

Van canon tot consument

Voorkeuren en keuzes van leerlingen als doelstellingen van het literatuuronderwijs

Binnen het ‘oude’ literatuuronderwijs was het motiveren van leerlingen om literatuur te lezen een groot en onoplosbaar probleem. We betogen dat dit probleem van sociaal-culturele aard was: de te lezen ‘meesterwerken’ waren de keuze van de Nederlandse culturele elite. Aangezien leerlingen in toenemende mate afkomstig waren uit niet-elitaire milieus en uit gezinnen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond, werd het steeds moeilijker hen te laten instemmen met de tekstkeuze (de ‘canon’) die het literatuuronderwijs bood. We geven een beeld van de veranderingen die het onderwijsbeleid heeft aangebracht in het literatuuronderwijs. Deze veranderingen hebben de tekstkeuze en het lezen in een andere context geplaatst. Wat leerlingen moeten lezen geldt niet langer als een vast en compleet repertoire van meesterwerken. Het lezen heeft niet meer tot doel besef bij te brengen van de eigen aard en hoge kwaliteit van telkens één voortreffelijke tekst. Leerlingen lezen nu met het doel verbanden tussen teksten aan te brengen. Dit is een basisvoorwaarde voor het maken van keuzes. Ten slotte gaan we nader in op de vraag welke kennis en vaardigheden nodig zijn om te kunnen kiezen uit een groot aanbod van teksten dat voortdurend en snel wisselt.

Marianne Hermans en
Hugo Verdaasdonk

Motivatie om literatuur te lezen: een probleem

Tot in de jaren vijftig van de vorige eeuw vormde de geschiedenis van de Nederlandse literatuur het hoofdbestanddeel van het literatuuronderwijs. Er werd een chronologisch overzicht gegeven van een aantal ‘grote’ werken

en hun auteurs. Die werken, en hun makers, werden geacht wezenlijk te hebben bijgedragen aan de vorm die de Nederlandse letterkunde in diverse tijdperken had gehad. Samen vormden die werken de Nederlandse literaire traditie en het Nederlandse literaire erfgoed. Naast een chronologisch overzicht van

de Nederlandse literatuur boden schoolboeken ook een uitgebreide bloemlezing van te lezen teksten. Voor sommige schooltypen gold bovendien dat, buiten het schoolboek, ook een lijst met literaire werken werd gelezen. Het lezen van literaire teksten vormde en vormt een essentieel onderdeel van het literatuuronderwijs. Van oudsher is grote schrijvers het vermogen toegekend hun taal doelbewust en perfect te hanteren. ‘Perfect’ betekent hier ‘foutloos’ en ‘mooi’. De doelstelling van het lezen van literatuur was de verbale vaardigheden – lezen en schrijven – van leerlingen op een hoger plan te brengen. Daarnaast diende het lezen van de beste werken uit de Nederlandse literaire traditie de smaakontwikkeling, net als het lezen (vertalen) van teksten uit de klassieke oudheid. Ten slotte werd het lezen van teksten waaraan eerdere generaties hoge kwaliteit hadden toegekend gezien als cultuuroverdracht: nieuwe generaties konden delen wat oudere generaties voortreffelijk hadden gevonden.

Dat jonge leerlingen niet erg gemotiveerd waren om literatuur uit het verleden te lezen werd begrijpelijk gevonden. Iemand zonder veel levens- en leeservaring heeft inspanning en tijd nodig om begrip en liefde te ontwikkelen voor wat perfect is. Toen vanaf de jaren zestig de deelname aan het secundaire onderwijs steeds meer

toenam, werd het gebrek aan motivatie van leerlingen om literatuur te lezen steeds hinderlijker. Waarom? Het nationale literaire erfgoed is de selectie van een culturele elite. Bourdieu en Passeron hebben erop gewezen dat het onderwijs, wanneer het waarden wil overbrengen, voortbouwt op kennis en vaardigheden die al opgedaan zijn in het gezin waar de leerling is opgegroeid. Wanneer het aantal leerlingen uit niet-elitaire milieus toeneemt, wordt het steeds moeilijker de keuze van de culturele elite als vanzelfsprekend te presenteren. Er groeit een kloof tussen het culturele kapitaal dat leerlingen meebrengen en het culturele kapitaal dat het onderwijs wil overdragen. Ook de ontzuiling en ontkerkelijking zorgden ervoor dat docenten niet meer konden uitgaan van specifieke culturele kennis bij hun leerlingen.

De sociale aard van deze kloof is lange tijd miskend. Men dacht het gebrek aan motivatie bij leerlingen te kunnen overwinnen door het literatuuronderwijs op een andere didactische leest te schoeien. Onder invloed van ontwikkelingen aan de universiteiten meende men leerlingen voor literatuur te kunnen interesseren door inzicht te geven in de manier waarop literaire teksten in elkaar zaten. Deze ‘structuuranalyse’ bleek dat effect in het geheel niet te hebben. Daarna probeerde men het in de jaren tachtig met een leerlinggerichte benadering. Men ging uit van een normaal-functionele onderwijsopvatting. Deze hield in dat iets beter wordt geleerd, wanneer de leerling er het directe praktische nut van inziet en de stof intrinsiek interessant vindt. Ook deze benadering was niet succesvol. De persoonlijke reactie van leerlingen op teksten stond centraal. ‘Zelfbeschikking’ is een van de toverwoorden van de normaal-functionele benadering. Deze term is

te vaag om aan te geven welke kennis en vaardigheden aanwezig dienen te zijn om literaire teksten te kunnen ervaren als van ‘praktisch nut’ of ‘intrinsiek interessant’.

De problemen om leerlingen te motiveren verergerden toen, nu onder invloed van ontwikkelingen aan vooral Amerikaanse universiteiten, kritiek werd geuit op het nationale literaire erfgoed. Het werd geanalyseerd als een hoogst partijdige selectie van werk geschreven door witte heteroseksuele heren die uit keurige milieus afkomstig waren en de waarden – en vooroordelen – van de toenmalige maatschappelijke elites in het geheel niet ter discussie stelden. Tevens voedde het postmodernisme een diepe scepsis over de stabiliteit van waarden en betekenissen. Op grote schaal vervingen uittreksels en boekverfilmingen het lezen van de oorspronkelijke teksten.

Het aanbieden van een canon met de hoogtepunten uit de Nederlandse literaire traditie werd nog problematischer toen het aantal leerlingen met een niet-Nederlandse culturele achtergrond sterk toenam. Was aanvankelijk de milieukloof een obstakel om de keuze van de culturele elite als nuttig en interessant te presenteren, nu kwam daar nog een nieuwe kloof bij.

Onderwijsbeleid en maatschappelijke invloeden

Inmiddels is over de gehele onderwijslinie een sterk maatschappelijk gemotiveerde omslag in gang gezet. Gezien de veranderde behoeften aan gekwalificeerde mensen voor beroepen in een informatiemaatschappij, is meer nadruk komen te liggen op vaardigheden om met een overvloed aan informatie te kunnen omgaan. Inhoudelijke kennis veroudert steeds sneller, en nieuwe criteria als maatschappelijke relevantie en directe toepasbaarheid

hebben oude idealen zoals algemene vorming van hun plaats verdreven. De laatste decennia is de deelname aan het onderwijs sterk gegroeid: in alle lidstaten van de Europese Unie gaan de jongere generaties langer naar school dan de oudere. Al wordt er gedifferentieerd tussen groepen en vaardigheden, het onderwijs is zich op velen gaan richten.

De gedachte achter de brede basisvorming die in 1993 van start ging, was een eerlijker verdeling van maatschappelijke kansen. Als gevolg daarvan werd in 1998 voor de havo en vwo de Tweede Fase ingevoerd, en werden de vbo en mavo in 2000 samengevoegd tot het vmbo. Uitgangspunten bij de invoering van de Tweede Fase waren een betere aansluiting op het hoger onderwijs, bredere vorming, onderwijsinhouden die beter inspelen op de actualiteit en het opleiden van zelfstandige en actieve leerlingen.

De belangrijkste tendens binnen deze stroom aan onderwijsvernieuwingen is een toenemende gerichtheid op de leerling, met meer nadruk op zelfstandig werken en minder tijd voor klassikale instructie. Speerpunt van het onderwijs is de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. In het literatuuronderwijs is dit te merken aan een andere benadering, waarin de leeservaring en de ontwikkeling van een individuele leessmaak vooropstaan. Ook de beperkingen van het aantal lessen en van de studiestof vroegen om een andere aanpak. De Tweede Fase betekende de invoering van het leesdossier, waarin de leerling verslag doet van zijn ervaringen met het lezen van literatuur en waarin hij door werkingsopdrachten laat zien daarbij literaire argumenten te kunnen geven.

Literatuuronderwijs wettelijk geregeld

In het Rijksleerplan in 1975 luidde de doelstelling voor literatuuronderwijs:

‘Het aanbrengen van kennis en begrip van literaire verschijnselen [...] voornamelijk door een aantal belangrijke werken uit enkele perioden en/of stromingen te lezen en te bespreken, en deze, voor zover voor een goed begrip nodig is, in de tijd van hun ontstaan te plaatsen.’ Een omschrijving die aan de docent alle ruimte laat om zijn lessen naar eigen voorkeur en goedddunken in te richten. In deze wettelijke voorschriften voor literatuuronderwijs kwam pas verandering toen de regering commissies instelde die voorstellen moesten doen voor vernieuwingen van het literatuuronderwijs. De Commissie Vernieuwing Examenprogramma Nederlands, CVEN, ook de commissie-Braet genoemd, deed onder meer het voorstel van een lijst van 21 te lezen werken uit de Nederlandse literatuur. Met dit voorstel deed zij nogal wat stof opwaaien binnen de gelederen van het literatuuronderwijs, waar de kritiek op de canon sporen had nagelaten. De toenmalige staatssecretaris Tineke Netelenbos volgde de adviezen in het CVEN-rapport niet op, maar gaf de Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N) de opdracht een programma voor het literatuuronderwijs te ontwerpen dat paste binnen de strakke kaders van het studiehuis. De communicatieve vaardigheden vormden nu de nieuwe kern van het moedertaalonderwijs. Maakten literatuur en literatuurgeschiedenis voorheen nog circa dertig procent van het lesprogramma uit, in de Tweede Fase is het aantal studiebelastingsuren minder dan de helft van de beschikbare tijd die er voorheen voor dit onderdeel was. Ook voor de moderne vreemde talen is het aandeel van literatuur gehalveerd. Voor de Tweede Fase van start ging, in 1998, was ‘kennis van en inzicht in literatuur’ een voldoende omschrijving om docenten Nederlands hun literatuur-

lessen op eigen wijze te laten inrichten. Nu zijn er gedetailleerde ‘eindtermen’ waarin de doelstellingen staan die bereikt moeten zijn na twee jaar literatuuronderwijs op de havo of drie jaar op het vwo, uitgesplitst naar de subdomeinen literaire ontwikkeling, literaire begrippen en, enkel voor het vwo, literatuurgeschiedenis. De belangrijkste kenmerken van het nieuwe literatuuronderwijs zijn de nadruk op de persoonlijke leeservaring en het ontwikkelen van een eigen smaak wat betreft literatuur. Ook de mogelijkheden tot samenwerking met de moderne vreemde talen en CKV-1 (wereldliteratuur) zijn van belang. Dat het lezen van boeken voortaan omgerekend wordt naar studielasturen, betekent een verdere inkrimping van de mogelijkheden om een veelomvattend literatuuronderwijs te geven. Op de havo geldt voortaan de verplichting om acht boeken te lezen waarvan verslag wordt gedaan in het leesdossier, op het vwo zijn dat er twaalf.

Culturele competentie in plaats van canons

De inperking van het aantal lesuren en het aantal te lezen werken, in combinatie met een uitbreiding van het corpus teksten waaruit gekozen kan worden (vertalingen, wereldliteratuur), leidt tot een verdere differentiatie van het aanbod binnen het literatuuronderwijs. Er zal eerder sprake zijn van meerdere, naast elkaar bestaande tekst-repertoires in schoolboeken. Ook zullen de persoonlijke repertoires van leerlingen steeds minder overlap vertonen. Scholen bepalen voortaan zelf hoever ze de samenwerking tussen de talen en CKV-1 laten gaan. Ze kunnen kiezen voor nationaal literatuuronderwijs, Europees literatuuronderwijs of selecties maken uit de wereldliteratuur en dwarsverbanden leggen met andere kunsten en culturen.

De selectie van teksten wordt steeds belangrijker, met name vanuit het oogpunt van aansluiting bij de interesses van de leerling in de hoop op een levenslange leescarrière. Het draait niet langer enkel om de vraag wat er van het culturele erfgoed de moeite waard is om door te geven aan de volgende generatie. Veeleer gaat het om de vraag of we kunnen vasthouden aan een gedeelde cultuur, een gemeenschappelijke culturele basis, zonder het idee van een cultureel pluriforme samenleving onrecht te doen. Het gaat dan om onderwijs dat inspeelt op de verscheidenheid in de culturele bagage die leerlingen de school binnenbrengen. Kennis van culturele verscheidenheid op zich is al een nastrevenswaardige doelstelling van onderwijs in een multiculturele samenleving. En laat dan ieder voor zich maar uitmaken wat hij of zij daarnaast nog wil leren en lezen. Dat vereist een (literatuur)onderwijs dat leerlingen de middelen aanreikt om als zelfstandige cultuurconsumenten op zinvolle wijze gebruik te kunnen maken van het enorme aanbod in boekhandels, bibliotheken en theaters.

Een andere context voor de canon en voor het lezen

Hebben de ontwikkelingen in het onderwijsbeleid een gunstig effect gehad op de motivatie van leerlingen om literatuur te lezen. Ja, al heeft het beleid natuurlijk geen toverstaf geleverd die de motivatie van leerlingen tot grote hoogten doet stijgen. Wat is er dan veranderd? Het beleid heeft een andere context geschapen voor de canon en voor het lezen van literatuur. Daardoor is de aard van beide in een ander licht komen te staan. In het ‘oude’ literatuuronderwijs werden de te lezen werken gepresenteerd als een *vast* repertoire van grote werken. Dat repertoire had de tand des

tijds doorstaan en gold als onovertreffbaar staal van perfect taalgebruik en van literaire kwaliteit. De suggestie van vastheid en van onwrikbaarheid werd versterkt doordat auteurs van schoolboeken op een hele strakke manier overeenkomsten en verschillen aanbrachten tussen de auteurs en de teksten die zij presenteerden. Wanneer je de auteurs (bijvoorbeeld dichters) ordende naar het aantal schoolboeken waarin ze voorkwamen en wanneer je die auteurs ordende naar het aantal teksten (gedichten) dat van hen werd gekozen, vond je een sterke overeenkomst tussen deze twee rangordeningen. Dat drukte het idee uit dat de belangrijkste auteurs ook het grootste aantal belangrijke werken hadden geschreven. Alleen wanneer een corpus als ‘compleet’ en ‘vast’ geldt, kunnen kwantitatieve verschillen tussen auteurs (in termen van het aantal schoolboeken waarin ze voorkomen; in termen van het aantal teksten dat van hen wordt gekozen) opgevat worden als een uitdrukking van het verschil in belang van hun bijdrage aan de literaire traditie. Door de teruggang van het aantal uren dat aan literatuur wordt besteed en door de nadruk die de eindtermen leggen op de persoonlijke leeservaring van leerlingen is de suggestie verdwenen dat het repertoire van te lezen of gelezen teksten compleet en vast is. Hoewel drie veelgebruikte lesmethodes¹ flink wat ‘grote’ auteurs (Hooft, Gorter, Vestdijk) presenteren, wordt het repertoire van teksten als een selectie aangeboden – dus niet als ‘compleet’ of ‘vast’. De teksten staan in de context van een thema (zoals in de methode van Verbeek) en in die van teksten uit andere, niet-Nederlandse culturen waaruit een selectie is gemaakt. De lesmethoden bevatten teksten van auteurs die zich in verschillende stadia van hun loopbaan bevinden. De teksten

horen ook tot uiteenlopende genres: columns, recensies, literair verhalend proza, ‘lichte’ literatuur, kinder- en jeugdliteratuur. De lesmethoden moeten de leerlingen helpen bij activiteiten die zelfstandig worden ondernomen – het aanleggen van een leesdossier, het deelnemen aan andere culturele activiteiten (CKV-1) die het gebruik van andere dan print-media inhouden.

Het beleid heeft ook het lezen in een andere context geplaatst. In de oude situatie werd van de leerling gevraagd *in te stemmen* met de canon. Structuuranalyses of leerlinggerichte (normaal-functionele) benaderingen gingen uit van de veronderstelling dat het lezen van teksten inzicht kon geven in de specifieke aard en in de kwaliteit van deze teksten. De nieuwe eindtermen willen de leerlingen hun eigen smaak laten ontwikkelen, in aansluiting op hun voorkeur. Weliswaar wordt van de te lezen werken gezegd dat ze ‘erkende literaire kwaliteit’ moeten hebben, maar er is geen sprake van aanwijzingen om welke teksten het dient te gaan noch van de suggestie dat er een vast bestand van dergelijke teksten valt aan te wijzen. Heel belangrijk is dat leerlingen in de eindtermen worden aangespoord om *vergelijkingen* te maken: tussen hun eigen leeservaringen en die van hun medeleerlingen, tussen werken van een en dezelfde auteur, tussen werken van verschillende auteurs. Het vermogen om te vergelijken tussen teksten is een basisvoorwaarde om te kunnen kiezen en om voorkeuren te ontwikkelen. Wie vergelijkt tussen teksten zal veelsoortige informatie gebruiken. Leemans vond dat kopers in een boekhandel niet minder dan 41 informatie-items gebruiken bij het maken van een eerste keuze. In de nieuwe eindtermen van het literatuuronderwijs worden leerlingen aange-

moedigd informatie over de tekst (personages, spanningsboog) te gebruiken naast biografische informatie over de auteur en informatie over de cultuurhistorische en maatschappelijke context. Lezen dient dan niet meer het doel de eigen aard en de hoge kwaliteit van telkens één tekst te achterhalen. Lezen heeft het oogmerk overeenkomsten en verschillen tussen teksten vast te stellen, dus om teksten met elkaar in verband te brengen en onderling te wegen.

Kennis en vaardigheden die nodig zijn om teksten te kunnen kiezen

Het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs heeft niet het oogmerk de waarden van een elite over te dragen. Het huidige repertoire aan teksten is beperkter en veranderlijker (‘vluchtiger’) dan de canon van vroeger. Daarmee wil men de kans vergroten dat leerlingen vanuit hun eigen (lees)ervaringen en leefsituatie voorkeuren ontwikkelen voor sommige van de gepresenteerde teksten en keuzes maken uit een groot en veranderlijk aanbod van teksten. Zij moeten verschillende soorten beslissingen kunnen nemen – om informatie te vinden, om sommige teksten daadwerkelijk te lezen, om een gedeelte van de gelezen teksten te onthouden als ‘waardevol’ of ‘interessant’, andere daarentegen als ‘slaapverwekkend’ of erger. De gemaakte keuzes zijn een leidraad bij het nemen van nieuwe keuzebeslissingen. De beslissingen zijn gebaseerd op vergelijkingen tussen keuzealternatieven. Tussen de titels die in beschouwing worden genomen om wel of niet te worden gekocht, geleend of gelezen worden overeenkomsten en verschillen vastgesteld. Op basis van deze overeenkomsten en verschillen worden keuze-kandidaten in afzonderlijke groepen ingedeeld. Wat voor groepen? Globaal: de groep teksten die men zou kunnen

kiezen en de groep teksten die men zeker niet kiest. Uit de groep ‘serieuze keuzekandidaten’ worden weer nieuwe groepen gevormd: de groep teksten die het interessantst lijken om te lezen en een groep die wat dat betreft lager scoort. Leemans beschrijft de vorming van *evoked sets* (van serieuze keuzekandidaten) en van *reject sets* (groepen titels die afvallen). Zulke groeperingen drukken verschillen uit in voorkeur voor de teksten in elke groep. Ze vertonen ook overlap met groeperingen van teksten naar soort, omdat voorkeuren niet alleen betrekking hebben op individuele teksten, maar ook op soorten teksten. Wat voor kennis is nodig om dergelijke groeperingen te kunnen maken? Het voor de hand liggende antwoord is: de eigen ervaring die is opgedaan bij het maken van eerdere keuzes en informatie uit de tweede hand over de keuzekandidaten. De term ‘informatie uit de tweede hand’ is niet gering-schattend bedoeld. Aangezien men vrijwel uitsluitend kiest uit een aanbod van teksten die men (nog) niet gelezen heeft, zal men informatie uit betrouwbare en gezaghebbende bron (van vrienden, critici, boekhandelaren, bibliothecarissen, docenten, uitgevers) inzetten om keuzes te vermijden die teleurstellend uitpakken. Wanneer leerlingen persoonlijke voorkeuren ontwikkelen voor de teksten uit hun schoolboek leren zij hun eigen lees-ervaring en de informatie in het schoolboek en van de docent over de teksten te gebruiken om ze in verschillende voorkeursgroepen onder te brengen. Zoals gezegd, drukken zulke groeperingen niet alleen voorkeuren (waardering) uit, maar ook indelingen van teksten naar soort. Het materiaal in de drie schoolboeken die we hier als voorbeeld nemen is dermate gevarieerd dat leerlingen een grote verscheidenheid aan groepen kunnen vormen: ze

kunnen groeperen volgens tijdperk (hedendaags – uit het recente verleden – uit het verre verleden), genre (verhalend proza – poëzie – betoog), volgens soort literatuur (‘zwaar’ – ‘licht’), volgens auteur (overleden – levend; zeer gevestigd – minder gevestigd), volgens stroming (realisme – holocaust-literatuur – autobiografisch), volgens personages (leef-tijdgenoten of niet; seksegenoten of niet), enzovoort, enzovoort. Het nieuwe literatuuronderwijs wil leerlingen een persoonlijk repertoire van gelezen teksten laten opbouwen. Dat repertoire bestaat uit fictieteksten die in of buiten de klas gelezen zijn en waarvoor een voorkeur is ontwikkeld. Leerlingen verschillen onderling aanzienlijk wat betreft de omvang en de inhoud van hun persoonlijke repertoire. Het aanbieden van een ‘ijzeren’ repertoire suggereert dat de omvang en de inhoud van persoonlijke repertoires aan bepaalde algemene, zo niet ‘universele’, criteria zijn gebonden; het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs ziet af van deze suggestie. Het beheer van een repertoire vereist dat men de vaardigheid bezit om nieuwe informatie te verzamelen op grond waarvan de beslissing kan vallen om nieuwe teksten aan het repertoire toe te voegen. In het licht van die informatie dient ‘oude’ informatie opnieuw gewogen te worden. Het geheugen dat mensen hebben ontwikkeld voor informatie over teksten is een belangrijk instrument bij het beheer van hun persoonlijke repertoire. Bij dat beheer wordt scherp gelet op verschillen en overeenkomsten tussen teksten. Dat maakt dat niet alleen de typering van individuele teksten, maar ook die van soorten teksten relationeel en relatief van aard zullen zijn. Een tekst heeft geen intrinsieke eigenschappen op grond waarvan hij tot een bepaalde soort kan worden gerekend; evenmin

zijn er algemene en vaste criteria op grond waarvan de ene tekst een grotere voorkeur verdient dan een andere tekst. Als gevolg hiervan wisselen teksten in een repertoire constant van groep. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop repertoires worden beheerd. Een voorbeeld van een dergelijk onderzoek is de analyse van de bestsellerlijsten die de LIBRIS-boekhandelsketen van 1994 tot en met 1998 publiceerde. Wanneer men accepteert dat bestsellerlijsten niet volledig zijn gebaseerd op verkoopcijfers (en in het aangehaalde artikel worden argumenten voor deze stelling gegeven), dan kunnen bestsellerlijsten worden gezien als een repertoire van teksten dat wekelijks verandert. De studie gebruikt een specifieke techniek, *event history*-analyse, die laat zien dat titels in de loop der tijd telkens anders gegroepeerd worden en dat dat gebeurt op basis van informatie die mettertijd verandert. De verwijzing naar de analyse van bestsellerlijsten is in twee opzichten terzake voor ons betoog. Enerzijds maakt de analyse duidelijk met behulp van welk type onderzoekstechniek repertoires van teksten geanalyseerd kunnen worden. Dat kan het inzicht vergroten in de manier waarop mensen met hun repertoires omgaan. Anderzijds is een bestsellerlijst een goed voorbeeld van een vluchtig repertoire: het verandert wekelijks. Zoals opgemerkt, biedt het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs een repertoire aan dat aanmerkelijk vluchtiger is dan het ‘ijzeren’ repertoire uit de canontijd. Op deze wijze wil men leerlingen helpen een persoonlijk repertoire te ontwikkelen dat eveneens aanzienlijke vluchtigheid zal vertonen: het dient dynamisch genoeg te zijn om gedurende een lange reeks van jaren te kunnen reageren op veranderingen in het aanbod. Het

trekken van vergelijkingen tussen teksten, het groeperen van teksten, het verwijderen van teksten of het toevoegen van teksten aan repertoires zijn de vaardigheden die het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs aanbiedt. Het ‘ijzeren’ repertoire is niet meer aan de orde. Dat is een onvermijdelijk gevolg van de doelstellingen van het ‘nieuwe’ literatuuronderwijs.

Marianne Hermans is aio aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij werkt aan een proefschrift over literatuuronderwijs in intercultureel perspectief. Hugo Verdaasdonk is hoogleraar Marketing en Sociologie van het boek aan de Katholieke Universiteit Brabant. ■

Noot

1 L. Coenen, T. Kox en B. Noot, *Literatuur zonder grenzen. Literatuur voor de Tweede Fase*. Houten: Educatieve Partners Nederland, 1998; J. Dautzenberg, *Literatuur, geschiedenis en leesdossier*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1998; M. Verbeek, *Litteraire wereld*. 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1999.

Gebruikte literatuur

Ernst Jan van Alphen en Maaïke Meijer, *De canon onder vuur. Nederlandse literatuur tegendraads gelezen*. Amsterdam: Van Gennep, 1991.

Pierre Bourdieu en Jean-Claude Passeron, *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

Jan Griffioen en Harm Damsma, *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didaktiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978².

Hein Leemans, *Het veelvormige boek. Informatiegebruik bij de aankoop van een hedonistisch produkt*. Delft: Eburon, 1994.

Wilna A.J. Meijer, 'Het boek en de school. Over geletterdheid en algemene vorming'. In: R. Soetaert en L. Top (red.), *Een beeld van belezenheid*. Den Haag: Sdu Uitgevers, 1996, p. 22-45.

Jozien Moerbeek, *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht, 1998.

Ronald Piters, *Is dit boek wat voor mij? Genreherkenning en voorkeursvorming op basis van het boekomslag*. Maastricht: Shaker, 2000.

SCP 2000. *Sociaal en cultureel rapport 2000*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 2000.

Hugo Verdaasdonk, 'Kwaliteitshiërarchieën in boeken ten behoeve van het onderwijs in de Nederlandse literatuur'. In: *Spektator* 15, 1984-1985, p. 233-255.

Hugo Verdaasdonk, 'Expertise and choice behavior of cultural gatekeepers: Even history analyses of lists of bestselling fiction'. In: Bart Keunen en Bart Eeckhout (ed.), *Literature and society. The function of literary sociology in comparative literature*. Bruxelles: PIE-Peter Lang, 2001, p. 57-92.