

LEESCULTUUR ONDER VUUR

Eerder verschenen in deze serie:

1. *Het hemd is nader dan de rok. Zes voordrachten over het eigene van de Nederlandse cultuur.* (1991)
2. *De moderniteit van de Oudheid. Zes voordrachten over de klassieke Oudheid en de moderne wetenschap.* (1992)
3. *De toekomst van de vooruitgang. Vier voordrachten over bibliotheken, boeken en computers.* (1995)
4. *Vreemde gasten. Deconstructie en cognitie in de geesteswetenschappen.* (1998)
5. *Geschiedenis op school. Zes voordrachten over het geschiedenisonderwijs.* (1998)
6. *Literatuur op school. Zes voordrachten over het literatuuronderwijs.* (2000)
7. *Interdisciplinariteit in de geesteswetenschappen. Een essay en acht voordrachten over de mogelijkheden en onmogelijkheden van interdisciplinair onderzoek in de geesteswetenschappen.* (2003)
8. *Van God los? Theologie tussen godsdienst en wetenschap. Vijf voordrachten over de wetenschappelijkheid van de theologie.* (2004)
9. *New prospects in literary research* (webpublicatie). (2005)

Leescultuur onder vuur

Zes voordrachten over geletterdheid

Marita Mathijssen
Adriana G. Bus
Frans-Willem Korsten
Marc Verboord
Christophe de Voogd
Thomas Vaessens


onder redactie van Koen Hilberdink en Suzanne Wagenaar

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen
Amsterdam, 2006

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen
Postbus 19121, 1000 GC Amsterdam **T** 020-551 07 00
F 020-620 49 41 **E** knaw@bureau.knaw.nl, www.knaw.nl

Voor het bestellen van publicaties:
T 020-551 07 80 **E** edita@bureau.knaw.nl

ISBN 90-6984-486-9

Het papier van deze uitgave voldoet aan  iso-norm 9706 (1994) voor permanent houdbaar papier.

© 2006 Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW). Niets uit deze uitgave mag worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, via internet of op welke wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende, behoudens de uitzonderingen bij de wet gesteld.

Inhoud

Ten geleide 7

Marita Mathijssen, Literatuur als levertraan 9

Adriana G. Bus, De weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken 17

Frans -Willem Korsten, Regels en ontregeling: Literatuur en vijf soorten kennis 27

Marc Verboord, Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuur-
onderwijs? 35

Christophe de Voogd, 'Van Bijbel tot Blog' 53

Thomas Vaessens, Lezen in een interdisciplinaire multi-
mediale cultuur 59

Over de auteurs 67

Ten geleide

Op 28 oktober 2005 organiseerde de Raad voor Geesteswetenschappen van de KNAW in samenwerking met Stichting Lezen een discussiemiddag over geletterdheid. Onder de titel ‘Leescultuur onder vuur’ werd nu eens niet gediscussieerd over de inhoud van de canon, maar over de vraag *hoe* je jonge mensen met het cultureel erfgoed in contact kunt brengen. Docenten in het voortgezet en hoger onderwijs worden steeds vaker geconfronteerd met studenten die ‘anders’ omgaan met klassieke werken. Het is voor hen vaak lastig jonge mensen die zijn opgegroeid in een wereld van internet en computergames te stimuleren tot het lezen van hoogtepunten uit onze literatuurgeschiedenis.

De situatie is volgens sommigen dramatisch, want met de teloorgang van de geletterdheid verdwijnt niet alleen een gebrek aan culturele kennis, maar ook de mogelijkheid tot het aanleren van bepaalde competenties. Volgens anderen biedt internet juist uitdagingen en mogelijkheden voor het literatuuronderwijs.

Tijdens de bijeenkomst hebben onderzoekers uit de geestes- en sociale wetenschappen vanuit verschillende invalshoeken hun licht laten schijnen op deze problematiek. Centraal stonden vragen als: Hoe is historische letterkunde interessant te maken voor jonge mensen? Waarom is lezen belangrijk en welke competenties doe je daarbij op? Hoe is de situatie op middelbare scholen; leidt hetgeen je daar leert tot meer lezen, in het bijzonder tot het lezen van complexe teksten? Is

het huidige literatuuronderwijs wel leesbevorderend of moet het anders? Hoe zit het met de aansluiting van het middelbaar onderwijs op het universitair onderwijs? Bestaat geletterdheid in andere media dan taal? En hoe is de situatie in bijvoorbeeld Frankrijk, dat altijd gezien wordt als land waarin de klassieken de inwoners van de wieg tot het graf begeleiden.

De voordrachten van deze conferentie zijn gebundeld in het tiende deel van de Publicaties van de Raad voor Geesteswetenschappen. De Raad hoopt met deze publicatie een bijdrage te leveren aan de levendige discussies die rond de canon in het voortgezet en hoger onderwijs plaatsvinden. Ook hoopt hij met de bundel aanzetten te kunnen geven tot interdisciplinair onderzoek naar lezen en canonvorming.

Koen Hilberdink
Suzanne Wagenaar

Literatuur als levertraan

De man die de *Lucifer* het mooiste toneelstuk van de Nederlandse letteren durfde te noemen, heb ik nog nooit ontmoet. Ik heb ook nog nooit iemand ontmoet die een pleidooi hield voor de internationale waarde van Vondel. Zelfs mijn studenten Nederlands, op wie van staatswege toch elk jaar zo'n slordige 20.000 euro's toegelegd wordt om die studie te volgen, geven zonder gêne toe liever buitenlandse dan Nederlandse boeken te lezen.

Als er iets nationaals is in verband met de Nederlandse klassieken, is dat een collectieve schaamte over wat er is. Het wordt niet vanzelfsprekend gevonden dat men kan spreken over de vijftig boeken die elke Nederlander gelezen moet hebben – integendeel. Maar al te vaak hoort men zeggen dat de Nederlandse literatuur zo weinig voorstelt en dat je beter buitenlandse werken kunt lezen. Een houding waarbij je de Nederlandse klassieken propageert wordt al gauw gezien als bekrompen nationalistisch.

Wat zijn de overeenkomsten tussen een paar onbetwist mooie klassieken uit het buitenland, bijvoorbeeld Goethes *Faust*, Dantes *Divina Commedia*, Flauberts *Madame Bovary*, Shakespeares *Hamlet*? Een klassieker kenmerkt zich door een bijzonder taalgebruik. De taal is niet eenduidig functioneel, ze heeft een hoge citeerbaarheidswaarde (Goethe; Shakespeare en Dante), en blijft in het geheugen hangen. In een klassieker komt een algemeen menselijke thematiek aan de orde, die over eeuwen heen kan reiken. De familietragedie van Euripides, de

corrumperende invloed van macht bij Macbeth, de twijfel van Hamlet, de passie van Madame Bovary, de angst voor verval van Faust, het zijn allemaal herkenbare grondpatronen van het menselijk handelen. Die thematiek moet vorm krijgen in aangrijpende personages die tot typen worden. Don Quichote, Odysseus, Medea, het zijn namen geworden van menselijke typen. Dat geldt althans voor verhalende klassiekers, voor poëzie geldt vooral het taalgebruik en de thematiek.

Dit zijn kenmerken die we ook tegenkomen in de boeken die ik Nederlandse klassieken zou willen noemen: *Max Haveelaar*, *Lucifer*, *Eline Vere*. Zijn er in het buitenland meer klassieken dan in Nederland? Ja, kwantitatief gezien wel, want het buitenland is groter. Maar er is geen reden tot valse bescheidenheid. Herman Pleij, Thomas Vaessens en ikzelf hebben in 2005 een lijst samengesteld van 50 klassieken. We hadden geen ruzie over wat er wél op kwam te staan, maar alleen over wat er niet meer bij kon. De lijst had makkelijk uitgebreid kunnen worden tot 100 Nederlandse klassieken. En die zijn werkelijk het lezen waard, door iedereen die niet bekrompen klein-nationalistisch denkt, maar juist oog heeft voor de internationale dimensies van literatuur.

Nu is het propageren van een eigen Nederlandse canon niet meer dan een afspraak die we met zijn allen moeten maken. Leraren Nederlands, docenten Nederlands aan de universiteiten, hoogleraren Nederlands, zijn de hoeders van de Nederlandse taal. Juist zij moeten het voortouw nemen, namens de anderen die gebruik maken van de Nederlandse taal. Door welk toeval dan ook, en of we er blij mee zijn of niet, wij zijn in Nederland geboren en opgegroeid met deze taal, die wij met z'n zeventien miljoen beheersen, en nooit zullen we een andere taal even goed en tot in elk detail beheersen als onze moedertaal. In die moedertaal zijn werken geschreven die die moedertaal tot een kunstwerk maken, waarin elke nuance van het menselijk denken en voelen weergegeven kan worden in meeslepende, ritmische, wendbare, viriele, vrouwelijke, spannende, heldere, suggestieve, virtuoze, klinkende taal; en die taalkunstwerken zijn er vanaf de elfde eeuw geschreven. Wij alleen, de Nederlanders, weten dat, en wij zijn er voor verantwoordelijk dat die taal op waarde geschat wordt en blijft.

Natuurlijk: we zouden ook met zijn allen kunnen afspreken dat we het Nederlands afschaffen en vanaf volgend jaar allemaal Engels gaan spreken. Eén generatie heeft daar last van, de volgende jammert al niet meer. Maar vrijwillig is zoiets in de geschiedenis van de hele wereld nog nooit gebeurd, en ik zou geen regeringsleider kennen die daar een referendum aan zou durven wagen. Zolang het Nederlands nog zo vitaal is als het nu blijkt te zijn, nu juist met de komst van allerlei Nieuwe Nederlanders meer mensen dan ooit Nederlands spreken en meer mensen dan ooit het Nederlands aanleren, nu er meer dan ooit uit de Nederlandse literatuur vertaald wordt, juist nu het hedendaags Nederlands zo springlevend is, is een bezinning op de historische letterkunde van des te meer belang.

Het is onze verantwoordelijkheid niet alleen de taal van het heden, maar ook taalkunswerken uit het verleden op peil te blijven houden. Nu is dat makkelijker gezegd dan gedaan. Oude gebouwen hebben geregeld restauratie nodig, omdat ze anders instorten. Datzelfde geldt voor oude literatuur: wanneer we geen onderhoud plegen, vergaan ze. En dat onderhoud is niet de verantwoordelijkheid van 17 miljoen Nederlanders, maar van een beperktere groep: de literair-historici. Die moeten zich telkens opnieuw weer afvragen wat ze kunnen doen om de klassieken leesbaar te houden. Daarbij kunnen zij op het wetenschappelijk spoor gaan zitten en betrouwbare tekst-edities uitgeven voor het geringe aantal academici dat daar behoefte aan heeft. Of zij kunnen op een breder leespubliek mikken. Maar het is moeilijker dan ooit om die oude teksten onder de aandacht te blijven houden. Met elke spellingwijziging komt de historische literatuur alweer een stuk verder van ons af te staan. Woorden verdwijnen, constructies veranderen. Wereldbeelden en mentaliteiten zijn niet meer dezelfde. Eer, vaderland, vrouwelijkheid en godsdienst zijn gewijzigde begrippen geworden. Een vanzelfsprekende lezing van oudere teksten is niet meer mogelijk.

Hoe dit op te lossen? Moet de tekst naar de lezer toe of moet de lezer naar de tekst toe?

Naar mijn idee moeten beide mogelijkheden benut worden.

In de eerste plaats moeten we ferm zijn wat onze eisen betreft. Klassieke literaire werken bestaan niet, maar ze worden gemaakt. Het hoopje bedrukt papier dat wij in handen hebben als we de *Max Havelaar* lezen, heeft geen enkele waarde. Het lezen ervan veronderstelt afspraken over de symboolwaarde. Als de leraar op school niet zou zeggen dat *Max Havelaar* gelezen moet worden door iedereen die met een vwo-diploma de straat op gaat, zou de *Max Havelaar* geen klassieker zijn. Als de Deltareeks geen geld kreeg voor de uitgave van klassieke teksten, zou er niemand ooit meer een stuk van Vondel kunnen lezen in een moderne druk. Die leraar moet zich geen zorgen maken over leesplezier, over een eigen leesdossier of een gemotiveerde leerling. Zoals een fatsoenlijk ouder zijn kinderen tanden leert poetsen en gezond voedsel aanbiedt, zonder daarover in discussie te gaan, zo moet de leraar zijn leerling de canon aanbieden, en de ouder moet die aanschaffen voor zijn kinderen. Niemand vindt het nodig dat een leerling plezier heeft van wiskunde, het wiskundeonderwijs wordt hem gewoon door de strot geduwd, en zo moet het ook zijn bij literatuuronderwijs – in je culturele bagage hoort een flinke portie Nederlandse literatuur thuis.

Maar dat wil nog niet zeggen dat de leraar niet hoeft te proberen die literatuur toegankelijk te maken. Alleen van studenten Nederlands mag verwacht worden dat ze Bredero in de oorspronkelijke taal kunnen lezen, de gewone lezer mag rekenen op hulp. Want het is struisvogelgedrag als we menen dat we de *Beatrijs* in een treincoupe neer kunnen leggen en dat iedereen daar dan in zou gaan zitten lezen. Als we willen dat er lezers blijven voor historische letterkunde dan moeten we aan de slag. En wel onmiddellijk. We schieten tekort op vele punten. Ik noem er vier:

1. er zijn te weinig goedkope herspelde uitgaven
2. de uitgaven die gemaakt worden zijn te ontoegankelijk
3. hertalen is noodzakelijk en moet als een vak beschouwd gaan worden met een opleiding
4. de moderne media dienen te hulp geroepen te worden

In de eerste plaats: er zijn te weinig uitgaven. Natuurlijk is de DBNL een fantastisch instituut en het is grandioos wat hier ge-

leverd wordt. Maar wat voor studiedoelinden goed is, voldoet niet voor de thuislezer. Ook Couperus moet op het strand gelezen kunnen worden en onder de zonnebrandolievlekken mogen komen. Dat kon doordat Couperus bij het Kruidvat te koop was, maar heel veel literatuur is niet te koop in voordelige uitvoeringen. Probeer een voordelige uitgave van Van Deysse *Een liefde* te krijgen, van *Familie en kennissen* van HaverSchmidt, van *Julia* van Rhijnvis Feith. Zelfs een dure valt er niet te krijgen. Er is een prachtig instituut voor tekstedities in Nederland, het Huygens Instituut, waar buitenlanders jaloers op zijn. Publieksuitgaven maakt het instituut echter maar weinig. De Couperus-editie, bestemd voor een groot leespubliek, haalde een flinke oplage. Maar toen Couperus aangeboden werd bij het Kruidvat, was het niet de editie van het Huygens Instituut die daar goedkoop aangeboden werd.¹

Het tweede punt is de toegankelijkheid. De Deltareeks is natuurlijk prachtig, en ik heb er met veel plezier zelf voor gewerkt, maar deze uitgaven zijn niet meer geschikt voor het hedendaags publiek. Er zijn definitief grenzen overschreden in de bevattelijkheid van het publiek voor toelichtingen. Een stukje receptiegeschiedenis, een stukje biografie, een drukgeschiedenis, wie zit daarop te wachten, behalve een handvol studenten Nederlands? Het zijn mooie edities voor neerlandici, maar voor de culturele lezer voldoen ze niet. De toelichtingen moeten andere dimensies krijgen, letterlijk en figuurlijk.

We komen bij het derde punt. Waarom worden buitenlandse klassieken wél gelezen in Nederland? Er is een markt voor vertalingen van buitenlandse klassieken, van *Madame Bovary* tot *Don Carlos*. Waarom zijn die populair? Daar is maar een oplossing: ze zijn vertaald. Dus laten we het voordeel wat de buitenlandse klassiekers hebben nu ook voor de Nederlanders toepassen. Vertaal ze, of, zoals dat heet, hertaal. Herspellen is niet genoeg, behalve voor de meest recente historische letterkunde. Zodra het om boeken gaat die meer dan anderhalve

¹ De huidige directie van het Huygens Instituut is niet verantwoordelijk voor de gang van zaken bij de Couperus-herdruk, omdat het copyright elders ligt. De huidige directie zou graag een samenwerkingsverband met het Kruidvat aangaan voor goedkope edities.

eeuw oud zijn, moet er een hertaling aan te pas komen. Natuurlijk verdwijnt er dan een deel van het oorspronkelijk ritme en de zeggingskracht, maar dat geldt ook voor buitenlandse vertaalde werken. Op het toneel is het geen enkel probleem: Shakespeare, Schiller, Ibsen, elk jaar opnieuw wordt de tekst ingekort en vertaald – en juist door de nieuwe taal, en door de visuele interpretatie die toegevoegd wordt, blijven de oude toneelteksten boeien.

Men moet er overigens niet denken dat met de hertaling de problemen opgelost zijn. Historische teksten gaan nu eenmaal uit van een ander wereldbeeld. Ik geef als voorbeeld een hertaling van een stukje Van Maerlant.

<p>16 Martijn, waerstu niet so wreet, Ene dinc die ic niet en weet, Soudic di gherne vraghen: Twi sijn die sonden Gode so leet Dat Hi den sondare es so heet In wraken ende in plaghen? Want gheen sondare in sonden steet Langher dan sijn lijf es breet, Twi torment Hine met slaghen Ewelike, sonder verscheet? Dit en schijnt te pointe niet gheleet Tordeel, dorstics ghewaghen, Al en weten wijs wien clag- hen.'</p>	<p>Martijn, als je niet zo streng was, zou ik je graag nog iets vragen dat ik niet weet: waarom zijn de zonden God zo'n doorn in het oog dat Hij de zondaar zo zwaar straft met vergelding en kwellingen? Geen enkele zondaar leeft im- mers langer in zonde dan zijn leven duurt, waarom foltert Hij hem dan eeuwig met pij- nigingen, zonder ophouden? Dit lijkt me geen rechtvaardig voltrokken vonnis, als ik het mag zeggen, ook al weten wij niet bij wie we er tegen in be- roep zouden kunnen gaan.'</p>
--	--

<p>17 Jacop, Die alle herten kent Sent den sondare recht torment Na der herten ghedochte. Omme dat hi wilde als een rent Altoos leven ende ongheënt, Up dat wesen mochte, So es hi ter hellen ghesent Daer hi ewelijc es gheschent, Want sijn wille dat wrochte. Besie dine herte al omtrent: Dincti dese redene blent Die ic hier toebrochte? Neent, diet wel besochte.’</p>	<p>‘Jacop, Hij Die alle herten doorgrondt, stuurt de zondaar rechtvaardige foltering, van- wege diens diepste bedoelin- gen. Omdat hij, als het even kon, voortdurend en onop- houdelijk wilde leven als een beest, wordt hij naar de hel ge- stuurd, waar hij eeuwig wordt gestraft, omdat hijzelf zo heeft willen leven. Kijk eens diep in je hart: vind je de redenering die ik hier aanvoer, dom? Dat is zij niet, als je er goed over nadenkt.’</p>
<p>18 ‘Martijn, du seghes wel ende waer, Ende dine redene es claer Ende licht te verstane. [...]</p>	<p>‘Martijn, je zegt een waar woord, en je redenering is helder en eenvoudig te begrip- pen. [...]²</p>

Hoe goed de hertaling ook is – ze ontbeert twee dingen: schoonheid en – en dat valt niet op te lossen: wat betekent de tekst. De woorden van Jacop, dat de redenering helder en eenvoudig te begrijpen is, gaan helemaal niet op. Geen hedendaags mens zal de gedachtegang, dat iemand die een beestachtig leven heeft geleid, hiervoor eeuwig in de hel moet branden, kunnen volgen. Voor deze breuklijnen tussen de hedendaagse en de vroegere lezer is niet zo makkelijk een overbrugging te vinden. In elk geval moet het onderwijs hier de handreiking doen, want de jonge thuislezer kan hier zonder hulp niet uitkomen.

Tenslotte: de media. Het is broodnodig dat er meer visuele verwerking van Nederlandse literatuur gemaakt worden,

² Maerlants werk. Juweeltjes van zijn hand. Met inleidingen en vertalingen door Ingrid Biesheuvel. Amsterdam 1998, p.272-273. (Delta reeks)

dat er documentaires komen die literaire werken begeleiden, dat het omzetten van literaire teksten naar een combinatie van literatuur met visualiteit niet meer afgedaan wordt als een onheuse poging tot populariseren. *Oliver Twist* door Polanski, Al Pacino in *The Merchant of Venice*, *Pride and prejudice* als soap, weg met de eerbied. Geen boek wordt méér gelezen dan wanneer er een tv-bewerking of film van gemaakt is. Halina Reyn in de rol van Marieken, Chris van Nietveld als de non Beatrijs, Pierre Bokma als de Spaanse Brabander. Een project waarbij de hele Nederlandse canon, de 50 boeken die iedereen gelezen moet hebben, door grote regisseurs op film gezet wordt – geen goedkope films, maar spectaculaire, visionaire, getrouwe – zouden daar de handen niet voor op elkaar te krijgen zijn? *Marieken van Nimwegen*, *Beatrijs*, *Van den Vos Reinaerde* en *Lucifer*, *Sara Burgerhart* en *Ferdinand Huyck* in filmische beelden, het zou een enorme impuls voor het lezen betekenen. Het wereldbeeld van de oude literatuur is door de visuele laag veel makkelijker duidelijk te maken. Die films zouden vervolgens gemakkelijk beschikbaar moeten zijn via internet: elke leerling bekijkt de *Reinaert* voor er in de klas gelezen wordt.

Literatuur kijken om vervolgens tot lezen te komen: het is natuurlijk niet de enige oplossing, maar wel een die in deze tijd kans van slagen heeft. En verder is het toch een kwestie van opvoeden: wie er geen bezwaar tegen heeft zijn kinderen te verplichten tanden te poetsen, vitamines te slikken en een douche te nemen, waarom zou die er wel bezwaar tegen hebben zijn kinderen te verplichten de canon te lezen? ‘Du seghes wel ende waer, ende dine redene es claer ende licht te verstanen.’

De weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken

Prentenboeken stimuleren de leesontwikkeling. Dat bleek duidelijk uit een meta-analyse die we tien jaar terug uitvoerden en waarbij we onderzoek naar 3.410 kinderen onder de loep namen (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995). Kinderen die vanaf heel jonge leeftijd geregeld zijn voorgelezen, leren op school sneller en met veel minder moeite lezen. Voorlees-routines zijn belangrijk omdat kinderen veel oefening nodig hebben om vertrouwd te raken met het speciale taalgebruik in boeken: de zinswendingen, het woordgebruik en de opbouw van verhalen.

Ooit deed Annie M. G. Schmidt de gevleugelde uitspraak: de weg naar het Stedelijk Museum begint bij de prentenboeken. Vrij naar Schmidt zou ik willen stellen: de weg naar een literaire canon begint bij prentenboeken. Nog belangrijker zijn prentenboeken voor kinderen met aanleg voor dyslexie. Voor kinderen met aanleg voor ernstige leesproblemen zijn vroege ervaringen met verhalende teksten essentieel. Voorlezen werpt als het ware een buffer op tegen leesproblemen. Wie in de beginfase moeite heeft met woordherkenning – het belangrijkste probleem van dyslectische kinderen – maar wel enigszins kan raden wat er staat leert sneller lezen en kan uiteindelijk ondanks problemen met woordherkenning uitgroeien tot een redelijk goede lezer die literatuur apprecieert. Een literaire en educatieve canon voor peuters en kleuters is daarom misschien nog wel belangrijker dan één voor oudere kinderen. Kennis die basaal is voor leren lezen, ontstaat via *Max en de*

Maximonsters, Rokko krokodil, De Gruffalo, Kikker en pad, Woeste Willem en nog vele andere exotische beesten en boeken.

INFORMATIETECHNOLOGIE VERDRINGT HET PRENTENBOEK

In het onderzoek naar ontluikende geletterdheid ging tot nu toe praktisch alle aandacht uit naar effecten van ervaringen met voorlezen maar wellicht zijn er ook alternatieve wegen waarlangs kinderen vertrouwd raken met verhalen en de speciale taal van verhalen. Steeds meer komen verhalen via andere media dan het klassieke boek beschikbaar. Naast boeken zijn er verhalen op tv, video, dvd, in de vorm van videogames en elektronisch speelgoed. Het is niet overdreven te spreken van een explosie in beschikbaarheid en betaalbaarheid van elektronische informatietechnologie en te veronderstellen dat het aandeel van dergelijke technologie de komende decennia alleen nog maar groeit, misschien zelfs in een nog hoger tempo. In het verlengde daarvan mogen we verwachten dat (papier-) prentenboeken steeds meer plaats inruimen voor multimedia verhalen met naast tekst en illustraties: video, animaties, filmbeelden en geluidseffecten. De eerste voortekenen zijn er al. Er zijn onmiskenbaar verschuivingen in tijdsbesteding van de allerjongsten. Kijkroutines verdringen voorleesroutines.

Volgens een Amerikaanse survey onder meer dan 1000 ouders (Rideout, Vandewater, & Wartella, 2003) brengen kinderen tussen 0 en 6 meer tijd door voor het scherm (ze kijken 1-2 uur per dag) dan lezend (gemiddeld lezen ze ruim een half uur per dag). Uit het SCP rapport *Kinderen in Nederland* doemt een vergelijkbaar beeld op voor Nederlandse kinderen tussen 3 en 6 (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp, & Reijneveld, 2005). In lager opgeleide gezinnen nemen tv en video een nog prominentere plaats in: de 3,5 uur tv of video op doordeweekse dagen loopt op tot 6 uur in het weekend. En daar staat slechts 15 minuten voorlezen tegenover. Computerervaring start steeds vroeger: ouders rapporteren dat kinderen van twee op schoot voor het computerscherm zitten terwijl de ouder de muis hanteert (Calvert, Rideout, Woolard, Barra, & Strouse, 2005); het merendeel (60%) van de vier tot zesjarigen speelt al zonder ouders spelletjes op de computer (Rideout et

al., 2003). Ouders en leerkrachten typeren tv als een 'gemakkelijk' medium dat minder mentale inspanning vraagt dan voorlezen (Salomon, 1986) en alleen daarom al verwachten ze meer van voorlezen dan van tv of video. Voor computers ligt het anders: maar weinig situaties lokken meer concentratie en aandacht van jonge kinderen uit dan een computergame. Wat betreft computers zijn de verwachtingen daarom hoog gespannen ook bij experts (Calvert et al., 2005). 'Als je al die energie eens kon mobiliseren voor leren lezen!', stelt Seymour Papert (1996), een tycoon op het gebied van computereducatie die het beroemde programma *Logo* ontwikkelde.

STIMULEREN TELETUBBIES (ONTLUIKENDE) GELETTERDHEID?

De invloed van nieuwe media op het begrip voor verhalende teksten bij jonge kinderen is onderwerp van een reeks Leidse experimenten. We zijn in Leiden onder meer geïnteresseerd in de effecten van de extra informatiebronnen in nieuwe media. Multimedia prentenboeken op tv of dvd bevatten naast statische illustraties ook video, animaties, filmbeelden en geluidseffecten. Deze extra informatiebronnen kunnen bijdragen aan tekstbegrip maar zijn mogelijk ook afleiders. Een veel gehoorde klacht is immers dat kinderen alleen maar kijken en niet luisteren. Voor deze theorie, de visuele *superioriteitshypothese*, vonden we weinig empirische steun in een gerandomiseerd experiment op scholen in de Haagse schilderswijk (Verhallen, Bus & De Jong, 2004). Vier keer luisterden de kinderen naar het verhaal *Heksen­pul*. Alle kleuters zaten voor een computerscherm. Een deel kreeg statische illustraties te zien tijdens het luisteren, een ander deel een geanimeerde versie. Met simpele filmische middelen zijn de illustraties dynamisch gemaakt. Als de kat snorrend uit de boom komt zien we dat echt gebeuren. Er is toepasselijke muziek en we horen de kat snorren. In de multimediaconditie nam verhaalbegrip het meest toe en in het verlengde daarvan de taalvaardigheid. Door een half uur kijken leerden ze zes nieuwe woorden, ruim de helft van het aantal woorden dat deze kinderen er gemiddeld per week bijleren. De studie is uitgevoerd onder kleuters die Nederlands als tweede taal leren. Misschien is vooral voor deze risicogroe-

pen een grotere intensiteit van de interventie – meer dan één modaliteit – belangrijk. Door gebrekkige voorkennis valt in gewone prentenboeken te veel betekenis weg en lukt gokken naar wat wegvalt niet meer. Met de extra informatiebronnen lukt dat wel. Of multimedia verhalen ook voordeel hebben voor kinderen met Nederlands als eerste taal moet nog blijken.

Sommige televisieprogramma's verschillen niet echt van multimedieverhalen. Kinderen uit achterstandswijken kijken regelmatig en vaak zelfs overmatig televisie. Waarom is een groot deel van de televisiegeneratie dan toch zo slecht voorbereid op leren lezen en blijft hun taalbegrip zo achter? De Amerikaanse onderzoekster Deborah Linebarger vond positieve effecten van educatieve tv-shows rond prentenboeken. Als jonge Amerikaanse kinderen regelmatig kijken naar dergelijke educatieve programma's – en in de vs zijn er heel wat: *Between the Lions*, *Blue's Clues*, *Arthur* of *Dragon Tales* – veroorzaakt dat meetbare effecten op woordenschat en expressieve taal bij kinderen van 30 maanden oud. Ook in de *Teletubbies* – een tv show voor de allerjongsten – staat een verhaal centraal maar de formule van dit programma lijkt minder goed te werken. Kinderen die dat type programma's frequent bekijken, hebben een relatief kleine woordenschat vermoedelijk als gevolg van het armzalige taalgebruik (Linebarger & Walker, 2005). *Teletubbies* gebruiken een soort babytaaltje. Voorts valt op dat in tegenstelling tot programma's als *Arthur* visuele beelden overheersen, verhalende taal naar de achtergrond gedrongen is en de beelden geen ondersteuning vormen van de taal.

Opvallend is ook dat kinderen die vaker kijken dan kinderen die zelden kijken, zich net als de *Teletubbies* gaan gedragen, en met kreetjes communiceren (o-ooH). In andere woorden, als tv negatief uitwerkt, heeft dat te maken met de programma-inhoud (Anderson & Pempek, 2005). Het medium tv op zichzelf verdient geen negatief predikaat. Integendeel, het onderzoek van Deborah Linebarger suggereert juist dat we bepaalde kijkroutines zouden moeten aanmoedigen, al zitten er nog wel enige haken en ogen aan haar bevindingen. Ze kan niet uitsluiten dat juist kinderen die veel zijn voorgelezen, een voorkeur hebben voor tv-shows rond prentenboeken.

We kunnen dus niet met zekerheid stellen dat hun hogere scores op tekstbegrip inderdaad het resultaat zijn van tv kijken, en niet de oorzaak ervan. Ook ben ik er niet zeker van dat de positieve effecten van de Amerikaanse series eveneens gelden voor gelijksoortige Nederlandse tv-series zoals *Mijn Mooiste Prentenboek*. Deze tv-show rond prentenboeken bestaat uit tien afleveringen terwijl de Amerikaanse series dagelijks wordt uitgezonden.

Analoog aan voorlezen verwacht ik meer van ingesleten kijkrouines dan van incidentele kijkervaringen. Herhaling baart tekstbegrip. Ook is nog niet precies duidelijk wat de werkzame bestanddelen zijn van de effectieve programma's. Zo is opvallend dat Uchikoshi (2005) meer verhaalbegrip vaststelt bij kinderen die actief aan een tv-show participeren. Ze vond de beste resultaten als verhaalfiguren de kijkertjes tijdens het programma uitdagen objecten te benoemen of mee te denken over problemen zoals in sommige programma's gebeurt, in feite zoals een goede voorleesouder de kinderen door vragen aanspoort de tekst actief te lijf te gaan.

DE OVEREENKOMST TUSSEN COMPUTERPROGRAMMA'S EN KEUKENMACHINES

Uit het voorleesonderzoek weten we hoe belangrijk het is kinderen actief te laten meedoen. In een reeks experimenten bleek dat de bereidheid naar verhalen te luisteren niet afhangt van kindkenmerken maar van de kwaliteit van interactie met de volwassene. De ene ouder is sensitiever dan de andere en voelt beter aan wat een kind leuk vindt en waar uitleg nodig is en verhaalelementen moeten worden toegevoegd om de aandacht vast te houden. Sensitieve volwassenen slagen er daarom beter in kinderen actief te betrekken bij het verhaal en zo de weg te bereiden voor tekstbegrip. Een jaar of vijf terug zijn we gaan experimenteren met zogenaamde digitale boeken op de computer. Net als gewoon voorlezen lijken deze computerprogramma's erin te slagen reacties op verhaal of illustraties uit te lokken en betrekken ze kinderen actiever bij het verhaal dan menig tv-programma ooit gedaan krijgt. Onze verwachtingen waren hooggespannen. Interactieve boeken op de computer

zouden zelfs vergelijkbaar kunnen zijn met voorlezen. Een uitgebreide speurtocht in catalogi, boekwinkels, computerstores, speelgoedwinkels, drogisten, supermarkten en bibliotheken leverde een vijftigtal elektronische boeken op (De Jong & Bus, 2003). De schermen van deze computerprogramma's lijken veel op bladzijden uit een prentenboek. Behalve gedrukte tekst is er ook de gesproken tekst die met een enkele muisklik opstart. Als het kind een tekst niet goed begrepen heeft, kan het die nogmaals oproepen. Net als bij voorlezen kan het kind de illustratie uitgebreid bekijken, maar het is ook mogelijk er snel aan voorbij te gaan om de volgende bladzijde te lezen. Het kind kan op elk scherm naar behoefte hulp inroepen bijvoorbeeld door filmpjes in de statische illustraties te activeren of animaties op te starten. Kinderen kunnen teruggaan naar een eerdere bladzijde en die nogmaals lezen.

Toch waren de eerste uitkomsten teleurstellend. Dit was niet het gevolg van tekorten in fijne motoriek. Vanaf een jaar of drie levert het hanteren van de muis (het toetsenbord wordt niet gebruikt) zelden een probleem op. Evenmin leek onbekendheid met het medium kinderen in verlegenheid te brengen. Toch leerden kinderen weinig van het elektronische boek waarmee we ze lieten spelen (De Jong & Bus, 2002). Het boek riep geen leeshouding op. Achter de computer namen de kleuters direct een spelletjeshouding aan en hopten kriskras door het boek op zoek naar leuke animaties. Na zes keer een kwartier met het programma te hebben gespeeld had maar één van de 16 kinderen in onze computergroep het complete verhaal gehoord en dan nog niet in juiste volgorde. Kinderen speelden met het programma zonder dat het verhaal uit de verf kwam. De leereffecten waren navenant. Als we het verhaal gewoon voorlezen wisten de kinderen er meer over te vertellen en hadden ze meer woorden en zinnen onthouden. Als het digitale boek minder keuzes bood, hoorden ze weliswaar meer van het verhaal maar ook dan grepen ze iedere kans om lukraak te zappen, vooral als het verhaal even minder boeide (De Jong & Bus, 2004).

Veel computerprogramma's voor jonge kinderen zijn als keukenmachines, concludeerde mijn Amerikaanse collega Linda Labbo. Je kunt er allerlei instrumenten aankoppelen.

De uitkomst is dan ook variabel: plakjes, blokjes of puree. Met interactieve boeken is het net zo. De keuzes zijn te vrijblijvend. Doelgerichte leesactiviteiten worden niet uitgelokt. Integendeel. Willekeurige klikken worden beloond met leuke animaties en geluiden. Doordat kinderen die telkens opnieuw willen zien of horen, komen ze nooit toe aan het verhaal. In andere woorden, interactieve computerprogramma's hebben misschien wel mogelijkheden om kinderen te activeren en zo tekstbegrip te ondersteunen maar op basis van de huidige generatie computerprogramma's valt dat niet te bewijzen omdat de keuzevrijheid te groot is.

VAN HEKSENSPUL NAAR HARRY POTTER

Computergames voor pubers laten onverwacht zien dat het ook anders kan. Sommige spelletjes blijken heel geschikt te zijn om doelgerichte reacties uit te lokken en leren te bevorderen. In *World of Warcraft*, een on-linegame, spreek je met een vriend af in een virtueel dorp en ga je samen op ontdekkingsstocht in een onbekende wereld. Als je vriend wat meer gevorderd is in het spel, en een niveau hoger zit, kan die je bijvoorbeeld leren hoe je in een vogel of beer kunt transformeren, blijkbaar een vurige wens van menige Warcrafter. Wat je eenmaal hebt geleerd beheers je nog steeds, ook als je na een korte nacht opnieuw inlogt. De spelers komen telkens nieuwe uitdagingen tegen, als waren het de moderne Ridders van de Ronde Tafel. Nieuwe uitdagingen zijn de beloning voor eerdere prestaties ('ik zit al op level 10,' hoor je ze zeggen) en prikkelen tot hernieuwde inspanningen. Dit lijkt een effectief leerprincipe te zijn, volgens Seymour Papert in de traditie van Piaget en andere leertheorieën.

Momenteel wordt geëxperimenteerd met vergelijkbare principes in programma's voor veel jongere kinderen. *Bereslim* bestaat uit een serie educatieve games rond vorm en kleur. Langs inductieve weg is gezocht naar geschikte vormen van hulp en feedback. Een virtueel speelmaatje geeft opdrachten: hij stapt naar voren, kijkt het kind vanaf het scherm aan en vraagt: 'Weet jij waar Sanne verstopt zit?' Als het niet lukt Sanne te vinden door op het juiste voorwerp te klikken schiet

de knuffelbeer van het speelmaatje te hulp. De beer herhaalt de vraag of doet een suggestie als het dan nog niet lukt Sanne te vinden. Het programma ontmoedigt willekeurig klikken ('misschien heb je net niet zo goed geluisterd') of passief gedrag ('probeer het maar') en stemt de moeilijkheid van de opdrachten af op eerdere reacties. Samen met gamemakers en animatiespecialisten bouwen we momenteel prentenboeken om tot activerende computerprogramma's met vragen, hulp en feedback afgestemd op eerdere reacties van kinderen. Zo kunnen we misschien *World of Warcraft* nog productief maken voor ontluikende geletterdheid.

Ik stel voor in de Canon voor peuters en kleuters ook digitale verhalen op te nemen met verhalen parallel aan de Canon voor oudere kinderen. De scheiding tussen digitale en analoge teksten is vloeiend: van *Arthur* het aardvarken naar *Koning Arthur* en de ridders van de ronde tafel, van de duistere wereld van *Warcraft* naar *Ilios* van Imme Drost, van *Blue's Clues* naar Pluk van de Petteflet, van *Heksenpul* naar *Harry Potter* en van *Bereslim* naar *het Bittere Begin*, *het Doodenge Dorp*, *de Helse Houtzagerij* en andere (ellendige) verhalen van Lemony Snicket. Natuurlijk blijft het ideaal de stille lezer die hooguit een bedlampje nodig heeft om een verhaal tot leven te wekken.

BIBLIOGRAFIE

- Anderson, D.R. & Pempek, T.A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48, 505-522.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Calvert, S.L., Rideout, V.J., Woolard, J.L., Barra, R.F. & Strouse, G.A. (2005). Age, ethnicity, and socioeconomic patterns in early computer use. *American Behavioral Scientist*, 46, 590-670.
- De Jong, M.T. & Bus, A.G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular or electronic format. *Journal of Educational Psychology*, 94, 145-155.

- De Jong, M.T. & Bus, A.G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, 147-164.
- De Jong, M.T. & Bus, A.G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.
- Linebarger, D.L. & Walker, D. (2005). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 46, 1-22.
- Mijn mooiste prentenboek*. Nederlandse Educatieve tv. KRO-Z@ppelin.
- Papert, S. (1996). *The Connected Family: Bridging the Digital Generation Gap*. Atlanta, GA: Longstreet Press.
- Rideout, V.J., Vandewater, E.A. & Wartella, E.A. (2003). *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Salomon, G. (1984). Television is 'easy' and print is 'tough': The differential investment of mental effort as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergartners: Can Arthur help? *Developmental Psychology*, 41, 464-478.
- Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G. & De Jong, M.T. (2003). *Elektronische Boeken in de Vroegschoolse Educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S. & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: SCP-publication 2005/4

Regels en ontregeling: Literatuur en vijf soorten kennis

Er bestaan vijf soorten kennis die worden aangekaart, uitgelokt en uitgedaagd door literatuur en die derhalve aan de orde mogen zijn in het literatuuronderwijs. Literatuur doet een beroep op onze analytische, cultuurhistorische, intermediale, stilistisch-sensitieve en filosofische kennis. In deze beschouwing zal ik nader ingaan op deze vijf soorten kennis.

ANALYTISCHE KENNIS OFWEL DE INGEWIKKELDHEID VAN LITERAIRE TEKSTEN

Literaire teksten zijn ingewikkeld, ook indien ze eenvoudig verschijnen. Iedere lezer mag eenvoudige teksten wel eenvoudig lezen, maar leest ze dan niet literair. Zelfs als literatuur heel simpel lijkt, is zij nooit een kwestie van pasklare antwoorden. Literatuur brengt tot stamelen. Zelfs de eenvoudigste literaire tekst vraagt dan ook om analyse: Wat gebeurt hier? Iedereen die vindt dat het lezen van een simpele samenvatting relevant is voor het praten over literatuur haalt twee dingen door elkaar en zit zelf in de eenvoudigste, bijna niet meer los te krijgen knoop – die een mens tot wanhoop kan drijven.

Een literaire tekst is niet gemakkelijker dan een integraalberekening. Je kunt er wel gemakkelijker over praten, zoals je ook gemakkelijk kunt praten over ingewikkelde sociale of politieke problemen. Meninge kun je overal over hebben en ze kunnen ook nogal snel overgaan in gezwatel. Wie een ingewikkelde kwestie wil bespreken heeft analyse nodig, concen-

treert zich en zwijgt dus eerst. Voor wat betreft het aanleren van analytische vaardigheden: dat is een moeizaam proces dat uiteindelijk vreugde oplevert.

CULTUURHISTORISCHE KENNIS OFWEL DE ANDERSSOORTIGHEID VAN DE LITERAIRE TEKST

Literaire teksten provoceren cultuurhistorische kennis, of ze roepen daartoe op. Wie enig idee wil hebben wat de 14e-eeuwse Europese leefwereld inhield, of wie tot zich wil laten doordringen hoe pervers, wild, decadent en scherpzinnig de periode voor de Franse revolutie was, leze respectievelijk het werk van Christine de Pizan of markies de Sade. Wie enig idee wil hebben van de geschiedenis en de kenmerken van de Japanse cultuur, leze vrouwe Murasaki's *Verhaal van Genji*. Literatuur getuigt niet zozeer van een tijd of een cultuur, ze maakt een tijd en cultuur mede uit, is de expressie van een wereldbeeld. Wie niets weet van het *ancien régime* kan ook niets snappen van De Sade – dat wil zeggen: als historische figuur. Wie niets weet van het feodale systeem, van Frankrijk en Engeland in statu nascendi snapt weinig van De Pizan. En wie niets weet van het Japanse clan-systeem en de rol van het keizerlijk hof daarin, snapt al evenmin iets van Murasaki. Literaire teksten zijn door hun cultuurhistorische aard per definitie 'anders'. Wie daar respect voor heeft, verdiept zich.

Aansluiten bij de belevingswereld van 21e-eeuwse adolescenten was niet wat De Sade bezighield. Wie de leefwereld van adolescenten centraal stelt en literatuur daaraan ondergeschikt wil maken is een jatter. Hij of zij eigent zich iets toe dat niet van hem of haar is. Voor de goede orde: ook Michel de Certeau sprak over 'jatten', wat inhield dat iedere lezer of kijker of luisteraar een tekst gebruikt om daar iets eigens mee te doen, iets dat de gangbare mening doorkruist, of zich verzet tegen heersende opinies of ideologieën. Dat is het tegendeel van het walgelijke paternalisme dat aan de basis staat van het leesdossier en dat ordinair jatwerk stimuleert zolang de leerlingen de bestaande orde maar niet aanvechten en de docent met rust laten. Je kunt gemakkelijk iets jatten, je hoeft er maar een ruit voor in te tikken – of een term bij google. Daarmee heb je niets eigens gemaakt en je hebt je ook niet iets eigen

gemaakt. De Certeau's productieve, zich verzettende 'jatten' is iets totaal anders dan jatten van het internet. Dat is stelen: valselijke toe-eigening.

INTERMEDIALE KENNIS OFWEL DE SYSTEMATISCHE VERGELIJK- BAARHEID TUSSEN LITERATUUR EN ANDERE MEDIA

Wie weet hoe een literaire tekst is georganiseerd, hoe die kan zijn gemodelleerd, hoe die is opgebouwd, welke vertelstrategieën er zijn gebruikt, hoe metaforen zijn ingezet en zo verder en zo meer, kan beter, diepgaander, grondiger, teksten lezen in andere media: in films, strips, muziek, in beeldende kunst. Niet dat alles één pot nat is, verre van. Maar wie niet weet wat een literaire metafoor is, snapt zelfs vrij weinig van het *Smurfenlied* van Vader Abraham. 'Of denken jullie echt, lieve kinderen, dat Smurfen door een waterkraan gaan?' Vader bedoelt natuurlijk dat smurfen heel klein zijn, zo klein ALS een gat in de kraan. 'Zouden jullie door een kraan kunnen,' bedoelt hij te zeggen. En misschien is hij ook wel geïnspireerd door het blauw van Smurfen dat hij dan vergelijkt met het blauw van water – al moet je al die ingekleurde foto's niet geloven en ook niet denken dat de Donau blauw is, want die was ooit blauw, misschien, maar is nu bruin.

STILISTISCH-SENSITIEVE KENNIS OFWEL DE VORMENDE KRACHT VAN LITERATUUR

Maakt literatuur van mensen betere, beschaafdere mensen? De vraag brengt ons meteen in de problemen, want wat is beschaving? Argwaan is geboden: beschaving en *superioriteit* zijn nogal eens hand in hand gegaan in de Europese geschiedenis en dat heeft de nodige mishandeling opgeleverd. Iemand die graag beschaafd superieur wil zijn heeft immers barbaren nodig, of wilden, of plebejers, of zwervers, of illegalen tegen wie hij zijn beschaving kan afpalen. De literatuur heeft altijd deze tweespalt, de hypocrisie van beschaving onderzocht. Ultieme blijk van superioriteit is misschien wel dat men dit literaire onderzoek naar, of deze artistieke reflectie op de onmenselijkheid van de beschaafde mens beschouwt als teken van beschaving: *connaissance*schap. Dat is het laatste wat ik bepleit.

Laten we het simpeler houden: kunnen we een graad beter worden van literatuur? Zeker. Literatuur kan ons stijkennis en sensitieve kennis aanreiken, kan die verdiepen of verbreden. Literatuur kan ons iets bijbrengen, kan ons een standaard aanreiken waarmee we kunnen beoordelen wie we zijn, waar we voor willen staan. Het is niet voor niets dat literatuur daar te hulp is geschoten waar mensen in werkelijk gevaarlijke, erbarmelijke, onmenselijke en klaarblijkelijk al te menselijke omstandigheden verkeerden. Het is waar dat beulen kunnen genieten van ‘een pareltje van literatuur’ bij een goed glas wijn. Evenzeer is het zo dat literatuur sommigen moreel heeft geholpen, het mogelijk heeft gemaakt de rug te rechten en recht te houden – een rug die zonder literatuur misschien eerder geneigd was geweest te buigen of te breken. Dat onze hedendaagse jeugd bijna geen literatuur meer leest, is wat dit aangaat geen ramp. Er blijft genoeg muziek over, er zijn genoeg films die even verdiepend werken, even inspirerend, die even vormend zijn, even verrijkend in een sensitief opzicht.

Het probleem is – op geen enkele wijze – ontleding. Het probleem is stijlloosheid, domheid, gemakzucht, geheugenloosheid. In dit verband is er een dreiging die vorige generaties minder kenden, of niet kenden. Of ik het nu noem ‘in naam van’ consumentisme of communicatie: hoe is het mogelijk dat mensen pretenderen onze jeugd beter te leren schrijven als de beste, meest schitterende voorbeelden in onze taal uit het onderwijs zijn geëlimineerd? Zoals een woordvoerder van Stichting Lezen het eens zei: ‘We moeten oppassen dat we leerlingen uit de vierde klas van het vwo niet traumatiseren met Couperus.’ Vergelijk: ‘Knap, talentvol voetballertje, kijk maar niet naar Crujff, Van Basten of Bouhlarouz, want dan raak je gefrustreerd.’

De nullige opdracht, de simpele, doe-bare, grijze opdracht is: ‘Vraag je af wie je publiek is, schrijf een stuk.’ Zo word je misschien wel de journalist die een huidige goeroe in het dagbladwezen, Leon de Wolff, zoekt. Die wil dat de kranten dicht bij de mensen blijven. Geef ze meer van wat ze willen. De journalist moet liefst geen standpunt innemen, hij is een makelaar van informatie. Citaat: ‘Wie de democratie wil verdedigen en schandalen wil onthullen, denkt aan de onthulling en niet aan

de consument.’ Einde citaat. Voor degenen onder u die direct een vlam in zichzelf voelden aangaan: bedenk dat Leon de Wolff hier kranten aanraadt wat in ons onderwijs al is gebeurd. De ideale, gepropageerde docent is geen mens maar een begeleider van onze jongste consumenten. Het gaat om werken aan meer van hetzelfde, aansluiten bij wat ‘ze’ willen. Het doel is: meer. Het doel is niet: diepgang, complexiteit, moeite, verzet, eigenzinnigheid.

FILOSOFISCHE KENNIS OFWEL DE ONTREGELLENDE KRACHT VAN LITERATUUR

Wanneer een van de beroemdste moderne filosofen, Gilles Deleuze, ons aanraadt of vraagt om dier te worden, heeft hij het niet over een geestig hoogstandje. Hij heeft het over een moeilijke, gewaagde positionering, over een ander soort gevoeligheid – een verandering. Die verandering is erop gericht ons uit de wurggreep te wringelen van een dictatuur. Welke? Die van de consumptiemaatschappij en de bestuurstechnocratie. Martin Heidegger spreekt in zijn brief *Over het humanisme* over de manier waarop de taal in deze maatschappij functioneert ‘onder de dictatuur van het publieke. Deze beslist op voorhand wat begrijpelijk is en wat als onbegrijpelijk moet worden verworpen.’ Bewijs voor Heideggers stelling is de herinrichting van ons literatuuronderwijs. Die herinrichting is door de overheid ingezet, is door Stichting Lezen (nota bene: gesubsidieerd door de overheid) bevorderd en wordt nu gesteund en quasi gelegitimeerd door voorgeprogrammeerd onderzoek zoals dat van Marc Verboord. Op voorhand is beslist dat het om begrijpelijkheid moet gaan, iets dat we allemaal moeten kunnen snappen. Maar dat is nu juist waar literatuur helemaal niet over gaat. Literatuur adresseert het raadsel van het mens-zijn, van het in de wereld zijn, zoekt de zielshoeken waar het geurt en kleurt en juicht of zo stinkt dat het doet kotsen.

Wat het laatste aangaat is de titel die hier het meest voor de hand ligt: *Is dit een mens?* van Primo Levi. Lees het – of lees het niet want zelfs de holocaust is, ook weer vanwege de eis van begrijpelijkheid, tot een ‘thema’ geworden en wel een thema dat door politiek en onderwijs wordt ingezet omwille van het senti-

ment, als een *tearjerker*. *Mandarijnen op zwavelzuur* dan uit 1964, van W.F. Hermans – eerst in eigen beheer uitgegeven omdat niemand het aandurfde. De mandarijnen in deze titel zijn niet die sappige, gemakkelijk pelbare vruchtjes. Die vruchtjes zijn genoemd naar het land der mandarijnen – net als Sina's appel. De vraag is dus: 'Waarom zet Hermans de kunstenaar af tegen de mandarijn: de regent met zijn machtige, formalistische ambtenaren? Omdat hij wil onderzoeken en ageren tegen: domheid, misbruik, onkunde, oppervlakkigheid, gemakzucht, zelfverkozen blindheid, geheugenloosheid. *Mandarijnen op zwavelzuur* ontregelt, ook nu nog. Het boek zoekt naar de manier waarop leven waardenvol is, of waardenloos. Niet gemakkelijk, hoe literatuur vraagt:

'Wie zijn we en wat beweegt ons;
wat zijn we aan het doen;
waarom spreken we;
hoe spreken we;
wat is spreken;
is dít spreken?'

In relatie tot deze vragen blijkt de verschrikking van het huidige literatuuronderwijs uit de stilte van datgene wat is geëlimineerd. Waar de ene dag een oerwoud heeft gestaan is de volgende dag een wei of parkeerplaats: de monocultuur van het begrijpelijke.

Vinden we deze vragen echt van belang, of schurken we ons een middag, in een draaglijk *going through the motions*? Is het wel best dat er een agenda zit achter het feit dat we onze jeugd opvoeden tot een niet-kritische, niet goed tot kritiek in staat zijnde consument die vooral weet wat hij leuk vindt en weet waar hij dat leuke moet halen? En misschien is dat niet eens het ergste. Hoe gemakkelijk, regulier, standaard, en hoe misselijk ook zou het zijn als ik nu mijmerend afsloot met een wijs woord. Literatuur is niet het domein van het wijze woord maar van het wilde. Sylvia Plath haalt Stevie Smith aan: 'Kunst is zo wild als aan kat en heeft niets met beschaving te maken.' Voor de goede orde: niet die tamme sufferd die Caesar slobbert en uit vermaak speelt met een muis, maar de Wild Cat – *born to be wild* – die rond miauwt wat pijn doet aan de oren of

die roept naar het onbekende. Literatuur ontregelt, vraagt om te veranderen, brengt u in het helle of donkere domein, tot Dante's *Paradijs* of Kathy Acker's *Empire of the Senseless*. Die literatuur respecteert ik, op die literatuur heeft onze jeugd recht, en als het betekent dat slechts enkelen dat snappen: *so be it*. Van de massa hebben we er genoeg, en het massadier koopt ook al genoeg. Zeggen dat we door de consumptie van 'het leuke en wat iedereen wil' vanzelf bij de hamvragen komen, is onzinnig. Literatuur is een fascinerend trefpunt van politiek en esthetiek. Ze vraagt om een inspanning. Die kan er verrassend genoeg toe leiden dat er aan literatuur veel plezier valt te beleven.

BIBLIOGRAFIE

- Alighieri, Dante, *De goddelijke komedie*. Vert. Rob Brouwer. Leiden, 2000-02: Primavera Pers.
- Acker, Kathy, *Empire of the Senseless*. New York, 1988: Grove Press.
- Certeau, Michel de, *L'invention du quotidien. Tome 1: Arts de faire*. Paris, 1973: Gallimard.
- Deleuze, Gilles & Felix Guattari, *Mille Plateaux*. Paris, 1980: Minoit.
- Heidegger, Martin, *Over het humanisme*. Vert. Chrisjan Bremmers. Budel, 2002 (1947): Damon.
- Hermans, Willem Frederik, *Mandarijnen op zwavelzuur*, Tweede druk herzien en uitgebreid, Amsterdam, 1967: Thomas Rap.
- Plath, Sylvia, *The Unabridged Journals of Sylvia Plath*. Ed. Karen V. Kukil. New York 2000: Anchor Books.
- Wolff, Leon, *De krant was koning: publiekgerichte journalistiek en de toekomst van de media*. Amsterdam, 2005: Bert Bakker.

Leesplezier als sleutel tot succesvol literatuuronderwijs?

Het lezen van boeken als vorm van vrijetijdsbesteding vindt sinds de jaren zeventig steeds minder ingang onder de Nederlandse bevolking. Las in 1975 bijna de helft van de bevolking wekelijks nog wel eens in een boek, in 2000 was dit nog nauwelijks een derde.¹ Het uitdunnen van de cirkel van boekenlezers leidt ertoe dat er gemiddeld in Nederland steeds minder tijd wordt gespendeerd aan het lezen van boeken: in 2000 was dit teruggelopen tot nog geen uur per week.

Vanaf het moment dat de eerste berichten over deze sterke daling van de leestijd onder de Nederlandse bevolking in de media verschenen, heeft het literatuuronderwijs het veelvuldig moeten ontgelden.² Het zou zich onvoldoende kwijten van zijn taak leerlingen toe te rusten met de literaire bagage die nodig is om het lezen van boeken te kunnen waarderen, waardoor de leesfrequentie en het leesniveau drastisch gedaald zouden zijn. Deze kritiek werd met name geventileerd vanuit literatuurwetenschappelijke hoek. Interessant genoeg klonken vanuit een geheel andere plek in het literaire veld sterk afwijkende geluiden. Veel docenten Nederlands en literatuurdidactici gaven te kennen dat het onderwijzen van literatuur

¹ Huysmans, De Haan & Van den Broek, *Achter de schermen*, 2004: 42.

² O.a. Goedegebuure, *Te lui om te lezen?*, 1989; Bekkering, 'De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen', 1991; Van Toorn, 'Alarmfase twee', 1998; Truijens, 'Tof boek, duf gedicht', 1998; Steenmeijer, *Je sterft maar twee keer*, 2002

meer gebaat zou zijn bij het afstappen van de traditionele nadruk op de 'canon', en het aangaan van een dialoog met de leerling. Literatuuronderwijs van de oude stempel zou uiteindelijk vooral herinnerd worden als 'de bittere herinnering aan het lezen als plicht'.³

Echter, beide perspectieven hebben het in de regel gelaten bij retorische stellingnames. Aanbevelingen werden zelden geschraagd door bevindingen uit empirisch onderzoek naar onderwijs of leerlingen. In deze bijdrage wordt nadrukkelijk wel vanuit een empirisch perspectief de rol besproken die het literatuuronderwijs speelt bij de vorming van leesgewoonten. Ik rapporteer bevindingen uit twee studies, die elk als doelstelling hadden meer inzicht te verwerven in de relatie tussen het vak literatuuronderwijs en het leesgedrag van leerlingen. In de eerste studie is onderzocht welke invloed het literatuuronderwijs heeft op hoeveel en wat mensen later in het leven lezen aan boeken. Van bijna 600 personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs is bestudeerd hoe hun literatuuronderwijs eruit zag (via hun toenmalige docent) en welke leesgewoonten ze hadden op het moment van ondervragen (2000). In de tweede studie wordt gekeken naar het leesgedrag van leerlingen in het huidige literatuuronderwijs. Centraal daarbij staat de vraag welke rol het vrijetijdslezen en het gebruik van uittrekselsites speelt bij hun boekenkeuzes voor het leesdossier.

LANGE-TERMIJN INVLOED VAN LITERATUURONDERWIJS (1975-2000)

Een van de belangrijkste oorzaken van de teruggang in het lezen is de geringe aanwas van nieuwe lezers vanuit de jongere generatie. Sinds de jaren zeventig vertoont ieder nieuw geboortecohort tieners een lagere leesfrequentie dan hun voorgangers.⁴ En hoewel elk cohort met het ouder worden weliswaar meer gaat lezen, halen ze de achterstand op eerdere cohorten niet meer in, waardoor het landelijk gemiddelde door de tijd heen daalt. De verminderde participatie van re-

³ De Moor, 'De bittere herinnering aan het lezen als plicht', 1992.

⁴ Ibidem: 47-53.

centere geboortecohorten is opmerkelijk, omdat juist deze cohorten relatief vaker beschikken over datgene dat blijkens eerder onderzoek deelname aan 'highbrow' culturele activiteiten zoals het lezen van boeken bij uitstek voorspelt: een hoog opleidingsniveau.⁵ Een geopperde verklaring voor de gevonden cohortverschillen luidt dat de smaak, behoeften en vaardigheden van mensen geboren in dezelfde periode sterk wordt beïnvloed door de soortgelijke omstandigheden waarin ze opgroeien.⁶ Vanuit dit socialisatieperspectief werd de teruggang in het lezen door recente cohorten dan ook in verband gebracht met het niet langer opgroeien 'onder de heerschappij van het gesproken en geschreven woord'.⁷

Om deze veronderstelling te toetsen is een grootschalig onderzoek naar effecten van literatuuronderwijs en ouderlijke leessocialisatie op later leesgedrag verricht.⁸ Ik rapporteer hier kort over de onderzoeksopzet en de belangrijkste resultaten.⁹

Op 35 scholen in het voortgezet onderwijs vulden 85 docenten Nederlands een enquête in over het literatuuronderwijs dat zij in één specifiek jaar in de periode 1975-1998 gaven. Vervolgens werden via het schoolarchief oud-leerlingen van deze docenten die in het betreffende jaar bij hen in de (voor)eindexamenklas zaten, opgespoord en ondervraagd over hun leesgewoonten anno 2000. Gemiddeld werden per docent acht oud-leerlingen geënquêteerd. Ook is voor elke leerling, zover mogelijk, bij één van de ouders een enquête afgenomen. Uiteindelijk resulteerde dit in 562 oud-leerlingen van wie zowel informatie over henzelf, over één van hun ouders als over de vroegere docent voorhanden was. Dat er behoorlijke aantallen leerlingen en docenten ondervraagd zijn, is geen cijfermatige krachtpatserij. Betogen over de invloed van het literatuuronderwijs vallen graag terug op de 'bevlogen, superieur vertellende leraar' die het verschil kan maken.

⁵ O.a. Ganzeboom, *Cultuurdeelname in Nederland*, 1989; Kraaykamp, *Over lezen gesproken*, 1993.

⁶ Sociaal en Cultuur Planbureau, *Sociaal en Cultureel*, Rapport 1998.

⁷ Knulst en Kraaykamp, *Leesgewoonten*, 1996: 252.

⁸ Verboord, *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?* 2003.

⁹ Voor een gedetailleerd verslag verwijs ik naar Verboord, *Moet de meester...*, 2003: 29-46

Deze zijn er ongetwijfeld. Het is echter realistischer om een dwarsdoorsnede van het lerarenbestand te onderzoeken: pas dan ontstaat een beeld van hoe in zijn algemeenheid het literatuuronderwijs functioneert. Ook het ondervragen van meerdere oud-leerlingen per docent draagt bij aan een betrouwbaarder plaatje.

De benadering van literatuuronderwijs van de docenten is vastgesteld op basis van diverse vragen over de omvang, de doelstelling(en), de behandelde stof, en de didactische werkvormen van hun lessen. Statistische analyse van de wijze waarop de antwoorden op deze vragen binnen de onderzochte docentengroep samenhangen, liet zien dat zich twee dimensies laten onderscheiden binnen het literatuuronderwijs: een cultuurgerichte dimensie en een leerlinggerichte dimensie.

Een benadering kan als meer cultuurgericht worden beschouwd naarmate (a) de doelstelling meer gericht is op de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire kennis en normen, (b) met de behandelde teksten en auteurs meer aansluiting gezocht wordt bij de literaire kritiek en literatuurwetenschap, (c) werkvormen meer op teksten en auteurs gericht zijn en (d) kennis nemen van de 'canon' blijkt een omvangrijke boekenlijst belangrijker is.

Een benadering kan als meer leerlinggericht worden beschouwd naarmate (a) de doelstelling meer gericht is op de persoonlijke vorming van de leerling, (b) met de behandelde teksten en werkvormen meer aansluiting gezocht wordt op de smaak en de belevingswereld van de leerling, (c) werkvormen meer op klassikale discussie gericht zijn, en (d) kennis nemen van de 'canon' blijkt een kleinere boekenlijst minder belangrijk is. Hoewel docenten in principe beide benaderingen kunnen combineren, blijken de dimensies zich in de praktijk eerder als communicerende vaten tot elkaar te verhouden: meer belang stellen in de overdracht van cultuur, betekent veelal minder belang stellen in didactisch maatwerk voor de leerling, en andersom.

De invloed van deze twee benaderingen van literatuuronderwijs, alsmede van de omvang van de literatuurlessen, is vervolgens gerelateerd aan de frequentie waarmee en het niveau waarop oud-leerlingen boeken lezen in de vrije tijd. In Tabel 1

staan de belangrijkste resultaten gerapporteerd in termen van het verschil in leesgedrag tussen de leerlingen die het minst en het meest blootgesteld werden aan het betreffende kenmerk. Te zien is dat het literatuuronderwijs de leesfrequentie van oud-leerlingen beïnvloedt, maar alleen waar het de inrichting van de lessen betreft. Het aantal uren dat docenten wekelijks besteden aan het vak heeft geen invloed op de omvang van het latere lezen. Naarmate de literatuurlessen een meer cultuurgericht karakter vertonen lezen oud-leerlingen echter minder, terwijl een leerlinggerichte les juist een positief effect heeft op de leesfrequentie. De verschillen zijn aanzienlijk: iemand die les kreeg van de meest cultuurgerichte docent leest 26 procentpunten minder dan degene die les kreeg van de minst cultuurgerichte docent. Bij leerlinggerichte docenten is het verschil 16 procentpunten in het voordeel van oud-leerlingen die het meest leerlinggericht zijn onderwezen.

Ook op het leesniveau heeft het literatuuronderwijs effect, maar hier is het met name het aantal lessen dat het verschil maakt. Meer uren literatuuronderwijs betekent een hoger leesniveau later in het leven. Een meer cultuurgerichte les leidt wel tot het minder vaak lezen van literaire genres, maar niet tot het lezen van minder prestigieuze auteurs. Een meer leerlinggerichte invulling van het vak leidt tot het meer lezen van literaire genres, maar ook hier is geen relatie gevonden met de gelezen auteurs.

Tabel 1: Invloed van literatuuronderwijs op leesfrequentie en leesniveau oud-leerlingen

Kenmerk literatuuronderwijs	Leesfrequentie	leesniveau auteurs ^a	leesniveau, genres ^b
Aantal lessen literatuuronderwijs	Geen verschil	+ 15%	+ 17 %
Les meer cultuurgericht	- 26%	Geen verschil	- 20 %
Les meer leerlinggericht	+ 16%	Geen verschil	+ 12 %

^a Leesniveau gemeten via het gemiddelde literair prestige van gelezen auteurs uit een voorgelegde lijst.

^b Leesniveau gemeten via de mate waarin respondenten literaire genres lezen. Resultaten multilevel-analyse; gecontroleerd voor geslacht van de respondent, examenniveau, vervolgopleiding, levensfasekenmerken, lees-socialisatie door de ouders en socialisatie in populaire cultuur zoals televisie kijken. Gerapporteerde resultaten significant op minimaal .05-niveau.

De gevonden resultaten vormen een bevestiging van het pleidooi van de didactici. Voor het bevorderen van een latere interesse in lezen, en meer specifiek in literair lezen, helpt het om leerlingen tegemoet te komen. Op de werkvloer hebben docenten dit ook al geruime tijd ontdekt. Uit onze empirische gegevens bleek dat het literatuuronderwijs tussen 1975 en 2000 meer leerlinggericht en minder cultuurgericht is geworden. Geheel in lijn met de sociologische verklaring dat de instroom van leerlingen uit meer uiteenlopende sociale milieus sinds de invoering van de Mammoetwet (1968) docenten noopte hun lessen aan te passen, bleken docenten over de hele linie hieraan bijgedragen te hebben. Oudere en jongere docenten, eerste en tweedegraads, universitair geschoold of niet: elk examenjaar schroefden ze collectief de dosis cultuur een beetje terug. Blijkbaar werkte de pre-Mammoet aanpak eenvoudigweg niet bij de nieuwe generatie leerlingen die in grotere getale dan voorheen uit minder cultureel en literaire onderlegde milieus afkomstig waren.

De implicaties van deze bevinding zijn belangrijk: de toegenomen aandacht voor de leerling ten koste van het overdragen van de ‘canon’ – een trend die ook uit onze empirische gegevens naar voren kwam – blijkt op de lange termijn helemaal niet zo ongunstig uit te pakken. Inderdaad, leerlingen krijgen minder literaire werken te verstouwen, maar dit wil niet zeggen dat de literaire bagage die ze meekrijgen per se minder is. De inhoud van de lessen is één ding, wat leerlingen er uiteindelijk aan over houden is weer iets anders. In een tijd waarin de leescultuur ernstige concurrentie heeft gekregen van andere media en vrijetijdsbestedingen, lijkt elke winst die geboekt kan worden bij het interesseren van mensen in het lezen van boeken, meegenomen. Of om het anders te zeggen: de empirische resultaten geven aan dat wanneer het literatuuronderwijs had vastgehouden aan haar traditionele aanpak, er nu nog minder zou worden gelezen.

UITTREKSELSITES EN LEZEN VOOR HET LEESDOSSIER (2005)

Uit het onderzoek naar lange-termijneffecten blijkt dat een eenzijdige aandacht voor de ‘canon’ contraproductief werkt voor de vorming van stabiele leesgewoonten later in het leven. Dit resultaat heeft echter betrekking op personen die allen voor de invoering van de Tweede Fase (1998) eindexamen deden. Met de Tweede Fase is ook het literatuuronderwijs hervormd. Het aandeel literatuurgeschiedenis is sterk verminderd, en de persoonlijke beleving van de leerling is het curriculum ingeschreven. Een van de belangrijkste concrete veranderingen betrof de invoering van het leesdossier ter vervanging van de ‘leeslijst’. Nog altijd wordt beoogd leerlingen literaire werken te laten lezen, maar bij de verslaglegging van deze leesactiviteiten is behalve voor literaire analyse nu ook een substantiële plaats ingeruimd voor de persoonlijke receptie door de leerling.¹⁰ Hoewel de geschetste hervormingen veel kritiek ontmoetten,¹¹ lijkt de koerswijziging naar meer aandacht voor de leerling – de in de vorige paragraaf gepresenteerde resultaten

¹⁰ De Moor, *De toenemende integratie van het literatuuronderwijs*, 1998: 66-67

¹¹ O.a. Offermans, *Qua sfeer of: hoe leuk moet literatuuronderwijs zijn?* 1998. Dautzenberg, *Het einde van het literatuuronderwijs?* 1999.

indachtig – een goede zaak met het oog op de latere belangstelling voor het boek. De kritiek op de sterke vermindering van de tijd die beschikbaar is voor het vak,¹² laat zich echter onderschrijven door de gevonden resultaten: minder uren literatuuronderwijs leidt tot een lager leesniveau.

Sinds de invoering van de Tweede Fase heeft zich echter nog een andere ontwikkeling voorgedaan: de opkomst van het internet, dat zich in de literatuurlus vooral manifesteerde via de zogenaamde uittrekselsites.¹³ Dit zijn websites waarop leerlingen onderling uittreksels van boeken voor hun leesdossier uitwisselen. Op zich worden uittreksels allang op grote schaal gebruikt, maar voorheen waren dat vaak door critici of docenten in boeken gepubliceerde verslagen. Nu worden ze door leerlingen zelf geschreven hetgeen volgens sommigen de kwaliteit zou verlagen en de controle op plagiaat zou bemoeilijken.

Twee studenten uit de Master Media en Journalistiek van de Erasmus Universiteit Rotterdam hebben een exploratief onderzoek gedaan naar het gebruik van deze uittrekselsites.¹⁴

Zij hebben in maart 2005 gegevens verzameld onder 321 leerlingen in 14 klassen op 5 scholen in Noord-Brabant en Zuid-Holland. Van de ondervraagde leerlingen zat 6% in 3 havo, 32% in 4 havo, 42% in 4 vwo, en 20% in 5 vwo. Alle leerlingen is een lijst met de vijf bekendste uittrekselsites voorgelegd: *scholieren.com*, *leerlingen.com*, *samenvattingen.com*, *collegenet.nl* en *studentonly.nl*.¹⁵ De mate van gebruik werd vastgesteld met twee vragen: (1) hoe vaak ze elk van deze sites de afgelopen vier weken hadden gebruikt voor hun leesdos-

¹² *de Volkskrant*, 20 februari 1996.

¹³ Nicolaas, *De scholierencanon op internet*, 2003.

¹⁴ Choo, *Experts versus gebruikers*, 2005; Van Luyt, *Raakt anciënniteit uit de tijd?* 2005.

¹⁵ De populairste site bleek *scholieren.com* dat door 85% van de leerlingen werd gebruikt. Op ruime afstand volgden *samenvattingen.com* (14%), *leerlingen.com* (10%), *collegenet.nl* (8%) en *studentonly.nl* (4%).

sier, en (2) voor hoeveel boeken van hun leesdossier ze gebruik hadden gemaakt van deze site.¹⁶

Met de aldus verzamelde gegevens wil ik hier een drietal onderzoeksvragen aansnijden: (1) welke typen leerlingen maken het meest gebruik van uittrekselsites, (2) welke invloed heeft het gebruik van uittrekselsites op het soort auteurs dat leerlingen voor het leesdossier lezen en (3) welke invloed heeft het gebruik van uittrekselsites op de wijze waarop leerlingen voor het leesdossier lezen? Voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen zijn de leerlingen ingedeeld in drie groepen: niet-gebruikers (11%), weiniggebruikers (32%) en veelgebruikers (57%).

TYPEN LEERLINGEN DIE UITTREKSELSITES GEBRUIKEN

Er bleek geen verschil te zijn tussen jongens en meisjes in het gebruik van sites, net zomin als tussen uiteenlopende leeftijdsgroepen. Wel bleek dat vwo-leerlingen vaker uittrekselsites gebruiken dan havo-leerlingen. Gezien de formulering van de vragen en antwoordcategorieën lijkt dit overigens niet terug te voeren op het verschil in het aantal boeken dat ze voor het leesdossier moeten lezen. De twee opmerkelijkste uitkomsten betreffen het algemene mediagebruik van leerlingen. Het raadplegen van uittrekselsites wordt niet beïnvloed door de mate waarin leerlingen in het algemeen internet gebruiken. Oftewel: uittrekselsitegebruik kan niet gelijk gesteld worden aan internetgebruik. Tegelijkertijd worden uittrekselsites wel vaker gebruikt door leerlingen die aangeven weinig boeken te lezen in hun vrije tijd (dat wil zeggen: boeken die niet voor het leesdossier worden gelezen). Dit suggereert dat het consulteren van een uittrekselsite wellicht eerder ter vervanging van het lezen plaatsvindt, dan ter verdieping van het gelezene.

¹⁶ De exacte vragen luiden: 'Hoe vaak heb je de afgelopen 4 weken gebruik gemaakt van het gedeelte met uittreksels op deze website voor je leesdossier?' (5 antwoordcategorieën: '0 keer'; '1 tot 3 keer'; '4 tot 6 keer'; '7 tot 10 keer'; en 'Meer dan 10 keer') en 'Voor hoeveel boeken van je leesdossier heb je gebruik gemaakt van het gedeelte met uittreksels op deze site?' (4 antwoordcategorieën: 'voor geen enkel boek', 'voor een paar boeken', 'voor de meeste boeken' en 'voor alle boeken').

Alle leerlingen is een lijst met 33 auteurs voorgelegd met de vraag welke auteurs ze voor hun leesdossier gelezen hadden. Daarnaast mochten ze nog vijf door hen gelezen auteurs die niet in de lijst stonden, vrij invullen. Van alle gelezen auteurs zijn twee kenmerken opgezocht. Ten eerste hoe populair ze zijn onder leerlingen, gemeten via het aantal opvragingen op de meest geraadpleegde site scholieren.com in de eerste drie maanden van 2005. Ten tweede hoeveel literair prestige deze auteurs toegedicht mag worden, op grond van het aantal woorden dat aan hen besteed wordt in vier literaire encyclopedieën.¹⁷ Op grond van de gelezen auteurs is vervolgens voor elke leerling een score berekend die uitdrukt in welke mate hij/zij populaire auteurs en prestigieuze auteurs leest.

In Tabel 2 is te lezen dat veelgebruikers vaker kiezen voor onder andere leerlingen populaire auteurs dan weiniggebruikers en niet-gebruikers. Dit duidt erop dat het raadplegen van sites leidt tot het vaker overnemen van andermans keuzes en dus tot iets meer eenvormigheid. Er zijn echter geen aanwijzingen dat sites het leesniveau omlaag halen: niet-gebruikers vertonen het laagste literair prestige.

¹⁷ De geraadpleegde encyclopedieën zijn: Oosthoek Lexicon Nederlandse en Vlaamse literatuur, 1996; Wilpert Lexikon der Weltliteratur, 1997; Merriam-Webster 's Encyclopedia of literature, 1995; en Encyclopedia of World Literature in the 20th century, 1999.

Tabel 2: Verschillen in soort gelezen auteurs tussen diverse typen gebruikers uittrekselsites

	Populariteit onder leerlingen (0-1044) ^a	Literaire prestige (0-100) ^b
Niet-gebruikers sites	223	62
Weiniggebruikers sites	311	85
Veelgebruikers sites	317	72

^a Aantal opvragingen per auteur op scholieren.com in jan/feb/maa 2005 gedeeld door 1000.

^b Aantal woorden besteed aan auteur in vier literaire encyclopedieën geherschaald tussen 0 en 100 (delen door maximum, vermenigvuldigen met 100). Resultaten Anova; gecontroleerd voor geslacht, opleiding, leeftijd en lezen in vrije tijd van leerling.

Met multiple regressie analyse is vervolgens onderzocht welke kenmerken van leerlingen er verder toedoen bij het verklaren van keuzes voor het leesdossier. In tabel 3 staan de resultaten samengevat. Hoe meer leerlingen lezen in de vrije tijd, des te vaker lezen ze populaire auteurs én meer prestigieuze auteurs. Beide typen leesgedrag laten zich blijikbaar combineren. De invloed van hoe het literatuuronderwijs wordt beleefd (van 'saai' tot 'altijd boeiend') is nihil. Wel blijkt de vrijheid die leerlingen krijgen van hun docent bij het samenstellen van hun leesdossier positief uit te pakken: meer vrijheid betekent een iets hoger prestige. Dit resultaat bevestigt overigens nogmaals de eerder gerapporteerde bevindingen over de leeslijst bij de oud-leerlingen.

Tabel 3: Invloed achtergrondkenmerken leerlingen op soort gelezen auteurs

	Populariteit onder leerlingen ^a	Literair prestige ^b
Meer uittreksel-sites	Meer populaire auteurs	Geen verschil
Meer lezen in de vrije tijd	Meer populaire auteurs	Hoger prestige
Lit.onderwijs boeiender	Geen verschil	Geen verschil
Meer vrijheid leesdossier	Geen verschil	Iets hoger prestige

^a Aantal opvragingen per auteur op scholieren.com in jan/feb/maa 2005 gedeeld door 1000.

^b Aantal woorden besteed aan auteur in vier literaire encyclopedieën geherschaald tussen 0 en 100 (delen door maximum, vermenigvuldigen met 100).

Resultaten multiple regressie analyse; gecontroleerd voor geslacht, opleiding, leeftijd, internetgebruik en intensiteit gebruik uittreksel-sites. Gerapporteerde resultaten significant op minimaal .05-niveau.

INVLOED UITTREKSELSITES OP DE WIJZE WAAROP ER GELEZEN WORDT VOOR HET LEESDOSSIER

Een belangrijke vraag is echter ook hoe er wordt gelezen. Uit de resultaten van Tabel 4 blijkt ten eerste al dat lang niet alle leerlingen alle boeken ook daadwerkelijk hebben uitgelezen, en ten tweede, dat maar een klein aantal leerlingen de boeken voor het leesdossier met plezier uitleest.

Tabel 4: De wijze waarop boeken voor leesdossier worden gelezen

Hoeveel boeken leesdossier uitgelezen?		Hoeveel boeken leesdossier met plezier uitgelezen?	
Geen	1%	Geen	7%
Een paar	13%	Een paar	43%
De meeste	19%	De meeste	49%
Allemaal	57%	Allemaal	11%

In tabel 5 zijn deze leespatronen gerelateerd aan het gebruik van uittrekselsites. Niet-gebruikers van sites blijken aanzienlijker vaker dan weiniggebruikers en veelgebruikers boeken voor het leesdossier ook daadwerkelijk uit te lezen, en deze met meer plezier te lezen.

Tabel 5: Verschillen in wijze waarop gelezen wordt tussen diverse typen gebruikers uittrekselsites

	Uitlezen boeken leesdossier (0-3)	Plezier lezen leesdossier (0-3)
Niet-gebruikers sites	2.80	1.68
Weiniggebruikers sites	2.60	1.65
Veelgebruikers sites	2.40	1.48

Resultaten Anova; gecontroleerd voor geslacht, opleiding, leeftijd en lezen in vrije tijd van leerling.

In tabel 6 zijn met een regressie analyse ook andere leerlingkenmerken in ogenschouw genomen. Ook rekening houdend met het lezen in de vrije tijd, blijft het negatieve verband tussen uittrekselsitegebruik enerzijds, en uitlezen en leesplezier anderzijds, bestaan. Leerlingen die echter regelmatig in hun

vrije tijd lezen, lezen boeken voor hun leesdossier vaker uit en beleven er ook nog plezier aan. Daarnaast wordt het uitlezen van boeken positief beïnvloed door een als boeiend ervaren les. Het plezier dat leerlingen beleven aan hun boeken voor het leesdossier wordt eveneens vergroot door een gewaardeerde les. Tot slot leidt ook een grotere vrijheid waarmee boeken voor het leesdossier gekozen kunnen worden tot meer leesplezier.

Tabel 6: Invloed achtergrondkenmerken op de wijze waarop leerlingen boeken lezen

	Uitlezen boeken leesdossier	Plezier lezen leesdossier
Meer uittrekselsites	Minder uitlezen	Minder plezier
Meer lezen in de vrije tijd	Meer uitlezen	Meer plezier
Lit. onderwijs boeiender	Meer uitlezen	Meer plezier
Meer vrijheid leesdossier	Geen verschil	Meer plezier

Resultaten multiple regressie analyse; gecontroleerd voor geslacht, opleiding, leeftijd, en internetgebruik. Gerapporteerde resultaten significant op minimaal .05-niveau.

Deze resultaten geven aan dat het gebruik van uittrekselsites weliswaar niet direct leidt tot een lager leesniveau onder scholieren, maar wel vaak samengaat met het minder frequent, en met minder plezier, uitlezen van boeken. Tegelijkertijd laten de bevindingen zien hoe belangrijk het lezen in de vrije tijd kan zijn voor het interesseren van leerlingen in literatuur. Jongeren die al bepaalde leesgewoonten hebben gevormd tonen zich gemotiveerdere leerlingen in de literatuurles, hetgeen de overdracht van literaire kennis ten goede zal komen. Er lijkt daarmee indirect ook ondersteuning van een andere onderzoeksbevinding gevonden: het belang van een goede overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur in de literaire socialisatie

van jongeren.¹⁸ Immers, als leerlingen in deze overgangsfase hun plezier in lezen verliezen, wordt het moeilijker hen later weer terug te winnen. Het zal echter duidelijk zijn dat er nog vele vragen liggen, zeker als het gaat om de rol van uittrekselsites in het huidige voortgezet onderwijs. Uitgebreider onderzoek met name naar het exacte gebruik is dan ook zeer gewenst.

CONCLUSIE

Veel uitspraken die gedaan worden over het literatuuronderwijs berusten slechts op ideologische stellingnames, niet op empirisch onderzoek. Gegeven de resultaten van de hier beschreven studies is het, wanneer gestreefd wordt naar een sterke, brede leescultuur, niet aan te bevelen het literatuuronderwijs terug te sturen naar de 'canon'-gerichte aanpak van voor de *Mammoetwet*. Let wel, deze aanbeveling gaat ervan uit dat we hechten aan een grote, uit alle maatschappelijke lagen van de bevolking bestaande groep van boekenlezers, waarbij het begrip 'leescultuur' niet wordt versmald tot de specifieke leesgewoonten van een literaire elite. Docenten literatuuronderwijs kunnen door rekening te houden met de smaak en belevingswereld van leerlingen ertoe bijdragen dat deze een blijvende belangstelling voor het boek overhouden aan hun schooljaren. Maar ook vanuit een meer didactisch perspectief, waarin leesplezier doorgaans als een hooguit impliciete doelstelling van de literatuurles wordt beschouwd,¹⁹ bieden de gerapporteerde studies aanknopingspunten. Leerpsychologische theorieën benadrukken het belang van intrinsieke motivatie voor succesvol leren.²⁰ Ook in dat licht bezien mogen de resultaten over lezen in de vrije tijd, het uitlezen van boeken en leesplezier niet zomaar terzijde geschoven worden: niet alleen nemen gemotiveerde leerlingen meer stof tot zich (ze lezen meer boeken uit), doordat deze stof hen ook aanspreekt

¹⁸ Laarakker, *De overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur*, 2002.

¹⁹ Zie o.a. CVEN, 1991, waarin staat dat leesplezier moet beschouwd worden als '[...] conditio sine qua non, niet als leerdoel [...]' (26).

²⁰ O.a. Paris & Byrnes, 1989.

(ze lezen ook in de vrije tijd, ze lezen vaker met plezier), is de kans groter dat ze beklijft.²¹ En dat lijkt toch een doelstelling die iedereen voor ogen heeft.

BIBLIOGRAFIE

- Bekkering, H. (1991). 'De meester mag niet dalen, de scholier moet klimmen'. De lotgevallen van een literatuurlijst. *Bzzletin*, 11-18.
- Choo, S. (2005). *Experts versus gebruikers. Een exploratief onderzoek naar het gebruik van en de waardering voor uittrekselsites op internet door havo- en vwo-leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Master Thesis, Erasmus Universiteit Rotterdam.
- CVEN. (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag: SDU.
- Dautzenberg, J.A. (1999). Het einde van het literatuuronderwijs? *Leesgoed*, 26, 124-126.
- Ganzeboom, H.B.G. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Goedegebuure, J. (1989). *Te lui om te lezen?* Amsterdam: Van Oorschot.
- Huysmans, F., Haan, J. de & Broek, A. van den (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Knulst, W. & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur. In: A.-M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers, *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp.71-83). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Luyt, J. van (2005). *Raakt anciënniteit uit de tijd? Uittrekselsites en de literatuurkeuze van middelbare scholieren*. Master Thesis, Erasmus Universiteit Rotterdam.

²¹ Zie ook Van Schooten, *Literary response and attitude toward reading fiction*, 2005.

- Moor, W. de (1992). De bittere herinnering aan het lezen als plicht. *Spiegel der Letteren*, 34, 305-332.
- Moor, W. De (1998). De toenemende integratie van het literatuuronderwijs. In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters, A. de Vries (Red.), *Een gat in de grens. Ontwikkelingen in literatuur en onderwijs* (pp.61-75). Tilburg: Tilburg University Press.
- Nicolaas, M. (2003). De scholierencanon op internet: uittrekselsites en hun invloed op leesgedrag. *Tsjip/Letteren*, 13 (1), 33-35.
- Offermans, C. (1998). Qua sfeer of: hoe leuk moet literatuuronderwijs zijn? In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters, A. de Vries (Red.), *Een gat in de grens. Ontwikkelingen in literatuur en onderwijs* (pp.49-59). Tilburg: Tilburg University Press.
- Paris, S.G. & Byrnes, J.P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In: B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp.169-200). New York: Springer-Verlag.
- Schooten, E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Groningen: Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- SCP (1998). *Sociaal en Cultureel Rapport 1998. 25 jaar sociale verandering*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/Elsevier.
- Steenmeijer, M. (2002). *Je sterft maar twee keer. Over literaire denken en herinnering*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Toorn, W. van (1998). Alarmfase twee. *Parool*, 12 januari 1998, 11.
- Truijens, A. (1998). Tof boek, duf gedicht. Literatuurgeschiedenis als vak zo goed als afgeschaft. *de Volkskrant*, 19/1/1998, 29.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- de Volkskrant* (1996). Leraren Nederlands boos over minder uren. *de Volkskrant*, 20 februari 1996.

‘Van Bijbel tot Blog’

In elke vergelijkende studie met Frankrijk moeten de Nederlanders allereerst af van een aantal traditionele clichés: de gemiddelde Fransman is een kenner van de klassieken en is trots op de nationale literatuur. Dit beeld is verbonden met het in Nederland zeer verankerde imago van Frankrijk als een *lost paradise* – of een archaisch land, twee kanten van dezelfde medaille! Molière en Hugo liggen volgens dit cliché op het nachtkastje naast alpinopet en baguette. Welnu, de gemiddelde Fransman is geen grote lezer (25% leest nooit, 14% meer dan 25 boeken per jaar). De literaire lezers vormen een beperkte kring in het algemene lectoraat.

Ook het Franse literaire onderwijs heeft grote veranderingen doorgemaakt (begin jaren tachtig en begin jaren 2000) en is eveneens onderhevig aan zware kritiek.

Frankrijk ondergaat net als Nederland, zij het met enige vertraging (ongeveer vijf jaar), de mediarevolutie. 50% van de Fransen heeft een computer thuis, 33% heeft Internet; deze percentages zijn voor Nederland 80% en 75%. Die revolutie bestaat uit de explosie van de beeldcultuur (tv, videogames, videocamera's), de ontwikkeling van nieuwe informatie- en communicatiemiddelen (ICT's) en de combinatie van zowel 'oude' als nieuwe media en de verspreiding ervan via Internet. Door dit alles wordt een nieuw stadium bereikt in het menselijke beschavingsproces: na de 'logosphere' (het geschrift), de 'graphosphere' (het boek) en de 'videosphere' (het beeld),

zijn we beland in het stadium van het ‘medium van alle media’: de ‘hypersphere’ (Regis Debray).

Die revolutie is meer dan een *culturele* omwenteling; zij betekent een echte *beschavingsbreuk*, d.w.z. met *antropologische* gevolgen. Zij heeft niet alleen invloed op de inhoud van de collectieve voorstellingen, maar ook op het kerngedrag van de mens zelf, de identiteit, de relatie tot de ander en tot tijd, ruimte en leerprocessen.

Zoals altijd bij grote historische omwentelingen ontstaat er een tweedeling binnen de publieke opinie, met aan de ene kant de ‘laudatores temporis acti’ (idealisering van het verleden) en aan de andere kant de ‘laudatores temporis novi’ (idealisering van de toekomst). Beide analyses schieten tekort. De eersten vergeten dat vorige technische revoluties ook verzet tegen de in die tijd nieuwe media teweegbrachten: in *Phaedros* van Plato keert de God Thamous zich tegen het schrift, dat de mondelinge cultuur zou verdrijven en tot de verwaarlozing van het menselijke geheugen zou leiden! Wat de fans van internet betreft, zij overschatten het belang van de techniek die tot een nieuwe, vrije, gelijke wereld zou leiden waarin iedereen zijn eigen creativiteit zou kunnen ontplooien.

Leescultuur is een ambivalent begrip: gewoon lezen, wat dan ook en hoe dan ook? Of de aan het boek verbonden cultuur? Of anders de literaire cultuur in enge zin? De diagnose van de situatie is afhankelijk van die definitie en vele debatten over het onderwerp berusten, bewust of onbewust, op misverstanden. Veel verdedigers van het lezen bedoelen met dit woord de traditionele literaire boekcultuur en het onderwijs. Aan de andere kant bedoelen de fans van Internet met lezen het snelle zappen over het web. Hetgeen de NICT's en vooral internet teweegbrengen is dus niet de verdoeming van de leescultuur als zodanig, maar een radicale verandering van de relatie tot het schrift in het algemeen. Ik noem dat het verdwijnen van het Bijbelparadigma en de opkomst van het Blogparadigma. De bijbel is namelijk het eerste gedrukte boek en in de hele geschiedenis het meest gelezen. De relatie tot de Bijbel heeft ons algemene leespatroon sterk beïnvloed. Een soortgelijk proces met betrekking tot Internet is zich nu aan het voltrekken; van Bijbel tot Blog:

- Ongelijkheid tussen auteur (auteur komt uit ‘auctoritas’, God is de auteur bij uitstek) en lezer versus interactiviteit van gelijke ‘tekstproducenten’.
- Sacralisering van het boek versus vulgarisatie ervan en universele internet-connectie: einde van het voorrecht van de mediumhouder (dominee, geleerde, verzamelaar). Het boek draagt niet meer (of veel minder) bij aan de ‘distinction sociale’ (Bourdieu).
- Algemene codes versus individuele en groepscode: orthograaf en zinsbouw worden verwaarloosd: zie bijvoorbeeld het Franse weerbericht op internet (FEBÔ - ‘fait-il beau?’ FEPABÔ? - Ne fait-il pas beau?’).
- Tijdsduur en concentratie van het lezen versus het zappen.
- Isolement *versus* openheid. *Openheid* is het grote motto van onze tijd geworden terwijl er vroeger juist naar een zeker *isolement* werd gezocht van de kerninstellingen van de samenleving: het leger, het gerechtshof, het museum... en de school.
- Eerbiedige aanpak *versus* ludieke aanpak.
- Cumulatief leerproces versus ‘Just in time open learning’.
- Nadruk op de context versus nadruk op de intertekst.

Kortom, er bestaat tussen de twee paradigma’s een wezenlijk verschil met betrekking tot de relatie met de tekst en de tijd van het lezen en leren.

De leessituatie in het hedendaagse Frankrijk is niet makkelijk te bepalen. Zeker, wij beschikken over een zeer goed instrument dat in opdracht van het Ministerie van Cultuur periodieke enquêtes uitvoert over de culturele gewoonten van de Fransen. De laatste enquête dateert echter uit 1997 en pas volgend jaar zullen wij de gegevens krijgen over de periode 1997-2005. Precies de periode waarin voor het grote publiek de explosie van Internet plaatsvond (1996 was bijvoorbeeld het jaar van de introductie van *Internet Explorer*). We moeten dus voorzichtig blijven met onze conclusies. Uit recentere bronnen kunnen we opmaken dat uit *globale termen* (aantal gebruikers, verkoopcijfers, publiek van de bibliotheken...) blijkt dat noch de leescultuur, noch de boekcultuur, noch de literaire cultuur in ernstig gevaar zijn gebracht door de NICT’s. Desalniettemin is

het in *relatieve* termen duidelijk dat het lezen van boeken afneemt in vergelijking met andere media. In 2000 hebben de Fransen veel meer uitgegeven aan beeld- en geluidsitems en videogames dan aan boeken.

In dit verband zijn vier verschijnselen bijzonder zorgwekkend:

- De inkrimping van het literaire lectoraat dat steeds ouder wordt en vervrouwelijkt.
- De sterke daling van het lezen van boeken bij de jonge generatie, ook onder studenten. Nog in de jaren zeventig was lezen de favoriete hobby van jongeren. In het jaar 2000 is dit voor minder dan een kwart ervan het geval.
- De vooral utilitaire relatie van jongeren tot boeken. Boeken worden gezien als een middel om de studie op succesvolle wijze te begeleiden, maar steeds minder als een bron van plezier of persoonlijke verrijking.
- De constatering van een zeer duidelijke leeftijdsgrens in alle Franse studies over het onderwerp; rond het 11e en 12e jaar treedt er, vooral onder jongens, een plotselinge breuk op in de leespraktijk.

Boeken zijn steeds minder populair bij jongeren omdat zij geassocieerd worden met school en school met verveling. Er wordt vaak gezegd dat het literaire onderwijs van nu tekortschiet vanwege zijn naïeve uitgangspunten en laxistische doelstellingen. Volgens mij is het precies andersom: het literaire onderwijs, althans in Frankrijk, is te ambitieus en overschat de capaciteit van *leerlingen én leraren*. De officiële instructies noemen allerlei doelstellingen, zowel gericht op kennisoverdracht (werken, genres, registers, literaire bewegingen) als op creativiteit (het schrijven en herschrijven van fictie). De pedagogische uitgangspunten van dit onderwijs miskennen echter bepaalde verwachtingen en leerprocessen van jonge mensen. Wat de nieuwe pedagogie – die trouwens niet zo nieuw is – zowel in Frankrijk als in Nederland onderschat, is de capaciteit van jonge mensen om te onthouden en hun sterke neiging tot imitatie. De leerprocessen gebaseerd op geheugen en imitatie worden dus verwaarloosd.

Aan de andere kant behoren de leerkrachten tot een andere generatie dan hun leerlingen, namelijk tot die van hun ouders (de gemiddelde leeftijd van de leraren in Frankrijk is 43). Dat is altijd zo geweest, maar in de hedendaagse context betekent dit generatieverschil dat de gemiddelde leraar in zijn eigen leerjaren (de jaren zeventig en het begin van de jaren tachtig) de nieuwe ICT's *helemaal* niet heeft leren kennen. Gedurende zijn gehele studietijd bestonden er geen pc en Internet. Anders gezegd, de aan de nieuwe media verbonden beschavingsbreuk wordt verdiept c.q. versterkt door de generatiekloof tussen leerlingen en leraren. Te veel eisen tegenover te weinig kennis en know how leidt tot onmacht. Niet passende doelstellingen leiden tot frustratie. Onmacht en frustratie leiden op hun beurt tot verveling, en tenslotte tot opgeven.

Het herdefiniëren van de literatuur, van haar specificiteit, macht en nut en van zijn aanpak in de klas is dus broodnodig. De opkomst van de 'hypersphere' biedt echter de mogelijkheid tot een belangwekkende confrontatie tussen beide kampen. Aan de ene kant Cyber, de muze van internet, en aan de andere kant Kallioppe, de muze van de retoriek. Met als bemiddelaar Kleio, de muze van de geschiedenis. Ik zou graag een gesprek willen schrijven volgens de traditie van de humanistische cultuur: een 'driespraak' tussen die drie muzen. Zij hebben elkaar namelijk veel te vertellen...

Lezen in een interdisciplinaire, multimediale cultuur

INLEIDING

Wat is voor ons nu wérkelijk waardevol in de literatuur en hoe kunnen we dat, met name in het onderwijs, op een goede manier zekeren? Wat is leesplezier, een centrale term in het Nederlandse leesbevorderingsbeleid, waarvan ik elders al eens heb betoogd dat het op romantische premissen over lezen en leescultuur berust?¹ Wat is de positie van taal (het geschreven woord) in een tijd van intermedialiteit en beeldcultuur? Deze vragen zullen centraal staan in mijn betoog, waarin ik uitga van het standpunt van iemand die dagelijks met letterenstudenten te maken heeft. Studenten dus, die geacht worden veel te lezen. Welnu: dat doen ze. Ze lezen de hele dag. Maar op een volstrekt andere manier dan wij vanuit een romantisch idee van wat lezen is misschien zouden willen. Ze lezen vooral rommelig. Of, als je het graag negatief wil stellen: zonder geduld. Het is geen automatisme een lang krantenartikel helemaal uit te lezen, want tijdens het lezen klinkt altijd wel een paar keer

¹ Thomas Vaessens, 'No time for poetry? 'Leesbevordering' and the Postmodern Idea of Poetry in The Netherlands'. In: Th. F. Shannon & J.P. Snapper (eds.), *Janus at the Millennium. Perspectives in Time in the Culture of the Netherlands*. University Press of America, Dallas etc. 2004, p.101-112. Een bewerkte versie van deze tekst zal onder de titel 'De romantische agenda van de leesbevordering. Waarom we gedichten moeten lezen' opgenomen worden in mijn *Ongrijmd succes. Dichter en dichten in postmodern Nederland*, dat in 2006 verschijnt.

het bleepje van de mail of van de sms; staat de radio aan en teletekst of wordt er even iets gegoogled.

Lezen is voor hen nagenoeg altijd onderdeel van een meervoudig en niet-lineair proces, waarin de lezer meerdere teksten en tekstsoorten tegelijk tot zich neemt. Dit betekent dat studenten vooral fragmenten lezen. Deze fragmenten verbinden ze zelf tot een eigen tekst; al knippend en plakkend uit veel verschillende (soorten) bronnen zijn jonge lezers van nu graag zélf de auteur van de tekst die ze lezen. En die tekst is vervolgens op zichzelf als kennisbron in de meeste gevallen absoluut niet slecht. Ik zou dus ook niet weten wat er tegen deze leeswijze is. Sterker nog: ik vind dat ze grote kwaliteiten veronderstelt. Mijn studenten zijn meesters van de compilatie, meesters van de dialogische tekst. Van dat optimisme laat ik me niet afslaan. Het is mijn uitgangspunt.

TWEE DIMENSIES

Veel geletterden scheppen er een masochistisch genoeg in te filosoferen over ‘ontlezing’. De titel ‘Leescultuur onder vuur?’ appelleert daar in elk geval aan. Er bestaat een angst voor het onvermijdelijke: ‘Bestáát er eigenlijk geletterdheid buiten het boek?’ Of: ‘Wint het beeld het van het woord?’ Het zal duidelijk zijn dat ik op deze vragen geen geruststellende antwoorden heb voor wie bij geletterdheid alleen aan boeken denkt en de beeldcultuur als een bedreiging voor het lezen ziet. De leescultuur zoals we die sinds het einde van de achttiende eeuw kenden, heeft zodanig onder vuur gelegen dat ze er eigenlijk niet meer is. Maar of je dat erg vindt en waarom precies, hangt sterk af van hoe je vindt dat literatuur in onze cultuur moet functioneren.

Als eindverantwoordelijke voor de modern letterkundige opleiding van de toekomstige literatuuronderzoekers, uitgevers, redacteuren, critici, cultuurjournalisten en leraren die aan de UvA Nederlands komen studeren, kan men mij op twee dingen aanspreken:

1. Is de afgestudeerde neerlandicus toegerust voor zijn taak het literair erfgoed te bewaken en, meer ambitieus, levend te houden (de historische dimensie van mijn vak)?

2. Gaat het vak dat mijn studenten leren nog wel over datgene wat er in de literaire cultuur van vandaag toe doet (de cultuurpolitieke dimensie)?

Beide zaken hangen meer samen dan een aantal vakgenoten geneigd is te veronderstellen. Ik zal dit toelichten.

HET LITERAIRE ERFGOED; DE HISTORISCHE DIMENSIE

Het zijn vooral geschreven bronnen die ons toegang verschaffen tot het denken en beleven van gisteren. De literatuur neemt tussen die bronnen een bijzondere positie in, onder andere doordat ze verslag uitbrengt van onderzoek naar wat wezenlijk is, en wel op een manier die – zeker in de moderne tijd – alle zekerheden ter discussie stelt. Het gaat mij om de constatering dat het niet meer vanzelfsprekend is dat dit soort in principe dwarse, onderzoekende literatuur bijvoorbeeld op scholen gelezen wordt.

Sinds de romantiek zijn in de literatuurgeschiedschrijving die teksten belangrijk waarin conventies doorbroken werden. Auteurs die afrekenden met de voorgangers en hun tot *idées reçues* verworpen opvattingen, kwamen in de boekjes terecht. Van hun avant-gardistische teksten werd vervolgens vanzelfsprekend kennisgenomen als in de literatuurlessen het betreffende ‘-isme’ besproken werd. Een dergelijk gang van zaken is gedateerd en voor mijn studenten niet meer vanzelfsprekend. De literaire cultuur werkt nu anders. Inmiddels heeft zich in de tweede helft van de twintigste eeuw de massificatie van de literatuur voltrokken: meer dan anderhalf miljoen Nederlanders schrijft of dicht; er verschijnt oneindig veel meer dan vijftig jaar geleden, vooral romans, en het overgrote deel daarvan dingt mee naar commerciële prijzen, ingesteld door boekhandelketens die vooral in verkoopbare titels geïnteresseerd zijn. Dat deel van de literatuur dat voor de niet-beroepslezer zichtbaar is, speelt zich dus inmiddels af in het domein van het amusement.

Ik wil niet beweren dat dit erg is, maar ik constateer slechts dat mijn studenten er vanuit hun eenentwintigste-eeuwse perspectief met enig recht *niet* automatisch van uitgaan dat literatuur een vitale en kritische functie vervulde in de cultuur. Dit moet jonge lezers dus worden bijgebracht. Daarbij is het een

heillose weg ervan uit te gaan dat zij zelf zouden kunnen of willen bepalen wat ze aan oudere teksten lezen en wat niet, zoals we in de discussies over de canon en de leesbevordering steeds weer vernemen: het doet er niet toe wát ze lezen, áls ze maar lezen. Als leesplezier inderdaad de lijn is die de leesbevordering volgen wil, dan wordt daarmee uit naam van de verdediging van een verdwijnende leescultuur in de praktijk onbedoeld volledige steun gegeven aan de cultuur die daarvoor in de plaats is gekomen: de cultuurindustrie en de klootloze, gezellige en (om met Frans Ruiter en Wilbert Smulders te spreken) gedemobiliseerde² literatuur die momenteel probleemloos in het publicitaire centrum van de belangstelling staat.³

LEESCULTUUR VANDAAG: DE CULTUURPOLITIEK

Gaat het vak dat ik mijn studenten probeer te leren nog wel over de levende cultuur? Ik ben op dit punt allerminst tevreden. Maar ik ben niet de enige die in dit opzicht de bakens moet verzetten. Het college poëzie-analyse, een college waarin eerstejaars studenten Nederlands poëtische teksten leren analyseren aan de hand van een basaal instrumentarium en dat vertrouwd maakt met poëtische stijlkenmerken uit de verschillende fasen van de moderne literatuur, was voor de meeste studenten de eerste enigszins grondige kennismaking met het genre van de poëzie. Veel studenten kregen er na een week of wat echt lol in, maar ikzelf kan maar heel moeilijk de lege ogen vergeten die me in de eerste weken aanstaarden. Dat valt

² Frans Ruiter & Wilbert Smulders, 'De demobilisatie van de moderne schrijver. Waarom de naoorlogse 'grote drie' niet opgevolgd zullen worden'. In: *Maatstaf* 40-4, 1992, p.1-26.

³ Het probleem met 'leesplezier' is dat de slogan politiek gebruikt wordt bij het terugdringen van het aandeel van de literatuur in het onderwijs. Wie is er tegen leesplezier? Wie kan er met goed fatsoen iets inbrengen tegen de premisse dat jongeren/scholieren de vrije keuze moeten hebben in wat ze lezen en wat niet? Ik heb niets tegen 'leesplezier', maar wel tegen slecht onderwijs, waarin niet meer ernaar gestreefd wordt de leerlingen een gemeenschappelijk artistiek/literair referentiekader aan te bieden. We zouden ons krachtig moeten verzetten tegen het afbraakbeleid dat onder de wapperende vlag van het 'leesplezier' gevoerd wordt.

me moeilijk omdat het enthousiasme dat ik bij een deel van de groep wist op te wekken een enthousiasme was als dat van de bezoeker van het museum voor oudheden: zodra die bezoeker weer buiten staat, ervaart hij dat als thuiskomen in zijn eigen wereld. Ik ben me ervan bewust dat er in mijn vak het een en ander moet veranderen, want als onze studenten blijven denken dat de literatuur iets is dat zich in een ándere wereld afspeelt, dan is de kans erg klein dat zij in hun toekomstige beroepspraktijk (bijvoorbeeld die van leraar) iets gaan doen met, bijvoorbeeld, poëzie.

Een van de dingen die fout gaan, is dat het voor studenten niet meer vanzelfsprekend is om een uiting van cultuur in de context te zien van een monodisciplinaire ontwikkelingsgang. De traditionele literatuurgeschiedenis – een verhaal over ‘-ismen’ dat gebaseerd is op een interne voortgangslogica – komt hen als zeer kunstmatig voor, gewend als zij zijn aan de interdisciplinaire crossovers in de kunst waarmee zij kennismaken op tv, in de bioscoop, op festivals, in theaters of concertzalen, en op internet. De enkelvoudige geletterdheid die vooral door boeken werd geconstrueerd, wordt steeds meer vervangen door ‘meervoudige geletterdheden’ – ik ontleen de term aan Ronald Soetaert, die in een recent Taalunie-rapport een beeld schetste van *De cultuur van het lezen* en waarin ik het leesgedrag van mijn studenten herken.⁴

Studenten lezen fragmentarisch: ze creëren hun eigen artistieke kennisbronnen door hiërarchieloos en over de grenzen van media heen te grasduinen in literatuur, films, beeldende kunst, video-art etcetera. Ik denk eerlijk gezegd niet dat wat ze daar aantreffen per definitie minder interessant is dan wat ik ze wil tonen in de literatuur. De vraag die we onszelf moeten stellen, luidt: waarom is literatuur waardevol? Ik zou zeggen: literatuur is interessant omdat ze dwars is en ondermijnend ten opzichten van wat Barthes de doxa noemde: de ideeën die zodanig vastgekoekt zijn dat ze vanzelf lijken te spreken. Literatuur is paradoxaal. Maar geldt dat niet evenzeer voor alle andere geëngageerde, niet-commerciële cultuur?

⁴ Ronald Soetaert, *De cultuur van het lezen*. In samenwerking met André Mottart. Nederlandse Taalunie, Den Haag 2005.

Wat essentieel was aan literatuur zoals ze in de romantische leescultuur functioneerde, was niet het feit dat ze literatuur was, maar dat ze een kritische functie had. Het is een teken aan de wand dat zo veel moderne schrijvers die zich echt op het scherpst van de snede met de wereld wilden bemoeien, overhoop lagen met de grenzen van hun genres en medium. Multatuli worstelde met de roman, Van Ostaijen met de typografie, Lucebert met de begrenzing tussen taal en muziek, en Tonnus Oosterhoff met de gefixeerdheid van het gedrukte woord. En in alle kunsten is gedurende de twintigste eeuw een uittocht van kunstenaars uit het disciplinaire centrum waar te nemen. Men zoekt nieuwe impulsen bij de andere disciplines. En om nog even terug te komen op de lege blikken van mijn studenten. Zou het niet zo zijn dat zij, als meest betrokkenen bij de levende literatuur van vandaag, eigenlijk niet meer zo gek veel te verwachten hebben van een genre als dat van de roman? Hebben ze niet gewoon gelijk dat ze hun heil ergens anders gaan zoeken, op plaatsen waar conventies en discoursen met elkaar botsen, bijvoorbeeld daar waar poëzie en performance elkaar raken, tekst en bewegend beeld, narrativiteit en computergames, en in diezelfde elektronische omgeving zelfs schrijven en lezen...

NIET ALLES GAAT VANZELF

Laten het nu de grensgebieden zijn waarop studenten zich zo graag en zo vaardig begeven. Er is, werkelijk, alle reden tot optimisme. Maar dan moeten we onze didactische en leesbevorderende inspanningen wel een beetje verstandig richten. Veel van de competenties die nodig zijn om zinvol kennis te nemen van onze interdisciplinaire cultuur leren kinderen op dit moment van en uit zichzelf. Mijn zoon van vier ziet sneller dan ik waar hij op de website van Bob de Bouwer moet klikken om een schermpje verder te komen. Maar niet alles gaat vanzelf. Cursussen over de analyse van literaire teksten zullen nodig blijven. Mensen zijn, ook in een tijd van massificatie en multimedialiteit, nu eenmaal redelijke en talige wezens die zich uitdrukken in taal. Zodra die taal op enigerlei wijze de aandacht vestigt op zichzelf, wordt ze literair interessant.

Maar daarvoor hoeft ze niet per se in een roman te staan of in een gedicht – we moeten het begrip ‘tekst’ dus opvatten in de breed-semiotische betekenis ervan. De ‘tekst’ waarmee studenten die geïnteresseerd zijn in hedendaagse (literaire) cultuur in aanraking komen, is er zeker niet eenvoudiger op geworden.

We moeten dus niet te licht denken over wat de steeds complexer wordende cultuur vraagt van hen die zich erin willen gaan mengen. Zeker niet omdat het, bij alles wat er nieuw is, onverminderd van belang blijft dat jonge lezers de kennis opdoen die nodig is ter duiding van wat de cultuur aan producten voortbrengt. En dat gaat evenmin vanzelf, zelfs niet bij die talentrijke voorhoede van studenten die het in zich heeft een rol te kunnen gaan spelen in het intellectuele debat. Duiding veronderstelt immers ook kennis van het verleden. En daarvoor moet gelezen worden. Niet gewoon maar wat leuks, maar complexe literaire teksten, cultuurkritiek, filosofie.

En met de constatering dat een open houding ten opzichte van de interdisciplinaire cultuur van vandaag samen moet gaan met grote investeringen in de ontdekking van het verleden, komen de cultuurpolitieke en de historische dimensie bij elkaar en weten we wat ons te doen staat.

Ik zou zeggen: volle kracht vooruit!

Over de auteurs

MARITA MATHIJSEN: Marita T. C. Mathijsen-Verkooijen werd geboren in Belfeld (Limburg) en bezocht het St. Ursula Lyceum in Roermond. In 1975 studeerde zij af aan de Universiteit van Amsterdam (cum laude); in 1987 promoveerde zij aan de Rijksuniversiteit van Utrecht op de driedelige *Documentair-kritische uitgave van de brieven van De Schoolmeester*.

Zij is hoogleraar Moderne Nederlandse Letterkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Zij is gespecialiseerd op het gebied van de negentiende-eeuwse literatuur en op het gebied van de editiewetenschap. Haar *Naar de letter: Handboek editiewetenschap* (1994; 3e dr. 2003) is toonaangevend.

Marita Mathijsen is medeoprichter van het tijdschrift *De negentiende eeuw* dat sinds 1977 verschijnt, en van het tijdschrift *Nederlandse letterkunde* (1995). Haar boek met gefingeerde interviews met negentiende-eeuwse auteurs (*De geest van de dichter*) werd bekroond met de Multatuliprijs 1991. Voor haar wetenschappelijke werkzaamheden ontving zij de Prins Bernhard Fonds Prijs voor de Geesteswetenschappen (1998).

Veel van haar werk vormt een brug tussen de wetenschap en de geïnteresseerde lezers. Ze is columniste bij *NRC Handelsblad*. Haar columns werden verzameld onder de titel: *Verliefd op het verleden* (2004). In 2002 verscheen haar boek *De gemaskerde eeuw*, waarin ze haar visie op de mentaliteit van de negentiende eeuw uiteenzet. Het werd gevolgd door *Nederlandse literatuur van de romantiek* met studies over de literatuur in brede zin (2004).

FRANS-WILLEM KORSTEN is universitair docent bij Literatuurwetenschap in Leiden en tutor bij het Piet Zwart instituut in Rotterdam. Hij publiceerde *Lessen in literatuur*, een inleiding in de literatuurwetenschap die op dit moment bij meerdere universitaire opleidingen wordt gebruikt. Hij organiseerde in 2003 de studiedag 'Literatuur daar wil ik alles van weten' voor docenten uit het middelbaar onderwijs en na een vergelijkbare studiedag in 2004 zal dat vanaf 2006 een tweejaarlijks terugkerende studiedag worden. In 2006 zal een boek verschijnen over het werk van Joost van den Vondel. Hij is al jaren geïnteresseerd in de ontwikkeling van het literatuuronderwijs, sinds zijn werk in het middelbaar onderwijs van 1985 tot 1992.

ADRIANA G. BUS studeerde na een gymnasium β opleiding (ortho)pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam. Met een beurs van de *Deutsche Akademische Austausch Dienst* studeerde zij daarna een jaar pedagogiek en psychologie aan de Freie Universität in Berlijn. Gedurende twee jaar werkte zij als schoolpedagoog bij het Advies en BegeleidingsCentrum in Amsterdam-Oost voor diagnostiek en advisering over leerlingen met leerproblemen en taalachterstanden. Vanaf 1980 was zij werkzaam bij de afdeling Pedagogie van de Rijksuniversiteit Groningen. Naast onderwijs (in diagnostiek van leerproblemen) en onderzoek, deed zij klinisch werk binnen de aan de universiteit verbonden schooladviespraktijk.

Zij promoveerde in 1984 op de dissertatie *Leesproblemen en Instructiemethoden*. Vanaf 1988 was zij als universitair hoofddocent aan de Rijksuniversiteit Groningen verbonden en vanaf 1990 aan de Universiteit Leiden. Zij was *visiting professor* aan de universiteiten van Pennsylvania (Philadelphia) en Michigan (Ann Arbor). Sinds mei 2004 is zij bijzonder hoogleraar Ontluikende Geletterdheid namens de Stichting de Beauvoir. Momenteel coördineert zij de afstudeerrichting Leerproblemen binnen het departement Pedagogische Wetenschappen en leidt het onderzoeksprogramma *Ontluikende Geletterdheid*. Zij is redactielid van de *Journal of Educational Psychology*, *Journal of Literacy, Reading Research Quarterly*, *Journal of Early Literacy Research*, en *Early Education and Development*. Zij is opgenomen in het register van GezondheidsZorg psychologen. Voor

haar onderzoek naar de rol van computers in het onderwijs aan jonge kinderen ontving zij de *Computers in Reading Research Award* van de International Reading Association (2004). Zij heeft een zoon van 14 jaar.

MARC VERBOORD studeerde Taal- en Cultuurstudies aan de Katholieke Universiteit Tilburg, met als afstudeerrichting Marketing en Sociologie van het Boek. In 2003 promoveerde hij bij de capaciteitsgroep Sociologie van de Universiteit Utrecht op het proefschrift *Moet de meester dalen of de leerlingen klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Momenteel werkt hij als postdoc onderzoeker bij de Faculteit der Historische en Kunstwetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam binnen het VICI-project 'Cultural Classification Systems in Transition'. In dit project worden o.a. de veranderingen in de aandacht voor kunst en cultuur in Nederlandse, Duitse, Franse en Amerikaanse kranten onderzocht.

Publicaties verschenen o.a. in *Poetics, Mens & Maatschappij, Pedagogische Studiën, Tijdschrift voor Communicatiewetenschap* en *Nederlandse Letterkunde*.

CHRISTOPHE DE VOOGD (Parijs, 1958) heeft Nederlandse voorouders en voelt zich daardoor sterk met Nederland verbonden. Hij was van 1998 tot 2003 directeur van Maison Descartes in Amsterdam. Ooit was hij internationaal adviseur van minister Jack Lang.

Hij schrijft en houdt regelmatig lezingen over Nederland, de Frans-Nederlandse betrekkingen en Europa. Zijn *Histoire des Pays-Bas* (Fayard 2003) is ook vertaald in het Nederlands (*Geschiedenis van Nederland*, uitg. Arena). In November 2005 verscheen onder de titel *A Safe Deposit* zijn 'commentaar' op het Amsterdamse erfgoed, een officiële opdracht van de Gemeente Amsterdam. Christophe de Voogd doceert nu geschiedenis en *creative writing* bij het Instituut voor politieke wetenschappen te Parijs ('Sciences Po').

THOMAS VAESSENS IS hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde aan de UVA. Hij publiceerde vooral over naoorlogse poëzie, onder andere in *Postmoderne poëzie in Nederland en Vlaanderen* (met Jos Joosten, 2003). Momenteel legt hij de laatste hand aan een boek over de ingrijpende literaire en literatuur-sociologische veranderingen in literatuur en literair klimaat van de laatste decennia.

