

Reader Response Criticism in het literatuuronderwijs

Joop Dirksen

Deze tekst bestaat uit twee delen. In het eerste deel bespreek ik het onderzoek dat ik verricht heb op het gebied van de toepassing van Reader Response Criticism in het literatuuronderwijs in de lessen Nederlands. In het tweede deel wil ik aangeven hoe een literatuurprogramma, gebaseerd op ideeën van RRC, opgebouwd zou kunnen zijn. Hierbij ga ik uit van de praktijk op de school waar ik lesgeef, het Eckartcollege in Eindhoven, waar we al een jaar of acht op de te hier te presenteren wijze werken.

1 Het onderzoek

Het onderzoek dat ik verricht heb, omvatte een literatuurstudie waarin de opvattingen van Louise Rosenblatt, David Bleich, Norman Holland en Alan Purves, gepubliceerd in de periode 1970-1990, de revue passerden, en een empirisch gedeelte, waarin literatuuronderwijs op basis van RRC werd geëvalueerd.

1.1 De theorie

Onder andere in de Verenigde Staten ontstaat rond 1970 in de literatuurwetenschap, als reactie op de tekstautonome aanpak, aandacht voor de lezer. Dat betekent enerzijds dat in bestaande theorieën als de structuralistische, begrippen ingevoerd worden als 'de geïntendeerde lezer', min of meer abstracte constructies dus, maar anderzijds dat er een nieuwe 'beweging' op gang komt, Reader Response Criticism, die de reactie van de individuele lezer centraal gaat stellen.

Aansluitend bij de opvattingen van Thomas Kuhn -die stelt dat wetenschappelijke waarheden niet universeel zijn, maar gebonden aan een paradigmatische context: op een bepaald moment in de geschiedenis worden ze door een bepaalde groep wetenschappers als waar aanvaard- formuleert David Bleich zijn 'subjectivistische paradigma': 'de' werkelijkheid bestaat niet; waarneming valt niet los te denken van de waarnemer: de drijfveren van het individu en zijn taalgebruik spelen een belangrijke rol bij de beschrijving van een object. Onder het objectieve paradigma nam men aan dat iedereen die een kunstwerk onder ogen kreeg, dezelfde perceptuele respons had; dat schiep de illusie dat het om een reëel object ging, 'met betekenis in zich'. Vanuit het subjectivistische paradigma is het logisch dat de respons op het kunstwerk startpunt is voor de bestudering van de esthetische ervaring, en niet het kunstwerk. RRC legt daarom de nadruk op de rol, de functie, de inbreng van de individuele lezer in het leesproces, de transactie tussen lezer en tekst.

Louise Rosenblatt formuleerde al in de dertiger jaren haar visie (maar kreeg dus pas rond 1970 medestanders): literatuur biedt de lezer een middel tot exploratie van zichzelf. Als hij vanuit de goede leeshouding (niet de efferente, die je aanneemt als je iets met een tekst moet 'doen', maar vanuit een esthetische leeshouding) een tekst benadert, kan er tijdens het lezen een esthetische ervaring opgedaan worden. Door de

reactie op die ervaring kritisch te bekijken, door te reflecteren op de eigen respons, en in klasseverband, ook op die van anderen, wordt het mogelijk de eigen respons aan te passen, te verdiepen of te verwerpen.

David Bleich werkte een en ander uit in een methode voor zijn studenten met als uitgangspunt *'the passion precedes the knowledge'*: (literatuur)onderwijs moet eerst enthousiasme, betrokkenheid, losmaken; eerst proberen kennis aan te brengen heeft geen zin. In zijn methode wordt na lezing van de tekst gevraagd om een parafrase, vervolgens om een affectieve respons, en daarna om een associatieve; via stappen als het door ieder lid van de groep laten noemen van het belangrijkste woord, de belangrijkste passage, het belangrijkste aspect en via 'intersubjectieve onderhandeling', kan gezocht worden naar iets van groepsconsensus.

Norman Holland benadert de literatuurbeoefening vanuit de psychoanalytische psychologie: ieder mens heeft een identiteitsthema, zo stelt hij, een onveranderlijke kern van zijn persoonlijkheid, gevormd in zijn vroegste jaren. Alle gedragingen en reacties van de betrokkene zijn variaties op dit identiteitsthema. Reageren op literatuur geschiedt -zoals bij elke andere ervaring- in een soort feedbackcirkel, waarbij het identiteitsthema de norm, de standaard is waaraan de nieuwe ervaring wordt gemeten. Als lezer moet iemand zijn favoriete fantasieën kwijt kunnen in het werk, zijn defensiemechanismen moeten passen bij die van het werk, hij moet een voor hem zinvolle betekenis kunnen toekennen aan wat hij leest. Holland vergeleek bij proefpersonen de resultaten van psychologische testen met resultaten van vrije respons bij literaire teksten: er bleek een duidelijke overeenstemming. Lezen is een bundeling van activiteiten als projectie, introjectie, identificatie; de lezer 'doet het werk'; de tekst is een verzameling tekens, waarbij de cultuur 'codes' op uiteenlopende niveaus levert, die de 'vrijheid' van de individuele lezer enigszins inperken, maar wezenlijk in het omgaan met, en eventueel waarderen van de tekst, blijft de persoonlijkheid, het identiteitsthema van het individu. Aldus Holland.

Purves benadrukt de invloed van de cultuur op de individuele respons. Binnen een cultuur heerst een zekere consensus over 'betekenissen' van teksten. De individuele respons wordt pas interessant als hij wordt afgezet tegen de responsen van de hele groep. De school speelt een opvallende rol bij het doen ontstaan van 'gedeelde betekenissen': ze is een middelpuntzoekende instelling die leerlingen van individualiteit tot consensus leidt, ook al streeft men naar kritische verscheidenheid.

1.2 Het onderzoek

Het door mij verrichte onderzoek beoogde een lessenkpakket op basis van RRC te evalueren. Na een adaptatie van de boven beschreven opvattingen van de Amerikaanse theoretici aan de situatie in het Nederlandse voortgezet onderwijs is een reeks van vijf lessen ontworpen. Na een pilotstudy is het lessenkpakket op negen dagscholen voor voortgezet onderwijs en een dag/avondschoon aan de leerlingen van de voorexamenklas VWO/HAVO voorgelegd. De lessen werden door de eigen docent gegeven. Na elke les werden de leerlingen evaluatievragen voorgelegd. Vooraf werd hun beginsituatie gepeild via een hiervoor ontworpen vragenlijst, en na afloop is dezelfde lijst weer door de leerlingen ingevuld; eventuele attitudewijzigingen onder invloed van de gegeven lessen konden daardoor zichtbaar gemaakt worden. Door op elke deelne-

mende school een controlegroep -een parallelklas van de proefgroep- op ongeveer dezelfde momenten als de proefgroep de begin- en slotvragenlijst te laten invullen, konden eventuele veranderingen onder invloed van de gegeven lessen zuiverder gemeten worden. Na afloop zijn de betrokken docenten geïnterviewd om hun ervaringen en reacties te weten te komen.

De vragenlijst, het belangrijkste meetinstrument, bevatte 41 vragen waarmee een beeld van de leerling als lezer geschetst kon worden. Aan de slotvragenlijst van de proefgroepen werden drie vragen toegevoegd op de wijze van een learner report: 'in deze lessenreeks over literatuur is me vooral opgevallen.../ heb ik over literatuur geleerd.../heb ik over mezelf geleerd...

De procedure in de lessen was steeds in grote lijnen dezelfde: er werd de leerlingen een kort literair verhaal voorgelegd, met als opdracht dat te lezen, en vervolgens heel beknopt een eerste reactie te noteren op dat verhaal. Daarna kregen ze een individuele opdracht die op papier moest worden uitgevoerd, voorafgegaan of gevolgd door een stukje RRC-theorie. De resultaten werden klassikaal geïnventariseerd en besproken. Tenslotte kregen de leerlingen enkele evaluatievragen voorgelegd.

In les 1 was de doelstelling het verwoorden van leeservaringen en de reflectie daarop. In les 2 stond centraal dat de leerling zou gaan herkennen dat hij al lezend projetteert. In de derde les was de doelstelling het zichtbaar maken van identificatie: de leerling moest gaan zien wat identificatie is, en welke gevolgen het kan hebben. In de vierde les was de doelstelling de leerling te laten herkennen dat er verband bestaat tussen hoe je bent, en hoe je (mee)fantaseert (met een verhaal). In de vijfde les was de doelstelling de leerlingen het verschil te laten herkennen tussen evocatie, wat een verhaal bij je oproept, en respons, wat daarover naar buiten wordt gebracht.

1.3 De resultaten

In totaal kwam van 463 leerlingen alle materiaal terug: van 271 proefgroepleerlingen, en van 192 controlegroepleerlingen. De deelnemende scholen waren vrij willekeurig maar niet aselekt gekozen.

De doelstellingen van de lessen werden in aanzienlijke mate gerealiseerd. Opvallende verschillen traden op tussen de reacties van jongens en meisjes. Beide geslachten hielden zich overigens sterk bezig met een onderlinge vergelijking: 'in hoeverre ben ik hetzelfde als/anders dan mijn klasgenoten?'

Uit de vergelijking van begin- en slotvragenlijsten kwam naar voren dat op zes van de tien scholen de proefgroep positief reageerde, op vier scholen was dat (veel) minder het geval; onder andere de dag/avondschool, maar ook twee proefklassen waarin veel meer jongens dan meisjes zaten. Twee factoren spelen, zo blijkt bij de uitsplitsing van de gegevens, een belangrijke rol: sekse, en het al of niet vaak lezen. Kort samengevat komt het hier op neer, dat niet zo in lezen geïnteresseerde jongens het minst positief op deze aanpak reageren, de overige groepen zijn enthousiaster.

Op de learner-reportvragen kwamen duidelijk veel meer positieve dan negatieve reacties; 50% zegt expliciet deze aanpak leuk te vinden, tegenover 21.7% die het

tegenovergestelde zegt. In de gesprekken met docenten kwamen drie opmerkingen nogal eens naar voren: veel leerlingen hebben (in het begin) moeite met het formuleren van hun lees- en leerervaringen, hun gevoelens; de tijdsplanning was aan de krappe kant; de verschillende lesonderdelen moesten (te) snel worden afgerond; het tijdstip in het schooljaar waarop dit experiment werd uitgevoerd (september-oktober) was, in verband met het groepsvormingsproces niet zo gelukkig gekozen. Later in het schooljaar zou een en ander (nog) beter gegaan zijn, zo verwachtten enkele docenten.

2 De lespraktijk

Op het Eckartcollege werken we nu een jaar of acht met de ideeën van RRC. Het eerste *uitgangspunt* is Bleichiaans: eerst het enthousiasme en dan de kennis, of, nog forser geformuleerd: liever enthousiaste lezers met niet zoveel literaire kennis, dan leerlingen die 'alles' weten van Vondel, maar balen van lezen.

Een tweede *uitgangspunt* is: leerlingen zijn het eerst en voornamelijk geïnteresseerd in zichzelf: in hoeverre ben ik hetzelfde als, in hoeverre anders dan de anderen om mij heen; hoe functioneer ik in de groep waartoe ik behoor? Welnu, via literatuur, via praten over fictie kun je in feite elk onderwerp op een veilige manier aanpakken. Door hen te laten kijken naar hun reacties op verhalen krijgen ze zicht op, inzicht in die reacties: waarom zij zó reageren en anderen anders. Zo combineer je twee min of meer aangeboren interesses: interesse in jezelf en interesse in fictie (want in elke cultuur zijn mensen van jong tot oud geboeid door verhalen en verhaaltjes.) Die combinatie levert een bijna per definitie motiverende methode.

Onze *doelstelling* is dan ook in eerste instantie 'individuele ontplooiing': we willen leerlingen leren om met plezier, met een kritische instelling, met onderscheidend vermogen, te lezen. We willen ze leren hun smaak te ontwikkelen, te herkennen waar ze wel van houden en waar ze niet van houden. Daar maken ze een groei in door; ze blijven niet steken in het 'leesgebied' waar ze starten in hun beginsituatie. We proberen leerlingen zover te krijgen dat ze hun leeservaringen en leerervaringen kunnen verwoorden; in eerste instantie voor zichzelf, maar in tweede instantie ook, mondeling en schriftelijk, voor klasgenoten en docent. We zetten ze aan tot reflectie op hun eigen en andermans leeservaringen.

Onze *werkwijze* houdt in, dat we ervan uitgaan dat leerlingen al vanaf de brugklas zinnig kunnen praten en schrijven over wat ze van een verhaal of boek vinden. Elk jaar lezen leerlingen van klas een tot en met klas zes een aantal boeken. We vragen ze om leesverslagen, waarbij we benadrukken dat het niet gaat om het navertellen van de inhoud, maar om een persoonlijke reactie op die inhoud.

Je kunt je voorstellen dat de gemiddelde brugklasser bij de vraag wat hij of zij van een boek vindt, in eerste instantie niet veel verder komt dan eenwoordige omschrijvingen: leuk, stom, saai. Onze aanpak is erop gericht om leerlingen zover te krijgen dat ze dóórdenken: waarom vind ik dit saai; wat ontbreekt er dan? Of: wat had ik verwacht wat niet geboden is? Of: hoe had dit verhaal dan wél boeiend kunnen zijn, wat had er dan bijvoorbeeld moeten gebeuren? En als ze een boek mooi vinden: waar zit 'm dat nou in?; wat is de leukste, de opvallendste passage, welke figuur

spreekt me aan? Dit zijn opdrachten die door brugklassers uitstekend uitgevoerd kunnen worden, en waarmee ze al heel snel het stadium van 'losse kreten' achter zich laten. Als je deze leesverslagen eens laat uitwisselen, stimuleert dat de duidelijkheid, de concreetheid. Waar nodig wordt om verduidelijking gevraagd (: je zegt nou wel dat dit het mooiste boek is wat je ooit gelezen hebt, maar ik kan uit je verslag nergens opmaken waarom dat zo is). Zo kan stapsgewijs al heel snel in de onderbouw de basis gelegd worden voor wat we in de bovenbouw veel uitvoeriger doen.

We hebben evaluatie-oefeningen ontwikkeld en associatie-oefeningen. Met die laatste wordt zichtbaar, voelbaar, dat iedereen in eerste instantie gevoelsmatig, vanuit zijn eigen achtergrond en referentiekader, reageert op wat hij aangeboden krijgt. Centraal staat steeds, vanaf de eerste tot en met de zesde klas, de creatie van de lezer, van de individuele leerling. De schrijver is bijzaak; die heeft het werk afgeleverd waarmee we het een en ander kunnen doen, maar over de auteur praten we niet meer. Ook niet zozeer over het boek, het gaat dus om het reageren op dat boek: waarom vindt de een het boek schitterend, en vindt de ander er niets aan? Waar zit 'm dat in? Kan de een aan de ander duidelijk maken waarom hij het schitterend vindt, en kan de ander aan de een duidelijk maken waarom hij met dat boek geen kant uit kan; dat is de centrale vraag.

We lezen veel klassikaal; iedereen schrijft na lezing van een klassikaal gelezen tekst zijn eigen leesverslag, waarin zijn verwachtingen, meningen, gevoelens, leerervaringen worden uitgewerkt; eventueel ook vormaspecten, structuur, stijl. Die leesverslagen zijn dan vervolgens het 'lesmateriaal'. De kwaliteit van de verwoording van de leeservaringen is heel belangrijk: concreetheid, compleetheid en duidelijkheid zijn criteria. De leraar kan bij dit soort lessen ook zelf een leesverslag schrijven, niet als 'het' verslag, want dan dood je elk initiatief van de kant van de leerlingen; het is gewoon een van de verslagen die gemaakt worden. Leerlingen kunnen dan ook eens zien wat hun leraar ervaart bij, vindt van dat verhaal. Daarmee verandert je positie in de klas; je bent niet meer de 'kennisandrager', maar een van de lezers (natuurlijk wel met een voorsprong op een aantal terreinen).

De bedoeling is dat iedereen 'voor zijn lijst' leest waar hij plezier in heeft. Dat betekent dat veel van onze leerlingen van school gaan zonder dat ze een heleboel meesterwerken hebben verwerkt. We hopen dat ze als enthousiaste lezers van school gaan, dan komen ze die meesterwerken misschien ook nog wel tegen.

We proberen het juiste boek bij de juiste leerling te (helpen) vinden. We dragen een voorbeeldlijst aan, van zo'n negentig à honderd boeken die we in ieder geval voor leerlingen geschikt vinden. Als ze iets anders willen lezen, moeten ze dat van te voren even laten zien, zodat we waar nodig advies kunnen geven, bijvoorbeeld 'je mag het proberen, maar ik vind het vreselijk moeilijk, en ik denk dat je er ook moeite mee zult hebben', of kunnen 'ingrijpen' als we dat nodig vinden, bijvoorbeeld als leerlingen steeds maar weer met hetzelfde soort boek komen. We laten leerlingen aan boekpromotie doen, geven hen als opdracht: maak maar eens aan de klas duidelijk waarom jij vindt dat ze allemaal het boek moeten gaan lezen dat jij als het mooiste van jouw lijst hebt uitgekozen. We willen dus enthousiaste praatjes, reclameverhalen; natuurlijk mag de afloop niet besproken worden, want waarom zou je een boek gaan lezen als je al helemaal weet hoe het in elkaar zit?! De leesverslagen worden gebundeld en

gaan mee van klas 1 tot 6; ze dienen als materiaal voor het balansverslag, dat ze op de grens van onder- en bovenbouw maken, en nog eens, in het schoolonderzoek in hun laatste schooljaar. Zo'n balansverslag is een soort leesautobiografie, waarin de ontwikkeling van de leerling naar voren moet komen: 'dit zijn de boeken die me geraakt hebben, dit zijn de ontwikkelingen die me opvallen, dit heb ik zoal geleerd'.

Onze *toetsing* richt zich op twee aspecten. Wat we klassikaal doen, toetsen we heel concreet. We geven op bepaalde momenten de hele klas een kort verhaal en zeggen: schrijf je reacties op. We ontwikkelen een norm door alle sectieleden ook een verslag te laten schrijven van die teksten. Op grond van wat in die docentenverslagen naar voren komt, maken we een lijstje van aspecten die elke leerling toch minimaal opgevallen moeten zijn; wat hij er nog meer uithaalt, is extra. Dit is natuurlijk geen objectieve toets, maar de aanpak is, ook tegenover de leerlingen, verdedigbaar.

Daarnaast hebben we de lange-termijntoetsing van de literatuurlijst. In de loop van het jaar neemt de docent elke keer wat leesverslagenschriften mee en geeft commentaar. Dat commentaar blijft in dat schrift staan en dat zie je weer terug, dus je kunt een volgende keer kijken of een leerling iets heeft opgepikt. Als een leerling op zeker niveau blijft steken, is er reden om daar eens op in te haken. Aan het einde van elk schooljaar vragen we de leerling een eindejaarsverslag te schrijven over de acht boeken van dat jaar, als een voorbereiding op het mondeling dat als afsluiting dient. Je ziet het hele jaar door wat iemand doet, in hoeverre hij zinvol bezig is, in hoeverre hij vorderingen maakt. Het mondeling is geen momentopname, maar een gesprek over de lees- en leerervaringen van het afgelopen jaar, aan de hand van het eindejaarsverslag; het vormt dus vrijwel steeds een bevestiging van wat in de loop van het jaar al naar voren is gekomen; problemen zijn al in een vroeg stadium gesignaleerd.

De *resultaten* zijn dan ook over het algemeen heel positief: leerlingen lezen zelf, grijpen niet naar uittrekselboeken, of hoogstens nadat ze zelf eerst het boek hebben gelezen. Een uittrekselboek kan nuttig zijn, maar dan niet in plaats van, maar erna. Ze lezen wat ze leuk vinden en ze kunnen helder verwoorden wát ze leuk vinden.

De ideale methode bestaat niet. Ook de hier beschreven aanpak heeft (natuurlijk) nadelen:

1. de leerling krijgt vrijwel geen kennis aangeboden op het gebied van literatuurgeschiedenis ('Vondel? Wat is dat?')
2. de leraar moet bij blijven met lezen (een leesverslag beoordelen over een boek dat je niet gelezen hebt, is wel mogelijk maar niet zo plezierig)
3. het doornemen en becommentariëren van al die -vaak zeer uitvoerige!- leesverslagen is een tijdrovende zaak (maar spreiding kan het probleem enigszins beheersbaar maken).

Het grote voordeel van deze aanpak is dat de lezer, de leerling, centraal staat, serieus genomen wordt. En dát werkt!