

## Fictionele schrijfwijzers voor de jeugd

### *De verbeelding van de scheppende schrijfhand in zeventiende-eeuwse jeugdliteratuur*

FEIKE DIETZ

Feike Dietz is docent-onderzoeker bij de afdeling Vroegmoderne Nederlandse letterkunde van het departement Talen, Literatuur en Communicatie van de Universiteit Utrecht. Haar huidige onderzoek richt zich op de manier waarop vroegmoderne jeugdt teksten leergedrag en mediavaardigheden trairden bij jonge lezers.

FM.Dietz@uu.nl

### Abstract

Scholarship on seventeenth-century writing skills and exercises is mainly oriented on technical and physical writing competencies: how to use the quill pen? According to modern literacies studies, however, writing education needs to be more than that: the young also have to learn how to use writing skills in establishing social relationships, channeling emotions, and so on. This article analyses how seventeenth-century youngsters acquired and exercised these complex writing skills by reading youth literature (novels, emblems and songs). Fiction texts, I argue, represented writing processes and thus invited young readers to reflect on their writing as a powerful instrument to shape their inner world and the one outside themselves.

*Keywords:* literacies, representation of writing skills, creative power of writing skills, youth literature, how-to literature

## Fictionele schrijfwijzers voor de jeugd

### *De verbeelding van de scheppende schrijfhand in zeventiende-eeuwse jeugdliteratuur*

FEIKE DIETZ

#### How-to-write literature: *van handboeken naar fictionele jeugdliteratuur*

Eén van de boeken waarmee de zeventiende-eeuwse jeugd op school kon leren schrijven, was de *Spiegel der schrijfkunste* (1605) van Jan van den Velde. De schrijftraining die daarin werd aangeboden, bestond uit voorbeelden van schoonschrift en uitvoerige instructies over het vervaardigen en hanteren van schrijfgerei en het vormen van letters in verschillende lettertypes. Zo werd nauwgezet uitgelegd hoe en in welke volgorde de onderdelen van de letter ‘m’ op papier gezet moesten worden:

De *m* wordt ghemaect vande *i*, te weten van dry beenkens aen malkanderen ghebonden: Ic beginne ende make het eerste beenken ghelijc de *i*; twelc ghemaect zijnde, hanghe ic het tweede daer aen van onder opwaerts, tusschen beyde de beenkens, schuyns doorgaende, na de maniere vanden *Diagonalen* trec, ende handele alzooc ooc met het derde, tzelve voleyndende ghelijc de *i* scherp uut; Sy moet gemaect worden met eenen trec, zonder de Penne van tpmampier te lichten.<sup>1</sup>

Een praktisch handboek waarin vaardigheden en handelingen worden beschreven om ze aan lezers te leren, noemen wetenschapshistorici ook wel *how-to literature*. Onder meer Pamela Smith en Pamela Long hebben in de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar vroegmoderne *how-to*-boeken die volwassen ambachtslieden en kunstenaars praktische vaardigheden bijbrachten, zoals verfstoffen maken of metaal bewerken. Met hun analyses problematiseerden zij de tegenstelling tussen theoretische boekenkennis en praktijkkennis: het lezen van dit type boeken leidde niet zozeer tot kennis in het hoofd, maar vooral tot kunde in de vingers – ook wel *embodied knowledge* genoemd.<sup>2</sup> Smith

1 J. van den Velde, *Spiegel der schrijfkunste*, Rotterdam 1605, fol. Gr. (Gebruikt exemplaar: Den Haag, Koninklijke Bibliotheek, 196 B 7:3.)

2 P. O. Long, *Openness, secrecy, authorship. Technical arts and the culture of knowledge from antiquity to the Renaissance*, Baltimore 2001; P.H. Smith, ‘Art, science, and visual culture in early modern Europe’, in: *Isis* 97 (2006), p. 83–100; P.H. Smith, ‘Why write a book? From lived experience to the written word in early modern Europe’, in: *Bulletin of the German Historical Institute* 47 (2010), p. 25–50; P.H. Smith, ‘Vermilion, mercury, blood, and lizards. Matter and meaning in metalworking’, in: U. Klein and E. Spary (red.), *Materials and expertise in early modern Europe. Between market and laboratory*, Chicago 2010, p. 29–49; P.H. Smith en

en Long onderzochten ambachtelijke *know how* en lieten schrijfvaardigheid buiten beschouwing, maar in hun lijn doordenkend is de *Spiegel der schrijfkunste* te karakteriseren als *how-to-write literature*. Het gaat in dit geval om een tekst waarmee jongeren hun schrijfvaardigheid als fysieke competentie konden ontwikkelen.

Maar er waren in de zeventiende eeuw ook andere aspecten van schrijfvaardigheid die door heel andere teksten dan de *Spiegel der schrijfkunste* getraind werden. Dat zijn teksten die tot nu toe niet als schrijfinstructies (h)erkend zijn: romans, emblemen en liedjes die de kunst en de kracht van het schrijven verbeeldden en zo de jeugd lieten reflecteren op hoe en in welke vorm zij hun schrijfhand effectief konden benutten. Een voorbeeld van zo'n fictionele schrijfwijzer is de prozatekst *Rampsaligen minnaer* van Jan Hermansz Krul (1647). Die roman bevat onder meer een episode waarin titelpersonage Valerius aan zijn minnares Rosaniere moest opbiechten dat hij zijn hart had verpand aan Katrina. Hij 'besloot eyndelijck, dat hy sulcks [=zijn bekentenis, FD] schriftelijck, en niet mondelijck, doen wilde, uyt insicht, datse by een zijnde, te meerder oorzaak van droefheydt soude vinden'.<sup>3</sup> De lezer krijgt vervolgens Valerius' brief aan Rosaniere te lezen, en leert zo hoe en wanneer een brief gebruikt kan worden om een liefdesleven in goede banen te leiden.

In dit artikel lees ik teksten als de *Rampsaligen minnaer* als schrijfwijzers. Concreet analyseer ik de representatie van het schrijven in dit soort fictionele teksten: met welke doelen en effecten schrijven personages, en wat konden jonge lezers op deze manier leren over de impact van hun schrijfgedrag op henzelf, anderen en hun omgeving? Het gaat in dit artikel dus niet om het geïnstitutionaliseerde schrijfonderwijs dat op scholen werd aangeboden, maar om de informele leeromgeving die romans, emblemen en liedjes konden bieden. Dat soort fictionele teksten lijkt ruim aftrek te hebben gevonden bij vermogende jongeren van huwbare leeftijd: een sociale groep die in de steden van de Republiek goed vertegenwoordigd was, steeds herkenbaarder werd als subcultuur, en daardoor uitgroeide tot een aantrekkelijk doelpubliek voor uitgevers.<sup>4</sup> Het type schrijfvaardigheden dat die jonge lezers zich via de informele leerroute van de fictionele literatuur eigen konden maken, verschilde van het soort schrijft raining dat zij op school aangeboden kregen. Al lezend leerden ze hoe ze via het schrijven emoties konden uiten en aanwakkeren, relaties konden onderhouden en versterken, hun kennis konden vergroten en de wereld konden beïnvloeden. Dit artikel brengt zo onderbelichte aspecten van de zeventiende-eeuwse geletterdheid in beeld.

Omdat mijn benaderingswijze nieuw is, geïnspireerd op de internationale *literacies* and *media studies*, licht ik hieronder eerst mijn theoretische uitgangspunten toe. De

T. Beentjes, 'Nature and art, making and knowing. Reconstructing sixteenth-century life-casting techniques', in: *Renaissance Quarterly* 63 (2010), p. 128–179.

<sup>3</sup> J.H. Krul, *De rampsaligen minnaer*, in: J.H. Krul, *Vrolijke en leersame oefeningen*, Amsterdam 1647, p. 25.

<sup>4</sup> E. Stronks, "'Dees kennisse zuldij te kope vinnen". Liedcultuur en de waarde van 'know how' in de vroegmoderne Republiek", in: *De Zeventiende Eeuw* 30.2 (2014), p. 147–167, spec. 152–153; E.K. Grootes, 'Het jeugdig publiek van de "nieuwe liedboeken" in het eerste kwart van de zeventiende eeuw', in: W. van den Berg en J. Stouten (red.), *Het woord aan de lezer. Zeven literatuurhistorische verkenningen*, Groningen 1987, p. 72–88; B. Roberts, *Seks and drugs before rock 'n' roll. Youth culture and masculinity during Holland's Golden Age*, Amsterdam 2012.

analyse laat vervolgens zien wat de inzichten uit het moderne onderzoek concreet opleveren voor het historische onderzoek naar zeventiende-eeuwse schrijfvaardigheid.

### *De impact van schrijfvaardigheid: theoretisch en cultuurhistorisch kader*

In het onderzoek naar historische schrijfvaardigheid lag tot nu toe de focus op de technische, fysieke kunsten van de schrijfhand. We weten dat de schrijfhand van ruim de helft van de zeventiende-eeuwse Amsterdammers voldoende geoefend was om in ieder geval de eigen naam te kunnen schrijven,<sup>5</sup> en dat hij op school intensief getraind werd via het veelvuldig naschrijven van 'voorschriften'.<sup>6</sup> Ook is bekend dat zulk intensief schrijfonderwijs niet voor iedereen was weggelegd en daardoor een relatief exclusief karakter had.<sup>7</sup> De zeventiende-eeuwse Republiek kende weliswaar een goed ontwikkeld en zeer toegankelijk lagere schoolsysteem – in elke stad en ieder dorp was wel een Nederduytse en vaak ook Franse school gevestigd<sup>8</sup> – maar niet iedereen leerde op school schrijven,<sup>9</sup> omdat men meende dat de jeugd pas in staat was te schrijven als zij goed kon spellen,<sup>10</sup> de ganzenveer een fijne motoriek vereiste waarover jonge kinderen nog niet beschikten, en het schrijfonderwijs bovendien relatief duur was vanwege de kostbaarheid van papier, pennen en inkt en de tijdrovende begeleiding door de schoolmeester.<sup>11</sup>

Juist omdat het schrijfonderwijs enigszins exclusief en prestigieus was, kon de getrainde schrijfhand leiden tot maatschappelijk aanzien en financieel gewin. Dat bleek bijvoorbeeld uit een eerder themanummer van dit tijdschrift, gewijd aan 'Taal, eer en

5 E. Kuijpers, 'Lezen en schrijven. Onderzoek naar het alfabetiseringsniveau in zeventiende-eeuws Amsterdam', in: *Tijdschrift voor sociale geschiedenis* 23 (1997), p. 490–522. Op basis van ondertrouwakten kon Kuijpers vaststellen dat rond 1585 55 procent van de mannen en 32 procent van de vrouwen de eigen naam kon schrijven, en in 1700 70 procent van de mannen en 51 procent van de vrouwen.

6 D.A. Valcooch, *Den reghel der Duytsche schoolmeesters. Eene bijdrage tot de geschiedenis van het schoolwezen in het laatst der xvte en het begin der xvte eeuw*, ed. G.D.J. Schotel, Den Haag 1875, p. 16. Vergelijk bijvoorbeeld ook J. Blaak, *Geletterde levens. Dagelijks lezen en schrijven in de vroegmoderne tijd in Nederland 1624–1770*, Hilversum 2004, p. 59–61: schoolmeester Beck liet de leerlingen op zijn school veelvuldig gedichtjes – vaak zelfgeschreven ABC-gedichten – overschrijven.

7 Zie bijvoorbeeld P.Th.F.M. Boekholt en E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen, Maastricht 1987, spec. p. 37–41. In internationale context is er bijvoorbeeld R.A. Houston, *Literacy in early modern Europe. Culture and education (1500–1800)*, London, New York 1988, met veel aandacht voor schoolsystemen en onderwijs in fysieke geletterdheid.

8 W. Frijhoff en M. Spies, 1650. *Bevochten eendracht*, Den Haag 1999, p. 239; Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school*, p. 17–66.

9 Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school*, p. 37. Uit E. Put, *De cleijne scholen. Het volksonderwijs in het hertogdom Brabant tussen katholieke Reformatie en Verlichting (eind 16<sup>de</sup> eeuw–1795)*, Leuven 1990, p. 224 blijkt dat dit in het hertogdom Brabant ook voor de achttiende eeuw nog gold.

10 In zijn *Regel der duytsche schoolmeesters* ging Valcooch daarom ook streng tekeer tegen schoolmeesters die 'kinders terstont schrijven leeren' terwijl 'den Scholier slechts een naem con spellen': 'Ghy schoolmeester ghy dwaelt seer grof'; Valcooch, *Den reghel der Duytsche schoolmeesters*, p. 23.

11 Frijhoff en Spies, *Bevochten eendracht*, p. 238.

ethiek'.<sup>12</sup> In de inleiding beschreef Marijke van der Wal hoe Constantijn Huygens' vader zijn zoon fraai leerde schrijven, opdat hij 'onder alle levensomstandigheden zeker kon zijn van althans een bescheiden broodwinning'.<sup>13</sup> Een beroemd voorbeeld van iemand die de kost verdiende met zijn uitstekende schrijfhand is David Beck. Uit de dagboeken die Beck bijhield, blijkt hoe hij regelmatig geld verdiende met aktes of brieven die hij in opdracht schreef.<sup>14</sup> Bovendien dankte hij zijn succes als schoolmeester vooral aan zijn schrijfkunst.<sup>15</sup> Ouders stuurden hun kinderen vanwege Becks geprezen schrijfhand naar zijn Franse school-aan-huis in Den Haag.<sup>16</sup> Later kreeg hij een nieuwe baan als schoolmeester in Nijmegen omdat zijn handschrift dat van de andere sollicitanten overtrof.<sup>17</sup>

Ik bouw voort op dit inzicht dat schrijfvaardigheid macht met zich meebracht. Ik zal die relatie tussen schrijven en macht uitoefenen hier verder uitdiepen, omdat ik schrijfvaardigheid breder definieer dan gebruikelijk is en aandacht heb voor verschillende typen invloed die schrijfactiviteiten uitoefenden. In lijn met de internationale *literacies studies* versta ik hier onder schrijfvaardigheid niet alleen fysieke competenties, maar ook allerhande interpretatieve, sociale en reflexieve vaardigheden die nodig waren om de schrijfhand als een krachtig instrument te kunnen benutten. Ik laat me hierbij inspireren door mediawetenschappers als Sonia Livingstone en Colin Lankshear, die geletterdheid in de hedendaagse mediacultuur definiëren als een veelkoppige verzameling competenties die zich binnen een maatschappelijke en sociale context ontplooiën en zelf die context ook weer beïnvloeden.<sup>18</sup> In hun pleidooi weerklinken stemmen van onder meer pedagoog Paulo Freire en sociolinguïst Paul Gee, die al eerder geletterdheid omschreven als een set van sociale en interpretatieve vaardigheden

**12** Zie *De Zeventiende Eeuw*, 2002. Dit themanummer kwam voort uit het werkgroepcongres uit 2001 over taal en talige communicatie, met aandacht voor taalonderwijs en de taaldidactiek.

**13** Vergelijk M. van der Wal, 'De mens als talig wezen. Taal, taalnormering en taalonderwijs in de vroegmoderne tijd', in: *De Zeventiende Eeuw* 18.1 (2002), p. 3–16, spec. 12. Het citaat was afkomstig uit: C. Huygens, *Mijn jeugd*, ed. C.L. Heesakkers, Amsterdam 1987, p. 27.

**14** Twee dagboeken van Beck zijn inmiddels teruggevonden en uitgegeven: D. Beck, *Spiegel van mijn leven. Haags dagboek 1624*, ed. S. Veldhuijzen, Hilversum 1993; D. Beck, *Mijn voornaamste daden en ontmoetingen. Dagboek van David Beck Arnhem 1627–1628*, ed. J. Blaak, Hilversum 2014. Het tweede dagboek bevat ook een financiële administratie, waaruit blijkt dat Beck regelmatig met schrijfpdrachten verdiende: Beck, *Mijn voornaamste daden*, p. 26.

**15** 'Een goed handt van schrijven' was verreweg het belangrijkste visitekaartje en handelsmerk van de schoolmeester, zo was ook te lezen in Valcooch, *Den reghel der Duytsche schoolmeesters*, p. 7 over 'Wat een Schoolmeester is, ende wat gaven hy behoort te hebben'. Zie hierover ook Frijhoff en Spies, *Bevochten eendracht*, p. 238.

**16** Blaak, *Geletterde levens* (n. 16), p. 59; Beck, *Spiegel van mijn leven*, 4 april 1624.

**17** Blaak, *Geletterde levens*, p. 59; Beck, *Mijn voornaamste daden*, p. 14. Het was een wijdverbreide praktijk dat sollicitatieprocedures voor schoolmeesters gepaard gingen met 'vergelijkende examens' waarin kandidaten hun schrijfkunst toonden, vergelijk Boekholt en De Booy, *Geschiedenis van de school* (n. 7), p. 22.

**18** S. Livingstone, 'Media literacy and the challenge of new information and communication technologies', in: *The Communication Review* 7 (2004), p. 3–14, spec. 11–12; C. Lankshear, 'Ideas of functional literacy. Critique and redefinition of an educational goal (1985)', in: C. Lankshear en M. Knobel, *Literacies. Social, cultural and historical perspectives*, New York 2011, p. 3–20.

(Freire sprak van de verwevenheid van ‘literacy of the word’ en ‘literacy of the world’), en erop wezen dat alleen die brede vorm van geletterdheid mediagebruikers in staat stelt om actief invloed uit te oefenen op de wereld.<sup>19</sup>

De *literacies studies* richten zich primair op de zogenaamde *new literacies* – het vaardig zijn met nieuwe digitale en sociale media – maar ook in het moderne onderzoek naar ‘traditionele’ lees- en schrijfvaardigheden is aandacht voor de brede set aan sociale en emotionele competenties die bij geletterdheid komt kijken. De hoogleraar Engels Andrea Lunsford deed onderzoek naar de ontwikkeling van schrijfvaardigheid onder studenten en constateerde dat studenten schrijven tegenwoordig zien ‘as collaborative, social, and participatory rather than solitary’, en goede schrijfprocessen als ‘performative’ karakteriseren. Studenten streven, zo constateerde Lunsford, naar ‘the kind of writing that “made something happen in the world”’. Lunsford pleit er daarom voor dat het schrijfonderwijs aan jongeren zich aanpast aan die nieuwe behoeften en functies van schrijven: het onderwijs moet de ontwikkeling van hun performatieve, sociale, geëngageerde schrijfproces faciliteren.<sup>20</sup>

Dit soort hedendaags onderzoek reikt historisch letterkundigen zeker geen pasklare analysemodellen aan, maar nodigt ons wel uit om in het onderzoek naar historische schrijfvaardigheidstraining nieuwe vragen te stellen. Hoe verwierven jongeren in het verleden het complexe geheel aan vaardigheden dat de schrijfhand macht verleende, en welke sociale, emotionele en epistemologische werkelijkheden konden zij zo al schrijvend naar hun hand leren zetten? Die vragen zijn zeker ook relevant voor de vroegmoderne periode, want we weten uit recent onderzoek dat het schrijven destijds een belangrijke scheppende activiteit was. Schrijven werd niet alleen benut als een manier om kennis over te dragen, maar ook actief tot stand te brengen: in vaak intensieve interactie met anderen werden gegevens geordend en overdacht, en kwam zo kennis tot stand.<sup>21</sup> Het kon daarbij gaan om theoretische of empirische kennis over de natuurlijke werkelijkheid, maar ook zelfkennis kon schrijvend toenemen: zo

<sup>19</sup> P. Freire en D. Macedo, *Literacy. Reading the word and the world*, South Hadley, Massachusetts 1987; J.P. Gee, *An introduction to discourse analysis. Theory and method*, Routledge 2005.

<sup>20</sup> Lunsfords onderzoek valt binnen de Stanford Study of Writing (<https://ssw.stanford.edu/>): een grootschalig en longitudinaal onderzoek naar de schrijfvaardigheid van studenten, gericht op verbetering van het onderwijs binnen het Stanford Writing Center. Zie voor uitgangspunten en opbrengsten: A. Lunsford, ‘Our semi-literate youth? Not so fast’, ‘Op-Ed Piece’ gepubliceerd op de projectwebsite: [https://ssw.stanford.edu/sites/default/files/OPED\\_Our\\_Semi-Literate\\_Youth.pdf](https://ssw.stanford.edu/sites/default/files/OPED_Our_Semi-Literate_Youth.pdf). De citaten zijn afkomstig uit deze tekst. Zie ook A. Lunsford en K. Lunsford, “‘Mistakes are a fact of life’. A national comparative study”, in: *College Composition and Communication* (2008), p. 781–806: uit deze studie blijkt dat studenten niet slechter zijn gaan schrijven, maar dat hun schrijven wel verandert.

<sup>21</sup> Enkele voorbeelden van onderzoek naar kennisproducerende schrijffactiviteiten: S. Black, ‘Boyle’s essay. Genre and the making of early modern knowledge’, in: P.H. Smith en B. Schmidt, *Making knowledge in early modern Europe. Practices, objects, and texts, 1400–1800*, Chicago, Londen 2007; E. Spiller, *Science, reading, and Renaissance literature. The art of making knowledge, 1580–1670*, Cambridge 2007; D. van Miert (red.), *Communicating observations in early modern letters (1500–1675). Epistilography and epistemology in the age of the Scientific Revolution*, Londen 2013. Zie voor de relatie tussen schrijven en kennisproductie ook J. Renn, *The globalization of knowledge in history*, Berlijn 2012, zie met name de bijdrage van E.

functioneerden dagboeken als ‘tools for researching the self’, vaak ook binnen religieuze, spirituele contexten.<sup>22</sup> Ook blijkt uit recent onderzoek naar zeventiende-eeuwse literatuur en egodocumenten hoezeer schrijvers al schrijvend hun werkelijkheid stuurden. Zij konden bijvoorbeeld met hun geschriften een beeld van zichzelf formeren,<sup>23</sup> sociale relaties creëren,<sup>24</sup> en emoties bij zichzelf of anderen tot stand brengen.<sup>25</sup> Schrijven was dus in de zeventiende eeuw bij uitstek een manier om de in- en externe werkelijkheid gestalte te geven.

Evenals Lunsfords studenten moesten zeventiende-eeuwse jongeren dus de vaardigheden verwerven om al schrijvend acties en effecten in hun wereld teweeg te brengen. Maar over dat leerproces weten we maar weinig. We hebben vooral enig zicht op het onderwijs in genres en schrijfproducten waarmee invloed uitgeoefend zou kunnen worden. Zo weten we dat gevorderde leerlingen leerden om brieven te schrijven – bij uitstek een instrument om sociale relaties vorm te geven, zichzelf aan anderen te presenteren en kennis te delen.<sup>26</sup> En in het retorica-onderwijs op de Latijnse scholen, bedoeld voor wie naar de universiteit wilde, leerden leerlingen via het *translatio-imitatio-aemulatio*-principe diverse genres beheersen en een steeds zelfstandiger stijl ontwikkelen.<sup>27</sup> Maar hoe leerden deze jongeren om al schrijvend de werkelijkheid toe

Cancik-Kirschbaum, ‘Writing, language and textuality. Conditions for the transmission of knowledge in the ancient Near East’, p. 125–151.

**22** R. Dekker, ‘Watches, diary writing, and the search for self-knowledge in the seventeenth century’, in: Smith en Schmidt, *Making knowledge*; C. Ulbrich, ‘Self-narratives as a source for the history of emotions’, in: C. Jarzebowski en Th.M. Safley, *Childhood and emotion across cultures 1450–1800*, Routledge 2014, spec. p. 67–68: schrijven leidt tot zelfbewustzijn en zelfcreatie. Over schrijvend zelfonderzoek in specifiek religieuze contexten zie bijvoorbeeld: T. Webster, ‘Writing to redundancy. Approaches to spiritual journals and early modern spirituality’, in: *Historical Journal* 39.1 (1996), p. 33–56 (in puriteinse hoek); M. Monteiro, *Geestelijke maagden. Leven tussen klooster en wereld in Noord-Nederland gedurende de zeventiende eeuw*, Hilversum 1996 (in katholieke hoek).

**23** Dat blijkt uit onderzoek naar literatuur als instrument van *self-fashioning*, in de voetsporen van S. Greenblatt, *Renaissance self-fashioning. From More to Shakespeare*, Chicago 1980. Zie bijvoorbeeld, in de vertaalslag naar schrijfonderwijs: K. Chedgzoy, ‘Make me a poet, and I’ll quickly be a man. Masculinity, pedagogy and poetry in the English Renaissance’, in: *Renaissance Studies* 27.5 (2013), p. 592–611.

**24** Zo laat N. Geerdink, *Dichters en verdiensten. De sociale verankering van het dichterschap van Jan Vos (1610–1667)*, Hilversum 2012, goed zien hoe poëzie kon bijdragen aan iemands sociale positie en relaties. Ulbrich, ‘Self-narratives’, p. 61 heeft het, geïnspireerd door Gabriele Jancke, over schrijven als ‘actions in een relational network’.

**25** Ulbrich, ‘Self-narratives’, p. 61. Volgens K. Arnold, S. Schmolinsky en U.M. Zahnd (red.), *Das dargestellte Ich. Studien zu Selbstzeugnissen des späteren Mittelalters und der frühen Neuzeit*, 1999, p. 93–117 blijkt dat in de vroegmoderne tijd in groeiende mate (autobiografisch) schrijven benut werd om de eigen emoties vorm te geven en te kanaliseren, waar eerder emoties vooral in gezelschap werden beleefd.

**26** Voor het onderwijs in het briefgenre waren brievenboeken beschikbaar (zoals Jacobi’s *Gemeene Send-brieven* en Mostarts *Nederduytse secretaris oft zendbrieffschryver*) met zowel goede voorbeeldbrieven als instructies over onder meer typen brieven, en over de afstemming tussen de stijl en het doel of publiek. Zie daarover recentelijk J. Brouwer, *Levenstekens. Gekaapte brieven uit het Rampjaar 1672*, Hilversum 2014, hoofdstuk 2.

**27** A. Frank-van Westrienen, *Het schoolschrift van Pieter Teding van Berkhout. Vergezicht op het gymasiaal onderwijs in de zeventiende-eeuwse Nederlanden*, Hilversum 2007.



te eigenen en naar hun hand te zetten, en om te reflecteren op de effecten van hun schrijfhand op hun omgeving?

Ik wil laten zien dat fictionele literatuur die belangrijke reflectie en training kon bieden aan jonge lezers, en zo een cruciale rol kon vervullen in de schrijfvaardigheidsontwikkeling van jongeren. Mijn analyse richt zich concreet op de verbeelding van schrijfprocessen in literaire teksten, aan de hand van aandachtspunten die ik aan het *literacies*-onderzoek ontleend heb: met welke (sociale, emotionele, performatieve) doelen schreven personages in jeugdt teksten, en welke effecten had hun schrijven op henzelf, anderen en de omgeving?

De achterliggende aanname in mijn onderzoek is dat de mimetische verbeeldingen van schrijfprocessen in literatuur een leerzame werking konden hebben op de lezende jongeren. Steun voor die aanname vind ik onder meer in de recente studie *Learning how to feel* (2014) over hoe negentiende- en twintigste-eeuwse jeugdboeken emotionele vaardigheden aanleerden.<sup>28</sup> De auteurs betoogden dat fictie zich bij uitstek leent voor de training van praktische kennis en kunde,<sup>29</sup> omdat de jeugd in vergelijking met volwassenen ‘in a more mimetic, imitative and adaptive way’ leert.<sup>30</sup> Ook weten we uit hedendaags neurologisch onderzoek dat de jeugd – met name de oudere, waar dit artikel zich op richt – vaak meer en beter leert van *peers* dan van ouders, opvoeders en leraren.<sup>31</sup> Uit onderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs blijkt bovendien dat *peer models* die hun schrijfproces demonstreren de ontwikkeling van jeugdige schrijvers positief stimuleren, vooral als zij ook inzicht bieden in hun denkstappen en afwegingen.<sup>32</sup> Het ligt voor de hand dat jonge schrijvende personages in literaire teksten hebben gefunctioneerd als rolmodellen die een proces van reflectie en vaardighedenontwikkeling bij jonge lezers stimuleerden. Daarmee wil ik zeker niet suggereren dat de romans, emblemen en liedjes die ik hier analyseer als enige of belangrijkste doel hadden om het schrijfsgedrag van lezers te trainen: de voorstellingen dienden behalve ter lering zeker ook ter vermaak, en bovendien is de verbeelding van schrijfcompetenties vaak onlosmakelijk verbonden met andere vaardigheden (zoals lezen, maar ook

28 U. Frevert, P. Eitler, S. Olsen e.a. (red.), *Learning how to feel. Children's literature and emotional socialization, 1870–1970*, Oxford 2014.

29 Frevert, *Learning how to feel*, p. 7–8: jeugdboeken zijn geen sleutel tot hoe kinderen ‘echt leerden’, maar bieden inzicht in het repertoire aan ervaringen, oefeningen, uitingen en praktijken die de jeugd aangeboden kreeg. *Learning how to feel* gaat er daarbij vanuit dat jeugdboeken met name praktische kennis trainden (in plaats van puur feitelijke kennis).

30 Zie hierover Frevert, *Learning how to feel*, p. 14, onder meer gebaseerd op G. Gebauer en Chr. Wulf, *Mimesis. Culture, art, society*, Berkeley 1995.

31 W. Meeus, ‘The study of adolescent identity formation 2000–2010. A review of longitudinal research’, in: *Journal of Research on Adolescence* 21.1 (2011), p. 75–94.

32 D.H. Schunk en B.J. Zimmerman, ‘Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling’, in: *Reading & Writing Quarterly* 23 (2007), p. 7–25; M. Braaksma, G. Rijlaarsdam en H. van den Bergh, ‘Observational learning and the effects of model-observer similarity’, in: *Journal of Educational Psychology* 94.2 (2002), p. 405–415; M. Raedts, F. Daems, L. Van Waes en G. Rijlaarsdam, ‘Observerend leren van *peer models* bij een complexe schrijftaak’, in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 31.2 (2009), p. 142–165.



kritisch analyseren of converseren). Maar binnen de scope van dit artikel gaat mijn aandacht speciaal uit naar de gepresenteerde schrijfvaardigheden en de didactische werking daarvan.

In de analyses betrek ik een corpus met verschillende soorten teksten waarvan ik op basis van bestaand onderzoek of van de aanwijzingen in of op de uitgaven kan aannemen dat ze gericht waren op de (oudere) jeugd, zo grofweg tussen de zestien en dertig jaar oud. Op deze manier bieden mijn analyses dus inzicht in de schrijfflessen die afgestemd waren op jonge lezers – overigens zonder daarmee uit te sluiten dat die schrijfflessen ook oudere lezers bereikten of aan te nemen dat we te maken hebben met specifiek ‘jeugdige’ lessen die sterk afwijken van lessen voor volwassenen: voor dat soort constatering is een uitgebreider onderzoek nodig met teksten voor verschillende leeftijdsgroepen.

Concreet bevat mijn corpus enkele romans voor een jeugdig publiek:<sup>33</sup> bruikbaar bronnenmateriaal omdat bekend is dat personages in dat soort romans vaak via brieven en gedichten met elkaar communiceren.<sup>34</sup> Daarnaast betrek ik liedboeken en liefdesembleemboeken gericht op jongeren in mijn onderzoek.<sup>35</sup> Die genres zijn

**33** Ik heb twee heroïsch-galante romans geselecteerd die zich op een jeugdig publiek richtten: J. van Heemskerck, *Inleijdinghe tot het ontwerp van een Batavische Arcadia*, Amsterdam 1637 (beschikbaar op <http://www.dbnl.org/titels/titel.php?id=heemoo1inle01>); V. d'Auberguier en J. Heermans (vertaling), *De treurige doch bly-eyndigende historie vande vryagie van Lysander en Caliste*, Amsterdam 1666. Over de gerichtheid van dit type romans op een jeugdig publiek, zie E.K. Grootes, ‘Een zeeheld op vrijersvoeten. Hoe Cornelis Tromp figureert in een roman uit 1668, over de plaats van dit werk in de romantraditie en over het beoogde leespubliek’, in: *De Zeventiende Eeuw* 20.2 (2004), p. 305–321, spec. 318; L.R. Pol, *Romanbeschouwing in voorredes. Een onderzoek naar het denken over de roman in Nederland tussen 1600 en 1755*, Utrecht 1987, p. 52–56. Daarnaast betrok ik twee verhalende teksten van Jan Hermansz Krul in de analyses: *De rampsaligen minnaer* en *De Italiaensche schoorsteenveger*, in: Krul, *Vrolijke en leersame oefeningen* (n. 3).

**34** I. Leemans, *Het woord is aan de onderkant. Radicale ideeën in Nederlandse pornografische romans 1670–1700*, Nijmegen 2002, p. 71–72; Grootes, ‘Een zeeheld op vrijersvoeten’, p. 213.

**35** In dit artikel betrek ik concreet vier liedboeken in de analyses. Drie daarvan hebben allemaal een voorrede gericht aan de jeugd: *Amsteldamsche minne-zuchjens, op verscheyde nieuwe wijsjes, door lievende gheesten uyt ghestroyt*, Amsterdam 1643 (beschikbaar op [http://www.dbnl.org/tekst/\\_ams008amsto1\\_01/index.php](http://www.dbnl.org/tekst/_ams008amsto1_01/index.php)); I.A. van Vaerlen en J.J. van Asten, *Haarlemsche mei-bloempjes. Derde offer aen de vreughd-lievende nymphjes, Tot volle vernoeijnghe van haare nieu-keurighe lusjes, op't naust ghezocht uyt het voorighe Brein-hoff*, Haarlem 1649 (beschikbaar op [http://www.dbnl.org/tekst/vaero10haaro1\\_01/index.php](http://www.dbnl.org/tekst/vaero10haaro1_01/index.php)) en *Utrechts zang-prieeltjen*, Utrecht 1649 (beschikbaar op [http://www.dbnl.org/tekst/\\_utro01utreo1\\_01/index.php](http://www.dbnl.org/tekst/_utro01utreo1_01/index.php)). Het gaat om drie lokaal gesitueerde, modieuze boeken, geheel afgestemd op de koopkrachtige oudere jeugd in de welvarende steden van de Republiek. Zie over deze (soort) liedboeken en hun gerichtheid op de gegoede jeugd met name N. Veldhorst, *Zingend door het leven. Het Nederlandse liedboek in de Gouden Eeuw*, Amsterdam 2009, p. 76–77; Grootes, ‘Het jeugdig publiek van de “nieuwe liedboeken”’ (n. 4). Het vierde liedboek uit mijn corpus is *Amoreuse Liedekens*. z.p., z.j. (beschikbaar op [http://www.dbnl.org/tekst/\\_amo003amoro1\\_01/index.php](http://www.dbnl.org/tekst/_amo003amoro1_01/index.php)). Deze bundel behoort tot een groep liedboeken met liederen die voor het eerst bijna uitsluitend zijn gericht op de jeugd. Naast vier liedboeken bevat mijn corpus drie liefdesembleemboeken uit het eerste kwart van de zeventiende eeuw, gericht op hetzelfde koopkrachtige, modieuze jeugdige publiek als de luxueuze liedboeken (vergelijk Grootes, ‘Het jeugdig publiek van de “nieuwe liedboeken”’; Veldhorst, *Zingend door het leven*, p. 38–39); O. Vaenius,

goed digitaal ontsloten en doorzoekbaar: daardoor kon ik passages over schrijfactiviteiten systematisch opsporen en zo een corpus samenstellen met bruikbare teksten.<sup>36</sup>

Het samengestelde corpus is gevarieerd qua genre, maar tegelijkertijd vrij eenzijdig in thematiek. De meeste teksten gaan over de liefde, met als resultaat dat de geschriften die in de verhaalwerkelijkheden optreden overwegend liefdesteksten zijn. Vaak (maar niet altijd) gaat het daarbij om liefdeslyriek of brieven tussen geliefden. De eigenschappen van dat soort tekstgenres zijn veelvuldig bestudeerd: er is voldoende onderzoek verricht naar de conventies van bijvoorbeeld petrarkistische poëzie en de epistolaire cultuur.<sup>37</sup> In mijn analyses duiken vertrouwde gemeenplaatsen weer op – denk aan: liefde veroorzaakt hevige pijn, of via een brief ‘spreken’ geliefden met elkaar – maar ze worden vanuit een nieuw perspectief bekeken. Ik laat zien hoe dat soort gemeenplaatsen konden functioneren als aanwijzingen voor het schrijfgedrag van jongeren, en bied bovendien inzicht in de verwevenheid van literaire en tekstuele tradities. Zo blijkt bijvoorbeeld het lezen van en kijken naar een embleem aanleiding te vormen tot reflectie op het schrijven van brieven.

Juist omdat ik recht wil doen aan de complexe kruisbestuiving tussen lees- en schrijfprocessen (het lezen als opstap naar het schrijven) en tussen verschillende genres en literaire vormen (het gedicht in de roman, de brief in het embleem), en oog heb voor allerlei interpretatieve en sociale competenties die bij het schrijven komen kijken, belichten mijn analyses heel veel verschillende aspecten en verbeeldingen van schrijfvaardigheid. Sommige romans bevatten uitgeschreven brieven die een lezer als concreet voorbeeld zou kunnen benutten, zoals in het geval van Kruls *Rampsaligen minnaer* waarmee ik de inleiding opende. In andere gevallen krijgt de lezer geen concrete schrijfvoorbeelden gepresenteerd, maar wordt hij wel – bijvoorbeeld door metaforische passages over het beschrijven van bomen – aan het denken gezet over de effecten van schrijfproducten en mogelijkheden om de wereld te beïnvloeden. Ik bestudeer die verschillende aspecten en verbeeldingen van het schrijfproces hier in samenhang, ook al leren ze zeker niet steeds precies hetzelfde aan een lezer. Ik wil laten zien dat ze allemaal – en dikwijls ook in interactie met elkaar – de jonge lezer hielpen zien dat schrijfhand een krachtig instrument was om actief invloed uit te oefenen op de werkelijkheid.

*Amorum emblemata*, Antwerpen 1608 (digitaal raadpleegbaar via het Emblem Project Utrecht: <http://emblems.let.uu.nl/v1608.html>.); *Nieuwen Ieucht Spiegel*, Amsterdam 1617 (digitaal raadpleegbaar via het Emblem Project Utrecht: <http://emblems.let.uu.nl/nj1617.html>); J. Cats, *Zinne- en minnebeelden*, Middelburg 1627 (digitaal raadpleegbaar via het Emblem Project Utrecht: <http://emblems.let.uu.nl/c1627.html>).

<sup>36</sup> In het geval van lied- en embleemboeken maakte ik gebruik van digitale kanalen – de liederenbank, de website van het Emblem Project Utrecht, de DBNL – om teksten te doorzoeken op woorden als ‘schrijven’ en ‘pen’.

<sup>37</sup> Standaardstudies over de conventies van de petrarkistische poëzie: C. Ypes, *Petrarca in de Nederlandse letterkunde*, Amsterdam 1934; L. Forster, *The icy fire. Five studies in European petrarchism*, Cambridge 1969. De epistolaire conventies werden recentelijk helder bijeengebracht door Brouwer, *Levenstekens* (n. 26).

*Schrijven is: emoties creëren*

Al lezend en zingend leerden zeventiende-eeuwse jongeren het schrijven allereerst kennen als een activiteit die uit emoties kon voortkomen, maar die emoties ook actief tot stand bracht. Die onderlinge wisselwerking tussen schrijven en voelen wordt bijvoorbeeld tot uitdrukking gebracht in het *Utrechts zang-prieeltjen* (1649). Daar zingt de ik-figuur de 'vriendinne' toe die hem dankzij haar onovertroffen schoonheid verblijdt: 'Ghy alleenne//zijt de ghene,/Die mijn hert en ziel verheught'.<sup>38</sup> Dat gevoel van verwondering en blijdschap leidt tot schrijven:

Al uw' Leden//net besneden,  
Overschoone Veldt-goddin,  
Doen my schrijven//ick sal blijven  
T' uwen dienst, in trouwe Min.<sup>39</sup>

Het schrijven dat uit de emotie voorkomt, heeft vervolgens een versterkend effect op die emotie. In dit geval maakt het schrijven de liefde duurzaam: 'ick sal blijven [...] in trouwe Min'.

Een vergelijkbare wisselwerking tussen het schrijfproces en de emotie treffen we aan in een liedje uit de *Haerlemsche mei-bloempjes* (1649). Daar is de ik-figuur zo verrukt over de schoonheid van het land dat de pen 'tot lof bereydt' is. Tegelijkertijd wordt de diep doorvoelde blijdschap gepresenteerd als een effect van het schrijven over het fraaie land: de schrijfactiviteit doet het hart opwekken. De emotie blijkt dus zowel de motor achter als het resultaat van het schrijven.

Myn hart dat springht in't lijf,  
Wanneer dat ick beschrijf  
De soetigheydt, die daer om Haerlem leydt:  
Mijn tongh en pen die is tot lof bereydt:  
Want al//dit schoone dal  
Vol deffigheden, sonder een misval,  
Dat praelt en broemt, en 't wil niet wijcken  
Voor 't schoon *Edame*;  
Ach aengename stee.<sup>40</sup>

Het schrijven kan emoties op verschillende manieren beïnvloeden, zo laten de teksten zien. Gevoelens van lijden kunnen al schrijvend worden verminderd ('Ach of mijn pen mijn pijn genas!'<sup>41</sup>), maar ook verder aangewakkerd. Zo maakt Cats' zesde embleem het schrijven – in dit geval het kerven in een boom – bestaande gevoelens openbaar én daardoor sterker (afb. 1). In de eerste *subscriptio* – dat Cats specifiek richtte op de jeugd<sup>42</sup> –

<sup>38</sup> *Utrechts zang-prieeltjen*, '[Haerderinne//mijn Vriendinne]', p. 115.

<sup>39</sup> Ibidem, p. 116.

<sup>40</sup> *Haerlemsche mei-bloempjes*, '[Myn hart dat springht in't lijf,]', p. 152.

<sup>41</sup> *Amsteldamsche minne-zuchjes* (n. 35), 'Aen Laura', p. 178.

<sup>42</sup> Cats zet in zijn voorrede uiteen dat de eerste *subscriptio's* uit de emblemen voor de jeugd zijn bedoeld, daarom betrek ik ze in de analyse.



Afb. 1 Jacob Cats, Zinne- en minnebeelden, Middelburg 1627, pictura van embleem 6.

beschrijft de minnaar een boom om uiting te geven aan zijn verliefdheid: 'Laest gingh ick inden hof, daer schreef ick op een linde'. Hij constateert dat het geschrevene en zo de liefdeswond met het voortgaan van de tijd steeds groter en dieper wordt: het schrijven vormt de emotie.

Maer als ick naderhant hier weder quam ghetreden,  
Doen stontet uytghepuylt al wat ick had ghesneden;  
Dies riep ick overluyt; dus gaetet mette min,  
Daer komt een groote wond oock van een kleyn begin.<sup>43</sup>

Deze kracht van het schrijven om emoties ingrijpend te (ver)vormen is zowel functioneel als gevaarlijk, ontdekt de jonge lezer: je kunt je gevoelsleven al schrijvend verrijken, maar ook jezelf in gevoelens doen verdrinken. Dat overkwam de ik-figuur in een liedje uit *Amoreuse liedekens*, die zijn liefde verwoordde in een brief:

Laest schreef ick haer een brief  
Met woorden seer ootmoedich [=nederig]  
Daer in dat ick haer schreef  
Mijn liefde overvloedich.<sup>44</sup>

Dankzij de ambiguïteit van de zin kan 'overvloedich' zowel betrokken worden op het schrijven als op de liefde. Beide betekenissen versterken elkaar: de overvloedige liefde

<sup>43</sup> Cats, *Zinne- en minnebeelden* (n. 35), embleem 6: <http://emblems.let.uu.nl/c162706.html>.

<sup>44</sup> *Amoreuse liedekens* (n. 35), 'Een nieu Liedeken, [Ick claech u Venus dieren Alle mijn lijden groot]', p. 34.

voedt het overvloedige schrijven en andersom. Hoe gevaarlijk dat hartstochtelijk liefhebben door buitensporig schrijven is, blijkt aan het einde van het liedje: de affaire loopt dramatisch ten einde, waarna de ik-figuur een oproep doet aan andere minnaars om op te passen op het liefdespad: 'Bemint ghy een Venus dier/Wilt niet soo vierich minnen/Of ghy comt in dangier'.<sup>45</sup> De verlaten minnaar heeft zichzelf, mede door zijn hartstochtelijke liefdesbrief, te sterk ondergedompeld in de liefde: hij is slachtoffer geworden van de zelf gecreëerde emotie.

Een schrijver kan niet alleen zijn eigen emoties verdiepen, zo demonstreren de teksten, maar ook impact hebben op de emoties van meelezers. Lysander, in het liefdesdrama *De treurige doch blyeyndigende historie van onsen tijdt, onder de naem van Lysander en Caliste* (1636), meent met een brief over zijn grote lijden ook het lijden bij de ontvanger aan te wakkeren, en besluit zijn geliefde die pijn te besparen:

Gy hebt geen lust daar aan,  
Dat ik u schrijven souw 't geen ik heb uytgestaan. [...]  
Schreef ik u dit of dat,  
Gij leet ook licht dien druk die ik te lijden had.<sup>46</sup>

In de inleiding zagen we al dat Valerius uit Kruls *Rampsaligen minnaer* (1647) zich eveneens bewust is van de impact van geschreven woorden op het emotionele leven van de ontvanger, maar anders redeneert. Zijn bekentenis aan Rosaniere denkt hij beter per brief over te brengen dan mondeling, omdat geschreven woorden minder droefheid zouden veroorzaken dan fysiek contact.<sup>47</sup> Dit soort episodes konden een jonge lezer laten reflecteren op de emotionele effecten van het schrijven en bewust maken van het belang om per situatie de keuze voor het schrift zorgvuldig te maken: soms kunnen geschreven emoties de meelezer ernstig doen meelijden; op andere momenten kan het schrift de kracht van emoties ook juist temperen.

In sommige teksten treden ook die meelijdende meelezers zélf op. In de *Batavische Arcadia* (1637) leest de verliefde Reynaert Petrarca's gedichten. Hij identificeert zich met de emoties die daarin uitgedrukt worden:

Soo grooten kracht had de gelijkheyt van die stoffe op de gelijkheyt van zijn lijden. Hy vindende zijn sinnelijckheyt soo uytgedruckt in die diepsinnighe gedichten, dat hy hem schier liet voorstaen, dat dese geestige Rymer, in syn veelvuldighe Minneversen, de pen voor hem gevoert en eens anders liefde met zijn soete invallen uytgebeelt hadde.<sup>48</sup>

De emotionele leeservaring inspireert Reynaert om zelf liefdesgedichten te schrijven, in het opschrijfboekje dat hij altijd bij zich draagt. Zo brengt het geschreven woord hem dicht bij zijn emoties, die hem vervolgens doen schrijven. De jonge lezer van de *Batavische Arcadia* ziet hoezeer schrijven en lezen met elkaar en het emotionele leven verbonden konden zijn: geschreven woorden – de gedichten van Petrarca, maar ook

<sup>45</sup> *Ibidem*, p. 35.

<sup>46</sup> D'Auberguier en Heermans, *Lysander en Caliste* (n. 33), p. 23-24.

<sup>47</sup> Krul, *Rampsaligen minnaer* (n. 3), p. 25.

<sup>48</sup> Van Heemskerck, *Batavische Arcadia* (n. 33), p. 11.

de *Batavische Arcadia* zelf – kunnen een instrument voor emotionele socialisatie zijn, waarna ontstane gevoelens een stimulans worden achter nieuwe schrijfproducten, die op hun beurt zowel eigen gevoelens als die van anderen kunnen sturen. De teksten laten hun jonge gebruikers zo reflecteren op de emotionele effecten van het schrift en helpen om af te wegen in welke situatie die effecten wel of niet gewenst zijn.

### *Schrijven is: relaties tot stand brengen*

Daarnaast wordt het schrijven – met name het schrijven van een brief – in de teksten regelmatig neergezet als een vorm van spreken met anderen. In een liedfragment als ‘Als ick u lest verhaelde/En inden brief betaelde’,<sup>49</sup> worden het spreken (‘betalen’, ook wel ‘talen’) en de ‘brief’ aan elkaar gekoppeld, en wordt het in een brief spreken gelijk gesteld aan het mondelinge ‘verhaelen’.<sup>50</sup> Het idee van de brief als ‘gesprek op afstand’ gaat terug op Cicero, en konden jongeren al hebben opgepikt uit brievenboeken, zoals Jacobi’s beroemde *Gemeene Send-brieven*.<sup>51</sup> Wat de jeugdt teksten demonstreren – en daarin vormen ze een aanvulling op die brievenboeken – is de scheppende werking van de schriftelijke communicatie tussen de gesprekspartners. Al schrijvend, zo blijkt, schept de schrijver een surrogaat van zichzelf: hij vervangt zijn stem door een geschreven product, waarmee hij volledig kan samenvallen. De *Amoreuse liedekens* (rond 1600) bevat bijvoorbeeld een liedje waarin de brief als een metonymia fungeert voor de gesprekspartner zelf: de breuk tussen twee geliefden resulteert in het niet meer zien en horen van zijn *brief*: ‘Die tijdt is nu gepasseert,/Ick mach sien noch hooren u brief’.<sup>52</sup> De woorden ‘sien’ en ‘hooren’ in dit citaat wijzen erop dat een afwezige persoon waargenomen kan worden via het schrijfproduct dat hem vervangt.

Ook in embleem 67 uit Vaenius’ *Amorum emblemata* (1608) creëert een geschreven brief een zintuiglijke, fysieke ervaring van de gesprekspartner.<sup>53</sup> Het motto van dit embleem is ‘Litteris absentes videmus’, een citaat van Cicero: ‘In een brief zien we afwezige vrienden’.<sup>54</sup> Ofwel, zoals de *subscriptio* het spreken en zien aan elkaar gelijk stelt: ‘men siet en spreekt sijn lief’. Die fysieke ervaring – die volgens een citaat van Seneca sterker is dan bij het zien van een afbeelding van iemand<sup>55</sup> – creëert een realiteit

49 *Amoreuse liedekens*, ‘Een nieu Amoreus Liedeken, [Ick hebber een uytverkoren]’, p. 22.

50 Het idee van de brief als ‘gesprek op afstand’ gaat terug op Cicero, en konden jongeren al hebben opgepikt uit brievenboeken, zoals het beroemde boekje van Jacobi. Zie Brouwer, *Levenstekens* (n. 26), p. 78.

51 Ibidem.

52 *Amoreuse liedekens*, ‘Een dans voor-sangh, [Ghy nijders quaet van doene]’, p. 51.

53 Vaenius, *Amorum emblemata* (n. 35), embleem 67: <http://emblems.let.uu.nl/v1608067.html>.

54 Vergelijk Cicero, *Epistulae ad familiares* 15, 14, 3; *Epistulae ad M. Iunium Brutum* 1, 10, 3.

55 Seneca, *Epistulae morales ad Lucilium* 40,1: ‘Si imagines amantibus, etiam absentium, iucundae sunt, quòd memoriam renouent, & desiderium absentiae falso atque inani solatio leuent: quantò iucundiores sunt litterae, quae vera amantis vestigia, veras notas afferunt.’ In de vertaling van Verhoeven uit 1990: ‘Als afbeeldingen van onze afwezige vrienden ons een aangenaam gevoel geven, omdat zij het geheugen opfrissen en het gemis om hun afwezigheid door een bedrieglijke en schrale troost verlichten,





Afb. 2 *Otho Vaenius, Amorum emblemata, Antwerpen 1608, pictura van embleem 67.*

van aanwezigheid, zoals ook blijkt uit de aangehaalde woorden van Cicero: 'Maar ik zal denken dat je aanwezig bent, al ben je afwezig, als ik een papier had, beschreven met jouw woorden.'<sup>56</sup> Het Emblem Project Utrecht heeft 'putabo' hier vertaald als 'ik zal denken', maar ook een krachtiger vertaling is mogelijk: ik zal jou aanzien voor aanwezig, ik zal jou voorstellen als aanwezig. Omdat een brief een afwezige aanwezig maakt, zo blijkt uit de Nederlandse *subscriptio*, 'sterckt' de brief 't herte der ghelieven'. Brieven zijn dus een middel om een werkelijkheid te creëren waarin de afwezige gezien wordt en waarin daardoor de ervaring van sterke liefde tot stand gebracht wordt. Op de afbeelding is veelzeggend genoeg niet een schrijver te zien, maar een lezer (afb. 2), zodat de aandacht eerder gevestigd wordt op het effect dan op het proces van het schrijven: een ontvanger waant de afwezige dankzij diens schrijven fysiek aanwezig, en is daardoor in staat de liefde voor die afwezige intens te beleven.

Met de brief als surrogaat van zichzelf kan de schrijver dus sociale relaties bestendigen of scheppen. Dat gebeurt ook in het verhaal van Lysander en Kaliste, waarin de

hoeveel aangenamer is dan een brief die echte sporen en echte tekens van de afwezige vriend bij ons brengt.' Zie Vaenius, *Amorum emblemata*, embleem 67.

<sup>56</sup> Vertaling Emblem Project Utrecht. Originele tekst van Cicero: 'At te preasentem, absentem licèt, esse putabo, si mihi sit verbis charta notata tuis.'



brief een alternatief gesprek is voor de geliefden die niet *face to face* met elkaar kunnen spreken vanwege Kalisters huwelijk met Leander. Als Kalister na de dood van Leander op verdenking van medeplichtigheid in een gevangeniskerker wordt opgesloten, is de brief wederom het middel om op afstand met elkaar te spreken.<sup>57</sup> Op de momenten waarop mondeling spreken onmogelijk is, kan geschreven communicatie de relatie tussen de geliefden in stand houden en zelfs versterken.

In de *Rampsaligen minnaer* (1647) gebruikt Valerius het schrift eveneens om actief liefdesrelaties tot stand te brengen. Maar zijn acties hebben niet altijd het beoogde effect: hij schrijft Katrina een gedicht om hun relatie tot bloei te brengen, maar de tekst maakt haar eerder wantrouwend dan toeschietelijk.<sup>58</sup> Andersom kunnen zijn schrijfproducten soms ook onbedoelde sociale effecten sorteren: met een zelfgeschreven lied komt hij onverwacht nader tot Rosaniere.<sup>59</sup> Lezende jongeren zagen het schrijven zo niet alleen verbeeld als een instrument om een beeld van zichzelf te scheppen en daarmee sociale relaties te creëren, maar konden ook aan de hand van de teksten reflecteren op de onverwachte sociale effecten die dit schrijven met zich mee kon brengen.

### *Schrijven is: waarheden scheppen*

Behalve als een manier om emoties en relaties te versterken, wordt het schrijven verbeeld als een krachtig instrument om een situatie, inzicht of gevoel als waarheid te verankeren. In het *Utrechts zangprieeltje* (1649) wil een wanhopige minnaar – naar een bekende gemeenplaats – zijn trouw op schrift gesteld zien op zijn graf, zodat die trouw tot eeuwige realiteit verheven wordt: ‘Laet op mijn nare Graft dees droeve veersen schrijven’.<sup>60</sup> In de *Amoreuse liedekens* (rond 1600) wil een in de steek gelaten minnaar zijn ervaring op schrift vastleggen en zo verankeren: ‘Daerom mach ick wel schrijven/Wantrou van alle wijven’.<sup>61</sup> Die waarheid was al eerder op schrift vastgelegd – ‘tIs langhe te voren gedicht,/’tIs langhe te voren gheschreven’<sup>62</sup> – maar wordt nu opnieuw bestendigd, waardoor het afscheid nemen voor de minnaar een feit wordt: ‘Adieu mach ick wel schrijven’. Het ‘adieu schrijven’ is hier een metafoor voor het ‘bevestigen van het afscheid’.

Wat geschreven staat, is de waarheid, zo kon een zeventiende-eeuwse jongeling constateren. Maar de literaire teksten hielpen hem ook de relatie tussen waarheid en schrift complexer te bezien: geschreven informatie ziet er geloofwaardig uit, maar is soms onwaar of onoprecht. Zo bevat *Amoreuse liedekens* een ‘Schrybenten Liet’ over broodschrijvers die puur voor het geld schrijven: ‘Wy slachten [lijken op, FD] de Lantsknechten/Die dienen den Heer om ghelt’. Eigenlijk zijn ze helemaal niet in staat

57 D’Auberguier en Heermans, *Lysander en Caliste* (n. 33).

58 Krul, *Rampsaligen minnaer* (n. 3), p. 6–8.

59 Ibidem, p. 11–12.

60 *Utrechts zang-prieeltjen* (n. 35), ‘[Het aerdtrijck en de zee, visschen in de stroomen]’, p. 130.

61 *Amoreuse liedekens* (n. 35), ‘Een oudt Liedeken, [Ick hadde een ghestadigh minneken]’, p. 89.

62 Ibidem.

om zinvolle geschriften te creëren: ‘Pampier dat is soo drooghe/Het verroest die kele mijn’; ‘Mijn penne wil niet langer schrijven/[...] Het inckt wil niet langer beclijven’. Maar zij produceren toch maar door, om met het verdiende geld ‘met Ionck-vroukens vrolijk [te] zijn’. Met voldoende drank op leiden de broodschrijvers hun bazen – de boeren – gemakkelijk om de tuin:

Die Boeren moetent al betalen,  
Laet ons slechts maken goede chier  
Wy sullen onse scha wel verhalen  
Met onse eloquente talen  
Al is de Wijn noch soo dier.<sup>63</sup>

Een lied als dit compliceert de relatie tussen waarheid en schrift aanzienlijk: wat geschreven staat, hoeft niet waar of oprecht te zijn. Opportunistische motieven, zoals geldzucht of lust, kunnen een schrijver eveneens sturen.

Een jeugdige lezer of zanger kon hier een waarschuwing in herkennen: neem niet alles wat je leest als waarheid aan en veranker met de pen geen onzin tot waarheid. Maar wie zich op Jan Harmensz. Kruls *Italiaensche schoorsteenveger* (1647) toelegde, zag dat het opschrijven van onwaarheden in sommige situaties wel degelijk zinvol was. *De Italiaensche schoorsteenveger* gaat over de hoogmoedige en oppervlakkige Chrysenia die zich blind staart op materiële zaken en alleen de beste huwelijkspartner goed genoeg vindt voor zichzelf. Dankzij een list trouwt zij uiteindelijk toch met een arme, eenvoudige schoorsteenveger. Die deed zich namelijk voor als een rijk man door met een fictieve wisselbrief te zwaaien:

Wy hebben hier voor u een wisselbrief geschreven,  
Om daar door onse zaak, een goede kleur te geven,  
Dees houd op my, en is in sulke schijn gestelt,  
Al oft ick most aan u betalen soo veel geld,  
Daar nevens gaat een brief, die sprakeloos sal segghen,  
Dat ghy hebt onder ons veel duysent guldens legghen,  
Ghy zult met desen Brief, en met dien wissel gaan,  
En doen, wat noodig dient in desen saak gedaan,  
Ghy sult u in haar huys met desen brief vertonen;  
En vraag, of zy niet weet waar daat [sic] de lieden wonen,  
Op wien de wissel houd; vertoontze vry aan haar.<sup>64</sup>

De wisselbrief uit *De Italiaensche schoorsteenveger* is dus een geschreven tekst die onwaarheden bevat en daardoor een enorm effect sorteert: Chrysenia en de schoorsteenveger trouwen, en Chrysenia ziet op den duur in dat deugd belangrijker is dan geld en uiterlijkheden. De schoorsteenveger heeft met een valse brief de werkelijkheid naar zijn hand gezet, met een positieve morele ontwikkeling van Chrysenia tot gevolg. *De Italiaensche schoorsteenveger* is daarmee geen uitnodiging om onbeperkt onzin op te schrijven, maar laat wel zien hoe geschreven leugens om bestwil de werkelijkheid soms

<sup>63</sup> *Ibidem*, ‘Een Schrybenten Liet, [Pampier dat is soo drooghe]’, p. 116.

<sup>64</sup> Krul, *Italiaensche schoorsteenveger* (n. 33), p. 18–19.

ten goede kunnen keren. Een tekst als deze maakt jonge lezers bewust van de impact van het schrijven: wat je schrijft, lijkt waar te zijn. Die kracht van het schrijven maakt kritische reflectie noodzakelijk: een schrijver moet voortdurend nadenken over wat hij tot waarheid verankert en hoe hij daarmee de werkelijkheid stuurt.

### *Schrijven is: een natuurkracht*

De jeugdtteksten bevatten, ten slotte, passages waarin schrijvend op de natuurlijke werkelijkheid wordt ingegrepen, doordat de natuur letterlijk wordt beschreven of het schrijven als een natuurkracht voorgesteld. Op een metaforisch niveau laten deze passages zien dat een schrijver invloed kan uitoefenen op de wereld, waarna die veranderde wereld ook weer effect kan sorteren op de schrijver.

Zo'n passage troffen we eerder al aan in Cats zesde embleem, waarin de minnaar de boom beschrijft, en ziet dat de letters steeds verder uitdijen en zo de liefdeswond verdiepen (afb. 1). Op de afbeelding is een wolkenhand te zien, die een tekst, ontleend aan Vergilius, op de boom schrijft: 'Crescent illae, crescetis amores', ofwel: 'Zij [=de bomen, FD] zullen groeien, zoals ook jij, mijn liefde, zult groeien'.<sup>65</sup> Schrijven wordt op deze manier onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van emoties en de groei van de natuur. Door het schrijven grijpt de minnaar in in de natuur, waarna die natuur weer ingrijpt op de minnaar. Het resultaat is dat de minnaar via de activiteit van het schrijven zowel de natuur als zichzelf heeft getransformeerd.

Ook in de *Nieuwen Ieucht Spieghel* is het schrijven een kosmische kracht: de schrijvende hand wordt in verband gebracht met onder meer de dagenraad en de tijding van de zee. Zolang 'myn Hant schrijven zal', wordt de aanbeden 'Princesse' opgehemeld en blijft zij 'In't binneste mynder Herten', zo is de redenering. Het schrijven wordt op die manier voorgesteld als een natuurkracht die macht uitoefent op het innerlijke leven van mensen.<sup>66</sup>

De verwevenheid tussen schrijven en kosmos wordt met name verregaand uitgewerkt in de *Batavische Arcadia*. De roman opent met een scène waarin de wanhopig verliefde Reynaert vroeg in de ochtend op het Haagse Voorhout loopt, waar zijn Rosemond woont. Daar versmelt zijn verdriet met zijn omgeving: de bomen en bladeren voelen en huilen met hem mee: 'elck blaetje bynaest met een traentje van versch-ghevalen dauw besprenkelt zijnde, scheen sijn weenen te willen beweenen'.<sup>67</sup> Om de relatie met de natuur te verankeren, schrijft hij een gedichtje in de boom. Reynaert, zelf betoverd door Rosemond, draagt zijn betovering al schrijvend over op de boom, die daarmee de drager wordt van een boodschap die Rosemonds liefdesgevoelens moet aanwakkeren. De magische krachten van een emotie (de verliefdheid) en een natuurlijk object (de

<sup>65</sup> Cats, *Zinne- en minnebeelden* (n. 35), embleem 6: <http://emblems.let.uu.nl/c162706.html>. Citaat ontleend aan Vergilius, *Eclogae*, x, 54.

<sup>66</sup> *Nieuwen Ieucht Spieghel* (n. 35), embleem 14: <http://emblems.let.uu.nl/nj1617014.html>.

<sup>67</sup> Van Heemskerck, *Batavische Arcadia* (n. 33), p. 9.

boom) vloeien zo samen. Al schrijvend probeert Reynaert in te grijpen op zowel zijn natuurlijke omgeving als het gevoelsleven van zijn beminde.

*Behoud, o dunne gladde schil,  
Dit teycken van mijn goede wil;  
Op hoop of Rosemond mocht lesen,  
vvanneer sy hier sal komen in,  
Hoe dat haer Reynherts ziel, en sin,  
Betovert is door haer soet wesen.*<sup>68</sup>

Als Reynaert later met zijn vrienden een uitstapje maakt, beschrijft hij wederom zijn natuurlijke omgeving met een naamdicht voor Rosemond. Dit keer schrijft hij niet op een boom, maar op het strand:

**Naem-dicht.**

*Rolt soute Zee-vloedt, rolt vry aen,  
Ontgrondt de letters die hier staen,  
Schoon dat ghy die hebt uytgewreven,  
En met u 't Zeewaert in ghedreven,  
Mijn hert is 't blaetje vande min,  
Om daer wel diep te schryven in,  
Niet met een pen, maer met sijn schichten.  
Dat, 't welck ick niet vertrouw mijn dichten.*<sup>69</sup>

Met zijn gedicht roept hij de zee op om de letters – de letters van Rosemond – te ‘ontgronden’ en in zich op te nemen. Al schrijvend wordt dus ingegrepen in de natuur, die het geschrevene tot onderdeel van zichzelf maakt: een letterlijke verbeelding van het bekende idee dat de wereld als het ‘boek der natuur’ gelezen en beschreven kon worden. Reynaert presenteert bovendien zijn hart als een blad waarop met schichten – in plaats van een pen – geschreven moet worden. Schrijven en natuur zijn in de *Batavische Arcadia* zo volledig met elkaar verweven, met als resultaat dat het schrijven verankerd raakt in de natuur, en de natuur door het schrijven de sporen nalaat in het eigen hart. Voor jonge lezers is een tekst als de *Batavische Arcadia* niet zozeer een uitnodiging om zelf bomen en stranden te beschrijven, maar vooral een aanmoediging om te reflecteren op het beschrijven van de natuurlijke wereld in figuurlijke zin. Zij zien hier het schrijven verbeeld als een instrument om op de werkelijkheid in te grijpen en dankzij die veranderende wereld ook zelf te groeien.

## Conclusie

Zeventiende-eeuwse romans, emblemen en liedjes reikten jonge lezers opvattingen en gedachten over de kunst en de kracht van het schrijven aan. Lezend leerden jongeren het schrijven kennen als een bij uitstek scheppende kracht. Wie schrijft, zo zagen zij

<sup>68</sup> Ibidem, p. 10.

<sup>69</sup> Ibidem, p. 48.

gedemonstreerd in een fictieve werkelijkheid, kon gevoelens, relaties en waarheden actief tot stand brengen, en zo invloed uitoefenen op zichzelf en de wereld.

Het waren geen pasklare adviezen die de lezers in alle gevallen naar de eigen realiteit kon vertalen: daarvoor stond de fictionele wereld vaak ook te ver van de werkelijke af. Eerder hielp de lectuur hen kritisch reflecteren op de eigen schrijfspraktijk en de effecten daarvan. Daartoe maakten de lezers kennis met allerlei bedoelde en onbedoelde effecten van het schrijven: al schrijvend konden emoties gecreëerd worden die intens waren maar soms ook gevaarlijk, en konden producten tot stand komen die sociale relaties bestendigden of juist verzwakten. Lezers zagen bovendien dat geschreven woorden kennis konden verankeren, maar soms ook ten onrechte onwaarheden tot waarheid verhieven.

Bewust en doelmatig schrijfgedrag veronderstelde, zo bleek dus, een ruim assortiment aan competenties: er waren fysieke kunsten nodig, maar evenzeer reflexieve, interpretatieve, sociale en emotionele vaardigheden. Bovendien bleek het vaardig schrijven onlosmakelijk verbonden met vaardig lezen. Zo vergde de fictionele schrijft-training een metaforische leeshouding, en hadden schrijfproducten evenveel behoefte aan een kritische ontvanger als aan een kundige producent. De benadering die in dit artikel is ontwikkeld, vraagt erom te worden toegepast op ruimere corpora – met teksten over andere thema's dan de liefde, en bedoeld voor andere jeugdige doelgroepen – om zo verder inzicht te verkrijgen in de facetten van de vroegmoderne geletterdheid en in het vormende vermogen van teksten om die geletterdheid te verbeelden en verstevigen.