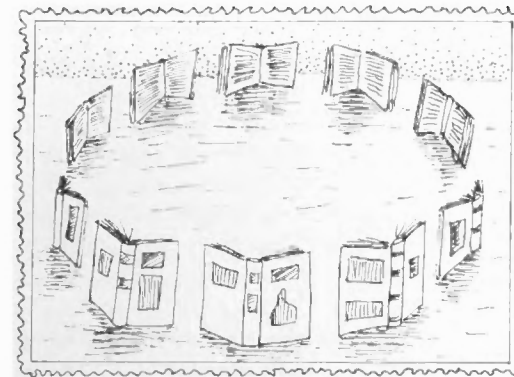


# Dat komt er nou van... - veertig-plussers over de effecten van hun literatuur- en kunstonderwijs.

*In de grote hoeveelheid publicaties over het literatuuronderwijs komt zelden de vraag aan bod naar het effect ervan. Tanja Janssen deed er onderzoek naar, maar bewees de bijna-onmogelijkheid van zo'n uiterst interessant onderzoek.*



Joop Dirksen

## Rendement

Effectmeting is een essentieel onderdeel van elk onderwijsproces, of minstens, zou dat moeten zijn. Wat bereik ik bij mijn leerlingen als ik ze de stof zó voorschotel? Hoe vergroot ik het rendement?

Natuurlijk is er de kortetermijnmeting van het proefwerk, en de centrale meting van het examen, maar de vraag naar het effect, het rendement van het gebodene reikt veel verder dan de muren van het schoolgebouw. Wat heb je in je naschoolse leven aan de wiskundekennis die je moeizaam hebt verworven, wat kun je met de taalbeheersing die je op hebt gedaan, wanneer is de kennis van aardrijkskunde en geschiedenis die je je hebt eigen gemaakt, je van enig praktisch nut? Of moet je maar aannemen dat het allemaal aan dat vage begrip 'vorming' heeft bijgedragen?

Bij vakken waar men landelijk een afgewogen programma van heeft samengesteld, valt nog te verwachten dat de wijze mannen (en de paar wijze vrouwen die ook mee mochten praten: waarom zijn dat er vaak zo weinig?) uitvoerig hebben stilgestaan bij het nut van het door hen voorgeschreven programma. Dus nu de Tweede Fase van start is gegaan, mag gesteld worden dat er door de VOG's uitvoerig is nagedacht over het nut, het effect van alle

geformuleerde leerdoelen, eindtermen, en de leerroutes op weg daarnaar toe. Eén onderdeel echter van het schoolprogramma was steeds een vrijwel geheel vrij in te vullen onderdeel en ook nu blijft het voor een deel nog een zaak van de school hoe het ingevuld gaat worden. Literatuuronderwijs is (en zal blijven), een vakonderdeel waar heel sterk het stempel van de eigen literatuuropvatting, de eigen kunstbeschuwing op gedrukt wordt.

## Effecten van verschillende invalshoeken

Een in mijn ogen uitermate interessante onderzoeksvraag op het gebied van de literatuurdidactiek is de vraag naar de effecten op langere termijn van verschillende soorten invalshoeken bij het literatuuronderwijs.

Tanja Janssen promoveerde vorig jaar op een onderzoek dat onder andere deze vraag stelde (*Literatuuronderwijs bij benadering*, Amsterdam 1998). Ze volgde vier aanpakken van literatuuronderwijs en keek naar de resultaten op korte termijn. De vier door haar onderscheiden aanpakken waren respectievelijk literatuuronderwijs als culturele vorming, literatuuronderwijs als literair-esthetische vorming, literatuuronderwijs als maatschappelijke vorming en literatuuronderwijs gericht op individuele

ontplooiing. Janssen volgde vier docenten die zij op grond van hun aanpak als prototypen beschouwde en onderzocht de leereffecten bij zowel 'zittende' leerlingen als van oud-leerlingen.

Kort samengevat komen haar bevindingen bij de leerlingen erop neer dat je als docent 'terugkrijgt, wat je erin stopt', om het maar even wat oneerbiedig te stellen. De gerapporteerde leerervaringen van de zittende leerlingen weerspiegelden keurig het verschil in nadruk tussen de vier docenten. Logisch, en tegelijk op korte termijn ook heel bevredigend voor de betrokken docent.

Mijn nieuwsgierigheid reikt echter verder: wat zijn de resultaten op langere termijn van het gegeven literatuuronderwijs, of heel concreet, slaagt de ene vorm van literatuuronderwijs er beter dan de andere in belangstelling voor literatuur te wekken en levend te houden? Ook Janssen was hier - logisch - erg nieuwsgierig naar en zette een deelonderzoek op onder oud-leerlingen.

## Onderzoeksproblemen

Wie even nadenkt over zo'n onderzoek, ziet meteen allerlei problemen opdoe-

men, en wel problemen van zo’n omvang dat het de vraag is of ooit een betrouwbaar antwoord gegeven kan worden op de hierboven geformuleerde vraag. Hoe bereik je bijvoorbeeld je onderzoeksgroep? Oud-leerlingen zwermen uit en verhuizen, als student over het algemeen heel vaak, en zijn dus dikwijls niet meer op te sporen. Als dat wel lukt, komt het probleem van betrokkenheid bij de onderzoeksopzet. Heeft iedereen wel voldoende belangstelling of goede wil om de vragenlijst in te vullen of het interview serieus te nemen? En als ook die hindernis te nemen is, en genomen is, wordt de volgende, in mijn ogen vrijwel onhanteerbare complicatie, de vraag naar de zuiverheid van de respons, de betrouwbaarheid van het gerapporteerde: hoe goed is iemand na vijf of na vijftien of na vijfentwintig jaar in staat om aan te geven wat nu het effect is van het genoten onderwijs? Kan men vanuit het apert onbetrouwbare geheugen opdiepen wat er destijds gezegd, gedaan, aangeleerd is, en tegelijkertijd uitfilteren wat er na de schooltijd nog aan beïnvloeding is opgetreden door contacten met andere mensen, door confrontatie met allerlei situaties?

Tanja Janssen schreef 293 oud-leerlingen aan. De steekproeven per docent varieerden van 67 tot 87 oud-leerlingen. Voor een betrouwbare statistische meting is uiteindelijk een steekproefgroep van minimaal 30 mensen noodzakelijk, zo stelt Janssen. Welnu, voor geen van de vier groepen haalde ze die score; tussen de 19 en de 28 oud-leerlingen vulden de vragenlijst in, een score van 35%; te klein dus voor verstrekkende conclusies. Heel jammer. Janssen stelt zichzelf heel verstandig dan ook de vraag in hoeverre de reagerende leerlingen representatief zijn voor de gehele groep. Ze kan daar op grond van haar materiaal geen enkele uit-

spraak over doen, en concludeert terecht voorzichtig dat het wel eens zo zou kunnen zijn dat het gaat om een selecte groep, van waarschijnlijk meer dan gemiddeld gemotiveerde en geïnteresseerde oud-leerlingen. Juist voor deze groep, zo stelt ze terecht, doet het verschil in literatuuronderwijsaanbod er niet zo heel veel toe: geïnteresseerde en gemotiveerde leerlingen functioneren bij elke aanpak die met enig enthousiasme gebracht wordt. De rol van de docent bij deze groep leerlingen is bestendigen, eventueel uitbouwen van de interesse.

#### Natte vinger

In het materiaal dat Tanja Janssen van de oud-leerlingen heeft ontvangen, komen niet zo heel veel significante zaken aan het licht. Opmerkelijk is, zo stelt ze, dat de verschillen binnen de onderscheiden groepen groter zijn dan tussen de groepen. Als we dit onderdeel van haar erg interessante studie dus overzien, moeten we stellen dat een dergelijk onderzoek bijna niet, of misschien wel helemaal niet betrouwbaar is op te zetten. En dat terwijl de brandende vraag naar de uitwerking op langere termijn brandend blijft!

Een hypothese formuleren heeft in dit verband iets kinderachtigs, en niet zo erg veel méér waarde dan een nattevingeruitspraak bij een borrel in de kroeg. Toch formuleer ik hier de hypothese dat lezergericht literatuuronderwijs, literatuuronderwijs dat gericht is op de individuele ontplooiing van de leerling, met name bij de niet bij voorbaat in literatuur geïnteresseerde leerlingen op de lange duur een positiever effect heeft dan het traditionele, auteurs- of tekstgerichte literatuuronderwijs. Dat is een hypothese gebaseerd op overtuiging (en daar moet je voorzichtig mee zijn als het gaat om wetenschap) en ervaring (maar die wil nog wel eens gekleurd zijn door de overtui-

ging; al was de ervaring er eerst), maar ook op gezond verstand. Wie bij een voor hem niet aantrekkelijk vakonderdeel op zijn eigen beginniveau mag starten en zich niet hoeft te wringen in het pasklaar maar niet passend korset van het traditioneel tekst- en auteursgericht literatuuronderwijs, zal zich minder snel afwenden van het gebodene, en zal allicht dus enkele aantrekkelijke ‘literaire ervaringen’ opdoen.

In mijn schoolsituatie spreek ik veel ouders van leerlingen en stuur waar dat mogelijk is het gesprek in de richting van hun ervaringen met, en kijk op het genoten literatuuronderwijs. Wat in die gesprekken opvalt, is dat slechts bij de betrekkelijk weinigen die zeggen een enthousiaste docent gehad te hebben, waardering is blijven bestaan voor het gebodene. Bij de overgrote meerderheid is de reactie negatief: de aandacht voor de literatuurgeschiedenis, het trouw volgen van de bloemlezing in chronologische volgorde, het oninspirerende van teksten die ver van de leerlingen afstaan, het ontbreken van aandacht voor de individuele interesse, voor de individuele lees-smaak, voor de individuele waardering, dat alles levert aversie op die in veel gevallen tot een niet-leesperiode van soms wel vijftien jaar leidt.

#### Leeskringen voor ouders

Sinds een jaar of twaalf organiseer ik op mijn school leeskringen voor ouders. De opzet is tweeledig. Enerzijds worden ouders in de praktijk geconfronteerd met de literatuuraanpak waaraan hun kinderen worden ‘onderworpen’, anderzijds blijkt het voor veel ouders een welkom duwtje in de rug om zelf weer eens te gaan lezen. De hoop die ik koester, en die in veel gevallen uitkomt, is dat leerlingen en hun ouders aan de praat raken over samen gelezen boeken. Literatuur

maakt het immers mogelijk om over letterlijk elk onderwerp te praten via de ‘veilige omweg’ van een boek. Ouders brengen in de leeskring boeken ter sprake die ik hun kinderen heb aan- of afgeraden, leerlingen komen met boeken die ik met hun ouders heb behandeld.

Vanzelfsprekend probeer ik dan de verschillen in lezen tussen een puber en zijn ouders zichtbaar te krijgen: waar lopen hun leeservaringen duidelijk uiteen en hoe is dat te verklaren? Een voor alle partijen heel plezierige manier van werken.

In de afgelopen bijeenkomsten met de drie leeskringen die ik begeleid, heb ik de deelnemers gevraagd hun ervaringen met hun eigen literatuuronderwijs en eventueel kunstonderwijs (kunstgeschiedenis op de MMS bijvoorbeeld) op papier te zetten, aan de hand van vragen als: wat herinner je je nog van je literatuur- of kunstonderwijs, wat voor opvallende lessen of excursies of wat ook, zijn je bijgebleven, en kun je aangeven wat de uitwerking ervan is geweest in je leven tot nu toe? Heeft het onderwijs op dit gebied je gestimuleerd, afgeremd of koud gelaten?

#### Gevoel van jaloezie

Van de kleine veertig mensen die ik in mijn groepen heb, reageerden er zestien op papier, en van vier leden kreeg ik de ietwat treurig stemmende reactie dat ze eigenlijk niets te melden hadden, nooit met literatuuronderwijs in aanraking waren gekomen. Er was, zo zei één van hen, soms bij haar een gevoel van jaloezie ten opzichte van haar kinderen, om de onderwijskansen die zij geboden kregen. Maar ze realiseerde zich natuurlijk dat haar kinderen hun situatie anders beleefden, als een volstrekt normale en vaak vervelende dagvulling, dus bepaald niet jubelend over de omvang van de hun geboden kansen.

De mensen die uiteindelijk reageerden, hadden allemaal wel herinneringen. Een selectie:

“Uit mijn oude schoolrapporten blijkt dat ik kunstgeschiedenis heb gehad. Bij heel lang nadenken daarover herinner ik me een les waarin een foto van een standbeeld, Romeins of zo, bloot, ter sprake kwam. Zoals in die tijd gebruikelijk was, reageerden nogal wat leerlingen flauw en lacherig, wat een terechtwijzing van de leraar opleverde: we waren onderhand zo oud (oud genoeg) om niet meer zo kinderachtig te reageren op *BLOOT*, we moesten onderhand inzien dat dat *MOOI* was. Ik snapte er niets van, ik kon er echt niets moois aan vinden en aan de andere kant vond ik ook dat er niets over te lachen of te ginnegappen viel.”

“Het literatuuronderwijs heeft geen sporen nagelaten. Op de lagere school las ik heel erg veel en heel erg snel, zo snel dat mijn oma die toen bij ons inwoonde, niet geloofde dat ik een bepaald boek nu al uit had. Ze heeft het toen zelf gelezen om mij te kunnen overhoren, maar ik kreeg mijn gelijk.”

“Van de middelbare school herinner ik me nog wel het uiterlijk van de drie docenten die ik voor literatuur had, en van één van hen zelfs het kapsel, maar geen woord meer van wat er ter sprake kwam. Ik weet dat we middeleeuwse teksten hebben gelezen, en ik vond mijn oude literatuurlijst voor Nederlands en voor drie moderne vreemde talen, met allerlei pijlen van door mijn omgeving aanbevolen boeken, maar als ik ze al gelezen heb, ben ik toch helemaal kwijt wat er zoal instond.” (Deze mevrouw heeft overigens o.a. les gehad van Piet Calis. Een bevlogen literatuur-liefhebber als docent is op zich dus nog geen garantie voor succes, J.D.).

#### Blijven lezen

“Ik ben op grond van mijn eigen ervaringen vroeg begonnen met het voorle-

zen aan mijn kinderen, en omdat ze niet zo heel erg van lezen hielden, ben ik toen ze naar het voortgezet onderwijs gingen, bij de leeskring gegaan, omdat dat stimulerend zou kunnen werken, en omdat het voor mezelf ook een stok achter de deur was om te gaan en blijven lezen.”

“Opvallend overigens is dat ik op de oude opleiding tot bibliotheekassistente die ik gevolgd heb, geen enkel boek hoefde te lezen. We kregen alleen ‘technische vakken’. Als men mij in het begin van mijn werkzaamheden dus vroeg om een geschikt boek, had ik als enige middel om te adviseren de hoeveelheid afstempelingen voorin dat boek.”

“Ik herinner me trouwens een leestip die heeft gewerkt. Een zwager in spe raadde me aan het toen pas verschenen boek *Kiss, kiss* van Roald Dahl op mijn lijst te zetten. Dat deed ik dus, in de overtuiging dat dit ‘zelfgekozen’ boek wel zou opvallen op mijn lijst en dan ook gegarandeerd ter sprake zou komen tijdens mijn mondeling. Het boek is me altijd bijgebleven: humoristisch, verrassend, soms schokkend en in ieder geval nieuw en boeiend. Het kwam inderdaad uitgebreid ter sprake tijdens mijn examen en dat liet weinig tijd over voor de saaie rest waar ik weinig zinnigs over zou hebben kunnen vertellen. Goede beurt dus!”

#### Geweldig docent

“Bij ons thuis werd heel veel gelezen en heel veel voorgelezen. Ook zijn wij met muziek opgevoed (actief door pianolessen, maar vooral passief door naar muziek te luisteren, vooral naar de klassieken).”

“Op mijn school, het rooms-katholiek meisjeslyceum werd in de jaren na de oorlog zeer veel aan beoefening van de schone kunsten gedaan, toneel, declamatie- en muziekkuitvoeringen en incidenteel museumbezoek. Er kwamen allerlei musici op school, en vanuit

school, maar ook los van school gingen we naar toneel, naar het museum, naar muziekuitvoeringen.”

“De allergrootste invloed heeft onze leraar Nederlands op ons gehad. Hij was een geweldig docent, zeer geliefd en bewonderd. We hingen aan zijn lippen en verheugden ons op zijn lessen. De klassen die geen les van hem hadden, waren jaloers. Zij wisten dat zij iets misten.”

“Ik weet niet of hij een avant-gardesmaak had; eind jaren veertig waren de Vijftigers nog niet bekend. In vergelijking met andere leraren Nederlands aan katholieke middelbare scholen was hij beslist onconventioneel in zijn smaak. Wat hij waardeerde, was voor ons wet. Wat hij afkeurde, vonden wij niets. Er werd veel aandacht besteed aan de middeleeuwse letteren en aan toneelstukken van Vondel (de Gijsbregt natuurlijk). Ik weet nog dat wij als jonge meisjes verontwaardigd waren over een uitspraak van Badeloch, dat zij ‘om enen man wel beide kinders wilde derven’.”

“De gedichten van Hooft werden met grotere liefde besproken dan die van Vondel. Geen negentiende-eeuws proza of poëzie, behalve Multatuli en Wolff en Deken. Wel de Tachtigers, veel Kloos en Van Eeden. Wij werden gewezen op de alliteratie in het gedicht *De Waterlelie*, en op de zeggingskracht van de ij-klank in ‘rijzend, vijver, peinzend’. We vonden het prachtig, evenals de symboliek in *De kleine Johannes*. Maar geen *Erik of het klein insectenboek* van Bomans: vergelijking van die twee was uit den boze.”

“Verwey, Boutens, Gorter, Leopold, Nijhoff, en later Marsman en Engelman waren onze dichters. Geen Henriëtte Roland Holst; (haar versritme zou vaak niet kloppen), wel Adriaan. Het voorlezen van *Zwerversliefde* (‘wat alleen de wind weet kind’) is mij altijd bijgebleven, en *Deirdre en de zonen van Usnach*

stond bij ons allemaal op de literatuurlijst. Geen Gezelle, van wie ik nu sommige gedichten heel mooi vind, of Van Duinkerken, wel Aafjes en Vasalis.”

“Andere gedichten en proza in het literatuurboek zijn natuurlijk wel ter sprake gekomen, maar onze leraar stak zijn mening over wat in zijn ogen literatuur was, niet onder stoelen of banken. Hij verafschuwde Ina Boudier-Bakker, maar *Het huisje aan de sloot* van Carry van Bruggen mocht weer wel. Paul van Ostaïjen (‘Melopee: getweeën naar de zee’ vond en vind ik een schitterende zin) en Karel van de Woestijne (‘Weer gaat het veege licht der asters bloeien’) herinner ik mij nog heel goed. Ik schreef dergelijke gedichten in een schrift, om dat wat ik mooi vond, bij elkaar te hebben.”

#### Stof en spinrag

“Afdalend in de ‘krochten van het verleden’ trof ik veel spinrag en ik realiseerde me dat ik daar zelden vertoef. Veel is tot stof vergaan. Wat ik nog kan melden over de Nederlandse literatuur is dan ook zeer summier. Het maken van boekverslagen was een lastig en tijdrovend karwei. De klassikale behandeling van poëzie smeekte om permanente verveling.”

“Ik denk dat dichters helemaal niet begrepen willen worden! Moet je desondanks hun schrijfsels doorgronden, dan is een omslachtige gang naar de bibliotheek noodzakelijk om in hun biografie op bladzijde vijfhonderdzeventientachtig de fatale slag te herkennen die geleid heeft tot de cryptische zielsverheffende mysteriën. Als je eenmaal zoveel hebt geïnvesteerd, móeten de dijken van halsstarrige blindheid wel bezwijken voor de verbluffende schoonheid van Meesters Hand. Helaas. Het zaadje, voorbestemd om verse, melancholieke adeptjes te kweken, is op dorre aarde neergedaald. De zoete geheimen van dé werkelijkheid

en dé waarheid zullen voor mij, onwetende, altijd verborgen blijven.”

“Ronduit rampzalig was het geworstel met de Middeleeuwen, zoals *Mariken van Nieumeghen*, *Elckerlijc* e.d. Bij de eeuwig terugkerende vraag ‘Wat bedoelt de dichter/schrijver hier?’ werd onveranderd een beroep gedaan op het betere gokwerk. Meestal gokte ik jammerlijk verkeerd... Dat ik toch nog een diploma verworven heb, komt door al die vooroorlogse pedagogen die zelfs een dooie kameel nog moeiteloos over de eindstreep schreeuwden.”

“In hoeverre deze scholing (MMS) van invloed is geweest op mijn interesse in de literatuur is moeilijk te zeggen. Mijn liefhebberij in boeken is eerst later, rijper en bewuster, ontstaan. En genieten van poëzie? Ach, misschien in een volgend bestaan.”

“Van het Kunstonderwijs zijn slechts de uitstapjes naar de schouwburg in de herinnering gebleven. Het schaarse theaterbezoek (ik herinner me Ko van Dijk in *De Koopman van Venetië*) was een belevenis. Wellicht is dat een opstapje geweest naar de warme belangstelling voor toneel, cabaret en film, hoewel ook de waardering voor die kunstvormen pas later tot volle ontwikkeling is gekomen. U merkt het, een onvervalste laatbloeiër. De tegenstelling met de luxe van de kiddo’s van vandaag is groot. Ze bezoeken Parijs en Rome, en o, wat zijn ze ongelukkig.”

#### Minder interessant

“Van mijn hervormde lagere school herinner ik me nog slechts één boek, de bijbel. Na 6 jaar er dagelijks mee geconfronteerd te zijn, had ik het met de bijbel wel gezien. Ik heb dit boek naderhand nooit meer ter hand genomen en een echte kenner ben ik ook niet, alhoewel dat na zoveel jaar bijbelonderricht te verwachten zou zijn.”

“Op de middelbare school werd de literatuur in chronologische volgorde

behandeld. Ik herinner mij dat we heel lang stilstonden bij de Middeleeuwen. De ridderromans vond ik wel spannend, daarin figureerden nog echte mannen. Wat daarna kwam, vond ik minder interessant. Jacob Cats en Joost van den Vondel en dergelijke figuren hadden voor mij iets ‘muffigs’. Gedichten werden gelezen en soms moesten ze zelfs uit het hoofd geleerd worden. Het gedicht *Kinderlijck* was teveel voor mijn gevoelige ziel, maar daardoor heb ik het wel onthouden.”

“Er werd in het laatste schooljaar wat dieper op poëzie ingegaan, toen het hoofd van de school ons les gaf. Hij had als leraar Nederlands het boekje *Inleiding tot het lezen van gedichten* geschreven. Wat erin stond, weet ik niet meer.” “De inhoud navertellen van de boeken die ik voor mijn examen op mijn lijst had, lukt me niet meer, maar als ik zo’n boek opensla, komen de namen me wel weer bekend voor en gaat er soms iets dagen. De meeste boeken vond ik saai. Uittrekselboeken begonnen toen net in te komen, maar je kon de samenvattingen beter zelf maken. Op het examen werd er vooral naar feiten gevraagd en als je op een foutje betrapte werd door het gebruik van een uittrekselboek, hing je.”

“De wijze waarop nu de inhoud van een boek geanalyseerd wordt, was toen niet denkbaar. Nu vind ik het een aangename bezigheid om een boek, vooral een psychologische roman te analyseren, maar die interesse is me geenszins op de middelbare school bijgebracht.”

#### Fantastische uitleg

“Ik herinner me niet meer precies onze kunstdocent, maar wel zijn fantastische uitleg bij de schilderijen van Mondriaan. Een serie van schilderijen is me altijd bijgebleven, namelijk die waarin een duidelijk herkenbare boom gaandeweg verandert in vlakken. Midden in

deze reeks bevindt zich een rood aangezette boom op blauwe ondergrond. Vrijwel ontdaan van bladeren.”

“Pas op mijn 38ste kwam ik erachter wat nu het speciale was aan juist deze boom. Na een periode van grote angst en zorg om de gezondheid van mijn dochtertje, kwam het moment waarop de zorgen voorbij leken te zijn. Ik besloot dat ik mezelf eens zou gaan verwennen met een dag alleen voor mij. Dat werd een dag naar Den Haag en het Gemeentemuseum. De werken van de Cobra-groep, maar ook die van de Bergensche school (Charley Toorop) spraken me erg aan, maar niets evenaarde het gevoel dat ik kreeg toen ik die boom weer zag. Kracht en toekomst en optimisme!”

“In mijn leven na de middelbare school heb ik verschillende musea bezocht. Sommige omdat je dat nou eenmaal gedaan moest hebben en andere vanwege oprechte belangstelling. Toch is deze boom een soort symbool in mijn leven geworden en sinds die dag hangt een reproductie ervan in mijn woonkamer.”

#### Trots

“We kregen op mijn strenge, conservatieve meisjesschool (uniformen!) les van een zeer bevlogen, ongetrouwde lerares. Ze had kunstgeschiedenis gestudeerd en had vele reizen gemaakt over de hele wereld. Daar kon ze heel boeiend over vertellen.”

“We moesten over elke periode uit de kunstgeschiedenis een werkstuk maken. Van belang was dat je er veel plaatjes bij zocht. Dit was een sport op zich. Op deze werkstukken was ik erg trots, ik bewaar ze nog steeds. Mijn belangstelling voor kunstgeschiedenis was gewekt. Jammer is het dat mijn eigen kinderen geen kunstgeschiedenis hebben; ik beschouw dat als een gemis omdat ik er zelf met zoveel plezier aan terugdenk.”

#### Zuster Perpetua en Pierre Jansen

“In de examenklas van mijn MULO in Grave gingen wij met de bus naar De Vereeniging in Nijmegen, voor een uitvoering van de *Mattheüs Passion*. Op school kregen we een boekje met de tekst in Nederlands en Duits afgedrukt. Het hoofd van de MULO, zuster Perpetua, heeft dat hele boekje in de klas samen met ons doorgewerkt en uitleg gegeven over instrumenten, bijv. de viola da gamba, over aria’s etcetera. Het was de eerste keer dat ik in de schouwburg kwam en ik vond het geweldig. Het boekje heb ik nog en ik volg praktisch elk jaar met dat boekje weer het lijdensverhaal via radio of tv.”

“Op de MMS, toch een opleiding waar het vak kunstgeschiedenis verplicht was, gingen wij slechts éénmaal op excursie. Naar Middelheim bij Antwerpen om er onder andere beelden te bekijken van Thomas Moore. Nu, ruim dertig jaar later, kan ik nog steeds niet in de buurt van Antwerpen komen zonder herinnerd te worden aan die ene excursie.” “In diezelfde tijd kwam Pierre Jansen op televisie, die op de hem zo eigen manier uitleg gaf aan wat hij vond dat kunst was. Hij deed dat op een dermate indringende manier dat wij als gezin, dat verder niet veel met kunst bezig was, na iedere uitzending zeiden: Goh, nu kijken we er op een heel andere manier naar. Want zelfs van het op het eerste gezicht meest lelijke beeldje van bijvoorbeeld een paard, wist Pierre Jansen iets moois te maken.”

#### Voordrachtwedstrijd

“Wat ik me goed herinner en wat grote indruk op me gemaakt heeft, is dat ik namens de school deelnam aan een voordrachtwedstrijd in Tilburg met als onderwerp *Liederen van Brederode*. Samen met mijn leraar Nederlands en nog een klasgenoot was ik zo een dag op stap!” “In de vierde of vijfde klas heb ik *Het*

*Ezeltje* van Vasalis voorgedragen. Dat gedicht is me altijd dierbaar gebleven. Ik hield als kind al van lezen, ging met regelmaat naar de bibliotheek. Ik denk dat het houden van lezen, boeken, literatuur vooral een persoonsgebonden voorkeur is. Ik vind het heel moeilijk om aan te geven wat de invloed van het onderwijs op mijn leesgedrag is geweest.”  
“Invloed van de omgeving (het gezin, vrienden) lijkt mij zeer groot: zijn er boeken in huis, wordt er gepraat over boeken, gaat men naar een bibliotheek... Een leraar Nederlands kan door middel van zijn lessen of door middel van zijn manier van lesgeven of door middel van zijn uitstraling/enthousiasme wel een stimulans op de leerlingen uitoefenen. Lijkt mij.”

#### Saskia en Jeroen

“Van huis uit werd er niet veel gelezen. Ik herinner me nog de boekjes van Saskia en Jeroen, die spaarde ik. Ik heb ze nog. We sliepen met vier kinderen op een kamer. Er hing daar een boekenrekje en ieder kind had daarvan een plank. De bibliotheek werd nooit bezocht. Ik ben eigenlijk pas gaan lezen zo rond mijn dertigste en mijn interesse is alleen maar toegenomen daarna. Nu ben ik een enthousiast lezer, en werk ik in een boekwinkel!”

“Kan liefde voor de kunst worden bijgebracht door leermeesters? Het lijkt op zich tegenstrijdig. Liefde is nauwelijks cognitief. En ‘liefde op het eerste gezicht’ al helemaal niet. Toch kan liefde voor de kunst ontstaan, door introductie, gewenning en herhaling.”  
“Mijn leraren tekenen waren zeer enthousiaste kunstenaars maar hadden nauwelijks pedagogische kwaliteiten. Mijn liefde voor de beeldende kunst is dus zeker niet aangewakkerd op de middelbare school, eerder het tegendeel. Datzelfde geldt voor de liefde voor muziek: onze leraar was een enthousiast musicus, maar weer helaas geen pedagoog. Ik heb wel het verschil geleerd tussen een hobo en een fagot en verder veel lol gehad.”  
“Zingen was al op de lagere school een vak, maar daarin werd ik voor het leven gefrustreerd doordat ik vieren kreeg op mijn maandelijkse cijferlijst en bovendien niet meer mee mocht zingen. Dat ik toch van muziek ben gaan houden, komt door gewenning en herhaling, te beginnen bij het lichtere genre. Ik ben heel veel van de *Peer Gynt Suite* van Grieg gaan houden, omdat ik heb meegespeeld in het gelijknamige toneelstuk van Ibsen. Tijdens repetities werden de verschillende delen vaak gedraaid, waardoor ik ze steeds mooier ging vinden. Het is nog steeds één van mijn favoriete muziekstukken.”  
“Bij de literatuur was het deels liefde op het eerste gezicht, maar later vooral de juiste boeken en mensen op het juiste moment. Op de HBS, een internaat, kreeg ik steeds meer belangstelling voor lezen en literatuur. Belangrijk was het internaatmilieu waar veel goede boeken circuleerden. Maar ook één van mijn docenten heeft me geweldig gestimuleerd. Hij bevorderde het lezen van moderne literatuur en we mochten Jan Wolkers, Paul Rodenko en Havank lezen. Ik hoorde toevallig onlangs een interview met die docent, waarin hij bezig was om het lezen van Havank nieuw leven in te blazen.”  
“Ik heb ooit een gedicht voorgedragen van Willem Elsschot dat begon met de strofe ‘Van der Lubbe, jongen met je wankel hoofd...’, maar dat was omdat onze directeur die Van der Lubbe heette, op de voorste rij zat. Hij was ook Neerlandicus, maar van hem heb ik niet veel meer geleerd dan dat hij in een voortdurende taalstrijd gewikkeld was met Paardekooper. Hij was een aimabel man, maar te wetenschappelijk om ons enthousiast te kunnen maken voor de literatuur.”

#### Wat maakt iemand tot kunstliefhebber?

Deze reeks citaten demonstreert - al zijn vérstrekkende wetenschappelijke conclusies natuurlijk niet te trekken - dat drie zaken heel belangrijk zijn om van iemand een literatuur/kunstliefhebber te maken:

- de basis wordt thuis gelegd: waar het vanzelfsprekend is dat er boeken zijn, dat men naar de bibliotheek gaat, dat er toneelvoorstellingen worden bezocht en musea, daar is de kans niet gering dat iets van dat alles overslaat op het kind. Enthousiaste ouders brengen een fundament aan waarop vroeger of later voortgebouwd kan worden.
- enthousiasme bij de docent is heel belangrijk, kan vonken laten overspringen. Waar de docent grijs is (ik heb het niet over de haarkleur), is het onderwijs grijs.
- een confrontatie met teksten op een moment dat de ontvanger er niet aan toe is, is tijdverspilling. Het goede boek op het goede moment is wezenlijk.

Opmerkelijk is overigens dat de ‘Kousbroek-doctrine’ in de bovenstaande citaten enige ondersteuning krijgt. Voor de jongere lezertjes: Rudy Kousbroek pleitte nu alweer zeker een jaar of vijftien geleden voor literatuuronderwijs op de in Frankrijk gebruikelijke manier: laat leerlingen een hele reeks ‘klassieke’ teksten domweg van buiten leren. De waardering voor de schoonheid komt dan later vanzelf. Dat een gedicht dat je moet declameren je bijblijft en misschien zelfs echt gewaardeerd gaat of blijft worden, lijkt mij echter toch onvoldoende argument om Kousbroeks opvatting en daarmee de Franse aanpak alsnog over te gaan nemen. ■