

Reflectie op literatuur

Nieuwe wijn in nieuwe zakken?

Havo 5- en vwo 6-leerlingen hebben onlangs literatuurtentamens afgelegd. Weer hebben we ons verbaasd over de grote verschillen in literaire bekwaamheid van onze leerlingen. Al jaren vragen we ons af waardoor die verschillen ontstaan. We denken een verklaring te kunnen geven met behulp van gegevens uit de ontwikkelingspsychologie. Kalenderleeftijd en ontwikkeling lopen niet parallel!

Walter Schlundt
Bodien en Fransje
Nelck-da Silva Rosa

Jan, 18 jaar oud, gymnasium 6, doet naar aanleiding van zijn dossier¹ het mondeling literatuurtentamen. Alle leerlingen dienen, voordat zij het tentamen doen, een stelling te overleggen die betrekking heeft op (delen van) het literatuurdossier. Zijn stelling luidt: ‘Er horen geen tekeningen in de opdrachten voor het dossier thuis.’ Een van de opdrachten luidt namelijk: ‘Maak van een fragment dat je erg heeft aangesproken een tekening die je emoties duidelijk weergeeft.’ Het gesprek verloopt moeizaam. De argumenten die hij aandraagt, zijn dat hij ze overbodig vindt; tekeningen dragen niet bij tot een beter begrip van het boek. Het examencijfer mag er niet van afhangen, want zo’n tekening geeft toch een indruk van je onkunde als je niet tekenen kunt. In de loop van het gesprek komt hij niet verder dan dat literatuur niet leuk is, hij zoekt spanning en avontuur. Het tentamengesprek begint ondermaats te worden. De docent schakelt over op een ander onderwerp: ‘Over *Elckerlyc* merk je op dat je

gelukkig niet in de Middeleeuwen leeft, wat bedoel je daarmee?’ Zijn antwoord luidt dat alles zo moraliserend is, de eigen wil is compleet weg; alles wordt opgelegd door God. Wil je liever je eigen moraal kiezen? Ja, je bent verantwoordelijk voor je eigen beslissingen. Over Goed en Kwaad moet je zelf beslissen. Ans, 17 jaar (ook gymnasium), toont ons op haar literatuurdossiervtentamen het volgende beeld. Haar stelling luidt: ‘De inhoud van een boek is ondergeschikt aan de bedoeling die de schrijver met het boek heeft.’ Haar bewijsvoering gaat als volgt. De schrijver beschrijft de werkelijkheid zoals hij die zelf ziet. Ze haalt Proust aan: de wereld is voor iedereen werkelijk, maar voor iedereen apart. Een schrijver schept zijn eigen wereld en houdt de lezer een spiegel voor. Dan wordt Hegel erbij betrokken. De wereld is net een boek, geschreven door mensen. Mensen hebben een bepaald beeld van de werkelijkheid, anderen gaan zich aan dat beeld aanpassen; zo komt een wereld-

beeld tot stand. Docent: hoe zit dat met poëzie? Zij: net zo. Het zijn voertuigen om een/de idee uit te dragen. Docent: hoe zit dat dan met de Tachtigers, die maakten kunst om de kunst, en de COBRA-groep? Ans: dan is het voertuig het doel, dat kan ook goed. Op een vraag over de appreciatie van het werken aan literatuurdossier en leesverslagen merkt zij op dat ze eerder niet door had dat een schrijver alles in en aan het verhaal zo aanpast dat alles met alles klopt. Hoe is het toch mogelijk dat er zulke verschillen tussen leerlingen bestaan, vragen wij (docenten Nederlands) ons af nadat de tentamens zijn afgerond. Deze vraag heeft ons, al zolang wij literatuuronderwijs geven, beziggehouden. Daarom startten wij in 1995 een longitudinaal onderzoek naar leesattitudeontwikkeling onder 120 leerlingen van een scholengemeenschap. Beide leerlingen deden de afgelopen drie schooljaren mee aan dit onderzoek naar leesattitudeontwikkeling² (Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa 1998) dat uiteenviel in twee onderzoeksdelen, een ontwikkelingspsychologisch en een literatuurwetenschappelijk deel. Het ontwikkelingspsychologische deel bestond uit een 32 onafgemaakte zinnen (CuriumZin-AanvulLijst [CZAL]) die de respondent moest aanvullen. Voorbeelden van zulke zinstammen zijn: ‘Mijn grootste angst...’, ‘Ik kom

in de problemen...’, ‘Wanneer ik met een jongen/meisje ben...’ Na verwerking van deze zinaanvullijsten krijgt de onderzoeker inzicht in de sociaal-emotionele ontwikkeling van een persoon. De zinaanvullijst hebben we één keer in 1995 en één keer in 1998 afgenomen.

Voor het literatuurwetenschappelijke deel namen we één keer in 1995 en één keer in 1998 een interview af dat ons inzicht moest verschaffen in wat de leerlingen lezen. Ook wilden we te weten komen waar de leerlingen leren, hoe ze dat doen en waarom. Ten slotte kwamen tijdens zo’n interview algemene vragen over de thuissituatie aan de orde.

Tussen 1995 en 1998 deden 60 van de 120 respondenten mee aan een interventieonderzoek, onder wie de beide leerlingen die hiervoor aan het woord kwamen. Met dit onderzoek hoopten we inzicht te krijgen in de grote verschillen die optreden als leerlingen zich met literatuur bezig moeten houden. Ook hoopten we vast te kunnen stellen dat met behulp van sturende vragen leerlingen een gelezen werk vlugger en beter zouden doorgronden dan zonder hulp van zo’n opdrachtenlijst. De 60 leerlingen lazen per maand één boek (tien in totaal) dat wij voor hen hadden uitgezocht en dat zij op hun boekenlijst voor het mondelinge literatuurtentamen in de examenklas mochten zetten. Aan het einde van de onderzoeksperiode hadden we een gesprek met elk van de 120 respondenten waarbij we vroegen naar ontwikkelingen in hun persoon (zelfbeelden die iemand heeft) en in hun leesattitude. Ten slotte verzamelden we zoveel mogelijk processen-verbaal van het literatuurtentamengesprek.

In het voorliggende artikel geven wij een beschrijving van de sociaal-emotionele ontwikkeling zoals die zich bij adolescenten kan voordoen en van lees-

attitudeontwikkeling gekoppeld aan niveaus van reflectie. We behandelen in het kort uitkomsten van recent onderzoek van de ontwikkelingspsycholoog Cohn over ontwikkeling naar een hoger sociaal-emotioneel stadium onder invloed van het onderwijstype dat iemand volgt, om vervolgens te komen tot didactische aanbevelingen op het gebied van de voorbereiding van het literatuurtentamen. Ten slotte geven we een samenvatting van dit artikel.

Sociaal-emotionele ontwikkeling

Gedurende ons onderzoek naar systematische overeenkomsten tussen sociaal-emotionele en leesattitudeontwikkeling maakten wij gebruik van een studie van Westenberg (de CZAL, Westenberg e.a. 1998) die een overzicht geeft van de verschillende ontwikkelingsstadia. Deze worden gezien als hiërarchisch te doorlopen veranderingen in de persoonlijkheidsstructuur. Dergelijke veranderingen worden met de vakterm ‘stadia’ aangeduid. Westenberg gaat in navolging van de Amerikaanse Loevinger uit van een negental stadia van sociaal-emotionele ontwikkeling. Ze zijn hiërarchisch van opbouw en laten zien dat de ontwikkeling bij adolescente jongens drie en soms wel zes kalenderjaren achterloopt bij die van meisjes. Dit gegeven kan al een verklaring zijn voor de grote verschillen die optreden tussen jongens en meisjes als er literatuur gelezen moet worden. Een andere uitkomst van het onderzoek van Westenberg is dat mensen een individueel ontwikkelingsverloop vertonen. Dat wil dus zeggen dat de ene mens in stadium 3 kan functioneren, terwijl de andere in stadium 5 verkeert hoewel beiden (bijvoorbeeld) 15 jaar zijn.

Stadia

Het eerste stadium (*het symbiotische*)

zullen we hier niet behandelen, daar het de ontwikkeling van zeer jonge kinderen beschrijft die volledig afhankelijk zijn van hun verzorger(s). Als het kind minder afhankelijk gaat worden van de ouders/verzorgers, ontwikkelt het zich naar het *impulsieve stadium* (stadium 2) dat een onmiddellijke reactie op gevoelens en behoeften in zich herbergt. Ook dit stadium zullen we hier niet verder toelichten, omdat ook dit stadium voor ons onderzoek niet relevant is. We beginnen ons overzicht dan ook met het derde stadium. Dit wordt aangeduid met *zelfbeschermend*, daar een centraal thema in dit stadium inhoudt dat je behoefte hebt aan controle over de eigen gevoelens. Je wenst je omgeving naar je hand te zetten, omdat je in hoofdzaak behoefte hebt aan het beschermen van jezelf door controle te willen uitoefenen op je eigen gevoelens. Egocentrisme en zelfzucht zijn dominant in dit stadium. Zelfbeschermende personen kunnen frustratie en kritiek tijdelijk incasseren, maar niet accepteren. De zelfcontrole is echter gebrekkig en controleverlies wordt als een probleem ervaren. Zelfredzaamheid is een belangrijk thema voor dit stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling. Relaties kenmerken zich door instrumentaliteit: welk profijt heb ik van een ander? Ook de houding ten opzichte van gedragsregels is opportunistisch. Regels moeten het primaire belang van de zelfbeschermende persoon dienen, of tenminste niet in de weg staan. In de omgang met anderen staat competitiegedrag centraal (de beste, de slimste zijn). De opmerking van Jan dat slechte tekeningen toch bijdragen tot een vertekend beeld van wat iemand wel kan, is een uiting op het zelfbeschermende niveau.

Kenmerkend voor het vierde stadium is de behoefte tot een groep te behoren, vandaar de term *conformistisch stadium*.

Het eigen belang wordt geïdentificeerd met het groepsbelang; voor je eigen veiligheid moet je tot een groep behoren. Relaties en sociale interacties zijn op zichzelf van grote waarde. Met anderen omgaan is gezellig, alleen zijn is naar. Relaties zijn bij voorkeur wederzijds en gebaseerd op gelijkheid. Dezelfde gedragsregels gelden voor iedereen en overtreding heeft (nare) gevolgen. Het overtreden van regels en het niet nakomen van sociale verplichtingen veroorzaken schaamte- en schuldgevoelens. De conformist legt de schuld van iets vooral bij zichzelf, maar ziet zich voornamelijk door de ogen van anderen. Het oordeel van anderen weegt heel zwaar vanwege het belang van sociale acceptatie en relaties. De oorzaak van een probleem wordt bij zichzelf gelegd, want dat draagt bij tot harmonie met de sociale omgeving. Centraal in het vijfde stadium, *het zelfbewuste*, staat de reflectie op het eigen psychisch functioneren. Zelfbewuste personen zijn gericht op de eigen gevoelens en eigen psychische eigenschappen. Ze zijn zich bewust van het eigen psychische functioneren en reflecteren daarop; ook is er sprake van zelfevaluatie. Zij beschrijven zichzelf daarom graag in termen van gevoelens en gevoeligheden. Zelfreflectie is niet alleen kortdurend, zij gaat eveneens over kenmerken die een zekere mate van continuïteit kennen. Deze reflectie op gevoelens en eigenschappen leidt tot het bewustzijn van een eigen identiteit. Zelfbewuste mensen nemen ten aanzien van eigen gevoelens en kenmerken een observerende houding aan: ze zijn er gewoon en ze zijn onveranderlijk, sterker nog, eigen gevoelens en kenmerken mogen niet veranderd worden, de eigenheid moet gekoesterd worden. Jezelf blijven en je niet aanpassen aan de wensen en verwachtingen van anderen is een cen-

traal thema in dit stadium. Zelfbewuste personen nemen het zichzelf kwalijk als ze te inschikkelijk zijn en niet opkomen voor eigen opvattingen. Hoewel dus de nadruk ligt op het gevoel van onafhankelijk willen zijn, is men niet ongevoelig voor kritiek en het oordeel van anderen. Hier ontstaat voor de zelfbewuste persoon een dilemma: men wil zichzelf zijn, oprecht en onafhankelijk, maar men is tegelijkertijd bevreesd voor de reacties van anderen die de eigen denkbeelden en gevoelens wellicht minder kunnen waarderen. Voor dit dilemma bestaat de oplossing van de tolerantie. Als iemand een gedifferentieerde kijk op de gevoels- en gedachtewereld van anderen ontwikkelt en er daarnaast een sterk verantwoordelijkheidsgevoel ontstaat waardoor men relaties met anderen kan verdiepen, dan functioneert zo iemand in het *verantwoordelijke stadium*. Een ander centraal thema is het feit dat men een zelfstandige beoordeling ontwikkelt ten aanzien van regels, personen en situaties: niet een ander bepaalt wat goed of fout is, dat bepaal ik zelf. Eigen gevoelens en opvattingen worden kritisch geëvalueerd en waar nodig bijgesteld, opvattingen zijn geen onveranderlijke eigenschap van een persoon. Afwijkende meningen en informatie kunnen bijdragen tot een verbeterde kijk op de eigen werkelijkheid. Afwijkende meningen zijn niet bij voorbaat fout, je moet ze overwegen en eventueel (deels) overnemen, als ze verbetering van eigen opvattingen kunnen opleveren. Elkaars opvattingen en gevoelens moet je serieus nemen en respecteren. De zelfverantwoordelijke persoon verwacht geen goedkeuring of waardering van anderen, maar wil gerespecteerd worden. Zelfwaardering is belangrijker dan waardering van en door anderen. Men is uitgesproken zelfkritisch, fouten zijn onvermijdelijk, want niemand is perfect, toch is men

uit op zelfverbetering; slechte eigenschappen mogen niet gezien worden als onveranderlijk. De observerende en berustende houding van het zelfbewuste stadium maakt plaats voor een actieve, op oplossingen gerichte instelling. Verlies van het zelfsturende vermogen en afhankelijkheid van anderen vormen een schrikbeeld. Binnen de sociale relaties gaat men ervan uit dat de ander zich in jouw gedachtewereld kan verplaatsen, dat men begrijpt hoe je tot bepaalde opvattingen en keuzes bent gekomen. De beschrijving van de sociaal-emotionele stadia van ontwikkeling beslaat nog drie hogere stadia. In het onderzoek van Westenberg is voornamelijk naar de hierboven beschreven ontwikkelingen gekeken. Hieruit komt naar voren dat het bereiken van een bepaald stadium niet afhankelijk is van het bereiken van een bepaalde kalenderleeftijd (zie tabel 1 op pag. 49).

Dat de kalenderleeftijd van mensen niet noodzakelijk hoeft samen te vallen met het bereikte stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling, heeft de nodige implicaties als we in het literatuuronderwijs aan het werk gaan met onze volwassenenliteratuur. Wij hebben in het zojuist vermelde onderzoek daarom een beschrijving van leesattitudeontwikkeling gegeven dat recht moet doen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten, om te tonen dat bepaalde thema's en motieven in boeken (nog) niet worden begrepen door lezers die niet in het overeenkomende stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling zijn aangeland. Een voorbeeld ter verduidelijking. Een lezer die nog volop in het vierde sociaal-emotionele (het conformistische) stadium functioneert, zal voor een homoseksuele relatie in een werk weinig tot geen begrip op kunnen brengen, omdat homoseksualiteit in

Tabel 1

Leeftijd	Impulsief	Zelfbeschermend	Conformistisch	Zelfbewust	Verantwoordelijk	Individualistisch (autonoom)
8-10 jaar n=160	47%	39%	15%	0,5%	0%	0%
11-13 jaar n=220	14%	42%	35%	8%	0%	0%
14-17 jaar n=231	5%	19%	32%	33%	9%	4%
18-25 jaar n=184	0%	9%	24%	41%	20%	5%

onze heteroseksuele cultuur nog steeds als een afwijkende vorm van samen-leven wordt gezien. En de conformist wil zichzelf beschermen door tot een groep (de heteroseksuele) te behoren. Het verrassende is nu dat sommige dertienjarigen zo'n thema wel kunnen waarderen en bepaalde achttienjarigen (nog) niet (zie tabel 1). Ons idee over leesattitudeontwikkeling ontstond doordat we de kenmerken van de verschillende sociaal-emotionele stadia van ontwikkeling (Westenberg e.a. 1998) met behulp van literatuur-wetenschappelijke gegevens herformuleerden.

Leesattitudeontwikkeling

Wij ontwikkelden op grond van de zo juist vermelde uitkomsten (Westenberg e.a. 1998) eenzelfde aantal lees-attitudes, met als hoofdkenmerk de aanwezigheid van *reflectie*. Wat wij namelijk uit ons voortschrijdend onderzoek nu al menen te kunnen opmerken, is dat er een cruciale ontwikkeling valt waar te nemen indien in het model van leesattitudeontwikkeling de factor reflectie op het werk en de lezer en de omringende wereld betrokken wordt. Wij zullen daarom in het

verloop van ons promotieonderzoek onder meer proberen aan te tonen dat er bij lezers sprake is van reflectie op vier niveaus, te weten:

- reflectie op de handelingen en de gebeurtenissen in een werk (reflectieniveau 3);
- reflectie op de relaties in een werk (reflectieniveau 4);
- reflectie op de eigen psyche en het eigen handelen (reflectieniveau 5);
- reflectie op zichzelf, de omringende wereld en de andere(n) (reflectieniveau 6).

De zichzelf beschermende lezer

(Reflectie op handelingen en gebeurtenissen in een werk; reflectieniveau 3 overeenkomende met het zelfbeschermende stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling; Westenberg e.a.) Lezers die functioneren tot in het zelfbeschermende stadium (8-10 jaar: 39%; 11-13 jaar: 42%; 14-17 jaar: 19%; 18-25 jaar: 9% – tabel 1; Westenberg en Jonckheer 1998) zullen van de hoofdpersonages in een werk verwachten dat zij onafhankelijkheid uitstralen. De verhaallijn (de intrige of de compositie) moet ongecompliceerd zijn, oplossingen voor problemen eenvoudig. Het

verhaal moet een spannend avontuur herbergen in een eenvoudige wereld (goed en kwaad duidelijk gescheiden); het goede vertegenwoordigd in de hoofdpersoon moet overwinnen, het kwade vertegenwoordigd in de slechte held verliezen. In het verhaal moet de nadruk op de handelingen en eventueel op de dialogen liggen. Het verhaal moet een gesloten en voor de hoofdpersonages goed einde bevatten. Aangezien de behoefte van lezers in dit stadium hedonistisch van aard is, zal van het verhaal een ontspannende en genietende tendentie moeten uitgaan. Behoeften (zoals controle over situaties en dus over jezelf, het hebben van geld, vrijheid en plezier) die centraal staan in de eigen beleving worden herkend en daardoor – indien in personages aanwezig – gewaardeerd. Verplichtingen zijn niet hedonistisch van aard en dus vervelend. Relaties hebben een instrumenteel karakter, goede vrienden helpen je, komen voor je op, verraden je niet. Het verhaal mag slechts reflectie op het eerste niveau (op de handelingen en gebeurtenissen) vereisen. Centraal staat dat personages zichzelf beschermen, je dient in elke situatie zelfredzaam te zijn (type James Bond).

Wij verwachten na analyse van alle data dat Jan, hoewel hij 18 jaar en 9 maanden oud was toen hij examen deed, leest op het derde reflectieniveau en dat veel jongens tussen 14 en 17 jaar op dit niveau lezen.

De conformistische lezer
(Reflectie op het niveau van de relaties; reflectieniveau 4 overeenkomende met het conformistische stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling; Westenberg e.a. 1998)
Lezers die functioneren tot in het conformistische stadium (8-10 jaar: 15%; 11-13 jaar: 35%; 14-17 jaar: 32%; 18-25 jaar: 24% – tabel 1; Westenberg en Jonckheer 1998) stellen prijs op het uitwerken van gevoelens die met relaties verband houden. Personages die er blijk van geven waarde te hechten aan goede sociale relaties en interactie worden gewaardeerd en de sociale acceptatie van sympathieke personages moet duidelijk in het verhaal naar voren komen. Personages moeten zich veilig weten binnen de groep waartoe ze behoren. Als in de opbouw van het verhaal een (hoofd)personage uit de groep treedt (voor de spanningopbouw), dan moet hij/zij voor de goede afloop weer terugkeren binnen de groep. Als dit onverhoopt niet gebeurt, moet de lezer toch het gevoel hebben dat het gebeurd zou kunnen zijn. Groepsregels mogen ter wille van de eigen veiligheid niet overtreden worden. De verhalen dienen bij voorkeur gevoel van veiligheid en gemeenschapszin door te geven, alsmede emoties en behoeften van andere groepsleden. Neiging tot hulpvaardigheid van de personages wordt op prijs gesteld, daar mensen die hoofdzakelijk in het conformistische stadium functioneren hier zelf gevoelig voor zijn. Het verhaal mag een open einde bezitten, mits er een gevoel kan overheersen van een mogelijk goede afloop. De conformistische lezer heeft

geen hekel aan een open einde, meestal bedenkt hij wel een eigen positief slot voor het verhaal. De verhaalopbouw mag al wat ingewikkelder zijn en clichématige beschrijvingen van gevoelens (liefde, begrip, hulpvaardigheid, gemeenschapszin) worden herkend en gewaardeerd. Wel dient nog spanning in het verhaal aanwezig te zijn, die echter wordt aangegeven door middel van gedachten en gevoelens, niet meer zo nadrukkelijk door handelingen (de dokters-/verpleegsterroman, de eenvoudige psychologische roman). Reflectie op het verhaal vindt plaats op het niveau van de relaties. Centraal in dit stadium staat de reflectie op het hebben van goede groepsrelaties. Onze verwachting is dat veel meisjes van tussen de 14 en 17 jaar lezen op dit reflectieniveau.

De zelfbewuste lezer
(Reflectie op het niveau van de eigen psyche en het eigen handelen; reflectieniveau 5 overeenkomende met het zelfbewuste stadium van de sociaal-emotionele ontwikkeling; Westenberg e.a. 1998)
De lezer in het zelfbewuste stadium opererend (8-10 jaar: 0.1%; 11-13 jaar: 8%; 14-17 jaar: 33%; 18-25 jaar: 41%; Westenberg en Jonckheer 1998) verschilt van de conformistische lezer in een aantal opzichten. In de opbouw van een verhaal mogen complexe verhaallijnen aanwezig zijn. Het uitwerken van meerdere oplossingen voor een bestaand probleem zal gewaardeerd worden, aangezien de zelfbewuste mens gevoelig is geworden voor het accepteren van het bestaan van meerdere oplossingen voor één (levens)vraagstuk. In de verhaalopbouw is ruimte voor van de groep afwijkende gedachten en beslissingen. De personages hoeven niet volgens ideale sociale normen te handelen. Als het gaat om oplossingen voor (levens)pro-

blemen mag er van de personages verlangd worden dat zij een beroep doen op alternatieven en uitzonderingen. Ook de zelfbewuste lezer zal spanningopbouw in een verhaal waarderen, maar deze ligt voornamelijk op het vlak van de psychologische uitwerking van de plot of de probleemstelling. Er is een voorkeur voor een verhaal met een open einde, dat staat immers de verschillende mogelijke oplossingen voor het probleem niet in de weg. Wat de zelfbewuste lezer zal herkennen in het gedrag van de personages is het optredend schuldgevoel als jouw handelen negatieve gevolgen voor anderen oplevert. Ook zal er sprake zijn van herkenning indien personages niet handelend kunnen optreden bij andermans leed. Centraal in dit stadium staat de reflectie op jezelf en je eigen handelen. Ans gaf ons aanwijzingen die duiden op lezen op dit niveau. De analyse van haar data zal meer duidelijkheid hieromtrent verschaffen.

De verantwoordelijke lezer
(Reflectie op het niveau van je eigen psyche, die van anderen en reflectie op de wereld die je omringt; reflectieniveau 6, overeenkomende met het verantwoordelijke stadium van de sociaal-emotionele ontwikkeling, Westenberg e.a. 1998)
Een lezer die functioneert tot in het verantwoordelijke stadium (8-10 jaar: 0%; 11-13 jaar: 1%; 14-17 jaar: 9%; 18-25 jaar: 20% – tabel 1; Westenberg en Jonckheer 1998) wenst in de verhalen geconfronteerd te worden met personages die in staat zijn langetermijndoelen te stellen, die door middel van zelfevaluatie overdacht en kritisch bezien worden. Personages die in oorlogstijd deserteren uit hun legereenheid kunnen op begrip en sympathie van de verantwoordelijke lezer rekenen, daar zo'n personage uiting geeft aan gevoelens van principiële keuze-

vorming en naleving van zelf gestelde doelen, ook al druisen die in tegen een bestaande rechtsorde (denk in dit verband aan het probleem van de Indiëgangers en Poncke Princen). Personages dienen kwetsend gedrag te vermijden of te voorkomen, ook als dat gedrag binnen bestaande sociale kaders past. Een open of gesloten einde is niet meer van belang, spanning in de verhaalopbouw is meegenomen, maar niet meer verplicht. Waar het om gaat, is dat conflicten op het gebied van morele waarden en normen diepgaand worden overdacht en dat oplossingen in overeenstemming zijn met principiële overwegingen. De uitwerking van een (levens)vraagstuk in een verhaal dient te liggen op het niveau van het volwassen geweten. Personages moeten in staat zijn zelfkritiek uit te oefenen, daar deze vorm van kritiek als zeer waardevol wordt beschouwd, omdat die gericht is op verbetering van de eigen morele maatstaven. Verhalen waarin een queeste verwerkt is, zullen aanspreken, daar de verantwoordelijke mens ontwikkeling ervaart als zelfverbetering: het kunnen wegwerken van negatieve aspecten en de ontplooiing van de eigen mogelijkheden, het geleidelijk ontdekken van wie je bent en wat je wilt en op zoek gaan naar waarheid en eerlijkheid tegenover jezelf. Kritiek kan waardevolle informatie bevatten, maar de verantwoordelijke lezer evalueert de gegeven kritiek wel op haar waarde. In dit stadium reflecteert men op zichzelf, de omgeving en anderen. Het zal ons niet verbazen als uit de analyse zal blijken dat Ans zelfs op het zesde niveau van reflectie functioneert.

De autonome lezer

(Overeenkomende met het principiële en autonome stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling, Westenberg e.a. 1998. Alle reflectieniveaus zijn

hier aanwezig.)

De overgangsfase tussen het principiële en autonome stadium van de sociaal-emotionele ontwikkeling (Westenberg e.a. 1998) wordt het individuele stadium genoemd. Van de onderzoeksgroep van Westenberg functioneert van de acht- tot tienjarigen niemand in dit stadium. Ditzelfde geldt voor de leeftijdsgroep 11-13 jaar. Van de groep 14-17 jaar functioneert 3% in het individuele stadium en van de 18-25-jarigen 5%. Van het autonome stadium zijn nog geen gegevens over voorkomen per jaargroep bekend. Toch geven wij hier een mogelijk beeld van de autonome lezer, waarin we de schaarse gegevens van het principiële en het autonome stadium van sociaal-emotionele ontwikkeling opnemen. Dit doen we, omdat we menen te kunnen stellen dat een volwassen sociaal-emotionele lezer alle vaardigheden bezit die nodig zijn om literatuur te verstaan. Deze lezer kent het probleem van de emotionele afhankelijkheid. Hij is ook toleranter geworden tegenover zichzelf en anderen. Deze tolerantie komt voort uit de erkenning van individuele verschillen en de complexiteit van omstandigheden. Moralisme begint vervangen te worden door kennis van een innerlijk conflict. De autonome mens kan het conflict van tegenstrijdige behoeften en plichten hanteren. Hij heeft de moed om deze strijd te erkennen en aan te gaan en niet te projecteren op de omgeving (iets wat in de lagere stadia nog wel gebeurt). Hij is ook in staat ideeën te verenigen en te integreren die in de vorige stadia als onverenigbaar en onverzoenlijk worden ervaren. De autonome lezer heeft een breed perspectief op zijn eigen leven ontwikkeld. Elke leraar in de bovenbouw die literatuur onderwijst, zou op dit reflectieniveau aangeland moeten zijn. Hoe zou hij/zij anders kunnen uitda-

gen tot nadenken op een hoger niveau?

Bij een eerste datainterpretatie van Jan viel ons op dat er een groot verschil bestond tussen zijn sociaal-emotionele ontwikkeling (in dit geval de wijze waarop hij met literatuur omging) en de antwoorden die hij gaf tijdens het mondelinge literatuurtentamen. Wij konden hem tijdens een voorlopige interpretatie van de data bestempelen tot een zelfbeschermende lezer (het derde stadium van de sociaal-emotionele ontwikkeling). De vorm van reflectie die bij dit type lezer behoort, is de reflectie op gebeurtenissen, handelingen, en er is een voorkeur voor spanning en avontuur; wat overeenkomt met gegevens uit zijn verzamelde data. Tijdens het literatuurtentamengesprek viel ons op dat Jan, wanneer hij uitgedaagd werd tot nadenken, met andere antwoorden kwam. Toen we zijn literatuurtentamenverslag onderzochten op leesreflectieniveaus konden we vaststellen dat hij zo nu en dan antwoorden gaf op het vierde niveau van leesreflectie. We geven hiervan het volgende voorbeeld.

- Docent: ‘Waarom heb je dit werk [*Het Achterhuis*] op je lijst gezet?’
- Jan: ‘Ik had het al gelezen, ik vind dat het verplichte literatuur zou moeten zijn, het is Nederlandse geschiedenis en niet zo zwart-wit. Het leven ging gewoon door, het gaat niet alleen over oorlogsellende.’
- Docent: ‘En *Het behouden huis* dan?’
- Jan: ‘Je kunt zien dat dat fictie is. Van Anne Frank weet iedereen hoe het is afgelopen. *Het behouden huis* is niet echt realistisch.’
- Docent: ‘Hoe zit de structuur in elkaar?’
- Jan: ‘*Het behouden huis* lijkt het enige houvast, maar later ook niet meer. Anne Frank is waar gebeurd en vanuit de persoon geschreven.’
- Docent: ‘En *Otto’s oorlog*?’

- Jan: 'Het zijn goede boeken, ze geven een genuanceerde kijk op de oorlog en laten zien wat de mens doet. Je ziet iemands karakter als het ware.'

Hoewel deze respondent een sociaal-emotionele groei blijkt doorgemaakt te hebben (uitkomsten CZAL-tests) van het zelfbeschermende naar het begin van het conformistische stadium, is hij toch in staat tot diepere reflectie dan die waartoe hij volgens het model van leesattitudeontwikkeling behoort. Ans gaf tijdens het tentamen steeds blijk van reflectie op hogere niveaus. Over het toneelstuk *Een bruid in de morgen* zegt zij dat de moeder geen invloed meer heeft op de vader. Toch moet iemand hem wakkerschudden uit zijn droom, zijn dochter bijvoorbeeld. Zij (Ans) zou dat bij haar vader niet voor elkaar krijgen (reflectieniveau 4). Op de vraag van de docent of het probleem van de verwijdering tussen de ik en Oeroeg alleen een cultuurverschil is, merkt zij op: 'De ik is slachtoffer van de rol die de vader wil dat de ik speelt. Vader voelt zich verplicht Oeroeg naar een school te sturen. Allemaal worden ze slachtoffer, maar steeds van andere dingen.' (reflectieniveau 5)

Cohn

Dit brengt ons bij de uitkomsten van onderzoek door Cohn. Lawrence D. Cohn (Westenberg e.a. 1998) vermeldt als uitkomsten van zijn onderzoek naar 'age trends' dat de schoolomgeving een belangrijke sturende rol heeft als het gaat om sociaal-emotionele ontwikkeling van het ene stadium naar het andere. De resultaten van het onderzoek van Cohn geven voor alle jongeren aan – in ieder geval totdat zij in de jongvolwassenheid komen – dat de eisen die een school op sociaal gebied aan een leerling stelt invloed heeft op zijn sociaal-emotionele ontwikkeling. Terugblikkend op de theorievorming

zoals wij die zojuist hebben uiteengezet, durven wij te stellen dat nu het literatuuronderwijs door de invoering van de Tweede Fase op een wat andere wijze gestalte gaat krijgen, het van groot belang is dat leerlingen, in aanraking komend met het literatuuressen, zodanig gestuurd worden door opdrachten en vragen dat zij gedwongen worden te reflecteren op een hoger niveau dan ze uit zichzelf zouden doen. Aangezien de eindtermen voor literatuuronderwijs in de Tweede Fase onder andere aangeven dat 'de kandidaat in staat (is) aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen' en wij docenten nu al weten dat dit voor veel leerlingen te veel gevraagd is, zullen we dus grondig moeten sturen in de wetenschap dat het effect sorteert. Een van die mogelijkheden om te sturen, hebben we bij toeval ontdekt toen onze respondenten meededen aan het interventieonderzoek (het lezen van tien boeken door 60 leerlingen). Het bleek ons dat de vragenlijsten die de respondenten invulden naar aanleiding van een gelezen boek hun inzicht in dat werk verdiepten. Onder het kopje 'didactische aanbevelingen' (zie hieronder) staan een paar vragen als voorbeeld. Een andere uitdaging ligt in de mogelijkheid leerlingen zodanige literatuuressenopdrachten te geven dat zij gedwongen worden op de hierboven vermelde reflectieniveaus te functioneren. Ten slotte kan men – nog tijdens het tentamen – door vragen te stellen die gericht zijn op een naastliggend hoger reflectieniveau leerlingen alsnog antwoorden ontlokken, waarop zij nooit zouden zijn gekomen als de vraag niet juist op deze wijze gesteld was.

Didactische aanbevelingen –

Sturende vragen

Het wordt tijd voor wat voorbeelden. Allereerst een paar uit ons interventieonderzoek (het lezen van tien door ons uitgekozen boeken). Alle respondenten (4 en 5 havo, 4 t/m 6 vwo) lezen *Een bruid in de morgen*. Na bestudering van dit toneelstuk reageerden zij op vragen en stellingen die wij in een vragenlijst hadden opgenomen. Hier volgen er vier van de 21, waarbij bij elke vraag of stelling moest gekozen worden uit de volgende antwoorden: ik ben het daar 1) 'helemaal mee eens', 2) 'mee eens', 3) 'een beetje mee eens', 4) 'mee oneens', of 5) 'helemaal mee oneens':

- In dit stuk gaat het om een gezin dat in armoede leeft. Een huwelijk tussen Thomas en nicht Hilda zou die armoede kunnen verdrijven. Dit is een goede oplossing;
- Andrea zou begrip voor de plannen van de moeder moeten hebben, want die probeert het gezin te redden;
- De moeder zou met Andrea moeten praten en niet zo bot haar zin moeten doordrijven. Zo ga je niet met je dochter om;
- De moeder in dit gezin is de enige die de realiteit van de armoede en mislukkingen onder ogen wil zien en er wat aan wil doen. Daarom zet ze haar idealen aan de kant en probeert er het beste van te maken. Ik zou dat ook zo doen.

De leerlingen die meededen aan het interventieonderzoek en kwamen napraten over het boek dat ze gelezen hadden en de vragenlijst die ze voor het onderzoek hadden ingevuld, verklaarden tijdens dat gesprek dat ze dankzij het invullen van de opdrachten uit die vragenlijst meer inzicht in de achtergronden van het gelezen boek hadden gekregen.

Mogelijke literatuuurdossieropdrachten

- Beantwoord nog voor je het boek gaat lezen de volgende vraag: Wat zou je willen leren/opsteken van het verhaal dat je nu gaat lezen?
- Wat heb je geleerd/opgestoken van wat je gelezen hebt?
- Ben je het eens of oneens met de keuzes van de hoofdpersonages in dit boek?
- Neem twee voor het verhaal belangrijke keuzes en geef controleerbare argumenten voor je reacties.
- Zoek een liedtekst of een partituur op waarvan jij vindt dat die past bij (delen van) het verhaal. Geef controleerbare argumenten voor je keuze.
- Herken je zaken in het verhaal die zich ook in ons dagelijkse leven kunnen afspelen?

Tentamenvragen die aanzetten tot nadenken op een hoger niveau

Naar aanleiding van *De Tweeling* zou de docent bijvoorbeeld de volgende vragen en opmerkingen aan de leerling kunnen voorleggen:

- Je zegt dat je de meeste sympathie voor Anna voelt. Hoe is dat mogelijk? Ze is Duitse, heeft in Hitler-Duitsland gewerkt en gewoond en zal nou even een mooi verhaal ophangen over hoe moeilijk het wel niet was.
- Iedereen zegt dat hij, nadat een oorlog afgelopen is, nou juist niet heeft meegedaan aan oorlogsmisdaden. Dat geldt dus ook voor Anna, of niet? Met deze opmerkingen (uitdagingen) dwing je leerlingen na te denken op hogere reflectieniveaus dan die van de gebeurtenissen. Je vraagt naar relaties (reflectieniveau 4), naar morele keuzes en inzicht in het handelen van mensen en van jezelf, je dwingt leerlingen na te denken over zichzelf in relatie tot een gelezen werk en de wereld die ons omringt (reflectieniveau 5 en 6). Een andere vraag kan zijn: Jij bent even

Lotte, je wordt overrompeld door je tweelingzus Anne met wie je eigenlijk niets meer te maken wilt hebben. Hoe ga jij reageren? (reflectieniveau 4 of 5, al naar gelang het gegeven antwoord). Noodzakelijk voor juist inzicht in de ontwikkeling van adolescenten in relatie tot hun literatuurtentamen is het feit dat docenten zelf ten minste in een hoger niveau van sociaal-emotionele ontwikkeling zijn aangekomen dan de hoogst ontwikkelde leerling. Is dat niet het geval, dan kan de tentaminerende docent de antwoorden niet juist interpreteren en slaat de discussie over het onderwerp dood.

Samenvatting

We hebben een overzicht gegeven van sociaal-emotionele ontwikkeling zoals die bij adolescenten in onze cultuur plaatsvindt. Deze ontwikkeling wordt in ontwikkelingspsychologische termen weergegeven (stadia van sociaal-emotionele ontwikkeling). Voortvloeiend uit deze onderzoeksresultaten (Westenberg e.a. 1998) probeerden we te komen tot een beschrijving van leesattitudeontwikkeling. De kern hiervan is het stap voor stap doorgroeien naar een rijkere vorm van reflectie op datgene wat is gelezen. Nader onderzoek moet uitwijzen of er inderdaad sprake is van vijf stappen in de ontwikkeling van reflectie op een gelezen werk. Vanwege de voortschrijdende interpretaties van de dataverwerking uit ons onderzoek en dan vooral in verband met de andere benadering van werken aan en met literatuur in de Tweede Fase, hebben wij een drietal didactische aanwijzingen kunnen destilleren, die leerlingen tijdens hun voorbereiding en zelfs op het moment van tentamen doen nog kunnen helpen aan een dieper inzicht in een gelezen werk. Een inzicht dat aangrijpt op tekstervaring en tekstverwerking. Deze *nieuwe wijn* (tekstervaring en tekstverwerking)

moet in *nieuwe zakken* (didactische werkvormen) bewaard worden. █

Literatuur

F.F.H. Nelck-da Silva Rosa en W.A. Schlundt Bodien, *Interventies in leesattitudeontwikkeling bij adolescenten in verband met het literatuuurdossier*. In voorbereiding.

W.A. Schlundt Bodien en F.F.H. Nelck-da Silva Rosa, ‘Versta je wat je leest? – Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur’. In: *Spiegel*, jaargang 16 (1998), nummer 2, pp. 43-62.

P.M. Westenberg en J. Jonckheer, ‘Personality development – Theoretical, empirical and clinical investigations of Loevingers conception of ego-development’. In: P.M. Westenberg, A. Blasi en L.D. Cohn, *Personality Development*. New Jersey/London (Lawrence Erlbaum Associates) 1998, pp. 89-195.

P.M. Westenberg, A. Blasi en L.D. Cohn, *Personality Development*. New Jersey/London (Lawrence Erlbaum Associates) 1998.

Noten

1. In 1995 werkten we voor het eerst met een zelfontworpen literatuuurdossier.
2. Het hier vermelde onderzoek is bedoeld als promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen, faculteit Ontwikkelingspsychologie. Promotor is prof. dr. P.C.L. van Geert, co-promotoren zijn prof. dr. W.L.H. van Lierop-Debrauwer (Rijksuniversiteit Leiden/Katholieke Universiteit Tilburg) en dr. H.A. Bosma (Rijksuniversiteit Groningen). Dit onderzoek wordt mede mogelijk gemaakt door een subsidie van Stichting Lezen.