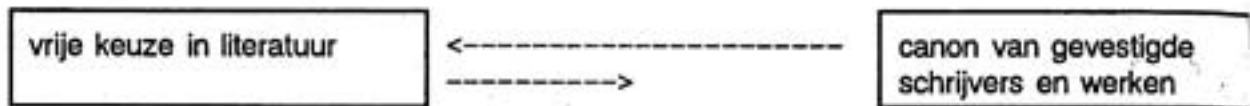
Wanneer een land of een sportbond zich als hoofddoel stelt topsporters af te leveren, is dat een legitiem doel. Maar geen sportbond zou het zich in het hoofd halen alle kinderen bij de bond aangesloten aan een topsporttraining te onderwerpen. Wellicht zou dat ook topsporters kunnen opleveren, maar dat zou tegelijkertijd ook een groot aantal mogelijke s(up)porters frustreren en zelfs tegen maken. Zo'n strategie werkt meestal slecht, vaak niet en soms averechts. Jammer! De doelen waren zo mooi en de inzet van de docent was boven alle lof verheven.

7. De assen van doelen in het literatuur-/leesonderwijs

Ieder die voor literatuur-/leesonderwijs kiest heeft daarbij doelen die te situeren zijn op een aantal mogelijke assen. Enkele van die assen (er zijn er misschien nog veel meer!) hebben we (Hugo de Jonghe en ik) hier geëxpliciteerd.

ASSEN VAN DOELSTELLINGEN VAN LITERAATUUR-ONDERWIJS.





In de linkse kolom staat de leerling centraal, hij ontwikkelt zich in zijn eigen richting, in de rechter kolom staat de leraar (als vertegenwoordiger van kunst en cultuur) centraal, hij geeft richting aan de leerling die anders wildgroei zou kunnen vertonen. Het is uit de curricula van de verschillende landen gebleken dat de Romaanse taalgebieden in grote meerderheid doelen rechts van de assen beogen, terwijl ze in Noord-West-Europa veel meer naar de linkerkant van de assen geschoven zijn.

8. Conclusie doelen

Wat mij betreft kan elke cultuur, elk land en elke leraar zich legitiem en autonoom een doel stellen en dat situeren op de bovengetoonde assen. Die doelen hangen natuurlijk ook in hoge mate samen met de doelen van leerlingen en hun beginniveau. Afhankelijk van deze doelen echter moet je een hiërarchie van voorafgaande fasen bereiken die je niet straffeloos kunt overslaan. Vaak zal de laatste fase niet bereikt kunnen worden, en zeker niet door alle leerlingen. Om jezelf en je leerlingen niet te frustreren kun je je doelen het best op een bereikbaar niveau leggen. Maar sla nooit de voorafgaande fasen over en veronderstel niet voetstoots dat alle leerlingen ze reeds hebben bereikt.

Hierboven vermeldde ik al even het feit dat bijvoorbeeld in Frankrijk en Italië de doelstellingen voor leesonderwijs zeker in de bovenbouw zeer rechts van de assen zijn gesitueerd. Dat brengt de Noord- en West-Europese landen in een minderheidspositie. Merkwaardigerwijs staan we nu voor de moeilijke taak onze opvattingen over doelen van literair-historisch onderwijs te verdedigen. Kennelijk werkt de literair-historische traditie zodanig sterk, dat voor deze benadering van leesonderwijs geen speciale verdediging nodig is. Bovendien zijn de doelen die aan weerszijden van de assen liggen allemaal legitiem en afhankelijk van de situatie waarin het land, de cultuur, het onderwijs en de leraar zich bevindt. Waar een land sterke behoefte heeft aan een nationale identiteit zullen de doelen van leesonderwijs bijvoorbeeld eerder rechts op de as liggen dan links.

Een belangrijke vraag is hierbij natuurlijk in hoeverre europeanisering van het literatuuronderwijs de plaatsing op de assen van de doelen zal en mag beïnvloeden. Het lijkt mij onjuist om onze weloverwogen doelstellingen van literatuuronderwijs (en daarmee de middelen) aan dit doel aan te passen.

Elk gekozen doel of cluster van doelstellingen zal hier gerespecteerd dienen te worden. Maar wie een keuze maakt zal deze wel moeten verantwoorden tegenover leerlingen, en tegenover een zich verenigend Europa. Dat de nationalistische

effecten van literatuurgeschiedenisonderwijs (waarvan in het volgende sprake zal zijn) zich nu op een Verenigd Europa richten, hoeft voor ons geen reden te zijn de doelen en de middelen van het traditionele literatuurgeschiedenisonderwijs te omhelzen. Deze effecten kunnen ons inziens ook binnen het vak moedertaalonderwijs op andere manieren worden bereikt.

Omdat de doelen in mijn optiek zo plooibaar zijn en zo afhankelijk van de situatie, kunnen we misschien beter kijken naar de *effecten* van dat literair-historisch onderwijs, zoals dat ook bij ons nog regelmatig en bezuiden de taalgrens vrijwel uitsluitend voorkomt. Als die effecten ons niet bevallen, kan dat een goede reden zijn ons zo al niet op de doelstellingen, dan toch op de leerweg en de leer methode te bezinnen.

9. De effecten van traditioneel literair-historisch onderwijs

Bij mijn weten zijn in het kader van het onderzoek naar de effecten van literatuurgeschiedenisonderwijs onlangs de eerste stappen gezet. Het is dan natuurlijk hachelijk om met een zeker aplomb te spreken over 'de' effecten van een bepaald type onderwijs. Toch moeten we uit de wetenschappelijke onbewezenheid van bepaalde stellingen niet concluderen dat ze daardoor onbruikbaar zijn. De door mij genoemde effecten zijn door mijzelf en andere commissieleden waargenomen en bevestigd in gesprekken met Nederlandse en Zuid-Europese collega's. In de literatuur over leesonderwijs is er ook een en ander over te vinden en tenslotte liggen deze effecten (en niet de onderwijsdoelstellingen!) aan de basis van de veranderingen zoals die in Noordwest-Europa gestalte hebben gekregen. Dat neemt niet weg, dat ik deze effecten liever als stellingen wil poneren, zolang er geen onweerlegbare bewijzen voor zijn.

1. *Contemporaine literatuur komt niet of nauwelijks aan bod.*

U kent dat misschien wel: op een of andere manier heb je in de lessen voor de oudere literatuur altijd meer tijd nodig dan je dacht. Ook in de zuidelijker landen wordt deze stelling voluit onderschreven. 6) Ik was gewend dit verschijnsel als een persoonlijk falen te beschouwen en ik heb gemerkt dat collega's dat ook deden. Toch ben ik van mening dat hier niet zozeer het falen van individuele docenten, maar vooral een structureel probleem aan ten grondslag ligt. Hoe verder een (literaire) tekst zich namelijk verwijderd van de huidige teksten, hoe meer begeleidende informatie en ondersteunend materiaal die tekst nodig heeft. Omdat het literair-historisch onderwijs overwegend temporeel-lineair gegeven wordt, kosten de oudste teksten dus de meeste tijd, ondersteuning en docenten-energie. Maar ook het onderwijs in eigentijdse literatuur heeft ondersteuning nodig en daar komen we niet aan toe.

Er is nog een ander probleem onlosmakelijk mee verbonden. Naarmate je verder in de tijd teruggaat, wordt de literaire canon algemener en onbetwistbaarder. Voor contemporaine schrijvers bestaat zo'n canon nog niet of is hij voortdurend onder-

werp van discussie. De docent mist het houvast van de leerstof; hij moet dan of op eigen gezag een canon vaststellen, of de leerlingen de ruimte geven. Bovendien moet de docent 'bij' zijn en vertrouwen op zijn eigen oordeel. Dat is hem nooit geleerd. Integendeel. Contemporain literatuuronderwijs is dus een moeilijke, hachelijke en energievretende kwestie. Het is ook moeilijk de leerlingen duidelijk te maken welke teksten wel en welke niet tot de literatuur gerekend moeten worden. En waarom. 7)

Oudere literatuurgeschiedenis daarentegen heeft een scherp afgegrensd gebied met duidelijke, toetsbare leerelementen. Bovendien is dat het terrein waarop de leerlingen de leraar het hardst nodig hebben als bezielende motor, als deskundige informant en als rechtvaardige beloner. Wie zal het de leraar kwalijk nemen dat zijn voorkeur – bewust of onbewust – daar naar uitgaat?

EFFECT 1: Door het literair-historisch onderwijs weten leerlingen niet wat er voor hen nú te lezen is. Ze zullen zich in een boekwinkel niet thuis voelen.

2. Bij literair-historisch onderwijs ligt de nadruk meer op inzicht en weten dan op genieten

Zie hiervoor ook de toren van doelstellingen: fase 5 gaat aan fase 6 vooraf. Om te kunnen genieten van oude(re) teksten is vaak heel veel weten nodig. Bijvoorbeeld van de taal, de omgangsvormen, de denkwereld, de stromingen enz. Leraren vinden dat ze 'waar voor hun geld' geven wanneer ze die informatie in ruime mate kunnen aandragen, als ze veel kunnen vertellen en uitleggen. Ze zijn veelal zelf hierin goed opgeleid en ze willen begrijpelijkerwijs hun vakkennis graag kwijt.

Leerlingen zijn vaak nog niet toe aan een dergelijk ver verwijderd doel. Ze zitten ook ontwikkelingspsychologisch in een fase waarin ze zelf hun eigen wereld aan het ontdekken zijn; ze zoeken naar hun eigen identiteit in hun eigen leefwereld, ze zoeken directe eigen ervaringen en empathie. De meer beschouwende, bespiegelende fase, waarin wij ons vaak bevinden, heeft voor de meeste van hen niets aantrekkelijks. En juist leerlingen die veel met zichzelf bezig zijn en weinig belangstelling hebben voor geschiedenis of filosofie hebben het extra moeilijk bij deze literair-historische lessen en lijden het meest onder de gevolgen.

EFFECT 2: Veel leerlingen krijgen een verkeerd beeld van wat lezen eigenlijk is; voor hen voorziet lezen niet in een zelfgevoelde behoefte, maar is het iets voor studs, voor freaks.

EFFECT 3: Veel leerlingen gaan lezen associëren met leren en krijgen er daardoor een hekel aan.

EFFECT 4: Voor enkele leerlingen die een speciale aanleg of voorgeschiedenis hebben, voorziet juist dit onderwijs in een behoefte; uit deze leerlingen komen veel docenten moedertaal voort.

3. Oordeelsvorming bij de leerling

Bij het literair-historisch onderwijs worden teksten (en zelfs auteurs!) aangeboden als goed of interessant zonder dat de leerling de gelegenheid krijgt zich daar zelf een eigen, desnoods afwijkende mening over te vormen. Als het oordeel van de leerling dus negatiever uitvalt dan de canon toestaat, moet er dus sprake zijn van een defect bij de leerling: zijn smaak, inzicht, ontwikkeling (niveau) of tekstbegrip schieten dan tekort. "Het is jammer dat je niet van Vondel (Du Perron, Verwey enz.) kunt genieten! Daar zit zoveel moois en goeds (enz.) in! Hopelijk zul je dat later nog ontdekken..." In dat opzicht is literair-historisch onderwijs dus altijd convergent.

Wellicht zijn er tussen de oude teksten wel enkele waar de leerling in beperkte mate van kan genieten (mits hij gemotiveerd is en voldoende op de hoogte!). Maar dan toch mist hij de literaire, logisch-historische lijn. Bijvoorbeeld omdat de voorafgaande periode hem absoluut niet aansprak of zelfs tegenstond. Die momenten blijven voor vrijwel alle leerlingen incidenteel, *rari nantes in gurgite vasto*, onsamenhangend. Leerlingen hebben niet de kans gehad zich op grond van eigen waarneming en leeservaring een oordeel te vormen over wat ze wel en wat ze niet willen en kunnen lezen. De confrontatie tussen wat ze werkelijk vinden en wat ze horen te vinden is vaak fnuikend voor het zelfvertrouwen in de keuze en waardering van (al dan niet literaire) teksten.

Of is het misschien zo dat we het belangrijker vinden dat leerlingen cultuurhistorie (rond teksten) leren en nemen we de negatieve effecten op het gebied van lezen maar op de koop toe?

EFFECT 5: Leerlingen leren dat ze niet mogen vertrouwen op hun eigen oordeel; de mening van deskundigen is altijd meer waard; hun afwijking is negatief te interpreteren.

4. Tekst en persoon

In het traditioneel literair-historisch onderwijs wordt erg veel aandacht besteed aan de persoon van de schrijver. Teksten worden zonder uitzondering auteursgewijze gerangschikt en er wordt veel plaats ingeruimd voor biografieën. Dat is eigenlijk bijzonder vreemd. Wat is er nu het belangrijkste, de tekst of de schrijver? En dan nog: zijn alle teksten van bekende schrijvers goed? Zijn schrijvers bekend omdat ze goed zijn? Zijn er geen uitstekende teksten gemaakt door minder bekende schrijvers? Hoe komt het dat ze bekend zijn? Waren ze bekend in hun eigen tijd? (Cats bv.) Hebben ze grote invloed gehad op de ontwikkeling van teksten (Tachtigers?) (van wie dan?) of van de gang van de cultuur (Marx?, Freud?) Zijn ze

misschien op dit moment mogelijk van belang (bv. Coornhert)?

Leerlingen leren in het literair-historisch onderwijs het accent verleggen van tekst (waaronder desnoods ontstaanstijd of genre) naar auteur. Dat werkt persoonsverheerlijking in de hand en namenkennis zonder tekstinzicht. Zou het toeval zijn dat in de zuidelijke landen het Pavarotti-effect, het bezichtigen van het geboortehuis van de moeder van Mozart, de verheerlijking van grote voetballers en filmsterren zo normaal is? Wat vindt u ervan wanneer mensen oprecht menen dat de producent belangrijker is voor de waardering dan de kwaliteit van het produkt? Herkent u dat misschien uit de reclame? Op deze wijze wordt cultuur vervreemd van eigen waarneming; het wordt iets onbegrijpelijks, iets voor specialisten. Hoogstens wat algemeen bekende namen blijven hangen zonder inhoud. Leerlingen verliezen spoedig hun belangstelling voor deze oninteressante tak van cultuur. Ze werpen zich liever op toegankelijker media als film en muziek.

EFFECT 6: Leerlingen leren in het literair-historisch onderwijs dat namen belangrijker zijn dan produkten (teksten). De namen worden op een voor hen (en ons?) onbegrijpelijke wijze geselecteerd. Hierdoor verliezen ze hun belangstelling voor de literatuur.

5. Nationalisme

In wezen werkt literatuurgeschiedenis nationalisme in de hand door de keuze van het terrein en de verwevenheid met de nationale geschiedenis. Zelfs als de taal zich in verschillende naties manifesteert, zoekt elk land naar het eigene, het specifieke. Vergelijk literatuurgeschiedenissen uit Vlaamse 8) en Nederlandse gebieden met elkaar. Of Waalse en Franse. Vreemdtalige auteurs worden wel vernoemd of zelfs geciteerd, maar vooral om de eigen ontwikkelingen te verklaren of te legitimeren. De volle nadruk ligt op het eigene. De eigen (eenheids!)taal wordt getoond als voertuig van grote gedachten, gevoelens en belangrijke cultuur. Taal maakt, taal is de cultuur. Een paar voorbeelden.

1. Waar een nieuwe natie zich aan het vormen is, zie je dan ook onmiddellijk het ontstaan van een eigen literatuurgeschiedenis. Ik kon dat constateren op de Faer Oer en in Luxemburg.
2. Italië heeft van alle Europese landen het zwaarste literair-historische curriculum. Dat valt beter te verklaren wanneer men weet dat de unificatie van dat land nog maar onlangs en onder veel protest heeft plaatsgevonden.
3. In alle officiële literatuurgeschiedenissen die mij onder ogen gekomen zijn, worden minderheidstalen genegeerd: het Fries in Nederland, het Baskisch, het Bretons, het Duits van Alto Adige, nergens wordt daar enige aandacht aan besteed.
4. Ook dialecten worden niet als volwaardig beschouwd; waar noodgedwongen aandacht aan dat fenomeen wordt besteed, is het slechts terloops en voorzover noodzakelijk. Vergelijk de behandeling van de Middeleeuwse dialecten, van Gezelle, Streuvels (enz.) en de plaats die typische streekschrijvers toegewezen krijgen.

5. Buitenlandse ideofonen worden binnengehaald en als nationaal vertoond (bv. de behandeling van Waalse schrijvers in de Franse literatuurgeschiedenis – if ever).

Zelfs in een integrerend Europa zie je dat er onmiddellijk een eigen literatuurgeschiedenis moet ontstaan als middel tot unificatie en identificatie. Ondanks de verschillende talen en culturen gaan we juist via literatuur- en cultuurgeschiedenis op zoek naar een eigen identiteit. Als dat niet zo werkt, waarom dan geen mondiale literatuurgeschiedenis? Ook Europees nationalisme dus, zou men met recht kunnen zeggen.

Ik ben van mening dat natiegericht literatuuronderwijs het nationalisme sterk bevordert. Ook als dat nationalisme in engere zin vervangen wordt door een Europees nationalisme.

EFFECT 7: Het literair-historisch onderwijs werkt nationalisme in de hand. Ook europeanisme kan misschien in dit opzicht als nationalisme beschouwd worden.

10. Effecten van niet-literair-historisch onderwijs

Na deze bezwaren tegen het traditionele literair-historisch onderwijs is het niet meer dan redelijk dat we even kijken naar de effecten van een ander onderwijs. Dat is nog niet zo eenvoudig. Er bestaat immers niet zoiets als een enkel alternatief. Veelal wordt het literatuurgeschiedenisonderwijs vervangen door een veelvoud aan keuzemogelijkheden, die dan ook allemaal andere effecten zullen hebben. Bovendien is de onderwijspraktijk in de verschillende Noordegroepse landen nog niet overal aangepast aan de officieel geldende doelstellingen.

Als we dus verschillen willen opmerken zullen die eerder liggen op het vlak van het ontbreken van of het diffuseren van bekende effecten van literatuurgeschiedenisonderwijs. Toch kunnen we wel voorzichtig enkele tendensen aanstippen. Het is nog te vroeg om daar iets onweerlegbaars over te zeggen; per slot van rekening is ook in Nederland en Denemarken (de landen die er voorzover mij bekend het verst mee zijn) de traditionele onderwijspraktijk nog wijdverbreid. Toch zie ik enkele effecten die je in verband zou kunnen brengen met een andere aanpak binnen het lees- en literatuuronderwijs.

Er wordt meer gelezen en in bredere kringen.

Buitenlanders valt het op dat in Nederland en in Denemarken zoveel gelezen wordt. Voorzover ik weet is daar geen wetenschappelijk onderzoek naar verricht; ik zou ook niet weten hoe men dat precies zou moeten meten. Wellicht is het aantal boekverkooppunten hier distinctief. Die vallen mij in Scandinavië altijd zo op. Ik ben

geneigd het te zien als een effect van een verbeterd leesonderwijs. In Portugal en Italië wordt veel minder gelezen, als ik mijn collega's mag geloven. Zelfs al zou het klimaat daar voor het lezen minder geschikt zijn – en dat valt nauwelijks te geloven – dan nog zou ook de correlatie in het verschil in leesonderwijs veelzeggend kunnen zijn.

Dichters en gedichten staan meer in de belangstelling.

In Nederland is dat zeker zo, getuige het succes van allerlei poëzie-manifestaties. Een ander poëzie-onderwijs lijkt mij hier zeker debet aan.

11. Conclusies

De Europese situatie

Traditioneel literatuuronderwijs zoals het vaak gegeven wordt in binnen- en buitenland

1. mist duidelijke ondubbelzinnige doelstellingen en
2. heeft dubieuze effecten
3. terwijl de middelen nauwelijks ter discussie staan.

Ook de relatie tussen doelstellingen, middelen en effecten is niet helder. In sommige landen, waaronder Nederland, is zich op basis van een herbezinning juist van de effecten een andere aanpak aan het ontwikkelen. Deze aanpak lijkt moeilijk te verenigen met die van de meer zuidelijke landen. In het grote Europa is onze aanpak duidelijk in de minderheid. Onze doelstellingen en middelen lijken één of meer niveaus 'lager' te liggen in de doelstellingshiërarchie dan die van onze collega's. Ze moeten verantwoord worden (in tegenstelling tot het traditioneel literair-historisch onderwijs).

Mogelijke strategieën

We moeten accepteren dat in elk land andere culturele behoeften kunnen en mogen bestaan, die een ander literatuuronderwijs mogelijk maken. We moeten proberen ieder land in zijn wezen te laten, zowel doelstellingen als middelen en effecten zelfstandig te laten regelen. Maar we kunnen wel andere dingen proberen:

Expliciteren van mogelijke doelen voor lees- en literatuuronderwijs, zoals de assen waarlangs elke onderwijsgever (land, regio, docent) een positie mag innemen.

Een diversiteit aan *methodes* ontwikkelen die een brede keuze aan strategieën om deze zelf gekozen doelen te bereiken mogelijk maken. Voor elk verschil in doelen zal een geschikt middel aanwezig moeten zijn.

Een *fonds* aan teksten verzamelen die passen bij deze doelen en methodes.

Een onderzoek doen naar de effecten van de verschillende soorten literatuuronderwijs(doelstellingen), het inventariseren daarvan. Bovendien het ontwikkelen van apparaten om ongewenste ontwikkelingen bij te kunnen sturen.

Uit de dan te voorziene verscheidenheid aan onderwijspakketten kan dan via *kruisbestuiving* een literatuuronderwijs ontstaan dat veel facetten heeft en waarin leraar, leerling en maatschappij (cultuur, regio, natie, taalgebied, Europa) een goede verscheidenheid en een goed evenwicht kunnen bieden.

Het literatuuronderwijs kan dan binnen Europa doen, wat het in een klas ook kan bereiken: besef en ontplooiing van de eigen identiteit van de deelnemers en begrip voor andere voorkeuren, waarden en doelen. Daarbinnen groeit dan vanzelf een saamhorigheidsgevoel, dat eigener is en dieper gaat dan een van bovenaf opgelegd systeem.

E pluribus unum moge dan slaan op de Verenigde Staten van Amerika, voor de Verenigde Staten van Europa staat mij veeleer voor ogen: *E pluribus diversitas*.

Noten

- 1) De auteur is docent aan de Hogeschool Gelderland en lid van 'Les Lettres Européennes', Commissie tot europeanisering van het literatuuronderwijs.
- 2) Dat is in andere landen wel eens anders, zoals bleek uit de vergelijking van de verschillende literatuurcurricula.
- 3) Van europeanisering van andere onderdelen binnen het moedertaalonderwijs van de Europese landen is mij niets bekend.
- 4) Er zijn totaal verschillende visies op de cultuur te vinden in bijvoorbeeld katholieke en communistische literatuurgeschiedenissen. Waardenvrij literatuurgeschiedenisonderwijs is per definitie onmogelijk.
- 5) Nog een enkel woord over fictionele teksten in schoolboeken (Nederlands). Zelfs als een leerling een schoolboektekst al in aanmerking vindt kunnen komen om aan zijn tekstuele fictiebehoefte te voldoen, dan nog zal hij een leestekst uit het schoolboek zelden gebruiken. De tekst is al uitgekauwd en uitgewerkt. In de eerste saaie les na de aanschaf van het schoolboek heeft hij de interessante teksten al gelezen en de andere verworpen. Op deze keuze zal hij in de meeste gevallen niet meer terugkomen, vooral niet in uw les.
- 6) In Portugal komt men in het algemeen niet verder dan de XVIIIe eeuw, zo verzekerde mij de afgevaardigde van dat land. Het gevolg is dat ook ontwikkelde Portugezen denken dat moderne schrijvers alleen voor kinderen schrijven. Ze hebben met die

schrijvers soms wel kennigemaakt, maar dan in het basisonderwijs en met voor de jeugd geschreven of aangepaste teksten.

- 7) Zijn er nog scholen waar het lezen van Wolkers, Bomans, Van Kooten of Marten Toonder voor de literatuurlijst verboden is?
- 8) Waarbij in Vlaanderen (tot voor kort?) niet eens echt gesproken kon worden van een 'eigen natie'.