

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<https://hdl.handle.net/2066/219942>

Please be advised that this information was generated on 2020-09-19 and may be subject to change.

Persoonsvorming in het literatuuronderwijs

JEROEN DERA

Marloes Schrijvers (2019). *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Amsterdam: University of Amsterdam, Research Institute of Child Development and Education. 312 blz. Isbn 9789463235891.

In het examenprogramma voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo is binnen het domein 'Literatuur' een belangrijke plaats weggelegd voor literaire ontwikkeling. Concreet wordt van examenkandidaten verwacht dat zij beargumenteerd verslag kunnen uitbrengen van 'leeservaringen'. Gelet op de almaar toenemende bijval voor Gert Biesta's pleidooi voor de socialiserende en persoonsvormende functie van het onderwijs, dat ook zijn stempel lijkt te drukken op de plannen rond het vak Nederlands binnen Curriculum.nu, zou het mij niet verbazen als die focus op de leeservaring de komende jaren alleen maar sterker wordt.

Het in 2019 verdedigde proefschrift van Marloes Schrijvers biedt de nodige aanknopingspunten om de persoonsvormende functie van het literatuuronderwijs in bovenbouwcurricula te versterken. Het proefschrift bundelt vijf studies over de rol die literatuuronderwijs kan spelen in de ontwikkeling van zelfinzicht (inzicht in de eigen aard) en sociaal inzicht (inzicht in de aard van een ander) bij leerlingen. Schrijvers – die consequent in de wij-vorm schrijft om het aandeel van

promotor Gert Rijlaarsdam en co-promotoren Tanja Janssen en Olivia da Costa Fialho in het onderzoek te benadrukken – schaaft zelfinzicht en sociaal inzicht onder de bredere noemer 'insight into human nature'. Met die focus positioneert ze zich in een relatief jonge, maar rijke traditie binnen de empirische literatuurwetenschap waarin de effecten van literatuur op lezers worden geadresseerd. Te denken valt aan onderzoek dat aantoonde dat lezers literatuur opvatten als een abstracte simulatie van de 'echte' sociale wereld (Mar & Oatley, 2008) of aan studies die suggereren dat het lezen van literatuur bijdraagt aan ons vermogen om het perspectief van een ander te confronteren met dat van onszelf (Zunshine, 2006; Kidd & Castano, 2013).

Het interessante aan Schrijvers' werk is dat zij dit soort effecten van literatuur op zelfinzicht en sociaal inzicht een plaats geeft binnen het onderwijsveld. Gezien de nadruk op literaire ontwikkeling in het examenprogramma Nederlands staat het vakdidactische belang daarvan buiten kijf. Ook vanuit letterkundig perspectief is Schrijvers' thematiek relevant, omdat adolescenten in lezersgericht literatuurwetenschappelijk onderzoek in de regel buiten beschouwing worden gelaten. Dat geldt zowel voor empirische studies naar de effecten van literatuur (waarin de leesmotivaties van adolescenten wel zijn onderzocht, maar bijna altijd in relatie tot vrijetijdslezen) als voor invloedrijke theoretische boeken over het nut van literatuur, zoals *Uses of Literature* (2008) van Rita Felski (naar wie Schrijvers

opvallend genoeg niet verwijst) of *Poetic Justice* (1995) van Martha Nussbaum.

Het fundament onder Schrijvers' proefschrift bestaat zoals gezegd uit vijf studies, die een grote onderlinge samenhang vertonen. De eerste studie beantwoordt de vraag of leerlingen zelfinzicht en sociaal inzicht rapporteren als gevolg van literatuuronderwijs en zo ja, wat voor type inzichten dat zijn. Een aanvullende vraag is of de benadering van de docent hier invloed op heeft: rapporteren leerlingen van persoonlijk-ervaringsgerichte docenten meer leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht dan leerlingen van analytisch-interpretatieve docenten? Op basis van leerrapporten van 297 leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo laat Schrijvers zien dat bijna alle leerlingen (circa 99%) iets geleerd zeggen te hebben over zichzelf en anderen, waarbij een grote meerderheid (80,1%) een leerervaring rapporteert met betrekking tot 'oneself and others as persons' (p. 30). De benadering van de literatuurdocent lijkt in de leeropbrengst een rol te spelen: met behulp van statistische analyse toont Schrijvers aan dat leerlingen van persoonlijk-ervaringsgerichte docenten meer leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht rapporteerden dan leerlingen van analytisch-interpretatieve docenten.

Het is slim om deze studie naar de persoonsvormende opbrengsten van literatuuronderwijs als startpunt voor het proefschrift te gebruiken, omdat Schrijvers daarmee bloot kan leggen of leerlingen überhaupt 'insight into human nature' ontwikkelen ten gevolge van literatuuronderwijs. Bovendien heeft het, gezien Schrijvers' focus op de zich ontwikkelende adolescent, ook wel iets symbolisch dat de inzichten van leerlingen zelf in het proefschrift letterlijk vooraan worden geplaatst. De overige vier studies laten zich vervolgens lezen als een samenhangend ontwerponderzoek, waarin Schrijvers een interventie ontwikkelt waarmee de ontwikkeling van zelf-

inzicht en sociaal inzicht met behulp van literatuuronderwijs kan worden bevorderd.

De tweede studie uit het proefschrift is gericht op de ontwerpprincipes voor een dergelijke interventie en bestaat uit een meta-analyse van artikelen die eerdere interventies op dit vlak rapporteren. Doel is om te achterhalen hoe het voortgezet literatuuronderwijs faciliterend kan zijn voor het inzicht van leerlingen in de aard van de mens. Schrijvers stelt voor haar meta-analyse een scherpe lijst inclusiecriteria op, waarvan de opvallendste mijns inziens is dat de studie een (quasi-) experimenteel design moet hebben. Meer kwalitatieve studies naar de ontwikkeling van zelfinzicht en sociaal inzicht bij leerlingen (bijvoorbeeld op basis van hardopdenkprotocollen of discoursanalyses van leerling-leerlinginteracties) worden daardoor uitgesloten, terwijl dit soort onderzoek de ontwerpprincipes mogelijk had kunnen verrijken.

Die principes zijn nu gebaseerd op een meta-analyse van 13 studies, een gering aantal dat onderstreept hoezeer Schrijvers met haar proefschrift een origineel thema te pakken heeft. Literatuurlessen gericht op de ontwikkeling van zelfinzicht en sociaal inzicht zouden volgens Schrijvers aan drie criteria moeten voldoen. In de eerste plaats moeten ze werken met fictionele teksten die thematisch relevant zijn voor de gewenste uitkomst van de interventie, oftewel: het moeten teksten zijn die zelfinzicht en/of sociaal inzicht bij leerlingen aanwakkeren (*text selection principle*). In de tweede plaats moeten zulke lessen een interne dialoog aanwakkeren tussen de leerling en de tekst, door leerlingen teksten te laten schrijven over hun persoonlijke ervaringen in relatie tot de thematiek van de gelezen tekst – zowel voorafgaand, tijdens als direct na het lezen (*internal dialogue principle*). Ten derde moeten er dialogische activiteiten worden ontworpen waarin leerlingen hun ervaringen met betrekking tot de tekst met elkaar delen (*external dialogue principle*).

In de derde studie rapporteert Schrijvers uitgebreid hoe ze deze drie principes in een lessenreeks voor 4 havo verwerkt en reflecteert ze uitvoerig op de validiteit en toepasbaarheid van deze interventie, waarbij ze zowel het perspectief van docenten als dat van leerlingen betreft. Met name dat laatste is in educatief ontwerponderzoek lang niet altijd vanzelfsprekend. De interventie die Schrijvers ontwikkelt, noemt ze *Transformative Dialogic Literature Teaching*, afgekort TDLT. Ze neemt de lezer uitvoerig mee in de cyclus die ze doorloopt: van het vooronderzoek (feitelijk gerapporteerd in studie 1 en 2) via de eerste ontwerpfase (resultierend in TDLT-1) en de eerste evaluatiefase naar een tweede ontwerpfase (resultierend in TDLT-2) en de bijbehorende evaluatiefase. Dit deel van het proefschrift is bijzonder geschikt om te gebruiken in lerarenopleidingen, omdat Schrijvers ook rapporteert wat er allemaal niet goed gaat in het ontwerponderzoek. Wat zijn de valkuilen als je dialogisch literatuuronderwijs gaat ontwerpen en verzorgen? Een belangrijk knelpunt binnen TDLT-1 bleken bijvoorbeeld de externe dialogen, waarbij leerlingen met elkaar in gesprek gingen over hun leeservaringen. Observaties tijdens de evaluatiefase lieten zien dat leerlingen hier weinig taakgericht mee bezig waren, wat mede te maken had met een gebrek aan sturing in de taak. Schrijvers' ontwerphoofdstuk laat mooi zien dat spreken over literatuur in groepjes snel mis kan gaan, als er geen geleide opdrachten aan te pas komen en er weinig ruimte voor oefening is.

De vierde studie is feitelijk een uitwerking van de evaluatiefase van TDLT-1. Hier rapporteert Schrijvers een quasi-experimenteel onderzoek met pretest-posttest design, waarin de effecten van TDLT-1 worden gemeten. Zoals al duidelijk werd in de derde studie, kan ze geen effect aantonen voor deze lessenreeks. Dat is wel anders voor TDLT-2, de verbeterde variant van de interventie op

basis van de eerste evaluatiefase. In studie 5 vergelijkt Schrijvers leerlingen die les hebben gekregen via TDLT-2 (n=166) met een controlegroep van leerlingen die traditionele literatuurlessen kregen, gericht op structuuranalyse (n=166). Daarbij toont ze onder meer aan dat TDLT een positieve invloed heeft op het inzicht van leerlingen in de menselijke natuur (je zou kunnen zeggen: het hoofddoel van haar onderzoek). Vergeleken met leerlingen uit de controlegroep hebben TDLT-leerlingen ook meer begrip voor 'eudaimonic reasons for reading' (155), rapporteren ze in sterkere mate leesstrategieën om moeilijke passages in literaire teksten te lijf te gaan, en hebben ze een hogere leesmotivatie.

Die laatste conclusies zijn veelbelovend, en onderstrepen volgens mij het belang van Schrijvers' proefschrift voor hedendaagse discussies over de inrichting van het Nederlandse literatuuronderwijs. In dat verband roept dit werk ook enkele belangrijke vragen op. Die betreffen in de eerste plaats de relatie van de inzichten uit deze studie tot de andere subdomeinen van het literatuuronderwijs binnen het vak Nederlands. Schrijvers concentreert zich uitdrukkelijk op literaire ontwikkeling, maar het examenprogramma omvat ook 'literatuurgeschiedenis' en 'literaire begrippen'. Ik zou benieuwd zijn naar vervolgonderzoek waarin TDLT wordt geïntegreerd met literair-historisch en/of literair-analytisch georiënteerd literatuuronderwijs. Daarnaast vraag ik me af of de effecten die Schrijvers vindt ook doorgetrokken kunnen worden naar de lectuur van langere narratieven. Binnen TDLT wordt gewerkt met korte verhalen die in 10 tot 15 minuten gelezen kunnen worden, en die dus relatief weinig vragen van de concentratieboog van leerlingen. Kunnen we zelfinzicht en sociaal inzicht ook faciliteren in lessenreeksen gericht op het lezen van romans?

Met betrekking tot de tekstkeuze is er nog een fundamentele vraag te stellen. Met behulp van een docentenpanel heeft Schrijvers

voor TDLT-2 een negental teksten geselecteerd, waarbij onder andere het criterium gold dat de leraren de literaire kwaliteit van de teksten voldoende achtten. Waarschijnlijk hangt dat samen met de eis in het examenprogramma dat leerlingen literaire teksten moeten lezen. Wat de criteria zijn die leraren hanteren om te bepalen of een tekst 'literair' is, blijft hier opvallend genoeg in het midden. Nochtans is het gezien Schrijvers' doelstellingen en haar eerste ontwerpprincipe ('selecteer teksten die thematisch aansluiten bij de gewenste effecten van de interventie') opmerkelijk dat er in TDLT geen ruimte is gemaakt voor adolescentenliteratuur. Op basis van eerder werk van Fialho neemt Schrijvers aan dat *identification* en *experience-taking* belangrijke onderleggers zijn van transformatief lezen, waarbij lezers sociaal inzicht opdoen. Alleen al op grond daarvan zou je verwachten dat leerlingen tot meer sociale inzichten komen, als ze literaire teksten lezen die qua protagonist en handlungsruimte dicht bij hun belevingswereld staan. Ik ben dan ook benieuwd naar een verfijning van Schrijvers' didactiek waarin ook adolescentenliteratuur wordt betrokken, temeer omdat leerlingen (zeker op de havo) zulke teksten op hun leeslijst hoger waarderen dan volwassenenliteratuur (Dera, 2019). Aandacht voor adolescentenliteratuur breekt ook niet noodzakelijk met de eis om literaire kwaliteit, aangezien onderzoek laat zien dat een meerderheid van de bovenbouwdocenten Nederlands adolescentenliteratuur literair acht (Sikkema, 2013).

Twee laatste vragen zijn eerder van methodologische aard. Wat die methodologie betreft is Schrijvers' proefschrift zeer solide: er worden veel verschillende methoden gecombineerd (analyse van leerrapporten, interviews, quasi-experimenteel onderzoek) en elke stap wordt nauwkeurig beschreven, waardoor de studies in hoge mate replicerbaar zijn. Toch is het jammer dat er binnen die brede waaier niet meer in detail is gekeken naar de manier

waarop leerlingen tot zelfinzicht en sociaal inzicht komen, met name in de externe dialogen. Welke vorm nemen hun gesprekken over literaire leeservaringen aan, en welke rol hebben bijvoorbeeld literair-analytische termen in hun discours? Daarover komen we in dit proefschrift nog weinig te weten.

De andere vraag is eerder een methodologische kanttekening, en betreft de rol van *priming* en sociale wenselijkheid in de eerste studie. Zoals gezegd laat Schrijvers leerlingen daarin verslag doen van hun leerervaringen aan de hand van een leerrapport. Ze zijn daarbij vrij om een eigen vorm te kiezen, maar krijgen wel een zeer structurerende vraag voorgelegd: 'What did you learn about others/yourself during the literature lessons?' Die vraag veronderstelt in zekere zin al dat leerlingen iets over de sociale werkelijkheid of zichzelf geleerd hebben (geen wonder, dus, dat bijna alle leerlingen een leerervaring op dit punt rapporteren). Het was mijns inziens veel sterker geweest om de vraag opener te stellen ('Wat heb je geleerd van de literatuurlessen?'), zodat duidelijk werd in hoeverre leerlingen uit zichzelf leerervaringen met betrekking tot zelfinzicht en sociaal inzicht rapporteerden. Als literatuuronderwijs er inderdaad toe leidt dat scholieren andermans perspectief met dat van zichzelf kunnen gaan confronteren, hoop ik dat ze dat op hun minst ook zelfstandig gaan inzien. De grote verdienste van Schrijvers' werk is dat het docenten handvaten geeft om hun leerlingen daarbij te helpen.

LITERATUUR

- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst. Een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Kidd, D.C. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377-380.

Mar, R.A. & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3(3), 173-192.

Nussbaum, M. (1995). *Poetic justice. The literary imagination and public life*. Boston: Beacon Press.

Sikkema, M. (2013). De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(1), 37-47.

Zunshine, L. (2006). *Why we read fiction. Theory of the mind and the novel*. Columbus, OH: Ohio State University Press.

JEROEN DERA (1986) werkt als universitair docent Nederlandse Letterkunde en vakdidacticus Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoek concentreert zich op literatuuronderwijs, literaire mediageschiedenis en contemporaine poëzie. In 2019 publiceerde hij bij Stichting Lezen het onderzoeksrapport *De praktijk van de leeslijst*. Begin 2020 verschijnt van hem het poëziedidactische boek *Woorden temmen*, dat hij schreef met Charlotte Van den Broeck. E-mail: J.Dera@docentenacademie.ru.nl.