

## Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands

### 1. Inleiding

In deze bijdrage wil ik in het kort opzet en resultaten weergeven van het onderzoek dat ik heb verricht op het gebied van leerling- en lezersgericht literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het Nederlandse Voortgezet Onderwijs.

Dat literatuuronderwijs wordt al lang gedomineerd door twee literatuurwetenschappelijke richtingen, de historisch-biografische en de structuralistische (Thissen e.a., 1988; Janssen, 1992). Aandacht voor het leven, de levensomstandigheden van de schrijver stond tot plusminus 1960 centraal: het werk werd geïnterpreteerd in het licht van de biografische gegevens van de auteur. Na 1960 is de tekst een belangrijker plaats gaan innemen: de structuralistische aanpak presenteert de tekst als autonoom geheel, wat aandacht voor auteur en lezer uitsluit.

Eind jaren zestig komen er, met name vanuit Duitsland en de Verenigde Staten ontwikkelingen op gang, waarbij de lezer, de derde pool in het communicatieproces, aandacht gaat krijgen. Receptie-esthetica in Duitsland, en *reader response criticism* in de Verenigde Staten stimuleren de ook bij ons opkomende belangstelling voor de lezer.

Ofschoon vanuit de literatuurdidactiek de afgelopen vijftien jaar erg veel moeite is gedaan om de lezersgerichte ideeën te vertalen naar de praktijk van het Voortgezet Onderwijs (voor de receptie-esthetica moet hier genoemd worden Rien T. Segers, voor *reader response criticism* Wam de Moor), kan gesteld worden dat dat Voortgezet Onderwijs erg behoudend heeft gereageerd. Uit het onderzoek van Janssen (1992) valt af te leiden dat leraren de methoden waarmee zij tijdens hun opleiding uitvoerig zijn geconfronteerd, blijven hanteren in hun lespraktijk. Interesse in andere vormen van literatuuronderwijs is er wel (Thissen e.a., 1988) maar de grote taakbelasting en (mede daardoor) de betrekkelijk geringe deelname aan nascholing zouden er debet aan kunnen zijn dat nieuwe opvattingen, zoals *reader response criticism*, nog niet op grote schaal ingang hebben gevonden in het literatuuronderwijs.

Een van de drijfveren achter mijn onderzoek was, ertoe bij te dragen dat theorie én praktijk van de leerling- en lezersgerichte benadering van literatuuronderwijs een grotere bekendheid zouden krijgen, met name bij docenten in het voortgezet onderwijs, aangezien deze benadering een waardevolle aanvulling zou kunnen betekenen op het bestaande literatuuronderwijs.

## 2. Het onderzoek

Het hier gepresenteerde onderzoek beoogde een lessenspakket op basis van *reader response criticism* te ontwikkelen en te evalueren. Dat betekende dat gestart werd met een literatuurstudie, om enig overzicht te krijgen in de veelheid van studies die in de afgelopen decennia in de Verenigde Staten onder de vlag van *audience-oriented* of *reader-oriented criticism* verschenen zijn. Vooral vanwege hun gerichtheid op de respons van de individuele leerling heb ik me uiteindelijk geconcentreerd op vier onderzoekers: Louise Rosenblatt, Norman Holland, David Bleich en Alan Purves. Vervolgens heeft een adaptatie plaats gevonden van aspecten uit hun theorieën aan de situatie in het Nederlandse Voortgezet Onderwijs.

Op basis van dit materiaal is een lessenspakket ontwikkeld van vijf lessen waarin essentiële aspecten van de Amerikaanse lezersgerichte literatuuraanpak aan bod komen. Dit lessenspakket heeft op grond van een *pilotstudy* enkele wijzigingen ondergaan en is vervolgens in negen scholen voor dagonderwijs, en een school voor dag-/avondonderwijs aan de leerlingen van de voorexamenklas VWO/HAVO voorgelegd. De lessen werden gegeven door de eigen docent.

Na elke les werden de leerlingen evaluatievragen voorgelegd. Vooraf is de beginsituatie van de leerlingen gepeild via een hiervoor ontworpen vragenlijst; na afloop is diezelfde vragenlijst opnieuw door de betrokken leerlingen ingevuld: eventuele wijzigingen onder invloed van de gegeven lessen konden daardoor zichtbaar worden.

Door ook op elke deelnemende school een controlegroep (een parallelklas van de proefgroep, waar mogelijk een klas van de 'proefdocent') de begin- en slotvragenlijst te laten invullen, terwijl zij in de onderzoeksperiode op de op die school gebruikelijke wijze (literatuur)les kregen, konden eventuele veranderingen onder invloed van de gegeven lessen zuiverder gemeten worden.

Na afloop zijn de bij het onderzoek betrokken docenten geïnterviewd, om hun ervaringen en reacties te weten te komen.

In de volgende paragrafen wordt nader ingegaan op de verschillende onderdelen van het onderzoekstraject.

## 3. De literatuurstudie

In de inleiding bij een standaardwerk uit 1980 over de lezersrol in de tekst (Suleiman & Crosman, 1980) geeft een van de twee samenstelsters, Susan R. Suleiman een uitvoerig overzicht van wat zij *audience-oriented* of *reader-oriented criticism* noemt. Het opmerkelijke in dat overzicht is, dat zo ongeveer iedere vorm van literatuurwetenschapsbeoefening 'ineens' de lezer ontdekt heeft en ingepast in de betreffende theorie. Suleiman onderscheidt zes benaderingen van *audience-oriented criticism*: (1) de retorische, (2) de semiotische en structuralistische, (3) de



fenomenologische, (4) de subjectieve en psycho-analytische, (5) de sociologische en historische, en (6) de hermeneutische.

Als bij elk van die benaderingen gekeken wordt in hoeverre de lezer daarin 'functioneert', dan blijkt het vrijwel steeds te gaan om min of meer abstracte constructies als de geïmpliceerde lezer, of, als tegenhanger van de *narrator*, de *narratee*, 'degene tegen wie verteld wordt', of de 'ideale lezer'. Alleen bij de subjectieve en psycho-analytische aanpak, zo stelt Suleiman, is er aandacht voor de individuele lezer: hier wordt gekeken naar de invloed van de persoonlijkheid en de persoonlijke geschiedenis op de interpretatie van literatuur, en naar de mogelijke toepassing van de theorieën in het klaslokaal.

Het belangrijkste verschil tussen *reader response criticism* en receptie-esthetica is gelegen in die aandacht voor de individuele lezer: receptie-esthetica is meer geïnteresseerd in de receptie van teksten door groepen lezers, dan in de respons van iedere lezer apart; vanuit literatuurdidactisch oogpunt een belangrijk verschil.

Het praten over *reader response criticism* wekt overigens ten onrechte de indruk dat het hier gaat om een min of meer samenhangende 'beweging'. De vier eerder genoemde theoretici, Rosenblatt, Bleich, Holland en Purves hebben op essentiële punten onderling sterk uiteenlopende visies, en hebben die ook in verschillende publicaties op soms zeer vinnige wijze naar buiten gebracht. Van een echt eenduidige aanpak is bij hen geen sprake, maar de overeenkomsten zijn toch groot genoeg om hen als een 'groep' bijeen te zetten, en de waarde en toepasbaarheid van veel van hun ideeën is dermate groot, dat deze de basis kunnen vormen voor leerlinggericht literatuuronderwijs.

Ze zetten zoals gezegd, de individuele lezer centraal, stellen dat verstand en gevoel samengaan in de respons van de lezer, en zien voor literatuur een wezenlijke rol weggelegd in de ontwikkeling van (met name) jongeren.

Rosenblatt (1968) spreekt van literatuur als 'exploratie' van de persoonlijkheid. Als literatuur met de goede leeshouding gelezen kan worden op school, dat wil zeggen niet *efferent*, gericht op het verkrijgen van kennis (van antwoorden op tevoren door de docent verstrekte vragen), maar *esthetisch*, dus met de mogelijkheid om op te gaan in het verhaal, dan kan een tekst heel veel oproepen, wat in een respons vastgelegd, als 'studiemateriaal over jezelf' kan dienen.

Holland (1988) beschrijft elke vorm van menselijk gedrag, dus ook lezen, als een feedbackproces met drie essentiële elementen: ten eerste de *feeding-back* van de *output*, een bepaalde gedraging, door de gevolgen van iets wat ik waarneem, mijn zintuiglijke *input*; ten tweede de vergelijking tussen wat ik waarneem en de norm die ik er op nahoud; deze vergelijking bepaalt het gedrag, dat dan weer leidt tot een nieuwe waarneming; en ten derde de norm, mijn individueel referentiekader, bepaald door mijn identiteitsthema, de 'diepste kern' van mijn persoonlijkheid. Dat identiteitsthema, de kern van de persoonlijkheid van het individu, vormt dus de norm waaraan de 'kwaliteit' van het waargenomene, het ervaren, wordt

afgemeten. Het individu start steeds het proces, en houdt het gaande. Dat betekent dat bij lezen de lezer centraal staat: via processen als projectie, introjectie en identificatie gaat hij een transactie aan met een tekst, en 'groeit' dankzij deze ervaring. Door reflectie over de eigen respons op literatuur en die van anderen kan de lezer (dus) komen in de richting van het aloude ideaal "Ken Uzelve!".

Op grond van onderzoeken uit de neurofysiologie stelt Holland dat ons intellect onlosmakelijk verbonden is met onze emoties: 'puur verstandelijk bezig zijn' is dus een onmogelijkheid.

Purves is met name bekend geworden door zijn evaluatiemodel (1971) waarmee niet alleen een curriculum opgezet en geëvalueerd kan worden, maar waarmee ook schoolboeken vergeleken, en toetsaanpakken getoetst kunnen worden. Thissen (1986) heeft dit model bewerkt.

Purves (1985) benadrukt dat de school (en in ruimer verband de maatschappij) een sterk sturende invloed heeft op de individuele kijk op (bijvoorbeeld) literatuur, leerlingen cultureel 'indoctrineert'.

Bleich hanteert het uitgangspunt *passion precedes the knowledge*: eerst moeten leerlingen enthousiast gemaakt worden. Hij heeft een uitvoerig pleidooi gehouden voor een subjectivistische wetenschapsaanpak (1978); dat houdt voor het klaslokaal in, zo stelt hij, dat kennis niet 'gevonden' wordt of aangedragen door de docent, maar door 'onderhandeling' tussen de groepsleden, leraar én leerlingen ontstaat: daarbij is de gelijkwaardigheid van meningen en personen essentieel; het proces van beïnvloeding van het individu door de groep en omgekeerd verdient aandacht.

Bleich ontwikkelde al in 1975 een heel concrete, 'veilige' benadering van individuele reacties op een literair werk (door De Moor (o.a. 1984) bewerkt voor ons taalgebied).

#### **4. De lessen van het lessenpakket**

Op basis van het bovenstaande is een serie van vijf lessen ontwikkeld. Gesteld mag worden dat in deze lessen de essentie van de gepresenteerde theorie is terug te vinden: het reflecteren op leesreacties, ervan uitgaand dat lezen voor een belangrijk deel 'jezelf in het verhaal stoppen' is, en rekening houdend met het feit dat je omgeving je reacties kleurt. In die vijf lessen kwamen aan bod:

1. De basisactiviteit bij deze aanpak, namelijk het min of meer spontaan, d.w.z. niet aan de hand van vragen van de docent, reageren op een literaire tekst, en vervolgens het verwoorden van leeservaringen, die het materiaal leveren voor de reflectie op eigen en andermans reactie.

Voor deze les werd gebruik gemaakt van het verhaal 'Het examen' van Oek de Jong.



De leerlingen noteerden na het lezen van de tekst hun eerste reacties, kregen vervolgens een korte instructie hoe een leesverslag er uit zou kunnen zien, en schreven vervolgens individueel hun leesverslag. Die leesverslagen werden klassikaal vergeleken en besproken. Daarna werd een en ander geëvalueerd.

2. Projectie als lezersactiviteit; zichtbaar gemaakt voor de leerlingen via opdrachten bij een literaire tekst, 'Bingham & Co.' van Lévi Weemoedt.

Na het lezen van dit verhaal en het noteren van hun eerste reacties kregen de leerlingen een lijst voorgelegd met aan de ene kant zo'n veertig karaktereigenschappen en aan de andere kant zo'n vijftien lichamelijke kenmerken. Het verhaal werd terzijde gelegd en de leerlingen werd gevraagd om karakter en uiterlijk te beschrijven van de ik-verteller, aan de hand van de lijstkenmerken (die men zelf nog mocht aanvullen). De antwoorden moesten kort worden toegelicht.

De 'ik' die in het verhaal amper iets over zichzelf vertelt, werd door de leerlingen van de meest uiteenlopende kenmerken voorzien, met toelichtingen die vaak veel meer van de leerling dan van de 'ik' duidelijk maakten. Ook hier volgde na afloop een individuele evaluatie.

3. Identificatie als lezersactiviteit, en de gevolgen daarvan voor de lezer, zichtbaar gemaakt door middel van opdrachten bij het verhaal 'De zwemmer' van Anna Blaman.

Na het lezen van het verhaal werd de leerlingen gevraagd om hun visie op de ik-vertelster en haar opvattingen te verwoorden, en aan te geven wat ze van haar tegenspeelster, de vriendin van de 'ik' vonden.

Daarna werd gevraagd om zich te verplaatsen in de vriendin, het verhaal te herlezen en daarbij heel nadrukkelijk te kijken naar *haar* gedrag en reacties, en *haar* visie kort te verwoorden. Bij de evaluatie werd o.a. gevraagd voor wiens standpunt men uiteindelijk koos.

4. Meefantaseren (in de termen van Lesser (1975) 'analogiseren') als lezersactiviteit, zichtbaar gemaakt door de leerlingen de afloop te laten schrijven van een van zijn oorspronkelijke einde ontdaan verhaal, 'De afgang van Apollo' van Monique Thijssen.

Na het lezen van het grootste deel van het verhaal (dat van zijn titel was ontdaan om ongewenste sturing te voorkomen), werd gevraagd: 'Hoe vind *jij* dat dit verhaal moet eindigen?'

De verhaaleinden werden geïnventariseerd. Er bleken zo'n vijf verschillende typen te onderscheiden op basis van de oplossing die men had gekozen voor het probleem waar de hoofdpersoon in het verhaal mee geconfronteerd werd: van erg agressief tot heel lief, van nogal onvolwassen tot erg evenwichtig.

5. Groepsprocessen rondom de formulering en de presentatie naar anderen van de lezersreactie op een literaire tekst, 'Misbruik wordt gestraft' van Jan Donkers.

Er is verschil, zo stelt Rosenblatt (1978:22 e.v.) tussen evocatie, dat wat een tekst bij een lezer oproept, en respons, datgene wat hij daarvan naar buiten brengt. Bij de uitwisseling van leeservaringen speelt de omgeving, de groep waarin dat gebeurt, een belangrijke rol: *wat* men naar buiten brengt, en *hoe* men dat formuleert, is afhankelijk van de groep waarin een en ander plaatsvindt. Samen zorgen de groepsleden in een soort 'onderhandelingsproces' voor een min of meer algemeen geaccepteerde interpretatie, zoals elke vorm van kennisverwerving eigenlijk een *intersubjective negotiation* is, in de woorden van Bleich (1978:125).

Omdat het hoogst twijfelachtig is of ooit in een klassesituatie de evocatie zuiver zichtbaar gemaakt kan worden (dat zou vragen aan de leerlingen betekenen als 'in hoeverre is dit je *echte* mening over of waardering voor het verhaal; in hoeverre is je mening gekleurd door reacties die je verwacht uit de klas?'), is hier gekozen voor een vorm van 'indirecte bevraging'. Tegenover elkaar werden gezet de eigen verwoorde reactie en de verwachtingen die men had van de reacties van de klasgenoten. Door na een korte bespreking van de reacties op dit verhaal nogmaals om de eigen verwoorde reactie en de verwachtingen ten aanzien van de reacties van anderen te vragen, kon toch een en ander duidelijk worden voor de leerlingen zelf van de afwegingen die men maakte (en vaak aan anderen toeschreef!), tussen de eerste spontane reacties op verhaal en bespreking, en de verwoording van de reacties ten overstaan van de groep.

## 5. De meetinstrumenten

Om erachter te komen hoe de deelnemers aan dit onderzoek reageerden op het lessenpakket op basis van *reader response criticism* werden drie 'meet-instrumenten' gehanteerd, een begin-/slotvragenlijst voor de leerlingen van proefgroepen en controlegroepen, de tussentijdse evaluatievragen aan de leerlingen van de proefgroepen, en interviews met de docenten van de proefgroepen.

### 5.1. De begin-/slotvragenlijst

De beginvragenlijst had als functie, de beginsituatie te schetsen van de leerlingen ten aanzien van de voor dit onderzoek belangrijke aspecten van hun lezersrol, hun lezersactiviteiten.

Van een deel van deze aspecten (bijvoorbeeld leesfrequentie) mocht verwacht worden dat ze gedurende de (korte!) periode van het onderzoek geen wijziging zouden ondergaan. Voor een ander deel gold dat ze betrekking hadden op (sub-)doelstellingen van de *reader response* aanpak (bijvoorbeeld aanzetten tot reflectie over eigen en andermans leeservaringen). Na afloop van de lessenreeks zouden de vragen die betrekking hadden op deze categorieën misschien wél anders beantwoord worden.

De slotvragenlijst, identiek aan de beginvragenlijst, had de functie, deze veronderstelling na te gaan.

## 5.2. De evaluatievragen na de afzonderlijke lessen

Na elke les vond een tussentijdse evaluatie plaats aan de hand van een individueel in te vullen vragenformulier. De eerste twee vragen waren steeds identiek: 'Had je dit verhaal al eerder gelezen?' en 'Druk je algemene waardering voor het verhaal uit in een cijfer (1 = zeer slecht, 10 = zeer goed)'. Een al eerder gelezen, en misschien al uitvoerig bestudeerd verhaal wordt, zo mag men aannemen, anders ervaren dan een volstrekt nieuw verhaal.

Door ook steeds te vragen naar een algemene waardering voor het verhaal werd het mogelijk, eventueel optredende opvallende verschillen in de reacties op de verschillende lespakketonderdelen (minstens gedeeltelijk) te verklaren: iemand die een bepaald verhaal niet erg geslaagd vindt, kan daardoor beïnvloed worden in zijn reactie op de rest van het betreffende lespakketonderdeel.

Bij de overige vragen op het evaluatieformulier werd steeds geprobeerd een beeld te krijgen hoe de leerling de tekst beleefd en de les ervaren had.

De laatste twee vragen waren steeds in *learner-report* vorm: 'in deze les is mij vooral opgevallen...', en 'van dit alles heb ik geleerd...'; hierdoor kregen de leerlingen steeds de mogelijkheid, aandachtspunten en leereffecten van allerlei aard te vermelden.

## 5.3. De docenteninterviews

Met de docenten van de proefgroepen was de afspraak gemaakt dat ze meteen na afloop van de laatste les geïnterviewd zouden worden over de gang van zaken rondom de proeflessen, over hun eigen houding ten aanzien van het lesmateriaal en hun inschatting van de reacties van de leerlingen. Daarnaast kwam steeds ter sprake wat op de proefschool de gebruikelijke vorm van literatuuronderwijs was, welke boeken eventueel gebruikt werden, en of men met de hier geboden aanpak nog wel eens verder zou willen gaan. Ten slotte konden de geïnterviewden nog aanvullen wat er naar hun mening in het gesprek niet (voldoende) aan de orde was gekomen.

## 6. De onderzoeksresultaten

Achtereenvolgens wordt hier ingegaan op de uitwerking van de lessen door de leerlingen en de antwoorden op de tussentijdse evaluaties (6.1), de antwoorden op de gesloten vragen van de begin-/slotvragenlijst (6.2), de antwoorden op de



*learner-report*vragen die aan de slotvragenlijst van de proefgroep waren toegevoegd (6.3) en de reacties van de docenten van de proefgroepen (6.4).

### 6.1. De uitwerking van de lessen door de leerlingen

Van de tien deelnemende scholen kwam in de proefgroepen van 271 leerlingen, en in de controlegroepen van 192 leerlingen alle materiaal terug, d.w.z. van de proefgroepeleringen alle lesmateriaal en van beide groepen zowel de begin- als de slotvragenlijst. De proefgroepen en controlegroepen kwamen in samenstelling (jongens/meisjes, gemiddelde leeftijd, en 'kwaliteit' (gemiddeld rapportcijfer) duidelijk overeen.

Les 1 leverde korte 'eerste reacties' op, vaak eenwoordig, en uitvoeriger leesverslagen, gemiddeld de helft van het ter beschikking gestelde A-viertje. Vooral werd daar ingegaan op de kwaliteit van het verhaal als geheel (bij ruim 90% van de leerlingen). 42% besteedde aandacht aan het karakter en gedrag van de hoofdpersonen, 39% besprak de gevoelens n.a.v. het verhaal, 22% ging in op normen en waarden n.a.v. de tekst, 15% besprak verwachtingen en ruim 10% besprak zijn waardering voor stijl, vorm en structuur. De meeste leerlingen vereenzelvigden zich met de belangrijkste hoofdpersoon, de examenkandidaat. Verwachtingen die geuit werden betroffen vrijwel steeds de afloop, die voor de meesten als een pijnlijke verrassing kwam.

Bij de evaluatie werd voor dit verhaal gemiddeld 6.52 gegeven, door jongens iets meer (6.68) dan door meisjes (6.34). Op de vraag of het verhaal door de manier van behandelen boeiender was geworden, antwoordde ongeveer eenderde van de leerlingen 'ja', eenderde 'nee' en eenderde 'neutraal'. Opvallend was de reactie op 'het verhaal riep duidelijk gevoelens bij mij op'. Bijna 35% antwoordde hier ja, ruim 40% met nee, maar meer dan de helft van de nee-zeggers deed in het eigen leesverslag allerlei uitspraken over de eigen gevoelens. Dit zou erop kunnen wijzen dat bij leerlingen het aspect 'gevoelens' onvoldoende geëxploreerd is: ze lijken niet in staat hun eigen reacties correct te interpreteren. Er was hierbij geen verschil te constateren tussen jongens en meisjes: door beide geslachten werden allerlei gevoelens verwoord, en werd tegelijkertijd dat verschijnsel als zodanig niet herkend.

Het verhaal zette slechts een kleine minderheid (ruim 12%) aan tot nadenken over het eigen gedrag.

De reacties op de eerste *learner-report*vraag 'Bij de uitwisseling van leeservaringen is me opgevallen...' waren grofweg in drie typen in te delen:

1. 'dat (bijna) iedereen er anders over denkt'/'dat er heel veel verschillende meningen zijn' (zo'n 38%);
2. 'dat (bijna) iedereen dezelfde mening heeft' (zo'n 22%);



3. 'dat ik het verhaal nu beter begrijp'/'dat je op deze manier van anderen veel kan leren' (zo'n 12%).

Heel opmerkelijk is het dat type 1 en 2 in elke klas naast elkaar voorkomen. Simpel gesteld reageert in elke klas een deel van de groep met 'wat zijn we toch verschillend in onze antwoorden', terwijl een ander deel van diezelfde groep na dezelfde klassikale bespreking stelt 'wat zijn we het toch allemaal mooi met elkaar eens'.

Uit het feit dat 60% van de leerlingen aandacht besteedt aan dit aspect (hetzelfde zijn als/verschillen van klasgenoten), en dat niet alleen bij deze les - het komt bij elke les weer terug - blijkt wel hoezeer de *reader response critics* gelijk hebben als ze stellen dat zeker jongeren in deze leeftijdsfase erg geïnteresseerd zijn in de eigen persoonlijkheid en de plaats binnen de groep. Bezig zijn met literatuur op deze manier zal alleen al daardoor motiverend werken, zo stellen ze.

Bij de reacties op de tweede *learner-report*vraag, 'Van dit alles heb ik geleerd...' waren ook grofweg drie typen te onderscheiden:

1. opmerkingen over het al of niet boeiend zijn van het verhaal ('hoe langer ik met zo'n verhaal bezig ben, hoe boeiender het wordt');
2. opmerkingen over de manier van bezig zijn met literatuur ('dat het uitwisselen van meningen over een verhaal op deze manier heel nuttig kan zijn');
3. 'levenslesachtige' uitspraken voortkomend uit de inhoud van het verhaal (bijvoorbeeld 'dat je niet per se altijd naar een nog betere situatie moet streven, maar tevreden moet zijn met wat je hebt').

Het verhaal van les 2 kreeg gemiddeld 7.26 als waardering, waarbij de meisjes veel positiever waren in hun beoordeling dan de jongens (7.42 tegen 7.07). Men vulde de lijst met karaktereigenschappen en uiterlijke kenmerken in en aan. Het is bij deze schriftelijke aanpak natuurlijk onmogelijk aan te geven wanneer er precies sprake is van projectie, waar het in deze les om draaide, maar bij nogal wat toelichtingen door leerlingen is er alle aanleiding om aan te nemen dat er sprake is van dit verschijnsel. Uit de reacties op de vraag naar leerervaringen blijkt dat nogal wat leerlingen zich daarvan ook bewust geworden zijn. En dat was de doelstelling van deze les.

Ook bij deze les was de situatie weer zo dat binnen een en dezelfde groep, leerlingen met stelligheid beweerden dat zo ongeveer iedereen dezelfde antwoorden gaf, terwijl andere leerlingen volhielden dat iedereen iets anders had geantwoord. Maar liefst bijna 80% van de leerlingen was bezig met deze vorm van reflectie.

Het verhaal van les 3 werd gemiddeld het laagst gewaardeerd van de vijf verhalen: 6.01. Meisjes waren duidelijk positiever dan jongens: 6.30 tegenover 5.72.

Doelstelling van deze les was, de gevolgen van identificatie te laten zien en ervaren. Er trad inderdaad een opmerkelijke verschuiving op in standpunten en

sympathie t.a.v. de verhaalfiguren, nadat volgens opdracht het verhaal vanuit een andere invalshoek, vanuit een identificatie met een andere verhaalfiguur was herlezen. Nogal wat leerlingen realiseerden zich blijkens hun uitspraken bij de evaluatievragen dat ze zich min of meer automatisch inleven in degene die het verhaal vertelt, en het standpunt overnemen van die verteller, terwijl ze tot een andere visie komen als ze daar eens kritisch bij stilstaan.

Het verhaal van les 4 dat door de leerlingen van een zelf verzonnen einde moest worden voorzien, werd gemiddeld gewaardeerd met 7.21 (jongens 6.97, meisjes 7.44). In de aangeboden tekst moet een vijftienjarige jongen, voor de zoveelste keer samen met zijn moeder op vakantie in Italië, constateren dat zijn moeder hun 'twee-eenheid' verbreekt: ze zich laat inpalmen door een Italiaan. In zijn onverwachte eenzaamheid vraagt de jongen zich af hoe het nu verder moet. Het oorspronkelijke verhaaleinde, waarin de oplossing die de schrijfster de jongen laat kiezen, werd gepresenteerd, was verwijderd.

Jongens kozen over het algemeen duidelijk voor een ander type einde dan meisjes; ze lieten de hoofdpersoon vaker naar geweld grijpen als oplossing voor zijn probleem. Als meisjes al geweld in hun verhaaleinde beschreven, was dat in de helft van de gevallen 'op zichzelf gericht': de hoofdpersoon koos daar voor zelfmoord.

Tussen de verschillende klassen bestonden opvallende verschillen in keuze van het type einde (zo koos op een school bijna de helft van de leerlingen voor wat ik als een 'volwassen oplossing' zou typeren (de jongen accepteert dat de moeder haar leven moet leiden, en hij het zijne: hij zoekt een vriendin van zijn eigen leeftijd), en op een andere school meer dan de helft voor wat ik de 'onvolwassen oplossing' zou noemen (de zoon slaagt erin zijn moeder de relatie met haar vriend te laten beëindigen; ze kiest voor de band met haar zoon, alles wordt weer zoals vroeger).

Bij de evaluatievragen werd in nogal wat antwoorden duidelijk dat de doelstelling bij deze les bereikt was, dat men dus inderdaad het verband ging zien tussen hoe men fantaseert en wie, wat, hoe men is.

In les 5, de les over *intersubjective negotiation* gaven de leerlingen schattingen van het klassegemiddelde voor en na de klassikale uitwisseling van argumenten, en gaven hun eigen oordeel, ook voor en na de klassikale bespreking.

Uit die cijfers ontstaat een beeld van het 'onderhandelingsproces' binnen de groepen, en wordt iets zichtbaar van de afwegingen van de verschillende individuen bij de verwerking van evocatie tot respons.

Bij de schatting van de groepsreacties was 'sekse' een belangrijke factor: men vulde vaak voor het andere geslacht in wat dat wel zou vinden van zo'n verhaal, en vaak was die verwachting stereotiep: 'jongens houden van ruige praat, meisjes kunnen daar niet tegen'. De werkelijkheid in nogal wat proefklassen week sterk af van dit stereotiepe beeld.



Uit de opmerkingen van veel leerlingen kwam duidelijk naar voren dat men intensief bezig was geweest met de afweging van de eigen reactie tegen de verwachte klassereactie, dat men nagedacht had over groepsbeïnvloeding, en zo zicht had gekregen op het eigen gedrag in de classesituatie.

Overigens kreeg het verhaal gemiddeld 6.87 als waardering, 7.03 van de jongens, 6.70 van de meisjes.

## 6.2. De antwoorden op de gesloten vragen van de slotvragenlijst van de proefgroepen

Te verwachten viel dat tussen de antwoorden op de beginvragenlijst van proefgroep en controlegroep geen opmerkelijke verschillen aan te wijzen zouden zijn (het ging steeds om twee parallelklassen op dezelfde school, waarvan de een 'toevallig' proefgroep en de ander controlegroep was geworden).

Te verwachten viel vervolgens dat tussen de antwoorden op de beginvragenlijst en op de slotvragenlijst bij de controlegroep nauwelijks verschil zou zijn, omdat in de periode daartussen volgens de op die school gebruikelijke manier werd doorgewerkt.

En ten slotte viel te verwachten dat tussen de antwoorden op de beginvragenlijst en op de slotvragenlijst bij de proefgroep wel verschillen aan te wijzen zouden zijn, en wel bij die vragen die betrekking hadden op de (sub)doelstellingen van de *reader response* aanpak die aan deze leerlingen was gepresenteerd tussen de twee momenten van invulling van de vragenlijsten.

In grote lijnen kwamen die verwachtingen uit. Toch waren lang niet alle scores op de vragen keurig 'volgens het boekje': bij de controlegroep bijvoorbeeld traden er bij enkele vragen kleine verschuivingen op die moeilijk te verklaren waren.

Een effect dat duidelijk optrad, zowel bij de controlegroep als bij de proefgroep, was dat de antwoorden bij de tweede invulling vaak minder 'extreem' werden: een antwoord 1 ('helemaal eens') werd vaak 2 ('eens'), zo ook werd een 5 ('geheel oneens') vaak een 4 ('oneens').

Maar de resultaten bij de vragen aan de proefgroep over de (sub)doelstellingen van de *reader response* aanpak waren opmerkelijk: bij vrijwel alle itemscores was er sprake van een verschuiving in de verwachte richting. Naast deze meting op ordinaal niveau is gewerkt met de somscore van de vijfendertig vragen, dus op intervalniveau. Zo'n somscore werkt natuurlijk vervlakkend, maar wel kan hiermee in één getal 'vooruitgang' of 'achteruitgang' gemeten worden. Als de somscore op de slotvragenlijst lager werd, betekende dit dat de leerling positiever was gaan denken over literatuur en literatuuronderwijs op de *reader response* wijze.

Welnu, de proefgroep als geheel ging van 103.87 vooraf, naar 103.27 achteraf, de controlegroep van 105.27 vooraf naar 106.02 achteraf. De jongens in de proefgroep gingen van 108.04 naar 107.88, de meisjes in de proefgroep van 101.52

naar 100.67; de jongens van de controlegroep van 108.64 naar 109.20 en de meisjes van de controlegroep van 100.85 naar 102.28.

Geen enorme verschuivingen (die vielen ook niet te verwachten), maar de cijfers bevestigen het beeld dat uit de *learner-report* antwoorden naar voren komt.

De resultaten van de verschillende scholen liepen nogal uiteen. Bezien is hoe deze verschillen tussen de scholen te verklaren waren. Allerlei achtergrondvariabelen uit de 'onveranderlijke' vragen, zoals 'motieven om te lezen' of het rapportcijfer Nederlands zijn gekruist met de somscores. Alleen voor leesfrequentie leverde dat een significant resultaat op. Uitgewerkt houdt dit in dat jongens uit de proefgroep die zeggen veel te lezen, ten opzichte van de jongens uit de controlegroep die ook veel lezen 3.78 positiever reageren. Meisjes uit de proefgroep die zeggen veel te lezen reageren 0.46 positiever dan hun 'collega's' uit de controlegroep. Jongens uit de proefgroep die zeggen niet veel te lezen, reageren 0.35 negatiever dan hun niet veel lezende controlegroepcollega's en meisjes uit de proefgroep die niet veel lezen reageren weer veel positiever dan weinig lezende meisjes uit de controlegroep (3.17). De enige categorie die dus op deze aanpak niet positief reageert, is die van jongens die niet zo van lezen houden; een proefklas die veel van deze leerlingen telt, reageert als geheel dus negatief ten opzichte van de controlegroep op die school.

### 6.3. De antwoorden op de *learner-report* vragen bij de slotvragenlijst van de proefgroepen

Aan het einde van de slotvragenlijst van de proefgroepleerlingen werden drie *learner-report* vragen voorgelegd. Respectievelijk waren dat:

1. In deze lessenreeks is me vooral opgevallen...
2. Van deze lessenreeks heb ik over literatuur geleerd...
3. Van deze lessenreeks heb ik over mezelf geleerd...

De respons hierop was resp. 86%, 74% en 66%.

Bij de eerste stelling antwoordt bijna de helft van de leerlingen (47.1%) 'dat meningen (reacties, smaken) over literatuur (verhalen) zo sterk uiteen kunnen lopen'. De groep die blijft volhouden dat men het in de groep allemaal eens is, is danig geslonken, tot 4.4%. Van 9.6% komt een opmerking waaruit waardering blijkt voor de aanpak; negatieve opmerkingen komen van 6.8%.

Bij de tweede stelling antwoordt 54.8% 'dat literatuur (toch) leuk is'/'(toch) interessant is', maar 17.9% zegt 'niks'/'niet veel' geleerd te hebben.

Bij de derde stelling zegt 50.0% van de leerlingen 'ik vind lezen op deze manier leuk'/'ik vind deze aanpak leuk', maar 21.7% stelt: 'Ik heb van dit alles niks geleerd'/'ik vind dit niet leuk'. Van 21.7% komen opmerkingen over hun beïnvloedbaarheid, van 14% over hun plaats in de groep.



#### 6.4. De docenteninterviews

Het 'normale' literatuuronderwijs op de deelnemende scholen bestond voornamelijk uit structuuranalyse en literatuurgeschiedenis. Er bleek geen aantoonbaar verband tussen de 'normale' werkwijze en het al of niet positief reageren op de hier aangeboden literatuurdidactische aanpak.

In de gesprekken met de deelnemende proefgroepdocenten kwamen drie opmerkingen vooral naar voren:

1. Veel leerlingen hadden (in het begin) moeite met het formuleren van hun lees- en leerervaringen, hun gevoelens.
2. De tijdsplanning was aan de krappe kant, de verschillende lesonderdelen moesten (te) snel worden afgerond.
3. Het tijdstip in het schooljaar waarop dit experiment werd uitgevoerd (aan het begin van het schooljaar, in september), was in verband met het groepsvormingsproces, niet zo gelukkig gekozen.

Gezien in het licht van deze opmerkingen wordt de betrekkelijk geringe omvang van de verschuiving in de somscores (zie 6.2) verklaarbaar.

Verder waren de proefgroepdocenten van gematigd tot erg enthousiast over de *reader response* aanpak.

#### 7. Conclusie

Samenvattend kan gesteld worden dat de uitgangspunten van *reader response criticism* in de praktijk 'werken'; dat de hoofdpunten van de theorieën van de belangrijkste *reader response critics* te vertalen zijn in doelstellingen die in de hier uitgewerkte lessen haalbaar blijken te zijn, waarmee een bijdrage wordt geleverd aan het literair competent maken van de leerling (zie voor deze term Coenen & De Moor, 1992, en de aanvulling daarop in Dirksen, 1995).

Het hier gepresenteerde lessenspakket riep bij leerlingen en docenten overwegend positieve reacties op. Het sluit aan bij de behoefte van leerlingen om zicht te krijgen op zichzelf, op overeenkomsten en verschillen met leeftijdgenoten. Het blijkt aan te zetten tot communiceren over de literaire teksten en de reacties op die teksten. Het geeft inzicht in verschillende aspecten van de lezersrol, en de rol van de groep bij de individuele waardering, en het stimuleert de individuele ontplooiing.

Natuurlijk zijn er factoren aan te voeren om het positieve beeld dat hier geschetst werd, te relativiseren. Het hier gepresenteerde onderzoek is niet volgens strikt sociaal-wetenschappelijke normen opgezet en zeker niet 'onder laboratoriumcondities' verricht. Al te boude conclusies dienen dus vermeden te worden.

Twee pijlers van de hier gepresenteerde literatuurdidactische aanpak: gevraagd worden naar cognitieve én affectieve reacties, en aangezet worden tot reflectie,

waren voor vrijwel alle bij dit onderzoek betrokken leerlingen nieuwe aspecten. Veel leerlingen, zo stellen medewerkende docenten, moesten hier duidelijk even aan wennen. Als men dat in ogenschouw neemt bij het taxeren van de leerling-reacties, is het een niet zo onlogische verwachting dat een aanpak als deze, wanneer die niet beperkt blijft tot vijf 'losse' lessen, maar geïntegreerd wordt in het programma tot nog meer positieve c.q. nog positievere reacties zal leiden. Die verwachting zou door nader onderzoek getoetst moeten worden.

Dat leraren en leerlingen over het algemeen positief staan tegenover een leerlinggerichte, lezersgerichte literatuuronderwijsaanpak, zoals hier gepresenteerd, is verheugend, nu de voorstellen van de Vakontwikkelgroepen die zich met literatuuronderwijs bezighielden (Nederlands, Moderne Vreemde Talen en Culturele en Kunstzinnige Vorming), duidelijk gericht zijn op een dergelijke literatuuronderwijsaanpak.

### Bibliografie

- Bleich, D. (1975). *Readings and Feelings*. Urbana, Illinois.
- Bleich, D. (1978). *Subjective criticism*. Baltimore.
- Coenen, L. & W. de Moor (1992). Het begrip "literaire competentie". In: De Moor & Van Woerkom (red.), 11-18.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Holland, N. (1988). *The Brain of Robert Frost*. New York.
- Janssen, T. (1992). *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Amsterdam.
- Janssens, J.M.A.M. (1988). *Ogen doen onderzoek; een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam/Lisse.
- Lesser, S.O. (1975). *Fiction and the Unconscious*. Chicago.
- Moor, W.A.M. de (1984). Alwat vanzelf wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstveraringsmethoden. In: *Forum der Letteren* 25, 4, 259-274.
- Moor, W.A.M. de & M. van Woerkom (red.) (1992). *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag.
- Purves, A.C. (1971). Evaluation of learning in literature. In: B. Bloom, J.T. Hastings & G.F. Madaus (eds.), *Handbook on formative and summative evaluations of student learning*. New York.
- Purves, A.C. (1985). That sunny dome: those caves of ice. In: Ch. Cooper (red.), *Researching response to literature and the teaching of literature*. Norwood, New Jersey, 54-69.
- Suleiman, S. & I. Crosman (1980). *The Reader in the Text*. Princeton, New Jersey.
- Thissen, J. (1986). *Purves revisited*. Literatuurdidactische Verkenningen 22A. Nijmegen.
- Thissen, J., D. Neijts & N. Rowan (1988). *Leraren over literatuuronderwijs*. Nederlandse Taalunie Voorzeten nr. 15. Den Haag.