

Literatuur lezen en onderwijzen

Dick Schram

Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar Literatuurwetenschap en bijzonder hoogleraar Leesgedrag vanwege Stichting Lezen aan de Faculteit der Letteren van de Vrije Universiteit te Amsterdam op vrijdag 6 juni 2008

Mijnheer de rector, dames en heren

Literatuurwetenschap en literatuuronderwijs

In 2005 verscheen de roman *Ultramarijn* van Henk van Woerden. Een jongen heeft een verhouding met zijn halfzus. Wanneer ze zwanger is, trekt hun vader met haar weg. Er wordt een dochter geboren. Via omzwervingen komt de dochter in contact met haar verwekker. Ze krijgen een relatie, maar als zij beseft wie haar minnaar is, beëindigt ze de relatie; ze blijft haar minnaar/vader trouw. Een en ander speelt zich af in iets als Turkije tegen de achtergrond van politieke spanningen in dat land.

De roman is voorwerp van studie van de Literatuurwetenschap. Deze discipline houdt zich bezig met literatuur in het algemeen, dus niet met een bepaalde literatuur, en zij stelt theorieën op over die vorm van communicatie. Zij interesseert zich voor de samenhang tussen nationale literaturen en algemene literaire thema's, zoals de reis, de stad en de dood. Zij verheldert de relatie van literatuur tot andere kunsten en media, en tot niet-esthetische vertogen. Voorts richt ze zich op het functioneren van literatuur in de maatschappij, het omgaan met literatuur en het leren omgaan met literatuur, met name in het literatuuronderwijs. En dat alles ook in historisch perspectief. Deze omschrijving klinkt neutraal, wellicht wat traditioneel, maar is het niet, en een korte positiebepaling is op haar plaats.

Object van studie blijft de literatuur of breder de literaire communicatie in al haar verscheidenheid, haar specificiteit en ingebedheid. Een beperking tot niet-canonieke culturele producten waarbij de eigenheid van de esthetische media op de achtergrond raakt is niet *per se* nodig. Ook een literatuurwetenschap die zich met canonieke teksten bezighoudt kan en moet cultuurwetenschap zijn, zoals in een boek als *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft* wordt uitgewerkt (Schlössler, 2006).

Het object van studie, de literatuur dus, legt geen methodologische benadering op; dat doet alleen het type vragen dat aan het object wordt gesteld. De vraag of de dochter in *Ultramarijn*, hoe diep zij gezonken is, toch ongeschonden kan zijn, vraagt om een interpretatieve methodologie; de vraag naar de representatie van de vrouwen om een kritische benadering en de vraag of lezers zich met haar kunnen identificeren, is een empirische vraag. Een empirische benadering hoeft helemaal niet zover af te liggen van een opvatting van *cultural studies*, die zich als interdisciplinair, kritisch en zelfreflexief verstaat (zie bijvoorbeeld Jordan en Weedon, 2006). De empirische literatuurwetenschap die het omgaan met teksten met behulp van een uitgewerkte methodologie bestudeert - er bestaat ook een tekstgerichte empirische literatuurwetenschap, zoals Gerard Steen al jaren betoogt en beoefent - is per definitie interdisciplinair, omdat het gaat om de vraag waar het specifieke in gelegen is in het omgaan met literaire teksten in het bredere kader van bijvoorbeeld emotie- en ontwikkelingspsychologie, leertheorie en cultuurwetenschap. *Cultural studies* is dan ook ruim en integreert bijvoorbeeld het empirische onderzoek van Janice Redway naar het lezen van populaire liefdesromans, en zij genereert interessante vragen naar de functie van literaire teksten die alleen met behulp van empirisch onderzoek kunnen worden beantwoord en in het licht van de resultaten van dat onderzoek kunnen worden geplaatst. De lezer van literatuur is niet zo passief en ontvankelijk voor normbevestigende beeldvorming, het effect van lezen is niet zo groot, er is geen één-op-één relatie van tekst en effect en sommige genres dienen een meer emotioneel gekleurde functie.

Het werk van een van beide grondleggers van de empirische literatuurwetenschap, Norbert Groeben, is doortrokken van het op de Frankfurter Schule en lateren geïnspireerde idee van

het reflexieve subject, een uiterst normatief getint mensbeeld. Zijn empirisch onderzoek dient ter onderzoek en onderbouwing van de mogelijkheden van de realisering van die kritische lezer. Wanneer er in een theoretisch-normatieve discussie sprake is van functies van literatuur en lezen, leescultuur, leesbevordering en literatuuronderwijs, betreft dat ook empirische vragen. Welke functies kan het lezen van literaire teksten daadwerkelijk realiseren, welke leesbevorderende interventies zijn succesvol en welke doeleinden kan het literatuuronderwijs naderbij brengen (cf. Groeben, 2002)? Empirisch betekent in dit geval dat niet alleen uitspraken gedaan worden over lezen, maar ook dat van deze uitspraken wordt nagegaan of zij stand houden. Resultaten van dat onderzoek zijn een element in die discussie. Dat zal een bescheiden element zijn, omdat het empirisch onderzoek binnen de verschillende disciplines vooralsnog op beperkte schaal plaatsvindt en er nog niet sprake kan zijn van een robuuste empirische evidentie. Ook is het de vraag hoe men met resultaten van empirisch onderzoek omgaat en hoe men ze interpreteert. Wanneer herhaaldelijk geconstateerd wordt dat de omvang van de leestijd afneemt, kan men dat als een gegeven en als een uiting van een zich veranderend gebruik van media beschouwen. Het onderzoek van het Sociaal Cultureel Planbureau stelt deze afname vast en waardeert die negatief zonder dat precieze criteria voor deze waardering worden gegeven. Vanuit een bijvoorbeeld humanistische visie op de functie van het lezen van literatuur kan men de achteruitgang van het lezen betreuren en pogingen in het werk stellen het lezen te bevorderen. Dan doet zich weer de vraag voor of bepaalde functies van lezen daadwerkelijk worden gerealiseerd en of dat bevorderen wel zin en kans van slagen heeft.

In het algemeen gaat het om de verhouding tussen een –normatief gekleurd – discours over de functie van het lezen van literatuur en de leespraktijk. Dat discours over de functie van lezen kan terecht heel goed los gevoerd worden van de leespraktijk als een bepaling van de waarde van literatuur en het lezen, maar gegevens over de leespraktijk kunnen er een ingrediënt in zijn en wellicht helpen aan te geven hoe die functies bereikt kunnen worden.

Ik geef een heel eenvoudig voorbeeld. Een lesmethode op het vmbo wil leerlingen bekend maken met het verschijnsel zielige boeken. Daartoe werd een fragment uit een jeugdroman gekozen waarin een jongen bij het sterfbed van zijn verongelukte broer zit. In de gedachten van de jongen spreekt de broer alsof er niets aan de hand is en het fragment eindigt met een *flashback* waarin beide jongens gewoon met elkaar omgaan. Ik constateerde dat noch innerlijke gedachte van de jongen noch de *flashback* als narratief procédé werden herkend waarmee de tekst zijn zielige karakter verloor en een goed einde kreeg. Het beoogde doel wordt niet bereikt omdat de narratieve competentie van de lezers tekortschiet (Schram, 2002). Theo Witte levert met zijn vorige week verdedigde dissertatie een bijdrage van een grootschalige orde (Witte, 2008). Op basis van ervaringen van leraren onderscheidt hij zes niveaus van literaire competentie. Het hoogste niveau wordt nagenoeg niet bereikt. Leerlingen die op een laag niveau aan het literatuuronderwijs beginnen kunnen een even grote ontwikkeling doormaken als leerlingen die op een hoger niveau beginnen maar toch niet even ver komen als de laatstgenoemde groep. Van eerstgenoemde groep kan niet meer worden verwacht. Met de inzichten van Witte kan het literatuuronderwijs realistischer, gedifferentieerder en gestructureerder worden ingericht.

Ten slotte stel ik nog de verhouding van de Literatuurwetenschap tot letterkundestudies en het literatuuronderwijs Nederlands aan de orde. *Ultramarijn* is een roman uit de Nederlandse literatuur en de vraag naar zijn aard, betekenis, waardering, functie en effect zijn ook vragen die de neerlandistiek zich stelt. Zij gebruikt bij de beantwoording in de literatuurwetenschap ontwikkelde instrumenten (fictionaliteits- en literariteitstheorie, interpretatieregels, analyse-instrumenten). Een literatuurwetenschappelijke benadering heeft veelal een systematischere en theoretische strekking: hoe geven lezers betekenis aan een tekst en welke factoren

beïnvloeden een effect? Literatuurwetenschap en de letterkundedisciplines zijn sterk op elkaar betrokken, overlappen elkaar deels in de praktijk maar kennen wel degelijk een eigen oriëntatie.

Het literatuuronderwijs is – en dat is op zich niet nieuw - in discussie: te weinig tijd, te weinig belangstelling van leerlingen en nog meer. Reële problemen voor bewonderenswaardig enthousiast opererend blijvende docenten. Wanneer er iets schort aan het literatuuronderwijs wijst Van de Ven erop dat steeds een van de vernieuwingsimpulsen uit de vakwetenschappen komt, maar dat daarmee wel de retoriek maar niet de praktijk verandert (Van de Ven, 1996, blz. 90). Toch waag ik het er al jaren lang maar op te merken dat de relatie vakwetenschappen en literatuuronderwijs beter kan. Veel van de thema's in de huidige letterkundestudies, zoals postkoloniale literatuur, culturele herinnering en interessante interpretaties, bieden veel bruikbare informatie voor het onderwijs. Ook resultaten van lezersonderzoek wachten op vertaling voor de praktijk. Ik geef nog twee concrete voorbeelden.

Een van de instrumenten die de Literatuurwetenschap heeft ontwikkeld is de narratologie, een instrument om verhalen te analyseren. De narratologie maakt een opmerkelijke ontwikkeling door, onder andere door de mogelijkheden en beperkingen van het vertellen van verhalen in verschillende media zoals beeldende kunst, muziek, film en *games* te bestuderen. Een van de sterke punten van literaire verhalen is bijvoorbeeld het kunnen kijken in personen, een procédé dat in andere media nagenoeg afwezig is. Deze *Narrative across media*, zoals een studie van Marie-Louise Ryan heet (Ryan, 2004), biedt een basis voor het vak ckv (Culturele en Kunstzinnige Vorming), dat nu alleen een zekere coherentie aan zijn thematische oriëntering dankt. Meer in het algemeen leveren intermediale studies een schat van gegevens op voor het onderwijs.

Als tweede voorbeeld noem ik het project Extra Talent. Het is een project, georganiseerd door het Onderwijscentrum, dat opgezet is om de aansluiting tussen universiteit en middelbare school beter te laten verlopen. Het is de bedoeling dat leerlingen leren wat onderzoek is door ze zelf met onderzoek bezig te laten zijn. De invulling van het project 'Literatuur en lezersonderzoek' is succesvol en motiverend. De groep leerlingen komen vier keer een middag naar de VU. Ze krijgen een verhaal over wat er bij letterkundestudies gebeurt. De kern van het project vormt empirisch lezersonderzoek, een aspect van het letterenonderzoek waarmee de leerlingen op school niet in aanraking komen en wat het mogelijk maakt vragen te beantwoorden die onder leerlingen leven. Een voorbeeld. *Tralievader* is een bundel verhalen geschreven door de auteur Carl Friedman die de suggestie doet dat ze joods en is dat de verhalen haar jeugdervaringen met een vader met een kz-syndroom betreffen. Dat blijkt niet het geval te zijn. Is het zo dat deze kennis de receptie van de verhalen beïnvloedt? Het onderzoek heeft een experimenteel design: de ene helft van de leerlingen krijgt de informatie over de auteur zoals de beeldvorming het bepaalde, de andere helft de 'ware' informatie. Een actueel onderwerp in de literatuurwetenschappelijke discussie rondom het belang van de factor auteur bij de bepaling van de waardering en betekenis van een tekst. In dit geval bleek auteursinformatie niet zo heel belangrijk te zijn. De discussie over en presentatie van onderzoeksvoorstellen en -resultaten is van een hoog gehalte. De leerlingen zijn enthousiast. Het is niet zo dat ze het empirische onderzoek zien als iets wat eigenlijk niet tot het vak Nederlands behoort. Integendeel. Deze aanpak zou een aanzet kunnen zijn voor een stukje vakvernieuwing op school. In dat vak kunnen resultaten van onderzoek naar reacties van lezers op teksten en literaire socialisatie en leesgedrag worden besproken die leerlingen echt interesseren. Eveneens kan de eigen omgang van leerlingen met literaire teksten wellicht

systematischer aan de orde worden gesteld. Leerlingen van sommige scholen gebruiken hun onderzoek voor het profielwerkstuk, bijvoorbeeld in combinatie met wiskunde of economie. Ongetwijfeld hoeft zo iets niet te beperkt te blijven tot de ‘excellente leerlingen’ die nu de doelgroep zijn.¹

Het onderzoeksterrein

Op het terrein van de literatuurwetenschap betreft mijn onderzoek vragen over de aard, beleving, specificiteit en functie van het lezen van literatuur, vaak in didactisch perspectief. *Ultramarijn* zou toen ik studeerde en promoveerde de aandacht hebben gekregen als een vernieuwende, normdoorbreekende roman (Schram, 1985). De ervaringen vanuit het perspectief van niet-westerse personages en het zien van Nederland vanuit de dochter zouden die functie realiseren. Binnen de receptietheorie, toen de jongste benadering in de Literatuurwetenschap, bestond een mengeling van gedachten en normen over de functie van literatuur stammend uit het Russisch formalisme, de Frankfurter Schule en een op Hans-Georg Gadamer gebaseerde hermeneutiek. Tegenover de normdoorbreekende literatuur stond de normbevestigende, de triviale literatuur. Zo deed ik een onderzoek naar het identificatieproces met personen uit een verhaal uit *Mijn Geheim* en een verhaal van Jan Arends.

Methodologische perspectieven

Men is zich in het onderzoek naar de functie en effecten van lezen methodologisch meer bewust geworden van de verschillende wijzen waarop dat onderzoek ingericht kan worden.

-Je kunt met artificiële teksten zeer experimenteel onderzoek naar bijvoorbeeld spanning en kennisoverdracht vanuit narratieve ‘teksten’, zoals Richard Gerrig in *Experiencing narrative worlds* doet (Gerrig, 1993). Kan een verhaaltje spannend zijn, als je de afloop kent. Een algemene vraag die met ja beantwoord kan worden.

-Promovendus Gert-Jan Bekenkamp is erin geslaagd op basis van twee ‘echte’ teksten (een ervan is van Ronald Dahl) in het algemeen te bepalen welke narratieve structuren euforie en dysforie emoties oproepen; het onderzoek betreft het griezelen en gruwen.

-Els Andringa onderzoekt patronen in ontwikkelingen in identificatieprocessen op basis van leesautobiografieën zonder expliciete referentie aan teksten (Andringa, 2004). Het gaat bijvoorbeeld om de verschuiving van wensidentificatie naar herkenningidentificatie.

-Corinne Pette laat in haar *Psychologie des Romanlesens* (2001) enkele lezers honderden bladzijden aan het woord over een verhaal. Ze distilleert daar strategieën uit hoe lezers voor, tijdens en na het lezen opereren.

-Je kunt de receptie van *Ultramarijn* bestuderen, en de vraag stellen over welke groep teksten die resultaten generaliseerbaar zijn. Over vernieuwende teksten, realistische teksten, literaire teksten? Een classificatie van teksten aan de hand van een aantal parameters zou zeer welkom zijn.

Het gaat kortom om een kruisverhouding tussen het unieke werk en aspecten van literaire werken in het algemeen, om theoretisch toetsende en exploratieve studies, om een meer kwalitatieve en kwantitatieve benadering.

Thema's nu

¹ Zie voor een uitgebreider verslag Schram en Maas, 2008.

Hoewel het onderzoeksthema hetzelfde is gebleven, het belang van het vernieuwende werk nog steeds prominent en misschien wel prominenter is, is er natuurlijk wel wat veranderd. Het belang van de Literatuurwetenschap staat daarmee overigens niet in directe relatie. Een van haar bijdragen is deze veranderingen te onderzoeken.² Ik noem kort drie thema's die nu aan de orde zijn en ga op een vierde thema iets nader in.

Het literaire lezen nu

De vanzelfsprekendheid van de focus op vernieuwende literatuur is er niet meer gegeven de zorg om literatuur en lezen überhaupt. De laatste tijd zijn tal van bijeenkomsten en publicaties aan dit onderwerp gewijd. Het gaat om een aantal zaken waaronder de vermindering van de leesomvang, een inboeting van status van lezen en literatuur, erodering van het onderscheid hoog en laag en de verhouding tot, voor sommigen concurrentie met andere media. Margrit Schreier en Gerhard Rupp (2002) stellen dat functies die aan het literaire lezen zijn toegekend grotendeels door andere media overgenomen zijn cq. kunnen worden. Alleen het opwekken van de primaire fantasie, de opbouw van een wereld in de voorstelling, en de leeservaring zelf zouden resterend. Daarbij gaan ze voorbij aan de rol van de esthetische tekst in het geheel – de taalrijke *Ultramarijn* –, specifieke patronen van processen en hun functies, en vooral aan de inhoudelijke kant van leesprocessen. Wanneer ze bijvoorbeeld stellen dat er geen reden toe is identificatie en empathie als specifiek voor het literaire lezen te zien, is dat gemakkelijk te beamen. Maar het maakt natuurlijk wel uit met wie de lezer in een identificatorische en empathische relatie staat.

Juist op deze inhoudelijke kant van de leeservaring wijst de al genoemde Richard Gerrig. De directe toegang tot het bewustzijn van personages en het inzicht dat dat verschaft noemt hij een belangrijk onderscheidend kenmerk. “Its is through literature that readers learn how they might contemplate and accomodate change and uncertainty” (blz. 411), een vaak genoemd argument overigens waarmee de lezer van *Ultramarijn* volledig zal instemmen. Daarnaast wijst hij op twee unieke processen. Minimalisme, dat wil zeggen dat literatuur vergelijkenderwijs zeer weinig *cues* nodig heeft om de lezer in de wereld van het verhaal te brengen (*transportation*) en gelaagdheid: een verhaal is een wereld in een wereld in een wereld. “It is hard to imagine forgoing this type of cognitive complexity, so easily provided by literary works” (blz. 410). Dat neemt niet weg dat deze complexiteit niveaus kent, in nieuwe relaties staat en dat er inspanningen moeten worden geleverd om die ervaringen deelachtig te worden.

In de discussie over de staat en het belang van het literaire lezen zijn resultaten van empirisch onderzoek naar de functie en effecten ervan en van andere media, al dan niet in een vergelijkend onderzoeksdesign verkregen, zeer welkom. Ik kan u nu geen overzicht bieden van dat onderzoek. Wel kan ik constateren dat het accent ligt op de reactie op literatuur (bijvoorbeeld bij Marianne Hermans vanuit lezers van oorspronkelijk en niet-oorspronkelijk Nederlandse achtergrond, bij Eefje Claassen naar de waargenomen auteursintentie), en op wat wel heet extrinsieke of instrumentele effecten (bij Cedric Stalpers op de leesattitude). Minder is er bekend over de intrinsieke effecten met betrekking tot bijvoorbeeld de esthetische ervaring, ontwikkeling van empathisch vermogen, cognitieve groei ed. mede door de aard van de verschijnselen en hun ingewikkelde conceptualisatie en operationalisatie.³ Ik bereid er een overzicht van voor vanuit verschillende perspectieven. Een ervan is het methodologische perspectief dat ik al aan de orde stelde.

² Deze alinea is grotendeels ontleend aan Schram, 2006.

³ Voor een Amerikaans georiënteerd overzicht van het effect van kunsten in het algemeen: McCarthy et al., 2005.

Een belangrijk perspectief in dat overzicht is voorts de leescompetentie. Bettina Hurrelmann geeft een schets van het construct met meer prototypische en meer perifere kenmerken met het oog op de veranderingen daarin. Leescompetentie in een tijd van een mediamaatschappij vraagt om aanpassing aan nieuwe mediale tekststructuren. Specifiek literair-esthetische en literair-historische competenties, die lang de kern van de leescompetentie hebben uitgemaakt, lijken naar de periferie van het construct te verdwijnen, omdat hun functies door andere media wordt overgenomen en de grenzen tussen het fictionele karakter van de literatuur en haar relaties met de werkelijkheid verdwijnen (Hurrelmann, 2002; cf. ook Groeben, 2002 en Witte, 2008). De samenhang en inbedding van competenties van literair lezen en 'lezen' van andere media is een vruchtbaar uitgangspunt voor interdisciplinaire samenwerking. Dat betreft nu zeker ook de relatie ervan tot linguïstische competenties op een leeftijd dat men 'al kan lezen'.

Lezen en digitale media

Een verbijzondering van het literaire lezen temidden van andere media is die tot digitale media. In de discussie daarover lopen veelal een aantal zaken door elkaar: het daadwerkelijk mediagebruik in termen van tijdsbesteding, verschillende definities van lezen, de relatie van tekst tot tekstdrager - bijvoorbeeld de zorg om printmedia -, de relatie van medium tot tekst - de mogelijkheden van digitale media om teksten traditioneel òf veranderlijk, interactief en multimediaal te presenteren -, en tenslotte de invloed van het medium op het leesproces. Het is (in ieder geval technisch) mogelijk dat een van u nu *Ultramarijn* al scrollend op uw mobieltje zit te lezen. Wat doet dat met de leeservaring?

Over het gebruik van media informeert het onderzoek van het Sociaal-Cultureel Planbureau; het lezen van printmedia staat onder druk bij jongere generaties. Merkwaaardig genoeg is er nagenoeg geen onderzoek gedaan naar het digitale literaire lezen. Uit wat er is blijkt voor het lezen van verhalen dat er een spanning bestaat tussen enerzijds immersie, het opgaan in en emotioneel betrokken zijn bij de wereld van het verhaal, en het interactieve en nonlineaire karakter van het lezen anderzijds. Het belonende "wel of niet inlossen van verwachtingen door de auteur" staat onder druk (Bakker, 2007, blz. 19-21; het citaat op blz. 21).

Het volgende resultaat ontleen ik aan de Groningse scriptie van Niels Bakker, die in eerste instantie voor Stichting Lezen zijn onderzoek zal vervolgen (Bakker, 2007). Zijn materiaal zijn gedichten van Tonnus Oosterhoff, die in zijn elektronische gedichten woorden en tekstdelen laat verschijnen en verdwijnen, een perfect staaltje van remedialisering, maar daarover een andere keer meer. Als lezer zie je nooit het gehele gedicht, kun je de structuur en het tempo van de presentatie niet beïnvloeden, moet je informatie parallel verwerken, wordt je leesrichting geproblematiseerd en ervaar je een spanning tussen lezen en kijken. Bakker legt op het scherm gedichten aan lezers voor waarvan zowel een papieren als een elektronische versie bestaat.

Het elektronisch gedicht, zo blijkt, bemoeilijkt in vergelijking met de papieren versie het lezen en interpreteren, vooral door de bewegingen. Het lezen wordt als minder normaal ervaren; het kijken wordt belangrijker dan het lezen. Wel waardeert men – het betreft letterenstudenten – het innovatieve karakter van het elektronische gedicht. Qua leestijd en interpretatieprestatie treedt geen verschil op tussen beide condities. Al met al lijkt het om een 'gewoon' proces van vernieuwing te gaan. Leesconventies worden doorbroken hetgeen ontregelend werkt en om nieuwe manieren van lezen vraagt. In hoeverre en hoe snel de leescompetentie verandert is nog een open vraag, ook of deze veranderingen gestuurd moeten worden.

Cognitieve functie van het verhaal

Naast deze verbijzondering is er sprake van een verbreding van perspectief. Een andere ontwikkeling in de narratologie dan die ik al noemde is de verlegging van aandacht van

tekststructuren naar de wijze waarop deze worden waargenomen en verwerkt, dus naar cognitieve narratieve competentie, en meer algemeen nog naar het verhalende als een specifiek cognitief instrument om ervaringen te ordenen, te begrijpen en te communiceren. Deze onwikkeling vindt aansluiting bij het werk van filosofen als Paul Ricoeur en psychologen als Jerome Bruner. De functie van het verhaal en het verhalende is in tal van wetenschappen een belangrijk aandachtspunt en een basis voor interdisciplinaire samenwerking. Met haar kennis van vaak complexe literaire verhalen heeft de Literatuurwetenschap daarin veel te bieden.

Rhea Hummel (antropologie) voltooit haar dissertatie over de wijze waarop kunstenaars mede op basis van wat zij gelezen hebben hun levensverhaal structureren. Jentine Land (tekstverwerkingspsychologie) gaat de winst na van een narratieve presentatie van historische informatie in de les geschiedenis op het vmbo.

Historische teksten

Met het verglijden van de tijd wordt ook *Ultramarijn* een historische tekst, voor de ene lezersgroep sneller dan voor de andere. Dat hoeft niet te betekenen dat de roman niet meer gelezen zal worden. Immers, literaire teksten functioneren niet alleen in hun eigen tijd maar ook in tijden erna. Het esthetische transcendeert het historische (Perkins, 1992). Dat kan op een meer individueel-psychologisch niveau en op een meer cultureel-maatschappelijk niveau. In het tweede geval gaat het om culturele herinnering, “de manier (...) waarop een samenleving via allerlei cultuuruitingen met het collectieve verleden omgaat en zich daarvan rekenschap geeft”, zoals Ann Rigney (2006, blz. 323) het formuleert, in een dynamische interactie tussen het functioneren van het literaire erfgoed en kennis van het verleden. Het Nederlandse literaire erfgoed is echter in vergelijking met andere erfgoederen waarschijnlijk in geringere mate ‘levend’, zeker ook in vergelijking met andere landen (Van Rees en Dorleijn, 2006, blz. 29). Het gaat om Multatuli’s *Max Havelaar*, een ietsje om de *Reinaert* en recentelijk Vondel, en wellicht de *Mei* van Gorter voor de literatuur tot aan de twintigste eeuw, maar wellicht ben ik te somber gestemd.

Op het lezen van historische teksten, al dan niet in relatie tot het lezen van teksten van nu, wil ik nu wat nader ingaan, als een van de aspecten van het onderzoeksterrein. De zorg daarover is overigens niet nieuw. De proclamatie van de receptie-esthetica, de lezersgerichte benadering in de literatuurwetenschap, begon voor Hans-Robert Jauss tenslotte met een functionele kijk op de literatuurgeschiedenis en historische teksten (Jauss, 1970). Ook toen al maakte hij zich zorgen over de positie van die teksten in het literatuuronderwijs. Toch is er nagenoeg geen onderzoek naar de receptie van historische teksten. Een enkel onderzoek uit de tijd waarin de vernieuwende functie van literatuur, in dit geval de bewustwording van de historiciteit van normen en waarden, centraal stond, laat zien dat leerlingen de historische afstand afkeuren en door betekenisverandering ongedaan maken. Het betreft een verhaal van Schiller waarin het probleem dat twee broers van hetzelfde meisje houden in overeenstemming met het achttiende-eeuwse cultuurmodel wordt opgelost. De psychologische cognitieve dissonantietheorie dient als verklaring (Heuermann, Hühn en Röttger, 1982).

Over het aandeel van historische titels van gekochte, gelezen en geleende boeken is weinig bekend. De nooit echt succesvolle reeksen die telkens weer het licht zien wijzen niet op een grote belangstelling. Marita Mathijssen (2003) wijst nogal badinerend als ‘hoofdschuldige’ de lezer aan, en achter hem de uitgevers en boekhandelaren, die nauwelijks aandacht geven aan het historische boek. Ze stelt de interessante vraag of de literatuur van nu beter zoveel is dan

die van toen. Ze durft geen ja te zeggen. In ieder geval vindt ze de oudere literatuur minder toegankelijk, met name psychisch. Dat slaat vooral op als historisch ervaren thema's, bijvoorbeeld de keuze tussen liefde en vaderland of de dood van een zoon of dochter in opdracht van God. Zo historisch zijn deze thema's trouwens nu ook weer niet; actualiseerbaar zijn ze zeker.

Een aantal zaken wordt door haar genoemd om in het literatuuronderwijs de basis te leggen voor het lezen van historische teksten, een poging dus het volgens Hurrelmann (2002) perifere literair-historische kenmerk van de leescompetentie op te waarderen. Mathijssen noemt het aanbrengen van culturele en historische kennis in combinatie met leesplezier, de lezer moet goedwillend en geïnteresseerd zijn, vrolijk commentaar en hertaling nog liever dan herspelling om de tekst toegankelijk te maken. De tekst blijft historisch maar commentaar overbrugt de afstand. Vanuit een onderzoeksperspectief gaat het om een zeer complex samengaan van genoemde en vooral niet genoemde, met name institutionele, variabelen.

Die competentie zou dus in het literatuuronderwijs moeten worden verworven. Maar juist in het literatuurgeschiedenisonderwijs gaat het op het vwo mis, zoals Witte in zijn eerder genoemd onderzoek aantoonde. Hij spreekt van een 'destructieve frictie'. Leerlingen vinden dat onderwijs wel belangrijk voor hun algemene ontwikkeling maar de onderwijsleeractiviteiten sluiten niet bij die leerlingen aan. De lessen "sluiten niet bij de voorkennis van deze leerlingen aan en spreken niet tot hun verbeelding" (Witte 2008, blz. 398); er is sprake "van een belemmerend effect (...) op de literaire ontwikkeling (blz. 470).⁴ Op de herinvoering van het literatuurgeschiedenisonderwijs op de havo met ingang van het vorig schooljaar moet dan ook met enige zorg worden gereageerd. De inbreng van de leraren die graag literatuurgeschiedenis geven – hun enthousiasme, hun vermogen het verleden op te roepen en het kiezen van een succesvolle didactische invalshoek – wordt eens te meer de voorwaarde tot een succesvolle realisering. Wanneer een dialoog met een tekst uit het verleden waarin de lezer deze in zijn historische anders-zijn begrijpt en de zeggingskracht ervan voor het heden begrijpt, van waarde is, waarom zou deze ervaring dan aan de havoleerling worden onthouden? Maar het gebrek aan historisch referentiekader en de behoefte aan herkenning en belevend lezen bij de leerling zijn een reëel gegeven.⁵

Ideeën zijn er wel. Armand van Assche heeft in een fundamenteel artikel de contouren van het literatuurgeschiedenisonderwijs geschetst (Van Assche, 1988).⁶ Zijn eerste doel is inzicht te bieden in patronen van literaire evolutie in plaats van het aanbieden van losse teksten en hun context. Hij ziet het onderwijs als een balans tussen actualisering van de historische teksten teneinde toeëigening te vergemakkelijken en de interesse te vergroten en historisering, de leerling naar het verleden leiden teneinde het contrast met het verleden te beseffen en vertrouwd te raken met toen heersende opvattingen binnen en rond literatuur. Het relatieve aandeel van beide in die balans verschilt synchroon en diachroon. Voor actualisering acht hij het lezen van de tekst in vertaling, dus in een normaal tempo, noodzakelijk. "De lezer kan zich vrij uit verwonderen en die verwondering in vragen omzetten. De leeswijze is identificerend waardoor de tekst zich maximaal in het heden, de ervaring van de leerling ontplooit" (blz. 55). Deze ervaring dient als achtergrond voor de historische interpretatie die leiden tot de vraag 'wat zegt mij de tekst nog?'⁷

⁴ Zie Witte, 2008, blz. 392-400. Hij bepleit nader onderzoek naar de didactische condities van het onderwijs in de literatuurgeschiedenis "Gezien de relatief grote omvang van dit onderdeel in het vwo-curriculum, het maatschappelijk belang dat aan literatuurgeschiedenis wordt gehecht en de opname ervan in het havo-examenprogramma in 2007 (...)" (blz. 469).

⁵ Ontleend aan Schram, 2008.

⁶ Slings (2000) sluit zich bij Van Assche aan.

⁷ In de laatst verschenen didactiek wordt sterk de nadruk op een leerlinggerichte benadering gelegd (Dirksen, 2004).

Eén element is de discussie is dus hoe historische teksten moeten worden aangeboden: in het origineel, in herspelling, in vertaling, in allerlei combinaties, met allerlei vormen van commentaar.⁸ Om een eerste indruk van deze problematiek in de praktijk te krijgen heb ik op school een vragenlijst afgenomen. Ik koos voor het blijspel *Warenar* van P.C. Hooft uit 1617.⁹ De vrek Warenar is pathologisch achterdochtig als het om zijn geld gaat. Een oudere buurman vraagt de hand van zijn hoogzwangere dochter. Diens neef lost het probleem van het toch gestolen geld op, en krijgt zowel Warenars geld en de door hem zwanger gemaakte dochter. De psychische afstand moet overbrugbaar zijn. Althans voor een jonge doctor van de Uva die oude kluchten waaronder *Warenar* ‘rete-actueel’ noemt. “Daarin komen thema’s voor als immigratie, discriminatie, gezagsondermijning. Allemaal zaken die nu ook nog spelen. Wat we nu meemaken in de samenleving heeft allemaal al eens plaatsgevonden” (Berkhout, 2005).

Lodewick, een veel gebruikte literatuurgeschiedenis annex bloemlezing op school, stelt zich ten doel ‘interesse op (te) wekken voor en toegang (te) verschaffen tot het literaire kunstwerk (...) en de basis (te) leggen voor het zelfstandig lezen en verwerken van literatuur’. Bij de gekozen fragmenten wil hij ‘binnen de interessesfeer van de leerling (...) blijven’. (Lodewick, 1971, blz. 5) Uit de *Warenar* koos hij een fragment uit het eerste bedrijf in het origineel (vierde toneel, r. 249-330, blz. 123-127). Hetzelfde fragment, iets langer, is in rijmloze vertaling opgenomen in de schooleditie van Lia van Gemert en Marijke Meijer Drees in de Tekst in Context-reeks.¹⁰ De vragen en opdrachten hierbij betreffen tekstervaring en cultuuroverdracht en stellen zich de literaire ontwikkeling ten doel. Een geschikt fragment blijktbaar, waarin Warenars rijke buurman de hand van zijn dochter vraagt.

Net als *Warenar* permitteer ik me een terzijde. Een van de redenen om oudere letterkunde te onderwijzen en te lezen is het kunnen waarnemen en interpreteren van verwijzingen daarnaar in latere literaire werken. Nu kan ik u niet onthouden dat de advocaat van de hanen, Ernst Quispel in de roman van Van der Heijden met deze titel, een duur appartement in de Concertgebouwuurt op het oog heeft. Met zijn vriendin moet hij op bezoek bij de directeurs van de exploitatiemaatschappij, de gebroeders Warenar, door de bewoners The Warner Brothers genoemd. Nomen est omen, want de huur van het te dure huis is een voorteken van Quispels ondergang (blz. 340). Ook Vondel figureert in de roman. In de ontruiming van het Huis van Bewaring door de ME ziet Quispels vriend Albert Egberts ‘een moderne *Gijsbrecht*’ (blz. 299). Deze kleine verwijzingen vallen in het niet bij de rol van Vondels *Lucifer* in de gelijknamige, laatste roman van Connie Palmen. Maar dat werd in de kritiek niet opgemerkt of uitgewerkt en Palmen verklaart dat uit de onbekendheid van critici met hun eigen literatuur (Kist, 2007). In ieder geval een opsteker dus voor het literatuurgeschiedenisonderwijs.

De vragenlijst bevat een algemeen deel over het lezen van oudere teksten, het bekijken van verfilmingen van oudere teksten en andersom het lezen van een oudere tekst na het zien van een film, het oordeel over het onderwijs in de oudere en actuele literatuur, en vragen bij het

⁸ Zie ook Schenkeveld-Van der Dussen (1999) en Slings (2000).

⁹ Witte neemt de tekst op in zijn lijst en plaatst hem op een hoog complexiteitsniveau, namelijk 5, maar dat geldt waarschijnlijk voor de gehele tekst in het origineel. Het geeft wel aan dat de behandeling van de oudere literatuur niet aan het begin van het literatuuronderwijs in de tweede fase moet worden gerealiseerd (Witte, 2008, blz. 124). *Warenar* komt ook voor op de lijst grondigst behandelde werken op de middelbare school in de jaren '90 van de vorige eeuw. De tekst wordt drie keer genoemd ofwel 0,4 % van het aantal opgegeven teksten (Moerbeek, 1997, blz. 260). Ook de auteur Hooft wordt redelijk frequent behandeld (blz. 269).

¹⁰ Mathijsen (2003, blz. 124) noemt deze editie ‘een juweel van scherpzinnige actualisering’. Een vertaling in rijm biedt Adema (Hooft, 1989). Slings (2000) voerde een op andere thema’s gericht receptie-onderzoek uit met de editie van *Karel en Elegast* in deze reeks.

fragment in het origineel met verklarende voetnoten en de vertaling met verklarende informatie in de tekst zelf. De inleiding tot de tekst is in beide gevallen hetzelfde. De vragenlijst is door 231 leerlingen van de vierde en vijfde klas van havo, atheneum en gymnasium ingevuld; de leraren die dat mogelijk maakten dank ik hierbij van harte.¹¹

Ik beperk me hier tot een *overall* analyse, een variantie-analyse met de tekstconditie als onafhankelijke variabele, en veertien vragen als afhankelijke variabelen bij de tekst; dat kan omdat de tekst in alledrie schooltypen in beide klassen aan de orde kan komen of gelezen kan worden.

Op bijna helft van de vragen, en wel de relevante, scoort de vertaling beter dan het origineel: leerlingen kunnen het gesprek tussen de personages beter volgen ($F = 47,606$; $p < .001$), ervaren de tekst als toegankelijker ($F = 38,683$; $p < .001$), ervaren hun leessnelheid als sneller ($F = 12,240$; $p < .001$), vinden de tekst leuker ($F = 4,667$; $p < .05$), kunnen beter grappige elementen in de tekst noemen ($F = 10,124$; $p < .002$) en willen meer de gehele tekst lezen ($F = 10,812$; $p < .001$). De antwoorden op de vraag of men de tekst mooi vindt neigen tot significantie ($F = 2,739$; $p < .10$). De antwoorden correleren hoog: de tekst begrijpen, een beetje gewoon kunnen lezen en als blijspel ervaren gaan hand in hand.

Geen effect van de tekstconditie is er op de vraag of de tekst over een nog steeds actueel thema gaat (de antwoordtendentie is verspreid), of de tekst interessant is (niet zo interessant) en een soap-karakter heeft (grote instemming in het algemeen). Ook de vier vragen over eigenschappen van het personage Warenaar, bijvoorbeeld of het een typetje betreft, geven geen verschillen te zien (Warenaar wordt licht negatief waargenomen).

Het in acht nemen van klas, schooltype, leesfrequentie en geslacht nuanceert het beeld op interessante wijze; het algemene deel van de vragenlijst en de antwoorden op de open vragen leveren een schat aan relevante informatie op.

Ik kan hier echter helaas niet verder op die resultaten ingaan; ik gebruik het onderzoek als illustratie van een werkwijze. In de literatuurwetenschap functioneren theorieën en opvattingen ten aanzien van in dit geval de waarde van historische literatuur en de waarde en wijze van haar overdracht. Maar hoe bepaal je die nu en hoe doe je dat dan? Empirische evidentie – hoe reductionistisch ook – speelt in dat geheel een rol. Voor sommige leraren zal het aanbieden van een historische tekst zoals ik heb gedaan zonder stevige didactisering niet de gang van zaken zijn, voor anderen wel. Op grond van resultaten van uiteraard meer en uitgebreider onderzoek ook naar het literatuurgeschiedenisonderwijs als interventie krijgt dat onderwijs een basis en de mogelijkheid tot differentiatie.

Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit

Ik heb in deze rede een korte terugblik, stand van zaken en vooruitblik gegeven van de Literatuurwetenschap zoals deze aan de Vrije Universiteit wordt beoefend. Centraal staat het functioneren van literatuur en lezen in een veranderende context in een theoretisch-empirisch perspectief. Uiteraard komt dit profiel tot uitdrukking in de opleiding Literatuurwetenschap. In de bachelorfase wordt de hele literatuurwetenschap gepresenteerd waarbij de studenten worden uitgenodigd hun eigen plaats daarin te bepalen. De masterfase kent twee varianten. De ene is theoretisch georiënteerd en heeft vormen en functies van verhalen in literatuur en daarbuiten tot thema. De andere heeft een toegepast karakter en betreft literatuuroverdracht en literaire vorming in verschillende leeftijdsfasen en institutionele settingen. Deze

¹¹ Mw. Maria Berkhout, mw. Yolanda Kaufmann, dhr. Wim Maas en mw. Cécile Wedershoven.

mastervariant, die zich mede richt op het werkkterrein van Stichting Lezen, startte ik enkele jaren geleden met Els Andringa van de Universiteit Utrecht en zal met ingang van aanstaand studiejaar geheel aan de VU worden verzorgd. Beide zijn nauw met het onderzoek van de staf verbonden. Ook het onderzoek dat door promovendi en reeds gepromoveerden, van wie ik enkele noemde, wordt en werd verricht betreft de functie van literatuur en lezen. Ik hoop dat duidelijk is geworden dat de Literatuurwetenschap en de letterkundestudies hun aandeel aan het interfacultaire onderzoeksprogramma *Culture and Values Amsterdam* in oprichting kunnen leveren.

Dankbetuigingen

Ik dank het bestuur van de Faculteit der Letteren en het College van Bestuur van de Vrije Universiteit voor het in mij gestelde vertrouwen. Het bestuur van Stichting Lezen dank ik voor zijn al tien jaar lang in mij betoonde vertrouwen. Dat het de bijzondere leerstoel 'Leesgedrag' na acht Utrechtse jaren per 2006 aan de Faculteit der Letteren van de Vrije Universiteit heeft willen vestigen, beschouw ik als een blijk van erkenning. Dank opnieuw voor het bestuur van deze faculteit om dit verzoek te hebben gehonoreerd. Net als de VU zelf ben ik nu gewoon bijzonder.

Het is mij een bijzonder genoegen dat mijn twee leermeesteressen zich vandaag onder mijn gehoor bevinden. Mevrouw Schenkeveld heeft mij als prille student ingeleid in de wereld van de neerlandistiek. Elrud Ibsch heeft mij, met wat toen de postkandidaats-bovenbouwstudie Algemene Literatuurwetenschap heette, vertrouwd gemaakt met de theoretische, empirische en comparatistische Literatuurwetenschap. De combinatie van beide studies heb ik als het meest inspirerend ervaren. De huidige tweemajorenstructuur, waarbij onder meer letterkundige opleidingen met een literatuurwetenschappelijke en cultuurwetenschappelijke opleiding gecombineerd kunnen worden, brengt iets van die situatie terug. Studenten weten ook nu deze combinatie te waarderen, zeker indien de samenhang van de gekozen majoren helder gefundeerd is.

Stine Jensen, Hans van Stralen en ik vormen de staf van de opleiding Literatuurwetenschap. Hoewel wij klein zijn, zijn we fijn. Wij proberen een goede literatuurwetenschappelijke major te bieden. Wij zijn voorbeeldig ingebed in de afdeling Literatuur en Cultuur, die dankzij Johan Koppenol een heuse groepsidentiteit aan het ontwikkelen is. Met de collega's Bodo Plachta, Diederik Oostdijk, Theo Bögels, Leo Hoek en Ben Peperkamp en alle anderen geven we daaraan vorm. De collega's van het OBP realiseren een uiterst prettige en efficiënte context voor dat werk. Gelukkig wordt samenwerking met collega's over de grenzen van afdelingen en faculteiten heen steeds meer gestimuleerd. Met literatuurdidacticus Wim Maas zet ik onder andere de activiteiten die ik voorheen met Cor Geljon uitvoerde voort. Directeur Aad Meinderts van Stichting Lezen en alle medewerkers van het bureau dank ik voor de samenwerking. Het is soms wel druk, maar we halen altijd de *dead line*.

Stine, Hans en ik hopen jullie, studenten Literatuurwetenschap en studenten van andere bachelormajoren en masters, een mooie opleiding te geven. We zijn altijd blij met *feed back*. Voor de aanwezige scholieren en leraren van Extra Talent: dit was iets heel anders dan wat jullie tot nu toe op de VU meemaakten. Ik ben benieuwd wat jullie ervan vonden.

Ik dank u allen voor uw aanwezigheid en uw aandacht. Ik heb gezegd.

Geraadpleegde literatuur

Els Andringa, The interfase between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today* 25 (2004), 2, 205-240.

Assche, Armand van. Over de sprong in het verleden en de magneet van het heden. De nood aan literatuurgeschiedenis op school? In: Armand van Assche (red.). *Literatuurgeschiedenis op school?* Leuven en Amersfoort: Acco, 1988, blz. 37-58.

Bakker, Niels. *Taal op drift, chaos in het hoofd. Een empirisch onderzoek naar het lezen van papieren en elektronische poëzie van Tonnus Oosterhoff.* Scriptie Researchmaster Literatuur- en Cultuurwetenschap Rijksuniversiteit Groningen, 2007.

Berkhout, Jet. 'Oude kluchten zijn rete-actueel'. Interview in *Folia* 59, 12, 18 november 2005.

Dirksen, Joop. Literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In: Ilse Bölscher et al. *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs.* Leidschendam: Biblion Uitgeverij, 2004, blz. 182-187.

Gerrig, Richard J. *Experiencing narrative worlds. On the psychological activities of reading.* New Haven en London: Yale University Press, 1993.

Gerrig, Richard J. Narrative experiences in the next millennium. *SPIEL* 16, 1997, 1/2, blz. 409-411.

Groeben, Norbert. Zur konzeptuellen Struktur des Konstrukts 'Lesekompetenz'. In: Norbert Groeben en Bettina Hurrelmann (Hrsg.). *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen.* Weinheim en München, Juventa Verlag, 2002, blz. 11-21.

Heijden, A.F.Th. van der. *Advocaat van de hanen. De taneloze tijd 4.* Amsterdam: Querido, 1990.

Heuermann, H, P. Hühn en B. Röttger. *Werkstruktur und Rezeptionsverhalten. Empirische Untersuchungen über den Zusammenhang von Text-, Leser- und Kontextmerkmalen.* Göttingen: Vandenhoeck en Ruprecht, 1982.

Hooft, P.C. Warenar. *Tekst en vertaling. Bewerkt en vertaald door A. Adema.* Leeuwarden: Taal en Tekens, 1989.

Hooft, P.C. Warenar. *Geld en liefde in de Gouden Eeuw. Samengesteld door Lia van Gemert en Marijke Meijer Drees. Met medewerking van Karel Bostoen en Marijke Barend-van Haefen.* Amsterdam: Amsterdam University Press, 2002 (Tekst in Context 6).

Hooft, P.C. en S. Coster. *Warenar. Bezorgd door Jeroen Jansen.* Amsterdam: Bert Bakker, 2004 (Delta).

Jauss, H.R. *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft.* In: H.R. Jauss. *Literaturgeschichte als Provokation.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1970, blz. 144-207.

Hurrelmann, Bettina. Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: Norbert Groeben en Bettina Hurrelmann (Hrsg.). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim en München, Juventa Verlag, 2002, blz. 275-286.

Jordan, Glenn en Chris Weedon. Literature into Culture: Cultural Studies. In: Patricia Waugh (ed.). Literary Theory and Criticism. An Oxford Guide. Oxford-New York: Oxford University Press, 2006, blz. 245-255.

Kist, Reinier. 'Uw roman is mislukt, mislukt!' Connie Palmen geeft geen krimp bij de verdediging van haar omstreden 'Lucifer'. NRC Handelsblad 4 april 2007.

Lodewick, H.J.M.F. Literatuur. Geschiedenis en Bloemlezing. Eerste deel. Aanvang tot omstreeks 1880. Den Bosch: Malmberg, 1979 (34^{ste} druk).

Mathijssen, Marita. Een knieval voor de luie lezer? Hertaling als enig redmiddel voor historische literatuur. Nederlandse Letterkunde 8, 2003, 2, blz. 116-129.

McCarthy, Kevin. F. et al. Gifts of the muse. Reframing the debate about the benefits of the arts. Santa Monica, Cal. etc.: Rand, 2005.

Moerbeek, Jozien. Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Diss. Universiteit Utrecht z.j. (1998).

Perkins, David. Is Literary History Possible? Baltimore, MD 1992.

Pette, Corinna. Psychologie des Romanlesens. Lesestrategien zur subjektiven Aneignung eines literarischen Textes. Weinheim: Juventus, 2001.

Rees, Kees van en Gillis Dorleijn. Het Nederlandse literaire veld 1800-2000. In: Gillis J. Dorleijn en Kees van Rees (red.). De productie van literatuur. Het Nederlandse literaire veld 1800-2000. Nijmegen: Vantilt, 2006, blz. 15-37.

Rigney, Ann. Teksten en cultuurhistorische context. In: Kiene Brillenburg Wurth en Ann Rigney (red.). Het leven van teksten. Een inleiding tot de literatuurwetenschap. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006, blz. 293-331.

Ryan, Marie-Louise (ed.). Narrative across media. The languages of storytelling. Lincoln en London: University of Nebraska Press, 2004.

Schenkeveld-van der Dussen, M.A. Stand van zaken: Schopenhauers vloek of het probleem van de herspelling. Nederlandse Letterkunde 4, 1999, 4, blz. 385-390.

Schlössler, Franziska. Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Unter Mitarbeit von Christine Bähr. Tübingen en Basel: A. Francke Verlag, 2006.

Schram, D.H. Norm en normdoorbreking. Empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretische opvattingen met betrekking tot de functie van literatuur. Amsterdam: VU Uitgeverij, 1985.

Schram, D. Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In: Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers (red.). Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Delft: Eburon, 2002, blz. 105-118.

Schram, Dick. De empirische blik. In: Ronald Soetaert. De cultuur van het lezen. Den Haag: Nederlandse Taalunie, 2006, blz. 75-82.

Schram, Dick. Hoera, literatuurgeschiedenis op de havo? In: Literatuurgeschiedenis op de havo. Vereniging van Leraren in Levende Talen 2008, blz. 35-36.

Schram, Dick en Wim Maas. Volwaardig literair onderzoek op de middelbare school. Een reële optie. Leven Talen Magazine 95, 2008, 1, blz. 12-16.

Schreier, Margrit en Gerhard Rupp. Ziele/Funktionen der Lesekompetenz im medialen Umbruch. In: Norbert Groeben en Bettina Hurrelmann (Hrsg.). Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim en München, Juventa Verlag, 2002, blz. 251-274.

Slings, Hubert. Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs. Amsterdam: Prometheus, 2000.

Ven, Piet-Hein van de. Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1996.

Witte, Theo. Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Amsterdam en Delft: Stichting Lezen en Eburon, 2008.

Woerden, Henk van. Ultramarijn. Amsterdam: Podium, 2005.