

8 Leerling getroffen door tekst

Frank Hakemulder

Centraal in deze les staat de aanname dat het bij literatuur niet gaat om *wat* er wordt verteld (bijvoorbeeld, de reeks gebeurtenissen in de roman *Anne Karenina*, die beslist niet uniek is voor literatuur), maar *hoe* het wordt verteld (Tolstoj's stijlkeuzes, die kracht geven aan het verhaal op een manier die je buiten de literatuur niet tegenkomt). De leerlingen gaan zelf onderzoeken hoe een tekst hen kan raken. Doel is een gevoeligheid te ontwikkelen voor wat literaire taal vermag, en inzicht te vergroten in de redenen waarom in literatuur de dingen net een beetje anders geformuleerd zijn dan daarbuiten.

De les

De les start met een gesprek voor de hele klas. De leerlingen krijgen de opdracht om voor zichzelf te noteren wat zij denken wat een 'literaire stijl' is. Ze worden gevraagd daar stellingen over te formuleren. Vervolgvragen zijn: Wat vinden jullie belangrijk aan stijl, en denken jullie dat het jullie waardering beïnvloedt? Aan het einde van de les kijken ze nog eens terug naar hun uitgangspunten. Hen wordt dan gevraagd te zien of hun ideeën bevestigd werden door hun onderzoekje, of juist dat die aangepast kunnen worden.

Alle leerlingen lezen de eerste twee bladzijden van Katherine Mansfield's verhaal 'Something childish but very natural' (1914). De reden voor deze keuze is dat we in onderzoek al ervaring hebben met dit verhaal in combinatie met de opzet van dit lesplan (Hakemulder et al., 2016; Scapin, in voorbereiding). Het is mogelijk dat andere verhalen zich net zo goed lenen. In de eerstgenoemde studie is ook gebruik gemaakt van Tsjechov's *De dame met het hondje*, Scott Fitzgerald's *The sensible thing*, en Updikes *New York Girl*. De tekst van Mansfield is goed leesbaar. Het verhaal gaat over een situatie waarin leerlingen zich zouden kunnen herkennen: een toevallige en mogelijk romantische ontmoeting van een jonge man (18) en een meisje (16) in een trein. Bovendien zijn er meer dan voldoende opvallende, poëtische formuleringen in de tekst te vinden. Een niet onbelangrijk voordeel is verder dat het verhaal vrijelijk toegankelijk is op internet.

De docent leest eerst de tekst voor. Vervolgens wordt de tekst uitgedeeld in de klas voor een individuele opdracht. De leerlingen worden willekeurig

ingedeeld in twee groepen. De ene helft vindt bovenaan de tekst de volgende instructie: *Onderstreep woorden, zinsdelen of hele zinnen die je qua schrijfstijl onverwacht, ongewoon, 'anders' of verstorend vindt. Concentreer je op hoe de auteur schrijft, niet op de inhoud.* Deze groep noemen we vanaf nu de stijlgroep.

De andere helft vindt de volgende opgave boven de uitgedeelde tekst staan: *Onderstreep woorden, delen van zinnen of hele zinnen die gevoelens of emoties bij je oproepen terwijl je leest. Dat kunnen positieve en negatieve emoties zijn. Het gaat erom of het verhaal iets bij jou oproept; als er bijvoorbeeld iets verdrietigs of vrolijks beschreven wordt, maar het doet jou zelf niet direct iets, onderstreep dan ook niets.* Deze groep noemen we nu even de "affectgroep". De leerlingen in beide groepen lezen de tekst individueel, en gaan opmerkingen plaatsen in de kantlijn om hun keuze voor hun eigen markering toe te lichten.

Ter voorbereiding van de discussies in de volgende stap worden de onderstrepingen van de individuele leerlingen per groep door de docent of door de leerlingen geturfd op een geprinte versie van het verhaal (een regelafstand 2 is aan te raden). Resultaat is twee printjes, een voor de stijlgroep en een voor de affectgroep, met in de kantlijn een indicatie hoe vaak de woorden/zinnen onderstreept zijn. Vervolgens kunnen de scores van de twee printjes met elkaar vergeleken worden, en kunnen de leerlingen in kleinere teams met elkaar bekijken waar de overeenkomsten en verschillen te vinden zijn. Ieder team krijgt daarvoor dan een kopie van de twee printjes.

Bij zowel de overeenkomsten als de verschillen kunnen we interessante gesprekken verwachten. Bij vaak onderstreepte passages in beide groepen: is het misschien de stijl die bijgedragen heeft aan het sterkere gevoel bij die passages. Wat was het dan in de bewoording? Of zou de auteur juist voor de wat emotionelere passages een opvallendere stijl gekozen hebben?

Bij verschillen: wat zijn dan de passages die wel opvallend zijn qua stijl, maar niet emotioneel? En andersom: wat zijn de passages die eruit springen alleen vanwege de emotionele inhoud? Zien we daar een lijn in? En de hamvraag is dan natuurlijk: Zouden de woorden/zinnen die het meest overlappen een belangrijke rol kunnen vervullen in dit verhaal? En zo ja, welke dan?

Laten we even kijken wat er zou kunnen gebeuren. In de studie waarin de tekst van Mansfield al eens is gebruikt, was de volgende zin voor beide groepen belangrijk: *Sunlight darted through the glass roof of the station in long beams of blue and gold.* Zou het kunnen zijn dat de stijlkeuze hier, deze impressionistische beschrijving van zonlicht als schietende stralen van blauw en goud sterk op de verbeelding heeft gewerkt, en daarmee

op affect? Of is er iets in het ritme van de zin dat de aandacht trekt? Ook de volgende zin was voor beide groepen interessant: *city folks walked as though they carried real live bodies under their clothes with real live hearts pumping the stiff blood through*. Het zou kunnen dat de opvallende stijl het commentaar van de verteller op het leven van stedelingen sterker aanzet, en de emotionele ondertoon luider doet klinken. Het niet ondenkbaar dat de lezers dit meenemen in hun ervaring van de rest van de tekst.

In zowel de eigen reflectie, als in de onderlinge discussie kan er gespeculeerd worden over het waarom van de overlap, maar ook over het gebrek eraan. Zo werd in de studie het woord “*Christmas*” wel onderstreept in de affectgroep, maar minder door de stijlgroep. Dit woord roept misschien directe associaties op, maar niet dankzij een speciale stijlkeuze. Aldus, op deze manier zouden leerlingen op detail kunnen kijken hoe het spel verloopt (of zou kunnen verlopen) tussen vorm en inhoud.

Afgesloten wordt met een terugblik, de beginposities van de leerlingen. Is daar iets aan veranderd, en zo ja, waarom?

Achtergrond

Hoe worden lezers door verhalen en gedichten gegrepen, geroerd, of geïnspireerd? Dat zijn een paar van de belangrijkste onderzoeksvragen uit de empirische literatuurwetenschap. Een van de theorieën die onderzocht worden in dit vakgebied is dat het niet zo zeer de inhoud is die literatuur tot literatuur maakt, maar de vorm: de manier waarop die inhoud wordt gepresenteerd. Het bijzondere in een literaire schrijfstijl resulteert in een waardering voor de esthetische kwaliteiten van de tekst, en roept affectieve reacties op (zie Van Peer et al. ter perse). Een belangrijke term daarbij is *foregrounding*: alles in een tekst waarvan de lezers aanvoelen dat het afwijkt van een ‘normale’ manier van schrijven. Interessant voor literatuurdocenten is dat de theorie ervan uitgaat dat het per lezer kan verschillen wat er precies wordt waargenomen als *foregrounding*: wat voor sommige lezers opvallend en vreemd is, kan voor anderen bekend voorkomen of zelfs clichématig zijn. Als het gaat om wat literatuur *is*, en wat het kan doen, is dus een belangrijke rol weggelegd voor lezers.

De term *foregrounding* vindt zijn oorsprong in de *theoretische* literatuurwetenschap. Daar komen lezers niet aan het woord. Toch worden er vaak stevige claims geformuleerd over hoe *de* lezer reageert op teksten, zonder dat men zich al te veel zorgen maakt over waar we die lezer zouden kunnen vinden, noch of die claims standhouden in bijvoorbeeld een klas vol lezers.

Laten we eerst even kijken naar twee aannames die de basis vormen voor deze les: ten eerste dat er iets bestaat als *foregrounding*, en ten tweede of die stijlaspecten inderdaad een effect zouden kunnen hebben op het gevoel van lezers. In een onderzoek dat inspiratie bood voor een hele reeks van vervolgstudies, liet Van Peer (1986) zien hoe leerlingen precies die aspecten in gedichten onderstrepen als ‘opvallend’, ‘belangrijk’, en ‘discussiewaardig’, die de onderzoeker zelf in een nauwkeurige stilistische analyse had geïdentificeerd als *foregrounding*. In onderzoek van Hoorn (1997) werd aangetoond dat er bij *foregrounding* ook extra neurologische activiteit te zien is. Harash (2019) en Grisot (2020) zagen bewijs voor de rol van foregrounding in hun *eye-tracking* data. Kortom: dit theoretisch concept bestaat ook buiten de theorie. De hersenen, ogen, en handen van lezers weten waar het is aan te wijzen.

Dat er een relatie is tussen *foregrounding* en affect werd mooi aangetoond in een studie van Miall & Kuiken (1994). Als voorbereiding voor hun experiment hadden de onderzoekers een aantal verhalen systematisch geanalyseerd om te bepalen hoeveel *foregrounding* er te vinden was. Ze bepaalden per segment van maximaal 20 lettergrepen het niveau van *foregrounding* in hun materiaal. In de studie zelf lieten ze proefpersonen de verhalen lezen vanaf een computerscherm. De teksten werden gepresenteerd per segment, telkens een per scherm. Als de proefpersonen verder wilden lezen, drukten ze op een knop op het toetsenbord. Zonder dat ze het wisten, werd zo hun leessnelheid bepaald. Vervolgens werd hen gevraagd per segment aan te geven hoeveel affect de tekst opriep. De resultaten wezen uit dat hoe hoger het niveau van *foregrounding* in een tekstsegment, hoe langzamer het gelezen werd, en hoe hoger de affectieve waarde werd ingeschat. Langzamer lezen kan geïnterpreteerd worden als een indicatie van een diepere verwerking van de tekst, een verwerking die blijkbaar gepaard gaat met sterkere gevoelens bij de passages.

In de studie waarvan we de opzet hier hebben gebruiken voor het lesplan, werden proefpersonen willekeurig ingedeeld in twee groepen (Hakemulder et al. 2016). De ene groep werd gevraagd te onderstrepen in een verhaal wat ze opvallend en afwijkend vonden. De andere groep kreeg dezelfde tekst te lezen, maar werd gevraagd te onderstrepen wat emoties bij hen opriep. Er werden vier verschillende verhalen gebruikt. Bij alle vier werd een significante correlatie gevonden tussen de scores: woorden die door de ene groep werden onderstreept, maakten een goede kans ook door de andere groep te worden onderstreept.

Voor deze bevindingen bestaan verschillende verklaringen: voor de weergave van emotionele inhoud koos de auteur voor een bijzondere stijl; of de emotionele inhoud zorgde ervoor dat de lezers de woordkeuze opvallend

vonden. Voorgaande studies maken het ook mogelijk dat de stijlkeuzes de emoties bij de lezers oproepen. Juist deze ambiguïteit maakt deze opzet geschikt voor een stimulerende les: er kunnen verschillende visies naar voren komen, waarbij voor ieder argumenten aan te dragen zijn.

Het voorgestelde lesplan correspondeert met de stappen van het dialogisch leren (Janssen, 2009). De leerlingen gaan eerst bij zichzelf te rade wat de tekst met hen doet. In tweede instantie gaan ze hun reacties met elkaar vergelijken. De vergelijking kan tot zelf geformuleerde verwachtingen leiden over hoe de stijl van de tekst op lezers inwerkt. Er zijn hier geen correcte of foute antwoorden, noch met betrekking tot wat wel of niet onderstreept zou moeten worden (het gaat immers om wat de leerling zelf opvallend of emotioneel geladen vindt), noch hoe de overlap te verklaren is. Een open discussie hierover zou tot nadenken kunnen stimuleren over wat kansrijke hypothesen lijken te zijn. De leerling als onderzoeker.

De verwachting is dat er meer overlap zal zijn dan verschillen, en dat de leerlingen iets ontdekken over de kracht van stijl. Het is natuurlijk maar een hypothese.

Het verhaal

Katherine Mansfields verhaal 'Something childish but very natural' (1914) is te downloaden via <https://www.katherinemansfieldsociety.org/assets/KM-Stories/SOMETHING-CHILDISH-BUT-VERY-NATURAL1914.pdf>

Verwijzingen

- Grisot, G. (2020). *Examining readers' reactions to difficult narratives. A psycho-stylistic approach to Virginia Woolf's use of free indirect style*. PhD thesis University of Nottingham.
- Hakemulder, F. (ter perse). Empirical pedagogical stylistics: Reader response research in the classroom. In G. Watson & S. Zyngier. *Pedagogical stylistics in the 21st century*. Palgrave Macmillan.
- Hakemulder, F. Fialho, O., & Matthijs Bal. (2016). Learning from literature. Empirical research on readers in schools and at the workplace. In Burke, M., Fialho, O. & S. Zyngier (red.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19- 37) Amsterdam: Benjamins.
- Harash, A. (2019). *Attention, aesthetic appraisal and semantic noise while reading of a literary text*. PhD thesis, Tel Aviv University.
- Hoorn, J. (1997). Electrocortical evidence for the anomaly theory of metaphor processing: A brief introduction. In S. Tötösy de Zepetnek, & I. Sywenky (red.), *The Systemic and Empirical Approach to Literature and Culture as Theory and Application* (pp. 51-65). Edmonton: University of Alberta.

- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization, and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22(5), 389-407.
- Scapin, G. (in voorbereiding). *Foregrounding, emotions activation and empathic reactions*. PhD Dissertatie VU Amsterdam.
- Van Peer, W., Hakemulder, F., Sopcak, P., Castiglione, D., Fialho, O., Jacobs, A. (ter perse). Foregrounding. In D. Kuiken, A. Jacobs, G. Lauer, & M. Kuipers (red.), *Handbook of the empirical study of literature*. Berlin: DeGruyter.