

Nederlandse Taalunie

De cultuur van het lezen

Ronald Soetaert

Deze publicatie bevat naast het essay van
Ronald Soetaert ook bijdragen van:

Dick Schram

André Mottart & Kris Rutten

Jan-Hendrik Bakker

ru

Nederlandse Taalunie

De cultuur van het lezen

Ronald Soetaert

Deze publicatie bevat naast het essay van
Ronald Soetaert ook bijdragen van:

Dick Schram

André Mottart & Kris Rutten

Jan-Hendrik Bakker

ru

Het essay van Ronald Soetaert benadert het lezen vanuit vele gezichtspunten waaronder cultuuroverdracht, jeugdcultuur, internet, multiculturaliteit en ideeën over literatuuronderwijs. De publicatie werd aangevuld met interviews met (toekomstige) docenten door André Mottart en Kris Rutten, respectievelijk doctor en assistent bij de vakgroep Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit Gent; een beschouwing over empirisch onderzoek door Dick Schram, hoogleraar Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht en een essay van Jan-Hendrik Bakker, recensent en filosoof. Ook het verslag van een rondetafelbijeenkomst over de tekst *De cultuur van het lezen*, door de Nederlandse Taalunie georganiseerd in 2005, werd in deze publicatie opgenomen.

Redactie en eindredactie: Evelyne Coussens
Vormgeving: Studio Dumbar
Opmaak en druk: Rooduijn, Bureau voor communicatie en design

© Nederlandse Taalunie, Den Haag, 2006

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

ISBN-10: 90-70593-07-6

ISBN-13: 978-90-70593-07-0

Voorwoord

In het beleid van de Nederlandse Taalunie staat de taalgebruiker centraal.

'De Taalunie wil ertoe bijdragen dat literatuur en lezen hun rol ter ontwikkeling, ontroering, vermaak [...] van de burger ten volle kunnen spelen. Hierbij wil de Taalunie twee inhoudelijke vragen stellen. Ten eerste de vraag wat lezen bij de lezers teweeg kan brengen, en hoe die effecten tot stand komen. Ten tweede de vraag wat de positie is van lezen tussen andere media en cultuurdragers die wellicht ook een rol vervullen in de ontwikkeling, de ontroering, het vermaak, ... van mensen.'
Zo staat het te lezen in het meerjarenbeleidplan *Letterenbeleid Nederlandse Taalunie 2004-2007*.

Ter voorbereiding van dit beleid vroegen we professor Ronald Soetaert de beschikbare inzichten over de functies en de waarde van lezen te verzamelen, en uit deze inzichten enkele conclusies te trekken. Wij realiseren ons nu nog meer dan toen dat dit een bijna onmogelijke opgave was. Ronald Soetaert perkte dan ook gaandeweg onze vraag in tot het 'culturele lezen'. Tegelijkertijd verbreedde hij echter het onderwerp, door 'lezen' te benaderen vanuit méér perspectieven dan we vooraf voor mogelijk hadden gehouden.

Behalve de hoofdttekst van de hand van Ronald Soetaert, vindt de lezer in deze publicatie ook bijdragen van verschillende andere auteurs. De relevantie van het onderwerp wordt immers door velen onderschreven, zo is gebleken uit de verschillende publicaties en symposia van de afgelopen tijd. Eén werk vonden we zo van belang dat we de auteur ervan, Jan-Hendrik Bakker, vroegen om een bijdrage te leveren aan ons referentiekader. Dick Schram bezorgde ons een hoofdstuk over empirische gegevens. Zijn tekst, waarin hij de problematiek van het lezen vanuit empirisch perspectief ontrafelt, kan beschouwd worden als een onderzoeksprogramma-in-notendop. Aangezien een belangrijke doelgroep voor deze publicatie de (aankomende) docenten Nederlands zijn, legden André Mottart en Ronald Soetaert de teksten voor aan een grote groep leraren (-in-opleiding). Zij reageerden op de soms theoretische inzichten vanuit hun praktijkervaring. Tenslotte is in deze publicatie ook het verslag opgenomen van een rondetafeldebat (georganiseerd door de Taalunie in 2005) over Soetaerts *De cultuur van het lezen*.

Zijn al onze vragen daarmee beantwoord? Niet allemaal, en niet in alle opzichten. Dat is ook onmogelijk, in de eerste plaats omdat we zelf deel uitmaken van een ontwikkeling die zich nog niet heeft uitgekristalliseerd. We kunnen niet inschatten op welke manier de huidige evolutie invloed zal uitoefenen op de wijze waarop mensen culturele activiteiten ontplooiën, betekenis geven en informatie tot zich nemen. In de tweede plaats onmogelijk omdat we voor sommige inzichten nooit empirische evidentie of definitieve antwoorden zullen vinden.

De waarde van deze publicatie ligt dan ook in het feit dat zij een aanzet wil zijn tot een ontleding van de problematiek en tot een voortzetting van de dialoog erover. Een dialoog die gericht is op het vinden van een zinvol en breder gedragen perspectief op wat leescultuur is en in de toekomst kan zijn.

Toen de Nederlandse Taalunie in 2004 met het thema 'functies van lezen' aan de slag ging, merkten we dat het onderwerp hier en daar op verzet stuitte. Het debat over lezen en ontleding wordt immers niet zelden gevoerd vanuit een grote bezorgdheid over de toekomst van het lezen. Die bezorgdheid brengt soms de reflex met zich mee om het lezen in al zijn facetten te beschermen en niet ter discussie te stellen. Mensen die de waarde van lezen problematiseren, doen dit echter niet om de leescultuur aan te vallen. Integendeel: het in vraag durven stellen van iets dat vanzelfsprekend lijkt, vormt juist een belangrijk aspect van de zo gekoesterde cultuur van het lezen.

Ieder die een bijdrage doet aan de dialoog over het lezen, doet dat vanuit een grote en vaak ook persoonlijke betrokkenheid. Tijdens het werk aan deze publicatie leverde dit engagement soms moeilijke, maar stevast boeiende gesprekken op, waar we met veel genoegen op terugkijken. De Nederlandse Taalunie hoopt dan ook dat deze publicatie anderen zal inspireren om het debat verder open te trekken.

Linde van den Bosch,
algemeen secretaris Nederlandse Taalunie

Inhoud

Voorwoord	3
<i>Linde van den Bosch</i>	
De cultuur van het lezen	7
<i>Ronald Soetaert</i>	
1 Inleiding	9
2 Perspectieven op cultuur en lezen	11
3 Perspectieven op literatuuronderwijs	15
4 Perspectieven op geletterdheid	19
5 Perspectieven op literatuur en cultuur	23
6 Perspectieven op kunstkritiek	27
7 Perspectieven op functies van literatuur	31
8 Perspectieven op de massamedia	43
9 Perspectieven op digitalisering	49
10 Perspectieven op cultuurbeleid	57
11 Perspectieven op leesbevordering	59
12 Besluit	65
De empirisch blik	75
<i>Dick Schram</i>	
Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk	83
<i>André Mottart & Kris Rutten</i>	
De humanistische faktor	95
<i>Jan-Hendrik Bakker</i>	
Slotbeschouwing Nederlandse Taalunie	101
Appendix:	107
Verslag rondetafelbijeenkomst 'Functies van lezen', 23 juni 2005, Den Haag	
Index	119

Nederlandse Taalunie

De cultuur van het lezen

Ronald Soetaert

nu

Hoofdstuk I

Inleiding

Tijdens het schrijven van dit essay werd ik geïnspireerd door mijn werk als leraar taal- en literatuuronderwijs, als lerarenopleider, als criticus en wetenschapper, als medewerker aan diverse kunsteducatieprojecten op het vlak van literatuuronderwijs en leesbevordering. Maar uiteraard werd ik ook geïnspireerd door het leven zelf: ik ben lezer, film- en televisiekijker, computergebruiker, vader van en lesgever aan computergamers. Van belang waren ook de contacten met onderwijskundigen, met studenten uit de lerarenopleiding, met vakdidactici, leraren en leesbevorderaars uit Nederland en Vlaanderen en – *last but not least* – met vele lezers en niet-lezers.

Wat ik over dit onderwerp te vertellen heb, is sterk contextgebonden: soms moet ik lezen en literatuur stimuleren, soms digitale geletterdheid; soms moet ik pleiten voor het belang van kennis, soms het plezier van de lezer verdedigen; soms mag ik luchtfietsen, soms moet ik werken met beide voeten op de grond. Kortom: ook ik speel verschillende rollen in deze postmoderne tijd. Welke rol speel ik in deze publicatie? Ik ga op zoek naar de plaats die de leescultuur en het lezen van literatuur vandaag inneemt.

Centraal in die zoektocht staan confrontaties: tussen onze cultuur en de jeugdculturen, tussen hoge en lage cultuur, tussen woord en beeld, tussen boek en media. En de jongste jaren worden we geconfronteerd met een digitalisering die al deze tegenstellingen verheft. We leven in interessante tijden: een vloek en een zegen. Ik probeer in deze publicatie dan ook monter op zoek te gaan naar nieuwe mogelijkheden; geïnspireerd door wat waardevol is binnen de traditie en nieuwsgierig naar vernieuwing.

Het debat omtrent lezen wordt dikwijls gevoerd aan de hand van tegenstellingen, die stevast leiden tot overdrijvingen. Deze tegenstellingen wil ik onderzoeken en waar mogelijk relativeren. Daarenboven zal ik proberen op zoek te gaan naar de kern van de 'literaire cultuur', een cultuur die ruimer op te vatten is dan de boekencultuur.

Het debat over lezen en de bijbehorende humanistische cultuur kan evenmin gescheiden blijven van een breder debat over maatschappelijke ontwikkelingen, waarin de functie van kunst in het algemeen en van een humanistische leescultuur in het bijzonder, onderwerp van reflectie zijn.

Tussen nostalgie over het boek en hype over de computer groeit de nood aan een pragmatiek die inspeelt op de veranderingen in de postmoderne wereld; een wereld waarin digitalisering, globalisering en een nieuwe economie zorgen voor fundamentele veranderingen.¹ Een wereld waarin we geconfronteerd worden met de verschuiving van een enkelvoudige geletterdheid naar meervoudige geletterdheden, van één cultuur naar het multiculturele.²

In deze publicatie presenter ik verschillende perspectieven op geletterdheid, en ik heb geprobeerd om bij ons onderzoek over literatuur zoveel mogelijk gebruik te maken van de literatuur zelf. Ik schrijf 'ons' omdat deze tekst ook het resultaat is van vele gesprekken met mijn collega's, die ik van harte dank voor hun commentaar: André Mottart, Ive Verdoodt en Kris Rutten.

Als rode draad door de tekst citeer ik geregeld uit *De man zonder eigenschappen* van de Oostenrijkse auteur Robert Musil, maar ik ontleen ook inzichten aan andere romans. Dit ten bewijze dat ook binnen de literatuur zelf reeds lang nagedacht wordt over de toekomst van de literaire cultuur. Bij mijn zoektocht naar eigenschappen van literatuur stootte ik zo op het concept 'mogelijkheidszin':

'Aldus zou de mogelijkheidszin welhaast te definiëren zijn als het vermogen om alles te denken wat evengoed zou kunnen zijn, en om aan wat is geen grotere betekenis te hechten dan aan wat niet is.'³

1. Castells: 1996.

2. Deze publicatie laat zich lezen als een vervolg op de vorige initiatieven van de Nederlandse Taalunie waarbij ik betrokken was: initiatieven over het moedertaal- en literatuuronderwijs (*Twee voor Twaalf*), over de literaire canon (*De literaire canon in het onderwijs*), over culturele geletterdheid (*Een beeld van belezendheid*) en over digitale ontwikkelingen (*Taalvariatie en taalbeleid*).

3. Robert Musil, *De man zonder eigenschappen*, Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p. 22.

Hoofdstuk 2

Perspectieven op cultuur en lezen

Cultuur in vraag

‘Onze kinderen zouden meer moeten lezen’; ‘onze leerlingen lezen niet meer’; ‘de leerlingen kennen de klassieken niet meer’. Het debat over cultuur in het algemeen en de lees- en literaire cultuur in het bijzonder staat vandaag de dag bovenaan de agenda. Het is onderwerp van gesprek in huis- en lerarenkamers, komt aan bod in de media, verschijnt in politieke beleidsteksten en vormt het object van onderzoek aan universiteiten. Zowel in de privé-sfeer als in de openbaarheid wordt dit debat gevoerd, en steeds duidelijker manifesteert ‘cultuur’ zich daarbij als een concept in crisis.

De laatste jaren vroeg ik aan leraren-in-opleiding om dit culturele debat op de voet te volgen, en zij gingen in de verschillende media op zoek naar uitspraken over culturele geletterdheid en literaire cultuur. Zij confronteerden deze uitspraken met hun eigen inzichten en voorzagen ze van commentaar. Wat bleek? Bijna dagelijks stootten de studenten op artikelen waarin over cultuur werd geschreven in termen van crisis, ongerustheid, hype en oplossing.

Cultuur als modewoord

Cultuur is immers uitgegroeid tot een *buzzword*. Concepten als ‘ras’ en ‘klasse’ worden steeds meer vervangen door het concept ‘cultuur’; bijgevolg beschouwt men heel wat conflicten dan ook als culturele kwesties. Men vertaalt racisme in termen van cultuurverschillen, klachten over de jeugd worden klaagzangen over hun cultuur, men zoekt en vindt een eigen identiteit in het aannemen van een cultureel bepaalde *lifestyle*. Zelfs oorlogen worden omschreven als culturele conflicten: ‘the clash of civilizations’ van Huntington⁴ die door Said⁵ als ‘the clash of ignorance’ werd omschreven.

In onze postmoderne maatschappij, waarin de grote verhalen over nationaliteit, religie en ideologie hebben afgedaan, is cultuur een belangrijke bron van zingeving geworden. Sociologisch gezien gaat men identiteit ophangen aan ‘clusters van opvattingen, houdingen en (media)voorkeuren’⁶. Binnen de culturele studies wordt dan weer beklemtoond dat cultuur pedagogisch is, want zij biedt ons de verhalen en metaforen die méé bepalen wat we denken. Er is sprake van een ‘culturalisme’ waarbij verschillende problemen op basis van culturele perspectieven worden benaderd. De vaststelling dat cultuur belangrijk is roept echter een paradox op. Want als cultuur zo hoog op de agenda staat, hoe kan zij dan in crisis verkeren?

Cultuur in crisis

Met de regelmaat van de klok bereiken ons verontrustende berichten over de achteruitgang van de culturele geletterdheid in onze maatschappij. Vaak zitten daarbij zowel de school als de massamedia op de beklagdenbank.

De massamedia wijzen ons geregeld op de tekortkomingen van het onderwijs. Dat doen zij naar aanleiding van maatschappelijke problemen zoals geweld, politieke onverschilligheid, gebrek aan respect – problemen die het onderwijs dient op te lossen. Ook over de achteruitgang van de culturele geletterdheid inzake geschiedenis, theater, klassieke muziek, beeldende kunsten en – bijzonder populair – de kennis van literaire klassieken en de achteruitgang van het lezen, wordt in deze media geklaagd. Het vervagen van normen en waarden, het verdwijnen van gedeelde kennis en *Bildung*, ... de westerse cultuur heeft een klaagcultuur ontwikkeld over haar eigen teloorgang.

Cultuurkritiek

Cultuurkritiek is een genre geworden van doemdenkers ‘in de schaduw van de Vooruitgang’⁷, met als voornaamste exponenten Oswald Spengler, Johan Huizinga, Alain Finkielkraut en Alan Bloom. Dit doemdenken over de (culturele) toekomst is een steeds terugkerend ver-

4. Huntington: 1996.

5. Said: 2001.

6. Elchardus & Glorieux: 2002.

7. Heumakers: 2003.

schijnsel. Zoals het hoofdpersonage Ulrich in *De man zonder eigenschappen* constateert: 'Het is [...] opvallend hoeveel mensen ons vertellen dat de wereld vroeger in een beter stadium verkeerde dan nu [...]'⁸

Intellectuelen hebben een ingewikkelde relatie met de massa, en dus met het hele democratiseringsproces. Hun doemdenken steunt niet zelden op een gevoel van miskennis van het eigen intellect en de elitaire cultuur. Kunnen intellectuelen de huidige democratisering van de cultuur niet aan? Worden cultuurcritici gedreven door nostalgie naar een verdwenen wereld? Kunnen zij niet leven met de realiteit, of zijn ze op zoek naar een plek buiten die realiteit? In elk geval keren zij graag terug naar het 'ideale' verleden – een ideaal dat misschien niet bestaat.

Arnold Heumakers heeft dit proces omschreven als de seculaire religie van het humanisme: 'De geschiedenis als een lange, moeizame, maar uiteindelijk geluk, rechtvaardigheid en broederschap brengende mars van de mensheid, waarbij voor de literatuur – als vertolker van het nieuwe wereldse 'evangelie' – een vitale rol in de *frontline* was weggelegd.'⁹ Het lot van het humanistische gedachtegoed wordt met andere woorden verbonden met het lot van de boekencultuur. Ook in het wereldbeeld en de cultuurvisie van de cultuurfilosoof George Steiner¹⁰ staat de taal centraal. Met de taal ontstaat de mens, met het verdwijnen van de taal zou ook de mens verdwijnen. De teloorgang van de literatuur zou de taal – en dus ook de mens – in gevaar brengen, aldus Steiner.

Humanisme en leescultuur

Nochtans is de leescultuur een relatief recent verschijnsel. Het is een cultuur die in de achttiende eeuw tot ontwikkeling kwam en in vele gravures uit die tijd werd vastgelegd: de afbeelding van de 'lezende man' vooronderstelt een hele cultuur van stilte rondom hem. Voor Steiner was de periode van 1820 tot 1915 de meest hoogstaande cultuurperiode. Na de negentiende eeuw zette het verval in, in onze tijd is er reeds sprake van een dreigende ondergang. In de moderne huiskamers hebben boeken en bibliotheken hun status verloren. In de plaats zien we televisie, video, hifi-installatie en computers. De lezer is verbannen uit een ruimte waarin beeld en geluid domineren.

Steiner uitte echter ook kritiek op de gevestigde beschavingsmedia: het boek, de literatuur, de muziek waren immers niet in staat geweest om de bestialiteiten van de Tweede Wereldoorlog te vermijden. Dat besef veroorzaakt een barst in zijn ideaal: 'Elke ochtend, en ik overdrijf niet, stel ik mezelf de vraag hoe het mogelijk is, dat de ergste beestachtigheid van het fascisme, het hitlerisme en de vernietigingskampen, hoe dat tijdperk van folteringen in de geschiedenis van Europa en van Rusland heeft kunnen ontstaan op die plaats en in die tijd.' Belangrijk in dit citaat is de nadruk op 'die plaats': 'Dit is niet het midden van de jungle. Het is niet de Gobi-woestijn. Dit is de wereld, die sinds tweeduizend jaar, via het hellenisme en het christendom, via het jodisme en de socialistische emancipatie, heeft getracht het mensbeeld en het menselijke gedrag te verbeteren.' Het is dé vraag naar 'de uitbarsting van absolute onmenselijkheid in het hart van dat hoogbeschaafde land van hoop en cultuur'¹¹. Deze onmacht werd voor Steiner een gewetensvraag: 'Wat is dit voor een wereld, waarin iemand met één gedicht onsterfelijkheid kan bereiken, terwijl de naam van een zuster, die een invalide kind verzorgt, hooguit in het telefoonboek terecht komt. Vroeger stelde ik mezelf die vraag in de hoop op een humaan antwoord, maar zo hoopvol ben ik niet meer.'¹² En toch wierp Steiner zich op als een verdediger van de literaire cultuur, omdat hij die meer dan ooit bedreigd zag. Uit zijn werk spreekt een geestelijk verzet tegen de stalinistische en fascistische volkerenmoord: het nooit-meer-Auschwitz staat centraal. Maar bovenal spreekt er een geloof uit in een literair humanistisch cultuurideaal, waarin het geschreven woord domineert.

Back-to-basics

Wat de literaire cultuur betreft, verwijst de *back-to-basics* beweging naar een ideale tijd in het verleden. De beweging pleit voor een herwaardering van de kennis vastgelegd in de literaire canon en de nationale geschiedenis.¹³ Dat pleidooi kadert in een normen-en-waardendebat dat steunt op drie pijlers: het (traditionele) gezin, de (christelijke) godsdienst en de (eigen) natie. Over het verband tussen deze concepten schreef de Hongaarse schrij-

8. Robert Musil, *De man zonder eigenschappen*, Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p. 301.

9. Heumakers: 2003, p. 39.

10. Steiner: 1967; 1977; 1978.

11. Kayzer: 1989, p. 2.

12. Kayzer: 1989, p. 11.

13. Bloom: 1987; Hirsch: 1987.

ver Györgi Konrád: 'Het huwelijk heeft veel weg van patriottisme. Niet toevallig pleiten de politici er zo vurig voor.'¹⁴ De opvatting dat een gedeelde culturele geletterdheid aan de basis ligt van gemeenschappelijke normen en waarden, is een stokpaardje van sommige politici. De redenering van Bloom luidt dat er bij gebrek aan een gedeelde visie geen sociaal contract kan zijn. Een recensent herformuleerde die idee ooit – ironisch – met de constatering dat jongeren niet 'ten oorlog' willen trekken voor hun natie zónder te geloven in de mythe waarin de natie uitverkoren is door God zelf.

Posthumanisme

Toch is aandacht voor de eigen culturele identiteit geen uitsluitend conservatief gegeven. Ook vanuit progressieve perspectieven wordt er steeds meer gepleit voor het belang van een historische reflectie op de eigen cultuur.

De bedreiging van de literaire cultuur wordt ook wel geformuleerd als de opkomst van het 'posthumanisme' of 'transhumanisme': het boek en de humanistische canon worden vervangen door het computerscherm en de cybercultuur – de mens wordt vervangen door de *cyborg*. Voor sommigen is dit een bevrijdende evolutie, voor anderen betekent deze omwenteling een fundamentele crisis in onze beschaving. Doemdenkers of ook wel cultuurcritici ('vroeger was het beter, het heden is verwerpelijk') meten zich met profeten van de nieuwe cultuur of hype ('de toekomst geeft ons gelijk, het heden is voor ons'). De vraag blijft of de humanistische leescultuur een essentiële waarde bevat die moet verdedigd worden.

In het volgende onderdeel bespreek ik het literatuuronderwijs vanuit het medium dat precies dit literatuuronderwijs zijn vorm en inhoud heeft gegeven: het boek.

14. Konrád: 1992, p. 221.

Hoofdstuk 3

Perspectieven op literatuuronderwijs

Boekdrukkunst

Welke invloed heeft de boekdrukkunst gehad op onze samenleving?

Boeken richten zich in principe tot een breed publiek, wat impliceert dat er nood is aan een gemeenschappelijke taal. De boekdrukkunst heeft baat bij een standaardtaal en dus ook bij de vorming van een natie. Boeken en naties blijken elkaar te ondersteunen. De boekdrukkunst heeft met andere woorden gezorgd voor een aantal centrale nationale begrippen zoals 'de standaardtaal' en 'de literaire canon' of de literaire bloemlezing. Dikwijls gaat het om een enkelvoudige culturele geletterdheid. Vandaag ontstaat echter steeds duidelijker een meervoudige invulling van geletterdheid (*multiliteracies*) en die nieuwe invulling openbaart zich in de media en in de nationale instituties.

De boekdrukkunst haalde woord, beeld en klank uit elkaar; een vernieuwing die weerspiegeld wordt in de instituties die de architecturale trots en de iconen van de nationale cultuur belichamen: beelden horen in musea, boeken in bibliotheken, muziek hoort in concertzalen. Boeken en tijdschriften creëren disciplines, schoolboeken creëren schoolvakken. Een dergelijke splitsing impliceert keuzes: kennis wordt niet alleen overgedragen, maar tegelijkertijd getransformeerd. Boeken bepalen hoe we denken, wat we weten, welke instituties we daar omheen bouwen.

Boek en (literatuur)onderwijs

Wie vandaag een klas bezoekt, zal zien dat leerlingen leren lezen, de standaardtaal verwerken; dat ze kennismaken met de nationale geschiedenis en de nationale literatuur. Boeken liggen dus nog steeds aan de basis van de culturele geletterdheid waarvan vandaag beweerd wordt dat ze in crisis verkeert.

Aan de basis van het klassieke onderwijs lag de humanistische visie, waarin de literaire cultuur (het schoolboek, de literaire bloemlezing) centraal stond. Studies van het traditionele literatuuronderwijs (na de Tweede Wereldoorlog tot de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw) kenschetsen de dominante schoolboeken als volgt: ze zijn chronologisch van opzet en de literaire canon primeert, vooral onder de vorm van teksten die nationalistische en religieuze waarden weerspiegelen.

Complementair aan het literatuuronderwijs werd een grammatica onderwezen naar model van de klassieke talen, op het vlak van taalvaardigheden lag de nadruk op receptieve vaardigheden – in de lessen Nederlands vooral de leesvaardigheid. In alle systemen van moedertaalonderwijs werd een basisvorm van literair schrijven aangeleerd: het essay, de verhandeling. Kortom: kennis van de literaire canon stond centraal, samen met de vaardigheden schrijven en lezen.

Onderwijs en natie

Hoe gaan we in het literatuuronderwijs om met nationale constructies? Zijn ze – zoals sommige conservatieve cultuurfilosofen redeneren – essentieel voor de samenleving? Of zijn ze – volgens sommige progressieve cultuurfilosofen – onnodig en zelfs gevaarlijk?

Eind de jaren tachtig van de vorige eeuw werden wij binnen de lerarenopleiding betrokken bij diverse onderwijs-, onderzoeks- en ontwikkelingsprojecten waarin de nadruk nu eens lag op het Europese perspectief, dan weer op het belang van de Vlaamse en Nederlandse literatuur.

Ik werd geconfronteerd met filosofische problemen, zoals het inzicht dat Europa 'slechts een cultuur onder de culturen' is.¹⁵ En dat naties slechts constructies zijn, zoals Robert Musil al in het begin van de vorige eeuw schreef: 'Want Duitse kinderen werd eenvoudig

15. Lemaire: 1990, p. 68.

geleerd op de oorlogen van de Oostenrijkse kinderen neer te kijken. En men bracht hen bij dat Franse kinderen nazaten waren van decadente losbollen, die het met duizenden tegelijk op een lopen zetten zodra er een Duitse landweerman met een flinke baard op hen afkwam. En de rollen omgedraaid en met de nodige wijzigingen leerden de Franse, Russische en Engelse kinderen – die ook dikwijls hadden gezegevierd – hetzelfde.¹⁶

De enkelvoudige geletterdheid en de enkelvoudige identiteit die mede door boeken werd geconstrueerd, wordt gaandeweg vervangen door meervoudige geletterdheden en identiteiten. Doordat mensen hun perspectieven verruimen worden nationale identiteiten steeds filosofischer ervaren als ‘imaginaire gemeenschappen’¹⁷. Of, zoals de Jiddische taalkundige Max Weinreich schreef: ‘A shprakh iz a diyalekt mit an armey un a flot’: een taal is een dialect met een leger en een vloot.

Hoe onderwijst men over naties als zijnde imaginaire constructies? Die vraag roept begrippen op als globalisering, mediatisering, multiculturele evoluties en niet in het minst digitalisering; aangezien er netwerken ontstaan waarin identiteiten buiten de fysieke grenzen van de natie worden geconstrueerd: *the virtual community*¹⁸.

En toch, alle relativiserende cultuurfilosofische bedenkingen ten spijt, is de ‘nationale identiteit’ niet zomaar van de politieke en culturele agenda verdwenen. Cultuur – en heel specifiek culturele identiteit – lijkt net hoog op ons prioriteitenlijstje te staan, de vorming van een eigen identiteit is nog steeds een brandende kwestie. Hoewel de vanzelfsprekendheid van de traditionele cultuuroverdracht in vraag wordt gesteld, is ze voorwerp van aanhoudende zorg. Die zorg laat zich aflezen aan het recente debat over traditie en vernieuwing binnen het moedertaalonderwijs. Maar daarvoor wil ik eerst de opkomst van het moedertaalonderwijs in het schoolcurriculum toelichten.

Historische reconstructie

De geschiedenis van het moedertaalonderwijs is ingebed in een strijd tussen Latijn en de volkstaal, tussen standaardtaal en dialect, tussen de verschillende kennisdefinities en de onderwijsvormen die een bepaalde periode domineren. De klassieke talen hebben een grote invloed gehad op de vorming en ontwikkeling van het moedertaalonderwijs. Vanaf haar ontstaan werd dit onderwijs geconfronteerd met de concurrentie van de klassieken. Zelfs toen de strijd gewonnen leek ten gunste van de volkstaal op school, bleef het moedertaalonderwijs verplicht te vechten voor respect. Enkel door *imitatio* van een gevestigde waarde (het onderwijs in de klassieke talen) kon het moedertaalonderwijs dit respect verwerven. De meeste leerkrachten hadden trouwens zelf klassiek onderwijs genoten en spiegelde zich dus aan dit voorbeeld. Zo werden inhoud en methode van het onderwijs in Latijn en Grieks een voorbeeld voor het moedertaalonderwijs. Het klassieke onderwijs steunde op de kennis van grammatica en woordenschat – de leraren moedertaal zullen aanvankelijk proberen vooral deze onderdelen op een voetstuk te plaatsen. Moeilijker lag de waardering van literatuur in de volkstaal. Misschien vond men deze literatuur te gemakkelijk, en dus ongeschikt voor de lessen op school.

Literatuur was aanvankelijk dus het bezit van de leraren klassieke talen, die ervan uitgingen dat ze zichzelf onderwees. De relevantie van literatuur werd niet in vraag gesteld. Sinds de achttiende eeuw legitimeerden twee argumenten immers het klassieke literatuuronderwijs: de idee dat het bijdroeg tot de vorming van ‘beschaafde’ mensen en de idee dat deze literatuur gevoelens van ‘vaderlandsliefde’ aanwakkerde.¹⁹ Zo waren de klassieken de beste voorbereiding voor een culturele elite die in staat zou zijn ‘the twin excesses of grasping businessmen and unruly industrial proletarians’²⁰ te beheersen. Deze legitimering werd overgenomen voor het literatuuronderwijs in de moderne vreemde talen.

Opvallend is het initiële gebruik van literatuur ten dienste van schrijfvaardigheid, retorica of welsprekendheid, en dus niet als zelfstandig kennissubject. De idee om literatuur als literatuur te behandelen werd pas verdedigd door Edgar Allan Poe, die in 1840 ‘the heresy of the didactic’ aanviel.²¹

Het traditionele moedertaal- en literatuuronderwijs bloeit tot na de Tweede Wereldoorlog. Dan barst, vanuit het onderwijs zelf, het debat los tussen traditie en vernieuwing.

16. Robert Musil, *De man zonder eigenschappen*, Amsterdam, Meulenhoff, 1996, p. 23.

17. Anderson: 1983.

18. Rheingold: 2000.

19. Ook nu nog beweert men van literatuur dat ze een bijdrage levert aan de vorming van nationale, ethische en esthetische waarden; dat ze een tegengewicht vormt tegen de verderfelijke invloeden van een minderwaardige cultuur.

20. Graff: 1987, p. 21.

21. Graff: 1987, p. 19.

Traditie versus vernieuwing

In de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw ontstond een sterke vernieuwingsbeweging binnen het moedertaalonderwijs. Wat het literatuuronderwijs betreft, richtte de kritiek zich zowel op de inhoud (de onzinnige feitenkennis van de literatuurgeschiedenis) als op de methode (steriel doceren). Leerlingen kregen volgens deze beweging een ‘gezeefde’ literatuurgeschiedenis te slikken²² en moesten auteurs kennen omdat ze literair-historisch belangrijk waren, niet omdat ze van belang waren voor de kinderen zelf. Dit wat vereenvoudigde beeld van het traditionele onderwijs zorgde ervoor dat het het onderwerp werd van kritiek in de jaren zeventig. De democratisering van het onderwijs speelde daarbij een rol: een aantal vanzelfsprekendheden van een elite werden in vraag gesteld. De gevolgen van de vernieuwing waren vooral voor het literatuuronderwijs ingrijpend, aangezien niet alleen werd geraakt aan de inhoud van dit onderwijs, maar ook aan de manier waarop het vak werd georganiseerd en geëvalueerd.

De nieuwe maatstaf wordt het kind, men ‘ontdekt’ de leerling in de klas. De vanzelfsprekendheid van onderwijs in literatuur – in plaats van aandacht voor muziek, plastische kunsten, psychologie of filosofie – wordt bekritiseerd. In de vernieuwingsbeweging staat het trainen van taalvaardigheid centraal. Die training vraagt tijd, maar impliceert ook een andere omgang met literaire teksten. Die teksten worden immers een onderdeel van onderwijs in leesvaardigheid en/of fictie. En fictie lees je voor je plezier, plezier dat wel eens vergeten werd in het traditionele onderwijs. ‘Leesplezier’ wordt de nieuwe slogan, naadloos aansluitend bij andere aandachtspunten als leerlinggerichtheid, motivatie, creativiteit en emancipatie. De uiterste consequentie is onvermijdelijk: leerlingen blijven vastzitten aan hun eigen subjectieve reacties en willen geen literatuur meer lezen. Dat is hun recht, maar hoe moet het vervolgens met de plichten van het onderwijs – de cultuuroverdracht?

Die laatste vraag blijft ondanks alle vernieuwingsgolven steeds bovendrijven. Het traditionele perspectief op literatuuronderwijs oefent nog steeds een sterke invloed uit. De *back-to-basics* beweging prikkelt niet alleen rechts-conservatief, maar maakt ook links-progressief wakker.

Confrontaties

De leraar van vandaag wordt geconfronteerd met diverse theoretische modellen voor literatuuronderwijs. Deze modellen haken ook in op leesmodellen. Zo beschreven Luke en Freebody²³ vier rollen die de lezer in een postmoderne cultuur kan vervullen: *code breaker* (coding competence), *meaning maker* (semantic competence), *text user* (pragmatic competence) en *text critic* (critical competence). Men kan, besluiten Freebody en Luke, niet zomaar zeggen welk model geschikt is voor literatuuronderwijs en welk niet. Alle modellen scheppen immers een bepaalde vorm van geletterdheid, creëren bepaalde praktijken en attitudes. Het besef groeit dat afhankelijk van de context sommige modellen minder of meer geschikt zijn.

Binnen het literatuuronderwijs kunnen we drie modellen onderscheiden: een manier van werken respectievelijk gericht op cultureel erfgoed, persoonlijke respons of cultuurkritiek.²⁴

Bij ‘cultureel erfgoed’ staat de gedachte centraal dat teksten betekenissen bevatten die er door de auteur zijn ingelegd en door vaardige lezers kunnen worden achterhaald. Kennis van de literatuurgeschiedenis is belangrijk en de kennisoverdracht primeert als onderwijspraktijk. In het model ‘persoonlijke respons’ staat de lezer centraal die vanuit zijn eigen ervaringen teksten interpreteert en evalueert. Dit is een lezer- en leerlinggerichte methode met bijzondere aandacht voor motivatie, creativiteit en communicatie.

Tenslotte staat in het model ‘cultuurkritiek’ de gedachte centraal dat teksten vele en vaak tegenstrijdige betekenissen bevatten. Hierbij hoort het inzicht dat mensen zélf betekenissen construeren; dat teksten met andere woorden subjectieve constructies zijn.

Het is duidelijk dat een keuze tussen tegenstellingen niet zinvol is. Wie kiest voor kennisoverdracht en voor het culturele erfgoed, wordt geconfronteerd met het feit dat veel leerlingen afhaken. Wie voor de leerlinggerichte en/of tekstervarende methode kiest, ervaart een afnemende kennis en competentie.

22. Aldus Griffioen & Damsma: 1978, p. 7.

23. Luke & Freebody: 1999.

24. O’Neill: 1993; bewerkt door Duncan: 2002.

Over die keuze tussen leerstof en leerling formuleerde de Nederlandse pedagoog Imelman²⁵ een genuanceerd inzicht. Volgens Imelman heeft onderwijs te maken met drie polen van communicatie: 'Er is een subject dat een ander subject inleidt in betekenissen die beiden moeten kunnen verantwoorden. Opvoeding kent een triadische structuur en is dan aanwezig als opvoeder, kind en kennis, dank zij het kennisverantwoordend inleiden van de eerste en het kennisverantwoording vragend leren van de tweede, met elkaar verbonden zijn.'²⁶ Het lijkt vanzelfsprekend, maar dit inzicht relateert ten dele de tegenstelling tussen 'leerlinggericht' en 'leerstofgericht'.

Ten dele... leraren blijven met een aantal theoretische en praktische problemen zitten. Hoe kunnen we de confrontatie op gang brengen en welke argumenten tellen bij het debat over traditie en vernieuwing? Wie heeft recht van spreken? Zijn de interpretaties en evaluaties van specialisten, critici of leraren meer waard dan het oordeel van lezers met minder opleiding? Hoe staat het met het doorgeven van kennis – de literatuur zelf – en met het aanleren van literaire vaardigheden? Welke bijdrage levert het cultuurbeleid in het algemeen en de leesbevordering in het bijzonder? In wat volgt wil ik aan de hand van deze vragen het debat rond culturele geletterdheid analyseren.

Vooraf wil ik echter een ervaringsdeskundige aan het woord laten over het reilen en zeilen in het literatuuronderwijs tijdens de laatste decennia van de twintigste eeuw. Jacques Kruithof werkte in die periode als leraar en lerarenopleider. Hij maakte de golf van vernieuwingen mee en oordeelde daarover als volgt: 'Het voortgezet onderwijs staat al sinds jaar en dag niet meer garant voor de culturele bagage die noodzakelijk is om tot de elite van de lezers te kunnen toetreden.'²⁷

Het Slotfeest

In de roman *Het Slotfeest* beschrijft Kruithof een literatuurdocent die over zijn ervaringen vertelt. De roman draait rond het conflict tussen de leerstofgerichte versus de leerlinggerichte benadering. De verteller laat er geen misverstand over bestaan dat hij aan de krant van de traditie staat: 'Het onderwijs moet niet draaien om wat de leerlingen als kind interesseert, maar om wat hen als volwassene dient te interesseren: om wat het vak meebrengt, om wat de cultuur inhoudt.'²⁸

Die boodschap wordt in de lijvige roman in alle mogelijke variaties herhaald. Het verhaal leest als een lange klaagzang over de teloorgang van het traditionele onderwijs: 'Het literatuuronderwijs is "uitgehoud": wat afgekloven botjes van de literatuurgeschiedenis, steriele opdrachten voor romananalyse (in schoolboeken: bij de verteltijd domweg het aantal bladzijden invullen), uittreksels inleveren en meninkjes spuien. Historische kaders, referenties, artistieke en levensbeschouwelijke achtergronden, er blijft ternauwernood een rudiment van over: het pedagogisch beeld van de jongere als ontwikkelde en capabele lezer-in-woording is verdwenen. Het valt te betwijfelen of vigerende doelen als "leesplezier" en "smaakontwikkeling" bereikt kunnen worden met oppervlakkigheid en liefdeloze behandeling.'²⁹ De schrijver presenteert zichzelf als een wandelend anachronisme en is daar trots op.

Kruithof is niet de enige die het belang van literatuur verdedigt. Collega-schrijvers/essayisten/literatuurdocenten sluiten zich aan bij zijn klaagzang. Cyriel Offermans³⁰ vraagt zich af: 'Wordt het geen tijd om kwetsbare literaire schatten te beschermen tegen de school in plaats van ze met alle geweld aan de man te brengen?' Robert Anker klaagt: 'Het literatuuronderwijs op middelbare scholen is sinds de invoering van het studiehuis gekortwiekt. De adepten van het "leesplezier" hebben gewonnen: lezen moet "leuk" zijn. Maar dat is toch geen onderwijsdoel? Als de helft van de kinderen het niet leuk vindt, dan is dat maar zo. Er wordt toch ook niet gesproken over "wiskundeplezier"?'³¹ Het ziet er naar uit dat heel wat literatoren zich vervreemd voelen van de scholen en van de weeromstuit ook van de culturele geletterdheid in de hele maatschappij.

25. Imelman: 1977.

26. Imelman: 1977, p. 111.

27. Kruithof: 1987, p. 33.

28. Kruithof: 2004, p. 89.

29. Kruithof: 2004, p. 88.

30. Offermans: 2000.

31. In: Van Driel: 2005.

Hoofdstuk 4

Perspectieven op geletterdheid

Geletterdheid als ideologie

In de klachten die hierboven werden gereconstrueerd herkennen we de extremen waartussen het begrip ‘geletterdheid’ zich bevindt: van de basisvaardigheden lezen en schrijven tot het lezen van hoogstaande literatuur. Die omschrijving van begin- en eindpunt sluit aan bij de woordenboekdefinitie van ‘geletterdheid’: Van Dale opent met ‘kunnende lezen en schrijven’ (maar plaatst daar ‘verouderd’ bij) en vervolgt met: ‘veel gestudeerd hebbend, belezen’ – het ideaal van de ‘geletterde man’.

Toen ik onlangs een optreden van Kees van Kooten en Guy Mortier zag in de serie *Geletterde Mensen*³², besepte ik dat we naast ‘verouderd’ ook soms ‘ironisch’ kunnen toevoegen. Hoe ernstig of ironisch zijn immers de stroom boeken waarin culturele geletterdheid in een aantal lessen wordt aangeleerd aan *dummies*? Maar wie de onderwerpen van de reeks voor *dummies* bestudeert ontdekt dat we door het lezen van één boek verlost kunnen worden van vele vormen van ongeletterdheid.

De inwijding in de traditionele geletterdheid (in de betekenis van ‘standaardtaal’ en ‘literaire canon’) is een thema dat erg tot de verbeelding spreekt, en aan bod komt in heel wat verhalen. In de roman *Een schitterend gebrek* van Arthur Japin wijdt een man een jonge vrouw in in de cultuur: ‘Mijn hele leven lang’, zei hij, ‘heb ik geprobeerd nog iets te maken van de brokstukken die anderen achterlaten. Gaten vullen, scheuren stoppen, breuken lijmen, bramen slijpen. En nu, net nu ik dacht dat het allemaal voorbij was, nu, voor het eerst, mag ik één keer laten zien wat ik kan scheppen uit een ruw brok marmer. Helemaal van mij vanaf de eerste beitelslag. Zwaar zal het worden. Het zal pijn doen, jazer, wat had je dan gewild? Heeft Pygmalion zich daardoor soms laten weerhouden? Tranen van bloed zullen we storten, maar het is nu of nooit.’³³

Pygmalion

Op welke manier wordt culturele geletterdheid gerepresenteerd in diverse genres en media? Het toneelstuk *Pygmalion* (1914) van George Bernard Shaw is bij het grote publiek vooral bekend door de filmbewerking *My Fair Lady* (1964). Het verhaal gaat terug op de klassieke mythe van Ovidius, waarin de kunstenaar Pygmalion verliefd wordt op zijn eigen creatie – een ivoren vrouwenbeeld dat Galathea heet. Venus vervult de wensen van Pygmalion door het beeld leven in te blazen. In *My Fair Lady* leert professor Higgins (Pygmalion) het bloemenmeisje Eliza (Galathea) hoe ze moet praten en bewegen om zich te integreren in de hogere klasse. Shaw analyseert de relatie tussen geletterdheid en klasse en reflecteert over de sociale meerwaarde van geletterdheid.

Men moet in het achterhoofd houden dat Shaw de filmbewerking en vooral het einde van de film (de belofte van een huwelijk) afkeurde. Hollywood verkoos immers een *feelgood* liefdesverhaal dat de aandacht afleidde van het centrale thema. Toch mag men het belang van het romantische aspect niet onderschatten. In de persoon van Higgins en Eliza trekken verschillende geletterdheden elkaar aan. De intellectuele, afstandelijke geletterdheid (Higgins) en de spontane, emotionele geletterdheid (Eliza) blijken complementair. De mythe van Pygmalion maakt ons bewust van het romantisch-erotische perspectief van de meester-leerling verhouding, maar deze verhouding blijkt slechts een van de vele tegenstellingen die in het verhaal aanwezig zijn. Een overzicht³⁴:

- Higgins → Eliza
- standaardtaal → dialect
- mentor → leerling
- schepper → creatie
- subject → object
- man → vrouw
- rijk → arm
- luxueus → schameel
- rein → vuil
- kleurrijk → grauw
- verfijnd → grof
- mondain → volks
- gecultiveerd → ruw
- hoge (dominante) cultuur → lage (populaire) cultuur
- beschaafd → primitief

32. *Geletterde Mensen* is een literaire performancereeks van de vzw Behoud de Begeerte, een Vlaams kunstencentrum voor literatuur.

33. Japin: 2003, p. 80.

34. Voor een uitgebreide analyse zie Verdoodt: 2004.

De verschillende geletterdheden roepen positieve en negatieve connotaties op. Een blik op de twee kolommen leert dat de linkse reeks als een meerwaarde wordt gepresenteerd tegenover de rechtse.

Heel wat regisseurs blijken te variëren op dit basisverhaal en zijn binaire opposities. Ivo Verdoord constateert dan ook dat heel wat films een 'Pygmalion-sjabloon' bevatten. In *Educating Rita* wordt een kapster literair competent, in *Finding Forester* wordt een gekleurde jongen tot schrijver getransformeerd, et cetera. Naast de mainstream Hollywoodfilms zijn er echter ook films die het Pygmalionverhaal anders invullen, zoals *Le gout des autres*: in deze film vervult een zakenman de rol van de cultureel ongeletterde.

Specifiek interessant zijn de versies die een mentor-leerlingrelatie presenteren.³⁵ Een mentor introduceert zijn/haar leerling in een bepaalde geletterdheid, en veroorzaakt daardoor een botsing tussen verschillende culturen, milieus of klassen. Deze verhalen vertellen over de *cultural clash* tussen verschillende perspectieven en over de problemen die het vinden van een identiteit met zich meebrengt.

Samenvattend ben ik tijdens dit onderwijs- en onderzoeksproject op twee paradoxen gebotst. Ten eerste werd de zoektocht naar verhalen over een traditionele geletterdheid bij de studenten – óók bij de studenten literatuur – voornamelijk ingevuld door films: een nieuw medium vertelt het verhaal van een oudere geletterdheid. Ten tweede bleek het bekijken van films en het bespreken van fragmenten voor de studenten in hoge mate motiverend om te reflecteren en discussiëren over... de literaire cultuur.

Spoorloos

In zijn boek *Clueless in Academe* bekijkt Gerard Graff de academische wereld door de ogen van een antropoloog. Hij constateert dat buitenstaanders – zowel studenten als het algemene publiek – zich vervreemd en spoorloos (*clueless*) voelen bij een confrontatie met het academische, kritische discours.

Graff³⁶ vergelijkt het proces waarbij een bepaalde geletterdheid wordt aangeleerd als het toetreden tot een exclusieve club. Het komt er op aan dat de lesgevers enerzijds de club waartoe zij behoren 'demystificiëren' en de exclusiviteit ervan doorbreken, en anderzijds anderen motiveren om tot de club toe te treden. Het aanleren van een bepaalde competentie of geletterdheid kan met andere woorden omschreven worden als het leren deelnemen aan de conversatie van een bepaalde gemeenschap. Graff meent ook dat men de exclusiviteit van een hoge (academische) cultuur in termen van gradatie moet bekijken. De wereld van studie en reflectie blijft aantrekkelijk voor een groot publiek. Dat bewijst toch het succes van films als *Dead Poets Society*, *Dangerous Minds* of van tv-series als *The White Shadow* en *The Education of Max Bickford*.³⁷

Argumenteren

Volgens Graff kan men de jongeren bereiken met argumenten, aangezien zij ook zelf graag discussiëren. In debatten over de academische en literaire cultuur kan men ontdekken welke argumenten impact hebben op welke groepen. Jongeren evalueren immers voortdurend wat ze lezen, zien of horen. Men moet deze debatten met elkaar verbinden: 'a continuum between the adolescent's declaration that a book or film "sucks" and the published reviewer's critique of it'. Op de rol van de kunstkritiek kom ik later terug.

Uit de oefening met de 'geletterdheid'-films en de definitie van culturele geletterdheid als *arguetalk* concludeer ik dat de leraren-in-opleiding zich bewust moeten worden van de verschillende manieren waarop zij over kunst kunnen spreken, van hun *artsspeak*. Die bewustmaking kan verlopen via theoretische modellen maar ook, zoals ik hierboven heb aangetoond, via populaire films. Op die manier wordt het academische debat verbonden met de populaire cultuur. Enkele voorbeelden.

35. Keroes: 1999, p. 106.

36. Graff: 2003.

37. Graff: 2003, p. 19.

Frank leert Rita wat een examen is:

'There is a way of answering examination questions, that is expected. It's a sort of accepted ritual, it's a game, with rules. And you must observe those rules.'³⁸

Rita leert Frank wat ze wil leren over literatuur:

Rita: 'But they're all books, aren't they?'

Frank: 'Yes. Yes. But you seem to be under the impression that all books are literature.'

Rita: 'Aren't they?'

Frank: 'No.'

Rita: 'Well – well how d'y'tell?'

Frank: 'I – erm – one's always known really.'

Rita: 'But how d'y'work it out if y' don't know? See that's what I've got to learn, isn't it? I'm dead ignorant y' know.'

Frank: 'No. You're not ignorant. It's merely a question of becoming discerning in your choice of reading material.'

Rita: 'I've got no taste. Is that what you're saying?'

Frank: 'No.'

Rita: 'It is. Don't worry. I won't get upset. I'm here to learn. My mind's full of junk, isn't it? It needs a good clearin' out. Right, that is it, I'll never read a Robinson novel again.'

Frank: 'Read it, by all means read it. But don't mention it in an exam.'³⁹

Uit bovenstaand fragment spreekt de gedachte dat literaire geletterdheid een bepaalde 'code' is. Dit inzicht staat ook centraal in de omschrijving van geletterdheid als *multiliteracies* en *social literacies*.

Geletterd-ongeletterd

Wanneer we de traditionele invulling van geletterdheid ('in staat tot lezen en schrijven') aanhouden blijkt 'ongeletterdheid' een verschijnsel dat bestreden moet worden. Ongeletterdheid heeft immers gevolgen voor het functioneren van een persoon in een democratie, op de arbeidsmarkt en uiteindelijk ook in het persoonlijke leven.

Geletterdheid wordt vaak beschouwd als een neutraal ideologisch instrument in de strijd tegen werkloosheid, armoede en uitbuiting en vóór emancipatie, democratie en welvaart. We herkennen dergelijke redeneringen in de retoriek van westerse regeringen die onderwijsprojecten in eigen land en in de derde wereld ondersteunen en dus propageren vanuit de gedachte dat alfabetisering zal bijdragen tot welvaart en welbevinden. Vanuit de discours-analyse komt kritiek op deze eenzijdige invulling van het begrip geletterdheid.

Brian Street⁴⁰ wijst er op dat we met de term 'ongeletterd' anderen stigmatiseren. Bovendien hangt de invulling van wat we precies bedoelen met (on)geletterdheid af van plaats en tijd. Er bestaat niet één geletterdheid, er zijn meervoudige geletterdheden. In de derde wereld vinden we culturen terug die op het eerste gezicht ongeletterd lijken, maar bij nadere beschouwing complexe geletterdheden kennen: van sociale omgangsvormen tot kunst, van landbouwpraktijken tot levensfilosofieën. Zo worden ook in het onderwijs bepaalde leerlingen als ongeletterd gestigmatiseerd op basis van hun manier van praten en redeneren. Ze gebruiken andere codes dan deze die de school, de leraar, een bepaalde cultuur accepteert. Het Westen houdt met andere woorden vast aan een 'mythe van geletterdheid'.

Deze uitdrukking verraadt ook de verborgen agenda van de traditionele geletterdheid: het in stand houden van de kloof tussen elite en massa. In diverse historische studies wordt gewezen op het feit dat op het moment dat de volkstaal doorbrak op school, de elite een standaardtaal in het leven riep om het verschil te behouden. Kortom: taal is de inzet van symbolisch kapitaal.

De inzichten rond sociale geletterdheid hebben geleid tot suggesties voor hervormingen in het onderwijs en in de ontwikkelingssamenwerking. We beschouwen anderen niet langer per definitie als ongeletterd of cultuurloos, maar we vertrekken vanuit hún geletterdheid

38. Russell: 2000, p. 45.

39. Russell: 2000, pp. 42-43.

40. Street: 1995.

en/of cultuur om te onderhandelen over het curriculum. De focus ligt op hoe mensen geletterdheid gebruiken. De betekenis van geletterdheid varieert immers naar gelang het belang dat een bepaalde maatschappij of groep binnen die maatschappij toekent aan geletterdheid.⁴¹

Media

De recente digitale revolutie heeft ons bewust gemaakt van het feit dat de invulling van geletterdheid samenhangt met de ontwikkelingen in de media. Bij historisch onderzoek werden culturele ontwikkelingen beschreven als de evolutie van een orale naar een schriftcultuur. De ontwikkeling van het alfabet en het schrift zorgde voor veranderingen in onze manier van denken en redeneren. Zo'n beschrijving bleek vaak een lineair verhaal van vooruitgang: in de evolutie werd mondelinge overdracht minder waardevol geacht dan schriftelijke. In het verlengde van bovenstaande, wordt dit model stilaan gecorrigeerd. Zowel orale culturen als schriftculturen, zowel woord- als beeldculturen kunnen complexe geletterdheden ontwikkelen.

Het schrift is geen neutraal gegeven: wie schriftculturen onderzoekt, dient zich af te vragen welke maatschappelijke klassen er baat bij hebben om het schrift te verheffen tot iets dat vertrouwen inboezemt, en welke ideologie aan dit schrift ten grondslag ligt. In het schriftmodel ligt de klemtoon dus op de cultuur en op de politiek-economische context waarbinnen geletterdheid fungeert.

Geletterdheid heeft te maken met de controle over een bepaald soort discours, een vaardigheid die toelaat succesvol te communiceren. Afhankelijk van de situatie waarin men zich bevindt, maakt men gebruik van een 'gereedschapskist' om nieuwe kennis te verkrijgen. De basisvaardigheden lezen en schrijven voldoen vandaag niet langer om als geletterd beschouwd te worden; men kan immers geletterd zijn in het ene discours en ongeletterd in het andere.

We kunnen lid zijn van verschillende groepen waarbinnen we verschillende identiteiten creëren. In principe kunnen we overschakelen van het ene discours naar het andere, en dus van de ene identiteit naar de andere, maar die overgangen kunnen ook leiden tot conflicten, omdat bij een discours een ideologie en dus een vorm van macht hoort. Geletterdheden en ideologieën scheppen met andere woorden voorkeuren die tot uitsluiting en conflict kunnen leiden. Men creëert *insiders* en *outsiders*. Kritische geletterdheid moet ons bewust maken van deze machtsrelatie en hopelijk leiden tot de (h)erkenning van het bestaan van meerdere of meervoudige geletterdheden.

Meervoudige geletterdheden

Bovenstaande invalshoeken vindt men terug in het baanbrekende werk van een groep interdisciplinaire denkers die zich de *New London Group* (1996) noemt. In *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* combineerden zij een maatschappelijke analyse met een plan voor de toekomst. Daarmee schreven zij een manifest over de richting die het onderwijs in geletterdheid dient te volgen, wil het aansluiten bij maatschappelijke ontwikkelingen. Ontwikkelingen die door Manuel Castells worden samengevat in drie belangrijke trends: digitalisering, globalisering en nieuwe economie.

De *New London Group* probeert het begrip geletterdheid in de eerste plaats te verbreden. De ideeën van de groep staan haaks op het ideaal van de *back-to-basics* beweging waarin de enkelvoudige (boeken)geletterdheid en de terugkeer naar een utopisch verleden primeren. Een veelheid aan discoursen, beïnvloed door globalisering, digitalisering en mediatisering, staat centraal. Globalisering zorgt ervoor dat we geconfronteerd worden met meerdere talen, teksten en verhalen. Digitalisering zorgt voor een variëteit aan media – woord, beeld, klank – die ons langs één drager bereiken en aan elkaar gerelateerd worden. De mediatisering deelt de realiteit op in *lifestyles*, subculturen, hybride culturen, multimodaliteiten, et cetera.

We hebben vandaag multigeletterdheden nodig om betekenis te geven aan de drie terreinen van ons bestaan die grondig aan het veranderen zijn: het werk, het publieke leven en het privéleven. De rode draad binnen deze veranderingen is het toenemende belang van diversiteit en de verschillen waarover moet worden onderhandeld. Het onderwijs zou jongeren in staat moeten stellen om die onderhandeling tot een goed einde te brengen door hen multigeletterd te maken en hen op een positieve manier te leren omgaan met de verschillen.

41. Heath: 1983.

Hoofdstuk 5

Perspectieven op literatuur en cultuur

Literatuur doorgelicht

Literatuur werd lang en wordt nog steeds beschouwd als een uitverkoren kennisgebied in het (taal)onderwijs. Zoals we gezien hebben, staat die uitverkoren plek in de (taal)didactiek tegenwoordig onder druk. Ook de literatuurwetenschap zelf benadert de literatuur steeds kritischer. Literatuurgeschiedenis werd geïnterpreteerd in *close reading* en structuralisme, theorieën waarin de tekst centraal staat.⁴² Canonieke interpretaties werden geïnterpreteerd in de receptietheorie en de *reader response theory*, waarin de reacties van gewone lezers serieus genomen worden. Literaire instituties en genres werden geïnterpreteerd in de (literatuur)sociologie.

De waarde van de traditionele cultuur is tegenwoordig voorwerp van kritiek en relativering; vanuit feministische hoek, vanuit minderheidsstandpunten, vanuit multiculturele perspectieven. De begrippen 'elite' en 'canon' zijn gewogen en te licht bevonden. Enerzijds gaat het om terecht kritische bedenkingen en correcties; anderzijds menen sommigen dat men het kind weggooit met het badwater. En dit in tijden dat cultuur dient te worden verdedigd tegen commercie en groeiende onverschilligheid.

Luister en ontluistering

Een aantal cultuurwetenschappers die aan de basis stonden van de deconstructie van de elitaire cultuur – te machtsgebonden (Bourdieu) of te eng-westers (Said) – zouden zich later bezinnen over de gevolgen van deze culturele ontluistering en achteraf zelfs de barricades beklimmen om hun bezorgdheid over de nieuwe ontwikkelingen te ventileren. Said klaagde over het verdwijnen van literatuur uit het curriculum en over de gefragmenteerde kennisgebieden die daarvoor in de plaats kwamen. Bourdieu verdedigde het belang van de Europese traditie.

Maar hoe rijmt Bourdieu deze verdediging met zijn voorgaande aanval op de elitaire westerse kunst? In een interview argumenteert de Franse socioloog dat zijn kritiek destijds vooral het 'esthetische geloof' betrof: een religie van de kunst waaraan alle intellectuelen deelnemen. 'Als ik nu aan het eind van mijn boek zou zeggen: er is nog een uitweg hoor, het mooie is écht mooier dan het lelijke, grote kunst is *au fond* beter dan kleine kunst, dan onthouden de lezers alleen dat en vergeten ze alles wat ik daarvoor heb geschreven. Dan zijn ze weer gerustgesteld. Intellectuelen willen zo verschrikkelijk graag horen dat kunst goed is. En dan heb ik dus dat hele boek voor niets geschreven. Er zijn dingen die ik niet wil zeggen omdat ik vrees verkeerd begrepen te zullen worden.'⁴³ Een vergoelijking waaruit we vooral onthouden dat overdrijvingen in de academische wereld *bon ton* zijn – en dit terwijl de praktijk baat heeft bij genuanceerde visies.

Culturele studies

De verschuiving van een enkelvoudige definitie van kunst naar een meervoudige invulling van wat we onder cultuur verstaan, werd theoretisch beïnvloed door inzichten uit de *cultural studies*, in wat volgt vertaald als 'culturele studies'. Culturele studies roepen de vraag op wat telt als cultuur, en wie in dit debat mag spreken, wie moet zwijgen. De culturele studies kanten zich tegen een elitaire invulling van dé culturele geletterdheid. Dikwijls verwijzen ze daarbij naar het werk van de negentiende-eeuwse dichter, pedagoog en criticus Matthew Arnold, die in *Culture and Anarchy* schreef dat cultuur een zoektocht impliceert naar 'het beste wat wordt gezegd en gedacht in de wereld'. Raymond Williams, een van grondleggers van de culturele studies, contesteerde dit met de uitspraak 'culture is ordinary'. Deze uitspraak is zowel politiek te interpreteren – een reactie tegen bestaande machtsstructuren zoals het kapitalisme – als cultureel – de aandacht voor (populaire) cultuur. Cultuuranalyse betekent het verhelderen van betekenissen en waarden die impliciet en expliciet behoren tot een *way of life*.

42. Men gaat ervan uit dat de tekst autonoom is en niet geïnterpreteerd of geëvalueerd moet worden op basis van buitentekstuele informatie (over de auteur, over de historische of culturele context, et cetera).

43. Van Heerikhuizen: 1989.

Deze *way of life* impliceert een aantal betekenissen en waarden. De Britse socioloog Stuart Hall vestigt de aandacht op het feit dat cultuur niet alleen verenigt maar ook scheidt, door verschillen te creëren. Verschillen die steunen op klasse, *gender*, etniciteit en kleur.

Het gevolg van de kritiek van de culturele studies was een stroom van publicaties over sub-culturen, multiculturaliteit, globalisering, het belang van culturele constructies als *gender* en 'de andere', de macht van de massamedia inzake betekenisgeving, verstedelijking, migratie, *lifestyles*, digitalisering, et cetera.

In deze opsomming van onderwerpen ziet men reeds hoe ruim het begrip cultuur wordt opgevat. Aandacht voor boekencultuur wordt steeds verder verruimd tot aandacht voor de massamedia, de betekenisgevers van onze moderne tijd. Een eenzijdig kritische benadering van de massacultuur steunt op de gedachte dat mensen passieve consumenten zijn, 'slachtoffers' van de media, terwijl ze – aldus sommige denkers binnen de culturele studies – ook actief betekenis zoeken.

De onverschilligheid van scholen en universiteiten voor de populaire cultuur is verschoven naar een vorm van defensieve belangstelling: wij moeten 'hen' trachten te begrijpen. Steeds meer leraren zijn echter ook zelf consumenten van (vooral) populaire cultuur. Dit illustreert wat iedereen op school ervaart: populaire cultuur is een onderdeel geworden van de gedeelde kennis voor leerlingen én leraren. Wat waardevol, betekenisvol en zinvol is situeert zich niet langer binnen één cultuur. Een verdienste van de culturele studies, welzeker. Maar er gaan ook stemmen op die de culturele studies verantwoordelijk stellen voor de nivellering van alle waarden.

Culturele studies en onderwijs

Heel wat auteurs binnen de culturele studies hebben cultuur beschreven als een 'pedagogische ruimte', waarbinnen geleerd wordt. Giroux⁴⁴ argumenteert dat cultuur in het algemeen en film in het bijzonder (zijn eigen onderzoeksgebied) een centrale rol spelen in het creëren van onze waarden en identiteiten. Een film is dus een vorm van 'publieke pedagogie'. De analyses van Giroux richten zich dan ook op het uitwerken van een kritische strategie tegenover de ideologische beïnvloeding door de media. Maar er komt ook wel kritiek op deze politieke invulling. Enerzijds erkennen sommigen de linkse boodschap niet (de school ten dienste van een radicale democratie), anderzijds verzetten sommigen zich tegen de manier van cultuurbeleving (kunst als vehikel voor het ontmaskeren van politieke boodschappen).

In een recent boek pleit Barker voor bescheidenheid en noemt hij de handboeken van de culturele studies 'inspirational guidebooks with consequences'⁴⁵. Barker erkent dat verhalen een belangrijke rol spelen in de menselijke geschiedenis, maar relateert de politieke kracht van die verhalen. Ze kunnen een gereedschap zijn om de sociale werkelijkheid te veranderen, maar ze inspireren geen directe politieke actie. Culturele studies stellen ons in staat om die werkelijkheid anders te beschrijven, om af te leren wat we hebben geleerd, om nieuwe perspectieven in te nemen.

Centraal in het onderzoek van de culturele studies staat de aandacht voor representatie. Culturele studies stellen immers vragen bij de vanzelfsprekendheid waarmee betekenissen worden geconstrueerd. Door cultuur te beschouwen als een constructie, beseffen we dat het debat draait om conflicten over representatie, verhalen, taalspelen, et cetera. Cultuuroverdracht is zo getransformeerd tot een uitnodiging om deel te nemen aan het debat over cultuur. Een belangrijke stem hierin hebben de jeugdculturen, die hun eigen betekenissen construeren.

Jeugdculturen

Over 'de jeugd van tegenwoordig' bestaat in de media een vreemde paradox: enerzijds wordt zij verheerlijkt (*youth as fun*); anderzijds ervaren als een bedreiging (*youth as trouble*). Jeugd is een biologisch kenmerk, maar evengoed een culturele en sociale constructie. Een recent verschijnsel blijkt de zogenaamde *adulthoodification* (jongeren nemen deel aan de volwassencultuur); tegenhanger van *juvenalisation* (ouderen nemen deel of willen deel hebben aan jeugdculturen).

44. Giroux: 1994.

45. Barker: 2002, p. 5.

Door de jeugd te beschouwen als een homogene categorie, veralgemenen we. We passen bepaalde kenmerken toe op een hele generatie of plaatsen de kenmerken van verschillende generaties tegenover elkaar: 'de mei '68-generatie was geëngageerd' versus 'de huidige generatie is onverschillig'.

Laat mij gemakshalve proberen een paar verschillen op een rij te zetten, mij bewust van deze veralgemeningen. Ik gebruik hiervoor het werk van Jim Gee, die het in zijn artikel 'Millennials and Bobos' heeft over de generatie jongeren van rond de eeuwwisseling. Zijn vertrekpunt is de leefwereld van de ouders van deze generatie. Halverwege de jaren tachtig van de vorige eeuw voltrok zich een drastische verandering in de westerse samenleving. De drijvende kracht achter de wereldwijde economie verschoof van een traditionele industriële productie naar het bezit van informatie. De productie-economie werd een netwerkeconomie, en de nieuwe media kregen steeds meer invloed. Deze omwenteling raakte vooral de generatie die geboren was in de hoogtijdagen van het oude economische systeem, en nu de nieuwe elite vormde: de *babyboomers*. Aanvankelijk waren deze *babyboomers* in opstand gekomen tegen de machtsstructuren in een materialistische maatschappij, maar de '68-generatie, ooit op de barricaden, kreeg nu zélf de macht in handen. De *bobo's* werden door David Brooks als volgt getypeerd: 'The bobos want *lifestyle with meaning, individuality, and aesthetics, but filled with money and status as well.*'⁴⁶ Zonder verder uit te weiden over de gesignaleerde verschillen tussen deze generatie en de volgende, wil ik me concentreren op de rol van cultuur in het leven van de kinderen van deze *babyboomers*.

Lifestyles

Deze jongeren constateren dat er buiten de school en het gezin een leven is, en dat ze ook uit subculturen kunnen leren. De jeugd is een volwaardige economische klasse geworden, waaromheen (vrije tijds-) industrieën zijn opgebouwd. Westerse jongeren spelen een belangrijke rol op de kapitalistische markt. Marketingmachines moedigen hen aan om te streven naar een snelle bevrediging van hun behoeften. Deze economische logica heeft een grote invloed op hun wereldbeeld en gedrag – hoewel de houdingen variëren van kritiekloze consument tot kritische producent. Het zou immers verkeerd zijn alle jongeren te reduceren tot willoze pionnen van de markt: ook hier spelen waarden, keuzes en voorkeuren een rol.

De vorming van een eigen leefstijl en identiteit is eigen aan alle tijden. Zo kunnen we in de zestiende eeuw bij Montaigne het volgende lezen over mode: 'De nieuwe manier van kleden maakt dat ze de oude prompt veroordelen en dat met zo'n grote stelligheid en met zo'n algemene instemming, dat je zou zeggen dat er een soort manier in hen gevaren is, die hun denken op zijn kop zet.'⁴⁷ Toch wordt steeds duidelijker dat in onze postmoderne tijd bepaalde vormen van consumptie de constructie van identiteiten bepalen.

Digitale revolutie

Jongeren staan in het midden van de culturele revolutie. *Cyberspace* is voor de digitale generatie even natuurlijk als het boek, de film en de televisie voor de vorige. We zien deze verschuiving vertaald in de relatie tussen de oudere en de jonge generatie. Hier komt een antropologisch inzicht te pas: wanneer in een maatschappij plotselinge en complexe veranderingen plaatsvinden, onderwijzen de jongeren de ouderen. Het lijkt er inderdaad op dat jongeren zich makkelijker de nieuwe digitale vaardigheden eigen maken en nieuwe genres en geletterdheden anders invullen dan de ouderen voorzien: 'Children are at the epicenter of the information revolution, ground zero of the digital world [...]'⁴⁸ In een tijd waarin de veranderingen bijzonder snel op ons afkomen, lijkt het een voordeel te zijn niet verlamd te worden door vooroordelen en traditie.⁴⁹ Binnen de jeugdculturen ontstaan *border zones*⁵⁰, ruimtes die zich buiten de traditionele instituties en media (school en boek) situeren, maar waarbinnen ontegensprekelijk geleerd wordt.

Dergelijke zones, waarin betekenissen worden gecreëerd onder gelijken, zijn natuurlijk niet nieuw. Het zijn zones waarin jongeren hun *rites de passage* vervullen, om zich daarna aan te passen aan de dominante cultuur. Ze zijn slechts tijdelijk avant-garde, en worden snel gerecupereerd door de mainstream en de commercie. De komst van internet en de digitale cultuur heeft er zo voor gezorgd dat het boek niet langer het enige of belangrijkste medium is met verhalen en reflecties op verhalen. Bovendien zijn de grote verhalen waarmee de jeugd zich kon identificeren vervangen door kleinere verhalen, bepaald door mediaculturen die al even vaak commerciële producten zijn.

46. Brooks: 2000, p. 53.

47. Montaigne: 1993, p. 349.

48. Jon Katz: 1996, in: Sefton-Green: 1998, p. 1.

49. Zie De Kerckhove: 1997, vii.

50. Giroux: 1994.

Hoofdstuk 6

Perspectieven op kunstcritiek

Kritiek en agora

Welke rol speelt de kritiek in de literaire cultuur? Om op die vraag te antwoorden, bespreek ik de historische rol van de kunstcritiek en de manier waarop die rol problematisch is geworden.

Vanaf de renaissance en verlichting ontstaan er in de westerse wereld gespecialiseerde disciplines van kennis. Die specialisatie zorgt voor fragmentatie van de kennis en in sommige gevallen voor vervreemding en onverschilligheid tegenover de massa. Die massa, buitengesloten door het jargon, ontwikkelt irritatie en vijandschap. Enerzijds blijkt specialisatie noodzakelijk, anderzijds kan van specialisten verwacht worden dat zij de relevantie van hun werk in het publieke debat bespreekbaar maken. Als metafoor wordt dikwijls – en nogal idealistisch – verwezen naar de agora uit het oude Griekenland: het plein waarop burgers discussieerden over zaken die van belang waren.

Van intellectuelen en specialisten of – wat ons verhaal betreft – kunstenaars en critici wordt verwacht dat ze hun ivoren toren verlaten. Critici vervullen immers een essentiële rol als bemiddelaar tussen kunstenaars en publiek. Critici informeren door te selecteren uit het aanbod, door kunstwerken te interpreteren, door manieren van lezen te suggereren en door uiteindelijk te evalueren, een evaluatie waarbij ze hun argumenten inbedden in een breder kunstdiscours.

Wat doet een kritische en competente lezer? De ideale lezer vindt het belangrijk om geregeld literatuur te lezen, vanuit persoonlijke behoeften die sociaal ingebed zijn. Wie literatuur leest moet daar vrije tijd en energie insteken. De behoeften van een lezer zijn afhankelijk van de omstandigheden, voortdurend in ontwikkeling en onderhevig aan een sociale interactie. Deze interactie kan vorm krijgen in gesprekken met vrienden en kennissen maar ook in het lezen van kritieken.

Boeken- en praatprogramma's op radio en televisie spelen een belangrijke rol in het verspreiden van het boek. Vanuit dit perspectief hebben onderwijs en kritiek/journalistiek een gemeenschappelijke opdracht: het inwijden van geïnteresseerden in wat er gaande is op een bepaald domein. De kunstfilosoof Arthur Danto beschrijft de kunstwereld als een institutie: '[...] en het lidmaatschap van de kunstwereld houdt dientengevolge in dat men geleerd heeft wat het betekent om deel te nemen aan het kunstdebat dat plaatsheeft in de eigen cultuur. In elke cultuur is de discussie over kunst tot op zekere hoogte een taalspel, beheerst door spelregels, en om dezelfde reden waarom er pas winnaars en verliezers kunnen zijn wanneer er een spel gespeeld wordt, is er pas kunst wanneer er een kunstwereld is.'⁵¹ Onderwijs – en zeker het secundair onderwijs – zorgt voor de eerste kennismaking en de kunstcritiek zet de taak van het onderwijs verder. Het uiteindelijk doel is 'richting te geven aan de ontwikkeling van het oordeelsvermogen'⁵².

Vandaag kunnen de massamedia de rol van agora overnemen. Elk nieuw medium wordt immers aangekondigd als een mogelijkheid tot democratisering. Maar zowel de rol van de media als die van de kunstcritiek verkeren in crisis.

Media

In verband met de media kunnen we ons afvragen of zij vandaag wel de rol van de agora willen overnemen: kranten, radio en televisie besteden onder druk van kijk- en leescijfers steeds minder aandacht aan complexe debatten. En het ziet ernaar uit dat alle openbare projecten – media maar ook scholen – bedreigd worden door het marktgericht denken.

In 1984, zo schrijft Neil Postman⁵³, werd tevreden geconstateerd dat de voorspellingen van George Orwell niet waren uitgekomen: de liberale democratie had stand gehouden. Maar Postman herinnert zich een voorspelling van Aldous Huxley die gaandeweg wél verwe-

51. Danto: 2002, p. 195.

52. Danto: 2002, p. 111.

53. Postman: 1985.

zenlijkt wordt: het is overbodig geworden om boeken te bannen aangezien de massa zich spontaan afkeert van de boekencultuur. De massamedia, die alles presenteren in de vorm van amusement, worden voor deze houding verantwoordelijk gesteld. Zoals Immanuel Kant in de achttiende eeuw pleitte voor een 'uittocht uit de onmondigheid' constateert Peter Sloterdijk⁵⁴ in de twintigste eeuw een 'uittocht uit de mondigheid'. Cultuurcritici als Postman wijzen op het feit dat ook op school reeds de wet van het amusement primeert: 'We amuseren ons kapot'.

Criticus

Heeft literatuur nog een kans of raken boeken en kritiek steeds verder in de verdrukking door de oprukkende commercie? Verdwijnt de grote criticus? Zijn de tijden waarin een lezer blind kon vertrouwen op de criticus voorbij? Hebben critici nog gezag?

Het genre van de kritiek noch de persoon van de criticus staan boven alle verdenkingen. Het onbehagen tegenover kunstkritiek is een fenomeen dat het best kan geschetst worden vanuit de verschillende, soms botsende functies die de literaire kritiek speelt. Kritieken kunnen bol staan van ideologische, esthetische en literaire vooroordelen, die aanleiding geven tot irritatie. Bovendien draait ook de kunstkritiek mee in de carrousel van de massamedia. Het adequaat analyseren van een boek wordt steeds vaker vervangen door het toekennen van sterren, waarbij journalisten eerder op de man spelen dan op het boek. Kritiek is in toenemende mate afhankelijk van markmechanismen: de kijkcijfers. Toch wordt de ontwikkeling van de literatuur beïnvloed door literaire kritieken, aangezien zij – in tegenstelling tot essayistische beschouwingen en academische studies – een belangrijke rol spelen in het openbare leven.

Er groeit onbehagen tegenover de kritiek. De criticus Anthony Mertens stelt in zijn inleiding op *Alle schrijvers hebben gelijk*⁵⁵ dat recensenten nog maar weinig in de pap te brokken hebben. Ze behoren hooguit tot het 'geroezemoes van het literaire discours' en dragen hun steentje bij 'aan de conversatiewaarde van het boek'. Mertens beweert verder dat 'vernietigend besproken romans [...] de hoogste oplagecijfers halen.'

Er wordt zowel geklaagd over populisme als over elitarisme. Maar waar de kritiek moeilijk aan voorbij kan gaan is de positie daartussenin, die de Vlaamse schrijver Daniël Robberechts⁵⁶ als volgt beschreef: 'Maar indien we die kanalen verzaken, dreigt onze afzondering ten opzichte van de basis, de massa nog maar groter te worden dan die van de top, van de elite die we aanvechten, en worden wij tot een elite van een elite, spits aan de top, je reinste mandarinaat.'⁵⁷

Deelnemen aan het culturele leven is deelnemen aan het gesprek over die cultuur. Cultuur beschikt over de instituties en middelen om dit gesprek mogelijk te maken. De kritiek is zo'n institutie. De school is zo'n forum, waarop de kritische dialoog vrijuit gaat. Centraal staat de gedachte dat niets vanzelfsprekend waardevol is, maar dat cultuuroverdracht impliceert dat leerlingen ingeleid worden in het debat over wat al dan niet waardevol is. Dat debat is ingebed in een historisch verhaal, het vereist kennis van zaken en er komt geen einde aan – het kan niet afgesloten worden met één, alles overkoepelende waarheid. Waarheden worden immers geconstrueerd tijdens het debat zelf.

We zijn ons ook bewust van de nadelen van de kunstkritiek: kritiek kan kunst overwoekeren in een bijlagencultuur, kritiek kan potsierlijk pretentiefus zijn, kritiek kan onleesbaar elitair zijn, kritiek kan zich commercieel prostitueren. In heel wat films en romans zijn dan ook passages te vinden waarin precies een academische of kritische manier van praten onderwerp vormt van satire. Een scène uit *Educating Rita*:

'Anyway, this tutor come up to me, he looked at the book in my hand an' he said, "Ah, are you fond of Ferlinghetti?" It was right on the tip of my tongue to say "Only when it's served with Parmesan cheese" but, Frank, I didn't. I held it back an' I heard myself sayin' "Actually I'm not too familiar with the American poets." Frank, you woulda be dead proud of me.'⁵⁸

54. Sloterdijk: 1984.

55. Een bundeling van gesprekken met literaire critici. Thijssen: 1998.

56. Robberechts: 1984.

57. Robberechts: 1984, p. 27.

58. Russell: 2000, p. 74.

We beseffen ook dat critici een complexe opdracht hebben in deze postmoderne tijden: ze kunnen niet langer optreden als goeroes die zowel hun eigen genre als de genres die ze recenseren ter discussie stellen. Een tijd ook waarin boekenbijlagen voortdurend op de tocht staan – zoals een recensent kloeg: 'Maar waarom niet het lef hebben om te zeggen: wij willen dit als makers zo brengen, dan zappen er maar 100.000 mensen weg? Zo geef je degenen die wel blijven hangen iets interessants, iets waar ze misschien nog nooit over hebben nagedacht.'

Het oordeel van de gespecialiseerde criticus lijkt steeds minder te tellen, zoals Kruithof aanklaagt in *Het Slotfeest*: 'Over boeken veroorlooft iedereen zich een opinie doordat niemand zich amateur voelt: er bestaat immers geen conservatorium of academie voor lezers (of schrijvers), iedereen heeft op school literatuur gehad.'⁵⁹ Maar praten over kunst, debatteren over betekenissen en zingeving lijkt mij onlosmakelijk verbonden te zijn met de kunst zelf.

59. Kruithof: 2004, p. 175.

Hoofdstuk 7

Perspectieven op functies van literatuur

Wat is kunst? Wanneer is kunst kunst?

De vraag naar de zin van kunst en literatuur in het bijzonder is een oud filosofisch probleem dat evenwel actueel blijft. Enerzijds omdat dat soort filosofische vragen nooit opgelost raken – er worden gewoon steeds andere antwoorden gegeven. Anderzijds omdat vragen naar de zin der dingen in deze onzekere tijden over ongeveer alles gesteld worden – we schijnen een intellectueel plezier te beleven aan dergelijke crisisvragen, vaak vergezeld van dreigende voorspellingen over het einde van de geschiedenis, de kunst, de literatuur. De zinloosheid der dingen fascineert ons.

Bovendien is het economische *no-nonsense* debat van het management binnengedrongen in ons denken over kunst en literatuur. Men wil weten of het een zinvolle investering is om tijd en geld te besteden aan leesbevordering. Het draait in dit debat zowel om duidelijk meetbare effecten als om de functies van kunst en literatuur. Over deze functies lopen de stellingen uiteen van ‘kunst is niets’ tot ‘kunst is alles’; van ‘kunst dient tot niets’ (en is gevaarlijk voor het goede leven) tot ‘kunst dient het leven’ (en is doel van het goede leven). Vandaag lees je zowel over het einde der kunst als over kunst als ultieme zingever.

Het debat over dé kunst blijkt zo oud als de kunst zelf. Voor Plato was er in de ideale staat geen plaats voor kunst. Volgens Aristoteles kon kunst ons juist in een betere staat brengen, via empathie, vrees en catharsis. In de exacte wetenschappen zou zo’n probleem al lang geschreven zijn in de vorm van controleerbare hypothesen; binnen de westerse filosofie wordt dit debat steeds weer gevoerd. Kan wetenschappelijk onderzoek soelaas bieden bij de zoektocht naar de ware functies en effecten van kunst? Kunnen de effecten van kunst empirisch vastgesteld worden? Kunnen we aantonen dat de catharsis een concrete impact heeft op mensen die uit een voorstelling komen? Sommigen zullen deze laatste vraag weglachen, anderen zullen haar uitroepen tot de essentie van de empirische literatuurwetenschap. Ook het beleid dringt trouwens aan op een beter zicht op al die beloofde effecten van kunst.

Het blijft speculeren. Naast elke denkbare functie wordt het tegendeel geformuleerd, dat even goed waar kan zijn: kunst die troost of kunst die wonden slaat; kunst als leugen of kunst als waarheid; kunst als onderdrukking of kunst als bevrijding. Zoals Koos Van Zomeren schreef: ‘We lezen over ondergang en we ervaren schoonheid. We lezen over verdriet en we ervaren troost. De taal is altijd bezig het kwaad dat zij beschrijft te bezweren.’⁶⁰ Al deze tegenstellingen leiden tot uitspraken over de functies van kunst in de vorm van paradoxen: kunst liegt de waarheid; het leven imiteert de kunst; literatuur kan ons de werkelijkheid doen vergeten (*Sheherazade*), maar literatuur kan ook een vergeten werkelijkheid in beeld brengen (*Vergeten straat* van Louis Paul Boon). En ga maar door! Wie vandaag een boekenbijlage openslaat, kan in een recensie de verschillende functies van een roman verdedigd of aangevallen zien.

Het lijkt erop dat binnen de kunst en de kunstkritiek de functies zelf steeds weer geïdealiseerd worden. Dit zorgt ervoor dat de abstracte vraag ‘wat is kunst of literatuur?’ vervangen wordt door het iets minder abstracte ‘wanneer is het kunst of literatuur?’ Het grote verhaal over de ene, ware functie van literatuur raakt verdrongen door vele verhalen over vele functies. En toch – zoals hierboven geconstateerd – worden literatuuronderwijs en leesbevordering in hoge mate geïnspireerd door de gedachte aan leesplezier en het genoegen van het lezen.

Leesplezier

In zijn artikel ‘Over enkele functies van de literatuur’ constateert Umberto Eco⁶¹ dat mensen leven met immateriële waarden die ze op een bepaalde manier en in bepaalde omstandigheden wegen. Onder deze waarden rekent Eco de literatuur, waarvan hij de functie als volgt omschrijft: ‘Het geheel van teksten dat de mensheid heeft geproduceerd en nog produceert, niet voor praktische doeleinden (zoals het bijhouden van registers, het annoteren van wetten en wetenschappelijke formules, het vastleggen van vergaderingen of

60. Van Zomeren: 2005, p. 81.

61. Eco: 2003.

opstellen van spoorboekjes) maar eerder *gratia sui*, uit pure liefde – en die we lezen voor het genot, voor de verheffing van de geest, de vergroting van de kennis en zelfs louter als tijdverdrijf, zonder dat iemand ons ertoe dwingt (de schoolse verplichtingen daargelaten).⁶² Kunst vervult hier de functie van belangeloos genieten. ‘Het plezier van de tekst’, zoals Roland Barthes het gevoel doopte, doch zelfs het concept plezier kent vele invullingen. Eén ding staat vast: kunst heeft in de loop van de geschiedenis verschillende functies vervuld. Om de werking van literatuur te begrijpen, moeten we inzicht krijgen in de vele rollen die literatuur in een mensenleven kan vervullen.

Meerdere functies

Mooij⁶³ vermeldt een aantal mogelijkheden: ‘Verrijking van het gevoelsleven, esthetische ervaring, een nieuwe kijk op de werkelijkheid, uiting en stimulering van de verbeelding, sociale kritiek en dergelijke.’ Inderdaad: ‘en dergelijke’. De moderne kunst en haar kritiek suggereren dan weer kunst als mimesis, kunst als zelfexpressie, kunst als vormexperiment, kunst als politiek engagement. Dagelijks kan men in kranten en tijdschriften, in gesprekken en lezingen, in populaire en academische publicaties mogelijke functies ontdekken die kunst in de ruimste betekenis van het woord kan vervullen. Zoals gezegd: deze functies zijn niet langer enkelvoudig, constant of uniek. Bij het aanwijzen van een welbepaalde functie van literatuur, ontstaat de gedachte dat die functie ook door een ander medium kan vervuld worden. Maar bestaat er ook een unieke functie die enkel de literatuur kan vervullen? Een functie die onmogelijk vervuld kan worden door een film of een goed gesprek?

Met de vraag naar de functie van kunst komen we in aanvaring met het perspectief van de autonomie van die kunst. Precies het feit dat kunst geen essentiële functie heeft, is immers de motor van haar ontwikkeling. Zo proberen de verschillende literaire stromingen steeds opnieuw oningevulde functies te creëren. Ontwikkelingen in de kunst kunnen echter pas plaatsvinden als kunst de vrijheid heeft om ‘op de manier van de kunst’ alles te onderzoeken. ‘Het verlot om de wereld nog eenmaal opnieuw op te bouwen en nieuw te ordenen. Het verlot om alle vormen te ontbinden, de morele voorop, opdat alle andere zich kunnen ontbinden. De vernietiging van elk geloof, van elk soort geloof, om de redenen van alle strijd te vernietigen. Het afwijzen van elke overgeleverde zienswijze en van elke overgeleverde toestand: van de staten, de kerken, de organisaties, de machtsmiddelen, het geld, de wapens, de opvoeding.’⁶⁴

Kunst is een handeling, maakwerk dus. En wie iets maakt, zorgt voor een reeks gebruiksmogelijkheden: psychologisch, sociaal, religieus, politiek, economisch of decoratief. Al deze functies sluiten een zuiver esthetische contemplatie niet uit, maar een dergelijk esthetisch plezier sluit op haar beurt geen andere functies uit.

Het antwoord op de vraag ‘wanneer is kunst kunst?’ blijkt zo een raster te zijn waarin de verschillende mogelijkheden gedijen. Hoe we dit raster invullen, is keer op keer een nieuw avontuur. Hoewel in dit raster geen essentiële functie wordt gesuggereerd, kan een bepaalde functie op een bepaald moment wel als essentieel ervaren worden. Maar daarbij gaat het steeds om ‘literatuuropvattingen’ die in een bepaalde tijd en ruimte voor bepaalde mensen belangrijk zijn.

Literatuuropvattingen

Oversteegen⁶⁵ introduceerde het concept ‘literatuuropvattingen’ als ‘een geheel van denkbeelden van een persoon of een groep personen over de aard en functie van de literatuur.’⁶⁶ Deze literatuuropvattingen worden met andere woorden bepaald door de functie van literatuur. Literatuuropvattingen zijn niet enkel eigen aan schrijvers; ook lezers, literatuurwetenschappers, critici, leraren en leerlingen gaan er bewust of onbewust van uit. Volgens Oversteegen kan literatuur:⁶⁷

- een (nieuw) inzicht bieden in onze ervaringswerkelijkheid;
- wijzigingen aanbrengen in de relatie mens-omgeving; intensivering van onze werkelijkheidsbeleving;
- wijzigingen aanbrengen in de (bijvoorbeeld: sociale) omstandigheden;
- omstandigheden bevestigen of laten aanvaarden;

62. Eco: 2003, p. 9.

63. Mooij: 1988, p. 40.

64. Bachmann: 1961, p. 58.

65. Oversteegen: 1982.

66. Oversteegen: 1982, p. 20.

67. Ik geef de verschillende rollen verkort weer.

- diepere verbanden in de werkelijkheid blootleggen;
- positieve of negatieve gedragsvoorbeelden stellen;
- een houding tegenover het bestaan uitdrukken;
- een momentane indruk uitspreken;
- een momentane emotie uitdrukken;
- algemene (psychische) inhouden uitdrukken;
- persoonlijke psychische (onderbewuste) inhouden uitdrukken;
- een catharsis bewerkstelligen bij schrijver en lezer;
- een zintuiglijk bevredigende gewaarwording verschaffen;
- door inhoud of overdrachtsvorm vermaken.⁶⁸

Binnen deze functies zijn combinaties, hiërarchieën en ontkenningen mogelijk. Wat de functie van literatuuronderwijs en leesbevordering betreft, kunnen we stellen dat het de bedoeling is lezers te confronteren met de bestaande opvattingen over deze functies. Iedereen heeft dan het recht om een of meerdere functies te koesteren of af te wijzen. De confrontatie impliceert dus onherroepelijk een selectie. En zo zijn we bij de literaire canon beland. Waarom is een literaire canon belangrijk?

Het antwoord van Kees Fens: 'Het eerste boek werd hoger aangeslagen dan het tweede of omgekeerd. In elk geval: er waren normen, want er was een mogelijkheid tot vergelijking. Bij het tweede boek ontstond een opvatting over literatuur en daarmee literatuur. De groei van de opvattingen begon, met de groei van de literatuur.'⁶⁹

Canon

Aansluitend kunnen we de vraag naar het belang van een literaire canon interpreteren als de vraag naar mogelijke functies van deze canon. Voor de hand liggend is het feit dat de canon een overzicht biedt van mogelijke literatuurfuncties. De canon kan functioneren als een soort culturele grammatica, als een raamwerk waarbinnen we perspectieven vinden om onze ervaringen te interpreteren en te evalueren.⁷⁰

Een canon betekent voor schrijvers een confrontatie met het literaire verleden, dat kan dienen als inspiratiebron of uitdaging. Zo kunnen we ontsnappen aan een te kleine kring van gelijkgezinden, en verwerven we een noodzakelijke achtergrond voor het evalueren van literatuur. Een moderne schrijver plaatst zich in een traditie: 'Op de schrijver rust de last om de waarheid te vertellen, hij moet op zijn manier aandacht schenken aan de wereld, en hij moet de hele onderneming van de literatuur, die al duizend jaar gaande is en die in gevaar is, levend houden en haar verder ontwikkelen. Deze eisen, deze overwegingen maken een serieuze schrijver ongerust. Natuurlijk kun je ook boeken in een andere geest schrijven. Je kunt ook alleen de dialoog met je eigen tijd aangaan en zeggen: ik wil de mensen plezierig onderhouden; ik wil informatie en meningen geven, en dat is ook waardevol. Maar voor mij is de uitdaging dat de literatuur een steeds doorgaande onderneming is, waartoe maar weinig schrijvers van een tijdperk behoren, en ik streef ernaar om daarbij te zijn. Dat streven is vol onzekerheid, ongerustheid, nadenkendheid.'⁷¹

De canon moet kritisch behandeld worden aangezien hij ideologisch bepaald is. Toch is hij belangrijk, want hij helpt enthousiaste lezers om via literatuur allerlei functies in hun leven te vervullen. Hij verschaft die lezer codes voor ontcijfering en interpretatie. De canon 'bevat de code voor iedere lektuur'⁷².

Literaire stromingen

De verschillende literaire stromingen worden in het onderwijs vaak vertaald als een overzicht van stijlkenmerken, maar ze kunnen ook ruimer gezien worden als verschillende literatuuropvattingen, die wisselende functies van lezen suggereren. Zijn de literaturopvattingen van de verschillende stromingen echt te moeilijk geworden voor de leerlingen? Zijn de functies die deze stromingen vervullen te abstract voor moderne mensen? Niet als we ze lezen zoals Ten Braven⁷³ ze beschrijft, namelijk als 'telkens wijzigende voornemens': 'De romantici verweten de classicisten al dat die zich hadden verstrikt in regeltjes; de romanticus doorzag nu pas dat de natuur een Boek is, waarin alleen hij de verborgen tekens kan lezen om de diepste werkelijkheid aan de gewone sterveling te openbaren. De nuchtere

68. Oversteegen: 1982, p. 59.

69. Fens: 1984, p. 38.

70. Altieri: 1984, p. 46; Mooij: 1987.

71. Sontag, in: Steenhuis: 1986.

72. Grivel: 1979, p. 97.

73. Ten Braven: 1986.

realist moest daar even later niets meer van weten; nee, hun voorgangers hadden de vierde stand vergeten en geen oog gehad voor de koddige beperkingen van de kleine mens. Daar zou de realistische roman eens even voor gaan zorgen!’
En zo gaat dat door tot in de literatuur van vandaag.

Wie op zoek gaat naar goed geformuleerde en interessante functies van literatuur komt bij schrijvers en essayisten terecht, die vaak aanstekelijk schrijven over literaire ontwikkelingen. Zo beschrijft Kundera⁷⁴ de ontwikkelingen binnen de roman als een verhaal waarin de verschillende aspecten van het bestaan worden belicht: ‘Met Cervantes en zijn tijdgenoten vraagt hij zich af wat het avontuur is; met Samuel Richardson begint hij te onderzoeken “wat zich in het innerlijk afspeelt”, het geheime leven der gevoelens te onthullen; met Balzac ontdekt hij hoe de mens is geworteld in de geschiedenis; met Flaubert ontdekt hij de tot dan toe incognita gebleven terra van het dagelijks leven; met Tolstoj buigt hij zich over de tussenkomst van het irrationele in de beslissingen en het gedrag van de mens. Hij doorvorst de tijd: het ongrijpbare, voorbije moment met Marcel Proust; het ongrijpbare huidige moment met James Joyce. Hij onderzoekt, met Thomas Mann, de rol van de mythen, die afkomstig uit de oudste tijden ons onzichtbaar leiden op ons pad. Enzovoort, enzovoort.’⁷⁵

Mens en masker

György Konrád zei ooit dat als men een mens naar de zin van zijn leven vraagt, hij het verhaal van zijn leven vertelt. En dat inzicht wordt door vele schrijvers herhaald: ‘Maar we leven daar allemaal, dacht ik, in de gefantaseerde verhalen die we onszelf over ons leven vertellen...’⁷⁶

Om menselijk gedrag te beschrijven, worden in de sociale wetenschappen verschillende modellen gebruikt, die gaan van een mechanistisch model (steunend op de metafoor van de mens als machine) tot een narratief model (steunend op de metafoor van het leven als verhaal). De mens als verhalenverteller is een mensbeeld dat literaire trekjes vertoont: de mens als acteur in het theater, de mens als drager en onthuller van maskers. Kortom: het vertellen van en luisteren naar, het schrijven en lezen van verhalen in de ruimste betekenis van het woord behoort tot de essentie van de humanistische traditie.

De postmoderne filosoof Rorty⁷⁷ meent dat literatuur onthult hoe andere mensen leven. Het begrip literatuur wordt evenwel ruim geïnterpreteerd; ook film, documentaire, kritiek, antropologie en geschiedenis bezitten die eigenschap. Wie zich inleeft in literatuur, moet in zijn verbeelding andere levens leiden, nieuwe perspectieven innemen. Uit deze vaststelling spreekt een bepaalde visie op identiteit en een bepaalde voorkeur voor de mens die de kracht heeft zichzelf in andere rollen te zien, de macht om zichzelf anders te beschrijven. In iedere cultuur krijgt de term identiteit zijn betekenis binnen een systeem van regels, binnen een taalspel. De taal is niet voor niets van groot belang voor het kind: nog voor de geboorte wordt er over het kind gepraat, worden bepaalde verwachtingen uitgesproken. Zo leert het kind wat het verondersteld wordt niét te worden en welke karaktertrekken het wél moet verwerven. Het hoofdpersonage uit de roman *Eerste indrukken* (1980) van Schippers is een baby die denkt als een volwassene, maar voorlopig nog niet wenst te spreken. De baby overweegt met welk woord hij zal beginnen, want hij beseft het belang van dat eerste woord: ‘Het moest een woord zijn, dat aan elk verhaal kon ontsnappen, alleen dan zou ik er niet het slachtoffer van worden.’ Het kind wil per sé zijn onbevangenheid bewaren.

Het leven wordt in vele gevallen besproken als een toneel, met de mens als rollenspeler. Zo bekent Gerrit Komrij: ‘Ik heb, zolang ik me mijn leven herinner, toneel gespeeld en beschouw dientengevolge het toneel als de hoogste der kunsten.’⁷⁸ Het schoolvoorbeeld van deze visie is het werk van Pirandello, die met *Zes personages op zoek naar een auteur* de metafoor letterlijk neemt en de vraag naar de gelijkens tussen leven en theater thematiseert. Wie dit toneelstuk ziet, vraagt zich af of dit stuk over het leven gaat of over theater(maken). Shakespeare heeft in dit verband het bekendste citaat geproduceerd: ‘All the world's a stage. And all the men and women merely players’ uit *As You Like It*. Maar we moeten de theatermetafoor volledig uitwerken. In onze beschaving maken we een onderscheid tussen iemand die een rol speelt in het werkelijke leven en iemand die dat als acteur doet op de scène. Volgens de socioloog Erving Goffman hebben die twee vormen van rollenspel meer met elkaar te maken dan men denkt: ‘All the world is not, of course, a stage, but the crucial ways in which it isn't are not easy to specify.’⁷⁹

74. Kundera: 1986.

75. Kundera: 1986, pp. 10-11.

76. Hustvedt: 2003, p. 392.

77. Rorty: 1989.

78. Komrij: 1980, p. 74.

Wie een rol speelt, kan volledig opgaan in die rol of kan zijn rol cynisch-afstandelijk spelen. Dit zijn echter, zoals Goffman⁸⁰ schreef, de extremen van een continuüm. Iemand die een rol volledig internaliseert verwordt tot een karikatuur (komische kant) of vervreemdt van zichzelf (tragische kant). De theatermetafoor doortrekken impliceert ook dat we rekening houden met het feit dat we niet alleen rollen spelen, maar ook repeteren en verbeteren, dat er in de coulissen plaats is voor reflectie. En dat we meer dan één rol kunnen spelen, dat we ons kunnen distantieren van bepaalde rollen precies door ons bewust te worden van deze rollen.

We zetten maskers op: de oorspronkelijke betekenis van het woord *persona* is dan ook 'masker'. Misschien is in onze moderne wereld het ik-besef sterker geworden, zodat ook het feit dat men een rol speelt sterker wordt ervaren. De kunst van het schrijven wordt eveneens met de maskermetafoor omschreven: 'Pessoa kon niet zeggen welk masker het echte was. Elk masker was het echte "en wie de ander wil ontmaskeren, komt zelf niet ongemaskerd". Het masker is het ware gezicht.'⁸¹

Het beeld van de schrijver als een drager van maskers moet echter genuanceerd worden. Literatuur kan immers ook maskers afnemen; sommige boeken zijn bekentenissen. Maar in de moderne kunst is dat beeld zo complex als Ensor het heeft uitgebeeld: een man met een masker die net een masker heeft afgenomen. 'In een zo kwetsbaar tijdperk hebben wij allen een masker nodig.' (Oscar Wilde)

Zelfbepaling

En zo kom ik terug op het literatuurmodel dat de functie van het 'verhalen vertellen' centraal stelt. In dat model ligt het accent op de manier waarop mensen gestalte geven aan hun eigen en andermans gedrag. Een voorkeur voor het verhalende model sluit aan bij het beeld van de mens als een doelgericht wezen. Het vooronderstelt dat mensen orde kunnen brengen in wat ze hebben gedaan; dat ze een verhaal kunnen vertellen over wat hen overkwam; dat ze – tot op zekere hoogte – voor bepaalde handelingen een reden kunnen geven. Dat laatste betekent niet dat de verklaringen voor het gedrag altijd redelijk zijn of dat mensen nooit het slachtoffer zijn van vooroordelen of conditioneringen. Wie verhalen vertelt, doet dat immers onvermijdelijk vanuit een bepaald perspectief. Wat er gebeurt in de wereld, wordt geconstrueerd in onze hoofden. Is het niet zoals Henry James zei, dat 'stories happen to people who know how to tell them'⁸²?

Wij kunnen hetzelfde zien en meemaken, maar daarover andere verhalen vertellen. Mensen koesteren immers verhalen waarin ze hun handelingen rechtvaardigen, hun verdriet en vreugde begrijpelijk maken. Wie begint te vertellen zit gevangen in zijn verhaal; de vis zal de laatste zijn om het water te ontdekken. We botsen hier op een modern probleem: het besef dat we via onze verhalen niet alleen iets vertellen over het leven, maar dat leven ook zelf scheppen. Het construeren van verhalen is dan ook onderwerp van heel wat zelfbewuste literatuur. In de moderne literatuur buigt de literatuur zich over zichzelf, en nog steeds bijten heel wat moderne verhalen en gedichten in hun eigen staart.

Maar zelfs hier stopt het niet. Alle verhalen zijn zelf weer onderdeel van andere verhalen, een traditie van verhalen, een hele cultuur. Opnieuw dringt het belang van de culturele achtergrond zich op. Als een jongere een verhaal over zichzelf vertelt, treedt hij een bepaalde cultuur binnen door zijn intenties en levensgeschiedenis te verhalen in termen van die cultuur. Hij begint bij een kleine kring van familie en vrienden, maar die kring kan zich verbreden tot de hele cultuur. Er bestaat dus geen 'zelf' los van iemands cultureel historisch bestaan. Zelfbepaling betekent een confrontatie met de verhalen van anderen.

Moet die zelfbepaling plaatsvinden? Misschien niet, maar zoals we uit de klassieken weten, is enkel een leven dat goed werd doordacht en onderzocht (*well-examined*) het waard om geleefd te worden. En wie dat goed doet, zal luisteren naar de verhalen van anderen, naar de verhalen van een hele cultuur.

Revolte en solidariteit

De voorbeelden die ik hierboven heb geciteerd, bewijzen hoe verleidelijk het is bij de metafoor van de mens als verteller gebruik te maken van een parallelle met wat er in de literatuur gebeurt. De vrijheid om te schrijven en te lezen wat men wil is een belangrijke verworvenheid van de westerse beschaving. Literatuur onderzoekt en ondergraaft fundamenteën;

79. Goffman: 1959, p. 78.

80. Goffman: 1959, p. 30.

81. Komrij: 1980, p. 235.

82. Geciteerd in Bruner: 1988, p. 575.

ook deze die voor velen heilig zijn: het gezin, het huwelijk, de vriendschap, het nationalisme, het heldendom, de eigen identiteit, de kunst. Zoals Konrád schrijft: 'Kunst zonder innerlijke revolte tegen de overheersende, onderdrukkende taal is ondenkbaar. Waartegen is het moeilijker strijden: tegen de angst van de lezer of tegen diens onverschilligheid?'⁸³

De literatuurgeschiedenis leert ons echter dat het vertellen van een persoonlijk levensverhaal niet vanzelfsprekend is. Om een werk 'autobiografisch' te noemen moet het aan historische voorwaarden voldoen. Autobiografie vinden we voor het eerst in onze cultuur terug in de *Belijdenissen* van Augustinus. 'Deze tekst maakt deel uit van het eerste document waarin door een mens nagedacht wordt over de ontwikkeling die hij heeft doorgemaakt, de weg die hij daarbij gegaan is en de problemen die hij daarbij tegengekomen is.'⁸⁴ Dit zelfonderzoek wordt in de westerse wereld vooral tijdens de renaissance populair. In de achttiende eeuw werd de traditie opnieuw opgenomen, en tot vandaag spreekt dit soort verhalen tot de verbeelding. Niet alleen binnen de grenzen van de literatuur, maar ook onder de vorm van interviews op radio of televisie, of in persoonlijke gesprekken.

Hebben we verhalen en literatuur nodig? Rorty ziet een verschuiving 'against theory and towards narrative'⁸⁵; een verschuiving die te maken heeft met het opgeven van een enkelvoudig perspectief. Er leeft in onze moderne tijd – zeker bij intellectuelen – een sterk wantrouwen tegenover overkoepelende ideologieën en opgedrongen vocabulaires. Vanuit deze moderne afkeer voor grote verhalen, pleit Rorty⁸⁶ er zelfs voor om te leren leven met waarheden in plaats van met Waarheid, met vocabulaires in plaats van met één Vocabulaire. Rorty meent dat de literatuur – in de ruimste betekenis van het woord – daarin een belangrijke rol kan spelen.

Ook de Franse psychoanalytica Julia Kristeva⁸⁷ pleit voor een nieuw kosmopolitisme dat steunt op de kennis van het eigen onbewuste en de aanvaarding van en solidariteit met al wat anders is: Frankrijk als een multiculturele natie, als een caleidoscoop van identiteiten, waarden en leefwijzen. Maar de langzame verschuiving van nationale eenheid naar internationale veelheid is velen een doorn in het oog. Kristeva verklaart dit psychoanalytisch: de buitenlander wordt gevreesd en gehaat, omdat hij het 'andere' vertegenwoordigt, het angstaanjagende onbekende, het *unheimliche*. Haar remedie is al even freudiaans: leer het *unheimliche* in jezelf kennen en accepteren.

Rorty suggereert echter dat solidariteit niet wordt 'ontdekt', maar gecreëerd. En bij die creatie kan literaire cultuur een belangrijke rol spelen. Precies de literaire criticus krijgt van Rorty een bijzondere status: hij is iemand die de veelheid van vocabulaires verwelkomt, hij ziet literatuur als een 'beweeglijk leger van metaforen'. De literaire schrijvers krijgen bij Rorty het statuut van exemplarische figuren. Hun voornaamste verdienste bestaat erin dat ze de verhalen die anderen voor of over hen hebben verteld, niet aanvaarden. Ze willen tot elke prijs hun eigen verhaal vertellen, ondanks het besef dat dit verhaal vluchtig is. Dit besef is de essentie van de humanistische traditie. Een louter literaire traditie? Niet noodzakelijk. Dezelfde kern is terug te vinden in film, popmuziek, documentaire, computergame, boek of internet. Aan het lijstje van Rorty heb ik de digitale media toegevoegd – daarop kom ik later terug.

De gewone lezer...

Bij de bespreking van de functies van lezen, werd hierboven vooral aandacht geschonken aan de literaire canon en de inzichten van literatuurwetenschappers. Met andere woorden, aan het woord kwamen zij die min of meer professioneel bezig zijn met literatuur. De gewone lezer kan zo het gevoel krijgen dat er boven zijn hoofd en los van zijn behoeften wordt geargumenteed binnen een kleine kring, die bovendien preekt voor eigen parochie. Maar wat met de belangen van de gewone lezer? Wordt die lezer beter van het lezen van literatuur? En mag die lezer alleen maar betere literatuur lezen?

In wat volgt reconstrueer ik een recent debat over 'betere' literatuur waarbij de focus ligt op het formuleren van de functie van literatuur in een hedendaagse en vooral alledaagse context. Daarna relateer ik dit debat aan de functie van literatuur voor de gewone lezer met de centrale vraag: wat zoekt en vindt deze gewone lezer in het lezen van literatuur? Wie is die 'betere lezer' van literatuur en welke attitudes typeren zo'n lezer? Het hele debat werd geïnspireerd op de gedachte dat literatuur – in de ruimste betekenis van het woord – belangrijk kan zijn, maar dat dit belang steeds weer onderwerp van discussie zal blijven.

83. Konrád: 1990, p. 153.

84. Molenhauer: 1985, p. 24.

85. Rorty: 1989, xvi.

86. Rorty: 1989.

87. Rorty: 1989.

Literatuur en realiteit

Laten we op zoek gaan naar het belang van ‘goede’ literatuur. Zoals hierboven al bepleit, meen ik dat het zinvol is de woorden ‘goed, beter en best’ te benaderen als antwoord op een functie die een bepaald type literatuur goed, beter of best vervult. Dat het debat rond ‘goede’ literatuur voortdurend oplaait, blijkt uit de actualiteit. In een inleiding van het tijdschrift *De Revisor* (2004) lees ik: ‘De grote vraag is natuurlijk hoe het verder moet met de Nederlandse literatuur’. Het nummer is gewijd aan een inventarisatie van de verschillende literatuuropvattingen die worden gekoesterd door enkele belangrijke schrijvers. Aanleiding was de Kellendonk-lezing van Bas Heijne, waarin *De Revisor* werd aangevallen als pleitbezorger van een type literatuur dat op niets anders dan op zichzelf betrekking heeft. Heijne pleitte met deze aanval voor een hernieuwde waardering van de maatschappelijke betrokkenheid en een nieuw soort realisme in de literatuur.

In wat volgt focus ik op de functie van de ‘betere’ literatuur. Zoals gezegd kan dit debat worden gevoerd binnen de literatuur zelf (als een gevecht tussen literatuuropvattingen) maar ook ruimer, waarbij de functie van de literatuur zelf als systeem in vraag wordt gesteld. Literatuur moet nieuwe functies vervullen, aangezien de tijden nu eenmaal veranderen. Heijnes⁸⁸ pleidooi voor engagement kan enerzijds geïnspireerd zijn door de complexe politieke realiteit die het persoonlijke leven steeds meer binnendringt; anderzijds ook door de toenemende machteloosheid van of onverschilligheid voor de literatuur. Hij wil de literatuur weghalen uit navelstaarderij en opnieuw betrokken maken. Dat geldt echter ook voor de film, de fotografie en het hele culturele leven. In zijn benadering van fotografie verduidelijkt Heijne het duidelijkst de functie van het soort kunst waarvoor hij pleit. In foto’s zien we waarnaar we op zoek zijn: een beeld van de werkelijkheid, de manier waarop we de werkelijkheid beleven en de betekenis die we verwezenlijken. Ook in zijn bespreking van de film *American Beauty* verdedigt hij de functie van de literaire verbeelding: de hoofdfiguur wordt een man ‘die het leven heiligt met zijn hervonden bewustzijn. Overal ontdekt hij schoonheid en betekenis, omdat hij die er zelf aan geeft.’⁸⁹ Of nog concreter: ‘Er wordt gelukkig ook niet geprobeerd zin te geven aan zijn dood met de zalvende schijnorde van een gereanimeerd christendom. Dat station is gepasseerd, ook voor hem valt er nergens meer een systeem, geordend geloof of ideologie te ontdekken. Maar wat wel hersteld is, is de band tussen zijn bewustzijn en de buitenwereld. De menselijke geest is niet langer een opslagplaats van losse indrukken, hij ziet de wereld onder ogen.’⁹⁰ Kortom: de verbeelding is een wapen tegen de zinloosheid.

Uiteindelijk gaat het erom kunst in het algemeen en literatuur in het bijzonder opnieuw een plaats te geven in de werkelijkheid. Opvallend is dat er steeds meer vragen rijzen bij de dominante functie die gesuggereerd wordt door het modernisme en de avant-garde. Een beweging die door Bas Heijne wordt samengevat als de evolutie naar een ‘onpersoonlijke kunst’ of een omhelzing van de zinloosheid van het leven. Dat laatste zou leiden tot een zinloosheid van het leven zelf. Het leven heeft zin, maar we moeten er die zin bewust inleggen. En kunst kan de werkelijkheid vormgeven. Heijne pleit dan ook voor een humanisme op mensenmaat – met een paradox als centraal probleem, aangezien de mens niet langer de maat van alle dingen is. Kunst staat niet los van de werkelijkheid, maar bemiddelt tussen werkelijkheid en bewustzijn.

Onvermijdelijk verwachten we binnen dergelijke functies dat een lezer op een bepaald niveau wil lezen en bepaalde teksten koestert. Hij moet een bepaalde houding, blik, manier van lezen bezitten.

Betere lezer en schrijver

Ook schrijvers vragen zich inmiddels – en al veel langer – af waarom ze schrijven. De schrijfster Margaret Atwood⁹¹ stelde zich de vraag in een essay en vatte de onmogelijkheid van haar project samen als ‘What is the role of the writer? Prophet? High Priest of Art? Court Jester? Or witness to the real world?’ Opnieuw is het duidelijk dat we een oeverloze reeks argumenten kunnen inventariseren. Een schrijver lijkt per definitie in de beklaagdenbank te zitten, want wie schrijft heeft de pretentie iets te zeggen en een functie voor zijn boek te suggereren. Wat Atwood voor de geest stond, was een overzicht van de verschillende zelfbeelden die auteurs in de loop van de geschiedenis geconstrueerd hebben. Zelfbeelden als een vorm van functiebeschrijving. In haar boek vinden we een paginalange lijst van mogelijkheden, maar Atwood voegt er één aan toe die dikwijls vergeten wordt:

88. Heijne: 2004.

89. Heijne: 2004, p. 69.

90. Heijne: 2004, p. 69.

91. Atwood: 2003.

de schrijver schrijft omdat hij van schrijven houdt – net zoals een lezer van lezen houdt. Leesplezier brengt ons ertoe deel te nemen aan een literaire cultuur. Toch is er meer aan de hand dan – in navolging van Roland Barthes – het lezen als een vorm van erotiek. Het lezen van belangrijke literatuur – schrijft Jonathan Franzen – gaat verder dan een ‘erotisch vreugdevolle’ taalervaring. Het gaat om ‘iets samenhangends en dodelijk relevants’⁹².

‘We verdiepen ons liever niet te veel in het “lezerspubliek” en we houden niet van sociale wetenschappen’, zo bekent Franzen. En toch zorgt een gesprek met antropologe Shirley Brice Heath voor een antwoord op sommige van zijn vragen. Heath deed onderzoek naar ‘lezers’ – Wie zijn ze? Waarom lezen ze? – en ondervroeg mensen die in ‘gedwongen overgangszones’ (stations, treinen, vliegvelden, ...) ‘inhoudelijke fictie’ lezen.

Ze ontdekte dat enthousiaste lezers vaak geïnspireerd worden door een krachtig voorbeeld in hun omgeving (ouders, een leraar, vrienden) en dat ze dat enthousiasme graag delen met anderen. Verder constateerde Heath dat mensen blijven lezen omdat het een manier is om over het leven na te denken en een soort gemeenschap te creëren met schrijvers en andere lezers. Franzen ontdekt samen met Heath dat complexere vormen van lezen te maken hebben met een groeiend inzicht in het ‘menselijk tekort’; de *condition humaine*. Literatuur betekent in die optiek een vorm van zelfhulp, al gaat het niet om het vinden van pasklare oplossingen. Fundamenteel is wel dat via het lezen de complexiteit van het leven in beeld wordt gebracht: ‘En zodoende gaan ze zichzelf zien als dieper en beter in staat tot het omgaan met hun onvermogen om een totaal voorspelbaar leven te leiden.’⁹³ Of vanuit een ruimer perspectief dan het individu: ‘Het gevoel dat ze gezelschap hebben in de grote menselijke onderneming.’⁹⁴ Uiteindelijk is dit inzicht vrij eenvoudig: de vermelde functies van lezen worden eveneens gedeeld door mensen die buiten de gevestigde literaire canon lezen, lezers die van ‘gewone’ literatuur houden. Veel enthousiaste lezers zullen op zijn minst glimlachen om de uitspraak van *Monty Python*: ‘Er komt een dag waarop je beseft dat er meer in het leven is dan cultuur.’

Gewone lezer

Die gewone lezer is (vaak) iemand die het lezen van literatuur betreft op zijn persoonlijk leven. Herkenning en identificatie staan centraal. Zoals in het televisieprogramma *Zomergasten* een ‘gewone’ vrouw de poëzie van Carlos Drummond voorlas en de dichter bedankte met de woorden: ‘Je bevrijdt ons van de last dit niet te kunnen zeggen.’ Hartverwarmende woorden in een klimaat waarin we constateren dat voor veel mensen woorden als literatuur en kunst een negatieve bijklank hebben.

Hierboven heb ik het vooral over romans gehad, maar hetzelfde geldt voor poëzie. Zo beschrijft de Amerikaanse literatuurwetenschapper Scholes⁹⁵ hoe poëzie ‘a name of fear’ werd op het moment dat het lezerspubliek zich uitbreidde. Toen steeds meer mensen in contact kwamen met diverse vormen van poëzie, werden bepaalde vormen van poëzie niet langer (h)erkend als waardevol. Volgens Scholes⁹⁶ heeft de modernistische kritiek zich op dat moment toegespitst op de ‘formele’ eigenschappen van literatuur, en hebben – ondanks alle goede bedoelingen – kritiek en onderwijs meegewerkt aan een negatieve beeldvorming. Zo wordt in het traditionele schoolcurriculum weinig aandacht besteed aan het soort poëzie dat leerlingen aanspreekt, en gebruikt men termen die gewone lezers vervreemden van de poëzie. Zoals Alain de Botton schrijft: ‘Onder het hardvochtige licht van de bibliotheekzaal luidt het motto der academici: hoe meer een tekst mij laat lijden, des te waarachtiger moet hij zijn.’⁹⁷ Maar op een bepaalde manier wordt literatuur zo getrivialiseerd. Essentiële vragen als ‘Hoe kan literatuur mijn leven beïnvloeden en veranderen?’ verdwijnen immers. Of om het met de Botton⁹⁸ te zeggen: ‘Hoe kan Proust mijn leven veranderen?’

Scholes⁹⁹ verwijst eveneens naar *A la recherche du temps perdu* om na te denken over de relatie tussen lezen en leven. Deze problematische verhouding vat hij samen als het ‘Swann-Odette-probleem’. In *Een liefde van Swann* vertelt Proust over de liefde van Swann voor Odette. Zoals zovele verliefde mannen wil Swann zijn geliefde opvoeden. Hij wil haar tonen wat artistieke schoonheid is en op welke manier men poëzie dient te waarderen. Maar echtheid in de betekenis van ‘op een doorleefd gevoel berustend’ blijkt een complex begrip. Soms, wanneer Swann een poging onderneemt om Odette iets uit te leggen, kijkt zij verstrooid weg: ‘Dan voelde hij dat zij zo diep teleurgesteld was, dat hij voortaan liever loog en zei dat dat ook niet kon zijn, dat dat alleen...’¹⁰⁰ Maar ook wanneer zij gretig reageert, komt

92. Franzen: 2002, p. 83.

93. Franzen: 2002, p. 92.

94. Franzen: 2002, p. 93.

95. Scholes: 2001.

96. Scholes: 2001.

97. de Botton: 1994, p. 151.

98. de Botton: 1997.

99. Scholes: 2001.

Swann in de problemen: “Iets anders? Wat? Zeg dan wat dat is.” Maar dan zei hij het niet, omdat hij wist dat het voor haar veel onbeduidender, heel anders zou zijn dan zij hoopte, minder opzienbarend, en minder aangrijpend, en dan vreesde hij dat zij diep teleurgesteld in de kunst, tegelijkertijd teleurgesteld zou zijn in de liefde.¹⁰¹

Swann wil Odette opvoeden op dezelfde manier als Higgins Eliza. Odette houdt echter van het sentimentele, het sensationele, het autobiografische en het anekdotische. Dingen die binnen de modernistische literatuurcode uit den boze zijn. Odette, besluit Scholes, is de belichaming van ons pedagogisch probleem in verband met lezen. Swann wil immers optreden als leraar of leesbevorderaar om Odette een *craft of reading* aan te leren: “[...] that connects stories like the one in which she is involved to the stories in which she likes to imagine herself.”¹⁰² Het probleem is dat hun verhouding zich situeert binnen een ‘romantische lectuur’ – ze zijn immers verwickeld in een liefdesgeschiedenis.

Er kunnen vele soorten teksten en genres gebruikt worden bij leesbevordering. ‘Goede’ en ‘slechte’ literatuur zijn immers relatieve stempels die lijken uit te gaan van de gedachte dat er maar één soort literatuur bestaat, terwijl er diverse soorten literatuur zijn voor diverse lezers met diverse behoeften. Poëzie dient vanuit andere criteria benaderd te worden dan een detective, thriller, popsong of reisverhaal. Centraal staat de gedachte dat wat als hoge en lage cultuur uit elkaar gehaald wordt, eigenlijk in een continuüm met elkaar verbonden is. De beloning van het lezen ligt immers in ‘the way that they [writers, *nvdr*] express emotions that we recognize as our own, in response to situations in which we have all surely found ourselves again.’¹⁰³ En die situaties verschillen van persoon tot persoon.

Vanuit elitaire hoek is een voorkeur ontstaan voor een autonome, belangeloze kunstopvatting. Alsof poëzie er trots op mag zijn ‘that it makes nothing happen’, en los staat van de wereld van de lezers. Het persoonlijke en het sentimentele, het politieke en het publieke zijn taboe in poëzie. Terwijl ik dit schrijf, hoor ik op de radio een bespreking van een dichtbundel waarbij de criticus een dichter afwijst op basis van sentimentaliteit. Toch is het zo dat veel lezers in poëzie juist op zoek gaan naar persoonlijke getuigenissen, sentimentaliteit, levenslessen of troost. Die zoektocht naar emotie wordt ook vaak in de literatuur zelf beschreven.

Zo ook in de roman *Oprechter trouw*, waarin Henk Romein Meijer¹⁰⁴ het moment beschrijft waarop Barend aan zijn ex-vrouw een gedicht van Wallace Stevens voorleest:

‘Ze luisterde naar zijn voorlezen: “These lovers waiting in the soft dry grass...”
“Waar wachten die dan op? Allemaal op dezelfde prachtige vrouw?”
Maar Barend zei dat het daarom niet ging. Zijn stem was nog steeds gloedvol, opgetogen. “Ze wachten op alle vrouwen”, zei hij, “of misschien op geen enkele – alleen op het idee van een vrouw. Het gaat om het beminnen: het leven in staat van verliefdheid. Maar je hoeft geen precieze betekenis in die woorden te lezen, je moet ze allereerst beluisteren. En je eigen fantasie de kost geven. Wat het betekent doet er niet veel toe.”
“Dat zeg je altijd.”
“Dat zeg ik alleen als het er ook werkelijk niet toe doet.”
Voor Hetty deed het er wel toe. Ze wilde niet alle vrouwen zijn, en ook niet alleen maar het idee van een vrouw, hoe mooi die man het ook had opgeschreven.”¹⁰⁵

En later zal Hetty denken:

‘Ze dronken een tweede glas en zwegen een poosje. Het denken aan die twee honden had Hetty dat rare gevoel gegeven waarvan een liedje sprak dat half Nederland op een “bepaald moment” (meer dan vijftig jaar geleden waarschijnlijk: als haar moeder het hoorde draaide ze zonder pardon de radio uit) in koor had gezongen:
Ik weet niet wat ik moet beginnen
Ik heb zo’n akelig gevoel vanbinnen
Ik loop de hele dag maar te verzinnen:
Ik houd zo veel van jou!
Zo’n akelig gevoel vanbinnen zo’n eenvoudig liedje wist heel precies te verwoorden wat zij onderging op dit moment. Het succes was meer dan verdiend.’

100. Proust, *A la recherche du temps perdu*, Amsterdam, Bezige Bij, 1979, p. 300.

101. Proust, *A la recherche du temps perdu*, Amsterdam, Bezige Bij, 1979, p. 300.

102. Scholes: 2001, p. 10.

103. Scholes: 2001, p. 59.

104. Meijer: 2004.

105. Meijer: 2004, p. 159.

Waarom is het succes van dat liedje verdiend? Omdat het – voor deze lezer – poëzie en leven met elkaar verbindt. Scholes neemt deze functie serieus: ‘The great works of literature are worthy of our attention only if they speak to our concerns as human beings.’¹⁰⁶ Opnieuw moeten we de vraag stellen of die functie alleen geldt voor ‘great works of literature’ en niet evenzeer te vinden is in andere media en andere soorten literatuur.

Op zoek naar functies van lezen, beschrijft Alain de Botton in *De romantische school* twee personages – Alice en Eric – op basis van hun lectuur: beiden zitten op het strand in een ligstoel een ander soort boek te lezen.

‘Eric las veel boeken van auteurs met namen als Denis O’Donoghue, dikke pillen van honderden pagina’s vol helden die vochten in huurlingenoorlogen, kernonderzeeërs bestuurden, de liefde bedreven in buitenlandse hotels en per helikopter in granieten ravijnen afdaalden. Alice plaagde hem vaak met zijn leesvoer: “Waarom besteed je je tijd aan het lezen van boeken die Superman een intellectueel doen lijken?”

Eric stond niet bekend om geestige reacties, en neigde tot het geven van een antwoord in de trant van: “Ik lees ze omdat ze leuk en luchtig zijn, en waarom zou iedereen zijn tijd moeten besteden met het lezen van genotzuchtige introspectieve rotzooi?” De rotzooi verwees naar het literaire genre dat Alice de laatste tijd was gaan lezen en dat haar bagage tot op enkele grammen van overgewicht had gebracht op de vlucht naar Barbados. Het waren felgekleurde boeken met titels als *Intimiteit leren*, *Ik ben gelukkig als jij gelukkig bent* en *Een beter leven met betere liefde*. Voor de lezer die zich de bezwaren van Alice tegen taal in de liefde herinnert, kunnen deze boeken ietwat ongerijmd schijnen, maar haar geloof in intuïtief begrip was recentelijk genoeg getaand om hun aanwezigheid te verklaren – als een intuïtieve kok die niettemin besluit een blik in een kookboek te werpen om de benodigde hoeveelheden bloem en suiker te controleren.¹⁰⁷

De Botton bekijkt beide figuren ‘zij lezend in *Begrijp jezelf en je partner* en hij verdiept in *Operation Commando*’ en zo ontstaat er vanzelf ‘een onderscheid in gedachten tussen twee literaire benaderingen’. De twee functies die vervuld worden, namelijk ‘lezen om aan jezelf te ontsnappen’ en ‘lezen om jezelf te vinden’ worden zowel door de hoge als door de lage literatuur vervuld. Desondanks blijven er voor beide functies verschillen in kwaliteit, kwaliteit die eerder omschreven werd in termen van complexiteit.

Scholes wijst kunstkritiek niet af: ook hij beseft dat we competente en kritische lezers worden door over literatuur te lezen en te praten. Maar dat praten dient te gebeuren op een forum, niet vanuit een preekstoel. Laten we eens kijken naar situaties waarin het lezen van literatuur leidt tot vormen van reflectie. Teksten geven volgens Scholes betekenis ‘even to the contingent and fleeting events of our ordinary lives, and that is one reason why we value them’. Hij doelt niet enkel op het lezen van teksten, maar ook op het exploreren van tekstuele realiteiten in de ruimste betekenis van het woord: andere media, maar ook de wereld zelf. ‘To understand the craft of reading is to understand the world itself as a text and to be able to read it critical.’¹⁰⁸ Het literaire lezen wordt een metafoor voor het lezen van de wereld.

Met andere woorden: kan een bepaalde manier van lezen leiden tot het ‘lezen van de wereld’?

Literair versus fundamentalistisch lezen

Indien dat zo is, gaat een kritische manier van lezen in tegen een lectuur die als fundamentalistisch kan worden omschreven. Onvermijdelijk denken we hierbij aan een religieuze lectuur van de bijbel of de koran. De affaire-Rushdie draaide rond dit probleem: *De duivelsverzen* vereist een literaire manier van lezen, geen religieuze manier van interpreteren. Ook een literaire manier van lezen neemt de teksten serieus, maar ze wantrouwt wel elk dogma. Zo kunnen ook de bijbel en de koran als literatuur gelezen worden, op voorwaarde dat elke interpretatie voorlopig, aanvechtbaar en weerlegbaar is.

106. Scholes: 2001, p. 25.

107. de Botton: 1994, p. 185.

108. Scholes: 2001, p. 103.

Een tekst op een fundamentalistische manier lezen impliceert dat we letterlijk lezen en interpreteren wat er staat. Lezen wat er staat is belangrijk, maar moet worden verbonden met de zoektocht naar wat er verzwegen wordt of wat tegenstrijdig is. Fundamentalisten die de grondwet willen herschrijven op basis van religieuze teksten, kiezen voor citaten die van pas komen maar verzwijgen de citaten die daarmee in tegenspraak zijn. Zij lezen vanuit de gedachte dat ze het woord van God lezen, en plaatsen zo de macht in handen van zij die dat woord kunnen interpreteren. Literaire lezers beschouwen een schriftuur als mensenwerk, waardoor ze het recht hebben interpretaties te bekritisieren of af te wijzen.

Opnieuw sluit deze houding aan bij een humanistische traditie waarin vragen begonnen te rijzen over de letterlijke lectuur van de bijbel. Zo becommentarieerde Erasmus de beslissing van een jongeman die zich op basis van bijbellectuur wilde wijden aan het celibaat – ook Jezus was immers niet getrouwd, dat was volgens de jongen dus de wil van God. Erasmus: ‘Er horen toch zeker talloze dingen bij Christus die we eerder moeten vereren dan imiteren.’ Hij sterkte zijn argumenten door te citeren uit de klassieke literatuur. De vertaler-inleider Harm-Jan van Dam¹⁰⁹ schrijft dat de leerling na het lezen van de tekst zou gezegd hebben dat hij onmiddellijk wilde trouwen. En Erasmus zou geantwoord hebben: ‘Stel je beslissing uit tot je het tegenbetoog hebt gelezen’. Hoewel van Dam de historische waarheid van deze anekdote betwijfelt, blijft het een mooi verhaal om een kritische literaire houding te illustreren. Maar het is uiteraard maar een verhaal...

109. van Dam: 2004.

Hoofdstuk 8

Perspectieven op de massamedia

Massamedia

Naast de gedrukte media zijn radio, televisie, film en computer alomtegenwoordig in onze maatschappij. De media zijn niet enkel bemiddelaars, maar ook producenten van meningen, wereldbeelden en *lifestyles*. Ze hebben een grote invloed op wat er gezegd wordt, wie het kan zeggen en hoe dat gebeurt. Onze ervaring met en perceptie van de wereld wordt steeds vaker gemediatiseerd. Zo presenteert de televisie niet alleen een beeld op de wereld, maar construeert zij ook een wereldbeeld.

Over de massamedia is vooral vanuit de literaire cultuur een klaagzang ontstaan die – zoals Sloterdijk beweerde – de schriftcultuur als essentieel ziet voor het humane, terwijl de massamedia onze laagste lusten aanspreken. Meer dan een kwart eeuw geleden klaagde Gerrit Komrij in *Horen, zien en zwijgen*¹¹⁰ over het niveau van de cultuur op de ‘treurbuis’, een woord dat intussen de Van Dale heeft gehaald. In een interview getuigde hij: ‘De hele dag wordt op de treurbuis alles wat een mens onderscheidt van een dier – schoonheid, liefde, kunst – belachelijk gemaakt en met voeten getreden.’¹¹¹ Komrij gaf schoorvoetend toe dat er weliswaar een aantal goede programma’s bestonden, maar die dienden volgens hem enkel als schaamlap.

Bij de intrede van een nieuw medium zijn de verwachtingen hoog gespannen. Zo zouden krant, radio, televisie en internet revolutionaire mogelijkheden scheppen voor kritiek op de bestaande orde en leiden tot een totale democratie: meer mensen zouden een stem krijgen. Recenter zouden internet en de digitalisering zorgen voor nieuwe vormen van fictie die alle andere zouden vervangen; internet zou de nieuwe agora worden waarop een nieuwe politiek zou ontstaan. De commercie blijkt echter steevast in staat om die droom op zijn minst te relativiseren. Robert Musil waarschuwde al vóór de Tweede Wereldoorlog voor deze ontgoocheling: ‘Want om een of andere ondoorgroendelijke reden zijn kranten toch niet die laboratoria en proefstations van de geest die ze tot heil van allen zouden kunnen zijn, maar gewoon magazijnen en beurzen.’¹¹²

Commercialisering of trivialisering zijn niet inherent aan de massamedia, maar het is wel een feit dat precies deze media gemakkelijk in handen vallen van de commercie. Hoewel ook boeken niet veilig zijn, menen heel wat cultuurcritici dat de schriftcultuur nog steeds meer weerstand biedt en zo de idealen van de renaissance, de verlichting en het modernisme vrijwaart.

Of we nu voor of tegen de massamedia zijn, we kunnen het belang van niet ontkennen. Vooral de audiovisuele media zijn steeds dominanter geworden. Het beeld beïnvloedt politiek, reclame en kunst, en leidt tot *formats* waarin de snelle afwisseling van beeld en korte reacties primeren. Er is echter meer aan de hand dan een vervanging van oudere door nieuwe media, van lezen door kijken. Ook binnen de audiovisuele media blijft lezen in de ruimste betekenis van het woord immers een belangrijke vaardigheid. Ook de nieuwe media moeten ‘gelezen’ worden. Meer dan ooit heeft de democratie behoefte aan kritische burgers en dus aan competente en kritische lezers. Het belang van lezen kan niet los gezien worden van mediageletterdheid.

Hoe belangrijk boeken ook zijn, we mogen niet vervallen in een duaal denken tussen de (ideale) vroegere boekencultuur en de (verwerpelijke) hedendaagse mediacultuur. Een deel van het probleem begint al bij het woordgebruik: alsof boeken geen media zijn. Uiteraard zijn boeken ook media, alleen is het zo dat boeken een vanzelfsprekend, en bijgevolg een vrijwel onzichtbaar medium geworden zijn. De komst van nieuwe media deed ons beseffen dat alle media – ook boeken – gereedschap zijn die een manier van communiceren, denken en leven construeren.

De mediatisering confronteert de boekencultuur met de vraag of lezen en literatuur gelijk staan met het boek, met een herdefiniëring van het begrip literatuur tot gevolg: literatuur betekent niet enkel het boek maar ook de woordkunst *an sich*, de verhalen die oraal of via

110. Komrij: 1977.

111. Van Amerongen: 2001.

112. Musil: 1930/1996, p. 422.

andere dragers doorgegeven worden. Maar zelfs over deze herdefiniëring bestaat tweespalt. Voor sommigen zijn de media uitsluitend dragers van inhoud, zoals een groentekar die geen invloed heeft op de groenten. Voor anderen bepaalt de drager ook inhoud en vorm. Als de groentekar vervangen wordt door vrachtwagens en vliegtuigen met koelsystemen beïnvloedt dit de groentesoorten die we eten en uiteindelijk ook onze eetcultuur. De inzichten uit de mediatheorie benadrukken het feit dat de media een ingrijpende invloed uitoefenen op de cultuur van een samenleving, en zorgen voor een specifieke soort geletterdheid.

De functies van het geschreven woord worden overgenomen en verrijkt – hoewel het volgens sommigen om een verarming gaat. Laten we vooral niet vergeten dat de relatie tussen oudere en nieuwe media in twee richtingen verloopt: de oudere media komen onder de invloed van de nieuwe; de nieuwe media sluiten aan bij de oudere. Zowel in de avant-garde als in de populaire cultuur is er sprake van een kruisbestuiving. Er ontstaan nieuwe genres, die ervoor zorgen dat een ouder genre niet meer hetzelfde is. Denk maar aan de schilderkunst na de fotografie. Nieuwe media hebben oudere media en geletterdheden beïnvloed, maar niet volledig vervangen, zoals blijkt uit on line-kranten, websites bij televisie- en radioprogramma's, internetradio en de laatste hype: internettelevisie.

Deze inzichten zijn van essentieel belang voor het onderwerp van deze studie: leescultuur in het algemeen en literaire cultuur in het bijzonder. Culturele geletterdheid is mediageletterdheid geworden, waarbij alle media een rol spelen: boeken, radio, televisie, film, video, internet. Leesvaardigheid en leesbevordering kunnen niet voorbij aan het lezen van de media. De literaire cultuur is daarmee een onderdeel geworden van het mediatiseringsproces.

Hieronder behandel ik een aantal aspecten van deze evolutie: het belang van een kritische mediageletterdheid; de ontwikkelingen in film en televisie en de digitale ontwikkelingen.

Kritische mediageletterdheid

Vanuit een progressief perspectief blijkt het een steeds terugkerende droom om mensen te bevrijden van de verschillen tussen hoog en laag, tussen elite en massa. Vandaar de blijde intrede van de nieuwe media in termen van bevrijding. De realiteit leert ons echter dat de media die bevrijding niet altijd hebben waargemaakt. De kapitalistische markt maakt zich meester van de media en creëert een nieuwe elite of vervangt het kritische perspectief door een perspectief gericht op entertainment.

Weinig ontsnapt aan het marktdenken. Zelfs de politiek moet zichzelf verkopen aan de hand van reclametechnieken, bepaald door *mediaformats*. Progressief en conservatief, het museum en het warenhuis, de verkoper van auto's en de verkoper van boeken zijn zich bewust van deze (pragmatische) waarheid. De media bepalen in hoge mate wat 'het volk' denkt en wie 'het volk' vertegenwoordigt. Zo wordt alles herleid tot representatie. Umberto Eco meent dat we ondanks de toename van media en technologie steeds minder weten over wat er echt gebeurt – denk maar aan de oorlog als media-evenement. Voor sommigen hebben media-representaties de werkelijkheid vervangen en gaan we steeds meer leven in een virtuele wereld, een tot realiteit geworden fictie. In elk geval wordt ontegensprekelijk geconstateerd dat de grenzen tussen feit en fictie vervagen. Hoe komt het dan toch dat een bepaalde groep intelligentsia geen aandacht besteedt aan deze ontwikkelingen? 'Die is verblind door moralisme: je hoort tégen shopping te zijn. En dus kijk je er niet naar. Hoewel we natuurlijk allemaal gretige winkelaars zijn en zeker gretige consumenten.'¹¹³

Culturele geletterdheid is mediageletterdheid geworden, of preciezer: kritische mediageletterdheid, aangezien van het onderwijs verwacht wordt dat het kritische, mondige burgers opleidt, en van het cultuurbeleid dat het de kapitalistische markt corrigeert. Niemand ontkomt echter aan de cultuur die hij kritisch wilt benaderen. De massacultuur als verwerpelijk beschouwen impliceert dat we onszelf buiten die maatschappij stellen. Theoretisch gezien kan dat, maar praktisch is het niet haalbaar en niet wenselijk, omdat we nu eenmaal kritiek moeten formuleren binnen de mediatisering. Vandaar de groeiende roep om een aantal ontwikkelingen binnen de media kritisch te benaderen, met aandacht voor positieve en negatieve aspecten. We kunnen in ieder geval niet meer over leesbevordering spreken zonder het lezen in de ruimste betekenis van het woord te bevorderen. Op alle niveaus is er immers behoefte aan vaardige lezers voor alle genres en media. Wat bedoel ik met alle genres en media?

113. Tilroe: 2004, p. 57.

Film, televisie

Film, televisie en video zijn de leveranciers geworden van verhalen die de massa aanspreken. Filmcultuur werd aanvankelijk als minderwaardig beschouwd, maar wordt nu algemeen aanvaard als een kunst met een geschiedenis en dus als een mogelijk onderwerp van wetenschappelijk onderzoek. De pleidooien voor aandacht voor film in het onderwijs zijn de jongste jaren sterk toegenomen, maar in de praktijk blijven film liefhebbers meestal op hun honger zitten, aangezien het medium binnen het literatuuronderwijs vaak gebruikt wordt als een didactisch middel om te motiveren, te vergelijken... en tot de ware kunst te komen: literatuur.

De televisie is voor de huidige generatie leraren een bron van gedeelde kennis, terwijl het voor een oudere generatie een referentiekader is. In zijn roman *De televisie* beschrijft Jean-Philippe Toussaint onze complexe relatie met het medium:

“Kijkt u veel televisie”, vroeg ik, terwijl ik naar hem toekeerde. Onmiddellijk verstijfde hij, kruiste zijn armen over zijn borst in een reflexbeweging die afweer en reserve uitdrukte (heel even zag ik in zijn blik dat hij het echt heel onfair van me vond hem zoiets te vragen) [...] en haastte zich mijn vraag ontkennend te beantwoorden. “O nee, heel weinig”, zei hij, “hoegenaamd nooit, een opera, hoogstens, heel af en toe, of een paar oude films. Maar ik neem ze op”, voegde hij eraan toe, “ik neem ze op” (alsof het, door het feit dat hij ze opnam, minder laakbaar zou zijn dat hij ernaar keek, stel dat iemand hem dat al euvel zou duiden).¹¹⁴

Toussaint constateert een soort ‘angstvallige en schuldige schroom’ wanneer intellectuelen het over televisie hebben: ‘als moest hij voor de dag komen met een of andere ernstige ziekte’.¹¹⁵ Maar die schroom verdwijnt, zoals we kunnen constateren in gesprekken met ‘cultureel geletterden’ op... televisie. Zo wordt in het VPRO-programma *Zomergasten* intellectueel gemijmerd over ingeblikte televisieherinneringen – en het ophalen van herinneringen betekent het creëren van een identiteit.

Naast de soaps, de sitcoms, de tv-series en de films zijn er de laatste jaren genres bijgekomen die meer dan ooit het debat over de waarde van de televisie op gang hebben gebracht. Door de toename van het aantal televisiekanalen en de groeiende commercialisering verandert het landschap. Er komen live-uitzendingen waarin kijkers rechtstreeks rampen, sporten, feesten en oorlogen kunnen volgen. De grens tussen realiteit en fictie vervaagt. Het meest recente genre dat hier op inspeelt, is *reality-tv*. Een genre dat ook het vertellen van verhalen beïnvloedt: we maken immers méé het verhaal. Dit verhaal ontwikkelt zich in een vooropgezet *format* en doordat de kijker het rechtstreeks ziet, wordt hij er onderdeel van.

Reality-tv

Toch blijft ‘rechtstreeks’ relatief, aangezien het eindresultaat gemonteerd wordt. Typerend in dat verband zijn de klachten van sommige deelnemers die vinden dat ze door de montage niet objectief in beeld kwamen en dat hun verhaal niet fair werd verteld. De *realitysoap* *Big Brother* stond aan de wieg van het genre: het kijken naar het gedrag van een groep mensen die hiervoor afgezonderd werden. Het samenzijn wordt spannend gemaakt door opdrachten, regels, en het wegstemmen van bepaalde kandidaten: democratie als drama. *Big Brother* is een veeleisende, wispelturige voyeur – een soort God van het huis – die het verhaal manipuleert. De gesprekken tussen de deelnemers en de gesprekken van de kijkers over die gesprekken vormen de kern van de beleving.

Big Brother wordt door vele cultuurcritici verguisd als een negatief voorbeeld van mediaontwikkeling. De kritiek richt zich vooral op de ideologie van de soap, alsook op de ethische en de esthetische kanten. Het gebrek aan een gelaagde plot, aan een interessant verhaal, kortom het gebrek aan complexiteit, moet het ontgelden. De kritiek op *Big Brother* wordt echter geïnterpreteerd als een typisch elitaire reactie op de populaire cultuur en als een vorm van onbegrip: zijn we niet allemaal voyeurs – de lezers van literatuur inbegrepen? Bovendien kan de literaire elite het belang van *Big Brother* onmogelijk inschatten, aangezien er geen serieuze tv-kritiek bestaat – serieus in de betekenis dat men televisie als

114. Toussaint: 1997, p. 158.

115. Toussaint: 1997, p. 159.

medium serieus neemt. Nog nooit werd er zoveel gediscussieerd over de rol van de media en de manipulatie via beelden en montage; alleen al om die reden kan *Big Brother* verdedigd worden. In elk geval was en is *reality-tv* een succes bij het grote publiek, wat leidt tot nieuwe programma's die steeds verder gaan in hun voyeurisme en manipulatie van mensen.

Reality-tv zorgt voor nieuwe manieren van kijken, interpreteren en evalueren. De gesprekken van kijkers over *reality-tv* vormen de essentie. Iedereen is expert, auteur en criticus tegelijk – vandaar ook dat aandacht voor lezen en verhalen moet leiden tot het kritisch lezen van dergelijke nieuwe genres.

Ik kan het niet nalaten een vreemde vorm van ironie te ontdekken in het feit dat twee klassieke werken waarmee ik zelf gewerkt heb binnen het literatuuronderwijs – *Robinson Crusoe* van Daniel Defoe en 1984 van George Orwell – bij de leerlingen vooral bekend zijn onder de vorm van twee televisieformats: *Expeditie Robinson* en *Big Brother*. Zoals de socioloog Herman Franke¹¹⁶ zich afvroeg: 'George Orwell schonk ons helaas *Big Brother*, maar bij Veronica denken ze misschien dat hij dat "concept" van hen heeft gejat toen hij kort na de oorlog 1984 schreef.'¹¹⁷ Ik herhaal de belangrijke opmerking van Hannah Arendt: 'Er zijn heel wat grote auteurs uit het verleden die eeuwenlang vergetelheid en verwaarlozing hebben overleefd, maar het is nog steeds een open vraag of zij in staat zullen zijn de "entertaining"-versie van wat ze te zeggen hebben overleven.'¹¹⁸ In elk geval leren we daaruit dat beide klassieke romans een sterk kernverhaal bevatten dat steeds weer tot de verbeelding spreekt.

Al even ironisch is de recente roman *Finding Myself of Zelfbeeld* van Toby Litt¹¹⁹, waarin het hoofdpersonage haar uitgever voorstelt om een *Big Brother*-roman te schrijven: zij nodigt een groep vrienden en kennissen uit om een maand in een huis aan de kust te verblijven. Dat huis heeft zij volgehangen met camera's om te kunnen beschrijven wat er gebeurt. De gasten verblijven gratis in het huis, op voorwaarde dat de auteur alles in haar roman mag gebruiken. *Finding Myself* is een satire die vragen stelt over de schrijver als voyeur en literatuur als vorm van manipulatie.

Muziek

Last but not least een medium dat een centrale rol speelt in het culturele leven maar vreemd genoeg weinig of niet aan bod komt in het onderwijs: muziek. Popmuziek is immers van groot belang bij het construeren van en onderhandelen over een identiteit. In een soort *Bildungs*verhaal beschrijft Dylan Jones zijn jeugdervaringen met muziek als volgt: 'We were in our own little worlds, listening to our own private soundtracks in our own particular way.'¹²⁰ Bovendien halen veel jongeren ook poëzie uit teksten van populaire songs. Muziek heeft met andere woorden alles te maken met de cultuur van het lezen. Hornby¹²¹ illustreert het belang van muziek voor identiteitsvorming in zijn roman *About a Boy*, waarin hij een jongen aan het woord laat die reflecteert over de rol van muziek thuis en op school, voor zijn moeder en voor hem: 'Ze zei altijd tegen hem dat alleen oppervlakkige mensen hun oordeel op je kleding of je haardracht baseerden; ze wilde niet dat hij naar flauwekulprogramma's keek of naar flauwekulmuziek luisterde of flauwekulcomputerspelletjes deed (ze vond ze allemaal flauwekul), wat betekende dat hij uren met haar in discussie moest als hij iets wilde doen van de dingen waarmee andere kinderen hun tijd doorbrachten. Meestal moest hij het onderspit delven, maar ze was zo goed in discussiëren dat hij er vrede mee had te verliezen. Ze kon uitleggen waarom naar Joni Mitchell en Bob Marley luisteren (toevallig haar twee favoriete zangers) veel beter voor hem was dan naar Snoop Doggy Dogg luisteren, en waarom het belangrijker was boeken te lezen dan met de gameboy te spelen die hij van zijn vader had gekregen. Maar daar hoefde hij bij de kinderen op school allemaal niet mee aan te komen. Als hij Lee Hartley – de grootste, luidruchtigste en vervelendste van de kinderen die hij gisteren had leren kennen – zou vertellen dat hij niet van Snoop Doggy Dogg moest hebben omdat Snoop Doggy Doggs houding tegenover vrouwen niet deugde, zou Lee Hartley hem een dreun verkopen of hem uitmaken voor iets waarvoor hij niet uitgemaakt wilde worden.'¹²²

In de roman *Over schoonheid* beschrijft Zadie Smith¹²³ het leven van een gezin waarbinnen een culturele oorlog wordt gevoerd. De muzikale voorkeuren van de kinderen versus die van de ouders spelen daarin een centrale rol. In een poging om de banden aan te halen, is het gezin op weg naar een uitvoering van Mozarts *Requiem*. Niemand heeft zin in het

116. Franke: 2004.
117. Franke: 2004, p. 36.
118. Arendt: 1954, pp. 47-48.
119. Litt: 2003.
120. Jones: 2006, p. 61.
121. Hornby: 2002.
122. Hornby: 2002, p. 22.
123. Smith: 2005.
124. Smith: 2005, p. 60.
125. Hornby: 2000.

familie-uitje: 'Dus daar gingen ze, terwijl een protesterend stilzwijgen de auto vulde: protest tegen Mozart, tegen uitjes in het algemeen, tegen het feit dat ze met een taxi moesten, tegen de rit van een uur van Wellington naar Boston, tegen het hele begrip "kwaliteitstijd".'¹²⁴

In *High Fidelity* laat Nick Hornby¹²⁵ een man zijn levensverhaal vertellen aan de hand van zijn platencollectie. (Hornby's romans behoren tot het genre van de *ladlit* – een genre dat vooral mannen aanspreekt – maar er bestaat evengoed *chicklit*, waarvan de dagboeken van Bridget Jones het typevoorbeeld zijn.) Die platencollectie is een soort spiegel van zijn leven. Zijn gevoelens worden vergeleken met popsongs, persoonlijke hitparades illustreren zijn blik op de wereld. Of: een platencollectie vertelt soms méér dan een boekenkast over de identiteit van de bezitter. Ondertussen zijn platen vervangen door cd's, en allerhande kopieertechnieken maken het mogelijk een bibliotheek van muziek te creëren. Laat ik het ook hebben over de opkomst van de iPod, volgens sommigen 'de walkman die Sony vergat te maken'. Ian McEwan spreekt in *Zaterdag* van de iPodgeneratie, en schetst een negatief beeld van de politieke inzichten en het simplistische wereldbeeld van deze generatie: 'The iPod generation doesn't want to know. Let nothing come between them and their ecstasy dubbing and cheap flights and reality TV.'¹²⁶

De iPod vertelt veel over een veranderende muziekcultuur maar even veel over het belang van *lifestyles*. Het enthousiasme voor de iPod draait immers rond het design van het voorwerp: 'Suddenly, computers were no longer defined in terms of process and speed, but also in terms of colour, form and tactility.'¹²⁷ Een iPod kopen is kiezen voor een bepaalde identiteit: 'Boys loved them, and eventually girls too. The right boys, and the right girls, of course.'¹²⁸

De opkomst van de iPod illustreert de revolutionaire implicatie van de presentatie, organisatie en consumptie van muziek, en onthult op welke manier een jongere generatie wil omgaan met cultuur: alles moet klikbaar, downloadbaar, beschikbaar zijn. De iPod vervangt met andere woorden een hele discotheek.

In zijn analyse geeft Dylan Jones aan dat hij niet alleen muziek consumeert, maar ook organiseert: 'I was becoming an organiser, an alphabetiser. [...] As I began compiling the library, as I worked my way through the hundreds of jewel cases in my den, the thought began occurring to me that I shouldn't just turn my machine into a virtual Greatest Hits collection.'¹²⁹ Kortom, de idee van een muzikale canon wordt door de technologische mogelijkheden van de iPod grondig dooreen geschud. Muziek draait steeds meer om individuele keuzes en persoonlijke ruimtes – hoewel die ontegensprekelijk ingebed blijven in de massacultuur.

Massacultuur

Over de massacultuur zou men kunnen constateren: vluchten kan niet meer. Maar is dat dan nodig? In zijn roman *In de ban van mijn vader* beschrijft Sandro Veronesi een gezin waarin verzet centraal staat: 'Ze verzetten zich tegen de massacultuur waarvan ze niet de basis maar wel de details afwijzen, en daarom hebben ze geen televisie, geven elkaar geen cadeaus met kerstmis, halen hun neus op voor voetbal, pizza uit de hand en trainingspakken. Deze gezinnen hebben trouwens iets heroïsch dat me altijd gefascineerd heeft: hun gehechtheid aan volstrekt onbelangrijke waarden (alternatieve geneeskunde, vakantie in juni, langlaufen, biologisch fruit) op grond waarvan ze hun vakantievertrek aanpassen, plannen, besparen, uitgeven en kritisch Europa doortrekken: een naarstige verspilling van intelligentie waardoor ze vanuit een verward en barbaars consumentisme terecht komen in een meer christelijke en coherente variant die echter niet minder gulzig is. Wij zijn niet zo – veel te vermoeiend – maar we zouden zo kunnen zijn.'¹³⁰ Het is inderdaad een vermoeiende strijd tegen de bierkaai. Het merkwaardige is dat de media de schuld krijgen, terwijl niet deze media zelf maar de gebruikers de verantwoordelijkheid dragen. Televisie is het schoolvoorbeeld van een medium waarbij de kijkcijfers bepalen wat er te zien is en vooral wat er niet meer te zien is. Men kan het probleem ook anders formuleren: waarom kijken er niet meer mensen wanneer er iets goeds te zien is?

Hierboven heb ik Steiner gepresenteerd als een icoon van het traditionele denken over de boekencultuur, maar ik wil hem ook aan het woord laten als verdediger van een mogelijke vernieuwing. Hij corrigeerde zijn cultuurpessimisme immers zelf met een soort

126. McEwan: 2005, p. 193.

127. Jones: 2005, p. 54.

128. Jones: 2005, p. 39.

129. Jones: 2005, p. 19.

130. Veronesi: 2000, p. 31.

vernieuwingsoptimisme: 'Het heeft te lang geduurd eer ik begreep dat het vluchtige, het fragmentarische, het honende, het zelfironiserende de voornaamste zijnsmodi van de moderniteit zijn; eer ik besepte dat de interacties tussen verheven en populaire cultuur, met name via film en televisie – thans de invloedrijkste instrumenten van het algemeen gevoelen en mogelijk van de scheppende mens – de monumentale pantheon grotendeels hebben vervangen.'¹³¹ En daartoe behoort ook de digitalisering, meteen het onderwerp van het volgende hoofdstuk.

131. Steiner: 1997.

Hoofdstuk 9

Perspectieven op digitalisering

De *Network Society* in cyberspace

In zijn sociologische studie *The Network Society* typeert Manuel Castells¹³² onze tijd aan de hand van drie belangrijke trends: digitalisering, globalisering en nieuwe economie. Die drie ontwikkelingen zijn uiteraard sterk op elkaar betrokken, omdat ze door een mediarevolu- tie werden in gang gezet of versterkt. De laatste tien jaar heeft de digitalisering het sociale leven grondig beïnvloed en van onze wereld een *network society* gemaakt. Er is inmiddels een consensus over de stelling dat de digitale technologie en internet méér zijn dan zomaar een neutrale drager. De technologie is een middel om te informeren, te communiceren en wereldbeelden te construeren. Technologie heeft grondige veranderingen veroorzaakt in het persoonlijke, sociale en professionele leven.

Internet werd en wordt omschreven aan de hand van metaforen als *a frontier, an information superhighway, an undiscovered country* en *cyberspace*. Deze metaforen verwijzen naar het ont- staan van een nieuwe sociaal-culturele ruimte van netwerken waarin mensen samenkomen en nieuwe vormen van verstandhouding verwezenlijken. Hoewel we onmiddellijk moeten nuanceren: niet iedereen heeft dezelfde toegang tot de digitale wereld, niet iedereen gelooft dat cyberspace een geschikte plek is voor menselijke communicatie.

Termen als *cyberspace* en *cyberborgs*, afkomstig uit de wereld van de sciencefiction, hebben positieve en negatieve connotaties. Niet zelden denkt men in zwart-wittermen: internet als de ideale elektronische agora waarop mensen betekenis creëren versus internet als elektronische markt waarop het kapitalisme dromen commercialiseert. De echte versus de virtuele wereld, *face-to-face*communicatie versus communicatie-op-afstand, ... In het laatste geval vreest men dat in *cyberspace* iets essentieels menselijks verdwijnt: het echte menselijke contact. Die vrees steunt op een klaar beeld van wat menselijk contact hoort te zijn. En dat contact is cultureel bepaald, maar wordt als 'natuurlijk' gepresenteerd. In die zin mag een computer onnatuurlijk lijken; ook de communicatie via het boek is niet *face-to-face* en dus 'virtueel'. We hebben met andere woorden een nieuwe retoriek nodig om nieuwe culturele ontwikkelingen, ruimer dan de bestaande tegenstrijdigheden, te beschrijven. Culturele ontwikkelingen impliceren immers een voortdurende verande- ring in de relatie natuur en cultuur, een niet aflatende herziening van wat we als authentiek en humanistisch (h)erkennen. Wat we benoemen als essentieel, is vaak slechts een cultu- rele constructie.

Er bestaan heel wat variaties op Descartes' *Cogito, ergo sum* – 'Ik denk dus ik besta'. 'Ik ben wat ik produceer' geldt in een kapitalistische maatschappij; 'iPod, therefore I am' is het credo van een digitale muziekgeneratie¹³³; 'Ik denk dus ik blog' het motto van de blogger. In deze laatste uitspraak onthult zich het belang van identiteiten, netwerken en gemeen- schappen op internet. Het construeren van *multiple identities* wordt als positief en negatief ervaren, maar sluit in ieder geval aan bij de postmoderne samenleving, met zijn verschui- ving van stabiele naar onstabiele identiteiten. Het is duidelijk dat we leven in spannende tijden en dat we nieuwe invullingen voor cultuur moeten bedenken.

Sciencefiction als zingeving

Traditionele zekerheden staan steeds vaker ter discussie. Zo stelt sciencefiction essentieel de vraag naar wat het betekent om mens te zijn. Overleeft het traditionele humanisme of komen we terecht in een technologisch post- of transhumanisme? Uit het genre spreekt de behoefte om via verhalen op zoek te gaan naar zingeving.

Welke verhalen en mythes treffen we aan in sciencefiction? Op de eerste plaats stellen we vast dat sciencefiction zelden een positief beeld ophangt van de technologische ontwik- kelingen; vaak gaat het om verhalen met een nostalgische ondertoon, waarin de mensheid moet gered worden uit een wurgende technologische disciplinerings.

¹³². Castells: 1996.
¹³³. Zie Jones: 2005.

In de tv-serie *Taken* laat een van de personages met een videodagboek een boodschap achter: 'Wow. Look at me. I guess in the end I turned out to be something of a humanist.' Ook de reis van de Enterprise in *Star Trek* kan omschreven worden als een zoektocht naar een verloren gegaan humanisme. De maker – Roddenberry – was niet toevallig lid van de Amerikaanse versie van het Humanistisch Verbond. In zijn verhalen vraagt hij zich af hoe mensen hun problemen oplossen zonder goden en zonder religieuze leiders. De missie van de Enterprise is met andere woorden een exploratie van de menselijke conditie. Zo verklaart kapitein Picard de keuze van zijn lectuur als volgt: 'Homerus – one of the root metaphors of our own culture.' Zijn verdere toelichting zou als motto kunnen dienen voor dit essay: 'More familiarity with our own mythology might help us to relate to theirs.'

Ook een film als *The Matrix*, met sterke verwijzingen naar de grot van Plato en het werk van Baudrillard, is een moderne mythe en als zodanig een alternatief voor Homerus. Filosofen hebben zich op de *format* van *The Matrix* gestort met vragen die de filosofie al eeuwen domineren: leven we in een voorgeprogrammeerde wereld? Of, vanuit een literair perspectief: komen we terecht in een postliteraire wereld? Een wereld waarin boeken en literatuur niet alleen verdwijnen, maar ook verboden worden? In sciencefiction worden traditionele geletterdheden vaak geplaagd tegenover technologie. Boeken en literaire cultuur zijn het onderwerp van censuur en vervolging, denk maar aan *Brave New World*, *1984*, *Fahrenheit 451*, et cetera.

Het bannen van boeken heeft veel te maken met het bannen van emoties of persoonlijke verhalen uit een wereld die slechts één voorgeprogrammeerd verhaal voorschrijft. Opnieuw een zwart-witbeeld: via de digitalisering dringt *Big Brother* meer dan ooit door tot ons persoonlijke leven, versus de bestrijding van *Big Brother* via internet: de *hacker*cultuur, het media-activisme.

In sciencefictionverhalen bekleden de media een essentiële functie, ze fungeren als een drug die de mensen zo gelukkig maakt dat ze elke kritiek overboord gooien. Misschien leert dit ons iets over de tegendraadse functie van de literaire cultuur? Of over de gevaren die ons bedreigen vanuit de mediaontwikkeling indien de literaire cultuur zou verdwijnen?

Digitalisering en kunst

De digitalisering beïnvloedt de traditionele kunstgenres maar genereert ook een splinternieuwe kunstvorm, los van de bestaande disciplines. Het is lastig om te definiëren wat digitale kunst is, maar dat veel kunst digitaal wordt, staat vast. Een tijd geleden volgde ik het werk van de Vlaamse digitale kunstenaar Michaël Samyn, die stelde dat de nieuwe media behoefte hebben aan een eigen taal en grammatica, aan een eigen esthetica. En om die esthetica te leren kennen moet een kunstenaar bepaalde zaken 'afleren'. 'Afleren' omschrijft Samyn als het loskomen van bepaalde fetisjen: de geur van olieverf in de plastische kunsten, in ons geval de vaak bewierookte geur van boeken of inkt. Kunstenaars als Samyn onderzoeken op welke manier we (over)leven in *cyberspace*. Samyn: 'Ik probeer Alice te helpen overleven in Wonderland. Inderdaad, Alice leest, of beter, kijkt in een boek en vraagt zich af: "What is the use of a book [...] without pictures or conversations?"'¹³⁴ Wat is het nut van het web als we er alleen maar teksten en beelden op vinden die ook in andere media opduiken? Wat zou internet betekenen zonder kunst?

Een nieuwe generatie kunstenaars houdt zich niet enkel bezig met de reflectie op nieuwe media, maar werkt ook concreet met soft- en hardware. Dit veroorzaakt een revolutie in ons denken over kunst. Natuurlijk ontstaan er moeilijkheden rond de interpretatie en evaluatie van dergelijke kunstwerken. Het is verbazend hoe sommige critici die de avant-garde steeds omarmd hebben, haar deze keer afwijzen. Intussen heeft digitale kunst een plek gevonden in traditionele instituten als musea en kunstacademies, ontwikkelt ze eigen sites en ontstaat er langzamerhand een kritische traditie.

e-Literatuur

De tekstverwerker confronteert ons met een verschuiving in de schrift- en boekencultuur. Volgens Lanham¹³⁵ leeft in de schriftcultuur het geloof dat we door (*through*) een tekst kunnen kijken in plaats van naar (*at*) een tekst. Het digitale scherm toont ons hoe we teksten

134. Soetaert: 2001.

135. Lanham: 1993.

anders kunnen schrijven en lezen. Die revolutie is niet nieuw, omdat ook in de literatuur – vanaf het ontstaan van de roman – nagedacht wordt over het genre en de beperkingen van het medium. Uit het dagboek van Robert Musil: '[...] de fout van dit boek is, dat het een boek is. Dat het een kافت heeft, een rug, paginering. Men zou een paar bladzijden tussen glasplaten moeten uitspreiden en ze van tijd tot tijd wisselen. Dan zou men zien wat het is.'¹³⁶ Wat is het boek? Een technologie, een gereedschap waarmee we cultuur en betekenis creëren.

In de literatuur zelf bestaan er heel wat voorbeelden van experimenten die het boek als medium problematiseren. De geschiedenis van de roman bevat in dat verband baanbrekende werken zoals *Tristram Shandy* van Lawrence Sterne, *Ulysses* en *Finnegans Wake* van James Joyce. In de (post)moderne literatuur zijn er onder meer Cortázar (die de lezer aanmaant om de roman zomaar ergens te beginnen), Queneau (een 'sonnettenmachine') en Borges (het verhaal als 'een netwerk van mogelijkheden').

In de geschiedenis van de kunst zijn er geregeld periodes waarin kunstenaars hun aspiraties slechts kunnen realiseren via een omwenteling in het medium.¹³⁷ Dat geldt ook voor de literatuur. Enerzijds ontwikkelen hedendaagse schrijvers andere ambities; anderzijds dicteren de digitale media nieuwe mogelijkheden. Digitaal lezen en schrijven vormt een antwoord op de begrenzingen van het gedrukte boek en maakt interactie mogelijk tussen diverse media (woord en beeld), tussen lezer en schrijver, tussen teksten in de ruimste betekenis van het woord. Hoe ziet zo'n nieuw genre er uit? Nemen we bijvoorbeeld het concept van de *hypertext*. Hierbij geldt de lineariteit van een pagina niet langer. De lezer kan heen en weer springen, verschillende verhaallijnen volgen, alternatieven verzinnen en interactie stimuleren. Zijn passiviteit wordt zo vervangen door de actieve mogelijkheid om eigen verhaallijnen te volgen en/of zelf een rol te spelen in de schepping en het verloop van het verhaal. De tekst krijgt de vorm van een 'ruimte' waarbinnen de lezer kan reageren.

De experimenten met e-literatuur in hypermedia¹³⁸ zijn boeiend, maar blijven het domein van een kleine groep avant-gardisten. Sommige cultuurwetenschappers adviseren dan ook een verhoogde aandacht voor jeugdculturen, computergames in het bijzonder. Tijdens een conferentie over *Multiliteracies* in Gent¹³⁹ relativeerde Jim Gee de alarmerende berichten van de *back-to-basics* beweging over de achteruitgang van 'dé geletterdheid'. Er ontstaan gewoon nieuwe vormen van geletterdheid die minder te maken hebben met traditionele onderwijs- en leermethodes (doceren, uit het hoofd leren) en inhouden (de traditionele canon). De netwerk- en/of informatiemaatschappij vraagt ook om die nieuwe geletterdheden en vaardigheden.

Computergames

Jim Gee¹⁴⁰ argumenteert dat de educatieve en culturele waarde van computergames zwaar onderschat wordt. *Grand Theft Auto*, *Vice City* en *Deus X* zijn niet alleen interessant als leeromgevingen, maar verdienen ook onze aandacht als nieuwe verhaalvormen. Dat is een gewaagd uitgangspunt, aangezien video- en computergames vaak als een rechtstreekse bedreiging van de literaire cultuur worden beschouwd. Daarnaast worden ze al even vaak aangewezen als schuldige inzake het verheerlijken van geweld of het trivialisieren van de vrije tijd.

Gee nam als antropoloog deel aan de gamecultuur, en constateerde dat het spelen van bepaalde games niet alleen complex is op intellectueel niveau, maar ook uitdagend, bevredigend en zelfs leerzaam. Kinderen investeren uren in de deelname aan een buitengewoon complex spel, waarbij ze naast spelen ook leren. Gee inventariseert de leerprincipes die bij het *gamen* aan bod komen:

- samen met andere spelers worden virtuele werelden ontwikkeld (*co-design*);
- om te spelen moet de speler voortdurend analyseren (meta-niveau);
- spelers nemen een virtuele identiteit aan binnen de grenzen van het spel (identiteit);
- spelers leren spelen op diverse niveaus en probleemoplossend denken (*ongoing learning*);
- spelers krijgen een veelheid aan oplossingen aangeboden aangepast aan eigen stijl en niveau (aangename frustraties);
- spelers krijgen informatie wanneer die nodig blijkt (*just-in-time* en *on-demand*);

136. Geciteerd in Offermans: 1988, p. 55.

137. Benjamin: 1968.

138. Zie bijvoorbeeld ook Moulthrop & Joyce.

139. September 2003.

140. Gee: 2003.

- spelers leren strategieën aan die geleidelijk complexer worden en apart kunnen worden getraind (opbouwend leren);
- spelers kunnen efficiëntere spelmanieren aanleren (vaardigheden als strategieën);
- spelers kunnen in een beschermde omgeving trainen (visbokalen en zandbakken);
- spelers vormen groepen en leren van elkaar (*peer* en *cross-age tutoring*).

Men leert via verhalen en misschien leert men zelfs iets over een toekomstige literaire cultuur. In de games projecteren spelers een eigen identiteit tegenover virtuele personages, identificeren ze zich op diverse niveaus. Zo projecteren ze al spelend gevoelens en waarden op personages die samen met de designer geschapen zijn. In de interactie tussen de echte en de virtuele wereld ontstaat een nieuwe identiteit, waardoor de speler beïnvloed wordt. Computergames bieden dus de mogelijkheid om te reflecteren over culturele modellen die betrekking hebben op de wereld. In elk geval vormen ze een belangrijk onderdeel van de culturele wereld en zijn het concrete voorbeelden van hoe de nieuwe technologie traditionele concepten als tekst, verhaal, spel en geletterdheid ter discussie stelt.

Computergames refereren naar film, grafische design, mythologie, iconografie, et cetera. Door al deze elementen te vermengen tot iets nieuws, vormen ze een bewijs van de manier waarop geletterdheid verandert. Niet alleen verdienen games als een nieuwe vorm van vertellen de aandacht van onderzoekers, ze verdienen ook de aandacht van het onderwijs. Zoals Gee zegt: 'Video games are a new form of art.'¹⁴¹ Ze zullen boeken niet vervangen, maar boeken zullen nooit meer hetzelfde zijn. Dit inzicht diepen we verder uit in het volgende onderdeel over de weblog.

Weblog: een nieuw genre

Als casestudy voor het illustreren van digitale evoluties en de (r)evolutie binnen de leescultuur in de digitale wereld, heb ik gekozen voor de weblog. De weblog is naast *homepages*, fora en chatpagina's een van de nieuwe genres die ontstaan is op internet. De weblog is een samentrekking van het web (als drager) en log (als genre: het dagboek). Het is een virtuele omgeving waarin mensen zichzelf en/of bepaalde onderwerpen kunnen presenteren.

Het genre heeft een aantal vaste kenmerken:

- een weblog wordt onderhouden met nieuwe berichten die elkaar chronologisch opvolgen, waardoor het genre kenmerken vertoont van een dagboek;
- een weblog bevat links die binnen een internetomgeving te vinden zijn;
- bij die links hoort vaak kritische commentaar;
- een weblog biedt naast tekst ook beeld.

Een weblog maken is gratis en op zich heel eenvoudig, maar aangezien er volop geëxperimenteerd wordt ontwikkelt het genre zich en wordt het steeds complexer: 'A blog is your easy-to-use web site, where you can quickly post thoughts, interact with people, and more. All for FREE.' (<http://www.blogger.com/start>)

Weblogs zijn gepersonaliseerde media die sociale functies vervullen. Het is bijzonder moeilijk om greep te krijgen op een genre dat nog in volle ontwikkeling is en misschien wel verdwijnt of verandert terwijl ik dit schrijf. Ik beperk mij daarom tot enkele algemene vragen over het genre, vanuit de gedachte dat de weblog kan gebruikt worden om na te denken over de lees- en schrijfcultuur op internet. Waarover handelen weblogs? Wie schrijft ze? Tot wie zijn ze gericht? Wat hebben ze te maken met de literaire cultuur?

Inhoud

Op weblogs komen alle mogelijke onderwerpen aan bod. Het succes van de weblog heeft dan ook veel te maken met de mogelijkheid om het over persoonlijke interesses te hebben. Vooral onderwerpen die in de traditionele media niet aan bod komen, spreken webloggers aan. Een persoonlijk perspectief is immers belangrijk.

De onderwerpen kunnen refereren naar wat er in de wereld gebeurt (een persoonlijk reisverslag van een vakantie, getuigenissen uit oorlogsgebieden) of naar topics uit andere media (het presenteren van informatie, het kritisch becommentariëren van standpunten). De meeste

¹⁴¹. Gee: 2003, p. 204.

weblogs bevatten links naar andere websites, vaak gecombineerd met commentaar en kritiek. Dat laatste heeft te maken met het feit dat bloggers nadrukkelijk aanwezig zijn op internet. De kracht van veel weblogs ligt dan ook in die links die de bezoeker onmiddellijk verder brengen in *cyberspace*. Opvallend in elk geval is dat uit bepaalde weblogs een fascinatie spreekt voor informatie, verdieping en uitbreiding. Niet zelden worden traditionele inhouden gecorrigeerd; weblogs neigen daardoor naar media-activisme als reactie op de mainstreammedia.

Ondertussen worden weblogs ook bijeengebracht in groepen op basis van gedeelde interesses, zoals literatuur. In elk geval lijken ze de ideale ruimte om aandacht te vragen voor een eigen standpunt of om inhouden te behandelen die anders weinig aandacht krijgen.

Publiek en makers

De doelgroep varieert van een kleine groep vrienden tot de hele wereld; van gelijkgezinden, van specialisten tot een algemeen publiek. Er zijn zeer publieksgerichte weblogs en weblogs die zich lijken te beperken tot persoonlijke getuigenissen. Grof gesteld kunnen weblogs twee doelen op het oog hebben: communicatie met de buitenwereld óf het schrijven om het schrijven zelf en het presenteren van zichzelf. Via een weblog proberen mensen zo greep te krijgen op aspecten van hun leven.

De meeste weblogs worden opgezet en onderhouden door een individu, maar er zijn ook weblogs van groepen, gemeenschappen en instituties. Zo ventileren mensen wat ze belangrijk vinden en bouwen ze de mogelijkheid in tot commentaar en interactie. Vroeger schreef men een dagboek of ging men de straat op, nu markeren sommige mensen hun bestaan via een weblog.

Van belang is verder dat de bloggers zelf de communicatie sturen en de inhouden bepalen. Ze gebruiken de digitale omgevingen niet alleen om iets te downloaden, ze doen ook aan *uploaden*: het presenteren van zichzelf. Gewone mensen krijgen de kans om zich in het openbaar te uiten. Steeds meer verschillende mensen maken gebruik van een weblog en ze bespreken steeds meer onderwerpen. De makers van weblogs verenigen zich in netwerken en er ontstaat een hiërarchie onder de gebruikers. Met de bloei van de weblog kent schrijven en lezen dus een onverwachte opleving.

Genre en vorm

Genres ontstaan wanneer gebruikers bepaalde praktijken, doelen, doelgroepen of codes delen. Bloggers vormen gemeenschappen waarin ze over het genre reflecteren, maar ook individueel wordt er door de gebruikers nagedacht over het medium dat ze zelf mee vormgeven. Weblogs worden in elk geval ervaren als alternatieve vormen van schrijven en lezen in de ruimste betekenis van het woord. Er ontstaan gemeenschappen die prijzen uitreiken en kwaliteitscriteria opstellen. Er komt onderzoek waarin bloggers hun eigen geschiedenis beschrijven, ingebed in een traditie. Kortom: van een alternatief genre groeit de weblog uit tot een legitiem genre dat zelfs binnen het onderwijs een plaats krijgt. Ook de commercie krijgt op diverse manieren greep op het genre. Wat aanvankelijk als een tegencultuur beschouwd werd, wordt onderdeel van een legitieme cultuur. Denk maar aan bloggende politici.

In vorm kunnen weblogs zich beperken tot het geschreven woord, maar ze kunnen ook multimediaal werken – door het toevoegen van beeld en audio. Als genre sluiten weblogs aan bij on line genres zoals website, forum en chat, maar ook bij off line, traditionele genres als kranten, tijdschriften, pamfletten, dagboeken, kritieken, columns, recensies en romans. Belangrijk is dat de software de vorm, het genre en het ontwerp bepaalt, in de vorm van knoppen voor commentaar, klikbare links, iconen die verwijzen naar groepen, archieven, et cetera. Het genre ontstaat dus uit een wisselwerking van softwaremogelijkheden en behoeften van gebruikers.

Weblogs binnen de literaire cultuur

Hoe wordt de weblog binnen de literaire cultuur gebruikt?

De digitalisering heeft een groeiende invloed op de materiële vorm van het boek maar ook op de literaire communicatie, op de productie, bemiddeling en consumptie. In wat volgt richt ik mij op de productie (de weblog als een vorm van literatuur) en de receptie (de weblog als een vorm van participatie) van literatuur.

Op zoek naar een definitie vergelijken veel onderzoekers dit nieuwe genre met de traditionele literaire genres. Weblogs zijn een nieuwe vorm van literatuur, waarbij het 'nieuwe' is ingebed in bekende genres zoals het dagboek, de column, de brief, de roman of het essay. Vaak wordt de volgende retoriek gebruikt: als deze kunstenaar vandaag had geleefd, had hij zeker een weblog gemaakt. Van deze redenering zijn vele voorbeelden te vinden: 'Als Multatuli had geleefd in onze eeuw, zou hij een website hebben bijgehouden. Voor de schrijver van zeven bundels *Ideeën* zou het web het ideale medium zijn geweest. Op het web verwacht immers niemand dat een publicatie zich beperkt tot één enkel onderwerp of genre. De mogelijkheden van onmiddellijk contact met het publiek, van direct reageren op gebeurtenissen, van verwijzen naar andere publicaties – ze zouden hem zeker hebben aangesproken.' Of: 'Ik moet bij weblogs altijd denken aan de manier waarop Louis Paul Boon zijn romans voorbereidde in de dagelijkse Boontjes. Een nieuwe Boon wordt, denk ik, over een aantal jaar, eerder onder de weblogs dan in de boekliteratuur gevonden.'

De relatie tussen dagboek en weblog werd manifest toen het werk van een van de stamvaders van het dagboekgenre, Samuel Pepys, als weblog werd gepubliceerd. Pepys hield een groot deel van zijn leven nauwgezet een dagboek bij. Dat boek werd getransformeerd tot een weblog op www.Pepsydiary.com – ondertussen kan men trouwens ook het dagboek downloaden op Gutenberg (www.gutenberg.net).

Dagboek

Wat de vorm betreft doet de weblog inderdaad denken aan het dagboek. De verschillen die er zijn hebben vooral te maken met de nieuwe drager: door een andere drager dan het boek wordt het dagboek gedemocratiserd. Het privé-domein van De Arbeiderspers wordt in *cyberspace* een sociaal domein. De productiemiddelen van de weblog zijn in handen van de gebruiker die tegelijkertijd uitgever wordt. Iedereen is een dagboekschrijver met een potentieel publiek dat onmiddellijk kan reageren.

We zien de gevolgen in een niet-aflatende stroom van notities, bedenkingen en getuigenissen op internet. Het dagboek als literair genre wordt daardoor niet enkel gedemocratiserd, maar ook getrivialiseerd. De herhaling van een bepaalde vorm en bepaalde inhoud leidt immers tot de uitholling van het genre.

Reisverhaal

Uit de literaire cultuur kenden we al de *Bildungsreise*, de verhalen van de *grand tour* en de reisverhalen. Vooral het reisverhaal krijgt een tweede leven op internet. Tegenwoordig presenteren reizigers hun verhalen op het internet in de vorm van een fotoalbum of reisdagboek. De digitalisering beïnvloedt niet alleen de manier waarop we reizen plannen, maar ook de verslaggeving over deze reizen. Verslaggeving die soms het reizen stuurt, doordat sommigen hun verslag dagelijks bijhouden en hun foto's bijna gelijktijdig presenteren – de weblog structureert de reis.

Column

In een column heeft een schrijver aandacht voor het persoonlijke, voor 'alledaagse dingen of voorvallen' – aldus Van Dale. De column is in kranten tot een literair genre uitgegroeid. Campert/Mulder (in *De Volkskrant*) en Camps/DeWulf (in *De Morgen*) worden geïnspireerd door het kleine, het terzijde. Maar ook in de literatuur heeft de column een positie verworven, dankzij Carmiggelt en Bomans (als vaders van het genre), Battus/Grijs, Koot, et cetera. Sommige columnisten hebben de overstap gemaakt naar de weblog, zoals Wim de Bie met *Bieslog*.

Opnieuw worden we geconfronteerd met de gevolgen van de democratisering. Door het technologisch comfort van internet kan iedereen columnist worden. Vanuit een literair-kritisch perspectief wordt daarom vaak over de weblog gesproken als over een plaag; men betreurt dat zich binnen de 'hoge kunst' genres hebben ontwikkeld die door de massacultuur zijn overgenomen.

Democratisering en trivialisering

Want wat gebeurt er als iedereen een dagboek bijhoudt? Als iedereen columnist wordt? Dan verdwijnt het unieke, het verrassende, de 'schok van herkenning' – zoals Gomperts literatuur karakteriseerde. Maar waarschijnlijk gaan lezers uiteindelijk toch weer op zoek

naar weblogs met een meerwaarde, met een verrassend perspectief in vorm of inhoud. Die evolutie speelt zich voor onze ogen af: de weblog als een nieuwe vorm van essayistiek, als een ruimte waarin men met taal in de ruimste betekenis van het woord (woord, beeld, klank) experimenteert: links, reacties van lezers, invoegen van (bewegende) beelden, spelen met lay-out, et cetera. Op de een of andere manier lijken we het niet te kunnen laten ook voor 'alternatieve genres' als weblogs hiërarchieën te creëren, canons op te stellen.

In elk geval is het zo dat we uit de stroom van weblogs kunnen opmaken dat de literaire verbeelding niet verdwenen is. We blijven vertellers van verhalen waarin we op zoek gaan naar ordening en betekenis. Leesbevordering en literatuuronderwijs kunnen inspelen op de trend van weblogs. Zoals ik in een krant las als commentaar op een weblog: 'Daar kan geen cultuurpessimist tegenop.'

Weblog als kritiek

Weblogs kunnen gelezen worden als een manier van participatie aan cultuur en kunst, literatuur in het bijzonder. Deelnemen is selecteren, informeren, interpreteren, evalueren en discussiëren over en rond het lezen van literatuur. De functies van de kunstkritiek die we hierboven geïnventariseerd hebben, worden nu gedemocratiseerd.

De evolutie die zich voltrekt is merkwaardig: terwijl de kunstkritiek zichzelf problematiseert in academische beschouwingen of geproblematiseerd wordt in de commerciële massamedia, kent de kritiek een heropleving op internet. Er is *cyberspace*kritiek, waarbij niet alleen professionele critici het woord nemen, maar ook geïnteresseerde lezers hun stem laten horen. Zo houden sommige bloggers een dagboek bij van wat ze lezen, commentariëren ze hun lectuur, bevelen ze bepaalde romans aan of keuren andere af. Iemand schrijft: 'Ik heb gedroomd dat ik gefascineerd het boek *Der Mann ohne Eigenschaften* (*De man zonder eigenschappen*) van Robert Musil las. Dat kan helemaal niet, want ik ben nog niet eens aan de eerste pagina begonnen. Het boek heb ik, na een enthousiast verhaal van een collega, sinds kort in huis. Maar toen heb ik de fout gemaakt om een stuk of wat beschouwingen over *Der Mann ohne Eigenschaften* te gaan lezen. En als ik die lees, voel ik me bijna schuldig dat ik het boek überhaupt nog niet gelezen heb. Toch houdt iets me nog tegen. Ik heb nog wat peptalk nodig. Hier volgt daarom een oproep. Heeft u *Der Mann ohne Eigenschaften* gelezen, dan is uw mening over dit boek van harte welkom in het reactieding. Bij voorbaat mijn hartelijke dank.'

Sommigen omschrijven de kritiek die op weblogs te vinden is als een middengrond tussen de overgespecialiseerde en ontoegankelijke academische kritiek en de commerciële journalistiek, vaak slechts een spreekbuis van commerciële belangen. Dit geldt voor literatuur, maar ook voor plastische kunsten, film, muziek, computergames, et cetera – een uitbreiding van wat legitieme of elitaire kunst heet. Deze trend spoort eveneens met genres als *e-zines* in het algemeen en *fanzines* in het bijzonder. Opnieuw is er sprake van democratisering. 'Een criticus mag alles, zolang hij iemand is', schreef Herman De Coninck, maar wat als iedereen criticus wordt? Wat gebeurt er dan met de agora als de plek waar over kunst gediscussieerd wordt? Verliezen we bij het debat in de openbaarheid niet een aantal kritische en alternatieve perspectieven uit het oog?

Besluit

Mensen willen niet alleen beschreven of afgebeeld worden in verhalen en/of beelden, ze willen ook zelf een verhaal vertellen, ze willen zelf zin geven aan de verhalen van anderen. Het is duidelijk dat de digitalisering dit potentieel democratiseert. Via de weblog zien we hoe de lees- en schrijfcultuur zich voortzet op internet, maar tegelijkertijd wordt die ontwikkeling als een trivialisering ervaren. De vraag blijft dus draaien rond de complexe kwestie van kwaliteit: wie bepaalt wat kwaliteitsvol is?

Hoofdstuk 10

Perspectieven op cultuurbeleid

Cultuurbeleid

De geschiedenis leert ons dat mensen pas deelnemen aan het culturele en literaire leven indien aan een aantal voorwaarden is voldaan. Politieke en economische omstandigheden bepalen het culturele veld. De toegang tot de literaire cultuur kan afhangen van de persoonlijke sociale en economische achtergrond van de lezer. Het kopen van boeken, het raadplegen of lenen in bibliotheken of het lezen van kranten en tijdschriften kosten geld en tijd en zijn dus economisch bepaald. Deze activiteiten veronderstellen ook een sociaal gunstig en cultuurvriendelijk klimaat.

Indien eerst aan andere behoeften moet voldaan worden, is cultuur geen prioriteit. Daarmee moet in het cultuur- en onderwijsbeleid rekening gehouden worden. De receptie van literatuur wordt sterk beïnvloed door de arbeidssituatie van de consument. De verhouding tussen arbeids- en vrije tijd en het soort arbeid dat men verricht, spelen een belangrijke rol in de keuze van de ontspanning. Sociale aspecten beïnvloeden het participeren aan cultuur en het lezen van literatuur.

Daarom behoort het lezen van literatuur zowel tot het onderwijs- als tot het cultuurbeleid. Het cultuurbeleid wordt immers met dezelfde problemen geconfronteerd als het onderwijs: klachten over achteruitgang, ongelijke participatie, complexe keuzes en postmoderne twijfels.

Onze verwachtingen tegenover het cultuurbeleid zijn grondig veranderd. Het verlichtingsproject, aangezwengeld door het liberalisme en het socialisme, bestond erin de massa te verheffen tot een hogere cultuur. Uit een dergelijk project ontstaat de erkenning van een hiërarchie in waarden, die in de negentiende eeuw nog vanzelfsprekend was. 'Niemand zou, in deze fase, op de gedachte zijn gekomen dat de muziek van Beethoven gericht is op de onderdrukking van de werkende massa. De accordeon werd gezien als een eerste stap naar de betere muziek.'¹⁴² In de twintigste eeuw groeit de twijfel over deze waardenhiërarchie. Kunnen mensen niet gelukkiger zijn met hun eigen waarden, culturele ervaringen, 'dan met die van de lezende en peinzende bovenlaag'¹⁴³?

Dit veranderende inzicht heeft te maken met heel wat factoren: de desillusie over twee wereldoorlogen die zich uit in een waarden crisis; de democratisering; het contact met andere en vreemde culturen en de (vooral linkse) kritiek op de eigen waarden – waarbij ook de kunst niet wordt gespaard.

Het cultuurbeleid zit nu met een reeks perspectieven die allemaal op hun manier relevant zijn, zodat elke cultuurminister beleid voert vanuit zijn eigen, (eventueel) interessante perspectief en het vorige perspectief corrigeert. 'Het beleid' bestaat immers uit een aantal cultuuropvattingen die elkaar opvolgen en tegenspreken. Zo kan het aandacht besteden aan consumptie of productie, aan hoge of lage cultuur, aan kwaliteit voor *connaisseurs* of aan participatie door minderheidsgroepen. In ieder geval is cultuur verworden tot een belangrijk concept in het denken over democratie en burgerschap.

Economie van de aandacht

De historische ontwikkeling die economen beschrijven komt neer op de evolutie van een landbouwproductie naar een industriële productie. Op dit moment is echter een nieuwe economie in ontwikkeling, waarvoor vele namen bestaan: een diensteneconomie, een kennis-economie, een netwerkeconomie, een ervaringseconomie en een entertainmenteconomie.

Materiële noden zijn voor vele westerse mensen geen dagelijks probleem meer en dat geldt ook op het niveau van de economie. Dat impliceert dat er een behoefte ontstaat aan iets waaraan een tekort is – een basiskenmerk van het economisch denken – : aandacht en zingeving. Volgens Goldhaber¹⁴⁴ leven we in een *attention economy* die zich richt op wat bete-

142. Pen: 1987, p. 77.

143. Pen: 1987, p. 77.

144. Goldhaber: 1997.

kenis geeft in onze samenleving. De focus is verschoven van het maken van producten naar het creëren van waarden; van het materiële naar het immateriële – uiteraard voor de bevolkingsgroepen die zich deze luxe kunnen veroorloven.

De nieuwe economie richt zich op informatie, communicatie of entertainment, maar ook op materiële zaken die een bepaalde betekenis geven of de aandacht trekken. Consumeren is een vorm van zelfverwezenlijking geworden. De prijs van de dingen wordt bepaald door voorkeuren, want in een consumptiemaatschappij moeten voorkeuren voortdurend veranderen. Het goede nieuws is dat de focus eindelijk ligt op waarden en betekenissen.

Het minder goede nieuws is dat de constructie van die zingeving steeds meer in handen komt van de commercie. Alles is het voorwerp geworden van marketing. Kunst en cultuur zijn in de ban van de bezoek-, kijk- en verkoopcijfers. Kwantiteit domineert kwaliteit.

Aandacht is op verschillende niveaus een probleem: op de markt concurreren verschillende producenten en producten elkaar om de aandacht van consumenten. De verschuiving naar zingeving impliceert immers de behoefte aan een bijzonder soort aandacht, aan reflectie en kritiek – deze waarden gaan verloren bij massaconsumptie. De consumenten hebben tijd tekort om hun aandacht te verdelen. De verschuiving van een industriële naar een informatie- en aandachtseconomie beïnvloedt ons denken over cultuur en onderwijs. Volgens Richard Lanham¹⁴⁵ staat de menselijke verbeelding nu meer dan ooit centraal. Paradoxaal genoeg worden aandacht en verbeelding tegelijkertijd bedreigd, in de strijd tussen een wareconomie en een waardeneconomie.

De lezer getuigt van heimwee naar ‘minder’, zoals Kees van Kooten in een interview: ‘Het heeft ook met die hele boekenberg te maken. Toen ik opgroeide en ging lezen, had je eens in de drie jaar een nieuwe Mulisch en eens in de tweeënhalve jaar een nieuwe Hermans. Maar nu verschijnen er zoveel boeken, het is echt niet meer bij te houden. Vroeger hadden we met vrienden weleens een Nabokov-jaar, en je wisselde uit, tot je hem helemaal had. Zo hebben we ook een Salinger-halfjaar en een Fitzgerald-jaar gehad. Maar tegenwoordig is de ene hype nog niet over of de volgende komt alweer aanwaaien.’¹⁴⁶ In zijn overzicht van de problematiek van de moderne uitgever constateert Zaid: ‘Tegenwoordig is het gemakkelijker om schatten te verwerven dan ze de tijd te geven die ze verdienen.’¹⁴⁷

¹⁴⁵. Lanham: 1994.

¹⁴⁶. Verstraeten: 2004.

¹⁴⁷. Zaid: 2003, p. 31.

Hoofdstuk II

Perspectieven op leesbevordering

Wat bevorderen?

Cultuur mag dan al belangrijk zijn; welke zaken we precies binnen die cultuur willen bevorderen is een brandende kwestie. Leesbevordering is een van de mogelijkheden, waarbij we direct stuiten op de vraag hoe we zoiets ingewikkelds als lezen invullen en hoe we omgaan met het bevorderen van het lezen in deze complexe tijden. Bevorderen impliceert dat men het ene voor het andere plaatst. Leesbevordering is geen hip woord. Jan Mulder schreef: ‘Donderdag werd op de algemene ledenvergadering van het Nederlands Uitgeversverbond gediscussieerd over de ontleding in Nederland. Het thema was Leesbevordering. Verkeerd woord. Je ziet het al op het gebouw staan: Christelijke Leesbevordering. “Hoe is het met jullie jongste?” “Hij is op de Leesbevordering.” Zucht. (Vaak gebruiken de ouders slechts de eerste letter. “Hij heeft L.”) Niemand wil leesbevordering, maar hoe krijg je de kinderen dan aan het boek?’¹⁴⁸

Zelfs diegenen die aan leesbevordering doen, beklemtonen het: ‘Ik heb geen neiging tot volksverheffing’, ‘We zijn geen missionarissen’, et cetera. De media blijken trouwens een zeker genoeg te scheppen in de constatering dat leesbevordering nauwelijks helpt: ‘De leesbevordering bevordert veel, maar niet het Lezen’, schreef een van de kranten. Ook uit wetenschappelijk onderzoek spreekt twijfel over zowel leesbevordering als literatuuronderwijs: alle goede bedoelingen ten spijt zou bevorderen wel eens een averechts effect kunnen hebben.

Hoe onderzoekt men het effect van leesbevordering? Dat is een complexe vraag die wetenschappelijk doorgaans hanteerbaar wordt gemaakt tot iets dat meetbaar is. En daarmee vinden elkaar – *bien étonnés de se trouver ensemble* – het managementsdenken, gericht op cijfers van consumenten; en de wetenschap, die het meten ziet als antwoord op een probleem. Maar hoe belangrijk kwantiteit ook is, het gaat bij lezen onvermijdelijk ook om kwaliteit en de kwaliteit van leesbevordering is bijzonder moeilijk te meten.

Leesbevordering vloeit voort uit de vaststelling dat er met lezen ‘een probleem’ is. Maar wat is dat probleem precies?

Probleem

Hierboven heb ik klachten behandeld over de achteruitgang van de cultuur in het algemeen. In dat klagdebat speelt literatuur een belangrijke rol. Is er sprake van ontleding? Gaat het literaire lezen achteruit? Om op dergelijke vragen te antwoorden, kunnen we uiteraard verwijzen naar vergelijkend historisch onderzoek, maar we worden geconfronteerd met complexe perspectieven en interpretatiemoeilijkheden. Hoe vergelijken we het verleden met het heden? Hoe onderzoeken we de functies van literatuur voor mensen uit het verleden? Wat doen we met tegenstrijdige interpretaties zoals de alarmerende berichten over de achteruitgang van het lezen tegenover de relativerende berichten dat er nog nooit zoveel werd gelezen? Cijfers tonen aan dat lezen in crisis verkeert, cijfers tonen aan dat er nog nooit zoveel gelezen is, cijfers tonen aan dat er meer boeken verkocht worden dan ooit. Een welles-nietes-spel.

Wie zich vragen stelt over de toekomst van het lezen, heeft het doorgaans over kwantiteit, over de hoeveelheid uren of teksten. Maar is de kwaliteit van het lezen dan minder belangrijk? De klagzang over het feit dat er niet meer en beter gelezen wordt ontspringt ook uit de teleurstelling van de verwachtingen die men had over de democratisering van cultuur, na alle inspanningen van de culturele en pedagogische sector: de groei van de bibliotheken en culturele initiatieven, de verbetering van het literatuuronderwijs, et cetera.

De overheid wil leesbevordering stimuleren omdat het schrijven en lezen van kwaliteitsvolle teksten bedreigd wordt door de aandachtseconomie. Leesbevordering begeeft zich op deze aandachtsmarkt door aandacht te vragen voor het gedrukte woord. Enerzijds

¹⁴⁸ Jan Mulder, ‘Leesbevordering’, in: *De Volkskrant*, 28-06-97.

spelen daarbij de economische belangen van uitgeverijen, boekhandelaars, tijdschriften en kranten; anderzijds de wil tot correctie van het marktdenken, omdat wat weerloos is verdedigd dient te worden en zelfs bevorderd. Maar hiermee belanden we opnieuw bij de vraag wat lezen is, en wat kwaliteit.

Wat is lezen?

Lezen dient eerst en vooral benaderd te worden als een basisvaardigheid voor het functioneren in het sociale leven, voor het deelnemen aan de meeste beroepsbezigheden en aan de democratie. Deze functionele geletterdheid kwam al ter sprake, en we nemen naïefweg even aan dat in de westerse landen de meeste mensen deze basiscompetentie bezitten. Toch stellen de complexe democratie en de professionele wereld steeds hogere eisen aan leesvaardigheid, en het lezen van complexe teksten is niet vanzelfsprekend. Welk soort lezen moeten we dan bevorderen? Het corrigeren van de markt is bijzonder moeilijk en de overheid ervan overtuigen dat dit nodig is, blijkt een terugkerend probleem. Literatuur is immers maar een van de vele gebieden die tegen de marktmechanismen moeten worden verdedigd. De Nederlandse schrijver Robert Anker constateerde enige tijd geleden: 'Een subcultuur [*de literatuur, nvdr*] die zich superieur acht aan alle andere, door zich te presenteren als dé cultuur van een land, zal er langzamerhand aan moeten wennen dat ze de vanzelfsprekendheid van haar aanspraken aan het verliezen is en dat ze zich met argumenten zal moeten gaan verdedigen tegen aanvallen op haar positie.'¹⁴⁹ Kortom: leesbevordering moet zichzelf verkopen op de aandachtsmarkt, maar zich ook legitimeren binnen het beleid. En dat terwijl het om iets ongrijpbaars gaat, zoals George Steiner onlangs in een interview op de radio zei: 'You don't negotiate about passion.'

Leesbevordering

Sinds de jaren tachtig van de vorige eeuw neemt leesbevordering een belangrijke plaats in binnen het Nederlandse en Vlaamse cultuurbeleid. Dit beleid beslaat alle soorten lezen; lezen als bron van informatie, kennisoverdracht en culturele participatie. De doelstellingen van het leesbevorderingsbeleid zijn 'meer en beter lezen'.

Leesbevorderingsprojecten sluiten aan bij het literatuuronderwijs door dit onderwijs te corrigeren en/of door voort te bouwen op goede praktijken uit dit onderwijs. Leesbevordering is in principe minder toegespitst op kennisoverdracht, dan op plezier en motivatie. (Progressief literatuuronderwijs met aandacht voor de leerling kunnen we trouwens als een vorm van leesbevordering beschouwen.) Leesbevordering begeeft zich in principe in de sfeer van de vrije keuze en heeft minder te maken met schoolverplichtingen dan opdrachten of examens. Die vrijheid veroorzaakt ten dele het probleem, aangezien vrijheid impliceert dat iedereen kan kiezen wat hij of zij wil lezen.

In wat volgt bespreek ik enkele aspecten van de leesbevorderingsprojecten:

- de concurrentie met andere media en culturele praktijken;
- de problematiek van keuzes binnen de literaire cultuur;
- het doelpubliek;
- de institutionele problemen en samenwerkingsverbanden;
- de verschillende projecten en technieken;
- de bijzondere aandacht voor de leesgroepen als *casestudy*.

Literatuur versus andere media/kunsten

Literatuur is niet de enige vorm van vrijetijdsbesteding. Als leesbevordering zich op de markt begeeft moet zij concurreren met andere waren op die markt en de (verleidings-) technieken van die markt gebruiken. Onvermijdelijk ontstaat zo een confrontatie met media als film, televisie, muziek, computer, et cetera. De tijd die mensen aan lezen besteden, moet dus gedeeld worden met de tijd die andere media vragen.

In de relatie tussen boeken en andere media stuiten we op een merkwaardige paradox: terwijl de literaire canon tegenwoordig steeds meer onder vuur ligt, zien we dat zij voor andere media (van films tot strips) zeer inspirerend blijkt te werken. Denk maar aan ver-

¹⁴⁹. Anker: 1987, p. 61.

filmingen van de werken van Jane Austen, Shakespeare, Boon of Mulisch. Er is zelfs een omgekeerde trend te noteren: de bewerking van een film tot een roman. Toch kunnen we ons, zoals eerder gezegd, afvragen of de invloed van literatuur op de massamedia een louter positieve ontwikkeling is.

Doelgroep

In principe sluit leesbevordering niemand uit als doelgroep. Toch zijn er specifieke doelgroepen die bijzondere aandacht vragen, omdat het lezen van literatuur of het lezen van kwaliteitsvolle teksten niet vanzelfsprekend tot stand komt. Deelname aan cultuur is immers in hoge mate afhankelijk van het onderwijsniveau en de socio-professionele status van het gezin.

Hoe vroeger de deelname, hoe groter de kans dat deze blijft bestaan en groeit. Een belangrijke doelgroep zijn dus de jongeren. Het leesonderricht start vanaf vijf of zes jaar. In die periode vormt het kind zich een beeld van het nut van lezen en schrijven, en dit inzicht – het ‘willen leren/lezen’ – is zeer belangrijk. Kinderen worden niet geletterd geboren, ze worden geletterd in een sociale omgeving. Hoewel formele instructies van groot belang zijn, komt de ontwikkeling toch vooral op gang door het schrijven en lezen in de dagelijkse context. Die eerste confrontatie is van essentieel belang: ‘Young children's “scribbling” or “re-enactments” of books may be unconventional by adult standards, but such actions play important roles in the child's continuing development.’¹⁵⁰

Sommige eerste vormen van geletterdheid worden geactiveerd door volwassenen, andere zijn een gevolg van de activiteiten van het kind zelf. Het werd al dikwijls beklemtoond: geletterdheid is een constructie van mensen, kinderen groeien op in een maatschappij waarin geletterdheid deel uitmaakt van het leven. Terwijl zij hun omgeving exploreren, vinden zij hun eigen vorm van geletterdheid uit, parallel met die van hun directe omgeving. Die ontlukende geletterdheid speelt een rol bij latere keuzes. Zo komt het dat leesbevordering veel aandacht besteedt aan jonge kinderen, hun ouders en hun directe omgeving.

Ook de school is een belangrijk instrument bij het motiveren van de jeugd. De introductie tot het lezen van kwaliteitsvolle teksten en de stimulans tot het participeren aan cultuur gebeuren het best op die momenten dat de vrije tijd dit nog toelaat, met name de momenten waarop jongeren gewoontes en interesses opbouwen. Vaak wordt de leeftijd van veertien tot zestien jaar genoemd als een kritisch moment – de verleiding om voor andere vormen van vrijetijdsbesteding te kiezen is heel groot; het lezen wordt bedreigd omdat het aandacht, inspanning, stilte en tijd vraagt.

Wat met de jongeren uit andere dan de traditioneel elitaire richtingen? Leerlingen uit het beroepsonderwijs en allochtonen, met hun eigen culturele voorkeuren en gewoontes, vragen andere benaderingen van het onderwijs, de cultuursector en – zo beweren sommigen – de kunstenaar. De aandacht voor multiculturele perspectieven is belangrijk. Die aandacht kan vertrekken vanuit de kennismaking met andere literaire tradities of vanuit de confrontatie met de beeldvorming. Literatuur vormt immers een rijke bron van informatie over andere culturen. Maar zoals we gezien hebben bij de kritiek van de culturele studies, kan fictie die andere culturen evengoed verbeelden in stereotypen.

Welke schrijvers, welke boeken moeten gepromoot worden? Bij een leesbevorderingsproject in de multiculturele stad New York kon men maar geen consensus vinden over de vraag welke roman men gratis zou verspreiden bij het selecteren van een boekenweekgeschenk. In Nederland kwamen klachten over de keuze (geen Nederlandse schrijver maar Rushdie), bij het uitdelen van een gratis boek in Vlaanderen vroeg men zich af waarom het debuut van Bart Kouba gekozen werd. Kortom: leesbevordering wordt steevast geconfronteerd met de complexiteit van inhoudelijke keuzes. Wie kiest voor een bepaalde doelgroep, vergeet onvermijdelijk andere doelgroepen op basis van klasse, *gender*, leeftijd. Bovendien kunnen specifieke probleemgroepen (ziekenhuizen, gevangenis) bijzondere aandacht opeisen.

150. Teale & Sulzby: 1986, xviii.

Instituties

Leesbevordering staat niet los van de culturele instituties die zich bedreigd voelen door de marktmechanismen: de goede boekhandel, de kwaliteitsvolle uitgeverij, de toegankelijke bibliotheek. Deze instituties moeten op basis van de recente mediatisering – die de onderlinge grenzen trouwens doet vervagen – hun functie herzien. De rol van de goede boekhandel verandert immers als men boeken online kan bestellen of goedkope boeken kan kopen in warenhuizen. De rol van de uitgeverij verandert als gedichten op internet kunnen gepubliceerd worden. De rol van media als kranten, tijdschriften, radio en televisie verandert als men via een website informatie kan aanbieden of debatten organiseren. Consumenten willen snelle informatie, snelle duiding en een snelle mogelijkheid tot bestellen. De media spelen hierdoor steeds meer de rol van bemiddelaar in de verkoop, maar verzorgen eveneens vormen van leesbevordering door het weggeven van aankoopbonnen voor boeken of het samenstellen van leesgroepen in de krant.

De instituties voor leesbevordering zijn ook zelf een speler op de markt. Aandacht voor bepaalde boeken voorziet deze boeken van een kwaliteitslabel, websites bieden informatie en duiding bij het maken van keuzes. De Stichtingen voor Leesbevordering krijgen ruime opdrachten (of ze kennen die zichzelf toe om hun belang te legitimeren): van sociale correctie tot wetenschappelijk onderzoek; van het bevorderen van kwaliteit tot het democratiseren van cultuur; van correctie op de schoolcultuur tot het samenwerken met scholen.

Heel bijzonder is de rol van de bibliotheek die in het gewijzigde medialandschap enerzijds bedreigd wordt, maar anderzijds aan belang wint. In de aandachtseconomie kunnen bibliotheken immers een belangrijke rol spelen. De architect Rem Koolhaas constateert over de toekomst van de bibliotheek als gebouw: ‘Wanneer je nu een bibliotheek ontwerpt, moet je nadenken over de gevolgen van digitalisering, over de mate waarin een publieke ruimte openbaar is of nog kan zijn, over identiteit, presentatie en publieksgroepen.’¹⁵¹ Zelfs George Steiner – de *lettré* bij uitstek – constateerde naar aanleiding van de nieuwe British Library in het BBC-programma *Bricks and Mortar* (1997) dat deze nieuwe bibliotheek te laat kwam. Het geld was beter gebruikt om boeken te digitaliseren. Maar – aldus Steiner – ‘One is a mastodont of reactionary lack of imagination.’ Het kan verkeren: wie had ooit gedacht dat Steiner zo’n digitale draai zou geven aan zijn inzichten?

Wat waar is over de bibliotheek, geldt ook voor het museum. Ook het museum is immers een kenniscentrum en publieksruimte, waarin men onderhandelt over betekenissen.¹⁵² Hetzelfde kan gezegd worden over de school, waar gedoceed wordt en de confrontatie met cultuur plaatsvindt. Op school wordt buiten en binnen de (m)uren aan cultuur gedaan.

Representatie: boek en lezen

In een aandachtseconomie wordt leesbevordering geconfronteerd met de beeldvorming over lezen. Bij die beeldvorming hoort een rolmodel, een typevoorbeeld dat bewijst hoe boeiend lezen kan zijn. Een belangrijk instrument om de representatie (en dus het belang) van boeken historisch te bestuderen, is het schilderij. Boeken en lezende mensen verschijnen al heel vroeg op genreschilderijen uit de zeventiende en achttiende eeuw. Een opvallend verschijnsel is de afbeelding van persoonlijke bibliotheken (en de daarbij horende bibliofilie) die iets vertellen over de relatie tussen mens en boek, over het belang van boekengeletterdheid en boekenbezit in een bepaalde tijd, bij een bepaalde klasse. In onze moderne tijd zien we een democratisering van het boekenbezit optreden via de salons-met-boekenkast, hoewel men constateert dat die boekenkasten nu vaak vervangen zijn door tv- en hifi-kasten. Toch speelt de bibliotheek zo’n belangrijke rol, dat schrijvers haar hanteren als metafoor voor de wereld. In *De bibliotheek van Babel* beschrijft Luis Borges de menselijke kennis nog als een labyrintische bibliotheek. Maar de metafoor van het leven als een bibliotheek wordt stilaan vervangen door de metafoor van de mens als computer: ‘Een mens is niet langer een identiteit, maar een voortdurend veranderende constellatie in een gigantische database.’¹⁵³

Intussen wordt het lezen van boeken ook gerepresenteerd in de media. En die beeldvorming bepaalt voor het publiek in hoge mate de aantrekkelijkheid van lezen. Leesbevordering moet dus onvermijdelijk inspelen op de beeldvorming.

151. Tilroe: 2004, p. 55.

152. Soetaert: 1999a.

153. Tilroe: 2004, p. 45.

Strategieën voor leesbevordering

Er is geen gebrek aan ideeën om leesbevorderingsprojecten op te zetten. In heel wat boeken, artikels, conferenties en rapporten zijn suggesties bijeengebracht, die we kunnen onderverdelen in categorieën:

- Focus op de markt: weggeven of goedkoop aanbieden van bepaalde boeken; aandacht vragen via ludieke/artistische reclamevormen om zich te onderscheiden van de louter commerciële reclame; organiseren van boekenbeurzen, evenementen, voorleesprogramma's, et cetera.
- Focus op de media: aandacht voor het boek in de andere media (kranten, televisie, radio, internet) en in diverse vormen (voorlezen, boekenprogramma, items in het nieuws, praatprogramma's); gebruik maken van bekende mediasterren als rolmodellen voor de promotie van het lezen.
- Focus op de consument: aandacht voor het gezin (voorleesmoeders, evenementen) met bijzondere aandacht voor het jonge kind; het organiseren van leesplekken, stilte, tijd voor iedereen; het organiseren van gesprekken over boeken; het geven van inspraak aan gewone lezers in de vorm van publieksprijzen, jeugd- en kinderjury's.
- Focus op de instituties: de rol van bibliotheken, boekhandels, musea en steeds meer onvermoede partners: ziekenhuizen, asielcentra en gevangenissen.

Al deze methodieken schurken onvermijdelijk aan tegen commerciële reclametechnieken, aangezien de kapitalistische markt ook voor het boek de plek van bestaan is. Er ontstaan nieuwe vormen van mecenaat waarbij men naast overheidssteun ook commerciële partners zoekt: van banken tot frisdranken, van restaurants tot uitgeverijen.

Leeskringen

We hebben het lezen van literatuur beschreven als een individuele bezigheid die desondanks een sociaal karakter heeft, omdat het kiezen van en praten over boeken een belangrijk onderdeel vormt van het leesplezier. In leesgroepen komen mensen samen om over boeken te praten. Deze groepen kunnen spontaan ontstaan, maar ook georganiseerd worden op geregelde tijdstippen en/of vaste plekken en met vaste deelnemers en begeleiders. Leeskringen hebben een sterke invloed op de leesbevordering. Ze werken drempelverlagend en motiverend. Het gaat niet enkel om lezen, maar ook om het communiceren over de leeservaring.

Leesgroepen ontstonden oorspronkelijk onder de vorm van literaire salons en literaire genootschappen, in koffiehuisen, cafés of 'ten huize van'. Het ontstaan en de ontwikkeling van leesgroepen vertelt ons iets over de behoefte aan sociaal contact over lezen. Het succes van leesgroepen zegt iets over het blijvende succes van lezen in onze cultuur.

Tegenwoordig worden leesgroepen steeds meer geprofessionaliseerd. In het nabije verleden waren het 'buurtgroepen' waarin gelijkgezinden samenkwamen – op vrijwillige basis en steunend op vrijwilligerswerk. Geleidelijk aan ontstonden gespecialiseerde leeskringen met een specifieke interesse. Als deze groepen gesubsidieerd willen worden, dienen ze op geregelde tijdstippen samen te komen, moeten ze bewijzen dat er 'gewerkt' wordt en verwacht men steeds vaker een professionele begeleiding. Om de kwaliteit te garanderen en de subsidie te legitimeren, schrijft de overheid leeskringreglementen uit. Onderzoek leert ook dat leesgroepen en leesbegeleiding in de Verenigde Staten niet enkel geprofessionaliseerd zijn, maar ook gecommmercialiseerd. Kranten, tijdschriften, uitgeverijen, radio en televisie stimuleren leesinitiatieven door suggesties te vragen bij bepaalde romans. De digitalisering biedt specifieke mogelijkheden tot on line en virtuele leesgroepen.

Tot slot sta ik stil bij een kritische vraag betreffende de beeldvorming rond leeskringen in de openbaarheid. Zijn leeskringen een luxeverrijnsel? Gaat het om een 'groepje vrouwen dat een alternatief theekransje vormt'? Zijn leeskringen er voor snobs, die literatuur in deze aandachtseconomie als een vorm van status beschouwen? Zoals zo vaak moet op deze

vragen genuanceerd geantwoord worden. We kunnen een voorbeeld aanhalen van een land waar de literaire cultuur en het humanisme rechtstreeks bedreigd worden. Ik verwijs naar een roman waarin de kwesties die we ter sprake brengen gethematiseerd worden: *Lolita lezen in Teheran. Het waargebeurde verhaal van zeven jonge vrouwen en hun verboden leesclub*. Azar Nafisi doceerde in Teheran Engelse literatuur en organiseerde in haar huis een geheime leeskring om te ontsnappen aan de censuur. Een censuur die de vrijheid van het lezen en de dubbelzinnigheid van een complexe roman haat. Wat Nafisi in beeld brengt, is de manier waarop de literaire verbeelding het proces van persoonlijke ontwikkeling, reflectie en zelfstandigheid op gang brengt. Deze existentiële strijd heeft politieke gevolgen. Door het lezen ontdekt men een scheur in de wereld 'die naar een andere wereld van tederheid, klaarheid en schoonheid leidde.'¹⁵⁴ Of: 'Elk sprookje biedt het potentieel om bestaande grenzen te overschrijden, dus in zekere zin biedt het sprookje je vrijheden die de werkelijkheid je ontzegt.'¹⁵⁵ Belangrijk lijkt me dat we de waarde van sommige dingen pas inzien wanneer ze bedreigd worden...

154. Nafisi: 2004, p. 74.

155. Nafisi: 2004, p. 64.

Hoofdstuk 12

Besluit

Soms vraag ik aan mijn studenten op het einde van de lessen: ‘Wat heb je geleerd?’ Ik vraag het nu aan mezelf: ‘Wat heb ik geleerd? Waar heb ik de lezer van proberen overtuigen?’

In elk geval groeit mijn wantrouwen tegenover overdrijvingen in het debat – in de geest van een auteur die ik vaak heb geciteerd: ‘Er bestaat gewoon geen universele ontwikkeling meer in goetheaanse zin. Maar daarom is er voor elke gedachte tegenwoordig een tegengedachte en voor elke neiging meteen de tegenovergestelde. Elke daad en haar tegendeel vinden tegenwoordig in het intellect de scherpzinnigste redenen, waarmee men haar zowel kan verdedigen als veroordelen.’¹⁵⁶ Ik zal dan wel een kind van mijn tijd zijn, maar ik ben ook een product van de literaire cultuur die ik hier bespreek. Als motto en leidraad koos ik voor: ‘A way of seeing is also a way of not seeing.’¹⁵⁷ Het is een uitspraak van de Amerikaanse retoricus Kenneth Burke. En het viel me op dat ik steeds meer in de ban ben geraakt van de retorica.

Retorica

In deze studie heb ik geregeld verwezen naar diverse (culturele, taalkundige, antropologische, etnografische) wendingen binnen de humane wetenschappen. Al deze wendingen lijken me samengevat te kunnen worden als een retorische wending. Ik besef dat ‘retorisch’ een wat negatieve weerklank heeft. Het woordenboek omschrijft het adjectief als volgt: ‘(m.n. ongunstig) het tentoonspreiden van kunstige vormen zonder veel inhoud, lege woordenpraal...’ Een andere negatieve connotatie is dat retoriek zou draaien rond overtuigen en dus manipuleren. Het spreekt vanzelf dat ik deze retoriek over retoriek als trukendoos wil nuanceren. Eerst en vooral door te constateren dat iedereen die argumenteert onvermijdelijk retorisch is en dus alle inzichten die hier gepresenteerd werden doordrongen zijn van retoriek.

Steeds weer probeert iemand ons te overtuigen van stelling X door te wijzen op de domheid van stelling Y. Steeds weer valt op dat de verdediger van stelling X zich graag presenteert als iemand die vanuit een minderheidspositie ageert, als de beschermer van iets dat bedreigd wordt. Of nu de canon verdedigd wordt (bedreigd door de populaire cultuur) of de leerlinggerichtheid (bedreigd door de elitaire cultuur): steeds weer valt het op dat de verdedigers het publiek willen overtuigen van een absoluut gelijk dat aan de Andere alleen maar laakbare bedoelingen toekent. Hetzelfde geldt voor alle opposities: traditioneel versus progressief, hoge versus lage cultuur, boek versus media, beeld versus woord, et cetera.

Die retoriek doorzien lijkt me een essentieel onderdeel van de lessen binnen de lerarenop-leiding. Hiermee sluit ik aan bij een beweging als de nieuwe retoriek, waarin aandacht voor overtuigen aangevuld wordt met aandacht voor zorgvuldig luisteren naar wat anderen beweren. En aandacht voor de context – tijd en ruimte – waarin bepaalde stellingen verdedigd worden. Soms moet men beklemtonen op welke manier men lesgeeft. Zo is er een tijd geweest waarin ik in Vlaanderen pleitte om de canon te relativiseren en in Nederland om de canon niet te vergeten. Kortom: ik moet me als lesgever bewust zijn van de retoriek die ik hanteer in het algemeen en die retoriek zo transparant mogelijk maken. Opnieuw bots ik op een inzicht dat de Italiaanse schrijver Giuseppe Pontiggia als volgt verwoordt: ‘In het midden staat de deugd, zoals Horatius zegt, maar niet de waarheid. Anders zou er geen probleem zijn. De waarheid, voor zover het om mensen gaat, is nooit een en dezelfde.’¹⁵⁸

Ik schrijf dit verhaal in postmoderne tijden waarover gezegd wordt ze geen grote verhalen meer bevatten, wat uiteraard niet betekent dat verhalen niet meer van belang zouden zijn. Meer dan ooit beseffen we hoe belangrijk verhalen zijn voor de persoonlijke identiteit en welke rol literatuur daarin kan spelen. Zoals Arthur Phillips een personage uit de roman *Praag* laat vertellen: ‘Ik vertel je mijn eigen verhaal. Ze hebben geprobeerd het van me af te nemen en in plaats daarvan hun eigen verhaal te vertellen, maar ze werden verslagen. Dat is het ergste geweld dat een mens een ander kan aandoen, jongeman. Begrijp je dat? Er bestaat marteling, maar dat kun je verdragen. Er is de gevangenis, maar ook dat is niet erg. Maar het verhaal van een mens stelen, is zijn leven stelen, zijn doel.’¹⁵⁹

156. Musil: 1930/1996, p. 283.

157. Burke: 1935, p. 49.

158. Pontiggia: 2001, p. 37.

159. Phillips: 2002, p. 262.

Naast aandacht voor verhalen, impliceert een retorisch perspectief aandacht voor de binaire opposities waarin we denken en discussiëren. Zo kom ik tot een perspectief op onderwijs in het algemeen en op de lerarenopleiding in het bijzonder: we nodigen leerlingen en studenten uit om deel te nemen aan een debat binnen een bepaald domein. De metafoor van de conversatie staat dus centraal – zowel wat literatuur als wat onderwijs betreft. De meest complexe problemen lossen we niet op maar presenteren we in de vorm van een conversatie.

Conversatie

Cultuur kan omschreven worden als ‘dramatische conversaties over zaken die voor hun deelnemers belangrijk zijn’¹⁶⁰. Wie is een deelnemer? Degene die de vaardigheid bezit om kennis te verwerven en ‘can share and negotiate the result of his penetrations, then he becomes a member of the culture-creating community.’¹⁶¹ Cultuur moet voortdurend gecreëerd worden, de creaties moeten geïnterpreteerd worden en over die interpretaties moet onderhandeld worden. Zo wordt elke cultuur omschreven als een forum. Elke cultuur heeft gespecialiseerde instituties, genres en momenten om dit openbare karakter te verstevigen: verhalen, literatuur, wetenschappen, ... universiteiten en scholen.

Onderwijs als cultuuroverdracht impliceert dat leerlingen de kennis en vaardigheden verwerven om een bepaald taalspel te spelen. De metafoor van de maatschappij als netwerk mag dan modieus lijken, maar Castells¹⁶² opent *The Network Society* met een interessant citaat waarin Confucius zijn leerling een vraag stelt:

“Do you think me a learned, well-read man?”
“Certainly”, replied Zi-gong, “Aren’t you?”
“Not at all”, said Confucius, “I have simply grasped one thread which links up the rest.”

Dit citaat heeft veel te maken met een antropologische benadering van cultuur, waarin de mens beschreven wordt als ‘an animal suspended in the webs of significance he himself has spun.’¹⁶³ Belangrijk is dat de humane wetenschappen geen experimentele wetenschappen zijn, op zoek naar wetten of regels, maar dat ze aansturen op een interpretatieve benadering op zoek naar betekenis. Toch moet ik het citaat van hierboven relativiseren, aangezien iemand het als volgt herschreef: ‘Woman is an animal suspended in webs of significance she herself has not spun.’¹⁶⁴

Die herschrijving past in principe bij iedereen die buiten het netwerk valt: vrouwen, jongeren, andere culturen... Via het onderwijs kunnen we bestaande netwerken in vraag stellen, corrigeren, uitbreiden... deelnemen aan de conversatie. Kenneth Burke omschreef de literaire kritiek als een *cocktail party*. Je komt te laat en de conversatie is bezig. Je luistert even, probeert te reconstrueren waarover men praat, probeert de verschillende standpunten te begrijpen. En dan beslis je om deel te nemen aan de *ongoing conversation*. Over dat proces schreef Zaid dat als iemand niet kan volgen hij beseft ‘dat hij beter geïnformeerd moet worden: alsof kennis iets anders was dan de conversatie zelf; alsof het iets was dat eerst ergens anders moest worden verworven. Vrienden raden hem aan bepaalde lessen te nemen, die hem vervelen; handboeken te bestuderen, die hem vervelen; de klassieken te lezen, die hem ook vervelen. Het waarlijk verlichte zou zijn om hem aan te raden meer vertrouwen in zijn honger naar conversatie te hebben; om hem te zeggen dat als hij geïnteresseerd is in iets wat hij niet begrijpt hij meer aandacht moet schenken, vragen moet stellen, moet nadenken, woordenboeken, handboeken, klassieken moet raadplegen, maar alles in dienst van zijn verlangen om aan de lopende conversatie deel te nemen.’¹⁶⁵

Dit pleidooi om de motivering voor het lezen te plaatsen binnen een menselijke behoefte tot conversatie spoort met een visie op boeken als ‘een dikker soort brieven aan vrienden’¹⁶⁶. Communicatie via het schrift, maar uiteraard kan die communicatie ook gevoerd worden via andere media.¹⁶⁷

Conversatie met de doden

De metafoor van de conversatie laat toe te spreken van een ‘oneindige bibliotheek van vrienden’, zoals Jürgen Pieters¹⁶⁸ beschrijft. In zijn boek citeert hij een zin van Stephen Greenblatt die hem geïnspireerd heeft bij het schrijven: ‘I began with the desire to speak

160. Zeegers: 1989.

161. Bruner: 1986, p. 132.

162. Castells: 1996.

163. Geerts: 1973, p. 5.

164. Czarniawska-Joerges: 1992, p. 52.

165. Zaid: 2003, pp. 36-37.

166. Aldus Jean Paul geciteerd bij Sloterdijk: 2000.

167. Zie ook Bakker: 2003.

168. Pieters: 2005.

with the dead.' In zijn zoektocht om dat gesprek te begrijpen beseft Pieters dat Greenblatt niet de eerste was om onze omgang met het verleden te zien als een conversatie met mensen die niet meer kunnen spreken. Hij verwijst naar Hannah Arendt die over de tranen van Odysseus schrijft en constateert dat de geschiedschrijving uit de literatuur voortvloeit: '...maar ook dat ze haar kracht alleen dan kan behouden als ze erin slaagt datgene te bewerkstelligen wat literaire teksten blijkbaar moeiteloos doen: lezers aanspreken en raken met een boodschap of een mededeling die hen de indruk geeft dat ze erbij betrokken zijn en dat de tekst in zekere zin ook over hen gaat.'¹⁶⁹

Onderwijs: veronzekeren

Zoals ik hierboven geconstateerd heb, sluit het werk van de Nederlandse pedagogen Imelman en Meijer het best aan bij de metafoor van onderwijs als conversatie. Imelman¹⁷⁰ omschrijft opvoeding en onderwijs als een 'in termen van redenen te verantwoorden inzicht [...] inzicht dat kinderen moeten krijgen om als volwassen personen redengevend en vragend in de wereld te kunnen staan.'¹⁷¹ In de cultuuroverdracht hoort volgens Imelman de waarom-vraag centraal te staan. Die vraag stelt de kwaliteit van de leerstof ter discussie: de opvoeder zal moeten duidelijk maken welke de intrinsieke kwaliteiten van die stof zijn. Opvoeden wordt omschreven als een 'vorm van veronzekeren'¹⁷². De centrale vraag luidt: wat is de betekenis van een bepaald soort kennis binnen een bepaalde cultuur voor de huidige generatie, de vroegere en de toekomstige? Leerlingen inleiden in betekenissen impliceert dat die laatste vraag niet opgelost of gedicteerd wordt, maar wordt gethematiseerd in het onderwijs zelf.

Door een wereldbeeld als een constructie voor te stellen, wordt het onderwijs uiteindelijk een onderwijs in *world making*. Maar: 'world making involves [...] transformation of worlds and world versions already made'¹⁷³. Het is dus maakwerk, maar ook herstelwerk, omdat het maakwerk steunt op een vorige versie.

Contact zone

Hoe kan de aandacht voor retoriek vanuit de metafoor van conversatie vertaald worden naar een concreet curriculum? In de lerarenopleiding hebben we het concept van de contact zone geïntroduceerd waarbinnen men teksten bestudeert als *efforts of rhetoric*¹⁷⁴. Onderwijs is in die optiek een uitnodiging aan de studenten om binnen te treden in deze ruimte en te participeren aan wat de cultuur bezig houdt.

Bizzell¹⁷⁵ meent dat een hervorming van het vakgebied taal en literatuur zo verrijkt wordt: in een *contact zone* wordt de dominante cultuur immers geconfronteerd met andere perspectieven. Daarbij hoopt Bizzell niet alleen op een *clash* maar ook op een productieve dialoog.¹⁷⁶ Zo hebben we bijvoorbeeld gewerkt rond een canontekst als *Robinson Crusoe*. Onderweg kwamen we te weten hoe gekleurd verhalen zijn en op welke manier we een betere cultuuroverdracht kunnen scheppen: door ons niet blind te staren op het 'meesterwerk' maar een ruimte te creëren waarin verhalen vanuit diverse perspectieven geïnterpreteerd en geëvalueerd worden. Zo wordt de alleenheerschappij van Robinson, die de culturen op zijn eiland onderdrukt, doorbroken. Het nieuwe utopische eiland wordt een ruimte waarin verschillende culturen een plaats en stem krijgen in een dialoog.¹⁷⁷

Universitaire cultuur van het lezen

Voor een buitenstaander lijkt de universiteit de ideale plek om – weliswaar wat wereldvreemd – de cultuur van het lezen te beoefenen en te verdedigen. Nochtans meen ik dat de cultuur van het lezen niet alleen bedreigd wordt door de boze buitenwereld – de massacultuur en de media – maar dat zij ook binnen de universiteit hard moet verdedigd worden. Misschien formuleer ik het beter zo: er moet aandacht gevraagd worden voor een bedreigde cultuur, en ik presenteer mezelf – retorisch – vanuit een bedreigde positie.

Ter illustratie van het probleem maak ik gebruik van een reclame voor een gsm. Daarop staat een mobiele telefoon afgebeeld met daarnaast een opsomming van de technologische mogelijkheden, gewicht en lengte. Bovenaan staat te lezen: 'You can measure everything', onderaan: 'but how do you measure style?' Een wijsheid die we ook aan de universiteit

169. Arendt in Pieters: 2005, p. 5.

170. Imelman: 1977.

171. Imelman: 1977, p. 61.

172. Imelman: 1977, p. 110.

173. Bruner: 1986, p. 97.

174. Pratt: 1991.

175. Bizzell: 1994.

176. Bizzell: 1994, p. 165.

177. Zie het proefschrift van André Mottart (2002) voor een beschrijving van het project.

kunnen gebruiken. Zo vragen sommige collega's niet meer waarover mijn artikel handelt maar kordaatweg: 'Wat meet je?' Ondertussen is dit dé vraag geworden waarmee men onderzoek beoordeelt.

Het denken over wat wetenschap is verschuift. Vanuit de humane wetenschappen delen velen het inzicht dat diverse wetenschappen diverse beelden van de werkelijkheid creëren, die elkaar niet uitsluiten maar aanvullen. Het zijn zoeklichten, perspectieven, constructies, ... verhalen. Sommige wetenschappers zouden de termen 'perspectieven, zoeklichten' nog bevestigen maar een lichte huiver vertonen bij het horen van 'constructies' en duidelijk terugdeinzen bij het gebruik van 'verhalen'. Het zit hem vaak in terminologie. Sommige exacte wetenschappers houden niet van taal, sommige humane wetenschappers houden niet van cijfers. Sommige wetenschappers vinden collega's niet rationeel, andere wetenschappers vinden collega's niet redelijk. Er breekt een soort stammenoorlog los van de alfa's tegen de bèta's. De tweespalt fascineert. In de roman *Zaterdag* confronteert Ian McEwan twee culturen die elkaar lijken uit te sluiten: de verteller is een neurochirurg die microscopisch naar de mens kijkt, maar zijn kinderen hebben een artistieke blik. McEwan onthult de complexiteit van verschillende blikken in zijn verhaal. Complexer en humaner dan de manier waarop Michel Houellebecq¹⁷⁸ in zijn roman *Elementaire deeltjes* twee culturen in twee personages verbeeldt: van twee halfbroers is de ene een genotzoeker, de ander een moleculair bioloog. Hoe negatief Houellebecq ook over het humanisme en de daarbij horende literatuur schreef, toch valt het op dat hij dit thema opnieuw opneemt in zijn laatste roman. In *Mogelijkheid van een eiland*¹⁷⁹ voert hij een gekloonde mens ten tonele in een verwetenschappelijkte wereld zonder literatuur, aangezien die literatuur geen zin meer heeft. Uiteindelijk constateert de kloon dat hij de literaire verbeelding het meest van alles mist. Welke boodschap had men anders verwacht van een romanschrijver?

Men zou kunnen denken dat universiteiten dit inzicht koesteren. En toch wordt lezen als vorm van opleiding en basis van onderzoek steeds meer bedreigd. Wie aanvragen voor een onderzoek indient moet eerst en vooral leren dat lezen in een slecht daglicht staat. Lezen en nadenken worden bij voorkeur vervangen door observeerbare, controleerbare, op kwaliteit gecontroleerde handelingen. In haar onderzoek naar een aantal wetenschappelijke publicaties constateert Maggie Maclure¹⁸⁰ dat lezen vervangen is door werkwoorden die aansluiten bij de *accountability*gedachte: *scannen, screenen, mapping, data-extraction, synthesis*. De drie c's – *clarity, countability* en *accountability* – staan centraal. Meten is het nieuwe *buzzword*. De vier r-en die in de studie zo belangrijk waren – *reading, writing, reasoning* en *rhetoric* – hebben plaats geruimd. Zo is de bloei van *evidence based research* binnen onderwijs en onderzoek een manier om aan te sluiten bij sociologisch statistisch onderzoek in het algemeen. De onderwijskundigen ruiken geld en veranderen van parfum. Maar de onderzoeksvragen worden er niet interessanter door, en de literair geïnspireerde onderzoekers niet vrolijker, zoals Arthur Phillips schrijft: 'Zijn onderzoek leverde meer vragen dan antwoorden op, maar de pietluttige academische wereld had hem ertoe gedwongen zijn luidruchtige, opdringerige nieuwsgierigheid omwille van zijn promotie in te tomen; zijn dissertatie had zich noodzakelijkerwijs beperkt tot kwesties van methodologie en kwantificeerbare metingen in schommelingen in collectieve, retrospectieve neigingen in stedelijk Canada 1980-1988.'¹⁸¹

Typerend is de bloei van de *multiple choice*: het kunstonderwijs herleid tot 331 zwart-wit kopieën van schilderijen; de filosofische wereldgeschiedenis herleid tot een *multiple choice* die op zich nieuwe filosofische vragen oproept. Laat ik de schrijver Willem Wilmink aan het woord over dit fenomeen:

*Wat motten doen voor je ondergoed,
wat de zure regen voor bomen doet,
wat Satan deed voor het Paradijs,
doet multiple choice voor het onderwijs*

Onlangs hoorde ik in een interview op de Vlaamse radio Klara collega's praten over hun werk binnen de psychotherapie. Ook in deze sector is het management doorgedrongen. Iedereen en alles wordt geëvalueerd. De psychotherapeuten getuigden van het feit dat niet alleen zijzelf geëvalueerd werden, maar uiteindelijk ook hun hele discipline. Er wordt een bepaald discours opgedrongen: 'Spreek over uzelf in mijn woorden' – het omgekeerde van 'Spreek over uzelf in eigen woorden. Vertel uw verhaal.' Het gaat bij therapie om het

178. Houellebecq: 1998.
179. Houellebecq: 2005.
180. Maclure: 2004.
181. Phillips: 2004, p. 42.

bekomen van een andere blik op problemen. Maar hoe meet je die bekomen verandering? Na x-aantal sessies: je moet normaal zijn. Na x-aantal boeken: je bent een beter mens. Al eens gedacht om schrijvers zo te evalueren?

Tot slot

Tot mijn verbazing staan er langzamerhand meer studenten aan de deur die vragen hoe er precies wordt geëvalueerd. Enerzijds begrijpelijk, de willekeur en de vaagheid van het verleden zal velen ergeren; anderzijds gevaarlijk aangezien alles wat onmeetbaar is uit beeld verdwijnt. Er leeft een mythe over *evidence based research* die door MacLure¹⁸² werd samengevat: bij complexe onderwerpen constateert men dikwijls dat het gezien de complexiteit van de vraag moeilijk tot onmogelijk is om algemene besluiten te trekken. Maar hij/zij trekt toch besluiten en stort het onderzoeksgeld niet terug. Ik moet mezelf nuanceren: uiteraard bestaat er ook goed kwantitatief onderzoek. Mijn kritiek komt echter voort uit de dominantie van het ene en de bedreiging van het andere: de cultuur van het lezen.

Ik begeef me op gevaarlijk terrein. Ook ik heb immers geen harde besluiten getrokken maar slechts perspectieven gesuggereerd om naar het literatuuronderwijs te kijken. Ik heb zelfs niet voldaan aan de basisvraag die de Nederlandse Taalunie mij voorlegde: een studie te schrijven waarin wij – de onderzoeksgroep – empirisch zouden aantonen waarom lezen zo belangrijk is. De Nederlandse Taalunie toonde begrip en aanvaardde deze studie als een mogelijk antwoord. Een studie waarin ik weinig of geen empirisch onderzoek heb geciteerd – ik verwijs hiervoor naar de bijdrage van Dick Schram in deze bundel. Wel heb ik – willens en wetens – geciteerd uit romans. Literatuur gebruikt om over literatuur na te denken.

Via deze omweg hoop ik immers de intelligentie die in literatuur te vinden is – als vorm van reflectie op alles wat ons aanbelangt – aan te tonen. En dat is uiteindelijk de voornaamste reden om dat kennisgebied te verdedigen. Lees romans als richtbeelden. Wat zijn richtbeelden? 'Eeuwige waarheden die niet waar en niet eeuwig zijn maar voor een bepaalde tijd gelden opdat deze zich ergens naar kan richten. Dat is een filosofische en sociologische uitdrukking die zelden wordt gebruikt.'¹⁸³

Uiteraard hoop ik met dit essay ook een paar richtbeelden gepresenteerd te hebben. Niet als recepten, maar als handelingsoriëntaties.

182. Maclure: 2005.

183. Musil: 1930/1996, p. 1298.

Bibliografie

- Altieri, C. (1984), 'An Idea and Ideal of a Literary Canon', 1984, in: Von Hallberg, R. (ed.), *Canons*, Chicago/London: The University of Chicago Press, pp. 41-64.
- Anderson, B. (1983), *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London: Verso.
- Anker, R. (1987), 'Pollock versus Broertje', in: *Raster*, 40, pp. 54-70.
- Ankersmit, F., Doeser, M.C. en Varga, A.K. (red.) (1990), *Op Verhaal Komen. Over Narrativiteit in de Mens- en Cultuurwetenschappen*, Kampen: Kok Agora.
- Arendt, H. (1954/1995), *De Crisis in de Cultuur. Haar Sociale en Politieke Betekenis*, Kampen/Kapellen: Kok Agora/Pelckmans.
- Arnold, M. (1873), *Literature and Dogma*, New York: The Macmillan Company (reprint: 1970, Ungar).
- Atwood, M. (2003), *Negotiating with the Dead: A Writer on Writing*, New York: Anchor Books.
- Bachmann, I. (1961), *Het Dertigste Jaar*, Antwerpen: Manteau (reprint: 1984).
- Bakker, J.-H. (2003), *Toewijding. Over Literatuur, Mens en Media*, Amsterdam: Atlas.
- Barker, C. (2002), *Making Sense of Cultural Studies. Central Problems and Critical Debates*, Londen: Sage Publications Ltd.
- Benjamin, W. (1968), *The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction*, edited by Hannah Arendt, New York: Schocken.
- Bizzell, P. (1994), "'Contact Zones" and English Studies', in: *College English*, 56 (2), pp. 163-169.
- Bloom, A. (1987), *The Closing of the American Mind*, New York: Simon & Schuster.
- Bloom, A. (1988), *De Gedachtenloze Generatie*, Utrecht: Spectrum.
- Booth, W. C. (2004), *The Rhetoric of RHETORIC. The Quest for Effective Communication*, Blackwell Publishing.
- Borges, J. L. (1976), *De Aleph*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Brooks, D. (2000), *Bobos in Paradise: The New Upper Class and How They Got There*, New York: Simon & Schuster.
- Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible World*, Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1988), 'Life as Narrative', in: *Language Arts*, 65 (6), pp. 575-582.
- Burke, K. (1935/1984), *Permanence and Change: An Anatomy of Purpose*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Castells, M. (1996), *The Rise of the Network Society*, Oxford: Blackwell.
- Coen, S. (2006), *Kijk de Mens. Filosofische Etiquette*, Amsterdam: Prometheus.
- Czarniawska-Joerges, B. (1992), *Exploring Complex Organizations: A Cultural Perspective*, London: Sage.
- Dam, H.-J. van (2004), *Desiderius Erasmus, Lof en Blaam*, Vertaling, uitleiding en noten Harm-Jan van Dam. *Erasmusvertalingen*, 2, Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.
- Danto, A. (2002), *De Komedie van de Overeenkomsten*, Rotterdam: Historische Uitgeverij.
- De Botton, A. (1994), *De Romantische School*, Amsterdam/Antwerpen: Atlas.
- De Botton, A. (1997), *Hoe Proust Je Leven Kan Veranderen*, Amsterdam: Atlas.
- Decaluwé, J., Geeraerts, D., Kroon, Mamadouh, V., Soetaert, R., Top, L. & Vallen, T. (red.) (2002), *Taalvariatie en Taalbeleid. Bijdragen aan het Taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*, Antwerpen: Garant.
- De Kerckhove, D. (1997), *Connected Intelligence. The Arrival of the Web Society*, Toronto: Somerville House Publishing.
- Duncan, B. (2002), 'Cultural Paradigms: How They Shape What We Do in the Media Classroom', Retrieved March 1, 2006 from Media Awareness Network: <http://www.media-awareness.ca/eng/med/class/multilib/april2002.htm>
- Eco, U. (2003), *Over Literatuur*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Elchardus, M. & Glorieux, I. (red.) (2002), *De Symbolische Samenleving. Een Exploratie van de Nieuwe Sociale en Culturele Ruimtes*, Tiel: Lannoo.
- Fens, K. (1984), *De Tweede Stem*, Amsterdam: Querido.
- Franke, H. (2004), *Waarom Vrouwen Betere Lezers Zijn*, Amsterdam: Podium.
- Franzen, J. (2002), *De Kunst van het Alleenzijn*, Amsterdam: Prometheus.
- Fuller, S. (2005), *The Intellectual. The Postive Power of Negative Thinking*, Icon Books.
- Gee, J.P. (1996), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London: Taylor & Francis.
- Gee, J.P. (2003), *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, New York and London: Palgrave Macmillan.

- Geertz, C. (1973), *The Interpretations of Culture*, New York: Basic Books.
- Giroux, H.A. (1994), *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*, New York: Routledge.
- Goffman, E. (1959), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Harmondsworth: Penguin Books (reprint: 1984).
- Goldhaber, M. H. (1997), 'The Attention Economy and the Net', in: *First Monday*, retrieved March 1, 2006, from: http://www.firstmonday.dk/issues/issue2_4/goldhaber/index.html
- Hornby, N. (2000), *High Fidelity*, London: Penguin Books Ltd.
- Hornby, N. (2002), *About a Boy*, London: Penguin Books Ltd.
- Hornby, N. (2002), *Een Jongen*, Amsterdam: Pandora.
- Huntington, S. P. (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York: Simon and Schuster.
- Graff, G. (1987), *Professing Literature: An Institutional History*, Chicago: University of Chicago Press.
- Graff, G. (2003), *Clueless in Academe: How Schooling Obscures the Life of the Mind*, New Haven: Yale University Press.
- Griffioen, J. & Damsma, H. (1978), *Zeggenschap. Grondslagen en een Uitwerking van een Didactiek van het Nederlands in het Voortgezet Onderwijs*, Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Grivel, C. (1979), 'Strategieën Voor een Lezer', in: Van der Starre, E., Drijkoningen, F.F.J., Zwanenburg, W. (red.) (1979), *Lezen en Interpreteren. Een Bundel Opstellen voor S. Dresden, Muiderberg*: Dick Coutinho, pp. 86-101.
- Harris, R. (2003), *The Necessity of Art Speak: The language of the Arts in the Western Tradition*, London: Continuum.
- Heath, S.B. (1983), *Ways with Words*, CUP: Cambridge.
- Heijne, B. (2004), *De Werkelijkheid*, Amsterdam: Prometheus.
- Heumakers, A. (2003), *De Schaduw van de Vooruitgang. Essays*, Amsterdam: Querido.
- Hirsch, E.D. (1988), *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, New York: Vintage Books.
- Houellebecq, M. (1998), *Elementaire Deeltjes*, Amsterdam: De Arbeiderspers (reprint: 1999).
- Houellebecq, M. (2005), *Mogelijkheid van een Eiland*, Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Hustvedt, S. (2003), *What I Loved*, London: Sceptre.
- Hustvedt, S. (2003), *Wat me lief was*, Amsterdam: Cagro.
- Imelman J.D. (1977), *Inleiding in de Pedagogiek. Over Opvoeding, Haar Taal en Wetenschap*, Groningen: Wolters-Noordhoff (reprint: 1982).
- Japin, A. (2003), *Een Schitterend Gebrek*, Amsterdam: Arbeiderspers.
- Jones, D. (2005), *iPod, Therefore I Am*, London: Orion Publishing House.
- Kayzer, W. (1989), *Nauwgezet en Wanhopig: VPRO Televisieprogramma, VPRO Publiek Service*.
- Komrij, G. (1977), *Horen, Zien en Zwijgen*, Amsterdam: Arbeiderspers.
- Komrij, G. (1980), *Averechts*, Amsterdam: Arbeiderspers.
- Konrád, G. (1990), *Langzame Opmerkingen in een Snelle Tijd. Berichten uit Boedapest en Elders*, Amsterdam: Van Gennep.
- Konrád, G. (1992), *Melinda en Dragoman*, Amsterdam: Van Gennep.
- Kristeva, J. (1989), *Etrangers à Nous-mêmes*, Paris: Fayard.
- Kruithof, J. (2004), *Het Slotfeest*, Amsterdam: Atlas.
- Kundera, M. (1986), *De Kunst van de Roman*, Baarn: Ambo.
- Lanham, R. (1993), *The Electronic Word, Democracy, Technology, and the Arts*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lanham, R. (1994), 'The Economics of Attention', Retrieved March 2, 2006 from url: <http://www.arl.org/arl/proceedings/124/ps2econ.html>
- Lemaire, T. (1990), *Twijfel aan Europa. Zijn de Intellectuelen de Vijanden van de Europese Cultuur?* Amsterdam: Ambo.
- Litt, T. (2003), *Zelfbeeld*, Amsterdam: Anthos.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999), 'Further Notes on the Four Resources Model', in: *Reading Online*, Retrieved March 3, 2006, from: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>
- MacLure, Maggie (2005), "'Clarity Bordering on Stupidity": Where's the Quality in Systematic Review', in: *Journal of Education Policy*, Volume 20, Number 4, July 2005, pp. 393-416.

- Mamadout, V., Soetaert, R., Top, L. (2002), 'Globalisering en Taalvariatie', in: Decaluwé, J., Geeraerts, D., Kroon, Mamadouh, V., Soetaert, R., Top, L. & Vallen, T. (red.) (2002), *Taalvariatie en Taalbeleid. Bijdragen aan het Taalbeleid in Nederland en Vlaanderen*, Antwerpen: Garant, pp. 211-226.
- Mamadout, V., Soetaert, R., Top, L. (2002), "Globalisering en taalvariatie", in Decaluwé, J., Geeraerts, D., Kroon, Mamadouh, V., Soetaert, R., Top, L. & Vallen, T. (red.) (2002). *Taalvariatie en taalbeleid. Bijdragen aan het taalbeleid in Nederland en Vlaanderen* (pp.211-226). Antwerpen: Garant.
- McEwan, I. (2005), *Saturday*, London: Jonathan Cape.
- McEwan, I. (2005), *Zaterdag*, Amsterdam: De Harmonie.
- Meijer, H.R. (2004). *Oprechter Trouw*. Amsterdam: Meulenhoff.
- Molenhauer, K. (1985), *Vergeeten Samenhang. Over Cultuur en Opvoeding*, Meppel/Amsterdam: Boom.
- Montaigne, Michel de (1993), *Essays*, Amsterdam: Boom.
- Mooij, J.J.A. (1987), *De Wereld der Waarden. Essays over Cultuur en Samenleving*, Amsterdam: Meulenhoff.
- Mottart A. & Soetaert, R. (2002), 'Geletterd Lezen. Van Enkelvoud naar Meervoud', in: Raukema, A.M., Schramm, D. & Stalpers, C. (2002), *Lezen en Leesgedrag van Adolescenten en Jongvolwassenen*, Stichting Lezen reeks 5. Delft: Uitgeverij Eburon, pp. 249-262.
- Mottart, A. (2002), *Onderwijs en Kennis als Postmoderne Constructie. Onderzoek naar Handelingsoriëntaties voor Leraren*, Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Gent: Academia Press.
- Mottart, A., Soetaert, R. & Verdoordt, I. (2003), 'Digitalisering & Cultuur. Onderwijs als Contact Zone', in: *Spiegel der Letteren*, 45 (4), pp. 431-450. Retrieved March 2, 2006, from: http://poj.peeters-leuven.be/issue.php?journal_code=SDL&issue=4&vol=45
- Musil, Robert (1930-1952/1996), *De Man Zonder Eigenschappen*, Amsterdam: Meulenhoff.
- New London Group, The (1996), 'A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures', in: *Harvard Educational Review*, 66 (1), pp. 60-92. Reprinted in Cope, B. & Kalantzis, M. (eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Routledge, pp. 9-37.
- Nafisi, A. (2004), *Lolita Lezen in Teheran*, Amsterdam: Arena.
- Offermans, C. (1983), *De Kracht van het Ongrijpbare*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- Offermans, C. (2000), *De Ontdekking van de Wereld*, Amsterdam: De Bezige Bij.
- O'Neill, M. (1993), 'Teaching Literature as Cultural Criticism', in: *English Quarterly*, 25 (1), pp. 19-25.
- Oversteegen, J.J. (1982), *Beperkingen*, Utrecht: Hes.
- Pen, J. (1987), 'De Cultuur, het Geld en de Mensen', in: Wesseling, H.L. (red.) (1987), *Alle Cultuur is Streven. De Verzamelde Huizinga-lezingen*, Amsterdam: Bert Bakker, pp.71-98.
- Phillips, A. (2002), *Praag*, Breda: De Geus.
- Phillips, A. (2002). *Prague*, London: Random House.
- Pieters, J. (2005), *De Tranen van de Herinnering. Het Gesprek met de Doden*, Groningen: Historische Uitgeverij.
- Postman, N. (1985), *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*, Harmondsworth: Penguin.
- Proust, M. (1913/1979), *De Kant van Swann*, Amsterdam: Bezige Bij.
- Raukema, A.M., Schramm, D. & Stalpers, C. (2002), *Lezen en Leesgedrag van Adolescenten en Jongvolwassenen*, Stichting Lezen reeks 5, Delft: Uitgeverij Eburon.
- Rheingold, H (2000), *The Virtual Community*, Cambridge, Massachusetts.
- Robbrechts, D. (1984), *Bezwarende Geschriften*, Antwerpen: Manteau.
- Rorty, R. (1989), *Contingency, Irony and Solidarity*, Cambridge University Press.
- Russell, W. (1980/2000), *Educating Rita*, Edinburgh, Gate Harlow, Essex: Longman.
- Said, E. (2001), 'The Clash of Ignorance', in: *The Nation*, October 22.
- Schippers, K. (1980), *Eerste Indrukken*, Amsterdam: Querido.
- Scholes, R. (2001), *The Crafty Reader*, New Haven/London: Yale University Press.
- Sefton-Green, J. (ed.) (1998), *Digital Diversions: Youth Culture in the Age of Multimedia*, London: Taylor & Francis Books/Routledge.
- Sloterdijk, P. (1984), *Kritiek van de Cynische Rede (I + II)*, Amsterdam: Arbeiderspers.
- Smith, Z. (2005), *Over Schoonheid*, Amsterdam: Prometheus.

- Soetaert, R. & Van Peer, W. (1993), 'De Canon onder Water? Over de Positie van de Literaire Canon in het Onderwijs', in: Van Peer, W. en Soetaert, R. (1993), *De Literaire Canon in het Onderwijs*, 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, Reeks Voortzetten 43, NTU boek.
- Soetaert, R. (1995), 'Over de Grenzen van het Literatuuronderwijs. A Kiss, a Kiss, My Kingdom for a Kiss from Europe', in: De Moor W. (red.) (1995), *Een Zoen van Europa. Literatuuronderwijs in Europees Perspectief*, Stichting Promotie Literatuuronderwijs, Katholieke Universiteit Nijmegen, pp. 122-132.
- Soetaert, R. & Top, L. (1996) (red.), *Een Beeld van Belezenheid*, Den Haag: Sdu-Uitgevers.
- Soetaert, R. & Van Belle, G. (1996), 'Schermen met Geletterdheid', in: Soetaert, R. & Top, L. (red.) (1996), *Een Beeld van Belezenheid*, Den Haag: Sdu-Uitgevers, pp. 109-124.
- Soetaert, R. (1999), 'De Nostalgie Voorbij. Over het Museum van de Toekomst', in: Asselberghs, H. en Lesage, D. (red.) (1999), *Het Museum van de Natie. Van Kolonialisme tot Globalisering*, Brussel: Yves Geraert Uitgever, pp. 73-91.
- Soetaert, R. (1999B), 'De Geletterde Beeldlezer', in: De Moor, W. & Vanheste, B. (1999), *De Lezer in Ogenchouw. Een Caleidoscoop van het Lezen*, Den Haag: Biblion Uitgeverij, pp. 139-153.
- Soetaert, R. (2000), 'Literatuuronderwijs in Vlaanderen: Stand van Zaken en een Standpunt', in: van den Berghe, W. en Muller, G.W. (2000), *Literatuur op School*, Amsterdam: Koninklijke Akademie van Wetenschappen, pp. 31-50.
- Soetaert, R. (2001), 'Kunst in Wonderland', in: *Belgisch Atelier Belge. Dertien Kunstenaars over hun Identiteit*, Brussel: Dexia, pp. 154-158.
- Steenhuis, A. (1986), 'Susan Sontag en het Veranderende Schrijverschap', in: *Groene Amsterdammer*, 17.09.1986.
- Steiner, G. (1967), *Language and Silence*, London: Faber & Faber.
- Steiner, G. (1977), *After Babel. Aspects of Language and Translation*, Oxford: Oxford University Press.
- Steiner, G. (1978), *On Difficulty and Other Essays*, Oxford: Oxford University Press.
- Street, B. (1995), *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*, London and New York: Longman.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (eds.) (1986), *Emergent Literacy. Writing and Reading*, Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Ten Braven (1986), 'Schoolse stromingen', in: *Vrij Nederland*, 10.05.1986.
- Thijssen, W. (1998), *Alle Schrijvers Hebben Gelijk: Gesprekken met Literaire Critici*, Amsterdam: Meulenhoff.
- Thoomes, D. (2000), 'De Noodzaak van Opvoeding en het Bestaansrecht van de Pedagogiek', Retrieved March 4, 2006, from The History of Education and Childhood: <http://www.socsci.kun.nl/ped/whp/histeduc/thoomes.html>
- Tilroe, A. (2004), *Het Blinkende Stof, Op Zoek Naar een Nieuw Visioen*, Amsterdam: Querido.
- Toussaint, J.-P. (1997), *De Televisie*, Amsterdam: Van Gennep (reprint: 1998).
- Van Amerongen, M. (2001), 'Gerrit en de Treurbuis', *Groene Amsterdammer*, 06.01.2001.
- Van der Starre, E., Drijkoningen, F.F.J., Zwanenburg, W. (red.) (1979), *Lezen en Interpretieren. Een bundel Opstellen voor S. Dresden*, Muiderberg: Dick Coutinho.
- van Driel, A. (2005), 'Lezen Hoeft Niet Leuk te Zijn', in: *Volkscrant*, 03.03.2005.
- Van Heerikhuizen, B. (1989), 'Genieten van Kunst als Religie van Intellectuelen. Interview met Bourdieu', in: *Volkscrant*, 25.11.1989.
- van Zomeren, K. (2005), *De Wereld Vereenvoudigen. Zinnen en Passages 1965-2005*, Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Veronesi, S. (2000), *In de Ban van mijn Vader*, Amsterdam: Bert Bakker (reprint: 2001).
- Verstraete, M. (2004), 'Heren van Verstand', in: *Humo*, 23.12.2004.
- Von Hallberg, R. (ed.) (1984), *Canons*, Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Verdoodt, I. (2004), *Pygmalion in Beeld: de Mythe van Geletterdheid*, Proefschrift ingediend tot het behalen van de academische graad van Doctor in de Pedagogische Wetenschappen, Gent: Academia Press.
- Wesseling, H.L. (red.) (1987), *Alle Cultuur Is Streven, De verzamelde Huizinga-lezingen*, Amsterdam: Bert Bakker.
- Williams, R. (1958), 'Culture is Ordinary', Opnieuw opgenomen in: Gray, A. & McGuigan, J. (eds.) (1997), *Studying Culture. An Introductory Reader*, London: Edward Arnold, pp. 5-14.
- Zaid, G. (2003), *Zo Veel Boeken*, Amsterdam: Bert Bakker (reprint: 2006).
- Zeegers, W. (1989), *Andere Tijden, Andere Mensen*, Amsterdam: Bert Bakker.

Nederlandse Taalunie

De empirische blik

Dick Schram

ru

De empirische blik

De theoretische vragen omtrent de functies van lezen, leesbevordering en literatuuronderwijs roepen ook praktische vragen op. Welke functies kan het lezen van literaire teksten daadwerkelijk realiseren, welke leesbevorderende interventies zijn succesvol en welke doeleinden kan het literatuuronderwijs naderbij brengen? Er worden wel uitspraken gedaan over lezen, maar men moet van die uitspraken ook nagaan of zij standhouden in de praktijk. Dit onderzoek gebeurt binnen verschillende disciplines zoals de literatuurwetenschap, de psychologie en de sociologie.

De resultaten van dit empirisch onderzoek spelen een rol in de discussie over de leescultuur. Een bescheiden rol weliswaar, aangezien het empirisch onderzoek binnen de verschillende disciplines voornamelijk op beperkte schaal plaatsvindt en er nog geen sprake is van een robuuste, empirische evidentie. Bovendien roept de interpretatie van de resultaten vragen op. Wanneer herhaaldelijk geconstateerd wordt dat de duur van de leestijd afneemt, kan men dit beschouwen als een uiting van veranderend mediagebruik. Het onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau stelt die afname vast en waardeert haar negatief, zonder precieze criteria voor die waardering vast te leggen. Vanuit een humanistische visie op de functie van lezen en literatuur kan men de achteruitgang betreuren en pogen het lezen te bevorderen. Tot men opnieuw op de vraag stuit of bepaalde functies van lezen ook daadwerkelijk worden gerealiseerd, en of dat bevorderen dan wel zin heeft.

Kortom: de verhouding tussen een – normatief gekleurd – discours over de functie van het lezen van literatuur en de leespraktijk is niet eenduidig. Als waardebepaling voor literatuur en lezen kan het discours perfect losgekoppeld worden van de leespraktijk, maar gegevens over de leespraktijk kunnen wel helpen zoeken naar de vervulling van die functies.

Empirisch onderzoek wordt gedaan met behulp van methoden die in sociaal-wetenschappelijk onderzoek gangbaar zijn. Meestal gaat het bij het lees- en lezersonderzoek om een *survey* of enquête; wanneer het effect van een bepaalde variabele wordt verwacht, kan een experiment worden opgezet. Bij de analyse van bepaalde documenten – bijvoorbeeld leesautobiografieën, bepaalde vormen van interview en het ter plekke observeren, komt veldwerk te pas. Wie empirisch onderzoek doet, denkt in variabelen en hun waarden. Theoretische begrippen worden herleid in een proces van operationalisering. Wanneer het gaat om de functie van literatuur, wordt de discussie echter gevoerd in begrippen die veraf staan van meetbare variabelen. Bij Schram¹ wordt dit geïllustreerd door de discussie over de vernieuwende en vervreemdende functie die aan literatuur wordt toegekend sedert het Russisch formalisme. Het onderzoek krijgt daardoor vaak een reductionistisch karakter. Men kan aan dit bezwaar tegemoet komen door kwalitatiever te werken. Graf² wijdt een volledig boek aan de biografie van één lezer, maar het onderzoek krijgt daardoor een beperkte representatieve waarde.³

Catharsis en *modeling*

Wellicht kan empirisch onderzoek een licht werpen op tegenstrijdige theoretische opvattingen over de functie van literatuur. Scheele⁴ en anderen betogen dat in de controverse over het effect van catharsis (ontlading van emoties) en *modeling* (overnemen van emoties) van beladen onderwerpen in fictie, *modeling* de sterkste troeven bezit. Wanneer in de paragraaf over functies van literatuur sprake is van talloze en soms tegenstrijdige functietoekenningen, is vanuit het empirische perspectief een complexe vraag aan de orde: over welke tekstgroepen mogen resultaten van onderzoek naar het effect van literaire teksten eigenlijk veralgemeend worden?

Het begrip 'lezen' dient duidelijk te worden gedefinieerd. Veelal betreft het lezen in de vrije tijd via gedrukte media, maar het is de vraag of die definitie niet aangepast moet worden. De waarde van een literaire leescultuur voor een maatschappij is moeilijk meetbaar en moet in kleinere deelvragen worden opgedeeld: hoe functioneren leeskringen? Hoe maakt men het onderscheid tussen 'hoge' en 'lage' literatuur?

Naast het theoretische onderzoek, waarbij de onderzoeksvragen voortkomen uit literaire, psychologische of sociale theorieën, onderscheidt men het praktijkgerichte onderzoek waarbij onderzoeksvragen die zich in de praktijk voordoen centraal staan. Welk soort lite-

1. Schram: 1985.

2. Graf: 1997.

3. Zie voorts Hakemulder: 1998 voor een overzicht van anekdotische evidentie voor de invloed van lezen.

4. Scheele: 2001.

ratuuronderwijs geeft de beste resultaten? Welke effecten heeft voorlezen? Het onderscheid tussen fundamenteel en praktijkgericht onderzoek is gradueel en vaak een kwestie van perspectief. Wie geïnteresseerd is in de effecten van een bepaald vertelperspectief en daarnaar onderzoek verricht, draagt ook bij tot kennis die in een literatuurdidactische setting bruikbaar is. Tot het toegepaste onderzoek wordt ook het effectonderzoek gerekend – een verleidelijk onderzoek. Wie ingrijpt in leesprocessen, wil weten of dat ingrijpen effect sorteert. Ook de betalende instantie wil dat. Effectonderzoek impliceert dat de doelstellingen van een interventie precies en in meetbare termen worden geformuleerd. Dat is lang niet altijd het geval. Het literatuuronderwijs op de middelbare school kent doelstellingen en eindtermen, maar daarom gaat het nog niet om meetbare en precies geformuleerde effecten van dat onderwijs. Veelal wordt de lat ook te hoog gelegd. In beide gevallen kunnen resultaten van effectonderzoek teleurstellend zijn, zonder dat een klare kijk op de waarde van de interventie in het geding is. En misschien moet men ook niet steeds in ‘meetbare effecten’ denken, aangezien de culturele waarde van een interventie – bijvoorbeeld een literair programma op de televisie – op zichzelf waardevol is.

Perspectieven van het empirisch onderzoek

Het empirische onderzoek houdt zich bezig met de gehele literaire communicatie, de leescultuur dus. Meestal maakt men een onderscheid tussen een literatuurpsychologisch en literatuursociologisch perspectief. Het eerste type betreft variabelen van individuen in samenhang met variabelen van teksten; het tweede is eerder gericht op kenmerken van en processen in het literaire veld. Hoewel het literatuurpsychologische onderzoek ook op auteurs gericht is, bijvoorbeeld op hun creativiteit, is de lezer verreweg het meest onderzochte object. Daarbij gaat het om het leesgedrag (leesfrequentie, leesomvang, leesmotivatie en -attitude) in het algemeen en gerelateerd aan teksten. Onderzoek naar het literaire veld betreft bijvoorbeeld de rol van de literaire kritiek of processen van canonisering.

Onderzoek naar de functie van literatuur en de rol van interventies hebben als doel lezen en leesgedrag te beschrijven en te verklaren. Dat betekent in de praktijk vaak een precisering en een reductie van de variabelen, in het besef dat een volledig beeld niet mogelijk is. De werkelijke situatie wordt onvermijdelijk geabstraheerd. Wanneer men geïnteresseerd is in de functie van het lezen van een bepaald type tekst, kunnen ook de leeftijd, het geslacht, de opleiding en de leesattitude van de lezer verschil uitmaken, maar het is niet mogelijk alle lezerskenmerken in het onderzoek te betrekken. Hetzelfde geldt voor het literatuursociologisch georiënteerde onderzoek.

Empirisch onderzoek betreft ook de ontwikkeling van lezers, leesgedrag en het literaire veld. Resultaten van historisch onderzoek kunnen de huidige ontwikkelingen in perspectief plaatsen. De leescultuur zoals wij die kennen is geen stabiele toestand die zich al lange tijd handhaaft. Kloek⁵ toont aan hoe zij zich in de achttiende en negentiende eeuw heeft gevormd en hij ontkracht daarbij de mythe van de plotselinge groei van die leescultuur. Tevens laten Kloek en Mijnhardt⁶ zien dat ook in de negentiende eeuw het lezerspubliek al in lagen was onderverdeeld: weinig lezers voor de ‘hogere’ literatuur en veel voor de populaire. Telkens is er sprake van een bedreiging van het lezen, eerst door de film, dan door radio en televisie en tenslotte door de nieuwe media. Empirisch onderzoek probeert de relatie tussen het lezen en de oude en nieuwe media te bepalen.

Naast de historische ontwikkeling van de leescultuur is ook de persoonlijke ontwikkeling belangrijk binnen het empirische onderzoek. Lezers van literaire teksten hebben zich ontwikkeld en het is de vraag hoe dat proces in zijn werk is gegaan, zodat deze inzichten behulpzaam kunnen zijn bij het vormen van nieuwe lezers. Niet elke lezer zal het niveau van de literaire lezer (kunnen) halen. In het literatuuronderwijs en de leesbevordering gelden andere criteria dan in de literaire kritiek. Voor een leerling uit het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) is het belangrijk dat lezen aantrekkelijk wordt gemaakt, door het aanbieden van boeken met herkenbare verhalen.⁷ Geletterdheid, kwaliteit en complexiteit van lezen zijn onderhevig aan leeftijd en opleidingsniveau.

We zullen deze algemene opmerkingen over het belang van de resultaten van empirisch onderzoek in de discussie over leescultuur illustreren aan de hand van enkele voorbeelden.

5. Kloek: 1999.
6. Mijnhardt: 1988.
7. Guldemond: 2003.

In het korte bestek van deze publicatie is een uitgebreid overzicht van onderzoek immers niet mogelijk.

Eerder werd aangegeven welke functies het lezen van literaire teksten kunnen vervullen. Het is niet gemakkelijk de realisering van die functies door middel van empirisch onderzoek te bewijzen. Het gaat immers om complexe processen van lange adem waarin de relatie tussen oorzaak en gevolg meestal niet eenduidig is. De inhoud van een tekst kan onmogelijk op voorhand het effect ervan op de lezer voorspellen. Lezers van het werk van Willem Frederik Hermans zullen niet zonder meer zijn pessimistische kijk op de mens overnemen; het lezen van zijn werk zal misschien wel een plaats krijgen in kritisch- en zelfreflexieve bespiegelingen. Misschien geldt hetzelfde wel voor het lezen van liefdesromans; ideologiekritische veronderstellingen over de wijze waarop lezers de roman waarnemen blijken niet te kloppen.⁸

Effectstudie

Zijn bepaalde effecten specifiek voor het lezen van bepaalde teksten? Hakemulder richt zich voor het beantwoorden van die vraag op ethische reflectie.⁹ Het idee is dat het lezen van verhalen uitnodigt tot *role taking*; de lezer krijgt de mogelijkheid om een morele situatie vanuit een ander perspectief te bekijken en dat zou de perceptie van sociale afstand, een peiler van solidariteit, beïnvloeden. Bij het onderzoek kregen lezers een essay en een verhalende tekst voorgelegd over de ervaringen van een vrouw in een islamitische samenleving. Er doet zich een klein effect voor met betrekking tot de afhankelijke variabelen: in de beeldvorming van de ander doet zich een verschuiving voor in de verwachte richting. Dit onderzoek, en ook het onderzoek naar morele zelfkennis, geeft aan hoe complex bovenstaande vraag is. De vraag of het literaire lezen verschilt van het niet-literaire lezen is trouwens ook al enkele malen onderwerp van onderzoek geweest. Zwaan¹⁰ toont bijvoorbeeld aan dat literair lezen langzamer verloopt en meer aandacht vraagt voor de verwoording van de tekst. Het trainen van identificatie en concentratie lijkt dus een troef van het literaire lezen te zijn. Andringa¹¹ analyseert leesautobiografieën met aandacht voor de relatie tussen elementen van de tekst, vormen van identificatie en betrokkenheid, en – subjectief waargenomen – effecten. Met het vorderen van de leeftijd van de respondenten neemt herkenning ('similariteitsidentificatie') de plaats in van wensidentificatie en wordt de relatie fictie-leven sterker. Andringa spreekt van een psychologische invulling van het *mimesis*concept: lezers imiteren niet eenvoudigweg de tekst of het personage maar gebruiken beide om over zichzelf en hun eigen ideeën in relatie tot 'het leven' na te denken. Van der Bolts studie¹² onderzoekt het lezen als factor in de emotionele ontwikkeling; het medium boek heeft volgens haar sterke troeven voor de emotionele beleving. Het doet beroep op concentratie en betrokkenheid, het maakt de aanpassing van het leestempo mogelijk en het wordt in afzondering geconsumeerd. Bovendien heeft de lezer direct toegang tot het innerlijk van de personages. Het onderzoek bekijkt verder de samenhang tussen leesfrequentie, intrinsieke leesmotivatie – 'stemmingsregulering' – en leesvoldoening bij jongere lezers en meisjes.

Deze drie voorbeelden – gekozen uit de drie typen onderzoeksstrategie: experiment, veldwerk en *survey* – maken duidelijk dat empirisch onderzoek kan bijdragen tot inzicht over functie en effect van lezen en dat de resultaten de legitimering van de aandacht voor het lezen ondersteunen. Een recente Amerikaanse overzichtsstudie¹³ naar de effecten van literatuur en kunst maakt een onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke effecten; van de eerste categorie (gedrag, gezondheid, economie) worden voorbeelden van onderzoek genoemd zonder dat deze naar een kunstmedium worden vertaald; bij de tweede categorie wordt opgemerkt dat er geen empirische evidentie voorhanden is.

Bij empirisch onderzoek naar de functie van literatuur zijn een viertal opmerkingen te maken. De eerste betreft de specificiteit van literatuur met het oog op de haar toegekende functies. De resultaten voor literaire en niet-literaire teksten zijn te mager om hierover iets zinnigs te zeggen. Iets dergelijks geldt voorts voor de functie van literatuur in vergelijking met andere, esthetische en niet-esthetische media. Misschien worden sommige functies van literatuur (spanning en sensatie) overgenomen door andere media (games), maar zal dat bij andere functies (kritische reflectie en zelfreflectie) minder het geval zijn. Een derde opmerking betreft de relatie van de tekst tot het medium. Voor het niet-literaire lezen wordt deze band gaandeweg losser; steeds meer vergaart men informatie via het internet en voor de

8. Radway: 1984.

9. Hakemulder: 1998; daarin ook een overzicht van invloedstudies. Uit onderzoek naar het effect van lezen bij jongere lezers – waarbij de afname van genderstereotypering of etnische vooroordelen beoogd wordt – blijkt het effect meestal van korte duur.

10. Zwaan: 1993.

11. Andringa: 2004.

12. Van der Bolt: 2000.

13. McCarthy et al.: 2004.

bibliotheken betekent dat een forse daling van het aantal uitleningen van niet-fictiewerken. Vooral nog lijkt het zo te zijn dat de band tussen literaire, verhalende tekst en het medium boek sterk is; hiernaar is echter nog geen empirisch onderzoek verricht. Tenslotte kan worden opgemerkt dat het denken over functies van literatuur specifiek is geworden, zonder dat men meteen tot empirisch onderzoek overgaat. Voor de functie van verhalen vanuit wat tegenwoordig de 'cognitieve narratologie' heet, is Herman¹⁴ een voorbeeld. Hoe zit het met de mate waarin men leest? In Nederland is het onderzoek naar leesomvang dat door het Sociaal Cultureel Planbureau wordt verricht het meest bekend. Een landelijk representatieve steekproef houdt gedurende twee weken in het najaar bij hoeveel tijd aan lezen wordt besteed in de vrije tijd (tijdbestedingonderzoek). In *Trends in de Tijd*¹⁵ wordt een overzicht van de zich nog steeds doorzettende neerwaartse lijn gepresenteerd: van 6,1 uur voor de gemiddelde Nederlander (ouder dan twaalf jaar) voor het lezen van gedrukte media (boeken 1,6 uur) in 1975 naar 3,9 uur (0,9 uur) in 2000. Het onderzoek geeft een zorgelijk beeld maar is niet geheel onomstreden omdat sommigen twifelen aan de representativiteit van de onderzoeksperiode voor het gehele jaar. Bovendien is het onduidelijk wat de implicatie is van het afgenomen lezen: de relatie omvang en kwaliteit hoeft niet evenredig te zijn; de leescultuur is diverser geworden, waardoor deze afname kan verklaard worden.

'Attitude'

Men zou een gedetailleerder beeld van lezen moeten schetsen. De studies van van Schooten¹⁶ en Stalpers¹⁷ kunnen daarbij helpen. Beiden werken met het (enigszins verschillend geoperationaliseerde) concept 'attitude', een stabiele houding ten opzichte van het lezen van in hun geval fictie, bestaande uit een hedonistische en een utilitaire dimensie. De scores op de attitude nemen af naarmate de schooltijd vordert; belangrijkste determinant van de leesbereidheid is de hedonistische dimensie, zeg maar de leesvoldoening. Deze studies hebben implicaties voor literatuuronderwijs en leesbevordering en betreffen in feite 'literaire socialisatie'. Onder die noemer geeft men aan hoe de literaire ontwikkeling van personen verloopt¹⁸, welke factoren daarop van invloed zijn¹⁹ en wat literaire socialisatie betekent.²⁰

Tot slot nog een voorbeeld van een toegepaste effectstudie waarvan de resultaten van belang zijn voor de discussie over het literatuuronderwijs. Verboord²¹ constateert op basis van een survey onder leraren dat het literatuuronderwijs hetzij leerlinggericht hetzij cultuurgericht wordt ingericht. Beide begrippen zijn complementair: wanneer een leraar meer aandacht besteedt aan het ene, doet hij dat minder aan het andere. Verboord gaat met betrekking tot leesstimulatie eveneens veranderingen na in het ouderlijke milieu. Bij leerlingcohorten van na 1975 onderzoekt hij de leesfrequentie en het leesniveau op basis van een lijst auteurs gerangschikt volgens literair prestige. Leerlinggericht onderwijs waarin leesplezier primeert en een sterke ouderlijke stimulatie leiden tot een hogere leesfrequentie en een hoger leesniveau, maar in het algemeen wordt met latere cohorten de frequentie geringer en het niveau lager. Een verklaring voor dit gegeven heeft Verboord niet; hoogstens kan hij constateren dat onderwijs en milieu de teruggang op beide variabelen weten af te remmen.

In deze paragraaf hebben we de rol van een empirische benadering met betrekking tot de leescultuur onder de loep genomen. We hebben gesteld dat een empirische benadering kan bijdragen tot een precisering van opvattingen met betrekking tot aspecten van leescultuur, tot het leveren van data voor de discussie met betrekking tot de leesomvang of de functie van literatuur en tot het realiseren van doelen van literatuuronderwijs en leesbevordering. Ook hebben we geconstateerd dat onderzoek naar lezen via verschillende, nieuwe media nog niet van de grond gekomen is. In de discussie over de cultuur van het lezen heeft de empirische inbreng geen beslissende stem, toch kan hij niet ontbreken.

14. Herman: 2003.

15. Breedveld & Van den Broek: 2001, pp. 84-87.

16. Van Schooten: 2005.

17. Stalpers: 2005.

18. Zie Schram & Haanstra: 2005.

19. Zie bijvoorbeeld Kraaykamp: 2002.

20. Zie Andringa, 1989.

21. Verboord: 2003.

Bibliografie

- Andringa, E. (1989), 'Developments in Literary Reading: Aspects, Perspectives, and Questions', in: *SPIEL* 8, 1, pp. 1-24.
- Andringa, E. (2004), 'The Interface between Fiction and Life: Patterns of Identification in Reading Autobiographies', in: *Poetics Today* 25, 2, pp. 205-240.
- Breedveld, K., van den Broek, A. (red.) (2001), *Trends in de Tijd. Een Schets van Recente Ontwikkelingen in Tijdsbesteding en Tijdsordening*, Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Graf, W. (1997), *Lesen und Biografie. Eine Empirische Fallstudie zur Lektüre der Hitlerjugendgeneration*, Tübingen/Basel: Francke.
- Guldemon, I. (2003), *Emotionele Betrokkenheid bij Jeugdliteraire Teksten. Een Verkennend Onderzoek naar het Verband tussen Leesplezier en Identificatiemogelijkheden bij Veertienjarigen in het Beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*, Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hakemulder, F. (1998), *The Moral Laboratory. Literature and Ethical Awareness*, Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Herman, D. (2003), 'Stories as a Tool for Thinking', in: Herman, D. (ed.), *Narrative Theory and the Cognitive Sciences*, Stanford, Cal.: CSLI Publications, pp. 163-192.
- Kloek, J. (1999), 'Reconsidering the Reading Revolution: The Thesis of the "Reading Revolution" and a Dutch Bookseller's Clientele Around 1800', in: *Poetics* 26, 5-5, pp. 289-307.
- Kloek, J.J., Mijnhardt, W.W. (1988), "'In Andermans Boeken is het Duister Lezen.'" Reconstructie van de Vroeg 19e-eeuwse Leescultuur in Middelburg op Basis van een Boekhandelsadministratie', in: *Forum der Letteren* 29, pp. 15-28.
- Kraaykamp, G. (2002), 'Leesbevordering en Leesniveau. De Effecten van Ouders, Bibliotheek en School', in: Raukema, A.-M., e.a. (red.), *Lezen en Leesgedrag van Adolescenten en Jongvolwassenen*, Delft: Eburon, pp. 209-231.
- McCarthy, K.F., et al. (2004), *Gifts of the Muse. Reframing the Debate About the Benefits of the Arts*, Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Radway, J. (1984), *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Culture*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Scheele, B. (2001), 'Back from the Grave: Reinstating the Catharsis Concept in the Psychology of Reception', in: Schram, D., Steen, G. (eds.), *The Psychology and Sociology of Literature*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, pp. 201-224.
- Schram, D. (1985), *Norm en Normdoorbreking. Empirisch Onderzoek naar de Receptie van Literaire Teksten Voorafgegaan door een Overzicht van Theoretische Opvattingen m.b.t. de Functie van Literatuur*, Dissertatie Vrije Universiteit, Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Schram, D.H., Haanstra, F. (red.) (2005), 'Ontwikkelingsstadia in het Leren van Kunst, Literatuur en Muziek', in: *Cultuur en Educatie*, p. 14.
- Stalpers, C. (2005), *Gevormd door Leeservaringen. De Relatie tussen Leesattitude, het Lezen van Fictie en het Voornemen van Adolescenten om Lid te Blijven van de Openbare Bibliotheek*, Dissertatie Universiteit Utrecht.
- van der Bolt, L. (2000), *Ontroerend goed. Een Onderzoek naar Affectieve Leeservaringen van Leerlingen in het Basis- en Voortgezet Onderwijs*, Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- van Schooten, E. (2005), *Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction*, Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.
- Verboord, M. (2003), *Moet de Meester Dalen of de Leerling Klimmen? De Invloed van het Literatuuronderwijs en Ouders op het Lezen van Boeken tussen 1975 en 2000*, Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Zwaan, R.A. (1993), *Aspects of Literary Understanding: A Cognitive Approach*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Nederlandse Taalunie

Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk

André Mottart & Kris Rutten

ru

Perspectieven vanuit de onderwijspraktijk

Inleiding

Wie een referentiekader rond de cultuur van het lezen schrijft, heeft een bepaald publiek van cultuurbemiddelaars in gedachten: leraren, leraren-in-opleiding, bibliothecarissen, leeskringbegeleiders, ... Hij heeft als auteur ook een bepaald doel voor ogen: een aantal thema's en motieven samenbrengen waarnaar men zijn denken en handelen kan richten. Ons essay wil dan ook een aanzet zijn om na te denken over de cultuur van het lezen. We willen kijken of het beoogde leespubliek zich inderdaad herkent in onze 'verhalen', of het die verhalen eerder wil nuanceren en verrijken met de eigen werkelijkheid binnen de cultuur van het lezen.

In deze publicatie werd eerst aandacht besteed aan de functies van het lezen van literatuur. Men constateerde dat essentiële functies moeilijk te vinden waren en dat er in plaats daarvan sprake is van vele functies voor vele soorten literatuur. Uiteraard hebben ook leraren hun geprefereerde functies bij het lezen van literatuur, functies die aansluiten bij hun eigen literatuuropvattingen. Om zicht te krijgen op de meningen over en percepties van de cultuur- en onderwijspraktijk hebben we studenten gevraagd te reageren op de stand van zaken zoals beschreven in de eerste bijdrage van deze publicatie. De reacties gebeurden via een digitaal forum, dat *face-to-face* werd verdergezet in de lessen. In wat volgt, presenteren we enkele inzichten uitgaande van de reacties van de lio's¹ aan de Universiteit Gent – het gaat om een selectie uit een groep van 120 studenten – en van reacties uit de Nederlandse lerarenopleiding en leraren uit Nederland en Vlaanderen. Ook inzichten vanuit het in deze publicatie opgenomen rondetafelgesprek van 23 juni 2005, georganiseerd door de Nederlandse Taalunie, komen aan bod.

Het idee om leraren via een discussieforum en deskundigen via een rondetafelgesprek naar hun mening te vragen was ingegeven vanuit de voordelen die zo'n werkwijze biedt. In discussiegroepen ligt de klemtoon op het tot stand brengen van interactie binnen een groep respondenten, waarbij men niet alleen de opinie van de deelnemers leert kennen maar ook de betekenisaders opspoorde die de deelnemers hanteren. De deelnemers worden immers niet als geïsoleerde enkelingen bestudeerd maar als leden van een 'gemeenschap', in dit geval een vakcommunity. Als mensen praten, doen ze dat op basis van repertoires – *ways of talking* – die hen geboden worden door de geschiedenis, de maatschappij of de professionele omgeving. Hierbij kunnen ze keuzes maken uit verschillende discoursen, bijvoorbeeld het klaagdiscours over de jeugd, het hypediscours over de nieuwe media, het multiculturele discours, het globaliseringsdiscours, het nationalistische discours, et cetera. Men kan in ons geval spreken van 'interpretatieve repertoires'². Door de discussie over leesbevordering/literatuuronderwijs retorisch te benaderen, proberen we niet elke mening te beschrijven als een waarheid van verschillende actoren, maar gaan we na hoe de verschillende repertoires van de sprekers bepalend zijn voor hun opvattingen over lezen en de manier waarop hun opvattingen tegelijkertijd ook verschillende repertoires creëren.

Bovendien hebben we te maken met een onderzoek dat zich per definitie voortzet, aangezien de verhalen van de leraren centraal staan en voortdurend muteren. Dit spoort met de veranderende status van gedeelde kennis in een voortdurend evoluerende cultuur: 'None of "us" have any longer the symbolic or material capability of dictating the shape of reality to any of "them".'³ Wat we presenteren is dan ook een onderdeel van lopend onderzoek rond de toekomst van geletterdheid.

Repertoire tegenover de canon, literatuurgeschiedenis, natie, ...

Wanneer men vraagt naar de zin van literatuur, denken veel lio's nog steeds aan de klassieke literaire canon. Toch is er duidelijk tweespalt tussen voor- en tegenstanders. Het wekt geen verwondering dat de voorstanders van de canon vooral 'kennisoverdracht' benadrukken:

Het kennismaken met de klassiekers is niet altijd even plezierig maar volgens mij wel van belang voor de algemene ontwikkeling, zowel van kennis over de wereld als van een gevoel voor esthetiek, waarin we de rol van het verleden nu eenmaal niet kunnen verloochenen.
(Tine D.)

1. In het Vlaamse onderwijs zijn leraren-in-opleiding (in wat volgt: 'lio's') vaak ook reeds leraren-in-functie.
2. Potter & Wetherell: 1987, p. 138.
3. Haraway: 1997, p. 199.

De overdracht van cultuur en kunst op nationaal, Europees en internationaal vlak kan op verschillende manieren in het literatuuronderwijs aan bod komen.

(Neeltje V.)

Uit het laatste citaat blijkt dat er nog steeds aan de natievormende functie van literatuur wordt gedacht, zij het reeds gecorrigeerd tot een Europese en interculturele identiteit. Tegenover dit kennisgerichte standpunt wordt bijna automatisch het leesplezier vooropgesteld:

Veel leeskringen grijpen naar werken uit de literaire canon, omdat die per definitie kwalitatief hoogstaand zijn. Daardoor worden heel wat literaire werken die niet tot de canon behoren, maar wel graag worden gelezen door enkele mensen uit de leeskring, weggefilterd. Het gevolg is dat enkel mensen die geïnteresseerd zijn in de canon tot die (elitaire) leeskring behoren. Een dergelijke leeskring is dan ook absoluut niet drem-pelverlagend, integendeel.

(Pieter B.)

Mijns inziens heeft de vernieuwingsbeweging een belangrijk punt aangehaald dat voordien over het hoofd werd gezien, namelijk dat leerlingen in de eerste plaats plezier moeten beleven aan het lezen. Dat leerlingen op school worden onderworpen aan verplichte structureel-analytische besprekingen van boeken die hen geen zier interesseren, creëert bij velen alleen maar een aversie voor het lezen van literatuur.

(Griet V.)

Ook binnen de groep deskundigen blijkt kennisoverdracht een centrale bezorgdheid. Alleen wordt die niet meteen concreet ingevuld maar abstract geformuleerd: lezen bevordert de reflectie over kennis en cultuur op verschillende niveaus.

Literatuur stelt de mens bij uitstek in staat om te reflecteren.

(Gerlien van Dalen)

Er kunnen drie niveaus van reflectie onderscheiden worden: nadenken over zichzelf naar aanleiding van de tekst (zelfbeschermend); nadenken over zichzelf, de tekst en andere mensen (relationeel) en nadenken over zichzelf, de tekst, anderen en de wereld (abstraherend existentieel).

(Fransje Nelck-da Silva Rosa)

Het is opvallend hoe leraren en deskundigen vanuit hun dagelijkse ‘beslommeringen’ antwoorden. De leraren vullen kennis in met concrete ‘leerstof’: de literaire canon. De deskundigen gaan meteen een trap hoger: reflectie. Precies de zaken waar beide groepen in hun uiteenlopende beroepen dagelijks mee bezig zijn. Overigens larden ze hun tussenkomsten wel voortdurend met ‘symbolisch kapitaal’ als Roland Barthes, de *Odyssee*, Herbart, Kant en Musil. Maar de van-zelfsprekendheden rond de al of niet vermeende werking van lezen worden toch gerelativeerd:

Ook de humanistische vormingstraditie benadrukt dat plezier en kennisverwerving kunnen samengaan. Deze nuancering gaat dikwijls verloren wanneer men de ‘effecten’ van lezen probeert te meten.

(Wilna Meijer)

En geproblematiseerd:

Reflectie wordt verbonden met ontwikkeling. Maar waarom zou literatuur de positieve kanten bezitten van taal maar niet de negatieve? Waarom heeft literatuur geen last van de macht van de taal, waarom betalen we als lezer geen prijs? De vraag naar wat het lezen van fictie een lezer ‘oplevert’ – een vraag die vertrekt vanuit het perspectief van de lezer – wordt beantwoord vanuit een ander perspectief: dat van de literatuur. Deze perspectieven zijn niet gelijk.

(Koen Jaspaert)

Repertoire tegenover (nieuwe) media

Leerkrachten schatten de leescultuur blijkbaar nog steeds hoger in dan de producten van de beeldcultuur. Toch wordt dit niet meer met zoveel woorden gezegd als voor enkele jaren, toen de massamedia steevast als een bedreiging voor de cultuur in het algemeen en de literatuur in het bijzonder werden gezien. De reacties van de leraren vertonen tegenwoordig een meer ambivalente houding. De meeste leerkrachten beschrijven de beeldcultuur als erg belangrijk maar wel in relatie tot literatuur; het vertellen van verhalen zien zij als glijmiddel voor, jawel, de ‘hogere’ cultuur:

Een bijzonder goed voorbeeld van een dergelijke verrijkende wisselwerking is de **Harry Potter**-rage die nu toch al enkele jaren aan de gang is en nog steeds dagelijks duizenden jongeren én volwassenen aanzet tot lezen. En dan heb ik het niet over eenvoudige, korte boekjes, maar over honderden bladzijden vol metaforen, spreuken, uitgebreide beschrijvingen en zo meer.

(Evita D.)

Men kan echter argumenteren dat eens leerlingen het plezier in het lezen hervonden hebben, ze gemakkelijker de opstap naar de zogenaamde hoge literatuur zullen maken. En hoewel Hannah Arendt zich terecht afvraagt of de grote auteurs de entertainment-versie van wat ze te zeggen hebben zullen overleven, kan men de interesse van de verschillende media in de literaire canon ook vanuit een positieve hoek benaderen. Immers, de verschillende filmadaptaties kunnen leiden tot een hernieuwde interesse in de grote auteurs.

(Griet V.)

De massamedia in dienst van de hogere literatuur is een terugkerende gedachte:

Zo kan je een canonwerk als de *Ilias* of *Beowulf* naast meer populaire werken leggen als *Lord of the Rings* of *Harry Potter* en de gemeenschappelijke kenmerken, zoals de queeste van 'de held', blootleggen. Veel leerlingen kunnen via de benadering van het werk dat zij beter kennen tot een beter inzicht komen in het canonwerk, dat verder van hen af staat. De recente verfilmingen van de twee genoemde populaire werken kunnen dienen als toemaatje.

(Nele D.)

Interessant is ook het geval waarin een leraar de retorische middelen van de massamedia – die hij wenst te corrigeren – als didactisch middel hanteert:

In de eerste plaats wil ik de leerling graag de droge biografische gegevens van de auteur besparen. Veel interessanter lijken me de zaken waarmee de auteur in de media komt. Heel vaak hebben auteurs een erg uitgesproken imago en dit leent zich uitermate goed voor verkenning in de klas. Zo is er bijvoorbeeld Renate Dorrestein's harde en feministische imago en Herman Brusselmans' nonchalante ego. In plaats van Gerard Reves levensloop te bespreken, zou er bijvoorbeeld verwezen kunnen worden naar het beruchte *Ezelsproces* of naar de pedofiliezaak van zijn vriend Joop Schafthuizen. De opgesomde voorbeelden kunnen allemaal in verband gebracht worden met de literaire productie van deze auteurs. Door te werken met fragmenten kan er nagegaan worden wat de link met hun werk is. Het is uiteraard niet de bedoeling om oppervlakkige roddels mee te geven. Ook deze aantrekkelijke biografische gegevens dienen op een zo objectief mogelijke manier te worden behandeld. Hiermee wil ik de aandacht van de leerlingen voor het onderwerp winnen.

(Goedele V.)

Men is zich ook bewust van het belang van de presentatie:

Als men in het onderwijs leerlingen wil blijven boeien met literatuur dan zal men iets moeten doen aan de manier waarop men die literatuur aan de leerlingen presenteert. Ironisch genoeg zal men juist die vormen van media die literatuur beconcurreren, moeten gebruiken om literatuur weer interessant en aantrekkelijk te maken, vooral bij jongeren.

(Karolien D.)

Leraren zien ook wel dat leesbevorderaars precies dezelfde technieken hanteren:

Ironisch is overigens dat de *Lijster*-reeks zich al enige tijd niet meer tot boeken beperkt, maar daarnaast ook dvd's, cd's en interactieve internetsites aanbiedt. De concurrentie met andere media speelt zich dus ook binnen de leesbevordering zelf af – de leesbevordering maakt er zelfs gretig gebruik van.

(Jennifer B.)

Toch zijn er ook heel wat leraren die media en beeldcultuur reeds als vanzelfsprekend ervaren en geen onderscheid meer maken met traditioneel lezen:

Een medium waaraan volgens mij meer aandacht besteed mag worden, is film. De dag van vandaag is de (audio)visuele beeldcultuur alomtegenwoordig in onze maatschappij. Zowat elk gezin heeft een televisie en op internet word je voortdurend geconfronteerd met het belang van beeld. De jongere van tegenwoordig is daar al vanaf zijn geboorte mee bezig. Het is dan ook niet zo raar dat een kind meer naar films en televisiereeksen kijkt dan dat het boeken leest. Dit gegeven is in sé niet negatief, want films zijn tenslotte ook 'teksten'. Het zijn audiovisuele verhalen.

(Roeland G.)

De visie van een aantal deskundigen sluit hierbij aan, en niet toevallig precies van de personen die in hun professionele omgeving met digitale/visuele media bezig zijn:

De digitale manier van vertellen verschilt aanzienlijk van de lineaire. Het verhaal staat centraal, maar het proces is interactiever. Dit digitale lezen vereist andere vormen van leesbevordering, we kunnen spreken van mediabevordering of kijkbevordering.

(Ad van Dam)

Elk medium heeft een specifieke impact op de gebruiker; opdat kinderen zich daarvan bewust worden, moeten we hen mediacompetentie bijbrengen. Mediacompetentie komt helaas niet aan bod in het hedendaagse onderwijs en zou als verplicht vak op elke school onderwezen dienen te worden.

(Fine Trossèl)

Repertoire tegenover onderwijs

Zoals in de inleiding gesteld, hangen de standpunten van de leraren vaak samen met de opvattingen die zij over het onderwijs huldigen. Of ze leerstofgericht dan wel leerlinggericht denken:

Een veel voorkomende en verkeerde aanpak is dat leerlingen reeds bij het begin van het schooljaar overstelpt worden met boekenlijsten, onder de noemer 'verplichte literatuur'. Het verplichte lezen voelt aan als een dreigement en werkt allesbehalve bevorderend. Als leerlingen naar het 'waarom' van het lezen vragen, krijgen ze de standaardzin 'omdat het boek tot de literaire canon behoort' als antwoord.

(Annelies P.)

Ikzelf ga als volgt te werk: de leerlingen lezen vier boeken per jaar. Eén boek uit de wereldliteratuur, een 'oud' en 'modern' werk uit de Nederlandstalige literatuur en tenslotte een boek naar keuze. Wat opvalt is dat dit laatste boek vrijwel altijd een niet-canoniek werk is. Zo probeer ik een verhouding te vinden tussen de hoge en lage cultuur, al kan men zich afvragen of deze opsplitsing vandaag de dag nog zin heeft.

(Annelies P.)

Uit de reacties van de lio's blijkt ook welke rol ze van een leraar in het literatuuronderwijs verwachten: die van competente begeleider of bemiddelaar.

De leerkracht als 'begeleider' in het leesproces moet echter wel de nadruk leggen op 'kritisch' of 'literair' lezen. Een van de belangrijkste vakoverschrijdende eindtermen lijkt mij immers het bijbrengen van een kritische geest zodat de leerlingen in staat zijn om onafhankelijk te denken en de hen omringende informatiebronnen kritisch te evalueren.

(Nathalie D.)

Een volledig leerlinggerichte methode lijkt mij onmogelijk aangezien de leraar niet kan worden weggecijferd. De positie van de leraar zoals die aan bod komt in het traditionele literatuuronderwijs kan volgens mij niet eenvoudigweg worden geloofend. Zonder een efficiënte begeleiding bestaat het gevaar dat de leerlingen het bos door de bomen niet meer zien.

(Mieke P.)

Inspeland op het hoofdstuk 'Perspectieven op kunstcritiek', stel ik mij de rol van de leraar voor als die van een criticus die zo goed mogelijk bemiddelt tussen de kunst (de literatuur) en het publiek (de leerlingen).

(Jennifer B.)

Ook bij de groep deskundigen sluimert kritiek op de competentie van de leraar:

Jonge leerkrachten hebben nergens geleerd hoe om te gaan met de frustratie die bepaalde verplichte boeken uit de canon opwekken bij leerlingen, of met de boeken die niet tot de canon behoren maar ze zelf wél belangrijk vinden.

(Frank van Dixhoorn)

De opdracht van het onderwijs wordt gerelativeerd:

Het is wel degelijk de taak van het onderwijs om leerlingen de kans te bieden om te lezen, maar het kan hen niet dwingen.

(Gert Rijlaarsdam)

Maar ook het klaagdiscours rond onderwijs ontsnapt niet aan relativering:

Mensen stoppen vaak met alles wat in het middelbare onderwijs onderwezen werd. Wie heeft er na zijn schooltijd nog eens fysica of chemie beoefend?

(Geert Buelens)

Repertoire van de twijfel

Als dit onderzoek één zaak verduidelijkt, is het dat er grote onzekerheid heerst bij vele leraren. Veel leerkrachten staan bedenkelijk tegenover de alleszalmakende oplossingen die vanuit bepaalde hoeken geformuleerd worden. Dit discours van de twijfel resulteert vaak in omzichtige, omzwachtelde formuleringen, samengevat in een paradox of met een retorische vraag.

Over het hoe – de manier waarop – van het literatuuronderwijs:

Langs de ene kant geven we de lezer meer vrijheid om binnen de literatuur te 'kiezen', langs de andere kant geeft deze autonomie de lezer ook de mogelijkheid om bepaalde literatuur niet te kiezen, of erger, om helemaal niet te kiezen voor literatuur. De paradox van de manier waarop literaire vrijheid (in lezen en schrijven) de literatuur zelf ondergraaft, vormt volgens mij een belangrijk knelpunt in het hedendaagse literatuuronderwijs. Met welke literaire werken wil ik mijn leerlingen in contact brengen? Welke doelen heb ik wanneer ik met mijn leerlingen literatuur behandel? Wat met leerlingen die gewoon niet geïnteresseerd zijn? Op welke manier hou ik rekening met de vraag hoe en óf literatuur aansluit bij hun leefwereld?

(Evita D.)

Over het wat – de inhoud van het literatuuronderwijs:

Het beeld van Literatuur als een weerloos iets dat verdedigd moet worden, vind ik lichtjes overdreven. Is literatuur een subcultuur die zich beter acht dan alle andere? Heeft ze het recht om dat te doen? Kan een film niet evenveel waarden overbrengen als een boek? Is er iets verkeerd met het feit dat literatuur zichzelf naast de andere subculturen moet verkopen op de markt?

(Eline V.)

Over de uiteindelijke doelstelling van het literatuuronderwijs:

Ik kan erin komen en sta ook grotendeels achter al die initiatieven – maar kan tegelijkertijd geen treffend antwoord formuleren op de vragen. Blijkbaar moet in 'cultuur' wel één of andere 'functie' gevonden worden waarvan men algemeen aanneemt dat ze 'goed is voor iedereen'. Maar van zodra je daar concreter over nadenkt, beland je in een 'volksverheffend' straatje – en dat stinkt een beetje... 'laten we vandaag de massa eens wat cultuur bijbrengen...'

(Maarten S.)

De vraag die ik mij stel bij het lezen van hoofdstuk 11 (over leesbevordering) is: is leesbevordering überhaupt wel mogelijk?

(Liesbeth F.)

Pas echt cruciaal is de volgende vraag: wat wil men de leerling precies meegeven?

(Brecht A.)

Wat wordt er precies bevorderd? Leesplezier en -motivatie? Overdracht van kennis met betrekking tot literatuur? Overdracht van kennis met betrekking tot andere kennisgebieden? Het trainen van vaardigheden als kritisch denken, het ontwikkelen van een open geest? Het kopen van boeken? Het in stand houden van de top tien?

(Jennifer B.)

Over de tegenstrijdige en dus verwarrende perspectieven op literatuuronderwijs:

Het gebrek aan houvast is schrijnend, omdat de traditionele en de vernieuwende theorieën elkaar kapot concurreren in plaats van daadwerkelijk voor verheldering, laat staan verbetering te zorgen.

(Annelies H.)

Tijdens het rondetafelgesprek van de deskundigen uit en enkelen onder hen hun onzekerheid over wat precies inhoud en doelstelling van literatuuronderwijs zou moeten zijn:

Wat moet de doelstelling zijn van de docent? Leesplezier of kennisoverdracht?
(Jan-Hendrik Bakker)

We moeten ons afvragen wat waard is om geleerd te worden en wat waard is om voor te vechten.
(Ronald Soetaert)

De concurrentie van andere vaardigheden is enorm: er moet enorm veel kennis overgebracht worden in zeer weinig tijd. Hoe belangrijk is lezen ten opzichte van andere competenties?
(Koen Jaspaert)

Repertoire van de gulden middenweg, het compromis

Om met die onzekerheid te kunnen leven, kiezen nogal wat leerkrachten voor een middenweg tussen de verschillende perspectieven op didactiek en de inhoud van het literatuuronderwijs. Men zoekt een compromis tussen de autonomie van de leerling en de begeleiding door de leraar:

Er dient naar een compromis te worden gezocht tussen autonomie voor en begeleiding van de leerling. Het aanleggen van een 'leesdossier' door de leerling zelf, met begeleiding van de leerkracht, lijkt me een positieve evolutie.
(Jeroen D.)

Een compromis tussen traditie en vernieuwing:

Daarom zou een taalleraar in mijn opinie kunnen proberen om, naargelang de context, een middenweg te bewandelen tussen beide benaderingen. Een dergelijke visie sluit aan bij de postmodernistische invalshoek: er bestaat geen vaststaande waarheid. Naar analogie met die visie bestaat volgens mij dé juiste benadering om literatuur en taal te onderwijzen evenmin. De aanpak van literatuuronderwijs is een delicate evenwichts-oefening die zou moeten berusten op waardevolle elementen uit de traditie en de vernieuwingsbeweging.
(Mieke P.)

Bovendien reflecteert het onderwijs ook de waarden die van belang zijn in de maatschappij waarin ze opereert. Vroeger was dat 'beschaafde' mensen opleiden, nu zijn zelfstandigheid en emancipatie belangrijker. Het is dus geen wonder dat tegenwoordig vooral leesplezier en creativiteit (wat door de vernieuwers als belangrijk gezien werd) in het literatuuronderwijs nagestreefd worden in plaats van de oude literaire analyses.
(Helena J.)

Het lijkt bovenal de verdienste van de vernieuwingsbeweging in het algemeen dat zij de mogelijkheid heeft gecreëerd om kritische vragen te stellen, niet met het doel alles daarmee kapot te relativiseren, maar om een compromis te vinden tussen oud en nieuw, een compromis waarmee de leerling optimaal gebaat is.
(Anneleen P.)

Besluit

De dominerende repertoires zijn ongetwijfeld deze waarin gereflecteerd wordt over de canon, cultuur en kennis enerzijds en over de rol van de beeldcultuur anderzijds. Uiteraard hebben die standpunten te maken met onderliggende dichotomieën binnen het onderwijs: leerlinggericht/leerstofgericht; type leraar/type leerling; theoriegericht/praktijkgericht. Tenslotte valt een grote onzekerheid op, geopenbaard in het formuleren van dilemma's en het stellen van retorische vragen. Van de weeromstuit ontstaat pragmatisme dat zich vertaalt in een repertoire van 'en' in plaats van 'of'; in compromissen met de veelkantige werkelijkheid.

Zijn de hier verzamelde standpunten nu zo verschillend van deze van enkele jaren terug? Hiervoor verwijzen we naar eerder onderzoek door de Nederlandse Taalunie⁴ waaruit blijkt dat in Vlaanderen het literatuuronderwijs en de canon een 'natuurlijk' gegeven is. De daaropvolgende jaren hebben we geregeld onze leraren-in-opleiding bevraagd en geconstateerd dat de dominantie van literatuur afnam met de jaren. Tegelijkertijd ziet men

4. Thissen, Neyts & Rowan: 1988.

ook dat de gedeelde kennis rond literatuur steeds kleiner wordt. En dit in tegenstelling tot de kennis van films, tv-programma's en muziekculturen. Ook dit onderzoek brengt deze verschuiving in beeld: de cultuuroverdrager zelf – de leraar – is niet langer overtuigd van de vanzelfsprekendheid van literatuur als een vast onderdeel van het curriculum.

Is er een verschil tussen Vlaanderen en Nederland? Alhoewel het aantal Nederlandse respondenten beperkt was, zien we toch dat Nederlandse lio's minder vasthouden aan de canongedachte. Nochtans woedt de strijd in Nederland op dit ogenblik evenzeer maar blijkbaar is de dominante nadruk op 'onderwijskundige professionalisering' sterker dan de roep om aan te sluiten bij het 'wetenschappelijk domein' dat men doceert. In Vlaanderen, waar precies dat laatste aspect nog zeer sterk in de opleiding aanwezig is, zien we dan ook dat leraren eerder aanleunen bij de idee van het belang van de inhoud van de discipline dan bij het creëren van een eigen identiteit. Dit laatste in de lijn van wat men in een *belated nation*⁵ als Vlaanderen kan verwachten.

De interessantste conclusie uit onze verzameling van reacties op het essay *De cultuur van het lezen* lijkt echter de mate waarin heel wat leraren-in-opleiding maar ook leraren-in-functie zich vragen stellen bij de onderwijsbaarheid van literatuur *tout court*. De vele reacties in die richting sporen met een eerder onderzoek rond de onderwijsbaarheid van Elsschot.⁶ Daarin kwamen – hoewel niet altijd in even drastische bewoordingen als Kees Fens' 'Ik heb voor niets geleefd!' – sterke echo's van ontgoocheling over die onderwijsbaarheid naar voren, net als in heel wat uitspraken binnen het huidige onderzoek rond de cultuur van het lezen. Misschien moeten we die crisis van de culturele geletterdheid bekijken vanuit het perspectief van het niet uitkomen van verwachtingen: 'Crisis is not a result of decline in literacy but of a rise in expectations.'⁷ Precies wat ook een leraar-in-opleiding als reactie op ons essay vaststelt:

Ik vraag me niet zozeer af waarom de verwachtingen [van de democratisering, nvdr] niet ingevuld worden, maar eerder of die verwachtingen net niet te hoog gespannen waren.

(Joke T.)

Welke zijn de verwachtingen die over en binnen de literaire cultuur leven? Hiertoe lijkt het ons nodig aandacht te schenken aan de verschillende repertoires die vanuit verschillende perspectieven – maatschappelijk, persoonlijk, multicultureel, multimodaal, postmodern – vigeren. We leven in zeer complexe tijden waarin de literaire cultuur niet langer vanzelfsprekend is maar onder spanning staat, zoveel is duidelijk. Maar betekent dit terzelfder tijd ook niet dat we het literatuuronderwijs zeer spannend kunnen maken?

5. België wordt – binnen de Europese cultuur – omschreven als een *belated nation*. Daarmee verwijst men naar landen die vrij laat tot een nationale eenheid kwamen – zo ook bijvoorbeeld Duitsland en Italië in vergelijking met Frankrijk en Nederland.

6. Mottart & Soetaert: 2002.

7. Resnick & Resnick: 1977.

Bibliografie

- Haraway, D.J. (1997), *Modest_Witness@ Second_Millennium: Female Man(c)_Meets_ OncoMouse(tm)*, New York: Routledge.
- Mottart, A. & Soetaert, R. (2002), 'Geletterd Lezen. Van Enkelvoud naar Meervoud', in: Raukema, A-M, Schram, D. en C. Stalpers, *Lezen en Leesgedrag van Adolescenten en Jongvolwassenen*, Delft: Eburon, pp. 249-261.
- Resnick, D. P., & Resnick, L. B. (1977), 'The Nature of Literacy: An Historical Exploration', in: *Harvard Educational Review*, 47, pp. 370-385.
- Thissen, J., Neyts, D. en N. Rowan (1988), *Leraren over Literatuuronderwijs*, 's-Gravenhage: Stichting Bibliographica Neerlandica (Nederlandse Taalunie Voorzeten 15).

Nederlandse Taalunie

De humanistische faktor

Jan-Hendrik Bakker

ru

De humanistische faktor

De traditionele westerse leescultuur maakt ingrijpende veranderingen door. We zijn niet alleen minder gaan lezen, maar ook – en dat is belangrijker – beduidend anders. Onder invloed van de komst van media zoals telegrafie, fotografie, radio en televisie had de gedrukte tekst in de loop van de vorige eeuw al een ander gezicht gekregen. Vooral in de opmaak van tijdschriften, kranten en schoolboeken was deze invloed merkbaar. Zo zal ook de komst van multimediale systemen als internet, dvd-spelers en (straks) de digitale televisie zich ongetwijfeld doen gelden. En wat onze leeshonger betreft, zeggen verkoopcijfers van uitgeverijen en boekhandels – vaak met enthousiasme naar voren geschoven ten bewijze dat er ‘niets aan de hand’ is – bitter weinig. Want zelfs indien de omzet van boeken en tijdschriften stijgt, betekent dit niet dat de kopers ook daadwerkelijk meer tijd doorbrengen met een boek of een tijdschrift op schoot. Of dat zij de duur betaalde boeken zorgvuldig lezen. Die verkoopcijfers vertellen wel iets over de waarde die men nog steeds toekent aan boeken. Deze waardering klinkt eveneens door in de veelgehoorde opmerking ‘Ik zou eigenlijk meer willen lezen’. Daarin klinkt spijt door omwille van het verloren gaan van de rustige toewijding, de stille concentratie en de luxe ‘eventjes elders te zijn met je geest’.

De waarde van lezen

In onze huidige samenleving lijkt het tegendeel het geval. De weinige tijd die jongeren nog aan het lezen van kwaliteitskranten willen besteden, bewijst dat het gedrukte woord zijn status en daarmee ook zijn macht snel verliest. Het staat vast dat elke nieuwe generatie minder tijd dan de vorige besteedt aan het traditionele lezen als vrijetijdsbesteding. De concurrentie van andere media en de drukke bezigheden die het moderne leven met zich meebrengt laten zich steeds sterker voelen. In de meeste analyses en pleidooien die men over die veranderende leesgewoonten onder ogen krijgt, klinkt een ondertoon van spijt door, vergelijkbaar met de opmerking ‘Ik zou eigenlijk meer willen lezen’. Soms glijdt die spijt zelfs af naar cultuurpessimisme, met navenante ondergangsgevoelens. Extreem neutrale posities treft men dan weer voornamelijk aan in academische kringen. Toch blijft één kernvraag dikwijls onbesproken, en wel: waarom is het erg als het lezen verdwijnt?

Ook in deze publicatie is die vraag nog niet aan de orde geweest. In dit hoofdstuk wagen wij er ons wel aan. De vraag is pijnlijk omdat ze het onbehagen van de culturele elite blootlegt, niet in verband met de toekomst van de beschaving maar vooral tegenover haar eigen positie. De elite onderscheidde zich immers altijd al van het gewone volk door haar eruditie. En opeens doet die eruditie er niet meer toe! De oude leescultuur moet in ere gehouden worden. Die vorm van machtsdenken steunt op ressentiment, maar we moeten de kracht ervan niet onderschatten. De huidige marginalisering van de alfawetenschappen maakt die redenering des te verleidelijker. Toch betekent oprechte bezorgdheid om het verdwijnen van de traditionele leescultuur iets heel anders. Daarom moet men de vraag in alle openheid durven stellen: waarom zouden we ons zorgen moeten maken over de veranderende leesgewoonten; hebben we niet gewoon te maken met evolutionaire ontwikkelingen? En als we ons zorgen moeten maken, voor welk lezen dienen we dan in de bres te springen? Een dergelijke legitimering van de waarde van het lezen is in dit informatietijdperk broodnodig.

Spreken wij over de waarde van het lezen dan bedoelen we eigenlijk de meerwaarde van het lezen van literatuur – fictie en non-fictie – en het lezen binnen vakgebieden als geschiedenis en filosofie, ten opzichte van het normale, instrumentele lezen. Dat laatste is duidelijk niet in gevaar. Wie die techniek niet beheerst, mist in onze multimediale wereld immers nog sneller dan vroeger aansluiting met de ambachtelijke en industriële wereld. Laten we het daarom hebben over de waarde van het literaire lezen. Dat lezen sluit het instrumentele lezen uiteraard in zich, maar pretendeert bovendien toegang te geven tot een cultureel domein dat het menselijk leven een extra dimensie geeft. De vraag wordt dan: bestaat die extra dimensie en zo ja, is ze de moeite van de inspanning waard? Lezen kost immers veel tijd. Missen we iets als we geen romans, reisverhalen of essays tot ons nemen? Wordt ons leven minder interessant en minder leefbaar? Het antwoord op die vraag is natuurlijk subjectief, maar steeds vaker hoort men zeggen: ‘Nee, we hebben al zo weinig tijd.’ Wie niet leest, heeft met andere woorden meer tijd om zich in de dynamiek van het ‘echte’ leven te storten.

Toch heeft dit soort opmerkingen meer met individueel karakter en temperament te maken dan met een cultuur in haar geheel. Literatuur en het lezen van literatuur behoorden, zeker tot voor kort, tot de algemene culturele waarden – zoals ook sport, theoretische fysica, muziek, filosofie en misschien zelfs religie daar nu nog vanzelfsprekend deel van uitmaken. Vrijwel niemand vraagt om een verdediging van deze waarden. Hoewel niet iedereen muzikaal, sportief of filosofisch is, lijkt de samenleving er desondanks van overtuigd dat het bestaansrecht van deze waarden niet hoeft te worden aangetoond met een bewijs van maatschappelijk nut. We willen nu eenmaal graag weten hoe het heeel in elkaar zit, we luisteren graag naar muziek of we gaan op in een voetbal- of tenniswedstrijd. Het zijn gebieden die verbonden zijn met de menselijke geest. Zo is het ook met de literatuur. De vele leesclubs overal in ons taalgebied getuigen daarvan. Toch wordt de legitimatie van de literatuur in het publieke debat de laatste tijd steeds nijpender.

Hieronder geef ik (slechts) twee argumenten die het bestaansrecht van de literatuur en daarmee het literaire lezen verdedigen. De kern ervan is niet dat zij de eigenwaarde van literatuur bewijzen, dat zou een contradictie zijn, maar dat zij die eigenwaarde benoemen. De argumenten zijn ook in andere contexten reeds naar voren gebracht. Ze vormen het hart van de Europese literaire cultuur, een humanistische traditie bij uitstek.

Literatuur is de verzamelplaats van alle verhalen

Zo oud als de mensheid is, zo lang heeft ze kennis vergaard over de wereld en over zichzelf. Verhalen over het ontstaan van de wereld vertellen we al lang niet meer zoals in de mythologie en de religie. De empirische wetenschap heeft dit soort mythologie immers vervangen. Maar verhalen over hoe wij in de wereld staan, hoe wij er ons handhaven of juist in ten ondergaan, zijn we altijd blijven vertellen. Dat heeft te maken met de ontwikkeling van ons zelfbegrip en -bewustzijn. Sterker nog, zonder dat soort vertellen zouden wij het niet redden. Verhalen scheppen zin en betekenis, ze interpreteren processen en gebeurtenissen als menselijke getuigenissen. Daarmee geven ze richting aan ons handelen. Met andere woorden: verhalen domesticeren en humaniseren de chaos van ons dagelijks bestaan.

De Grote Verhalen mogen dan verdwenen zijn, de behoefte aan 'kleine' verhalen is er alleen maar sterker door geworden. Omdat wij onszelf niet meer als een onderdeel van een religieuze of ideologische samenhang kunnen begrijpen, moeten wij die samenhang wel actief scheppen op individueel niveau. Dagelijks spiegelen wij ons in de duizenden verhalen van andere individuele levens die aan ons voorbij trekken, in onze eigen persoonlijke kring, in de media, in computergames, in films, in romans. En we spiegelen ons om onszelf te herkennen of om ons anderszijn te formuleren. Dat de moderne literatuur van de vorige eeuw een aanval ondernomen heeft op Het Verhaal spoort met deze analyse. Die aanval was immers een afrekening met de van boven opgelegde monoloog; nu mag de lezer eindelijk meespreken in de interpretatie van de vele gedaanten die verhalen kunnen aannemen.

Verhalen kunnen verteld worden in verschillende media en kunstvormen, maar de literatuur is van oudsher het terrein waar ze liggen opgeslagen, vanaf de vroege mythologie tot de hedendaagse zogenaamde non-lineaire elektronische teksten; vanaf de thema's besproken in de jachtrituelen van de oermens tot deze in films als *The Terminator*. De literatuur is een levende bibliotheek van wat ons doorheen millennia heeft beziggehouden.

Op dit terrein is het woord van de Duitse hermeneutische filosoof Odo Marquard dan ook treffend: *Zukunft braucht Herkunft*, vooruitgang impliceert dat wij voortdurend de tradities blijven bestuderen, niet om er ons aan vast te klampen maar om te begrijpen dat wij ook in de nieuwe mediawereld steeds opnieuw in nieuwe gedaantes oude verhalen vertellen. Voor dat zelfbegrip is de literatuur, in brede zin, onmisbaar.

Onmisbaar is de literatuur ook wanneer zij verhalen vertelt over de streken en steden waarin wij wonen. In een steeds verder globaliserende wereld lijkt het alsof de hele mensheid een en dezelfde geschiedenis en ruimte deelt. Dat is maar tot op zekere hoogte waar. De romankunst heeft, zoals Milan Kundera heeft betoogd, de concrete leefwereld van zeer uiteenlopende personages uitgetekend: van Don Quichot en Oliver Twist tot de halfbroers Bruno en Michel uit *Elementaire Deeltjes*, van Raskolnikov uit *Misdaad en straf* tot Mr. Quispel uit *Advocaat van de hanen*. De diversiteit van deze contexten is enorm, zowel historisch als psychologisch, en biedt aanknopingspunten voor de zoektocht naar het universele.

Lezen is zingeving

De kern van het literaire lezen berust op een proces van persoonlijke zin- en betekenisgeving. Er is vaak op gewezen dat de verbeelding door middel van de taal een direct beroep doet op het eigen voorstellingsvermogen. Een lezer van literatuur moet zich voorstellingen maken bij woorden en begrippen die de bouwstenen vormen van een verhaal. Andere media dragen die bouwstenen meestal in een zintuiglijk kant-en-klare vorm aan. Zonder aan de betekenis van het beeld in onze cultuur voorbij te willen gaan, moeten we toch constateren dat gedrukte taal beroep doet op het persoonlijke voorstellingsvermogen en daardoor een rijke en vormende waarde kan hebben. Die waarde beslaat drie elementen:

Het psychologische

Wie leest moet niet alleen verbanden leggen, afleidingen maken en de context van het geschrevene bepalen, hij moet onvermijdelijk ook elementen uit zijn eigen levenservaring toevoegen aan de taal van derden. De woorden 'auto', 'boom' of 'liefde' komen niet tot leven als de lezer zich bij deze begrippen niet het gemiddelde van zijn eigen ervaringen kan voorstellen. Bijgevolg kleurt hij een verhaal ten dele zelf en maakt hij gebruik van een persoonlijk palet. Lezen is echter maar gedeeltelijk een privé-ervaring. De taal is 'bovenindividueel', en zo zal in de loop van het verhaal blijken of de ingebeeldde voorstelling van de zaken klopt. Vaak moet de lezer bijsturen. Dat geldt uiteraard niet alleen ten aanzien van de inhoud van zekere woorden en begrippen, maar ook wat betreft de inleving in subjectieve ervaringen. Dit bijsturen vraagt dan weer om een vorm van distantie tot het eigen gevoel.

Het kritisch-reflectieve

Veel meer dan bij andere media het geval is, laat het boek de gebruiker vrij in zijn bespiegelingen. De geschreven tekst maakt een mate van betekenisopschorting mogelijk die elders niet voorkomt. Ik kan mijn boek even wegleggen, nadenken over een zin, terugbladeren, herlezen of mijn mening of waardering over een bepaalde passage nog even uitstellen. Natuurlijk kan ik meegesleept worden door een boek – goede boeken moeten meeslepen – maar ik kan in dat proces ook op de rem gaan staan. Juist omdat de lezer het leesproces kan reguleren, is hij in staat denkpauzes te creëren die een kritische reflectie op het verhaal mogelijk maken. Dit kritisch-reflectieve lezen wordt bovendien versterkt wanneer de leeservaring gedeeld wordt met anderen, zoals in leesclubs of in de klas bij goede literatuurdocenten.

Het zelfreflectieve

De combinatie van het psychologische en het reflectieve leidt tot een vorm van zelfreflectie die de kern is van de westerse humanistische traditie. Het interpreteren van literaire teksten bestaat voor een belangrijk deel uit het tot bewustzijn brengen van eigen gevoelens en waardeoordelen over die tekst. Daarbij ontstaat een dynamisch zelfbegrip dat nooit eindigt in een afgerond beeld, maar steeds om verdere verdieping vraagt. Dit zelfbegrip is op een bewegelijke en veelvormige manier identiteitsvormend. Het dialogisch proces tussen lezer en tekst is zowel een individuele ervaring als een (taal)gemeenschappelijke, in zoverre een gemeenschap probeert zijn belangrijkste teksten steeds weer opnieuw te lezen, te interpreteren en in verband te brengen met nieuwe ontwikkelingen.

Conclusie

Literatuur bevat het geheugen van alle menselijke ervaringen en onderzoekt die voortdurend. Literatuur is een voortdurend aangroeiende verzamelplaats van verhalen over de diverse gedaantes van het menselijk leven. Het lezen van literatuur verdiept het inzicht in die ervaringen, brengt ze in relatie met het eigen bestaan en heeft een identiteitsvormende waarde, zowel in individuele als in bovenindividuele zin. Dit reflectieve vermogen van literatuur en lezen is geen unieke eigenschap van de literaire cultuur, maar kan uiteraard, in gewijzigde vorm, ook ontstaan via andere media zoals film, internet en televisie. Maar het is de grote verdienste van de leescultuur dat dit vermogen tot ontwikkeling kon komen.

Nederlandse Taalunie

Slotbeschouwing Nederlandse Taalunie

nú

Slotbeschouwing Nederlandse Taalunie

In het beleid van de Nederlandse Taalunie staat de taalgebruiker centraal. Precies omwille van deze oriëntatie is binnen de Taalunie dan ook de wens ontstaan om inzicht te krijgen in de functies van lezen. Welke functies, welke behoeften vervult lezen? Op welke manier kan de Taalunie haar leesbeleid toespitsen op deze behoeften? Op welke manier worden een persoon of een samenleving beter van lezen? En omgekeerd: wat mist een persoon die niet leest? Wat gaat er verloren in een samenleving waarin niet meer gelezen wordt?

De bijdragen in deze publicatie brengen verschillende inzichten over lezen en leescultuur in beeld. Zij bevatten niet allemaal expliciete conclusies of concrete handreikingen, toch kunnen ze helpen bij het formuleren en uitvoeren van een leesbeleid. Aan zo'n leesbeleid wil de Taalunie de komende jaren werken, in samenspraak met de mensen die dagelijks te maken hebben met lezen, leescultuur en de veranderingen daarin. Wat kunnen we leren uit deze publicatie, hoe moeten 'professionals' met deze inzichten omgaan en wat betekenen ze voor de activiteiten van de Nederlandse Taalunie?

Lezen omvat een breed scala aan betekenis- en zingevende activiteiten. De taal, in geschreven/gedrukte vorm maar inmiddels ook in andere vormen, is daarbij het uitgangspunt. Vele waarden die de westerse wereld koestert als 'essentieel', zijn ontstaan in nauwe verwevenheid met de opkomst van de leescultuur: ontwikkeling, verdieping, concentratie, ontplooiing, reflectie, inleving, zelfbespiegeling, verbeelding, zingeving en het vermogen om zelfstandig een oordeel te vormen. Lezen heeft in de loop van de geschiedenis veel verschillende functies vervuld. Het is dan ook onwaarschijnlijk dat het altijd zal blijven wat wij er ons op dit moment bij voorstellen.

Wat betekent dit voor de waarden die we aan lezen verbinden? Verdwijnen deze waarden samen met het lezen, leven ze voort buiten de culturele context waarin ze tot ontwikkeling zijn gekomen of leven ze voort binnen een veranderende culturele context? De bijdragen in deze publicatie geven geen concrete antwoorden op deze vragen – wellicht is het daar nog te vroeg voor. Wél getuigen ze van een nuancering van het pessimisme dat vaak hoogtij lijkt te vieren in het debat rond 'ontlezing'. Voor we echter dieper ingaan op deze nuancering, staan we kort even stil bij het veronderstelde verlies, veroorzaakt door ontlezing.

Wanneer mensen spreken van ontlezing, maken ze zich in de eerste plaats zorgen om het verlies van twee specifieke functies van lezen/literatuur, die conceptueel te onderscheiden zijn, maar in de praktijk dikwijls verweven:

- *Verlies van competenties die lezen met zich meebrengt*
Competenties als reflectie, ontwikkeling en concentratie zouden gestimuleerd worden door het lezen van langere, lineaire en afgeronde teksten.
- *Verlies van de historische dimensie en de bindende functie van lezen*
Lezen geeft toegang tot het geheel van kennis en tot de verhalen die de mensheid tot nogtoe heeft bedacht en genoteerd, met andere woorden tot de historische traditie. Door ontlezing dreigen we deze toegang te verliezen. Dit historische argument is nauw verbonden met de vrees voor het verlies van lezen en literatuur als bindende factor in nationaal, Europees of cultureel verband.

Het betreft hier fundamentele doelen van onderwijs en belangrijke kenmerken van burgerschap in de westerse wereld, doelen en kenmerken die we niet willen verliezen. Toch zijn nuancering en precisering van voorgaande eigenschappen van lezen op z'n plaats.

Kwaliteiten van lezen

De band tussen lezen en reflectie, verdieping en ontwikkeling bestaat ontegenzeggelijk, maar lezen heeft hierop geen alleenrecht. Lezen deelt deze band immers met andere (deels) talige (kunst)vormen en activiteiten zoals film, games, internet en televisie. De elektronische media zijn essentiële zingevers van onze tijd geworden. Het verdient aanbeveling om de hierboven aangehaalde kwaliteiten niet alleen in relatie tot lezen, maar ook in relatie

tot andere media en cultuuruitingen te bevorderen. ‘Leesbevordering’ zou een onderdeel moeten zijn van een bredere mediaopvoeding. Literatuuronderwijs, met zijn nadruk op verhaal- en vormanalyse, kan een bijdrage leveren aan deze mediaopvoeding.

Empirisch onderzoek leert dat lezen deze competenties niet automatisch, vanzelfsprekend en in alle gevallen oproept. De eigenschappen van de tekst of de intenties van de auteur vallen niet noodzakelijk samen met de reactie van de lezer. Hieruit volgt dat we het lezen op zijn minst op een gedifferentieerde wijze moeten benaderen en ons steeds moeten afvragen wat we precies nastreven, bij wie en waarom. Streven we via lezen een reflectieve instelling na? Of willen we dat mensen ontdekken dat lezen troost kan bieden? Willen we mensen in aanraking brengen met de mogelijkheid die lezen biedt tot inleven in anderen? En kunnen en willen we daarmee iemands inlevingsvermogen in het algemeen stimuleren? Gebeurt die inleving vanzelf, als iemand maar genoeg leest, of is er meer nodig? Elk doel en elke doelgroep stelt zijn eigen eisen aan het (onderwijs)aanbod. Het onderwijzen van literatuur en lezen is daardoor een complexe en tot op zekere hoogte individuele gelegenheid.

Bovendien is er ondanks de beschikbaarheid van de nodige onderzoeksresultaten nog veel dat we níet weten. De meeste kennis over ontleding is gebaseerd op kwantitatieve gegevens, zoals de mate waarin mensen tijd besteden aan lezen. Dergelijke gegevens drukken echter niet de waardering van het individu, noch de kwaliteit van de leeservaring uit. In een debat over leescultuur kunnen kwantitatieve cijfers nooit alleen de doorslag geven. De vrees voor ontleding heeft immers vooral betrekking op kwalitatieve aspecten.

Rondom enkele bijzonder belangrijke vragen ontbreken op dit moment harde gegevens: ‘Op welke wijze beïnvloeden de audiovisuele en digitale media, met hun soms niet-lineaire structuren, de manier waarop wij denken en leren? Op welke wijze beïnvloeden de nieuwe media en het internet de literatuur zelf? Welke rol spelen de eigenschappen van de drager?’ De manier van lezen hangt immers samen met de specifieke eigenschappen van de drager, zoals in het geval van een boek met een langere, lineaire, afgeronde, tekst: we kunnen ons afvragen of dit type tekst andere effecten sorteert dan kortere, niet-lineaire of digitale teksten. De geschiedenis leert immers dat nieuwe media nieuwe culturele gebruiken scheppen. Hierop zullen we zo goed mogelijk moeten anticiperen.

De historische dimensie, de bindende functie

De overdracht van gedeelde (historische) kennis via lezen en literatuur is niet vanzelfsprekend meer. Die bindende functie moet overigens niet overdreven worden: literatuur heeft die functie nooit voor iedereen vervuld en kan behalve bindend ook scheidend zijn – denk maar aan het onderscheid tussen ‘kenners’ en ‘leken’.

Er zijn verschillende vormen van culturele geletterdheid. Het getuigt van realisme om te accepteren dat literatuur zijn vroegere en vanzelfsprekend centrale positie niet meer bezit. Toch willen we graag dat wat voor ons van blijvende waarde is, overdragen en tot gemeenschappelijke kennis blijven maken. Precies dankzij nieuwe vormen en nieuwe media, kunnen we grote verhalen uit het verleden nieuw leven inblazen. Misschien zullen we daarbij, afhankelijk van doel en doelgroep, niet altijd aan de originele tekst kunnen vasthouden. Maar wie een leek bekend wil maken met de relativiteitstheorie, doet dat doorgaans ook niet aan de hand van de originele teksten van Einstein.

Naargelang de differentiatie binnen onze cultuur toeneemt, neemt ook de variatie in verwerking van kennis en informatie toe. Het komt er dan ook op aan de verschillende geletterdheden met elkaar in contact te brengen, zonder de traditie te verwaarlozen. In dit kader verdient literatuuronderwijs een extra.

Literatuuronderwijs in de zin van ‘overdracht van kennis en bekendmaking met de (historische) canon’ is niet hetzelfde als literatuuronderwijs als ‘leesbevordering met het oog op zingeving en vorming’. Deze invullingen overlappen elkaar slechts gedeeltelijk en zijn in de praktijk soms zelfs tegenstrijdig. Deze vaststelling doet echter niets af aan het belang van beide: opnieuw moet de aandacht uitgaan naar de afstemming op verschillende geletterdheden en naar de explicitering van doel en doelgroep.

Voor een deel betekent literatuuronderwijs dus kennis- en cultuuroverdracht via bekendmaking met de (historische) canon – een canon die dikwijls ook minder leesbare teksten bevat. Kritiek op deze (literaire) canon is van alle tijden, maar een kritisch-relativerende houding ten aanzien van de canon verschilt fundamenteel van een onverschillige houding. Deze laatste leidt immers tot een weinig vruchtbaar ‘lees-maar-wat-je-leuk-vindt’. De kritisch-relativerende attitude daarentegen vraagt voortdurend om een legitimatie van de canon, waardoor deze levend blijft. Zo moet in de scholen toegelicht worden dat ‘literatuur’ geen vastomlijnd fenomeen is, maar een veranderlijk begrip dat zichzelf steeds opnieuw uitvindt. Precies om dit proces van vernieuwing te laten plaatsvinden, moeten jongeren zich ook bewust zijn van de traditie, en dus kennis maken met de geschiedenis en de mechanismen die aan canonvorming ten grondslag liggen. Dit veronderstelt ook enig inzicht in de scheiding tussen ‘elitaire’ en ‘populaire’ cultuur die dwars door alle media heen loopt – er zijn A-films en B-films, er is pulpfiction en goede fictie. Het is goed dat we ons realiseren dat de literaire cultuur voor een deel ook tot de populaire cultuur behoort. Dat gegeven is een stimulans voor en een voorwaarde tot de vitaliteit van literatuur, eerder dan een bedreiging.

Tot besluit

‘Wij zijn in een situatie, zoals de Oostenrijkse filosoof Otto Neurath het uitdrukte, van zeelieden die hun schip willen verbouwen volgens een nieuw plan, maar wij bevinden ons in volle zee, wij kunnen niet in een dok, we moeten blijven varen en ons helpen met wat we aan boord hebben’, zei Rudy Kousbroek ooit.

Een aardige metafoor voor de situatie waarin ieder die zich professioneel met literatuur en lezen bezig houdt – docenten, bibliothecarissen, uitgevers, boekverkopers, wetenschappers – zich bevindt. Balancerend op de rand van de traditie waarin men geworteld is, met een open blik naar een nog ongewisse toekomst. Doemdenken over wat verloren gaat is verleidelijk, maar biedt weinig perspectief en beneemt het zicht op wat er werkelijk aan de hand is.

Neem nu de docenten literatuur. De veranderingen in de leescultuur maken van hun vak een bijzonder complexe aangelegenheid. Zij moeten culturele kennis overdragen waarin zij zelf geworteld zijn, maar die voor hun leerlingen niet meer vanzelfsprekend is. Zij moeten kunnen omgaan met de diverse geletterdheden die hun leerlingen meebrengen. Tenslotte moeten zij ook nog aandacht besteden aan de verschillende competenties die zij via literatuur of andere media tot ontwikkeling willen brengen.

Wat kan de Nederlandse Taalunie op dit vlak betekenen? Om te beginnen willen wij het gesprek over dit belangwekkende onderwerp, dat verre van afgerond is, voortzetten met de mensen die er dagelijks mee omgaan, in de eerste plaats met de docenten. De conferentie *Het Schoolvak Nederlands* biedt hiervoor een uitstekend platform. De Taalunie wil in deze conferentie peilen naar de ondersteuning waaraan docenten taal- en literatuuronderwijs behoefte hebben. Voorts gaan wij op zoek naar voorbeelden uit de praktijk (projecten, lessen, werkwijzen) die op een of andere manier traditie en vernieuwing verbinden, die inspelen op de multigeletterdheid van scholieren, die nieuwe vormen van internetliteratuur en -poëzie onder de aandacht brengen, die de leescultuur als zodanig thematiseren. Zonodig zullen we stimuleren dat dergelijke instrumenten ontwikkeld worden. De internetprojecten rond *Robinson Crusoe* en 1984 van Ronald Soetaert laten al zien wat de mogelijkheden zijn op dit vlak. De Nederlandse Taalunie doet ook zelf een voorzet in de vorm van een krant, *Taalpeil*, die op een aantrekkelijke manier feiten presenteert over leescultuur en functies van lezen in een hedendaags, historisch en toekomstperspectief. Het geeft overigens te denken dat we voor de traditionele papieren drager kozen... Daarnaast willen we beschikbare (onderzoeks)gegevens over de competenties/kwaliteiten die samenhangen met lezen en de effecten van digitalisering toegankelijk te maken voor het Nederlandstalige publiek.

De vragen en onzekerheden over de leescultuur, de spanning tussen de traditie van het verleden en de multigeletterde cultuur van het heden zullen hiermee niet verdwijnen. Precies die spanning maakt het onderwerp ook boeiend en inspirerend.

Nederlandse Taalunie

Appendix

**Verslag
rondetafelbijeenkomst
'Functies van lezen'**

23 juni 2005, Den Haag

ru

Appendix

Verslag rondetafelbijeenkomst 'Functies van lezen'

23 juni 2005, Den Haag

Vooraf

Op 23 juni 2005 werd in Den Haag een rondetafelgesprek gehouden over de vraag naar de unieke (?) rol en functies van lezen. Deelnemers aan dit debat waren:

Jan-Hendrik Bakker, filosoof en journalist
Geert Buelens, hoogleraar Moderne Nederlandse Letterkunde aan de Universiteit Utrecht
Frank Huysmans, senior onderzoeker Media en Cultuur bij het Sociaal en Cultureel Planbureau; bijzonder hoogleraar Bibliotheekwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam
Majo de Saedeleer, directeur Stichting Lezen Vlaanderen
Luc Devoldere, hoofdredacteur Ons Erfdeel vzw
Kris Humbeeck, hoogleraar Moderne Nederlandse Literatuur en Literatuurtheorie aan de Universiteit Antwerpen
Koen Jaspaert, hoofddocent Taal en Onderwijs, Faculteit der Letteren Katholieke Universiteit Leuven; oud-Algemeen Secretaris Nederlandse Taalunie
Annemie Leysen, lector Nederlands aan de Lerarenopleiding van de Katholieke Hogeschool Leuven; recensent jeugdliteratuur voor de krant *De Morgen*
Wilna Meijer, algemeen pedagoog aan de universiteiten van Gent en Groningen
André Mottart, doctor vakgroep Onderwijskunde en Academische Lerarenopleiding Universiteit Gent
Fransje Nelck-da Silva Rosa, *remedial teacher*; onderzoeker aan de CS Vincent van Gogh te Assen
Gert Rijlaarsdam, hoogleraar Taalonderwijs
Walter Schlundt Bodien, neerlandicus; ontwikkelingspsycholoog
Dick Schram, bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht
Ronald Soetaert, hoogleraar aan de Universiteit Gent
Fine Trossèl, filmproducent; bestuurslid Fonds van de Letteren
Gerlien van Dalen, secretaris Letteren Raad voor Cultuur
Ad van Dam, media educatie deskundige
Linde van den Bosch, algemeen secretaris Nederlandse Taalunie
Frank van Dixhoorn, projectmanager Teleac/NOT
Dirk Van Ryckeghem, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Administratie Cultuur
Jean-Pierre Rondas, producer Radio Klara VRT

Linde van den Bosch leidde het debat in door kort het letterenbeleid van de Nederlandse Taalunie toe te lichten. De lezer en zijn behoeften staan in dit beleid centraal, 'inhoudelijke verankering', 'informatie en mediatie' en 'gezamenlijke leescultuur' vormen er meer specifiek de drie speerpunten van. Binnen het luik 'inhoudelijke verankering' lag de tekst *De cultuur van het lezen* van Ronald Soetaert ter tafel, als vertrekpunt voor een breed debat over lezen en de functies van lezen. Enige restrictie vormde het feit dat enkel fictie ter discussie stond. Uitgangspunt voor het debat waren vier clusters van vragen, waarover een aantal aanwezigen telkens eerst een statement gaf. Een verslag.

1. Wat levert het lezen van fictie op? Wordt een lezer beter van het lezen van fictie, en zo ja, op welke manier?

1.1 Statement Fransje Nelck-da Silva Rosa

Fransje Nelck-da Silva Rosa schreef samen met Walter Schlundt Bodien een proefschrift over het verband tussen leesattitude en persoonlijkheidsontwikkeling.¹ In het kader van haar werk als *remedial teacher* aan een brede scholengemeenschap vroeg zij haar leerlingen onder andere naar hun motivaties om te lezen. De antwoorden waren divers: om zich

1. Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 'Non Scholae sed Vitae Legimus, de rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten', 2004.

te ontspannen, te genieten, om troost te zoeken, om zich te amuseren, om te leren en te ontdekken, om na te denken. Volgens Fransje Nelck-da Silva Rosa beleven jongeren die verder gevorderd zijn in hun ego-ontwikkeling (lees: persoonlijkheidsontwikkeling) meer leesplezier. Daardoor lezen ze meer, en lezen hangt samen met leren en nadenken – de ontwikkeling van de lezer door reflectie is met andere woorden de belangrijkste functie van lezen. Nelck-da Silva Rosa onderscheidt drie niveaus van reflectie: nadenken over zichzelf naar aanleiding van de tekst (zelfbeschermend); nadenken over zichzelf, de tekst en andere mensen (relationeel) en nadenken over zichzelf, de tekst, anderen en de wereld (abstraherend existentieel). In de adolescentie lopen meisjes in ontwikkeling gemiddeld tweeënhalf jaar voor op jongens. Daarom zijn meisjes eerder in staat tot relationele en abstraherend existentiële reflectie en haken ze minder snel af bij literatuur die om dit soort reflectie vraagt (zoals Flauberts *Madame Bovary*). De ontwikkelingsvoorsprong van de meisjes verdwijnt in de jongvolwassenheid, helaas is ook het leesplezier van de jonge mannen dan vaak verdwenen.

1.2 Statement Luc Devoldere

Het grote verschil tussen retorica en literatuur bestaat er volgens Luc Devoldere in dat literatuur de lezer niet wil overreden tot handelen, maar voor zich wil winnen. Zoals Odysseus de zang van de sirenen ondergaat en ervan geniet, zonder eraan ten onder te gaan (want hij heeft de oren van zijn makkers met was laten dichtstoppen en zich laten vastbinden aan de mast), net zo ondergaan wij de bedwelmende kracht van de literatuur zonder er een prijs voor te betalen. Lezen is een vorm van voyeurisme – Barthes noemde het ooit ‘een wonder lokmiddel’. Literatuur staat buiten de macht, buiten het geweld van de taal. Devoldere werpt de vraag op of kunst de wereld kan redden. Kunst is een vervorming van de werkelijkheid, een troebele afspiegeling die ons aan het denken kan zetten over de werkelijkheid en ons een andere blik biedt op die werkelijkheid. De kennismaking met verschillende perspectieven kan lezers toleranter maken, maar deze wijsheid zal de wereld niet redden.

1.3 Statement Gerlien van Dalen

Het statement van Gerlien van Dalen weerspiegelt de opvattingen van de Raad voor Cultuur, die zich in zijn advies leesbevordering² heeft uitgesproken over het belang van het culturele lezen en leesbevordering. De betekenis van lezen voor individueel plezier en persoonlijke ontwikkeling is evident. Maar het belang van lezen gaat verder. Lezen als sleutel tot informatie en cultuur is essentieel om volwaardig te kunnen deelnemen aan een geletterde samenleving. Lezen biedt toegang tot nieuwe werelden en stelt de lezer in staat kennis te nemen en te genieten van de artistieke en intellectuele reflectie op maatschappij en geschiedenis.

Kunst is onafhankelijk, gaat buiten de gebaande paden, is expressief en presenteert een eigen mening. Ook literatuur heeft bijgevolg een intrinsiek belang als drager van ideeën in onze samenleving. Ondanks de toenemende beeldcultuur is taal nog steeds belangrijk, vooral in een open samenleving waarin discussie de grondslag van elke verstandhouding is en waarin het adequaat decoderen van talige informatie een essentiële voorwaarde is voor modern burgerschap.

Literatuur stelt de mens bij uitstek in staat om te reflecteren en actuele discussies en debatten te blijven voeren. Literaire leesvaardigheid belichaamt zo goed als elk denkbaar facet van dit vermogen: verbeelding, empathie, interpretatie, bewustzijn van fictie en subjectiviteit. Daarom is het belangrijk dat mensen over literaire leesvaardigheid beschikken.

Het culturele lezen – het lezen van cultureel waardevolle en literaire teksten – dient de cognitieve ontwikkeling, vergroot de literaire competentie en kennis van het culturele erfgoed, verschaft leesplezier, is te beschouwen als sociaal kapitaal. Geletterdheid draagt bij tot kritische zin en relativeringsvermogen, historisch besef en cultureel relativisme, maar ook tot creativiteit en abstractievermogen. Leesbevorderingsbeleid blijft nodig, waarbij de oorspronkelijke doelstelling – het stimuleren van het lezen van cultureel waardevolle teksten – voorop moet blijven staan.

1.4 Discussie

Koen Jaspaert zwengelt de discussie aan door een aantal argumenten uit de bovenstaande statements van een kritische noot te voorzien.

In de uiteenzetting van Fransje Nelck-da Silva Rosa werd reflectie in de positieve zin verbonden met ontwikkeling. De redenering is dat reflectie bijdraagt tot ontwikkeling en dat dit een positief effect heeft op mens en maatschappij. Ontwikkeling is echter meer dan

2. Raad voor Cultuur, *Van zwarte lijnen en witte tussenruimte tot vaste, klinkende, zinnvolle werkelijkheid*, 2005.

enkel reflectie. Wordt dit positieve verband niet overdreven? Nelck-da Silva Rosa licht toe: persoonlijkheidsontwikkeling kent cognitieve, morele, sociaal-emotionele aspecten en karakterstructuur. Reflexiviteit hangt samen met al deze (ontwikkelings)aspecten.

Koen Jaspaert vraagt zich vervolgens af hoe Luc Devoldere de stelling hard maakt dat literatuur de positieve kanten bezit van taal maar niet de negatieve. Waarom heeft literatuur geen last van de macht van de taal, waarom betalen we als lezer geen prijs? Volgens Devoldere bezit literaire taal – in tegenstelling tot retorische taal – minder machtsaanspraken. Koen Jaspaert is het hier niet mee eens, en geeft het voorbeeld van de christelijke waarden, die ook via de literatuur werden gepropageerd – iets wat binnen Devolderes redenering onmogelijk is. Devoldere repliceert dat literatuur geen feitelijke en meetbare kennis oplevert, maar inzicht – een verworvenheid die moeilijk te meten valt. De werkelijkheid ziet er door dit inzicht anders uit, rijker.

Verder valt het Koen Jaspaert op dat in de statements van Luc Devoldere en Gerlien van Dalen de vraag naar wat het lezen van fictie een lezer ‘oplevert’ – een vraag die vertrekt vanuit het perspectief van de lezer – wordt beantwoord vanuit een ander perspectief: dat van de literatuur. Die perspectieven zijn niet gelijk. Is dit een retorische truc om een moeilijke vraag te omzeilen?

Wilna Meijer reageert op het gebruik van de term ‘reflectie’ vanuit de algemeen pedagogische hoek. Als je recreatief lezen plaatst tegenover reflectief lezen, klinkt het alsof er een keuze moet gemaakt worden. Dat is niet het geval: ook de humanistische vormingstraditie benadrukt dat plezier en kennisverwerving kunnen samengaan. Deze nuancering gaat dikwijls verloren wanneer men de ‘effecten’ van lezen probeert te meten. Vanuit pedagogisch standpunt betekent het begrip ‘algemeen gevormd’ uit de humanistische vormingstraditie (denk maar aan de *uomo universale*) het tegendeel van ‘eenzijdig ontwikkeld’. Er zijn veelzijdige interesses en een brede blik. Die veelzijdigheid heeft te maken met de balans tussen ‘alfa’ en ‘bèta’ – in het Engelse taalgebied de *literary arts* en de *sciences*. Algemene vorming omvat zowel de wis- en natuurkundige vakken als talen, geschiedenis en letteren (de ‘*humaniora*'). Elk van beide terreinen zou een andere ‘kenhouding’ in het geding brengen: een modelmatige reductie van de complexiteit van de werkelijkheid (met als gevolg technologische hanteerbaarheid) versus toelaten van en uitbreiden van complexiteit – aangezien het draait om menselijke perspectieven op de werkelijkheid en dus principieel om een verschil van perspectief.

Lezen van fictie draait om het innemen van verschillende perspectieven – via verschillende personages – en de wereld door deze ogen zien en ervaren. Dit vereist en bevordert reflexiviteit en versterkt het besef van de eigen positie en de betrekkelijkheid en veranderlijkheid daarvan.

Een dergelijke reflexiviteit is niet aangeboren, maar dient te worden verworven via ontwikkeling en vorming. Jonge kinderen bekijken de wereld vanuit hun eigen standpunt. Het is belangrijk dat ze op een bepaald moment het perspectief van de ander leren in te nemen en te begrijpen, ook al zijn ze het niet eens met dit perspectief. Lezen kan hiertoe een bijdrage leveren voor zover het leesproces met een wisseling van standpunten en perspectieven is verbonden. Door te lezen leert het kind zijn eigen standpunten te relativiseren. Dit wil niet zeggen dat lezen zijn functie verliest wanneer het kind deze vaardigheid onder de knie heeft. De verschillende mogelijke standpunten in de wereld zijn immers onuitputtelijk.

Jan-Hendrik Bakker merkt op dat deze reflexiviteit ook met een computergame kan ontwikkeld worden – dat literatuur op dat vlak dus geen unieke functie bekleedt. Wilna Meijer ontkent dit niet, maar meent dat de personages in een boek zich nog steeds meer lenen tot identificatie dan deze in een game.

Ronald Soetaert meent dat reflexiviteit inderdaad een kenmerk van literatuur kan zijn maar dat dat daarom niet noodzakelijk ook zo is. Sommige lezers reflecteren immers niét maar gaan volledig op in het verhaal: ze verliezen contact met de realiteit en daarmee eindigt de leeservaring. Soetaert gelooft dat voor alle positieve functies van lezen ook hun negatieve omgekeerde waar is: lezen kan evengoed leiden tot vervreemding en onverschilligheid. Wilna Meijer antwoordt dat zelfs wanneer lezen vervreemding en onzekerheid veroorzaakt, de lezer in ieder geval nadenkt, en dus niet meegaat in kant-en-klare opvattingen.

Wanneer Linde van den Bosch nogmaals vraagt wat lezen dan eigenlijk oplevert, verzet Luc Devoldere zich tegen het utilitaristische karakter van de vraag. De meetbare effecten van lezen zijn onmogelijk scherp te krijgen. Koen Jaspaert verduidelijkt dat 'opleveren' breder dan in de materialistische zin moet gedefinieerd worden. Wanneer talloze mensen bezig zijn met het stimuleren van lezen, stelt zich automatisch de vraag waarom dat gedaan wordt en wat het effect hiervan is. Dat we door te lezen 'betere reflecteerdere' worden is een al te eenvoudig antwoord op de vraag naar de functies van lezen.

Dick Schram merkt op dat de vraag naar de functie van het lezen van literatuur ook een empirische dimensie heeft. Er is onderzoek gedaan naar de effecten van het lezen, hoe schaars ook. Resultaten van dat onderzoek zouden een element in de discussie kunnen zijn. Een van de vaststellingen is bijvoorbeeld dat het effect van het lezen van een tekst of een genre teksten niet gelijkgesteld kan worden aan de interpretatie van de vorm en inhoud van die tekst(soorten). Het is verder de vraag of bepaalde functies die aan het lezen van literatuur worden toegeschreven wel specifiek zijn voor lezen of zij ook niet door andere media kunnen worden vervuld. Meer in het algemeen pleit Schram er voor om de resultaten en mogelijkheden van empirisch onderzoek in de discussie te betrekken. Dit is belangrijk voor de legitimering van het literatuuronderwijs en de leesbevordering. Feit is dat bij beide vormen van interventie de vraag naar het effect telkens weer opduikt.

Volgens Jan-Hendrik Bakker heeft lezen wel een materialistisch nut. Hij haalt Houellebecq aan die beweert dat de werkelijkheid een grote supermarkt is waarin we ons staande moeten houden. Literatuur is een relatief traag medium en biedt de mogelijkheid om ons te onttrekken aan de enorme golf van prikkels die ons dagelijks overspoelt. Lezen schept meer ruimte dan andere media. Alleen al door de tijd en concentratie die een boek van een lezer vraagt zijn deze lezers minder beschikbaar voor de eindeloze consumptieve *ratrace*. Houellebecq noemt dit een vorm van 'koude revolutie'.

Kris Humbeek noemt het onderzoek naar het 'nut' van lezen een geïnstitutionaliseerde vorm van paniek. De droom van de vrije, reflecterende mens is een erfenis uit het verleden waar tegenwoordig geen mens meer in gelooft. Toch blijven we deze idealen met ons meezeulen. Vandaag zoeken we naar de unieke functie van de literatuur, terwijl ze die waarschijnlijk niet heeft! Frank van Dixhoorn merkt op dat wiskundigen zich nooit de vraag stellen waarom mensen in hun verdere leven nooit meer aan wiskunde doen. Enkel omtrent het lezen koesteren we deze vorm van melancholie. De hardnekkigheid waarmee de vraag gesteld wordt, is een signaal.

2. Waarom haken lezers af?

2.1 Statement Annemie Leysen

Annemie Leysen biedt enkele mogelijke verklaringen voor afhaakgedrag:

- Door te lezen kijken we anders tegen de wereld aan. Mensen die niet lezen hebben nooit geleerd dat de wereld er anders kan uitzien; dit zou een oorzaak van afhaken kunnen zijn.
- Er is een overaanbod aan alternatieven. Als we naar een film kunnen kijken, die ons naast woord ook beeld en geluid biedt, waarom zouden we dan nog naar een boek grijpen?
- Lezen is niet meer verankerd in ons dagelijkse leven waarin drukke agenda's de hoofdrol spelen. Alles is *lifestyle* geworden, literatuur past niet in die tendens.
- De jeugd wordt opgezaaid met een canon die de leeslust niet bevordert.
- Er is een overaanbod aan boeken; een geschikt boek is moeilijk te vinden.

2.2 Statement Majo de Saedeleer

In Vlaanderen wordt de canon steeds minder opgedrongen. Leerkrachten laten leerlingen steeds vaker vrij in hun keuze. Toch haken vele jongeren af. Ook Majo de Saedeleer biedt enkele mogelijke verklaringen voor dit afhaakgedrag:

- 'Geen tijd': dit betekent dat ze er geen tijd voor willen maken of niet weten wat ze moeten lezen. Hierin schuilt de taak van de leesbevorderaars: zij moeten op het juiste moment het juiste boek aanreiken. Zo worden lezers gegrepen vanuit hun eigen belangstelling.

- Het afhaakmoment ligt in de puberteit, tussen twaalf en veertien jaar. De school eist dan meer tijd op en het is voor pubers een sociaal-psychologisch bewogen periode.
- Lezen heeft geen cool imago. En imago is heel belangrijk in de puberteit.

Veel jongeren hebben moeite om zich door een tekst heen te worstelen. Als hun technische leesvaardigheid gedurende de lagere school onvoldoende ontwikkeld wordt, krijgen ze geen tweede kans: deze vaardigheid blijft onderontwikkeld.

De Stichting Lezen wil kinderen een waardevolle leeservaring bieden. Als men op jonge leeftijd is voorgelezen of zelf las en dat als positief heeft ervaren, dan grijpt men op latere leeftijd dikwijls terug naar een boek. De kracht van fictie schuilt volgens Majo de Saedeleer in verhalen; mensen zullen altijd naar verhalen verlangen.

2.3 Discussie

Ad van Dam bevestigt Majo de Saedeleers stelling dat verhalen belangrijk zijn: lezers willen zich identificeren. Misschien spreken de beschikbare verhalen een bepaalde groep lezers onvoldoende aan?

Gert Rijlaarsdam vraagt zich af waarom we deze vraag eigenlijk stellen. Kennelijk vinden we dat afhaakgedrag verkeerd en denken we dit gedrag te zullen voorkomen wanneer we de oorzaken kennen. 'To read or not to read' is volgens Rijlaarsdam echter een vrije keuze. Je kan niemand dwingen om te lezen. Bovendien is iemand die afhaakt ooit een lezer geweest, die dus de ervaring van het lezen kent. Is dat niet voldoende?

Koen Jaspaert verduidelijkt dat het doel van het debat er niet in bestaat om afhaakgedrag te bestrijden. Indien de functie van lezen al vervuld is op het moment dat lezers afhaken is er immers geen probleem. Maar ook het tegendeel is mogelijk, namelijk dat lezers afhaken vooraleer ze een echte leeservaring hebben gehad. Men moet dus achterhalen wanneer afhaakgedrag wel problematisch is, en waarom het zich in dat geval voordoet. Zo heeft Frank Huysmans als medewerker van het Sociaal en Cultureel Planbureau onderzoek verricht naar lezen en mediagebruik. Daaruit bleek dat niet alleen onder jongens, maar in alle groepen van de samenleving het aantal lezers daalt. Vrouwen bleven nog het meest bij boeken en literatuur, mannen hielden het bij kranten en tijdschriften. Maar wat met mensen die buiten het verplichte leesonderwijs nooit gelezen hebben? Uit onderzoek blijkt dat deze groep steeds groter wordt. En wat met de lezers die later afhaken, in de levensfase tussen 25 en 45 jaar, wanneer ze het erg druk krijgen en geconfronteerd worden met een enorm aanbod aan amusement?

Het gezelschap rond de tafel zoekt dus naar verklaringen voor dit dalend aantal lezers. Haken lezers af nadat ze een bepaald inzicht hebben verworven of omdat ze het nut van lezen niet inzien? Worden ze aangetrokken door de alternatieven? Ligt het probleem bij de gemakzucht van de lezer, of bij het onderwijs, dat nochtans alles in het werk stelt om lezen te stimuleren? Wordt het lezen dan wel op een goede, gerichte manier ondersteund?

Jean-Pierre Rondas onderscheidt verschillende soorten lezers. Hoeveel lezers kunnen tegenwoordig nog een boek aan van kaft tot kaft?

Kris Humbeeck meent dat lezers afhaken omdat met lezen geen sociaal kapitaal te verwerven is. Van de premier van België is bekend dat hij zich terugtrekt om te lezen wanneer hij een dip heeft. Lezen heeft in zijn geval een escapistische functie, de hele bevolking krijgt impliciet de boodschap mee dat lezen en macht losgekoppeld zijn – lezen laat je vrijblijvend ontsnappen aan de wereld. Het zou goed zijn om lezen opnieuw te koppelen aan een machtsstatus.

Frank van Dixhoorn verzet zich tegen de richting die de discussie uitgaat. Hij voelt bij een aantal sprekers de achterliggende idee dat het afhaken van lezers te verklaren is vanuit externe factoren. Volgens van Dixhoorn is dit onjuist. Jan-Hendrik Bakker vraagt zich dan weer af wat de doelstelling moet zijn van de docent. Leesplezier of kennisoverdracht? Frank van Dixhoorn antwoordt dat hij liever niet wil ingaan op deze tegenstelling. Volgens hem moeten kinderen gewoon leren omgaan met de authentieke ervaring die lezen opwekt. Sommige lezers hebben het troostende van lezen nodig, voor sommigen is

lezen onvermijdelijk. Koen Jaspaert betitelt deze noodzaak als ‘een emotionele vorm van Compeed’. Annemie Leysen werpt tegen dat fervente lezers hierdoor een beetje worden afgeschilderd als sukkelaars.

Tijdens Frank van Dixhoorns carrière in het middelbare onderwijs werd het hem duidelijk dat leerlingen van die leeftijd niet lezen. Misschien lasen ze vroeger wel, maar in de brugklas haken ze af – omwille van de obligate leesverslagen, zo zeggen ze zelf. Wat moet, is immers niet leuk meer. Jonge leerkrachten hebben bovendien nergens geleerd hoe om te gaan met de frustratie die bepaalde verplichte boeken uit de canon opwekken bij leerlingen, met de authentieke vragen die zulke teksten vaak oproepen. Het literatuuronderwijs leidt er met andere woorden toe dat vaak sublieme teksten worden geneutraliseerd. Door op die manier de canon te onderwijzen komen kinderen niet toe aan meer dan oppervlakkige reflectie.

Geert Buelens merkt op dat mensen vaak stoppen met alles wat in het middelbare onderwijs onderwezen werd. Wie heeft er na zijn schooltijd nog eens fysica of chemie beoefend?

Walter Schlundt Bodien sluit zich aan bij de kritiek op het onderwijs. Zo wordt zijn kleinzoon ontmoedigd in zijn leesproces, doordat hij boeken moet lezen van een ‘lager’ niveau dan hetgeen hij wil of aankan. Uit het onderzoek van Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa bleek ook dat vooral mannelijke lezers in de puberteit afhaken. Meisjes lezen dikwijls wel verder en hun leesplezier stijgt zelfs naarmate hun persoonlijkheidsontwikkeling vordert. De verklaring hiervoor hangt volgens Schlundt Bodien samen met ‘prestige’: het is moeilijk om te zeggen dat je van lezen houdt en niet van voetballen of van brommers, of dat gamen niet cool is. Wat je *peer group* doet, doe jij ook. Voor meisjes kon lezen wel nog prestigieus zijn, vrouwen lezen immers meer dan mannen.

Volgens Gert Rijlaarsdam is het wel degelijk de taak van het onderwijs om leerlingen de kans te bieden om te lezen, maar kan het hen niet dwingen. Ook Kris Humbeek meent dat literaire competentie bijgebracht moet worden in het onderwijs. Jan-Hendrik Bakker stipt echter aan dat er een onderscheid is tussen literatuuronderwijs en leesbevordering. Jongens stappen dikwijls over op andere vormen van lezen. Zij lezen dus door, maar op een andere manier: het gaat om recensies op het internet of interpretaties van films als *The Matrix*. Gert Rijlaarsdam stelt zich daarbij de vraag of iedereen die leest ook een lezer is. Dirk Van Ryckeghem merkt op dat lezen in het algemeen bijdraagt tot taalvaardigheid en dat die taalvaardigheid in het gedrang komt wanneer er niet meer gelezen wordt. Jan-Hendrik Bakker verwijst hier opnieuw naar de literatuurgeschiedenis. Willen we dat ook de belangwekkende literaire werken uit het verleden nog gelezen worden?

Ronald Soetaert merkt op dat men in het onderwijs slechts een beperkt aantal kennisgebieden onderscheidt waarvan men vindt dat ze moeten worden doorgegeven. Wilna Meijer vindt op haar beurt dat er net te veel getoetst wordt. Zelfs het kleuteronderwijs wordt steeds schoolser: ook voorlezen wordt ingepast in de schoolse cultuur. Lezers worden gevormd reeds lang voor het literatuuronderwijs: denk maar aan het lezen van prentenboeken door (en: samen met) peuters en kleuters, wat in ‘geletterde milieus’ thuis gebeurt, voor het slapen gaan. Ze betwijfelt of de huidige tendens van verschooling van peuter- en kleuterklassen wel zo bevorderlijk is voor het lezen en het leesplezier – de Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) met zijn taalontwikkelingsprogramma’s, voorgeprogrammeerde en docentgestuurde instructie en toetsen.

Koen Jaspaert sluit samenvattend af met de vraag of lezen al dan niet via het onderwijs moet gepromoot worden. De concurrentie van andere vaardigheden is enorm: er moet erg veel kennis overgebracht worden in zeer weinig tijd. Hoe belangrijk is lezen ten opzichte van andere competenties?

3. Wat zijn de sterke en de zwakke punten van lezen ten opzichte van andere media?

3.1 Statement Jean-Pierre Rondas

Jean-Pierre Rondas speelt in deze uiteenzetting het medium radio uit tegen het medium lezen – al vindt hij lezen niet echt een medium: het overstijgt alle media omdat het in alle media aan bod komt. Samen met Derrida en Ricoeur gelooft Rondas dat taal ernaar streeft om vanuit zijn orale vorm te worden neergeschreven. Taal wil op schrift worden gezet en

gelezen – Rondas verduidelijkt dat hij het over fictioneel lezen heeft. Maar waarom wordt cultureel lezen niet beschouwd als fictioneel lezen? Rondas verzet zich tegen de tegenstelling fictioneel lezen versus cultureel lezen. Hij relateert het onderscheid tussen fictie en non-fictie: literaire en niet-literaire leesstrategieën verschillen niet ingrijpend.

3.2 Statement Ad van Dam

Er zijn veel verschillende manieren van lezen. Er is het lezen dat je leert op school, maar er is ook het lezen van beelden. Naast het lezen op papier is het lezen op internet in opmars. De digitale manier van vertellen verschilt echter aanzienlijk van de lineaire. Het verhaal staat centraal, maar het proces is interactiever. Dit digitale lezen vereist andere vormen van leesbevordering, we kunnen spreken over mediabevordering of kijkbevordering.

3.3 Statement Fine Trossèl

Fine Trossèl is filmproducent en bewerkt kinderliteratuur tot tekenfilms, computerspelletjes en bordspelen. Volgens haar wordt de fantasie door het lezen van een boek optimaal gestimuleerd, maar kan een verhaal dat op verschillende mediaplatforms wordt gepresenteerd veel meer lezers/kijkers bereiken. Elk medium heeft een specifieke impact op de gebruiker; opdat kinderen zich daarvan bewust zouden worden, moeten we hen media-competentie bijbrengen. De wereld is nu multimediaal en elk medium heeft zijn waarde. Als je een verhaal aanbiedt via verschillende platforms/media, wordt er uiteindelijk ook meer gelezen – kijk maar naar de gestegen verkoop van *Harry Potter*-boeken na het uitbrengen van de film. Media-competentie komt helaas niet aan bod in het hedendaagse onderwijs en zou als verplicht vak op elke school onderwezen dienen te worden. Het boek lezen is moeilijker dan passief naar de verfilming kijken, maar volgens Trossèl levert de leeservaring juist door die inspanning meer op. Het is belangrijk dat mensen tenminste één keer in hun leven een intense leeservaring meemaken. Het liefst in hun jeugd zodat zij later, wellicht na een periode van niet lezen, vanuit die positieve ervaring toch weer beginnen met het lezen van een boek.

3.4 Discussie

Uit Ad van Dams statement begrijpt Koen Jaspaert dat het verhaal centraal staat en het medium er eigenlijk niet zoveel toe doet. Jaspaert werpt de vraag op of het boek dan eigenlijk wel een meerwaarde heeft. Levert de leesinspanning, zoals Fine Trossèl zei, werkelijk die verrijking op? Trossèl bevestigt nogmaals dat het lezen van een boek bij uitstek de fantasie stimuleert. Ook Jan-Hendrik Bakker ziet de meerwaarde van lezen in het ontwikkelen van de fantasie en de persoonlijke betrokkenheid van de lezer: literatuur bevordert de individuele reactie. Bovendien is literatuur aanzienlijk goedkoper te produceren dan andere media. Ad van Dam werpt tegen dat de democratisering van de andere media razendsnel evolueert. Je kan nu ook met je eigen camera filmpjes draaien, ze thuis op de computer monteren en ze publiceren op internet. Frank van Dixhoorn vult aan dat lezers steeds meer gaan optreden in hun eigen verhaal, bijvoorbeeld in computergames.

Geert Buelens juicht het pleidooi voor het opnemen van algemene media-competentie in het onderwijs toe. Waarom bijvoorbeeld geen aandacht voor de geschiedenis van de film, van de computergame? Op die manier wordt meteen ook het stigma weggenomen dat rust op literatuur. Er is meer dan de intensiteit van een goed boek. Vanzelfsprekend hebben we allemaal behoefte aan intensiteit, maar die ervaring is evengoed te vinden in film. Elk medium levert plezier op. En binnen elk medium kan het ‘instantplezier’ onderscheiden worden van een intensere ervaring die moeilijk te benoemen is.

Ronald Soetaert meent dat het in het onderwijs essentieel is een vaardigheid als *medialiteracies* (‘mediageletterdheid’: het kritisch lezen van de mediataal) te combineren met *cultural literacies* (‘culturele geletterdheid’).

Gerlien van Dalen wijst op een advies over mediawijsheid dat de Raad voor Cultuur in juli 2005 heeft uitgebracht. Zowel in de praktijk als in het overheidsbeleid was media-educatie tot dan toe exclusief gericht op onderwijs, kinderen en jongeren, aanbod en bescherming. Om optimaal te kunnen functioneren in een van media doordrenkte samenleving is het echter van belang dat iedereen de kennis, vaardigheden en mentaliteit heeft om zich gemakkelijk en betekenisvol in die omgeving te bewegen. De Raad spreekt daarom niet langer van media-educatie, maar van mediawijsheid als ‘het geheel aan kennis, vaardigheden en men-

taliteit waarover burgers moeten beschikken om zich bewust, kritisch en actief te bewegen in een complexe, veranderlijke en essentieel gemediatiseerde wereld'. De bevordering van mediawijsheid verdient een prominente plaats op de agenda. In het aangescherpte perspectief van de Raad blijft onderwijs zeker een belangrijke speler; de Raad is voorstander van het aanstellen van mediacoaches in het onderwijs.

Koen Jaspaert zet afsluitend een aantal vaststellingen en nieuwe vragen op een rijtje:

- Lezen stimuleert de fantasie meer dan andere media.
- Men gaat niet op een gelijke manier om met de media: verschillende media lokken verschillende benaderingswijzen uit.
- Hoe zit het met de eerder genoemde reflexiviteit? Bevordert literatuur deze reflexiviteit meer ten opzichte van andere media?

4. Welke plaats zal lezen binnen twintig jaar innemen?

4.1 Statement Walter Schlundt Bodien

Walter Schlundt Bodien is ervan overtuigd dat het verhaal blijft. De informatiedrager zal echter voortdurend evolueren, bijgevolg ook de lezer. Als we terugkijken naar het ontstaan van de boekdrukkunst, begrijpen we dat deze uitvinding een hele schok was voor de mensen. Zij waren gewend aan een kleurrijke orale vertelling, en werden plots geconfronteerd met een eendimensionale bundel papier. Volgens Schlundt Bodien zal het *e-book* een belangrijke rol spelen in de toekomst. Verder ziet hij iets ontstaan als 'het verbeelde verhaal' waarin de lezer kan meespelen buiten de dimensies van zijn/haar eigen hoofd. Computergames zijn dit pad al ingeslagen, maar de mogelijkheden zijn voorlopig begrensd. Over twintig jaar spelen we echter met onze medelezers in een holografische ruimte ons eigen verhaal. Dit verhaal communiceert met de lezer en de lezer communiceert terug. In *Star Trek Voyager* wordt deze evolutie nu al gefictionaliseerd: de bemanning kan zich ter ontspanning terugtrekken in een ruimte waar men een verhaal kan uitkiezen en beleven. Walter Schlundt Bodien voorspelt een enorme stijging van het aantal 'lezers' wanneer deze ontwikkelingen reëel worden.

4.2 Statement Frank Huysmans

Frank Huysmans legt de aanwezige cijfers voor uit het onderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Volgens hem is het onwaarschijnlijk dat er een keerpunt komt in de daling van het aantal lezers. Niet alleen het lezerspercentage daalt, maar ook het aantal uren dat er gelezen wordt. De mensen die blijven lezen vormen een kleine groep. Door een zich diversifiërend vrijetijdsaanbod ligt het voor de hand dat de vrije tijd over meer verschillende zaken wordt verspreid en de spoeling voor het lezen dunner wordt. Frank Huysmans ziet wel een toekomst weggelegd voor combinaties van tekst, beeld en geluid; hybride mediavormen waarin narratieve structuren centraal staan.

4.3 Discussie

Koen Jaspaert hoort een aantal mensen pleiten voor gecombineerde media, een realiteit dankzij de ontwikkeling van nieuwe dragers. Hoe realistisch is het echter om ervan uit te gaan dat deze gecombineerde media zullen ingezet worden voor eendimensionale tekst? Of blijft het boek bestaan?

Jan-Hendrik Bakker vindt dat Schlundt Bodiens visionaire holografische ruimte al bestaat op het internet waar verhaalvormen bestaan waarin verschillende deelnemers een rol spelen. Bakker vraagt zich af in hoeverre de vrees voor op hol slaande media bovendien zinvol is. De mens is een speelbal in een geheel van krachten, hij beslist niet autonoom over zijn eigen ontwikkeling. Ook Schlundt Bodien relateert deze angst voor nieuwe media. Eeuwen geleden stonden mensen even wantrouwig tegenover boeken omdat zij een orale vertelcultuur gewend waren. Mensen zijn geen slaven van de media – we hebben ook leren omgaan met de computer.

Frank van Dixhoorn vertelt dat onderzoek heeft uitgewezen dat de intelligentie gestegen is sinds de alomtegenwoordigheid van internet, ondanks het feit dat er minder gelezen wordt. Gert Rijlaarsdam vult aan dat de voornoemde 'reflexiviteit' door de nieuwe ontwikkelingen juist mogelijk wordt voor meer mensen.

Koen Jaspaert stelt dat we in 2025 dus geen boeken meer cadeau zullen krijgen, maar virtuele ruimtes. Mensen zullen verhalen tot zich blijven nemen onder een of andere vorm – vinden we de specificiteit van geschreven literaire taal dan niet belangrijk? Ziet dan niemand meer een plaats voor het geschreven boek over 25 jaar?

Walter Schlundt Bodien meent dat het boek zoals wij dat kennen, inderdaad op zijn laatste benen loopt en dat de functie van lezen door andere dragers zal worden overgenomen. Geert Buelens merkt op dat we naast de receptieve kant ook moeten denken aan de productieve kant: mensen willen hun verhaal kwijt en zoeken daarvoor een medium, zo blijkt uit de enorme populariteit van weblogs.

Volgens Kris Humbeek kan de complexiteit van de wereld beter gevat worden in hybride vormen. De troostende functie van het boek ziet hij wel standhouden.

Koen Jaspaert werpt tegen dat geschreven taal volgens hem een superieur medium is om deze complexiteit te vatten. In poëzie zit oneindig veel betekenis waarover je kunt reflecteren. Kris Humbeek verduidelijkt dat hij doelde op het vertellen van verhalen waarbij hybride vormen goed van pas komen. Koen Jaspaert vat tenslotte samen dat het klassieke lezen omwille van haar unieke functie niet verdwijnt, maar beduidend meer concurrenten krijgt. De specificiteit van dit lezen, de rol die dit lezen vervult zal nog verder gedefinieerd moeten worden. Niet alleen door deskundigen, maar ook door de lezers zelf.

Index

- 1984 46, 50, 105
- A**
- About a Boy* 46
- Advocaat van de hanen* 98
- A la recherche du temps perdu* 38
- Alle schrijvers hebben gelijk* 28
- American Beauty* 37
- Andringa, E. 79
- Anker, Robert 18, 60
- A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* 22
- Arendt, Hannah 46, 67, 87
- Aristoteles 31
- Arnold, Matthew 23
- As You Like It* 34
- Atwood, Margaret 37
- Augustinus 36
- Austen, Jane 61
- B**
- Bakker, Jan-Hendrik 3, 90, 95, 109
- Balzac, Honoré de 34
- Barker, Chris 24
- Barthes, Roland 32, 38, 86
- Battus (ook: Grijs) 54
- Baudrillard, Jean 50
- Beethoven, Ludwig van 57
- Belijdenissen* 36
- Beowulf* 87
- Big Brother* 45, 46
- Bizzell, Patricia 67
- Bloom, Alan 11, 13
- Bomans, Godfried 54
- Boon, Louis Paul 31, 54, 61
- Borges, Luis 51, 62
- Bourdieu, Pierre 23
- Brave New World* 50
- Bricks and Mortar* 62
- Brooks, David 25
- Brusselmans, Herman 87
- Buelens, Geert 89, 109
- Burke, Kenneth 65, 66
- C**
- Campert, Remco 54
- Camps, Hugo 54
- Carmiggelt, Simon 54
- Castells, Manuel 22, 49, 66
- Cervantes, Miguel de 34
- Clueless in Academe* 20
- Confucius 66
- Cortázar, Julio 51
- Culture and Anarchy* 23
- D**
- Dangerous Minds* 20
- Danto, Arthur 27
- Dead Poets Society* 20
- De bibliotheek van Babel* 62
- de Bie, Wim 54
- de Botton, Alain 38, 40
- De Coninck, Herman 55
- De cultuur van het lezen* 3, 91, 109
- De duivelsverzen* 40
- Defoe, Daniel 46
- De man zonder eigenschappen (Der Mann ohne Eigenschaften)* 9, 12, 55
- De Revisor* 37
- De romantische school* 40
- Descartes, René 49
- De televisie* 43
- Deus X* 51
- Dorrestein, Renate 87
- Drummond, Carlos 38
- E**
- Eco, Umberto 31, 44
- Educating Rita* 20, 28
- Een liefde van Swann* 38
- Een schitterend gebrek* 19
- Eerste indrukken* 34
- Einstein, Albert 104
- Elementaire Deeltjes* 68, 98
- Elsschot, Willem 91
- Ensor, James 35
- Erasmus, Desiderius 41
- Expeditie Robinson* 46
- Ezelsproces* 87
- F**
- Fahrenheit 451* 50
- Finding Forrester* 20
- Fens, Kees 33, 91
- Finding Myself* 46
- Finkelkraut, Alain 11
- Finnegans Wake* 51
- Fitzgerald, F. Scott 58
- Flaubert, Gustave 34
- Franke, Herman 46
- Franzen, Jonathan 38
- Freebody, P. 17
- G**
- Gee, Jim 25, 51, 52
- Geletterde Mensen* 19
- Giroux, H.A. 24
- Goffman, Erving 34, 35
- Goldhaber, M.H. 57
- Graf, W. 77
- Graff, Gerard 20
- Grand Theft Auto* 51
- Greenblatt, Stephen 66, 67
- H**
- Hakemulder, F. 79
- Hall, Stuart 24
- Harry Potter* 87
- Heath, Shirley Brice 38
- Heijne, Bas 37
- Herbart, Johann Friedrich 86
- Herman, D. 80
- Hermans, Willem Frederik 58, 79
- Het Slotfeest* 18, 29
- Heumakers, Arnold 12
- High Fidelity* 47
- Homerus 50
- Horatius 65
- Horen, zien en zwijgen* 43
- Hornby, Nick 46, 47
- Houellebecq, Michel 68
- Huizinga, Johan 11
- Huntington, S.P. 11
- Huxley, Aldous 27
- I**
- Ideeën* 54
- Ilias* 87
- Imelman, J.D. 18, 67
- In de ban van mijn vader* 47
- J**
- James, Henry 35
- Japin, Arthur 19
- Jaspaert, Koen 86, 90, 109
- Jones, Dylan 46, 47
- Joyce, James 34, 51
- K**
- Kant, Immanuel 28, 86
- Kloek, J. 78
- Komrij, Gerrit 34, 43
- Konrád, Györgi 13, 34, 36
- Koolhaas, Rem 62
- Kouba, Bart 61
- Kousbroek, Rudy 105
- Kristeva, Julia 36
- Kruithof, Jacques 18, 29
- Kundera, Milan 34, 98
- L**
- Lanham, Richard 50, 58
- Le gout des autres* 20
- Letterenbeleid Nederlandse Taalunie 2004-2007* 3
- Litt, Toby 46
- Lolita lezen in Teheran. Het waargebeurde verhaal van zeven jonge vrouwen en hun verboden leesclub.* 64
- Lord of the Rings* 87
- Luke, A. 17

M		R		van Kooten, Kees		19, 58
MacLure, Maggie	68, 69	<i>Requiem</i>	46	van Schooten, E.		80
Mann, Thomas	34	Reve, Gerard	87	Van Zomeren, Koos		31
Marley, Bob	46	Richardson, Samuel	34	Verboord, M.		80
Marquard, Odo	98	Rijlaarsdam, Gert	88, 109	Verdoodt, Ive		9, 20
McEwan, Ian	47, 68	Robberechts, Daniël	28	<i>Vergeten Straat</i>		31
Meijer, Henk Romein	39	<i>Robinson Crusoe</i>	46, 67, 105	Veronesi, Sandro		47
Meijer, Wilna	67, 86, 109	Roddenberry, Gene	50	<i>Vice City</i>		51
Mertens, Anthony	28	Rorty, R.	34, 36	W		
Mijnhardt, W.W.	78	Rushdie, Salman	40, 61	Weinreich, Max		16
<i>Millennials and Bobos</i>	25	Rutten, Kris	9, 83	Wilde, Oscar		35
<i>Misdaad en straf</i>	98	S		Williams, Raymond		23
Mitchell, Joni	46	Said, Edward	11, 23	Wilmink, Willem		68
<i>Mogelijkheid van een eiland</i>	68	Salinger, Jerome David	58	Z		
Montaigne, Michel de	25	Samyn, Michaël	50	Zaid, G.		58, 66
<i>Monty Python</i>	38	Schafthuizen, Joop	87	<i>Zaterdag</i>		47, 68
Mooij, J.J.A.	32	Scheele, B.	77	<i>Zelfbeeld</i>		46
Mortier, Guy	19	Schippers, K.	34	<i>Zes personages op zoek naar een auteur</i>		34
Mottart, André	3, 9, 83, 109	Scholes, R.	38, 39, 40	<i>Zomergasten</i>		38, 45
Mozart, Wolfgang Amadeus	46, 47	Schram, Dick	3, 69, 74, 109	Zwaan, R.A.		79
Mulder, Jan	54, 59	Shakespeare, William	34, 61			
Mulisch, Harry	58, 61	Shaw, George Bernard	19			
Multatuli	54	<i>Sheherazade</i>	31			
Musil, Robert	9, 15, 43, 51, 55, 86	Sloterdijk, Peter	28, 43			
<i>My Fair Lady</i>	19	Smith, Zadie	46			
N		Snoop Doggy Dogg	46			
Nabokov, Vladimir	58	Soetaert, Ronald	3, 7, 90, 105, 109			
Nafisi, Azar	64	Spengler, Oswald	11			
Nelck-da Silva Rosa, Fransje	86, 109	Stalpers, C.	80			
Neurath, Otto	105	<i>Star Trek</i>	50			
<i>New London Group</i>	22	Steiner, George	12, 47, 60, 62			
O		Sterne, Lawrence	51			
<i>Odyssee</i>	86	Stevens, Wallace	39			
Offermans, Cyriel	18	Street, Brian	21			
<i>Oprechter trouw</i>	39	T				
Orwell, George	27, 46	<i>Taalpeil</i>	105			
<i>Over schoonheid</i>	46	<i>Taken</i>	50			
Oversteegen, J.J.	32	Ten Braven	33			
Ovidius	19	<i>The Education of Max Bickford</i>	20			
P		<i>The Matrix</i>	50			
Pepys, Samuel	54	<i>The Network Society</i>	49, 66			
Pessoa, Fernando	35	<i>The Terminator</i>	98			
Phillips, Arthur	65, 68	<i>The White Shadow</i>	20			
Pieters, Jürgen	66, 67	Tolstoj, Leo	34			
Pirandello, Luigi	34	Toussaint, Jean-Philippe	45			
Plato	31, 50	<i>Trends in de Tijd</i>	80			
Poe, Edgar Allan	16	<i>Tristram Shandy</i>	51			
Pontiggia, Giuseppe	65	Trossèl, Fine	88, 109			
Postman, Neil	27, 28	U				
<i>Praag</i>	65	<i>Ulysses</i>	51			
Proust, Marcel	34, 38	V				
<i>Pygmalion</i>	19	van Dalen, Gerlien	86, 109			
Q		van Dam, Ad	88, 109			
Queneau, Raymond	51	van Dam, Harm-Jan	41			
		van den Bosch, Linde	3, 109			
		van der Bolt, L.	79			
		van Dixhoorn, Frank	88, 109			

anus, taal,
communie
catie, lit
n spraak
atuur, ta
erlands
nds onde

adres
Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 HN Den Haag
Nederland

telefoon
+ 31 70 346 95 48

fax
+ 31 70 365 98 18

e-mail
info@taalunie.org

internet
www.taalnieversum.org