

WAT EEN LITERAIRE TEKST DOET

Naar een meer affectieve benadering van literatuur via het Shared Reading Model

Persoonsvorming en burgerschap zijn hot items binnen het onderwijs. De laatste jaren zijn er vanuit de neerlandistiek diverse voorstellen gedaan voor vernieuwingen die het literatuuronderwijs meer moeten laten aansluiten bij deze doelen. Eén manier waarop dat zou kunnen, is via een affectieve benadering van literatuur. Dit artikel laat zien hoe het literatuuronderwijs via de methodiek van Shared Reading meer aandacht kan vestigen op affect.

AUKJE VAN HOUT

De structuralistische literatuuranalyse, waarbij de structuur van verhaalelementen en hun onderlinge samenhang worden geanalyseerd, domineert nog altijd de lesmethoden en het literatuuronderwijs bij het schoolvak Nederlands. Dat is om verschillende redenen problematisch. Onder andere omdat leerlingen deze methode niet waarderen en mede daardoor een lage motivatie hebben voor het literatuuronderwijs en wellicht ook voor het lezen als activiteit (Oberon, 2016). Maar belangrijker nog is dat deze structuralistische methode niet goed meer aansluit bij zowel ontwikkelingen in de neerlandistiek als bij de (toekomstige) kerndoelen en eindtermen van het schoolvak.

Vanuit verschillende hoeken worden daarom impulsen gegeven aan vernieuwingen van het literatuuronderwijs. Voorbeelden daarvan zijn te vinden in de plannen van de Meesterschapsteams, die onder meer pleiten voor ruimte voor een individueel perspectief op taal en literatuur. En heel recent: de voorstellen voor de herziene kerndoelen en examenprogramma's (zie <vlt.nl/kern-eind>), waarin die nieuwe perspectieven wat concreter vorm krijgen. Dat de behoefte aan een nieuwe aanpak groot is, blijkt ook uit de voorstellen vanuit het veld (zie bijvoorbeeld Goedhart et al., 2022) en de academische neerlandistiek. Steeds meer ingeburgerd is bijvoorbeeld de dialogische aanpak van Tanja Janssen (2009), maar ook het Transformatieve Dialogic Literature Teaching-model van Marloes Schrijvers (2019) wint terrein. Daarbij

gaan leerlingen in dialoog met en over literatuur en leren daarbij ook iets over zichzelf, waardoor lezen een transformatief karakter krijgt. Een ander voorbeeld komt van Jeroen Dera (2021), die de aandacht vestigde op de potentie van ideologiekritisch lezen in de klas. Onlangs is hier nog een nieuwe invalshoek aan toegevoegd: een affectieve benadering van literatuur, waarop het promotieonderzoek van Nienke Draaisma (2021b) zich richt.

Literatuur en affect

In de geesteswetenschappen is binnen wat ook wel de *affective turn* wordt genoemd, onder invloed van filosofen als Gilles Deleuze, steeds meer aandacht komen te liggen op emotionele en fysieke responsen op literatuur (en kunst in het algemeen). Denk bijvoorbeeld aan wal-

ging, angstgevoelens die zich al dan niet fysiek uiten of gevoelens en uitingen van verdriet. Een eenduidige definitie van affect bestaat niet, maar het gaat er in alle gevallen om dat de focus verschuift van de betekenis van een verhaal, naar de vraag waarom en hoe het de lezer raakt (Draaisma, 2021a). Hoewel een affectieve benadering van literatuur steeds meer aandacht krijgt in de literatuurwetenschap, heeft ze de weg naar het klaslokaal nog niet gevonden. Het is daarom toe te juichen dat Draaisma in haar onderzoek haar pijlen richt op het literatuuronderwijs, omdat deze benadering veel te bieden heeft aan onze leerlingen.

Met dit artikel wil ik verder bijdragen aan de vertaling van een affectieve benadering van literatuur naar de lespraktijk, specifiek door een concrete werkvorm

Foto: Jurjen Poeles



waarmee affectieve reacties op een tekst kunnen worden gefaciliteerd: Shared Reading. Ik baseer me daarbij onder andere op een studie van Rumbold en Simecek (2016) en het werk van The Reader Organisation, een Britse organisatie die lezen als agogisch middel inzet.

Voordat ik verder inga op het concept Shared Reading, wil ik twee mogelijke misverstanden met betrekking tot affect de wereld uit helpen. Ten eerste: affect is geen synoniem van emotie, maar behelst meer dan dat. Er is sprake van affect wanneer psychologische gevoelens, lichamelijke reacties en de cognitieve verwerking ervan samenkomen. Affect is dus eerder te beschouwen als een 'belichaamd gevoel' (Draaisma, 2021a). En ten tweede, daarop aansluitend: een affectieve benadering van literatuur staat niet haaks op een cognitieve, analytische benadering. Psychologisch onderzoek toont aan dat affectieve en cognitieve responsen in ons brein sterk met elkaar zijn verbonden; het zijn processen die gelijktijdig en non-lineair plaatsvinden en onderling afhankelijk zijn (Massumi, 1995). Een affectieve benadering van literatuur richt zich dan ook op zowel cognitieve, als psychologische en lichamelijke reacties op literatuur. Zij richt zich op de verbinding die een lezer aangaat met een tekst, dus op de vraag hoe een lezer wordt geraakt door een tekst.

Hoe kun je nu als docent je literatuuronderwijs richten op die vraag? Het antwoord daarop is in de kern eenvoudig: het betekent dat je leerlingen ruimte biedt voor affectieve reacties door daar expliciet aandacht aan te besteden. Dat betekent zoals gezegd niet dat je niet óók aandacht kunt hebben voor structuuranalyse of de interpretatie van een tekst. Het mooie van het Shared Reading Model is dat deze aanpak een brug kan slaan tussen

verschillende benaderingswijzen. Shared Reading is een werkvorm die met name in het Verenigd Koninkrijk erg populair is, onder andere vanwege het emancipatoire potentieel, waarover ik later meer zal zeggen. Binnen het onderwijs is de werkvorm vrij nieuw en wordt hij tot op heden vooral in kleuterklassen en het hoger onderwijs gebruikt (Rumbold & Simecek, 2016).

Het Shared Reading Model

Shared Reading werd in 2001 via het Get into Reading-programma door The Reader Organisation in het Verenigd Koninkrijk geïntroduceerd. Inmiddels is het een breed gedragen aanpak die ook in andere landen navolging heeft gekregen, waaronder België (in de vorm van Samen Lezen), waar sinds 2020 een aan The Reader gelieerd platform bestaat: Het Lezerscollectief.* Hoewel de concrete aanpak van Samen Lezen binnen al deze organisaties accentverschillen kent, is de kern van het programma overal hetzelfde: een groep lezers ontmoet elkaar wettelijk voor een uur of twee en leest onder begeleiding van een gespreksleider of docent een voor hen nieuwe, nog onbekende literaire tekst. Het is cruciaal dat de groep tijdens de sessie voor het eerst kennismaakt met de tekst en bij de eerste (voor)lezing de tekst nog niet onder ogen krijgt. Tijdens het hardop lezen van de tekst worden pauzes ingelast, waarin de deelnemers kunnen reageren als zij dat willen. Dat lijkt op het eerste oog misschien een traditionele leesclub, maar dat is het niet.

Anders is dat het lezen hier niet langer een solitaire, individuele aangelegenheid is die plaatsvindt vóórdat er over de tekst gesproken wordt, maar het lezen *an sich* is de (gezamenlijke) activiteit. Lezen wordt zo een acute, vocale en belichaamde

ervaring, een *doen*, waarbij de tekst op het moment zelf verwerkt wordt; zodoende worden in plaats van cognitieve reflecties, juist spontane reacties gefaciliteerd. De directheid van de performatieve overdrachtsmethode genereert ook de directheid van de antwoorden. Op die manier wordt de leeservaring centraal gesteld. Het gesprek draait dan in de basis om de identificatie van affectieve reacties op de tekst, dus om de vraag wat de tekst *doet*: hoe klinken de woorden, welke woorden of zinsneden vallen op, welke emotie roept de tekst op of welke fysieke reacties kun je waarnemen bij jezelf (en bij anderen) et cetera.

Na deze eerste, auditiële kennismaking met de tekst kunnen de deelnemers deze vervolgens op papier uitgedeeld krijgen en kan aan de hand van die tekst een verdiepend groepsgebesprek worden gevoerd. Daarin kan dan besproken worden *hoe* affect wordt bewerkstelligd door de tekst, door het gesprek te richten op zaken als taalgebruik en woordkeuze, de toon en de bijbehorende connotaties en gevoelens die al deze zaken oproepen. Daarmee zijn reflecties op vorm en betekenis dus zeker niet uitgesloten, maar wel ondergeschikt aan de affectieve respons. Het is de taak van de gespreksleider of de docent om de aandacht van de groep telkens weer terug te halen naar de tekst zelf: in plaats van bijvoorbeeld te parafaseren (een cognitieve activiteit), worden de betreffende passages opnieuw hardop voorgelezen en dus opnieuw ervaren.

Het kan voor leerlingen moeilijk zijn om hun affectieve respons op te merken en onder woorden te brengen, maar oefening baart kunst. De docent kan hierin een modellerende rol aannemen. Creatieve verwerkingsopdrachten zijn ook zeer geschikt om leerlingen hierbij te

helpen, juist omdat de 'doe-modus' dan wordt aangesproken boven de denkmodus. Laat leerlingen bijvoorbeeld een tekening maken of een afbeelding zoeken die hun gevoelens en lichamelijke reacties (denk aan misselijkheid, kippenvel en dergelijke) bij een bepaalde passage, een verhaal of gedicht uitdrukt en die tekening presenteren en toelichten in een groepje.

Overigens is niet alleen de taal van de literaire tekst zelf van belang, ook de taal waarmee óver een tekst wordt gesproken doet ertoe. Lezers worden uitgenodigd om hun ervaringen te delen in plaats van hun gedachten. Hierin kunnen *scaffolds* nuttig zijn: nodig leerlingen uit zich in te leven in de tekst, door formuleringen als 'Ik heb het gevoel dat...' of 'Het is alsof...' te gebruiken, in plaats van 'Ik denk dat...' of 'Ik vind dat...'

Het gesprek draait in de basis om de identificatie van affectieve reacties op de tekst, dus om de vraag wat de tekst doet

Opbrengsten

Uit recent onderzoek onder studenten in het hoger onderwijs blijkt dat een affectieve manier van lezen uiteindelijk ook het tekst-

begrip en de literatuuranalytische vaardigheden verhoogt, juist omdat de affectieve responsen een bijzondere ingang bieden tot een meer cognitieve benadering (Rumbold & Simecek, 2016). Welke opbrengsten Shared Reading precies kan hebben voor het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs, moet nog nader onderzocht worden, maar de aanpak heeft mijns inziens veel potentieel als het gaat om burgerschap en persoonsvorming, waarin zaken als kansengelijkheid, identiteitsvorming, attitudeontwikkeling, waardencommunicatie en omgaan met diversiteit van belang zijn.

De Shared Reading-methodiek wordt wereldwijd ingezet vanwege haar emancipatoire potentieel, waardoor het als middel goed aansluit bij dergelijke doelen.

Voorgelezen worden en zelf voorlezen zijn vertragende activiteiten. Dat vereist een andere focus en meer oog voor detail

Ten eerste is niet iedereen ooit in zijn leven voorgelezen; voor sommigen kan alleen dat al een nieuwe, waardevolle ervaring zijn. Voor ons onderwijs betekent dat dat kinderen die minder taal- of leesvaardig zijn, met deze aanpak toch in aanraking kunnen komen met teksten van niveau, iets wat bijdraagt aan kansengelijkheid. Een ander emancipatoir effect is dat leerlingen leren om woorden te geven aan gevoelens en gedachten die tot het moment van lezen onbenoemd en misschien zelfs onbekend waren. Daarmee beschrijven ze niet alleen hun situatie en omgeving, maar leren zij er ook zelf mede vorm aan te geven.

Ten tweede laat onderzoek zien dat deze vorm van lezen een krachtig middel is om persoonlijke groei en empathie te stimuleren (Raes, 2020). Voorgelezen worden en zelf voorlezen zijn vertragende activiteiten; ze zijn veel langzamer dan individueel een tekst verwerken in je hoofd. Dat vereist een andere focus en meer oog voor detail. Er ontstaat bovendien een wisselwerking tussen de geschreven tekst en de auditieve beleving daarvan, tussen het horen van de tekst (extern) en het verwerken daarvan (intern), tussen je eigen ervaringen en die van de personages en tussen het persoonlijke bewustzijn en de ervaring van de groep. Leerlingen kunnen hun eigen leeservaring spiegelen aan die van anderen en zodoende nieuwe inzichten krijgen in hun eigen emoties en gedachten.

Tot slot blijkt dat deelnemers meer bedreven raken in wat ook wel *relay of thinking* wordt genoemd: 'functioneren als één brein'. Bij deze vorm van coöperatief denken, helpen deelnemers elkaars leeservaringen en affectieve responsen te verwoorden en aan te vullen, waardoor een gedeelde leeservaring ontstaat (Logden et al., 2015). Het zou dus helemaal mooi zijn als leerlingen na het identificeren van hun eigen affectieve reacties bijvoorbeeld met een groepje op zoek gaan naar tekstelementen die deze effecten veroorzaken, waarbij er *relay of thinking* kan ontstaan. In dat geval leven leerlingen zich in in de affectieve reacties van anderen én in de tekst en helpen zij

hun klasgenoten om hun responsen verder uit te diepen. En dat sluit weer mooi aan bij een van de kerndoelen van literatuur: zij kan leerlingen zowel het unieke als het gemeenschappelijke, universele karakter van hun situatie, emoties en gedachten tonen. ■

Aukje van Hout (<aukje.vanhout@ru.nl>) is onderzoeker, docent vakdidactiek Nederlands en lerarenopleider bij de Radboud Docenten Academie en docent Nederlands bij het Karel de Grote College in Nijmegen.

NOOT

* Zie voor meer informatie over het Shared Reading Model de website van The Reader Organisation (<www.thereader.org.uk>) en Het Lezerscollectief (<www.lezerscollectief.be>).

LITERATUUR

- Dera, J. (2021). *Het gouden ei* in het literatuuronderwijs: Van docentopvattingen naar nieuwe perspectieven op een schoolklassieker. *Vooy's*, 39(2), 17–27.
- Draaisma, N. (2021a). Affect. *Didactiek Nederlands*. <https://didactiek-nederlands.nl/handboek/2021/11/affect/>
- Draaisma, N. (2021b). Een affectief summum: Naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van *Alaska* van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 137(4), 212–227.
- Goedhart, W., Groen, L., Hart, A., & Huls, R. (2022). De aporie omarmen: Praten over open plekken in literaire teksten. *Levende Talen Magazine*, 109(7), 4–10.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers UvA.
- Logden, E., Davis, P., Billington, J., Lampropoulou, S., Farrington, G., Magee, F., Walsh, E., & Corcoran, R. (2015). *Cultural value: Assessing the intrinsic value of The Reader Organisation's Shared Reading Scheme*. Centre for Research into Reading, Literature and Society.
- Massumi, B. (1995). The autonomy of affect. *Cultural Critique*, 31, 83–109.
- Oberon. (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/uvwo*. Stichting Lezen.
- Raes, J. (2020). *Samen lezen als ultieme therapie*. LannooCampus.
- Rumbold, K., & Simecek, K. (2016). Affective and cognitive responses to poetry in the university classroom. *Changing English*, 23(4), 335–350.
- Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Uva-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/da875b9a-998f-4a8b-9c8f-8eecd8846615>

De invloed van het Engels

In het Japans komen meer Engelse leenwoorden voor dan in het Nederlands. In het Nederlands worden die Engelse woorden vaker letterlijk vertaald dan in het Japans. Dit soort informatie is te vinden in de Global Anglicism Database (GLAD) (<vllt.nl/glad>), die het Instituut voor de Nederlandse Taal (INT) onlangs openbaar heeft gemaakt.

Meeting, *inzoomen* en *selfie*. Dat het Engels invloed heeft op het Nederlands zien we vooral in onze woordenschat. En dat geldt niet alleen voor het Nederlands. Om onderzoek te kunnen doen naar de invloed van het Engels op talen van over de hele wereld werd in 2015 het Global Anglicism Database Network opgericht. De Global Anglicism Database, die gehost wordt door het INT, is een van de resultaten.

De database bevat Engelse leenwoorden die voorkomen in maar liefst zeventien verschillende talen, waaronder het Japans, Nederlands, Duits, Spaans, Grieks en Chinees. Er zijn meer dan 80.000 woorden toegevoegd en de database wordt voortdurend aangevuld met nieuwe woorden en talen. Prof. dr. Nicoline van der Sijs is daarbij verantwoordelijk voor het Nederlands, waarin inmiddels al meer dan 9.500 woorden beschikbaar zijn.

Er bestaan verschillende typen leenwoorden. Zo kan een taal het oorspronkelijke Engelse woord ongewijzigd overnemen (*computer*), het woord aanpassen aan de taal (*beefsteak* wordt *biefstuk*), een woord of woordgroep vertalen (*bread crumb trail* wordt *kruimelpad*) of een nieuwe betekenis toevoegen aan een al bestaand woord (*draadje* krijgt onder invloed van *thread* de nieuwe betekenis 'discussie op sociale media'). Ook deze informatie is toegevoegd in de database. Het project is zo opgezet dat het uiteindelijk mogelijk is om de invloed van het Engels op de woordenschat van talen onderling te kunnen vergelijken. INT



De impact van taalonderwijs

Wanneer je een tweede taal leert, maak je spontaan gebruik van de kennis die je al hebt uit je eerste taal, zeker als je kan kiezen tussen grammaticale regels die hetzelfde zijn als in je eerste taal en regels die ermee verschillen. In haar promotieonderzoek aan de Universiteit Antwerpen onderzocht Edwige Sijjenyio hoe anderstalige volwassen nieuwkomers Nederlandse grammaticaregels leren. Ze ontdekte dat het vreemdetalenonderwijs niet altijd gebruikmaakt van de intuïtieve kennis uit de eerste taal.

Taaldocenten maken soms strategische keuzes om fouten in de nieuwe taal te voorkomen. Die kunnen namelijk ontstaan wanneer leerders leunen op de kennis van hun eerste taal. In het Nederlands komt bijvoorbeeld het hoofdwerkwoord vaak aan het einde van een zin (*Ik heb de taart opgegeten*). In het Frans komt het hoofdwerkwoord in het midden van de zin (*J'ai mangé le gâteau*). Als Franstaligen leunen op kennis van hun eerste taal, kan dit voor fouten zorgen in het Nederlands (**Ik heb opgegeten de taart*). Daarom zien we dat taaldocenten in Wallonië hun leerlingen aanleren om het hoofdwerkwoord altijd achteraan te plaatsen. Dit leidt in passieve constructies tot *De kat wordt door de hond achtervolgd*, hetgeen echter voor moedertaalsprekers een 'onnatuurlijke' keuze zou zijn. Het Nederlands heeft namelijk een sterke voorkeur voor de variant waarbij het hoofdwerkwoord in het midden van de zin staat (*De kat wordt achtervolgd door de hond*).

Het lijkt er dus op dat grammaticaregels, die expliciet aangeleerd worden, een duidelijke impact hebben op de zinnen die leerders gebruiken. Toch leidt gebruikmaken van kennis vanuit de eerste taal niet altijd tot fouten: taalleerders die Nederlands buiten de school leren, gebruiken met gemak beide soorten varianten, dus zowel *De kat wordt door de hond achtervolgd* als *De kat wordt achtervolgd door de hond*. Concluderend zou je kunnen zeggen dat het voor het vreemdetalenonderwijs soms kan helpen om te vertrekken vanuit de kennis van de moedertalen van leerlingen (als er niet al te veel verschillende talen in de klas zijn). Sommige grammaticaregels zijn namelijk hetzelfde tussen talen en omdat leerlingen dezelfde informatie al hebben opgeslagen in hun eerste taal, kunnen ze hierop leunen wanneer de tweede taal gelijkaardige grammaticaregels heeft. Wel is het belangrijk dat leerders eerst en vooral een goed beeld krijgen van de verschillen in grammaticaregels tussen talen, en dit kan, wanneer de kans zich voordoet, expliciet worden aangegeven door de docent. Edwige Sijjenyio (*Taalwijs.nu*)