

LITERATUURONDERWIJS IN HET LICHT VAN BILDUNG

Een pleidooi voor een bredere definitie van het begrip *tekst* binnen literatuuronderwijs



Foto: Anda van Riet

In 2012 pleitten Van Eik en Groenendijk in dit blad voor de het opnemen van films tot het literaire curriculum in het taalonderwijs – zowel bij Nederlands als bij de moderne vreemde talen – in het voortgezet onderwijs. Impliciet ligt hier de wens onder, het concept *tekst* breder te interpreteren. Groenendijk bouwt in dit artikel voort op deze wens, door literatuuronderwijs in het licht van het concept *bildung* te plaatsen. Kunnen films, tv-series en zelfs games geschaard worden onder het begrip *literaire tekst*?

RAMON GROENENDIJK

Wanneer je het woord *tekst* opzoekt in het woordenboek, vind je definities als ‘een verzameling van letters of woorden’ en, wat specifiek, ‘een reeks taaltekens die gepresenteerd worden als een op enigerlei wijze afgerond ge-

heel’. In de lijn van deze laatste betekenis redeneert men op <www.dbnl.nl> dat een tekst zowel een gedicht, een toneeltekst, een roman als een krantenbericht kan zijn – verschillende, maar allemaal *schriftelijke* tekstvormen.

Literatuuronderwijs bij Nederlands en de moderne vreemde talen vraagt echter om een bredere invulling of een

lossere definitie van wat tekst is, wanneer het doel van literatuuronderwijs gekoppeld wordt aan het concept *bildung* (Pieper, Aase, Fleming & Sâmihãian, 2007). In het onderwijs wordt tekst vooral gekoppeld aan een *schriftelijk* talig geheel. En dat terwijl literatuuronderwijs, wanneer we dat in het licht van *bildung* plaatsen, dit niet expliciet eist. Een lossere opvatting van het begrip *tekst* waarin het *schriftelijke* wordt aangevuld met *audiovisuele* en *auditieve* versies van tekst, zou dit soort literatuuronderwijs kunnen verrijken.

Tekst binnen literatuuronderwijs

Binnen literatuuronderwijs is de gangbare opvatting van wat een literaire tekst is voornamelijk gekoppeld aan het schriftelijke aspect van literatuur. Romans zijn literaire teksten, evenals gedichten. Interpretaties van deze literaire, geschreven producten vragen verbeeldingskracht en inlevingsvermogen van de lezer. Dit zijn twee zeer waardevolle kwaliteiten. Literatuur kan echter meer zijn dan een schriftelijk product en andere vaardigheden of kwaliteiten van lezers prikkelen. Literaire producten zijn dragers van (literaire) betekenis. Dit kan in geschreven, gesproken of uitgebeelde taal.

De vraag om een bredere opvatting van wat tekst is binnen literatuuronderwijs, hangt samen met het doel dat ik, als docent Nederlands, voor ogen heb met literatuuronderwijs. Ik geloof niet dat leesbevordering of leesplezier doelen op zich zouden moeten zijn. Het zijn eerder zeer gewenste bijverdiensten. Wanneer leerlingen plezier krijgen in het lezen, is het voor een docent makkelijker om de doelen die hij aan literatuuronderwijs stelt, te bereiken. Een leerling kan door het lezen van literatuur zich als mens ontwikkelen, en zijn beeld op de wereld kan verbreden. Een voorwaarde hiervoor is dat de leerling hier wel voor open moet staan, en leesplezier kan dit bevorderen.

Het doel van literatuuronderwijs

Een doel van literatuuronderwijs is om via literaire werken leerlingen te leren vaststaande contexten te ontwerpen en ze uit te dagen om na te denken over andere perspectieven dan die van henzelf – iets wat Thein, Beach en Parks (2007) *de bereidheid tot perspectief veranderen* noemen: leerlingen kunnen door literatuur geconfronteerd worden met het feit dat hun overtuigingen en perspectieven niet in alle contexten werken of zinvol zijn. Door

Een literair product, schriftelijk, audiovisueel of verbaal, kan uitdagen tot perspectiefverandering en bestaande overtuigingen op losse schroeven zetten

deze frictie kunnen zij zich meer bewust worden van de tekortkomingen van hun overtuigingen en perspectieven. Zij kunnen zelfs bereid zijn om tijdelijk een alternatief perspectief in te nemen om de aangeboden ‘andere’ context te begrijpen. In deze frictie en bereidheid ligt de kern van *het leren van literatuur*.

Het doel van literatuuronderwijs is op die manier verweven met het concept *bildung*. Literatuur wordt binnen deze opvatting gezien als een middel om een cultuur te begrijpen en het mogelijk te maken om, volgens de normen en waarden van die cultuur, ook bewust en actief deel uit te maken van deze cultuur (Pieper et al., 2007). Dit beeld is wat genuanceerder dan de ‘bereidheid van perspectief te veranderen’, zoals Thein et al. (2007, p. 55) het verwoorden. Het proces van bewustwording en het zich realiseren dat er meerdere perspectieven op de waarheid bestaan bindt deze twee visies echter.

In het curriculum en de richtlijnen voor Nederlands literatuuronderwijs door SLO in het voortgezet onderwijs wordt deze opvatting gekoppeld aan het subdomein ‘literaire ontwikkeling’. Leerlingen moeten in staat zijn hun leesbevindingen beargumenteerd weer te geven bij een aantal zelfgekozen literaire werken (Meestringa & Ravesloot, 2012). In deze ‘beargumenteerde weergave van hun leesbevindingen’ kan de nadruk gelegd worden op de confrontatie of frictie tussen perspectieven waar Thein et al. (2007) op doelen. Leerlingen reflecteren op hun eigen perspectieven door ze te spiegelen aan de perspectieven waarmee zij geconfronteerd worden in een literair werk. Literatuur vraagt leerlingen hun eigen horizon los te laten en zich te verplaatsen naar een andere historische of sociale horizon. Dit vraagt inlevingsvermogen en de bereidheid om andere visies dan de eigen visie ruimte te geven.

Ruimte voor andere vormen van ‘tekst’

In de richtlijn van SLO staat expliciet het woord *leesbevindingen*, waarmee duidelijk naar een schriftelijke definitie van tekst wordt verwezen. Ik wil pleiten voor meer ruimte voor andere vormen van ‘tekst’ binnen het literatuuronderwijs, omdat het doel van literatuuronderwijs in het licht van *bildung* hiervoor ook ruimte geeft. De focus kan hierdoor op het ‘narratieve’ van een literair werk komen te liggen in plaats van op het schriftelijke.

Natuurlijk moet de nadruk binnen literatuuronderwijs (voorlopig) op geschreven literatuur blijven liggen. De geschreven kunstvorm verdient zeker aandacht, omdat ze leerlingen uitdaagt zeer specifieke kwaliteiten (inlevingsvermogen en verbeeldingskracht) te gebruiken. De huidige maatschappij biedt echter zo veel meer vormen

van tekst: waarom maken we hier dan niet ook gebruik van? Pieper et al. (2007) geven aan dat de huidige diversiteit in media en de verschillende nieuwe manieren van het communiceren van ‘betekenis’ ook in het onderwijs vraagt om een breder begrip van tekst, zeker wanneer je *bildung* opvat als ‘de capaciteit je door de moderne maatschappij te navigeren en je eigen positie te bepalen in de pluriforme wereld waarin wij leven’ (p. 8).

Binnen deze context speelt literatuuronderwijs een zeer belangrijke rol in de ontwikkeling van een leerling tot een kritisch denkend individu – een belangrijk hulpmiddel in de zelfontwikkeling van de leerling. Een literair product, schriftelijk, audiovisueel of verbaal, kan uitdagen tot perspectiefverandering en bestaande overtuigingen op losse schroeven zetten. Literatuuronderwijs wordt zo ‘culturally responsive teaching’ (Gay, 2000): het toont leerlingen dat geen enkele versie van de waarheid en geen enkele visie op de wereld allesomvattend en permanent is. En de vorm van een literair product wordt zo ondergeschikt aan de inhoud. Tekst wordt op deze manier door mij geherdefinieerd als een ‘inhoudelijk samenhangend narratief geheel’. Ik bedoel hiermee ‘vertellend’ in de breedste zin van het woord: het narratieve geheel brengt een boodschap of visie over via een fictief of non-fictief verhaal.

‘Andere vormen van tekst’ binnen literatuuronderwijs

Films binnen literatuurlessen kunnen, zoals Van Eik & Groenendijk (2012) beschrijven, leerlingen inzicht bieden in verteltechniek en andere elementen van een structurele verhaalanalyse. Daarnaast zijn er genoeg voorbeelden te noemen van films of series die naast een interessante, literaire vertelvorm ook thematisch of inhoudelijk kenmerken vertonen die wij tot bouwstenen van literatuur kunnen rekenen. Denk aan een serie als *The Sopranos*, waarin het morele kompas van de kijkers voortdurend op de proef wordt gesteld, omdat de hoofdpersoon maffioso Tony Soprano naast ethisch verwerpelijk gedrag toch een aimabel persoon blijkt. Waar ligt de grens tussen goed en kwaad dan? Dit voorbeeld vraagt om een perspectiefverandering bij de leerling en laat zien dat er geen enkele,

vaststaande visie op de werkelijkheid of waarheid bestaat. Soprano is zowel goed als slecht; het is een kwestie van perspectief, context en situatie.

Het is te vergelijken met de manier waarop W.F. Hermans in *De donkere kamer van Damocles* de concepten goed en slecht op losse schroeven zet. De hoofdpersoon Osewoudt is (onbedoeld) een verrader als zijn dubbelganger Dorbeck niet bestaat en een verzetsheld als Dorbeck wel bestaat. Goed of slecht zijn hangt af van het wel of niet bestaan van een ander; het lijkt een willekeurig iets – concepten die door context, toeval en perspectief betekenis krijgen. Verzetsdaden kunnen net zo goed oorlogsmisdrijven zijn en omgekeerd.

Het boek zet wat goed en slecht is op losse schroeven, net zoals *The Sopranos* dat op zijn eigen manier doet. Beide vormen van ‘tekst’ vragen de lezer/kijker zijn eigen perspectief los te laten en zich in te leven in ‘de ander’, waardoor maatschappelijke en morele concepten als goed en slecht een andere lading krijgen. Hoe interessant zou het zijn om deze twee vormen van tekst in dezelfde context aan te bieden en leerlingen een vergelijking te laten maken tussen beide ‘literaire producten’?

Games: het volgende level in literatuuronderwijs?

Voor velen gaat het veel te ver om games literair te noemen. Het valt echter niet te ontkennen dat games zich de afgelopen jaren enorm ontwikkeld hebben. Sommige bieden een zeer complexe manier van een verhaal vertellen. Wat het narratieve aspect betreft, kunnen games zich zeker meten aan andere vormen van literatuur. Er zijn hoofdplots, subplots en dwaalsporen. Keuzes die een speler maakt, kunnen zelfs invloed hebben op het verhaalverloop in het spel (denk bijvoorbeeld aan spellen als *Fallout 4* en *The Witcher 3*). Games zijn soms voorbeelden van de meest complexe, interactieve raamvertellingen denkbaar met maatschappelijke (en soms zelfs existentiële) thema’s. Ze richten zich op broederschap (bijvoorbeeld *GTA*), overleven (*Far Cry*), discriminatie (*Mafia 3*), isolatie en vooroordelen (*The Witcher 3*) – thema’s die ook in schriftelijke literaire werken centraal worden gesteld. Een game is natuurlijk vooral visueel en minder tekstueel, hoewel veel games vol dialogen en monologen zitten.

Vince Klösters, docent Engels op het Zwijzen College in Veghel, geeft een mooi voorbeeld van hoe games binnen literatuurlessen gebruikt kunnen worden. Om het literaire thema ‘dystopisch wereldbeeld’ bij leerlingen uit vwo 6 te introduceren, speelt hij bijvoorbeeld in de les een aantal *quests* van het spel *Fallout 4* met de leerlingen. In deze game moet de protagonist zich in leven

zien te houden in een toekomstige wereld, verwoest door nucleaire rampen. Leerlingen spelen vanuit het perspectief van hoofdpersoon en moeten telkens morele en ethische keuzes maken.

In een andere les koppelt Klösters enerzijds de literaire begrippen *personages*, *ruimte*, *intertekstualiteit* en ook het thema ‘dystopie’ aan de game *Wolfenstein*. Anderzijds is een doel van deze les om ook discussie aan te zwengelen over normen en waarden en hoe om te gaan met historische controverses: de game speelt in een wereld waarin nazi’s de dienst uitmaken. Interessant, leerzaam en vernieuwend!

Wat het narratieve aspect betreft, kunnen games zich zeker meten aan andere vormen van literatuur

Het huidige literatuurdossier voorbij

Ik zie absoluut een toekomst in een literatuurdossier op middelbare scholen waarin boekbesprekingen, filmbesprekingen en (waarom ook niet) gamebesprekingen een plaats krijgen. Met de juiste opdrachten kunnen al deze betekenisdragers de leerlingen uitdagen tot perspectiefverandering, een kritische houding en de bereidheid om hun eigen aannames (voor even) los te laten.

Een belangrijke vervolgvraag is dan natuurlijk: hoe zien deze opdrachten eruit? De opdrachten moeten in ieder geval leerlingen uitdagen om met elkaar in gesprek te gaan over de diepere lagen die literaire producten aanboren. Daarnaast moet de link naar hun eigen overtuigingen en hun eigen beleefwereld in deze opdrachten een belangrijke rol spelen. Dit zijn voorwaarden die van cruciaal belang zijn, wil een dergelijk literatuurdossier een rol kunnen spelen in de *bildung* van jongeren. ■

LITERATUUR

- Eik, T. van, & Groenendijk, R. (2012). Film en de evolutie van literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(5), 4–7.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading: The teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo: Herziening naar aanleiding van referentiekader taal*. Enschede: SLO. Geraadpleegd via <http://www.slo.nl/downloads/2012/handreiking-schoolexamen-nederlands-havo-vwo.pdf>
- Pieper, I., Aase, L., Fleming, M., Sâmihiân, F. (2007). *Text, literature and ‘Bildung’*. Straatsburg: Council of Europe. Geraadpleegd via <http://www.coe.int/lang>
- Thein, A., Beach, R., & Parks, D. (2007). Perspective-taking as transformative practice in teaching multicultural literature to white students. *English Journal*, 97(2), 54–60.