

# Literatuuronderwijs en emotionele intelligentie

*Leerlingen literair competent maken is op zich al een moeilijke en tijdrovende zaak. Desondanks wordt in dit artikel gepleit om gedeelten van dat literatuuronderwijs ook nog in te zetten voor een ander doel, namelijk in het kader van het vergroten van de emotionele intelligentie van leerlingen.*

Joop Dirksen

Sinds de introductie van het begrip ‘emotionele intelligentie’ in ons land, nu zo’n jaar of zeven, acht jaar geleden, is er veel gebeurd op dit gebied: er is veel over gepubliceerd, er worden – tegen forse betaling – EQ-tests afgenomen door commerciële instituten, er worden tv-programma’s opgezet om heel Nederland te laten kennismaken met het onderwerp (BNN!); er is duidelijk een zekere hype ontstaan. Al langer was het duidelijk dat niet (cognitieve) intelligentie (alleen) succes in het leven bepaalt: heel wat intelligente ‘mislukkelingen’ enerzijds en heel wat geslaagde, minder intelligente mensen bewezen dat al heel lang. Natuurlijk spelen zaken als motivatie, doorzettingsvermogen, ‘je kansen benutten’ een belangrijke rol bij ‘succes in het leven’, hoe je dat succes ook wilt definiëren. In de theorieën rond emotionele intelligentie wordt nader ingevuld wat er onder deze vorm van intelligentie verstaan moet worden. Ruben Bar-On, ontwerper van de inmiddels veel gebruikte test ‘Emotional Quotient Inventory’, in Nederland bewerkt door Derksen en Jeuken, onderscheidt vijf terreinen: ‘intrapersoonlijke vaardigheden’ (bijvoorbeeld zelfbeeld, assertiviteit), ‘interpersoonlijke vaardigheden’ (bijvoorbeeld empathie, sociale verantwoordelijkheid), ‘stress management’ (stresstolerantie

en impulscontrole), ‘adaptatie’ (bijvoorbeeld realiteitstoetsing, flexibiliteit) en ‘algemene stemming’ (mate van optimisme, en geluksgevoel). Het positieve van emotionele intelligentie is dat deze, in tegenstelling tot cognitieve intelligentie, te vergroten is: wie bij een IQ-test 120 scoort, heeft geluk gehad, want is met een helder verstand geboren. Wie (dik) onder de 100 scoort, heeft in dit opzicht pech gehad: er is amper of geen verbetering mogelijk. Dat ligt geheel anders met emotionele intelligentie: met de nodige training is hier nog heel wat te ontwikkelen, de hoogte van het EQ is te beïnvloeden.

## Schoolprogramma

Nu kan men zich de vraag stellen wat het belang is van dit soort cijfers: een mens is meer dan een IQ en/of een EQ. Maar het lijkt geen twijfel dat het belangrijk is om aan een aantal van de aspecten van emotionele intelligentie, belangrijke sociale vaardigheden, aandacht te besteden in het schoolcurriculum, simpelweg omdat een school niet alleen een kennisinstituut is. Deze onderwerpen kunnen in de begeleidingssfeer aan bod komen, maar waarom ook niet op die momenten in de vaklessen wanneer daar alle aanleiding toe bestaat? In het kader van een scholenproject

van Ons Middelbaar Onderwijs in Noord-Brabant, onder supervisie van het Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC) heb ik een curriculum ‘Communicatie en Emotionele Intelligentie’ ontwikkeld, bedoeld voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Die lessen zijn een mix van training in taalvaardigheid en sociale vaardigheid, voor een belangrijk deel gebaseerd op de theorie van Daniël Goldman. Dat curriculum kan ingezet worden als een vak, dus op het lesprogramma – dat gebeurt inmiddels al voor het derde jaar op ‘mijn’ school, het Pleincollege Eckart – maar kan ook gebruikt worden in mentoruren.

## Literatuurles

Ook in bestaande vakken is het mogelijk om te werken aan de emotionele intelligentie van leerlingen. De literatuurles is daarvoor bij uitstek geschikt. Twee ‘hoofdvaardigheden’ van emotionele intelligentie die belangrijk zijn voor goed functioneren in de maatschappij, spelen een belangrijke rol in de literatuurles en het is dus niet zo heel vreemd om eens even stil te staan bij de mogelijkheden die de literatuurles bijna vanzelf biedt om leerlingen verder te brengen in deze vaardigheden. Het gaat hierbij om intrapersonlijke en interpersoonlijke vaardigheden, respectievelijk ‘zelfkennis’, ‘emotionele zelfbewustheid’ en ‘empathie’.

In mijn dissertatie *Lezers, literatuur en literatuurlessen* heb ik de theorieën van

literatuurwetenschappers als David Bleich en Norman Holland bewerkt voor de praktijk van het Nederlandse literatuuronderwijs. Holland is behalve literatuurwetenschapper ook psychoanalyticus en heeft in zijn boeken duidelijk gemaakt dat elke reactie op een literaire tekst typerend is voor de persoon van de lezer. Wie zijn responsen op literatuur kritisch beziet, herkent patronen in die reacties, krijgt op deze wijze informatie over zichzelf. Bij lezen speelt behalve identificatie immers ook projectie een grote rol: je persoonlijkheid, je wensen, je angsten, je fantasieën stop je in een tekst en die mix van identificatie en projectie draagt bij aan de aantrekkelijkheid van lezen. Wat je in het verhaal aantreft, heb je voor een deel er eerst zelf ingestopt. Een op basis hiervan gemaakte les die ik aan mijn proefgroep van driehonderd leerlingen voorlegde, was het

individueel afmaken van een van het einde ontdaan verhaal. Aangetoond werd enerzijds dat iedere lezer tijdens het lezen zijn eigen verwachtingen ontwikkelt over het verhaaleinde, maar anderzijds ook dat dat zelf verzonnen verhaaleinde typerend is voor hem of haar. Zo kwamen er verhaaleindes vol agressie, zielige aflopen naast gelukkige, 'volwassen' oplossingen naast kinderlijke: iedereen verzint op basis van de eigen karakterstructuur. Zonder dat je als docent amateur-psycholoog gaat spelen, is het mogelijk om leerlingen te begeleiden in het vergroten van hun zelfkennis, ze te laten ervaren dat ze door hun reacties kritisch te bezien, meer zicht krijgen op hoe ze blijkbaar in elkaar steken.

#### Emotioneel zelfbewustzijn

Veel leerlingen hebben als gevraagd wordt naar hun gevoelens bij een lite-

raire tekst, zeker aanvankelijk, moeite om zich te realiseren dat ze iets voelen. Omgaan met emoties is voor veel jongeren een probleem, en dat begint bij het herkennen van gevoelens. De systematische vraag 'wat roept deze passage, deze tekst bij je op?' kan de aanzet zijn tot verbetering op dit terrein, ten minste: als de docent de moeite neemt om dóór te vragen, en geen genoegen neemt met vaagheid. Als oefening kan aan het begin van het literatuuronderwijs traject een reeks korte passages met een sterke emotionele lading worden voorgelegd aan leerlingen. Aan de hand daarvan kan getoond worden dat gevoelens, opgeroepen door een literaire tekst, natuurlijk 'verdund' zijn, dat wil zeggen: minder hevig dan ze zouden zijn als je de situatie in werkelijkheid beleefde; maar tegelijkertijd ook heel 'zuiver': bij een literaire tekst mag je ongeremd bijvoorbeeld boosheid voelen of jaloezie of leedvermaak. Leerlingen moeten leren dat elke tekst emoties oproept en dat ze in hun leesverslag daar dan ook aandacht aan moeten besteden. En reflectie over de eigen leesverslagen zal dan kunnen leiden tot (iets) meer zelfkennis, een (iets) groter emotioneel zelfbewustzijn.

#### Empathie

Een ander aspect is het ontwikkelen van empathie, van inlevingsvermogen. Elk menselijk gedrag is voor de betrokkene vanuit zijn of haar situatie logisch. 'Raar' is gedrag alleen in de ogen van anderen, die in zo'n situatie niet zó zouden handelen. Als dus systematisch bij het bespreken van korte verhalen in de klas of bij het geven van een verdiepingsopdracht of bij de bespreking van een leesverslag (ook) aandacht wordt besteed aan het zich verplaatsen in de verhaalfiguren, zal dat zeker positief werken op het inlevingsvermogen van de leerling. Veel leerlingen melden in hun verslagen dat



ze zich goed kunnen identificeren met de verhaalfiguren, maar kijken vervolgens met verbazing en/of onbegrip naar concrete gedragingen van die figuren. Dat betekent dat ze nog niet (helemaal) in staat zijn geweest om echt in de schoenen van zo'n verhaalfiguur te gaan staan. Enkele concrete voorbeelden aan de hand van veel gelezen boeken:

- Wat bezielt Daniël in het boek *Robinson* van Doeschka Meijsing: in hoeverre is zijn gedrag vanuit zijn situatie normaal? Voor iedere leerling die niet serieus probeert zich in de jongen te verplaatsen, is diens gedrag 'raar': hij praat over duivels, hij zoekt conflicten op. Maar een simpele optelsom van de achtergrondgegevens die over Daniël naar voren komen, maakt zijn gedrag volkomen begrijpelijk. Een verdiepingsopdracht bij dit boek zou dus kunnen zijn om door je te verplaatsen in Daniël duidelijk te maken hoe 'logisch' zijn gedrag voor hemzelf is.
- Hoe zal het voor Bo in *De passievrucht* van Karel Glastra van Loon zijn om te moeten verwerken dat zijn vader zijn vader niet is? Een opdracht zou kunnen zijn: stel je voor dat je ouders je straks als je thuiskomt, bij hen roepen en je een soortgelijke mededeling doen; wat zou er op zo'n moment dan allemaal door je heen gaan, hoe zou je reageren? Hoe kijk je nu tegen Bo's reactie aan?
- Hoe zal Max in *Phileine zegt sorry* van Ronald Giphart de komst van Phileine naar zijn voorstelling ervaren? Hoe kijkt hij aan tegen zijn rol: beleeft hij die als 'gewoon maar een rol' of heeft Phileine groot gelijk dat ze stampij maakt?
- Olga laat in *Turks Fruit* van Jan Wolkers haar kunstenaar in de steek. Volgens hem doet ze dat, omdat haar moeder haar heeft opgestookt. Maar natuurlijk speelt er van alles – zoals

ze veel later hem ook verwijt. Laat uw leerlingen de niet-geschreven afscheidsbrief van Olga schrijven, waarin ze duidelijk maakt waarom ze op hem afknapt.

- Wat bezielt de 'beestenman' in *De rode strik* van Mensje van Keulen om zó met zijn stiefkinderen om te gaan?
- Laat Niesten, de zwijgzame tegen-speler van Bepol in *De nieuwe man* van Thomas Rosenboom, eens aan het woord: wat zal hij te vertellen hebben over de manier waarop hij wordt 'geannexeerd'?

In al deze boeken (en nog vele andere, overal namelijk waar het perspectief een eenzijdige kijk op de verhaalwerkelijkheid oplevert) is het zinnig om een opdracht te geven die aanzet tot zich inleven in een verhaalfiguur. Natuurlijk doet iedere lezer dat al tot op zekere hoogte, maar het is nu eenmaal gemakkelijk om al lezende 'afstand' te bewaren. Een van de problemen op weg naar literaire competentie is juist vaak die afstand, dat onvermogen (soms ook de onwil!) om zich écht in te leven in de situaties waar men in het verhaal in verzeild raakt. Een van de eigenschappen van een 'compleet' lezer is dat hij de diepten van de menselijke geest kan aanvoelen, zich er niet van afwendt.

#### Emotiesocialisatie

Zo gezien is het geen enorme extra-taak voor de literatuurdocent om te werken aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden, van de emotionele intelligentie van zijn leerlingen. Overigens is vanuit een andere invalshoek hiervoor al een overtuigend pleidooi gehouden, namelijk in de dissertatie van Lilian van der Bolt uit 2000. Zij toont aan dat literatuuronderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan wat zij omschrijft als 'emotiesocialisatie'. Iedere school die niet alleen

rondom de Open Dag, maar het gehele jaar door de vorming van de leerlingen serieus neemt, zou er goed aan doen om serieus gebruik te maken van de mogelijkheden hiertoe die in en rondom de vaklessen, en met name dus de literatuurlessen geboden worden.

*Joop Dirksen, redacteur van Tsjip/Let-teren, is leraar Nederlands en CKV-1 aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. Hij is auteur van de Handleiding lees-dossier en van Dossier lezen, een literatuuronderwijsmethode. ■*

#### Gebruikte en aanbevolen literatuur

Lilian van der Bolt, *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam, 2000.

Joop Dirksen, *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen, 1995.

Riet Fiddelaers-Jaspers (red.), *Evenwichtig onderwijs. Samenspel tussen gevoel en verstand*. Antwerpen: Garant, 2003.

Daniel Goleman, *Emotionele intelligentie. Emoties als sleutel tot succes*. Amsterdam: Contact, 1996.

Norman Holland, *The dynamics of literary response*. New York: Oxford University Press, 1968.

Norman Holland, *The brain of Robert Frost. A cognitive approach to literature*. New York/Londen: Routledge, 1988.