

Clary Ravesloot: De stand van zaken

Handboek Literatuuronderwijs Nederlands 1993, Amsterdam, Bulkboek, 1993. 190 blz. f 30,00.¹

In Bulkboek's *Handboek Literatuuronderwijs Nederlands 1993* wordt uitvoerig verslag gedaan van de eerste *Dag van het Literatuuronderwijs*. Die dag vond plaats op 30 oktober 1992. De organisatie was in handen van de Stichting Bulkboek's Dag van de Literatuur en de Stichting Schrijvers School Samenleving. Mensen die de dag bezochten, kunnen in het handboek nog eens rustig nalezen wat ze er zoal gehoord hebben, en zij die verstek moesten laten gaan, kunnen de boeiende opmerkingen en de vele bruikbare tips alsnog op zich laten inwerken.

Het boekje bevat zowel de teksten van de lezingen die plenair werden gehouden als het resultaat van de activiteiten van de zeven werkgroepen. De werkgroepverslagen bestaan uit een inleiding, een weergave van de discussie en een artikel. De artikelen zijn later aan de werkgroepverslagen toegevoegd met de bedoeling een aanvulling op het werkgroepverslag te geven.

Het handboek is opgeluisterd met foto's van de *Dag van het Literatuuronderwijs*.

In deze recensie zal ik vooral aandacht besteden aan de resultaten van de werkgroepen. Juist in de werkgroepen wordt goed duidelijk hoe het er met het literatuuronderwijs voorstaat.

Literatuuronderwijs in de jaren negentig

Het handboek opent met een kort artikel van Márgitka van Woerkom, die een schets geeft van het literatuuronderwijs in de jaren negentig. Zij dicht de docent Nederlands een belangrijke rol toe als cultuurdrager en vormer

van mondige, kritische burgers. Van Woerkom stelt dat het op kritische wijze deelnemen aan de samenleving veronderstelt dat men zich heeft georiënteerd op eigen en andermans cultuur, ideeën en overtuigingen. Literatuuronderwijs is bij uitstek geschikt om scholieren te leren zich op die eigen en andere cultuur te oriënteren.

Sleutelbegrip voor het literatuuronderwijs in de jaren negentig is de *litteraire competentie*. Cor Geljon geeft daar later in het boek nog eens een mooie definitie van: 'leerlingen moeten in staat zijn kritisch een literaire tekst te lezen, te interpreteren en te plaatsen en tevens over het vermogen beschikken over hun leeservaring te communiceren met anderen' (p.73).

Cultuurdrager of puinruimer?

Márgitka van Woerkom noemt in haar openingsartikel een aantal dingen die op het symposium ook naar voren werden gebracht: de docent Nederlands is een sleutelfiguur, een cultuurdrager, is geestdriftig en enthousiast. Aldus schrijfster Hella Haasse, Arie van der Zwan en Marcel Janssen. Cyrille Offermans en Andrée van Es verzetten zich in meer of mindere mate tegen deze kwalificeringen: 'De leraar Nederlands is een beklagenswaardige puinruimer die wordt opgescheept met de gevolgen van een politiek beleid dat louter op economische groei is gericht', zegt Offermans. Andrée van Es bestrijdt de gedachte dat de hedendaagse docent Nederlands een cultuurdrager is. Veelmeer is hij een begeleider die leerlingen helpt zelf kennis en vaardigheden te leren verwerven.

Aardig zijn de bijdragen van verschillende Nederlandse schrijvers; hun visie op de leraar Nederlands en diens werk lijkt soms dichter de gevoelens en ervaringen van docenten te naderen. Zo stelt Yvonne Kroonenberg dat kinderen per definitie niet luisteren en geen belangstelling hebben voor literatuuronderwijs en legt Midas Dekkers uit dat die belangstelling pas echt rond het dertigste, veertigste levensjaar wordt ontwikkeld. 'Pubers op school', zegt Dekkers, 'hebben maar één zekerheid in hun wankale levensfase: de leraar is een klootzak. U moet ze die laatste strohalm niet ontnemen.'

Maar als de gemiddelde docent Nederlands ondanks de desinteresse van de gemiddelde leerling het literatuuronderwijs toch een warm hart toedraagt en in Haasse's woorden 'geestdriftig' en 'bezielend' is, hoe kan hij het literatuuronderwijs dan toch zo inrichten dat hij zijn leerlingen begeleidt naar literaire competentie?

Wellicht door voor te lezen, zoals Ed Leeflang bepleit. Of met behulp van de recensie als leermiddel, door de bibliotheek centraal te stellen in het onderwijs, door een samenwerkingsverband tussen Nederlands en moderne vreemde talen. In het tweede gedeelte van het boekje komen deze laatste onderwerpen terug in de verslagen van de resultaten van de werkgroepen.

Hieronder volgt een korte weergave van die resultaten. Eigenlijk geven de werkgroepverslagen de stand van zaken weer in verschillende velden van het literatuuronderwijs. Vooral de knelpunten en (mogelijke) aanzetten tot verbetering komen daarbij aan de orde. De werkgroepen hielden zich bezig met de volgende onderwerpen: literatuurkritiek, historische letterkunde, jeugdliteratuur, poëzie, lbo en mavo, samenwerking tussen Nederlands en moderne vreemde talen, de rol van de bibliotheek.

Literatuuronderwijs en literatuurkritiek

Naast de bevindingen van de werkgroep literatuurkritiek, bevat dit hoofdstuk een artikel van Cor Geljon dat een kader aangeeft voor het gebruiken van recensies als didactisch middel. Zowel uit het verslag van de gevoerde discussie als uit het artikel van Geljon blijkt dat recensies vooral (kunnen) worden ingezet om leerlingen smaak- en waarde-oordelen te leren beoordelen en te leren formuleren. Daarnaast lijkt het voor een literair-competente lezer noodzakelijk kennis te hebben van elementen van het literaire circuit, waarin de media een steeds belangrijker rol gaan spelen. Wel wordt op de volgende problemen gewezen: veel docenten vinden de tijd niet om hun expertise op dit gebied te voeden; recensies leveren het gevaar op dat de afstand tussen tekst en lezer wordt vergoet; recensies kunnen leerlingen het gevoel geven dat de schrijver ervan een autoriteit is die precies weet wat wel wat niet

goed is. Daartegenover staat dat bij adequaat gebruik van recensies leerlingen juist tot het inzicht kunnen komen dat er meerdere meningen over de kwaliteit van een boek naast elkaar kunnen bestaan. Tevens worden leerlingen, volgens Geljon, uitgenodigd zelf deel te nemen aan het literaire debat. Voor het didactisch verantwoord gebruiken van recensies als hulpmiddel bij het literatuuronderwijs formuleert Geljon enkele bruikbare voorwaarden, waarin de eigen respons op teksten ruime aandacht krijgt.

Hoe een lessenserie rondom literaire kritiek eruit kan zien, vertelt docente Wiepkje 't Hart.

Historische letterkunde

Het onderwijs in de historische letterkunde kampt met een aantal overbekende problemen: veel teksten (met name uit de Renaissance en de Verlichting) sluiten niet aan bij de beleevingswereld van leerlingen en de spelling vormt vaak een extra barrière om primair materiaal in de klas te lezen.

De desinteresse van vele leerlingen voor literatuuronderwijs lijkt bij historische letterkunde veelal om te slaan in afkeer. Voor het tegengaan van die afkeer, of nog liever, voor het oproepen van interesse voor historische letterkunde, neme men: een geestdriftige docent, een selectieve keuze uit de literatuurgeschiedenis, aansluiting bij de beleevingswereld van de leerling, een levendige en waar mogelijk visuele presentatie (bv. stripboeken).

Het zal menig docent niet verbazen dat het voor middeleeuwse literatuur heel goed mogelijk is op basis van deze ingrediënten een interessante lessenserie te maken met ondermeer stripverhalen en film erin. Voor het tijdvak tussen de Middeleeuwen en de Moderne Letterkunde wordt dat een stuk moeilijker. En niet alleen uitgeverijen laten docenten hier in de steek (zij maken geen leuke boekjes over of bewerkingen van teksten uit dit tijdvak), ook vanuit de Neerlandistiek wordt er weinig gedaan om docenten te helpen aan aardig lesmateriaal.

Ik wil hierbij wel opmerken dat er regelmatig aardige uitgaven op de markt verschijnen, die weliswaar geen kant en klare lessen aanreiken, maar die een docent toch een heel eind op weg kunnen helpen. Ik denk daarbij aan *Ven-*

sters naar vroeger, *Het boek der Verlichting* en *Des mensen op- en neergang* van Bulkboek en aan de Griffioenreeks.

Jeugdliteratuur

De stand van zaken in het jeugdliteratuuronderwijs is genoegzaam bekend: de overgang van het lezen van jeugdliteratuur naar het lezen van volwassenenliteratuur is veelal abrupt en gaat gepaard met vermindering van het leesplezier. Het is jammer dat in de werkgroep jeugdliteratuur deze discussie vooral wordt herhaald en dat er geen nieuwe gezichtspunten worden aangedragen.

Hoewel de jeugdliteratuur de laatste jaren serieus wordt genomen, is er nog altijd geen sprake van integratie tussen jeugd- en volwassenenliteratuur. Dit verklaart wellicht waarom de kloof tussen het-lekker-thuis-voor-je-plezier- jeugdliteratuur-lezen en verplicht-volwassenenliteratuur-voor-de-lijst-lezen, nog steeds niet is overbrugd. In de inleiding op de werkgroep jeugdliteratuur wordt een interessante vraag gesteld: "wat en hoe kan het werken met jeugdliteratuur bijdragen aan het in stand houden en kweken van lezers?" De discussie geeft daarop helaas geen antwoord, maar jeugdliteratuur zou idealiter een aanloop naar volwassenenliteratuur moeten zijn, waarbij naast leesplezier en het (her)kennen van literaire procédés, vooral zelfstandig lezen en ontdekken een rol moeten spelen.

Op dit moment ervaren docenten het ontbreken van een goede didactiek en bijpassend materiaal als de voornaamste hindernis om die doelen te bereiken. Maar met de invoering van de basisvorming komt daar verandering in: het SLO laat op dit moment een leerplan fictie-onderwijs in de basisvorming ontwikkelen. Een artikel over dit leerplan is opgenomen bij de werkgroep LBO/MAVO. Naar mijn mening zijn de bavo-methoden *Op Niveau* en *Nieuw Nederlands* er in geslaagd een goede leerlijn literatuur voor de onderbouw te ontwikkelen. Wat opvalt aan *Nieuw Nederlands* is de systematische, cumulatieve opbouw van de leerstof over de methode. Wel is deze methode erg leerstofgericht. *Op Niveau* gaat meer uit van de leeservaring van de leerling en combineert dat eveneens met een systematische, cumulatieve opbouw.

Poëzie

Het poëzie-onderwijs kampt al jaren met hetzelfde probleem: zuiver op tekstbestudering gerichte poëzielessen leiden tot gedemotiveerde leerlingen. Toch zijn er ontstellend veel leuke ideeën voor poëzie-onderwijs (voordrachtwedstijden, zelf een dichtbundel schrijven, klassikaal een bloemlezing maken, tekeningen bij een gedicht maken). Maar ook hier de klacht: er is geen leerlijn en geen materiaal.

Cor Geljon en Ad Zuiderent hebben wel een leerlijn poëzie uitgezet die er in grote lijnen als volgt uitziet: in klas 1 en 2 vooral speelse en creatieve opdrachten. De betekenis (interpretatie) van gedichten komt, zij het niet op schoolse wijze, wel degelijk aan de orde. In klas 3 en 4 wordt gekozen voor een zakelijke, op vormtechnische aspecten gerichte benadering, waarbij de interpretatie van het gedicht wat op de achtergrond blijft: leerlingen in deze leeftijdsgroep praten, althans in de klas, niet graag over persoonlijke dingen en dus ook liever niet over de inhoud van een gedicht. In de bovenbouw moet er dan een synthese plaatsvinden van de meer vormtechnische en de creatieve, op ervaring gerichte poëziebenadering. De interpretatie van poëzie wordt dan ook weer belangrijk.

Wie wil weten hoe creatief poëzie-onderwijs er in bijvoorbeeld een 6-vwo klas uit kan zien, moet zeker de bijdrage van Janwillem Plat lezen. Plat is docent Nederlands in Harderwijk en geeft een schat aan leuke, goede ideeën weg. Opvallend is dat in zijn lessen de voordracht een belangrijke rol speelt.

Onduidelijk blijft de plaats die MAVO-leerlingen in dit poëzie-curriculum innemen. Geldt ook voor deze groep dat praten over de betekenis van een gedicht in het derde en vierde leerjaar als vervelend wordt ervaren? En wat gebeurt er in dat geval met de slotfase waarin vorm, betekenis en eigen ervaring bij elkaar horen te komen?

Literatuuronderwijs in LBO en MAVO

Op LBO- en MAVO-scholen neemt het literatuuronderwijs een marginale positie in. Afgaande op de kerndoelen, blijft dat zo. Maar hoewel de kerndoelen summier zijn, zullen docenten aan het LBO en de MAVO toch litera-

tuur- of fictie-onderwijs blijven geven. Bovendien kan de invoering van de basisvorming, ondanks die magere kerndoelen, juist de aanzet geven tot een herbezinning op literatuuronderwijs. De schooltypen MAVO en LBO hebben daar blijkbaar grote behoefte aan. De meningen over literatuuronderwijs verschillen hier heel sterk. Er zijn docenten die leerlingen niet willen opzadelen met het verplicht lezen van literatuur, omdat ze dat een te elitaire doelstelling vinden. Anderen vinden dat ook LBO- en MAVO-leerlingen een minimum aan literaire bagage moeten meekrijgen.

Uit de discussie komt naar voren dat voor deze schooltypen de volgende zaken stimulerend kunnen werken: een individuele benadering; directe aansluiting bij de leefwereld van de scholieren; een prominente plaats voor jeugdliteratuur; uitnodigen van schrijvers op school; voorlezen voor en door leerlingen; gebruik van speelfilms.

Juist aan de hand van deze 'tips uit de praktijk' moet het mijns inziens mogelijk zijn een bruikbaar kader voor fictie-onderwijs op LBO en MAVO te scheppen. Het handboek biedt dit kader niet. In het artikel dat op het werkgroepverslag volgt, gaan Martien de Boer, Dick Prak en Jan Verbeek in op fictie-onderwijs in de basisvorming in het algemeen. Aardig is dat het artikel ons alvast laat zien hoe het leerplan voor fictie-onderwijs in de basisvorming, dat de auteurs voor het SLO ontwikkelen, eruit gaat zien. Een verdienstelijk artikel dus voor iedereen die met basisvorming te maken krijgt, maar niet specifiek gericht op het onderwijs aan LBO en MAVO.

Nederlands en moderne vreemde talen

Vakoverstijgend literatuuronderwijs zou kunnen voorkomen dat bij de verschillende talenvakken en bij (kunst)geschiedenis het begrippenapparaat en de stromingen op verschillende en dus verwarrende wijzen worden aangeboden. De nieuwe examenvoorstellen van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlands (CVEN) bieden bovendien de mogelijkheid om in de toekomst 40% van het literatuuronderwijs bij Nederlands in te ruimen voor vertalingen. Redenen genoeg dus voor docenten om eens met collega's van andere secties te bekijken of er mogelijkheden voor samenwerking zijn.

Knelpunten rondom vakoverstijgend literatuuronderwijs liggen volgens de werkgroep vooral op het roostertechnische vlak. Als de wereldliteratuur wordt binnengehaald, veronderstelt dat van de docent bovendien nog meer kennis dan nu al het geval is. Daarnaast blijkt er angst te bestaan dat de Nederlandse literatuur een ondergeschoven kindje wordt.

Toch laat docent Frank Eerhart aan de hand van praktijkvoorbeelden zien dat vakoverstijgend literatuuronderwijs mogelijk is en door leerlingen positief gewaardeerd wordt, omdat ineens allerlei verbanden zichtbaar worden.

Tanja Janssen en Lily Coenen, die voor het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam een nascholingscursus op het gebied van vakoverstijgend literatuuronderwijs hebben verzorgd, laten in een kort artikel zien wat zoal de problemen kunnen zijn bij het opzetten van een vakoverstijgend literatuurproject. Ook doen zij een aantal zeer bruikbare aanbevelingen voor docenten die met dergelijke projecten willen experimenteren. Een kleine greep: begin kleinschalig, betrek de schoolleiding in een vroeg stadium bij de plannen, stel de verwachtingen niet te hoog.

De rol van de schoolbibliotheek en de openbare bibliotheek

Hoewel de schoolbibliotheek een aantal malen aan de orde komt, richtte de werkgroep zich vooral op de relatie tussen de Openbare Bibliotheek en de school. Bibliothecarissen van de Openbare Bibliotheek, die veel scholieren onder haar vaste bezoekers heeft, klagen erover dat het overleg tussen docenten en de bibliotheek zo slecht is. Een gevolg: een hele klas moet tegelijkertijd over hetzelfde onderwerp een werkstuk schrijven en 'bestormt' de bibliotheek voor informatie.

Nu de basisvorming wordt ingevoerd, en er gewerkt wordt aan de nieuwe examenvoorstellen, ligt er voor zowel scholen als bibliotheken een uitgelezen kans om zich opnieuw te bezinnen op een, effectiever, samenwerkingsverband. Tot één van de creatiefste oplossingen om school en bibliotheek beter op elkaar af te stemmen, hoort dat van een filiaal van de Openbare Bibliotheek op school, zoals in sommige plaatsen het geval is. Voor veel scho-

len zal dat, om uiteenlopende redenen, echter een utopie blijven.

Wat in elk geval uit zowel de discussie als het artikel van docent A.J. van Dijk blijkt, is de noodzaak van een goede informatielijn tussen school en bibliotheek.

Waardering

Het *Handboek voor het Literatuuronderwijs Nederlands 1993* geeft niet alleen een samenvatting van Bulkboek's Dag van het Literatuuronderwijs, het geeft ook een samenvatting van het literatuuronderwijs aan het begin van de jaren '90. Het voortgezet onderwijs is, door ingrijpende veranderingen als de invoering van de basisvorming en de op handen zijnde vernieuwde eindexamenvoorstellen van de CVEN, volop in beweging. Uit het handboek kunnen we opmaken dat de hedendaagse docent Nederlands geestdriftig is en ik mag dus veronderstellen dat het literatuuronderwijs zich op korte termijn eveneens in beweging zal zetten. Uit het boekje blijkt wel dat dat een noodzaak is. Niet alleen eisen de basisvorming en vernieuwde eindexamens dat, uit het overzicht van de verschillende disciplines binnen het literatuuronderwijs blijkt, dat er nogal wat knelpunten zijn. Sommige zijn er al jaren (kloof jeugdliteratuur-volwassenenliteratuur, motivatie voor poëzie-onderwijs en voor historische letterkunde). Andere hebben te maken met onderwijsvernieuwingen (vakoverstijgend literatuuronderwijs en de rol van de bibliotheek hangen nauw samen met de basisvorming).

Het handboek laat in kort bestek zien hoe de actuele stand van zaken in het literatuuronderwijs is en is daarom interessant voor iedereen die zich hierover snel een beeld wil vormen. Bijvoorbeeld studenten aan lerarenopleidingen, of docenten die zich op een bepaald terrein teveel een leek achten. Omdat het boekje is voorzien van uitstekende literatuurverwijzingen biedt het tevens de mogelijkheid tot een uitgebreider oriëntatie op een bepaald terrein te komen. Het handboek is goed te gebruiken als naslagwerk vanwege die goede literatuurverwijzingen, de uitgebreide lijst van literatuur en leermiddelen (steeds voorzien van een korte beschrijving) en de lijst van adressen van instellingen die zich op een of an-

dere wijze met literatuur(onderwijs) bezighouden en de korte levensbeschrijvingen van de sprekers en medewerkers achterin.

Voor docenten is het boekje vooral aardig omdat het een schat aan tips en aanbevelingen bevat. Het is daardoor sterk praktijkgericht. De aardigste passages zijn die, waarin een docent aan het woord is. Mensen als Janwillem Plat, Wiepkje 't Hart en Frank Eerhart (maar ook anonieme leraren uit het publiek) bieden docenten goede, praktisch toepasbare ideeën.

Elk werkgroepverslag wordt afgesloten met een artikel over de betreffende discipline. De artikelen zijn achteraf toegevoegd. De keuze van de artikelen wordt niet verantwoord, maar meestal is er een duidelijke link met de discussie in de werkgroep. Voor het artikel van De Boer en anderen, bij het verslag over literatuuronderwijs op lbo en mavo, geldt dat niet.

Vooraf de artikelen van Geljon, Janssen en Coenen, Plat voegen iets toe aan het verslag van de werkgroep. Geljon schept een bruikbaar kader voor het hanteren van literaire kritieken in het literatuuronderwijs. Janssen en Coenen laten zien wat er zoal mogelijk is op het tamelijk onontgonnen terrein van het vakoverstijgend literatuuronderwijs. Het artikel van Plat is één van de leukste bijdragen aan dit handboek. In dit artikel is duidelijk een geestdiftige, getalenteerde docent aan het woord, die een aantal van de beste recepten uit zijn persoonlijke 'leskookboek' weggeeft.

Het is jammer dat sommige vragen die in de werkgroepen werden gesteld onbeantwoord blijven. Dat dat op de dag zelf, in de betreffende werkgroepen niet is gebeurd, valt een beetje buiten het bestek van een recensie over het handboek. Het boek kan immers alleen een overzicht geven van wat er werkelijk is geopperd in de werkgroepen. Bovendien is het al heel verdienstelijk van een werkgroep dat ze de juiste, interessante vragen weet te stellen. Maar juist omdat de artikelen achteraf zijn toegevoegd, lag daar een uitgelezen mogelijkheid voor de samenstellers van het handboek om die lacunes te vullen. Dat is te weinig gebeurd. Ik denk daarbij aan de vraag hoe het gebruik van jeugdliteratuur kan bijdragen aan het in stand houden en kweken van lezers. Die vraag te beantwoorden lijkt mij belangrijker en zinvoller dan nog eens constateren dat er een kloof is tussen lezen in de onderbouw en

in de bovenbouw. Naar mijn mening kan die vraag voor een deel worden beantwoord door mensen uit de bibliotheek, die enorm veel ervaring met lezende kinderen hebben. In de discussie omtrent de rol van de bibliotheek blijkt dit gegeven een blinde vlek te zijn geweest. In het artikel van Van Dijk wordt terecht nog eens benadrukt dat docenten en bibliothecarissen meer en beter moeten samenwerken.

Toch vind ik de aandacht voor de informatielijn tussen school en bibliotheek uiteindelijk te eenzijdig: de bibliotheek heeft de docent veel meer te bieden dan praktische zaken. Bibliothecarissen kunnen docenten vertellen welke leesbarrières leerlingen hebben en hoe ze daarmee om kunnen gaan of hoe ze boekkeuze kunnen begeleiden. Ook kunnen bibliotheken ingezet worden bij projecten die zich deels niet op school, maar 'tussen de boeken' afspelen. Het zou aardig zijn eens een paar voorbeelden van dergelijke vormen van samenwerking te zien.

Ook de problematiek bij historische letterkunde was mijns inziens gebaat bij een aanvullende bijdrage over de problemen die docenten ervaren bij de behandeling van Renaissance en Verlichting. Het artikel van Hubert Slings handelt over het minst problematische tijdvak uit de historische letterkunde: de Middeleeuwen. Bovendien is het te inventariserend van aard en te weinig gericht op de praktijk van het lesgeven.

Een andere blinde vlek in het literatuuronderwijs blijkt bovendien de relatie tussen literatuur en NT2 te zijn. In het kader van vakoverstijgend literatuuronderwijs, en wellicht de stap naar wereldliteratuuronderwijs, lijkt het een goede zaak in de toekomst ook aandacht te besteden aan literatuur van allochtone leerlingen.

Hoewel ik in het boek veel tips voor creatieve literatuurlessen heb gelezen, vind ik het jammer dat de relatie tussen literatuur en drama niet aan bod komt.

Samenvattend kan ik zeggen dat het *Handboek voor het Literatuuronderwijs Nederlands 1993* een attractief en overzichtelijk boek is, dat de actuele stand van zaken in het literatuuronderwijs helder weergeeft en dat voor docenten een bron van ideeën is. Daarbij moet dan wel

worden aangetekend dat op sommige terreinen met name de artikelen te weinig aanvulling bieden. Wellicht biedt een volgende Dag van het Literatuuronderwijs de mogelijkheid om die aspecten die nu wat onderbelicht of verontachtzaamd werden, voor het voetlicht te halen. Want uit het boek blijkt één ding: er lopen in Nederland heel wat geestdriftige docenten rond die goede ideeën over literatuuronderwijs hebben. Samen met andere 'kenners' van het literatuuronderwijs zijn zij in elk geval in staat aanzetten te geven tot de verbetering van het hedendaagse literatuuronderwijs.

De stand van zaken: literatuuronderwijs geven in de jaren '90 is soms moeilijk, mede omdat leerlingen gewend zijn geraakt aan snelle informatie, zoals ze die van de reclame en de tv kennen. Het is soms verwarrend door de vele onderwijsvernieuwingen. Toch bieden juist die vernieuwingen uitzicht op verbeteringen. Daarvoor is wél inzet, en zo men wil 'geestdrift', nodig. De docent Nederlands is dus geen beklagenswaardige puinruimer, maar één van de vele architecten van vernieuwd onderwijs. Literatuuronderwijs is daarvan een wezenlijk onderdeel.

Noot

- 1 Het *Handboek Literatuuronderwijs Nederlands 1993* is te bestellen door f 30,00 over te maken op gironummer 34.21.385 ten name van Bulkboek, Barneveld, onder vermelding van 'Handboek '93'.