

BIOGRAFIE EN VERHANDELING: UIT DEN BOZE ?

Tijdens het schooljaar 1986 - 87 kregen wij aan de lerarenopleiding (vakdidactiek Nederlands) van de Rijksuniversiteit Gent de kans om gedurende een aantal maanden samen te werken met het Koninklijk Atheneum, Voskenslaan (Gent). Gedurende deze periode probeerden we de wensen uit de praktijk te confronteren met de dromen uit de theorie (1). Zo hebben we ondertussen een reeks lesvoorstellen uitgewerkt: hypothesen die getest werden in de klas, vaak in dialoog met de studenten uit de lerarenopleiding.

U moet deze bijdrage lezen als een poging tot antwoord op twee vragen:

- Hoe kan men, zonder te vervallen in biografische weetjes, met de biografie de lessen literatuur leven inblazen ?
- Hoe speelt men het klaar om een discussie over een actueel probleem op te zetten die moet dienen als uitgangspunt voor een verhandeling?

En uiteindelijk ook een beetje een antwoord op de vraag:

Biografie en verhandeling, uit den boze?

Hooft

Toevallig viel de keuze op de figuur en het werk van P.C. Hooft. Die keuze viel eigenlijk mee, omdat de biografie van de jonge Pieter Cornelis ons interessante uitgangspunten gaf voor een discussie over interessante thema's. Zo probeerden we via de biografie ook spreek- en schrijfvaardigheid aan bod te laten komen.

De figuur, het werk, en de tijd van P.C. Hooft gaven ons trouwens nog heel wat meer mogelijkheden. Daardoor verwijzen we naar onze publikatie en studiedagen (1). Maar nogmaals voor dit artikel concentreren we ons op alle aspecten: de biografie en de discussie daarrond die leidde tot het schrijven van een verhandeling.

De informatie in verband met de biografie is vooral bedoeld voor de leraar, die er zijn verhaal kan mee opbouwen, eventueel vragen van leerlingen beantwoorden ... want niet iedereen heeft de tijd om dat allemaal op te zoeken.

Biografie

Precies omdat het genre van de biografie in de periode van de Renaissance een belangrijke evolutie ondergaat, zijn de lessen over deze periode geschikt om dat genre te belichten. De Italianen toonden reeds heel vroeg interesse voor de

„nauwkeurige schildering van de historische mens met zijn uiterlijke en innerlijke trekken en eigenschappen” (Burckhardt). Deze interesse voor de mens is het gevolg van het ontwikkelen van een persoonlijkheid die zelf uit de groep naar voren is gekomen en een individu is geworden. Dan pas kan de biografie ontstaan die de mens uitbeeldt, „omdat hij iets betekent”. Vertrekkend van de lees- en kijkervaring van de leerlingen (we denken hierbij aan film en tv, bijvoorbeeld het recente „Cry freedom”), komen de verschillende vormen van biografie ter sprake (wetenschappelijke en geromanceerde biografie, autobiografie, hagiografie, memoires, de literaire biografie, dagboeken...). Uiteraard is dit een geschikt moment voor boekenpromotie.

Tegelijkertijd kan ook gereflecteerd worden op het genre biografie (2): in plaats van uit het leven van Hooft te vertellen kan de leraar ook een fragment laten lezen. In één van de klassen lazen wij een stukje uit de biografie van Hella S. Haasse, die verscheen naar aanleiding van de P.C. Hooft-herdenking (1981) (3), maar de leraar las ook een fragmentje voor uit de wetenschappelijke biografie van Van Tricht (4); tijdens de bespreking van de teksten kwam in één van de lessen het probleem aan bod of biografische gegevens de interpretatie rijker maakten of niet (problemen uit de literaire kritiek zoals de vorm/ventkwestie kunnen op het niveau van de leerlingen aan bod komen). Ook de overdreven aandacht van de media voor het leven van de schrijvers kan in vraag gesteld worden.

Met die strategie willen we pleiten om problemen die in de literaire kritiek en de literatuurwetenschap rond de biografie bestaan, niet te verdoezelen maar in de les zelf te behandelen. Men vindt ook wel altijd iets om aan te sluiten bij de literaire actualiteit, en zo aan leespromotie te doen.

Bijvoorbeeld de recente publikaties van boeken als *Rosalie Niemand* (E. Marain), en *Het Koekoeksjong* (B. Raskin) gaven ons de kans gebruik te maken van interviews op radio en televisie, literaire kritieken, en uiteraard ook om moderne romans aan te bevelen als huislectuur (met specifieke opdrachten in verband met het biografische karakter van deze romans). Interessant was de confrontatie van de „anti-helden” uit deze romans met het soort biografieën waarin helden en/of de groten der aarde centraal staan. Een fragmentje voorlezen uit het *Geuzenboek* van L.P. Boon ligt ook voor de hand.

Interessant als aanvulling is een aflevering uit de serie „Andermans leven” uit *Vrij Nederland* waarin precies biografen aan het woord worden gelaten over hun „onderwerp”: bijvoorbeeld het enthousiaste gesprek over Belle van Zuylen met Simone en Pierre Dubois (5). Geïnteresseerd zijn in andermans leven (vanuit persoonlijke tot „zuiver” wetenschappelijke motieven) is nu eenmaal een veel voorkomende motivering om te schrijven en te lezen.

Terug naar Hooft: de jeugd

Het lijkt ons interessant om uit het leven van Hooft die momenten te selecteren die de leerlingen wellicht het meest zullen aanspreken: zijn jeugd (opvoeding, school) met inbegrip van de „grand tour” door Europa. Voor de les gebruikten we de recente biografie van Hooft, geschreven door Hella S. Haasse. Het werk is vlot geschreven en mooi geïllustreerd en richt zich tot een groot publiek.

De elementen uit de jeugdperiode van Hooft bieden stof tot discussie over opvoedingsidealen van vroeger en nu, over de mode een grand tour te maken door Europa als afsluiting van een opvoeding (waar zouden leerlingen nu naar toe willen?), over waarom en hoe mensen reisden, vroeger en nu.

De figuur van P.C. Hooft is interessant om iets van de levensstijl van de rijke burgerij te illustreren, en heel specifiek iets te weten te komen over hoe het onderwijs georganiseerd werd.

In de zestiende en zeventiende eeuw ontstaat in de Noordelijke Nederlanden een nieuwe klasse van rijke burgers die de nodige vrijheid (geld en tijd) kregen om zich bezig te houden met literatuur, en die zich konden en wilden onderscheiden van de rest van de bevolking door hun levensstijl. Hooft kreeg een veelzijdige, ondogmatische, kosmopolitische opvoeding, die eigenlijk bedoeld was als voorbereiding op een hoogbestuurlijk ambt of een commerciële carrière. Maar er bleef plaats voor nog zoveel andere „onfunctionele” elementen dat er ook een basis gelegd werd voor interesse in de kunst.

Iemand als Huygens (6) bijvoorbeeld stelt duidelijk dat de vorderingen die hij maakte niet het gevolg zijn van de eigen begaafdheid maar, zoals hij zelf getuigde, „van de raadgevingen van zijn vader en diens boven alle lof verheven studiesysteem”.

Offermans (7) verdedigt de stelling dat dit onderwijs nog niet bepaald was door klasse-strategische – politieke of economische doeleinden. Deze activiteiten konden nog in dienst staan van zelfverwezenlijking.

Huygens bijvoorbeeld vertelt dat hij zijn leermeester dankbaar is (al vanaf jonge leeftijd leerde hij Frans, Latijn, muziek, dansen, paardrijden..).

Hoofts thuismilieu wordt beschreven als een culturele omgeving waarin hij gestimuleerd werd te lezen, waarin hij door de vele contacten van zijn vader ook in aanraking kwam met de culturele en de economische-politieke actualiteit. Vanuit zo'n geprivilegeerd milieu was het normaal dat vader Hooft voor zijn zoon de beste opvoeding wenste. Hooft getuigt over zijn opvoeding: „Ik heb in school geploecht dat het mijn meester leerde, Moy gelt gecost al eer ick dus veel dichten leerde, Vresende plack en gard, begrauwt den heelen dacht” (Van Tricht 1981: 26). Dat vader Hooft voor zijn zoon een andere opvoeding koos dan wat toen doorsnee was, verwondert ons geenszins als we een beeld hebben van het onderwijs in die tijd: „Gewoonlijk zaten kinderen ongeveer twaalf uur per dag op lage banken in een te donker, kil achterhuis of souterrain; warmte en licht moesten zij zelf meebrengen in de vorm van turf en kaarsen. Alle leeftijden tussen vier en tien jaar waren vertegenwoordigd. Van indeling volgens vorderingen was geen sprake, wel werden meisjes en jongens gescheiden gehouden. De goede leerkrachten niet te na gesproken: veel meesters en matressen hielden school als bijverdienste, in of vlak naast hun winkel of werkplaats, soms konden zij zelf nauwelijks lezen en schrijven. Orde handhaven met behulp van plak en gard gold als belangrijkste taak.” (Haasse 1981: 13).

Als voorbereiding tot de Latijnse school zal Hoofts vader wellicht een privé-leraar hebben aangesproken (vaak waren dat ingeweken intellectuelen uit de Zuidelijke Nederlanden). Daarna kwam Pieter Cornelis in de Latijnse school in Amsterdam. Het leerplan bestond hoofdzakelijk uit

Latijn, daarnaast ook godsdienst, Grieks of klassieke cultuur. Men besteedde veel aandacht aan vertalen: Cicero, Tacitus, Herodotos.... Het is duidelijk dat hier gestreefd werd naar het humanistisch ideaal van taalonderwijs en morele vorming. De moedertaal kwam dus nauwelijks aan bod, ook niet aan de universiteiten, waar alle onderwijs in het Latijn gegeven werd. Spiegel pleitte reeds in 1585 voor het gebruik van het Nederlands, maar pas twee eeuwen later zal het aarzelend als onderwijstaal gebruikt worden. De invloed van de klassieke opvoeding uit zich bij de jonge Hooft in *Achilles en Polyxena*, een klassieke tragedie waarvan algemeen aangenomen wordt dat hij ze voor zijn zeventiende schreef. Ze werd opgevoerd in de rederijkerskamer „In Liefde Bloeyende”. Jongeren waren in die tijd vroeg volwassen: zij verlieten de Latijnse school meestal voor hun vijftiende jaar en gingen aan het werk. Vader Hooft zag zijn zoon als opvolger voor zijn graan-en oliehandel. De dure opvoeding van Pieter Cornelis mikte dus enerzijds op die taak, maar liet anderzijds toch ruimte over om een eigen persoonlijkheid te ontwikkelen. Hooft jr. voelde er weinig voor zijn hele leven aan handel te doen. Van Spiegel (zijn leermeester) werd verteld dat hij door de winst uit zijn koopmansbedrijf tijd vrij kreeg voor zijn kunstenaarschap. In de jonge Hooft zag Spiegel veel van zichzelf belichaamd. Uit alles blijkt dat vader Hooft zijn zoon ruimschoots de gelegenheid gaf datgene te doen wat hem het meest boeide.

Dit stukje biografie is een geschikte manier om de tijdsgeest te illustreren, iets over de opkomst van de kunst te zeggen, en in dit geval om een gesprek op gang te brengen over de opvoeding en opvoedingsidealen, met als vergelijkingspunt de renaissanceidealen.

Offermans (1983) toont zich nogal enthousiast over de opvoeding van Hooft: „De burgerlijke pedagoog stond nog niet voor de keuze of hij „de stof” of „het kind” centraal moest stellen, dus kon hij ook niet voor de verleiding bezwijken om zo ondubbelzinnig voor het kind te kiezen dat hij de eis van een minimale zakelijke discipline al als een autoritaire aanslag op de onbedorven kinderziel kon voorstellen. Spelen en leren gingen voor figuren als Hooft en Huygens nog samen zonder dwang die als vervelend werd ervaren. Dat is de ideale voedingsbodem waarin een autonome poëzie kon gedijen, een poëzie waarin ernst, lustbeleving en zelfbeheersing een totdantoe ongekennde verbinding aangaan.” (1983: 41). Dat klinkt in ieder geval zeer aantrekkelijk, maar heeft natuurlijk ook zijn elitaire kantjes.

De „grand tour”

Als zoon van goeden huize kon Hooft op zijn zeventiende een „grand tour”, een rondreis door Europa maken. Zo'n reis werd beschouwd als een soort afsluiting van de leerjaren voor de start in het werkelijke leven. Vader Hooft vond het belangrijk dat zijn zoon een kosmopolitische geest verwierf en dat hij ook de nodige praktische kennis opdeed (talenkennis, kennis van handelspraktijken en boekhouding, omgang met mensen). Uiteraard was zo'n reis niet zonder gevaren. In het *Reisboek door de Vereenigde Nederlandsche Provincien* (1689) lezen we: „Wacht u voor die dikwijls luisteren, en voor de geenen, die veel loopjes en kwakjes te voorschijn brengen, om zich bij u aangenaam te maken, 't welk nergens om geschied, dan om bekwame gelegenheid te vinden om u het pistool op het hert te zetten, om u aanstonds al te doen overgeeven wat gij van waarde bij u hebt.” (Van Tricht 1981:28) Ook werd gewaarschuwd voor allerlei geestelijke gevaren (lichte vrouwen, spelen...): „Een wulps gelaet, een valsch bedeckt gemoedt, Hoererens lust, en dert'le quispel-voet, Een tong gewent tot vloeck en lasterreden, Zijn het cieraet dat Napels, dat Parijs, Da Roome geeft. Hollander, zijt ghij wijs, Blijft t'huis, leert wel 's Lands recht, gebruyck en seden.” (uit *Gedichten* van Simon Beaumont cfr. Van Tricht 1981:28).

Hoe zag de reis van P.C. Hooft eruit ?

Eerst reisde hij per schip naar Rochelle waar hij bij een neef verbleef die een handelskantoor had. Hij vervolmaakte zijn kennis van het Frans en deed ervaringen op in verband met boekhouden en handelsrekenen. Later trok hij verder te paard naar Parijs waar hij behalve het ontspanningsleven ook de Franse cultuur leerde kennen: hij nam deel aan allerlei discussies en hij las bijvoorbeeld Montaigne, Ronsard, Rabelais. Kortom, hij ademde iets in van de Franse esprit (wat hem later in Nederland werd verweten door zijn ex-leermeester Spiegel). Dan reisde hij richting Lyon en Avignon (een stad die hij begroet als „het vaderlant van de Madonna Laura, die door Petrarca's dichten so seer vermaert is" (Hoofts *Reisheugenis*, cfr. Haasse 1981: 30-31).

In Marseille nam hij de boot naar Genua. Eenmaal in Italië bezocht hij Padua (waar de aristocratische jeugd studeerde, en waar een sfeer heerste van vrijdenkerij en oosterse mystiek), Venetië (waar hij bij een bevriend Antwerps koopman verbleef), Rome waar hij geconfronteerd werd met de macht en het geweld van de katholieke kerk bij de verbranding van Giordano Bruno), Napels en Florence. Vermeldenswaard (met het oog op zijn lyriek) is de Rijmbrief die hij naar de rederijderskamer „In Liefde Bloeyende" stuurde. Daaruit blijkt dat hij in die periode de belangrijkste eigentijdse Italiaanse schrijvers las. Uit zijn lectuur in Italië werd hij zich bewust van de kracht van de Italiaanse volkstaal voor poëzie en proza. Hij leerde er uiteraard de ideeën van de renaissance kennen. Behalve cultuur stak P.C. Hooft ook praktische handelskennis op: Italië was nu eenmaal het economische centrum van Europa (ook de Nederlandse handelskantoren pasten de Italiaanse boekhouding toe, Florence en Venetië waren financiële centra, Hollandse kooplieden leverden graan aan Italië).

Het gebruik van een landkaart maakt deze „grand tour" aanschouwelijk en confronteert leerlingen met mogelijke reiservaringen of reisplannen...; reizend met de jonge Hooft komt een heel tijdperk tot leven.

Door een verhaal te vertellen van de reis, kan de leraar ook aan boekenpromotie doen rond het reisverhaal, dat momenteel een „boom" beleeft (8).

Eenmaal terug in Amsterdam was de jonge Hooft (20 jaar) nog vol van zijn reis en voelde hij zich niet echt thuis in het kantoor waar hij verwacht werd. Later zou hij zichzelf in die periode als „loshartig" typeren. Zijn talrijke verliefdheden leidden tot gedichten die werden opgenomen in de „jufferboekjes" (door H. Haasse omschreven als „een kruising tussen een balboekje en een poëziebundel").

Discussie en verhandeling

Tijdens de biografie hebben we dus vooral de opvoeding en het onderwijs van P.C. Hooft behandeld. Zo kregen we de kans het verleden te confronteren met het heden, specifiek met wat de leerlingen denken over onderwijs en wat de maatschappij erover denkt.

De „voorbereidingsles voor de verhandeling" werd in verschillende klassen gegeven door verschillende leraren (studenten, stagiaires, maar ook leraren met ervaring). Op die manier zagen wij verschillende mogelijkheden en stijlen.

De discussie kan op gang gezet worden door een aantal vragen (Welke gevoelswaarde heeft het begrip elite voor u? Wat zegt het woordenboek, de encyclopedie daarvan? Is je eigen school, je eigen richting elitair? Hoe denken anderen daarover? Wie of wat bepaalde die schoolkeuze? Is er een relatie

tussen sociaal milieu en schoolkeuze/afdeling? Geloof je in gelijke kansen voor iedereen? Wat kan de overheid daaraan doen?).

Met zakelijke teksten kan nader ingegaan worden op het onderwijs in Hooft's tijd: bijvoorbeeld met de brief van vader Hooft aan zijn zoon (9), met het fragment over de niet-elitaire scholen in de biografie van Hella Haasse (1981: 13). Interessant als achtergrond is ook het *Bulkboek* over de Renaissance waarin het onderdeel „opvoeding” speciaal uitgewerkt werd.

Informatie en beschouwingen over het onderwijs in onze tijd kunnen eveneens aangebracht worden door gebruik te maken van zakelijke of literaire teksten die worden meegegeven als huislectuur (10).

Op het moment dat wij de discussie over opvoedingsidealen voerden, stond deze kwestie in de actualiteit onder andere n.a.v. de invoering van het eenheidstype in het secundair onderwijs, de actie voor het behoud van het traditioneel onderwijs, de publikatie van een aantal boeken en artikelen waarin over het peil van het andere onderwijs geklaagd wordt. *We amuseren ons kapot* van Neil Postman, *De gedachteloze generatie* van Allan Bloom, *Over de school* van Jacques de Visscher.....) (11).

Tijdens de discussie over onderwijs kwamen heel wat vragen op over allerlei problemen: wenselijkheid en resultaten van democratisering van het onderwijs, het verband tussen milieu, schoolkeuze en -prestaties, de betekenis van I.Q.

De leraar verwees naar enkele werken of artikelen, waarin de leerlingen zelf bijkomende informatie konden zoeken.

Omdat de leraar uiteraard niet alle vragen kon beantwoorden, besloten we een specialist uit te nodigen in de klas. In de ene klas lukte dat, in een andere klas werd gekozen voor een noodoplossing: een interview dat op cassette werd opgenomen. De vragen werden vooraf geselecteerd door de leerlingen. De leraar nam het interview af van een psycholoog verbonden aan een pedagogisch centrum.

Achteraf beluisterden de leerlingen het interview met het oog op hun verhandeling. Zij mochten notities maken die nadien met elkaar vergeleken werden, en aangevuld door de leraar (luisteroefening). We beklemtoonden vooral dat deze informatie in de verhandeling kon worden gebruikt.

Uit de discussie komt stof voor de verhandeling (leerlingen konden notities maken tijdens deze discussie; wij stimuleerden hen om elkaar te citeren in de verhandeling om bijvoorbeeld een mening te ondersteunen of te bekritisieren).

Twee aspecten van de schrijfvaardigheid werden in het licht gezet. Op hun vraag werd het verwerken van citaten, het gebruik van voetnoten, en het vermelden van een boek of tijdschrift... aangeleerd.

Er werd ook specifiek gewerkt aan het schrijven van een inleiding: hoe beschrijf je het probleem zo aantrekkelijk mogelijk voor de lezer? De leerlingen waren het erover eens dat een goede anekdote tot de verbeelding spreekt: bijvoorbeeld een fragmentje uit het leven van Hooft, of iets uit de eigen ervaring, of iets dat je ergens gelezen hebt... De leerlingen werden gevraagd extra attent te zijn voor informatie uit de media over onze "brandende kwestie".

Uiteindelijk werd onderhandeld over mogelijke titels - met als enige beperking dat het rond onderwijs moest draaien.

Eén ding beseffen wij : dit werd uitgetest in „elite“-klassen.

Christine Dhaese en Ronald Soetaert p/a Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Kluyskensstraat 33, 9000 Gent.

NOTEN

- (1) Als eerste resultaat van deze samenwerking werd een studiedag voor de leerkrachten Nederlands (determinatiegraad) georganiseerd (met een bijhorende publikatie). De publikatie is een soort inventaris geworden van (vaak) uitgeteste mogelijkheden en hypothesen, allemaal suggesties uiteindelijk. De map moet gezien worden als een soort blokkendoos waaruit de leraar kan selecteren.

Uiteraard kwam ook het werk van Hooft aan bod. In onze publikatie zijn informatie en lessuggesties opgenomen rond zijn poëzie, proza en toneel. De leraar kan hier een keuze maken uit een aantal mogelijkheden die we samengebracht hebben.

Heel specifiek werd aandacht geschonken aan de functie van emblemen in de Renaissance (en vandaag). Ook zijn er suggesties voor interartistiek onderwijs: het verband tussen het stilleven (een genre dat vooral bloeide in de 16de en 17de eeuw) en (moderne) poëzie. Zo probeerden we de moderne literatuur een plaats te geven in dit project.

Voor de bespreking van het sonnet maakten we een bloemlezing van oude en moderne poëzie, zo geselecteerd dat aangetoond wordt hoe deze vorm dichters blijft aanspreken in de loop der tijden. In de keuze van teksten (verzameld in een losbladige bloemlezing) werden ook schrijvers uit de wereldliteratuur in vertaling opgenomen.

Deze lessen werden gegeven door Christine Dhaese, de stagiaires van de K.A. Voskenslaan (Veerle Verstappen en Peter 't Kint) en de studenten van de lerarenopleiding (R.U.G.). De lesvoorstellen en de theoretische reflectie kwamen voort uit de samenwerking tussen Christine Dhaese en Ronald Soetaert (R.U.G.); dit alles in samenwerking met het seminarie moedertaaldidactiek (prof. R. Vervliet, dr. N. Rowan) en het I.C.L. (Interfacultair Centrum voor de Lerarenopleiding).

Het hele project werd begeleid door de rijksinspectie Nederlands, Ann Baert-de Ripainseel en Eric Verbeke.

Volgende studiedagen zullen aangekondigd worden (o.a.) in *Vonk*.

Voor het theoretisch kader verwijzen we naar de congresbundel *Letteren in de knel* (In: Bibliatieblad van de Nederlandse Taalunie, jg. 2 nr. 2 (okt. 88)).

R. Soetaert, „Wat baten kaars en bril als den uil niet lezen wil“.

C. Dhaese, „Vlaanderen krijgt het literatuuronderwijs dat het wil behartigen en bekostigen.“

- (2) Rubriek „bekentenisliteratuur“ en „biografie“. In H. van Gorp e.a. (1986), *Lexicon van literaire termen*, Leuven: Wolters.
„De biografie“ (evolutie van het genre). In deel 1 van de *Moderne Encyclopedie der Wereldliteratuur*, Gent: Story-Scientia.

„De literaire biografie" In: *De Gids* van mei 1988.

Interessant is ook de inleiding van Wam de Moor (1982) op de biografie van J. van Oudshoorn (De Arbeiderspers).

- (3) Hella S. Haasse, Arie-Jan Gelderblom, 1981, *Het licht der schitterige dagen. Het leven van P.C. Hooft*, Amsterdam: Querido.
- (4) Van Tricht, H.W. (1980), *Het leven van P.C. Hooft*, 's Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- (5) Marjo van Soest, „Andermans leven: Simone en Pierre Dubois over Belle van Zuylen". *Vrij Nederland*, 28 mei 1988.
- (6) Wie de jeugd van Huyghens zou willen behandelen, vindt interessante informatie in: Constantijn Huyghens, *Mijn Jeugd* (vertaling en toelichting C.L. Heesakkers). Amsterdam: Querido, 1987.
- (7) Offermans, Cyril (1983), *De kracht van de ongrijpbare*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- (8) Het was voor ons ook een gelegenheid om met de leerlingen te praten over reizen. Hierbij werden suggesties gedaan voor creatief schrijven (echte of gefingeerde reisverhalen, een verhandeling over reizen...) en huislectuur (aansluiten bij de „reisverhalen-boom" in de moderne literatuur).
- (9) G. Geerts (1975). *Voorlopers en varianten van het Nederlands*, Leuven: Acco. Brief van Hooft aan zijn zoon (p. 99).
- (10) „Fout voor mislukken op school ligt deels bij de leerkrachten". *De Gentenaar*, 15 mei 1981.
„Overzitten omdat vader ongeschoold arbeider is". *Het Laatste Nieuws*, 3 september 1987.
„De nieuwste elite", een column van Renate Rubenstein in *Naar de bliksem? Ik niet* (1984), Amsterdam: Meulenhoff.
Kees Fens, „Ongeveercultuur". *De Standaard*, 31 maart 1978.
„Over meritocratie". *Knack*, 1 september 1976.
„De nieuwe deftigheid". *Onderwijskrant*, september 1986.
„Elites en tegenelites". In J.J.A. Mooij (1987), *De wereld der waarden. Essays over cultuur en samenleving*, Amsterdam: Meulenhoff.
E. Bonte, „Hoe schoon was mijn school". *Knack*, 30 maart 1988.
- (11) Neil Postman, *We amuseren ons kapot*. Het Wereldvenster. 1987.
Harold Bloom, *De gedachtenloze generatie*. Spectrum. 1988.
Jacques De Visscher (1988), *Over de school*. Brussel: Grammens.