

Kritisch denken in de literatuurles: bij het proefschrift van Martijn Koek

JEROEN DERA

Martijn Koek (2022). *Think Twice: Literature Lessons that Matter*. Amsterdam: University of Amsterdam, Research Institute of Child Development and Education. 238 blz. ISBN 9789464216653. 238 blz.

‘Wie weinig leest, leert minder goed analytisch en kritisch denken’, schrijven Yra van Dijk en Marie-José Klaver in het vorig jaar verschenen boek *Omdat lezen loont: Op naar effectief leesonderwijs in Nederland* (Van Dijk & Klaver, 2022, p. 29). Alle reden dus om in te zetten op literatuuronderwijs, zou je denken. Hoewel een dergelijke koppeling tussen literatuuronderwijs en kritisch denken bepaald niet nieuw is – Kramsch & Kramsch (2000) stellen bijvoorbeeld dat ‘critical thinking’ een belangrijk doel van het Angelsaksische literatuuronderwijs was in de periode 1979-2000 – ontbrak tot dusverre een empirisch onderzoek naar de bevordering van kritisch denken via literatuuronderwijs. Het proefschrift dat Martijn Koek begin 2022 verdedigde aan de Universiteit van Amsterdam vult nu die leemte op.

Koek vertrekt in zijn studie vanuit een persoonlijke noot. Aan het begin van de inleiding beschrijft hij zijn literatuurlessen als een *black box*: het was hem onduidelijk hoe ze bijdroegen aan het kritisch denken van zijn leerlingen. Om die reden stelt hij de onderzochte relatie op de voorgrond in vier deelstudies. De eerste drie pogen greep te krijgen op wat kritisch denken in de literatuurles nu precies

is, hetgeen uitmondt in een reeks ontwerp-principes voor ‘Kritisch Literair Begrijpen’ (KLB). In de vierde deelstudie voert Koek een quasi-experimenteel onderzoek uit waarin hij de leerresultaten van KLB-onderwijs vergelijkt met die van regulier literatuuronderwijs. In alle studies werkt Koek met data die hij genereerde op zijn eigen school, waar Literatuur in de bovenbouw havo/vwo als apart vak met een eigen curriculum wordt onderwezen (en dus geen deel uitmaakt van een breder schoolexamen Nederlands of moderne vreemde talen, zoals op de meeste scholen het geval is).

Het centrale concept ‘kritisch denken’ definieert Koek op basis van het werk van Robert Ennis, die *critical thinking* in zijn artikel ‘A Taxonomy of Critical Thinking’ (1987) operationaliseert als ‘reasonable, reflective thinking focused on deciding what to believe or do’ (Ennis in Koek, 2022: 11). In de eerste studie (hoofdstuk 2 van het proefschrift) verkent Koek de raakvlakken tussen de drie cognitieve acties in Ennis’ definitie (rationeel denken, reflectief denken en focus-sen) en een reeks theorieën uit de filosofie, psychologie en literatuurwetenschap. Op basis daarvan komt Koek tot de conclusie dat kritisch denken in relatie tot literatuur zich kan manifesteren als Kritisch Literair Begrijpen (KLB). Kern daarvan is dat lezers (dus ook: leerlingen) een *gede-automatiseerd* en *(re)constructief* proces van betekenis-toekenning doormaken. Het gaat er daarbij om dat betekenissen die automatisch bij hen opkomen bij lectuur van de tekst worden uit-

gesteld of afgeremd (de-automatisering) en er vervolgens samenhangende denkstappen worden gezet om tot een diepere betekenis-toekenning te komen (reconstructie). Samen met zijn promotoren ontwikkelde Koek een instrument om het vermogen van leerlingen tot KLB te meten, de zogenaamde *Critical Thinking in a Literary Context-test* (CTLC). In die test kregen leerlingen bijvoorbeeld een gedicht van Walt Whitman voorgelegd en moesten zij beargumenteren bij welke gelegenheid dat het best voorgedragen zou kunnen worden – een activiteit waarvoor kritisch denken noodzakelijk is. Deze test nam Koek tweemaal af onder 271 leerlingen in 4, 5 en 6 vwo, met een interval van vier maanden. Uit analyse van de resultaten blijkt dat deze periode leidde tot een toename van KLB bij leerlingen in alle leerjaren, en dat deze groei deels tot stand kwam via kritische denkdisposities van leerlingen (waarbij leerlingen met een beter ontwikkeld kritisch denkvermogen een grotere groei lieten zien).

In de tweede studie (hoofdstuk 3) staat de vraag centraal op welke manier(en) leerlingen KLB ervaren. Om dat te onderzoeken, werden 21 leerlingen uit de eerste deelstudie (van wie er 15 groei in KLB hadden laten zien) geïnterviewd over hun leerervaringen in vier maanden literatuuronderwijs. Op basis van analyse van de transcripten komt Koek tot zes typen ervaringen van KLB: *een vraag voelen opkomen, besef van interpreteerbaarheid, vertraging* (drie uitingen van de-automatisering), en *redeneren, concluderen* en *alternatieven overwegen* (drie uitingen van reconstructie). Uit die ervaringen distilleert Koek vier deelprocessen die in het hoofd van leerlingen optreden, als zij kritisch literair begrijpen: (1) het *aangaan* van de-automatisering, (2) het *in stand houden* van de-automatisering, (3) het *(re) construeren* van betekenis en (4) het *evalueren* van die betekenis(re)constructie.

De derde studie (hoofdstuk 4) maakt concreet welke taken in de literatuurles inge-

zet kunnen worden om KLB te stimuleren. Daartoe analyseert Koek nogmaals de transcriptie uit de tweede studie, maar nu met speciale aandacht voor leeractiviteiten (zoals ‘lezen voor school’ of ‘het maken van een literaire mindmap’). Zo is in hij staat om specifieke taken en leeractiviteiten te koppelen aan de vier hierboven genoemde deelprocessen binnen KLB. Het voert binnen het bestek van deze bespreking te ver om al deze activiteiten (in totaal 12, waaronder ‘lezen voor school’ en ‘deelnemen aan klassendiscussies’) te benoemen. Van belang is vooral dat Koek tot vier centrale activiteitenclusters komt: (1) activiteiten gericht op het *opmerken* van bijzonderheden in literaire teksten (faciliterend voor het aangaan van de-automatisering), (2) activiteiten gericht op *tegendenken*, bijvoorbeeld door leerlingen uit te dagen hun aanvankelijke reactie op een tekst te heroverwegen (faciliterend voor het in stand houden van de-automatisering), (3) activiteiten gericht op *synthetiseren* (faciliterend voor (re)constructie) en (4) activiteiten gericht op het *verkennen* van alternatieven (faciliterend voor evaluatie van betekenis(re)constructie).

In de vierde studie (hoofdstuk 5) voert Koek een quasi-experimenteel onderzoek uit waarin hij een experimentele groep van zeven klassen op zijn eigen school vergelijkt met zes klassen van vijf andere scholen. Terwijl de experimentele groep twaalf lessen volgde op basis van het programma van Koeks school, waarin de leeractiviteiten uit studie 3 een centrale plaats innamen, volgden de andere leerlingen het reguliere onderwijs van de controlescholen (waarbij het per school verschilde *hoe* en *wanneer* er literatuurlessen plaatsvonden, conform de heterogeniteit die zo kenmerkend is voor het Nederlandse literatuuronderwijs). Koeks conclusie luidt dat het onderwijs op de experimentele school KLB stimuleert, terwijl effecten op de andere scholen uitblijven.

In die zin zou iedere literatuurdocent zich

na lezing van Koeks proefschrift achter de oren moeten krabben en zich de vraag moeten stellen of leerlingen (in een vaak nogal versnipperd curriculum) voldoende worden aangezet tot de-automatisering en (re)constructie bij het lezen van literatuur. Koeks onderzoek is een overtuigend pleidooi om precies die processen in de literatuurles centraal te stellen. Toch rijzen er ook vragen, zowel wat betreft de conceptuele insteek van Koeks studie als wat betreft de mogelijkheid voor collega's om de opbrengsten in hun onderzoek of onderwijs te implementeren.

Op conceptueel niveau valt Koeks definitie van literatuur in termen van vervreemding op, geïnspireerd door het Russisch formalisme van Viktor Sjklovski. De bijbehorende premisse is dat literaire teksten datgene wat ze representeren 'vreemd' maken, waardoor de waarneming van de lezer wordt gestuurd. Een belangrijke rol is daarbij weggelegd voor *foregrounding*-procedures, literaire technieken (variërend van stijlfiguren tot ritmische kunstgrepen) die ervoor zorgen dat de bijzondere talige vorm van de tekst op de voorgrond wordt gesteld. Er zijn echter ook benaderingen van literatuur in omloop die zeer kritisch tegenover een definitie in termen van vervreemding staan. In haar programmatische en invloedrijke boek *Uses of literature* (2008) – dat ook in vakdiscussies over het literatuuronderwijs regelmatig aangehaald wordt – stelt Rita Felski bijvoorbeeld dat een nadruk op vervreemding heel andere effecten van literatuur aan het zicht onttrekt (concreet: herkenning, betovering, opdoen van sociale kennis en shock). Het is opmerkelijk dat Koek zich niet tot deze discussie verhoudt en vervreemding als min of meer objectief kenmerk van literatuur lijkt op te vatten. Feitelijk lijkt mij dat eerder een poëtische aanname, een veronderstelling dus over *geslaagde* literatuur, die ook doorsijpelt in de manier waarop leerlingen worden beoordeeld in de CTLC. In de bijbehorende rubric krijgen leer-

lingen bijvoorbeeld de meeste punten als zij de ambiguïteit van de literaire tekst opmerken, maar ambiguïteit is niet per definitie een objectief kenmerk van literatuur.

Een andere conceptuele kanttekening is dat Koek wel erg uiteenlopende reacties op literatuur onder de noemer 'Kritisch Literair Begrijpen' schaaft. Dat is goed zichtbaar in de derde studie, waarin leerlingen aan het woord komen over leeractiviteiten in het literatuuronderwijs. Koek citeert daar leerling Bea uit 6 vwo, die er volgens hem blijk van geeft dat ze de-automatisering aangaat én in stand houdt. In Bea's eerste citaat stelt ze dat Murakami's *Kafka op het strand* haar sterk bezighield omdat er in die roman gruwelijke scènes over katten staan. In het andere citaat bekritiseert ze Orwells *Animal Farm*, omdat ze de personages in die roman ongeloofwaardig vindt ('an experience of questioning', aldus Koek). Mij lijken dit twee heel andere literaire responsen, die echter beide onder de paraplu 'de-automatisering' worden gevat. Interessant genoeg zouden juist de hierboven genoemde concepten van Felski (2008), veel sterker dan de notie 'vervreemding', reliëf kunnen aanbrengen in deze reacties: waar Bea bij Murakami *shock* ervaart, is haar reactie op Orwell ingegeven door een gebrek aan herkenning.

Literatuurtheoretisch gezien was het overigens ook interessant, of misschien zelfs noodzakelijk, geweest als Koek wat uitgebreider had stilgestaan bij literatuurwetenschappelijk onderzoek naar representatie. Hij stelt immers dat klassengesprekken over literaire teksten ertoe kunnen leiden dat leerlingen kritische vragen gaan stellen over ingesleten wereldbeelden en stereotypen – maar van inbedding in de ideologiekritische literatuurwetenschap, die deze observatie verder had kunnen verdiepen, is in dit proefschrift geen sprake.

Een serieuzere kanttekening betreft de overdraagbaarheid van zijn instrumenten.

Het is zeer jammer dat het ontwikkelde materiaal in zo weinig detail beschreven wordt. Koek noemt de CTLC zelf een belangrijke opbrengst van zijn onderzoek, maar hoewel er drie gevalideerde versies van bestaan, staan er slechts twee opgaven uit de eerste versie in de appendix. Het is mij een raadsel waarom niet de hele test is toegevoegd, zodat die door collega's kan worden gebruikt of geëvalueerd. Nu roept de CTLC vooral aanvullende vragen op. Zo wordt er een fragment uit een interview met Spinvis in de test gebruikt, waardoor de vraag rijst of dat genre net zoveel de-automatisering oproept als bijvoorbeeld een gedicht van Lucebert. Onduidelijk is ook of alle literaire fragmenten in de test een vervreemdende werking hebben op basis van bijvoorbeeld *foregrounding*-technieken. En dan is er nog de analyse van de testresultaten: volgens Koek kan een leerling 62 punten voor de test met 21 items halen, maar verder rapporteert hij alleen een rubric voor de zeven open vragen, waarin maximaal vier punten per vraag behaald kunnen worden.

Dat ik zo graag meer inzage had gekregen in het ontwikkelde materiaal, is naast een kritiekpunt ook een compliment. Koeks proefschrift is prikkelend genoeg om hongerig te maken naar de achterliggende instrumenten. Volgens mij toont dit onderzoek bij uitstek aan hoe belangrijk de vragen zijn die we in het literatuuronderwijs aan leerlingen stellen: wat de literatuurlessen opleveren, is in hoge mate afhankelijk van *de manier waarop* ze met een tekst aan de slag gaan (zie ook Dera, 2022). In dat verband zou ik een laatste vraag willen opwerpen: is kritisch literair begrijpen, zoals opgevat door Koek, ook mogelijk met teksten die minder eenduidig tot de literatuur worden gerekend dan de auteurs uit de CTLC (zoals Wolkers, Salinger of Snijders)? Anders gezegd: kunnen de-automatisering en (re)constructie ook optreden (en worden bevorderd) als leerlingen teksten lezen die binnen de classificatie van Theo Witte onder

'belevend lezen' vallen, zoals *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (1982) van Yvonne Keuls of *Koning van Katoren* (1971) van Jan Terlouw? Ik denk niet dat de Russische formalisten die teksten heel vervreemdend vonden – maar het is nog maar de vraag of daarmee ook de mogelijkheid van tafel is om er rationeel, reflectief en gefocust mee om te gaan.

LITERATUUR

- Dera, J. (2022). De hamvraag van het literatuuronderwijs: niet wat we lezen, maar hoe we lezen. *Karakter: tijdschrift voor wetenschap*, 79, 16–18.
- Dijk, Y. van, & Klaver, M. (2022). 'Maak je eigen badeend': Fictieonderwijs in Nederland. In Y. van Dijk, M. Klaver, E. Stronks, & M. Hamel (red.), *Omdat lezen loont: Op naar effectief leesonderwijs in Nederland* (pp. 24–37). Uitgeverij Pica.
- Felski, R. (2008). *Uses of literature*. Blackwell.
- Kramsch, C., & Kramsch, O. (2000) The avatars of literature in language study. *Modern Language Journal*, 84, 553–73.

JEROEN DERA (1986) werkt als universitair docent Nederlandse Letterkunde en leraaropleider aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Zijn onderzoek concentreert zich hoofdzakelijk op literatuuronderwijs, met bijzondere belangstelling voor de manier waarop leraren en leerlingen de relevantie van literatuur ervaren en definiëren. Samen met Charlotte Van den Broeck maakte hij het poëziedidactische boek *Woorden temmen: van kop tot teen* (2020). Hij is een van de redacteurs van het nieuwe handboek *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (2023). E-mail: jeroen.dera@ru.nl