

# M OET ER NOG KAAS ZIJN?

OVER LITERATUURONDERWIJS IN VLAANDEREN

Eind mei. Ik wil het schooljaar in het zesde jaar in schoonheid afronden. “Eindelijk schrijf ik je weer omdat er grote dingen staan te gebeuren en wel door toedoen van mijnheer Van Schoonbeke.” Het begin van *Kaas*. Frans Laarmans spreekt ons aan in een brief waarin hij verslag zal uitbrengen over zijn mislukte poging tot sociale promotie. Ik lees voor, de leerlingen luisteren en volgen de tekst in het boek. Na elk hoofdstuk wordt er wat uitleg gegeven, wisselen we indrukken uit, gaan we in op de psychologie van het hoofdpersonage, op enkele stilistische details.

Hoe verder we lezen, hoe duidelijker de dramatische spanningsboog wordt. Een geleidelijke onrust overvalt de lezer: van luchtig-grappig gaat het naar intriest-tragisch, tot op het einde de hemel weer opklaart, zoals Elsschot treffend aangeeft in zijn Inleiding.

Hoofdstuk XXIV: “Beste, brave kinderen. Lieve, lieve vrouw.” De laatste regels. Het blijft even stil in de klas. Ik denk dat ze het begrepen hebben. Ze hebben iets gevoeld van de tragiek van het dagelijkse leven in dit verhaal zonder actie of “special effects”, zowat in alles het tegendeel van Disney en Hollywood.

Geen structuuranalyse, geen studie van vertelperspectief, tijd en ruimte, motieven en andere aspecten die in alle verhalen voorkomen, ook in triviaalliteratuur. Geen literatuurgeschiedenis, dus ook geen Nieuwe Zakelijkheid (ja, Elsschot schrijft over het zakenleven, maar niet zo economisch als overall wordt beweerd), al situeer ik Elsschot wel in zijn tijd en vertel ik natuurlijk over het leven van die hoogst merkwaardige zakenman-schrijver. Voorlezen, de tekst tot leven wekken, de ironie en de tragiek laten aanvoelen en hopen dat de vonk overslaat. Meer moet dat niet zijn.

**PAUL DE LOORE**

werd in 1956 geboren in Gent. Studeerde Nederlands en Engels aan de Universiteit Gent. Is sinds 1978 leraar Nederlands, Engels en esthetica in het Sint-Janscollege in Sint-Amandsberg (Gent).  
Adres: paul.delooore@skynet.be

---

Wat hebben mijn leerlingen geleerd? Veel, geloof ik. Laarmans houdt ons een ontluisterende spiegel voor. We herkennen onszelf moeiteloos in deze meest deerniswekkende (dit woord moet ik even uitleggen) aller antihelden. In zijn overmoedige ambitie, zijn ijdele verwaandheid, zijn verlangen en frustratie, zijn burgerlijke kleinzieligheid, zijn maskerade en afweermechanismen, zijn schuldgevoel en wroeging, zijn onzekerheid en kwetsbaarheid.

Toch maakt Elsschot deze *loser* (volgens de Gentse psychoanalyticus Paul Verhaeghe momenteel het meest gebruikte scheldwoord op de lagere school) nergens belachelijk. Hij maakt hem niet af, laat hem ook niet ten onder gaan: Laarmans overleeft het zonder al te veel schade, kan zonder loonverlies terug naar zijn veilige job op de scheepswerf, zijn vrouw en kinderen wijzen hem niet af. Elsschot doet de lezer met zijn hoofdpersonage sympathiseren. Hij moraliseert niet of legt niet uit, maar toont. Elsschot een cynicus? Mijn leerlingen hebben inzicht gekregen in sociale verhoudingen, in de mystificerende mechanismen van de reclame en de verkooptechniek – Elsschot had recht van spreken – en in de onmenselijkheid van het zakenleven. Wie van de leerlingen die nu voor mij zitten, schuift weldra bij een of andere Van Schoonbeke aan tafel?

**INTRINSIEKE WAARDE**

Elk jaar treft de actualiteit en de relevantie van dit boek mij opnieuw. Reclamejongens en zakenlui gaan drierster tekeer dan ooit; schijn en glamour, geld en winstbejag, verpakking en image, prestige en sociale positie zijn de norm; in het neoliberalisme

bepaalt de economie onze cultuur en identiteit; sterrenrestaurants zitten vol vrienden van Van Schoonbeke; de Laarmansen die uit de boot vallen, zijn niet te tellen.

*Kaas* beantwoordt aan alle criteria van een meesterwerk: het tekent een zeer concreet beeld van een bepaalde periode, die voorbij is, maar is tegelijk nog brandend actueel en universeel. Het is oud, maar niet verouderd, want geschreven in helder, modern Nederlands. Het combineert tragiek met ironie en een hoogstaande ethiek.

Mijn leerlingen zijn gedurende zes lessen ondergedompeld geweest in dit superieure taalbad. Zij hebben aandachtig geluisterd, genuanceerder leren lezen, preciezer leren begrijpen en interpreteren. Zij hebben onrechtstreeks beter leren schrijven door het goede voorbeeld van onze grootste schrijver. Zij zijn grondig vertrouwd gemaakt met een literair meesterwerk, een ijkpunt waaraan zij later andere teksten kunnen afmeten. Zij hebben de ontroerende, ontwapenende kracht van literatuur ervaren. Zij hebben mijn bewondering gemerkt. Zij hebben ondervonden dat goede literatuur nooit vrijblijvend is en veel meer dan entertainment, geen praktisch nut heeft, maar wel intrinsieke waarde. Zij hebben geleerd dat Elsschot andere koek is dan Harry Potter.

De lectuur van *Kaas* heeft hen niet voorbereid op hogere studies of een job, maar op het leven. Ik geloof dat ik mijn tijd zinvol heb besteed, dat dit waardevol is en dat dit op lange termijn zal renderen. Een gelijkaardig verhaal kan ik ophangen aan *Van den Vos Reynaerde*, *Max Havelaar*, *Het Gezin Van Paemel*, *Is dit een mens?* en *Hersenschimmen*, aan verhalen van Dostojevski, Couperus, Kafka, Thomas Mann en Brouwers, aan toneelstukken van Ibsen, Beckett, Pinter en Sierens, aan essays van Vermeersch, Van het Reve en Kousbroek, aan gedichten van Vondel, Gezelle, Van de Woestijne, Minne, Nijhoff en Achterberg. Stuk voor stuk werken en auteurs die intrinsiek interessant zijn om wat zij vertellen over de *condition humaine*, het leven, de wereld, de samenleving, en die niet onderhevig zijn aan de modes van de dag.

Kunnen we in de lessen Nederlands iets zinvollers doen? Via het beste wat onze taal heeft voortgebracht jonge mensen doen inzien dat er een wereld bestaat buiten Facebook en MTV, hen boven hun eigen leefwereld laten uitstijgen. Hen laten ontdekken dat de wereld waarin wij leven er compleet anders uitziet dan die van honderd jaar geleden, maar dat de mens in alle tijden fundamenteel gelijk blijft.

Literatuur lezen geeft inzicht in het lot van de mens en zijn diepste zielenroerzelen, doet hen genuanceerd en kritisch nadenken over de wereld waarin zij leven en reflecteren over hun eigen emoties en draagt dus bij tot hun persoonlijkheidsontwikkeling. Lezen cultiveert de verbeelding en breidt onze ervaring uit. In een verhaal of toneelstuk kunnen we ons verplaatsen in de denk- en gevoelswereld van andere mensen, uit andere tijden en andere plaatsen. Wat Martha Nussbaum "*empathetic imagination*" noemt, "*the ability to imagine the experience of another*". Voor Nussbaum is de ont-

wikkeling van die empathische verbeelding bij jongeren noodzakelijk om de ander te leren begrijpen en om op te kunnen groeien tot verantwoordelijke, kritische, verdraagzame en democratische burgers. Literatuur scherpt het oordeels- en onderscheidingsvermogen aan, waarop volgens Roger Scruton alle cultuur gebaseerd is, stelt zekerheden ter discussie, roept vragen op, verontrust, kan pakken en ontroeren, biedt troost en genoeg.

#### **VAN DE BOEKBESPREKING, SPAAR ONS HEER**

Er lijkt niets mis te zijn met onderwijs dat deze literatuur ter harte neemt. Toch ontvangen we voortdurend signalen dat dit soort onderwijs hopeloos achterhaald is, dat dit niet meer kan. Hoe “realiseer” je immers de eindtermen en de leerplandoelstellingen als er zoveel tijd opgaat aan literatuur? Welk literatuuronderwijs schrijft het onderwijsbeleid in Vlaanderen voor?<sup>1</sup>

In het kielzog van de receptie-esthetica en vanuit een onvoorwaardelijk geloof in het vaardigheidsonderwijs kiezen de eindtermen en leerplannen resoluut voor “lezers- en competentiegericht” literatuuronderwijs: de individuele perceptie van de leerling staat centraal. De boekenkeuze en de leescultuur van elke individuele leerling wordt gerespecteerd. Leesplezier in de eerste graad; tekstervaring en tekstbestudering vanaf de tweede graad. De bedoeling is “literair competente” lezers af te leveren die op een adequate manier zelfstandig kunnen “omgaan met diverse teksten en tekstsoorten” uit heden en verleden. “Leesstrategieën”, vorm- en stijlkenmerken en een literair begrip- en apparaat worden aangeboden om leerlingen in staat te stellen te reflecteren over hun leeservaringen, die te verwoorden en een gefundeerd waardeoordeel te formuleren. Leerlingen moeten bovendien zelfstandig informatie over literatuur kunnen verzamelen en verwerken, gebruikmakend van diverse media.

In de derde graad moeten zij minstens één theatervoorstelling per jaar bijwonen en minimaal vier boeken buiten de les lezen. Een uitgebreide keuzelijst vervangt de verplichte leeslijst. Welke werken gelezen dienen te worden, wordt nergens vermeld. Het kan net zo goed *Twilight* als *Schuld en boete* zijn. De huislectuur wordt verwerkt in het “leesportfolio”, dat bestaat uit belevingsverslagen, creatieve verwerkingen, een structuuranalytisch verslag, een opvoeringsanalyse van een toneelstuk, leesactua en een leesautobiografie. Het vervangt de traditionele boekbespreking.

Op het eerste gezicht is er binnen het leerplan Nederlands dus nog altijd ruimte voor literatuur en voor een persoonlijke invulling door de leraar. Leeservaring staat voorop. Op zich geen slechte zaak. Literatuurgeschiedenis met wetenswaardigheden, namen, titels, kenmerken van stromingen is voer voor filologen en hoort niet thuis op de middelbare school, wat niet wil zeggen dat een chronologisch referentiekader zinloos zou zijn. Een louter formeel structuuranalytische benadering van literatuur werkt

dodelijk op het leesplezier en zegt niets essentieels over literaire kwaliteit. Karel van het Reve toonde dat al in 1978 zeer overtuigend en geestig aan.

Als ik met mijn leerlingen *Kaas* lees, dan wil ik in eerste instantie dat zij ervan genieten, dat zij de ironie en de tragiek aanvoelen, dat de lectuur hen raakt en dan hou ik me ver van vertelperspectieven, tijd en ruimte enz. Van de boekbespreking, spaar ons Heer. “*In place of a hermeneutics we need an erotics of art*”, zoals Susan Sontag schreef.

Problematisch evenwel is de verhouding literatuur–taalbeschouwing–vaardigheden in eindtermen en leerplannen. De vier vaardigheden: luisteren, spreken (plus gesprekken voeren), lezen en schrijven (plus onderzoekscompetentie) nemen ruim twee derde van de eindtermen/leerplannen in beslag; voor literatuur en taalbeschouwing blijft er nauwelijks een derde over. Dat betekent concreet dat er van leerkrachten Nederlands wordt verwacht dat zij twee derde van de lestijd met vaardigheden bezig zijn en slechts één zesde met literatuur. Ook in de evaluatie moeten de vaardigheden doorwegen. Dat de vaardigheden indirect verworven kunnen worden via literatuur, zoals vroeger het geval was, neemt men zelfs niet in overweging.

Veertig jaar geleden lazen wij als twaalfjarigen *Saidjah en Adinda*, cursiefjes van Simon Carmiggelt en sprookjes van Godfried Bomans. Tot twintig jaar geleden werden leerlingen in wat toen in Vlaanderen nog de “poësis” (vijfde jaar middelbaar onderwijs) heette, grondig vertrouwd gemaakt met de canon van de Nederlandse lyriek en epiek, van *Karel ende Elegast* tot Herman De Coninck. *De Dubbelfluit*, de onvolprezen bloemlezing in twee stevige delen, samengesteld door priester-dichter-leraar Anton van Wilderode, gold toen als de meest betrouwbare leidraad, althans in katholieke scholen. In de retorica (zesde jaar middelbaar onderwijs) – ook dat woord moest er natuurlijk aan geloven – lag de klemtoon op de redevoering, het essay, de roman en het toneel met o.a. de integrale *Lucifer* als verplichte lectuur. Daarnaast schreven leerlingen “verhandelingen”, recensies en syntheses van zakelijke teksten, hielden ze spreekbeurten en discussies, wat we nu dus “vaardigheden” behoren te noemen.

## LEES- EN SCHRIJFSTRATEGIEËN

In de loop der jaren heeft zich duidelijk een kwantitatieve en een kwalitatieve verschuiving voorgedaan. In plaats van de corebusiness van het taalonderwijs, een traditie die stamt uit het humanisme en die tot lang na de Tweede Wereldoorlog standhield, is de literatuur de voorbije decennia verschrompeld tot een randfenomeen, een extraatje, vaak als illustratie bij de thema’s waarrond de meeste schoolboeken zijn opgebouwd en die zo goed aansluiten bij de leefwereld van de jongeren, maar die ook in alle andere niet-wetenschappelijke vakken aan bod komen: verliefdheid natuurlijk, het rollenpatroon, diversiteit, sociale rechtvaardigheid, jeugdcultuur, macht, zinging, enz. Literatuur wordt niet meer gelezen omwille van de intrinsieke waarde van

de tekst, maar om er iets mee of rond te doen naar aanleiding van een thema. “Met een tekst aan de slag gaan”, heet dat in het jargon.

Wie het leerplan wil “realiseren” – daarop worden scholen tenslotte afgerekend door de “doorlichting” (een visitatiecommissie die neerstrijkt op een school) – moet dus drastisch snoeien in het aanbod literatuur ten voordele van de communicatieve vaardigheden.

Het onderwijsbeleid vindt meer dan ooit dat de school jongeren moet klaarstomen om te kunnen functioneren in een steeds sneller evoluerende wereld, zonder te beseffen dat het onderwijs daarin niet anders kan dan hopeloos achterophinken. Het beleid gelooft dat dit moet gebeuren door leerlingen competent te maken in zowat alles wat hen in het latere leven te wachten staat, van het interpreteren van diagrammen tot het invullen van de belastingaangifte.

Meer en meer wordt het vak Nederlands een servicevak in dienst van andere vakken. Leerlingen leren er hoe ze informatie moeten opzoeken en verwerken, hoe ze vlot leren schrijven en spreken; ze bereiden zich voor op de omgang met zowat alle mogelijke, bij voorkeur zakelijke tekstsoorten: instructies, formulieren, zakelijke brieven, sollicitatiebrieven, sms’jes en e-mails, interviews, informatieve artikelen, reclameboodschappen, advertenties, diverterende teksten, columns, opiniestukken, polemieken, recensies, verslagen en nog veel meer. Via specifieke “lees- en schrijfstrategieën” (oriënterend en voorspellend lezen, verkennend, globaal of skimmend lezen, zoekend lezen, intensief lezen) leren zij al die soorten teksten begrijpen en zelf produceren. Een nieuw handboek Nederlands voor het vijfde jaar bevat bijvoorbeeld een handleiding voor het monteren van een kinderbedje. Deelvaardigheid: instructietaal.

Idem dito voor luisteren en spreken: alle mogelijke gesproken taaluitingen dienen in de klas beluisterd en beoefend te worden: reclamespots, interviews, aankondigingen, praatprogramma’s, vergaderingen, debatten, discussies, toespraken, presentaties, telefoongesprekken, sollicitatiegesprekken enz. Elke deelvaardigheid dient in de klas eerst geoefend, daarna ook getoetst en het liefst door de leerlingen (individueel en/of klassikaal) geëvalueerd te worden. Ziet u de papierberg al voor u? Voeg daarbij nog de taalbeschouwing, waarin aspecten als semantiek, woordvorming, naamkunde, taalregisters, taalverwantschap, zinsleer en spelling aan bod moeten komen en het zal duidelijk zijn dat er voor de literatuur minder dan twintig procent van de lestijd overblijft.

Er is niet alleen veel minder tijd voor literatuur, ook het aanbod is de voorbije decennia grondig veranderd. Literatuur wordt nu op maat van de jongeren gesneden. Lezen moet vooral “leuk” zijn en aansluiten bij hun leefwereld. Dat betekent jeugd- en adolescentenliteratuur tot in de derde graad én populaire vormen van literatuur zoals strips, *graphic novels*, verfilmingen, liedjes, soaps en thrillers. Men lijkt daarbij te vergeten dat niets zo “leuk” kan zijn als een grensverleggende intellectuele inspan-

ning. Of, zoals Benno Barnard het stelt: “Het feit dat iets niet in de belevingswereld van zevenjarigen past, past nu juist in hun belevingswereld.”

Multatuli is geen lectuur voor twaalfjarigen. Niettemin werd destijds al heel vroeg een fond gelegd voor een latere intellectuele vorming. Rudy Kousbroek vond dat “de poging om ‘voor kinderen begrijpelijke’ leesstof te produceren nu juist de sluizen heeft opengezet van zoveel imbeciele lectuur en er de aanleiding van is dat zoveel volwassenen zich nog op een kinderlijke manier uitdrukken”. Hij pleitte ervoor om “flinke stukken tekst in de koppen van de kinderen te stampen”, bij voorkeur teksten die hun begrip te boven gaan, zoals, inderdaad, Multatuli. “Het feit dat een tekst het begrip van een kind te boven gaat is nu juist het motief om hem uit het hoofd te leren, zodat er om zo te zeggen te rechter tijd in zijn brein het materiaal voorradig is om begrip mee te maken.”<sup>2</sup> Door teksten te lezen die het petje te boven gaan, worden grenzen verlegd, overstijgen kinderen zichzelf, maken ze intellectuele sprongen. Dat wordt door het beleid nu bewust tegengewerkt. Alles wat ruikt naar intellectuele vorming is verdacht, elitair.

Was *Saïdjah en Adinda* veertig jaar geleden allicht te hoog gegrepen voor twaalfjarigen, tegenwoordig is het nauwelijks nog mogelijk Multatuli te lezen in een zesde jaar. Je kunt vandaag in Vlaanderen afstuderen aan een middelbare school zonder ooit van Elsschot gehoord te hebben, laat staan een letter van hem gelezen te hebben. Sla er de schoolboeken Nederlands op na: in een aantal komt zijn naam niet eens voor. De leerplannen en eindtermen maken het met andere woorden onmogelijk om jonge mensen een grondige literaire vorming te geven.

Wat er in de praktijk precies gebeurt, is niet duidelijk. Allicht voelen heel veel leraren Nederlands zich even gefrustreerd als ik, bevinden zij zich in dezelfde gewrongen positie tussen het onderwijs waar zij in geloven en de eisen van het leerplan. De meerderheid conformeert zich, doet gedwee zijn plicht. Velen stellen zelfs geen kritische vragen. Uit contacten met vakgenoten blijkt in elk geval dat er zowat op alle scholen wordt gemord over de planlast, de kafkaïaanse bureaucratische eisen en de papiermolen. Ook worden er vraagtekens geplaatst bij de te enge visie op taal als communicatie en de zin van het competentieren.

Is taal niet méér dan praktische communicatie? Werkt het competentieren wel? Hoe komt het dat na meer dan twintig jaar vaardigheidsonderwijs onze leerlingen misschien wel communicatiever, maar zeker niet taalvaardiger zijn geworden dan hun voorgangers die bijna uitsluitend literatuur te slikken kregen? De meeste Vlaamse jongeren communiceren voortdurend, vooral elektronisch, maar drukken zich uit in een stuntelig tussentaaltje, spellen schabouwelijk, vertonen een ontstellend gebrek aan woordenschat, lijden aan schrijnende taalarmoede (gsm-taal), zijn niet in staat een ernstig krantenartikel van enige omvang te begrijpen; de iPodgeneratie luistert zeker niet gefocuster. Universiteiten moeten niet voor niets cursussen basistaal organiseren

voor eerstejaarsstudenten.

Paradoxaal genoeg leidt het vaardigheidsonderwijs dus niet tot een grotere taalvaardigheid: hoe meer vaardigheden de leerlingen oefenen, hoe minder vaardig ze blijken te worden. Dat geldt in nog grotere mate voor de kennis van het Frans, die in Vlaanderen, ondanks het zo hoog geprezen vaardigheidsonderwijs, zienderogen achteruitboert. Met Engels ligt het anders, maar dat leren jongeren vooral buiten de lessen. Uiteraard is dit niet alleen te wijten aan de school. Maatschappelijke factoren zoals de nieuwe media eisen hun tol, maar het vaardigheidsonderwijs slaagt er blijkbaar niet in om dat taalverlies te compenseren.

#### **“A GUIDE ON THE SIDE”**

Is het wel mogelijk instrumentele vaardigheden aan te leren via technieken en strategieën? Volstaat het bijvoorbeeld om de tientallen tekstsoorten gezien te hebben om ze ook allemaal effectief te beheersen? Het is niet omdat je op school één sollicitatiebrief hebt geschreven en één sollicitatiegesprek hebt gesimuleerd, dat je het solliciteren onder de knie hebt. Paul Verhaeghe zegt dat we moeten ophouden leerlingen kant-en-klaar af te leveren voor de arbeidsmarkt. “En toch moeten we dat competentiedenken in het onderwijs verlaten. (...) De digitale revolutie heeft technische kennis voor een groot stuk overbodig gemaakt, en zelfs gespecialiseerde kennis wordt overgenomen door computers. De vaardigheden die we wel nodig hebben, zijn dan weer zo specifiek en veranderen zo snel dat ze op de job geleerd moeten worden. We zullen vooral veel moeten bijscholen. Maar het impliceert ook dat we in de basisopleiding opnieuw aan Bildung kunnen doen. Vorm jongeren breed, geef ze een ruime culturele bagage en ze zullen zowel privé als professioneel hun weg vinden. Maar houd er vooral mee op van de school een voorafspiegeling van de ratrace te maken.”<sup>3</sup>

Niemand zal beweren dat jongeren op school niet vlot en correct moeten leren schrijven en lezen, spreken en luisteren. Maar verwerven ze die vaardigheden niet eerder op een indirecte manier en op lange termijn? Leren ze bijvoorbeeld niet beter schrijven door heel veel (literatuur) te lezen en door veel te oefenen? Dat deden ze vroeger natuurlijk ook al. Alleen wordt nu alles systematisch opgesplitst in specifieke deelvaardigheden, die meetbaar, verifieerbaar en controleerbaar moeten zijn. Het geloof in de maakbaarheid en de meetbaarheid is de norm geworden. De versnippering en het gebrek aan een overkoepelende structuur werken verwarrend. Zaponderwijs.

Wie onderwijs ziet als cultuuroverdracht (een woord dat nergens in de eindtermen of leerplannen terug te vinden is) van de ene generatie op de andere, via het persoonlijke contact tussen een gecultiveerde én bezielde volwassene en ontvankelijke jongeren, kan met de vaardigheden zijn pap niet koelen. Instrumenteel vaardigheidsonderwijs vraagt weinig of geen intellectueel of humaan engagement van de leraar. Is het

mogelijk met bezieling vaardigheden te onderwijzen?

Literatuuronderwijs daarentegen stelt hoge eisen aan de leraar, vergt veel meer achtergrondkennis, belezenheid, onderscheidingsvermogen, een brede interesse én een groot enthousiasme. Maar, we zouden het bijna vergeten, tegenwoordig is de leraar “*not a sage on the stage, but a guide on the side*”.

Ten slotte, en zeker niet onbelangrijk: leerlingen hebben hun buik vol van de vaardigheden. Althans, dat merk ik bij mijn leerlingen. Ze vinden ze saai, oninteressant. Dezelfde soort activiteiten en oefeningen rond steeds weer dezelfde thema's in alle taalvakken en in alle jaren, het hangt hen serieus de keel uit. Ze vinden, raar maar waar, de *Beatrijs*-legende boeiender dan vergadertechnieken. Maar dat zal de beleidsmakers worst wezen.

Wie vanuit een persoonlijke passie voor literatuur leraar Nederlands wordt en hoopt die passie met jongeren te delen, wie gelooft in de vormende en humaniserende waarde ervan, zoals men dat van de renaissance tot de jaren tachtig van de vorige eeuw heeft gedaan, wie vindt dat het de taak is van een taalleraar om het literaire en humane erfgoed door te geven, wacht anno 2013 veel ergernis.

---

#### Noten

- 1 MARTIJN NICOLAAS, STEVEN VANHOOREN, *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2008, 61 p.
- 2 RUDY KOUSBROEK, “Het visioen van Sint-Fina”, *De waanzin aan de macht, Anathema's 4*, Meulenhoff, Amsterdam, 1979, p. 32-33.
- 3 INE RENSON, “We genieten ons te pletter. Maar niemand is tevreden”, interview met Paul Verhaeghe, *De Tijd*, 11 februari 2012.

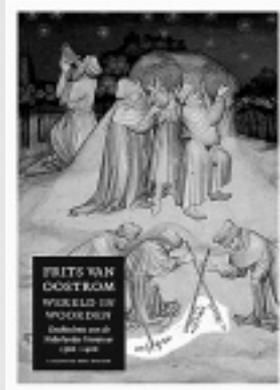
Ons Erfdeel vzw nodigt u uit op:

## **“Gulden sporen in zwarte tijden. De veertiende eeuw en haar literatuur als creatieve crisis”**

Lezing van prof. dr. Frits van Oostrom

Vrijdag 22 februari, 20 uur, in de Gravenkapel van de Onze-Lieve-Vrouwekerk,  
Deken Zegeplein, 8500 Kortrijk.

Naar aanleiding van het verschijnen van:



### **WERELD IN WOORDEN GESCHIEDENIS VAN DE NEDERLANDSE LITERatuur 1300-1400** door Frits van Oostrom

*Wereld in woorden* opent een nieuw venster op de roemruchte veertiende eeuw: de eeuw van de pest en ander onheil maar ook een eeuw van grote creativiteit zoals blijkt uit de Nederlandse literatuur in deze periode, door Frits van Oostrom meesterlijk en meeslepend opnieuw tot leven gebracht. Zowel grote klassiekers, Ruusbroec en het Egidiuslied, als volstrekt onbekende teksten komen aan de orde, verrijkt met nieuwe vondsten uit recent onderzoek. Frits van Oostrom was twintig jaar lang hoogleraar oudere Nederlandse letterkunde

in Leiden, gasthoogleraar aan Harvard University, en is sinds 2002 Universiteitshoogleraar in Utrecht. Hij won zowel de AKO Literatuurprijs als de Spinozaprijs, de belangrijkste Nederlandse wetenschappelijke onderscheiding. Daarnaast was hij onder meer president van Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Zijn bekendste boeken zijn *Het woord van eer* (1987; Wijnaendts Franckenprijs) en *Maerlants wereld* (1996; AKO Literatuurprijs).

---

**De toegang is kosteloos, maar aanmelden is noodzakelijk,  
via e-mail: [info@onserfdeel.be](mailto:info@onserfdeel.be) of telefoon: +32 (0) 56 41 12 01.**

Het boek *Wereld in woorden* (Bert Bakker, 2013) kan ter plaatse worden aangekocht.