

Nicole Sol: Empirisch literatuuronderzoek in de klas

E. Andringa & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische wetenschap in didactisch perspectief*. Houten, Bohn Stafleu Van Loghum, 1990, 298 blz. f 49,50

Dat empirisch literatuuronderzoek nuttig is en nuttig kan zijn voor de literatuurdidactiek zal niemand vandaag de dag nog tegenspreken. Dat docenten, leraren en vakdidactici de verworvenheden van het empirisch literatuuronderzoek over het algemeen weinig betrekken in hun onderwijspraktijk lijkt echter ook een gegeven. In deze wat paradoxale situatie zou natuurlijk verandering moeten komen.

De empirische literatuurwetenschap houdt zich bezig met hoe literatuur gemaakt, verspreid en gereciperd wordt, maar heeft ook duidelijk een toepassingsgerichte intentie. Vragen die gesteld worden bij de toepassingsmogelijkheden van empirisch literatuuronderzoek in het onderwijs zijn bij voorbeeld: welke processen en vaardigheden spelen bij het lezen van verhalen en gedichten een rol? Welke verschillen tussen lezers zijn van invloed op het leesproces? Hoe sturen eigenschappen van literaire werken de leesprocessen? Hoe beïnvloeden lesmethoden het leesgedrag?

Iedereen die deelneemt aan de onderwijspraktijk zou daarom kennis moeten nemen van de stand van het empirisch literatuuronderzoek en daarmee zijn voordeel kunnen doen: het ontwikkelen van nieuwe didactische methoden aan de hand van onderzoeksresultaten uit de empirische wetenschap zou het onderwijs ten goede komen.

'Literatuur in functie'

Publikaties die een link leggen tussen wetenschap en didactiek liggen echter niet voor het oprapen. Met *Literatuur in functie* wordt een poging gedaan deze lacune enigszins op te vullen. Het boek is bestemd voor iedereen die geïnteresseerd is in literatuurwetenschappelijke ontwikkelingen, vooral in verband met het literatuuronderwijs. Volgens het voorwoord zijn dat literatuurdocenten aan universiteiten en lerarenopleidingen, vakdidactici en docenten in het voortgezet onderwijs. Het boek lijkt mij ook aan te bevelen voor studenten aan lerarenopleidingen en vooral voor auteurs van lesboeken voor het voortgezet onderwijs.

Literatuur in functie heeft een tweeledige doelstelling: het wil de lezers bekendmaken met vormen van empirisch literatuuronderzoek en daarnaast wil het laten zien hoe methoden en resultaten van dat onderzoek didactisch bruikbaar zijn. Verschillende Vlaamse en Nederlandse empirici hebben een bijdrage geleverd en in nauwe samenwerking met elkaar en met de samenstellers is een rijk en over het algemeen evenwichtig boek ontstaan.

De inleiding, geschreven door E. Ibsch & D. Schram, geeft een duidelijk overzicht van de belangrijkste ontwikkelingen binnen de empirische literatuurwetenschap die van invloed zijn geweest op het literatuuronderzoek van Nederlands(talig)e empirici. Het werk van de Amerikaanse 'reader-response'-richting, met als vertegenwoordigers D. Bleich en N. Holland, heeft daarbij de grootste rol gespeeld. Bleich en Holland richten zich vooral tegen de 'als ongewenst hiërarchisch en ondemocratisch beschouwde literaire (onderwijs-)situatie' (p.16). Hun onderzoek heeft te maken met mensen en hun ervaringen naar aanleiding van teksten, en in veel minder mate met tekstbetekenissen als doel op zichzelf. De hermeneutische methode, waarbij men de geldigheid van interpretaties wil aantonen, wordt daarmee ter zijde gelegd.

In Nederland gebeurt hetzelfde. Men wil de lezers in vrijheid op literatuur laten reageren, zodat men een realistisch inzicht krijgt in de effecten van lezen. Op deze manier loopt men ook minder de kans om eigen normen en wensen als feiten te presenteren.

Met het overzicht van Ibsch & Schram is al min of meer voldaan aan de eerste doelstelling van

het boek, al voegen de gepresenteerde onderzoeken in de verschillende artikelen daar natuurlijk nog veel aan toe. De tweede doelstelling, de link naar de literatuurdidactiek; wordt in deze inleiding nader gespecificeerd: men houdt zich in dit boek voornamelijk bezig met de interactie tussen tekst en lezer en met de vraag welke leesprocessen een rol spelen bij de receptie van literaire teksten. Wanneer men die leesprocessen kan formuleren, kan men ook richtlijnen formuleren voor literatuuronderwijs.

De gepresenteerde onderzoeken

Literatuur in functie is onderverdeeld in drie afdelingen. In de eerste afdeling 'Ontwikkelingen in literaire competentie' staan vier bijdragen waarin het accent ligt op factoren die van belang zijn bij het aanleren van de vaardigheden om literaire teksten te begrijpen en te waarderen. In de tweede afdeling 'Lezerseigenschappen' en teksteigenschappen. Variabelen en hun invloed' staan drie studies waarbij vooral gekeken wordt naar de invloed van achtergrondkennis (maatschappelijk, cultureel, leeftijdgebonden et cetera) op het recipiëren van teksten. In de laatste afdeling staan vier bijdragen onder de noemer 'Literatuuroverdracht' waarbij herkenning en inzicht in de wijze waarop die overdracht plaatsvindt, leidt (of zal leiden) tot herbezinning op methoden en doelen in het literatuuronderwijs op school.

Bij de onderzoeken die in deze drie afdelingen worden gepresenteerd werd niet alleen gebruik gemaakt van (literair) proza, maar ook van gedichten en beeldmateriaal. Naast een onderzoek naar het herkennen van ironie aan de hand van een gedicht van Hannie Michaelis treffen we in dit boek bij voorbeeld ook een bijdrage aan over hoe woord en beeld elkaar in het receptieproces beïnvloeden, dit aan de hand van epigrammen die B. Brecht heeft geschreven bij oorlogsfoto's.

Is het de schrijvers nu gelukt om met dit gevarieerde materiaal aan de tweede doelstelling, het laten zien hoe methoden en resultaten van empirisch literatuuronderzoek didactisch bruikbaar zijn, te voldoen? Ja en nee.

De onderzoeken zijn vaak zeer aardig om te lezen, maar roepen bij mij, als lerares Nederlands in het voortgezet onderwijs en behorend

tot de doelgroep van dit boek, soms toch enige vragen op. Ik zal dat illustreren aan de hand van enige voorbeelden.

In 'Leeservaring: wat maakt het uit?', een bijdrage van E. Andringa, wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het leesproces bij geoefende en niet-geoefende lezers. Proefpersonen van verschillende leeftijden en met een verschillend leesgedrag kregen het verhaal 'Eb en vloed' van F.B. Hotz in fragmenten te lezen. Hun werd gevraagd om al lezende 'hardop' te denken. De proefpersonen reageerden verschillend op dezelfde fragmenten en moesten bij een nieuw fragment meestal hun interpretatie bijstellen. De betekenis mogelijkheden van de tekst konden op die manier op grond van de lezersreacties en zonder inmenging van de onderzoekster worden geïnventariseerd. Empirisch gezien is dit natuurlijk een prima methode, maar de conclusie die aan het onderzoek verbonden wordt, lijkt mij op zijn zachtst gezegd wat te veel op het intrappen van een open deur. Ik citeer:

'Bij deze individuele lezers is [...] een verband te zien tussen veel en graag lezen, manier van recipiëren en de waardering van het verhaal: leeftijd speelt hier minder een rol, hoewel een verschil in rijpheid wel zichtbaar wordt. Men zou voorzichtig kunnen concluderen dat die lezers die een breder handelingsrepertoire hebben en in staat zijn samenhang tot stand te brengen op meer niveaus, eerder een zinvolle representatie vormen. Hiermee zou de kring van het toekennen van «tekstzin» en «zin van het lezen» weer gesloten zijn.' (p. 44)

Wat voor nieuws staat er in deze conclusie? En wat heeft iemand die voor de klas staat aan zo'n conclusie? Dat kinderen op verschillende manieren verhalen interpreteren weet iedere leraar; de belangrijkste vraag is hoe een leraar in literatuurlessen moet omgaan met al die verschillende representaties. Op die vraag wordt hier geen antwoord gegeven.

Het herkennen van ironie

Een ander voorbeeld is de bijdrage van A. Toussaint-Dekker, 'Le petit Prince. Over het begrijpen en waarderen van een ironische tekst'.

Een belangrijke vraag die de onderzoekster zich stelt, is hoe Franse boeken functioneren met het oog op 'tekstbegrip'. Zij vraagt zich af of een gebrek aan leeservaring in de moedertaal een belemmering zou kunnen zijn bij het lezen van een Frans boek. Voor haar onderzoek gebruikte zij *Le petit Prince* van Saint-Exupéry. Na lezing van het eerste hoofdstuk moesten de proefpersonen een korte samenvatting schrijven waarin ze duidelijk moesten uitleggen waar de tekst over ging en wat ze ervan vonden. De ironie in de tekst werd door de meeste proefpersonen op dat moment nog niet gezien; bij opdrachten na lezing van het gehele boekje lag het percentage 'ironieherkenners' veel hoger. Uit de resultaten van het onderzoek bleek dat 5-vwo-leerlingen de ironie eerder begrepen dan 4-HAVO-leerlingen en dat ironie beter begrepen werd naarmate de context en het vertelperspectief daarvoor steun boden. Bovendien bleek dat inzicht in de ironie van de tekst gepaard ging met toepassing van verschillende produktieve vaardigheden en met een relatief hoge waardering van de tekst. De conclusie van Toussaint-Dekker is, zoals zij ongetwijfeld zelf al verwacht had, 'dat het leesgedrag in de moedertaal algemeen doorwerkte bij het lezen in een vreemde taal' (p. 67). Op grond van het verzamelde materiaal kan men die conclusie alleen maar onderschrijven. Maar hinkt dit onderzoek in feite niet op twee gedachten? Het was naar mijn mening beter geweest, empirisch gezien, om ook een aantal proefpersonen de Nederlandse vertaling van *Le petit Prince* voor te leggen en de resultaten van dat onderzoek te vergelijken met de resultaten die verzameld zijn aan de hand van de Franse versie. Misschien was dan een heel ander beeld ontstaan: een groter aantal proefpersonen zou mogelijk de ironie eerder en beter begrepen hebben in de Nederlandse tekst. Maar ook met een op die wijze 'bijgestelde' conclusie zou ik niet goed uit de voeten hebben gekund. Want wederom roept die de vraag op: wat heeft iemand die voor de klas staat aan zo'n conclusie? Ook hier wordt daar geen antwoord op gegeven.

Bruikbaarheid in de klas

De twee genoemde onderzoeken onderstrepen overigens wel de noodzaak om leerlingen aan het lezen te krijgen en daar gaat het natuurlijk

om. Hoe meer je leest, hoe leuker het wordt. Maar hoe krijgen docenten en leraren hun leerlingen zo ver? Het antwoord vinden we niet in de hierboven genoemde onderzoeken, maar in andere bijdragen worden wel enige voorstellen gedaan: laat leerlingen de hoofdpersoon uit een boek of verhaal eens naspelen in een interview (C. Geljon & D. Schram in 'Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek'), laat ze zelf een passage in een verhaal schrijven (E. Andringa in 'Ter afsluiting: in didactisch perspectief') of laat ze een enquête invullen bij een verhaal of gedicht (A. van Assche in 'Hoe jongeren ironie begrijpen'). Dit brengt variatie in de les en zorgt voor een hogere 'geboeidheid'. De docent zou in de literatuurles niet meer als superlezer moeten fungeren, maar de leerling centraal moeten stellen. Het nut van structuuranalyses zoals die worden aangereikt in bij voorbeeld *Ik heb al een boek* van T. Anbeek & J. Fontijn wordt daarbij in twijfel getrokken (F. Rutten in 'Over het oproepen van vragen om lezers te boeien'). Tegelijkertijd betoogt A. van Assche dat noties als ironie en dergelijke veel degelijker moeten worden besproken (en uitgetoetst door leerlingen) dan nu met de 'schoolvoorbeelden' uit leerboeken gebeurt. Wanneer een leerling veel verschijningsvormen van ironie kent, zal hij ironie ook zelf eerder herkennen. En E. Licher meent in zijn bijdrage 'Fotogrammen van Bertolt Brecht bekeken na vijftig jaar' dat onderwijs in literatuur pas nut heeft wanneer daarbij ook de geschiedenis, cultuur en maatschappelijke structuren (van een bepaald land) worden betrokken.

Conclusie

Er worden dus wel degelijk voorstellen gedaan die beantwoorden aan de tweede doelstelling van dit boek: methoden uit het empirisch literatuuronderzoek zijn didactisch bruikbaar. Daarmee kom ik op de belangrijkste vraag: hebben docenten en leraren ook echt iets aan die voorstellen?

Het is jammer dat een boek als dit niet verplicht gesteld kan worden voor elke leraar die zijn eigen wijsheid en waarheid als de enige wijsheid en waarheid beschouwt. Zo'n leraar zal nooit vanuit zichzelf naar dit boek grijpen, terwijl juist hij er veel van zou kunnen leren. Voor leraren die wel geïnteresseerd zijn

in onderwijsvernieuwingen en die vooral de leerling centraal stellen bij het literatuuronderwijs biedt dit boek echter niets 'nieuws'. Zij zullen zich soms geïrriteerd voelen over de belerende toon en zich afvragen of de empirische literatuurwetenschappers wel weten hoe het vaak in hun literatuurlessen toegaat: alle genoemde voorstellen worden op de school waar ik werk bij voorbeeld al jaren in praktijk gebracht. Zoals Kees Fens onlangs in *De Volkskrant* schreef dat het hem liever was dat een leerling zei: 'Ik vind dit boek prachtig' in plaats van een uiteenzetting te geven over de kenmerken van het Naturalisme, zo vergaat het veel leraren (althans in mijn omgeving). Dat de structuuranalyse in schoolboeken als *Ik heb al een boek* een zeer belangrijke, en voor mij noodzakelijke, aanvulling vormt op de *niet*-hermeneutische didactiek, maar geen zaligmakende 'lesvuller' is, is daarbij een gegeven.

Kortom, iedereen die variatie wil aanbrengen in zijn literatuurlessen moet dit boek aanschaffen. Voor degenen die al jaren 'empirisch' bezig zijn in de les is het wachten op volgende publikaties. Het empirisch literatuuronderzoek zal de link naar de didactiek blijven leggen en hopelijk komen daardoor in de toekomst meer nieuwe ideeën naar voren.

FORUM

Eus Schalkwijk: Het literatuurboek en de verschraling van het literatuuronderwijs

Veruit de meeste docenten gebruiken voor het literatuuronderwijs een leerboek. Het meest gebruikte soort literatuurboek is de literatuurgeschiedenis annex bloemlezing. Ik wil een aantal literatuurdidactische kanttekeningen plaatsen bij de wijze waarop de docenten dit type literatuurboek gebruiken. Uit mijn dissertatie-onderzoek 'Het functioneren van het literatuurboek Duits' (november 1990) blijkt namelijk dat de meeste docenten de volgorde van het boek volgen (en de literatuurgeschiedenis dus chronologisch behandelen) en dat zij, conform de opbouw van het boek, eerst de literaire informatie aan de orde stellen, alvorens deze aan de hand van een karakteristieke tekst te illustreren. In sommige gevallen leidt de invloed van het literatuurboek tot verschraling van het literatuuronderwijs. Deze verschraling is het sterkst merkbaar bij twee aspecten: de moderne literatuur wordt voornamelijk uit tijdgebrek door lang niet alle docenten behandeld en de tekstfragmenten, als ze al behandeld worden, worden eenzijdig vanuit de eerder aangeboden literaire informatie geëxploiteerd en slechts zelden mede vanuit de leeservaringen van de leerlingen.

Chronologie doorbreken

Bijna alle literatuurboeken voor Nederlands en de moderne vreemde talen bieden de literatuurgeschiedenis chronologisch aan. Dit gebeurt omdat in de optiek van de auteurs elke nieuwe periode respectievelijk stroming een reactie is op de voorafgaande. Derhalve zou de latere periode/stroming voor leerlingen niet inzichtelijk zijn zonder behandeling van de voorafgaande. Veel docenten beginnen daarom met de litera-