

TSJIP / LETTEREN

tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming

jaargang 15, nummer 1

T h e m a

De wijde wereld

- Leve de literaire vertaling!
- 'Het succes van mijn boeken baart mij enige zorg'
- Wanneer eindigt de Tweede Wereldoorlog definitief?
- Gedichtenwedstrijd rondom Dodenherdenking

En verder

- Schoolbezoek als *part of the job*
- Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen



Biblion

Tsjip/Letteren, jaargang 15
nummer 1

Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige
vorming

ISSN 1387-0009 / NUGI 724

Redactie

Joop Dirksen, Henk Langenhuijsen, André Mottart,
Mireille Oostindië (tevens eindredactie), Anne-Mariken
Raukema (hoofdredactie)

Vaste medewerkers

Joris Bekkers, Cor Geljon, Jacques de Vroomen

Medewerkers aan dit nummer

Hein Broekkamp, Aly Damer-van Leussen, Joop Dirk-
sen, Marianne Hermans, Marleen Kieft, Henk Langen-
huijsen, Michel van der Maas, Ineke Mantelaers,
Mireille Oostindië, Anne-Mariken Raukema

Basisvormgeving

Ellen Mulders

Illustraties in dit nummer

Markus van der Graaff

Redactieadres

Anne-Mariken Raukema
Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328 G
1012 RW Amsterdam
t (020) 623 05 66
e amraukema@lezen.nl

Tsjip/Letteren verschijnt drie keer per jaar: in maart, juli
en oktober. In 2005 wegens omstandigheden: mei,
september en december.
Kopij inzenden uiterlijk twee maanden voor de
verschijningsmaand.

TSJIP

Ik had een hele tijd nodig om te begrijpen waar hij vandaan kwam. De kleine prins ondervroeg mij voortdurend maar scheen mijn vragen nooit te horen. Pas langzamerhand, door toevallig gesproken woorden, is het mij duidelijk geworden. Zo vroeg hij, toen hij voor het eerst mijn vliegtuig zag (ik zal het maar niet uittekenen, dat is me veel te moeilijk):

- Wat is dat voor een ding?
 - Dat is geen ding. Het vliegt. Het is een vliegtuig, *mijn* vliegtuig.
- En ik was er een beetje trots op hem te vertellen, dat ik kon vliegen.

Toen riep hij uit:

- Maar dan ben je uit de hemel gevallen!
- Ja, zei ik bescheiden.
- Nee maar, dat is grappig...

En de kleine prins begon uitbundig te lachen. Dat maakte me een beetje boos. Ik stel er prijs op dat men mijn ongeluk serieus neemt.

Toen zei hij weer:

- Dus dan kom jij ook uit de hemel! Van welke planeet?
- Meteen begreep ik, dat dit een beetje licht zou werpen op de geheimzinnigheid van zijn verschijning en ik vroeg plotseling:
- Dus jij komt van een andere planeet?

Maar hij antwoordde niet. Zacht schudde hij zijn hoofd terwijl hij mijn vliegtuig bekeek:

- Ja, daarmee kom je natuurlijk niet van ver...

En een hele tijd was hij in gepeins verzonken. Toen haalde hij mijn schaap uit zijn zak en bekeek zijn schat met diepe aandacht.

Je begrijpt wel hoe nieuwsgierig ik was geworden door die vage aanduiding van 'de andere planeten'. Ik probeerde daarover dus meer te weten te komen.

- Waar kom je vandaan, klein kereltje? En waar is je 'thuis'? Waarheen wil je je schaap meenemen?

Na een lang, peinzend stilzwijgen antwoordde hij:

- Weet je wat mooi uitkomt? Met die kist die je me gegeven hebt, heeft het schaap meteen een huisje voor de nacht.
- Natuurlijk. En als je lief bent, zal ik je ook een touw geven om het overdag vast te leggen.

Dit vond hij blijkbaar een vreemd plan.

- Vastbinden! Wat een gek idee.
- Maar als je hem niet vastbindt, loopt hij weg en verdwaalt...

Toen schaterde hij het weer uit.

- Maar waar moet hij heen?
- Zo maar ergens. Rechthuit...

Toen zei de prins serieus:

- Dat doet er niets toe. Bij mij thuis is het allemaal zo klein!

En een beetje verdrietig misschien voegde hij eraan toe:

- Rechthuit kom je niet erg ver...

Uit: Antoine de Saint-Exupéry, De kleine prins. Rotterdam: Ad. Donker, z.j., p. 13-16.

Inhoud



- 3 / Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs?
- 10 / Leve de literaire vertaling!
- 14 / 'Het succes van mijn boeken baart mij enige zorg'
In gesprek met Geert Mak
- 20 / Wanneer eindigt de Tweede Wereldoorlog definitief?
- 24 / Gedichtenwedstrijd rondom Dodenherdenking

En verder

- | | | | | | |
|----|---|----|--|----|---------------------------|
| 25 | Column | 29 | Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen | 39 | Aangenaam kennis te maken |
| 26 | Schoolbezoek als <i>part of the job</i>
Een dagje op pad met Theo Hoogstraaten en Simone van der Vlugt | 34 | Leeswijzer | 40 | Agenda |

Redactioneel

De wereld is er niet groter op geworden dan toen wij klein waren. Dat kan in geologisch, fysiek, of welk ander tastbaar opzicht niet. Met de enorme vlucht die verkeers- en communicatievormen de laatste decennia hebben genomen lijkt het eerder andersom: voor nog geen honderd euro is het mogelijk om binnen de kortste keren naar heel verre bestemmingen af te reizen. Mailen, sms-en naar de andere kant van de wereld is de gewoonste zaak van de wereld geworden. Een fax is al weer ouderwets. Grenzen lijken verdwenen, of zien we ook niet dat juist aan al dan niet tastbare grenzen juist steviger dan ooit wordt vastgehouden?

Allerhande ontwikkelingen leidden ertoe dat we als redactie besloten een nummer te maken rond 'globalisering', 'internationalisering' en dat in het jaar waarin we zestig jaar bevrijding vieren. En dat alles natuurlijk gerelateerd aan literaire, culturele en kunstzinnige vorming. Want dat is en blijft de kern van *Tsjip/Letteren*.

Marianne Hermans onderzoekt intercultureel literatuuronderwijs en geeft een overzicht van wat er in de praktijk wordt gedaan met boeken van allochtone schrijvers. Vertaalster Ineke Mantelaers en docent Joop Dirksen gaan in op de kansen en mogelijkheden om in de literatuurlessen te werken met vertalingen en geven ook praktische tips. Michel van der Maas interviewt Geert Mak. Niet alleen de oorlog komt ter sprake, juist de mens in de wereld van nu is onderwerp van gesprek. Joop Dirksen haalt Ton Anbeeks artikel van twintig jaar geleden naar boven en vraagt zich af wanneer de oorlog definitief zal eindigen. Aly Damer beschrijft hoe zij een gedichtenwedstrijd organiseert rondom dodenherdenking.

Buiten het thema zijn er nog twee artikelen. In het ene geven twee redacteuren een kijkje in de keuken bij bezoeken op school van jeugdboekauteurs; in het andere gaan Marleen Kieft en Hein Broekkamp in op de relatie tussen creatief schrijven en literair lezen.

Uiteraard zijn er ook de vaste rubrieken als de column, de agenda, het overzicht van interessante sites en de kennismakingsrubriek. Niet voor niets stelt de Nederlandse Taalunie zich voor: de grenzen van het taalgebied zijn andere dan die van een staat.

Wij wensen u ook met dit eerste nummer van de inmiddels vijftiende jaargang veel leesplezier en inspiratie voor uw mooie vak.

Anne-Mariken Raukema

Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs?

Diverse schrijfwedstrijden en festivals fungeren als kweekvijver voor allochtoon talent, uitgeverijen investeren in ‘wereldliteratuur’ van eigen bodem en uit alle delen van de wereld komt vertaalde literatuur Nederland binnen. Kritiek op de eurocentristische blik van de literatuurwetenschap heeft de weg geopend voor nieuwe vragen rondom kwesties als identiteit en culturele hybriditeit in de literaire verbeelding. En ten slotte, het compartiment leerlingen dat vandaag de dag de scholen bevolkt, laat een steeds bonter palet van culturele eigen(aardig)heden zien. Redenen om zich eens vanuit een ander perspectief te bezinnen op de richting die het literatuuronderwijs inslaat, namelijk vanuit het perspectief van intercultureel onderwijs.

Marianne Hermans

Met de Tweede Fase kan het nog alle kanten opgaan, zoals telkens weer blijkt uit beslissingen van hogerhand. Binnenkort is niet langer één gezamenlijk cijfer voor literatuur op de eindlijst verplicht, maar kunnen scholen kiezen voor het alternatief dat de situatie op hun school het beste weergeeft. Is dit een handreiking aan de scholen die nooit iets zagen in een geïntegreerd literatuuronderwijs, of een knieval voor de vastgeroeste traditie van het taalgebonden literatuuronderwijs? Halverwege de negentiende eeuw heeft de nationale literatuurgeschiedenis vaste voet aan de grond gekregen in het onderwijs, ter ondersteuning van de vorming van één volk, één natie, één taal. Nu, aan het begin van een nieuw millennium, lijkt er aan die situatie nog weinig veranderd. De situatie in de klas is intussen

wezenlijk anders dan pakweg vijftig jaar geleden, toen de hogere onderwijsniveaus nog gereserveerd waren voor de culturele elite, die van huis uit voldoende culturele, historische en vaak ook bijbelse voorkennis meekreeg om zonder al te veel deining mee te varen op de stroom van de literatuurgeschiedenis. Vandaag de dag lijkt het onderwijzen van literatuur meer op zwemmen in een pot stroop: het kost moeite om de leerlingen mee te krijgen. De vernieuwingen die continu in het onderwijs doorgevoerd worden, hebben het tij vooralsnog niet kunnen keren. Wél biedt de Tweede Fase handreikingen voor een meer op de individuele leerling toegesneden literatuuronderwijs, met het leesdossier als instrument voor de ontwikkeling van persoonlijke voorkeuren.

Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving

In het schooljaar 2002-2003 is een korte vragenlijst gestuurd aan docenten Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek is een voortzetting van het onderzoek dat in het jaar 2000 is uitgevoerd in het kader van het onderzoeksproject naar Culturele Canons en Culturele Competenties (NWO). Hierover schreef ik al eerder in onder meer *Tsjip/Letteren* 10-1. De data zijn verzameld via een trapsgewijze steekproef over scholen in Nederland, waarbij getracht is zowel scholen met weinig als scholen met veel allochtone leerlingen in het onderzoek te betrekken. Hoewel de enquêtes met opzet kort en bondig waren gehouden, was de respons niettemin teleurstellend. Van de ruim 400 vragenlijsten die verstuurd zijn, werd krap 20% ingevuld teruggestuurd. In dit artikel zijn alleen docenten havo/vwo betrokken, wat het totaal op 61 docenten brengt, iets meer vrouwen dan mannen.

Op de scholen van deze docenten wordt meestal het literatuuronderwijs gegeven in de traditionele vorm, dus bij de talen apart. Op elf scholen is het literatuuronderwijs Nederlands afgestemd op literatuur bij de moderne vreemde talen, en op vier scholen is sprake van volledig geïntegreerd literatuuronderwijs.

Intercultureel literatuuronderwijs

In de vragenlijst stond het gebruik van multiculturele literatuur centraal. Daaronder werd verstaan: literatuur uit of over niet-westerse landen en teksten over het hier-en-nu waarin elementen uit de multiculturele samenleving nadrukkelijk aanwezig zijn; ook migrantenliteratuur (literatuur van in Nederland levende schrijvers met een niet-westerse herkomst) scharen we onder deze noemer. Allereerst is gevraagd of docenten het wenselijk vinden als er binnen het literatuuronderwijs aandacht wordt besteed aan intercultureel onderwijs. Een meerderheid ziet daar wel heil in: tweederde van de docenten ziet intercultureel onderwijs als onderdeel van het reguliere literatuuronderwijs. Een kwart van de docenten wil wel aandacht besteden aan intercultureel onderwijs, maar dan als apart project náást de gebruikelijke lessen, en een kleine minderheid wijst beide mogelijkheden af.

Nu is het de vraag wat we ons precies moeten voorstellen bij ‘intercultureel literatuuronderwijs’. Dat kan in feite van alles zijn, aangezien er geen sluitende definitie van bestaat, noch enig formeel voorschrift. Notities over intercultureel onderwijs kunnen enige verduidelijking geven, maar dan nog is het verband met literatuuronderwijs niet eenduidig. Koos Hawinkels somt een aantal kenmerken op van intercultureel onderwijs, waarbij de nadruk ligt op bewustwording van de eigen culturele waarden en normen als uitgangspunt voor het begrip van andere culturen. Toegepast op het literatuuronderwijs belicht deze omschrijving eenzijdig de instrumentele kant – het nut van literatuur als middel om niet-literaire doelen te bereiken. Intercultureel literatuuronderwijs verwordt dan tot een surrogaat voor wereldoriëntatie of

maatschappijleer. Terecht wordt deze benadering aangevuld met een perspectief dat de literaire eigenschappen van de teksten benadrukt. Deze tweeledige benadering komt ook terug in de omschrijvingen die de docenten desgevraagd gegeven hebben. Enkele voorbeelden laten de diversiteit in de reacties zien:

‘Onderwijs waarin de literatuur middel is om een emancipatoir doel te bewerkstelligen.’

‘Literatuur van verschillende culturen behandelen en vergelijken en kijken naar achtergronden.’

‘Ik ben er nog nooit mee geconfronteerd geweest: die enkele allochtonen die wij hebben spreken goed Nederlands en zijn volledig geïntegreerd.’

‘Er is literatuur en volgens mij komen daar verschillende culturen in voor, dus...’

‘Geen idee; lijkt me modieus. Prima dat leerlingen boeken uit de eigen cultuur lezen, maar in privétijd. Mijn taak is het hen kennis te laten maken met de Nederlandse cultuur en literatuur.’

‘Net zoals de Romantiek bijvoorbeeld een internationaal (dus ook intercultureel in aanleg) verschijnsel is, is literatuur dat ook. Literatuuronderwijs moet gaan aansluiten bij de multiculturele lappendeken die Nederland is; kennismaken van buitenlandse literatuur uit niet-westerse landen. Een probleem kan zijn de literaire criteria ter beoordeling van kwaliteit.’

Veel docenten verwijzen naar de referentiële of informatieve functie van literatuur: bron van kennis over andere culturen en wederzijds begrip, middel

tot inzicht in de Nederlandse multiculturele samenleving. Ook hebben docenten oog voor de expressieve functie van literatuur: aandacht voor kenmerken van multiculturele teksten als aanvulling op de literaire bagage van de leerling. Vooral de literatuur van allochtone schrijvers werd vaak genoemd, met nadruk op het feit dat die behoort tot de Nederlandstalige literatuur. Vertaalde literatuur komt er bij de meeste docenten niet in. Een enkele docent koppelt intercultureel onderwijs nog aan allochtone leerlingen, maar de meeste docenten benadrukten dat dit onderwijs voor iedereen van belang is.

Beleid, collega’s en houding van de docenten

Het is de vraag in hoeverre literatuuronderwijs dat op een nationale leest geschoeid is, kan standhouden in een multiculturele samenleving. Met welk doel wordt dat literatuuronderwijs gegeven, welke legitimering ligt eraan ten grondslag en welke middelen zijn geëigend om de steeds verder gedifferentieerde schoolbevolking te bereiken? Docenten gaven hun mening over een aantal stellingen, om na te gaan welke opvattingen zij hebben over de rol van de nationale canon binnen de multiculturele samenleving, en over het belang van multiculturele literatuur voor het huidige literatuuronderwijs. Uit de antwoorden blijkt dat de docenten iets meer waarde hechten aan het gebruik van traditionele literatuur dan aan multiculturele literatuur in de lessen. Een meerderheid van de docenten is van mening dat multiculturele literatuur op zijn plaats is binnen de reguliere lessen, en dat multiculturele literatuur in het leesdossier mag worden opgenomen vindt 69% van de docenten. En het uiteindelijke doel van deze welwillendheid? Maar liefst 95% van de

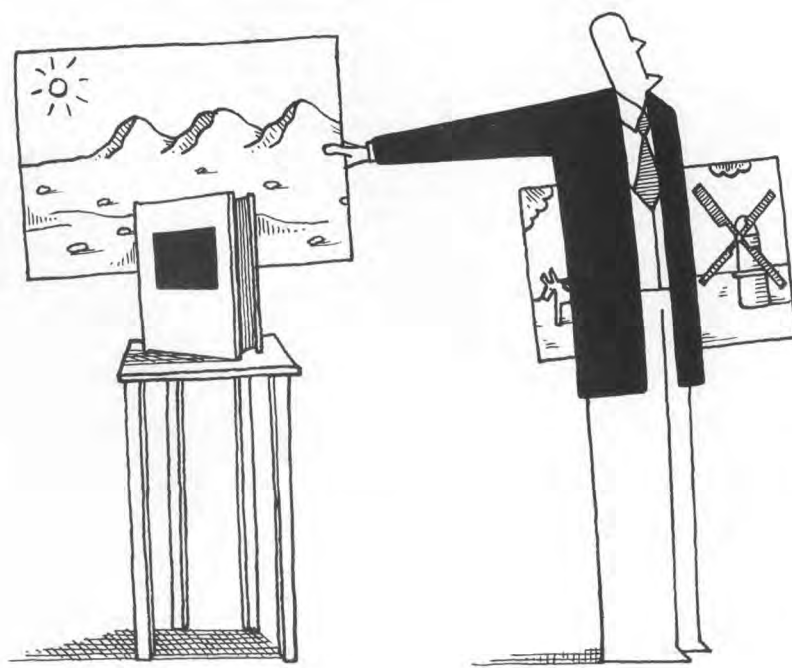
docenten is van mening dat het lezen van multiculturele literatuur inzicht kan geven in andere culturen. Docenten zijn over het algemeen best bereid om met hun lessen in te spelen op ontwikkelingen in de maatschappij. Het is echter de vraag of zij zich hierin gesteund voelen door het beleid dat de school voert en door de feedback van collega's. Uit de reacties van de docenten blijkt dat deze zich nauwelijks expliciet uitspreken voor intercultureel onderwijs. Een veelvoorkomende houding ten aanzien van intercultureel onderwijs is dat de school daar niet aan doet 'want we hebben geen allochtone leerlingen,' of dat het onderwijs automatisch intercultureel is omdat er allochtone leerlingen rondlopen op school. Beide zienswijzen gaan er ten onrechte van uit dat intercultureel onderwijs onlosmakelijk verbonden is met de aanwezigheid van

verschillende culturele (etnische) groepen op school. Intercultureel onderwijs heeft te maken met de samenleving waarin leerlingen vandaag de dag opgroeien en de samenleving van morgen waarop we ze willen voorbereiden. De dagelijkse realiteit laat keer op keer zien dat er wat betreft kennis en inzicht in de multiculturele samenleving nog veel geleerd kan worden.

Kleur van de klas

Docenten op 'witte' scholen krijgen deels met dezelfde problemen te maken als hun collega's op cultureel gemengde scholen, maar de omvang van die problemen kan verschillen. Om na te gaan of de 'kleur' van de klas van invloed is op de literatuurlessen, is aan de docenten gevraagd hoeveel procent allochtone leerlingen er op hun school zitten, en hoeveel

allochtone leerlingen er naar schatting bij hen in de klas zitten. Op basis van het percentage allochtone leerlingen in de klas zijn de docenten ingedeeld in twee groepen: een groep met minder dan 8% allochtone leerlingen in de klas, de andere groep met 10% of meer. Zij worden in dit artikel aangeduid als respectievelijk de docenten van de witte klassen en de docenten van de gemengde klassen. De afnemende leesbereidheid die samengaat met de intrede van literatuuronderwijs in de bovenbouw, is een algemeen bekend probleem. De docenten van de gemengde klassen zeggen vaker dat de leesmotivatie van hun leerlingen te wensen overlaat dan de overige docenten. Bovendien hebben deze docenten wat minder vertrouwen in de werking van de aangeboden literatuur: zij zijn minder vaak van mening dat de gebruikte teksten hun leerlingen aanspreken dan de docenten die lesgeven aan overwegend witte klassen. Het vinden van geschikte teksten wordt door de docenten van de gemengde klassen wat vaker genoemd als probleem, maar de meeste docenten hebben daar toch weinig moeite mee. Ook is gevraagd naar de frequentie waarmee bepaalde problemen optreden bij het lezen en bespreken van literaire teksten. De aandacht van de leerlingen blijkt immer een punt van grote zorg: hoe hou je de leerlingen betrokken bij de tekst? Het onderwerp van de besproken teksten speelt daarbij een belangrijke rol: veel leerlingen hebben volgens de docenten moeite met de thematiek van de 'traditionele' Nederlandse literatuur. Deze problemen treden in alle klassen het vaakst naar voren. Verder valt op dat de taal vooral een struikelblok is in de gemengde klassen en nauwelijks in de witte klassen. Ook hebben leerlingen in gemengde klassen meer moeite om



BOEK MET EEN ANDERE ACHTERGROND

zich in te leven in Nederlandse personages. Daarnaast lijken enkele onderwerpen die in de Nederlandse literatuur veelvuldig aan bod komen in de gemengde klassen meer in de taboesfeer te blijven hangen dan in de witte klassen. Homoseksualiteit en seks zijn onderwerpen die in Nederlandse literatuur veelal vrijelijk besproken worden, en die met name in de gemengde klassen vaker voor problemen zorgen. Verder vullen de docenten aan:

‘...dat in oude literatuur de hele situatie onkenbaar is; in moderne literatuur de relatieproblemen.’ (vwo-docent)

‘Het grote probleem is het ontbreken van een breed kenniskader van leerlingen, waardoor de literatuur nauwelijks te plaatsen valt in een brede context.’ (havo-docent)

‘Een hoop leerlingen zien het nut van het vak niet in, en zijn dus matig gemotiveerd.’ (havo-docent)

‘Algemene kennis en ontwikkeling ontbreken en dit probleem wordt steeds groter.’ (havo-docent)

De boeken

Om de inhoud van het literatuuronderwijs in beeld te brengen, gaven de docenten aan in hoeverre zij bepaalde soorten literatuur bespreken in de lessen, wat zij zelf lezen en welke boeken in de ‘topvijf’ van titels voor het leesdossier staan. De persoonlijke smaak van de docent is een belangrijke factor in het lesaanbod. Wat een docent niet kent, kan hij niet beoordelen, en boeken waarover de docent zelf enthousiast is, kunnen zijn leerlingen op hun beurt enthousiasmeren. Bovendien is het keuzegedrag van de leerlingen nogal behoudend: zij lezen het liefst een boek dat de docent zeker

goedkeurt, dus maken ze hun keuze op basis van stukgelezen titels uit uittrekselboeken en -sites, en uit wat de docent zelf voorstelt.

De ondervraagde docenten lezen vooral Nederlandse en soms ook westerse literatuur. De meeste docenten hebben al eens een roman gelezen van een allochtone schrijver. Ze hechten over het algemeen veel belang aan kennismaking van de leerlingen met multiculturele literatuur. Opvallend is wel dat het daadwerkelijke aanbod van multiculturele literatuur in de lessen nogal eens kan afwijken van het ideaal dat een docent voor ogen staat. In de praktijk blijkt bijvoorbeeld dat de docenten van de witte klassen minder vaak multiculturele literatuur aanbieden dan in gemengde klassen gebeurt. Daar is het vaak zo dat deze boeken juist aangereikt worden door de leerlingen.

Multiculturele literatuurlijst

Literaire canons worden gevormd door drie instituties in het literaire veld: de literatuurwetenschap, de literatuurkritiek en het literatuuronderwijs. In het literatuuronderwijs is sprake van een educatieve canon van docenten, van lesmethodes en van wat door leerlingen gelezen wordt. Deze drie kanalen zijn sterk van elkaar afhankelijk, maar tussen én binnen deze kanalen is ook een grote diversiteit. Hoe ouder de literaire werken, des te meer consensus is er over hun bijdrage aan de canon. Het corpus literaire werken van de voorbije eeuwen dat in elk geval ter sprake moeten komen in de les is veel vastomlijnder dan de keuze uit het recente aanbod. Tegelijkertijd is het voor de leerlingen heel belangrijk om wegwijs te raken in het huidige aanbod. Als vanzelfsprekend komen daarin ook actuele zaken aan bod, zoals de multiculturele samenleving. Dat ligt voor de hand als het

gaat om schrijvers met de rijke ervaring van twee (of meer) culturen, maar ook een enkele ‘autochtone’ schrijver waagt zich aan de multiculturele samenleving, zoals Robert Anker heeft gedaan in *Hajar en Daan*, een klassiek liefdesdrama op een zwarte school.

Wanneer men wil vaststellen in hoeverre multiculturele literatuur of schrijvers van niet-westerse afkomst inmiddels doordringen tot het voortgezet onderwijs, is het begrip ‘canon’, een min of meer vaststaand corpus van belangrijk geachte werken, niet erg bruikbaar. Een canon geeft immers vooral die werken weer waarover de meeste consensus bestaat, en dat zal voor multiculturele literatuur, die veelal van recente datum is, nog minder het geval zijn dan bij de overige Nederlandse literatuur. Een andere manier om toch te achterhalen of docenten bekend zijn met multiculturele auteurs en geneigd zijn er aandacht aan te besteden, is concreet te vragen naar de bekendheid met auteurs. Aan de ondervraagde docenten is daarom een lijst voorgelegd met daarop twintig titels van verschillende multiculturele auteurs die in het Nederlands publiceren, zoals Yasmine Allas, Said el Haji en Lulu Wang. De docenten gaven aan of zij in hun lessen van het afgelopen jaar aandacht hadden besteed aan deze boeken of auteurs. Er bleek best veel aandacht voor een aantal van deze auteurs te zijn, al zal er ook sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden en kan de hoeveelheid aandacht verschillen per docent: de ene docent noemt het boek alleen terloops, een ander besteedt er wellicht een les aan. Ongetwijfeld speelt bij de bekendheid met deze auteurs ook het aanbod in de lesmethodes en de opname van enkele van deze schrijvers in populaire reeksen zoals de Grote

Lijsters een grote rol. Dit is de multi-culturele topvijf van de docenten:

Topvijf van 53 docenten (2003)		
Abdelkader Benali, <i>Bruiloft aan zee</i>	68	%
Kader Abdolah, <i>De reis van de lege flessen</i>	62	%
Hafid Bouazza, <i>De voeten van Abdullah</i>	51	%
Nilgün Yerli, <i>De garnalenpelster</i>	49	%
Marion Bloem, <i>Geen gewoon Indisch meisje</i>	45	%

Topvijf van het leesdossier

Dankzij de circulatie van verslagen en uittreksels en onzekerheid van leerlingen sierden in het verleden veelal dezelfde titels lange tijd de verplichte boekenlijst. Met de invoering van het leesdossier in de Tweede Fase, gericht op een persoonlijke verwerking van een tiental boeken, zou deze praktijk kunnen veranderen. Het gaat immers om een individuele keuze, om het ontwikkelen van een eigen leessmaak en de competentie om zelfstandig te kunnen kiezen uit het immense aanbod. Maar hoe individueel is deze keuze? Als we kijken naar de inhoud van veel leesdossiers zien we nog steeds een enorme overlap. Ook op verschillende websites worden verslagen van veelal dezelfde boeken aangeboden. Gezien de starheid van deze praktijk is te verwachten dat er nog altijd een soort hiërarchie bestaat van meest tot minst populaire titels voor het verplichte lezen.

Om aan de weet te komen welke boeken docenten zoal in de klas bespreken en welke titels op de leeslijst belanden, is aan docenten gevraagd naar het meest recent besproken boek,

en naar de topvijf van vaakst gelezen boeken voor het leesdossier. De besproken boeken staan meestal nog volop in de belangstelling van het actuele literaire debat. Docenten bespreken eerder een boek dat ze zelf kortgeleden gelezen hebben, vaak een pas uitgekomen titel. In totaal werd er door de docenten 57 keer een boek genoemd dat zij in de les besproken hadden, van in totaal 43 verschillende schrijvers. De titels die het vaakst, dat is drie keer, genoemd werden zijn *De zwarte met het witte hart* van Arthur Japin en *Het schnitzelparadijs* van Khalid Boudou. Andere auteurs waren bijvoorbeeld W.F.Hermans, Vonne van der Meer, Kees van Beijnum en Karel Glastra van Loon. Opvallend vaak, namelijk tien keer, werd een titel genoemd van een allochtone schrijver, waaronder *Bruiloft aan zee* van Abdelkader Benali, *Minnares van de duivel*, en *De dagen van Sjaitan* en nogmaals *De voeten van Abdullah*. Ook de resultaten van de multiculturele lijst die hierboven besproken werd, laten een gunstig beeld zien van de aandacht voor multiculturele auteurs. In de leesdossiers zijn deze auteurs echter nog nauwelijks terug te vinden. In totaal noemden de docenten 230 boeken, van 35 verschillende auteurs. Sommige docenten noteerden enkel ‘de Grote Lijsters’, of ‘jeugdliteratuur’ en werden daarom buiten

beschouwing gelaten. De topvijf die docenten rapporteerden, bevatte nog redelijk veel gevestigde auteurs, zoals Harry Mulisch, Jan Wolkers, W.F. Hermans, Marga Minco en Maarten ’t Hart. De auteur die het vaakst werd genoemd is Tim Krabbé, gevolgd door Mulisch. Op grote afstand volgen dan Karel Glastra van Loon, Wolkers, Tessa de Loo, Marga Minco, Ronald Giphart en Hermans. In totaal werd tien keer een boek van een allochtone schrijver genoemd, waaronder Yasmine Allas, Kader Abdolah, Abdelkader Benali, Naima El Bezaz, en Nilgün Yerli. Bij vergelijking van deze lijstjes valt op dat de diversiteit van het literaire aanbod nog redelijk weerspiegeld wordt door de boeken die docenten in de klas aan de orde stellen nadat ze die zelf gelezen hebben. Wanneer we echter de populairste titels voor het leesdossier beschouwen, blijkt er van de actuele titels vrijwel geen één op de lijst te staan.

Verschillen tussen witte en gemengde klassen?

Het leesgedrag van de docenten varieert nauwelijks naar gelang de ‘kleur’ van de klas. Dat bleek wederom uit de vraag naar recent besproken boeken in de klas: in de witte klassen werden op 27 titels vier multiculturele boeken genoemd; in de gemengde klassen waren dat zes multiculturele

De multiculturele lijst			
Witte klassen (28 docenten)		Gemengde klassen (25 docenten)	
Kader Abdolah	71%	Abdelkader Benali	72%
Abdelkader Benali	64%	Kader Abdolah	52%
Hafid Bouazza	57%	Nilgün Yerli / Naima El Bezaz / Marion Bloem	48%
Nilgün Yerli	50%	Hafid Bouazza	44%
Marion Bloem / Lulu Wang	43%	Hans Sahar	40%

titels op 30 boeken. Ook een vergelijking van de multiculturele lijst leverde grotendeels hetzelfde beeld op, met het verschil dat in de witte klassen Kader Abdolah en in de gemengde klassen Abdelkader Benali op nummer een staat. Wel is het zo dat docenten in de gemengde klassen over het geheel genomen aan meer multiculturele auteurs aandacht besteedden dan hun collega's in de witte klassen: in de witte klassen werden gemiddeld bijna zes titels aangekruist op de multiculturele lijst, in de gemengde klassen waren dat er gemiddeld zeven.

Wie de leesdossiers in ogenschouw neemt, constateert echter dat de kloof tussen het actuele aanbod en de populairste titels voor de lijst in de witte klassen groter is dan in de gemengde klassen: één multiculturele auteur (Kader Abdolah) op 119 titels in de witte klassen, versus negen multiculturele auteurs op 129 titels in de gemengde klassen, van auteurs als Hans Sahar, Zohra Zarouali, Abdelkader Benali en Nilgün Yerli.

Conclusie

Multiculturele auteurs werden één of hooguit twee keer genoemd, in tegenstelling tot populaire auteurs van autochtone komaf, met Tim Krabbé als koploper. Waarschijnlijk is dit een gevolg van de traagheid waarmee literatuurlijsten gevolg geven aan veranderingen in het literaire aanbod. Op basis van de door docenten genoemde meest frequente leesdossiertitels kunnen we een top tien samenstellen, die als het ware 'de doorsnee literatuurlijst' weergeeft in 2003. Deze toptien vertoont opvallende overeenkomsten met de literatuurlijst die in 1993 in het toenmalige tijdschrift *Diepzee* werd gepubliceerd: zes van de tien titels staan in beide lijsten.

Als de resultaten van dit beperkte onderzoek indicatief zijn voor de praktijk van het huidige literatuuronderwijs, hebben wijzigingen in de organisatie en de didactiek van het literatuuronderwijs vooralsnog niet voor grote verschuivingen in de inhoud van dat onderwijs gezorgd. Op de 'lijstjes' figureren nog grotendeels dezelfde auteurs en titels als tien, vijftien, zelfs twintig jaar geleden



- titels uit 1982, 1984, 1969, één enkele bestseller van recenter datum (*De passievrucht*). Het feit dat multiculturele auteurs, zij het mondjesmaat, door enkele docenten genoemd zijn omdat zij frequent in de leesdossiers van hun leerlingen opduiken, doet verwachten dat deze auteurs uiteindelijk een bescheiden plaats zullen krijgen in de canon van het literatuuronderwijs.

Hoe standvastig de positie van deze multiculturele voorlopers is, of promotie van toevallige passant in de literatuurles tot serieuze blijver in het leesdossier waarschijnlijk is, valt over enkele tientallen jaren pas uit te maken. In elk geval heeft dit onderzoek weer een interessante vraag opgeleverd voor de toekomst: blijft de keuze van boeken voor het leesdossiers zo behoudend, of zijn er wèrkelijk veranderingen op komst? En wie zullen deze veranderingen in gang zetten: de docenten, de methodemakers of de leerlingen? Gezien de

De doorsnee lijst

2003

1. Harry Mulisch, *De aanslag*
2. Tim Krabbé, *Het gouden ei*
3. Karel Glastra van Loon, *De passievrucht*
4. Jan Wolkers, *Turks fruit*
5. Ronald Giphart, *Ik ook van jou*
6. Marga Minco, *Het bittere kruid*
7. Tessa de Loo, *Isabelle*
8. Maarten 't Hart, *De kroongetuige*
9. Yvonne Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem*
10. Bernlef, *Hersenschimmen*

1993

1. Harry Mulisch, *De aanslag*
2. Bernlef, *Hersenschimmen*
3. Tim Krabbé, *Het gouden ei*
4. W.F. Hermans, *De donkere kamer van Damocles*
5. Marga Minco, *Het bittere kruid*
6. Maarten 't Hart, *De kroongetuige*
7. Jeroen Brouwers, *Bezonken rood*
8. Harry Mulisch, *Twee vrouwen*
9. Kees van Kooten, *Veertig*
10. Ward Ruyslinck, *Wierook en tranen*

voorzichtige verschillen tussen witte en gemengde klassen, zal het leerlingenbestand in eerste instantie doorslaggevend zijn. Alleen al als gevolg van demografische ontwikkelingen zullen multiculturele auteurs uiteindelijk gewoon deel gaan uitmaken van de ‘doorsnee’ literatuurlijst, mits zij blijven schrijven natuurlijk!

Marianne Hermans is werkzaam aan de Vrije Universiteit in Amsterdam, waar ze zich onder meer bezighoudt met literatuursociologie en etnische minderheden. ■

Gebruikte literatuur

Koos Hawinkels (red.) *Een kijk op de wereld. Intercultureel leesonderwijs*. Leuven/Den Haag, 1995.

Ilse Bolscher, *Over de grenzen van literatuuronderwijs: de mogelijkheden van intercultureel literatuur- en fictie-onderwijs: Voortgezet Onderwijs*. Enschede: Specialisten in Leerplanontwikkeling, 1995.

Cor Geljon en Dick Schram, ‘Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek’. In: Dick Schram en Cor Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs, Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*. Zutphen: Thieme, 1998, p. 156-189.

Leve de literaire vertaling!

Rondom het ‘lezen voor de lijst’ bij de moderne vreemde talen doet zich al heel lang het probleem voor van ‘lezen in vertaling’. Dit is voor een deel een uitvloeisel van de negatieve houding die bij veel literatuurliefhebbers bestaat tegen de vertaling. Reden genoeg om eens kritisch te kijken naar dit fenomeen.

Joop Dirksen en
Ineke Mantelaers

Zolang er literaire werken ‘voor de lijst gelezen’ worden bij de moderne vreemde talen, wordt er al getwist over de vraag of dat in de oorspronkelijke taal zou moeten, of dat het gebruik van een vertaling is toegestaan. Veel controlemiddelen om te zien of een leerling inderdaad de oorspronkelijke tekst heeft gelezen, heeft de docent niet tot zijn beschikking, dus aan te nemen valt dat heel wat leerlingen hun toevlucht namen en nemen tot vertalingen terwijl ze braaf de oorspronkelijke titel invullen op hun lijst. Vanuit het standpunt van de talen-docent die door het laten lezen van een fraai verwoord verhaal de taalvaardigheid van zijn leerlingen wil bevorderen, is dit betreuenswaardig. Natuurlijk bevordert het lezen van een Franse literaire tekst de taalvaardigheid Frans. De rijkdom van literair taalgebruik is moeilijk door andere tekstsoorten te evenaren. Het is echter wel zéér de vraag of het zelfstandig lezen van een Franse literaire tekst iets bijdraagt aan de literaire competentie van de leerling. Bij dat zelfstandig lezen van literatuur zou er per definitie gebruik gemaakt moeten worden van vertaalde teksten. Het lezen van literatuur in de oorspronkelijke taal heeft alleen (een beetje) zin als de docent daar voortdurend toelichting bij verstrekt.

Minachting

In het algemeen geldt onder literatuur-liefhebbers een zekere minachting ten aanzien van literaire vertalingen. Michel Houellebecq lees je ‘natuurlijk’ in het Frans, Heinrich Böll in het Duits en Philip Roth in het Engels. Vertalingen zijn er voor luie lieden, voor mensen die geen fatsoenlijke opleiding achter de rug hebben. Een vertaling doet zo veel afbreuk aan de oorspronkelijke tekst dat je natuurlijk niet mag meepraten met mensen die wel het origineel gelezen hebben - een veelzeggende, vaak geciteerde uitspraak ten aanzien van vertalingen is: ‘traduttore, traditore’. Die negatieve houding ten opzichte van het fenomeen literaire vertaling blijkt ook uit andere zaken. De naam van de auteur staat groot op de omslag en binnenin nog een aantal malen, de naam van de vertaler staat klein in het colofon. In recensies van een vertaling wordt er aan de vertaling als zodanig zelden of nooit een woord gewijd. Vraag je een literatuurdeskundige naar de naam van wat vertalers, dan blijft het naar alle waarschijnlijkheid stil. In een literatuurgeschiedenis wordt gedaan alsof vertalers niet bestaan. Het zijn, zoals Gerrit Komrij zegt: ‘de paria’s van het kunstbedrijf’. Hij licht dat toe met: ‘omdat een vertaler alles moet zijn,

schepper, herschepper, linguïst, encyclopedist, gaat iedereen ervan uit dat hij niets is.’

Overdreven bewondering

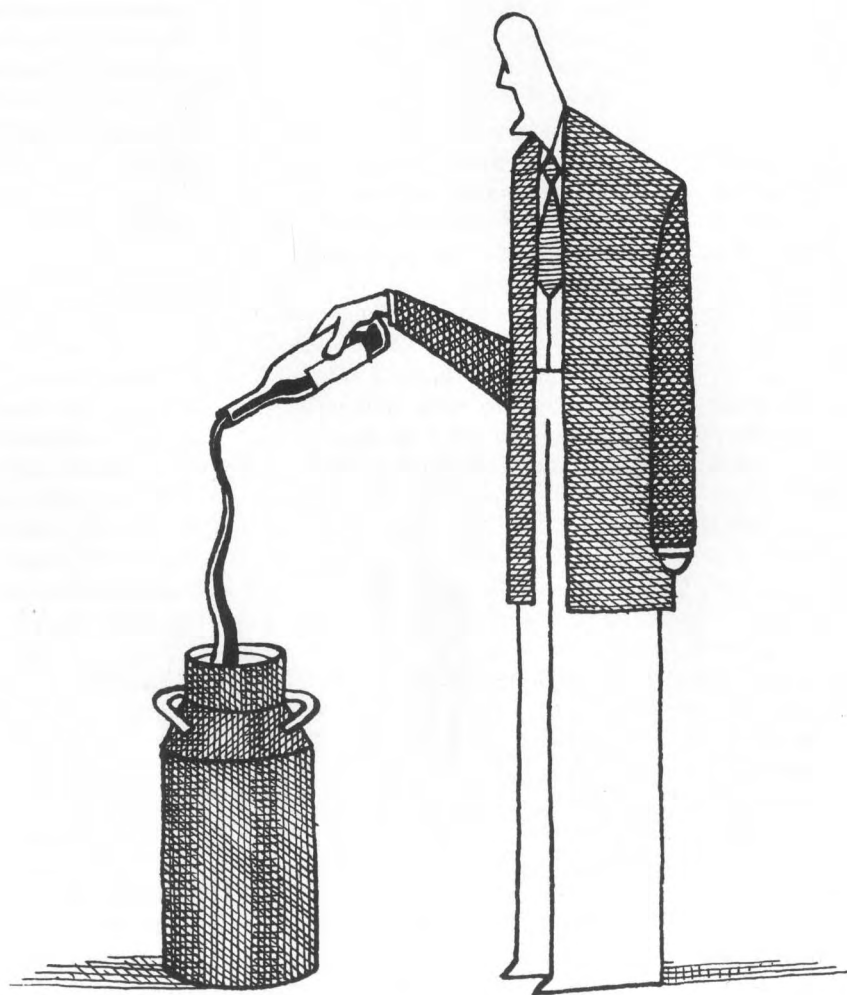
Het is duidelijk, ‘we’ vinden de literaire vertaling iets minderwaardigs. Deze opvatting is op een aantal niveaus niet erg doordacht. Op de eerste plaats laat deze houding zien dat ‘we’ een overdreven bewondering koesteren voor het origineel, een superromantische visie op het literaire werk als een afgerond geheel dat op een sokkel geplaatst de eeuwigheid moet gaan trotseren. Schrijvers zelf hebben daar veel minder last van. Veel auteurs kijken per definitie niet meer om naar eenmaal gepubliceerde boeken, maar als ze het doen, hoor je vaak dat ze er helemaal niet zo gelukkig mee zijn, dat ze van alles zouden willen aanpassen in dat ‘onaantastbare’ kunstwerk. Van W.F.Hermans is bekend dat hij zijn uitgever tot wanhoop dreef door in elke nieuwe druk van *De donkere kamer van Damocles* weer veranderingen aan te brengen, soms zelfs zeer ingrijpende. Jan Wolkers mocht zijn *Kort Amerikaans* bij de veertigste druk helemaal moderniseren. Overigens: als we het ‘scheppingsproces’ van een literair werk kritisch bekijken, dan wordt naar alle waarschijnlijkheid veel van de ‘romantiek’ ervan weggenomen. Het beeld dat veel lezers koesteren van een

auteur die op zijn zolderkamertje jaren zwoegt en dan zijn werk 'baart' en ziedaar, het ligt in de boekhandel, dat beeld heeft natuurlijk weinig met de werkelijkheid van doen. In vrijwel alle gevallen wordt de tekst van een auteur grondig door een redacteur van de uitgeverij bekeken, en volgen er allerlei wijzigingsvoorstellen, verbeteringen, aanvullingen, doorhalingen. Bij de ene auteur meer dan bij de andere, maar bij iedereen wordt er dus in het manuscript het een en ander gewijzigd. Lees maar wat bijvoorbeeld Jeroen Brouwers, die jarenlang bij een

uitgeverij werkte, daarover op verschillende plaatsen in zijn werk vertelt!

Werk in uitvoering

Vrijwel iedere auteur ziet zijn boek als een *work in progress*, iets wat nu eenmaal op een bepaald moment in druk wordt vastgelegd, maar daarmee niet vastligt voor de eeuwigheid. Vaak is er op het moment dat het werk eenmaal verschijnt al een zekere spijt: 'Als ik het nu zou opschrijven, zou ik er een iets andere draai aan gegeven hebben, of het anders geformuleerd hebben.' Dat is een van de redenen



waarom, zoals gezegd, veel auteurs maar liever helemaal niet meer hun eigen werk inkijken.

En dan komt er een vertaler die het werk kritisch doorkijkt en het voor zijn landgenoten leesbaar maakt.

Natuurlijk respecteert hij de oorspronkelijke tekst, maar vertalen is meer dan het omzetten van woorden en zinnen in een andere taal: een vertaler vertaalt ook de wereld van het verhaal, de cultuur waarin het verhaal zich afspeelt. Wie dit 'bewerken' noemt, gaat een stap te ver, maar duidelijk is dat een vertaling een volgende stap is in het *ongoing process*. De meeste auteurs hebben hier ook geen enkele moeite mee. Harry Mulisch bijvoorbeeld stelt: 'Als ik iemand een afspraak laat hebben in "Americain" dan moet dat in een vertaling naar het Duits natuurlijk een café worden in Berlijn dat ongeveer dezelfde uitstraling heeft.'

Toen Karel Glastra van Loon het filmscenario las dat Kees van Beijnum van *De passievrucht* had gemaakt, vertelde hij Van Beijnum dat diens keuze om de vader van Armin niet zoals in het boek, onverwacht, alleen thuis te laten sterven, maar via een ongeluk in het ziekenhuis terecht te laten komen – waardoor voor zijn dood nog contact mogelijk is tussen de vader en zijn twee zoons – een duidelijke verbetering was ten opzichte van het origineel. Van Goethe is de uitspraak: 'Im Deutschen mag ich den Faust nicht mehr lesen; aber in dieser französischen Übersetzung wirkt alles wieder durchaus frisch, neu und geistreich.'

Kortom: auteurs doen over het algemeen bepaald niet moeilijk over ingrepen in hun werk.

Onmisbaar hulpmiddel

Op de tweede plaats vergeten we dat

we een heleboel literaire werken niet zouden kennen als we niet beschikten over vertalingen: de Russische literatuur is ontsloten door vertalers, de Zuid-Amerikaanse idem dito. Italiaanse auteurs, de Scandinavische, Chinese, Arabische, noem maar op: allemaal voor de meesten van ons volstrekt onbegrijpelijk. Alle reden om ‘de’ literaire vertaler erg dankbaar te zijn.

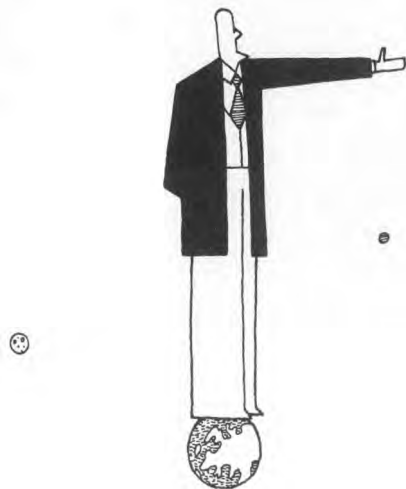
Op de derde plaats valt gemakkelijk aan te tonen dat ook als het om Frans, Duits of Engels gaat, alleen degene die de oorspronkelijke taal uitstekend beheerst en goed thuis is in de cultuur, de maatschappij, het alledaagse leven in het land van herkomst het zich kan permitteren om de hulp van de literair vertaler af te slaan.

We zouden dus wat positiever, of beter: wat realistischer tegen de literaire vertaling aan moeten kijken, als een onmisbaar hulpmiddel bij het genieten van literatuur die afkomstig is uit een taal die we niet (vrijwel) perfect beheersen.

Live-uitvoering op cd

Een vertaler probeert met al zijn kennis van de brontaal, alle nuances, alle idiomatische eigenaardigheden, en daarnaast met al zijn kennis van de cultuur in het land van zijn brontaal de oorspronkelijke tekst zo getrouw mogelijk naar de doeltaal om te zetten. Dat dat dus problemen op twee niveaus teweeg kan brengen, moge duidelijk zijn: twee talen sluiten natuurlijk nooit exact op elkaar aan, en de cultuur in het ene land is nooit identiek aan die in het andere. Dat het hierbij wel eens misgaat, is logisch. Overigens: ook auteurs maken fouten in hun teksten. Zo liet Thomas Rosenboom in *Publieke Werken* mensen bridge spelen in een tijd waarin dat spel nog niet was uitgevonden.

Vertalers maken dus fouten, op taal-niveau en op cultuurniveau. Iedereen kent bijvoorbeeld uit het Italiaanse straatbeeld – en inmiddels ook al vele jaren bij ons – de Vespa, de (letterlijk) wesp die met zijn hinderlijke geluid rondom auto’s zoekt. Zo kent men in Italië ook de ‘ape’, het nijvere bijtje dat – ook alweer – zoemend zware lasten verplaatst. De vertaler die daar in het Nederlands ‘apenkarretje’ van maakte, sloeg de plank redelijk ver mis. Maar hoe zou je het dan moeten vertalen? We hebben geen Nederlands equivalent. Dat is er ook niet voor termen als ‘ponte’, letterlijk, een brug, maar ook de aanduiding voor een met behulp van wat snipperdagen gecreëerd extralang weekend, en een term als ‘concorso’, letterlijk een concours, een wedstrijd, maar gebruikt als grootschalige sollicitatieprocedure voor functies in de ambtenarij. En hoe moet je, met de Nederlandse vaagheid in familiebenamingen, duidelijk maken dat ‘cousins’ en ‘neveux’, en ‘cugini’ en ‘nepoti’, en ‘cousins’ en ‘nephews’ heel verschillende neven zijn? Een benaming in onze kranten als ‘het torentje’ is moeilijk vertaalbaar zonder toelichting, zoals dat omgekeerd voor ‘Chigi’ in Italië ook geldt.



En dan bestaat ook nog het probleem van het vertalen van oudere teksten. Hoe moet je omgaan met de ontwikkeling van een taal door de tijd heen? De Nieuwe Bijbelvertaling (NBV) heeft niet voor niets zoveel commotie teweeggebracht. Moet je je als vertalers richten op de talen waarin de bijbelboeken destijds zijn opgeschreven, moet je de Statenvertaling die zoveel uitdrukkingen aan het hedendaags Nederlands heeft geleverd respecteren (maar waarom zou je dan een nieuwe vertaling op de markt gaan brengen) of moet je een hedendaagse tekst schrijven, begrijpelijk voor mensen van nu? Ziehier de dilemma’s van de vertaalcommissieleden. Dat iedere deskundigen en heel wat leken dus heel wat kritiek hadden op die bijbelvertaling, is onvermijdelijk. Een vertaling is als een muziekuivoering op cd: natuurlijk is de live-uitvoering in de concertzaal anders, maar je moet maar net in de gelegenheid zijn om de uitvoering live bij te wonen!

Onvertaalbaar

Van sommige teksten wordt gezegd dat ze onvertaalbaar zijn. Gedichten bijvoorbeeld zouden tot die categorie behoren. Onzin. Kees Fens vertelt in een van zijn columns dat hij in *The Oxford book of death*, een bloemlezing, begon aan het volgende gedicht:

Over every hill
all is still;
In no leaf of any tree

Can you see

The motion of a breath

Fens schrijft: ‘Ik kon mij niet langer bedwingen; wie was die grote, mij onbekende Engelse dichter? “Goethe” stond eronder.’

‘Onvertaalbaarheid’ zit ’m veeleer in cultuurverschillen. Als in een Russisch verhaal iemand uit Moskou vertrekt naar het platteland, is dat voor een Rus een enorme achteruitgang, een vernedering bijna. Als een Nederlander uit Amsterdam vertrekt om op het platteland te gaan wonen, is dat over het algemeen een stap de ruimte in, de frisse lucht in. Dus als zoiets in een uit het Russisch te vertalen tekst ter sprake komt, moet de vertaler een heleboel gaan toelichten om dat verschil duidelijk te maken. Een ander voorbeeld: *Het bureau* van J.J. Voskuil is voor een vertaler qua taal niet zo’n probleem, maar de cultuur die erachter zit, is voor elke vertaler, in welke doeltaal ook, een ramp.

Praktisch

Het is een goede gewoonte om een artikel in dit tijdschrift te voorzien van praktische toepassingen. Na het lezen van dit artikel zult u als literatuurdocent – dus niet in uw rol van taalvaardigheidsdocent! – uw leerlingen natuurlijk toestaan, nee zelfs dringend aanraden om bij het lezen van boeken in een vreemde taal een vertaling te gebruiken. Om leerlingen gevoel bij te brengen voor het verschijnsel literaire vertaling zijn er twee nuttige en aantrekkelijke activiteiten te ontwikkelen.

De eerste is om consequent van een leerling te vragen dat hij/zij de oorspronkelijke titel naast de vertaalde titel zet en waar dat zinnig is, ingaat op het verschil: wat heeft – als dat het geval is – de vertaler bewogen om af te wijken van het volstrekt letterlijk vertalen van de oorspronkelijke titel? Is de vertaling een verbetering?

De tweede: geef leerlingen een niet al te complex Engels (Frans/Duits) gedicht, of, beter nog, een Engelse (Franse/Duitse) songtekst op enig niveau. Opdracht: ‘Vertaal dit gedicht

of deze songtekst.’ Zelf poëzie maken is voor veel leerlingen erg moeilijk of zou, in klassenverband, enigszins bedreigend kunnen zijn, maar van een kant en klare tekst een vertaling maken is voor de leerling een prima oefening in creatief schrijven en laat zien hoe moeilijk vertalen is. En dat kan niet vroeg genoeg doordringen bij iedere lezer.

Joop Dirksen, redacteur van Tsjiip/Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van Handleiding leesdossier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijsmethode. Ineke Mantelaers is vertaalster Italiaans. ■

Gebruikte literatuur

Frans Denissen, ‘De grote verdwijntruc. Voor een geschiedenis van de literaire vertaling in het Nederlands’. In *Ons Erfdeel*, 2004, p. 483-489.

Arthur Langeveld, *Vertalen wat er staat*. Amsterdam: Arbeiderspers, 1994.

‘Het succes van mijn boeken baart mij enige zorg’

In gesprek met Geert Mak

De werkkamer van Geert Mak op de tweede verdieping van een fraai grachtenpand staat stampvol boeken. Niet alleen in hoge kasten rondom, maar ook op stapels verdeeld over het donkerbruine bureau en diverse lage tafeltjes. Daar tussendoor: aantekeningen, tijdschriften, cassettebandjes en de telefoon, die voortdurend overgaat. Mak blijft zich verontschuldigen, maar de aanleiding is triest en verwarrend genoeg: vanochtend vroeg is hier dichtbij in de Linnaeusstraat in Amsterdam-Oost filmmaker en columnist Theo van Gogh vermoord.

Michel van der Maas

Het lijkt wellicht oude geschiedenis als dit tijdschrift verschijnt, nu, op de dag zelf, is Geert Mak zichtbaar van slag. Het is ook vreemd, een interview houden over ‘globalisering’ op het moment dat het wereldnieuws in Nederland naar de achtergrond lijkt te verdwijnen. Terwijl vandaag toch ook de Amerikaanse presidentsverkiezingen plaatsvinden. Om te beginnen wil Mak dit kwijt: ‘De achtergrond van dit gesprek is raar. Het is vandaag 2 november 2004, de dag waarop Theo van Gogh werd vermoord. Zo voltrekken historische gebeurtenissen zich overigens vaak. Neem wat Max Kohnstamm mij vertelde: de Duitsers waren op 10 mei 1940 Nederland binnengevallen, maar hij was aan het afstuderen. Hij ging die ochtend naar Jan Romein om zijn laatste tentamen negentiende-eeuwse geschiedenis te doen. Jan Romein zat daar ook gewoon tentamens af te nemen. Wat konden ze anders? En al valt deze dag niet te vergelijken met 10 mei 1940, toch kan deze moord een

belangrijk moment worden in de Nederlandse geschiedenis.’

De wijde wereld

Wie een tijdschrift wil wijden aan het thema globalisering, schiet tegenwoordig bijna als vanzelf de naam Geert Mak te binnen. Vanaf zijn begintijd als buitenlands correspondent voor *De Groene Amsterdammer* begin jaren tachtig reisde hij de wereld af, met name Europa en Amerika. Datzelfde deed hij lange tijd voor het *NRC Handelsblad*. Voor de radio maakte hij ondermeer reisreportages voor de VPRO. Midden jaren negentig begon hij boeken te schrijven. Zijn doorbraak bij het grote publiek kwam in 1996 met *Hoe God verdween uit Jorwerd*, dat in eerste instantie gaat over een dorpje in Friesland dat lijkt op Hardegarijp, het dorp waar Mak opgroeide. Vanuit dat kleinschalige perspectief beschrijft hij echter ontwikkelingen die de hele wereld hebben veranderd. Vandaag de dag kent iedereen hem als

de auteur van één van de meest succesvolle Nederlandse boeken van de afgelopen tijd, *In Europa*, dat in maart 2004 werd uitgebracht en waarvan inmiddels ruim 200.000 exemplaren over de toonbank gingen.

Geert Mak kent de wijde wereld en is daarnaast altijd nieuwsgierig naar het effect van historische gebeurtenissen op het leven van individuen. Van soldaat tot hoge officier, van arbeider tot ex-minister, Mak wil mensen spreken en weten hoe zij belangrijke periodes uit het verleden hebben ervaren.

Misschien verklaart die combinatie van wereldwijsheid en interesse in de menselijke kant van geschiedschrijving zijn huidige populariteit. Mak vermoedt dat die grote belangstelling ook te maken heeft met de ontwikkelingen die we vandaag de dag doormaken. Het is een tijd waarin we het gevoel hebben dat we ons Nederlanderschap opnieuw moeten uitvinden. Wie zijn we eigenlijk, in wat voor tijd leven we? Mak beweert verrast te zijn door de verkoopcijfers van zijn boeken: ‘Ik had een hele reeks lezingen afgesproken, een complete campagne uitgestippeld, want ik dacht: “Dit gaan Nederlanders nooit doorploegen, die meer dan 1200 bladzijden.” Maar ineens zat iedereen het te lezen. Dit laat twee dingen zien: mensen zijn oprecht geïnteresseerd, hebben het werk ervoor over, dus

iedereen die beweert dat het publiek geen interesse heeft voor serieuze zaken wijs ik op de verkoopcijfers van deze pil.’

Verbrokkeld

‘Verder lijkt het mij een bewijs dat systematische historische kennis bij de jongere generaties ontbreekt. In het geval van Europa stel ik vast dat men altijd vanuit het Nederlandse gezichtspunt les heeft gehad, dus bijvoorbeeld nooit iets gehoord heeft over de Baltische staten. En uit de reacties op *De eeuw van mijn vader* maak ik op dat met name jongeren heel verbrokkeld geschiedenisles hebben gehad. Het succes van mijn boeken baart mij tegelijk enige zorg. Ik hoor van veel jongeren: “Fantastisch, dit boek. Nu weet ik eindelijk wat er in Indonesië is gebeurd en is de muiterij op *De Zeven Provinciën* mij ook helder. En hoe dat toen met Colijn zat.” Als ik echter kijk naar het geschiedenis-aandeel in dit boek, dat is niet zo omvangrijk. Dat wijst op een grote leemte in de kennis. Ik wil niet zeggen dat de onderwijzers gefaald hebben en ik vind de boeken tegenwoordig beter dan wat wij hadden; toch lijkt het of een groot deel van de Nederlandse jeugd nooit een consistent historisch verhaal heeft gehoord. En dat is al zeker een generatie aan de gang, vanaf eind jaren zeventig, begin jaren tachtig.’

Deze stand van zaken heeft volgens Mak onder andere gevolgen voor de kwaliteit van het publieke debat. Hij herinnert aan de discussie rond het Nederlanderschap van Anne Frank. De makers van het KRO-televisieprogramma *De grootste Nederlander* probeerden vorig jaar de regering te bewegen Anne Frank postuum te naturaliseren tot Nederlands staatsburger. Hierbij liet het historisch besef

diverse politici en commentatoren in de steek, betoogt Mak: ‘Als er één ding internationaal was, was het de Holocaust. Dat zo’n debatje kan ontstaan, een paar dagen kan voortwoekeren en dan pas Jozias van Aartsen iets zinnigs naar voren brengt, dat zegt veel. Met die man ben ik het zelden eens, maar nu kwamen zijn woorden recht uit mijn hart. Hij sprak er schande van en zei: “Met betrekking tot Anne Frank past ons bescheidenheid en diepe schaamte. Ze is door Nederlanders verraden en waarschijnlijk door Nederlandse politieagenten weggevoerd.”’

Van Mars

Gebrek aan historisch inzicht kan in de internationale politiek naar de mening van Mak nog ernstiger consequenties hebben: ‘In de aanloop tot de oorlog in Irak zag je landen als Frankrijk en Duitsland aarzelen. Daar bestaat een historisch gegroeid besef: “Begin niet aan een oorlog als je niet precies weet waarom.” Het gemak waarmee hier over zoiets gedacht wordt is onthutsend. Zo hoorde je beweren: “Amerika komt van Mars en Europa van Venus.” En niemand die dan verklaart hoe het komt dat wij niet meer zo van oorlog houden. Onze grootouders hebben elkaar uitgemeord. Dit werelddeel houdt zich wel even rustig. Als er één continent van Mars kwam, is dat Europa geweest.’

Dat gegeven kan het lezen van *In Europa* tot een sombere opgave maken. Niet te vermijden, zegt Mak, de twintigste eeuw was voor Europa een tijdperk vol verwoestende revoluties en oorlogen. Het slotakkoord van het boek laat een welgemeende waarschuwing horen: als de Europese landen er niet spoedig in slagen een gemeenschappelijke culturele, politieke en democratische ruimte te creëren, zijn alle

vredesprocessen en economische vooruitgang tot nu toe voor niets geweest. Mak: ‘Helaas worden nu veel zaken die goed op nationaal niveau te regelen vallen – de ladders van de glazenwassers, de kwaliteit van het brood – Europees geregeld, terwijl wat volgens mij Europees geregeld moet worden – de defensie, het buitenlands beleid – nog steeds nationaal geregeld wordt.’

Amerika, derdewereldland

Maar ook het daadkrachtige Amerika is niet meer wat het geweest is. Nog geen week voor onze ontmoeting verscheen in *De Groene Amsterdammer* een essay van Geert Mak over Amerika in verkiezingstijd. In de zomer van 2004 reisde hij door het Westen van de Verenigde Staten. In zijn terugblik beschrijft hij de VS als een imperium dat in zijn voegen kraakt. Ons beeld van het glamourrijke Amerika waar alles mooier en groter is en iedereen grenzeloos optimistisch, strookt niet meer met de werkelijkheid. Momenteel denkt één op de zes Amerikanen dat het einde der tijden nabij is. Mak vat zijn bevindingen nog eens samen: ‘Amerika is ongelofelijk machtig op militair gebied, heeft de beste universiteiten, is op hightech-gebied fantastisch, maar wordt steeds meer verscheurd. Het is in feite een derdewereldland aan het worden. Iedereen vliegt altijd van de oost- naar de westkust en terug, maar daar tussenin leven tweehonderd miljoen Amerikanen die er niet florissant bijzitten. De kwaliteit van leven is in West-Europa en ook in grote delen van Midden-Europa beter dan in Amerika. Kijk naar de pensioenvoorzieningen, de gezondheidszorg, de mate waarin mensen zich vakantie kunnen veroorloven. Bovendien is de burgerlijke infrastructuur van Amerika aan het afbrokkelen. De militaire macht is door

de oorlog in Irak verzwakt. En ze hebben enorme financiële problemen. De staatsschuld is gigantisch aan het groeien.'

Geen wonder dat het doemdenken niet alleen de gewone Amerikanen in zijn greep heeft. Mak citeert in *De Groene* verscheidene toonaangevende economisch specialisten die een naderende fiscale ramp voorspellen.

Ook in zijn televisiegesprek met Paul Rosenmöller voor de IKON – uitzonden op 11 december 2004 – schetst Mak een overwegend triest beeld, ditmaal ook van ons eigen land. 'Nederland is een land waar ik als buitenlander niet graag op vakantie zou gaan,' zegt hij. Het land dat internationaal beroemd was vanwege de tolerantie en de gerechtigheid, het land van Hugo de Groot en Erasmus, wordt volgens hem '... in een rotvaart naar de klote geholpen.'

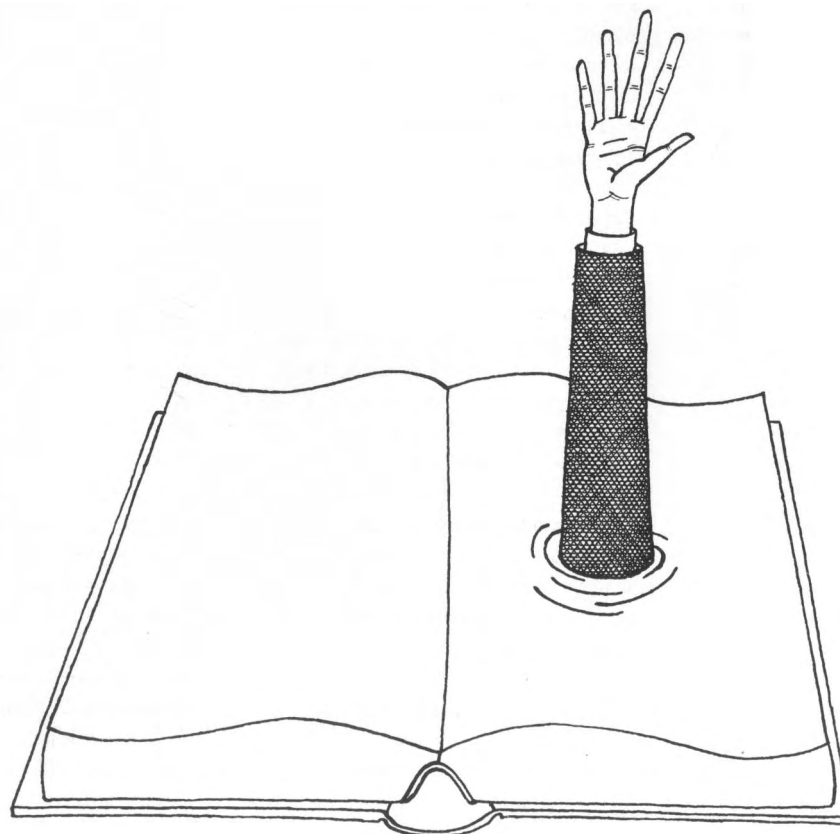
Mak zegt verder dat we nauwelijks kunnen accepteren dat er problemen zijn: 'We zijn zo gewend dat het altijd maar beter gaat. [...]. Terwijl de geschiedenis ons leert dat het soms eeuwenlang, generaties lang slechter gaat, harder wordt, dat er oorlogen komen. De eenentwintigste eeuw wordt geen leuke eeuw. Het wordt hard en lastig, we krijgen grote energieproblemen, bevolkingsgroepen raken op drift. Daar moeten we mee leren omgaan.'

Competentie

Wij praten verder over de problemen van een multiculturele samenleving. Sleutelbegrip bij het oplossen daarvan is volgens Geert Mak 'interculturele competentie', het vermogen om iemand van andere afkomst te 'lezen': '... dat je genoeg van de ander weet, zodat je hem kunt verstaan en ook een compromis kunt sluiten. Je kunt

discussies hebben en zelfs tegenstellingen, maar er blijft een omgang mogelijk. Het probleem in het huidige klimaat is dat die competentie aan het afnemen is en zelfs wordt ontmoedigd door een houding van "wat moslims doen is allemaal slecht". Dat vind ik een ongelukkige ontwikkeling, omdat onze kinderen – vooral in de grote steden – in een multiculturele wereld zullen moeten leren leven. Daar leven ze trouwens allang in, daar kun je tegen zijn of niet, maar je moet kinderen daar op voorbereiden en ze die interculturele competentie bijbrengen. Je moet kinderen leren: wat vinden de anderen? En je moet ook de anderen leren wat wij vinden. Dat is een geduldklus, maar het is de enige manier waarop wij in dit land en zeker

in onze grote steden kunnen blijven leven. In de criminaliteit gaat het om periodes. Van de Surinamers raakten er veel verslaafd. Dat wil wel eens gebeuren bij een tweede generatie. Immigratie is een proces en als je daar middenin zit, als buurtgemeenschap, is het geen lolletje. Maar bijvoorbeeld het beeld van de Marokkaanse man waar de vrouw achteraan sjokt, zal over vijftien jaar verdwenen zijn. Die generatie gaat dood of gaat terug. Vergelijkbare veranderingen zullen zich in de moskeeën voordoen. Er zijn inderdaad hele nare imams, maar hun publiek bestaat voor het grootste deel uit oude mannen. Ik zou me meer zorgen maken als die imams net zo'n aanhang onder jongeren hadden als de EO.'



Stigmatiserend

‘Het beleid is op het moment erg generaliserend: “Iedereen moet inburgeren en er zijn problemen met alle immigranten.” Dat is niet alleen inefficiënt, het is ook in strijd met de grondwet en stigmatiseert mensen enorm. Ik vind dat je een echtpaar van in de zestig niet meer moet lastigvallen met een inburgeringscursus. Dat hebben we laten liggen, goed, jammer. Die energie moeten we steken in vijftiengjarige, want die hebben we keihard nodig. Daar moeten we ons op concentreren. De problemen beginnen aan de basis, in het onderwijs. Het niveau waarmee allochtone kinderen op school binnenkomen is vrij laag. Dus op de crèches waar die kinderen naartoe gaan, moet goed Nederlands gesproken worden en ook op de basisscholen. Als het aan de kinderen zelf ligt... Moet je ze met flonkerende ogen zien vertellen, als ze acht of negen jaar zijn: “Ik wil leraar worden!”. En dan worden ze twaalf en doen de Cito-toets en blijft er van die dromen niks over. Dat mag niet gebeuren.’

De problemen zijn volgens Mak versterkt door alle bezuinigingen in de jaren '80. Gaandeweg werden bijvoorbeeld alle buurthuizen opgeheven. ‘Iedereen die in dat werk zat voelde dat daar narigheid van zou komen want, zeiden ze, wij vangen ongemerkt veel lastige kids op. Er waren overal in Amsterdam voorposten, wijkcentra met naschoolse opvang. Dat is systematisch wegbezuinigd door dezelfde partijen die nu moord en brand schreeuwen. Met name de VVD heeft daarbij staan juichen, maar het is precies zo gegaan als iedereen die tien, vijftien jaar geleden met die probleembuurten bezig was voorspeld heeft.’

Voor *De Groene Amsterdammer* schreef Mak regelmatig over minderheden en grootstedelijke problematiek.

Logische fase

In deze benarde tijden is globalisering volgens Geert Mak een belangrijk middel: ‘Het is een noodzakelijke ontwikkeling om de problemen van de toekomst aan te kunnen pakken. Dat zijn namelijk globale problemen: milieu, klimaatveranderingen, komende energietekorten, raciale en religieuze spanningen. Het lijkt mij een logische fase na de nationalisering in de achttiende, negentiende eeuw. We treden uit onze nationale kaders en dat moet ook. Daarin is de Europese Unie – ondanks alle problemen – al erg ver. De Aziaten kijken met gretigheid naar het historische experiment dat hier plaatsvindt, de Amerikanen zijn daar nog helemaal niet aan toe. Daar beseft de elite langzamerhand wel dat er nagedacht moet worden over energiebesparing, milieuproblemen, dat soort zaken, het volk is daar nog lang niet van doordrongen. Volgens mij is dat “achterlijke” Europa beter voorbereid op de eenentwintigste eeuw. Ik was vrij pessimistisch over Europa toen ik in 1999 aan mijn grote reis begon, maar toen ik afgelopen zomer door Amerika reisde, werd ik weer optimistisch over Europa. Wij hebben de afgelopen dertig jaar een enorm moderniseringsproces doorgemaakt. Overal worden bruggen gebouwd, wegen aangelegd. Tot in Hongarije en in Oost-Europese dorpen aan toe, dorpen in Spanje, ze hebben de veranderingen gemerkt, de afgelopen twintig jaar. En ik vind Europa met name gemoderniseerd omdat wij het experiment aandurven om statelijke verbanden los te laten.’

De Chinezen komen!

Echter, als de zaken in Amerika zich de komende jaren op gelijke wijze blijven ontwikkelen en wij er als Europeanen niet in slagen nader tot elkaar te komen, volgt er naar het

oordeel van Geert Mak een onvermijdelijke nieuwe fase: ‘Dan komen de Chinezen. Ik ben buitengewoon benieuwd hoe de wereld er aan het eind van de eenentwintigste eeuw uit zal zien. In elk geval gaat China daar een centrale rol in spelen. In de eerste helft van de eenentwintigste eeuw streeft China Amerika in productiviteit voorbij, gegarandeerd. En als China de leidende macht wordt, krijgt de democratie het zwaar. Het model zal wel commercieel zijn, maar ik zie daarbinnen in de verste verte nog geen vorm van democratie ontstaan. Terwijl wij vaak vergeten dat het maar een halve eeuw geleden is dat in de meeste Europese landen de democratie nog moest beginnen. Mensen denken van China dat daar oude, dwaze communisten aan het hoofd staan, maar dat is niet zo. In China kent men ook cyclussen van dynastieën die komen en gaan, maar de dynastie van Mao en zijn opvolgers, daar zijn we nog niet vanaf. Dat land wordt slim bestuurd, dat is in handen van een nieuwe, jonge generatie die goed doorheeft wat er aan de hand is en niet in de fouten vervalt van de Sovjet-Unie. Het gaat goed in China, ook voor de doorsnee-Chinees, zelfs als-ie op het platteland woont.’

Geen commentaar

Nog één maal terug naar *In Europa*. Het lezen van dit vuistdikke boek kan herinneringen oproepen aan de veelgeprezen film *Shoah* uit 1985, de bijna tien uur durende documentaire van regisseur Claude Lanzmann over de jodenvervolging in de Tweede Wereldoorlog. Om een zo eerlijk mogelijk beeld van die tijd te geven, reisde deze Franse filmmaker de wereld rond en sprak met ooggetuigen, bewakers, commandanten en overlevenden. Daarbij zocht hij ook de plaatsen op waar de gruwelijkheden zich destijds afspeelden.

Geert Mak voelt zich verwant met hem: 'Lanzmann is net als ik in de eerste plaats journalist. Die zoekt ook mensen op en laat ze hun verhaal vertellen. Hij gebruikt dagboeken en dat soort bronnen en laat de dingen voor zichzelf spreken. Daarin lijken we denk ik het meest op elkaar: ik commentarieer niet veel. Ik analyseer wel, maar zeg niet dat iets schandelijk is. Als zo'n kamparts van Auschwitz in zijn dagboek verlekkerd het menu van de dag noteert, druk ik dat gewoon af.' (Zie *In Europa*, p. 532.)

Wat Mak verder met Lanzmann gemeen lijkt te hebben is een instinctieve afkeer van esthetisering, van het middels dramaverhogende trucs tot 'kunst' verheffen van zijn werk: 'Op dit moment schrijf ik historische boeken, maar het zijn vooral journalistieke boeken. Ik gebruik wel literaire compositietechnieken, al ben ik daar bij *In Europa* voorzichtiger mee geweest, want als je zoiets literair gaat schrijven, wordt het gauw kitsch. De non-fictie kent volgens mij overigens wel talloze voorbeelden van literatuur. Denk aan Johan Huizinga, die in *Herfsttij der Middeleeuwen* zondermeer literaire kwaliteiten laat zien. En ook buitenlandse journalistieke werken kunnen in mijn ogen literair zijn. Al gaan die boeken over zaken die echt gebeurd zijn.'

Hitler als mens

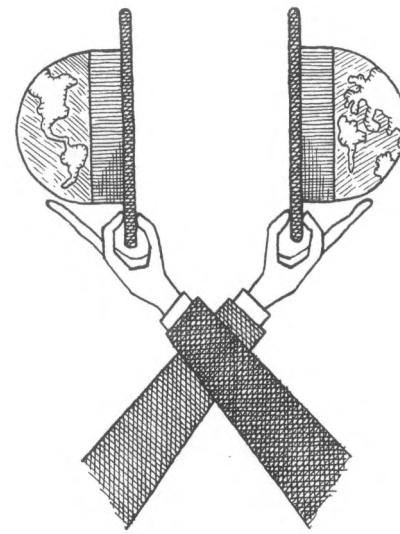
Er bestaat nog een ander genre, de roman waarin de schrijver historische figuren een fictief avontuur laat beleven. Zo schreef George Steiner *Het transport van Adolf H. naar San Cristobal*. Daarin is Hitler na de oorlog ondergedoken in de Braziliaanse jungle. Daar wordt hij opgespoord door een joodse commandogroep die hem wil meenemen naar Israël om hem daar te laten berechten. Eén van de

groepsleden waarschuwt de anderen en zegt ongeveer: 'Ga niet met hem in gesprek, kijk uit, want als je met hem praat over de dorst die hij heeft en je gaat hem water geven of je praat met hem over de jeuk in zijn kruis, dan ga je hem als mens beschouwen en zul je niet meer kunnen geloven dat hij zulke vreselijke dingen gedaan heeft'. Vindt Mak deze passage een waarschuwing tegen het te zeer inzoomen op de kleinschalige kant van de geschiedenis? 'Nee. Dat geldt binnen dit verhaal voor de soldaten die Hitler moeten bewaken. Daarvoor is het een terechte waarschuwing. Ga hem niet te aardig vinden. Dat is bijvoorbeeld bij nazi-architect Albert Speer gebeurd. Dat was één van de topmisdadigers, maar die was zo charmant, die palmde zelfs zijn rechters in. Hij heeft ook steeds volgehouden dat hij van de massamoord op de joden niets wist. Dat is echt niet waar, maar hij is er mee weggekomen. Dat maakt duidelijk dat je als historicus een andere rol te vervullen hebt. Je moet je niet laten inpakken, maar zien te achterhalen hoe de dingen precies in elkaar staken. Als historici mogen we ontzettend dankbaar zijn dat Speer gespaard is gebleven en zijn memoires heeft kunnen optekenen, waardoor we een uniek inzicht hebben in de gang van zaken aan de top van de nazi-dictatuur.'

Solidariteit

In *Shoah* komt ook het motief voor van een 'schuldig landschap'. De camera kijkt een paar keer langdurig uit over plekken waar nu rust heerst en soms zelfs een prachtig uitzicht is. Ongeloof bevangt de kijker: kan al dat vreselijks hier gebeurd zijn, waar het nu zo stil is en vredig?

In het verlengde hiervan kun je je bij het lezen van *In Europa* afvragen of je te veel kunt weten over een landschap,



een dorp, een stad, een land. Kennis kan emotioneel belastend zijn en onze kijk op de wereld misschien voorgoed doen versomberen. Mak aarzelt even: 'Dat weet ik niet zo goed... Nee, eigenlijk kun je volgens mij nooit te veel weten. Voor mij heeft het te maken met een gevoel van solidariteit. Er is zeer veel geleden. Het enige wat je nu nog kunt doen voor degenen die geleden hebben is het beetje moed dat je hebt bij elkaar rapen om het onder ogen te zien. We hebben het tegenwoordig al zo goed. Wij hebben nooit oorlog gekend. Laat deze mensen in godsnaam hun verhaal vertellen. Dat is het enige wat je nog voor ze kunt doen.'

En verder

In de loop van 2 november 2004 wordt duidelijk dat Amerika nipt gekozen heeft voor een tweede ambtstermijn van George W. Bush. In een commentaar voor het NOS-journaal spreekt Geert Mak de hoop uit dat de minder behoudzuchtige republikeinen binnen de partij zullen proberen Bush te bewegen zich minder solistisch op te stellen en meer het pad van samen-

werking en internationalisme te kiezen.

Twee dagen later krijgt Geert Mak de NS Publieksprijs 2004 voor *In Europa*. In zijn dankwoord geeft hij aan het prijzengeld te willen doneren aan het Multatuli Museum, dat door een subsidiestop van de gemeente Amsterdam met sluiting bedreigd wordt. Aangezien Multatuli een belangrijk strijder voor het vrije woord was, spreekt Mak daarbij de hoop uit dat ze in het museum ergens een portretje kunnen ophangen van die andere strijder, Theo van Gogh.

Op 10 januari 2005 ontvangt Claude Lanzmann tijdens de diesviering van de Universiteit van Amsterdam een eredoctoraat vanwege zijn ‘belangrijke bijdrage [...] aan de ontwikkeling van het genre van de historische documentaire.’

Michel van der Maas ging na zijn studie Letteren aan de Katholieke Universiteit Nijmegen werken voor het Universitair Kinderziekenhuis Sint Radboud in diezelfde stad. Hij maakt daar televisie met en voor de kinderen. ■

Meer informatie

The Economist wijdde haar omslagartikel van 18 november 2004 aan de economische groei van China. Bleef de rijkdom vroeger beperkt tot de kustprovincies, tegenwoordig lijkt de welvaart zich uit te breiden tot diep in de binnenlanden.

Gebruikte literatuur

Geert Mak, *In Europa. Reizen door de twintigste eeuw*. Amsterdam/Antwerpen: Atlas, 2004.

Geert Mak, ‘Reizen door een krakend imperium’. In: *De Groene Amsterdammer*, 29 oktober 2004, p. 22-29.

George Steiner, *Het transport van Adolf H. naar San Cristobal*. Tricht: C.J. Goossens BV, 1983.

Wanneer eindigt de Tweede Wereldoorlog definitief?

Nu de Tweede Wereldoorlog al zestig jaar achter ons ligt, valt het op dat er ondanks die lange tijd nog steeds grote aandacht is voor allerlei aspecten van die voorbije oorlog. Dat kan niet veroorzaakt worden doordat er sindsdien geen oorlog meer geweest is: was dat maar waar! Nederlandse militairen waren in Indië, in Korea, in Libanon, in voormalig Joegoslavië, in Irak en ongetwijfeld in nog meer oorlogsgebieden. Maar we herdenken nog steeds de Tweede Wereldoorlog en ook in de literatuur is die oorlog al die jaren heel aanwezig gebleven. Op de literatuurlijsten van veel leerlingen duiken allerlei boeken op over die oorlog. Het is zonder meer, zeker bij jongens, een van de meest populaire thema's.

Joop Dirksen	Oorlog is een fascinerend onderwerp. Door de eeuwen heen hebben mensen oorlogen gevoerd, er is geen tijd denkbaar zonder. Het lijkt erop alsof het in onze genen zit om van tijd tot tijd een oorlog te beginnen. Toen Albert Einstein en Sigmund Freud elkaar ontmoetten voor een historisch gesprek over de grote onderwerpen van het menselijk bestaan, stond 'oorlog' op de agenda: de vraag van Einstein aan Freud was of hij dat verschijnsel kon verklaren. Onderzoekers van dierengedrag hebben intussen ook al aangetoond dat oorlog voeren niet iets typisch menselijks is: ook apen trekken ten strijde en zijn zo mogelijk nog wreder dan mensen tegenover overwonnen vijanden. Caleidoscopische visie Ton Anbeek heeft in 1985 een poging gedaan om een indeling te maken in
--------------	--

de werkelijk onafzienbare stroom van romans die over de Tweede Wereldoorlog zijn gepubliceerd. In zijn artikel 'Idealisme, cynisme, ironie' in *Vrij Nederland* van 11 mei 1985 vroeg hij zich af of er een fasering aan te brengen was in de manier waarop die romans over de Tweede Wereldoorlog zijn geschreven. Ik geef hieronder een korte samenvatting van zijn artikel en probeer daarna de twintig jaar die er sinds zijn artikel verstreken zijn, te overzien.

Meteen na de oorlog verschenen er boeken met een 'caleidoscopische' visie: *De laars op de nek* van Maurits Dekker, en *Die van ons* van Willy Corsari, allebei uit 1945, bestreken zo ongeveer alle aspecten van de oorlog, maar bij Corsari is al de aanzet tot een discussie die in veel naoorlogse boeken is terug te vinden: de botsing tussen idealisme ('laten we deze oorlog gebruiken als een les, om zuiverder,

idealistischer te worden') en cynisme ('oorlog demoraliseert, verwildert, maakt mensen materialistisch en egoïstisch'). In Bert Voetens dagboek *Doortocht* uit 1946, erg veel gelezen destijds, staat de heroïek centraal, maar al heel snel wordt de toon ironisch: Gerard Reve in *De ondergang van de familie Boslowits* uit 1946, Simon Vestdijk in *Pastorale '43* uit 1948 schetsen knulligheid, amateuristische gedragingen, naïveteit. In de jaren hierna liep de belangstelling voor de voorbije oorlog een beetje terug, maar vanaf het begin van de vijftiger jaren is het onderwerp niet meer weg te denken uit onze literatuur: het dagboek van Anne Frank wordt elk jaar herdrukt, *Het bittere kruid* uit 1957 van Marga Minco beleeft vele drukken, *De donkere kamer van Damocles* uit 1958 van W.F.Hermans en *Het stenen bruidsbed* uit 1959 van Harry Mulisch worden – tot op de dag van vandaag – gretig gelezen. Oorlog wordt hier een decor voor een – sombere – visie op mens en moraal. Hermans stelt dat mensen in de oorlog hun ware gezicht laten zien, althans, ogenschijnlijk fatsoenlijke mensen kunnen in dergelijke noodsituaties een verbazingwekkende misdadigheid tentoonspreiden. Mulisch zet tegenover elkaar de geschiedenis van de geest, met bedoeelingen en gevolgen, en de 'anti-historie', dat wil zeggen: de gruwelijk-



heden zonder bedoeling en gevolg, 'alleen het niets': 'Tussen de massacres van de Hunnen en de concentratiekampen van Hitler is geen tijd verstreken. Ze liggen naast elkaar op de bodem van de eeuwigheid.' (*Het stenen bruidsbed*, p. 130)

Filosofische visie

Oorlog dus als aanleiding, als decor om een filosofische visie te presenteren. Die visie is overigens niet altijd negatief. In *De nacht der Girondijnen* uit 1957 van Jacques Presser is het motto 'homo homini homo', de ene mens is voor de andere een mens, en niet: 'lupus', een wolf. Het boekje eindigt optimistisch: de hoofdpersoon die eerst alleen door egoïsme werd gedreven, door overlevingsdrift, kiest voor zijn medemens, zelfs al kost hem dat het leven.

In 1982 verschijnt *De aanslag* van Harry Mulisch, een boek over de schuldvraag, de verantwoordelijkheid voor al het kwaad dat is geschied. 'Wie het gedaan heeft, heeft het gedaan,' zo luidt de strekking: ieder mens is verantwoordelijk voor zijn eigen gedrag, kan de schuld niet afschuiven op anderen. Aardig is overigens dat Mulisch in een andere context, in zijn *De ontdekking van de hemel* uit 1999, deze zin omkeert: als hij zijn romanpersonage Onno laat vertellen dat de uiteindelijke aanstichters van Het Kwaad zelf geen vuile handen maken, heet het: 'wie het gedaan heeft, heeft het niet gedaan': Hitler heeft geen jood vermoord.

Met Mulisch zijn we bij een auteur wiens hele werk zo ongeveer doortrokken is van Het Kwaad van de Tweede Wereldoorlog. *De ontdekking van de hemel* koppelt de oorsprong van het kwaad aan de ontwikkeling van de techniek, van de wetenschap: het 'Pact met de Duivel', gesloten door Francis Bacon. Mulisch ziet de Tweede

Wereldoorlog als de climax van slechtheid. Ook in recenter werk blijft hij gefascineerd door de oorlog: in *Siegfried* uit 2001 probeert hij grip te krijgen op de mens Hitler. In hetzelfde jaar als *De aanslag*, 1982, verschenen ook enkele boeken over collaboratie: *Montijn*, het door Dirk Ayelt Kooiman opgetekende levensverhaal van de kunstenaar Jan Montijn en *Lemmingen* van A. ten Hooven, pseudoniem van Adriaan Venema. In beide boeken staat iemand centraal die aan de ‘verkeerde’ kant meevecht: in beide boeken wordt een poging gedaan om zwart-wit denken tegen te gaan. Al tijdens de oorlog, in 1944, had Theun de Vries in *W.A.-man* geprobeerd om zijn lezers begrip te laten opbrengen voor ‘foutieve keuzes’. Diezelfde Theun de Vries overigens die in *Het meisje met het rode haar* een onvervalst heldenverhaal had geschreven, met schurkachtige Ariërs en een Nederlands meisje als heldin, Hannie Schaft. De grote roman over collaboratie blijft natuurlijk *Het verdriet van België* van Hugo Claus uit 1983: de situatie van de Vlamingen destijds vroeg bijna om het gedrag dat nu, in ieder geval met de mond, wordt afgekeurd in Vlaanderen. Al deze boeken doen, zoals Anbeek stelt, wat wij van literatuur verwachten: relativerend werken, ‘grootse idealen worden teruggebracht tot strikt persoonlijke motieven, de schuldvraag eerder gecompliceerd dan “opgelost”.’

Menselijke reacties

Wat tot 1985 aan bod kwam, waren dus door de oorlog opgeroepen vragen als ‘hoe reageert een “normaal” mens op een zo drastische ingreep in zijn of haar bestaan?’ Er was weinig heroiek in de gepresenteerde verhalen, wel al heel snel spot, cynisme: mensen laten in oorlog hun ware gezicht zien en dat is geen verheffend gezicht. De idealis-

tische visie van Presser – een mens komt in nijpende omstandigheden juist tot de zuiverste kern van zijn persoonlijkheid – steekt schraal af tegen de sombere visie die bij de meeste andere auteurs naar voren komt: oorlog brengt het slechtste in mensen naar boven, lafheid, machts-honger, wreedheid. Marga Minco is een van de laatst overblijvende auteurs die ‘het zelf hebben meegemaakt’. Als geen ander heeft zij een indrukwekkend beeld geschetst van de joodse Nederlander, die iedereen en alles kwijtraakt, een andere identiteit moet aannemen om te overleven. *Het bittere kruid* wordt nog steeds stukgelezen; dat docenten het zo onderhand, na jaren van leesverslagen en mondelingen, niet meer kunnen zien, is begrijpelijk, maar voor iedere jonge lezer is het natuurlijk in zijn soberheid een heel indrukwekkend boek. Latere boeken van Minco als *De val* en onlangs nog *Storing* zijn ook indrukwekkend in hun nuchtere beschrijving van het leven van een ‘overlever’. Prachtig is het titelverhaal ‘Storing’, dat laat zien wat voor een kloof er nog steeds bestaat tussen de slachtoffers en de (relatieve) buitenstaanders, maar ook de weergave van wat Minco in haar schrijversleven zoal aan vragen heeft voorgelegd gekregen in het verhaal ‘Door het land’ wijst op onbegrip bij veel landgenoten.

Kind en oorlog

In de boeken over de Tweede Wereldoorlog van de laatste twintig jaar is de nadruk duidelijk komen te liggen op het kind in de oorlog en het kind na de oorlog, de indirecte slachtoffers, de tweede generatie. Dit wil niet zeggen dat er niet al eerder romans over en vanuit kinderen waren verschenen. Het indrukwekkende *Kinderjaren* van Jona Oberski uit 1978 bijvoorbeeld, presenteert de ervaringen van een kleuter in een concentratiekamp. In *De*

vijand van Jos Vandelloo uit 1967 wordt de jonge hoofdpersoon geconfronteerd met de vraag: wie is nu ‘vriend’, wie ‘vijand’ in een oorlog: uiteindelijk blijken er alleen maar verliezers; *Bezonken rood* van Jeroen Brouwers uit 1981 presenteert een kleuter die de rest van zijn leven opgescheept zit met trauma’s die rechtstreeks en indirect voortvloeien uit het verblijf met zijn moeder in een jappenkamp in Indië. Al deze boeken laten op indrukwekkende wijze ervaren wat een enorme aanslag gepleegd wordt op het hele leven van een kind als zijn jeugd hem wordt afgenomen. *Bezonken rood* bracht overigens een nog steeds nasmeulende polemiek teweeg: de door Brouwers beschreven mishandelingen en verkrachtingen hadden nooit in het door hem beschreven kamp plaatsgevonden, betoogde Rudi Kousbroek. Dit was ‘geschiedvervalsing’. Feit is dat Brouwers’ roman – geen documentaire, geen geschiedenisboek maar een roman – de invloed van gruwelijke gebeurtenissen op het latere leven van een kind laat zien. Een aparte vermelding verdient ook nog het al wat oudere *Brief aan mijn moeder* van Ischa Meijer uit 1967, waarin de hoofdpersoon zijn moeder heel wat te verwijten heeft. Net als in *Bezonken rood* is de relatie tussen moeder en zoon onherstelbaar vernietigd door ingrepen van de moeder onder invloed van de Tweede Wereldoorlog. *Voor een verloren soldaat* van Rudi van Dantzig 1986 vertelt over de schokkende ervaringen van een jongetje in een verwarrende en zijn leven bepalende relatie met een Canadese bevrijder.

Tweede generatie

De tweede generatie oorlogsslachtoffers komt in heel uiteenlopende

boeken aan het woord. Een selectie: Carl Friedman met *Tralievader* en *Twee koffers vol* uit respectievelijk 1991 en 1993, met de onvergetelijke uitspraak van een kind: ‘Mijn vader heeft kamp,’ als was het een fysieke kwaal; Adriaan van Dis met *Indische duinen* en *Familieziek* uit 1994 en 2002 over een jongen die lijdt onder de goedbedoelde terreur van zijn vader, een man die hem weerbaar wil maken voor de oorlog die nog gaat komen; Boudewijn Büch met *De kleine blonde dood* uit 1993 over onder meer de terreur van een vader met een oorlogstrauma; Jessica Durlacher met *Het geweten* en *De dochter* uit respectievelijk 1998 en 2000: in hoeverre straalt de schuld van de vader af op het kind? Tessa de Loo, die ook in 1993 het uitstekend verkochte *De tweeling*, een ‘verzoeningsboek’ schreef, met *Een bed in de hemel* uit 2000, over de ontluikende relatie van een jongen en een meisje die onder druk komt te staan doordat een reeks schokkende gebeurtenissen uit de oorlog aan het licht komt; Erwin Mortier laat in *Marcel* uit 1999 een jongetje tegen de verzwegen feiten rondom een collaborerend familielid aanlopen. Allemaal leed van mensen die zelf niet rechtstreeks bij die oorlog betrokken waren.

Lezen over de oorlog

Zo ongeveer alle aspecten van de Tweede Wereldoorlog zijn in de literatuur aan bod gekomen: verzet, het leven van een onderduiker, het alledaagse bestaan van de kleine man in de oorlog, de angst en *struggle for life* in een concentratiekamp, collaboratie met de vijand, het leven van een kind in de oorlog, de problemen van het kind als tweede-generatie-slachtoffer. Het lijkt erop dat nu de direct betrokkenen hoogbejaard zijn of overleden, aan het schrijven van romans over de

Tweede Wereldoorlog langzaam een eind zal gaan komen. Ook de tweede generatie is inmiddels op een leeftijd dat de scherpste kanten van oorlogstrauma’s verwerkt en/of verwoord zijn. Lezen over de Tweede Wereldoorlog zal ongetwijfeld nog lang doorgaan. Immers, oorlog is en blijft een fascinerend fenomeen voor (jonge) mensen. Het is een verschijnsel dat je enerzijds uit de grond van je hart afwijst en dat anderzijds, tegelijkertijd toch fascineert, en een mix van emoties kan oproepen. We leven in een wereld waarin het voortdurend oorlog is: is het niet openlijk, dan woedt nog altijd de ‘oorlog tegen het terrorisme’. Dat veel jongeren (met name jongens) dus willen lezen over oorlog en dan (moeten) kiezen voor de Tweede Wereldoorlog, ligt voor de hand: over andere oorlogen is er in onze literatuur amper geschreven: de politionele acties in Indonesië, de Korea-oorlog, en latere oorlogen, ze komen slechts heel incidenteel in onze literatuur voor. De Tweede Wereldoorlog is de laatste oorlog die zich op ons grondgebied heeft afgespeeld; de herdenking op 4 mei houdt de herinnering levend, grootouders vertellen er nog over, monumenten herinneren eraan.. Overigens is de laatste jaren nog een grote hoeveelheid aan ‘egodocumenten’ over de Tweede Wereldoorlog opgedoken: heel wat mensen die tijdens de oorlog een dagboek bijhielden, komen nu daarmee naar buiten. Volgens de cijfers van het Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie zijn er de afgelopen vijf jaar meer dan driehonderd oorlogsdagboeken aan het instituut geschonken. Het is duidelijk dat hier niet de literaire, maar de geschiedkundige waarde vooropstaat. Ook deze egodocumenten mogen zich – voorzover ze door een uitgeverij op de markt gebracht worden – in een grote belang-

stelling verheugen, in dit opzicht is de Tweede Wereldoorlog nog niet voorbij.

Oorlog op de leeslijst

Dat er dus voorlopig nog heel wat titels over de Tweede Wereldoorlog op de literatuurlijsten van leerlingen zullen verschijnen, ligt voor de hand. Zonder nu bij elke titel een complete ethische discussie aan te willen zwengelen, lijkt het me toch nuttig en zinvol om via verdiepingsopdrachten leerlingen te laten nadenken over de bedoeling die de meeste auteurs hebben met hun werk over de oorlog: lezers laten ervaren wat de uitwerking is op gewone mensen van dat intrigerende fenomeen ‘oorlog’. Ieders leven wordt onherstelbaar beschadigd door oorlog: generaties lang woedt de oorlog na de wapenstilstand nog door. Als leerlingen zich dat realiseren, met al die oorlogen om ons heen, is lezen over de gevolgen van de Tweede Wereldoorlog, en zich inleven in al het leed, in al de ellende van die oorlog wellicht een kleine bijdrage aan een vreedzamer wereld.

Joop Dirksen, redacteur van Tsjip/Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van Handleiding leesdossier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijs-methode. ■

Gebruikte literatuur

Ton Anbeek ‘Idealisme, cynisme, ironie. De Tweede Wereldoorlog in de Nederlandse roman’. In: *Vrij Nederland Boekenbijlage*, 11 mei 1985, p. 3-6.

Gedichtenwedstrijd rondom Dodenherdenking

De gemeente Hellendoorn organiseert de laatste jaren rondom Dodenherdenking een gedichtenwedstrijd, in samenwerking met de Stichting Evenementen Nijverdal en de Christelijke Scholengemeenschap Reggesteyn. Het maken van gedichten dwingt mensen om zo kernachtig mogelijk hun gevoelens te verwoorden. Een gedicht spreekt jong en oud aan. Het maken van een gedicht over Dodenherdenking is een goede manier om intensief betrokken te zijn bij de herdenking van de Tweede Wereldoorlog.

Aly Damer-
van Leussen

De gemeente heeft, net als de voorgaande jaren, aan de Christelijke Scholengemeenschap Reggesteyn gevraagd om onder zijn leerlingen een gedichtenwedstrijd uit te schrijven rond het thema dat ieder jaar door het Nationaal Comité 4 en 5 mei wordt vastgesteld. Het Comité ontwikkelde eveneens een speciale lesbrief voor het voortgezet onderwijs. Deze bevat verschillende werkvormen en gedichten die leerlingen laten ervaren hoe inspirerend het is om zelf gedichten te maken. De samenwerking met de Christelijke Scholengemeenschap Reggesteyn verloopt prima. De docenten geven de leerlingen in de leeftijd van elf tot en met achttien jaar de opdracht om een gedicht over 4 mei te schrijven. De ene docent probeert dit te stimuleren door een cijfer te geven terwijl de ander het juist vrijblijvend aan de leerlingen overlaat. Er is dus geen sprake van een strak protocol, maar er kan maatwerk geleverd worden. De gedichten maken onderdeel uit van de lessen. De speciale lesbrief biedt hierin natuurlijk ook bepaalde mogelijkheden, de school houdt zich

uitstekend aan het thema. De docenten geven door middel van een voorselectie hun persoonlijke voorkeur mee aan de jury, die bestaat uit een docent Nederlands van Reggesteyn en een aantal leden van de sectie Letterkunde van de Culturele Raad Hellendoorn vormen onder voorzitterschap van burgemeester Van Overbeeke.

Betrokken

Om de betrokkenheid van de jeugd bij Dodenherdenking permanent te vergroten, streeft het college van Burgemeester en Wethouders ernaar ook in de toekomst deze gedichtenwedstrijd jaarlijks uit te schrijven. Zich bezinnen over de gevolgen van oorlog en geweld is helaas niet iets uit een verleden tijd maar blijkt vandaag de dag nog steeds noodzakelijk. Een ieder herdenkt de oorlog op zijn eigen manier, maar door het winnende gedicht voor te dragen bij het Monument voor Gevallen 1940-1945 in Nijverdal wordt er met meer betrokkenen rondom Dodenherdenking stil gestaan. Door met name de jongeren te betrekken bij de herdenking wordt voorkomen dat de herdenking een zaak

voor alleen oude mensen wordt. Het college van Burgemeester en Wethouders wil met dit project de betrokkenheid van met name jongeren bij Dodenherdenking vergroten. Dat dit ook echt werkt, is te lezen in het winnende gedicht van 2004, dat werd geschreven door Gerine Vos:

Stilte

Wees stil en hoor,
de vogels fluiten.
Probeer te vergeten wat
achter je ligt,
en zo het hoofdstuk dat oorlog heet
te sluiten.

Wees stil en hoor,
er vallen geen bommen meer.
De oorlog is voorbij,
en de vrede is er weer.

Wees stil en hoor,
de kinderen spelen.
Moeten we de oorlog dan zomaar
vergeten?
Nee, want oorlogswonden zijn niet
te helen.

Aly Damer-van Leussen is medewerker Organisatie Evenementen bij de gemeente Hellendoorn. ■

Jacques de Vroomen

Culturele uitwisseling

Ik breng een paar weken in Vietnam door en lees in een Engelse versie van een Vietnamese krant dat het Noorse vorstenhuis een officieel bezoek aan Vietnam brengt. Ter culturele verwelkoming van de koninklijke gasten zal een echte Ibsen worden opgevoerd: *Hedda Gabler*, in het Vietnamees. Mooie gelegenheid voor het koninklijk stel om eens exclusief de lichaamstaal van de acteurs te volgen, want Vietnamees zullen die Noren ook wel niet verstaan.

Hedda Gabler, een hysterica. Een vat vol agressie. Gevolg van het keurslijf waarin een ontwikkelde Noorse vrouw anno 1900 moest leven? Of gewoon aangeboren gekte? Ibsen is een groot schrijver en laat de kijker dus met de nodige vragen zitten.

In de krant komt ook een van de acteurs aan het woord. Hij legt uit wat je van dit stuk kunt leren: 'Het stuk maakt duidelijk dat het allemaal goed komt, als je maar je best doet.'

De boodschap van Ibsen door de Vietnamese zeef gehaald. Zitten wij als we oosters toneel naar West-Europa halen er net zo ver naast?

De haken en ogen van de internationale culturele uitwisseling. Ik wist niet dat die van zo'n kolossaal formaat konden zijn.

Schoolbezoek als *part of the job*

Een dagje op pad met Theo Hoogstraaten en Simone van der Vlugt

Voor schrijvers van jeugdliteratuur is een schoolbezoek part of the job. Via het bemiddelingsbureau, de stichting Schrijver School Samenleving (SSS), zijn ze gewoon te boeken. SSS is dus eigenlijk een soort van manager voor de auteurs. En zijn die auteurs dan de popsterren die een warm onthaal wacht? Of is het hard werken geblazen? En wat hebben de leerlingen eraan? Anne-Mariken Raukema was een dagje op een school voor vmbo, waar Theo Hoogstraaten te gast was en Mireille Oostindië trok met Simone van der Vlugt op. Een kijkje in de keuken van school en schrijver.

Mireille Oostindië en
Anne-Mariken
Raukema

Het Esdal College, een kleine school – 180 leerlingen – voor vmbo in Oosterhesselen, gemeente Coevorden, ligt er die vrijdagochtend in de late herfst rustig bij. In de hal is het stil. Het is de dag waarop beide tweede klassen worden ‘getrakteerd’ op een schrijversbezoek. Herman Assen, docent Nederlands, vertelt dat de school er een zekere traditie in heeft. Er is bewust gekozen voor het tweede leerjaar, dit zou het meest geschikt zijn. Vroeger koos de directeur in overleg met zijn twee docenten Nederlands de auteur, maar sinds de komst van de nieuwe leiding kiezen ze zelf, en dat weer in overleg met de Provinciale Bibliotheek Centrale (PBC) Drenthe. Bij de keuze van de auteur wordt rekening gehouden met de smaak van de leerlingen: ‘We hopen een schrijver te vinden die de leerlingen ook leuk vinden om te lezen.’

De PBC levert anderhalve maand voor het schrijversbezoek twee collecties boeken van de betreffende schrijver,

aanvullende bio- en bibliografische informatie, recensies en adressen van internetsites. De kisten met boeken blijven drie maanden in school. Assen deelt de boeken uit en als leerlingen na twintig, dertig pagina’s afhaken, krijgen ze een andere titel. Als een boek uit is, moeten de leerlingen een leesverslag maken en vragen bedenken voor de schrijver. De boeken worden jammer genoeg niet even kort gepresenteerd: ‘kinderen kunnen op de achterkant wel kijken waar het over gaat.’ In de les leest Assen niet veel voor, een enkele keer een fragment uit een boek zoals dat is opgenomen in de methode *Op niveau plus*. Aan de Jonge Jury doet de school evenmin mee. ‘Deze kinderen zijn geen lezers, ze zijn niet gemotiveerd.’

De bibliotheek

Evelien Huizinga heeft als consulent voor het voortgezet onderwijs van de PBC contact met alle tien scholen in het werkgebied dat bestaat uit heel Drenthe met uitzondering van de

bibliotheek Emmen – die een eigen contactpersoon heeft – en plaatsen met een zelfstandige bibliotheek: Assen en Hogeveen. De PBC verzorgt ongeveer zeven per school dus. Dit aantal is stabiel: ‘Het groeit en krimpt niet meer; er zitten scholen bij waar we dertien uren verzorgen, maar dat zijn dan ook grotere scholen. Voor ons is het met het oog op de doorgaande lijn van voor- en vroegscholen, via basisonderwijs naar de basisvorming en Tweede Fase erg belangrijk dat kinderen en jongeren in contact komen en blijven met boeken en schrijvers. Voor de Tweede Fase doen we alleen zaken op verzoek van de school zelf. Zo kwamen eerder Ronald Giphart, Marion Bloem en Tim Krabbé naar Coevorden. Dat gebeurt vaak in het kader van CKV-1 en veelal zijn het ook avonden voor ouders en overige belangstellenden worden uitgenodigd.’ De PBC hanteert criteria voor auteursbezoeken die ook met logistiek samenhangen. Huizinga: ‘Auteurs voor de basisvorming moeten wel minstens drie boeken hebben geschreven, vinden we. Ellen Tijsinger, Theo Hoogstraaten en Simone van der Vlugt komen vaak. Praktijkscholen zijn een verhaal apart, veel van de boeken zijn gewoon te moeilijk. Op het AOC Terra in Eelde was laatst de Groningse schrijfster Gonneke Huizing op bezoek. Dat pakte goed uit.’

Elk jaar in mei brengt de PBC het aanbod naar scholen. De kosten van een auteursbezoek worden in veel gevallen door de school en de plaatselijke bibliotheek gedeeld. ‘Schrijvers komen graag naar Drenthe, we leggen ze ook wel in de watten. En dan heb je een naam hoog te houden.’

Hoogstraaten op school

Klas 2b hangt aan de lippen van Theo Hoogstraaten. In het lokaal hangen enkele poëzieposters van Plint en ‘snappie’-posters voor moeilijke woorden. De schrijver beweegt zich achter een tafel met daarop zeven, acht van zijn boeken. In de eerste groep die de theoretische leerweg – ‘vmbo-t’, zeg maar de oude mavo – volgt, zitten vijftientig leerlingen. Ze zijn zeer geboeid als Hoogstraaten vertelt hoe zijn boeken ontstaan. ‘Vaak komen er dingen terug die bij mij zelf op school zijn gebeurd of die ik hoor van collega’s als ik als schrijver scholen bezoek. Daar weef ik dan weer dingen doorheen die ik bedenken.’

Feit en fictie op vmbo-niveau uitgelegd. Personen versus personages, zonder dat deze woorden vallen. Vier leerlingen hebben *Blind date* gelezen, maar ook de anderen zijn heel geboeid als Hoogstraaten vertelt over zijn eigen klassenfeest van 4-havo aan het strand van Bergen aan Zee waar zich ongeveer hetzelfde afspeelt als in het boek. En over hoe hij het einde manipuleerde om er een positieve draai aan te geven.

Zijn meest recente boek, *Loverboy*, is ten tijde van het bezoek nog maar twee maanden oud; niemand heeft het gelezen. De personages zijn dezelfde als in *Blind date* en het vervolg daarop, *Hot spot*. Als Hoogstraaten vraagt wat een loverboy is, krijgt hij kort en duidelijk antwoord. Hij vertelt over de aanleiding: een lerares in Harderwijk vertelde dat een van haar leerlingen

slachtoffer was geworden van zo’n loverboy en moest onderduiken. Intussen zijn in Nederland ongeveer 600 meisjes die slachtoffer zijn geworden van dit soort praktijken. Het verschil met klas 2a, vmbo basisberoeps- en kaderberoepsgerichte leerweg, vergelijkbaar met de oude lts en lhno, is groot. Niet alleen is deze kleinere groep luidruchtiger, de jongens doen stoerder en de meisjes reageren geschokter op het verhaal over het bestaan van loverboys. Hoogstraaten, die een voorkeur heeft voor havo- en vwo-scholen, is goed voorbereid. Zijn jarenlange onderwijservaring betaalt uit. Hij besluit in de korte pauze de andere tweede klas heel anders aan te pakken. Hij noemt andere titels en begint meteen met de vraag wat zij willen weten. Een van de drukste jongens haakt daarop in: ‘Over *De Spiegelvrouw*: daar snapte ik niks van. Wat is een proloog?’ Hij zal de auteur nog vaak onderbreken met opmerkingen.

Ook over *Tussen twee vuren* willen ze het hebben. Hoogstraaten vraagt een leerling die het gelezen heeft wat hij van het einde vond. ‘Gevoelig,’ is het even korte als verrassende antwoord. Ook deze groep hangt aan Hoogstraaten’s lippen als hij vertelt dat er twee waargebeurde verhalen in zitten. Dat van de Amsterdamse bleekneusjes die in de hongerwinter door het Rode Kruis naar Texel waren gebracht, maar daar tussen de vuren van de Russen en de Duitsers terechtkwamen. En dat van zijn oom die in dezelfde periode ondergedoken zat op een boerderij in de Beemster en de dreiging van de Duitsers de boer en zijn twee zonen dood te schieten als zijn oom zich niet bekendmaakte vanuit de hooiberg, waar hij zich met anderen schuilhield.

Hoogstraaten vertelt nog over *De vuurmeester* en de aanleiding om de

extreem brutale Valentina te schetsen. Dit gedrag lijkt in Oosterhesselen nog ver weg. Op de vraag wat zij denken dat een loverboy is, variëren de antwoorden van ‘een soort Cupido’ tot ‘een jongen die perfect is’. Na afloop krijgt Theo Hoogstraaten uit de handen van twee leerlingen een ‘Drentse mand’ gevuld met streekproducten. Net als in de parallelklas mogen de leerlingen een folder van een boekomslog meenemen, met informatie op de achterkant. In de vmbo-t klas is evenwel niemand die een handtekening van de schrijver wil.

Beckmans schuld

Aan de andere kant van het land bezoekt Simone van der Vlugt het Einstein Lyceum in Rhoon/Poortugaal, bij Rotterdam. Ze ontmoet er de tweede klassen, een vmbo-klas, een havo-klas en een vwo-klas. De vmbo-klas is als eerste aan de beurt. Van der Vlugt zit losjes op het bureau terwijl de klas binnendruppelt. Als de docent de kinderen tot stilte heeft gemaand en de auteur heeft geïntroduceerd, gaat ze van start: ‘Vroeger vond ik geschiedenis helemaal niet leuk,’ vertelt ze, ‘ik snapte zelfs niet eens waarom geschiedenis werd gegeven. Dat ik nu toch historische boeken schrijf, is de schuld van mijn vader en van Thea Beckman.’ Bij het noemen van de Beckman-titel *Kruistocht in spijkerboek* komt uit de klas een enthousiast ‘Dat heb ik ook gelezen!’. Van der Vlugt reageert direct: ‘Vond jij het ook zo’n mooi boek?’ Een verlegen ‘Ja...’ komt terug. Van der Vlugt vervolgt haar eigen verhaal en vertelt hoe ze op haar achtste al besloot schrijfster te worden, toen ze een typemachine cadeau kreeg. Maar helaas was de uitgever niet onder de indruk van het manuscript dat ze op haar dertiende opstuurde. Ook op haar veertiende had ze geen succes. Na haar studie herschreef ze het laatste verhaal

maar eens een keer en jawel, dat verhaal werd uitgegeven. Ze laat het zien: *De amulet*. Van der Vlucht laat haar boeken zien in de volgorde waarin ze zijn verschenen. Ze staat even stil bij *Jehanne*, het verhaal over Jeanne d’Arc. Niemand in de klas kent haar, dus Van der Vlucht vertelt. De klas luistert ademloos.

De leerlingen krijgen ook de kans om vragen te stellen aan de auteur. Het worden vragen als ‘Wanneer komt uw volgende boek?’ en ‘Hoe lang duurt het schrijven van een boek?’ Van der Vlucht geeft geduldig antwoord. Dan vraagt iemand hoe het toch afloopt met Branthild, die in het begin van *De slavenring* de bergen in vlucht. De klas heeft de eerste twee hoofdstukken van deze roman samen gelezen. ‘Tsja,’ zegt Van der Vlucht, ‘ik weet het niet. Dat zullen we ook wel nooit weten. In een boek hoeft je immers niet op alle vragen antwoord te krijgen, het hoeft ook niet altijd goed te komen. En je weet ook alleen maar wat de hoofdpersoon weet.’

Dit gaf in *De slavenring* zelfs een probleem. Het boek gaat over de uitbarsting van de Vesuvius en de gevolgen hiervan voor de stad Pompeï. Als de hoofdpersoon in Pompeï zou zijn tijdens de uitbarsting, zou hij het niet overleven. Maar als hij er niet zou zijn, zou de schrijfster de uitbarsting niet zo mooi in detail kunnen beschrijven. Dus koos ze ervoor twee hoofdpersonen te gebruiken. Van der Vlucht vertelt over het onderzoek dat ze deed voor het boek: ze reisde met haar man en kinderen naar Pompeï en bekeek de resten van de getroffen stad. Sommige dingen die ze ontdekte, gebruikte ze in haar boek. De namen van de dienstmeisjes die werken in de herberg zijn bijvoorbeeld echt, ze stonden in de muur van de echte herberg gekrast, tezamen met wat schuine moppen.

Ter afsluiting van het bezoek leest Van der Vlucht voor uit *De slavenring*, ze gaat verder waar de klas is gebleven en de kinderen vinden het bijna jammer dat de bel gaat om de pauze in te luiden. De bezoeken aan de havo- en vwo- klassen verlopen net zo soepel. Er zijn wat meer leerlingen bekend met Jeanne d’Arc en de vragen die ze op Van der Vlucht afvuren, zijn wat anders. Zo wil een vwo-leerling weten waar de schrijfster nu mee bezig is. Van der Vlucht vertelt dat ze net een boek voor volwassenen heeft afgerond. De kinderen kunnen uitkijken naar *Victorie!*, een boek dat ze samen met Theo Hoogstraaten schreef. Een ander vraagt: ‘Regelt de uitgever de punten en komma’s voor u?’ ‘Nou,’ antwoordt Van der Vlucht, ‘dat doe ik meestal zelf. Ik heb Nederlands gestudeerd, dus ik kan nog wel wat!’

Voorbereiding

Het is duidelijk dat Van der Vlucht de bezoeken goed heeft voorbereid. Ze heeft een flinke tas meegenomen waarin ze boeken en posters meesjouwt, en ze weet precies welke verhalen het goed doen bij de kinderen. Daarbij is ze heel open en ontspannen, de leerlingen hebben al snel het idee dat ze alles aan de schrijfster kunnen en mogen vragen. Van der Vlucht vult zo’n een à twee dagen per week met schoolbezoeken. Ze vindt het erg leuk – hoewel drie lesbezoeken achter elkaar ook wel erg vermoeiend kunnen zijn. De bezoeken zijn voor haar een goede manier om contact te houden met haar lezers: ‘Het houdt je wakker, betrokken.’ De schrijfster maakt de afspraken voor lesbezoeken lang van tevoren. Dat betekent dat ze niet alle details meer weet als ze daadwerkelijk naar de school gaat. Op de scholen die ze bezoekt, komt ze ook steeds verschillende situaties tegen. De ene keer heeft

een docent het bezoek erg goed voorbereid, hebben de klassen boeken gelezen, boekverslagen gemaakt en vragen bedacht. De andere keer weten de leerlingen nauwelijks wie zij is. Dat vergt uiteraard ook steeds een andere aanpak. En dat betekent weer dat het soms nogal improviseren is: ‘Sommige leraren gaan tijdens je bezoek kopiëren op de gang, dat geeft nog eens een slecht signaal af! Andere docenten grijpen in als er rumoer in de klas ontstaat, dat werkt lekker, want dan ben je echt op bezoek.’

Het Einstein Lyceum kent ze inmiddels ook goed: ‘Ik kom hier elk jaar en word dan goed verzorgd. Het is bijna een traditie geworden.’ Van der Vlucht weet dus dat ze op deze school kinderen ontmoet die zijn voorbereid, die weten wie ze is en wat ze doet. En dat werkt niet alleen voor de schrijfster erg prettig, de kinderen halen op deze manier ook het meeste uit het bezoek.

Vertrek

Bij het vertrek van Theo Hoogstraaten is het aanmerkelijk minder stil op het Esdal College dan bij aankomst. Het is pauze en het ruikt naar zelfgemaakte kippensoep. Er wordt gepingpong, gegeten, maar ergens zitten ook wat meiden te lezen. Een van hen heeft *Loverboy* te pakken gekregen.

Mireille Oostindië is docent Nederlands op het Christelijk Gymnasium Sorghvliet in Den Haag en (eind)redacteur van Tsijp/Letteren. Anne-Mariken Raukema is hoofdredacteur van Tsijp/Letteren en werkt bij Stichting Lezen. ■

Lezen doet schrijven en schrijven doet lezen

Het lijkt een logische gedachte dat creatief schrijven en literatuur lezen veel met elkaar te maken hebben. Wie veel proza of poëzie leest, komt bijvoorbeeld in aanraking met allerlei verschillende genrekenmerken en zal die genrekenmerken daardoor wellicht ook zelf kunnen toepassen. En omgekeerd: het lijkt waarschijnlijk dat wie zelf verhalen of gedichten schrijft, meer gemotiveerd is om ook verhalen en gedichten van anderen te lezen. Maar is er een wetenschappelijke basis om een wederzijdse relatie tussen creatief schrijven en het lezen van literatuur te veronderstellen?

Hein Broekkamp en
Marleen Kieft

Om de vraag naar de verhouding tussen creatief schrijven en literatuur lezen te kunnen beantwoorden deed Marleen Kieft een literatuurstudie in opdracht van Stichting Lezen en Stichting Schrijven. Ze zocht in verschillende databases naar onderzoeksartikelen uit binnen- en buitenland die het lezen van literatuur en creatief schrijven met elkaar in verband proberen te brengen. Wat wordt er onder creatief schrijven verstaan? In brede zin gaat creativiteit om het tot stand brengen van producten die passen binnen de situatie of het genre dat wordt beoefend, en tegelijkertijd origineel en vernieuwend zijn. Vaak wordt nog als derde kenmerk genoemd dat het product persoonlijk is en iets uitdrukt van de maker. Deze algemene definitie van creativiteit sluit goed aan bij de definitie die de Leidse werkgroep Moedertaal didactiek geeft van creatief schrijven: een verzamelnaam voor al die vormen van schrijven waarbij ‘fantasie, originaliteit, en het verwerken van subjectieve ervaringen centraal staan’. Opdrachten creatief

schrijven hoeven niet perse te bestaan uit het zelf schrijven van hele verhalen of gedichten. Het kan ook gaan om opdrachten zoals ‘Schrijf een passage in het verhaal vanuit een ander perspectief,’ of ‘Schrijf een ander einde aan dit verhaal,’ of ‘Schrijf een dialoog tussen twee hoofdpersonen.’

Literatuuronderzoek

Het literatuuronderzoek was gericht op de volgende onderzoeksvragen:

1. Wat zijn de belangrijkste theoretische opvattingen over de invloed van creatief schrijven op het lezen van literatuur? Welke empirische onderbouwing bestaat er voor deze opvattingen?
2. Wat zijn de belangrijkste theoretische opvattingen over de invloed van het lezen van literatuur op het creatief schrijven? Welke empirische onderbouwing bestaat er voor deze opvattingen?

Opvallend genoeg bleek dat er wel empirische onderzoeken zijn gedaan naar de invloed van het lezen van literatuur op creatief schrijven, maar

dat er geen onderzoeken met een wetenschappelijk empirisch karakter zijn te vinden die zich richten op de invloed van creatief schrijven op het lezen van literatuur. Ten aanzien van de eerste vraag vonden we wel (voornamelijk Nederlandstalige) artikelen met anekdotische of theoretische beschrijvingen, bijvoorbeeld van docenten die verslag doen van hun ervaringen in de klas. Deze artikelen zijn daarom ook opgenomen in het literatuuronderzoek.

Invloed van creatief schrijven op het lezen van literatuur

‘Er loopt een lijn van creatief schrijven naar creatief lezen.’ (Marita De Sterck)

De artikelen waarin verondersteld wordt dat creatief schrijven het lezen van literatuur beïnvloedt, kunnen in twee groepen verdeeld worden. We vonden artikelen die als verklaring geven dat creatief schrijven de leesmotivatie vergroot. Daarnaast stelt een aantal artikelen dat creatief schrijven de kennis vergroot en de vaardigheden versterkt die nodig zijn om literatuur te lezen en te begrijpen.

N. Decker betoogt dat creatief schrijven het plezier in lezen stimuleert, ook bij leerlingen die een (taal)achterstand hebben, of bij leerlingen die niet gemotiveerd zijn. M.B. Sager ontwierp een lessenserie die als doel had de motivatie van leerlingen om te gaan lezen te vergroten. Zij liet haar

leerlingen schrijven naar aanleiding van literaire verhalen: nadat op klassikale wijze een verhaal was gelezen, liet Sager de leerlingen hun reactie op het verhaal beschrijven, het verhaal herschrijven of een eigen verhaal maken. Leerlingen gingen op den duur meer betrokken en actiever lezen en schrijven. Marita De Sterck heeft vergelijkbare ervaringen opgedaan in haar buitenschoolse schrijfcursussen, waaraan ook jongeren met dyslexie, met het Nederlands als tweede of derde taal en jongeren uit taalarmlieus deelnamen. Ook bij cursussen creatief schrijven voor volwassenen is de ervaring dat creatief schrijven het leesplezier vergroot, zoals W. Mooijman laat zien. Literatuur komt dichterbij cursisten te staan als ze zelf gedichten hebben geschreven. Door hun eigen ervaring met creatieve processen bleken cursisten beter in staat literaire werken van anderen te beoordelen.

De Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek benadrukt het oefenen met literaire technieken en structuurkenmerken van verhalen. Wanneer leerlingen zelf hebben geprobeerd om een karakter te beschrijven, een beeldspraak toe te passen of een thema vorm te geven, gaan deze verhaalaspecten voor hen meer leven. Mooijman en N. van Leersum bevestigen dat je literatuur pas echt gaat begrijpen als je zelf hebt gewerkt met literaire technieken. De Sterck zegt het zo: 'Literaire competentie en beoordelingsvermogen kunnen groeien als jonge mensen op literaire valkuilen botsen, als ze als amateur mogen ploeteren met het gereedschap van de vakman'.

Het lezen van literatuur beïnvloedt creatief schrijven?

'Schrijven leer je aan de hand van boeken van anderen. Je moet lezen,

lezen, lezen, en altijd weer nadenken over wat je gelezen hebt.' (Bart Moeyaert in *Vingeroefeningen*)

Naar de invloed van literatuur lezen op het creatieve schrijven zijn verschillende experimentele onderzoeken gedaan. Deze onderzoeken zijn met name gericht op leerlingen in het basisonderwijs en vooral afkomstig uit Amerika. De resultaten lijken echter ook van belang voor leerlingen in Nederlands, zowel in basisonderwijs als het voortgezet onderwijs. Literatuur kan voor jonge kinderen een springplank zijn voor het schrijven van eigen verhalen, zo blijkt uit verschillende bronnen. P.J. Lancia verzamelde een jaar lang alle schrijfproducten van zijn leerlingen uit groep vier en analyseerde ze. Hij richtte zich op *literary borrowing*, het door leerlingen selecteren en manipuleren van ideeën uit verhalen die ze lezen of horen en het verwerken van die ideeën in eigen teksten. Hij

vond de volgende vormen: (1) leerlingen namen een geheel plot over en hervertelden het; (2) leerlingen namen een personage over en lieten dat andere avonturen beleven; (3) leerlingen namen onderdelen van een verhaal over, bijvoorbeeld de setting of een titel; (4) leerlingen namen genre-elementen over; of (5) leerlingen gebruiken informatie uit non-fictieboeken en verwerken die in een verhaal.

T. Cairney vond een vergelijkbaar resultaat bij leerlingen uit groep acht. Zij richtte zich vooral op de intertekstualiteit tussen verhalen die leerlingen lezen en verhalen die ze schrijven. Zij stelde in interviews met leerlingen vast dat intertekstualiteit geen onbewust verschijnsel is, maar dat leerlingen zich er bewust van zijn dat ze elementen uit gelezen verhalen gebruiken in hun eigen teksten. Een voorbeeld van deze intertekstualiteit is het overnemen van genrekenmerken. C.I. Bearse zette een



kleine studie op waarin een leerkracht en zijn groep vijf gedurende zes weken intensief met sprookjes werkten. De kinderen lazen sprookjes, er werden sprookjes voorgelezen, er werd over gesproken en de leerlingen schreven zelf sprookjes. Het bleek dat de kinderen veel elementen van het sprookjesgenre zelf toepasten in hun teksten en in staat waren elementen uit verschillende sprookjes te verwerken in hun eigen tekst. Het horen en lezen van sprookjes is ook voor kinderen met schrijfangst of een negatieve schrijfhouding een goede manier om hun creatieve schrijfvaardigheid te vergroten. A. Hoewisch werkte met achtjarige leerlingen uit probleemwijken, vaak met nare ervaringen rondom geweld en drugs, en slechte thuisomstandigheden. Deze kinderen overwonnen door deelname aan een sprookjesproject hun schrijfangst, waren in staat tot het schrijven van langere teksten, met genrekenmerken en complexere woorden, en verwerkten bovendien hun persoonlijke ervaringen in de eigen teksten.

Als het lezen van literatuur het creatief schrijven dan positief beïnvloedt, lijkt het integreren van literatuuronderwijs en onderwijs in creatief schrijven een logische stap. Uit een studie van D.C. Simmons bleek dat een geïntegreerd curriculum (literatuur en creatief schrijven) positieve effecten heeft op creatief schrijven van leerlingen in de tweede klas van het voortgezet onderwijs. Twee groepen werden vergeleken: een experimentele groep die leerde verhalen schrijven in combinatie met verhalen lezen en begrijpen. Daarnaast was er een controlegroep, bij wie het onderwijs in literatuur apart werd gehouden van het onderwijs in schrijfvaardigheid. De leerlingen uit de experimentele groep schreven verhalen met meer ontwikkelde karakters en contexten.

Het is niet alleen belangrijk voor creatief schrijven dat leerlingen met literatuur in aanraking komen, maar de kwaliteit van de literatuur is ook van belang. J.H. Dressel zette een onderzoek op onder elfjarige leerlingen die werden voorgelezen. Ze selecteerde verschillende detectiveverhalen, geschreven voor deze leeftijdsgroep en ontwierp een score-instrument waarmee ze literaire kwaliteit van boeken kon scoren. De vraag is nu of de kwaliteit van de literatuur waar leerlingen meer in aanraking komen, van invloed is op de kwaliteit van de verhalen die leerlingen schrijven. Ze maakte twee groepen: bij de helft van de leerlingen werden detectiveverhalen voorgelezen en besproken die hoog literair genoemd kunnen worden, onder andere door een origineel plot, goed uitgewerkte personages, en literaire stijl. In de andere helft van de groep werden ook detectiveverhalen voorgelezen en besproken, maar van een minder literaire soort. Om de ontwikkeling van de leerlingen te kunnen vaststellen schreven leerlingen als voor- en natoets zelf een detectiveverhaal. Uit de resultaten bleek dat eigenschappen van verhalen die leerlingen horen door hen worden overgenomen: een rijkere literaire tekst die wordt voorgelezen, zorgt voor rijkere zelf geschreven verhalen. Vergelijkbare resultaten werden gevonden in andere studies door L.M. Phillips en M. Barrs.

Nieuw onderzoek

Uit deze literatuurstudie van Marleen Kieft bleek dat er nog maar weinig empirisch onderzoek is gedaan naar de wederzijdse relatie tussen creatief schrijven en literatuur lezen in het voortgezet onderwijs, terwijl betrouwbare kennis over de aard van deze relatie belangrijke gevolgen voor het onderwijs kan hebben. Daarom

heeft Stichting Lezen opdracht gegeven tot een vervolgonderzoek dat is gestart op 1 november 2004 en uitgevoerd wordt door Hein Broekkamp en Tanja Janssen. In het onderzoek wordt nagegaan of sterke literatuurlezers beter zijn in creatief schrijven dan zwakke literatuurlezers. De bedoeling is dat in 2005 nog een vervolgonderzoek plaatsvindt naar de vraag of sterke creatieve schrijvers beter literatuur lezen dan zwakke creatieve schrijvers. We richten ons hier echter op de eerste studie.

Er wordt een groep samengesteld van zestien proefpersonen. De helft van deze leerlingen bestaat uit sterke literaire lezers, de andere helft uit zwakke literaire lezers. De proefpersonen lezen ieder vier literaire teksten, bijvoorbeeld twee korte verhalen en twee gedichten, en schrijven vervolgens twee creatieve teksten, bijvoorbeeld een verhaal en een gedicht. Na het lezen wordt leerlingen steeds gevraagd om op mondelinge wijze een interpretatie van de tekst te geven aan de hand van een gegeven reeks open vragen.

De proefpersonen worden op representatieve wijze geworven onder Nederlandse vwo-5 leerlingen en Vlaamse leerlingen van een vergelijkbaar niveau, de derde graad. In een later stadium van ons onderzoek willen wij ook volwassen proefpersonen betrekken. Voor de Nederlandse leerlingen baseren wij het onderscheid tussen sterke en zwakke literaire lezers op een eerder onderzoek naar literaire leesprocessen dat aan ons instituut is uitgevoerd. De leerlingen die toen opvallend sterk scoorden of juist opvallend zwak nodigen we uit voor het nieuwe onderzoek. Voor de Vlaamse leerlingen vragen wij de leraar sterke en zwakke literaire lezers aan te wijzen. Omdat we proefpersonen zowel lees- als schrijftaken laten

uitvoeren kunnen we verifiëren of onze indeling klopt.

De lees- en schrijftaken worden individueel uitgevoerd waarbij de proefpersonen hardop zeggen wat ze denken bij het lezen of schrijven. Deze hardopdenkmethode, die gangbaar is in het onderzoek naar lees- en schrijfprocessen, stelt ons in staat de gedachteprocessen van leerlingen te bestuderen. Onze veronderstelling is dat sterke lezers niet alleen de tekst beter begrijpen dan zwakke lezers maar dat zij ook een ander leesproces hebben. Zo zullen zij zichzelf bijvoorbeeld meer vragen stellen bij de tekst. Op eenzelfde wijze veronderstellen we dat sterke lezers niet alleen een betere tekst schrijven maar ook een ander leesproces hebben dan zwakke lezers. Zij zullen bijvoorbeeld langer en beter nadenken voordat ze gaan schrijven. De aandacht gaat echter in eerste instantie uit naar de productdata. Dat wil zeggen, de kwaliteit van de interpretaties die leerlingen van de gegeven teksten hebben verwoord en de kwaliteit van de creatieve teksten die zij hebben geschreven. Deze kwaliteit wordt vastgesteld door drie onafhanke-

lijke beoordelaars. De kwaliteitscriteria die deze beoordelaars hanteren worden van tevoren bepaald met behulp van een panel van respectievelijk literaturodeskundigen en deskundigen op het gebied van creatief schrijven. Criteria die voor de interpretatie van de korte verhalen en gedichten in aanmerking komen zijn het begrijpen van de semantische gelaagdheid, in het bijzonder het thema van de tekst. Dit begrip kan dieper of oppervlakkiger zijn. Criteria voor het schrijven zullen betrekking hebben op het originaliteit van de tekst en de passendheid bij het gegeven schrijfdoel.

In september 2005 verwachten wij de resultaten van de productdata te kunnen rapporteren. Daaruit moet blijken of sterke literaire lezers inderdaad ook sterke creatieve schrijvers zijn.

Marleen Kieft is neerlandica en doet promotie-onderzoek aan het Instituut voor Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek gaat over het integreren van literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. Hein Broekkamp is werkzaam als onderzoeker aan hetzelfde instituut. Hij promoveerde op een proefschrift over de proefwerkverwachtingen van leerlingen en de leerdoelen van docenten. ■

Gebruikte literatuur

M. Barrs, 'The reader in the writer'. In: *Reading* 34, 2000 (2), p. 54-60.

C.I. Bearse, 'The fairy tale connection in children's stories: Cinderella meets Sleeping Beauty'. In: *The reading teacher* 45, 1992 (9), p. 688-695.

E. Beerten, D. Billiet, K. Janssen, J. Simoen, A. Sollie, en M. De Sterck, *Vingeroefeningen*.

Tips van schrijvers voor schrijvers. Amsterdam-Hasselt: Uitgeverij Afijn, 2003.

T. Cairney, 'Intertextuality: infectious echoes from the past'. In: *The reading teacher* 43, 1990 (7), p. 478-484.

M.C. Daane, 'Good readers make good writers: a description of four college students'. In: *Journal of reading* 35, 1991 (3), p. 184-188.

N. Decker, 'Freewriting, personal writing and the at-risk reader'. *Journal of reading* 33, 1990 (8), p. 654-655.

J.H. Dressel, 'The effects of listening to and discussing different qualities of children's literature on the narrative writing of fifth graders'. In: *Research in the teaching of English* 24, 1990 (4), p. 397-414.

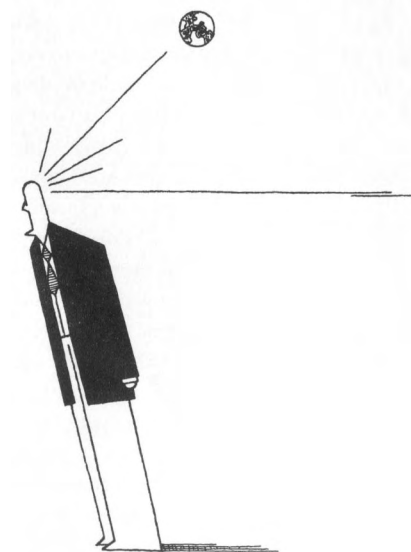
R.C. Gebhardt, 'Fiction writing in literature classes'. In: *Rhetoric review* 7, 1988 (1), p. 150-155.

J.R. Hayes, 'Cognitive processes of creativity'. In: J. A. Glover, R. R. Ronning and C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity*. New York: Plenum Press, 1989, p. 135-145.

A. Hoewisch, "'Do I have a princess in my story?'" Supporting children's writing of fairy tales'. In: *Reading & writing quarterly* 17, 2001, p. 249-277.

T. Janssen, M. Braaksma, en G. Rijlaarsdam, 'Literary reading activities of good and weak students. A think aloud study'. Manuscript submitted for publication, 2004.

P.J. Lancia, 'Literary borrowing. The effects of literature on children's writing'. In: *The reading teacher* 50, 1997 (6), p. 470-475.



Leidse werkgroep Moedertaaldidactiek,
Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Vierde, herziene druk. Muiderberg: Coutinho, 1986.

W. Mooijman, *Als het gras groen was: opdrachten tot creatief schrijven*. Amsterdam: Pendoor, 1987.

W. Mooijman en N. van Leersum, 'Creatief schrijven: theorie en praktijk'. In: *Moer* 4, 1989, p. 161-163.

L.M. Philips, 'Using children's literature to foster written language development'. In: *Research report*, July 1986, p. 1-49.

M.B. Sager, 'Exploiting the reading-writing connection to engage students in text'. In: *Journal of reading* 33, 1989 (1), 40-43.

D.C. Simmons, *Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners*. Presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference, South Carolina, December 1993.

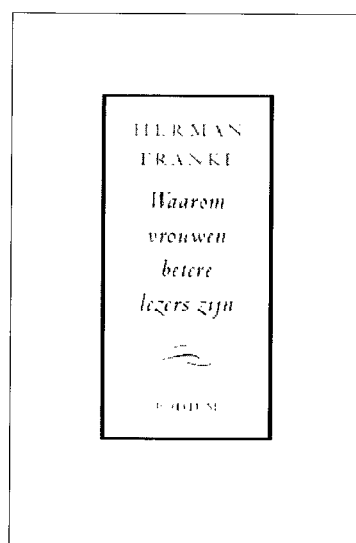
M. De Sterck, 'Al doende. Over de rol van schrijfoefeningen in het literatuuronderwijs'. Bijdrage aan conferentie Het Schoolvak Nederlands, 19-20 november 2004 te Antwerpen.

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

Waarom vrouwen betere lezers zijn

Herman Franke
Podium, 2004
ISBN 90 5759 236 3
€ 16,00

Herman Franke zal niet gauw wekenlang in 'toptien' de dienst uitmaken, al heeft hij een aantal indrukwekkende boeken op zijn naam. *De verbeelding* won in 1998 de AKO Literatuurprijs, het omvangrijke en fantasierijke *Wolfstonen* werd in 2003 genomineerd voor de Libris Literatuurprijs en zijn *Notulen* uit 2004, omschreven als 'kortebaantje' werd ook lovend ontvangen. In *Waarom vrouwen betere lezers zijn* zijn (bewerkte) columns verzameld die Franke in de afgelopen jaren schreef voor *de Volkskrant*. Hij geeft daarin vaak



treffend geformuleerde meningen over boeken, schrijven en lezen, maar roept ook interessante vragen op – de titel van zijn bundel is een goed voorbeeld van de kwesties die hij zoal aanroert. 'Literatuur moet stekels hebben. Ze moet schuren en schrijven,' is een opvatting van Franke die ook wel elders aan te treffen is. Dat literatuur ook goed is voor de seks en een medicijn kan zijn tegen psychische klachten is duidelijk een wat minder vaak geformuleerd standpunt. De verdediging van plagiaat staat in deze bundel naast de uitleg waarom een goed boek op de rechterpagina begint, Harry Potter legt het in een vergelijking af tegen Ollie B. Bommel, de relatie tussen boek en film en tussen boek en tv wordt geanalyseerd, kortom: de bundel van Franke is een mix van heel uiteenlopende teksten die voor het overgrote deel even (of soms erg lang) tot nadenken stemmen.

JD

Alle dagen samen

Erwin Mortier
De Bezige Bij, 2004
ISBN 90 234 1633 3
€ 14,50

Er zijn niet veel Vlaamse auteurs die erin slagen om de grens met Nederland over te steken. De schrijvers wie dat wel lukt, hebben allemaal ook wel duidelijk een eigen stem, brengen iets wat



in de Nederlandse literatuur ontbreekt: de melige maar meestal meeslepende woordbombardementen van Herman Brusselmans, de politieke actualiteit van Tom Lanoye, de subtiliteit van Leo Pleysier en Erwin Mortier worden door (uiteenlopende soorten) lezers in Nederland duidelijk gewaardeerd. Erwin Mortier debuteerde in 1997 met *Marcel*, kwam in 2000 met *Mijn tweede huid* en in 2002 met *Sluitertijd*. Nu is *Alle dagen samen* toegevoegd aan zijn oeuvre dat duidelijk niet gericht is op grote verhaallijnen en spectaculaire ontwikkelingen, maar in een prachtige taal een sfeer oproept van verlangen, een verlangen 'om de tijd teniet te doen'. De hoofdpersoon is een jongetje van vijf. Zijn overgrootvader ligt op sterven. Zijn wereld is klein,

en toch loopt hij er verloren in rond: de volwassenen om hem heen zijn met andere zaken bezig, hebben amper oog voor hem.

Hij is zelf erg ziek geweest, en de slapte en de koorts lieten de dagen in elkaar overlopen; en dat gevoel heeft hij ook nu weer, nu de zomer heet is, en hij niet weet wat te doen, en niet begrijpend alle bedrijvigheid beziet. Zijn kinderlijke observaties, de gesprekken om hem heen die hij probeert te volgen, zijn aandacht voor klanken en woorden, maken dit verhaal tot een fijnzinnig aquarel. Mooi, erg mooi.

JD

Verkleed als mens

Wouter van Oorschoot
G.A. van Oorschoot, 2004
ISBN 90 282 4026 8
€ 22,50

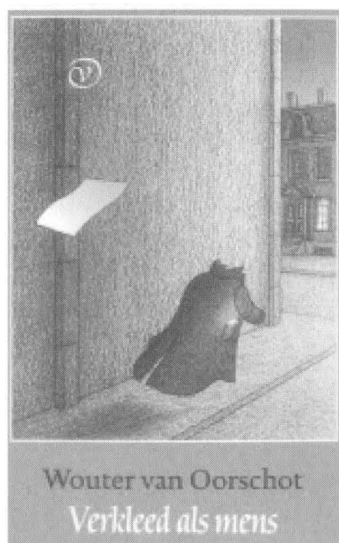
De uitgever die zelf schrijver werd, dat is Wouter van Oorschoot met zijn boek *Verkleed als mens*. Zoon van de geruchtmakende Geert van Oorschoot die kort na de oorlog vanuit het niets een eigen uitgeverij opzette die als een van de weinige nog zelfstandig is. In *Verkleed als mens* maakt de lezer kennis met Wouter, die als jongen zijn acht jaar oudere broer Guido verloor, toen deze zelfmoord pleegde. Het gezin raakte verscheurd, moeder Hil zocht haar heil in de buiten-

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

huizen onder Amsterdam en in Zuid-Frankrijk, vader Geert deed dat in zijn werk. Pas als Wouter later zelf twee zonen heeft, merkt hij wat het is om een niet-broer te hebben.

Het boek ademt sterk de sfeer van zestiger jaren. Overal popmuziek, hippies, drugs en alcohol. Wouter valt vooral op jongens, wat onverbloemd wordt weergegeven. Hij noemt zichzelf 'panseksueel'. Pas als hij in de buurt van het huis in Zuid-Frankrijk de vrouw van zijn leven tegenkomt, neemt hij de meer burgerlijke draad op: hij gaat bij zijn vader in de zaak werken en hij sticht een gezin.

Het boek is prettig om te lezen, al had het aanmerkelijk dunner gekund. De beschrijvingen van de jaren zestig bieden geen meerwaarde. Dat doen de



beschrijvingen van het persoonlijk leven van de uitgever wel. Dit maakt echter het geheel toch te voyeuristisch om er objectief van te genieten.

AMR

Woestepet. Een moffenkind

Henri van Daele

Lannoo, 2004

ISBN 90 209 4897 0

€ 18,95

In *Woestepet* keert de Vlaamse auteur Henri van Daele terug naar zijn grote liefde, de autobiografie. Van Daele verspreidt zijn verhaalstof over vier boeken, waarbij het eerste deel als voorgeschiedenis fungeert. We schrijven Kregenlaar, een Vlaams dorpje in de Tweede Wereldoorlog. Na de moord op twee 'zwarte gendarmen' belandt verzetsheld Pieter in strafkamp Breendonk. Als bescheiden verzetsdaad wordt zijn vrouw Angèle danseuse om via de loslippigheid van Duitse officieren nuttige informatie te verzamelen. Tegen de regels in wordt ze verliefd op de innemende Heinchen, niet wetende dat deze 'Obersturmbannführer' Pieters beul in Breendonk is. Uit de relatie die ontstaat, wordt Woestepet geboren, een moffenkind. Na de oorlog wordt Angèle als moffenhoer zo vernederd, dat ze krankzinnig wordt. Pieter besluit Woestepet als eigen kind te



erkennen. Het tweede boek belicht beurtelings de belevenissen van de 'ikfiguur' – alias de jonge Henri – en Woestepet. Het zijn verwarrende tijden: Henri loopt met zijn hoofd in de wolken, kan fantasie niet meer van werkelijkheid onderscheiden. Woestepet verneemt zijn oorlogsgeschiedenis. Beide jongens worden naar 'Het Huis aan 't Klaverken' gevoerd, meteen ook de titel van het derde boek. Hier helpen Henri en Woestepet elkaar over hun jeugdtrauma's heen. Geboren verteller Henri vindt de juiste woorden voor Woestepets verhaal, die op zijn beurt Henri met beide voeten op de grond houdt. In het vierde boek vieren de jongens Kerstmis in Kregenlaar. Het verhaal eindigt met een welgemeende vredesboodschap én een verrassend naschrift.

In *Woestepet* recycleert van Daele op eigenzinnige en indringende wijze verhaalstof uit vorige romans. In een sterk visuele taal, bijwijken met poëtische precisie, schept van Daele een unieke sfeer, gekruid met snippers Vlaams idioom. De roman als nostalgische terugblik op verloren gegane geschiedenis. Van Daele verhuult niet: Woestepets ontmaagding of Angèles vernederingen worden expliciet, maar zonder shockeren beschreven. De fijnzinnige compositie en het nauwgezet verweven van de verhaallijnen maken *Woestepet* tot een literaire verademing binnen de stroom jeugdboeken met oorlogsthematiek.

JP

Het Hercynische Woud

Simone van der Vlugt

Kidsbibliotheek, 2005

ISBN 90 5637 667 5

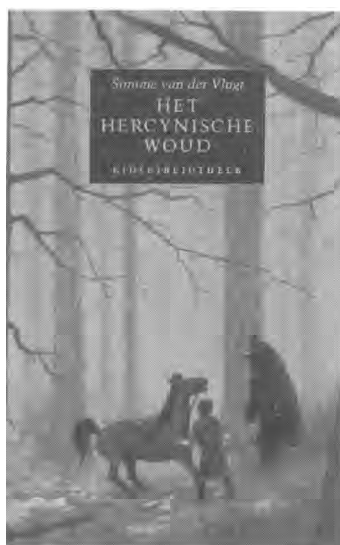
€ 3,95

De *Lemniscaatkrant* en het tijdschrift *Kidsweek* zijn in navolging van verschillende landelijke dagbladen een eigen bibliotheek begonnen, de Kidsbibliotheek. Abonnees van beide bladen krijgen de boeken die in deze reeks verschijnen gratis thuis, voor anderen zijn ze het voor een klein bedrag te koop in de boekhandel. Lydia Rood, Harm de Jonge en Lieneke Dijkzeul zullen later in het jaar

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

een aflevering verzorgen, de eerste keer was de beurt aan Simone van der Vlugt, die *Het Hercynische Woud* schreef. Het is de eerste eeuw voor Christus als het leger van Julius Ceasar Germanië binnentrekt. De jonge verkenners Rufus, die tegen zijn zin dienst heeft genomen in het leger, hoopt dat de strijd snel beslist zal zijn, zodat hij terug kan naar Rome. De Romeinen stuiten echter op onverwacht fel verzet en het is nog maar de vraag of Rufus ooit nog terug kan.

Het is jammer dat de boeken in de Kidsbibliotheek blijkbaar niet al te dik mogen worden: Van der Vlugt had slechts 88 pagina's tot haar beschikking en het is haar niet gelukt het boek de diepgang mee te geven die we kennen uit haar andere boeken. Daarbij heeft



het verhaal erg veel weg van *De slavenring*, een boek dat ze eerder schreef. Haar vaste lezers zullen dan ook wat teleurgesteld zijn na het lezen van *Het Hercynische Woud*. Met dit boek is echter wel een heuse kinderbibliotheek gestart en dat is een verdienste. En dankzij haar heldere taalgebruik en spannende verhaal heeft Van der Vlugt deze bibliotheek toch op passende wijze geopend.

MO

De geschiedenis van Nederland

Hans Ulrich en Erik van der Walle

Van Goor, 2005
ISBN 90 00 03622 4
€ 9,95

Waarom een buitenboordmotor eenzaam is

Joke van Leeuwen

Stichting Ons Erfdeel, 2005
ISBN 90 75862 70 9
€ 14,50 (incl. verzendkosten)
Te bestellen bij
adm@onserfdeel.be

Ook in navolging van een serie voor volwassenen – de notendopreeks van Prometheus: de Notendop Junior van Van Goor. In *De geschiedenis van Nederland* geven Hans Ulrich en zijn oud-leerling Erik van der Walle een helder en beknopt overzicht van de historie van ons land. Ze beginnen bij de oude steentijd en eindigen met de vraag wat de

lezer ervan zou vinden als Nederland in de nabije toekomst zou opgaan in Europa. De auteurs wisselen de nonfictie af met proza, wat het boek smeuïg maakt: geen droge geschiedenis, maar spannende verhalen. Het prettigst is nog wel de chronologie, waarvan docenten geschiedenis nogal eens verzuchten dat deze in de lespraktijk in de huidige basisvorming ver te zoeken is. Het boek is niet alleen handig voor leerlingen die wat bijgespijkerd moeten worden, het leest ook gewoon lekker weg. Met steun van de Nederlandse Taalunie verscheen nog een geschiedenisboek: *Waarom een buitenboordmotor eenzaam is*. Hierin wordt het ontstaan van de Nederlandse taal uiteengezet door Joke van Leeuwen, op een wijze zoals zij dat goed kan: met humor en prachtige tekeningen. Niet alleen de ontwikkeling van Middelnederlands tot de taal van vandaag komt aan bod, ook onderwerpen als rijm, spreekwoorden en het ontstaan van namen worden behandeld. Er komt echt erg veel aan bod in dit fraai uitgevoerde boek. Ook weer leuk om te gebruiken in lessen in de eerste klas van de basisvorming, maar net zo leuk om zelf door te lezen – een standaardwerk voor iedere liefhebber van onze taal.

MO

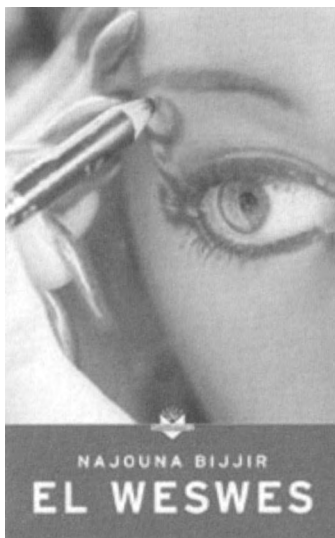
El weswes

Najouna Bijjir
Malmberg, 2004
€ 15,90

Terwijl iedereen de mond vol heeft over 'het jaar van de dialoog' en/of de mislukking van de multiculturele samenleving, bracht uitgever Malmberg dit schooljaar een bijzonder pakket op de markt. Als extra bestelling in de serie 'Boektoppers', de schooluitgave van literaire werken, kan een multicultipakket aangeschaft worden. Zo lang de voorraad verstrekt.

Het drie-in-één pakket bevat de roman *El weswes* van Najouna Bijjir, een dvd met de bekroonde televisiefilm *Najib & Julia* van niemand minder dan Theo van Gogh en een cd met kleinkunst-opnamen van onder anderen Hans Teeuwen, Nilgün Yerli, De Berini's, Jetty Mathurin en Leon van der Zanden. Daarnaast is er een werkboek beschikbaar met tal van interessante verwerkingsopdrachten die verder gaan dan een simpele tekstbehandeling. De suggesties geven docenten Nederlands, maatschappijleer en levensbeschouwing een uitgelezen mogelijkheid lessen over cultuurverschillen uit te diepen en vorm te geven. Met behulp van boek, dvd en cd kan iedereen geïnspireerd aan de slag. De dvd kan ook in het kader van lessen over films gebruikt worden; er is daarover veel educatief materiaal voor CKV

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R



beschikbaar. De regie van Van Gogh is ijzersterk, ook vanwege de kritiek op zowel de houding van Marokkanen als Nederlanders. In *El weswes* beschrijft de Marokkaans/Rotterdamse schrijfster Najouna Bijjir enkele jonge Marokkaanse meisjes. Bijzonder is dat zij de mensen naar het leven tekent, met hun eigen taalgebruik en hun eigen onhebbelijkheden. Niet de eigen cultuur wordt verheerlijkt, maar de werkelijkheid wordt weergegeven, soms met een lichte spot en zeker ook met zelfspot. Niet de eigen moslimideologie staat centraal, maar het menselijke gezicht. Vrij recent heb ik deze jonge schrijfster op school uitgenodigd om over haar boek te praten. Dat was een groot succes. Haar omgang met de verschillende culturen was hart-

verwarmend en, beste collega's, ook zeer leerzaam. Een absolute aanrader.

HL

Z·I·C·H·T O·P S·I·T·E·S

Bent u op zoek naar een grote Nederlander? Op www.degrootstenederlander.kennisnet.nl vindt u biografieën en aanvullende informatie over bekende Nederlanders. Pim Fortuyn kunt u naar gelieve links of rechts laten liggen. Kennisnet is ook te bereiken via www.davindi.kennisnet.nl, een prima onderwijszoekmachine. Ook www.zoekenvindenvkiezen.nl is een bruikbare zoekmachine. De website www.neder-l.nl biedt een samenhangend overzicht van boeken en tijdschriften. Voor historische kunst biedt ook www.ahm.nl – het Amsterdams Historisch museum – veel informatie. Cultureel erfgoed is ook volop aanwezig op www.geheugenvannederland.nl, de website van de Koninklijke Bibliotheek. Historisch materiaal is verder te vinden op www.cultuurwijs.nl, een interessant adres dat is ontwikkeld in opdracht van Digitaal Erfgoed Nederland. De website biedt opmerkelijke zoekmogelijkheden, onder meer via de Cultuurgrazer, een associatieve zoeker. Wie liever de grenzen van het heden opzoekt, kan onder meer

terecht op www.deadline.nl, een persbureau van en voor jongeren over cultuur en media. Andere moderniteiten zijn te vinden op www.leerplaza.nl; geen site met uitgebreide informatie, maar aardig om te zien dat ook TNO zich bezighoudt met e-learning en zoekt naar een oplossing voor het achterop raken van het huidige onderwijssysteem. Onlangs vond de zesde Gedichtendag plaats. Op www.gedichtendag.org blijft u op de hoogte van activiteiten en ontwikkelingen. Wie een bredere start wil, kan terecht op poezie.startkabel.nl. Bent u zelf een dichter dan is de kans groot dat www.poetryalive.nl geen onbekende is. De website is een podium voor duizenden dichters. Het adres schijnt ook een inspiratiebron te zijn voor leerlingen die liever niet zelf hun poëtische gedachten willen ontdekken. Liefhebbers van poëzie kunnen ook terecht op www.poezieclub.nl, www.gedichtgeopend.nl, www.kb.nl/dichters of www.broklede.nl/poezie. Wie in Amsterdam eens een echte poëziewinkel wil bezoeken, kijkt eens op www.demodokos.nl. De verhalenvertellers kunnen terecht op www.nationaleverteldag.nl, www.verhalenbank.nl en verhalen.startkabel.nl. Er zijn websites die de tijdelijkheid van het moment hebben en dienen ter ondersteuning van een actuele gebeurtenis. Ook

protestsites horen daarbij. Een vergelijking met een interactief pamflet ligt voor de hand. De kans is dus groot dat als u www.zuinigopkunst.nl aanklikt, er niets verschijnt. Hoewel? Dat zou impliceren dat protesteren niet meer nodig is en dat alles toch nog goed is gekomen. Dat lijkt me niet reëel. Cultuur staat voortdurend onder druk. Hoe kunst ook geld oplevert en combineert met een goed doel, vindt u op de website www.hettyvanderlinden.com. Deze schilderes reist over de wereld om kinderen met weinig perspectief uit te nodigen tekeningen te maken, waarin ze hun dromen weergeven. Met die tekeningen gaan gerenommeerde kunstenaars van de hele wereld aan de slag. De opbrengst van de werken gaat terug naar de kinderen. Wie liever met muziek bruggen slaat, kan terecht op www.musicianswithoutborders.nl. Een andere bewonderenswaardige site, die eveneens bruggen slaat is www.pitchjunior.nl – een initiatief van het Centrum voor Interculturele Studies van de Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Een prachtig initiatief om jongeren extra te prikkelen. Er zijn ook websites die niet alleen ondersteuning, maar ook problemen leveren. Zo stonden vorig jaar op www.havovwo.nl opgaven en antwoorden van de CKV-2-examens op deze site. Daardoor konden ze niet door de leerlingen als oefenmateriaal

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

worden gebruikt, omdat de bronnen van belang zijn. Docenten protesteerden en wezen erop dat het slecht zou zijn als leerlingen gingen denken dat ze zonder die bronnen uit de voeten zouden kunnen. Anderen gebruikten materiaal als toetsmateriaal.

De Serie Nieuwe Theatermakers is een activiteit van Theater Instituut Nederland. Doel van de serie is de doorstroming van talent te bevorderen. Hiertoe worden voorstellingen geselecteerd die vervolgens op tournee gaan. Jonge theatermakers kunnen hiermee extra speelervaring opdoen. Op **www.serienieuwetheatermakers.nl** kunt u op de hoogte blijven.

Als u merkt dat al deze adviezen leiden tot lusteloosheid en apathie van uw leerlingen, klikt u gerust eens naar **www.zwaarweer.nl**. Kunst is ook niet alles.

HL

Aangenaam kennis te maken

Nederlandse Taalunie

De Nederlandse Taalunie is een overheidsinstelling. Binnen de Taalunie werken de Nederlandse en Vlaamse overheid samen aan beleid voor vier werkerreinen: de Nederlandse taal, onderwijs in en van het Nederlands, literatuur en lezen en het Nederlands in de wereld (buiten Nederland en Vlaanderen). Suriname is sinds 2003 geassocieerd lid geworden en wordt betrokken bij een groot deel van de Taalunieprojecten. In alle activiteiten van de Taalunie staan de belangen van de taalgebruiker voorop. Iedereen die zich zogezegd van het Nederlands bedient, moet de taal in uiteenlopende taalsituaties en voor een breed scala van communicatieve doelen kunnen inzetten. De Taalunie ziet het als haar missie om ervoor te zorgen dat alle gebruikers van het Nederlands hun taal op doeltreffende wijze kunnen gebruiken, ofwel: de taalgebruiker staat centraal. Dit betekent dat de Taalunie investeert in uiteenlopende projecten voor verschillende doelgroepen. Ze werkt hiervoor samen met overheden, wetenschappelijke instellingen, veldorganisaties en het bedrijfsleven, en voorziet in behoeften van onder meer docenten, schrijvers, journalisten, vertalers, taalliefhebbers en het grote publiek. Het Taalunieversum (www.taalunieversum.org), de website van de

Taalunie, is het belangrijkste communicatiemiddel. Alle informatie over Taalunieprojecten is te vinden op deze site. Op dit moment bezoeken dagelijks ruim 7.000 mensen de site. De Nederlandse Taalunie wordt gefinancierd door de Nederlandse, Vlaamse en Surinaamse regering naar rato van het aantal sprekers van het Nederlands. In 2004 bedraagt de begroting ongeveer negen miljoen euro. De taalgebruiker centraal, wat betekent dit nu eigenlijk in de praktijk voor de verschillende werkerreinen?

Taal

Op het gebied van de Nederlandse taal zorgt de Taalunie in de eerste plaats voor de ontwikkeling van instrumenten en voorzieningen die sprekers van het Nederlands in staat stellen hun taal optimaal te gebruiken. Zo wil ze garanderen dat burgers in Nederland en Vlaanderen hun eigen taal kunnen gebruiken, thuis of op werk, op school of in de communicatie met Europese instellingen. Instrumenten zijn bijvoorbeeld vertaalwoordenboeken, Nederlandse grammatica's, on line taaladvies op het Taalunieversum en de Woordenlijst Nederlandse Taal. De meeste instrumenten worden beheerd binnen de centrale voor taal- en spraaktechnologie. Hierdoor zijn ze toegankelijk voor de overheid, kennisinstellingen en het bedrijfsleven en

worden nieuw onderzoek en nieuwe toepassingen mogelijk. Toepassingen zijn bijvoorbeeld automatisch vertalen of spellingcheckers. De positie van het Nederlands in de moderne informatie- en communicatiewereld wordt hierdoor versterkt. In Europees verband werkt de Taalunie samen met andere nationale organisaties aan ondersteuning van de officiële Europese talen en bevordering van meertaligheid in de Europese Unie.

Onderwijs

Op onderwijsvlak voeren Nederland en Vlaanderen elk hun eigen nationaal beleid, het Taaluniebeleid vormt een aanvulling hierop. Zo geeft de Taalunie basisdocumenten uit over thema's die aan beide kanten van de grens actueel zijn, bijvoorbeeld over taalcompetenties van leraren en taal en inburgering. Daarnaast worden Nederlandse en Vlaamse deskundigen in het onderwijsveld gestimuleerd om meer samen te werken. Via het onderwijsluik van het Taalunieversum werkt de Taalunie aan de ontsluiting van kennis en inzichten over het vak Nederlands. Andere interessante informatie is bijvoorbeeld de tijdschriftenattendering (maandlijks overzicht van recente artikelen over onderwijs Nederlands en Nederlands als tweede taal (NT2) uit de vaktijdschriften), de vragenlijst over

onderwijs Nederlands/NT2, de verklarende lijst onderwijstermen uit Nederland, Vlaanderen en Suriname en het overzicht van goede praktijkvoorbeelden uit de klas (Taalunie Onderwijsprijs). Een belangrijk inhoudelijk accent op het gebied van onderwijs ligt op sociaal taalbeleid: taalbeleid dat zich richt op gebruikers en leerders van het Nederlands waarvoor de taal een struikelblok vormt om in de samenleving van vandaag te functioneren. Op onderwijsvlak kan de Taalunie ook veel betekenen voor Suriname. Samen met betrokkenen in Suriname worden in de komende maanden concrete activiteiten en projecten opgezet.

Literatuur en lezen

Op het gebied van literatuur en lezen zet de Taalunie zich in voor meer samenwerking tussen Nederland, Vlaanderen en Suriname. Essentieel in deze samenwerking is de dialoog tussen Nederland en Vlaanderen over het beleid en uitwisseling van inzichten en uitgangspunten. De Taalunie laat bijvoorbeeld onderzoeken welke plaats lezen inneemt in onze maatschappij. Wat gaat er precies verloren door de overgang van een leescultuur naar een digitale, meer beeldgerichte cultuur? Voor een gericht gezamenlijk beleid is het ook belangrijk dat informatie en documentatie wordt gebundeld en via het internet, onder andere via het

Taalunieversum, aan het veld beschikbaar wordt gesteld. Zo investeert de Taalunie bijvoorbeeld in de Digitale Bibliotheek voor de Nederlandse Letteren, de Bibliografie van de Nederlandse Taal- en Literatuurwetenschap, de Bibliografie van Literaire tijdschriften in Vlaanderen en Nederland en in NedCultuur, de bibliografische attenderingslijst over taal, cultuur en geschiedenis in Nederland en Vlaanderen. Samen met de Nederlandse en Vlaamse Stichting Lezen wordt gewerkt aan de Boekenzoeker, twee leesadviesites, de een voor kinderen in de basisschoolleeftijd en de andere voor jongeren uit het technisch en beroeps-onderwijs. De Taalunie vindt een gezamenlijke leescultuur belangrijk; gezamenlijke literaire prijzen, zoals de Prijs der Nederlandse

Letteren en de Taalunie Toneelschrijfprijs geven uitdrukking aan die gezamenlijke leescultuur. In het leesbevorderingsproject ‘de Inktaap’ gaan Nederlandse en Vlaamse scholieren met elkaar in debat over de prijs der prijzen van het afgelopen jaar. Uit de winnaars van de drie grote literaire prijzen in het taalgebied kiezen zij hun eigen winnaar. Tenslotte zal de website Literair Nederland zich binnenkort in samenwerking met en met steun van de Taalunie omvormen tot een literair internetplatform voor het hele taalgebied.

Nederlands in de wereld

Buiten Nederland en Vlaanderen wordt Nederlands onderwezen aan ruim tweehonderd universiteiten in meer dan veertig landen. De Taalunie geeft deze universiteiten subsidies en stelt centrale

voorzieningen beschikbaar aan docenten en studenten Nederlands. Denk bijvoorbeeld aan het Certificaat Nederlands als Vreemde Taal, aan nascholingscursussen voor docenten of aan zomercursussen voor studenten. Ook het onderwijs Nederlands op basis- en secundaire scholen in de grensgebieden van Noord-Frankrijk, Duitsland, Brussel en de Franstalige gemeenschap van België krijgt steun. De Taalunie heeft een bijzondere relatie met Zuid-Afrika en Indonesië. Ze werkt samen met Zuid-Afrika op het gebied van meertaligheid. In Indonesië steunt ze het onderwijs in Nederlands via het Erasmus Taalcentrum, een volwaardige vestiging van de Taalunie.

Taalunieversum

Meer informatie over de werk-

terreinen van de Taalunie is te vinden op het Taalunieversum. Daarnaast bevat het Taalunieversum ook een vacaturebank, taalspelletjes voor taalliefhebbers of leerders van het Nederlands, agenda’s voor taal-, literaire en onderwijsactiviteiten, nieuws en een grote verzameling links. Ook Taalschrift is er te vinden, een digitaal tijdschrift voor een breed, in taal geïnteresseerd publiek. Het bevat elke maand een reportage van een deskundige over een maatschappelijke kwestie op het gebied van taal en taalbeleid. Lezers kunnen hierop reageren in een discussieplatform.

Meer informatie:
Nederlandse Taalunie
Postbus 10595
2501 HN Den Haag
www.taalunieversum.org

AGENDA

18 t/m 22 juni 2005

Poetry International

Jaarlijks poëziefestival in Rotterdam. Zie: www.poetry.nl

T/m 11 september

Tentoonstelling Jeroen Brouwers

Het Letterkundig Museum in Den Haag biedt een overzicht van leven en werk van Jeroen Brouwers. Informatie: www.letterkundigmuseum.nl

18 en 19 november 2005

Het Schoolvak Nederlands

Negentiende editie van tweedaags congres bedoeld voor docenten voortgezet onderwijs, hogescholen en lerarenopleidingen. Meer informatie: www.hetschoolvaknederlands.org.

Zie ook: www.literatuureducatie.nl.

Uitgave: Biblion Uitgeverij

Eindredactie: Mireille Oostindië
t (070) 415 39 25
e mireille.oostindie@planet.nl

Abonneren

Bestellingen van abonnementen in Nederland per briefkaart, fax of e-mail richten aan Hexspoor Support, Antwoordnummer 16020, 5280 VJ Boxtel, t (0411) 64 42 77, f (0411) 65 21 21 e biblionuitgeverij@support.hexspoor.nl, onder vermelding van naam, adres, datum, handtekening, gewenst abonnement en bestelnummer 11018. Ook voor adreswijzigingen en vragen over de facturering en/of verzending.

Abonnementen gaan in per eerstvolgend nummer. Opzeggen van abonnementen schriftelijk vóór 1 oktober van het lopende jaar. Factuur per kalenderjaar. In België: Swets Information Services, Eigenlostraat 21, 9100 Sint-Niklaas, t (037) 80 62 62, f (037) 80 62 99, e info@be.swets.com.

Abonnementsprijs

€ 10,- incl. BTW en verzendkosten

Advertenties

Retra PubliciteitsService, Postbus 333, 2040 AH Zandvoort, t (023) 571 84 80, f (023) 571 60 02, e vera@retra.nl.

Tarieven op aanvraag, inleveren op aanvraag. Meesturen van folders is ook mogelijk. Ook bij de redactie kunt u advertenties aanmelden.

Opmaak en druk

RS Drukkerij bv, Rijswijk

Deze uitgave kwam tot stand in samenwerking met Stichting Lezen.

Lezen
STICHTING LEZEN

© Redactie *Tsjip/Letteren*, 2005

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Biblion

TSJIP/LETTEREN 15.1

TSJIP / LETTEREN

tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming

jaargang 15, nummer 2

T h e m a

Doorlopend leren

- Rokkenbevordering
- 'Ik lees nooit in mijn vrije tijd'
- Weg met het leesverslag!
- Dichter bij de dichter

En verder

- Leeswijzer
- Kennismaken met SLO



Tsjip/Letteren, jaargang 15
nummer 2

Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige
vorming

ISSN 1387-0009 / NUGI 724

Redactie

Joop Dirksen, Henk Langenhuijsen, André Mottart,
Mireille Oostindië (tevens eindredactie), Anne-Mariken
Raukema (hoofdredactie)

Vaste medewerkers

Joris Bekkers, Xander Michiel Beute, Cor Geljon,
Jacques de Vroomen

Medewerkers aan dit nummer

Joris Bekkers, Hans van Bommel, Xander Michiel
Beute, Joop Dirksen, Jan van Gemert, Marleen Kieft,
Henk Langenhuijsen, Bart Moeyaert, Mireille
Oostindië, Jürgen Peeters, Anne-Mariken Raukema,
Gert Rijlaarsdam, Dick Schram, Cedric Stalpers, Wil
van der Veur, Jacques de Vroomen

Basisvormgeving

Ellen Mulders

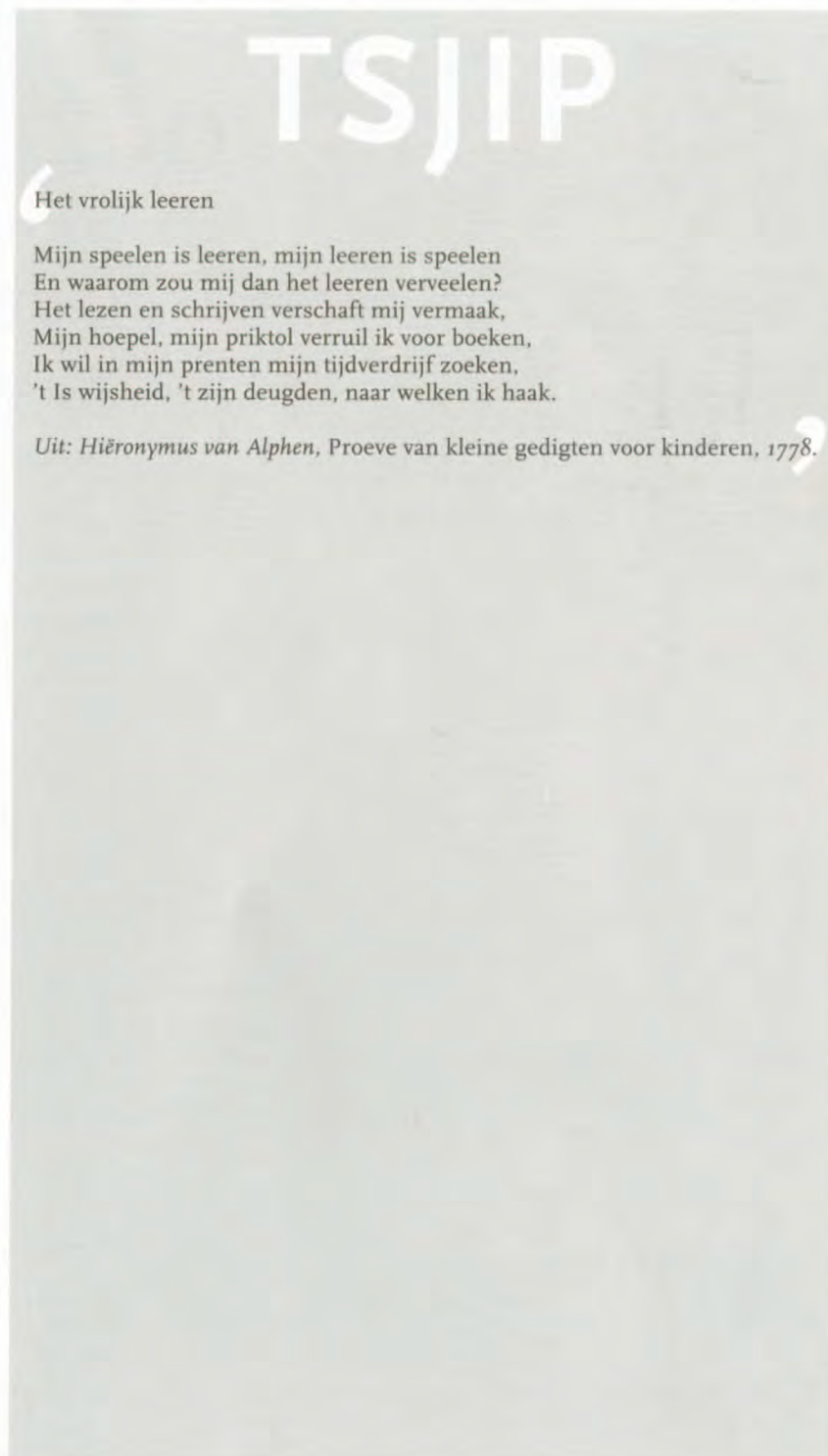
Illustraties in dit nummer

Lisa Brandenburg

Redactieadres

Anne-Mariken Raukema
Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328 G
1012 RW Amsterdam
t (020) 623 05 66
e amraukema@lezen.nl

Tsjip/Letteren verschijnt drie keer per jaar: in maart,
oktober en december.
Kopij inzenden uiterlijk twee maanden voor de verschij-
ningsmaand.



Inhoud



3 / **Rokkenbevordering**

7 / **'Ik lees nooit in mijn vrije tijd'**
Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school

II / **Literatuuronderwijs als leesbevordering**

I4 / **Weg met het leesverslag!**
Een nieuwe aanpak in de literatuurles

I7 / **Recensies over literatuur**
Schrijven om te leren

22 / **Dichter bij de dichter**
Poëzie door de schooljaren heen

25 / **Wat drijft scholieren tot cultureel gedrag?**
De relatie tussen persoonlijkheid en cultuurparticipatie

30 / **Over een leerlijn CKV**

32 / **Verankering van leerlijnen door het vak drama**

En verder

37 Column

38 Leeswijzer

43 Aangenaam kennis te maken

44 Agenda

Redactioneel

Ons hele leven zijn we bezig met ontwikkelen. De laatste jaren zelfs bewust, getuige de enorme toename van loopbaancentra, *personal coaches* en trainers. We zijn immers nooit te oud om te leren, sterker nog: we zijn er doorlopend mee bezig. Gek toch dat in het onderwijs dit doorlopende proces van leren vaak wordt doorbroken doordat de lesstof in hokjes van jaren, klassen, vakken en onderwerpen wordt aangeboden...

Deze *Tsjip/Letteren*, de tweede van de vijftiende jaargang, staat in het teken van doorlopend leren. Weg met de hokjes, op naar de aandacht voor het persoonlijke, continue leerproces. Schrijver Bart Moeyaert trapt af met een ontroerend persoonlijk verhaal over zijn eigen literaire ontwikkeling, als lezer en als auteur. Dick Schram kijkt naar het verband tussen lezen in de vrije tijd en lezen voor de verplichte leeslijst op school. Weten we hier meer van, dan kunnen we immers onze lessen veel beter op de individuele leerling afstemmen. Anne-Mariken Raukema bespreekt vervolgens het proefschrift van Erik van Schooten, die literatuuronderwijs als een vorm van leesbevordering ziet. Maar dan wel zonder leesverslagen oude stijl, vindt Joop Dirksen. Hij geeft in zijn bijdrage een voorbeeld van hoe het anders kan. Ook Marleen Kieft en Gert Rijlaarsdam hebben een mooi praktijkverhaal, zij onderzochten hoe twee vakonderdelen, literatuur en schrijven, goed en vooral productief kunnen worden gecombineerd. Wil van der Veur gaf jarenlang met veel plezier les in Ede. Hij vertelt hoe hij samen met zijn collega's van het Marnix College poëzie als doorlopende leerlijn aanbiedt. Ook interessant om te weten is natuurlijk hoe scholieren tot cultureel gedrag komen, in de brede zin van het woord. Van het lezen van boeken tot het schrijven van songteksten: welke leerlingen doen het, welke niet en waarom? Cedric Stalpers doet verslag van zijn onderzoek. Hans van Bommel schrijft over hoe een doorlopende leerlijn in het vak CKV tot stand kan komen, en welke haken en ogen er aan kleven. Tot slot geeft Jan van Gemert hiervan zijn praktijkverslag.

Naast deze artikelen vindt u natuurlijk ook de vaste rubrieken als de Agenda en 'Kennismaken met' – deze keer stelt het Enschedese SLO zich aan u voor. Tot slot is er de

Leeswijzer, waarin we voortaan meer aandacht willen besteden aan poëzie, te beginnen met een bespreking van Tjitske Jansens *Het moest maar eens gaan sneeuwen* en *Vitrine* van Vrouwkje Tuinman door Xander Michiel Beute.

Veel leesplezier.

Mireille Oostindië

Rokkenbevordering

Mijn vrienden zijn dun als een vel. Ik heb er veel, en altijd weer andere. Per dag ongeveer vier. Vandaag een man met een hoed, morgen een hond die lacht.
Ik zit in de keuken en teken de godganse dag door, wat ik maar wil, en soms teken ik ook wat mijn moeder wil. Dan zegt ze: ‘Tekenen mij.’ Dan teken ik een vrouw die over haar schouder naar mij kijkt, en naar me glimlacht en in de soep roert.

Bart Moeyaert	Op een keer komt er een vrouw voor ons zorgen, omdat mijn moeder geelzucht heeft. Het tekenen is anders, omdat de vrouw mij niet kent. Ze zegt: ‘Tekenen een jeep.’ Ze weet niet dat ik niet graag auto’s teken. Een kraanauto gaat nog net, maar een jeep zegt mij niets. Ik doe niet wat ze vraagt. Het verschil zit in haar stem. Zij zegt alle dingen alsof ze antwoord geeft op een vraag. Ze spreekt met de stelligheid van mensen die een baard hebben laten groeien om wijzer over te komen, of een schort aantrekken als uniform. Haar toon sluit alle mogelijkheden uit, behalve de hare. Later kom ik nog meer mensen tegen die zo klinken. Hun stem is meestal hard. Ik doe meestal niet wat ze vragen. Mijn moeder gebruikt graag het woordje ‘als’. Ze belooft er veel mee, want ‘als’ geeft aan dat er een mogelijkheid is die niet de hare is. Haar ‘als’ maakt beelden in mij wakker. Ze zegt: ‘Zo denk ik dat het is, en als het gelogen is, is het nog straf.’ Bij het pellen van een ui heeft ze bedacht dat de hersens van een mens maar beter niet de grootte van een sjalotje kunnen hebben. Ze heeft het woord <i>rokkenbevordering</i> uitgevonden.
---------------	--

Hoe meer rokken, hoe dikker de ui, weet ze uit ervaring. Hoe meer beelden in een hoofd, hoe groter het hoofd. Dus benoemt ze de kleuren. Ze groet de dingen, zoals Marc ’s morgens de dingen groet. Ze vergelijkt haar oren met de mijne. Ze zegt dat ik naar de geluiden van mijn eigen mond moet luisteren. Ze vraagt me te tekenen wat ik in mijn hoofd zie, en ze spreekt het ook af met mijn vader: leve de rokkenbevordering, lieveling, leve de rokkenbevordering. Mijn moeder heet Henriette Smessaert. Het zou fijn zijn als u haar naam noteerde. Vandaag en morgen zult u nog een paar keer aan haar denken, bijvoorbeeld op het moment dat u beseft dat de rokkenbevordering van mijn moeder de basis is van veel in het leven – ook van de doorgaande leeslijn. Iedereen heeft er baat bij om langs de ene kant voedsel te krijgen om over na te denken, en langs de andere kant honger te krijgen naar meer. Lezen is hongeren en eten tegelijk, zo denk ik dat het is, en <i>als</i> het gelogen is, is het nog straf. Ik ben vier, en ik weet niet dat ik schrijver ga worden. Misschien ga ik lezer worden, maar alles is onzeker. Ik

krijg geen kartonboekjes toegestopt, daar is geen geld voor. Ik word niet voorgelezen, daar is geen tijd voor. Mijn vader moet hard werken, mijn moeder is een soort van Sneeuwwitje in het huis van de dwergen. Ik heb zes broers die allemaal leefkinderen zijn. Er is er niet één die ook maar een beetje naar een leeskind ruikt. Het enige wat al eens door het huis klinkt is een vers. <i>De spin Sebastiaan</i>, bijvoorbeeld, omdat het kan worden opgedreund, en omdat Sebastiaan aan het eind lawaaiig wordt doodgestampt en opgeveegd. Van dat gedicht worden mijn broers altijd opgewonden. Voor hen moeten de dingen die uit boeken komen op z’n minst lawaai maken. Maar ook lawaai bevordert de rokken, dus doe maar, jongens, dreun de gedichten maar op, en kun je ze ook zingen? Ik ben de enige die zich meestal stilhoudt. Achter haar fornuis vouwt mijn moeder verpakkingen open, zodat ik op de onbedrukte kant kan tekenen. Soms teken ik op de bedrukte kant. Het kind van de <i>Betterfood</i> geef ik nieuw haar en nieuwe ogen. De mond knip ik uit, en plak ik omgekeerd weer vast. Tussendoor vraag ik wat voor letters er staan. <i>Betterfood</i>. Met een paar van die letters leer ik mijn eigen naam schrijven. Van mijn vader krijg ik een schoolboek met grote aanwijsprenten in kleur. Het
--

boek ruikt lekker. Het is een schoolboek waarmee kinderen in Duitsland hun taal leren. Later hoor ik van mijn broers dat ik wekenlang rondzeul met het boek en het meestal ondersteboven hou. Een schoolboek uit Duitsland is ook ondersteboven leerzaam. Een banaan blijft een banaan, een peer blijft omgekeerd een peer, en op z'n kop is ook rechtop.

In het openingshoofdstuk van het boek *Pietertje Brooms Jeugdijaren* van de verder onbekende J.P. Baljé onderstreep ik elk woord met potlood, alsof ik elk woord een gewicht wil geven. Woorden van drie lettergrepen laat ik ongemoeid, wegens te moeilijk. Ik beleef plezier aan het uitspellen.

Het alfabet geeft macht. Naar het voorbeeld van Pietertje Brom ga ik kikkers vangen in de sloot, gewapend met een veel te grote emmer. Ik sta er niet bij stil dat ik het boek onder het stof op zolder vandaan heb gehaald. Ik heb niet door dat het verhaal uit de tijd is, toen het in sloten nog stikte van de kikkers en de stekelbaarzen. De sloot vlak bij ons huis is zwart en dood. Ik vang niks, maar het is wel bewezen: het leven in boeken is rijk en groot en dikwijls beter dan het leven in het echt.

Op mijn elfde word ik ziek. De dokter zegt dat mijn longen knellen omdat er te veel gedachten in mijn hoofd zitten. Dat klinkt onlogisch en zorgwekkend, maar het is niet iets waarvan je doodgaat. Ik ben erg bang voor de grote school, dat is het punt, en om de angst te vergeten, mag ik een tijd thuisblijven. Ik piep bij vlagen. Het lawaai houdt me niet van het lezen af. Ik lees veel. De stapels zijn niet aan te slepen.

Ons huis is niet van hout, maar in mijn verbeelding kraken de muren en ruikt het tot op mijn kamer naar krentenbrood. Blijkbaar voel ik in 1974 feilloos aan over welke warmte Astrid Lindgren het in haar boeken heeft. De warmte van de vrouwen in haar boeken lijkt op de warmte van de vrouwen in mijn leven – mijn grootmoeder, mijn moeder – en met uitbreiding: de warmte van het hele gezin en de buurtbewoners. Buiten mogen ze van Koeweit zingen, en schreeuwen dat er te weinig olie is, ik zit binnen, bij Lindgren op schoot.

Schrijvers maken hun boeken zelf. Dat is voor mij wat je noemt een feit, iets waar ik nooit dieper over heb nagedacht, zelfs niet meer bij stilsta. Schrijvers maken van karton, papier,

lijm en plakband één exemplaar van hun boek, en dat krijg ik dan in handen. Mijn handen worden aangeleerd altijd zorgzaam te zijn met boeken, omdat ze handwerk zijn. Ze zullen die liefde voor het boek als object nooit verliezen.

In de bibliotheek zie ik dat Paul Biegel twee boeken heeft geschreven over Haas. Het eerst boek heet *Haas*, het tweede ook. Ik neem ze allebei mee. Thuis merk ik tot mijn verbazing dat het twee dezelfde boeken zijn. IJverige schrijvers maken dus meer dan één exemplaar van hun boek. Dat weet ik dan ook weer. Wat knap van ze.

Ik knip een getekend meisje uit de krant. Ze draagt een mini-jurk, ze heeft een hoed op met bloemen, ze loopt op hoge hakken en lange benen. Ik plak haar op karton en maak mijn eerste boek. Het is een roman voor volwassenen. Het boek heet *Barbara gaat naar Amerika*. De titel klopt niet. Barbara gaat niet naar Amerika. Ze gaat niet eens naar de luchthaven. Op bladzijde twee besef ik dat ik nog nooit in Zaventem ben geweest, en me niet kan voorstellen hoe het er daar toe gaat. Voor het eerst moet ik inzien dat ook de verbeelding zijn beperkingen heeft.

Op de grote school krijg ik het koud. Ik ben de enige die van de klank van het Latijn houdt, of sommige Griekse woorden grappig vind. Ik begin wel eens een zin met 'ik' en 'voel'. Dat is niet de bedoeling op een jongensschool, waar zinnen doorgaans met 'wij' en 'durven' beginnen. Met talent voor tekenen win ik geen vrienden, en het mag duidelijk zijn dat alleen meisjes blokfluit spelen.

Ik heb één klasgenoot waar ik vaak mee optrek, omdat hij net zo onpopulair is als ik. Hij leest verslagen van de Nasa



en is geabonneerd op *Natuur & Techniek*. Als hij mij vertelt over de Sputnik, blijf ik bij die mooie naam hangen, en mis de verdere gegevens over het tuig. Ook over het leven van het pantoffeldier weet mijn klasgenoot alles. Die kennis spreekt me niet aan. Wat mij bezighoudt zijn de pantoffels van het beest, maar daar zegt hij niets over. Mijn klasgenoot en ik hebben elkaar ongetwijfeld veel te vertellen, maar we luisteren niet goed naar elkaar.

Op een keer laat hij me een jampotje zien. Hij strooit er wat poeder van bij de drogist in, giet er nog iets anders bij, en schroeft het deksel dicht. In het potje begint er van alles te leven. Het mengsel van poeder en vloeistof spat met een zachte plof tegen de binnenkant van het deksel. Kijk, zegt mijn klasgenoot, en hij wijst het kobaltblauwe oerwoud in het potje aan, en legt de chemische reactie uit. Ik hoor hem wel, maar ik luister niet, al noem ik hem bijna mijn boezemvriend. Het jampotje vol giftige kleur en grillige vormen bewijst dat mensen



gefascineerd kunnen zijn door hetzelfde, maar op een totaal verschillende manier.

De rokkenbevordering van mijn moeder heeft resultaat. Door het veellezende heb ik ontdekt wat ik goed vind, en in de categorie 'goed' heb ik gradaties aangebracht: goed voor school of goed voor op zondagmiddag of goed voor het slapengaan. Er zijn boeken waarvan de leraren vinden dat ze leerzaam zijn, boeken die je snel vergeet, boeken waarvan je tot in je buik geniet. Er is ook: ronduit slecht. Mijn waardeschaal komt er in overleg met personages uit alle lagen van de boekenbevolking. Pietertje Brom om te beginnen, de triviale Cherry's, de betere triviale Pietje Bell, Lindgrens Pippi Langkous, Els Pelgroms kinderen van het Achtste Woud. Van elk personage uit lectuur en literatuur pik ik iets mee, en vorm me op die manier een beeld van de letteren en van de wereld. Zodra ik begin te merken dat mijn lievelingsboeken doorgaans de boeken zijn die niet gemaakt zijn, maar geschreven, kom ik tot de regel van de warme buik. Het is een lastige regel, omdat ik er alleen grote allesomvattende gebaren bij kan maken. De boeken die beantwoorden aan de regel van de warme buik hebben meer ziel dan rede, meer hart dan hoofd. Ik wijs dan woorden aan als 'thuis' en 'nest', en 'echt' en 'eerlijk', en 'taal', en sluit ze zo'n beetje in mijn armen. Soms ben ik zelfs geneigd om mijn wangen bol te maken, en met veel lucht het woord 'oer' uit te spreken. Alsof het dan om een verhaal gaat die uit een oerbuik komt.

Ik weet op mijn tiende niet wat literatuur precies is, maar door Pietje Bell, Pippi Langkous en De kinderen van het Achtste Woud ontwikkel ik een 'built-in, shock-proof shit detector'. Dat ding heb ik niet van mezelf zo genoemd. Dat ding heb ik later gekregen van Ernest

Hemingway, die ik niet graag lees, maar die interessante brieven over het schrijven heeft geschreven, en me er later, in één van zijn brieven op heeft gewezen dat je alleen zo'n ingebouwde, schokvrije shit-detector kunt ontwikkelen door veel te lezen.

Ik bedenk net iets: toen ik voor het eerst van de doorgaande leeslijn hoorde, zag ik een lijn voor me die bij punt a begon, en dan alsmaar doorging, alsmaar rechtdoorging. Maar ik vergis me, natuurlijk. De doorgaande leeslijn gaat door, maar niet rechtdoor. De doorgaande leeslijn is een cirkel. Soms groter, soms kleiner, als ringen van een ui. Voor ik het weet kom ik weer bij de rokkenbevordering terug. Maar goed.

Mijn vrienden van papier zijn erg dun, en verder is er niemand. Ik ben geen voetballer. Ik ben geen jongen die mensen opzoekt. Ik ben twaalf en een eenling. Het tekenen heb ik ingeruild voor het schrijven. Mijn eerste boek heeft twaalf hoofdstukken, en twaalf bladzijden.

Ik koester mijn vrienden van papier. Pietje, Pippi, De kinderen van het Achtste Woud, ze zijn er allemaal getuige van hoe ik oefen in alleen-zijn. Tsjechov zegt dat hij in zijn hoofd een heel leger mensen heeft die hem smeken ze vrij te laten, en ze een opdracht te geven. Ik heb geen leger in mijn hoofd. Ik probeer de wereld te begrijpen. Ik krimp in elkaar, maar ik verdwijn niet. Ik ga dierenarts worden, of boswachter. Misschien ga ik iets met honden doen, in een circus. Schrijver is geen beroep, dus waarom zou ik dat worden. Maar schrijven, dat doe ik wel. Ik schrijf een verliefdheidsverhaal waarin ik mezelf opnieuw uitvind en een vriendin verzin die me in mijn hoofd gelukkig maakt. Ik schrijf *Duet met valse noten*.

Het boek wordt gepubliceerd als ik negentien ben, en ineens besta ik. Ik ben een schrijver. De mensen zeggen het: 'Je bent een schrijver.' Ze kijken niet goed. Ik ben een dierenarts die beesten openlegt of beter maakt. Ik aai graag, en op mijn beurt ben ik blij als een hond gaat kwispelen als hij mij ziet. Ik ben een boswachter die op een bos wacht en zich terugtrekt in de stilte. En tegelijk wil ik wel een pak aan, om in een circus op te treden. Maar de mensen zeggen dat ik een schrijver ben. Het boek dat ik heb geschreven is een jeugdboek. Dat wist ik zelf niet toen ik eraan werkte. Ik dacht dat ik mijn wereld vormgaf. Ik dacht dat ik probeerde niet te verdwijnen. Een jeugdboek, kijk eens aan. Het is een idee waaraan ik moet wennen.

Het is een idee waaraan ik nooit wen. Ik blijf de schrijver die ik altijd ben geweest. Ik schrijf de boeken waarvan ik vind dat ik ze moet schrijven, net zoals ik bij het eerste boek heb gedaan, en af en toe kan ik wel eens denken dat het boek dat ik heb afgewerkt misschien meer door kinderen gemaakt kan worden, of meer door zestienplussers, of door bejaarden, maar met die gedachte houdt het op. Schrijven is hongeren en eten tegelijk, zo denk ik dat het is, en *als* het gelogen is, is het nog straf. Boeken zijn complex als het leven, en omdat ik van het leven probeer te genieten, is lezen en schrijven een vorm van genot, en dat genot wil ik delen.

In 1988 word ik verliefd op een boek. Het is een verhalenbundel die *De Eierman* heet en wereldwijd jubelend wordt besproken. Janni Howker is een nieuwe stem die duidelijk met het *schrijven* bezig is, en niet in de eerste plaats aan leuke plots of aan lekker lezende kinderen denkt. Haar boek heeft vanaf het eerste moment een bijna magische uitwerking op me. Nog

niks gelezen en toch al een beetje vertrouwd.

BBC besteedt aan Janni Howker een compleet televisieprogramma. Eerst een verfilming van een verhaal uit de bundel, daarna een gesprek met de auteur. Ik zit verstomd naar haar te kijken. Ze lijkt een warm mens, daar begint het al mee. Op een gegeven moment loopt ze naar een steen toe in een desolaat Schots landschap. Met haar dunne vinger wijst ze een runeteken aan dat in de steen is uitgehouwen. Ze geeft toe dat ze niet weet wat het teken precies wil zeggen, maar het moet iets van heksen zijn, beweert ze. Dan glijdt haar vinger door de groef. Ze tekent de spiraal over, de bocht om, de bocht om, langzaam naar

het middelpunt toe. 'Dat is het,' zegt ze, 'dat is het, waar het bij boeken om gaat. Het steeds maar weer ontdekken van nieuwe gegevens. Om elke bocht ontdek je wat, om elke bocht ontdek je wat, en nog, en nog, tot je het hart raakt, en – pas op – dan moet je nog helemaal terug door het donker, de bocht om, de bocht om. En je weet niet hoe lang boeken doorwerken.'

Schrijven en het hart raken. Lezen en het in je buik voelen. Sinds ik Janni Howker een slakkenhuis heb zien natekenen, ben ik mijn regel van de warme buik altijd trouw gebleven, en van de rokkenbevordering van mijn moeder heb ik een wetenschap gemaakt. Als u aan de doorgaande leeslijn werkt, en even de moed kwijt bent om door te gaan met leeslijnen, denk dan aan mijn moeder. Als u haar naam nog niet heeft genoteerd, doe het dan nu. Ze heet dus Smessaert, met a e. Henriette Smessaert, van de rokkenbevordering.

Bart Moeyaert is auteur. Rokkenbevordering was de openingslezing van het colloquium over de doorgaande leeslijn, dat op 2 juni 2005 werd gehouden aan de Vrije Universiteit Amsterdam. De tekst is gebaseerd op fragmenten uit Bart Moeyaerts 56 kilometer, het boek met autobiografische notities dat in 2006 bij uitgeverij Querido verschijnt. Meer informatie over de auteur op www.bartmoeyaert.com. ■



‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd’

Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school

Leerlingen van de Tweede Fase moeten voor school literaire teksten lezen; zij krijgen daar opdrachten bij en maken een leesverslag. In de vrije tijd lezen ze – soms – ook boeken. Hoe is de relatie tussen beide vormen van lezen en leesgedrag? Daar is weinig over bekend. Enkele resultaten van een verkennend onderzoek.

Dick Schram

Onlangs hield ik een enquête onder Tweede-Faseleerlingen. Doel was iets te weten te komen over de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school. Een jongen uit 5-atheneum schreef met woeste letters op het enquêteformulier: ‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd.’ Voor en met betrekking tot deze respondent is de relatie tussen beide vormen van lezen overduidelijk: die relatie is er dus niet. Maar meer in het algemeen is dat niet het geval. Wat leerlingen zelf van die relatie vinden is onbekend, en ook ontbreekt onderzoek naar dit fenomeen nagenoeg geheel.

Complexe zaak

De relatie tussen beide vormen van lezen is complex, al was het alleen maar omdat alle aspecten van lezen in het geding zijn. Niet zelden spreekt men ook in opposities over de kenmerken van beide. Als het gaat om de motivatie om te lezen, zou het verplichte lezen gekenmerkt worden door een extrinsieke motivatie, je moet iets doen voor school, en het lezen in de vrije tijd door een intrinsieke motivatie, je leest omdat je het zelf wilt. Het verplichte karakter van het schoolse lezen zou resulteren in een negatieve attitude ten aanzien van dat

lezen, wat weer consequenties zou kunnen hebben voor de houding ten aanzien van lezen in de vrije tijd. En misschien ook wel ten aanzien van het werkelijke leesgedrag, je leest niet meer of minder omdat lezen geassocieerd wordt met iets wat verplicht is. Met betrekking tot het eigenlijke lezen zou het gaan om het leesplezier en de afwezigheid daarvan, of wel om een meer belevend tegenover een meer reflectief lezen – in ieder geval om een dominante aanwezigheid van een van beide vormen en ervaringen van lezen. Vanwege de verwerkingsopdrachten die na het lezen voor school worden gemaakt, ligt het voor de hand voor dat lezen aan een dieper verwerkingsniveau van de tekst te denken. Verder zijn keuzes voor thema’s en genres in het geding, bijvoorbeeld literair (verplicht lezen) – spannend / romantisch (vrijtijdslezen) op een algemeen niveau van classificatie. Bij wat het effect is van het lezen van fictie in beide settingen wordt nauwelijks stilgestaan. Ten slotte gaat het om de kenmerken van het feitelijke leesgedrag, de omvang en frequentie van



het verplichte lezen en vrijtijdslezen tijdens de schoolperiode. Het spreken in opposities met betrekking tot beide leeswijzen treft men aan in de algemene retoriek over lezen, literatuuronderwijs en leesbevordering. In het denken over de inrichting, doelen en beoogde effecten van het literatuuronderwijs op de middelbare school ontbreekt het thema van de relatie tussen het verplichte lezen en het vrijtijdslezen nagenoeg geheel. Ook over de effecten van het verplichte lezen wordt nauwelijks gediscussieerd voor de periode van het onderwijs zelf. Het gaat meestal om het literatuuronderwijs als zodanig, maar het kan toch niet anders dan dat bijvoorbeeld de discussie over een meer cultuuroverdrachtelijk of meer leesbelevingsgericht onderwijs de relatie van het schoolse lezen tot het vrijtijdslezen zal betreffen of er in ieder geval implicaties voor zal hebben. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat over de relatie tussen literatuuronderwijs en leesbevordering weinig

wordt gereflecteerd. Theorieën over de ontwikkeling van de literaire competentie, de zogenaamde fasetheorieën van Appleyard, Graf en Thompson, blijken op dit punt weinig specifiek. Empirisch onderzoek naar het lezen van leerlingen is er wel, maar dat beperkt zich tot het lezen in de vrije tijd. De relatie tot het verplichte lezen blijft buiten beeld, alsmede de vraag of er wel sprake is van twee geheel gescheiden vormen van lezen en leesgedrag. Met andere woorden: kan het lezen van een boek voor school ook niet op dezelfde wijze worden beleefd als het lezen van een zelf gekozen boek?

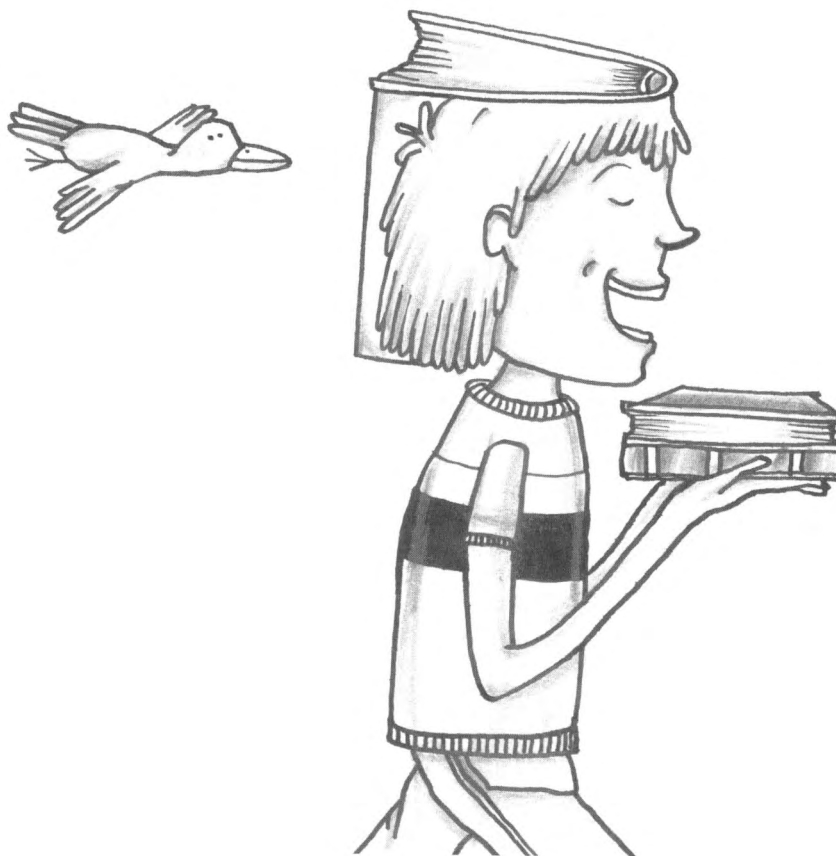
Methodologie

De complexiteit van de relatie van

beide vormen van lezen is ook specifiek methodologisch te beschrijven. Wat onder verplicht lezen wordt verstaan – het betreft de operationalisatie van het begrip – varieert afhankelijk van de wijze hoe scholen hun literatuuronderwijs inrichten. Een vrije keuze van titels zal een ander ervaringseffect hebben dan het verplicht opleggen van titels of de manieren van titels kiezen die tussen beide opties in liggen. De keuze van verwerkingsopdrachten zal ook de leeservaring beïnvloeden, alsmede een didactiek die meer op cultuuroverdracht of meer op leesbeleving is gericht. Het onderzoeken van de relatie van beide vormen van lezen is lastig. Hoe kun je als onderzoeker het vrijetijdslezen zuiver benaderen in de

setting van een min of meer verplicht in te vullen enquête of zelfs experiment? Is het zo dat men met meer kwalitatieve onderzoeksstrategieën meer of andere gegevens boven tafel krijgt dan met beide genoemde kwantitatieve benaderingen? Moeilijk is het, ten slotte, de graduele overgangen tussen beide vormen van lezen in het vizier te krijgen. Het inachtnemen van een tegenstelling tussen het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd is bij de huidige stand van zaken toch maar een te verkiezen optie.

Voor het onderzoek ben ik ervan uitgegaan dat het literatuuronderwijs ook als leesbevordering dient te worden opgevat, maar daar beslist niet geheel in opgaat. De vraag naar de relatie tussen het verplichte lezen voor school en het vrijetijdslezen is dan aan de orde. Logisch gezien zijn er vier mogelijke relaties. Ten eerste is er sprake van een volstrekte compartimentalisatie, in die zin dat er een onoverbrugbare scheidslijn tussen beide vormen van lezen loopt. Maar het kan ook zo zijn dat het schoolse lezen het lezen in de vrije tijd beïnvloedt, bijvoorbeeld doordat men meer, kwalitatief betere werken, met meer leesplezier of beter gaat lezen, om de vier doelstellingen van de leesbevordering maar eens te noemen. Wie weet is de invloed tussen beide wel in een andere richting te zoeken, in die zin dat leerlingen hun keuze voor te lezen titels voor school door hun leeservaringen in de vrije tijd laten bepalen. Of, als vierde en laatste mogelijkheid, wellicht is er geen enkel verschil. Natuurlijk moet de relatie bepaald worden voor de verschillende aspecten van het lezen en leesgedrag en kunnen er ook graduele relaties zijn. Door middel van een *survey* heb ik willen proberen iets te sonderen naar de relatie tussen het verplichte lezen



en het lezen in de vrije tijd, vanuit een synchroon perspectief, dat wil zeggen: zoals leerlingen beide vormen naast elkaar ervaren. Ik heb algemene stellingen voorgelegd over de relatie tussen beide leesvormen, ik heb gevraagd naar de leesbeleving met betrekking tot het lezen voor school en het lezen in de vrije tijd en ik heb vragen bij een tekst gesteld. Ik zal hier ingaan op enkele resultaten van de eerste twee delen van de enquête. Het onderzoek is nadrukkelijk ook exploratief van karakter, namelijk om te zien welke toegang tot het onderwerp ‘werkt’ en iets oplevert.

Enquête

De enquête is afgenomen op twee Noord-Hollandse scholen, die een

vergelijkbaar systeem met de literatuurlijst voor het lezen van Nederlandse literatuur hanteren. De respondenten zaten in klas vier van de havo en in klas vier en vijf van het atheneum. Omdat de vragenlijst aan het einde van het schooljaar is afgenomen, hebben de leerlingen van de vierde klassen voldoende ervaring met het lezen voor de lijst. In totaal hebben 111 leerlingen de vragen beantwoord.

Reacties op de stellingen

Aan de leerlingen zijn zestien stellingen voorgelegd met daarbij vijf antwoordmogelijkheden, van zeer mee eens tot zeer mee oneens. In de antwoorden op de stellingen 1, 3, 6, 8, 9, 14 en 16 worden geen duide-

lijke trends aangetroffen, de leerlingen antwoorden gemiddeld. Dat betekent dat ze niet echt een mening hebben over de stelling of dat er echt sprake is van een gemiddelde. Uit de uitgesproken reacties op de overige stellingen blijkt dat zich een duidelijke tendens aftekent om een scheiding te ervaren tussen het lezen voor school en in de vrije tijd. Met de stellingen 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13 en 15 zijn leerlingen het oneens; met stelling 11 zijn ze het eens. Met name de reacties op stelling 5 en 15 zijn interessant; ze wijzen op het ervaren van twee soorten leesbeleving. Zoals in zoveel leesonderzoek blijkt het verschil tussen jongens en meisjes aanwezig: meisjes lezen de boeken voor school met meer plezier (stelling 2), weten beter welke boeken ze willen lezen voor school (stelling 7), zijn het minder eens met stelling 10 en 11, en zijn het meer eens met stelling 13. Kortom: een betere houding van meisjes ten opzichte van het verplichte lezen.

Leesbeleving

Hoe beleven leerlingen van de Tweede Fase het lezen voor school in vergelijking met het lezen in de vrije tijd? Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een instrument dat de leesbeleving meet, de *Literary Reponse Questionnaire* of LRQ. Het is ontwikkeld door de Canadese literatuurwetenschapper David Miall en de psycholoog Don Kuiken. In Nederland is het instrument gevalideerd door Erik van Schooten; aan zijn instrument zijn de items van de enquête ontleend. De leesbeleving wordt geacht zeven dimensies te hebben; sommige zijn meer gericht op de emotionele leesbeleving, andere meer op een gedistancieerde houding ten opzichte van de tekst. Daarmee wordt het instrument een geschikt middel om de beide wijzen van lezen in kaart te brengen.

Stellingen	
1	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, heb ik geen tijd meer om boeken in mijn vrije tijd te lezen.
2	Boeken die ik voor school moet lezen, lees ik met plezier.
3	Voor mezelf lees ik altijd hele andere boeken dan ik voor school moet lezen.
4	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, ben ik steeds meer boeken gaan lezen in mijn vrije tijd.
5	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, lees ik boeken in mijn vrije tijd met minder plezier.
6	Boeken die ik voor mezelf lees, zet ik soms ook op de lijst die ik voor school moet lezen.
7	Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen voor school.
8	Ik praat met mijn leraren nooit over boeken die ik in mijn vrije tijd lees.
9	Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen in mijn vrije tijd.
10	Als ik niet voor school boeken zou moeten lezen, zou ik helemaal geen boeken meer lezen.
11	Wanneer je een boek moet analyseren, bederf je het leesplezier.
12	Door de lessen literatuur ben ik de boeken die ik voor mezelf lees, anders gaan lezen.
13	Ik vind het prima dat ik verplicht boeken moet lezen.
14	Mijn vrienden en vriendinnen vinden het heel normaal dat ik in mijn vrije tijd boeken lees.
15	Sinds ik in de vierde klas zit, lees ik met minder plezier boeken in de vrije tijd.
16	Zonder literatuuronderwijs zou ik nooit boeken van vroeger lezen.

Omdat het mij niet ging om het instrument als zodanig te toetsen, heb ik enkele vragen per dimensie gebruikt. Het gaat om de volgende dimensies, bij elke dimensie heb ik een vraag als voorbeeld toegevoegd. Ook bij deze vragen waren er vijf antwoordmogelijkheden, van helemaal mee eens tot helemaal niet mee eens:

- 1 Lezen om in de vrije tijd te ontspannen (drie vragen)
Voorbeeld: Heel vaak kan ik een boek niet wegleggen totdat ik het uit heb.
- 2 Interesse voor de auteur (drie vragen)
Voorbeeld: Ik houd ervan te zien hoe het werk van een bepaalde schrijver in verband staat met andere literatuur van dezelfde periode.
- 3 Het verwerpen van literaire waarden (drie vragen)
Voorbeeld: Ik vind dat mensen minder tijd zouden moeten besteden aan het praten of schrijven over literatuur.
- 4 Het lezen om het verhaal (drie vragen)
Voorbeeld: Wanneer ik een boek lees, gaat mijn belangstelling vooral uit naar wat er met de personages gebeurt.
- 5 Empathie (drie vragen)
Voorbeeld: Soms voel ik alsof ik haast het personage ‘geworden’ ben waarover ik in een boek heb gelezen.
- 6 Inzicht (vier vragen)
Voorbeeld: Ik vind dat bepaalde literaire werken me helpen mijn meer negatieve gevoelens te begrijpen.
- 7 Verbeelding (drie vragen)
Voorbeeld: Vaak hoor ik een dialoog in een boek alsof ik naar een echt gesprek aan het luisteren ben.

De leerlingen hebben de in totaal 22 vragen twee keer beantwoord. De eerste keer kregen ze de opdracht de vragen te beantwoorden voor het lezen op school, de tweede keer ging het om lezen in de vrije tijd.

De dimensies 1, 4, 5, 6 en 7 tellen samen 16 vragen. Voor elf daarvan bleek er een significant verschil in de antwoorden tussen de beide condities, in die zin dat leerlingen het in de vrijetijdsconditie meer eens zijn met de uitspraken. Voor de genoemde vraag van dimensie 4 betekent dat dus dat leerlingen bij het vrijetijdslezen significant meer belangstelling hebben voor de lotgevallen van de personages in vergelijking met het lezen voor school. De verschillen zijn groter in de reacties van de meisjes dan in die van de jongens. De overige vijf vragen leveren geen significante verschillen op maar de antwoorden liggen wel in dezelfde lijn. De vragen van dimensie 3 geven ten dele naar significantie tenderende verschillen te zien, in die zin dat men de vragen voor het vrijetijdslezen meer verwerpt. De enige dimensie waarvan de vragen in de beide condities geen verschillen geven te zien, is dimensie 2. Leerlingen zijn blijkbaar in geen van beide condities erg in de auteur en diens literatuurhistorische plaats geïnteresseerd. In het algemeen gesproken ervaren de leerlingen dus een sterk onderscheid in het beleven van het lezen van literatuur dat zich in de vrije tijd afspeelt en het lezen voor school. Het vrijetijdslezen wordt anders en wel positiever gewaardeerd dan het verplichte lezen. Ook hier geldt dat dat voor meisjes in sterkere mate het geval is dan voor jongens.

Besluit

Er is dus een verschil in het ervaren van het lezen dat men voor school doet en dat men in de vrije tijd onderneemt. Van de genoemde mogelijk relaties tussen beide vormen van lezen lijkt de eerste, die van compartimentalisatie, het sterkst aanwezig te zijn. De reacties op de geformuleerde stellingen wijzen

in dezelfde richting. De gekozen operationalisatie, het beantwoorden van de 22 vragen van het instrument om de leesbeleving te meten, lijkt daarmee geslaagd. Zoals gezegd is het thema van de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school nauwelijks een item in de literatuurdidactische discussie. Het is de vraag welke doeleinden het literatuuronderwijs ten aanzien van deze vormen van lezen en leesbeleving beoogt. Legt het zich neer bij de constatering dat er een verschil tussen beide bestaat en dat het verplichte lezen een apart, schools circuit lijkt te volgen. Of wil het proberen dat lezen meer gewaardeerd te krijgen en het lezen in de vrije tijd meer ‘literair’ te doen zijn. Voor het eerste lijkt in ieder geval meer aandacht voor het karakter van het lezen in de vrije tijd gewenst, een constatering die in overeenstemming is met resultaten van meer empirisch onderzoek. Uiteraard is dit onderzoek een eerste verkenning van de relatie van de beide vormen van lezen en is verder onderzoek nodig, zeker ook naar de opbrengsten van literatuurdidactische interventies.

Dick Schram is bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht en universitair hoofddocent Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Met dank aan drs. Y. Kaufmann en drs. W. Maas voor hun bereidheid de vragenlijsten in enkele van hun klassen af te nemen. ■

Gebruikte literatuur

Erik van Schooten, *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift Universiteit Groningen, 2005.

Literatuuronderwijs als leesbevordering

Leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen vooral omdat ze dat leuk vinden. Dat geldt meer voor leerlingen in de basisschool dan voor leerlingen in de Tweede Fase. Leerlingen lezen minder naarmate ze ouder worden. Daar ligt een kans voor het literatuuronderwijs, meent Erik van Schooten, die in maart promoveerde aan de Rijksuniversiteit Groningen. Door meer aandacht te schenken aan het leesplezier, kan deze negatieve trend worden doorbroken.

Anne-Mariken
Raukema

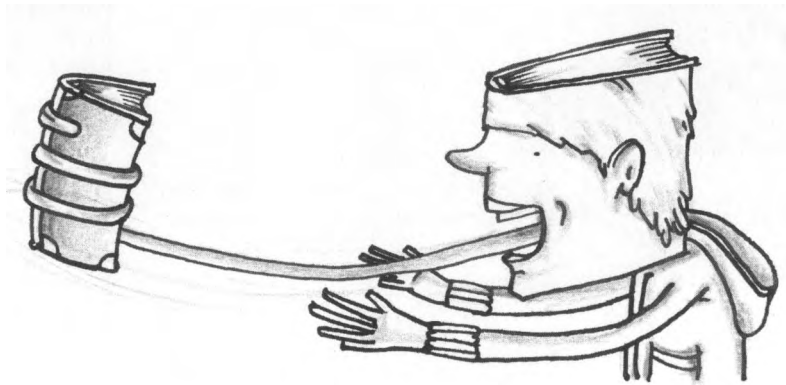
In de jaren negentig al was de centrale vraag binnen het landelijk leesbevorderingsbeleid: wat moet er gebeuren om leerlingen in het voortgezet onderwijs niet alleen meer te laten lezen, maar ook om hen meer kwalitatief goede boeken te laten lezen? In diezelfde periode startte Van Schooten, zelf neerlandicus, met zijn onderzoek. Hij onderzocht wat de houding van leerlingen ten opzichte van het lezen van fictie en literatuur is (attitude), welke factoren het leesgedrag beïnvloeden en hoe leerlingen reageren op literatuur (respons). De centrale conclusie van zijn proefschrift luidt dat het plezier in lezen essentieel is om leerlingen aan het lezen te krijgen en te houden. Het gaat om het bewaren

van het leesplezier, wat veel leerlingen meenemen van de basisschool naar de school voor voortgezet onderwijs, en daarbinnen, van de basisschool naar de Tweede Fase. Leerlingen die veel lezen hebben een grotere woordenschat en zijn beter in begrijpend lezen. En dat is weer van belang voor alle vakken en uiteindelijk voor de totale schoolprestaties. Van Schooten meent dat het lezen in de vrije tijd veel meer gestimuleerd zou moeten worden dan tot nu toe gebeurt. Binnen de schoolvakken is daar in de praktijk gewoon te weinig tijd en gelegenheid voor.

Onderzoeksmethode

Het proefschrift *Literary response and attitude toward reading fiction* vormt de

weerslag van vier kwantitatieve deelonderzoeken. In zijn research baseerde Van Schooten zich op theoretische modellen; hij ontwikkelde instrumenten waarmee hij de attitude ten opzichte van lezen van fictie en de literaire respons van leerlingen kan meten. Deze instrumenten heeft hij eenmalig afgenomen bij leerlingen in de eerste drie leerjaren van alle vormen van voortgezet onderwijs. Destijds waren dat lbo, mavo, havo en vwo. Om na te gaan hoe de ontwikkeling van deze aspecten verloopt bij individuele leerlingen, heeft hij bij twee groepen leerlingen op havo- en vwo-scholen jaarlijkse metingen verricht. Dit gebeurde in het eerste tot en met derde en in het derde tot en met vijfde leerjaar. Zo bepaalde hij trends in de tijd van het leesgedrag en de verschillende aspecten van respectievelijk het attitude- en het responsmodel. Ook ging hij na of relaties tussen de verschillende componenten in de tijd veranderen en welke achtergrondvariabelen samenhangen met eventuele trends. De gebruikte achtergrondvariabelen zijn onder meer sekse, het opleidingsniveau van beide ouders, het culturele gehalte van het thuismilieu, de mate waarin ouders hun kinderen steunen bij het huiswerk, de motivatie om te presteren op school, de woordenschat, het aantal lessen Nederlands per week, het aantal lessen literatuuronderwijs per week en de mate waarin het literatuuronderwijs aandacht



besteedt aan tekstervaring, structuur-analyse en literatuurgeschiedenis. Van Schooten is duidelijk: ‘Als je leerlingen al vroeg het plezier in lezen afneemt door ze te dwingen boeken te lezen die ze helemaal niet leuk vinden of die veel te moeilijk voor ze zijn, schiet je je doel voorbij. Dan wordt het heel moeilijk om ze nog te motiveren om iets anders te gaan lezen.’

Leesplezier blijkt een veel grotere rol te spelen dan de invloed van *peers*, vrienden of anderen die vinden dat je moet lezen, of het feit dat je iets leert van lezen. In de vierde en vijfde klas van havo en vwo blijkt een relatie te bestaan tussen het leesgedrag en de mate waarin leerlingen menen controle te hebben over het eigen leesgedrag – te denken valt aan tijdgebrek, plaatsgebrek of het niet kunnen vinden van de juiste titels. Gemiddeld genomen vinden leerlingen fictie en literatuur lezen wel leuk, maar over het algemeen vinden ze het niet nuttig; het is meer iets wat er bij hoort. Jongere leerlingen, die uit het eerste tot en met derde leerjaar, vinden juist niet dat ze zouden moeten lezen, en waarderen het lezen van fictie als neutraal – niet leuk en niet vervelend. Dit verschil in attitude tussen beide onderzoeksgroepen (basisvorming en Tweede Fase) wordt met name veroorzaakt door een negatieve houding

van leerlingen in de laagste schooltypen – destijds lbo, nu vmbo.

Respons

Van Schooten onderzocht ook hoe leerlingen reageren op het lezen van (literaire) fictie. Hij onderscheidt twee factoren: trance en literaire interpretatie. Onder trance wordt de mate waarin de lezer meeleeft met het verhaal verstaan; het gaat om de levendigheid waarmee de verbeelde wereld intern of mentaal wordt voorgesteld, de mate waarin gelezen wordt om aan de dagelijkse werkelijkheid te ontsnappen, de mate waarin plot en spanning belangrijk worden gevonden en de mate waarin de lezer zich identificeert met verhaal-personages. Literaire interpretatie is de manier waarop de lezer het gelezene interpreteert; hoe waardeert de lezer schoolse presentatie en bestudering van literaire teksten, in hoeverre wordt het gelezene verbonden aan de eigen ervaring en mening en in welke mate is de lezer geïnteresseerd in specifieke thema’s, motieven, stijl enzomeer van de betreffende auteur. Zoals wel eens wordt beweerd, blijken deze twee factoren elkaar niet te hinderen, maar juist aan te vullen. Ofwel: de totale beleving van een literair werk veronderstelt dus zowel trance als literaire interpretatie. In de eerste drie leerjaren lezen de leerlingen graag om

aan de werkelijkheid te ontsnappen, ze zijn gericht op de plot en de verhaallijn, identificeren zich met de personages en hebben een levendige verbeelding van de beschreven fictionele wereld. Veel minder leggen ze verbanden tussen hetgeen ze lezen en hun eigen leven; nieuwe inzichten worden zelden in boeken gevonden. De jonge lezers zijn niet erg geïnteresseerd in de stijl en andere kenmerken van een auteur en ze wijzen een schoolse benadering van fictie sterk af.

Jongens en meisjes

Wie literatuur doceert weet dat meisjes meer lezen en dat veelal met meer plezier doen. Met name meisjes uit de vierde en vijfde klas havo en vwo hebben een positievere houding ten opzichte van lezen en ook een positievere literaire respons dan jongens en leerlingen uit het vmbo. De literaire respons vermindert bij jongens ook sneller dan bij meisjes, naarmate zij ouder worden. Hoe hoogstaander het ouderlijk cultureel milieu, hoe hoger de opleiding van de ouders, hoe groter de woordenschat, hoe meer fictie de leerlingen in de vrije tijd lezen en hoe geringer de motivatie om op school te presteren, des te minder snel de literaire respons en de leesattitude afnemen. ‘Het lezen en waarderen van fictie worden voor een flink deel bepaald door de socialisatie en het thuismilieu,’ is dan ook niet voor niets een van de stellingen, geponeerd bij de verdediging van het proefschrift.

Literatuuronderwijs kan bij het tegengaan van de neergaande lijn in attitude, respons en leesgedrag een belangrijke rol spelen. Van Schooten: ‘Literatuuronderwijs lijkt ervoor te zorgen dat leerlingen meer blijven lezen naarmate ze ouder worden en het leuker blijven vinden om hetgeen ze lezen te interpreteren. Ze blijven positiever staan tegenover het lezen van literaire fictie en blijven ook een



sterkere trance ervaren. Dat gaat vooral op voor de tekstervaringsmethode, waarbij leerlingen niet wordt voorgelaten wat ze van een tekst moeten vinden, maar waarin ze worden uitgedaagd om een eigen mening te vormen, ongeacht of die mening overeenkomt met de mening van de docent.'

Aanbevelingen

Het zal geen verrassing zijn dat Van Schooten aangeeft dat het aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen essentieel is om ze het plezier in lezen te laten behouden of zelfs te vergroten. Met name in de onderbouw is dat van belang. 'Laat leerlingen zelf boeken kiezen en bied zelf kwaliteitsboeken aan van grote literaire schrijvers. Maar houd er wel rekening mee of leerlingen er al aan toe zijn of niet. Eis niet dat ze een boek uitlezen als ze het niet leuk vinden. Niets is zo demotiverend...'

Ook concludeert Van Schooten dat literatuuronderwijs als een vorm van leesbevordering gezien kan worden. Zowel onderwijs dat gericht is op tekstervaring als onderwijs in structuuranalyse en literatuurgeschiedenis lijkt effectief, maar aandacht voor tekstervaring lijkt – met name in de onderbouw – de beste manier om het leesgedrag, de leesattitude en de respons van de leerlingen te stimuleren. Tenslotte zou er vanuit school meer aandacht moeten zijn voor lezen in de vrije tijd, juist vanwege de positieve invloed van lezen op de woordenschat en de leesvaardigheid en zo indirect ook op het schoolsucces. Niet alleen in havo en vwo, maar juist ook in het vmbo.

Anne-Mariken Raukema is hoofdredacteur van Tsiip/Letteren en werkt bij Stichting Lezen. ■

Weg met het leesverslag!

Een nieuwe aanpak in de literatuurles

Het leesdossier en met name het leesverslag zijn al jaren onderwerp van discussie. Een belangrijk bezwaar ertegen is het feit dat internet zó veel materiaal aanbiedt op dit terrein, dat fraude niet meer te bestrijden lijkt: leerlingen kunnen een compleet dossier samenstellen zonder één boek te lezen. Joop Dirksen pleit voor een nieuwe aanpak die dit probleem oplost.

Joop Dirksen

Geen enkel didactisch hulpmiddel heeft in de geschiedenis van het onderwijs tot zo veel commotie en emotie geleid als het leesdossier: voor- en tegenstanders buitelden vanaf het prille begin over elkaar heen en de ‘gewapende vrede’ die nu bestaat, kan ieder moment weer omslaan in (verbale) schermutselingen. En het lijkt toch allemaal zo simpel! Alle literatuur-docenten willen toch minimaal dat leerlingen kennismaken met literatuur. Allemaal streven ze ernaar dat die leerlingen ‘iets’ met die literatuur kunnen. Allen pogen ze dus die leerlingen onder meer een vaardigheid te laten ontwikkelen. Willen ze de ontwikkeling van een vaardigheid over een periode van twee of drie jaar kunnen volgen, dan moet van tijd tot tijd door de leerling gedemonstreerd worden in hoeverre hij gevorderd is met de ontwikkeling van die vaardigheid. Dat vraagt om dossiervorming. Ook het leesverslag, de (volgens velen vermaledijde) invulling van dat leesdossier, is eigenlijk al evenzeer een tamelijk logisch verschijnsel. Je leest een boek. Dat roept reacties van allerlei aard op. Afhankelijk van je leeftijd en leeservaring en opleiding en interesse

en literair niveau en geslacht en stemming (en zo zijn er nog wel wat bepalende factoren te noemen) komt er een bepaalde reactie. Die reactie kan mondeling zijn, maar dat type reactie vervliegt, en we zagen boven dat vastleggen in het kader van een leerproces dus wel zo zijn nut heeft. Dus laten we de lezer zijn reactie schriftelijk geven. Dertig leerlingen die je na het lezen van elk van hun boeken allemaal mondeling meedelen wat ze ervan vinden, en jouw mening over dat boek ook wel op prijs stellen, die onderling de discussie aangaan, die in een klassengesprek leeservaringen uitwisselen, het is allemaal prachtig en het moet gestimuleerd worden; om praktische redenen is het echter toch aanbevelenswaardig dat lezersreacties ook op papier komen. Overigens bewijst de gigantische verspreiding van het verschijnsel leeskring in Nederland dat het uitwisselen van leeservaringen naar aanleiding van een boek een zeer breed gevoelde behoefte is.

Uitwassen

Goed, het leesverslag is ooit bedacht en inmiddels als min of meer natuurlijk geaccepteerd. Maar dan komen de uit-

wassen, het middel wordt doel, het systeem raakt geperverteerd en tegenstanders grijpen de uitwassen aan om het logische uitgangspunt aan te vallen. Niet zo verstandig: als zij de aanpak van vroeger heilig verklaren, vergeten ze gemakshalve dat de rol die internet nu speelt voor de luie, gemakzuchtige leerling die niet wil lezen, vroeger werd vervuld door het uittrekselboek: hele generaties deden mondeling nadat ze met grote inzet kort voor dat mondeling het uittrekselboek van buiten hadden geleerd. Luie, gemakzuchtige leerlingen heb je overal, de mens is geneigd tot inertie. Voer je bij www.google.nl de term ‘leesverslag’ in, dan krijg je 5370 treffers, ‘boekverslag’ is goed voor 19.100 treffers, en ‘uittreksel’ levert maar liefst 145.000 pagina’s op. Moest de luie leerling van vroeger het doen met één of twee uittrekselboeken (*Literama*, *Belangrijke Letterkundige Werken*), nu staan hem bij elke titel die hij invoert, vele leesverslagen, boekverslagen en uittreksels tot zijn dienst. Willen we weer terug naar waar het werkelijk om ging, namelijk dat leerlingen zelf een boek lezen dat hen aanspreekt, dus dat niet te gemakkelijk en niet te moeilijk voor hen is, dat ze over hun reacties op dat boek nadenken, dat ze bezien wat in de vorm en in de inhoud van dat boek hen aanzet tot dat soort reacties, dat ze van dat leesproces zelfstandig verslag



uitbrengen, en wie wil dat niet, dan moeten we vanaf nu een andere aanpak kiezen.

Leerweg naar de bovenbouw

Voor ik hier uiteenzet hoe we in de bovenbouw met leesverslagen zouden kunnen omgaan om weer te bereiken wat we willen bereiken met ons literatuuronderwijs, enkele opmerkingen over de leerweg naar die bovenbouw toe. Welke praktische problemen de doorlopende (literatuur)leerweg ook in de weg staan, op elke school moet het mogelijk zijn om fictie in de onderbouw zo aan te pakken dat er een leertraject ontstaat dat een goede basis is voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw. Er moet gewerkt worden aan de attitude ten

aanzien van lezen – lezen is voor iedereen leuk, mits je het goede boek op het goede moment aangereikt krijgt –, aan de wijze van verslaglegging, aan het ontwikkelen van inzicht in het verschil tussen puur amusementsfictie en teksten die iets verder gaan. Voor leerlingen in het vmbo-traject is dat mijns inziens voldoende, in havo- en vwo-klassen moet er ook stap voor stap aan de andere aspecten van literaire vorming aandacht besteed worden. Zonder leerlingen te bombarderen met terminologie kan hen wel de werking van wat essentiële aspecten getoond worden. Van tijd tot tijd, voor een deel in de klas, leerlingen een ‘goed’ boek laten lezen, praten over boeken, reclamepraatjes laten houden voor boeken, oefenen in het verwoorden

van je mening en je ervaringen, het zijn allemaal logische stappen in het doorlopend traject, allemaal ook stappen die gemakkelijk te zetten zijn. Als de leerling bij de overgang van drie naar vier de balans opmaakt, is dat informatief voor de docent die hem in de onderbouw heeft begeleid, en is het een goede opening van het traject in de bovenbouw; het kan de functie van de leesautobiografie overnemen.

Het leesverslag

Het meest zinloze type verslag is het analyseverslag: systematisch worden mededelingen gedaan over de structuur: ‘Het verhaal is niet-chronologisch, er is een personaal perspectief, de motieven zijn ...,’ en dan volgt er een opsomming van wat termen. Bij elk van die mededelingen is de logische vraag: ‘Nou, en? Waarom doorbreekt de auteur de chronologie? Wat is daarvan het effect op jou? Een personaal perspectief? Door wiens ogen zie je het verhaal en in hoeverre word je daardoor gemanipuleerd? Motieven? Wat is hun respectieve functie, wat is hun effect op jou? Wat is hun werking ten behoeve van de strekking van het verhaal?’ Alleen analyse is dus zinloos. Een ‘uitgeschreven’ leesverslag, zo eentje waarin een lezer leeservaringen bespreekt, opvallende passages van commentaar voorziet, laat zien dat vorm en inhoud helder zijn voor hem, is een heel stuk zinvoller. Maar aangezien internet van elk boek dat ouder is dan een jaar er een aantal kan leveren (‘Ik vind *Hersenschimmen* zo geslaagd, omdat mijn opa ook aan het dementeren is.’ / ‘De schoonmoeder van Erik uit *Turks Fruit* zorgt er door haar gestook voor dat de relatie tussen Erik en Olga kapotgaat.’) is een andere aanpak zinvoller.

Wel is het nuttig om bij wijze van oefening van tijd tot tijd leerlingen thuis een kort verhaal te laten lezen en hen een compleet leesverslag te laten maken van

dat verhaal; in een klassengesprek kunnen dan die leesverslagen vergeleken worden en kan dat verhaal als een voorbeeld voor de aanpak van de eigen lijst compleet worden uitgewerkt. Zo'n compleet, en uitvoerig besproken leesverslag wordt natuurlijk ook in het leesdossier opgenomen en laat met de uitwerkingen van de zelfstandig gelezen boeken nauwkeurig zien hoe het met de ontwikkeling van de literaire competentie van de leerling is gesteld.

Nieuwe aanpak

Maar bij de aanpak van de 'eigen lijst' is deze nieuwe aanpak te prefereren. Laat leerlingen na het lezen van hun eerste boek thuis het volgende doen.

- Ze schrijven een samenvatting van maximaal 300 woorden.
- Ze noteren puntsgewijs de meest opvallende zaken, aandachtspunten, waarover ze bij een mondeling zouden willen praten.
- Ze noteren vragen die tijdens of na het lezen bij hen zijn opgekomen.
- Ze schrijven een evaluatie in maximaal 100 woorden.

Dit alles nemen ze mee naar de les, samen met het boek. In dat afgesproken contactuur krijgen ze van u klassikaal een verdiepingsopdracht, maken die in de les en leveren aan het einde al hun materiaal in.

Al eerder pleitte ik voor een 'opwaardering', voor het centraal stellen van de verdiepingsopdracht. Als die in de les verstrekt en gemaakt wordt, kan die, mits natuurlijk goed gekozen, de leerling echt verder brengen in de ontwikkeling van zijn literaire competentie. Bovendien is hij niet fraudegevoelig. Een dergelijke aanpak kost de leerling minder tijd, het kost u minder tijd, het zijn stuk voor stuk nuttige stappen op weg naar literaire competentie, en het belangrijkste deel van het materiaal is in ieder geval geproduceerd door de leerling wier

naam erboven staat. Van het thuismateriaal is dat weliswaar niet honderd procent zeker; maar het is, met de samenvatting wellicht, in ieder geval niet van internet afkomstig.

Het zal duidelijk zijn dat u uw acht tot twaalf verdiepingsopdrachten zo moet formuleren dat ze in een uur te maken zijn voor iemand die het boek gelezen heeft en bij zich heeft. Het kunnen opdrachten zijn op het gebied van stijl, structuur – hier kunt u naar die functie, dat effect van die structuurelementen vragen –, thematiek, het kunnen inlevingsopdrachten zijn, creatieve opdrachten – verzin een motto, bedenk een citaat van een niet bestaand filosoof dat exact uitdrukt waar het in jouw boek om handelt / herschrijf een cruciale passage vanuit het perspectief van een bijfiguur / welke alternatieven had de hoofdpersoon op het belangrijkste keuzemoment in het verhaal; wat zou er gebeurd hebben kunnen zijn als hij een andere keuze had gemaakt?

Betrouwbaar

Stelt u zich eens voor hoe heerlijk het zal zijn als u weer echt kunt gaan doen wat een belangrijk deel van uw taak is: individuele leerlingen verder helpen in die ontwikkeling als lezer, door hun eigen materiaal, en niet dat van een volstrekt onbekende die zijn (vaak twijfelachtige) leesverslagen op internet heeft gezet, te corrigeren, van stimulerende vragen te voorzien, zodat ze nog eens doordenken over het boek en hun reacties daarop. Als u hen dan ook nog kort schriftelijk laat reageren op al uw vragen om aanvullingen, verduidelijking et cetera, dan heeft u een prachtig leertraject uitgezet. Tijdbesparend, zinvol en betrouwbaar.

Joop Dirksen, redacteur van Tsjip/ Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven.

Hij is auteur van de Handleiding leesdossier en van Dossier lezen. een literatuuronderwijsmethode. ■

Recensies over literatuur

Schrijven om te leren

Literatuuronderwijs in de Tweede Fase betekent voor leerlingen niet alleen lezen, maar ook veel schrijven. Immers: van leerlingen wordt vaak verwacht dat ze schrijven over wat ze gelezen hebben in bijvoorbeeld een recensie of boekverslag. Het is echter de vraag of schrijven wel zo'n effectief leermiddel voor het leren interpreteren van literatuur. Er is namelijk weinig eenduidig empirisch bewijs voor de gedachte dat schrijven inderdaad handig is om te leren. Marleen Kieft en Gert Rijlaarsdam zochten naar een manier om schrijven effectief in te zetten in het literatuuronderwijs.

Marleen Kieft en
Gert Rijlaarsdam

De gedachte dat schrijven het denken en leren van leerlingen kan stimuleren lijkt logisch en wordt door velen gedragen, vooral in de Verenigde Staten. De groep docenten en onderzoekers die zich aldaar bezighoudt met het schrijven als denk- en leermiddel wordt de *Writing Across the Curriculum*-beweging genoemd. De vraag is natuurlijk of schrijven inderdaad positieve effecten heeft op leren. Er werd en wordt daarom regelmatig onderzoek gedaan naar de effecten van schrijvend leren op het leren van leerlingen in allerlei schoolvakken – vooral bij de exacte vakken, maar ook in de alfahoek. Deze onderzoeken laten een wisselend beeld zien: soms zijn er positieve effecten – met name het leren van genrekenmerken blijkt effectief te zijn –, soms zijn er helemaal geen effecten meetbaar. Gemiddeld zijn de effecten erg klein. Een verklaring voor het uitblijven van duidelijke effecten kan zijn dat er in onderzoeken naar de effectiviteit van schrijvend leren nooit rekening is

gehouden met verschillen in schrijfprocessen tussen leerlingen. Daarom hebben we een lessen-serie gemaakt waarin leerlingen leren schrijven over literatuur op een manier die rekening houdt met hun schrijfstrategieën. In dit artikel zullen we laten zien hoe de lessen eruitzien, waar de verschillen in didactiek zichtbaar worden en zullen we kort verslag doen van een onderzoek naar de effecten van deze didactiek op het leren interpreteren van leerlingen.

Literatuur en schrijfvaardigheid integreren

Een leerling in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs komt de tekstsoort recensie op verschillende manieren en bij verschillende onderdelen van het vak Nederlands tegen, vooral bij literatuur en schrijfvaardigheid. De recensies die leerlingen bij deze verschillende onder-



delen moeten schrijven, zijn echter vaak heel verschillende recensies: zowel doel als definitie verschillen in beide curricula. In literatuurmethodes ligt de nadruk op de inhoud van de recensie, maar wordt vrijwel geen aandacht besteed aan hoe je een goede recensie schrijft. In taalmethodes daarentegen leren leerlingen wel hoe ze een betogende tekst moeten schrijven, maar krijgt de inhoud weinig aandacht. De tekst kan over literatuur, maar net zo goed over een ander onderwerp gaan. De didactiek is dus totaal verschillend. Dat is jammer, want waarom bij het leren schrijven van recensies niet gebruik maken van wat in de literatuurlessen geleerd is? En andersom: waarom bij het lezen van literatuur de recensie als leeractiviteit niet

maximaal benutten? We denken dat leerlingen daardoor beter leren argumenten, betere teksten leren schrijven en zullen groeien in hun literaire competentie.

Schrijfstrategieën

Schrijfster Anna Enquist vertelde in een interview in dagblad *Trouw* op 23 oktober 2004: ‘Je hebt schrijvers die plannen en schrijvers die gaan zitten en kijken wat het wordt. Aan de producten valt uiteindelijk niets te discrimineren, het een is niet slechter dan het ander. Het is een persoonlijkheidskwestie: ik wil alles in mijn hoofd hebben, om het dan op papier te realiseren.’

Enquist beschrijft hier verschillende schrijfstrategieën die schrijvers kunnen gebruiken. Niet alleen beroepsauteurs zoals Enquist, maar ook studenten en leerlingen verschillen in de manier waarop ze schrijftaken aanpakken. Uit verschillende onderzoeken bleek dat er verschillende typen schrijvers zijn, grofweg te onderscheiden als ingenieurs of beeldhouwers. Ingenieurs pakken een schrijftaak aan door een planning te maken: zij bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag lijstjes of schema’s. Beeldhouwers daarentegen hebben het schrijven zelf nodig om op ideeën te komen. Zij beginnen met het schrijven van een eerste versie van een tekst, en gaan daarna schaven en schrappen, schrijven en herschrijven, om tot de uiteindelijke tekst te komen. Opvallend is dat taalmethodes voor het voortgezet onderwijs leerlingen vrijwel altijd leren schrijven op de ingenieurswijze. Stappenplannen, denkschema’s, bouwplannen enzovoort zijn in deze methodes meer regel dan uitzondering. Blijkbaar veronderstellen methodemakers dat plannen voor het schrijven de enige goede manier is om teksten te

schrijven, ook al horen we regelmatig van docenten dat veel leerlingen helemaal niet zo goed uit de voeten kunnen met een planningsschema. Natuurlijk is het te eenvoudig om te veronderstellen dat elke leerling óf een beeldhouwer óf een ingenieur is. Een schrijver kan een beetje van allebei hebben, of heel veel van allebei. Het kan ook zijn dat nog niet alle leerlingen in de Tweede Fase al een uitgekristalliseerde schrijfstrategie hebben ontwikkeld. Maar, er zijn ook enkele onderzoeken gedaan die laten zien dat leerlingen en studenten consistent gedrag vertonen als zij schrijftaken uitvoeren.

Doel

Het doel van onze studie is om de effectiviteit van schrijfp opdrachten in het literatuuronderwijs te vergroten door deze schrijfp opdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen. Daarom hebben we een lessenserie ‘Recensies schrijven over literatuur’ ontwikkeld in twee verschillende versies. Om de schrijfstrategieën van leerlingen vast te kunnen stellen ontwikkelden we een schrijfvragenlijst. Op deze manier konden we onze twee hypothesen toetsen – leerlingen met een beeldhouwersstrategie leren meer in de beeldhouwersconditie en leerlingen met een ingenieursstrategie leren meer in de ingenieursconditie.

De veronderstelling dat een passende conditie meer leereffecten geeft dan een niet-passende conditie is gebaseerd op de reviewstudie van Klein. Klein stelde dat het reviseren van een kladversie van een tekst tot leren kan leiden, maar dat ook plannen voor het schrijven van de tekst kan zorgen voor een leereffect. Onze hypothese is dat het reviseren van een eerste versie van een tekst goed past bij de beeldhouwersstrategie; plannen voor

schrijven lijkt geschikt voor leerlingen met een ingenieursstrategie.

De lessenserie

Voordat de lessenserie begon, probeerden we een beeld te krijgen van kennis en vaardigheden van leerlingen op het gebied van recensies schrijven. Daarom vroegen we de leerlingen het verhaal ‘En toen waren wij aan de beurt’ van Kader Abdolah, uit de bundel *De meisjes en de partizanen* uit 1997 te lezen en daarover een tekst te schrijven voor medeleerlingen, waarin ze vertelden waar het verhaal over ging en wat hun mening erover was. Stella uit 4-vwo schreef hierover het volgende: ‘Het is een kort maar krachtig verhaal. Alles wordt duidelijk verteld in eenvoudige taal. Het verhaal is op een leuke manier opgebouwd en zit heel simpel in elkaar. Belangrijke dingen komen steeds weer terug. Ook de dialogen in het verhaal zijn erg leuk geschreven. Af en toe mist er wat informatie, of zou er wat meer informatie gegeven mogen worden, bijvoorbeeld over de sjah. Het taalgebruik is erg simpel, maar toch ook heel mooi. Bijvoorbeeld de zin: “De duisternis nam ons huis van achteren vast in zijn handen.” Er wordt niet veel over de personages gezegd, maar toch krijg je wel een soort beeld van hun. Ze komen ook erg leuk over. Het verhaal heeft een leuk begin en een mooi eind. De boodschap van het verhaal komt duidelijk over.’

Zoals u ziet is er geen echte eenheid in de tekst, Stella springt nogal van de hak op de tak. De tekst heeft geen duidelijke hoofdgedachte. Omdat heel veel leerlingen dergelijke teksten zonder centraal thema schreven, zochten we naar een didactiek om leerlingen een samenhangende betogende tekst te leren schrijven, in plaats van een sterk informatieve tekst of een tekst die verschillende losse

oordeeltjes aaneenrijgt. Daarom kozen wij de ‘kwestie’ als een kernbegrip in de lessenserie: iedere recensie draait om een kwestie, dat is een discussievraag die bij de lezer opkomt naar aanleiding van het verhaal. Over een kwestie zijn altijd verschillende meningen mogelijk. Ook professionele recensenten gebruiken regelmatig een kwestie als uitgangspunt voor hun recensies. Toen bijvoorbeeld in 2002 het boek *IM* van Connie Palmen uitkwam, besprak Arjan Peters in *de Volkskrant* van 30 augustus de vraag ‘Zal het publiek opnieuw vallen voor de auteur die meteen een vedette was toen ze debuteerde?’ en Robert Anker zette als titel van zijn recensie in *Het Parool* van diezelfde dag boven zijn recensie ‘Schrijft Connie Palmen literatuur?’ De lessenserie bestaat uit vijf lessen van 90 minuten. In tabel 1 ziet u een schematisch overzicht van de onderwerpen die in de lessen aan de orde komen: het persoonlijk oordeel, inleiding en slot, citaten, argumenteren en signaalwoorden. De lessen zijn zo opgebouwd dat in elke les een nieuw onderdeel wordt geïntroduceerd dat daarna in elke volgende les weer terugkomt. Op die manier wordt de nieuwe kennis steeds geconsolideerd.

Twee versies

Zoals al eerder vermeld, maakten we een ingenieursversie en een beeld-

houwersversie van de lessenserie. De beide versies verschillen van elkaar op twee hoofdpunten: (1) ideeën krijgen, en (2) het schrijfproces. Ideeën te krijgen om over te schrijven is een van de punten waarop beide schrijverstypes van elkaar verschillen. De beeldhouwers hebben het schrijven als denkmiddel nodig: schrijven zelf kan bij hen ook weer nieuwe ideeën doen opduiken. Ingenieurs daarentegen hebben er moeite mee om te beginnen met schrijven als ze nog niet precies weten wat er in een tekst moet komen te staan. Zij genereren nieuwe ideeën door te plannen, puntsgewijs lijstjes te maken of schema’s in te vullen. In de lessenserie wordt aan de verschillen tussen beeldhouwers en ingenieurs op dit punt tegemoet gekomen door een opdracht na het lezen van het verhaal, waarbij leerlingen vrijuit hun reacties op het verhaal kwijt kunnen en over het verhaal kunnen nadenken. Voor de beeldhouwers is er een opdracht ‘vrij schrijven’, die als volgt luidt: ‘Een handige manier om na te denken over een verhaal is “vrij schrijven”. Vrij schrijven betekent dat je een tijdje lang zo snel mogelijk achter elkaar opschrijft wat je te binnen schiet nadat je het verhaal hebt gelezen, net alsof je tegen iemand praat. De truc is dat je achter elkaar doorschrijft: stop niet om dingen te verbeteren of te veranderen, alles is goed! Het is helemaal niet erg

als je afdwaalt: wie weet leidt dat tot een diep inzicht! Weet je niet meer weet wat je moet schrijven? Schrijf dan gewoon “Nu weet ik niks meer”. Als je maar blijft schrijven, dan schiet je vanzelf wel weer wat te binnen. Vrij schrijven is een soort schrijvend nadenken.’

In 4-vwo werd het verhaal ‘Een onbekende trekvogel’ van Kader Abdolah gelezen. Dit verhaal uit de debuutbundel *De adelaars* uit 1993 draait om de vergelijking tussen een vluchteling en een trekvogel. De vluchteling, de ikfiguur, werkt in een natuurmuseum bij Gerrit, om te helpen bij het opzetten van vogels. Maar de trekvogel, die uit de lucht is komen vallen en zijn groep is kwijtgeraakt, kan door Gerrit niet gedetermineerd worden. De vluchteling en de vogel zijn beiden eenzaam, voelen zich niet gekend, moeten het zonder familie redden. Soufian schreef de volgende tekst, hij kan duidelijk goed uit de voeten met vrij schrijven als manier om over het verhaal na te denken: ‘Deze tekst vind ik heel erg leuk, heel spannend. En midden in de tekst wordt het alleen nog maar spannender. In het begin is het niet zo boeiend, niet interessant genoeg. Zodat ik dacht ach wat een saaie tekst. Maar naarmate je verder leest wordt het veel leuker. Hij vertelt op het begin alleen iets over hem en zijn werk. En dat vind ik erg saai. De tekst trekt je aandacht ook niet in het begin. Pas in het midden, maar dan stoppen sommige lezers er misschien mee. Alleen vind ik het wel zielig wat Gerrit met die vogels doet. Maar van ikperspectief begrijp ik dat wel want dat is een vluchteling, die werkt voor zijn brood en heeft geen andere optie. En toen Kader de vogels beschreef kan je in gedachten meeleven. Als je je fantasie gebruikt! En wat ik ook mooi vond is dat Kader zegt:

	Les 1	Les 2	Les 3	Les 4	Les 5
Kwestie formuleren	+	+	+	+	+
Standpunt bepalen	+	+	+	+	+
Inleiding en slot		+	+	+	+
Informatie geven		+	+	+	+
Citeren			+	+	+
Argumenteren				+	+
Signaalwoorden					+

Tabel 1: Leerinhouden van de vijf lessen ‘Recensies leren schrijven’

“Ik heb ontmoet,” en niet “gevonden”. En op het einde zegt Kader: (tijdens het verlaten van de museum) “Er vloog een rij trekvogels over, in V-vorm. Maar er was geen begeleider bij.” Dus de dode vogel was de begeleider.’

Als hulpmiddel om over het verhaal na te denken en op ideeën te komen is er voor de ingenieurs een andere opdracht: een denkschema. Het volgende denkschema is ingevuld door Ivar, uit dezelfde klas als Souffian:

Wat me opviel:

- 1 dat het Nederlands van de schrijver best goed is
- 2 dat het taalgebruik zo simpel is

Wat ik me afvraag:

- 1 of de vogel echt hilde

- 2 wat voor vogel die vogel was met groene ogen

Dit (deel van het) verhaal doet me denken aan:

- 1 allochtonen, ben ik zelf
- 2 toen mijn pa net in Nederland was

Het tweede punt waarop de lessen van elkaar verschillen, is het schrijfproces bij het schrijven van de recensie. Wederom wordt rekening gehouden met de voorkeuren van de beide schrijverstypen. De beeldhouwers selecteren op basis van de vrij-schrijfpdracht een kwestie, schrijven een eerste denkversie, kijken aan de hand van een lijstje criteria kritisch naar hun tekst en schrijven daarna de definitieve recensie. De ingenieurs vullen eerst een planningsschema in, bekijken dat kritisch aan de hand van enkele criteria,

en schrijven daarna de definitieve recensie.

Experimenteel onderzoek

We hebben een experimenteel onderzoek opgezet om de hypothesen te toetsen. Om vast te kunnen stellen of een leerling trekken vertoont van een beeldhouwer of een ingenieur, hebben we de leerlingen gevraagd een vragenlijst over hun manier van schrijven in te vullen. De vragenlijst bestond uit een lijst uitspraken over reviseren en plannen. Leerlingen kruisten aan of ze het meer of minder met de uitspraak eens waren. Een paar voorbeelden: ‘Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven’ of ‘Ik herschrijf mijn teksten meestal wel een of meerdere keren’. Alle leerlingen kregen een score voor reviseren, de ingenieurs-score, en een score voor plannen, de beeldhouwersscore. Om de interpretatievaardigheid van leerlingen voor en na het volgen van de lessen te meten, maakten we een literatuurtoets. Deze toets bestond uit het lezen van een verhaal, het beantwoorden van drie korte vragen over het verhaal en het schrijven van een tekst waarin de leerlingen aan een klasgenoot uitlegden wat ze van het verhaal vonden. De vragen en de teksten werden door onafhankelijk van elkaar werkende beoordelaars gescoord op het niveau van interpretatie. Zo konden we meten of schrijven inderdaad een goed leermiddel is voor het leren interpreteren van literatuur en of het aanpassen aan schrijfstijl een positief effect heeft op de interpretatievaardigheid. Om een verhaaleffect te voorkomen, gebruikten we vier verschillende verhalen, die volledig verdeeld werden over voor- en natoets.

Resultaten

Van de leerlingen bleek 85% het meeste te hebben gehad bij de



ingenieursconditie. Voor een minderheid van de leerlingen van 15% van de leerlingen bleek de beeldhouwersconditie juist effectiever te zijn. Welke leerlingen behoren nu tot die minderheid? Dat zijn niet de leerlingen met een hoge score op de beeldhouwersschaal, zoals we verwachtten, maar juist de leerlingen die zelf rapporteren *niet* op beeldhouwerwijze te schrijven. De ingenieursscore van deze leerlingen maakt niet uit, opvallend genoeg is alleen de beeldhouwersscore relevant om te bepalen welke conditie effectief is. Het lijkt erop dat het slim is om leerlingen die bij het schrijven van een tekst niet aan herschrijven of reviseren te doen, te leren reviseren door middel van lessen die daar aandacht aan besteden. Leerlingen die al wel reviseren – zij hebben een gemiddelde of hoge score op de beeldhouwersschaal – zijn beter af in de ingenieursconditie, waar ze schrijven met behulp van een planningsschema. Kortom: uit dit onderzoek blijkt dat het zinvol is om leerlingen verschillende leerroutes aan te bieden. Een docent die leerlingen de mogelijkheid biedt om vrij te schrijven of een denkschema in te vullen, en de mogelijkheid biedt om grondig te reviseren of te plannen voor het schrijven, kan de leerwinst van leerlingen flink vergroten!

Marleen Kieft is neerlandica en doet promotieonderzoek aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA). Haar onderzoek gaat over het integreren van literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs. Gert Rijlaarsdam is neerlandicus en onderwijskundige. Hij is hoogleraar aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA). De auteurs schreven dit artikel oorspronkelijk voor de bundel Lezen in de lengte en lezen in de breedte die verschijnt naar aanleiding van het gelijknamige congres dat werd georganiseerd door Stichting Lezen. ■

Gebruikte literatuur

Kader Abdolah, *De adelaars*. Breda: De Geus, 1993.

Kader Abdolah, *De meisjes en de partizanen*. Breda: De Geus, 1995.

J.M. Ackerman, 'The promise of writing to learn'. In: *Written Communication* 1993, 10 (3), p. 334-370.

R.L. Bangert-Drowns, M.M. Hurley, & B. Wilkinson, 'The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis'. *Review of educational research* 2004, 74, 1, p. 29-58.

L. Bridwell-Bowles, P. Johnson & S. Brehe, 'Composing and computers: Case studies of experienced writers'. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), *Writing in real time: modelling production processes*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1987, p. 81-107.

D. Galbraith, 'Conditions for discovery through writing'. *Instructional Science* 1992, 21, p. 45-72.

D. Galbraith, 'Self-monitoring, discovery through writing, and individual differences in drafting strategy'. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh, & M. Couzijn (eds.), *Theories, models and methodology in writing research*. Amsterdam: University Press, 1996, p. 121-141.

M. Kieft & G. Rijlaarsdam, 'Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur'. *Vonk* 2003, 32, 4, p. 3-18.

M. Kieft, G. Rijlaarsdam & H. van den Bergh, *Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies*. European Journal of Psychology of Education (in press).

P.D. Klein, 'Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn'. *Educational Psychology Review* 1999, 11, p. 203-270.

C.M. Levy & S. Ransdell, 'Writing signatures'. In C.M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, p. 149-161.

M. Torrance, G.V. Thomas & E.J. Robinson, 'The writing strategies of graduate research students in the social sciences'. In: *British Journal of Educational Psychology* 1994, 27, p. 379-392.

M. Torrance, G.V. Thomas & E.J. Robinson, Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. In: *British Journal of Educational Psychology* 1999, 69, p. 189-199.

M. Torrance, G.V. Thomas & Robinson, 'Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study'. In: *Higher Education* 2000, 39, p. 181-200.

Dichter bij de dichter

Poëzie door de schooljaren heen

*Als je groot bent
wil je dan niet meer spelen
of mag het dan niet meer?*

*Is er een leeftijd waarop iemand je komt vertellen:
‘Vanaf heden is spelen verboden,’ en wie
zou degene zijn die mij dat kwam vertellen?*

(Uit: Tjitske Jansen, Het moest maar eens gaan sneeuwen)

Wil van der Veur

Officieel moet in de huidige examen-eisen havo/vwo de leerling op grond van zijn leerervaringen van zijn persoonlijke leeservaringen beargumenteerd verslag uitbrengen aan de hand van twaalf werken waarvan ten minste drie werken van vóór 1880 – op het havo acht werken in totaal. De selectie van werken moet naast proza of toneel ook poëzie bevatten. Waarom zou je met zo’n minimumdoel dan nog je bestaande poëzielijn handhaven? En als er in het curriculum van Nederlands geen poëzielijn is opgenomen: waarom zou je die dan nog ontwerpen en ontwikkelen? Daaruit blijkt maar weer eens te meer hoe ernstig de positie van het genre is gemarginaliseerd.

In onderwijsontwikkelingen heeft poëzie in feite altijd al aan de marge van het bewustzijn, van rede en redelijkheid, van de taal, van de boekenmarkt en van het gemarginaliseerde literatuuronderwijs bestaan. Het is treurig, maar waar: je kunt in de huidige nogal vrijblijvende onderwijs-situatie voor de weg van de minste weerstand kiezen en de pijp aan

Maarten geven. Met andere woorden: een doorlopende poëzielijn is niet echt noodzakelijk.

Oude schoenen

Na zevenendertig jaar vreugdevol poëzie-onderwijs gooi ik ondanks al die onderwijsontwikkelingen nog steeds de kont tegen de krib en blijf ik pleiten voor ruimte en tijd voor een aparte en eigen speelruimte voor poëzie in de moedertaal. Dat betekent voor poëzie in de lespraktijk: gewoon doorgaan met een interactieve opvatting van communicatie, kennis van en inzicht in poëzie eisen en literaire competentie, zelfkennis en emotioneel zelfbewustzijn ontwikkelen. Heb je op je school een zinvolle poëzielijn? Gooi dan niet zo maar die oude schoenen weg voor je nieuwe hebt! Voorkom frustraties door je eerst goed af te vragen of in je curriculum een doorlopende poëzielijn van brugklas tot en met eindexamen en de interne samenwerking in de sectie Nederlands van zo’n kwaliteit zijn, dat overleg en praktijk in de tegenwoordig gewenste ‘kernteams met scenario’s’ zinvol en nuttig zijn.



Overleg en afstemming

Waarom die waarschuwende woorden? Praktijkervaringen hebben mij geleerd dat de autonomie van de individuele docent in het huidige onderwijs vaak een overlevingsstrategie is. Die is niet altijd goed te praten, maar is wel te verklaren. De dagelijkse school- en lespraktijk kent regelmatig communicatieproblemen en dwingt je helaas vaak tot een gedrag van ‘eigenheimer’, wil je je werk nog fluitend en goed doen. Het blijft voor een docent laveren tussen Scylla van onderwijsbeleidsmakers en Charybdis van leerlingen en hun motivatie. Daar komt nog bij dat neerlandici vaak uiterst eigenzinnig zijn. Bovendien zijn overleg en afstemming in secties moeilijker

geworden door het ‘duiventilgedrag’ van docenten in de afgelopen jaren en hun niet altijd adequate vooropleiding en/of kwaliteit en door de vele (mislukte) beleidsveranderingen.

Door toename van het aantal parttimers en sectieleden zijn overleg en afstemming in met name grote scholen er niet beter op geworden. Vind bijvoorbeeld maar eens een voor ieder geschikt moment van overleg in een sectie van twaalf leden op een school met 1500 leerlingen!

Eigen praktijkervaringen en lesmateriaal

Wij hebben gelukkig een jarenlange traditie voor poëzieonderwijs van de brugklas tot en met de Tweede Fase, en een doorlopende lijn. Wij zijn en blijven als sectie nog steeds overtuigd van de zinvolheid van poëzie en weten ons gesteund door de resultaten van onze leerlingen en door activiteiten van instanties als Doe Maar Dicht Maar en interessante websites als www.doemaardichtmaar.nl, www.dichtvorm.nl, www.plint.nl, www.schoolderpoezie.nl, www.literatuureducatie.nl, www.poezie-in-beweging.nl en www.zebi.nl. Ikzelf maakte in de onderbouw weinig gebruik van de afdeling ‘Poëzie’ in de door ons gebruikte methode *Op niveau plus*, maar mijn leerlingen werkten steeds met veel plezier uit mijn eigen methode *Dichtklapper*, die ik maakte in samenwerking met Jan Boland in 1993. *Dichtklapper* kent 28 lessen waarin ‘Techniek’, ‘Perspectief’, ‘Kijken’, ‘Verschillende soorten gedichten’, ‘Spelen met taal’, ‘Voorlezen’, ‘Gedichten maken’ en ‘Oordeel en achtergrond’ de onderwerpen zijn. Die basislessen kenmerken zich door ‘leren door doen’: eerst kort ‘het plaatje en praatje’ door de docent en daarna ‘het daadje’ door de leerling. Het materiaal bestaat uit docenten- en

leerlingbladen. In de docentenbladen staan de doelen van de les, het lesidee, de voorbereiding en de lesactiviteiten per leerlingblad. De leerlingbladen bevatten gedichten, uitleg bij gedichten, uitleg bij het behandelde onderwerp en vragen en opdrachten. Leerlingen kunnen vrij zelfstandig met die bladen aan de slag. Zo leert een leerling ‘woordeconomie’ herkennen en gebruiken, effecten van beeldspraak en ‘Barbarber-taal’ en het spelen met woorden – dubbel- en meerzinnigheid, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, vormen van spot – en ‘taalmuziek’: leestekens, ritme, klankeffecten. Zo schreef David in A2b in les 23, ‘Dromen is een beetje liegen tegen beter weten in’:

Het luchtkasteel

Ik wil wonen in een luchtkasteel
nadat ik gebungeejumpte heb
en gestagedived heb
en parachute gesprongen heb
en als laatste in de half-pipe geskated heb.

Ik zal de muren schilderen
met Wu-Tang tekens,
de keuken verbouwen
tot formule 1-wagens,
de daken maken
van hout,
de douche beplakken
met pornosternen,
mijn beveiliging
zal ik veranderen.

Ik zal wonen in een luchtkasteel
nadat ik gebungeejumpte heb
en gestagedived heb
en parachute gesprongen
en als laatste in de half-pipe geskated heb,
want ik beschik
over de vingers
van een timmerman.

Bij *Dichtklapper* ontstond onder meer – overigens met heel wat organisatorische voetangels en klemmen – ook het vakoverstijgend project Nederlands/tekenen/biologie waarin ‘hoofd, hart en handen’ aan bod komen in een lessenreeks ‘Dichter bij het dier’ voor de onderbouw, in samenwerking met bioloog Paul van der Veur. Leerlingen observeren daarin uiterlijk en gedrag en maken schetsen van een aantal asieltieren en zij schrijven vervolgens speciale gedichten over hun observaties. Voor klas drie is er een project ‘Het samenstellen van een bloemlezing poëzie’ waarin leerlingen zelf gedichten kiezen uit diverse jeugdpoezie en die beoordelen met behulp van het BIB-model, Beschrijven van vorm en inhoud, Interpreteren en Beoordelen volgens criteria. Met een aantal richtlijnen schrijven ze zelf een aantal gedichten. Recent kwam aan de Zeeuwse bibliotheek het project ‘Poëzie op Kennisnet’ tot stand. Sinds december 2002 is deze website voor iedereen beschikbaar op de homepage van de Zeeuwse Bibliotheek, www.zebi.nl. Honderd gedichten zijn geselecteerd uit verzamelbundels en voorzien van analytische en creatieve opdrachten op drie niveaus: ‘leuk’, ‘uitdagend’ en ‘ingewikkeld’ en informatie over dichter en gedicht. De site blijkt een prima hulpmiddel voor poëzieonderwijs in onder- en bovenbouw in het voortgezet onderwijs. Leerlingen kunnen daarmee na een korte introductie van de docent zelfstandig aan de slag in het computer-lokaal of individueel in de mediatheek.

Expressieve taalvaardigheid

Het doel van het lesmateriaal uit *Dichtklapper* en ‘Poëzie op Kennisnet’ is dat een leerling in de onderbouw expressieve en literaire taalvaardigheden en creativiteit leert ontwikkelen, zijn eigen gedachten en gevoelens en die van anderen onder woorden leert

brengen, leert luisteren naar de toon die de taalmuziek maakt en een kritisch-analytische houding ontwikkelt. Die stimuleer ik overigens ook door éénmaal per week een gedicht op het bord te schrijven of voor te lezen. Of we organiseren met sectiegenoten een poëziemiddag waar leerlingen voordragen uit bestaande poëzie en hun eigen werk: een samenspel van instructie, interactie en constructie. Leerlingen ervaren daardoor dat poëzie gewoon op allerlei momenten en niet alleen in speciale poëzielessen ter verstrooiing, verwondering, ontroering of als springstof bij het dagelijks leven hoort. Leerlingen van brugklas tot en met de laatste klas/groep bovenbouw blijken tot verbluffend goede eigen producten en heldere analyses/interpretaties van bestaande poëzie in staat. Lesmateriaal van Doe Maar Dicht Maar en onze poëziemiddagen in pre-indexamenklassen zijn elk jaar een succes en het levende bewijs van de mooiste gedichten van leerlingen.

Oude schoenen weggooien?

Omdat wij een traditie met een stevige basis hebben, zal de 'Vernieuwing Basisvorming' de inhoud en didactiek van onze poëzielijn in het vak Nederlands in havo en vwo van begin tot eind niet echt veranderen. De kern-

doelen kunnen immers 'per school-niveau variabel worden ingevuld waarbij recht kan worden gedaan aan het individuele niveau, het startpunt van de leerling en het beoogde doorstromingsniveau.' Bovendien kunnen volgens de nota de kerndoelen per schooltype verschillend geïnterpreteerd worden. In de wisselwerking van Nederlands en andere vak-/leergebieden, de integratie van Nederlands en vakoverstijgende projecten laten we ons niet gek maken. We houden de poëzielijn bescheiden, overzichtelijk en beheersbaar voor iedere docent. In een Programma van Toetsing en Afsluiting hebben we de toetsingsmomenten vastgelegd: een- of tweemaal in klas een en twee een vakoverstijgende 'voltreffer', in klas drie een bloemlezing van jeugdpoëzie zelfstandig laten samenstellen, in de bovenbouw een poëziedossier en daaruit voortvloeiend eenmaal een poëziemiddag in de pre-indexamenklas en ter afsluiting van het poëziedossier in het schoolonderzoek van het examenjaar het schrijven van een recensie over een dichtbundel van een lievelingsdichter. In die recensie moet een leerling het resultaat van het poëzieonderwijs laten blijken. Dit betoog wordt beoordeeld op bibliografie, brongebruik, deskundigheid, structuur en argumen-

tatie, schrijfstijl en spelling. Onze dagelijkse onderwijstrein rijdt intussen door. In de afgelopen jaren waren op onze poëziemiddagen de dichters Hagar Peeters, Menno Wigman en Ruben van Gogh onze gasten. Op 16 maart 2005 lazen op een poëziemiddag leerlingen van 5-vwo hun zelf gemaakte gedichten aan klasgenoten voor, gecoacht door dichteres Tjitske Jansen. Zij beoordeelde bovendien hun werk, werd geïnterviewd en droeg voor uit haar werk. Een succesvolle middag met een breed spectrum aan taalvaardigheden en een hoge kwaliteit van leerlinggedichten. In het poëzieonderwijs hebben we onze oude schoenen nog maar niet weggegooid. Wat er ook moge gebeuren, wij houden poëzie binnen de 'speeltuin' van de moedertaal.

Wil van der Veur was tot 1 augustus 2004 docent Nederlands en CKV-1 op het Marnix College te Ede. Op 1 augustus 2005 heeft hij de pensioengerechtigde leeftijd bereikt. ■

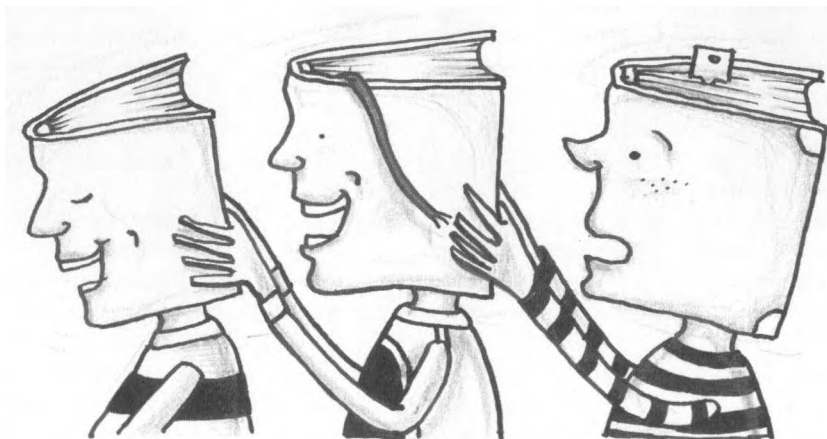
Gebruikte literatuur

Tjitske Jansen, *Het moest maar eens gaan sneeuwen*. Amsterdam: Podium, 2003.

Wil en Paul van der Veur, 'Dichter bij het dier. Een lessenreeks poëzie voor de basisvorming'. In: *Levende Talen* 500 (1995), p. 252-255.

Wil van der Veur en Jan Boland, *Dichtklapper. Werken met gedichten in de basisvorming*. Enschede: SLO, 1993.

Anne de Vries, Helma van Lierop-Debrauwer, Piet Mooren (red.). *Poëzie is kinderspel. Poëzie onder en boven de 18*. Bijdragen aan het symposium op 19 januari 2000 aan de KUB. Oisterwijk: Dutch University Press, 2000.



Wat drijft scholieren tot cultureel gedrag?

De relatie tussen persoonlijkheid en cultuurparticipatie

In één schoolklas kunnen de verschillen tussen leerlingen groter en opvallender zijn dan de overeenkomsten. De een leest graag, schrijft zelf verhalen, is actief bij de schoolkrant en neemt actief deel aan diverse vormen van cultuur. De ander mijdt het lezen, schrijft alleen wanneer dat nodig is voor een schoolopdracht en bezoekt in de vrije tijd zelden theatervoorstellingen. In welke mate zijn scholieren geïnteresseerd in cultuur en welke variabelen kunnen verschillen in cultuurdeelname voorspellen?

De verklaring voor verschillen in cultuurdeelname wordt in dit artikel gezocht in de persoonlijkheidsleer, meer specifiek in de theorievorming over behoefte aan fantasie (fantasy proneness) en die aan reflectie (need for cognition). Alvorens deze variabelen beschreven worden, zal eerst de praktische relevantie ervan uiteengezet worden.

Cedric Stalpers

Belang van inzicht in persoonlijkheid

Het bestuderen van de persoonlijkheid van leerlingen klinkt als een zeer theoretische bezigheid. Toch heeft deze ook praktische consequenties: het bestuderen van de relatie tussen persoonlijkheid en cultureel gedrag biedt inzicht in de drijfveren achter cultuurparticipatie: waarom doen leerlingen wat ze doen? Onderliggende drijfveren kunnen door dit onderzoek aan de oppervlakte komen. Een bijzondere rol in dit onderzoek krijgt de variabele leesattitude. Leesattitude blijkt in sterke mate verschillen in leesgedrag en bibliotheekgebruik te verklaren. Verbetering van de leesattitude is tevens een van de doelstellingen van leesbevordering. De

vraag waar dit onderzoek antwoord op probeert te geven is of verschillen in leesattitude terug te voeren zijn op verschillen in persoonlijkheid. Wanneer er een sterke samenhang blijkt te zijn tussen cultureel gedrag en leesattitude enerzijds en persoonlijkheid anderzijds kan dit al te hooggespannen verwachtingen over de effecten van leesbevordering en CKV-onderwijs temperen tot en een meer realistisch niveau. In de praktijk verwachten subsidiënten, managers en leesbevorderaars vaak van kortlopende, weinig intensieve projecten grote veranderingen in attitudes en gedrag. Wanneer dit gedrag en die attitudes echter sterk gerelateerd blijken te zijn aan persoonlijkheid – een psycho-

logisch construct dat beschouwd wordt als stabiel en moeilijk veranderbaar – dan weten we meteen dat we van kortlopende cultuur- of leesbevorderende activiteiten niet te grote effecten moeten verwachten.

Fantasy proneness

Fantasy proneness – vrij vertaald: behoefte aan fantasie en verbeelding – is een persoonlijkheidskenmerk dat uitvoerig onderzocht is door Merckelbach, Horselenberg en Muris. Mensen met een sterke *fantasy proneness* hebben een sterke neiging in een droomwereld (verhaal, film of dagdroom) te stappen en kunnen hierin helemaal opgaan. In zeer extreme gevallen kan de grens tussen fantasie en werkelijkheid bij hen vervagen. Deze meer extreme vormen van fantasiebehoeften – mogelijk voortkomend uit ingrijpende emotionele ervaringen – zijn niet meegenomen in het onderzoek. In een onschuldiger vorm kan deze behoefte zich bij kinderen uiten in het hebben van denkbeeldige vriendjes, opgaan in verhalen en sterk meeleven met sprookjes. Het kan bij volwassenen resulteren in dagdromen die heel levendig en accuraat kunnen zijn.

In het onderzoek van Merckelbach et al blijkt dat mensen die hoog scoren op deze variabele ook meer dan anderen aangeven ‘automatisch te schrijven’: bij het schrijven van een verhaal, brief of artikel zijn zij niet meer bewust bezig

met reflecteren over hetgeen ze willen opschrijven, maar lijkt de brief of het verhaal zichzelf te schrijven. De schrijver is een 'passief' doorgeefluik van alle schrijfideeën die zich spontaan lijken aan te dienen, eerder dan een 'actieve' regisseur die bepaalt in welke volgorde ideeën of plotlijnen zich onvouwen. Uit hun onderzoek blijkt tevens dat *fantasy proneness* hoog samenhangt met absorptie, ofwel de neiging op te gaan in kunst, verhalen, natuur of andere fenomenen en alles om zich heen te vergeten.

Een veelgenoemd fenomeen dat waarschijnlijk gelieerd is aan *fantasy proneness* is het 'Walter Mitty syndroom', dat vaak genoemd wordt om de relatie tussen fantasiefiguur James Bond en zijn geestelijk vader Ian Fleming te beschrijven. Flemings biograaf John Pearson schreef hierover:

'James Bond was Flemings droom van wat hijzelf zou kunnen zijn – een stoerder, sterker, succesvoller, saaier en

heel wat minder bewonderenswaardig type dan de echte Fleming... In zijn contact met de geheime dienst tijdens de oorlog was Fleming iemand achter een bureau. In Bond werd hij zichzelf, liet zijn Beretta in zijn chamois leren schouderholster glijden en trok erop uit om op eigen gelegenheid de dood onder ogen te zien. Bond is de man die altijd slaagde daar waar Fleming faalde. Bond was voor Fleming en voor ons allen die toekijken en wensen maar niet doen, de ideale Mitty-figuur.'

Bij Fleming en waarschijnlijk ook andere schrijvers had fantasie een dubbelfunctie: enerzijds bood het hem de mogelijkheid in gedachten avonturen te beleven die de werkelijkheid en mogelijk zijn angst hem ontzegden, anderzijds zou hij zonder die fantasie nooit James Bond bedacht hebben en het dozijn bestsellers over de fictieve spion geschreven hebben. De veronderstelling is dan ook dat *fantasy proneness* positief samenhangt met het lezen en schrijven van fictie alsook andere vormen van cultureel gedrag. Het

lezen van verhalen vereist immers dat de lezer woorden kan vertalen in beelden, stemmingen en emoties en hij of zij zich personages of locaties voor het geestes-oog kan halen. Het schrijven van verhalen kan vereisen dat een scholier een eigen fantasiewereld kan scheppen en die zo helder voor ogen krijgt dat deze vertaald kan worden in woorden.

Need for cognition

Terwijl *fantasy proneness* een droomwereld betreft, gaat het bij *need for cognition* om de echte. Dit persoonlijkheidskenmerk kan omschreven worden als de intrinsieke motivatie om informatie te zoeken, verwerven, analyseren en interpreteren. Mensen met een hoge *need for cognition* – vrij vertaald: behoefte aan reflectie en kennis – zien een cognitief gezien complex vraagstuk niet als een vervelende belasting, maar als een plezierige uitdaging. Cacioppo, Petty, Feinstein en Jarvis omschreven mensen met een hoge *need for cognition* als actieve, explorerende geesten, magneten die informatie als ijzervijlsel aantrekken.

Een van de ideeën onderliggend aan dit onderzoek is dat *need for cognition* samenhangt met cultuurparticipatie en leesgedrag. Een lezer kan door een schrijver uitgedaagd worden open plekken in een verhaal zelf in te vullen en tot diepere betekenislagen door te dringen. Een detectiveverhaal kan door een lezer beschouwd worden als een cognitieve uitdaging waarbij hij net als Hercule Poirot, Sherlock Holmes of Inspector Morse poogt het mysterie op te lossen. Ook andere vormen van kunst kunnen een cognitief beroep doen op de toeschouwer, door hun boodschap niet meteen prijs te geven en door de toeschouwer ruimte te geven voor een eigen interpretatie. Vervolgens hangt het af van de persoonlijkheid van de toeschouwer of hij of zij dit beroep waardeert en de



taak op zich neemt op zoek te gaan naar diepere betekenislagen en zich een eigen interpretatie te vormen.

Leesattitude

De verwachting in dit onderzoek is dat leesattitudes zich tussen persoonlijkheidskenmerken en gedrag bevinden: de twee genoemde persoonlijkheidskenmerken verklaren verschillen in leesattitudes en attitudes verklaren vervolgens verschillen in gedrag, zoals bijvoorbeeld in de frequentie waarmee adolescenten fictie in de vrije tijd lezen. Leesattitudes worden door sommigen beschouwd als de theoretische uitwerking van het begrip leesplezier. De vraag in dit onderzoek is of er een relatie bestaat tussen de twee eerder beschreven persoonlijkheidskenmerken en leesattitude. Het begrip leesattitude wordt doorgaans opgevat als een stabiele, evaluatieve houding ten opzichte van lezen die gevormd is door met name directe (eigen) leeservaringen. Een leesattitude is stabiel in de zin dat deze binnen levensfasen of ontwikkelingsstadia doorgaans niet sterk verandert, evaluatief in de zin dat er een oordeel over lezen (dat positief, negatief of neutraal is) in beslagen ligt en gevormd door ervaringen in de zin dat leeservaringen op school en thuis – en het plezier dat of de frustratie die hieruit voortkomt – de basis zijn van die houding. Leesattitudes blijken sterk samen te hangen met leesvaardigheid en self-efficacy, ofwel het vertrouwen dat iemand heeft in en de verwachtingen die iemand heeft van zijn eigen (lees)vaardigheden om op een bepaald niveau kunnen te presteren. Leerlingen die beter zijn in lezen en meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheden, hebben een positievere leesattitude. Zwakkere lezers daarentegen blijken in de loop der jaren steeds meer het plezier in lezen te verliezen.

- <i>fantasy proneness</i> +		
informatiezoekers	scheppers	+ <i>need for cognition</i> -
overigen	verbeelders	

Resultaten

Om vast te stellen wat de relatie is tussen de behoefte aan fantasie en reflectie enerzijds en cultureel gedrag en leesattitude anderzijds, zijn 180 scholieren op drie verschillende locaties bevraagd: een vmbo-school, een school voor havo/vwo en een jongerencentrum in Tilburg. 55% van de respondenten was jongen en bijna 60% was vmbo-leerling. De gemiddelde leeftijd was veertien jaar, hetgeen doet vermoeden dat leerlingen van de onderbouw licht oververtegenwoordigd zijn in de steekproef. Allereerst is vastgesteld aan welke vormen van cultuur jongens en meisjes deelnemen. Meer dan negen op de tien scholieren gaan naar de film. Twee op de drie lezen fictie en/of gaan naar de openbare bibliotheek.

Opvallend is dat meisjes actiever zijn als het gaat tekstgerelateerde cultuur: meer meisjes dan jongens lezen en schrijven verhalen, houden een dagboek bij en gaan naar de bibliotheek. Als het gaat om muzikale cultuur-uitingen of bioscoopbezoek zijn de verschillen tussen jongens en meisjes niet betekenisvol. Om de behoefte aan reflectie en fantasie vast te stellen is een lijst met stellingen aan de respondenten voorgelegd met het verzoek aan te geven in welke mate een stelling van toepassing was op hen. Vervolgens zijn de scholieren ingedeeld in vier groepen op basis van een hoge of lage score op deze twee variabelen. De resultaten zijn te zien in het schema. Informatiezoekers scoren hoog op

	Scheppers	Verbeelders	Informatiezoekers	Overigen
Verhalen lezen	80%	79%	56%	47%
Verhalen schrijven	52%	37%	24%	17%
Een informatief boek lezen	88%	74%	76%	48%
Een dagboek bijhouden	36%	32%	16%	15%
Naar de openbare bibliotheek gaan	75%	74%	76%	43%
Naar de film gaan	94%	95%	80%	98%
Een toneelstuk of cabaret bezoeken	45%	34%	40%	25%
Een tekst voor een lied of rapnummer schrijven	47%	24%	32%	21%
Naar een muziekconcert gaan	50%	34%	44%	23%

Tabel 1: Cultuurdeelname naar persoonlijkheid

reflectie en laag op fantasie; scheppers scoren op beide variabelen hoog; overigen op beide variabelen laag en verbeelders alleen op fantasie hoog en op reflectie laag. Deze groepen bleken van elkaar te verschillen als het ging om de variabele geslacht: alhoewel de man-vrouwverhouding in de groep scheppers en overigen conform die van de totale respondentengroep was (omstreeks fifty-fifty), bleek dat in de groep informatiezoekers jongens oververtegenwoordigd waren, terwijl in de groep verbeelders meisjes oververtegenwoordigd waren. Voorts bleek dat in de groep scheppers havisten en vwo'ers licht oververtegenwoordigd waren, terwijl in de groep overigen vmbo-leerlingen licht oververtegenwoordigd waren. Desalniettemin waren de verschillen binnen schoolklassen groter dan die tussen opleidingsniveaus. Als per groep het cultureel gedrag onder de loep genomen wordt, levert dit het overzicht in tabel 1 op: De groep scheppers is het meest cultureel actief van alle groepen: de meerderheid leest en schrijft verhalen (aan dit scheppende gedrag heeft de groep ook zijn naam te danken), leest informatieve boeken, gaat naar de bibliotheek en bezoekt muziekconcerten. Bijna de helft bezoekt toneelvoorstellingen en/of schrijft liedteksten. De verbeelders hebben eveneens belangstelling voor cultuur, maar eerder in passieve dan actieve zin: het percentage schrijvers van verhalen en liedteksten is in deze

	Scheppers	Verbeelders	Informatiezoekers	Overigen
Lage cultuurdeelname	14%	21%	24%	55%
Gemiddelde cultuurdeelname	30%	42%	48%	30%
Hoge cultuurdeelname	56%	37%	28%	15%

Tabel 2: Samenhang cultuurdeelname met persoonlijkheidstypen

	Scheppers	Verbeelders	Informatiezoekers	Overigen
Positieve leesattitude	63%	47%	40%	21%
Gemiddelde leesattitude	25%	21%	36%	25%
Negatieve leesattitude	13%	32%	24%	55%

Tabel 3: Samenhang tussen leesattitude en persoonlijkheid

groep veel kleiner. Bij de groep informatiezoekers geldt dat de belangstelling voor informatieve boeken beduidend groter is dan die voor verhalende. De overgrote meerderheid bezoekt de openbare bibliotheek; waarschijnlijk eerder voor informatie dan voor leesplezier. De groep overigen is van alle groepen het minst cultureel actief. Een meerderheid mijdt het theater, de bibliotheek en het lezen van diverse teksten. Het blijkt dat de genoemde vormen van cultureel gedrag – behalve bioscoopbezoek – onderling zo sterk samenhangen, dat ze samengevoegd konden worden tot één score. Deze score is vervolgens omgezet in een driedeling: leerlingen met een lage, gemiddelde of hoge cultuurdeelname. Daarna is vastgesteld in welke mate deze driedeling samenhang met de vier persoonlijkheidstypen. De resultaten zijn weergegeven in tabel 2. De meerderheid van de groep scheppers (gekenmerkt door een sterke behoefte aan fantasie en reflectie) kent een hoge cultuurdeelname, terwijl de meerderheid van de groep overigen (gekenmerkt door een lage behoefte aan fantasie en

reflectie) een lage cultuurdeelname kent. De groepen verbeelders en informatiezoekers vallen hier tussenin. Tot slot is vastgesteld of verschillen in leesattitude gerelateerd zijn aan het persoonlijkheidstype van scholieren. De weergave hiervan staat in tabel 3. De overgrote meerderheid van de groep scheppers heeft een gemiddelde tot positieve leesattitude, dat wil zeggen: staat neutraal tot positief tegenover lezen. Bij de groep overigen geldt daarentegen dat de meerderheid negatief staat ten opzichte van lezen.

Samenvattende conclusies en aanbevelingen

Uit het onderzoek bleek dat er een sterke samenhang was tussen persoonlijkheid enerzijds en cultureel gedrag en leesattitude anderzijds: scholieren met een sterke behoefte aan fantasie en reflectie participeren vaker in cultuur en hebben een positievere leesattitude. Scholieren die op beide behoeften hoog scoren, zijn het meest cultureel actief en staan het meest positief ten opzichte van lezen. Scholieren die op beide behoeften laag scoren, zijn het minst cultureel actief en staan in meerderheid negatief ten opzichte van lezen. De uitkomsten van dit onderzoek nopen tot het temperen van al te hoog gespannen verwachtingen ten aanzien van projecten die de belangstelling voor lezen en cultuur pogen te bevorderen. Persoonlijkheden zijn niet eenvoudig en snel veranderbaar en dien ten gevolge zullen culturele belangstelling en lees-



attitudes – die gelieerd zijn aan diezelfde persoonlijkheid – niet eenvoudig en snel veranderbaar zijn.

Houdt dit gegeven in dat leesbevordering en inspanningen gericht op vergroting van de cultuurdeelname geen effect kunnen hebben? Waarschijnlijk niet. Allereerst blijkt uit het onderzoek dat nog lang niet alle leerlingen met een rijke fantasie en/of behoefte aan reflectie deelnemen aan alle genoemde kunstvormen. Mogelijk schatten zij hun vaardigheden om van die cultuuruitingen te genieten te laag in, zijn ze onvoldoende op de hoogte van het cultureel aanbod, worden ze door ouders en vrienden niet gestimuleerd tot cultuurdeelname, zijn zij nog nooit geconfronteerd met een cultuuruiting die appelleert aan hun persoonlijke smaak of hebben ze een onjuist beeld van een kunstvorm. Attitudes ten aanzien van diverse kunstuitingen kunnen verbeterd worden door kennis te vergroten, vaardigheden te verbeteren, leerlingen in contact te brengen met kunstuitingen die hen raken en het vertrouwen in hun vaardigheden – een belangrijke correlant en mogelijk zelfs determinant van leesattitudes – op te bouwen.

Een andere bevinding die mogelijk tot initiatieven kan leiden is het gegeven dat 35% van alle leerlingen zelf fictie schrijft. Initiatieven zoals Doe Maar Dicht Maar beogen leerlingen te stimuleren zelf poëzie te schrijven en hen hiervoor een platform te bieden. Mogelijk kan een vergelijkbaar initiatief – met hieraan gekoppeld ook lessen gericht op creatief schrijven – deze 35% stimuleren hun 'pennen te slijpen'. Mogelijk vindt hierdoor een nieuwe Ian Fleming zijn (of haar) uitgever.

Cedric Stalpers werkt aan een dissertatie over de relatie tussen de leesattitude van adolescenten en hun gebruik van de openbare bibliotheek. Hij wil graag Marieke van Roy, Norma Verheyen en Floor van Berkel danken voor hun hulp bij dit onderzoek. ■

Gebruikte literatuur

J. Cacioppo, R. Petty, J. Feinstein & W. Jarvis, 'Dispositional differences in cognitive motivation: the life and times of individuals varying in need for cognition'. In: *Psychological Bulletin* 1996, 119, 2, p. 197-253.

R. McKenna, J. Kear & R. Ellsworth, 'Children's' attitudes towards reading: a national survey'. In: *Reading Research Quarterly* 1995, 30, 4, p. 934-956.

H. Merckelbach, R. Horselenberg & P. Muris, 'The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): a brief self-report measure of fantasy proneness'. In: *Personality and Individual Differences* 2001, 31, p. 987-995.

R. Ohlsen, *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle: Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe, 1992.

J. Pearson, *De man die James Bond uitvond*. Utrecht: Bruna, 1968.

Over een leerlijn CKV

Een leerlijn is een didactisch instrument om de leerstof te ordenen over een langere periode. Hoe scholen ordenen hangt af van externe en interne factoren. Externe zijn bijvoorbeeld kerndoelen en eindexamenprogramma's die centrale overheid opstelt als uniforme regelgeving voor ordening van de leerstof. Interne factoren kunnen zijn de eigen pedagogische en didactische visie van scholen. Wat en hoe willen zij voor hun leerlingen de leerstof ordenen? In toenemende mate mogen scholen daarbij hun eigen plan maken. De beperking van de kerndoelen biedt bijvoorbeeld scholen meer eigen inhoudelijke ruimte. En hun benadering van het nieuwe leren is eveneens zeer bepalend. Hoe ziet de leerlijn voor CKV eruit als niet de opbouw van de leerstof, maar de individuele leerroute van elke leerling centraal staat en niveau, motivatie en competenties uitgangspunten zijn? Deze aspecten maken een bestuderen van een leerlijn CKV redelijk complex.

Hans van Bommel

Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) werkt momenteel aan een leerlijn voor CKV, waarbij het accent ligt op de aansluiting tussen de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs. Eind 2005 zal zij naar verwachting met de eerste resultaten naar buiten treden, ter bespreking in een kring van deskundigen. Als we over een leerlijn CKV spreken, is het voor elke leerling van belang dat er wordt gekeken naar de doorgaande lijn die begint in groep 1 van de basisschool en eindigt bij de afsluiting, op welk niveau dan ook, van het voortgezet onderwijs. Die afsluiting is zeer variabel. Dat heeft verschillende oorzaken. Leerlingen sluiten voortgezet onderwijs af op verschillende niveaus: vmbo, havo

of vwo. Bovendien is alleen CKV in het vmbo en CKV-1 in havo en vwo, kort gezegd het receptieve deel van CKV, een verplicht examenvak voor alle leerlingen. De kunstzinnige, zeg maar productieve, vakken (tekenen, handvaardigheid, dans, drama en muziek) zijn naar keuze. De conclusie is dat een leerlijn CKV voor elke leerling wel start in groep een van de basisschool, maar dat met name voor het productieve deel van CKV niveau en duur van leerlijn voor leerlingen sterk uiteen kunnen lopen.

Kunst en cultuur

Een inhoudelijke oriëntatie op een leerlijn CKV begint allereerst met de vraag: wat is cultuur en wat kunst? Zijn

cultuur en kunst synoniemen, of is er onderscheid in betekenis? Als we daar antwoord op vinden, kunnen we voor Culturele en Kunstzinnige Vorming een eerste leerstofordening aanbrengen, namelijk: hoe leren we leerlingen kennis maken met cultuur, hoe met kunst en hoe met de verbindingen tussen beide. Indertijd werden, bij de ontwikkeling van de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs, de beeldende vakken, dans, drama en muziek onder één naam samengebracht: Culturele en Kunstzinnige Vorming. De achterliggende gedachte van de toevoeging cultureel was het streven van een beperking van de vakken. Bij de kunstzinnige vakken hoorde min of meer vanzelfsprekend aandacht voor de cultuur. Toentertijd een logische gedachte, want bij de in de eindexamenprogramma's van elk van de kunstvakken (dans, drama, tekenen, handenarbeid en muziek) behoorde, naast een schoolexamen betreffende de vaardigheden, immers een centraal schriftelijk examen dat de kennis toetste over kunst(geschiedenis) en de klassieke culturen van Egypte, de Grieken en de Romeinen. Vanuit deze traditie was er weinig behoefte om de begrippen van kunst en cultuur nauwkeurig te omschrijven. We vinden dat ook nog terug in de begintijd van CKV-1. In de eerste methoden van het vak gaat het hoofdzakelijk over kunst en wordt die nauwelijks van cultuur onderscheiden.

Er zijn vervolgens twee ontwikkelingen die daar verandering in brengen: in de eerste plaats de initiatieven van het Project Cultureel Erfgoed om scholen te stimuleren de educatie over ons nationaal cultuurbezit structureel op te nemen in het curriculum. Opmerkelijk is dat dit project zich niet beperkt tot CKV, maar ruimte zoekt binnen alle vakken.

De andere impuls volgt later bij de ontwikkeling van het vak CKV binnen het vmbo. De ontwikkelaars van dat vak kregen de opdracht om CKV dicht aan te laten sluiten bij het niveau en de belangstelling van vmbo-leerlingen. Verschillen in bijvoorbeeld etnische culturen en specifieke culturen van jongeren kregen er aandacht en mogelijkheden. Dat leidt ertoe dat leerlingen voor het eerst naast kunst ook het begrip cultuur specifiek kunnen benoemen.

Het vak CKV, experimenteel begonnen in 1996, is inmiddels bijna tien jaar oud en er zijn vele varianten in omloop om kunst en cultuur te beschrijven. Veel duidelijkheid en ruimte geeft de volgende omschrijving die ik in het vervolg van het artikel ook hanteer: cultuur is alles wat verbindt, kunst is wat zich daarin onderscheidt.



Eenduidig

Cultuur wordt ook gezien als tegenhanger van de natuur: alles wat de mensen doen, denken en maken. De genoemde stelling geeft vervolgens aan dat dit doen, denken en maken altijd binnen bepaalde kaders of grenzen gebeurt. Cultuur behoort bij een bepaalde groep, bijvoorbeeld jongeren, allochtonen, volk (Indianen, Egyptenaren, ...) school, vereniging, bedrijf, stad, et cetera. Ons cultureel erfgoed is dat wat ons in Nederland bindt aan tradities, gebouwen, rituelen, feesten, et cetera. Maar we realiseren ons ook dat er een werelderfgoed is. Het gaat dan over hetzelfde, met als verschil dat de kaders en grenzen niet beperkt blijven tot die van Nederland.

De leerlijn CKV gaat over cultuur, kunst en hun onderlinge relatie. De kerndoelen van het basisonderwijs en de basisvorming en de examenprogramma's zijn echter weinig consistent. De kerndoelen van de basisschool bezitten bijvoorbeeld als enige een kerndoel over de oriëntatie op cultuur. Het maakt deel uit van de kerndoelen voor het leergebied kunstzinnige oriëntatie: 'de leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed'. Het kerndoel gaat uitsluitend over het 'cultureel erfgoed' en is dus slechts een onderdeel van de brede definitie van cultuur: 'alles wat verbindt'. Bovendien kun je je afvragen waarom dit kerndoel bij het leergebied kunstzinnige oriëntatie is ondergebracht. Had het wellicht veel beter bij het leergebied 'oriëntatie op jezelf en de wereld' gepast? Is hier sprake van een gemiste kans? Als we de leerstof voor CKV in een leerlijn willen ordenen, dienen we de kerndoelen van basisschool en basisvorming op elkaar af te stemmen en in relatie te brengen met de eindexamens voor CKV. Bovendien dient de benaming van de CKV-vakken in de bovenbouw van vmbo en havo/vwo

hetzelfde te zijn. De vakken waarin receptie van kunst en cultuur centraal staan, heten nu in het vmbo CKV en in havo/vwo CKV-1. De kunstvakken die gericht zijn op het zogenaamde handelsdeel, zeg maar de traditionele vakken (dans, drama, handvaardigheid, muziek en tekenen) heten in het vmbo ook dans, drama, et cetera, maar op havo/vwo worden zij CKV-3 genoemd. Er wordt al wel over nagedacht om een verdeling te maken. Het receptieve vak, waarin kennismaking met kunst en cultureel erfgoed centraal staat, zal mogelijk in zowel vmbo, havo als vwo CKV blijven heten. De vakken waarin de verschillende disciplines actief worden beoefend zullen als Kunstvak voor de bepaalde discipline worden aangeduid. Vanzelfsprekend wordt hier niet gepleit voor het opdelen van de leerstof in verschillende vakken. De lijn die is ingezet om door samenwerking, afstemming of mogelijke integratie te streven naar leergebieden in de basisschool en onderbouw van het voortgezet onderwijs mag niet haaks staan op een ordening van de leerstof in leerlijnen. Maar dan zullen van basisschool tot afsluiting in het voortgezet onderwijs de begrippen cultuur en kunst eenduidig moeten worden gehanteerd.

Hans van Bommel is werkzaam bij de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). ■

Verankering van leerlijnen door het vak drama

Als in de praktijk leerlijnen doorlopen dan is dat een kwaliteitscriterium voor een goed onderwijsleerproces van de leerling. Want ondanks het feit dat scholen steeds meer vrijheid krijgen, zijn er binnen de Tweede Fase verticale leerlijnen zichtbaar in de kernvakken van de profielen. Deze zorgen voor aansluiting met het vervolgonderwijs en dus voor optimale doorstroommogelijkheden van leerlingen. Het vak drama levert aan die doorlopende leerlijnen een bijdrage, zeker nu CKV-3/drama als examenvak wordt aangeboden. De leerling moet zelf ervaren dat leerlijnen zonder overlappingsen als vanzelf doorlopen en er een grote mate van samenhang is. Drama biedt vele mogelijkheden voor verankering van deze leerlijnen door dwarsverbanden met als gevolg dat er steeds meer samenhang ontstaat tussen de vakken. Ook wordt zo een wezenlijke samenwerking op gang gebracht tussen alle betrokkenen. Het gaat behalve om een gemeenschappelijke benadering van vakinhouden ook om de ontwikkeling van vaardigheden die in de Tweede Fase centraal staan.

Jan van Gemert

Beleving en waardering

In de Tweede Fase is drama onderdeel van Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV), verdeeld over CKV-1 in het gemeenschappelijk deel en CKV-2 en CKV-3 in het profiel Cultuur en Maatschappij. Daarnaast speelt drama al vanouds een rol in de bovenbouw met kunstklassen, theaterprojecten, schooltoneel, et cetera. CKV-1 is in het gemeenschappelijk deel verplicht voor alle leerlingen, met uitzondering van de gymnasiasten, die in plaats van CKV-1 het vak Klassieke Culturele Vorming volgen. Het doel

van CKV-1 is dat leerlingen een gemotiveerde keuze leren maken uit betekenisvolle activiteiten op het gebied van kunst en cultuur. De beleving en waardering van kunst en cultuur staan centraal. Culturele activiteiten in de zin van bezoeken aan voorstellingen, concerten, films, tentoonstellingen, monumenten en het lezen van literatuur vormen de belangrijkste componenten van CKV-1. Op het havo zijn er 120 studiebelastinguren beschikbaar, op het vwo 200. CKV-1 kent alleen een schoolexamen. De examinering kan gespreid

over de hele bovenbouwperiode plaatsvinden. De leerling moet het vak naar behoren afsluiten. Dit kan vertaald worden in ‘voldoende’ en ‘goed’. Alle kunstdisciplines, inclusief literatuur, zijn in CKV-1 even belangrijk. Literatuur komt binnen Nederlands en de moderne vreemde talen ook aan de orde, evenals geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Het literatuurgedeelte van CKV-1 maakt echter geen deel uit van GLO. Afstemming van CKV-1 met de moderne (vreemde) talen en/of GLO is natuurlijk mogelijk. Het gaat behalve om de afstemming van vakoverstijgende thema’s ook om de wijze van literatuurbeschouwing en de beoordeling van leeservaringen.

Cultuurtheorie in de breedte

CKV-2 is het profielvak in het profiel Cultuur en Maatschappij. Binnen CKV-2 gaat het om cultuurgeschiedenis van de beeldende kunst en vormgeving, muziek, dans en theater/drama. Het vak laat leerlingen kennismaken met de belangrijkste periodes uit onze cultuurgeschiedenis en leert ze verschillende vormen van kunst en cultuur kennen binnen de context van een bepaalde tijd. Voor dit programma zijn minder uren beschikbaar dan voor CKV-3/drama, namelijk binnen havo en vwo respectievelijk 120 en 200 studiebelastinguren. Het vak wordt geëxamineerd met een centraal

examen dat wordt afgenomen met een cd-rom.

In feite gaat het bij CKV-2 om algemene theorie, de leerling leert in brede zin begrippen te hanteren die van belang zijn voor receptie en reflectie van kunst en cultuur. Door de verschillende periodes steeds op grond van dezelfde invalshoeken te bestuderen, leren ze verbanden te zien tussen de verschillende periodes en tussen historische periodes en onze tijd. Bij CKV-3 ontstaat de verdieping door zelf actief te zijn in een bepaalde kunstdiscipline en reflectie daarop. Vanuit CKV-2 zijn er dus directe relaties te leggen met de vaktheorie van CKV-3/drama. Docenten kunnen hierin een leerlijn aanbrenge

Verdieping vanuit een kunstdiscipline

Bij CKV-3 kiezen de leerlingen voor een kunstdiscipline. Het is afhankelijk van de school hoeveel kunstdisciplines in CKV-3 worden aangeboden. Het is de bedoeling dat CKV-2, 3 een organische eenheid vormen. Ook leerlingen die een ander profiel kiezen dan Cultuur en Maatschappij, kunnen CKV-3 als afzonderlijk vak kiezen in de vrije ruimte. Vanaf 2007 zal dit vak altijd samen met CKV-2 gekozen moeten worden. Binnen havo en vwo hebben de leerlingen respectievelijk 240 en 280 studiebelastingsuren voor CKV-3. Dit komt neer op twee of drie lesuren per week gedurende twee jaren. Het vak wordt geëxamineerd met een schoolexamen. Het schoolvak drama bevat meerdere leergebieden waarvan ‘theater als kunstvorm’ er een is.

Omdat het examenvak nieuw was bij de invoering van de Tweede Fase, hebben docenten CKV-3/drama een eigen werkgroep opgericht binnen de Beroepsvereniging Docenten Theater en Drama (BDD). Er waren geen methodes, wat eigenlijk de eigen

vrijheid van de docenten ten goede kwam. Tegelijk moesten er leerlijnen bepaald worden met zowel aandacht voor praktijk als voor vaktheorie en zelfstandig werken van leerlingen. Hierbij komen ook verticale leerlijnen om de hoek kijken, omdat leerlingen veelal in de onderbouw ook al het vak drama hebben gevolgd en daarop wordt voortgebouwd. De ervaring is dat de leerlingen die al eerder met drama bezig zijn geweest veel sneller durven en kunnen spelen en ook beschikken over inzicht in de samenhang tussen theorie en praktijk. Dit uit zich onder

andere in het op de juiste wijze kunnen hanteren van de vaktermen. Leerlingen die nog geen ervaring hebben met drama in de onderbouw, vragen hierbij extra aandacht. In die verticale leerlijn kun je aansluiten bij de kerndoelen voor drama in de onderbouw.

De dramadocenten benutten de ruimte die het programma biedt voor het leggen van eigen accenten. Zo zijn er lesprogramma’s ontwikkeld die accenten leggen op bijvoorbeeld werken aan acteren, vaste teksten, improviseren of vormgeving, hoewel

domeinen	po	onder- bouw	vmbo		havo en vwo		
			KV-1	KV-2	CKV-1	CKV-2	CKV-3
spelen	X	X	X	X			X
vormgeven		X	X	X			X
presenteren		X	X	X			X
beschouwen	X	X	X	X			X
oriëntatie op leren en werken			X	X			X
basisvaardigheden			X	X			
leervaardigheden				X			
drama en maatschappij				X			X
drama en andere kunsten				X			
eindopdracht				X			
informatie vaardigheden				X			
vaardigheden in samenhang				X			
culturele activiteiten			X		X		
kennis van kunst en cultuur					X		
praktische activiteiten					X		
reflectie en kunstdossier			X		X		
geschiedenis (vwo)							X
betekenis							X
vaardigheden / benaderingswijzen						X	
invalshoeken voor reflectie						X	
onderwerpen (tijdsperiodes)						X	

Tabel 1: De domeinen binnen de verschillende vakken en leergebieden.

alle aspecten in het examen aan bod moeten komen.

De vaktheorie binnen CKV-3/drama kan verbonden worden met de praktijk door de opdrachten en thema's. Door reflectie hierop wordt al doende geleerd en kan deze kennis vervolgens worden toegepast op theatrale presentaties van anderen.

Examenprogramma's

In de examenprogramma's geven de benamingen van de specifieke vak-

domeinen ook een beeld van mogelijke aanknopingspunten van leerlijnen. Dit wordt duidelijk als je deze domeinen in een schema onderbrengt. Van hieruit zijn er allerlei lijnen te trekken. Het duidelijkste zijn die van spelen, vormgeven, presenteren en beschouwen, die vanuit de onderbouw doorlopen naar de bovenbouw. Hieraan zijn verschillende van de andere domeinen te koppelen. Hoe je dat doet is een kwestie van visie en situatie op de eigen school. Binnen

schoolverband namelijk worden er keuzes gemaakt voor leerlijnen die nadruk moeten hebben. Hieronder worden een aantal mogelijke leerlijnen genoemd uitgaande van het vak CKV-3/drama. Het gaat daarbij niet enkel om inhoud zoals genoemd bij deze domeinen, maar zeker ook om andere onderwerpen die horen bij de Tweede Fase.

Leerlijnen

De vakken CKV-1, CKV-2 en CKV-3 hebben met elkaar het onderwerp 'kunst beschouwen' gemeen. Van dit onderwerp worden bij elk van de drie vakken verschillende aspecten behandeld. Vanuit de examenstof is er samenwerking mogelijk op specifieke thema's, waarbij ook andere vakken uit de bovenbouw kunnen afstemmen. Voor het bepalen van leerlijnen waarbij docenten van vakken met elkaar samenwerken, is het noodzakelijk om uit te gaan van de schoolvisie op leren. Hierin speelt in de Tweede Fase het zelfstandig leren een belangrijke rol. Ook op dit punt zijn doorlopende leerlijnen belangrijk. In de Tweede Fase is de term 'vaardigheden' een van de sleutelwoorden. Uit onderzoek blijkt echter dat van veel vaardigheden verondersteld wordt dat deze aanwezig zijn doordat ze in de onderbouw aangeleerd zijn. Daarnaast blijkt dat veel vaardigheden terugkomen in de examenprogramma's en dus dubbelingen in het aanleren optreden. Kortom: de algemene vaardigheden worden niet volgens een leerlijn aangeleerd. Als je de vaardigheden op een rijtje zet, dan kom je tot het volgende overzicht:

- a vaardigheden met betrekking tot voorbereiden en oriëntatie
- b vaardigheden met betrekking tot informatie verwerven
- c vaardigheden met betrekking tot informatie verwerken en verwerpen



- d vaardigheden met betrekking tot informatie verstrekken
- e reflectieve en metacognitieve vaardigheden

Het vak drama biedt mogelijkheden voor een bijdrage aan deze vaardigheden. Een aantal mogelijke leerlijnen staan hieronder beschreven.

Kunst beschouwen
 Hoewel elk van de kunstdisciplines een eigen vaktaal heeft ontwikkeld, zijn er overeenkomsten in de manier waarop je kunstwerken kunt analyseren. In het door KPC Groep uitgegeven model ‘kunst beschouwen’ is van deze gezamenlijkheid van vakken uitgegaan:

Algemeen model kunst beschouwen

INHOUD	A	Waar gaat het kunstwerk over?
	B	Wat heeft de kunstenaar daarover te vertellen?
	C	In hoeverre suggereert het kunstwerk de werkelijkheid?
VORM	D	Waarmee is het kunstwerk gemaakt?
	E	Hoe zijn de middelen geordend (in tijd en ruimte)?
FUNCTIE	F	Met welk(e) doel(en) wordt het kunstwerk gebracht?

Hoewel het model in de eerste plaats is ontwikkeld voor het meer theoretische CKV-2, is het ook toepasbaar op CKV-1 en CKV-3. Bij kunst beschouwen gaat het om inhoud, vorm en functie van het kunstwerk. Bij CKV-1 wordt het beschouwen van de kunsten geleerd door kennis op te doen, gekoppeld aan praktische en culturele activiteiten: de leerling gebruikt het kunstdossier om verslag te leren doen van al zijn

ervaringen op deze gebieden. Voor de beschouwing worden vorm, inhoud, functie en historische achtergronden als onderdelen genoemd. Om de beschouwing volledig te maken, moet de leerling het kunstwerk ook leren beleven en begrijpen, dat wil zeggen: betekenis geven aan het kunstwerk. De persoonlijke beoordeling is hierbij een kernpunt. De relatie tussen de disciplines is belangrijk, enige achtergrondkennis eveneens, maar het gaat erom dat de leerling leert gemotiveerd een kunstwerk te beoordelen. Dit laatste en ook de tijd die er voor CKV-1 beschikbaar is, betekent dat de analyse van een kunst zeker slechts op basaal niveau kan worden geleerd. De basis van beschouwen die bij CKV-1 is aangebracht, wordt bij CKV-2 uitgebreider behandeld. Hierbij worden de kunstwerken ook in maatschappelijke en historische context gezet, dit gebeurt aan de hand van invalshoeken voor reflectie op het kunstwerk. Het model kunst beschouwen van KPC Groep biedt een basisstructuur voor de analyse van alle disciplines. De theorie van CKV-3 bevat eindtermen die gericht zijn op het analyseren van kunstwerken en het bestuderen van de kunstwerken in historische en maatschappelijke context. Het beschouwen van CKV-3 krijgt meer diepgang, omdat de leerling veel kennis van de kunst opdoet via het zelf leren maken van kunst in een bepaalde discipline. In het model is te zien dat alle drie de vakken eigen accenten leggen en dat er daarbij sprake is van een leerlijn die tot uiting komt in het leren beschouwen van kunsten met daarbij een theoretische en praktische specialisatie in een kunstdiscipline.

Zelfstandig leren
 Binnen het studiehuis zal er begeleiding zijn in het zelfstandig leren. De leraar treedt in bepaalde fasen van het leren

terug als leraar, en wordt dan een begeleider die de leerling helpt initiatieven te ondernemen en zelfstandig werken. Er is vaak een wisselwerking, bijvoorbeeld bij CKV-2 tussen klassikale inleidingen door de docent en het zelfstandig opdrachten uitwerken door de leerlingen. Ook bij CKV-3 is een dergelijke opbouw terug te vinden, hoewel elk vak eigen accenten legt zoals bij drama, waar er veel aandacht is voor begeleiding en ontwikkeling van spelvaardigheden. Duidelijk is dat doorlopende leerlijnen nodig zijn in het ontwikkelen van vaardigheden hiervoor. Docenten zullen namelijk de leerling stap voor stap moeten leren zelfstandig te leren. Dat leerproces wordt bepaald door de sturing in de opdracht en de aard van de begeleiding van de docent. Deze kan zes posities innemen, uiteenlopend van de docent die alles bepaalt tot de docent die als adviseur dient. De veranderende positie van de docent bij opeenvolgende opdrachten toont een mogelijke leerlijn. Daarbij neemt de beslisruimte voor leerlingen toe: bij elke volgende opdracht moeten ze steeds meer beslissingen nemen. In deze lijn (gegeven – voorbeeld – opties – suggesties – criteria) zitten twee principes voor het uitzetten van een leerlijn in opdrachten, namelijk de moeilijkheidsgraad van de opdracht en de mate van zelfstandigheid van de leerling. Het tegelijkertijd toepassen van deze principes heeft consequenties voor de didactiek en methodiek van de kunstvakken: hoe zelfstandig een leerling in het leren is, hangt niet alleen af van zijn capaciteiten en ervaringen, maar ook van karakter en complexiteit van de opdracht. Nieuwe onderwerpen bij CKV-3/drama zullen geïntroduceerd worden, uitgaande van de bepalende rol van de docent, terwijl bekende thema’s die reeds in de onderbouw zijn behandeld veel minder

bepalend worden benaderd. Ook bij CKV-1 en CKV-2 moet rekening worden gehouden met wat de leerling al in andere vakken heeft geleerd.

Onderzoeksvaardigheden

In het examen van CKV-2 gaat het om drie vaardigheden, namelijk informatievaardigheden, standpuntbepaling en onderzoeksvaardigheden. Daarnaast worden er in het eindexamenprogramma van CKV-2 vier vaardigheden specifiek genoemd die de leerling moet beheersen en die ook te relateren zijn aan onderzoeksvaardigheden, namelijk termen en begrippen hanteren, informatie herkennen, benoemen en toepassen, bronnenmateriaal hanteren en overeenkomsten en verschillen bij de beschouwing noemen en toepassen. Onderzoeksvaardigheden zijn in de gehele Tweede Fase belangrijk, niet alleen in de vakken maar ook in bijvoorbeeld het profielwerkstuk. Vooral bij de vaktheorie van CKV-3/drama zijn er doorlopende leerlijnen met CKV-2, Nederlands, geschiedenis en maatschappijleer, maar ook bij de praktijk van CKV-3 liggen er raakvlakken. In vakoverstijgende projecten kan aan bijvoorbeeld de leerlijn onderzoeksvaardigheden worden gewerkt. Zo kunnen leerlingen teksten schrijven onder begeleiding van de docent Nederlands, gebaseerd op thema's uit behandelde literatuur. De leerlingen onderzoeken vanuit deze thema's de hedendaagse werkelijkheid, gaan de dialogen schrijven en vervolgens met deze teksten de rollen opbouwen en de scènes neerzetten.

Vakoverstijgend beginnen

Om goed te kunnen werken met doorlopende leerlijnen is in de eerste plaats (regelmatig) overleg noodzakelijk tussen betrokken vakdocenten over programma's en keuze van leerlijnen. Dit ook om een visie te ontwikkelen op

de samenhang in het leerproces. Het is verstandig voort te bouwen op wat in de onderbouw in de vakken ontwikkeld is. De gebruikte vaktermen moeten in onder- en bovenbouw gelijk zijn. Het expliciteren ervan kan ook een goed startpunt zijn voor het werken aan doorlopende leerlijnen. Bepaal wat in ieder geval behandeld gaat worden in de vakken. Bepaal ook de ruimte voor projecten en vakoverstijging en bepaal hoe de afstemming er uit komt te zien en leg dit vast. Let hierbij op de didactiek, de verhouding tussen zelfstandig leren, theorie en praktijk. Ontwikkel een visie om zo leerlijnen te kunnen ontwikkelen. Bepaal de belangrijkste leerlijnen. Dan kunnen eventueel ook afspraken worden gemaakt over vakoverstijgende thema's en mogelijke projecten. Let hierbij ook op buitenschoolactiviteiten. Betrek het cultuurbeleid van de school erbij en bepaal de mogelijke wisselwerking. Begint u met een *pilot*, doe dit dan op beperkte schaal.

Jan van Gemert is dramadocent aan het Koning Willem 1 College in 's-Hertogenbosch en is tevens werkzaam als adviseur bij onderwijsadviesbureau KPC Groep. ■

Gebruikte literatuur

Gerrit Dinsbach, Henriette Coppens en Lieke Koot, *De werkelijkheid bespeeld*. Enschede: SLO 2002.

Jan van Gemert, Invoering van CKV-3/drama. Drama met applaus. In: *Theater en Educatie* 9-2, 2003.

Suzanne Beek, Elke van der Elzen, Antoine Gerrits en Michiel Maas, *Horizontaal doorlopende leerlijnen bij cultuureducatie*. KPC Groep, 2004.

Jacques de Vroomen

Een pil van een boek

Spit. Ik strompel met mijn lijf in een s-bocht door het huis. Tijgerbalsem, pijnstillers, spierontspanners, handopleggers, gebedsgenezers.... niets lijkt te helpen.

Natuurlijk wel veel vrije, zij het pijnlijke, tijd. Er kan weer eens royaal gelezen worden. Ik begin aan een kloek boek: *1812, Napoleons fatale veldtocht naar Moskou* van Adam Zamoyski. Vijfhonderd pagina's onbeschrijflijke ellende. Bij de terugtocht in de Russische winter moet er regelmatig bij meer dan dertig graden onder nul in de openlucht zonder tent overnacht worden. Een kampvuur wordt dan een primaire levensbehoefte. En als dan de man die het kampvuur 's nachts brandend moet houden in slaap sukkelt, kan het gebeuren dat de andere ochtend iedereen rond het uitgedoofde vuur doodgevroren is. Stervende paarden worden nog voor ze dood zijn opengesneden om er hart en lever uit te halen. Zelfs mensenvlees fungeert als voedsel. Gewonden worden noodgedwongen achtergelaten om in eenzaamheid langs de weg te sterven.

En ik met mijn spit? Ik voel niks meer. Tegenover zoveel beeldend beschreven ellende verdampt de eigen pijn. Wat al die eerder genoemde middeltjes niet konden bewerkstelligen, lukt een goed boek wel.

Literatuur als medicijn, letterlijk. Als ik huisarts was zou ik het wel weten. Veel minder pillen en regelmatig een passend boek voorschrijven. 'Neemt u deze roman maar eens mee, mevrouw. Nee, pillen hoeven niet. Al na twintig pagina's zult u merken dat uw klachten beginnen te verminderen.' Literaire vorming in het nascholingspakket van huisartsen?

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

Lab

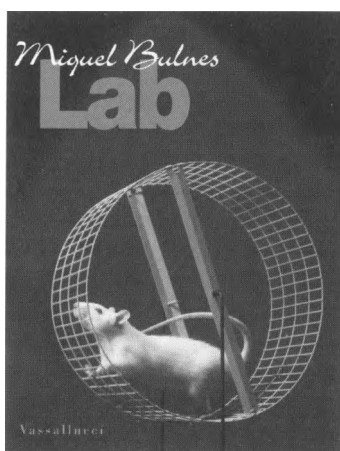
Miquel Bulnes

Vassallucci, 2005

ISBN 90 5000 826 7

€ 17,50

Sinds W.F. Hermans weten we – als we het zelf al niet hadden ervaren tijdens onze studie – dat hooggeleerde heren dan misschien wel ontzettend geleerd, maar niet altijd ontzettend aardig zijn; dat veel van hen vooral uit zijn op hun eigen roem. Jidde Hartman, de hoofdpersoon uit Bulnes' tweede boek – zijn eerste heette *Zorg*, verscheen in 2003 en toonde in een erg geestige stijl een vaak nogal ontlusterend beeld van het leven in een ziekenhuis, het advies om dit boek vooral niet cadeau te doen aan iemand die op korte termijn met een ziekenhuis-opname geconfronteerd zou gaan worden, was meer dan zomaar een reclamekreet –, Jidde Hartman dus is assistent in opleiding, hij doet



fundamenteel kankeronderzoek en hoopt daar binnen afzienbare tijd op te promoveren. Een groot deel van zijn kostbare tijd gaat verloren doordat hij de speelbal is van zijn hoogleraren, die elkaar het licht in de ogen, en zeker ook de forse onderzoekssubsidies die mogelijkerwijs binnen te halen zijn, niet gunnen. Geld is macht, ook in het universitaire wereldje, en dus wordt er geïntrigeerd, gelobbyd, gechanteerd, en zo nu en dan ook nog aan onderzoek gedaan. *Lab* is hilarisch: ik heb een aantal malen hardop zitten lachen om de wijze waarop Bulnes de moeizame weg van Jidde in de richting van zijn promotie schildert. Voor zowel de ziekenhuiswereld als voor de wereld van het medisch onderzoek is het te hopen dat de schrijver, zelf arts/onderzoeker, voor zijn twee romans meer aan zijn fantasie dan aan zijn dagelijkse werkelijkheid heeft ontleend.

JD

Bankvlees

Jac Van Loy

Nijgh & Van Ditmar, 2004

ISBN 90 388 4565 0

€ 13,95

Soms blijft een boek hier in huis een tijdje ongelezen op de stapel liggen, simpelweg omdat er steeds een aantrekkelijker ogend exemplaar bovenop gelegd wordt. Maar dan begin je er toch een keer in, je leest een bladzijde en bent meteen verkocht!

Bankvlees dateert al van 2004, het is de debuutroman van ene Jac Van Loy, aan de Van ziet u al dat het om een Vlaming gaat. Het boek is niet echt fraai vormgegeven, met een saaie, zuinige omslag. Die zuinigheid past echter goed bij de inhoud. De hoofdpersoon is een eigentijdse Japi, een uitvreter. Nescio zou trots op hem zijn. Samen met zijn vriend Celis kiest hij voor de 'absolute vrijheid': alles mag en alles kan, zolang er maar niet gewerkt hoeft te worden. De twee blijken zeer bedreven in het bespelen van andermans gevoelens, in het teren op andermans zak. Hun streven leidt tot piekervaringen en tot (letterlijk) shit, brengt hen in chique hotels en in de goot. Japi stapt uiteindelijk van de Waalbrug; hoe het met deze twee uitvreters afloopt, moet u zeker zelf gaan lezen. Een aanrader!

JD

In het land van de kersen

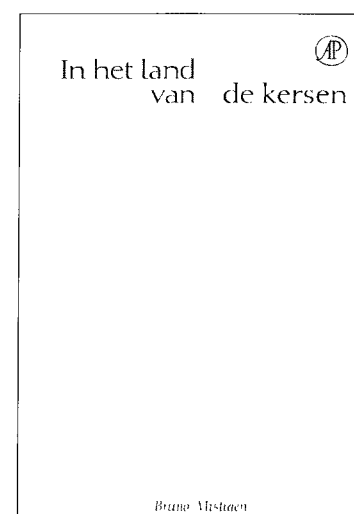
Bruno Mistiaen

De Arbeiderspers, 2005

ISBN 90 295 6222 6

€ 16,95

Bruno Mistiaen, die eerder werkte als videokunstenaar, regisseur, toneelschrijver en vertaler, debuteerde onlangs met de verhalenbundel *In het land van de kersen*. Hoe verschillend de verhalen op het eerste gezicht ook lijken te zijn, ze hebben met elkaar



gemeen dat ze aan elkaar hangen van lelijkheid, gruwelijkheid en sadisme. In het openingsverhaal, tevens het titelverhaal, slaan twee vrouwen een man dood met een kachelpook. Vervolgens worden bij de arme man de testikels verwijderd, waarna deze ten slotte door een toevallige passant worden opgegeten. Op de eerste pagina van het verhaal is dan al een hond met een pistoolschot gedood. In het tweede verhaal vertelt een bejaarde dame aan haar klusjesman dat ze een droom heeft gehad waarin ze levend werd gevild, terwijl dit door vele mensen, ook kleine kinderen, wordt gadegeslagen. Aan het eind van dit verhaal wordt een konijn de keel doorgesneden, klaar om te worden gevild. In het derde verhaal wurgt een vrouw haar zus met een gordijnkoord. Toen wist ik het wel en heb ik het verder

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

voor gezien gehouden. Volgens de achterflaptekst is het knappe van Bruno Mistiaen dat hij erin slaagt zo mooi te schrijven over zoveel lelijks. Dat 'zoveel lelijks', daar ben ik het mee eens. Maar de verhalen zelf zijn redelijk eenvoudige vertellingen met veel dialoog, afgewisseld met een enkele beschrijving en de weergave van gedachten van een personage – niks bijzonders, niet qua opbouw, niet wat betreft de stijl, zeker niet met betrekking tot de ideeën. De auteur lijkt het er slechts op uit te zijn geweest om zijn lezer te shockeren. Dat hij daarin wellicht bij sommige lezers slaagt, wil ik nog wel aannemen. Met literatuur heeft het echter bar weinig te maken.

JB

Het moest maar eens gaan sneeuwen

Tjitske Jansen
Podium, 2003
ISBN 90 5759 256 8
€ 17,50 (incl. cd)

Vitrine

Vrouwke Tuinman
Nijgh & Van Ditmar, 2005
ISBN 90 3887 433 2
€ 14,95

De dichteres is niet alleen schrijfster, ze wordt ook meer en meer een *performer* die haar sporen verdient op podia. Het maakt haar poëzie vaak toegan-



kelijk met alle zegeningen en gevaren van dien. Wanneer je op Lowlands hebt gestaan verdien je een debuutbundel. Tjitske Jansen debuteerde met het uitermate succesvolle *Het moest maar eens gaan sneeuwen*. Vrouwke Tuinman schreef *Vitrine*. De bundel van Jansen kijkt naar wat voorbij is. De onschuld van de kindertijd is voorgoed verdwenen en dat had niet moeten gebeuren. De steeds terugkerende ik wil klein blijven, vastgehouden worden, spelen en fantaseren. Soms wordt dit verlangen zo direct geuit dat het plat wordt. 'Als je groot bent / wil je dan niet meer spelen / of mag het dan niet meer?' En dan gaat het kind vissen in de beek. 'Een haakje had ik niet nodig.' Jansen heeft vaker de neiging tot uitleggen. In een gedicht over teruggevonden oude foto's wordt een aardige vergelijking gegeven van

de troost die de diepte van de zee biedt met het niet kunnen herinneren van een kinderfoto. Jansen eindigt dan het gedicht met een overbodige, en ook nog eens nietszeggende verklaring: 'En in de momenten waar geen foto's van zijn, / was ik ook.' Inderdaad ja. Hier en daar krijgen we een volwassen vrouw voorgeschoteld zoals in het hilarische 'De idioot op het dak' waar een vrouw na een avond flink drinken op het dak van haar ex belandt. Jansen is direct. Ze dicht eenvoudig, helder en meestal raak. Het gedicht dat haar bundel en haar poëzie het best weergeeft, vertelt van een kastanje die eigenlijk helemaal geen boom wil worden, maar een mooie, glimmende kastanje wil blijven. Helaas, het onvermijdelijke gebeurt, de kastanje wordt boom en de verandering is constant. Ten slotte komt, gelukkig, de berusting, met een boeiende tegenstelling: 'Ik heb het opgegeven / te zijn zoals ik ben. / Ik groei maar mee / met wie ik worden zal. / Af en toe hoor ik / dat iemand zegt / Hoe mooi ik ben. / In mijn schaduw / gebeuren dingen / die de moeite waard zijn.' In plaats van het oproepen en herinneren van een verleden is Tuinman in *Vitrine* bezig met het vastleggen en bewaren van het heden. Het nu, dat moest maar niet voorbij gaan. De poëzie moet, krampachtig bijna, het heden verankeren. Er is een nieuwe liefde.

Dat brengt geluk, verwachtingen, verwondering en zenuwen met zich mee. En ook prachtige zinnen: 'Hoe je in mij wegglijdt. / Hoe je adem tussen mijn haren / wij gaan hier jaren over doen.' Kort daarvoor zijn er de 'ontmoetingen met jouw ex'. Tuinman laat zien dat poëzie heel simpel ontzettend grappig kan zijn. Toch zijn de meeste gedichten complexer dan die van Jansen. Niet alle beelden spreken direct voor zich, maar zijn wel prettig alledaags. Een stoel die niet bij de vuilnis mag, een afspraak in de koffiecorner van de Bijenkorf. En dan is er nog de afwezige vader. Het gedicht 'Haarsteeg, 13-9-'88' begint met de mededeling dat hij al twaalf jaar dood schijnt. 'Lijkt, al bijna dertien. / Maar dat werkt niet altijd zo.' Hij duikt per ongeluk op in een doos met oude brieven. De vader komt later in de bundel steeds terug. In een droom. In foto's. Afwezig en toch aanwezig. In het titelgedicht verklaart Tuinman nog maar eens wat ze met haar poëzie probeert te bereiken: 'Ik ben, / en wat ik niet vastleg is niet gebeurd. / Ik wil dat alles is gebeurd.' En dus moet er flink gedicht worden en veel foto's gemaakt. Dat gaat niet altijd even makkelijk. Je weet nooit wat de camera wil, of dat wat je vastlegt hetgeen is dat je vast wilt houden. Tuinman houdt 's avonds de gordijnen open en legt haar leven in de vitrine. Het levert prachtige poëzie op.

XMB

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

Als rozenblaadjes vallen

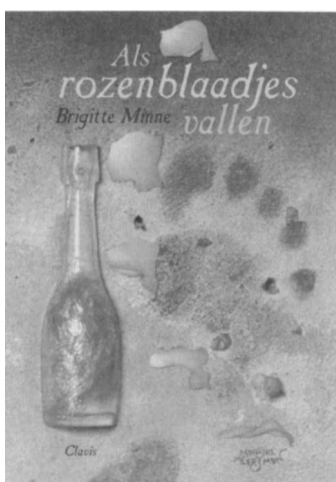
Brigitte Minne

Clavis, 2005

ISBN 90 4480 105 8

€ 11,95

Wie op zijn achttiende verjaardag, balancerend op de grens tussen adolescent en volwassene, zijn levensverhaal moet neerpennen met als setting een gesloten jeugdinstelling, ziet zichzelf voor een paradoxale opgave. Te jong voor een autobiografie, maar geen kind meer na het plegen van een onduidelijk, maar afschuwelijk misdrijf. Via flashbacks loodst hoofdpersonage Guus ons door het afgelopen jaar heen. Wat een beproefde structuur is, weekt bij Brigitte Minne echter een stroom van verdoken emoties los, zowel bij Guus als de lezer. Het ingetogen portret van een liefdevolle moeder-zoon-relatie krijgt een flinke knauw als de moeder



ongeneeslijk ziek blijkt. De thematiek van ziek-zijn, machteloosheid en het aftakelingsproces zijn niets nieuws binnen de hedendaagse jeugdliteratuur, maar worden zelden zo eerlijk en levensecht verwoord. Minne beschrijft emoties van binnenuit, zonder in de val van goedkoop sentiment te trappen. Als Guus het ondraaglijke lijden niet langer kan aanzien, stelt hij een dubieuze daad, waarin een overdosis pilletjes, giftige planten en een marshmallow een cruciale rol spelen. De wereld der volwassenen reageert met onbegrip; enkel hulpverlener Fred spreekt van een verregaande 'daad van liefde'. Op grond van Freds getuigenis wordt Guus vrijgesproken, en krijgt hij de kans om een nieuw leven op te bouwen, wat met vallen en opstaan lukt. Enkel het rooskleurige einde wekt enige argwaan, maar dat is ook het enige minpuntje in deze geslaagde cross-overroman. Brigitte Minne verstaat de kunst om met weinig woorden, in een eenvoudige taal, een levensechte wereld op te roepen. De herhaaldelijke verwijzingen naar de rijke wereld van de flora – met de mooie, maar stekelige roos als leidraad – fungeren als goedgekozen metaforen voor de verwarde gevoelswereld van de personages. *Als rozenblaadjes vallen* behoort tot de zeldzame adolescentenromans, waarin levensechte personages geconfronteerd

worden met de complexiteit van het menselijke bestaan *an sich* en waarin ze leren dat er niet steeds pasklare antwoorden voor het grijpen liggen, maar dat men enkel kan leren door het leven zelf. In deze derde herziene druk heeft het boek nog niets van zijn oorspronkelijke kracht en warmte verloren. Helaas werd de zorg voor taal én inhoud niet doorgetrokken tot de typografie: storende drukfouten en een foutief gebruik van leestekens ontsieren dit ingetogen pareltje.

JP

Kus

Lydia Rood

Kidsbibliotheek, 2005

ISBN 90 5637 719 1

€ 3,95

Goede boeken hoeven niet dik en duur te zijn. Het tweede deel van de Kidsbibliotheek, *Kus*, is een meesterwerk in nog geen honderd pagina's. De vader van Marjon, Toon Mandersloot, is een beroemd acteur. Toon is net als veel acteurs nogal egocentrisch en door zijn werk heeft hij maar weinig tijd voor Marjon en haar moeder. Marjon is dan ook boos op hem en weet niet of ze blij is als ze zijn auto bij de ingang van het bos ziet staan. Ze lopen samen het bos in en hebben een lang gesprek. Marjon kan ook best een beetje acteren en als ze bij het openluchttheater zijn,



spelen vader en dochter scènes uit toneelstukken. Deze scènes wijken soms ineens af van hun werkelijke verhaal. Dan zijn Marjon en Toon geen kleine zeemeermin en prins, of Medea en Jason meer, maar spelen ze Marjon en Toon. En zo ontdekken Marjon en Toon dat kunst er zoals zo vaak beter dan feiten in slaagt de realiteit te vatten. Het boek zit vol prachtige intertekstuele verwijzingen. Niet alleen klassieke stukken passeren de revue, ook jonge, nog onervaren lezers zullen zeker dingen herkennen: 'Toon komt achter haar zitten en slaat zijn armen om haar heen. Dan hijst hij haar overeind. Hij pakt haar handen en spreidt ze wijd boven haar hoofd. "I'm the king of the world!" "Zonder uitzicht is het

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

niks,” zegt Marjon, “en zonder wind.””

Ook de opbouw en de sfeer zijn erg mooi. Vader en dochter hebben een gesprek dat goed past in een bos: met zware, moeilijk begaanbare momenten en lichte, open plekken. Ze hebben het hele bos nodig voor hun gesprek, aan het eind van het bos zijn ze er samen wel uitgekomen.

Lydia Rood heeft haar boek een ‘blijspel’ genoemd, en dat klopt ook wel: het is een boek met herkenbare humor, zeker voor bokkige pubers; en het heeft zeker ook psychologische diepgang. Want waarom is zo’n zwaar gesprek nu nodig? Dat blijkt op de laatste pagina, die onmiddellijk uitnodigt tot herlezen.

MO

Doorgeschoten

Mirjam Mous

Van Holkema en
Warendorf, 2004
ISBN 90 269 9851 1
€ 11,99

De schietpartij op Columbine Highschool in Littleton in 1999 leverde al de film *Elephant* van Gus Van Sant en de documentaire *Bowling for Columbine* van Michael Moore op. Ongetwijfeld is er meer verschenen, maar, vindt Mirjam Mous, deze films zijn allemaal gemaakt voor volwassenen, terwijl de daders en de slachtoffers voor-

namelijk jongeren waren. En daarom schreef ze *Doorgeschoten*, over de Nederlandse Janna, die een jaartje bij haar oom en tante in Amerika woont. Ze volgt haar lessen op Twinstone High, waar enkele schoolgenoten een moordpartij à la Columbine aanrichten. Het is niet precies duidelijk wat Mous nu echt wil vertellen met haar boek. Ze beschrijft de gebeurtenissen voornamelijk door de ogen van de nuchtere Janna, die de vreemde gewoonte heeft iedereen die ze ontmoet met een dier te vergelijken. Zo ziet ze dader Eloy als een stekelige egel. De pogingen in de psyche van Eloy te duiken, mislukken helaas. Ook de beschrijving van het leven na de ramp komt niet uit de verf: Janna vertrekt vrijwel meteen naar Nederland, uiteraard met achterlating van haar Amerikaanse vrienden. Hierdoor is *Doorgeschoten* een dierenparade geworden, die weinig toevoegt aan de inmiddels overbekende gebeurtenissen. Jammer, want Mirjam Mous kan namelijk mooie en goede boeken schrijven, zoals ze heeft laten zien met *Fluisterwater*.

MO

De mondenboom

Tanja Oostvogels

Canon Cultuurcel, 2005
www.canoncultuurcel.be

Zeker in een nummer over doorlopende leerlijnen moet je eens

over de eigen schutting willen kijken. Wie *De mondenboom* opent, begeeft zich zelfs over de grens. Dit inspirerende boekje, met als ondertitel *Ideeën om toneel te spelen* is een uitgave van de Vlaamse Canon Cultuurcel van het departement Onderwijs. Het is een vervolg op *Ik heb het tegen jou!*, een verzameling theaterteksten voor jongeren vanaf elf jaar, en is samengesteld door de Nederlandse theatermaker Tanja Oostvogels. *De mondenboom* richt zich op kinderen vanaf negen jaar, maar is als ideeënboek ook te gebruiken in de brugklas en daarna.

In nauwe samenwerking met de vormgever nodigt het boek kinderen uit de eerste stappen op theateraal gebied te zetten, het stimuleert de verbeeldingskracht en het inlevingsvermogen. Naast de zorgvuldig opgebouwde spelsuggesties van Oostvogels bevat het werk prikkelende toneelteksten van Herwig de Weerdt.

Wie toch aan de basis bezig is, kan ook terecht bij *BoekieBoekie*, een fraai uitgegeven ‘tijdschrift’ met aandacht voor kunst en literatuur voor kinderen. Het laatste nummer, getiteld *Zwarte Confetti* staat in het teken van de oorlog en bevat foto’s, verhalen, gedichten en tekeningen van kinderen en volwassenen. De bundel geeft een beeldoverzicht van het oorlogsleven in Rotterdam, van het bombardement en de verwoesting tot aan de

bevrijding. Bijna geen van de foto’s zijn ooit eerder getoond; de meeste verhalen en gedichten zijn geschreven door auteurs die zelf een oorlog hebben meegemaakt. Ook de laatste uitgave van Stichting Kinderen en Poëzie, getiteld *Er woont een liedje in mijn hoofd*, is prachtig. Een feestelijke bundel na vijftien jaar ploeteren om het schrijven van gedichten een belangrijke plaats in de basisschool toe te kennen. Voor meer informatie:

www.canoncultuurcel.be en
www.boekie-boekie.nl en
www.skep.nl.

HL

Z·I·C·H·T O·P S·I·T·E·S

‘Al wat belangrijk is in de kunst ligt voorbij de woorden,’ noteerde eens Georges Braque, maar dat was voordat internet bestond. Er komen steeds meer startpagina’s voor beeldende kunst. Een aardig beginpunt is www.starkunst.nl, een overzicht van links op het gebied van schilderkunst, beeldende kunst, fotografie, cursussen, kunstnieuws en exposities. Ze zijn ingedeeld per provincie, overzichtelijk en uitnodigend. Dat geldt ook voor www.kunstinzicht.nl, een site met veel aandacht voor individuele kunstenaars en hun portfolio’s. Wie daar niet genoeg aan heeft, kan terecht bij

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

www.kunstenaars.nu, waar duizenden kunstenaars zijn geregistreerd. Iedere school kan nu vrij eenvoudig een eigen netwerk creëren. Niets van uw gading kunnen vinden? Surf gerust eens naar **www.galleries.nl** of **www.beeldhouwlinks.nl** of **www.voorkunstprogrammas.nl**. Dat ook de strip een serieus kunstwerk kan zijn en in de lespraktijk gebruikt kan worden, blijkt uit **www.stichtingbeeldverhaal.nl**.

Onze zuiderburen blijven niet achter in hun streven naar toegankelijkheid en volledigheid, wat blijkt uit **www.cultuurnet.be**. Voor jongeren is er **www.8weekly.nl**, 'de jongste cultuurhaard van Nederland', een plezierige site met een mix van film, muziek, literatuur, theater en beeldende kunst. 'Wij geloven in de kracht van het medium en bereiken dynamische en eigenwijze internetgebruikers,' aldus de toelichting.

Aandacht voor kunsteducatie blijft onverminderd goed vertegenwoordigd op het internet. Een tijdje geleden vond in Rotterdam de manifestatie Kunstwijz plaats. Herinneringen en verwijzingen zijn te vinden op **www.kunstwijz.nl**.

Inspirerend is ook **www.educatie-groningermuseum.nl**. Voor iedereen die de trein naar het noorden liever niet neemt, maar wel gebruik wil maken van de lesbrieven en een virtueel bezoek. Ook op **www.webkwestie.nl** staat met enige regelmaat interessant lesmateriaal voor CKV. U kunt het

vinden in de afdeling voortgezet onderwijs bij het vakgebied CKV. Gluren bij de burens is zeker lonend geworden: kijk maar eens bij:

http://davindi.kennisnet.nl, **www.digischool.nl/ne/nelok.htm**, **www.groenewald.nl/ckv.htm**, **www.odulphus.nl** of **www.college.net.nl**. Om collega's te ontmoeten kunt u ook ouderwets naar een congres: **www.hetschoolvaknederlands.org**. Dit jaar moet u wel naar Antwerpen.

De video lijkt door het virtuele geweld aan belang in te boeten. Toch blijft de documentaire een krachtig middel voor informatie-overdracht en soms tegelijkertijd een kunstwerk op zich. Daarom is een bezoek aan **www.omroep.nl/nps/uurvandewolf**

nog altijd aan te raden. Sommige uitzendingen horen thuis in iedere mediatheek. Videobanden kunnen eventueel nabesteld worden. Meer algemene informatie is te verkrijgen via **http://portal.omroep.nl/kunstencultuur** of **www.avrokunsttribune.nl**.

Taal en internet horen bij elkaar. Wie schrijft wil immers ook gelezen worden. Op **www.elhizjra.nl** kunt u terecht voor Arabische kunst en cultuur. De site biedt veel ruimte aan het geschreven woord. Meer eigentijds is de site **www.wintertuin.nl**, met veel aandacht voor de slammers onder de poëten; geïnteresseerden kunnen ook terecht bij **www.dichtslamrap.nl** en **www.maatregel.nl**, twee regionale,

maar zeker ook inspirerende evenementen. In Apeldoorn hebben ze een aardig overzicht over de rap op de site gezet: **www.apeldoorn-onderwijs.nl/rap**.

Als u daarnaast uw achterland niet uit het oog wilt verliezen, kunt u terecht bij **http://klassiekegedichten.net**, waar een overzicht wordt geboden van belangrijk werk van de bekendste Nederlandse en Vlaamse dichters van na 1880. In de besprekingen wordt telkens uitvoerig stilgestaan bij één gedicht. Historici kunnen hun hart ophalen bij **www.schrijversvanderondetafel.nl** met veel verwijzingen naar historische leesboeken. Als u een boek wilt kopen, kunt u eerst naar **www.boekenmeer.nl**, de toegangspoort naar de betere boekhandel. Wie vervolgens nog niet begrijpt waarom het lezen van een boek aangenamer is dan het spellen van deze rubriek, klikt eens op **www.muisarm.nl**.

HL

Aangenaam kennis te maken

Er was eens een *Bulkboek Fictie-dossier* en een leerplan voor fictie in de basisvorming. Sinds kort is er een nieuw didactiekboek voor fictie en literatuur. Alle (min of meer) afkomstig van de burelen van Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO). Wat gebeurt daar voor fictie, en breder nog: kunstzinnige vorming?

SLO kampt soms met het stoffige imago van de onderwijskundige met geitenwollen sokken die dagenlang kan vergaderen over een leerdoel. Maar tegenwoordig lopen veel SLO-medewerkers meer op scholen rond dan dat ze achter het bureau en de vergader tafel zitten. En ze werken bijvoorbeeld aan spannende dingen als een poëzieportfolio of zeven manieren om leerlingen anders hun leeservaring te laten weer-geven dan met een schriftelijk verslag. SLO bestaat dit jaar precies dertig jaar. Een jubileumboekje meldt: 'Vanzelfsprekend profiteert het onderwijs van de kennis van SLO. Maar tegenwoordig maken ook gemeenten, musea, maatschappelijke organisaties en bedrijven gebruik van de diensten van het instituut. En naast producten in de klassieke zin (ter ondersteuning van onderwijsvernieuwingen en praktijkverbeteringen) ontwikkelt SLO op dit moment ook educatieve multimedia, didactische trainingen en cursusmaterialen, bedrijfsopleidingen en materialen voor voorlichting aan het grote publiek.

Tevens adviseert zij organisaties over leerprocessen en daarmee samenhangende onderwerpen.'

Cultuurgebaseerd onderwijs

Het Johan de Witt College uit Den Haag maakt al een aantal jaren gebruik van de expertise van SLO, 'omdat een nieuwe methode/leerlijn ontwikkelen niet de competentie van de meeste docenten is.' De school werkt met het concept van cultuurgebaseerd onderwijs (CGO), waarbij de culturele identiteit als uitgangspunt wordt genomen en waarbij wordt samengewerkt met instellingen voor kunst en cultureel erfgoed, zoals het volksbuurtmuseum Zcala. SLO heeft de school geholpen met het beschrijven van het didactisch concept en het curriculum voor CGO in de onderbouw. Voor het didactisch concept wilde de school kijken of er een link mogelijk was tussen de leerstijlen van Kolb en de meervoudige intelligenties van Gardner. Eeke Wervers werkte vanuit SLO voor de school. Ze heeft, vertelt ze, vooral de didactische theorieën zodanig vertaald dat ze pasklaar werden voor de school en pasten bij de manieren waarop de school het leren wil organiseren. De verschillende intelligenties worden gebruikt om variatie in verwerkingsvormen te vinden, zeker in de fase van Kolb waar de leerlingen concrete ervaringen opdoen. Dit begon als een pilot en is nu een nieuw uitgangspunt

voor alle lessen. Wervers begeleidt het Johan de Witt College nu bij het verbreden van deze aanpak naar nieuwkomers en praktijkonderwijs.

Poëzie binnen cultuurgebaseerd onderwijs

Voor 2006 wil het Johan de Witt College, ook met hulp van SLO, een vakoverstijgende doorlopende leerlijn poëzie maken. Die leerlijn moet voor praktijkonderwijs tot en met vwo gelden. Er worden al enkele modules poëzie uitgevoerd. Die zullen worden gecompleteerd tot totaal vijftien lessencycli. Leerlingen gaan een poëzieportfolio bijhouden en zijn steeds bezig met herkennen en uitdrukken van persoonlijke ervaringen. Daarbij worden dwarsverbanden tussen poëzie en drama en beeldende vorming zoveel mogelijk benut. Er zullen vier niveaus te behalen zijn, van beginners tot uitstroomniveau, waarbij elk niveau wordt afgesloten met een presentatie zoals een poëzierevue of een expositie. De docenten Nederlands en CKV ontwikkelen het materiaal samen met culturele partners. Ook voor poëzielessen zal het ontwikkelde didactische concept dienst kunnen doen. SLO zal vooral helpen de leerlijn te ontwikkelen, te beschrijven en overdraagbaar te maken.

Veldaanvragen

Het Johan de Witt College heeft de ondersteuning van SLO vooral

georganiseerd door een veldaanvraag te doen. SLO beschikt over een budget om leerplannen te ontwikkelen op verzoek van organisaties en instellingen ten behoeve van het onderwijs. Instellingen als landelijke onderwijsorganisaties, vakverenigingen of onderwijsbegeleidingsdiensten kunnen een (volgens een bepaald format opgestelde) projectaanvraag indienen bij SLO. Het budget dat SLO hiervoor beschikbaar heeft, verschilt per jaar en wordt vastgesteld door het Ministerie van OC&W. Een keer per jaar wordt dan vastgesteld welke projecten in uitvoering worden genomen. Het moet altijd gaan om leerplanontwikkeling, iets waarbij de aanvragers zelf ook voor de helft in tijd en/of geld meefinancieren en iets dat het belang van één onderwijsinstelling overstijgt.

Didactisch handboek

Ook het onlangs verschenen *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs* is het resultaat van een veldaanvraag. De sectie Nederlands van Vereniging Leraren Levende Talen, de Vakontwikkelgroep Nederlands en de Stichting Promotie Literaire vorming deden die aanvraag. Eigenlijk was het idee de ultieme bijbel voor fictieonderwijs te schrijven van vmbo tot en met vwo, van onderbouw naar bovenbouw, met zowel doorlopende leerlijnen als frisse didactische uitwerkingen voor fictieonderwijs.

‘De doorlopende leerlijnen zijn niet voldoende uit de verf gekomen,’ vindt Martien de Boer, een van de SLO-medewerkers die aan het handboek heeft gewerkt. ‘Maar het is wel een rijke verzameling geworden met checklists, uitgewerkte lesvoorbeelden, lijstjes met titels, enzovoort.’ Volgens een recensie in *Levende Talen Magazine* van mei 2005 biedt het boek ook voor de ervaren docent een schat aan nieuwe ideeën en invalshoeken, aan stimulerend voorbeeldmateriaal en aan handige over-

zichtslijsten, en dwingt het hem zijn doelstellingen ten aanzien van literatuuronderwijs en de al dan niet effectieve realisering daarvan in een langetermijnbeleid onder ogen te zien. Dat praktische karakter is het gevolg van een ‘veldadviesbijeenkomst’ die SLO in het beginstadium gehouden heeft: zo’n vijftien docenten en lerarenopleiders werden in een bijeenkomst bestookt met vragen. Open vragen vooral: wat moet er in een zo’n ‘bijbel’ voor fictieonderwijs komen te staan? Twee zaken

werden duidelijk: er moest veel aandacht voor het vmbo zijn en het moest praktisch zijn. Nadat met de opdrachtgevers was overlegd, kon het (bijgestelde) concept worden uitgewerkt. SLO is niet zelf gaan schrijven maar zocht auteurs, actieve docenten met praktijkervaring, die in artikelen en/of workshops bijdragen hadden geleverd aan de ontwikkeling van fictieonderwijs: Ilse Bolscher, Joop Dirksen, Hanneke Houkes en Stefan van der Kist. De taak van SLO was vooral auteursbegeleiding en coördinatie.

Ondersteuning

SLO biedt naast ondersteuning via veldaanvragen ook op commerciële basis ondersteuning aan scholen. Zo betaalt het Johan de Witt College SLO uit eigen middelen voor de verdere ondersteuning op CGO voor nieuwkomers en praktijk.

SLO
Postbus 2041
7500 CA Enschede
t (053) 484 04 80
e info@slo.nl
i www.slo.nl

AGENDA

12 november 2005

Tonke Dragt middag

Dagdeel rond het werk van de jeugdboekauteur Tonke Dragt in de Utrechtse sterrenwacht Sonnenborgh. Informatie: dezeven-sprong@zonnet.nl.

15-20 november 2005

Crossing Border

Het jaarlijkse festival met onder andere muziek en literatuur in Den Haag. Informatie: www.crossingborder.nl.

18 en 19 november 2005

Het Schoolvak Nederlands

Jaarlijkse conferentie over Nederlands als schoolvak in Vlaanderen en Nederland. Dit jaar in Rotterdam. Informatie: www.hetschoolvaknederlands.org.

Meer informatie: www.literatuureducatie.nl

Uitgave: Biblion Uitgeverij

Eindredactie: Mireille Oostindië
t (070) 415 39 25
e mireille.oostindie@planet.nl

Abonneren

Bestellingen van abonnementen per briefkaart, fax of e-mail richten aan Hexspoor Support, Antwoordnummer 16020, 5280 VJ Boxtel, t (0411) 64 42 77, f (0411) 65 21 21, e biblionuitgeverij@support.hexspoor.nl, onder vermelding van naam, adres, datum, handtekening, gewenst abonnement en bestelnummer. Ook voor adreswijzigingen en vragen over de facturering en/of verzending.
Abonnementen gaan in per eerstvolgend nummer.
Opzeggen van abonnementen schriftelijk vóór 1 oktober van het lopende jaar. Factuur per kalenderjaar.

Abonnementsprijs

€ 10,— incl. BTW en verzendkosten

Advertenties

Retra PubliciteitsService, Postbus 333, 2040 AH Zandvoort, t (023) 571 84 80, f (023) 571 60 02, e vera@retra.nl.
Tarieven op aanvraag, inleveren op aanvraag. Meesturen van folders is ook mogelijk. Ook bij de redactie kunt u advertenties aanmelden.

Opmaak en druk

RS Drukkerij bv, Rijswijk

Deze uitgave kwam tot stand in samenwerking met Stichting Lezen.

© Redactie *Tsjip/Letteren*, 2005

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Lezen
.....
STICHTING LEZEN

Biblion

TSJIP / LETTEREN

tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige vorming

jaargang 15, nummer 3

T h e m a

Macht en moraal

- Mooi van lelijkheid
- De macht van de markt
- Machtsmisbruiker of moraal-ridder?
- 'Een goed boekenverkoper durft boeken af te raden'

En verder

- Boekverslagen op internet: een voor- of nadeel?
- Verontwaardiging over gebrek aan respect slaat een brug



Tsjip/Letteren, jaargang 15
nummer 3

Tijdschrift voor literaire, culturele en kunstzinnige
vorming

ISSN 1387-0009 / NUGI 724

Redactie

Joop Dirksen, Henk Langenhuijsen, André Mottart,
Mireille Oostindië (tevens eindredactie), Anne-Mariken
Raukema (hoofdredactie)

Vaste medewerkers

Joris Bekkers, Xander Michiel Beute, Frank Blaakmeer,
Jürgen Peeters, Jacques de Vroomen

Medewerkers aan dit nummer

Xander Michiel Beute, Frank Blaakmeer, Ad Bok,
Joop Dirksen, Carla Driessen, Henk Langenhuijsen,
Helma van Lierop, Christl Mulder, Mireille Oostindië,
Gert Peelen, Jürgen Peeters, Jacques de Vroomen,
Jannetta de With

Basisvormgeving

Ellen Mulders

Illustraties in dit nummer

Sylvia Thijssen

Redactieadres

Anne-Mariken Raukema
Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328 G
1012 RW Amsterdam
t (020) 623 05 66
e amraukema@lezen.nl

Tsjip/Letteren verschijnt drie keer per jaar: in maart,
oktober en december.
Kopij inzenden uiterlijk twee maanden voor de
verschijningsmaand.

TSJIP

Het was Pinksteren.
Zowel bos als struikgewas
stonden uitbundig in bloei.
Koning Nobel, [de leeuw,] had
zijn hofdag overal laten afkondigen.
Hij verwachtte, als alles goed ging,
zijn roem er zeer mee te vergroten.
Toen kwamen alle dieren, groot en klein,
naar het hof van de koning,
met uitzondering van Reinaert, de vos.
Hij had de aanwezigen aan het hof zoveel misdaan,
dat hij er niet heen durfde te gaan:
wie zich schuldig weet, kijkt wel uit!
Zo stond het er met Reinaert voor
en om deze reden meed hij het koninklijk hof,
waar hij zeer slecht aangeschreven stond.
Toen alle deelnemers bijeen waren,
had iedereen, behalve de das,
wel iets te klagen over Reinaert,
de grijsbaardige valserik.

*Uit: Reinaert de Vos. Tekst in context 3. Samengesteld door Hubert Slings.
Amsterdam: Amsterdam University Press, 1999, p. 13-14.*

Inhoud



3

Mooi van lelijkheid

In de kunst moet wat elders niet mag

7

De macht van de markt

De tragiek in het schrijversleven van Geerten Meijsing

10

Bruggen bouwen

Over de macht van kleinkunst

15

Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?

De literaire adolescentenroman

20

De jeugdliteratuurkritiek als graadmeter

25

Machtsmisbruiker of moraalridder?

De rol van de jeugdbibliothecaris

29

'Een goed boekenverkoper durft boeken af te raden'

Een boekhandelaar in hart en nieren vertelt

31

Onomkeerpunt in de onderwijsgeschiedenis

ICT en de nieuwe leraar

En verder

36 Column

37 Boekverslagen op internet: een voor- of nadeel?

De leerling als recensent van uittrekselsites

40 Verontwaardiging over gebrek aan respect slaat een brug

Vijftien jaar na de dood van Jan de Zanger

44 Leeswijzer

50 Aangenaam kennis te maken

51 Agenda

Redactioneel

Normen en waarden. Een nationaal debat. De vraag is natuurlijk of het mogelijk is iedere Nederlander een stem te geven in zo'n debat. Maar daar komt nog een andere vraag bij kijken: heeft zo'n debat wel zin, als de politieke macht ons blijft dicteren wat we moeten vinden in dit debat? In *Tsjip/Letteren* deze keer een discussie die hier boven staat: de discussie over macht en moraal. We hebben ons maar beperkt tot de uitwerking hiervan op cultureel gebied...

Moet in kunst wat elders niet mag? Gert Peelen organiseerde met anderen een discussie over de maatschappelijke functie van kunst en schreef er een artikel over. Een kunstenaar die last heeft van de macht in 'verkeerde' handen is Geerten Meijsing. Joop Dirksen schreef een analyse over het schrijversbestaan van deze auteur. Een andere vorm van kunst, kleinkunst, is nog niet of nauwelijks doorgedrongen tot het klaslokaal. Volkomen ten onrechte, vindt Henk Langenhuijsen. Ook adolescentenromans zijn in de klas vaak de grote afwezige. Jannetta de With laat zien waarom docenten ze juist wel moeten gebruiken. Helma van Lierop gaat vervolgens in op de macht die de jeugdliteraire criticus daarbij uitoefent. Ook de boekhandelaar heeft meer invloed dan hij denkt, concludeert boekhandelaar Stein Spijkerman in een gesprek met Joop Dirksen. En wat te denken van de jeugdbibliothecaris, zoals Christl Mulder laat zien? Ten slotte een geruststellende bijdrage van Ad Bok, die aangeeft dat de docent in de klas de macht echt niet hoeft over te dragen aan de computer – de angst van velen.

Buiten het thema nog twee mooie stukken: Carla Driessen borduurt voort op het artikel van Joop Dirksen uit het vorige nummer. Zij betoogt – net als hij – dat het ouderwetse leesverslag niet meer kan, maar dat het internet kan helpen bij het samenstellen van nieuwe, nuttige verwerkingsopdrachten. En een artikel van Henk Langenhuijsen over de vijftien jaar geleden overleden auteur Jan de Zanger, die nog steeds niet weg te denken is van de fictielijsten in de onderbouw.

In de Leeswijzer vindt u deze keer nog een vernieuwing. Zijn we in het vorige nummer begonnen de poëzie wat prominenter te brengen, we willen ook meer aandacht voor

films in de klas. Daarom nu een bespreking door Frank Blaakmeer, die laat zien dat een oude film als *Spoorloos* nog heel goed bruikbaar is.

Veel leesplezier.

Mireille Oostindië

Mooi van lelijkheid

In de kunst moet wat elders niet mag

Regelmatig en naar het schijnt steeds vaker leiden kunst-uitingen in de samenleving tot ophef en tumult. Voor sommigen is dat aanleiding artistieke vrijheden aan banden te willen leggen. Voor anderen is het juist een bewijs dat kunst er maatschappelijk nog of weer toe doet. Want hoewel de belangrijkste bestaansredenen voor kunst nog altijd in de kunst zelf besloten liggen, dient zij ook wel degelijk een maatschappelijk doel.

Gert Peelen Een maatschappelijk doel van kunst is bijvoorbeeld het ter discussie stellen van ogenschijnlijke vanzelfsprekendheden, het omver halen van heilige huisjes en het verkennen van morele grenzen. Juist in dat laatste ligt van oudsher de belangrijkste nevenfunctie van de kunst verborgen. Dat geldt evenzeer voor de klassieke tragedies uit de Griekse oudheid als voor de grensverleggende en -overschrijdende kunstvormen van vandaag. Wat dat betreft is er niets nieuws onder de zon. Zij bieden een moreel ijkpunt en dagen beschouwer en toehoorder uit tot een eigen plaatsbepaling. In de kunst moet daarom wat elders niet mag. Dat was het overkoepelende thema van een drietal bijeenkomsten die VU-podium dit voorjaar organiseerde in samenwerking met ArtEZ, het Groninger Museum en het Letterkundig Museum in Den Haag.

De schoonheid voorbij

Wat kunst is en zoal met ons doet is vele malen omschreven. Nelleke Noordervliet doet een geslaagde poging in haar essaybundel *Een plaats voor de*

geestdrift: ‘Wat we ook onder kunst verstaan: het opvangen van een glimp van het ideaal, doelgerichte concentratie van emoties, de bliksemflits van een diep inzicht, een zinvolle ordening van de chaos, een overtuigende interpretatie van het Verhaal dat de Werkelijkheid is, de vergroting van het raadsel, en dat alles in een unieke en bevredigende vorm – ik noem maar een aantal weinig originele omschrijvingen van wat kunst is, geeft en doet –, en waar onze smaak ook toe neigt: volkskunst, massacultuur of avant garde, de werking is gelijk. U mag mij misprijzen om mijn waardering voor het huilende zigeunerjongetje en ik mag uw hoogdravende nonsens tegenover het zwarte vierkant van Malevitsj belachelijk vinden, wat ons verenigt is dat vermogen tot bewonderen, het vermogen aangeraakt en veranderd te worden. Dat is van altijd, overal en iedereen.’

Allemaal waar. Maar in de westerse cultuur heeft de kunst zich door de eeuwen heen bovendien ontwikkeld tot het medium bij uitstek om de

houdbaarheid van taboes te testen en ze zonodig te doorbreken – denk alleen maar aan de van morele dilemma’s doortrokken dramatiek van William Shakespeare. Desondanks wordt kunst, meestal in de eerste plaats en vaak zelfs uitsluitend, met schoonheid geassocieerd. Maar er zijn momenten in de geschiedenis geweest waarop die schier onlosmakelijke verbintenis problematisch werd. Dichter en beeldend kunstenaar Lucebert schreef kort na de Tweede Wereldoorlog de bekende regels: ‘in deze tijd heeft wat men altijd noemde / schoonheid schoonheid haar gezicht verbrand’. Het citaat is te vinden in wat veruit zijn bekendste gedicht zou worden, en dat begint met de in kunsthistorisch perspectief veelzeggende programmatische regels:

‘Ik tracht op poëtische wijze
Dat wil zeggen
Eenvouds verlichte waters
De ruimte van het volledige leven
Tot uitdrukking te brengen’

Lucebert, pseudoniem van Lubertus Jacobus Swaanswijk, gaf met dit gedicht impliciet antwoord op de vraag die de Duitse cultuurfilosoof Th. Adorno kort na 1945 stelde: ‘Heeft kunst nog zin na Auschwitz?’ Dat antwoord luidt kort en goed: ‘Nee, tenzij...,’ dan wel ‘Ja, mits...,’ wat overigens op hetzelfde neerkomt. Voor

kunst als risicoloze mooimakerij of onschuldige versiering van het dagelijks leven was, zeker na 1945, geen plaats meer. Dat schoonheidsstreven was voor Lucebert en anderen voorgoed passé. En 'mooi' was dus niet langer een geldig criterium om kunst te beoordelen. Maar wat dan wel? Voor Lucebert was kunst een middel om mensen wakker te schudden. Of, nog een stapje verder, zoals de Vlaamse auteur Louis Paul Boon het formuleerde in *Mijn kleine oorlog*: de mensen een geweten te schoppen. Het inzicht dat schoonheid had

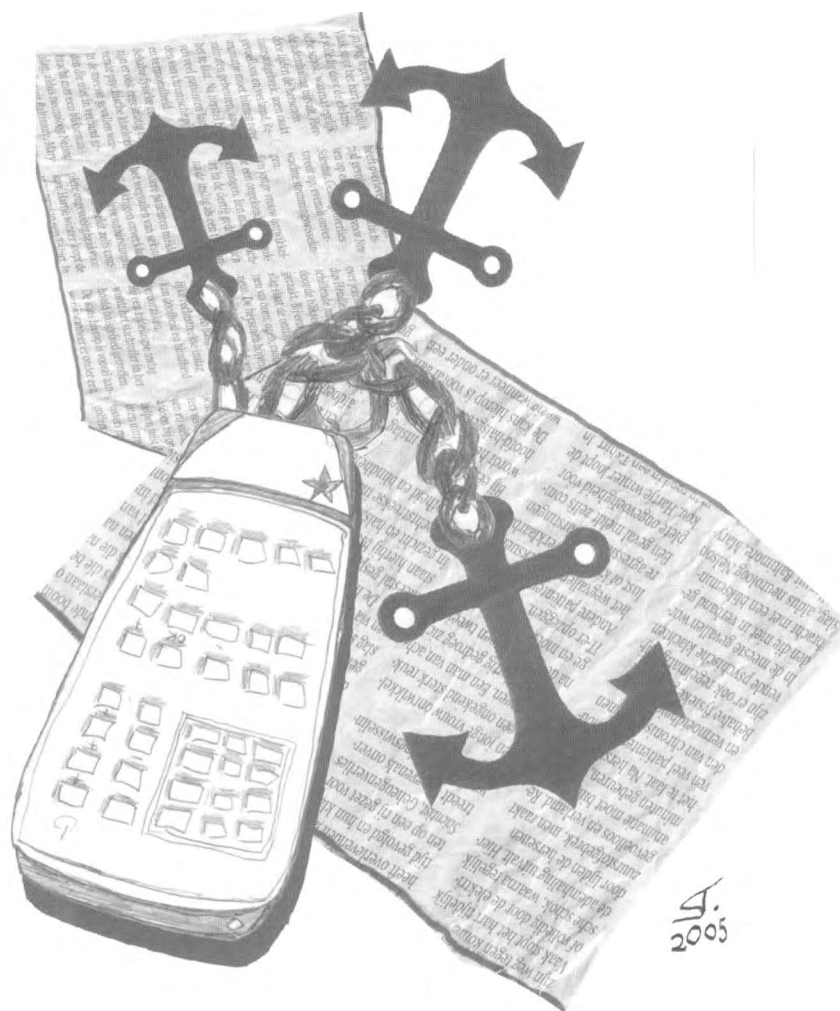
afgedaan kwam, bij Lucebert althans, overigens niet uitsluitend op het conto van holocaust en Tweede Wereldoorlog. In een interview uit 1985 vertelde hij al in een vrij vroeg stadium beïnvloed te zijn door onder anderen Blake, Rimbaud en Baudelaire – dichters die de schoonheid van het lelijke bezongen. Over de kwalificatie 'mooi van lelijkheid' stelde hij in datzelfde vraaggesprek vast: 'Ik kan mij geen echt afschuwelijke kunst voorstellen. Afschuwelijk dan in ethisch, moreel opzicht. Ik kan mij niet inbeelden dat er gedichten bestaan, die

identiek zijn met de mentaliteit van de beul of van een dictator. Doorgaans zijn deze mensen ook niet artistiek begaafd. Gelukkig. Er zijn wel enkele voorbeelden van misdadigers, zoals Villon, en verraders en collaborateurs, zoals Céline, maar dat zijn in wezen toch ook aardige mensen, geen machthebbers. Zij zijn niet gelijk te stellen met de echte schurken en boeven, waartegen ik mij dus keer.'

De boel op stellen

Het idee als zouden kunstenaars per definitie aardige mensen zijn die geen kwaad in de zin hebben, klinkt ons wellicht tamelijk naïef in de oren. Maar Luceberts opmerking dat hij zich geen kunst kan voorstellen die in ethisch en moreel opzicht verwerpelijk is, geeft te denken. Is immorele kunst daadwerkelijk ondenkbaar? Of bestaat er wel degelijk zoiets als *entartete Kunst*, zij het anders dan dat de nazi's deze definieerden? Moeten, in het laatste geval, dergelijke kunstuitingen dan bestreden worden? En – wellicht de meest cruciale vraag uit dit rijtje – heeft kunst eigenlijk wel een externe, bijvoorbeeld maatschappelijke, of zelfs morele taak?

Misschien kunnen wat voorbeelden van uitingen waarmee kunstenaars min of meer recentelijk de boel gewild of ongewild op stellen zetten, de vraag wat concretiseren. Want hoewel de kwestie of en in welke mate een kunstuiting abject is, altijd een subjectief oordeel impliceert, zijn er voorbeelden te over, die op een amorele of zelfs potentieel immorele inslag zouden kunnen duiden. Een willekeurige greep uit de meest geruchtmakende zaken van de afgelopen jaren: de op openbare plaatsen opgehangen plasseksposters bij gelegenheid van een tentoonstelling van Andres Serrano's superrealistische fotografie in het Groninger Museum,



het beeldend oeuvre van Jeff Koons, waarmee Rudi Fuchs ook de massa met niet steeds even kunstzinnige bedoelingen naar het Amsterdamse Stedelijk wist te lokken, de opvoering van Werner Fassbinders toneelstuk *Het vuil, de stad en de dood*, de uitlatingen van de Franse schrijver en islamofob Michel Houellebecq – aangeklaagd maar niet veroordeeld, de teksten van de van homohaat getuigende Jamaicaanse zanger Buju Banton die onlangs in Nederland optrad en de anti-Hirsi Ali-rap van een groepje jonge Hagenaars – inmiddels door de werkelijkheid achterhaald vanwege reële bedreigingen aan het adres van deze politica, maar ook het onder bedreiging van radicale Sikhs uit een Brits theater verwijderde toneelstuk *Bezhti* ('Schande') en de demonstraties en protesten van christelijke groeperingen in datzelfde Engeland tegen uitzending door de BBC van een opera waarin stevig gevloekt wordt en Jezus in een luier ten tonele verschijnt. En wat te denken van het bij wijze van kunstvoorwerp uit eigen vlees vervaardigde pistool van Joanneke Meester. Shockerende provocatie? Puberaal gedrag? En dat allemaal onder het al dan niet steekhoudende argument: het mag want het is kunst?

Het ongelijk van Kant

Ruwweg zijn de voorbeelden uit deze moeiteloos tot ongekende omvang uit te breiden selectie onder te brengen in drie rubrieken: aanstootgevende seks, verheerlijking van geweld en andere vormen van menselijke ontluistering, en politiek incorrecte dan wel ronduit discriminerende uitlatingen en gedragingen. In welke kunstvorm we ze aantreffen, doet niet zoveel terzake, alhoewel de middelste categorie misschien wat vaker in de cinematografie te vinden is en de laatste uit de

aard der zaak vooral in een bij uitstek verbale kunstvorm als de literatuur. Ook de vraag of er opzet in het spel was en de kunstenaar het gesorteerde effect doelbewust heeft nagestreefd, is in wezen niet relevant. Meest schrijnende voorbeeld in dit verband is de in Frankrijk voor het vervaardigen van kinderporno voorwaardelijk veroordeelde Nederlandse beeldend kunstenares Kiki Lamers. Vrijwel iedereen is ervan overtuigd dat de intentie waarmee zij de naakte kinderen uit haar eigen omgeving fotografeerde, bij wijze van voorstudie voor haar schilderijen, volkomen zuiver was. Wat haar achteraf echter blijkt op te breken is het feit dat derden aan het zien van de niet voor publicatie of expositie bestemde foto's mogelijk toch enige seksuele opwindning zouden kunnen beleven. Voor de Franse rechter blijkbaar genoeg voor een veroordeling van Lamers, al zegt dat in dit geval meer over de persoon in kwestie en de benepenheid die hem aldus deed buikspreken, dan over de kunstenares. Maar de tomeloos appellerende en verwarrende morele krachten van de kunst zijn er ten overvloede nog eens mee aangetoond. Evenals het ongelijk trouwens van filosoof Immanuel Kant, die in de achttiende eeuw de werking van de kunst op het individu, misschien nog met enig recht kon karakteriseren als een 'belangeloos welgevallen'. De afstandelijkheid die uit deze typering spreekt was vooral een gevolg van het feit dat Kant worstelde met de vraag of er over smaak te twisten valt. Met zijn besluit dat de bron van de schoonheidservaring dan maar niet in de smaak van afzonderlijke individuen moest worden gezocht maar in het kunstwerk zelf, hakte hij die knoop *rücksichtslos* door. Intussen bleef Kants afstandelijk voornamen, en tamelijk onaangedane

houding jegens kunst daarmee gekoppeld aan hetzelfde verheven, maar inmiddels wel verdwenen schoonheidsideaal waartegen Lucebert honderdvijftig jaar nadien ageerde. Dat ideaal past, schrijft Nelleke Noorder-vliet in haar eerder geciteerde essay over ontroering door kunst, allang niet meer bij de huidige 'verwarrende hevigheid van ervaringen door kunst teweeeggebracht waaraan geen aasje classicisme meer te ontdekken is'. En waarover, zouden wij Noordervliet willen bijvallen, juist wél met buitengewoon veel passie en persoonlijke smaak getwist kan en moet worden.

Een harnas met knoopjes

A- of immoreel? Zoveel is duidelijk: de hedendaagse kunst is, indachtig het gepatenteerde streven van de avant garde, allesbehalve behaagziek, maar wil grenzen verleggen, ontregelen, taboes doorbreken, heilige huisjes omver trappen. En de vraag is of de maatschappij haar die ruimte moet gunnen en, zo ja, waar de grens ligt. Dichter, schrijver en beeldend kunstenaar Armando stelt in *Krijgsgewoel* uit 1983 in navolging van Lucebert dat schoonheid niet pluis is en dat kunst principieel amoreel dient te zijn: 'Kunst is verraderlijk en draagt een harnas met knoopjes.' En hij stemt even verderop van harte in met Nietzsche's adagium: 'Wir haben die Kunst, damit wir nicht an der Wahrheit zugrunde gehen.' Maar het kan nog fundamenteler en deconstructivistischer. Voor Maurice Blanchot, een van de meest raadselachtige maar desondanks invloedrijke Franse schrijvers van de twintigste eeuw, is kunst principieel amoreel. Een ethische positie kan hem dan ook niet worden toegekend. Integendeel, schrijft de Vlaamse filosoof en schrijfster Patricia de Martelaere, die

uitgebreid aandacht besteedt aan de ideeën en idealen van Blanchot in ‘Om niets te zeggen, of de nieuwe kleren van de keizer’, opgenomen in haar essaybundel *Een verlangen naar ontroostbaarheid. Over leven, kunst en dood* uit 1993. Wat zij daarin Blanchot laat zeggen over de rol van de literator, geldt in wezen voor elke kunstenaar: ‘zijn activiteit is ongemotiveerd en onverantwoordelijk, hij spreekt niemand aan, doet geen appèl, en is ook zelf niet aanspreekbaar, en niet aansprakelijk.’ Kunst is de negatie van de moraal, zoals ze ook de negatie van de wereld is. Want, citeert De Martelaere Blanchot: ‘Kunst sympathiseert met duisternis, met doellose passie, met onwettig geweld, met alles in de wereld dat gestalte geeft aan de weigering om in de wereld te komen.’

Een duivels dilemma

Kunst als de absolute negatie van de moraal lijkt daarmee de morele vrijplaats bij uitstek te worden; de plek waar alles kan, mag en moet wat elders niet is toegestaan. En dat in een tijd en in een samenleving die – hoe merkwaardig –, juist onder invloed van ontkerkelijking en secularising, steeds meer moraliserende trekken is gaan vertonen. Het van hogerhand geïnitieerde debat over waarden en normen waarbij de minister-president hoogstpersoonlijk ten strijde trekt tegen majesteitsschennend geacht cabaret – *kleinkunst*, maar toch! – is daarvan slechts een enkel voorbeeld. Toch lijkt ook hier het middel – (zelf)censuur – andermaal erger dan de kwaal – de a- of immoraliteit van de kunst. Maar uiteindelijk geeft ook Blanchots radicaal doorgevoerde standpunt te denken en rest de vraag of kunst nu wel of niet (mede) een maatschappelijke functie moet vervullen. Wie deze vraag ontkennend beantwoordt en slechts de absolute

autonomie en onaanraakbaarheid van de morele vrijplaats wil verdedigen, plaats daarmee in feite de kunst in een maatschappelijk luchtledige: zij mag doen en laten wat zij wil, maar verwordt tot *Spielerei*, is ontwapend, vogelvrij, en doet niet meer terzake. Aan tandeloze kunst, beoefend door een geïsoleerde elite en weggestopt in de beslotenheid van steriele museum-zalen, zal niemand zich nog stoten. En daarmee is het paard achter de wagen gespannen. Juist de kunst, met al haar immorele, want ontregelende en verwarring stichtende potenties, kan gezien worden als een beproefd middel voor het doen van morele verkenningen; een functie tenslotte, die haar al sinds de Griekse tragedies en de drama’s van Shakespeare vertrouwd is. Het zou David Hume, de achttiende-eeuwse Schotse moraalfilosoof, die de kiel legde voor de leer der esthetiek, hebben moeten aanspreken. Niet omdat hij aanstootgevende kunst afwees, wat hij uit overtuiging deed. Wel omdat ook hij als Verlichtingsdenker vond dat de kunst de publieke moraal vooruit kan helpen en scherp kan houden. De weg erheen verschilt, maar het doel dat ermee gediend is blijkt uiteindelijk hetzelfde: een kunst die er maatschappelijk en moreel toe doet. Maar ook hier tekent zich weer een duivels dilemma af: wie kunst reduceert tot haar maatschappelijk nut, haalt de angel uit haar in wezen onmaatschappelijke karakter en ontkent daarmee haar essentie. Wat overblijft is de nachtegaal, die in het wild zo hartverscheurend zong, maar die, eenmaal gekooïd, zijn stem verliest.

Elitair romantisch

‘Is kunst elitair?’ vroeg Gerardjan Rijnders zich eind november 2002 af in *de Volkskrant*. ‘Het is veel en veel erger,’ gaf hij zelf ten antwoord: ‘kunst

gaat over een volstrekt unieke en strikt persoonlijke relatie tussen de kunst en mij.’ Reden waarom hij van overheidswege, in casu van toenmalig staatssecretaris Rick van der Ploeg, het recht opeiste zijn kunst zelf te mogen zoeken, te vinden en te koesteren ‘en er desnoods aan onderdoor te gaan.’ Een hopeloos verouderd, want romantisch ideaal. Inderdaad. Maar is er een beter?

Gert J. Peelen studeerde sociologie en communicatiewetenschap aan de Vrije Universiteit en doceerde godsdienstsociologie aan de Theologische Faculteit van de Rijksuniversiteit Leiden. Hij is journalist en publicist en als programmamaker verbonden aan VU-podium, dat publieksactiviteiten organiseert over wetenschap, cultuur en levensbeschouwing. Van zijn hand verscheen onder meer Aan weten niet genoeg – De spanning tussen analyse en verbeelding. Bovenstaand artikel vormt de inleiding tot een bundel die naar aanleiding van het project ‘Kunst als morele vrijplaats’ in voorbereiding is. De bundel verschijnt voorjaar 2006 bij uitgeverij Damon. ■

De macht van de markt

De tragiek in het schrijversleven van Geerten Meijsing

Geen schrijver is zo geconfronteerd met de macht van de lezer als Geerten Meijsing: hij had geen succes met de boeken die hij echt wilde maken, en kreeg aandacht voor wat hij als 'tussendoortjes', als 'broodschrijverij' beschouwde. Toch is er een oeuvre ontstaan waar je als geïnteresseerde lezer 'U' tegen zegt. Een analyse.

Joop Dirksen

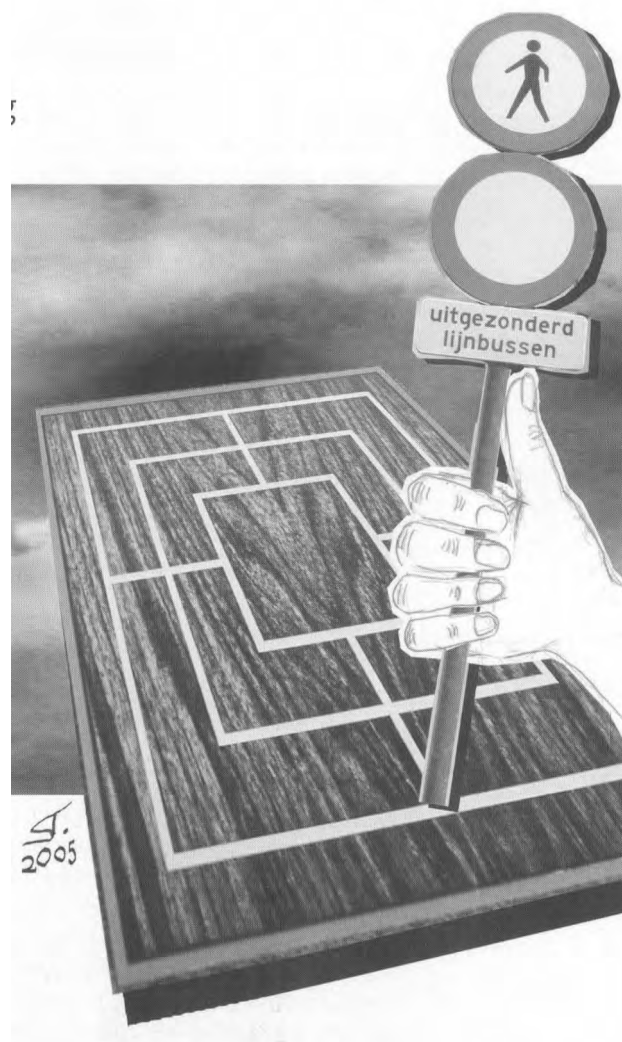
Op 9 augustus 1950 werd in Eindhoven Geerten Maria Meijsing geboren. Zijn middelbare school volgde hij in Haarlem, waar hij samen met zijn boezemvriend Kees Snell bij een 'kunstkring' kennismakte met het werk van James Joyce. Deze kennismaking inspireerde Meijsing en Snell enige tijd later tot de oprichting van het 'schrijverscollectief' Joyce & Co. Eigenlijk was Meijsing in z'n eentje het hele collectief: Kees Snell speelde al spoedig een steeds kleinere rol. Na het gymnasium studeerde Meijsing aan de filmacademie te Berlijn, keerde terug naar Nederland en studeerde in Amsterdam enige tijd kunstgeschiedenis en archeologie. Joyce & Co debuteerde in 1971 in *De Gids*. Met Snell reisde Meijsing enkele jaren door Italië en hij vestigde zich in 1979 in Lucca, in Toscane. Onder het pseudoniem van Joyce & Co liet Meijsing in 1974 zijn eerste roman *Erwin* verschijnen: het is het eerste deel van een trilogie die het etiket krijgt opgeplakt van 'romantisch-decadent classicisme'. In 1979 verscheen het tweede deel, *Michael van Mander* en in 1986 het derde deel, *Cecilia*. De boeken stellen hoge eisen aan de lezer, die behalve zeer erudiet

ook een volhouder moet zijn, bestand tegen opeenstapelingen van metaforen, classicistische formuleringen over de tegenstelling tussen kunst en leven: kan de kunst het leven vervangen? Kunst, zo stelt de hoofdpersoon, is geen kwestie van spontaniteit of van een typisch romantische originaliteit, maar van geïnspireerd vakmanschap. 'Oorspronkelijkheid' is een volstrekte onmogelijkheid, het betekent alleen maar dat men nog nooit één letter gelezen heeft. Tamelijk arrogant wordt in de trilogie neergegeken op het domme volk dat alleen geamuseerd wil worden, echte overgave aan de kunst is zeldzaam, aldus de hoofdpersoon. De critici stonden redelijk welwillend tegenover deze trilogie, maar lezers lieten het afweten: de boeken werden amper

verkocht, maar dat deed weinig af aan de gedrevenheid van de auteur; het versterkte alleen maar de zekerheid van zijn gelijk: 'men' heeft in Nederland geen oog voor echte kwaliteit.

Water bij de wijn

In *De grachtengordel*, de sleutelroman die Meijsing schreef in 1992, geeft hij een onthullend beeld van zichzelf in de periode na het verschijnen van de trilogie, en van zijn kijk op zijn plaats in de literaire wereld in Nederland:



‘Nu, na bijna twintig jaar in het vak moest hij [Provenier, Meijsings alter ego – JD] toegeven dat hij van zijn kunst niet leven kon. (...) Niet zonder water bij de wijn te doen, als een gek te blijven vertalen, of als bijverdienste boekbesprekingen te schrijven. (...) Water bij de wijn. Dat was het pijnlijkste aspect van het nieuw gerezen besef van de onhoudbare situatie. Zijn uitgever had Provenier altijd voorgehouden dat zijn boeken te moeilijk waren om te verkopen, (...) “Je zou je wat minder superieur, wat minder vijandig kunnen opstellen. Je draait niet mee in het circus. Je zou je gezicht wat vaker moeten laten zien, van je laten horen, de mensen erop attent maken dat je er *bent*. Je weet net zo goed als ik dat boeken niet op hun inhoud maar op de auteur verkopen. Die moet dan wel *salonfähig* zijn (...) Je zou ook een aantrekkelijker soort boeken kunnen schrijven, maar ik vrees dat je daartoe niet in staat bent. (...) Jij, die zo van vrouwen houdt, altijd verliefd bent – waarom schrijf je niet eens een paar gezellige verhalen over meisjes: dan kom je vanzelf op dreef.”

Provenier vindt het niets, maar de uitgever dramt door en Provenier gaat aan het werk, al vindt hij het ‘een ordinair project. Was dit het begin van de corruptie waardoor iedereen vroeg of laat werd aangetast, deed hij nu water bij de wijn?’

In 1981 verscheen het boek *Een meisjesleven*, van de hand van ene Eefje Wijnberg. Het beschrijft de puberteit en adolescentie van een aanvankelijk schuchter meisje, dat moet kiezen tussen twee aantrekkelijke jongens. Het boek wordt enthousiast onthaald: ‘Hier klinkt een authentiek vrouwelijk geluid.’ Men roemt de stijl, de thematiek. Het boek verkoopt goed. En dan meldt zich de echte auteur:

Geerten Meijsing heeft onder pseudoniem het literaire wereldje laten ervaren dat hij uit allerlei registers kan putten voor zijn geschriften.

In 1987 publiceert Meijsing onder zijn eigen naam de roman *Veranderlijk en wisselvallig*. Voor dit boek krijgt hij de AKO Literatuurprijs. Samen met *Altijd de vrouw* vormt het een tweeluik, *Een meisjesleven*, dat in volgende drukken onder Meijsings eigen naam verschijnt, maakt de trilogie compleet. Alle drie de boeken beschrijven de moeilijke relatie van de hoofdpersoon, zoals in vrijwel alle boeken van Meijsing een persoon die wel erg veel op de auteur lijkt, met vrouwen. Is *Veranderlijk en wisselvallig* een lofzang op een aantal vriendinnen die korte tijd het leven deelden met de hoofdpersoon, in *Altijd de vrouw* wordt de knipperlichtrelatie met De Grote Liefde beschreven, de ‘Eefje’ van *Een meisjesleven*. Met haar krijgt hij een dochter, wier opvoeding later nog eens uitvoerig in beeld komt in *Malocchio*. In *De grachtengordel* zegt Meijsing er via zijn hoofdpersoon Provenier het volgende over:

‘Als hij eerlijk tegenover zichzelf was, moest hij het toegeven (...) natuurlijk was zijn laatste product, dat boek waar iedereen nu zo enthousiast over deed, zijn minste. Had hij het niet geschreven als *pot boiler*? En hij wist heel goed dat hij in het vervolg niet anders meer zou kunnen: had je eenmaal je beginselen verloochend, dan was je je onschuld voorgoed kwijt, tezamen met de onsterfelijkheid, leek het wel. Het blote feit dat anderen nu vonden dat hij goed schreef, herinnerde hem er slechts aan dat hij ooit – in alle vrijblijvendheid – veel beter had geschreven, en dat hij niet goed genoeg meer schreef: meer publiek was dus de beste graadmeter voor verminderde kwaliteit. Het had bij zijn eerste trilogie moeten blijven, hij had zichzelf

overleefd – altijd het pijnlijkste lot dat een kunstenaar kan treffen.’

Onverenigbare zaken

Provenier, of zeg maar gerust Meijsing, wil onverenigbare zaken combineren: enerzijds het prototype van de échte schrijver zijn: straatarm, maar als het om eten en drinken, auto’s en kleding gaat, alleen tevreden met het allerbeste. Ver weg van het banale gewoel wil hij in Italië, het land van de cultuur, zich uitsluitend bezighouden met zijn Werk. Anderzijds voelt hij zich miskend en is hij jaloers op collega’s die wel succes hebben.

Is zijn eerste ‘concessie’ aan de smaak van het grote publiek goed voor een AKO-Literatuurprijs, de tragiek wordt nog groter als hij in 1995 zijn magnum opus publiceert, *De ongeschreven leer. Een cijferroman in 499 bladzijden, 144.000 woorden en 499 voetnoten*. Meijsing verwacht erg veel van dit boek, eindelijk zal hij om zijn echte kwaliteiten geëerd worden. En dan gebeurt er... niets, het blijft stil, de enkele recensent die zich aan het boek waagt, reageert positief, maar verkocht wordt het boek niet. Het wordt een grote flop.

Had Meijsing al op zestienjarige leeftijd een zelfmoordpoging gedaan, die – met de nodige reserve, want suïcide is geen spel – nog te beschouwen valt als een romantische vorm van aandacht trekken, nu, na het echec van wat zijn grote erkenning had moeten inhouden, staat hem geen andere weg meer open: hij pleegt weloverwogen zelfmoord. Het tragische feit doet zich dan voor dat hij door hartproblemen een zo trage bloeddruk heeft, dat de grote sneden die hij in beide armen heeft aangebracht, zichzelf sluiten. Uit een diepe bewusteloosheid komt hij enige dagen later bij. In *Tussen mes en keel* beschrijft hij zeldzaam openhartig

zijn gang door de wereld van de psychiatrie, zijn depressies, de ineenstorting. Hij moet het als een afschuwelijke afgang ervaren hebben: hij, de grote auteur die tussen allerlei ‘mislukkelingen’ in een psychiatrische kliniek bij moet komen van die suïcidepoging. *Tussen mes en keel* wint, o cynisme, in 1999 de Gouden Uil. In 2001 wordt zijn *Dood meisje* nog genomineerd voor de AKO Literatuurprijs. Het boek wordt gepresenteerd als ‘een zwarte komedie over de fatale liefde van een dolende professor voor een sexy borderliner’. Romantische humor bij uitstek, zelfspot: de dolende professor is (natuurlijk weer) Meijsing zelf, die bijkomend uit een langdurige coma zich vanuit een mix van gevoelens (vaderlijke en zorgzame, naast erotische) helemaal inzet voor de ‘redding’ van een escortmeisje met psychische problemen. Het boek is een aanklacht tegen de psychiatrie, althans tegen het gebruik van medicijnen bij psychische aandoeningen: het meisje verandert onder invloed van de medicatie van een bij vlagen erg gelukkig en vitaal levend persoon in een lelijke, inerte, zombie. In 2003 verschijnt *Malocchio*, met als ondertitel *Een Toscaanse jeugd*. Het is behalve een aantrekkelijk verslag van de opvoeding door Meijsing van zijn dochter, ook een afrekening met alle romantische verhalen over Toscane. De boodschap is duidelijk: al die boekjes die Toscane voorstellen als het paradijs op aarde, liegen. De zwarte kanten – je wordt als buitenlander bijvoorbeeld nooit geaccepteerd – worden altijd genegeerd. Maar niet in dit boek. Begin dit jaar verscheen *Moord & Doodslag*, een opmerkelijk project: broer Geerten en zus Doeschka Meijsing schrijven allebei een roman, over hun relatie en hun situatie. Over Doeschka zegt Geerten in *De grachtengordel*: ‘Zijn zusje voerde hem

mee op deze avonturen in de fantasie en zette hem aan tot grotere stoutmoedigheid. Hij had het idee aan haar te danken dat een leven verdiept en verdubbeld kon worden als het beschreven werd. Zij waren tegelijk bondgenoten en rivalen. Zijn zuster was de enige die hem had aangemoedigd.’ In de dubbelroman echter is zijn houding ten opzichte van haar haar bijna uitsluitend negatief: dat ze naar ‘zijn’ Italië komt, beschouwt hij als een ontoelaatbare inmenging in zijn leven. Doeschka’s toon is veel positiever, alhoewel ze duidelijk maakt dat ze hem vanaf zijn geboorte ook als indringer in haar leven heeft gezien; maar hij blijft toch haar broer, ze voelt toch iets van zusterlijke liefde. De opmerkelijkste passage in de dubbelroman is de in mijn ogen ronduit verpletterende reactie van hun moeder op de mededeling van Doeschka dat Geerten zichzelf heeft willen doden en bijna leeggebloed aangetroffen is door haar: ‘Ik verwachtte een ontzettende gil, mijn vader die de hoorn zou overnemen, gesnik op de achtergrond. Maar de stem van mijn moeder klonk rustig. “Koud wassen”, zei ze, “bloed op katoen moet je koud wassen.”’

Tragiek

Op het eerste gezicht opmerkelijk in Geertens deel van de dubbelroman is zijn fascinatie met een lugubere moordzaak die zich in Noord-Italië heeft afgespeeld. Het lijkt erop dat hij zich gemakkelijk kan identificeren met de vrouw die getroffen wordt door een vreselijke reeks gebeurtenissen: de moord op haar kind en vervolgens een veroordeling wegens moord, terwijl haar onschuld voor Meijsing althans glashelder is. Op basis van de hier beschreven levensloop van Geerten Meijsing, zonder overdrijving een van de belangrijkste auteurs van deze tijd,

is die identificatie met de gekwelde vrouw niet zo opmerkelijk: hij zal zich ongetwijfeld herkennen in de positie van slachtoffer van de onrechtvaardigheid die het leven soms voor mensen inhoudt. Het is de grote tragiek in het schrijversleven van Geerten Meijsing: als hij schrijft zoals hij vindt dat schrijven moet zijn, heeft hij geen lezers; als hij concessies doet, ‘zichzelf verloochent’, is iedereen enthousiast.

Joop Dirksen, redacteur van Tsjip/Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van de Handleiding leesdosier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijsmethode. ■

Bruggen bouwen

Over de macht van kleinkunst

Het lied ‘Vergeet mij niet’ van Freek de Jonge en Robert Jan Stips kreeg in 2005 de Annie M.G. Schmidt-prijs voor het beste theaterlied van het voorgaande seizoen. Het nummer is afkomstig uit de vijftiendelige theater- en tv-marathon De vergrijzing die De Jonge in het najaar van 2004 maakte. Deze prijs, die bestaat uit een bronzen beeldje van Annie M.G. Schmidt en € 3500, zal ook in maart tijdens het Amsterdams Kleinkunsthestival weer worden uitgereikt. Het betere Nederlandstalige lied heeft ten onrechte in de klas nog altijd geen vaste plaats te verworven.

Henk Langenhuijsen

Vijftien jaar geleden werd de Annie M.G. Schmidt-prijs in het leven geroepen en daarmee werd nog eens onderstreept dat cabarettteksten veel meer te bieden hebben dan vrijblijvende grappen of moraalridderpraatjes. Kleinkunst biedt meer dan luchtig literair strooigoed. Jaarlijks zijn er meer dan honderd inzendingen met aantoonbare literaire kwaliteiten. Kleinkunstteksten zijn om die reden uitstekend in de les te gebruiken. Toch gebeurt het nog maar mondjesmaat. Een gemis aan kennis en traditie en een hardnekkig vooroordeel lijken een verandering in de weg te staan, maar ook uitgevers laten hier een kans liggen. ‘Vergeet mij niet’ is een afscheidslied, gebracht net na de moord op Theo van Gogh, dat begint met de woorden:

‘Dat onze wegen scheiden
is het beste voor ons beiden
de tijd zal ons wel verder leiden
naar een ver en mooi verschi

ik wil mij niet beklagen
zal het alleen zijn dragen
ik wil alleen nog vragen: vergeet mij
niet.’

De tekst verwijst niet alleen naar Van Gogh, maar kan ook gezien worden als universele liefdesverklaring. De jury prees de ‘huiveringwekkend mooie tekst’, de ‘mooie melodielijn’ en de stem ‘die geen echte zangstem is’. In zijn dankwoord zei De Jonge, dat hij de tekst ironisch had bedoeld: ‘Ik krijg er nooit genoeg van mensen naar mij te laten kijken – en het leek me, aan het eind van zo’n hele avond, een aardig staaltje ironie om tot het publiek te zingen: vergeet mij niet. Maar toen is het wonder gebeurd, toen is de muziek er bijgekomen. En de muziek heeft ervoor gezorgd dat de ironische woorden loskwamen van de drang om ze alsjeblieft maar niet serieus te nemen.’ Componist Robert Jan Stips verklaarde: ‘Ook ik was bang dat het voor ons te

mooi zou zijn. Ik heb nog geprobeerd er in de muziek allerlei fratsen en grollen aan vast te plakken. Maar het lied wou niet, het lied wou mooi zijn.’

Discussie

De keuze van de jury leidt dikwijls tot discussie en dat was zeker ook het afgelopen jaar het geval. Pure zangers als Mathilde Santing reageerden verbijsterd dat iemand die niet kan zingen een liedprijs in ontvangst mag nemen. Anderen waren verbolgen omdat de Brabantse troubadour Gerard van Maasakkers onterecht gepasseerd zou zijn door iemand die in het westen meer aanzien genoot. Ook in het jaar 2004 leverde de keuze discussie op. Guus Middag, die voor *NRC Handelsblad* poëzie en liedteksten bespreekt, liet geen spaan heel van de destijds bekroonde, wazige tekst van Spinvis. Hoe controversieel de uiteindelijke keuze dikwijls ook is, de uitgangspunten van de jury zijn duidelijk: het kleinkunstlied (of het chanson, musical- en cabaretlied) is het enige genre in de liedkunst dat gekenmerkt wordt door een kwalitatief goede tekst. Een goede popsong, een prachtige smartlap of een grandioze opera-aria kunnen kwaliteit hebben met een slechte tekst. Bij een goed kleinkunstlied is dat onmogelijk. ‘Voor alle duidelijkheid: als Randy Newman Nederlandstalig werk zou schrijven van dezelfde kwaliteit als zijn Engelstalige

repertoire, schreef hij naar onze opvatting kleinkunstliederen,’ stelde juryvoorzitter Frits Spits eens vast. Wat kwaliteit is, weet de jury goed onder te woorden te brengen: ‘Kwaliteit van een tekst dient niet te worden verward met inhoud! Het “Harlekijnlied” van Herman van Veen heeft ons niets te melden, maar is wel degelijk een kleinkunstlied, omdat de absurde tekst origineel is en vernuftig in elkaar zit. (Het ‘Harlekijnlied’ zou overigens niet voor de prijs in aanmerking komen, want het is geschreven op bestaande buitenlandse muziek, maar dit terzijde.) Natuurlijk mag een kleinkunstlied geen overbodige herhalingen en stoplappen bevatten, maar in sommige gevallen zijn ze juist onontbeerlijk, zoals bij parodieën. Veel goede kleinkunstteksten rijmen niet goed, hebben metrische tekortkomingen, raken inhoudelijk kant noch wal. Let op: bij goede kleinkunstliederen zijn deze ogenschijnlijke fouten bewust gehanteerd, ze zijn niet uit onmacht gebruikt. Het spreekt vanzelf dat de muziek en uitvoering een lied (dus ook een kleinkunstlied) kunnen maken en breken. Muziek en uitvoering beschouwen we als ondersteunend voor de tekst. Een goede tekst kan met goede muziek en uitvoering een beter eindresultaat opleveren. Goede muziek



kan echter nooit een slechte tekst (en daarmee het lied) verbeteren.’

Als je de afgelopen jaren op een rijtje zet, zien we een aardige diversiteit en kan ook worden geconstateerd dat prachtig werk en mooie teksten zijn

boven komen drijven en terecht extra aandacht hebben gekregen. Ter illustratie enkele fragmenten uit de juryrapporten van de laatste drie jaar om een indruk te geven van de diversiteit en de beweegredenen van de jury. Uit het rapport uit 2002: ‘Jeroen

Winnaars Annie M.G. Schmidt-prijs			
1991	Harrie Jekkers en Koos Meinderts, ‘Terug bij af’	1998	Kees Torn, ‘Streepjescode’
1992	Jan Boerstael, Martin van Dijk en Jenny Arean, ‘Iemand moet het doen’	1999	Alex Roeka, ‘Noem ‘t geen liefde’
1993	Niet uitgereikt	2000	Maarten Roozendaal, ‘Red mij niet’
1994	Bram Vermeulen, ‘Een doodgewone jongen’	2001	Erik van Muiswinkel en Diederik van Vleuten, ‘Tibetlied’
1995	The Shooting Party, ‘Kaal’	2002	Jeroen Zijlstra, ‘Durgerdam slaapt’
1996	Jan Boerstael, Marnix Busstra en Karin Bloemen, ‘Geen kind meer’	2003	Lenette van Dongen en Erik de Jong (Spinvis), ‘Voor ik vergeet’
1997	Jurrian van Dongen, Martin van Dijk, Jenny Arean en Lucretia van der Vloot, ‘Halleluja, Amen’	2004	Freek de Jonge en Robert Jan Stips, ‘Vergeet mij niet’



Zijlstra is niet alleen een man die in staat is poëtische teksten te schrijven, hij kan ze ook prachtig zingen met een stem die de trompettist in hem verraad. Hij zingt als een muzikant. Soms blaast hij de woorden aan. Woorden die met elkaar het beeld oproepen van een winterlandschap van Hendrick Averkamp. (...) De sfeer in

het lied is geheimzinnig. De hoofdperson in het verhaal keert terug naar het dorp Durgerdam dat jaren zijn haven is geweest. Hij mijmert over een oude liefde, de liefde van zijn leven, waarmee hij lang geleden in dit dorp heeft gewoond en geslapen. (...) De muziek, een accordeon, een piano, een contrabas en slagwerk, is als water dat

de bewegingen van de tekst soepel omspoelt. Zelfs af en toe verrast met een golfslag die hoog tegen de woorden opspat. Het is een lied dat zo rijk is aan beelden, dat tegelijkertijd zoveel aan de verbeelding overlaat, dat mysterieus blijft en dat muzikaal heel spannend is.'

In 2003 schreef de jury: 'De melodie blaast je als een lentewind tegemoet, lieflijk, maar misschien is teer of breekbaar een beter woord. Je voelt je door die wind gestreeld, maar er ook door opgenomen... en het aardige is als je eenmaal binnenshuis bent, dan lijkt het net alsof die wind nog bij je is. Die muziek is in eigen huis opgenomen en door de tekstdichter/componist vervolmaakt. Er is gebruik gemaakt van de mogelijkheden die de moderne technologie te bieden heeft. En dan de tekst. Het rare hiervan is dat hij misschien wel mooier is door wat niet gezegd wordt dan door wat wel. De tekstdichter wil dierbare herinneringen vastleggen, voordat hij alles vergeet. In de ruimten die zijn opengelaten tussen zijn teksten kun je je eigen verhaal invullen. De tekst nodigt uit tot een eigen interpretatie. Daarom is het niet verwonderlijk dat ook andere artiesten zich aangetrokken voelen door dit lied. Om dit laatste te onderstrepen kent de jury dit jaar de prijs in feite twee keer toe. Aan de maker en vertolker Eric de Jong oftewel Spinvis en aan Lenette van Dongen die in haar theaterprogramma *Vedette* aantoont wat je met dat lied allemaal kan.'

En in 2004 ten slotte merkte de jury op: 'De Jonge gaat van klein naar groot, van hard naar zacht, zijn dynamiek voorziet zijn woorden van een extra lading. Als je niet aandachtig zou luisteren zou je kunnen denken: deze man gaat over de top, maar dat is absoluut niet het geval. Vervolgens die

huiveringwekkend mooie tekst. De smeekbede om niet te vergeten, ook al ben je niet meer met elkaar, ook al is er iemand overleden, vergeet ze niet. Je bent er geweest. Hij zegt: ieder mens heeft recht op een plek in de herinnering. Geen gekunsteld woord is er bij. Geen bedacht rijm. Een bijna organisch vers. En dan de muziek. Het is net alsof de pianist is ingefluisterd door de theaterpianisten van weleer, Cor Lemaire en meer nog Ru van Veen, ooit de begeleider van Wim Kan. Dienend, maar met een mooie melodielij. Deze muziek vergeet je niet. Dit lied bevat het dan van het ultieme theaterlied. In het winnende lied horen we de echo van het verleden, en daarnaast wordt er ook een waarde voor vandaag, voor morgen, voor altijd in verklankt. Het geeft het lied een tijdloos karakter.’

In de klas

Allemaal mooie woorden natuurlijk en daar is een jury ook voor, maar tegelijkertijd prikkelend en zeker niet onwaar. Alleen al om die reden zou het goed zijn deze nummers in de klas te bespreken en het oordeel van de leerlingen te toetsen aan dat van de zogenaamde kenners. Maar er is meer: afgezien van de discussie die ieder oordeel van een jury kan oproepen, kan redelijk objectief worden vastgesteld dat de afgelopen jaren nog eens is aangetoond dat het kleinkunstlied in Nederland een belangrijke plaats inneemt en dat er mooie teksten worden geschreven. Daarnaast is het doorgaans toegankelijk zonder vlak te worden. Het kunnen beluisteren van een tekst voegt zeker een meerwaarde toe. Wie dit materiaal in de klas negeert, laat een kans liggen. Een probleem is dat het materiaal niet altijd eenvoudig voor handen is. Er zijn ondertussen talloze bloemlezingen met cabaret- en liedteksten, maar de

teksten en de muziek van de Annie Schmidt-prijswinnaars moet je zelf bijeen schrapen. De tekst van Freek de Jonge is nog zeer lastig te traceren. Er is kennelijk geen uitgever die er voor het onderwijs brood in ziet of op het idee komt kwalitatief goede teksten te voorzien van lessuggesties. Uitzonderingen zijn er wel. Cabaretkenner Frank Verhallen stelde enige jaren geleden voor Bulkboek twee bloemlezingen voor het onderwijs samen: *75 liedjes over stad en land* en *75 liedjes over de dood, ter troost en verstrooiing*. De laatstgenoemde uitgave ging vergezeld van een cd met een opnamen van de luisterliedjes. Lessuggesties ontbraken echter. Tien jaar geleden maakte het literaire tijdschrift *Bzzlletin* een speciaal nummer over ‘Literatuur en cabaret’. Hierin werd veel aandacht besteed aan schrijvers uit het schemergebied van het literaire vermaak, de zogenaamde plezierdichters, onder wie Drs. P, Joop Visser, Herman van Veen, Guus Vleugel, Jan Boerstool, Bram Vermeulen, Ivo de Wijs en Willem Wilmink. Tegenwoordig mogen deze auteurs af en toe even een klaslokaal of methode in, maar hun aanwezigheid blijft doorgaans een frivoliteit in de marge en de specifieke literaire kwaliteiten worden in literatuurboeken nog altijd magertjes belicht. De schrijvers verdienen meer respect dan het toch enigszins minderwaardige etiket van de *light verse*-dichter.

Mogelijkheden

Bart de Groof en René van Gerven hebben onafhankelijk van elkaar de literaire aspecten en mogelijkheden in de klas van het hedendaagse cabaretlied onderzocht en beschreven, dit in het kader van hun studie Nederlands. Beiden toonden aan dat verscheidene literaire aspecten, zoals vertelperspectief, rijmverschijnselen, stijlfiguren en

beeldspraak heel goed bespreekbaar gemaakt kunnen worden met behulp van de betere cabarettteksten. De teksten laten zich ook zonder de bijbehorende muziek goed bespreken. Vooral in de studie van Van Gerven, die zich grotendeels richt op enkele recente winnaars van de Annie M.G. Schmidt-prijs, wordt gepleit voor een hogere waardering van het theaterlied. ‘Deze vorm van de liedkunst wordt te vaak gelijkgesteld met de smartlap en het poplied, terwijl er veel meer kwaliteit in te vinden is,’ concludeert Van Gerven. En passant schetst hij een beeld van de historische ontwikkeling van het lied en komt hij met enkele lessuggesties, maar die blijven summier en verdienen meer uitwerking. Dat de kleinkunst aansprekende mogelijkheden in de klas biedt, lijkt me juist. In een tijd dat jongeren gegrepen lijken door cabaret en staan te dringen om naar bepaalde cabaretiers te kunnen gaan, zou het jammer zijn als die aansluiting gemist wordt. Natuurlijk willen ze vooral lachen, maar als binnenkomer is daar niks mis mee – zou op school ook eens wat meer mogen gebeuren. Absurdisme kan via Beckett, maar ook via Hans Teeuwen, engagement kan via Heyermans, maar ook via Theo Maassen of André Manuel. Overdrijving, ironie, herhaling, alliteratie, binnenrijm, metrum, pars pro toto, alles is te vinden in het betere kleinkunstlied. Liefde, dood en eenzaamheid – de grote thema’s uit de literatuur – zijn overdadig aanwezig. Wat ook niet onbelangrijk is: kleinkunstteksten zitten soms dicht op de actualiteit en pakken de leerlingen echt. Met goede poëzie lukt dat lang niet altijd. Voor twijfelaars tot slot de winnende tekst uit 1998, ‘Streepjescode’ van Kees Torn, uit *Plek zat*, die ook zonder muziek overeind blijft.

‘Streepjescode

Omdat je sinds de scheiding min of
meer werd doodgezwegen
En de familie al mijn vragen steeds
ontweek
Heb ik wat jou betreft zowat geen
informatie losgekregen
Behalve dat ik sprekend op mijn vader
leek

Maar toen ik jou wou leren kennen,
werkte niemand tegen
En dat ik veel van jouw gedachten
deelde, bleek
Ik had een geestverwant ontdekt dus
kwam het uiterst ongelegen
Dat jij werd weggeteerd door kanker en
bezweek

En alles wat je naliет, was een stapel
oude boeken
En daarmee zit ik nu al jaren
opgescheept
Ik sla er af en toe een open om er
sporen in te zoeken
Soms is een zin door jou met potlood
onderstreept

Het is toch niet ondenkbaar dat ik via
die methode
Alsnog iets over wie je was te weten
kom
Je hebt per ongeluk een zelfportret
geschetst in streepjescode
Al staat bij wat je onderstreepte nooit
waarom

Had wat je las voor een jou een zekere
bekoring?
Was het een tekst die iets teweegbracht
in je geest?
Was het om aan te halen bij een
overhoring?
Of zou het boek eerst van een ander
zijn geweest?’

Het onderwijs is niet gebaat bij
onbereikbare muzen, maar heeft
behoefte aan bruggenbouwers. De
kleinkunst is een uitstekende brug.
Maar wie doet er wat mee? Wie neemt
de handschoen op?

*Henk Langenhuijsen is docent Communi-
catie en Culturele Vorming aan het
Koning Willem 1 College in 's-Herto-
genbosch. ■*

Meer informatie

he.langenhuijsen@kwic.nl.

Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?

De literaire adolescentenroman

Hoe houden we jongeren in de bovenbouw van havo en vwo enthousiast voor lezen? Want het leesplezier – en met het leesplezier vaak ook de leesmotivatie – van jongeren neemt in de loop van de jaren nog altijd af, dat is algemeen bekend. Zelfs na de invoering van de Tweede Fase in het schooljaar 1998-1999, waarbij de verplichte leeslijst voor havo-leerlingen tien en voor vwo-leerlingen sindsdien twaalf boeken telt. Blijkbaar is er meer voor nodig om de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch te laten verlopen. Kan de literaire adolescentenroman daar wellicht een rol in spelen?

Jannetta de With

De literaire adolescentenroman is, zoals de naam al aangeeft, een roman voor adolescenten. Ruim genomen gaat het om de groep jongeren in de leeftijd van twaalf tot vierentwintig jaar. In de regel gaat de adolescentenroman ook over adolescenten, over jongvolwassenen die een innerlijke groei naar volwassenheid doormaken. Denk bijvoorbeeld aan *Je moet dansen op mijn graf* van Aidan Chambers, *Junkies* van Melvin Burgess, *Per Nilssons 17* of *Vallen* van Anne Provoost. Het genre wordt door Helma van Lierop als volgt gekenmerkt: ‘Wat beschreven wordt is een zoektocht van personages naar hun eigen identiteit. Pasklare antwoorden worden niet gegeven, de mogelijkheid tot reflectie is er wel. Auteurs kiezen een vorm die daarbij past. Geen vastliggende structuur met een noodzakelijk happy end, maar romancomposities waarin net als in de volwassenenliteratuur sprake is van experimenten met

perspectiefwisselingen en variatie in vormen.’

Omdat jongeren nadenken over zichzelf, over wie ze zijn en over hoe zij zich verhouden tot anderen, zouden zij zich goed kunnen vinden in boeken voor en over adolescenten. De thematiek van de adolescentenroman, de innerlijke groei naar volwassenheid, vaak uitgebeeld door een min of meer gevoelig personage dat zijn of haar weg moet zien te vinden, zou jongeren aanspreken en de mogelijkheid bieden tot identificatie. Maar dat niet alleen. Willen jongeren in deze leeftijdscategorie zich betrokken voelen bij het verhaal, dan moet het echt en herkenbaar zijn en moet er over gereflecteerd kunnen worden. Want adolescenten generaliseren en analyseren: ze brengen het gelezene in verband met de werkelijkheid en pluizen de principes van het werk uit op zoek naar complexe betekenissen.

Onderzoeksopzet

Theoretisch bekeken zou de literaire adolescentenroman dus voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kunnen zorgen. Maar hoe werkt dat in de praktijk? Wordt er in het onderwijs eigenlijk wel aandacht aan dit genre besteed? Want aan de kwaliteit ervan wordt nogal eens getwijfeld en de boeken worden om die reden – naast het feit dat ze nog niet goed bekend zijn – dan ook niet gebruikt in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. Zou de adolescentenroman er voor jongeren uit de bovenbouw van havo en vwo wellicht voor kunnen zorgen dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur minder problematisch verloopt? Het onderzoek naar het vinden van een antwoord op deze vraag voerde ik uit in twee delen, in een inventariserend deel en een verdiepend deel, in het voorjaar van 2004. Voor het inventariserende deel werd aan 219 leerlingen uit de bovenbouw van havo en atheneum een enquête voorgelegd. De leerlingen zaten allemaal op dezelfde school, in de vierde en vijfde klas van het havo en in de vierde, vijfde en zesde klas van het atheneum. Hun lessen Nederlands werden verzorgd door vier docenten. In de enquête vroeg ik de jongeren naar hun houding ten opzichte van lezen, naar hoe zij de overgang van jeugd- naar volwassenenboeken

hadden ervaren, en naar hun bekendheid met adolescentenliteratuur. Daarnaast, ter verdieping van de resultaten, maar vooral om te zien hoe de literaire adolescentenroman door adolescenten ontvangen wordt, lazen twintig leerlingen uit de vierde klas van het atheneum *De tolbrug* van Aidan Chambers. In afrondende groeps gesprekken konden zij reageren op de vraag of en hoe de adolescentenroman volgens hen past in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

Lezen en leesgedrag

De ingevulde enquêtes gaven veel informatie over de leesbehoeften en -interesses van de bevroagde adolescenten, over hoeveel en hoe vaak zij lazen en over wat ze dan lazen. Met behulp van acht stellingen, zoals ‘Ik lees graag boeken in mijn vrije tijd,’ en ‘Als ik langer dan een uur lees, vind ik het vervelend worden,’ kon ook de leesattitude worden bepaald. Zo bleek bijvoorbeeld dat de meisjes uit de ondervraagde groep positiever ten opzichte van lezen staan dan de jongens, zij lezen daarnaast vaker en meer. Het schooltype heeft ook invloed: atheneumleerlingen staan positiever tegenover lezen, en lezen vaker en meer. Zelfs het leerjaar is bepalend: hoe hoger de klas, hoe meer er wordt gelezen. Voor de houding ten opzichte van lezen is er een belangrijke rol weggelegd voor de docent: de verschillen in de resultaten bleken na een vergelijkingstoets niet op toeval te berusten. Op basis van het aantal gelezen boeken in het afgelopen jaar en hoe vaak er gelezen werd, konden de leerlingen worden ingedeeld in lezerssoort. 66 leerlingen (30%) bleken ‘weiniglezer’, jongeren in deze groep lezen eigenlijk nooit of alleen in de vakanties en maximaal zes boeken per jaar; 92 leerlingen (42%) bleken gemiddelde lezers, jongeren in deze

groep lezen ongeveer elke maand en zo’n zeven tot negen boeken per jaar; 60 leerlingen (28%) bleken veellezers, jongeren in deze groep lezen meerdere dagen per week en meer dan tien boeken per jaar. Als het aan de adolescenten ligt, lezen zij het liefst spannende boeken: detectives of thrillers of boeken over spionage en verraad. Daarna, het scheelt bijna niets met spanning, lezen zij het liefst over het leven van jongvolwassenen, vooral over problemen en moeilijkheden van jongeren. ‘Over mensen van mijn leeftijd met de problemen die ze moeten doorstaan,’ schrijft een meisje uit 4-atheneum. ‘In ieder geval over jongeren die een zelfde leventje leiden net als mij,’ zegt een jongen uit 4-havo. Sommigen maken het heel concreet. Een meisje uit 4-atheneum geeft voorbeelden van jeugdproblemen en noemt vriendschap, liefde en gewicht. Een jongen uit 5-havo schrijft: ‘Tets over mijn eigen leven: liefde, softdrugs, uitgaan.’ Als derde lezen adolescenten graag drama, waar voornamelijk (psychologische) romans en waargebeurde verhalen mee worden bedoeld. De meeste adolescenten (31%) lezen hun eerste volwassenenboek als zij in de derde klas van de middelbare school zitten. Daarna volgen de eerste en de tweede klas (allebei 19%) en de vierde klas (12%). De klas waarin het eerste volwassenenboek gelezen wordt blijkt – weliswaar gering – negatief samen te hangen met de mate waarin er gelezen wordt. Dat wil dus zeggen dat hoe meer iemand leest, hoe eerder de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur gemaakt wordt, en andersom. Om er achter te komen wat leerlingen lazen voordat zij de overstap naar volwassenenliteratuur maakten, legde ik hen in de enquête twaalf jeugdboekenauteurs voor: Thea Beckman,

Lineke Dijkzeul, Guus Kuijer, Joke van Leeuwen, Astrid Lindgren, de auteurs van de Pandora Crimi-reeks, Lydia Rood, Carry Slee, Toon Tellegen, Jan Terlouw, Anke de Vries, Laura Ingalls Wilder. De leerlingen moesten aankruisen van welke auteur ze wel eens één of meerdere boeken hadden gelezen. Om te bepalen hoe literair de leerlingen nu lazen, had ik ook twaalf auteurs van volwassenenboeken op papier gezet: F. Bordewijk, Boudewijn Büch, Louis Couperus, Renate Dorrestein, Ronald Giphart, Karel Glastra van Loon, Arnon Grunberg, Tessa de Loo, Harry Mulisch, Connie Palmen, Thomas Rosenboom en Jan Wolkers, en ook hier moesten de leerlingen aankruisen van welke auteur ze minstens één boek hadden gelezen. Dertien van alle 219 leerlingen kenden geen van de genoemde jeugdboekenauteurs. De overige 206 kruisten samen 705 keer een auteur aan en kenden er gemiddeld dus 3,22. De meeste leerlingen (22%) kenden er van de twaalf echter twee. Uit de analyses blijkt dat de boeken van Carry Slee veruit het bekendst zijn: 83 procent had tenminste één van haar boeken gelezen. Daarna kenden veel leerlingen een van de boeken van Thea Beckman: 65 procent had wel eens wat van haar gelezen. Jan Terlouw werd door 48 procent van de leerlingen gekend. De genoemde auteurs van volwassenenboeken werden door iets minder leerlingen gekend dan de jeugdboekenauteurs: door 199 leerlingen. Samen kruisten zij in totaal 632 keer een auteur aan. Zij kenden gemiddeld dus 2,89 auteurs. Hoewel veel leerlingen (18%) er maar één kenden, lazen de meeste (23%) toch boeken van drie van de twaalf auteurs. Ronald Giphart werd het vaakst gelezen: door 59 procent. Daarna kenden de meesten ten minste één boek van Harry Mulisch (57%) en Karel Glastra van Loon (53%).

Overgang

Waar het mij met de resultaten van de enquête uiteindelijk om te doen was, was het achterhalen van gezamenlijke eigenschappen van diegenen die aangaven de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur als moeilijk of zelfs problematisch te ervaren. Het bleek dat een kwart van de ondervraagde adolescenten moeite heeft gehad met de overstap. Die leerlingen gaven aan dat zij lezen, sinds zij de overstap naar volwassenenboeken hebben gemaakt, minder leuk zijn gaan

vinden; dat volwassenenboeken niet goed passen bij hoe zij zich voelen; en dat zij graag jeugdliteratuur voor hun leeslijst zouden lezen als dat zou mogen. Het ging om een groep van 55 leerlingen (25%), 35 jongens en 20 meisjes, waarvan 13 procent veellezers was, 51 procent een gemiddelde lezer en 36 procent weiniglezer. Voor deze groep gold dat zij niet zo enthousiast was over volwassenenliteratuur, dat zij moeite had met de personages uit die boeken en dat zij, als zij die keuze had, liever over personages van hun eigen

leeftijd zou willen lezen. De groep leerlingen met overgangsproblemen wordt vooral gekenmerkt door de houding ten opzichte van lezen, die is nogal negatief. Het is dan ook niet vreemd dat deze leerlingen sowieso weinig lezen. Ten opzichte van leerlingen die geen moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zijn zij heel wat minder goed bekend met auteurs van volwassenenboeken en ook geven ze aan nu geen jeugdboeken meer te lezen. Dat laatste doen ze omdat ze jeugdboeken te kinderachtig en saai vinden, maar ook omdat ze niet van lezen houden.

Adolescentenboeken

Zou de literaire adolescentenroman voor deze leerlingen een rol kunnen spelen in de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur? Want: hoe staan leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman ten opzichte van lezen? Is het misschien zo dat zij geen of minder moeite hebben met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur? Op basis van deze vragen was een volgende stap het inventariseren van de eigenschappen van adolescenten die bekend zijn met dat soort literatuur. In de enquête had ik de leerlingen gevraagd aan te kruisen van wie van de genoemde auteurs van boeken voor jongvolwassenen zij wel eens iets hadden gelezen: Melvin Burgess, Aidan Chambers, Miep Diekmann, Ed Franck, Ted van Lieshout, Bart Moeyaert, Per Nilsson, Peter Pohl, Anne Provoost en Edward van de Vendel. 39 procent van de geënquêteerde leerlingen was bekend met ten minste één van deze auteurs, 85 leerlingen. In totaal kruisten zij 143 keer een auteur aan, en gemiddeld lazen deze leerlingen dus 1,68 adolescentenboek. Het minimum aantal auteurs dat per leerling werd



aangekruist was één, het maximum zes. Van alle auteurs werd Ted van Lieshout het meest gekend: 59 keer, oftewel door 69 procent. Daarna kenden de leerlingen Anne Provoost het meest: 42 procent van de leerlingen las een of meer van haar boeken, zij werd 36 keer aangekruist. Per Nilsson kreeg een derde plaats. Door de leerlingen werd hij 21 keer aangekruist, oftewel door 25 procent. De enige nog door meer dan tien procent van de leerlingen gekende auteur was Peter Pohl (13%), de rest van de auteurs werden niet of nauwelijks gekend.

Van de leerlingen die bekend zijn met adolescentenboeken was het merendeel meisje, zat het merendeel op het atheneum, en kwam het merendeel uit de hogere klassen. Bijna de helft van deze 85 jongeren (35 jongens en 50 meisjes) was te categoriseren als veellezer. Er gold bovendien een samenhang: hoe vaker en hoe meer iemand leest, hoe meer schrijvers van boeken voor jongvolwassenen hij of zij kent. Diegenen die bekend zijn met adolescentenboeken kennen bovendien meer auteurs van volwassenenboeken én jeugdboeken dan diegenen die niet eerder een adolescentenboek lezen, en ook lezen zij nu eerder nog een jeugdboek.

De tolbrug

De groep van adolescenten die bekend zijn met auteurs van literaire adolescentenromans lijkt het spiegelbeeld van de groep van adolescenten die moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. De ene groep bestaat voornamelijk uit jongens, de andere uit meisjes; in de ene groep zitten vooral weinigliezers, in de andere zijn het juist veellezers, enzovoorts. Maar betekenen deze verschillen in eigenschappen ook dat de literaire adolescentenroman de

overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt? Zoals we al zagen, zou de literaire adolescentenroman door de mogelijkheid tot identificatie, door realisme en door het kunnen reflecteren voor een vloeiendere overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur kunnen zorgen. Doordat *De tolbrug* een boek is voor en over adolescenten, voelden veel van *De tolbrug*-lezers zich erg bij het verhaal betrokken. Een fragment uit een van de gesprekken:

Leerling: ‘Ik heb nog nooit een boek gelezen waarvan je als jongere zijnde zicht krijgt op een volwassenenonderwerp. De onderwerpen worden behandeld als volwassen, maar toch als jongere zijnde. Dat heb ik nog nooit gelezen zoiets.’
Docent: ‘Wat bedoel je nou precies?’
Leerling: ‘De onderwerpen worden op een andere manier behandeld dan als je het vanuit een volwassene zou lezen. Je ziet het echt als iemand van zeventien jaar, achttien jaar, zo rond die leeftijd zou ik maar zeggen, en die reageert anders op dingen dan een volwassene zou doen. En dat lees ik terug in een boek en dat heb ik bij volwassenenboeken niet. Dan snap ik niet waarom ze zo reageren, terwijl als Jany het doet dan snap ik het wel. Dan snap ik het beter dan in een volwassenenboek.’

Maar dat voor sommige leerlingen de leeftijd van de hoofdpersoon niet van belang is, blijkt uit een gesprek dat ik had met een leerling:

JW: ‘En past *De tolbrug* dan beter bij je in die zin dat het qua taal beter bij je aansluit...’
Leerling: ‘Ja.’
JW: ‘... of qua inhoud?’
Leerling: ‘Ook. Ja allebei. En ook dat de personen van jouw leeftijd zeg maar

zijn. Niet altijd volwassenen, want dat is in de meeste literatuurboeken die wij dan moeten lezen zo.

JW: ‘En dat vind je wel prettig om over te lezen, blijkbaar?’

Leerling: ‘Ja.’

JW: ‘Over zowel dat het over iemand gaat van jouw leeftijd, als dat het gaat over dingen die je bezighouden?’

Leerling: ‘Nou niet in het bijzonder. Ik vind het ook geen probleem om boeken te lezen over ervaringen van een vrouw in de tachtig bijvoorbeeld. Dat vind ik allemaal eigenlijk niet zo heel erg verschillend.’

Ook wat betreft realisme waren de meningen verdeeld. Sommigen vonden dat *De tolbrug* hun ervaringen heel juist weergaf, maar over het algemeen gold dat de lezers het boek niet echt herkenbaar vonden. Slechts twee leerlingen (10%) vulde in de enquête in dat zij zelf ook hadden meegemaakt wat in het boek ter sprake kwam. Reflecteren konden de *De tolbrug*-lezers echter volop. Het merendeel van de adolescenten reageerde dus enthousiast op *De tolbrug*. Van de twintig hadden er vijftien nog niet eerder een adolescentenroman gelezen. Twaalf van hen gaven na het lezen aan meer van dit soort boeken te willen lezen, drie waren er niet enthousiast over. Van de vijf *De tolbrug*-lezers die al wel bekend waren met adolescentenboeken wilden er vier zonder twijfel meer lezen, één twijfelde.

Over wie dit boek het beste zouden kunnen lezen, was de groep redelijk eensgezind. 84 procent van de twintig *De tolbrug*-lezers vindt het boek geschikt voor adolescenten van hun eigen leeftijd, vijf procent voor adolescenten die jonger zijn dan zij en elf procent voor adolescenten die ouder zijn. De lezers zouden *De tolbrug* niet typeren als overgangsliteratuur. Wat zij

vinden komt overeen met wat we ook al zagen in de resultaten van de enquête: vooralsnog wordt de literaire adolescentenroman naast volwassenenliteratuur gelezen. Hoe hoger namelijk het leerjaar, hoe meer adolescentenboeken er gelezen worden. Door de complexiteit van de vorm plaatsen de leerlingen *De tolbrug* dicht bij volwassenenboeken dan bij jeugdboeken.

Conclusie

In de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur ondervindt dus een kwart van de adolescenten een probleem. Het zijn weinigelezers en adolescenten met een lage leesattitude, veelal jongens, die aangeven dat ze er toch wel even aan moesten wennen toen zij volwassenenboeken gingen lezen en dat zij willen dat er meer boeken zijn over onderwerpen die bij hen passen. Hun behoeften en interesses – spannende boeken, boeken die gaan over ‘hun eigen leven’ – sluiten niet aan bij de boeken die zij naar eigen zeggen moeten lezen voor hun lijst. Voor hen zouden adolescentenboeken dus juist geschikt zijn. Ondanks dat de verschillen in eigenschappen tussen de groep adolescenten met overgangsproblemen en de groep adolescenten die bekend is met de adolescentenroman er niet op duiden dat de literaire adolescentenroman de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt (veellezers – en dat zijn de lezers van adolescentenboeken – lezen nu eenmaal veel: veel volwassenenboeken, veel adolescentenboeken en veel jeugdboeken), zijn er dus wel tekenen dat de adolescentenroman die overgang zou kunnen vergemakkelijken. Die verandering zou moeten beginnen bij het aankweken van de juiste leesattitude, immers: hoe hoger de leesattitude, hoe groter de mate

waarin gelezen wordt. En daar speelt de docent een belangrijke rol in.

Janetta de With rondde haar studie Nederlands aan de Universiteit Utrecht af met een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman. Zij werkt nu als junior redacteur bij Querido Kinderboek. Bovenstaand artikel is een verkorte weergave van een onderzoek dat zij deed in opdracht van Stichting Lezen, waar het volledige onderzoeksverslag te bestellen is, t (020) 623 05 66. ■

Gebruikte literatuur

J.A. Appleyard, *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge, 1994.

Ruud Kraaijeveld, ‘De adolescentenroman in de Tweede Fase’. In: *Tsjip/Letteren* 13-1, 2003, p. 29-32.

Helma van Lierop-Debrauwer, ‘Over de Grote Gelijkenis. Adolescentenromans voor jongeren en volwassenen’. In: *Literatuur zonder leeftijd* 53, 2000, p. 336-351.

De jeugdliteratuurkritiek als graadmeter

De laatste twintig jaar is de belangstelling voor aspecten van canonvorming in de jeugdliteratuur gegroeid. Verschillende gebeurtenissen en discussies in deze periode onderstrepen de toegenomen aandacht voor dit onderwerp: de wording van De hele Biblebontse berg in de jaren tachtig, het symposium ‘De verborgen plaats van kinderliteratuur op school’ dat in 1989 in Tilburg werd gehouden, de dissertatie Wat heten goede kinderboeken? van Anne de Vries in datzelfde jaar, zijn SLAA-lezing Het verdwijnende kinderboek in 1990 en de grensverkeerdiscussie die daarop volgde, het in 1999 verschenen Tot volle waschdom en de oratie Perspectief op het verleden in 2000. Voeg daar nog aan toe de vele artikelen over jeugdliteratuurkritiek in Leesgoed en Literatuur zonder leeftijd en men krijgt een aardige impressie van wat er op dit gebied speelt in de jeugdliteratuur.

Helma van Lierop-
Debrauwer

In zijn algemeenheid kan gezegd worden dat de vragen met betrekking tot de canon en canonvorming dezelfde zijn als in de volwassenenliteratuur. In ‘Het “probleem” van de canon’ signaleert Mooij een aantal lastige kwesties. Allereerst is er het definitieprobleem. Wat verstaan we onder de canon en hoe verhoudt het begrip zich tot aangrenzende begrippen als ‘klassiek’ en ‘literatuur’? En over welke canon hebben we het? De canon van een samenleving of die van bepaalde groepen in de samenleving? In het verlengde van de definitievraag ligt de vraag naar het waarom van canonvorming. De antwoorden die Mooij geeft met betrekking tot de volwassenenliteratuur – oriëntatie,

selectie en profilering – zijn ook terug te vinden in de beschouwingen over jeugdliteratuur. Als is vastgesteld wat onder de canon wordt verstaan, dan is de volgende vraag die naar de totstandkoming van de canon. In canonvormingsprocessen binnen de volwassenenliteratuur wordt een cruciale rol toebedeeld aan de literatuurkritiek. Deze wordt gewoonlijk onderverdeeld in de journalistieke kritiek, de essayistische kritiek en de academische kritiek, in de woorden van Fens en Bekkering de tweede en derde stem. Van Rees beschouwt de journalistieke kritiek slechts als een eerste stap in het proces van canonvorming. Pas wanneer een literaire werk ook in de essayistische

en academische kritiek besproken is, wordt opname in de canon mogelijk. In haar dissertatie betoogt Susanne Janssen dat de selectie en het oordeel van de kritiek door de overige instituties in het literaire veld gerespecteerd wordt. De keuzes van de kritiek zijn van invloed op bijvoorbeeld de ruimte die een beginnend auteur krijgt van zijn uitgever, ze wegen mee in bekroningen van literaire jury’s en adviescommissies en in het aanschafbeleid van boekhandelaren en bibliotheken. En *last but not least* wordt ook het literatuuronderwijs, de weerstand tegen ‘de lijst van 21’ (samengesteld door de Commissie Moderne Letteren, bestaande uit de letterkundigen Ton Anbeek, Harry Bekkering en Jaap Goedegebuure; het verzoek daartoe ging uit van de Commissie Eindexamens Vernieuwing Nederlandse Taal en Letterkunde vwo en havo) ten spijt, in sterke mate beïnvloed door de canon van de kritiek. Janssen concludeert: ‘Hieruit kan worden afgeleid dat de kritiek de bevoegdheid bezit om teksten te legitimeren als meer of minder waardevolle literaire werken. Het geeft tevens aan dat het beeld [in de tekst van Janssen gecursiveerd, HvL] dat de kritiek huldigt en uitdraagt omtrent de aard van haar verrichtingen breed geaccepteerd is en op betrekkelijk weinig tegenspraak stuit. Kort gezegd komt dit zelfbeeld erop neer, dat zowel

de institutie literatuurkritiek als de individuele criticus tot op grote hoogte autonoom zijn in de uitoefening van hun taak en, mede daarom, bij uitstek in staat zijn om de onderscheiden kwaliteit van teksten te beoordelen.’

Wat is de rol van de jeugdliteratuurkritiek in de canonisering van jeugdboeken? Is haar invloed even eenduidig en scherp omlijnd als die van de algemene literatuurkritiek? Welk beeld draagt de jeugdliteratuurkritiek van zichzelf uit?

De lezer en de tekst

‘Mij gaat het er namelijk onder andere om het juiste boek bij de juiste lezer te krijgen en die lezer plezier in boeken te geven. Met dat advies bedrijf je heldere jeugdliteraire kritiek en geef je gerichte en bruikbare leesadviezen.’

Recensenten van kinderboeken hebben volgens Kees van Rees dezelfde taakopvatting als critici van volwassenenliteratuur. Beiden hebben twee verantwoordelijkheden. De eerste is ‘het signaleren van nieuwe uitgaven op het gebied van toneel, poëzie, verhalend en beschouwend proza’. De tweede verantwoordelijkheid betreft de wijze waarop dat zou moeten gebeuren. Critici geven een omschrijving van de inhoud of thematiek van een werk in samenhang met de stijl en compositie. Die omschrijving, aldus Van Rees, moet met argumenten worden onderbouwd. Een expliciet oordeel is niet noodzakelijk, omdat de lezer die uit de argumentatie kan afleiden. Volgens Van Rees, die zich daarbij baseert op de ‘credo’s’ van een aantal recensenten, onderschrijven kinderboekencritici dat informeren hun belangrijkste taak is. Nadere beschouwing leert echter dat de informatietaak bij een aantal recensenten een andere invulling krijgt dan in de algemene

literatuurkritiek. Het signaleren van nieuwe uitgaven wordt door hen expliciet dan wel impliciet (als zij spreken over de selectie van boeken) gecombineerd met boekpromotie en literaire vorming van de lezer. Desgevraagd onderstrepn vrijwel alle recensenten het belang van argumentatie in een recensie. Men verlangt van een recensie meer dan het simpel navertellen van het verhaal, al dan niet voorzien van een niet nader toegelicht oppervlakkig oordeel. Eerder onderzoek laat zien dat de praktijk lange tijd anders was. De argumentatie was niet alleen ondergeschikt aan de beschrijving van de inhoud, maar ook nog eens eenzijdig en weinig diepgravend: ‘Men let (...) bij de beoordeling van een boek te weinig op de literaire vorm en maakt zich juist te druk om de lezer.’ Ook in de wijze van informeren ligt dus de nadruk op de (literaire) vorming van de lezer. Het plaatsen van een werk in de traditie, een essentieel aspect van canonisering, is niet aan de orde. Hoewel de jeugdliteratuur sindsdien verder is geprofessionaliseerd en evenwichtiger is geworden voor wat betreft de verhouding tussen inhoudsbeschrijving en argumentatie, speelt de lezer nog altijd een cruciale rol in de jeugdliteratuurkritiek. Een lezersgerichte of een tekstgerichte aanpak is het strijdpunt in veel van de discussies die de afgelopen jaren zijn gevoerd. Een voorbeeld van een dergelijk debat is dat tussen Van den Hoven en Kraaijeveld. Maar ook de meer recente aanval van Akveld, Hartzuiker en Roep op ‘de dictatuur van de literaire norm’ gaat feitelijk over hetzelfde. Volgens Bekkering is het geen kwestie van óf/óf: de rol van de jeugdboekenrecensent is altijd een dubbele. Hij verwijst daarbij naar Bregje Boonstra die in haar lezing ‘Klankbord of doorgeefluik’ wijst op het onderscheid tussen een kinderboekenrecensent en een criticus

van volwassenenliteratuur. Waar de laatste een directe bemiddelaar is tussen boek en lezer, bemiddelt de eerste indirect via andere volwassenen. Die verlangen dat de recensent duidelijk maakt wat de beoogde lezer van het besproken boek zal vinden. Wie de lezing van Boonstra in haar geheel leest, ontdekt dat zij zich van dat verschil, in theorie althans, weinig wenst aan te trekken. Volgens haar is het onmogelijk om namens kinderen te spreken: ‘Als kinderboekenrecensent beoordeel ik een volwassen prestatie, die tot stand is gekomen met volwassen literaire middelen.’ Een keuze voor tekstgerichte kritiek in plaats van leesbevordering. De genoemde discussies laten zien dat zij daarin niet alleen staat, maar tonen anderzijds dat er ook critici zijn die vinden dat de jeugdboekenrecensent zich zowel in de selectie van de boeken als in de opbouw van de bespreking nadrukkelijk rekenschap moet geven van de jeugdige lezer. Dat maakt de rol van de jeugdliteratuurkritiek in het canonvormingsproces minder eenduidig dan die in de algemene literatuurkritiek. Omwille van de lezer, zijn literaire vorming en leesplezier bespreekt een aantal critici andere boeken dan hun collega’s die in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in de literaire aspecten van een boek of komen ten aanzien van dezelfde boeken tot een ander oordeel. In ‘De dictatuur van de literaire norm’ worden bij wijze van voorbeeld Nanda Roep (voormalig recensent van *Trouw*) en Selma Niewold (voormalig recensent van *de Volkskrant*) tegenover elkaar gezet. Terwijl de eerste de boeken van Toon Tellegen geen kinderboeken vindt, oordeelt Niewold dat zijn werk interessant genoeg is om telkens opnieuw te bespreken. En het oordeel van Kraaijeveld over auteurs en boeken is naar eigen zeggen een andere dan

die van Van den Hoven 'en de zijnen': 'Waar Van den Hoven en de zijnen altijd minachtend doen over het werk van bijvoorbeeld Evert Hartman, Lieneke Dijkzeul, Tineke Hendriks, Thea Beckman, Ton van Reen of Theo Hoogstraaten, probeer ik altijd aan te geven of en bij welke jongeren die boeken in de smaak kunnen vallen en waarom dat zo is.'

Van één algemeen aanvaarde canon is in de journalistieke jeugdliteratuurkritiek geen sprake. Zelfs een tweedeling in een lezersgerichte canon en een tekstgerichte canon lijkt te grof, omdat met name binnen de lezersgerichte kritiek vaak sprake is van leeftijdsdifferentiatie: de verschillende leeftijdsgroepen krijgen ieder een eigen lijst van bepalende boeken.

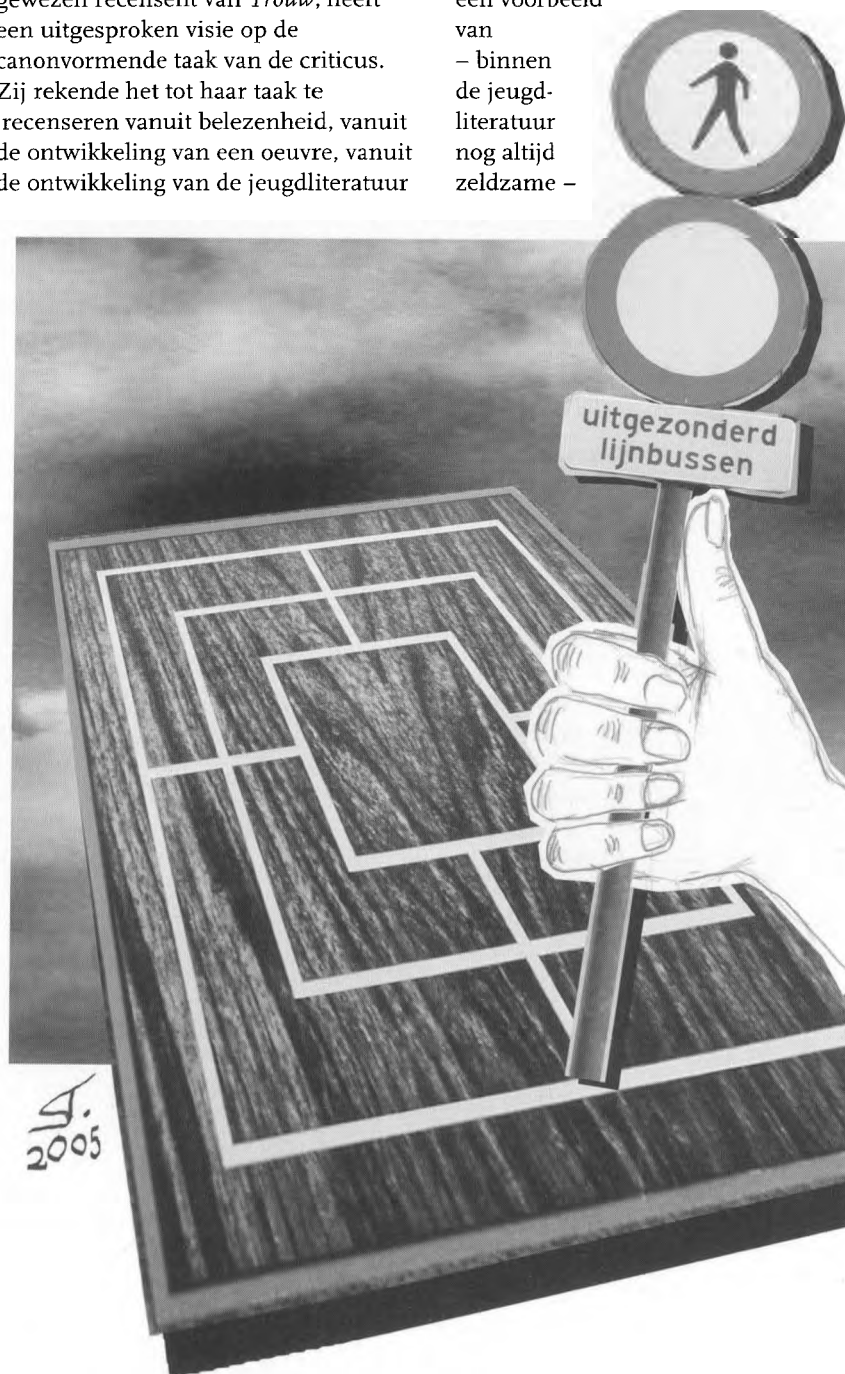
Bewustzijn van de canonvormende taak

De kritiek, ook de journalistieke, heeft niet alleen de taak om haar lezers te informeren over nieuwe uitgaven. Het is ook haar verantwoordelijkheid de betekenis aan te geven van die werken voor de ontwikkelingen binnen de jeugdliteratuur. Met het inpassen van een pas verschenen boek in de literaire traditie levert de criticus een actieve bijdrage aan de canonvorming. Recensenten lijken zich daarmee in het algemeen niet bewust bezig te houden. Weinigen althans zijn zo expliciet over deze verantwoordelijkheid als Bregje Boonstra: 'Recenseren is vergelijken. De recensent is altijd op zoek naar kaders en verbanden en doende om de hiërarchie te wijzigen binnen het jeugdliteraire corpus. Een meesterwerk in zijn tijd is meestal aan slijtage en inflatie onderhevig.'

De bundeling van tien jaar kinderboekrecensies in *Een iets te hoge toonbank* onderstreept die ambitie. Daarnaast is

Boonstra al jarenlang actief als jurylid en levert ze belangrijke bijdragen aan de essayistische jeugdliteratuurkritiek. Een mooi voorbeeld daarvan is 'Er was eens een waseens', waarin ze voor een periode van vijf jaar ordening aanbrengt in het landschap van de jeugdliteratuur. Ook Lieke van Duin, gewezen recensent van *Trouw*, heeft een uitgesproken visie op de canonvormende taak van de criticus. Zij rekende het tot haar taak te 'recenseren vanuit belezenheid, vanuit de ontwikkeling van een oeuvre, vanuit de ontwikkeling van de jeugdliteratuur

als geheel, vanuit continuïteit dus'. En net als bij Boonstra beperkt Van Duins rol als criticus zich niet tot de dagbladkritiek. Hetzelfde geldt feitelijk voor critici als Peter van den Hoven, Joke Linders en Aukje Holtrop. De dissertatie van Joke Linders over Annie M.G. Schmidt is een voorbeeld van – binnen de jeugdliteratuur nog altijd zeldzame –



academische literatuurkritiek. Zij hebben een belangrijke rol gespeeld in de professionalisering van de jeugdliteratuurkritiek. De nieuwe generatie critici die pleit voor een andere koers moet zich in dat opzicht nog bewijzen. Impliciet laat een bewustzijn van de canonvormende taak zich aflezen uit verwijzingen naar de literaire traditie in recensies. Zoals gezegd, was daarvan heel lang nauwelijks sprake in de jeugdliteratuur. Een recent onderzoek naar referenties in de recensies van prentenboeken in *de Volkskrant* en *NRC Handelsblad* laat zien dat in dat opzicht ten opzichte van het verleden vooruitgang is geboekt. Recensenten als Rindert Kromhout, Selma Niewold, Anne de Vries en opnieuw Bregje Boonstra tonen zich het meest gedifferentieerd in het gebruik van de literaire traditie.

Infrastructurele voorwaarden

‘Kinderboeken verkeren in een verwaarloosd reservaat en met de kinderboekenkritiek is het al niet veel beter gesteld.’

In de kinderboekenspecial van *HP* haalt Aad Nuis, criticus van volwassenliteratuur, fel uit naar kinderboekenkritiek van rond 1980. Hij constateert dat er nauwelijks aandacht is voor kinderboeken, journalistiek noch academisch. Het ontbreekt aan de kinderliteratuur aan ‘kritische ruggengraat’, waardoor de lezer bijna geheel is aangewezen op een vorm van ‘consumentenvoorlichting’. Uit de toelichting blijkt dat Nuis daarmee doelt op de jaarlijks verschijnende gids *Boek en Jeugd* van het CPNB en de alternatieve gidsen van de toenmalige werkgroepen.

In de afgelopen twintig jaar is er wel het een en ander in positieve zin veranderd, maar er is nog altijd geen enkele reden om tevreden achterover te

leunen. Vooral de laatste jaren lijkt de kritische aandacht voor het kinderboek weer te verminderen. Onderzoek laat zien dat de jeugdliteratuur in verhouding tot de volwassenenliteratuur nog altijd het ondergeschoven kindje is. De frequentie waarmee kinderboekenrecensies verschijnen, is bij een aantal dagbladen verminderd, er is niet overal regelmaat en de aandacht voor bijvoorbeeld auteurs buiten de gewone recensies om is verhoudingsgewijs gering. Eindredacteurs van *de Volkskrant* en *Trouw* zijn van mening dat er voldoende ruimte is voor kinderboeken. Uitzondering is Menno Schenke, chef boeken van *Algemeen Dagblad*, die op basis van een lezersonderzoek tot het inzicht kwam dat er meer aandacht moest komen voor jeugdliteratuur.

Opmerkelijk is de relativering van de eigen invloed door twee recensenten, Nanda Roep en Joke Linders. Terwijl de laatste zoals gezegd een belangrijke rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van een tekstgerichte kinderboekenkritiek, verzwakt ze nu de positie van de criticus met een opmerking als ‘Wie zit er te wachten op wijsneuzig commentaar van critici?’ Voor de verkoopcijfers van een boek is ‘niet het oordeel van critici, maar de omvang van de recensies, het veroorzaakte lawaai en de hoeveelheid media-aandacht’ van belang. Alsof het de belangrijkste taak van de criticus is om de verkoopcijfers van boeken te stimuleren. Verbetering van de kwaliteit van kinderboeken door serieuze toetsing, zoals Selma Niewold en Pjotr van Lenteren hun taak zien, getuigt van meer geloof in de eigen bijdrage aan de jeugdliteratuur. Alle discussies over grensvervaging tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur ten spijt is van grensverkeer op het gebied van de kritiek niet of nauwelijks sprake. Een criticus die zoals Aad Nuis kinderboeken

bespreekt, was in 1980 een zeldzaamheid en is dat heden ten dage nog steeds. Zelfs in het geval van dubbelpublieksauteurs als Mensje van Keulen of Joke van Leeuwen wordt zelden over de eigen grenzen heengekeken. Hierdoor is het bij deze auteurs onmogelijk te recenseren op de manier zoals Lieke van Duin die formuleert: het beoordelen vanuit een oeuvre, vanuit de (jeugd)literatuur als geheel.

Kortom, de voorwaarden voor een gedegen journalistieke kritiek zijn relatief ongunstig. De mogelijkheden om te komen tot essayistische en academische kritiek zijn al niet veel beter, al is de situatie op dit gebied ten opzichte van begin jaren tachtig zeker behoorlijk verbeterd. Tijdschriften als *Literatuur zonder leeftijd* en, door de koerswijziging tegenwoordig minder uitvoerig, *Leesgoed* bieden ruimte voor reflectie op ontwikkelingen in de (jeugd)literatuur. De studie naar jeugdliteratuur die nodig is voor geschiedschrijving is in de jaren zeventig op gang gekomen. In de inleiding is al gewezen op resultaten van die onderzoeksarbeid zoals *De hele Biblebontse berg* en *Tot volle waschdom*. Voor een nieuwe literatuurgeschiedschrijving met oog voor tekst en context is echter meer onderzoek nodig. Uitgangspunten daarvoor zijn geformuleerd in *Perspectief op het verleden*. De marginale plaats die jeugdliteratuur heeft in onderwijs- en onderzoeksprogramma’s van de meeste universiteiten, belemmert het ontstaan van een degelijke onderzoeks-traditie.

Het belang van de jeugdliteratuur kan niet overschat worden. Daarvan getuigen de vele (lees)autobiografieën die de laatste jaren zijn verschenen. Het ‘beslissende boek’ blijkt voor velen een jeugdboek. En voor sommigen is ook het beste Nederlandse boek na

1945 een jeugdroman. In een special over ‘de Nederlandse klassiekers van na 1945’ van *Vrij Nederland* laat Carl Friedman er geen twijfel over bestaan dat voor haar twee boeken voor dit predikaat in aanmerking komen: *De brief voor de koning* en het vervolg *Geheimen van het wilde woud* van Tonke Dragt: ‘Het boek opende niet een wereld, maar de wereld.’ Bij haar elfjarige zoon brachten deze boeken vele jaren later dezelfde ‘verrukking en verwarring’ teweeg als bij haar. De boeken hebben voor haar dezelfde tijdloosheid, eeuwigheidswaarde als boeken van Tsjechov of Balzac. Het boek handhaaft zich nog steeds binnen de volgens Friedman ‘bloeiende kinderboekencultuur’ in Nederland. Om deze mooie boeken te kunnen vastleggen voor de toekomst is een bloeiende kinderboekenkritiek vereist.

Helma van Lierop-Debrauwer is bijzonder hoogleraar kinder- en jeugdliteratuur (Annie M.G. Schmidt-leerstoel) aan de Letterenfaculteit van de Universiteit Leiden en hoogleraar kinder- en jeugdliteratuur aan de Letterenfaculteit van de Universiteit van Tilburg. Bovenstaand artikel is eerder verschenen in Literatuur zonder leeftijd. █

Gebruikte literatuur

Joukje Akveld, Philip Hartzuiker & Nanda Roep, ‘De dictatuur van de literaire norm. Over de eenzijdigheid van de jeugdliteraire kritiek.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 54, 2001, p. 33-47.

Harry Bekkering, ‘De criticus als opportunist.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 30, 1994, p. 5-17.

Bregje Boonstra, ‘Klankbord of doorgeef-luik? “De grootste handicap van een kinderboekenrecensent is dat hij of zij geen

kind meer is.” In: Joke Linders & Toin Duijx (red.). *Literatuur zonder leeftijd. Jeugdliteratuur, literatuur: een kwestie van meer of minder?* Bijzondere uitgave van het Documentatieblad kinder- en jeugdliteratuur, 1993, p. 61-71.

Bregje Boonstra, ‘Er was eens een waseens.’ In: Nicolaas Matsier e.a. *Het literair klimaat 1986-1992*. Amsterdam: De Bezige Bij, 1993, p. 125-154.

Bregje Boonstra, *Een iets te hoge toonbank. Kinderboekrecensies NRC Handelsblad 1983 tot 1993*. Baarn: Bekadidact, 1994.

Bregje Boonstra, ‘Loslopende gedachten over het verschijnsel kinderboekenrecensent’. In: *Literatuur zonder leeftijd* 48, 1999, p. 110-111.

Carl Friedman, ‘Onder ons’. In: *Vrij Nederland*, 12 juli 2003, p. 60.

Peter van den Hoven, ‘Tegen het misverstand. Over jeugdliteratuur en leesbevordering.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 38, 1996, p. 210-222.

Peter van den Hoven, ‘Ruis en valse lucht. Antwoord aan Ruud Kraaijeveld.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 39, 1996, p. 389-393.

Peter van den Hoven, ‘Liefdewerk oud papier. Lieke van Duin over de praktijk van de jeugdliteraire kritiek.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 47, 1998, p. 367-381.

Susanne Janssen, *In het licht van de kritiek. Variaties en patronen in de aandacht van de literatuurkritiek voor auteurs en hun werken*. Hilversum: Verloren, 1994.

Ruud Kraaijeveld, ‘Tegen de dictatuur. Over jeugdliteraire kritiek en leesbevordering.’ In: *Literatuur zonder leeftijd* 39, 1996.

Margot Krikhaar en Bea Ros, ‘Een oordeel is vlug gegeven.’ In: *Leesgoed* 1, 1987, p. 63-66.

Helma van Lierop-Debrauwer, ‘Vervagende grenzen? Een casestudie over de waardering voor het oeuvre van dubbelpublieksauteur Mensje van Keulen.’ In: *Spiegel der Letteren* 40-4, 1998, p. 281-298

Helma van Lierop-Debrauwer, *Perspectief op het verleden. Over jeugdliteratuur, volwassenliteratuur en hun geschiedschrijving*. Leiden: Universiteit Leiden, 2000.

Helma van Lierop-Debrauwer, ‘De hokjesgeest voorbij? Naar aanleiding van Vrije vormen van Joke van Leeuwen.’ In: *Literatuur zonder leeftijd*, 60, 2003, p. 32-39.

Joke Linders, *Doe nooit wat je moeder zegt. Annie M.G. Schmidt – de geschiedenis van haar schrijverschap*. Amsterdam: Querido, 1999.

J.J.A. Mooij, ‘Het “probleem” van de canon.’ In: W. van Peer en R. Soetaert (red.), *Voorzetten 43. De literaire canon in het onderwijs*. Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica, 1993, p. 29-36.

Piet Mooren, *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN, 2000.

Aad Nuis, ‘Het kinderboek en de kritiek. Schrijven op je hurken.’ In: *HP*, 4 oktober 1980, p. 70-73.

‘Recensenten over recenseren’. In: *Leesgoed*, 1988, 1, p. 10-20.

C.J. van Rees, ‘How a literary work becomes a masterpiece: on the threefold selection practised by literary criticism.’ In: *Poetics* 12, 1983, p. 397-417.

Kees van Rees, ‘Hoe volwassen is de kritiek van kinderboeken. Over opvattingen van kinderboekrecensenten.’ In: *Leesgoed* 1, 1988, p. 20-22.

Marije Sietsma, ‘Te weinig recensies van jeugdliteratuur in dagbladen?’ In: *Leesgoed* 4, 2003, p. 153-155.

Machtsmisbruiker of moraalridder?

De rol van de jeugdbibliothecaris

In hoeverre kan een jeugdbibliothecaris het wereldbeeld van de lezende jongere vormen? Moet je een jongere beschermen tegen bepaalde invloeden of onderwerpen? Kun je dat? Of is dat geen realistische vraag? In de dagelijkse praktijk kan een jeugdbibliothecaris adviseren, sturen, voorleggen, leiden naar bepaalde boeken. In aanvulling hierop bepalen docenten en ouders eveneens of, hoe en wat een jongere leest. Geschikte literatuur kan een jongere helpen de realiteit te begrijpen of juist te ontvluchten. Een pleidooi om literatuur ruimer te interpreteren en in te zetten.

Christl Mulder

Een jeugdbibliothecaris discussieert over de aanschaf van boeken of over het inzetten van bepaalde titels voor leesbevorderingsprojecten. Dat hoort bij het vak. Die discussies kunnen er nogal stevig aan toe gaan, zeker in een groep waarin de meningen sterk uiteen lopen en men elkaar serieus wil overtuigen van de noodzaak van een bepaalde keuze. In het eerste gedeelte van mijn bijdrage geef ik een indruk van de afwegingen die gemaakt worden bij het samenstellen van de lijst met kerntitels voor de Jonge Jury en bij het collectioneren voor de Openbare Bibliotheek Zoetermeer. Vervolgens noem ik enkele initiatieven die door een bibliotheek genomen kunnen worden om invulling te geven aan een belangrijk doel van het fictieonderwijs: het bevorderen van leesplezier.

Adembenemend

Zeven jaar lang maakte ik deel uit van de selectiecommissie voor de kerntitels van de Jonge Jury. Ruim een jaar voor

de start van de Jonge Jury is deze commissie al actief. De commissieleden lezen alle kwalitatief goede jongerenboeken, beoordelen ze en vergelijken ze met elkaar. Uiteindelijk gaat een aanbod van vijftien kerntitels naar alle bibliotheken en alle scholen voor voortgezet onderwijs. Hoe kiezen we deze vijftien titels? Leesbevordering is ons voornaamste uitgangspunt. We kiezen boeiende, toegankelijke boeken, waarvan we verwachten dat ze veel jongeren aanspreken. Veel onderwerpen die de boeken uit de lijst behandelen, nodigen jongeren uit tot nadenken, persoonlijke stellingname of discussie. We zijn ons er terdege van bewust dat we met onze keuzes een maatschappelijke verantwoordelijkheid dragen, hoe zwaar dit ook klinkt. Boeken over extreem geweld, seksualiteit en racisme kiezen we uiteraard niet voor de kerntitellijst. De afwegingen die we elke keer opnieuw moeten maken, leveren zeer levendige en interessante

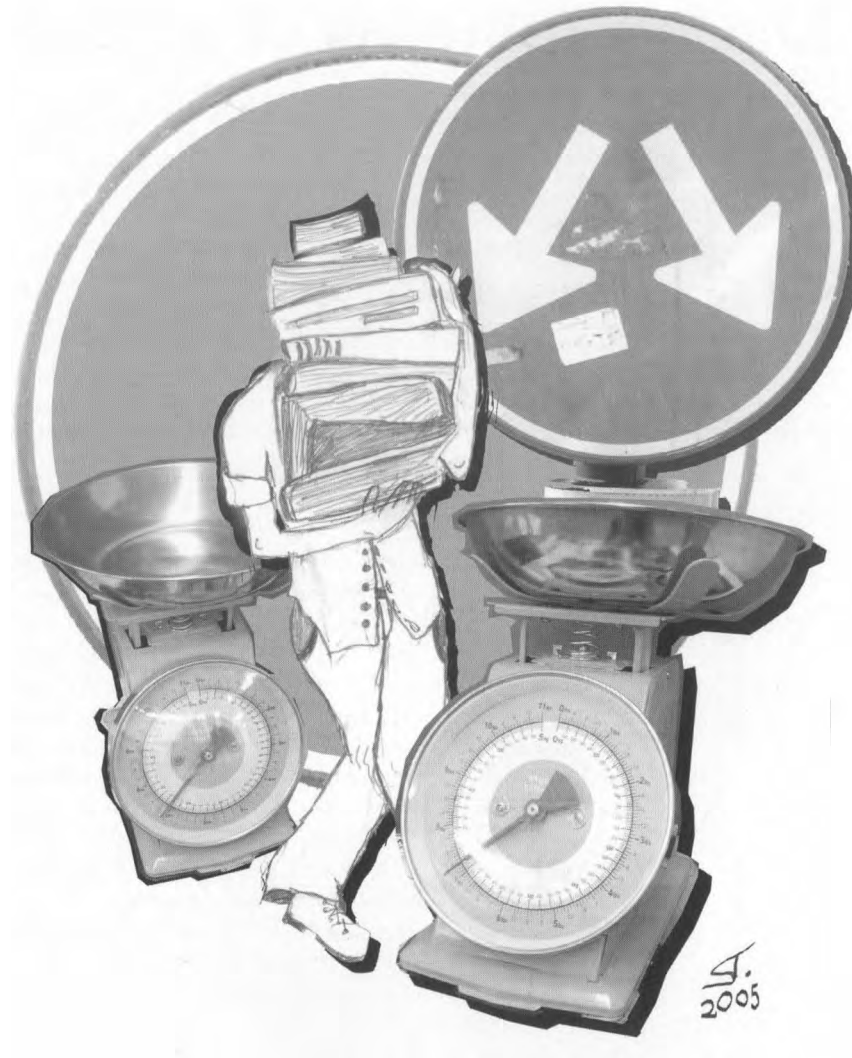
discussies op. Wat daarbij opvalt, is dat docenten en bibliothecarissen uit grote steden veel toleranter zijn wat betreft boeken met een bepaalde problematiek. Voor ons allen is het belangrijk om in het achterhoofd te houden dat de jongeren voor wie wij deze titels kiezen, verspreid wonen over heel Nederland, diverse (geloofs)achtergronden hebben en uit verschillende milieus komen. Mede om die reden streven we naar een zo groot mogelijke thematische en inhoudelijke variatie in onze keuze. De onderwerpen van de verhalen lopen uiteen: verliefdheid, leren omgaan met een handicap, multiculturaliteit, je eigen weg zoeken in het leven, onderdrukking en verzet, eenzaamheid en vriendschap. De selectie is zo gemaakt dat de boeken de smaakontwikkeling van jonge lezers bevorderen, waarbij ze plezier in lezen ontdekken en gestimuleerd worden de wereld van de boeken verder te verkennen.

Een voorbeeld van een titel waar de selectiecommissie haar hoofd over heeft gebroken, was *Te cool* van Duff Brenna uit de Streetwise-serie van uitgeverij Gottmer. De achterflap belooft veel: ‘Adembenemend. Brenna schrijft ijzersterk en met een messcherp inzicht in de belevingswereld van zijn onvergetelijke hoofdrolspeler.’ Inderdaad, adembenemend. Maar dan in de negatieve zin van het woord. Het boek bevat

expliciete scènes waarin een groep jongeren terugblijkt op een verkrachtingsscène die zich in een periode daarvoor heeft afgespeeld. De manier waarop het meisje afgeschilderd wordt en de hele teneur van het verhaal zijn schokkend en weerzinwekkend. Onder de leden van de selectiecommissie waren de meningen verdeeld, maar gezamenlijk besloten we uiteindelijk toch de titel niet in de lijst op te nemen.

Zware thema's

Voor een ander deel van mijn werk, het aanschafbeleid van de Openbare Bibliotheek, gelden naast kwalitatieve criteria als actualiteit en kwaliteit, boven- en ondergrens uiteraard ook ethische criteria. Het collectioneringsbeleid van de Nederlandse Openbare Bibliotheek zal niet gauw de pers halen, vrijheid van meningsuiting is immers een groot goed. Gezien het enorme informatieaanbod is het voor bibliothecarissen onmogelijk om van alle boeken de inhoud persoonlijk te kennen. Ons oordeel baseren we voor een belangrijk deel op informatie van recensenten. Nederlandse bibliotheken zijn behoudend waar het gaat om aanschaf van materialen die kunnen aanzetten tot geweld, bijvoorbeeld gewelddadige cd-romspellen, video's en dvd's. Ook zal een bibliotheek niet gauw pornografische werken aankopen, of materialen die verboden zijn door de rechter of de overheid. Toch glipten er af en toe boeken of cd-roms tussendoor, waarvan later blijkt dat die niet zomaar in de kast thuishoren. Deze zelfde ethische criteria gelden overigens ook wanneer gebruikers in de bibliotheek pornografische, gewelddadige of racistische internetsites bezoeken. Los van morele en ethische criteria gelden voor de bibliotheek uiteraard ook kwantitatieve criteria als streefbezit, rendement,



saneringspercentage en budget. Bij het samenstellen van projectcollecties is het zaak discutabele boeken of boeken die veel indruk maken op jongeren, tevoren te bespreken met de docenten. Zware thema's als kindsoldaten of een gewapende aanslag op een middelbare school leg je niet onvoorbereid aan kinderen voor. De kerntitellijst van de Jonge Jury 2004/2005 bevatte over beide respectievelijke thema's een boek: *De stille soldaat* van Herman van Campenhout en *Doorgeschoten* van Mirjam Mous.

Spanningsveld

We wikken en wegen, hanteren weloverwogen criteria, maar toch... wat bibliothecarissen kopen, is niet altijd wat jongeren willen lezen. Andersom geldt hetzelfde: wat jongeren willen lezen, is niet altijd of niet in voldoende mate aanwezig in de bibliotheek. Er bestaat een spanningsveld tussen het belang van de uitleencijfers, de keuze tussen clichéliteratuur en literaire (jongeren)boeken, en tussen breed aanschaffen of verdubbelen. Kan en moet de literatuur die weinig gelezen

wordt, nog wel in iedere bibliotheek aanwezig zijn? In tal van tijdschriften wordt de discussie over de canon van de jeugdliteratuur gevoerd. Laat ik het houden bij mijn persoonlijke mening. Werk van bekende en belangrijke auteurs moet zeker in grotere bibliotheken aanwezig zijn. Het is en blijft een onderdeel van de cultuur en het publiek moet er kennis van kunnen nemen. Jeugdbibliothecarissen zijn gemotiveerd om deze boeken aan te bieden, vanuit kennis van en waardering voor goedgeschreven boeken.

Ook de discussie of er een grens te trekken is tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur is al zo vaak gevoerd. Ik vind dat er meer dan voldoende jongeren- en adolescentenromans geschreven zijn die in de basisvorming, maar zeker ook in de Tweede Fase, aandacht verdienen. Veel vmbo-leerlingen zullen niet toekomen aan volwassenenliteratuur. Leerlingen uit de derde en vierde klas van de hoogste niveaus van het vmbo zullen gemakkelijke, niet te dikke, literaire werken aangeboden krijgen door hun docenten of ouders. De inhoud van deze boeken staat echter vaak ver af van de beleavingswereld van deze jongeren. Ik pleit er dan ook voor deze jongeren adolescentenboeken te laten lezen over onderwerpen die hen meer aanspreken. Het eerste doel is immers dat ze zoveel mogelijk positieve ervaringen met boeken opdoen. Voor havo/vwo-leerlingen is het net zo belangrijk dat ze met een positieve leesattitude de bovenbouw ingaan. De adolescentenliteratuur kan voor deze groep een stevige brug slaan tussen jeugd- en volwassenenliteratuur. Voorbeelden van geschikte schrijvers zijn Anne Provoost, Marita de Sterck, Edward van den Vendel, Bart Moeyaert en Imme Dros.

Minder bekend aanbod

Niet alle docenten zijn op de hoogte van de nieuwste boeken. Daar ligt de adviserende rol van de bibliothecaris. Door advieslijsten samen te stellen, met kwalitatief goede jongeren- en adolescentenliteratuur, kan de bibliothecaris het aanbod ontsluiten, en dus toegankelijker maken. Toch is het in de praktijk voorlopig niet eenvoudig om de adolescentenliteratuur evenveel kans te geven als de volwassenenliteratuur. Docenten grijpen graag terug op titels voor volwassenen die ze al gelezen hebben, terwijl het voor hen minder bekende aanbod van adolescentenboeken redelijk groot is. Vind daar maar eens je weg in. Ook is het eenvoudig om van de boeken van de bestaande literatuurlijsten samenvattingen, uittreksels en andere achtergrondinformatie te vinden. Leerlingen, maar ook docenten, maken daar graag gebruik van. Het *Lexicon van de literaire werken* – waarin weinig tot geen adolescentenromans voorkomen – is voor scholen een nog steeds vaak geraadpleegde bron. Er zijn zelfs scholen waar de titelkeuze van de leerlingen bepaald moet worden door dit *Lexicon*!

Doolhof

Collectioneren is één ding, maar wat doe je vervolgens met die collectie? Het begeleiden van jongeren in hun zoektocht naar het geschikte boek is een van de belangrijkste taken van een (jeugd)bibliothecaris. Ook bij het helpen kiezen (actief door te begeleiden of passief door een bepaalde ordening of presentatie in de bibliotheek) heeft de bibliotheek een zekere vorm van macht of invloed. Veel bibliothecarissen herkennen de jongeren die met een lijstje in de hand, al zoekend, enigszins hulpeloos in de bibliotheek rondlopen. Meestal alleen, of met vriend of vriendin, soms

geflankeerd door een ouder die dapper pogingen doet om zoon- of dochterlief te overtuigen van een bepaalde titel. Het lijkt ook onmogelijk: kasten vol boeken, waarvan de meeste schrijvers onbekend zijn. Etiketten waarvan je mag raden wat het symbooltje voorstelt, leeftijdsaanduidingen die op zijn minst verwarrend zijn en, niet te vergeten, diverse afdelingen met jeugdboeken, romans, informatieve boeken, muziek, dvd's, cd-roms en video's waartussen je kunt verdwalen. Onder jongeren van dertien tot achttien jaar is er een kleine groep die zelf hun weg weet te vinden in dit immense aanbod. De grootste groep raakt echter de weg kwijt, en zou gebaat zijn bij bijvoorbeeld een overzichtelijke thematische collectie, speciaal voor jongeren, met veel frontale plaatsingen. In de Openbare Bibliotheek Zoetermeer wordt momenteel hard gewerkt aan een dergelijke collectie. Ook voor menig bibliothecaris is een dergelijke collectie beter werkbaar; het bijhouden van het volledige aanbod nieuwe jongerenboeken lukt niet iedere bibliothecaris. Advieslijsten kunnen ook jongeren met leesmoeilijkheden – en hun ouders – op weg helpen. In deze lijsten kan een bibliothecaris niet alleen boeken vermelden uit de makkelijk-lezen-reeksen, maar ook toegankelijke boeken die niet tot een reeks behoren. Daarnaast de luisterboeken die weer in opmars zijn, mee leesboeken, cd-roms en verfilmde boeken.

De individuele jongere wordt natuurlijk niet alleen beïnvloed door de bibliothecaris bij zijn keuze van boeken. Medescholieren, docenten en ook ouders oefenen op hun manier invloed op hen uit. De boeken die verfilmd zijn en de reeksen die jongeren via hun school aankopen, zijn eveneens mede bepalend bij hun keuze. Jongeren zullen bovendien

interesse hebben voor Top 50- of Top 100-lijsten.

Jonge Jury

Het meedoen aan lokale of landelijke leesbevorderingsprogramma's is voor scholen voor voortgezet onderwijs interessant. Bij activiteiten die de bibliotheek ontplooit, krijgen kwaliteitsboeken en bijzondere uitgaven aandacht. Goed gewaardeerde boeken met kwaliteit moeten de boventoon voeren in dergelijke leesbevorderingsprojecten.

Voor de Jonge Jury gebeurt deelname vaak op individuele basis. In Zoetermeer wordt hard gewerkt om alle scholen voor voortgezet onderwijs actief te betrekken bij dit project. *Pilots* op drie scholen hebben inmiddels uitgewezen dat het doel – enthousiasmeren voor lezen en het beoordelen van boeken – ook klassikaal goed gerealiseerd kan worden. Bovendien sluit het goed aan bij een belangrijk doel van het fictieonderwijs: het bevorderen van leesplezier. De Jonge Jury kan geïntegreerd worden in de bestaande fictiemethoden en het fictiedossier. Ook biedt het ruime mogelijkheden voor differentiatie, zelfs binnen klassen, en het is geschikt voor alle klassen binnen de basisvorming van klas een van het vmbo tot klas drie van het vwo.

In navolging van Stichting Lezen heeft de bibliotheek Zoetermeer een leeslounge ontwikkeld, die gedurende een maand tot zes weken op een school geplaatst kan worden. Deze leeslounge bestaat uit zes lage tafels met ongeveer zestig kussens om heerlijk languit te loungen en te lezen. Op de tafels staan kleurige lampen en er liggen de boeken op uitgestald. De docenten en de leerlingen waren het eerste jaar enthousiast; voor het schooljaar 2005/2006 is het product opgenomen in de nieuwe productcatalogus van de bibliotheek.

Cultuurprojecten

Presentatie en promotie krijgen steeds meer aandacht. Bibliotheken kunnen naar buiten treden op verschillende manieren. Bibliotheek Zoetermeer is overtuigd van de noodzaak van samenwerking met andere culturele instellingen en met onderwijsinstellingen. Binnen het Landelijk Actieplan Cultuurbereik heeft de bibliotheek meerdere cultuurprojecten ontwikkeld. In de periode 2001-2004 is het project 'Wortels Vinden' op grootschalige wijze uitgevoerd. Samen met culturele instellingen als het Centrum voor Kunst en Cultuur, het Stadsmuseum, Stadstheater, diverse kunstenaars en niet te vergeten alle scholen voor voortgezet onderwijs, zijn er tal van deelprojecten uitgevoerd op het gebied van poëzie, levensverhalen schrijven, beeldende kunst, stadsgeschiedenis en architectuur. Het project heeft cultuur dankzij de digitale aanpak – het project kreeg een speciale website – bij een breder publiek gebracht. Aan het einde van de projectperiode hebben grote aantallen (allochtone) jongeren (nader) kennismemaakt met kunst en cultuur. De scholen voor voortgezet onderwijs vonden in het aanbod van de bibliotheek een welkome invulling van een reeks lessen CKV, Nederlands of geschiedenis. Voor de periode 2005-2008 heeft de bibliotheek Zoetermeer een cultuurproject ontwikkeld met de naam 'KunstZinnig'. Hierin ligt de nadruk op letteren en literatuur. In aanpak en invulling borduurt de bibliotheek voort op de samenwerkingsverbanden die de afgelopen jaren zijn ontstaan. De lesbrieven, de workshops en de ideeën zijn tot stand gekomen naar aanleiding van wensen en gerichte vragen uit het voortgezet onderwijs uit Zoetermeer. Die afstemming met anderen is ons uitgangspunt. De bibliotheek werkt graag samen met anderen, waarbij

iedere 'deelnemer' zijn eigen expertise inbrengt. Voor de bibliotheek is die expertise informatie verzamelen, ordenen en op niveau presenteren, ideeën aanleveren, inspireren en het culturele, educatieve en maatschappelijke netwerk in Zoetermeer optimaal benutten. De scholen hebben enthousiast gereageerd op de productcatalogus van 'KunstZinnig' en voor het schooljaar 2005/2006 staan tal van projecten op stapel. Thema's zijn dans en literatuur, film en literatuur, strips en cartoons, poëzie en stadsgeschiedenis. Duidelijk mag zijn dat deze projecten vakoverstijgend ingezet kunnen worden. Natuurlijk benut de bibliotheek de mogelijkheden die dit gesubsidieerde project biedt om jongeren toe te leiden naar literatuur. Dat gebeurt soms op vernieuwende of andere manieren, in minder voor de hand liggende vormen. Vmbo-leerlingen mogen bijvoorbeeld voor hun fictiedossier kiezen uit diverse vormen van fictie: poëzie, theater, cabaret, dagboeken, strips en korte verhalen. 'KunstZinnig' sluit daar naadloos op aan. De situatie voor havo- en vwo-leerlingen is vergelijkbaar. Binnen het vak CKV kunnen leerlingen theaters bezoeken, teksten (recensies) schrijven, toneelstukken lezen, tentoonstellingen in musea bezoeken. Ook hier komen ze dus direct en indirect met vormen van literatuur in aanraking. En daar is het ons uiteindelijk om te doen.

Christl Mulder werkt bij de Openbare Bibliotheek Zoetermeer. Zij maakte een tijdlang deel uit van de selectiecommissie voor de kerntitels van de Jonge Jury. ■

‘Een goed boekenverkoper durft boeken af te raden’

Een boekhandelaar in hart en nieren vertelt

In een van de gezelligste winkelstraten van Eindhoven, de Kleine Berg, is boekhandel Spijkerman gevestigd, de op één na kleinste boekhandel van Nederland. Het is een literaire boekhandel, met een vloeroppervlak van pakweg veertig vierkante meter, boordevol eigentijdse en klassieke Nederlandse en buitenlandse literatuur. Temidden van die boeken, regelmatig onderbroken door binnenlopende klanten, spreekt Stein Spijkerman, de eigenaar en enige verkoper in deze zaak. Joop Dirksen tekende op. Een ‘echte’ boekhandelaar over macht en invloed en moraal in het boekenvak, over eigenwijsheid, en Daphne Deckers.

Joop Dirksen

‘Mijn liefde voor literatuur zorgde ervoor dat ik Nederlands ging studeren, in Amsterdam. Ik kreeg nog les van Doeschka Meijsing. Na mijn kandidaats ben ik in een grote boekhandel hier in Eindhoven gaan werken. Op zich leuk, er werken daar ook redelijk wat mensen die echt om literatuur geven, maar het management kon net zo goed in de schoenenhandel zitten. Het draaide alleen om verkoopcijfers. Toen ik de kans kreeg om hier voor mezelf te beginnen, een pandje vond waar ik een winkel kon beginnen waar ik boven kon wonen, heb ik die kans meteen aangegrepen. Inmiddels zit ik hier nu vijf jaar en ondanks enkele veel grotere boekhandels in de buurt, loopt het hier prima. Ik heb een groep vaste klanten, die zich nog steeds uitbreidt. Ik leid op verschillende plaatsen leeskringen, bijvoorbeeld bij de Volksuniversiteit. Het is op zich al leuk werk, je verdient er nog wat mee, en ik breid mijn klantenkring zo ook nog uit.’

Het aanbod

‘Wat de “macht” van een boekhandelaar is? Kijk, uiteindelijk staan de uitgevers natuurlijk aan het begin van het traject: wat zij niet uitgeven, kan ik niet verkopen. Maar wat ik hier doe is boeken aanraden én afraden. Wat ik inkoop, is goed, dat durf ik hier neer te leggen en aan te bevelen. Een boekhandel kan natuurlijk tot op grote hoogte koopgedrag van klanten beïnvloeden: in grote zaken schat men de verkoopbaarheid in van wat er zoal gaat verschijnen – maar wie herkent tevoren een bestseller? Steeds weer blijkt het om toevalstreffers te gaan, een bestseller is niet te maken. Men legt in zo’n grote boekhandel wat men met grote kortingen ingekocht heeft, in grote stapels vooraan. Die grote inkoop beïnvloedt de toptien en die toptien leiden weer tot aanschaf van zo’n boek. Hoge inkoopcijfers leiden zo tot hoge verkoopcijfers. Dus zo

stuurt de boekhandel de lezer. Overigens schrijft iedereen in Nederland tegenwoordig boeken; met name Bekende Nederlanders. Blijkbaar is een bekende naam op de omslag een goed verkoopargument. Kunnen schrijven is niet noodzakelijk. Richard Krajicek, Hanneke Groenteman, Daphne Deckers en ga zo maar door. Dat soort boeken wil ik niet in mijn winkel. Daphne Deckers komt hier niet te liggen. Pim Fortuyn kwam er destijds ook niet in – dat leverde hier in Eindhoven nog een aardig relletje op: toen dat eenmaal bekend werd, hingen de media hier aan de lijn om uitleg. Geert Wilders hoeft hier ook niet te komen. In het geval van Fortuyn en Wilders niet omdat het om politiek gaat, maar simpelweg omdat ik alleen boeken met kwaliteit in huis wil hebben. Als je als literatuurlijfhebber in je boekhandel temidden van geliefde



auteurs ineens boeken van allerlei flutschrijvers ziet liggen, neem je zo’n zaak toch niet serieus meer? De jaarlijkse Youp van ’t Hek verkoop ik ook niet. Om Dan Brown kon ik niet heen, zo’n *De Da Vinci Code* is nog wel een aantrekkelijk spannend verhaal. En eerlijk gezegd zou ik ook een dief van mijn eigen portemonnee geweest zijn als ik hem niet had aangeboden. Maar ik selecteer op kwaliteit: wat ik hier neerleg, is goed. Ik lees me dus suf, laat de vertegenwoordigers van de uitgeverijen hier in mijn winkel komen en bespreek met hen wat er zoal gaat verschijnen. Ik denk dat ik voor hen een aantrekkelijker klant ben dan zo’n grote zaak: als een boek daar niet meteen loopt, is het weg; ik durf debutanten een kans te geven, probeer boeken die ik echt goed vind aan zoveel mogelijk mensen te verkopen, adviseer, maar durf ook boeken af te raden aan klanten. Ik ken hen, en ze weten dat ik weet waarover ik praat. In mijn contacten uit het verleden met het basisonderwijs heb ik vaak de kreet gehoord: “Als ze maar lezen, het doet er niet toe wat.” Nou dat vind ik dus wel: het leven is al zo kort, verspil het niet aan het lezen van troep! Wat ik verkoop of niet verkoop is dus puur een kwestie van wat ik kwaliteit vind hebben. Het heeft niks met moraal of zo te maken: seks op niveau, prima: dus geen Heleen van Royen maar wel Christine Millet. Daarnaast kick ik er op om klassiekers in de kast te hebben, de mooi uitgegeven “blijvers”: de Russische bibliotheek, Salamander Klassiek, van die boeken die je uiteindelijk altijd verkoopt maar die intussen gewoon mooi staan op je planken, laten zien dat je een zaak op niveau drijft.’

Persoonlijk

‘Ik gun debutanten toch zeker een maand of drie. Het beïnvloeden van kopers om zo’n onbekende auteur mee

te nemen over wie ikzelf enthousiast ben, maakt mijn werk leuk. *De Galvano*, van Stijn van der Loo bijvoorbeeld, dat is zo’n boek dat ik aan zoveel mogelijk mensen probeerde te slijten. En als dat dan lukt, en mensen komen een volgende keer vertellen dat het een goed boek was, dan ben ik tevreden. Dat vraag ik ook altijd in vakantieperiodes bijvoorbeeld als mensen binnenkomen en zeggen: “Geef me eens een stapeltje goede boeken mee voor onderweg.” Ik zeg dan: “Kom naderhand even vertellen wat je van mijn keuze vond.” Dat maakt het adviseren een volgende keer alleen maar gemakkelijker. Het verschil tussen mijn zaak en de grote boekhandels is de gezelligheid, het persoonlijk advies; ik durf een mening te geven, ik ben eigenwijs: afraden is iets wat je moet durven en wat ze in een grote zaak natuurlijk nooit zullen doen: daar ligt van alles bij elkaar en dat moet allemaal in zo groot mogelijke aantallen de deur uit. Ik ben een aanbodboekhandel, de meeste zaken zijn vraagboekhandels. Als die grote zaken verstandig waren, maakten ze binnen hun winkel een kleine aparte literaire boekhandel, met een echt enthousiaste lezer/verkoper, die eigenwijs genoeg is om rotzooi te weren uit zijn deel van de zaak. Boekenkopers zijn soms net boekenpolitie: wie op de afdeling filosofie loopt te zoeken, wil daar geen esoterische werken tegenkomen, wie tussen de literaire titels een flutboek aantreft, voelt zich welhaast persoonlijk beledigd. In zo’n kleine literaire afdeling binnen een grote boekhandel zou ook de afhandeling plaats moeten vinden; het is maar een detail, maar als je verkoper je met je boek naar de grote kassa stuurt, waar je moet aansluiten in de rij met kopers van allerhande gedrukte waren, is dat toch een beetje ontnuchterend. Het afrekenen bij “jouw” boekverkoper vergroot de betrokkenheid, en heel veel boekenkopers stellen daar prijs op!’

Media

‘De media hebben natuurlijk ook invloed op wat er gelezen wordt. Dat er al jaren geen goed boekenprogramma meer is op tv is natuurlijk jammer. Recensies sturen iemands smaak ook; een goede recensie brengt mensen naar mijn winkel. Er worden nog maar weinig auteurs “blind” gekocht, misschien Mulisch, of Rosenboom. Van de rest wacht men toch eerst af wat de recensent ervan zegt, of wat ik ervan zeg. Uitgeverijen doen, vind ik, veel te weinig met hun merknaam. Bij chique kledingzaken vind je op de etalageruit de namen van de topmerken die ze verkopen. Iets dergelijks zou je als boekhandel ook kunnen doen: hier verkopen we boeken van De Bezige Bij en van De Arbeiderspers. Alhoewel, Vassallucci heeft naast allerlei rotzooi ook wel topauteurs in zijn programma. En de meeste mensen interesseert het totaal niet van welke uitgeverij een auteur komt.’

Kwaliteit

‘Ja, als ik het zo overzie, heeft de boekhandelaar toch wel een aardige vinger in de pap; of hij nu om commerciële redenen of om puur literaire redenen een grote stapel exemplaren van één titel centraal zet in zijn zaak, effect heeft het in beide gevallen. Alleen hoop en denk ik dat een echt literair criterium uiteindelijk toch beter is voor de relatie met je klanten en dus voor je omzet. Maar ik zei al, in grote boekhandels gaat het om verkoopcijfers en kortingen, en bij mij gaat het om kwaliteit.’

Joop Dirksen, redacteur van Tsipj/Letteren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van de Handleiding leesdosier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijsmethode. ■

Onomkeerpunt in de onderwijsgeschiedenis

ICT en de nieuwe leraar

Met ICT is een evolutie in gang gezet die onomkeerbaar is, óók in het onderwijs. De leerling zal er wel bij varen. En de leraar? Een kritische beschouwing over het oude ambacht en de nieuwe rolverdeling in het onderwijs.

Ad Bok	Leraren-oude-stijl vereenzelvigen de optimale ontwikkeling van hun leerlingen vaak met de mate waarin die leerlingen de kennis van het leerboek kunnen reproduceren. Dat is een ernstige afwijking van de gewenste leerdoelen, zoals die buiten het klaslokaal worden geformuleerd. Vraag een volwassen lezer welk genre hij actueel leest en hij zal het antwoord veelal schuldig blijven. Een lezer neemt de tekst zoals hij is. Hij begrijpt en beoordeelt elke tekst vanuit zijn eigen referentiekader. Sterker: hij kan niet anders. Een tekst begrijpen betekent dat je als lezer een verbinding tot stand brengt tussen de taal van de tekst en de reeds aanwezige kennis en ervaring in het hoofd. Wie zonder voorkennis Plato leest of Niels Bohr, ziet woord voor woord, zin voor zin aan zijn geestesoog voorbijtrekken, maar zal slechts tot beperkt begrip van de tekst komen. Het ontbreekt aan een mentaal bed, waarin de nieuwe gedachten zich kunnen nestelen. Nieuwe kennis zoekt houvast aan oude kennis. We noemen dat ‘ankeren’, ‘nestelen’ of ‘integreren’ van kennis. Dat proces is eenvoudig toe te lichten. Een kind van twee jaar dat het ding ‘spijker’ en het woord ‘spijker’ pas kent, kan niet automatisch begrijpen waarom doelman Van der Sar wel eens De Spijker wordt genoemd. De jonge taalleerling is niet in staat om de	metaforische transfer te maken van het ding spijker naar de specifieke kenmerken van een mens, in dit geval: koel, hard, scherp, lang, dun. Om tot dat begrip te komen zijn twee processen voorwaardelijk. De leerling moet hebben geleerd wat Van der Sar voor een keeper is en hij moet in staat zijn om de koppeling tot stand te brengen tussen de kenmerken van het ding en de kenmerken van een bepaalde mens. Leren gaat vanzelf, maar is niet vanzelfsprekend. Terug naar de lezer: wat wint hij aan competentie als hij weet welke genres er zijn? In de dagelijkse leespraktijk wordt die kennis zelden ingezet. Een lezer zal niet snel de politie bellen, als hij in een roman leest dat iemand vermoord gaat worden. Een lezer ervaart dat een tekst appellatief is en als hij dat níet doet, helpt het woord ‘appellatief’ ook niet. Bovendien: bestaan er teksten die zich strikt houden aan de schoolse indelingen? Welke auteur kan zijn karakter, zijn wereldbeschouwing, zijn idealen, zijn morele bagage zo strikt negeren, dat er een absolute scheiding is tussen feit en fictie, tussen objectief en subjectief, tussen lezergericht en ikggericht? Hoe langer je erover nadenkt, hoe groter de verbazing over de ernst en gedrevenheid waarmee leraren deze materie aan hun leerlingen onderwijzen en hen erop afrekenen.
--------	--	--

Lineair versus recursief

Het is niet alleen de starheid van de onderwerpkeuze die verbaast. Zeker zo opvallend is het lineaire karakter dat in het onderwijs aan praktisch alle leerprocessen wordt toegekend. De leraar kent maar één manier van werken en leren: van stap a, via stap b, naar stap c. Het leerproces wordt voorgesteld als het breien van sokken, steek voor steek. In werkelijkheid – iedereen kan dat door zelfreflectie vaststellen – verloopt het leerproces schoksgewijs, recursief, chaotisch, fragmentarisch, exemplarisch, met stappen terug en sprongen vooruit, via omwegen en zijpaden, met grote vertragingen en versnellingen. Sommige leerlingen gaan hun hele leven met de hakken over de sloot naar het volgende leerjaar, tot en met de universiteit. Ze leren alles wat er geleerd moest worden, maar steeds een half jaar te laat. Wie het taalontwikkelingsproces van jonge kinderen bestudeert, kan waarnemen dat jonge kinderen op eigen wijze en in eigen tempo het uiterst complexe grammaticale systeem leren, dat onder de uiterlijke taal verborgen ligt. Zonder expliciet onderwijs te krijgen, leren zij de volgorde van het meewerkend en lijdend voorwerp in het Nederlands: ‘Ik geef haar een euro’ en ‘Ik geef een euro aan haar’. Ze creëren zelf zwakke vervoegingen in de verleden tijd, zonder die ooit gehoord te hebben: ‘Ik

loopte, ik valde, ik heefte'. Ze ontdekken onbewust al heel vroeg hoe bijvoeglijke naamwoorden onderling gerangschikt worden: Het is 'een mooie, rode, leren bal' en niet 'een leren, mooie, rode bal'.

Het leervermogen van de mens is in staat om in een chaotische leeromgeving, zo mag je de taalwereld door de ogen van een pasgeborene toch wel noemen, onderliggende structuren te ontdekken en toe te passen op nieuwe situaties. Dat leervermogen gaat op latere leeftijd niet verloren. Zie bijvoorbeeld hoe jonge brugklassers erin slagen om in het eerste halfjaar de zeer complexe en intransparante 'schoolcultuur' te doorgronden. Ze leren de ongeschreven regels, de nukken en zwakke plekken van de leraren, de mazen in het net, de risicopunten, de machtsverhoudingen. Wie die niet snel kent, is verloren.

Zappen als leerstrategie

Neem een verschijnsel als zappen, dat gezien kan worden als de natuurlijke tegenhanger van lineair leren. Zappen heeft in korte tijd de wereld veroverd; volwassenen doen het even graag als kinderen. Het lijkt alsof we er al eeuwen op hebben gewacht. Het succes van internet is er voor een deel mee verklaard. Zappen weerspiegelt de werking van de menselijke geest: associatief, kennisgierig, creatief, onvoorspelbaar, schoksgewijs. Zappen is echter niet voorbehouden aan internet en televisie. Kijken en luisteren gebeurt overwegend zappend; studeren wordt een stuk aantrekkelijker als zappen is toegestaan. Uit jarenlange ervaring op allerlei typen en niveaus van onderwijs heb ik geleerd dat studenten zich positief ontwikkelen als ze zich *owner* van hun eigen leerprocessen voelen; dat *ownership* ontstaat als ze zelf sturing kunnen geven aan hun leerproces en er zelf verantwoor-

delijkheid voor dragen; dat de meeste studenten die zelfstandig mogen studeren, gaan zappen en dat zij zich vanuit deze autonome positie vanzelf constructief-kritisch verder ontwikkelen. Verwonderlijk is deze ontwikkeling niet. Kinderen, scholieren, studenten die voor een werkstuk of voor hun studie mogen zappen, zoeken naarstig naar informatie die past bij hun actuele niveau en behoefte. Dat gaat niet ten koste van het niveau, zoals vaak wordt gevreesd, integendeel, als eenmaal een aanknopingspunt met het eigen niveau is gevonden, is de

behoefte aan uitbreiding van die kennis juist optimaal. Veel officiële studies beginnen met hoofdstuk 1, 'Wat eraan voorafging' of 'Historisch overzicht'. Dat is voor studerende vaak een crime. Zij willen eerst brood op de plank – dat brood ligt in hoofdstuk 4; mogelijk ontstaat van dááruit echte belangstelling voor het historische aspect. Zappen doorbreekt de dodelijke sleur van lineair geordende leerprocessen.

Ambivalente functie van kennis

Van veel schoolse kennis wordt gezegd dat ze zeer beperkt houdbaar is – een intrigerende kwestie. Het is in het maatschappelijke verkeer noodzakelijk om Amsterdam te kennen als de hoofdstad van Nederland en de A2 als belangrijke noord-zuidverbinding. Dat de zon in het oosten opkomt en dat kaas van de koe komt en niet van de fabriek, zijn feiten die men geacht wordt blijvend te weten.

Maar hoe zit het met honderd jaartallen



of honderd literaire boeken? Het vak geschiedenis kan zich uitstekend legitimeren door te verwijzen naar het ontwikkelen van historisch besef bij de leerlingen. We kunnen die belangrijke competentie als volgt omschrijven: door geschiedenisonderwijs leren kinderen, dat huidige verworvenheden niet vanzelfsprekend zijn en ook weer verloren kunnen gaan; door geschiedenis zijn leerlingen in staat om uitspraken te doen over, of verbanden te leggen tussen verschijnselen uit het heden; door geschiedenis zijn leerlingen in staat om verschijnselen uit het heden te extrapoleren naar situaties in de toekomst. Dit zijn voortreffelijke statements. Maar hoe verhouden de veertig concrete lessen per jaar zich tot deze hoge doelen? Die verhouding kan tweeledig zijn: of de lessen dragen memorabele feiten aan, die maatschappelijk als relevant worden ervaren, of de lessen dragen bij tot het ontstaan van historisch besef, zoals hierboven in drie punten is verwoord. Dat katholieken uit Vlaanderen naar Amsterdam vluchtten en Hugenenoten uit Frankrijk naar Nederland, zijn op zichzelf geen memorabele, relevante feiten en hoeven als zodanig niet onthouden te worden. Maar ze kunnen wel bijdragen aan het besef dat in het verleden talrijke versmeltingen van culturen hebben plaatsgevonden, waaronder zeer vreedzame en zeer vruchtbare. Inzicht in overeenkomsten en verschillen zou bijvoorbeeld kunnen bijdragen aan een zekere relativering van de huidige moslimangst.

Eenzijdig machtsvertoon

Praktisch alle traditionele schoolvakken kampen met het euvel van de eenheids-worst. De leraar houdt zich met het boek in de hand aan de regels. Die regels zijn zelden gelegitimeerd en komen uiteindelijk neer op het

volgende: ‘Ik (de leraar) bepaal voor jullie (alle leerlingen) de inhoud van de lessen, de volgorde van de lessen, het tempo van de lessen, de omvang van de lessen, de wijze van leren, de wijze van evalueren en de wijze van waarderen.’ Het is een eenzijdig machtsvertoon dat niet berust op integer en vakbekwaam handelen. Immers: in dat geval zou de leraar het tot zijn morele verantwoordelijkheid rekenen om, al was het maar enigszins, tegemoet te komen aan de individuele talenten en behoeften van elk individu. Waarom doet hij dat niet of nauwelijks? Het antwoord is te vinden in de rugzak van jong afgestudeerde leraren. Je zou verwachten daar, naast vakkennis, een veelheid aan belangrijke competenties aan te treffen. In werkelijkheid zie je hier hoegenaamd niets van terug. Jonge leraren treden een klas tegemoet met voornamelijk één wapen: het surplus aan parate kennis op hun vakgebied. Dat veel te ‘enge’ wapen dwingt de leraar tot één soort handelen: het lineair volgen, uitleggen en overhoren van het schoolboekje. Het vervolg is voorspelbaar. De leraar zal alles in het werk stellen om zijn handelen te legitimeren: hij zal met proefwerken en rapportcijfers ‘objectief’ aantonen hoe succesvol zijn aanpak is voor circa 75% van de leerlingen. Telkens als hij daarin slaagt, en daar zorgt hij voor, zal het hem bevestigen in zijn opvatting dat hij het nog zo slecht niet doet. Dat leerlingen onzin leren of niet tot bijvoorbeeld historisch besef komen, dat bijna alle kennis na de proefwerken verdampt, dat leerlingen zich geen *owner* van het leerproces voelen, dat sommige afvallers het gemakkelijk hadden gered in een andere onderwijssetting, dat sommige school-slimme kinderen met een veel te hoog cijfer uit de bus komen, dat veel leerlingen een anti-leerhouding ontwikkelen, dat alles komt niet in hem

op. En aangezien het merendeel van de collega’s hetzelfde gedrag vertoont, lijkt er feitelijk geen probleem.

Ik zal het nog één keer uitleggen...

Maar er is méér. Het leraarschap is in de loop der jaren geworden tot een soort super-uitleggerschap. De meeste leraren kunnen zich niet voorstellen dat het leren van leerlingen via een andere weg zou kunnen lopen dan via zijn uitleg, veruit de meest toegepaste didactische werkvorm op school. De uitleg van de leraar dwingt alle leerlingen tot het volgen van één leerstrategie, die aantoonbaar lang niet bij iedereen past. Uitleggen is zo vanzelfsprekend geworden voor alle betrokkenen, dat zelfs de leerling verwacht dat de leraar de stof uitlegt. Veel effectievere leerstrategieën als onderzoeken, zappend leren of discussiëren hebben daardoor, al of niet in samenwerkingsverbanden, op school geen schijn van kans. Ook andere factoren die vaak zo bepalend zijn voor het succesvol verloop van het leerproces als zelfvertrouwen, creativiteit en perspectiefwisseling krijgen op school nauwelijks aandacht. Het is onvoorstelbaar en bijna schrijnend hoeveel kansen het traditionele onderwijs laat liggen om tot optimaal onderwijs te komen. We weten het en vinden het kennelijk acceptabel.

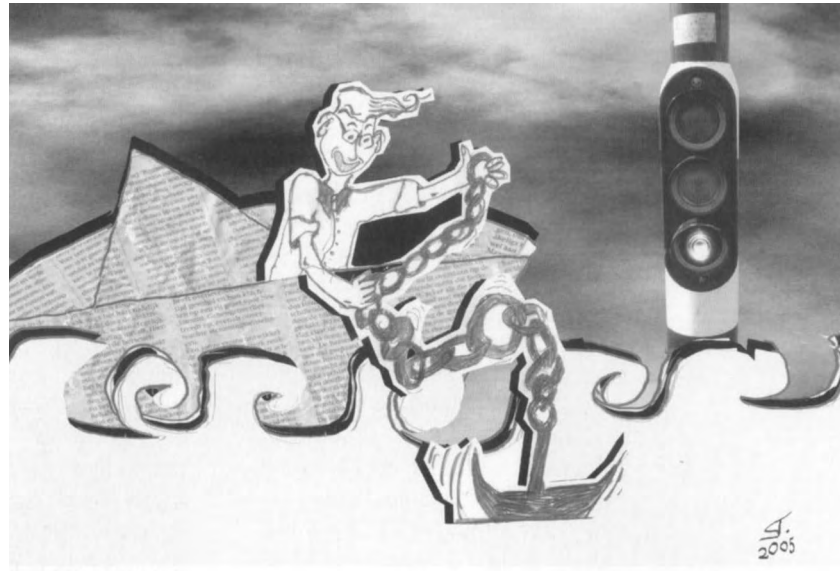
Achter de barricades

Is er nog hoop? Nee. De traditionele school zit op een dood spoor. De oude-boekjes-cultuur heeft zijn tijd gehad. De aanvoer van jonge, modern opgeleide leraren komt niet tot stand. De huidige leerlingen zullen het traditionele onderwijs massaal de rug toekeren. De buitenwereld, het internet, Discovery Channel bieden een veel rijkere en meer uitnodigende leeromgeving dan de gemiddelde school. Het bedrijfsleven vraagt om

iets anders dan een cijferlijst van de havo. Men zou kunnen tegenwerpen dat de school wel degelijk in beweging is, getuige de ontwikkelingen binnen het vmbo, de alternatieve scholen en andere locale experimenten. Maar hun getal is (nog) verwaarloosbaar en een blik in de gangbare schoolboekjes leert, dat het oude onderwijs nog stevig voor anker ligt.

Professionalisering

ICT in het onderwijs is didactisch gezien nog steeds een *Fremdkörper*. Het ding verstoort de orde, het bedreigt de leraar en is niet in staat om complexe leerprocessen te bewerkstelligen. Een dramatische vergissing. We leven inmiddels in 2005. De computer is de afgelopen vijftientig jaar diep doorgedrongen in alle geledingen van de samenleving. Ook in huis, ook in het onderwijs. De computer zou het wondermiddel in het onderwijs worden. Wie kent niet de spellingprogramma's, topografiespeltjes, vraag-en-antwoordprogramma's, examentrainingen? Het waren zonder uitzondering magere *practice and drill*-programma's of gedigitaliseerde boeken. De school heeft deze armoede terecht weer buitengesloten. Wat kwam er voor in de plaats? Geen enkele uitgever durft zijn vingers te branden aan een programma dat pretendeert historisch besef te ontwikkelen, of een programma te ontwikkelen met meervoudige leerstrategieën. Dat er geen hoogwaardige software verschijnt, komt niet slechts voort uit economische overwegingen; het ontbreekt ook aan expertise om professionele programma's te ontwerpen, die gericht zijn op complexe leerprocessen. De hamvraag is of specifieke software wel een bijdrage kan leveren aan het tot stand brengen van zulke complexe leerprocessen. Kan de computer wat



leraren niet kunnen? We zullen duidelijk maken, dat de computer veel meer kan betekenen op leergebied dan over het algemeen wordt aangenomen, en ook, dat de computer een krachtige katalysator kan zijn in veranderprocessen in de richting van 'het nieuwe leren' en 'De leraar als coach van leerprocessen'. Men mag met een zekere scepsis aankijken tegen de zoveelste panacee voor de onderwijskwalen, maar de nood is hoog. We zullen stilaan wel moeten. Men mag ook smalend opmerken dat 'het nieuwe leren' dingen predikt, die we al veel langer kennen: eigen initiatief van de leerling, het belang van ervaring, het gevoel van *ownership* van het leren, de toepassing van meervoudige leerstrategieën, het belang van samenleren, het belang van produceren en reflecteren, et cetera. Die kwaliteiten van goed onderwijs zijn inderdaad al heel oud en feitelijk van alle tijden. Maar constructiever is om 'het nieuwe leren' te omarmen als een impuls om de eigen professionaliteit te vergroten. Die vergroting van de eigen professionaliteit bestaat niet uit méér van

hetzelfde (nog meer uitleggen, nog meer overhoren), maar uit een verandering van perspectief. Was de oude leraar de absolute spil van het onderwijsleerproces, de nieuwe leraar brengt het leerproces bij de leerling en beziet professioneel waar hij dat proces als inspirerend mens en kundig leerpsycholoog kan optimaliseren.

Concreet, concreter...

Dat is mooi gezegd, maar hoe ziet dat er concreet uit? Je kunt zeggen dat de nieuwe leraar een leeromgeving creëert, waarin de leerling op eigen wijze werkt aan opdrachten, zo veel mogelijk gebruikmakend van boeken, software, internet, onderlinge discussie. De leerling verwerkt zijn activiteiten en ervaringen in een product en reflecteert daarbij zowel op dat product als op het leerproces. We kunnen de gedachte nog concreter uitwerken. Een traditioneel computerprogramma 'Spelling' biedt de leerlingen de volgende drieslag: uitleg, oefening, toets. Veel platter kan het niet. Het is het vertrouwde leraren-gedrag in digitale vorm, waarin de

leerling overigens wél vrijheid van tempo heeft. Een hoogwaardig programma ‘Spelling’ zou dat veel beter aanpakken. Ik noem enkele belangrijke mogelijkheden:

- Een hoogwaardig programma kan verschillende leerstrategieën aan- dragen. De computer zegt letterlijk: ‘Hoe wil je leren? Wil je uitleg? Of wil je liever experimenteren met de stof? Wil je memoriseren? Of wil je de regels liever toepassen?’
- Het programma kan verschillende manieren van hulp aanbieden. ‘Wil je zelfstandig werken? Wil je een hint? Wil je maximale hulp? Wil je een spiekblaadje?’ Het programma kan zelfs adviseren om tijdelijk te stoppen met het werk.
- Het programma kan twee soorten toetsen aanbieden: een objectieve en een adaptieve. In het tweede geval past programma zich aan aan de activiteiten van de leerling in de afgelopen werkperiode.
- Het programma geeft na elke toets een individueel advies over de voortgang van het leerproces.
- Het programma is uitdrukkelijk niet lineair en niet niveaugebonden. Dat betekent dat een leerling overal kan in- en uitstappen. Het betekent ook dat de leerling stof ontmoet onder en boven zijn niveau.
- Het programma houdt minutieus bij waar de leerling werkt, hoe lang hij werkt en wat hij doet. Deze registratie helpt de leerling inzien hoezeer hij zich inspant (of niet) om het gestelde doel (goed kunnen en willen spellen) te bereiken.
- Als het programma *webbased* is, en die kant willen we op, kan de leerling op eigen initiatief, al of niet met ondersteuning van derden, thuis zijn leerproces voortzetten.

De beschrijving hierboven laat zien hoezeer de machine beter scoort dan de leraar in de praktijk. De leraar kan

zich niet richten op de individuele leerstrategie van twintig leerlingen; hij kan geen individuele toetsen maken, hij kan geen persoonsgebonden hulp geven. De leraar die voor honderdste keer moet uitleggen wat het verschil tussen bepaalt en bepaald kan dat slechts met tegenzin volbrengen. Hij kan de kwestie door tijdgebrek één keer uitleggen aan alle leerlingen.

Geef de leraar wat des leraars is

Als de computer kan wat hierboven wordt gesuggereerd, wat rest dan nog voor de leraar?

Heel veel! Laten we klip en klaar stellen: de computer, mits goed geprogrammeerd, is oneindig geduldig, biedt oneindige hulp, biedt een oneindig rijke leeromgeving, evalueert op de persoon, optimaliseert zelfdifferentiatie, opent de weg naar meerdere leerstrategieën. Maar dat alles neemt niet weg dat de leraar, mits goed opgeleid, beschikt over hoogwaardige vaardigheden die nooit binnen het bereik van software zullen komen: de leraar is een professional die kan vertellen, discussiëren, argumenteren, empathiseren, emotioneren, actualiseren, interacteren, improviseren, motiveren, relativeren, nuanceren, verbreden, verdiepen, beleven, socialiseren, humoriseren, klimaat scheppen, zelfvertrouwen geven, herinneren, en daarnaast óók een professional die leerprocessen begrijpt en kan ondersteunen, die bevlogen is en wordt geleid door hoogstaande waarden en normen. Het zijn juist de typisch menselijke eigenschappen die de leraar ver verheft boven de computer.

Er ontstaat op termijn een situatie waarin de leerling optimaal leert achter de computer, en daarbij optimaal wordt begeleid door de leraar. Het zal de leraar de status teruggeven die hij verdient. De leraar hoeft niet meer om orde te schreeuwen of om aandacht, niet meer te dreigen met strafwerk en

onvoldoendes. De leerlingen hebben immers hun eigen taken te volbrengen en hun eigen verantwoordelijkheden te dragen. Soms past daarin dat de leraar aanbiedt om te vertellen over zijn ervaringen met een onderwerp. Wie daarvan wil leren, kan daarvoor kiezen. De leerling die aan zijn taken werkt, zal ontdekken dat een gesprekje met de leraar ongekende horizonnen kan laten zien. De leerling creëert weliswaar zijn eigen niveau, maar zal tijdens een groepsbespreking onder leiding van de leraar inzien dat zijn niveau achterblijft bij wat wenselijk is in de gegeven situatie.

De computer en goede software zal de leraar niet verdringen, maar juist in een positie brengen die hoogwaardiger en professioneler is dan ooit tevoren.

Ad Bok was als taaldocent verbonden aan diverse pabo's. Hij promoveerde op een studie over verbindingslijnen tussen het primaire taalontwikkelingsproces en het onderwijsleerproces op school. Hij is als zelfstandig educatief ontwerper bekend als auteur van boeken, artikelen, taalmethodes (begrijpend en studerend lezen) en software (lezen, woordenschat, schriftelijke taalvaardigheid, spelling). ■

Gebruikte literatuur

Ad Bok, *Taalonderwijs in ontwikkeling*. Heeswijk-Dinther: Esstede, 1998.

Ad Bok, *Innovatie tussen pressie en prikkel*, Heeswijk-Dinther: Esstede, 2003.

Meer informatie

i www.tiopovo.nl
e adbok@bveo.nl

Jacques de Vroomen

Namen

'Hello everybody, I am your guide. My name is Thuan, it means *purity*.'

Vietnam. Ik zit in een bus met toeristen. De gids, een meisje van twintig, stelt zich voor. Ze beperkt zich niet tot het noemen van haar naam, geeft ook een vertaling van die naam: *purity*. Dat is gebruikelijk in dit land: de gids die ons vergezelt bij een fietstocht door de bergen, heet Quyen. Als we die naam niet kunnen onthouden, zo merkt hij bij de kennismaking op, mogen we ook *power* zeggen. In een lagelonenland zijn er veel gidsen. Ik maak ook kennis met Xuan, *lente* en Phong, *wind*.

Iris, Frans, Hans, Wouter, Jacqueline, namen uit mijn vrienden- en kennissenkring. Maar wat die namen betekenen? Heb ik me nooit afgevraagd. 'What is in a name?' legt Shakespeare Hamlet in de mond. Een naam betekent niks, een lege huls, een code. Een naam kun je altijd vervangen. Net als een T-shirt. Als het vuil is, trek je een ander aan. Hamlet was een twijfelaar en een cynicus. Voor een cynicus is taal niet meer dan een opportunistische verpakking. Hamlet introduceert de moderne westerse mens. Niet noodzakelijk cynisch maar wel zakelijk en abstract. Taal is een coderingssysteem, meer niet. Namen hebben niets meer van doen met hun geboortegrond.

In Hanoi loop ik door de Hang Bong, de Hang Da en de Hang Ga. 'Hang' betekent straat. Het tweede woord, de feitelijke straatnaam, verwijst naar het type winkels en bedrijfsjes die kenmerkend zijn voor de betreffende straat. 'Bong' is het Vietnamese woord voor katoen, 'da' is leer en 'ga' betekent kip. De straatnamen in mijn woonwijk in Nederland: Perzikstraat, Bosbesstraat, Ananasstraat. Bekende vruchten maar niettemin loze coderingen. Nog troostelozer wordt het in een volgende wijk. Daar woon je in de Riekstraat, de Harkstraat of de Gaffelstraat.

Waarom woon ik niet in de Hang Cam (strijkinstrumenten) en heet mijn vrouw niet Lua (zijde)?

Omdat ik een achterkleinzoon van Hamlet ben. Met heimwee naar Vietnam.

Boekverslagen op internet: een voor- of nadeel?

De leerling als recensent van uittrekselsites

Vandaag de dag maakt internet het mogelijk dat leerlingen meer tijd besteden aan het bestuderen van sites met uittreksels en boekverslagen dan aan het lezen van het boek zelf. Toch heb ik in mijn eigen onderwijspraktijk ervaren dat het grote aanbod aan uittrekselsites ook positief kan uitpakken. Voorwaarde is dat de docent een uitdagende webquest organiseert, waarbij leerlingen onder meer kritisch moeten reageren op een uittreksel of boekverslag dat zij zelf opgezocht hebben op het internet. In deze bijdrage schets ik hoe uittrekselsites functioneel gebruikt kunnen worden. Dit doe ik aan de hand van een beproefd praktijkvoorbeeld waarvan de organisatie voor de docent bovendien redelijk eenvoudig is. Het zijn de leerlingen die het werk doen!

Carla Driessen

In een eerdere publicatie in *Tsjip/Letteren*, getiteld 'De scholierenecanon op internet: uittrekselsites en hun invloed op leesgedrag', stelde Martijn Nicolaas dat internetsites met uittreksels en boekverslagen 'luiheid in de hand kunnen werken en de kans op fraude vergroten'. Als docent heb ik inderdaad wel eens een boekverslag moeten beoordelen waarvan ik vermoeden had dat deze niet door de desbetreffende leerling geschreven was. Tegelijkertijd was de kwaliteit niet beter dan verslagen die medeleerlingen op eigen kracht hadden gemaakt. Voor mij was deze ervaring doorslaggevend om in mijn lessen voortaan anders met het fenomeen internet om te gaan, namelijk door gebruik van een uittrekselsite verplicht te stellen in plaats van te omzeilen dan wel te ontmoedigen of af te straffen.

Door gebruik van een uittrekselsite af te dwingen, kunnen de volgende leerdoelen nagestreefd worden: leerlingen kunnen slim, efficiënt en kritisch gebruik maken van internet, onder andere om een geschikte uittrekselsite op te sporen; leerlingen kunnen de kwaliteit van een uittreksel/boekverslag/samenvatting op de desbetreffende site beoordelen, op grond van vooraf vastgestelde criteria (variant: leerlingen mogen ook eigen criteria inbrengen). Daarbij kunnen zij een onderscheid maken tussen feitelijke en subjectieve uitspraken; leerlingen kunnen het uittreksel beargumenteerd aanvullen/verbeteren, op grond van hun eigen leeservaring met het boek in kwestie.

Een webquest rondom uittrekselsites
Inmiddels heb ik twee jaar ervaring

met verplicht gebruik van uittrekselsites door leerlingen, in de vorm van een *webquest* die ik hieronder zal beschrijven. Leerlingen in de eindexamenklassen havo en vwo hebben deze taak voor het vak Frans moeten maken. Na het eerste jaar heb ik de *webquest* bijgesteld. In de aangepaste taak laat ik leerlingen twee boekbesprekingen opzoeken en van commentaar voorzien, waarbij ook een onderlinge vergelijking gemaakt moet worden. In deze bijdrage volgt een beschrijving van de *webquest* zoals ik die tegenwoordig laat uitvoeren. Oorspronkelijk was de *quest* dus bedoeld voor het vak Frans, maar om deze geschikt te maken voor gebruik in de (literatuur)lessen Nederlands en moderne vreemde talen, zal ik hieronder de taak zo algemeen mogelijk proberen te formuleren. De beschrijving is daarbij zoveel mogelijk in termen van de activiteiten door de leerlingen. Slechts zijdelings noem ik de activiteiten voor de docent, maar naar behoefte kan de docent deze naar eigen inzicht verder uitbouwen.

Leerlingen surfen op het internet

Als eerste deelopdracht moeten de leerlingen een boek in de doeltaal kiezen, zoveel mogelijk op grond van eigen voorkeur en interesse. Waar nodig komt de docent met tips. De docent vraagt de leerlingen bij het boek twee boekbesprekingen op te zoeken

(recensies, uittreksels, verslagen), waarvan in ieder geval één op internet gepubliceerd is. Alleen boeken waarvan twee besprekingen beschikbaar zijn, mogen gelezen worden. Sites in de doeltaal hebben uiteraard als voordeel dat deze de leerling de kans geven verder te komen met de taalverwerving in de doeltaal. Om die reden zou gebruik daarvan door de docent gestimuleerd dienen te worden. Mijn ervaring is dat het (sommige) leerlingen best wat tijd kost om tot een goede keuze te komen. Daarom vind ik het handig om een moment te organiseren in de les waarop leerlingen hun ervaringen uit kunnen wisselen, voordat zij met de feitelijke *quest* aan de slag gaan. Voorbeelden van vragen die de docent kan stellen zijn: ‘Wie heeft welk boek gekozen en waarom?’ en ‘Wat zijn handige sites?’ Zo nodig komt de docent met aanvullende suggesties. Met het oog op de planning laat ik leerlingen hun boek samen met de twee boekverslagen inleveren geruime tijd voordat zij aan de slag gaan met de *webquest*. Bijkomend voordeel is dan dat de leerlingen in de tussentijd het boek kunnen lezen, bij de moderne vreemde talen ook weer in de doeltaal. Om het begrip van het boek daarbij enigszins te toetsen kan de docent in een tussentijdse leescontroleopdracht vragen stellen, bijvoorbeeld over de verfilmbaarheid van het boek. Dit doe ik bijvoorbeeld als volgt: ‘Als jij dit boek zou verfilmen, welke passage(s) zou je zeker in de film opnemen en welke passage(s) zou je weglaten?’ In de toelichting laat de docent de leerling gebruik maken van specifieke tekstfragmenten. Een andere mogelijkheid om meer taalverwerving te stoppen in de taak is om het werkstuk in de doeltaal te laten maken. Dat heb ik zelf de afgelopen jaren overigens niet gedaan.

Op een van tevoren vastgelegde datum leveren de leerlingen de opgespoorde boekverslagen in, samen met de titel van het boek. Eventueel kiest de leerling een ander boek, op aanraden van de docent. Korte tijd daarna krijgen de leerlingen de beide boekverslagen terug. De reden hiervan is dat de verslagen als bijlage opgenomen moeten worden in het werkstuk.

Boekverslagen uitpluizen

In de tweede deelopdracht staan de beide boekverslagen centraal. De docent vraagt de leerlingen de verslagen kritisch te bekijken. Ik heb leerlingen daarbij individueel laten werken, hoewel hier ook groepswerk denkbaar is. In het bijgaande overzicht staan stuurvragen die de docent aan zijn leerlingen zou kunnen voorleggen. Uit dit overzichtje blijkt dat een leerling meer tijd moet steken in de opdracht, naarmate een verslag minder kwaliteit in huis heeft, bijvoorbeeld doordat gegevens ontbreken. Aan dit punt zou de docent desgewenst aandacht kunnen besteden. Het loont blijkaar om je goed te oriënteren op het internet en niet de eerste de beste site te gebruiken. In de introductie kan de docent zonodig ook aandacht besteden aan belangrijke literaire begrippen zoals vertelperspectief, afhankelijk van de achtergrondkennis van de leerlingen en de ambities van de docent.

Werkstuk

In deelopdracht drie werken de leerlingen naar een concreet product toe. Ze maken namelijk een schriftelijk verslag van hun bevindingen. Elke leerling werkt individueel. De werkwijze is als volgt: de leerling rapporteert over elke stuurvraag zijn zienswijze en markeert daarbij

Stuurvragen om een uittreksel van een ander te becommentariëren

- 1 Hoe compleet is het verslag?
- 2 Vul zelf aan waar nodig.
- 3 Bevat het verslag onjuistheden?
- 4 Verbeter deze.
- 5 Welke uitspraken in het verslag getuigen van een persoonlijke mening?
- 6 Met welke van deze uitspreken ben jij het eens, met welke oneens? Licht je antwoord toe.
- 7 Vergelijk de kwaliteit van de twee verslagen: welk verslag vind je het beste? Licht je antwoord toe.

Aanwijzingen bij de verschillende stuurvragen

- 1 Loop de volgende zaken na: gegevens over de auteur; samenvatting; titelverklaring; beschrijving van belangrijkste thema; typering van het verhaal; typering van het vertelperspectief; beschrijving van de belangrijkste karakters/personen; aanduiding van tijd en ruimte.
- 3/4 Foutjes in jaartallen, titels. Kwaliteit van het taalgebruik. Voorbeeld: foute typering van het genre.
- 5 Voorbeeld: beoordeling van het boek.
- 7 Gebruik de stuurvragen 1 t/m 6.

bewijsplaatsen in het desbetreffende boekverslag. Dat wil zeggen: op de uitdraai of kopie voegt de leerling bij de gemarkeerde passages zijn eigen

opmerkingen toe. In het werkstuk komt ook het adres van de website(s) of de bronvermelding van de gedrukte tekst.

Met een beetje geluk ervaren (sommige) leerlingen dat een goede zoektocht naar een geschikt uittreksel beloond wordt: aan een kwalitatief hoogstaand verslag hoeft minder ‘gerepareerd’ te worden. De docent kan hierover ook met de leerlingen van gedachten wisselen in een klassikaal lesmoment, bijvoorbeeld in een terugblik op de *webquest*. Wellicht motiveert dit leerlingen om bij een volgende taak waarbij bronnen op het internet gebruikt moeten worden (nog) meer tijd te reserveren voor hun digitale zoektocht.

Opnieuw het internet op

Als vierde en laatste deelopdracht volgt dan een vraag over de thematiek van het boek, waarbij de leerling weer het internet kan raadplegen en/of andere bronnen. Eerst stelt de leerling vast wat volgens hem het belangrijkste thema van het boek is (met toelichting) en vervolgens zoekt hij – naar wens van de docent – een Franstalig en/of Engelstalig en/of Duitstalig en/of Nederlandstalig boek op met een vergelijkbare thematiek. Het resultaat hiervan komt ook in het werkstuk, inclusief de gevolgde aanpak.

Voorbeeld uit de praktijk

De afgelopen twee jaar heb ik op de hierboven geschetste manier gewerkt. Om te laten zien tot welke producten dit alles heeft geleid, toon ik hieronder enkele reacties van twee leerlingen. De besproken boeken zijn *L'étranger* van Albert Camus en *Les âmes grises* van Philippe Claudel. De leerlingen hebben gebruik gemaakt van drie sites, namelijk www.scholieren.com, www.parool.nl en www.crimezone.nl. Op de stuurvraag ‘Hoe compleet is het

verslag?’ meldde leerling 1 het volgende: ‘In het leesverslag [*L'étranger*, www.scholieren.com] zijn uitgebreide bibliothecaire gegevens aanwezig. In het leesverslag is ook een uitgebreide samenvatting aanwezig. Het soort verhaal/roman staat in het leesverslag bij bibliothecaire gegevens, deze is verder uitgebreid onder het kopje “stroming”. In dit verslag staat niets over de spanningsopbouw.’ Op de stuurvraag ‘Bevat het verslag onjuistheden?’ antwoordde dezelfde leerling: ‘Ik vind dit over het algemeen een net en goed leesverslag, alleen ben ik het niet met de lezer eens van dit boekverslag als het over de stroming gaat. In het verslag staat dat dit boek in de tijd van het absurdisme geschreven is. Deze stroming is naar mijn weten niet waar, omdat Albert Camus een aanhanger was van het existentialisme.’ Op de vraag ‘Welke uitspraken in het verslag getuigen van een persoonlijke mening?’ en ‘Met welke van deze uitspreken ben jij het (on)eens?’ werd door leerling 2 als volgt gereageerd: ‘Het boek [*Les âmes grises* op www.parool.nl/boeken/recensies] wordt aan alle kanten geloofd en geprezen en ik kan de schrijver van deze recensie geen ongelijk geven. Het boek is inderdaad waanzinnig goed geschreven en het boeide mij van begin tot het einde. Er zijn ook subjectieve elementen in dit verhaal aanwezig namelijk dat in het begin van het leesverslag de lezer een motivatie aangeeft waarom zij dit boek is gaan lezen. Aan het einde van het leesverslag geeft de lezer een beoordeling van het verhaal en dit is alleen gebaseerd op de mening van de lezer.’ In reactie op de vraag ‘Vergelijk de kwaliteit van de twee verslagen: welk verslag vind je het beste?’ reageerde deze leerling zo: ‘De boekbespreking van *het Parool* is van veel hogere

kwaliteit [dan de recensie van www.crimezone.nl] en bevat ook veel meer elementen die in een boekbespreking horen.’

Gebruik van uittrekselsites voegt duidelijk iets toe aan het lezen van het boek in kwestie en heeft bovendien een sturende rol in de manier waarop de leerling zijn mening verwoordt. Het lijkt er dus op dat uittrekselsites zinvol gebruikt kunnen worden naast het boek en niet in plaats van het boek. Wordt u al nieuwsgierig hoe uw leerlingen het als recensent zouden doen?

Carla Driessen promoveerde in 2003 op het proefschrift Analyzing textbook tasks and the professional development of foreign language teachers. Sinds 2001 maakt zij deel uit van de redactie van Levende Talen Tijdschrift, recentelijk als hoofdredacteur. Zij werkt als docent Frans op het Over Betuwe College in Elst. De in dit artikel besproken webquest heeft zij eindexamenleerlingen havo en vwo van het Luzac College Utrecht en Arnhem laten uitvoeren in het kader van hun handlingsdeel voor het vak Frans. ■

Gebruikte literatuur

Martijn Nicolaas, ‘De scholierencanon op internet. Uittrekselsites en hun invloed op leesgedrag’. In: *Tsjip/Letteren* 13-1, 2003, p. 33-35.

G. Westhoff, ‘Talenquests: beloften en valkuilen’. In: *Levende Talen Magazine* 4, 2005, p. 12-14.

Verontwaardiging over gebrek aan respect slaat een brug

Vijftien jaar na de dood van Jan de Zanger

‘Het spijt me heel erg, mevrouw Tolsma, maar van dit boek, was geen informatie over de schrijver te vinden. Ik heb daadwerkelijk overal gezocht: in de bibliotheek, op internet en in encyclopedieën. Maar nergens kon ik iets over de schrijver van het boek Dit been is korter vinden.’ Op internet, op een site voor ‘scholierensamenvattingen’ kun je ontroerende ontboezemingen tegenkomen. Gemakzucht lijkt eerder de oorzaak dan een werkelijk gemis aan informatie. Jan de Zanger leeft nog altijd voort, niet alleen op internet en in naslagwerken, ook op school. In januari is de schrijver vijftien jaar dood, maar zijn boeken kunnen nog steeds op waardering van leerlingen rekenen. Ben is dood en Desnoods met geweld zijn nog steeds leverbaar. Jan de Zanger was een man die van jongeren en schrijven hield en de moraal niet schuwde. Het opgeheven vingertje bleef doorgaans achterwege. ‘Ik ben geen zendeling,’ benadrukte hij zelf, maar ondertussen deed hij wel degelijk een beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel van jongeren. In de spiegel die hij voorhield, zat doorgaans een fijntjes verpakte boodschap.

Henk Langenhuijsen

In november van 1990 had ik Jan de Zanger uitgenodigd voor een bezoek aan mijn school. Hij zou over een half jaar over zijn werk komen vertellen. Mijn verzoek veroorzaakte wel een lichte paniek, zo schreef hij, want het aantal verzoeken was zeer groot. Van januari tot en met april zat hij al vol, en dan te bedenken dat hij net met vervroegd pensioen was. Half januari kreeg ik tijdens de pauze in de

lerarenkamer een verontrustend telefoontje van Stichting Schrijvers School Samenleving: de schrijver was dood, onverwachts gestorven in zijn geliefde Denemarken. Hij was pas 58 jaar en leek gezond. Hij vond rust in Hejlsminde, zo vermeldde de overlijdensadvertentie, en hij werd in alle stilte in Hejls begraven. Hij was getrouwd met de vertaalster Nini van der Beek en had drie kinderen.

Dochter Hedi werkt ondertussen ook als vertaalster. Over de doodsoorzaak van Jan de Zanger is bij mijn weten nooit geschreven, over zijn persoonlijke leven is niet veel bekend. Het gedicht ‘Vermoeidheid’ uit zijn poëziebundel uit 1967, getiteld *niet alleen/maar ook*, was in de overlijdensadvertentie opgenomen:

‘Vermoeidheid

gaan liggen
in het bos
en met de keel van de merel
de zon naar de horizon zingen

gaan liggen
en wachten op het groeien van het gras
een woning zijn voor ontheemde
slakken

gaan liggen
de regen door mij heen laten
spoelen
en iedere versteende gedachte
doordrenken

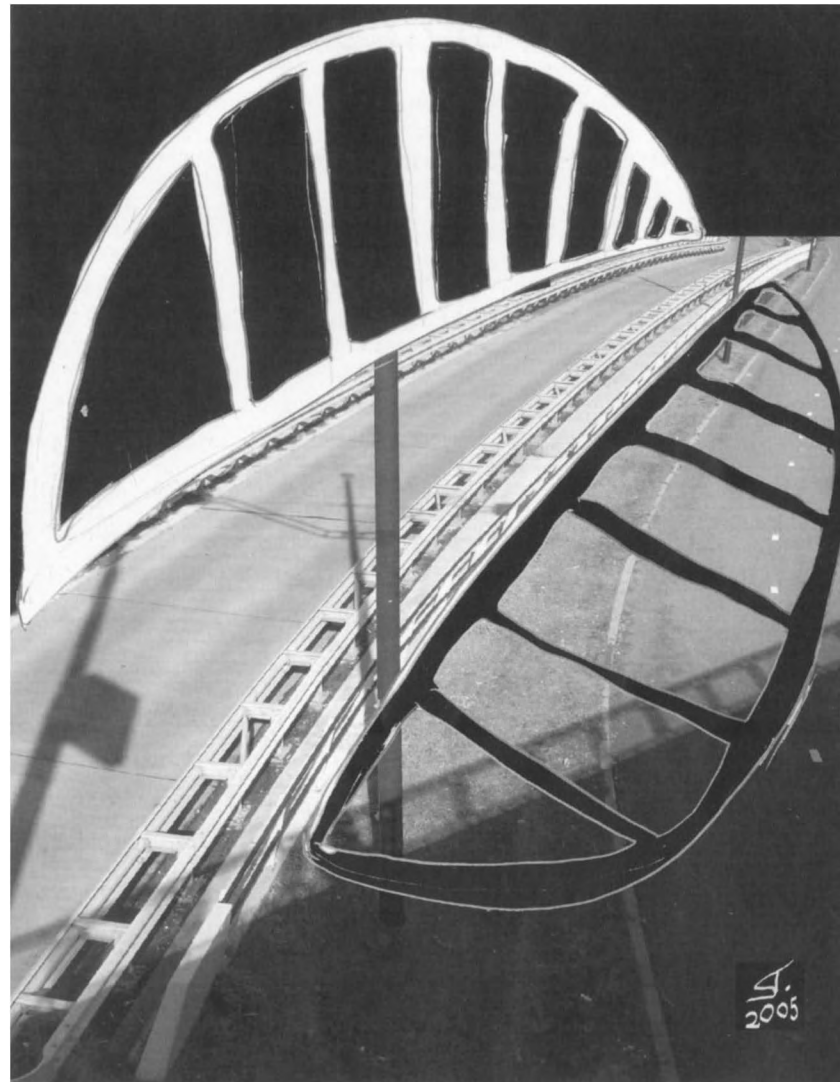
de zon mij laten bleken
en ieder verstard denkbeeld
verteren

gaan liggen
en opstaan
zonder woorden
in een lege wereld’

De Zangers laatste boek, *Hadden we er maar wat van gezegd!*, dat nog geen half jaar voor zijn dood was gepubliceerd, behandelde een actueel thema met een dramatische afloop: pesten en het noodlottige gevolg daarvan. Later zouden ook andere schrijvers van dit thema gebruikmaken, maar De Zanger had een originele invalshoek. Op een reünie worden volwassen personen met hun verleden geconfronteerd en alsnog ter verantwoording geroepen voor de zelfmoord van het slachtoffer.

Biografie

Jan de Zanger werd in 1932 in Schiedam geboren. Toen hij tien was, werd zijn huis door een Engels bombardement vernield. In de hongerwinter werd hij ernstig ziek en na de bevrijding kwam hij als ondervoede jongen in Denemarken terecht. In een periode van drie maanden sterkte hij aan en leerde Deens. In 1951, na het behalen van zijn hbs-diploma, verbleef hij opnieuw enkele maanden in Denemarken. De liefde voor het land zou nooit meer voorbij gaan; hij zou er geregeld verblijven. Zijn eerste publicatie in 1961 was een vertaling van een Deense roman. Vele tientallen boeken zouden volgen, ook vertalingen uit het Zweeds, Noors en Duits. In 1970 werd hij in Denemarken voor zijn vertaalwerk onderscheiden; het stak hem dat hij in Nederland als vertaler dikwijls niet die waardering kreeg waarop hij meende recht te hebben. Hij studeerde Nederlands en begon in 1957 als leraar op zijn eigen middelbare school in Schiedam. Vanaf 1963 werkte hij in Lochem, waar hij altijd is blijven wonen, ook toen hij vanaf 1977 bij de Specialisten in Leerplan Ontwikkeling in dienst kwam en zich ging bezighouden met het schrijf- en leesonderwijs. Hij was een van de verdedigers van 'gericht schrijven', dat toentertijd



probeerde het schrijfonderwijs dichterbij de werkelijkheid te brengen. Als leraar was hij teleurgesteld geraakt, omdat hij vond dat de leerling te veel ondergeschikt werd gemaakt aan het schoolstelsel en het eigenbelang van leraren. Vanaf 1981 was hij tevens voorzitter van de Nederlandse sectie van de IBBY, de International Board on Books for Young People. Deze functie bracht hem in contact met vele jeugdboekenschrijvers. In 1962

verscheen zijn eerste gedichtenbundel. In zijn poëzie is De Zanger dikwijls op zoek naar de relatie tussen de mensen, landschappen en gebeurtenissen om hem heen. Ook dan heeft hij belangstelling voor de ander, voor de angst van de medemens om te leven en zijn emoties te tonen. Hij voelt zich thuis in het milieu van het progressief-christelijke tijdschrift *Kentering* en huldigde net als Wim Hazeu en Hans van de Waarsenburg de opvatting dat

de dichter in een woelige maatschappij staat en dat mag laten weten ook. Zijn eerste jeugdboek, *Ben is dood* kwam negentien jaar later uit. In zijn eerste boeken speelt de romantiek een belangrijke rol: een jongen en een meisje zoeken samen iets uit en krijgen daardoor een relatie. Een maatschappelijk thema ligt altijd aan de basis. Vaak zijn de hoofdpersonen jongeren die afwijken: ze zijn gehandicapt, hebben een andere huidskleur of zijn homoseksueel. ‘Natuurlijk schrijf ik vanuit een idee: accepteer elkaar zoals je bent en probeer door de ander heen te kijken,’ zei De Zanger in een interview.

Eigentijdse problematiek

Uit de boeken van De Zanger spreekt bezorgdheid en soms zelfs woede. Hij schrijft pakkend over problemen die toen eigentijds waren en nog altijd tot de verbeelding spreken; in wezen pleit hij voor meer verdraagzaamheid en respect voor elkaar. Juist daardoor hebben zijn boeken niets aan actualiteit ingeleverd. Als prozaïst debuteerde De Zanger met *De andere kant van de maan*, een bundel verhalen uit 1980. Een jaar later verscheen zijn eerste jeugdboek; daarna schreef hij nog een roman voor volwassenen, getiteld *De fietser*, waarin hij – toen al – de schaalvergroting in het onderwijs aanklaagde. De fusies van de jaren negentig zouden voor hem een gruwel zijn geweest. Vervolgens richtte hij zich volledig op het jeugdboek. *Voor een halve zak drop*, *Ik ben naar Wladiwostok* en vooral *Desnoods met geweld* waren toppers in de onderbouw waarmee moeilijke lezers dikwijls verleid konden worden. Vooral *Desnoods met geweld* – over racisme – raakte bij velen een gevoelige snaar. Het boek is veelvuldig vertaald en in 1988 ontving hij in Duitsland de Vredesprijs voor jeugdboeken voor

Dann eben mit Gewalt. De goede bewerking in 1989 in de schooltelevisieserie *Geef mij maar een boek*, met ontroerende fragmenten van de zinloze moord op de Antilliaanse jongen Kerwin Duinmeijer leverde jarenlang steevast een boeiende les op, met levendige discussies over discriminatie en een run op het boek. Ik vermoed dat de videoband nog steeds dienst doet. In het bijbehorende leerlingenkatern zegt De Zanger: ‘Kinderen kunnen zich in hun leesgewoonten heel spontaan ontwikkelen. Eerst het prentenboek, dan het kinderboek, de sprookjes, de *science fiction* en zo verder, totdat ze op de middelbare school zijn aangekomen. Dan is het afgelopen. Dan gaat de leraar vertellen

wat ze moeten lezen en hoe. Het moet Nederlandse literatuur zijn en uit die en die stroming. En ze moeten er de kenmerken uit halen en de bedoeling van de schrijver en wat al niet meer. Ze hebben er de leeftijd en de levenservaring niet voor.’

Een houding die paste in die tijd, maar ongetwijfeld nog altijd interne botsingen in de secties oplevert. De Zanger dichtte het literaire gat voor de lezer die te groot is voor het servet en te klein voor het tafellaken. Bij hem moest lezen geen opgave zijn, maar een vanzelfsprekende activiteit, met een aansprekende combinatie van onrecht, spanning en romantiek. Hij werkte graag met flashbacks, en kon levendige dialogen en situaties schetsen. Omdat hij zich doorgaans liet leiden door zijn eigen verontwaardiging werd zijn werk nooit dor.

‘Jan de Zanger was een echte herkauwer, althans in zijn boeken. Vaak gaat het erom dat de hoofdperson door iets wat er gebeurt geconfronteerd wordt met het verleden. Door na te denken of te schrijven probeert hij te begrijpen wat er aan de hand is. Soms is de ware toedracht raadselachtig. Stukje bij beetje wordt het raadsel opgelost en dat maakt de meeste boeken van Jan de Zanger erg spannend,’ schrijft Eva Roskam in *Lezen over Jan de Zanger* uit 1991. Rindert Kromhout merkte in *de Volkskrant* van 4 maart 1989 op: ‘Zijn boeken zien er goed uit. Het zijn volwassen ogende, kloeke paperbacks voor lezers vanaf een jaar of veertien. Het zijn geen literaire hoogvliegers; daarvoor zijn de verhalen te vlak van taal, inhoud en compositie. Maar de teksten zijn in elk geval toegankelijk voor een waarschijnlijk groot publiek. Ze lezen lekker weg en gaan over onderwerpen waarin jongeren wel het

Jan de Zanger in boeken	
Gedeeltelijke biografie	
1962	<i>Bij mijzelf te rade</i> (gedichten)
1967	<i>niet alleen / maar ook</i> (gedichten)
1968	<i>Een gat in mijn plusfour</i> (gedichten)
1970	<i>Aai de baas daarom</i> (gedichten)
1979	<i>Gaatjes prikken</i> (gedichten)
1980	<i>Wet verses</i> (gedichten)
1980	<i>De andere kant van de maan</i> (verhalen)
1981	<i>Ben is dood</i>
1983	<i>De fietser</i>
1983	<i>Kraaiepoten</i> (oude en nieuwe gedichten)
1983	<i>Ik ben naar Wladiwostok</i>
1984	<i>Voor een halve zak drop</i>
1986	<i>Desnoods met geweld</i>
1988	<i>Dit been is korter</i>
1988	<i>Poepoe</i>
1989	<i>De mensen kijken altijd zo</i>
1990	<i>Hadden we er maar wat van gezegd!</i>

een en ander van zichzelf zullen terugvinden.’

Gouden of Zilveren Griffels heeft Jan de Zanger nooit voor zijn boeken ontvangen, hoewel die door de volwassen critici toch meestal met waardering besproken werden. Kritiek was er soms vanwege te veel stereotiepe beschrijvingen van personen en hun te romantische relaties. De literaire kwaliteiten van De Zanger werden niet zo hoog aangeslagen, wat in dezelfde tijd ook een leraar-schrijver als Evert Hartman overkwam, terwijl ook die ‘gevreten’ werd. Aukje Holtrop was in 1989 scherp in *Vrij Nederland*: ‘Met een ongebreidelde fantasie maakt Jan de Zanger allerlei verhalen in zijn hoofd die hij vervolgens achter elkaar plakt en door elkaar klutst. Hier een stukje ontluikende seks, daar een stelletje vervelende tantes, een toefje moeilijke ouders, een plukje schoolleven en een bosje paardensport. Daar meng je dan dialogen van schooljongens onder elkaar en de eigen gedachten van de hoofdpersonen door en je hebt een spannend boek.’

Deze kritiek zal de schrijver ook gestoken hebben, al ontkende hij dat later en beweerde hij dat waardering van zijn lezers voor hem het allerbelangrijkste was. Lieke van Duin schreef in maart 1991 in *Trouw*: ‘De jeugdliteratuur verliest in Jan de Zanger een bijzonder geliefd auteur van realistische, spannende boeken met een wat zwaarmoedige ondertoon in een onopgesmukte taal. Actuele maatschappelijke problemen als vandalisme, drugs, racisme, gehandicapt zijn en zelfmoord worden op een herkenbare manier aangesneden. (...) Het was zijn talent drama’s genuanceerd weer te geven, van binnenuit, in vlot lopende romans met een goede spanningsopbouw en levensechte

personages. Jan de Zanger was een auteur met een brugfunctie: hij behoorde tot die groep schrijvers die, zonder zelf een afgewogen literaire stijl te hebben, een breed publiek van jongeren naar de literatuur toe weet te trekken. Een enorme verdienste, die door critici (inclusief mijzelf) vaak ondergewaardeerd wordt.’

Jan de Zanger in prijzen	
1970	Sören-Gyldendalprijs voor zijn vertalingen uit het Deens
1981	De Gouden Harington (beste tienerboek), door tienerjury in Velsen voor <i>Ben is dood</i>
1982	Legpenning van de provincie Limburg voor <i>De fietser</i>
1988	Gustav Heidemann Friedenspreis 1988 voor <i>Desnoods met geweld</i>
1989	Tip van de Nederlandse Kinderjury 10 t/m 12 jaar voor <i>Poepoe</i>
1991	Tip van de Nederlandse Kinderjury 13 t/m 16 jaar voor <i>Hadden we er maar wat van gezegd!</i>

Verontwaardiging

Doorgaans liet de schrijver zich leiden door wat hem zelf ook greep. Het verhaal in *Ben is dood* is echt gebeurd. ‘Op mijn school was een van de leerlingen aan de drugs geraakt en na veel ellende, hulp en verwikkelingen heeft hij ten slotte zelfmoord gepleegd. Toen de rector ons dat in de lerarenkamer meedeelde, zei een van de collega’s: “Hebben we daar nou al die moeite voor gedaan?” Ik vond dat verschrikkelijk. Ik heb er jaren mee rond gelopen. Ik voelde dat het er een keer uit moest komen.’

In het eerste hoofdstuk van het boek komt deze uitspraak terug. De klas reageert geschokt. Meer dan eens neemt Jan de Zanger het op voor de jongeren en zijn volwassenen star en onverschillig. In *Desnoods met geweld* wordt zelfs een docent ontmaskerd als de aanjager van *White Power*. In bijna al zijn boeken speelt de school een belangrijke rol. Het is geen plaats waar de figuren uit zijn boeken het naar hun zin hebben, maar een ‘leerfabriek’ waar kinderen zich eenzaam voelen. In het laatste boek zijn niet alleen medeleerlingen schuldig aan ‘het ongeluk’, maar ook docenten hebben de onherroepelijke daad van Sietse bevorderd door niet fatsoenlijk in te grijpen.

Jan de Zanger miste vaak warmte op school en schrok geregeld van het gebrek aan respect voor elkaar. Hij zag ook dat lezen voor veel leerlingen een doffe ellende is, een intellectuele dwang. Het is een prestatie dat deze bewogen schrijver, zelfs vijftien jaar na zijn dood, en ondanks het ontbreken van een literaire erkenning, nog altijd met zijn boeken en zijn impliciete moraal het vuur van leerlingen even weet op te porren.

Henk Langenhuijsen is docent Communicatie en Culturele Vorming aan het Koning Willem 1 College in 's-Hertogenbosch. Meer informatie: he.langenhuijsen@kw1c.nl. ■

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

Ik was een samoeraï

Marjolein Houweling
L.J.Veen, 2005
ISBN 90 204 0266 8
€ 15,95

We reizen in *Ik was een samoeraï* mee naar Spanje, op de motor met Sam, een vrolijke lesbienne van ergens in de twintig, en haar vriendin Guus, een bekend popzangeres. Sam, tekstschrijfster van beroep, heeft aanvankelijk een voorkeur voor *one night stands*, tot ze Guus ontmoet en compleet weg van haar is. Haar pogingen om Guus te versieren lijken te slagen, tot haar 'praatvriendin' Yunjie roet in het eten gooit en een relatie begint met Guus. Zakelijk gaat het Sam ook al niet voor de wind: intriges op haar werk brengen haar ertoe om na wat subtiële wraakacties ontslag te nemen. Dan belt Guus met de vraag of Sam met haar mee wil, op de motor naar Spanje. Onderweg doen ze in een Frans dorpje het kasteelachtige verblijf aan van de vader van Guus, een egocentrische kunstenaar die amper tijd weet vrij te maken voor een gesprek met zijn dochter die daar toch erg veel behoefte aan heeft. Sam en Guus reizen verder en komen aan in Spanje bij de moeder van Guus, ook kunstenaar, een vriendelijke vrouw die een oudere tweelingzus van Guus lijkt. En dan komt aan het licht waarom Guus zo graag Sam mee wilde hebben op deze ogenschijnlijk



ontspannen reis. Een verrassend verhaal over vriendschap, liefde en dood, vlot en meeslepend verteld. Het is inmiddels al de derde roman van Marijke Houweling, die in 2004 ook een poëziebundel, *Gouden bergen*, publiceerde. Een aanrader!

JD

De vrouw van de filosoof

Philibert Schogt
Arbeiderspers, 2005
ISBN 90 295 6224 2
€ 16,95

Het is een regelmatig opduikende vraag: hoe ver mag je gaan in het vermengen van werkelijkheid en fictie? Mag je reële personen herkenbaar invoeren in romans? Er zijn de afgelopen jaren nogal

wat processen gevoerd over deze kwestie. Hans Dorrestijn die in een roman zijn ex zo neurotisch afschilderde dat ze naar de rechter stapte, kreeg de rechterlijke goedkeuring daarvoor, maar Herman Brusselmans verloor het proces dat de Vlaamse couturier Ann Demeulemeester tegen hem had aangespannen toen hij haar met naam en toenaam bepaald niet vleidend besprak in zijn boek. In *De vrouw van de filosoof* ontdekt de hoofdpersoon Vera dat haar ex, de filosoof Luuk van Vleuten, hun relatie in een roman van zo'n 900 bladzijden tot in de pijnlijkste details beschrijft om daarmee zijn op het werk van een Franse filosoof gebaseerde ideeën uiteen te zetten, die luiden dat ieder mens moet zorgen om de held van zijn eigen levensverhaal te blijven. Daarvoor heb je een



'vijand' nodig, en die rol mag Vera vervullen: zij is 'de sirene van de middelmaat', zij zorgt ervoor dat Luuk zich niet kan ontplooiën. Hun relatie is mislukt, aldus het boek van haar ex, omdat zij zo overduidelijk 'niets' is. Moet je de leugens in zo'n boek nu gaan proberen te ontkrachten, of moet je ze negeren? Vera weet het niet; er wordt van allerlei kanten druk op haar uitgeoefend om in actie te komen, maar is doodzwijgen uiteindelijk niet beter? Schogt schetst een fraai beeld van twee levens waarin de verhoudingen tussen 'held' en 'vijand' langzaam subtiel gaan verschuiven.

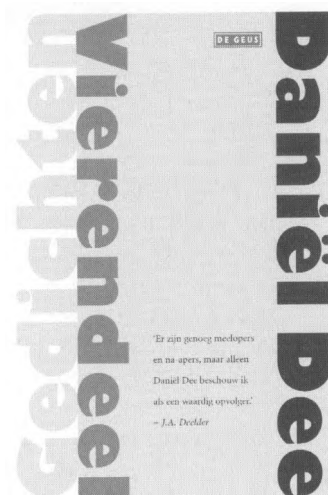
JD

Vierendeel

Daniël Dee
De Geus, 2005
ISBN 90 445 0689 7
€ 13,95

'Ik tracht met mijn poëzie de dagelijkse burgerlijke sleur en middelmaat te doorbreken. Pas wanneer het vanzelfsprekende wegvalt openbaart zich het ware, glorieuze leven in al zijn positieve en negatieve facetten.' Dit zijn de woorden van een romanticus, een hemelbestormer. Deze woorden zijn tegelijk ook volslagen nietszeggend. Het is een citaat van Daniël Dee op de achterflap van zijn debuutbundel *Vierendeel*. Als bewijs van zijn romantische

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R



inborst dankt hij achterin zijn bundel onder anderen Mohammed Ali, Jim Morrison en Bertolt Brecht. Het kan niet op. De poëzie voorafgaand aan deze 'verantwoording' lijkt veel vorm en weinig inhoud te hebben, is vaak fris van taalgebruik, maar wil slechts met moeite bekijken. Hemelbestormend is het zeker. In het eerste deel van *Vierendeel* gaat Dee terug naar zijn jeugd in een dorp waar hij met zijn vriendje fantaseerde over later. Het dorp wordt stad en de dichter volwassen. Het volgende deel handelt over de liefde. Daarin gaat van alles mis. Bij verdriet wordt er gedronken, een sigaret gerookt en naar Mozart geluisterd. Op het einde van dit deel toont Dee dat hij in staat is om in directe en heldere taal kwetsbaar en oprecht te zijn. '[...] ik moet gewoon heel erg denken

/ aan een jaar geleden toen ik zo blij was om de schoonheid / en nu is alles zo anders en dat doet pijn en nou zit ik te huilen'. Het derde deel lijkt over de hartstocht te gaan en is veruit het interessantste. In het laatste gedeelte, dat uit een enkel gedicht bestaat, moet de verliefdheid de zwaar-moedigheid overwinnen. 'Het lelijkste worstje' uit deel drie is een gedicht over een tuinfeest in de tuin van het tuinhuisje op het volkstuintencomplex. Treinen razen voorbij, er is te weinig bier, de politiek wordt doorgenomen en dan staat daar ineens te lezen: 'jij maakte bekend dat je zwanger was niet van mij'. Door deze terloopse mededeling steekt het echte leven dwars door de banale gezelligheid heen. Het feest wordt decor en geeft op zijn beurt weer betekenis. Hoe komt het dat die opmerking zo tussen neus en lippen gemaakt wordt, waarom zomaar op een feestje? Wat is er gebeurd? Het gedicht eindigt met: 'hoeveel jaar staat er eigenlijk op het roosteren van een kind // de volgende ochtend kwam de volledige viszooi eruit gespoten / het was net de hele diepzeepopulatie inclusief moby dick.' De poëzie van Dee heeft iets plezierigs, maar is te vaak hopeloos romantisch. Het is alsof hij zich nog achter spitsvondigheden en het Grootse Poëtische verstopt. Hij wil te graag Dichter zijn. Om leerlingen van hun romantische of stoffige beeld van poëzie te verlossen

kunnen jonge modernistische dichters erg handig zijn. Dee is er zo eentje. Hij gebruikt moderne taal en heeft een voor leerlingen herkenbare belevingswereld. En van het groteske hebben die leerlingen helemaal geen last. Integendeel. Die houden wel van een potje hemelbestormen.

XMB

Vederland

Jan de Leeuw
Davidsfonds/Infodok, 2004
ISBN 90 5908 110 2
€ 14,95

In het Vlaamse literaire landschap verdiende Jan de Leeuw reeds zijn sporen met gesmaakte volwassenenromans; zijn debuut als jeugdauteur met *Vederland* leverde hem meteen een Boekenwelp op. Hoofdpersonage is de dertienjarige Arnoud, die samen met zijn vader naar het fictieve (Vlaamse) dorpje Deemstervelde reist, om er de begrafenis van Arnouds grootmoeder bij te wonen. Arnoud schrikt niet weinig als hij postuum een brief ontvangt van zijn grootmoeder: de familierelaties zijn al jarenlang dermate verzuurd dat Arnoud zijn grootouders nauwelijks heeft gekend. In het bladzijdenlang intrigerend epistel onthult grootmoeder Irma ten dele waarom ze een slechte relatie had met haar man, Arnouds naamgenoot en oorlogsslachtoffer. Aanvankelijk

vindt Arnoud in de besloten gemeenschap geen klankbord voor zijn indringende vragen. Tot hij de stokoude barones Clara, ornitholoog Titus en de wispelturige Rebecca leert kennen. Stukje bij beetje ontrafelt Arnoud de oorlogsgeschiedenis van zijn grootouders; de som van de afzonderlijke puzzelstukjes reveleert een aparte kijk op de verhouding tussen grootouders en hun kleinkinderen, en biedt een onderhoudend portret van de Tweede Wereldoorlog in een onooglijk Vlaams dorpje. Arnouds nuchtere kijk op de wereld der volwassenen, de eerste verliefdheid, kortom: het leven *tout court* verleent deze jeugdroman een unieke stijl, die men slechts zelden aantreft in adolescentenliteratuur. De geslaagde parallellen tussen de dierenwereld en de wereld van de adolescenten weten in hun eenvoud te overtuigen en komen nergens gezocht over: "Als de ouders te vaak gestoord worden, kunnen ze hun nest verlaten. Dan laten ze hun eieren achter of laten ze hun jongeren verhongeren." Ik [Arnoud] zag ze zitten in hun nest, wachtend op ouders die nooit meer zouden komen. Ik wist hoe ze zich voelden.' Geen spoor van pathetiek of vals sentiment; jongeren en hun gevoelens worden ernstig genomen in deze meer dan geslaagde cross-overroman.

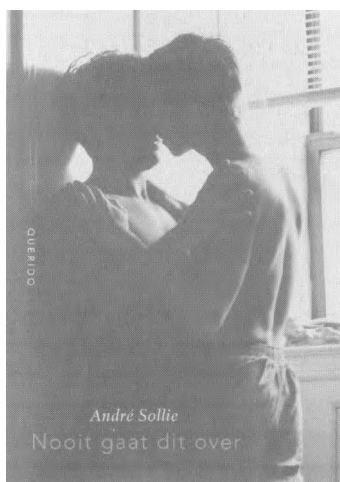
JP

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

Nooit gaat dit over

André Sollie
Querido, 2005
ISBN 90 451 0207 2
€ 12,50

Vorig jaar verscheen bij Querido *Dani Bennoni* van Bart Moeyaert in een ander jasje dan andere Querido-boeken. Kleiner van formaat en met een strak vormgegeven cover dat wilde zeggen: 'Ik ben wel een jeugdboek, maar niet zomaar een jeugdboek.' Dat kopte: *Dani Bennoni* is een prachtig verhaal over het leven en de liefde, voor de betere jeugdige lezer als voor volwassen lezers. In dezelfde vorm is nu *Nooit gaat dit over* van André Sollie verschenen. Ook niet zomaar een jeugdboek. Op de cover staan twee halfnaakte jongens die elkaar omhelzen. Een prachtige, intieme foto. Het verhaal gaat



over de zestienjarige Pim, die met zijn moeder Yvette aan de Belgische kust woont. Yvette is eigenlijk meer een huisgenoot dan een moeder: ze zorgt niet echt voor Pim en die is dan ook meer bij de burens te vinden, in het gezin van Marcella en haar kinderen Gino en Sabrina. Sabrina is verliefd op Pim, maar Pim en Gino hebben stiekem een relatie. Als ze maar even kunnen, zijn ze samen. Tot Pim op een dag Gino komt opzoeken en hij naar Duinkerken blijkt te zijn, dansen, met zijn vriendin Françoise. Pim voelt zich verraden en boos, en hij probeert uit alle macht Gino te vergeten. Dat lijkt ook even te lukken. Maar dan vertrekt Yvette. Pim gaat bij Marcella wonen, hij neemt de plek in van Gino, die naar Françoise is vertrokken. Als Marcella plotseling overlijdt, moeten de jongens wel weer met elkaar in contact komen, en dan komt Pim voor de tweede keer in het boek tot de conclusie: nooit gaat dit over. Sollie schreef een prachtig verhaal over de liefde en wat dat met mensen doet. Hij beschrijft de gevoelige Pim als een zichzelf door het leven slepende puber. Het is een uitgemaakte zaak: hij is homoseksueel. Sterker nog: hij is liever een meisje geweest. Pim vindt nergens steun, behalve dan bij Marcella, die hem opvangt als was zij zijn eigen moeder. Sollie vertelt het verhaal in sobere bewoordingen, hij laat

veel te raden over zonder onduidelijk te zijn. Heel beknopte ruimtebeschrijvingen maken de sfeer van het boek: 'Ze dronken een glaasje water zonder verder nog iets te zeggen. Terwijl er nog zo heel veel te zeggen valt, dacht Sabrina. Maar ze vertikte het. Het hoefde allemaal niet meer. Ze ging bij de tuindeur staan. Het regende.' Het moge duidelijk zijn: dit jeugdboek is niet zomaar een jeugdboek. Niet omdat het misschien niet geschikt is voor iedere lezer. Maar ook niet omdat het een prachtig verhaal is over het leven en de liefde.

MO

Wat rijmt er op puree?

Edward van de Vendel
CPNB, 2005
ISBN 90 5965 017 4
Kinderboekenweekgeschenk

Edward van de Vendel is een auteur die voornamelijk voor kinderen in de basisschoolleeftijd schrijft. Hij dicht ook veel en goed, getuige bijvoorbeeld *Superguppie* – waarvoor hij samen met illustratrice Fleur van der Weel de Woutertje Pieterse-prijs kreeg – en *Superguppie krijgt kleintjes*. Dat hij wel degelijk ook kan schrijven voor oudere leerlingen, liet Van de Vendel zien met het prachtige *De dagen van de bluegrassliefde*. De auteur heeft al eens laten vallen dat hij

wellicht met Tycho, de hoofdpersoon uit dit boek, nog niet helemaal klaar is. Misschien verschijnt er dus nog een boek over hem. Misschien heeft Van de Vendel met het kinderboekenweekgeschenk van dit jaar willen 'oefenen' in het schrijven voor wat oudere kinderen. Want hoewel *Wat rijmt er op puree?* zich helemaal afspeelt op en rond een basisschool, is het heel geschikt voor in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Cal en Gus zijn een tweeling, en zonder dat ze het zelf doorhebben, zijn ze de gangmakers in hun klas. Als hun eigen meester Montijn ziek wordt, komt juffrouw Fanny Strobreed invallen. Dit valt niet goed bij de klas, en zeker niet bij de tweeling. Ze willen haar kwijt en maken een plan. Dat plan werkt: juf Strobreed komt ook thuis te zitten. Toch voelen Cal en Gus zich er niet helemaal blij onder. En als dan Levineke, het mooie buurmeisje, ook nog eens boos wordt om wat ze hebben gedaan ('Hebben jullie al aan haar gedacht vandaag? (...) Of ze kan slapen misschien?') begint het geweten van de jongens te knagen. Ze willen het goedmaken. Maar ze willen niet dat dat betekent dat juf Strobreed toch terugkomt. Van de Vendel verstaat de kunst om met heel gewone woorden heel ingewikkelde gevoelens precies weer te geven. En dat zet

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

soms aan tot lachen, soms tot denken. Precies wat een goed boek moet doen. Helaas heeft een kinderboekenweekgeschenk maar maximaal honderd pagina's, en kan dit een vervelende beperking zijn voor de auteur. Van de Vendel heeft daar ook een beetje last van: het verhaal moet af, en dat betekent dat er soms een sprintje getrokken. Gebeurtenissen en gevoelens wisselen elkaar dan ineens in te hoog tempo af. Hopelijk is *Wat rijmt er op puree?* inderdaad een vingeroefening voor meer boeken voor deze leeftijdsgroep.

MO

B·O·E·K E·N F·I·L·M

Het verschil zit in de details, zoals zo vaak. Raymond Lemorne, scheikundeleraar, vijftig jaar oud, fout baardje, zoekt naar een vrouw. Een vrouw die bij hem in de auto wil stappen, zonder dat iemand het ziet. Aan misbruik in de klassieke zin van het woord denkt hij niet, hij voert slechts een gedachte-experiment uit. Op een stille landweg staat een jonge vrouw te liften. Als Raymond stopt komt achter de bosjes ook de onvermijdelijke jongeman tevoorschijn. *Merde!* In het boek zegt hij tegen het stel: 'Ik heb ruimte genoeg voor twee, maar ik stopte omdat ik háár

alleen wilde meenemen.' In de film voegt hij er aan toe: 'Salut,' en steekt hij bij wijze van groet zijn hand uit het autoraam. Die hand, dat is het detail dat van Raymond Lemorne een persoon maakt, een scheikundeleraar van vlees en bloed. Dat gebaar, ergens op de grens tussen ironie en cynisme, dat snap ik zo goed dat Raymond opeens geloofwaardig wordt tot in de krochten van zijn zelfverklaarde sociopatie. Inderdaad, ik heb het over *Het gouden ei* en over *Spoorloos*, beide geschreven door Tim Krabbé. Het boek is populair, maar Krabbé is ten onrechte nooit geaccepteerd als belangrijk auteur. De film gaat door voor een van de beste Nederlandse filmproducties. Bij herhaald herzien van de film valt daar wel wat op af te dingen, want de veel geprezen muziek van Henny Vrienten is opdringerig en gedateerd, de eveneens geprezen rol van Gene Bervoets als Rex Hofman is zeurderig en plat, en zelfs de bekroonde acteerprestatie van Johanna ter Steege als Saskia scheert af en toe gevaarlijk langs het randje. Gelukkig hebben we de door regisseur George Sluizer met briljante eenvoud in beeld gebrachte scènes met Raymond, gespeeld door de verder in Nederland onbekend gebleven Bernard-Pierre Donnadiou. Raymond is een prototypisch Krabbé-personage, veel meer dan de vermeende hoofdpersoon Rex Hofman. De man als jongetje. De

volwassen man die spelletjes speelt met het leven. Spelletjes van een bedrieglijke eenvoud. Zo zijn ze, jongentjes. Sociopaten. Bij herzien van de film vallen voor het eerst subtiele details op die vooruitwijzen naar het gruwelijke slot. Bij de eerste poging van Raymond om een vrouw te bedwelmen zien we, een visueel detail dat in het boek ontbreekt, op de achtergrond mannen een kuil graven. Tijdens de rit die Raymond en Rex naar Frankrijk maken worden ze – ook dit ontbreekt in het boek – staande gehouden door een motoragent die een defect aan de verlichting van de auto heeft geconstateerd en tevens opmerkt dat Raymond geen veiligheids gordel draagt. Het eerste, zo verklaart Raymond, is een los contact, sorry, maar voor het tweede heeft hij een gecertificeerde medische verklaring: claustrofobie. Even later vertelt Raymond aan Rex dat hij zich, na het redden van een meisje van de verdrinkingsdood, afvroeg of behalve vanzelfsprekend heldengedrag ook moreel volstrekt abject gedrag tot zijn mogelijkheden behoorde. En dat weet je alleen door het te gaan doen en dan maar te zien hoe ver je komt. Iemand iets aandoen dat echt gruwelijk is. En dus – achter dit 'dus' gaat de monomane pracht van Krabbé's oeuvre schuil – eindigen zowel boek als film met een stuitend slot. In boeken zijn we dat wel enigszins gewend,

maar film stelt doorgaans andere eisen. Dat Sluizer en zijn producent(en) het aandurfd(en) om de film in de meest letterlijke zin op zwart te laten eindigen, ook dat is wat *Spoorloos* tot een bijzondere film maakt. De film is op dvd verkrijgbaar: met wat geluk voor een prikje in de bakken van Van Leest of de Free Record Shop, of via www.afilm.nl in de box 'Cinema der lage landen'.

FB

Vertraagd effect

Anja Krans
Theaterinstituut Nederland,
2005
ISBN 90 70892 78 2
€ 20,-

Vijf jaar geleden werden enkele jonge getalenteerde theatermakers geïnterviewd voor een project van Theater Instituut Nederland. De bedoeling was deze mensen te volgen en de groep geleidelijk uit te breiden om gaandeweg een beeld van de ontwikkeling van een theatergeneratie tot stand te brengen. Vanwege een subsidiebeperking kreeg het project geen vervolg. Toch is er een voortzetting gekomen, waarvan de neerslag te vinden is *Vertraagd effect* van Anja Krans, een boek met de ondertitel *Hedendaags theater in 1 inleiding en 18 interviews*. Het is een veelomvattend theaterboek

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

geworden. Dat is verheugend, maar tegelijkertijd toont het daardoor onvermijdelijke tekortkomingen, zoals onvolledigheid, een zekere willekeur en oppervlakkigheid. Dat neemt niet weg dat het boek, dat niet speciaal voor het onderwijs is geschreven, een waardevol naslagwerk is en kan functioneren als een inspiratiebron voor CKV-studenten die meer over theater in een historisch en/of een persoonlijk perspectief te weten willen komen. Krans schetst een overzichtelijk beeld van het Nederlandse theaterlandschap vanaf Aktie Tomaat in 1969 en weet belangrijke hoogtepunten en theatermakers redelijk objectief in kaart te brengen. De nadruk ligt op de jaren negentig. Dat ze niet compleet is en dat haar accenten of keuzes niet helder worden toegelicht, zal voor direct betrokkenen eerder een last zijn



dan voor leerlingen. Dat geldt wellicht nog meer voor de interviews die een nogal vrijblijvende en kritiekloze indruk maken. Wat nou precies de ontwikkeling van de theatermakers is en wat hun ontwikkeling betekent voor de ontwikkeling van het theaterklimaat komt niet expliciet aan de orde. Krans registreert vooral en laat de lezer zelf conclusies trekken. Wat wel duidelijk wordt, is dat theater steeds persoonlijker wordt, de diversiteit en dynamiek toenemen en dat steeds bredere lagen van de bevolking eraan deelnemen. Ook om die reden verdient dit boek een plaats op school.

HL

Z-I-C-H-T O-P S-T-T-E-S

De laatste donderdag van januari is het weer zo ver: u mag een poëziefestje geven of bijwonen. Poëzie in Nederland en Vlaanderen wordt een dag lang 'in het zonnetje gezet'. Het klinkt allemaal niet erg vreugdevol, maar het zal wel ergens goed voor zijn. De meest recente zonnestrallen zijn te vinden op www.gedichtendag.org. In augustus was er in de Rode Hoed in Amsterdam een schrijfdag. Dit is een terugkerend verschijnsel, dus blijf op de hoogte via www.schrijfdag.nl. Kleinschalige activiteiten spreken dikwijls meer tot de verbeelding. Vanuit

Nijmegen is een nieuw online literaire tijdschrift te bezoeken met onder meer Victor Vroomkoning, Yorgos Dalman, Pom Wolff en Merijn Hilte, de plaatselijke stadsdichter. De dichters kennen elkaar van poetry slams. Ontmoet hen op www.komkommerenknel.nl. Cultonline streeft ook kleinschaligheid na: via www.cultblog.nl kunnen jongeren per provincie hun culturele ontboezemingen kwijt – een aardig initiatief, al blijkt de grens tussen zin en onzin niet altijd aanwijsbaar. Wat jongeren ervan vinden is me nog niet duidelijk. Neem dan liever een kijkje op een van de vele fotografensites, zoals van student www.photomike.net – zeker ook inspirerend voor leerlingen. Vooral visueel valt er steeds meer te genieten op internet. Op www.beeldengeluid.nl komt u ogen en tijd tekort. Er zit een verwijzing naar gemiste tv-programma's op, maar daarvoor is ook www.tvopjepc.nl geschikt. Waardevol lijkt mij www.teleblik.nl. Dit samenwerkingsproject beoogt beeldfragmenten voor het onderwijs geschikt te maken. Wie visueel is ingesteld, maar liever zijn eigen film maakt, kan terecht op www.stichtingbeeldverhaal.nl, een onmisbare website voor de stripliefhebber. Vandaaruit is een bezoekje aan www.boschuniverse.org een kleine stap. Via de schilder Jeroen Bosch kunt u vervolgens prachtige Spaanse musea virtueel bezoeken. In dit

verband moet ook www.space-soup.nl worden vermeld. Spacesoup is een CKV-lesprogramma over architectuur en vormgeving voor leerlingen. Zij ontdekken er dat architectuur en vormgeving overal aanwezig zijn. Internet is natuurlijk ook een prima middel om toegankelijke archieven te creëren. Zo is www.cultuurportfolio.nl een digitaal archief met resultaten van lessen en activiteiten op het gebied van kunst en cultuur: verslagen, foto's van werkstukken, presentaties, etc. Theaterliefhebbers kunnen niet om www.tin.nl heen, maar ook een bezoek met lijf en leden aan het theaterinstituut aan de Herengracht in Amsterdam is de moeite waard. Een beetje rommelig en onvolledig, maar daarom zeker zo aardig en verrassend is www.pienternet.be. Een wetenswaardig archief voor studenten en docenten met tal van links. Wilt u zelf aan de slag als archiefmedewerker? Ga dan naar <http://nl.wikipedia.org> – de nieuwe encyclopedie voor en door iedereen. Voor de vakdocent zijn er diverse poorten die nu en dan geraadpleegd kunnen worden, niet alleen om op de hoogte te blijven, maar vooral ook om tijd te besparen. Deze poorten voorkomen dat je het wiel gaat zitten uitvinden en onnodig eigen oefenmateriaal maakt. Als voorbeeld noem ik [48 / TSJIP/LETTEREN 15.3](http://www.edu-</p></div><div data-bbox=)

L·E·E·S·W·I·J·Z·E·R

kwic.nl/460/ – van het Koning Willem 1 College in Den Bosch waar een heleboel materiaal en links bijeen zijn gezet, die door studenten eenvoudig te raadplegen zijn. Interessant in dit verband is ook **www.nederlands online.nl** – van uitgeverij Instruct – die steeds meer materiaal – teksten en oefeningen – digitaal aanbiedt en leerlingen de mogelijkheid biedt individueel te werken. Een werkwijze die in rap tempo het studieboek naar de achtergrond zal laten verdwijnen, wat geen ramp hoeft te zijn, mits de aanpak en de integratie van de docent niet te wensen overlaat. De poort **www.kennisnet.nl** zal inmiddels bij de meesten in het favorietenmandje zitten, en dat geldt vermoedelijk ook voor **www.stepnet.nl**, maar **www.eenvoudigcommuniceren.nl** – vooral interessant voor vmbo-docenten lijkt me eveneens belangwekkend, omdat wordt ingezien dat een grote groep jongeren een eigen aanpak verdient. Dat geldt uiteraard ook voor hoogbegaafden. De website **www.mensa.nl** behartigt de belangen van zeer intellectuele mensen. Als u vermoedt dat aan de werking van het brein nog iets valt te verbeteren, dan biedt **www.brainstudio.nl** wellicht uitkomst. De kernproducten van BrainStudio zijn het verzorgen van trainingen en workshops op het gebied van sneller leren, effectiever informatie verwerken en het vergroten van creativiteit.

Tot slot: na al het surfwerk is het niet onverstandig eens naar **www.hitmanpro.nl** te gaan. Opgeruimd staat netjes. Wilt u tot slot gewoon even ontspannen, klik dan voor een paar minuutjes naar **http://crylown.stsland.ru/bird.swf**.

HL

Aangenaam kennis te maken

Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek

De Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB) verzorgt in Nederland de collectieve boekpromotie. Dit doet zij al sinds 1930, toen de stichting door overkoepelende organisaties van uitgevers en boekverkopers werd opgericht. In 2001 traden de bibliotheken toe tot de CPNB. Het doel van de CPNB laat zich het best omschrijven als het stimuleren van boekenbezit en van het lezen van boeken.

Campagnes

De taak van collectieve promotie vindt zijn weerslag in een campagneprogramma. Een van de campagnes is de Boekenweek, die in 1932 voor de eerste keer gehouden werd. Andere campagnes zijn onder meer de Kinderboekenweek, Juni – Maand van het Spannende Boek, De Nederlandse Kinderjury, De Nationale Voorleesdagen en de NS Publiekprijs voor het Nederlandse Boek.

Het is misschien goed om de rol van de CPNB nog eens te benadrukken: als campagnebureau staat de CPNB aan de wieg van alle acties. Zij zet de grote lijnen van de acties uit, enthousiasmeert boekhandels, bibliotheken en scholen mee te doen en draagt zorg voor de landelijke publiciteit en promotiemateriaal. Derden worden aangemoedigd en

hopelijk geïnspireerd om samenwerking te zoeken en activiteiten te organiseren die bij het eigen karakter of achterban passen. De CPNB ondersteunt deze activiteiten vervolgens door ze mee te nemen in al haar communicatie-uitingen. Denk hierbij onder meer aan de campagnewebsites, zoals www.denationalevoorleesdagen.nl en www.boekenweek.nl. Op de eigen website, www.cpnb.nl, staat sinds enige tijd ook specifieke informatie voor docenten van de Tweede Fase.

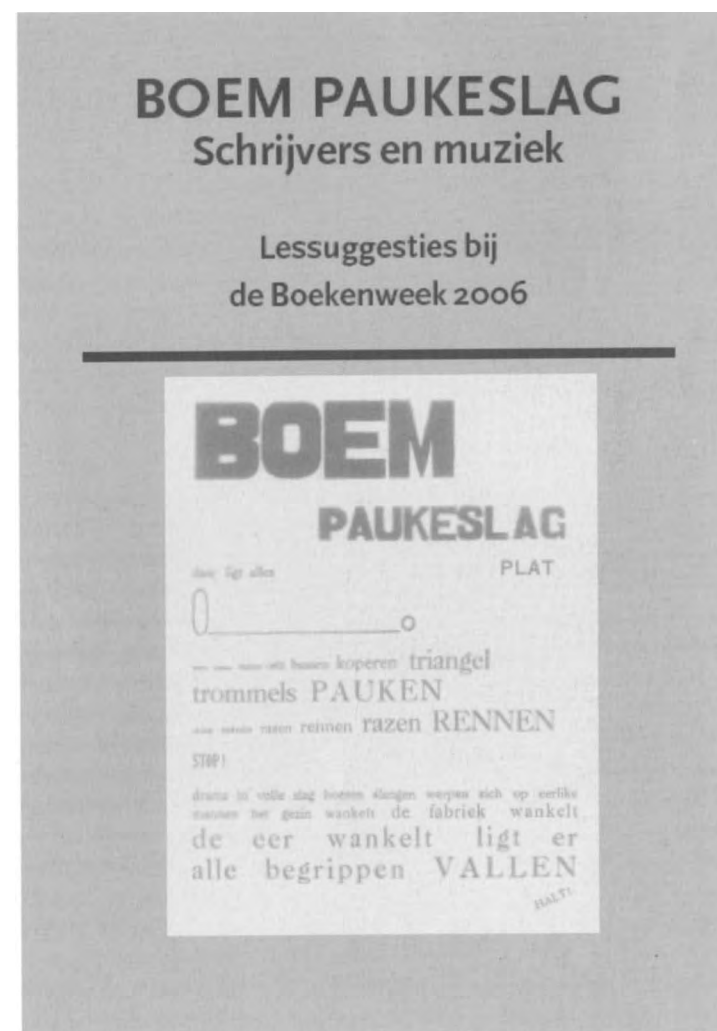
Recente samenwerking

Sinds 2003 werken de CPNB en Stichting Lezen samen aan een campagne om het voorlezen aan jonge kinderen te stimuleren. De Nationale Voorleesdagen, in 2006 van dinsdag 31 januari tot en met zaterdag 11 februari, is een campagne met als doel het voorlezen aan kinderen die zelf nog niet leesvaardig zijn te stimuleren. Het initiatief van deze activiteit ligt bij Stichting Lezen, de organisatie is in handen van Stichting CPNB. Tijdens de Voorleesdagen staan tien boeken centraal die door een jury van bibliothecarissen worden geselecteerd. Een criterium is de bruikbaarheid van de titels in de kinderopvang. Eén van de geselecteerde titels wordt uitgeroepen tot Prentenboek van het Jaar.

Stichting Lezen en de CPNB vatten in 2003 het plan op om

docenten van de Tweede Fase te betrekken bij de Boekenweek. Immers: deze elf dagen in maart behoren tot de topdrie van culturele evenementen in Nederland. Het kan niet anders dan dat leerlingen – of in ieder geval hun ouders – op enige

wijze in aanraking komen met de Boekenweek, hetzij via de media, hetzij in boekwinkel of bibliotheek. Een mooie gelegenheid om mee te liften op de mediahype rondom de Boekenweek en om jongeren (meer) kennis te laten nemen van



Aangenaam kennis te maken

Nederlandse literatuur. Een natuurlijke plek om jeugd kennis te laten nemen van literatuur is uiteraard de school, tijdens de literatuurlessen bijvoorbeeld. Stichting Lezen stelde een redactie samen om de lessuggesties bij de Boekenweek 2005 te maken. Het thema was 'Spiegel van de Lage Landen – Boeken over onze geschiedenis'. De suggesties werden in februari, samen met Boekenweekaffiches en het Boekenweekmagazine Spiegel van de Lage Landen aan docenten Nederlands en mediathecarissen verstuurd.

Boekenweek 2006

Van de Boekenweek 2006, van woensdag 15 tot en met zaterdag 25 maart, is het thema **BOEM PAUKESLAG – Schrijvers en muziek**. Arthur Japin schrijft het Boekenweekgeschenk, Paul Witteman is gevraagd het Boekenweekessay te verzorgen. Ook deze keer is een boekje met lessuggesties gemaakt, onder redactie van Stichting Lezen. De boekjes zijn reeds verstuurd, maar ook gratis te downloaden via www.cpnb.nl. In februari worden de materialen en het Boekenweekmagazine toegezonden

en kan de Boekenweek tastbaar worden in de klas. Het is voor zowel docenten Nederlands als CKV-1-docenten en mediathecarissen handig kennis te nemen van de suggesties. Het thema van 2006, schrijvers en muziek, leent zich bij uitstek om ook buiten het eigen vakgebied een activiteit of les te organiseren. De inhoud van de suggesties geven aanleiding voor een samenwerking en bevatten bovendien tips en ideeën. Er worden onder meer literaire salons, leeskringactiviteiten en schrijfworkshops genoemd. Scholen worden

aangemoedigd contact te zoeken met bibliotheek en boekwinkel in de omgeving.

Meer informatie:

Stichting CPNB
Postbus 10576
1001 EN Amsterdam
t 020 626 49 71
f 020 623 16 96
e info@cpnb.nl

AGENDA

21 januari

Jeugdliteratuur en andere media

Jaarlijks symposium in de Universiteit van Tilburg met als thema 'cultuureducatie door woord en beeld'. Informatie: www.uvt.nl.

26 januari

Landelijke gedichtendag

Inmiddels zesde editie van de dag waarop Nederland (en een deel van Vlaanderen) in het teken van de poëzie staat. Informatie: www.gedichtendag.org.

17 maart

De Inktaap

Slotmanifestatie van Nederlands-Vlaams leesbevorderingproject De Inktaap in Antwerpen. Informatie: www.inktaap.nl.

15 tot en met 25 maart

Boekenweek

Voor de 71ste keer vindt de Boekenweek plaats. Nu ook met lespakket voor het voortgezet onderwijs. Informatie: www.boekenweek.nl.

Tot en met 19 maart

Hollandse Nieuwe

Tentoonstelling in het Letterkundig Museum over leven en werk van veertien eigentijdse schrijvers. Informatie: www.letterkundigmuseum.nl.

Zie ook: www.literatuureducatie.nl.

De boom van het leven

Over het leven en werk van Charles Darwin

In het geheim werkt hij aan de evolutietheorie; over het ontstaan en aanpassing van de verschillende dier- en plantensoorten. Ideeën waar zijn eigen grootvader al over schreef.

Zijn opvattingen over de oorsprong van het leven, natuurlijke selectie en overleven van de sterkste ondervinden veel weerstand. Toch leverde natuurkenner, geoloog en geleerde Charles Darwin een belangrijke bijdrage aan de wetenschap.

Lees meer over het leven en werk van deze spraakmakende persoonlijkheid in *De boom van het leven*. In 2004 winnaar van de BolognaRagazzi Award voor beste non-fictieboek voor kinderen.

Een coproductie met Lannoo



De boom van het leven

vanaf 12 jaar
gebonden
38 blz.
23 x 31 cm
full colour geïllustreerd
€ 14,10 excl. BTW
ISBN 90 8079 338 8
Bestelnummer 51032

Meer informatie of bestellen:

Biblion Uitgeverij,
Klantenservice
T • (070) 3377 700
F • (070) 3377 701
E • klantenservice@nbdbiblion.nl
I • www.nbdbiblion.nl

Ook verkrijgbaar
in de boekhandel

Biblion

Uitgave: Biblion Uitgeverij

Eindredactie: Mireille Oostindie
t (070) 415 39 25
e mireille.oostindie@planet.nl

Abonneren

Bestellingen van abonnementen per briefkaart, fax of e-mail richten aan Hexspoor Support, Antwoordnummer 16020, 5280 VJ Boxtel, t (0411) 64 42 77, f (0411) 65 21 21, e biblionuitgeverij@support.hexspoor.nl, onder vermelding van naam, adres, datum, handtekening, gewenst abonnement en bestelnummer. Ook voor adreswijzigingen en vragen over de facturering en/of verzending.

Abonnementen gaan in per eerstvolgend nummer. Opzeggen van abonnementen schriftelijk vóór 1 oktober van het lopende jaar. Factuur per kalenderjaar.

Abonnementsprijs

€ 10,- incl. BTW en verzendkosten

Advertenties

Retra PubliciteitsService, Postbus 333, 2040 AH Zandvoort, t (023) 571 84 80, f (023) 571 60 02, e vera@retra.nl.

Tarieven op aanvraag, inleveren op aanvraag. Meesturen van folders is ook mogelijk. Ook bij de redactie kunt u advertenties aanmelden.

Opmaak en druk

RS Drukkerij bv, Rijswijk

Deze uitgave kwam tot stand in samenwerking met Stichting Lezen.

© Redactie *Tsjip/Letteren*, 2005

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Lezen
STICHTING LEZEN

Biblion

