

# BEGRIJPEN EN BEGREPEN WORDEN IN EN DOOR LITERATUURONDERWIJS

## Onderzoek naar literatuurdidactiek opnieuw belicht

In zijn afscheidsrede op 8 december 2023 bepleitte Gert Rijlaarsdam dat ‘begrijpen en begrepen worden’ de essentie van taalonderwijs zou moeten zijn. Hoe verhoudt deze visie zich tot het literatuuronderwijs? Wat gaan leerlingen door het lezen en bespreken van literatuur beter begrijpen en hoe kunnen zij door literatuurlessen leren zelf beter begrepen te worden? Dit artikel poogt deze vragen te beantwoorden. Het belicht drie onderzoeken naar effecten van literatuurdidactische benaderingen waarin het voeren van een dialoog (over en mét de tekst) centraal staat en verbindt conclusies daaruit aan de voorstellen voor vernieuwde kerndoelen en eindtermen voor het vak Nederlands.



MARLOES SCHRIJVERS & MARTIJN KOEK

Wat gebeurt er wanneer wat minder ervaren lezers, zoals middelbare scholieren of mbo-studenten, geconfronteerd worden met een literaire tekst? Een eerste reactie kan zijn dat ze die nogal ‘vaag’ vinden: ze hebben het gevoel de tekst niet helemaal – of helemaal niet – te begrijpen. Dat betekent niet dat er verder niets gebeurt: gelijktijdig met een zeker onbegrip roept een tekst vragen, beelden, emoties, associaties en esthetische ervaringen bij de lezer op. Daarbij is dat eerste gevoel van niet-begrijpen niet iets negatiefs. Het is juist een gevoel dat je *verwacht* bij het lezen van literaire teksten, die in zekere mate complex en meerduidig zijn, en dus van de lezer inspanning vragen: die wordt aan het denken gezet en geeft daardoor mede betekenis aan de tekst (Harkin, 2005; Probst, 1994). Met alleen dat idee is de onervaren lezer die een tekst vooral ‘vaag’ vindt echter niet gehol-

pen. Hoe kunnen leerlingen zo’n literaire tekst beter gaan begrijpen? En kan literatuur hen wellicht ook helpen om zichzelf, hun eigen denken en de wereld buiten de tekst beter te begrijpen?

### Korte verhalen leren interpreteren

Bij het begrijpen van literaire teksten gaat het erom te komen tot plausibele *interpretaties*. Janssen (2009) toonde aan dat leerlingen tot plausibelere interpretaties van korte verhalen komen als ze authentieke lezersvragen stellen en vervolgens met elkaar in gesprek gaan over die vragen en een gezamenlijke hamvraag. Ze noemt deze werkwijze dialogisch literatuuronderwijs: leerlingen gaan op twee manieren in dialoog in deze lessen. In dialoog met de tekst en in dialoog met elkaar – of met de docent – over de tekst. Deze dialogen kunnen op elk moment in het leesproces gevoerd worden en zijn een voedingsbodem voor interpretaties.

## Wanneer leerlingen literatuur lezen rondom een prikkelend maatschappelijk thema leren ze zichzelf en anderen beter begrijpen

Literatuuronderwijs dat vertrekt vanuit wat leerlingen niet helemaal begrijpen – hun vragen en bedenkingen – is dus juist heel waardevol in het licht van ‘begrijpen en begrepen worden’: juist wanneer leerlingen praten over wat ze niet begrijpen in een literaire tekst, werken ze aan een beter begrip van die tekst. Daarnaast werken leerlingen met deze didactische aanpak eraan zelf ook steeds beter begrepen te worden. Ze formuleren namelijk ook hun mogelijke antwoorden op hun zelfgeformuleerde vragen en oefenen dus om zich zó uit te drukken dat anderen niet alleen hun vragen, maar ook hun overwegingen en interpretaties begrijpen. Zulk literatuuronderwijs doet er dus toe, en het is dan ook begrijpelijk dat de ‘hamvraagdidactiek’ breed omarmd is: veel docenten Nederlands gebruiken de aanpak in hun lessen en ook bij diverse lerarenopleidingen heeft de didactiek een plek gekregen in het curriculum.

### Jezelf en anderen beter begrijpen

Laten we ons nogmaals een middelbare scholier of mbo-student voorstellen, een jongere die opgroeit in een complexe wereld en bij wie vragen opkomen als: Wie ben ik eigenlijk? Begrijp ik mezelf wel en kan ik anderen ook begrijpen? Hoe denk ik over maatschappelijke kwesties – zoals klimaatverandering, democratie, onrecht, genderdiversiteit – en hoe denken anderen daarover? Bij zulke vragen kan literatuur zowel een spiegel van jezelf zijn, als een venster op de wereld (Galda, 1998). De literaire tekst biedt namelijk een veilige omgeving om eigen ideeën over zulke persoonlijke en ingewikkelde kwesties te onderzoeken en, door vervolgens het gesprek over een tekst aan te gaan, te ontdekken hoe anderen daarover denken.

Ook hierbij is dialogisch literatuuronderwijs helpend. Wanneer leerlingen literatuur lezen rondom een prikkelend maatschappelijk thema, expliciete instructie krijgen over het leren opmerken van leeservaringen en over het uitwisselen daarvan, en het opmerken en uitwisselen stapsgewijs leren toepassen, leren ze zichzelf en anderen beter begrijpen (Schrijvers, 2019; Schrijvers et al., 2019). Gert Rijlaarsdam zelf omschreef dit effect

als volgt: ‘Leerlingen begrijpen beter wat het is om mens te zijn.’ Daarnaast kunnen leerlingen ook bij deze dialogische aanpak beter begrepen worden, juist omdat ze leren hoe ze diepgaander kunnen praten over wat ze lezen, ervaren en denken.

### Tegendenken wat je dént te begrijpen

We stellen ons nog een derde leerling of student voor. Een die Sacha Bronwassers *Luister* na lezing dichtslaat en denkt: wat een mooi boek over de liefde. Of misschien: wat een overdreven boek over gefrustreerde personen. Leerlingen zullen na het lezen van een boek namelijk niet alleen zaken erin niet begrijpen, maar ook juist iets begrepen denken te hebben. Ze zijn immers mensen, en van mensen is bekend dat ze vaak snelle conclusies trekken en niet geneigd zijn zich voortdurend en bij alles af te vragen of ze iets wel echt volledig begrijpen (Kahneman, 2011). Literatuur zou je kunnen zien als een fenomeen dat zich verzet tegen deze menselijke neiging, omdat literaire teksten, multi-interpretabel als ze zijn, lezers uitdagen andere mogelijke interpretaties in overweging te nemen, naast hun eerste, spontaan gevormde interpretatie.

In de literatuurles kun je leerlingen ook daarbij helpen door ze te laten praten en nadenken, alleen en met anderen, over literaire teksten. Het startpunt is dan niet het onbegrepen, maar juist de eerste spontane reactie, de eerste betekenisgeving. Laat je die volgen door activiteiten die leerlingen doen opmerken wat in de tekst die eerste spontane reactie teweeg heeft gebracht, doen tegendenken wat ze in eerste instantie opmerkten, doen verkennen welke alternatieve betekenissen er zouden kunnen zijn, en een tweede reactie doen synthetiseren uit wat die verkenning oplevert, dan komen leerlingen tot *kritisch literair begrijpen*: interpretaties die rekenschap geven van meerdere, soms ambigue of tegenstelde elementen in de tekst (Koek, 2018; Koek, 2022).

### De vakvernieuwing

De bovenstaande drie perspectieven tonen alle drie aan dat er in de literatuurles effectief gewerkt kan worden

## Literaire teksten, multi-interpretabel als ze zijn, dagen lezers uit andere mogelijke interpretaties in overweging te nemen, naast hun eerste, spontaan gevormde interpretatie

aan begrijpen en begrepen worden. Het gaat dus steeds om literatuuronderwijs dat er echt toe doet. Is er voor dit soort literatuuronderwijs ook straks nog plaats, binnen het herziene curriculum van het schoolvak Nederlands, zoals dat nu vormgegeven wordt door de vakvernieuwingscommissies?

Een belangrijk aanknopingspunt is dat de vakvernieuwingscommissies pleiten voor meer samenhang in het schoolvak (Herder et al., 2021; Prenger & Pleumeekers, 2023a, 2023b). De drie didactische aanpakken voor literatuuronderwijs schenken expliciet aandacht aan het combineren van literair lezen met gesprekken voeren. Zo ontstaat er samenhang tussen vakinhoud – literair lezen – en een communicatieve vaardigheid. Daarnaast valt er te denken aan samenhang tussen literair lezen en het lezen van zakelijke teksten, zoals journalistieke reportages over maatschappelijke kwesties. Zulke zakelijke teksten roepen eveneens eerste reacties op en/of vragen waarbij een hamvraag te kiezen is én ze kunnen gevoelens oproepen die je iets leren over jezelf en de ander. Zo zouden deze drie didactieken een mogelijkheid kunnen bieden voor diepgaand leesvaardigheidsonderwijs, waarbinnen literaire én zakelijke teksten gelezen en besproken worden.

In vergelijking met de huidige situatie bieden de voorstellen voor het nieuwe curriculum daarnaast meer ruimte aan literatuur als vakinhoud en is de insteek anders. Waar er in de huidige situatie slechts één kerndoel is waarin verhalende en poëtische teksten genoemd zijn, zijn er in de jongste versie van het curriculum onderbouw vijf kerndoelen geformuleerd waarin literaire teksten op diverse manieren een plaats hebben (Prenger & Pleumeekers, 2023a, 2023b). In de eindtermen staan ‘literaire begrippen’ niet langer voorop, maar ‘inzicht tonen in literaire teksten’ (concepteindterm 17) en ‘opgedane inzichten en kennis over zichzelf en andere mensen, werelden en culturen’ (concepteindterm 18; SLO, 2023). De vraag is hierbij wel in hoeverre de voorgestelde kerndoelen en eindtermen ruimte bieden voor betekenisgeving aan literatuur. De term *interpreteren* wordt in het huidige concept

van de einddoelen nou net weer uitsluitend genoemd in verband met literaire begrippen. Daarmee lijkt het *begrijpen* van literaire teksten, zoeken naar de betekenis ervan, toch nauwelijks een rol te spelen in de voorgestelde kerndoelen en eindtermen, en wordt dat begrijpen in elk geval nergens in verband gebracht met de vragen én overtuigingen die bij leerlingen zelf opkomen voor, tijdens en/of na het lezen. Wat ons betreft een (voorlopig?) gemiste kans, want de in deze bijdrage besproken onderzoeken geven aan dat je literatuur (én jezelf, als nadenkend mens in de wereld) beter leert begrijpen als je leert denken en spreken over wat je erin (toch) niet helemaal begrijpt. ■

### LITERATUUR

- Galda, L. (1998). *Mirrors and windows: Reading as transformation*. In T. Raphael & K. Au (Red.), *Literature-based instruction: Reshaping the curriculum* (p. 1–11). Christopher-Gordon.
- Harkin, P. (2005). The reception of reader-response theory. *College Composition and Communication*, 56(3), 3–16.
- Herder, A., Silfhout, G. van, & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands: Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Vossiuspers UvA.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Koek, M. (2018). Frustratie is goed: Kritisch denken in de literatuurles. In J. Bloemert, K. de Gloppe, W. Lowie, C. Ravesloot, K. van Veen, & J. Graus (Red.), *Vakdidactisch onderzoek en de onderwijspraktijk* (p. 6–9). Vereniging van Leraren in Levende Talen.
- Koek, M. (2022). *Think twice: Literature lessons that matter* [Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE. <https://hdl.handle.net/11245.1/d31a176b-5b64-44d6-b54c-5f7e98d0933b>
- Prenger, J., & Pleumeekers, J. (2023a). *Conceptkerndoelen Nederlands*. SLO.
- Prenger, J., & Pleumeekers, J. (2023b). *Toelichtingsdocument: Conceptkerndoelen Nederlands*. SLO.
- Probst, R. (1994). Reader-response theory and the English curriculum. *The English Journal*, 83(3), 37–44.
- Schrijvers, M. (2019). Effecten van transformatief dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in ‘de mens’ en motivatie. In E. Seegers & R. van Steensel (Red.), *Lekker lezen: Over het belang van leesmotivatie* (p. 137–154). Eburon.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., Maeyer, S. De, & Rijlaarsdam, G. (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents’ insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63, Artikel 101216.
- SLO. (2023). *Adviesperiode 3: Conceptexamenprogramma's Nederlands (versie 1)*.