

GRENZEN OPREKKEN IN DE LITERATUURLES

Vaak worden literatuurlessen gekenmerkt door de grenzen die docenten zichzelf en hun leerlingen stellen. Die situatie staat in contrast met wat het lezen van literatuur heet te kunnen bewerkstelligen: het oprekken van de grenzen van de lezer. Literatuurdocenten Isabel Maas en Martijn Koek stellen daarom een meer open benadering van literatuuronderwijs voor die gebaseerd is op nieuwsgierigheid, van leerling én docent.

MARTIJN KOEK & ISABEL MAAS

Misschien is het een naïeve vraag, maar waarom vinden niet vrijwel alle middelbare scholieren de literatuurles de leukste en meest fascinerende les die er bestaat? Immers, de uitvinding die de mens in staat heeft gesteld grenzen van tijd en ruimte af en toe achter zich te laten, is toch niet de topografie, niet het periodiek systeem, niet het marktmechanisme of de stelling van Pythagoras? Het is het verzonnen verhaal. En de grote populariteit van series op Netflix, spelletjes op de Playstation en films als *Harry Potter* en *De hongerspelen* laat zien dat jonge mensen zeker nog steeds grenzen achter zich willen laten door fictie tot zich te nemen. Hoe kan het dan dat de aantrekkingskracht van het verzonnen verhaal lijkt

te verdwijnen als ze voor zo'n verhaal een boek moeten openslaan? Waarom lijken jongeren op dat moment hun tijd op school liever te besteden aan het leren begrijpen van fijn begrensde *feitelijke zaken*, zoals het onderscheid tussen bruto nationaal product en productiecapaciteit?

Opgelegde grenzen

Een verklaring hiervoor kan zijn dat lezen voor de literatuurles doorgaans ver afstaat van de grensdoorbrekende activiteit die het op de basisschool misschien nog was. Immers, wij docenten stellen leerlingen vaak juist grenzen: boeken mogen niet in vertaling worden gelezen. Boeken die niet tot de canon behoren of die niet op Lezenvoordelijst.nl staan, ook niet. Bovendien stellen literatuurdocenten ook zichzelf grenzen, bij de vormge-



Foto: Anda van Riet



Juist het vreemde in het boek nodigt uit tot nadenken

ving van hun lessen. Hoeveel van de volgende begrenzings herkent u uit uw eigen praktijk? Je moet niet met de hele klas één boek lezen. Een hele les alleen maar praten over een boek is uit den boze. Frontaal lesgeven mag niet meer, zeker niet in literatuurlessen. Je moet niet verwachten dat de gemiddelde leerling interesse heeft in literatuurgeschiedenis, of dat leerlingen een boek van meer dan driehonderd bladzijden aankunnen. Niet te dik, niet te lange zinnen, niet te moeilijke woorden, niet te ingewikkeld, niet te diepzinnig, niet te lang bij stilstaan, niet te ver afstaand van de belevingswereld van leerlingen. In feite komen al die grenzen voort uit de gedachte: lezen en over literatuur nadenken is voor onze leerlingen eigenlijk te moeilijk.

**Tevreden zijn met het feit dat leerlingen
in elk geval een beetje literatuur lezen
is begrijpelijk – maar ook een verlies**

Tevreden zijn met het feit dat leerlingen in elk geval een beetje literatuur lezen is begrijpelijk, zeker in het licht van de aantoonbaar afnemende leestijd (niet

alleen onder jongeren). Begrijpelijk, maar ook een verlies. Literatuur lezen dreigt daarmee niets meer dan een vakonderdeel als alle andere te worden: iets om te leren begrijpen voor een toets, in plaats van wat het nog steeds kan zijn, ook in de les: een belevenis die de grenzen van je wereld oprekt. Om dat laatste te kunnen ervaren hebben leerlingen literatuurlessen nodig die hen – en hun docenten – uitdagen.

Murakamisucces

Hoe organiseer je zulke lessen? Bij ons op school (het Keizer Karel College in Amstelveen) hebben we er acht jaar geleden bewust voor gekozen om eens geen rekening te houden met de grenzen die wij onszelf en de leerlingen in de loop der tijd hadden opgelegd. Sindsdien laten we vwo 6-leerlingen het boek *Kafka op het strand* van de Japanner Haruki Murakami lezen. Dat doen we in alle klassen tegelijk, dus alle vwo 6-leerlingen lopen in dezelfde periode met dat boek onder hun arm door school. We bespreken dit boek minimaal zeven lessen achter elkaar, in een klassikaal onderwijsleergesprek. Het boek zit boordevol verwijzingen naar literaire teksten uit het verleden, en niet alleen westerse. Overigens ook niet alleen verwijzingen naar teksten: filosofen, films, klassieke muziek, mythen, geschiedenis, psychologie, het komt allemaal in deze roman aan bod. Het boek telt dan ook meer dan zeshonderd bladzijden. Het is dus dik, het bevat lange zinnen, moeilijke woorden, een ingewikkelde verhaalstructuur, is heel diepzinnig, is niet op Lezenvoordelijst.nl te vinden en staat deels ver af van de belevingswereld van adolescenten. In feite kozen we een boek – uit nieuwsgierigheid over wat zes-vwo'ers ervan

zouden vinden – dat we daarvoor nooit hadden durven aanraden aan leerlingen.

Dat onze keuze desondanks goed uitpakte, kregen we al snel door: reacties van leerlingen in de les waren overwegend positief en ouders lieten weten: 'Ik heb van mijn kind alles van Murakami moeten aanschaffen.' Maar wat maakt deze lessen dan zo succesvol? Twee jaar geleden kregen we daar bij toeval meer inzicht in. In het kader van een onderzoek naar de invloed van literatuuronderwijs op het kritisch denkvermogen van vwo-leerlingen (Koek, 2018) interviewden we 21 leerlingen uit 4, 5 en 6 vwo over hoe zij hun literatuurlessen van dat schooljaar ervaren hadden. Alle leerlingen uit vwo 6 spraken uit zichzelf uitgebreid over *Kafka op het strand*. Uit hun woorden werden ons drie werkzame bestanddelen van deze lessenserie duidelijk: (1) het open, dialogische karakter van de lessen; (2) de uitdaging tot zelf nadenken; (3) het vreemde in *Kafka op het strand*, dat grenzen bij leerlingen oprekt.

Praten over wat je denkt

Leerlingen maakten ons duidelijk dat ze het erg waardeerden dat er in de lessen open gesproken kon worden over hoe je deze roman zou kunnen interpreteren. Blijkbaar is het voor hen prettig om te kunnen praten over een boek zonder het gevoel te hebben ergens één vaste betekenis te moeten achterhalen. Zo zei een meisje: 'De docent geeft je eigenlijk best veel vrijheid, die laat ook best wel ruimte voor discussie en zo. En hij stelt ook best veel vragen in de les en op een gegeven moment praat je soms ook met degene voor je van, huh, nee dat vind ik echt helemaal niet waar, ik vind dit en dit. O, hoezo dan?

Ik weet nog dat een keer iemand toen zei, ja, volgens mij is het gewoon allemaal een droom. Dat wij elkaar aankeken, nou..., volgens mij niet hoor!' Belangrijk daarbij is dat de docent meedoet in de discussie, niet als alwetende, maar als iemand die zelf nieuwsgierig is naar het antwoord op zijn/haar vragen, zoals blijkt uit wat een jongen zei: 'De docent was enthousiast en stelde vragen aan de klas en er waren dan altijd wel vingers, altijd wel iemand die wat zei. Dus we hadden wel een soort – hoe noem je dat – interactie, tussen docent en klas. Vooral als we vreemde citaten gingen bespreken, dan ging ik echt mee in de les en durfde ik steeds meer.' In zo'n sfeer is iets niet begrijpen geen probleem, maar juist een aanleiding tot verder praten. Een andere jongen vertelde: 'Meestal begon onze discussie in ons groepje met "Ik snap er helemaal niks van" en dan probeerden sommige mensen iets te verklaren en dan kreeg je uit verschillende hoeken wat mensen ervan dachten, maar niemand had echt hét antwoord.' In deze lessen gingen leerlingen dus een open dialoog aan; met de docent, met elkaar, en met de roman.

Zo'n open dialoog lijkt vergemakkelijkt te worden door precies het buitenissige en veelomvattende van de roman dat ons er in vroeger jaren wellicht van weerhouden had het boek te kiezen. Wat bleek namelijk: juist het vreemde in het boek nodigt uit tot nadenken. Een leerling verwoordde het zo: '*Kafka* is natuurlijk een heel raar boek, dus daar wordt echt wel van je gevraagd om erover na te denken, er echt in te duiken om het te snappen, proberen te snappen wat er nou eigenlijk mee bedoeld wordt. En je komt er niet altijd achter, want ik heb nog vragen over het boek, maar ja, misschien is dat

‘De eerste keer dat er vissen uit de lucht kwamen vallen was natuurlijk wel een beetje apart. Maar ik bedoel wel apart op een goede manier’

ook wel het bijzondere van dat boek, dat je niet overal een antwoord op hebt. Dat is eigenlijk wel leuk, ja, je wordt echt uitgedaagd.’ Leerlingen voelden zich door al dat nadenken betrokken: zij konden bepalen wat de roman betekent: ‘Murakami schrijft over van alles en heel surrealistisch, maar ik dacht... bijvoorbeeld, je had die sluitsteen die Hoshino omgooit en dan denk ik, je kunt ook bijvoorbeeld denken aan een kantelmoment in je leven of zo... zo ben ik gaan denken over al die schrijvers: ze beschrijven iets en geven je een soort van keuze, je mag je eigen conclusies trekken.’

Het vreemde rekt grenzen op

Duidelijk werd ook dat leerlingen verschillende grenzen in deze lessen opgerekte zagen. De grenzen die bepaald worden door je eigen verwachtingen, bijvoorbeeld: ‘Het was een verrassing dat ik zo’n boek leuk vond. Het was niet een boek dat ik normaal had uitgekozen om te lezen, denk ik. Het was natuurlijk heel erg dik, dus ja, dat is voor mij al iets. En verder, met die rare gebeurtenissen, ik vind het normaal leuker als boeken realistisch zijn. Maar uiteindelijk voelde het ook best realistisch, terwijl het dat natuurlijk helemaal niet was.’ Of de grens van geloofwaardigheid: ‘De eerste keer dat er vissen uit de lucht kwamen vallen was natuurlijk wel een beetje apart. Maar ik bedoel wel apart op een goede manier.’ Of de grens van het aantal nog te behappen bladzijden: ‘En iedereen zei ja, het is vreselijk, het is zo dik. Dus toen dacht ik echt, o God, nu moet ik eraan beginnen en ik vond het eigenlijk heel leuk en heb hem echt snel uitgelezen. Dus ik dacht van, dit wordt echt een hel en toen was het uiteindelijk hartstikke leuk.’ En zelfs de grens tussen fictie en het echte leven: ‘Dat vind ik gewoon het mooie aan literaire boeken. Je wordt ermee gepusht om na te denken over het boek of over dingen die corresponderen met wat er in het leven is.’

Een kritische lezer kan zich natuurlijk afvragen of al deze positieve woorden over literatuur en literatuurlessen niet meer zeggen over de leerlingen dan over de lessen. Wellicht gaat het hier uitsluitend om lieve, ideale veellezers, die al sinds ze lezen kunnen aan het einde van elke schooldag hongeren naar het volgend hoofd-

stuk van de roman waar ze in bezig zijn? Toch niet: ‘Ik hield eigenlijk nooit zo van lezen, maar in de afgelopen drie jaar is er een nieuwe wereld voor mij opengegaan.’

Wees nieuwsgierig

Nu zijn de lessen rond Murakami’s *Kafka op het strand* natuurlijk maar een voorbeeld van één manier om literatuurlessen uitdagend te laten zijn. Wij leerden er het volgende van: (1) blijf als docent nieuwsgierig, en stel echte vragen, waar je zelf ook niet precies het antwoord op weet; (2) waardeer het nadenken, meer nog dan de uitkomst van het nadenken – vraag bijvoorbeeld of iemand het oneens is met een bepaalde uitkomst, of iemand een personage wél sympathiek vindt, en waarom dan; (3) raad boeken aan die de grenzen van leerlingen kunnen oprekken. Dat hoeven dus helemaal geen vuistdikke Murakami’s te zijn. Want wie met open houding lesgeeft, zonder eerdere interpretaties automatisch als de enig juiste te beschouwen, merkt vast dat ook *Het gouden ei* op zichzelf een heel vreemd boek is, toch?

Tot slot, voor die lezers die nu denken dat wij in een walhalla lesgeven: dat is zeker niet zo. Ook bij ons zijn er leerlingen die hun boeken niet lezen, die zich soms hardop afvragen wat literatuur nou voor zin heeft voor hun latere leven. Dat is nu eenmaal zoals het altijd is geweest en het bij elk willekeurig schoolvak altijd zijn zal. De kunst is als docent niet somber te raken daarvan. Dat daar ook helemaal geen reden toe is, integendeel: dat literatuuronderwijs ook de huidige leerlingen kan raken, verrassen en aan het denken kan zetten, ontdekken we elk schooljaar weer door leerlingen simpelweg vragen te stellen waar we zelf ook graag het antwoord op zouden willen weten. ‘Je wordt uitgedaagd na te denken, de leraar geeft de antwoorden niet, hij laat je zelf een antwoord bedenken, wat ik altijd wel leuk vind. Bij wiskunde werkt dat dan weer niet, maar bij literatuur wel. Ja, literatuur vond ik een van de leukste lessen.’ ■

LITERATUUR

Koek, M. (2018). *Literatuur als denkscholing: Een onderzoek naar de potentie van literatuuronderwijs bij het ontwikkelen van het kritisch denkvermogen van leerlingen in de bovenbouw van het vwo*. Manuscript in voorbereiding.

nieuws



Effectief schrijfonderwijs

Effectief schrijfonderwijs bestaat, naast algemeen didactische kenmerken, uit verschillende domeinspecifieke benaderingen. Deze gelden voor zowel het reguliere als het speciaal basisonderwijs. Dit komt naar voren uit een reviewstudie door onderzoekers van het Research Institute of Child Development and Education (Universiteit van Amsterdam), die effectieve componenten in één samenvattend overzicht, een Schrijfkader, bundelden.

Het Schrijfkader beschrijft variabelen waarvan gebleken is dat die ertoe doen bij het geven van goed schrijfonderwijs. Een algemene component van goed lesgeven is bijvoorbeeld het activeren van de voorkennis van leerlingen. Specifiek voor schrijfonderwijs zijn verder de volgende vier benaderingen van belang, omdat ze grote positieve effecten hebben op de kwaliteit van schrijfproducten: (1) onderwijs in schrijfstrategieën, (2) het stellen van product- en/of procesdoelen, (3) samen schrijven en (4) feedback van de leerkracht en medeleerlingen.

Voor meer informatie, zie <bit.ly/litm-schrijven>. NRO

Limburgers nog toongevoeliger dan gedacht

Limburgers staan bekend om hun zangerige spraak. Ze blijken ook erg goed in het horen van heel subtiele woordmelodieverschillen. Dat blijkt uit onderzoek van taalwetenschapper Stefanie Ramachers, waarop zij onlangs promoveerde aan de Radboud Universiteit.

Het Limburgs is een zogenoemde toontaal. In het Limburgs kan de melodie waarmee een woord wordt uitgesproken de betekenis veranderen. Dit fenomeen, genaamd lexicale toon, kent het standaard Nederlands niet en het geeft het Limburgs zijn kenmerkende zangerige klank. Het Limburgse woord *zeeve* kan bijvoorbeeld ‘zeven’ (het getal) of ‘zeven’ (het werkwoord) betekenen, afhankelijk van de melodie (de toon) waarmee het woord wordt uitgesproken.

Ramachers deed promotieonderzoek naar de verwerving van deze toonhoogteverschillen binnen woorden in het Limburgs. Ze vergeleek baby’s van 6 tot 12 maanden oud die opgroeiden binnen een Limburgssprekend gezin met baby’s uit andere delen van Nederland. Uit Ramachers’ onderzoek blijkt verrassend genoeg dat Limburgse én Nederlandse baby’s dezelfde gevoeligheid voor toon hebben.

Naar aanleiding van deze bevinding volgde een vervolgonderzoek bij volwassenen. Ramachers vergeleek Limburgers met niet-Limburgers door ze onzinwoorden met verschillende toonhoogtes te laten horen en ze keek hoe goed beide groepen de verschillen tussen die woorden konden horen. De Limburgse proefpersonen bleken aanmerkelijk beter dan Nederlanders. Ze waren ook heel goed in het horen van subtiele verschillen binnen één woordmelodie, in tegenstelling tot bijvoorbeeld sprekers van het Mandarijn, die met name uitblinken in het horen van verschillen tussen woordmelodieën. De Limburgers zijn dus nog toongevoeliger dan we al dachten.

Het toonsysteem van het Limburgs verschilt sterk van typisch onderzochte toontalen zoals het Mandarijn, onder andere doordat de precieze uitspraak van de Limburgse woordmelodieën verandert afhankelijk van bijvoorbeeld de positie van het woord in de zin. Door te bestuderen hoe sprekers van het Limburgs toon verwerken, kunnen we te weten komen of deze verschillen consequenties hebben voor het leren van een toonsysteem. Radboud Universiteit

