



LEERLINGEN DIE TEKSTEN LATEN LEVEN

De literatuurtheoretische begrippen tekst en lezer in het literatuuronderwijs

Lezer en tekst zijn niet het uitgangspunt van het hedendaagse literatuuronderwijs, dat in elk geval in de methodes nog sterk leunt op het structuralisme. In de literatuurwetenschap zijn dit wel cruciale begrippen. Het denken over *lezer en tekst* maakt dat de lezer zich beter bewust kan worden van het leesproces en wat daarbij komt kijken. Docent Nederlands en literatuurwetenschapper Eva van den Boogaard pleit voor meer aandacht voor deze concepten in het literatuuronderwijs omdat ze meer diepgang kunnen geven aan de stof en de literatuur.

EVA VAN DEN BOOGAARD

Ramon Groenendijk oppert in zijn artikel 'Literatuuronderwijs in het licht van *bildung*' in *Levende Talen Magazine* een nieuwe insteek voor het literatuuronderwijs waarin een breder begrip van *tekst* wordt gehanteerd. Zo zou ook met games, films en andere media gewerkt kunnen worden in de klas, ervan uitgaande dat deze allemaal een *tekst* zijn in de bredere zin van het woord (Groenendijk, 2018).

Over het literatuuronderwijs wordt al jaren gediscussieerd: er moet iets anders, maar wat? Sommigen zijn voorstanders van een literatuurhistorische benadering van de canon, anderen willen leerlingen vooral met plezier literatuur laten lezen. Hoe dan ook probeert de leraar, meestal met behulp van een lesmethode, zijn leerlingen op te leiden tot een lezer met literaire competenties. Opvallend is dat lesmethodes vaak geen aandacht besteden aan de concepten *lezer* en *tekst*, terwijl deze begrippen van belang zijn om te kunnen denken

over literatuur. Groenendijk pleit voor een breder begrip van tekst, maar het is daarbij van belang stil te staan bij de invulling van dit concept, evenals bij de invulling van het begrip *lezer*, zodat een doel als ‘een literair competente lezer worden’ voor leerlingen en leraren meer betekenis krijgt en er meer verdieping in het literatuuronderwijs kan worden gebracht.

Lezer en tekst in literatuurwetenschap

In de literatuurwetenschap worden de begrippen *tekst* en *lezer* theoretisch onderzocht en geproblematiseerd. In de jaren zestig en zeventig vond een overgang plaats van een nadruk op het structureel analyseren van het object (tekst) naar een meer filosofische, conceptuele en onderzoekende benadering van het proces van lezen, schrijven en betekenisgeven aan zich. Kritisch-ideologische stromingen kregen een plek binnen de literatuurwetenschap zoals het postkolonialisme en het feminisme. Deze stromingen stelden dat de neutraliteit, die in de meer tekstgerichte jaren vijftig werd beoogd, onmogelijk was, omdat er geen objectiviteit bestaat (Barry, 2009). Er bestond geen ‘neutrale’ lezer die de ware betekenis uit een tekst kon destilleren, omdat de lezer iets doet met de tekst en deze niet op een neutrale, onbemiddelde manier ontvangt. De gangbare kijk op literatuur als een analytisch te bestuderen fenomeen werd minder dominant en er kwam plaats voor meer dynamische opvattingen over *tekst*, *auteur*, *lezer* en *betekenis*.

Opvallend genoeg worden begrippen als *tekst*, *auteur*, *lezer* en *betekenis* in het literatuuronderwijs en in de bijbehorende methodes veelvuldig maar eendimensionaal gebruikt

Opvallend genoeg worden deze begrippen in het literatuuronderwijs en in de bijbehorende methodes veelvuldig maar eendimensionaal gebruikt, bijvoorbeeld in opdrachten die leerlingen naar hun mening vragen over een tekst of die centraal stellen hoe de leerling (de lezer) denkt dat de auteur iets bedoeld heeft. Wat ontbreekt is een definiëring van de concepten, waardoor het schoolvak Nederlands (maar ook de moderne vreemde talen) en het literatuuronderwijs verder afkomen te staan van de academi-

scie literatuurwetenschap. De meer filosofische tak van het vak heeft te lijden onder de pragmatische insteek van het onderwijs. Hoe kan dit praktijkgerichte onderwijs toch iets van de filosofische kant van de literatuurwetenschap in zich opnemen, zodat leerlingen ook in staat worden gesteld om te denken óver lezen en literatuur?

Receptie-esthetica

Als we het materiaal dat veel middelbare scholen vandaag de dag gebruiken aan een kritische blik onderwerpen, wordt inderdaad duidelijk dat van de opvattingen over literatuur uit de jaren zestig, zeventig en tachtig weinig in de literatuurmethodes terug te vinden is. De receptie-esthetica uit de jaren zeventig, een leer die de rol van de lezer in het interpretatieproces centraal stelt, kreeg in aangepaste vorm wel navolging (Witte, 2008). Dat is te zien aan de nadruk die momenteel in het literatuuronderwijs ligt op de beschrijvingen van de leeservaringen en de meningen van de leerlingen. Wolfgang Iser (1926–2007) was een van de hoofdfiguren van de receptie-esthetica en gaat er in zijn theorie van uit dat het samenvloeien van de tekst en de lezer het literaire werk laat ontstaan. Dit literaire werk kan niet precies worden gedefinieerd en kan dan ook niet geïdentificeerd worden los van de tekst of los van de lezer. Gevolg van deze opvatting is dat lezen een actieve en creatieve bezigheid wordt. De tekst moet inwerken op de verbeelding van de lezer, die hierdoor aangezet wordt tot het interpreteren van de tekst (Iser, 1972).

Deze receptie-esthetica is echter wel een eigen leven gaan leiden in het literatuuronderwijs: het is niet altijd zo dat de leerlingen getraind worden om zelfbewuste lezers te worden die nadenken over literatuur, interpretatie, zelfbewustzijn en betekenis. Er wordt eerder een afgeleide van de receptie-esthetica in praktijk gebracht in het onderwijs waarbij de nadruk is komen te liggen op eigen meningen van leerlingen. De focus in nieuwere literatuurmethodes lijkt verschoven te zijn van leerzaamheid naar smaakontwikkeling en leesplezier, met de insteek dat er meer aandacht naar de lezer moet. Maar waar de opdrachten in werkboeken om vragen, zijn niet per se kritische besprekingen of creatieve interpretaties van teksten. Zo worden in *Laagland, literatuur & lezer* vaak na een fragment wat structuralistische vragen over de tekst gesteld, gevolgd door de vraag: ‘Ben je nieuwsgierig geworden naar het boek? Waarom?’ (Van der Meulen & Van der Pol, 2011, p. 90). Een leerling krijgt weinig handvatten aangereikt om beargumenteerd creatief te interpreteren en te reflecteren op het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer. Dit maakt dat leerlingen

tamelijk platte antwoorden formuleren op zulke vragen en de diepgang ontbreekt. De scheiding tussen interpretatie en mening vervaagt, evenals de eisen die gesteld worden aan een interpretatie. Voor een doordachtere en diepere vorm van interpreteren en beleven hebben leerlingen meer middelen nodig.

Het plezier van de lezer

Minder plezierige leeservaringen van leerlingen worden op school al snel geschaard onder de noemer ‘niet leuk’. Zo kreeg ik van een leerling uit atheneum 5 te horen dat hij *De avonden* weliswaar uit had gelezen, maar het boek vreselijk saai vond. Op een complexe, verontrustende leeservaring wordt dan liever niet gereflecteerd. Vond je het boek saai? Dan heeft het lezen ervan bijgedragen aan je smaakontwikkeling en weet je wat je niet leuk vindt. Terwijl zo’n ervaring juist zou kunnen prikkelen: wat maakte dat het boek je niet boeide, maar je het toch uitlas? Wat deed de moedeloosheid in het boek met je? Zegt die ervaring iets over hoe jij je verhoudt tot een bepaald thema? Wat betekent het voor je oordeel over het boek als je ziet dat je leeservaring samenvalt met thematiek? En wordt het boek daardoor niet juist interessant? Waar Iser nog pleitte voor een leeservaring die verrast, ontstelt of verbaast (en dus niet per se leuk is), lijken in het onderwijs historische kennis en amusement vaak het hoogste goed. Maar wordt lezen niet interessanter en dynamischer als het niet altijd amusant hoeft te zijn?

Plezier is, net als *tekst* en *lezer*, een begrip dat in de literatuurtheorie onderzocht is. De Franse literatuurtheoreticus Roland Barthes (1915–1980) onderscheidt *plaisir* (plezier) en *jouissance* (genot) van elkaar. *Plaisir* slaat op het meer eenvoudige plezier dat een lezer kan ervaren als hij een mooie tekst leest. Het is een fijn, relatief ongecompliceerd gevoel dat in het leesproces opgewekt wordt. De lezer verhoudt zich als afgebakend, interpreterend subject tot het object tekst. *Jouissance* is daarentegen een genot dat verwarring oproept. Het is een irrationeel, lichamelijk fenomeen waarin het subject uiteenvalt en zichzelf verliest in het genot. Zoals *plaisir* wordt opgewekt door de meer klassieke, ‘mooie’ teksten, zou *jouissance* volgens Barthes horen bij de meer experimentele avant-gardeteksten (Allen, 2003).

Het leesplezier correspondeert dus niet per se met de term *leuk*. Zeker voor *jouissance* geldt dat het een verwarrende ervaring zou zijn, die een irrationeel genot opwekt. Dat is vaak niet wat leerlingen in het voortgezet onderwijs leuk of plezierig vinden; wel wat hun horizon verbreedt en wat hen verrast. Het is soms moeilijk of confronterend, maar het verrijkt tegelijkertijd het den-

Een leerling krijgt weinig handvatten aangereikt om beargumenteerd creatief te interpreteren en te reflecteren op het leesproces en de dynamiek tussen tekst en lezer

ken van de mens. In een les aan een atheneum 5-groep deelde ik een print uit van ‘The lovesong of J. Alfred Prufrock’ van T.S. Eliot. Dit gedicht is zeer associatief en lastig te analyseren. Ik nam voor mijn gevoel een risico door mijn leerlingen dit materiaal voor te schotelen, omdat het hoog gegrepen leek te zijn. Nadat we het hele gedicht gelezen hadden, vroeg ik wie het gedicht wel zou willen bewaren omdat hij of zij erdoor geraakt was. Ongeveer een derde van de groep stak zijn hand op. De analyseerbare, begrijpelijke tekstfragmenten uit de literatuurmethode hadden tijdens mijn korte loopbaan als docent nog geen vergelijkbare reacties opgeroepen.

De lezer en de tekst

Barthes’ opvatting van plezier hangt samen met zijn ideeën over tekst. Hij maakt een nieuw onderscheid tussen het werk als de fysiek aanwezige letters en de tekst als proces dat tot leven komt binnen de grenzen van dat geschreven werk. Vanuit het werk ontstaat de mogelijkheid voor de tekst om plaats te vinden. De tekst is dus eerder een beweging; een veld dat niet af te bakenen is en oneindig veel betekenis potentie heeft, aangezien iedere lezer weer een andere tekst leest vanuit dezelfde woorden of beelden die als werk de tekst afbakenen. Barthes past zijn theorie over de tekst niet alleen toe op de hoge literatuur. Alle kunst is betekenis potentieel voor de waarnemer. Het gaat erom dat het werk in welke vorm dan ook gezien wordt als het proces dat tekst is. In plaats van de gangbare kritiek die een objectieve betekenis probeert te ontdekken, blijft de tekstuele analyse pluralistisch en wil ze de tekst niet ‘sluiten’. Telkens als een

De volledige tekst ontstaat niet in de oorsprong, maar in de uiteindelijke bestemming van de tekst: de lezer

We kunnen lesmethodes ontwikkelen die leerlingen laten inzien dat zij met hun voorkennis, hun identiteit, hun positie in de maatschappij en hun taalbeheersing als lezer in dialoog zijn met de tekst

lezer in de tekst verloren raakt, ontstaat uit die ervaring een nieuwe betekenis. Zo is de tekst altijd in productie (Barthes, 1973a, 1973b). De volledige tekst ontstaat niet in de oorsprong, maar in de uiteindelijke bestemming van de tekst: de lezer (Barthes, 1967). Iedere lezer leest en interpreteert de tekst vanuit een ander, eigen perspectief en referentiekader. Daardoor ontstaan tekst en betekenis pas als er een subject is (de lezer) dat zich met al zijn bagage verhoudt tot het object (de tekst).

We kunnen lesmethodes ontwikkelen die leerlingen laten inzien dat lezen een creatief proces is, en dat zij met hun voorkennis, hun identiteit, hun positie in de maatschappij en hun taalbeheersing als lezer in dialoog zijn met de tekst. Het begrip tekst kan worden ingevuld en gedefinieerd als een multi-interpretabel onderzoeksobject dat meerdere vormen aan kan nemen (film, foto, boek of game) waar de leerling zich in kan verliezen of op zijn minst mee kan verbinden vanuit een achtergrond als individu. Als leerlingen meer instrumenten krijgen aangereikt om teksten theoretisch te duiden, kunnen hun bevindingen complexer en reflectiever worden en kunnen opdrachten een flexibele wijze van interpreteren toetsen: Als je een structuralist was geweest, hoe had je deze tekst dan geïnterpreteerd? Wat zou er anders zijn geweest in vergelijking met de interpretatie van een poststructuralist? En in vergelijking met de interpretatie van je hedendaagse zelf? Hoe verschilt de weergave van een verhaal in de tekst van de film en in de tekst van een roman? Door de leerlingen bewust te maken van de relativiteit van hun denken, kunnen ze meer op de manier van Iser en Barthes te werk gaan: het lezen zien als consciëntieus interpreteren vanuit grotere structuren of op zoek gaan naar de open plekken en uiteindelijk misschien zelfs de intertekstuele aard van een tekst.

Literatuur lezen, hoe doe je dat?

Theo Witte heeft onderzocht welke kenmerken een excellente literatuuronderwijzer moet hebben volgens

leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Allereerst moet de docent een stimulerend leerklimaat kunnen scheppen. Daarnaast blijkt het kunnen uitleggen wat de relevantie is van literatuur lezen bijna even belangrijk te worden gevonden als het kunnen uitleggen hóé leerlingen die literatuur moeten lezen (Witte & Jansen, 2016). Leerlingen willen dus handvatten krijgen van hun docenten, waardoor ze niet meer bleu aan het lezen slaan, maar ze ook een idee hebben hoe ze zo'n literaire tekst als onderzoeksobject moeten benaderen.

De invulling van een literatuurtheoretisch deel dat die handvatten kan bespreken en aan kan reiken, kent nog geen traditie in de lesmethodes voor Nederlands literatuuronderwijs. Een theoretisch onderdeel in een lesmethode zou de leerling erop kunnen wijzen dat het van belang is om te leren denken óver taal en literatuur en door middel van theorieën de 'normale' stof in een ander licht te zetten. De concepten *auteur*, *tekst* en *lezer* zouden kunnen worden verkend en ingevuld aan de hand van een kort chronologisch overzicht van verschillende opvattingen over deze drie concepten. Dit overzicht hoeft dan niet zozeer álle, soms zeer ingewikkelde problemen uit te diepen, maar mag wel meer vragen van de leerlingen dan 'Wat vind je van deze tekst?'. Het is van belang recht te doen aan de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap, opdat het op een gefossiliseerde structuralistische benadering gebouwde literatuuronderwijs zich werkelijk kan vernieuwen en mee kan gaan met zijn tijd. Lezen is geen passieve, 'saaie' gebeurtenis meer op het moment dat de lezer weet dat hij of zij de tekst pas echt tot leven brengt door haar te lezen. ■

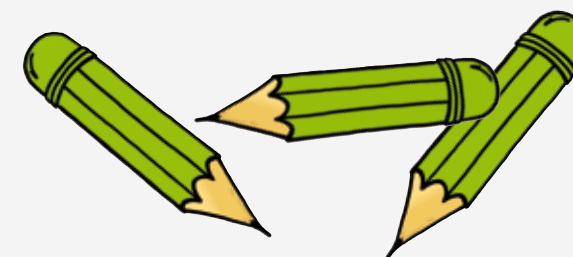
LITERATUUR

- Allen, G. (2004). *Roland Barthes*. Londen: Routledge.
- Barry, P. (2009). *Beginning theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Barthes, R. (1967/2004). De dood van de auteur. In R. Hofstede & J. Pieters, *Roland Barthes: Het werkelijkheidseffect* (p. 115–121). Groningen: Historische Uitgeverij.
- Barthes, R. (1973a/1981). Theory of the text. In R. Young (Red.), *Untying the text* (p. 31–47). Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Barthes, R. (1973b). *Het plezier van de tekst*. Nijmegen: SUN.
- Groenendijk, R. (2018). Literatuuronderwijs in het licht van *Levende Talen Magazine*, 105(1), 12–15.
- Iser, W. (1972). The reading process: A phenomenological approach. *New Literary History*, 3(2), 279–299.
- Meulen, G. van der, & Pol, W. van der. (2011). *Laagland, literatuur en lezer: Verwerkingsboek havo* (3e ed.). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.
- Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence: Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, 56, 162–172.

binnenkort



- 9 – 10 november 2018**, Drongo Talenfestival, Nijmegen, <www.drongotalenfestival.nl>
- 16 november 2018**, Literatuur voor de Klas, Nijmegen, <j.dera@let.ru.nl>
- 17 november 2018**, Tienjarig jubileum sectie Gebarentaal Levende Talen, Ede, <www.levendetalen.nl>
- 20 november 2018**, Dag van het Literatuuronderwijs, Rotterdam, <www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl>
- 21 november 2018**, Conferentie Formatief Toetsen, Nieuwegein, <bit.ly/lm-form>
- 13 december 2018**, Congres Leesmotivatie, <www.lezen.nl>
- 15 maart 2019**, Nationaal Congres Engels, Ede, <www.nationaalcongresengels.nl>
- 15 – 16 maart 2019**, Nationaal Congres Duits, Lunteren, <www.nationaalcongresduits.nl>
- 21 – 23 maart 2019**, Recent verschenen werken Duits, Drachten, <duits.levendetalen.nl>
- 22 – 23 maart 2019**, Congres Frans, Noordwijkerhout, <www.congresfrans.nl>



Le français en jeu

Sinds een jaar is de Congrescommissie Frans alweer actief bezig met de voorbereidingen van het congres Frans van vrijdag 22 en zaterdag 23 maart 2019. Zoals veel collega's al weten, is dit een ideale gelegenheid om zich te laten inspireren door de veelzijdigheid en diversiteit van de workshops.

Het programma is beschikbaar in de nieuwe congreskrant die in november in de brievenbus zal vallen. Inschrijven is mogelijk vanaf medio november via <www.congresfrans.nl>. Leden van Levende Talen genieten voorinschrijving en korting. Hou de site in de gaten: de ervaring leert dat het congres snel gaat vollopen na verschijning van de congreskrant. Reserveer nu alvast de data en ga bij uw schoolleiding langs om uw aanwezigheid te regelen (uw school ontvangt er budget voor), zodat u ook weer aanwezig kunt zijn op dit unieke congres.

Literatuur voor de klas

Op vrijdag 16 november organiseert de Radboud Universiteit Nijmegen een symposium over de stand van zaken in de literatuurdidactiek, onder de titel Literatuur voor de Klas. De leidende vraag die tijdens het symposium centraal staat, luidt: 'Hoe kunnen we door middel van wetenschappelijk onderzoek bijdragen aan de literatuurdidactische praktijk (Nederlands en mvt) op middelbare scholen?'

Tijdens het symposium spreken onder anderen Roel van Steensel over hoe leerlingen aan het lezen te krijgen, Jasmijn Bloemert over literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen en Jeroen Dera over leeslijsten van havo- en vwo-examenkandidaten.

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met Jeroen Dera via <j.dera@let.ru.nl>.

Formatief toetsen

Woensdag 21 november 2018 vindt in Nieuwegein de conferentie Formatief Toetsen in het vo plaats. Tijdens deze conferentie leren deelnemers hoe ze formatief toetsen kunnen inzetten in de klas of implementeren op de eigen school in het voortgezet onderwijs. Vanuit twee grootschalige onderzoeksprojecten worden nieuwe inzichten gepresenteerd en gaan deelnemers aan de slag met de instrumenten, handvatten en opbrengsten uit de projecten. De onderzoeken worden uitgevoerd door verschillende universiteiten en SLO.

Vanuit de University of California zal Margaret Heritage een gast-lezing verzorgen. Heritage staat bekend om haar onderzoek op het gebied van formatief toetsen. In haar lezing 'Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom' zal zij aan de hand van concrete voorbeelden en handvatten vertellen hoe formatief toetsen het meest effectief ingezet kan worden.

Voor meer informatie en inschrijving, zie <bit.ly/lm-form>.