

Leren onderzoeken, leren van onderzoek: letterkunde-onderwijs op de VHBO

aanvang 4

0.1.
VI. 14.

1. Poppen als leidmotief: een inleiding

Wie de laatste vijftien jaar als leraar Nederlands ook letterkunde-onderwijs gegeven heeft -dat zal dan meestal wel in een bovenbouw havo/vwo geweest zijn of in vormen van hoger beroepsonderwijs-, zal er niet veel moeite mee hebben het hier volgende stukje globale lesbeschrijving te herkennen.

"Tot nu toe hebben leerlingen, in groepjes, twee verhalen geanalyseerd: *Het adres* van Marga Minco en *Ergens aan zee* van Jos Vandeloo. *Een dolle boel* van Dick Walda is dus het derde verhaal dat besproken wordt. De leerlingen hebben vragen als huiswerk gemaakt en de antwoorden worden klassikaal nabesproken" (Van Pinxteren/Swennen 1985, 377).

Het antwoord op de vraag: "Kun je wat achtergrond geven bij dit lesfragment?" is niet zo moeilijk te voorspellen. Als het om schoolboeken gaat, zullen *Indringend Lezen II* (Drop 1970), *Ik heb al een boek* (Anbeek/Fontein 1975) en *Mooi is anders* (Wels/Beckers 1975) zonder twijfel genoemd worden. (Al zal menig docent dan gauw en wellicht half-mompelend opmerken, dat hij/zij daarvan een eenvoudiger stencil gemaakt heeft.) Ook de "relevante" publikaties uit de Nederlandse literatuurwetenschap zullen even snel opduiken: *Verhaal en lezer* (Blok 1960), *De structuur van Max Havelaar* (Sötteman 1966) en *Literatuurwetenschap* (Maatje 1970). En daar weer achter doemen de schimmen op van *Die typischen Erzählsituationen im Roman* (Stanzel 1955), *Das sprachliche Kunstwerk* (Kayser 1948) en *Theory of literature* (Wellek/Warren 1942).

Kortom, wat bekend staat als verhaal- of romananalyse, verschaft herkenbare contouren aan dit uiterst korte lesfragmentje en noties als verteltijd, vertelde tijd, verhaelperspectief, thema, motief, leidmotief en ga zo maar door, strijden daarbij om voorrang met elkaar. Zo'n verhaalanalyse in de klas loopt niet altijd van een leien dakje; dat verbaast niemand. Een concreet voorbeeld om dat te illustreren.

Maandag 13.50 uur

Doc: Uh, we vergeten trouwens nog iets, dames, leidmotief. De docent vraagt naar het verschil tussen leidmotief en motief. Als de leerlingen het antwoord niet geven, geeft hij zelf een omschrijving: "Er moeten passages in de tekst zitten die in exact, of bijna exact dezelfde woorden terugkomen" (ib: Bijlage 2B, 117).

Er worden vervolgens drie voorstellen van de leerlingen besproken: dat de vrouw zegt dat ze dood wil; het stotteren van de vrouw en Auschwitz. Op verschillende gronden keurt de docent deze voorbeelden af, hoewel hij over "het verlangen naar de dood" niet erg duidelijk is. Tijdens het bespreken van deze voorstellen geeft de docent meer kenmerken van leidmotief: het leidmotief moet belangrijk zijn en je moet het bekijken binnen de situatie. De docent gaat in op het verschil tussen leidmotief en motief. Een leidmotief is, aldus de docent, niet iets heel anders dan een motief, het is alleen een speciaal soort motief. Ze zijn allebei belangrijk, maar een motief is in verschillende bewoordingen gesteld, terwijl een leidmotief steeds in dezelfde bewoording voorkomt.

1 mK : Wat bedoel je nou precies met "in dezelfde bewoording"?

Doc: Uhm, ik heb nog een motief, leidmotief gevonden en misschien dat je, dat effe mee wilt kijken en dat het dan duidelijk wordt.

5 Voor mijn gevoel is heel duidelijk een leidmotief de poppen die zij in haar kamer heeft staan. Die poppen, die komen op verschillende plaatsen voor: regel 25 en 26 daar zie je poppen staan, regel 107 daar staat ook iets over poppen en regel 250 daar staat ook iets over poppen.

10 En waarom is dat zo belangrijk?

Kijk d'r wordt dus de hele tijd gesproken over poppen. Die poppen die staan daar voor het raam. Die poppen kleedt zij, als zij helemaal alleen is, als zij overstuur is, de hele tijd aan en uit.

15 Waarom is dat nou een leidmotief?

Ze kan zelf geen kinderen krijgen, dus het is een belangrijk onderdeel. Die poppen hanteert zij om haar gemis aan kinderen enigszins te compenseren en het is steeds in dezelfde bewoordingen weergegeven, er wordt steeds gesproken over poppen. Een belangrijk onderdeel.

20 Dus, mK, heb ik jou hiermee voldoende beantwoord of snap je het niet? Moet je zeggen hoor.

mK : Nee.

Doc: Uh, even nadenken. (leerlingen praten en lachen)

25 jB : Als je dat zou willen doen.

Doc: Kijk als je nu een leidmotief in het verhaal hebt, dan wil dat zeggen, dat er een bepaald voorwerp steeds in

- 30 dat verhaal opduikt. Steeds hetzelfde briefje in precies dezelfde bewoording. Een paar keer in het verhaal komt dat naar voren. Als je nou bijvoorbeeld een detective leest, hè, dan maak je bijvoorbeeld wel eens mee dat er dan, uh, elke keer als er iemand om zeep geholpen wordt, een briefje tegen de lamp geprikt is: kijk in de kast, daar hangt er weer een. Zoiets bijvoorbeeld hè, en dan
- 35 wordt de kast opengebroken en, hup, daar rolt er eentje uit, hè? Dat is dus een leidmotief. Een belangrijk onderdeel, want het is de aankondiging van weer een moord en het komt steeds in exact dezelfde bewoording voor: kijk in de kast, er hangt er weer een.
- 40 m? : O, dat bedoel je met dezelfde woorden.
 Doc: Steeds dezelfde woorden, precies, en zoals mL het zegt bijvoorbeeld, uhm, met dat, met dat verlangen naar de dood.

Als je dit, hier enigszins uit zijn verband gerukte, incidentje bekijkt, rijzen er een heleboel vragen, ook als je ervan uitgaat -en we hebben geen enkel bewijs van het tegendeel- dat de docent en zijn leerlingen serieus beogen te onderwijzen en te leren. Natuurlijk wordt *niet* duidelijk, waarom het onderwerp *leidmotief* aan de orde komt; de legitimering daarvan hoort in een groter kader. Wie als buitenstaander wil begrijpen, wat er in dit incident aan de hand is, zal dat grotere kader moeten proberen te reconstrueren. Dat kan onder andere door didactische handboeken voor of publikaties over letterkunde-onderwijs te analyseren met behulp van de vraag: wat zou er eigenlijk moeten gebeuren in letterkunde-onderwijs? Dezelfde vraag kun je ook rechtstreeks stellen aan docenten, al zijn die vaak meer geïnteresseerd in wat er eigenlijk *kan* gebeuren in letterkunde-onderwijs, gelet op alle randvoorwaarden. Zo'n reconstructie -aan te duiden als retoriek van het letterkunde-onderwijs- kan duidelijker maken "wat er eigenlijk aan de hand" is; in dit incidentje of meer algemeen: in de praktijk van het letterkunde-onderwijs. Ook dan blijven er nog problemen en vragen genoeg over; bijvoorbeeld. Hoe nauwkeurig je ook de argumentatie van de docent en de leerlingen met betrekking tot de keuze voor een leidmotief analyseert (Van Pinxteren/Swennen 1985, 383-386), het duidelijkste verschil tussen "het verlangen naar de dood", het "stotteren" en "Auschwitz" enerzijds en "poppen" anderzijds blijft, dat de eerste drie door de leerlingen als leidmotief genoemd worden en het laatste door de docent; daardoor heeft dat laatste de status van "goed antwoord". Waarom zetten de docent en zijn leerlingen dan nog zo'n uitvoerige onderhandeling op over het "goede" antwoord?

Verbazingwekkend lijkt ook de toelichting, die de docent "na even nadenken" (r. 24) produceert: wat is eigenlijk het verband tussen

de "poppen" en het briefje met de woorden: kijk in de kast, daar hangt er weer een? Zelfs als je weet dat in het gebruikte leerlingstencil staat: "Denk in dit verband (i.c. het zoeken en vinden van een leidmotief) aan bijvoorbeeld een detectiveroman, waarin een bepaald briefje in een bepaald handschrift iedere keer weer opnieuw de aankondiging van een moord kan zijn", dan wordt die vraag alleen maar ingewikkelder. Dat geldt evenzeer als je weet dat Drop 1979, 23 opmerkt: "In een detective-roman bijvoorbeeld kan een briefje in een bepaald handschrift iedere keer opnieuw de aankondiging van een moord zijn". Immers bij Drop gaat het om een signaalwaarde van "een bepaald handschrift", in het stencil wordt dat "een bepaald briefje in een bepaald handschrift" en in de toelichting gaat het om "kijk in de kast, daar hangt er weer een". De wezenlijke overeenkomst tussen die drie lijkt er niet duidelijker op te worden -in termen althans van de notie leidmotief-, laat staan die met "poppen". Nog brandender wordt dan ook de vraag: wat heeft de leerlinge, die in r. 40 aan het woord komt, nu eigenlijk geleerd?

Het weergegeven incident stamt uit een letterkundeles op een Vooropleiding Hoger Beroeps Onderwijs (VHBO). Piet van Pinxteren en Anja Swennen hebben op twee van die VHBO's alle letterkundelessen uit het curriculum geobserveerd en beschreven. Daarnaast hebben ze docenten geïnterviewd en geënuquêteerd en allerlei documenten verzameld. Dat geheel aan gegevens vormde de empirische basis voor hun onderzoek naar de praktijk van letterkunde-onderwijs (voortaan: lko) bij twee docenten op twee scholen. Hun basisvragen luiden:

- Wat is er precies aan de hand in de geobserveerde letterkundelessen?
- Hoe is datgene wat er gebeurt te begrijpen?

In een omvangrijk onderzoeksverslag, voorzien van twee delen bijlagen waarin interview- en lesverslagen en documenten zijn opgenomen, hebben ze over dat onderzoek gerapporteerd. In dit artikel proberen we de belangrijkste bevindingen daaruit samen te vatten.

Onder bevindingen verstaan we niet alleen die resultaten die direct betrekking hebben op inhouden en werkwijzen binnen het geobserveerde lko. Het onderzoek van Van Pinxteren en Swennen kan namelijk in tweeërlei opzicht als een *leeronderzoek* gekarakteriseerd worden. Allereerst gaat het om een onderzoek dat uitgevoerd is in het kader van een doctoraalstudie (oude stijl). Tegelijkertijd gaat het om een vorm van school-etnografisch onderzoek. Veel modelvoorbeelden daarvan bestaan nog niet, zeker niet in Nederland. Vandaar dat we in dit artikel ook relatief veel aandacht besteden aan de methodologie en de praktijk van het uitgevoerde onderzoek. Paragraaf 2 is daaraan gewijd. We gaan in op de doelstelling van het onderzoek (2.1), op de opzet en de achtergronden ervan (2.2). De verschillende deelonderzoeken

(literatuurstudie, documentanalyse, enquête-onderzoek en case-studies) passeren de revue.

In paragraaf 3 geven we een overzicht van de resultaten voorzover het vakinhouden en werkwijzen binnen letterkunde-onderwijs betreft. In paragraaf 4 tenslotte werpen we een aantal discussievragen op, waarbij we kritisch afstand proberen te nemen van het uitgevoerde onderzoek, waarbij we alle drie nauw betrokken waren (respectievelijk Van Pinxteren en Swennen als onderzoekers en Sturm als begeleider).

2. Het onderzoek

2.1 Doel van het onderzoek

Omdat de doelstelling van dit onderzoek niet los te zien is van de ontstaansgeschiedenis van de VHBO geven we eerst een korte schets van de ontwikkelingen die tot de VHBO geleid hebben. Sinds 1951 bestond in het Middelbaar Huishoud- en Nijverheidsonderwijs (MENO) een driejarige vooropleiding die toegang gaf tot de opleiding tot lerares nijverheidsonderwijs. Het diploma van deze opleiding was gelijk aan het mulo-diploma (Wardekker 1974, 1). In de loop van de jaren bleek het diploma ook deuren te openen naar andere opleidingen, bijvoorbeeld opleiding tot kleuterleidster, verpleegster, apothekersassistente, enz. Deze ontwikkeling zette zich door bij de invoering van de zogenaamde Mammoetwet; in augustus 1971 werd de vooropleiding omgezet in een driejarige Vooropleiding Hoger Beroepsonderwijs (VHBO). Het doel van de VHBO is "op grond van het overwegend theoretisch lager huishoudonderwijs, de leerling die daartoe geschikt is, door middel van algemeen voortgezet en pre-professioneel onderwijs voor te bereiden op opleidingen in het hbo" (Wardekker 1974, 3) (1).

Van 1971 tot 1977 kende de VHBO een zogenaamde experimenteerfase: 22 scholen voor mhno experimenteerden met een nieuwe structuur, onderwijs en inhoud van de VHBO. Ze werden daarbij begeleid door het Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS). Per 1 maart 1973 werd in een ministeriële beschikking geregeld dat het VHBO-diploma de toegang mogelijk maakt tot alle HBO-instituten, met uitzondering van HTS en HEAO; per 16 september 1976 werd in een nieuw rondschriften, ditmaal van de onderwijsinspectie, alleen nog uitzondering gemaakt voor de HEAO (vgl. Van Pinxteren/Swennen 1985, 143). Daarmee werd het civiel effect van het VHBO-diploma formeel vrijwel gelijk aan het HAVO-diploma.

Terug nu naar de doelstelling van het onderzoek. Deze wordt in het onderzoeksverslag als volgt omschreven:

"Wat komt er terecht van de experimentele plannen uit de periode 1971-1977 in de praktijk van het lko op de vhbo?"

De probleemstelling is verder te verdelen in twee sub-vragen:

1. Hoe zien de vernieuwingsplannen die rond 1970 werden ontworpen met betrekking tot de inhoud van het LKO op de VHBO eruit?
2. Hoe ziet de inhoud van het LKO op de VHBO er anno 1983 uit?" (Van Pinxteren/Swennen 1985, 4).

Het ontstaan van en de experimenteerfase in de VHBO vormen de eerste aanleiding tot ons onderzoek. We hebben hier te doen met een tamelijk unieke situatie: ter vergroting van het civiel effect van een driejarige MHNO-opleiding wordt het leerplan van deze opleiding vernieuwd; voor het leerplan voor moedertaalonderwijs betekent dit onder andere, dat daarin een onderdeel letterkunde wordt opgenomen, dat in het "oude" leerplan niet aanwezig was. Een aantal vragen dringt zich dan op:

- Waarom precies wordt dat onderdeel opgenomen?
- Hoe krijgt dat onderdeel tijdens de experimenteerfase vorm?
- In hoeverre werken de voorschriften en voorstellen met betrekking tot het onderdeel letterkunde door in de huidige lespraktijk aan de VHBO?

De ervaringen van één van de onderzoekers, als docent Nederlands in de VHBO, vormden de tweede aanleiding voor een onderzoek. Enerzijds heeft hij een deel van de experimenteerfase meegemaakt. Daaruit kwam zijn behoefte voort om te onderzoeken "wat er in de praktijk terecht komt" van de experimentele plannen. Anderzijds heeft hij op de school, waar hij zeven jaar heeft lesgegeven, ook na de experimenteerfase, samen met collega's pogingen ondernomen om het lko te "vernieuwen" of "verbeteren"; dat zich daarbij problemen voordeden, versterkte de behoefte om de huidige lko-praktijk aan de VHBO tot onderwerp van onderzoek te maken. Overigens verkeerden we hierdoor in een gunstige situatie met betrekking tot de toegankelijkheid van de scholen, documenten en docenten.

De derde aanleiding tot ons onderzoek wordt gevormd door de problemen, die Klinkenberg e.a. 1984 signaleren: er worden door "deskundigen" wel vernieuwingsplannen met betrekking tot moedertaalonderwijs gelanceerd, maar het is aannemelijk dat die opvattingen niet of nauwelijks worden gepraktiseerd (ib. 11). Vanuit een discrepantie, die vermoedelijk bestaat tussen "wat mensen zeggen wat ze willen doen en doen" en "wat ze doen", lijkt het noodzakelijk empirisch onderzoek te doen naar de lespraktijk, om zo te komen tot een eerste beschrijving van de relatie tussen "vernieuwingsidee" en "vernieuwde praktijk". Het weinige onderzoek dat gedaan is op dit gebied, heeft betrekking op grammatica- en communicatie-onderwijs (KROON 1985). Gelijksortig onderzoek naar de praktijk van lko is ons niet bekend.

2.2 De opzet van het onderzoek

2.2.1 Inleiding: achtergronden en begrippen

Het uitgevoerde onderzoek maakte deel uit van het project "Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs" (Van BEERS e.a. 1984; KLINKENBERG e.a. 1984). De hoofdvraag van dit project in ontwikkeling kan als volgt geformuleerd worden: welke factoren spelen een rol, zowel in bevorderende als belemmerende zin, bij de invoering van vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen binnen het schoolvak Nederlands?

Van Pinxteren en Swennen kozen voor een specificatie van deze hoofdvraag, geformuleerd in de vorm van de doelstelling in paragraaf 2.1. De opzet van het deelonderzoek van Van Pinxteren en Swennen is afgeleid van die van het totale project (STURM 1985a, 65).

Voordat we kort ingaan op enkele kenmerken van het totale project merken we hier op, dat die beschrijving gezien moet worden tegen de achtergrond van het feit dat het totale project in allerlei opzichten te beschouwen is als een project in ontwikkeling.

- a. Methodologisch is het project sterk georiënteerd op de ontwikkeling van zogenaamde gefundeerde theorie (Wester 1984). Dat betekent onder andere dat er een voortdurende wisselwerking is tussen dataverwerving, -verwerking en interpretatie: er is geen sprake van lineair geordende fasen, maar van gedeeltelijk parallel lopende, maar soms elkaar ook overlappende fasen. Dat maakt een zogenaamde incrementele planning van de onderzoeksactiviteiten noodzakelijk: gaande het onderzoek worden de onderzoeksplannen en -vragen bijgesteld en gewijzigd naar gelang de verkregen gegevens daartoe aanleiding geven. Zeker voor een buitenstaander maakt dat het er niet gemakkelijker op een goed overzicht te krijgen van het project.
- b. Binnen het project zijn tenminste drie invalshoeken te onderscheiden:
 - een schooletnografische (STURM 1985a en b), waarbij vooral de vraag centraal staat: wat is er aan de hand in de alledaagse praktijk van het moedertaalonderwijs?
 - een historische (VAN DE VEN 1985a, 1985b), waarbij vooral de vraag naar het denken over moedertaal in de twintigste eeuw gesteld wordt;
 - een methodologische: welke opvattingen over onderzoek (van (moedertaal-)onderwijs) en daarbij behorende onderzoekstechnieken passen het best bij de geformuleerde vraagstelling; welke daarvan zijn het best bruikbaar in een opleiding tot onderzoeker? (STURM 1983)
- c. De activiteiten binnen het project zijn sterk betrokken op het onderwijs aan studenten die "op vakdidactiek Nederlands"

willen afstuderen. In principe start elke twee jaar een nieuwe doctoraalwerkgroep binnen het project (STURM 1985a, 69-70).

- d. In het kader van ontwikkelingen in het onderzoeksbeleid, zowel universitair als landelijk, ontstaan er allerlei samenwerkingsverbanden die tot verschillende aanpassingen nopen. (Inmiddels is het project opgenomen in een groter zogenaamd VF-programma.)

In de genoemde publikaties wordt uitvoerig ingegaan op de achtergronden van het project. We volstaan hier daarom met het noemen van een aantal steekwoorden ter aanduiding van oriëntaties daarbinnen.

Bij het zoeken naar en het ontwikkelen van zogenaamde "sensitizing concepts" (WESTER 1984, 50) laat het project zich vooral inspireren door de "nieuwe Engelse onderwijssociologie" en de kennissociologie (zie o.a. MATTHIJSEN 1982). Het gedrag van docenten in concrete, alledaagse klassesituaties staat in het brandpunt van de onderzoeksactiviteiten. De interpretatieve activiteiten zijn er vooral op gericht plausibiliteit (2) binnen dat gedrag te herkennen; zowel vanuit het standpunt van de docent (leraarsperspectief) als vanuit dat van de andere betrokkenen, vooral de onderzoekers (onderzoekersperspectief). Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen de vragen:

- Wat zou er volgens de betrokkenen moeten gebeuren? (Losjes aangeduid als het paradigmatische niveau van analyse en interpretatie.)
- Wat kan er volgens de betrokkenen gebeuren? (Even losjes aangeduid als het pragmatische niveau.)
- Wat gebeurt er volgens de betrokkenen? (Aangeduid als de praktijk.) (3).

Bij de interpretaties gaat het er vooral om de relaties tussen die niveaus te verhelderen. Het zal duidelijk zijn dat in het onderzoek daarbij allereerst gekeken wordt naar de antwoorden van de individuele docenten, c.q. onderzoekers die erbij betrokken zijn. Maar de literatuur over letterkunde-onderwijs geeft ook antwoorden op die vragen, vooral op vraag 1. Die antwoorden worden, voorzover ze als apart te onderscheiden opvattingen (waartoe groepen docenten zich bekennen) te formuleren zijn, hier aangeduid als *vakparadigmata* (Van Pinxteren/Swennen 1985, 131).

2.2.2 Literatuurstudie naar opvattingen over lko

Waarom besluiten "vernieuwers" lko in enig leerplan op te nemen? Anders gezegd: Waarom wordt lko als een "geldig" onderdeel van een leerplan opgevat? Deze vraag drong zich vooral op, toen we ons realiseerden, dat lko in de door ons onderzochte opleiding geen traditie kent. Waaraan wordt dan rond 1970 de legitimering ontleend voor de opname van een onderdeel letterkunde in het leerplan voor de vbo?

In de door ons gelezen Nederlandse vakdidactische literatuur wordt de vraag naar de legitimering van de aandacht voor

literatuur in het onderwijs niet of nauwelijks gesteld: dat literatuur op scholen aan bod komt, wordt veeleer gezien als een vanzelfsprekende uiting van beschaafdheid, goedheid, schoonheid, en dergelijke. Weliswaar worden zo nu en dan "functies van lko" beschreven (zie voor een overzicht Schut 1980, 329), echter zonder dat daarbij ingegaan wordt op de legitimiteit van juist die functies en geen andere of op de vraag hoe deze functies hun geldigheid wellicht ontleenen aan een bepaalde context. Via studie van andere bronnen hebben we naar een antwoord gezocht op de vraag, waarom literatuur als geldig onderdeel van een leerplan opgevat wordt. We bestudeerden literair-wetenschappelijke handboeken en analyseerden de invloed daarvan op bepaalde vakdidactische artikelen; daarnaast bestudeerden we onderwijssociologische literatuur als MATTHIJSSSEN 1982 en MATHIESON 1975. In 2.3.1 doen we verslag van deze studie.

2.2.3 Documentanalyse van innovatieplannen vhbo

Waarom besluiten VHBO-innovatoren lko op te nemen in het leerplan Nederlands? Is aan de hand van documenten uit de periode 1971-1977 een controleerbaar overzicht te reconstrueren van argumenten die een rol hebben gespeeld bij de opname van letterkunde in het VHBO-curriculum? (4).

Daartoe bestudeerden en analyseerden we vrijwel alle documenten die in de experimenteerfase geproduceerd zijn. We konden vrijelijk over dit materiaal beschikken, hoofdzakelijk omdat veel documenten nog in het bezit waren van een van ons, dan wel gemakkelijk via het CPS te achterhalen waren (zie ook 2.1). Voor de beantwoording van de in deze paragraaf gestelde vragen gebruikten we de volgende documenten:

- het Raamleerplan Nederlands voor de VHBO (voortaan: RLPN);
- het Opleidingsleerplan;
- twee voortgangsrapporten met betrekking tot de experimenteerfase (het Interimrapport en het Vervolgrapport);
- de notulen van 36 landelijke vakgroepvergaderingen Nederlands. (De rest (4) hebben we niet kunnen achterhalen. Tijdens deze vergaderingen kreeg het leerplan Nederlands concreet gestalte; het uiteindelijke RLPN vormt daarvan de formele neerslag.)

We merken ten aanzien van deze bronnen (leerplannen, rapporten, notulen) op, dat wij die niet beschouwen als de weergave van de stand van zaken in de werkelijkheid, maar als een weergave van wat opgevat werd als de werkelijkheid. Aan de hand van deze bronnen kan onze inziens een beeld geschetst worden van de toentertijd geldende opvattingen van de betrokken moedertaaldocenten over het te ontwikkelen leerplan Nederlands voor de VHBO, meer in het bijzonder het onderdeel letterkunde daarin. Van deze documentanalyse doen we verslag in 2.3.2.

2.2.4 Enquête naar huidige opvattingen over lko

Een volgende vraag die we in ons onderzoek hebben proberen te beantwoorden is: hoe ziet de huidige lko-praktijk op de VHBO eruit volgens de huidige moedertaaldocenten? Hoe zeggen zij dat hun opvattingen luiden over lko?

Anders gezegd: hoe percipiëren zij hun alledaagse lespraktijk van lko in het licht van hun meer of minder bereflecteerde opvattingen over lko?

Daartoe hebben we in de zomer van 1983 een postenquête verzonden naar alle 65 docenten Nederlands van alle VHBO-scholen. De enquête bevatte open, half-open en gesloten vragen, in totaal 59. Voor de samenstelling van de vragen baseerden we ons op documenten uit de experimenteerfase, op de eigen VHBO-praktijk van een van de onderzoekers en op vakdidactische handboeken en artikelen. Daarnaast hebben twee enquêtes ons als voorbeeld gediend: Wesdorp 1974 en Kroon 1985.

We kregen 42 volledig ingevulde formulieren terug (64%; n = 65). Deze respons werd per vraag geïnventariseerd. Aan de hand van deze inventarisatie schetsen we een beeld van het lko, zoals dat door docenten aan de VHBO ervaren wordt. Daarnaast confronteerden we de enquêtegegevens met het RLPN en met onze bevindingen uit literatuurstudie en documentanalyse. Hiervan doen we verslag in 2.3.3.

2.2.5 Case-studies

2.2.5.0 Inleiding

Een belangrijk onderdeel van het onderzoek vormen de case-studies bij twee docenten Nederlands in de tweede klas van de VHBO tijdens het schooljaar 1983-1984.

Het doel van de case-studies was: een nauwkeurige registratie en daarop gebaseerde beschrijving van:

1. de praktijk van het lko van de twee docenten in de klassen onder studie;
2. de opvattingen van beide docenten over lko tegen de achtergrond van de VHBO in het algemeen en hun school in het bijzonder.

Bij de opzet en uitvoering van deze case-studies hebben we ons vooral georiënteerd op de zogenaamde schoolethnografische benadering. Kenmerkend daarvoor is onder andere dat verschillende onderzoeksfases (verwerven, verwerken en analyseren van data) niet duidelijk te onderscheiden zijn. Hammersley/Atkinson (1983, 43) zeggen hierover:

"In ethnography the analysis of data is not a distinct stage of research. It begins in the prefield phase, in the formulation and clarification of research problems, and continues into the process of writing up".

Om de beschrijving van de opzet van de case-studies overzichtelijk te houden, zullen we echter de "gebruikelijke" indeling volgen.

2.2.5.1 Het verwerven van de data

Door (school)etnografen wordt zoveel mogelijk gebruik gemaakt van technieken voor dataverwerving die de sociale situatie zo min mogelijk beïnvloeden. Het zal dan ook geen verbazing wekken, dat deze technieken overeenkomen met datgene wat mensen gewoonlijk doen, als ze in een nieuwe situatie terecht komen: luisteren en kijken. "However distinctive the purpose of social science may be, the methods it employs are merely refinements or developments of those used in every day life" (Hammersley/Atkinson 1983, 14-15).

Die "verfijningen" zijn aan te duiden als diepte-interview en participerende observatie. Beide technieken hebben we gebruikt: de eerste om de opvattingen van de case-docenten over lko en hun eigen praktijk te kunnen beschrijven, de tweede om het handelen van de docenten in de klas vast te leggen. In grote lijnen is de dataverwerving als volgt verlopen: voorinterviews - lesobservaties - na-interviews.

De voorinterviews waren half-gestructureerd; de na-interviews hadden betrekking op de zogenaamde autorisatie van de lesobservaties. Daarbij ging het erom te achterhalen in hoeverre de bewerkte lesobservaties overeenkwamen met de werkelijkheid, zoals de docenten die tijdens het onderzoek hadden ervaren. Alle interviews zijn op audioband vastgelegd.

Spradley 1980, 58-62 onderscheidt vijf vormen van participerende observatie, naar de mate van betrokkenheid van de onderzoeker, van passieve participatie tot totale participatie. Wij hebben gekozen voor de eerste: de onderzoeker is wel aanwezig bij het gebeuren, maar neemt er vrijwel niet aan deel in een reeds bestaande rol. "If the passive participant occupies any role in the social situation, it will only be that of a "bystander", "spectator" or "loiterer". "(ib. 59) De wel optredende interactie tussen de onderzoeker en docenten en leerlingen is er onder andere op gericht de aanwezigheid van de onderzoeker in de klas zo "normaal" mogelijk te laten zijn: hij/zij wordt geaccepteerd en zijn/haar aanwezigheid wordt vanzelfsprekend.

Woods 1979, 261 gebruikt de term "involvement" om zijn participatie te karakteriseren: "(...) I preferred to think of myself as an involved rather than a participating observer. I did not take on an accepted role in the institution (...) the involvement was in the relationship, entered into with staff and pupils, an identification with the educative process (...)". Wij zijn op vergelijkbare wijze te werk gegaan.

De geobserveerde lessen zijn integraal op audioband opgenomen; omdat ons onderzoek docentgericht was, richtten we de microfoon op hen. Dat leverde natuurlijk beperkingen op voor onze

registratie. Tijdens de les maakten we ook aantekeningen die bedoeld waren om de opnames aan te vullen. Ook daarbij speelde onze docentgerichtheid een rol: we registreerden zijn/haar non-verbale gedrag gerelateerd aan de vakinhoud.

Bij case A hebben we dertien lessen geobserveerd in verschillende klassen; daarmee bestreken we zijn totale lko in het tweede leerjaar voorzover het zijn klassikale instructie betrof. A houdt zich daarbij aan het afgesproken leerplan; de rest van het lko wordt in min of meer individuele opdrachten georganiseerd.

Bij B hebben we 17 lessen geobserveerd, allemaal in dezelfde klas; daarmee bestreken we bijna het volledige lko in die klas (Van Pinxteren/Swennen 1985, 51-53; 252; 261-262).

2.2.5.2 Het verwerken van de data

Alle opnames en veldnotities zijn verwerkt in schriftelijke vorm. In de interviewverslagen hebben we zoveel mogelijk de inhoud en de volgorde van de gesprekken aangehouden; uitweidingen werden samengevat, herhalingen samengevoegd, dezelfde onderwerpen bij elkaar gezet. De woordkeus van de docenten werd gehandhaafd. Zo spoedig mogelijk na een geobserveerde les maakten we daarvan een lesverslag met behulp van de aantekeningen en de opnames. Daarbij letten we vooral op leesbaarheid en bruikbaarheid voor het onderzoek.

Met het oog op de leesbaarheid kozen we voor een chronologische weergave van gebeurtenissen, waardoor het verloop van de les bewaard bleef, ook voor een buitenstaander. Gebeurtenissen -opmerkingen van organisatorische aard, besprekingen van werk van leerlingen waarbij veel herhaald werd- werden kort samengevat of uitgebreid beschreven en gedeeltelijk geprotocolleerd. Dat laatste was het geval als de vakinhoud aan de orde kwam: het onderwerp en de daaraan gekoppelde activiteiten. Zo ontstond een leesbaar lesverslag dat geschikt was voor nadere analyse met betrekking tot docentgedrag en vakinhoud. Daarnaast bleven de opnames voor analysegebruik aanwezig; gedeeltelijk functioneerden de lesverslagen als een gedetailleerde inhoudsopgave daarvan. Voorzover in de lesverslagen geen letterlijke protocollen opgenomen werden, streefden we naar een zo neutraal mogelijk taalgebruik: niet: de leerlingen kletsen, maar praten; niet: de docent vindt, maar de docent zegt dat hij vindt.

2.2.5.3 Het analyseren van de data

De lesverslagen beslaan 173 pagina's. In een eerste stap zijn die gesegmenteerd: verdeeld in "afgeronde" stukjes gedrag die op systeemkaarten gezet werden. Zo'n segment codeerden we: zo mogelijk met bewoordingen ontleend aan het segment zelf, gaven we aan wat er volgens ons "aan de hand was". Tijdens dat segmenteren en coderen ontstonden verbanden en begonnen voorlopige categorieën te ontstaan: open verzamelingen systeemkaartjes. Door vergelijking van segmenten binnen die open verzamelingen

probeerden we de voorlopige categorieën nader te definiëren en langzamerhand te "sluiten" (zie: Glaser/Strauss 1967, 106; Wester 1984). Tijdens dat categoriseren bleek dat sommige kaartjes bij meerdere categorieën te plaatsen waren: in die gevallen vermenigvuldigden we de kaartjes en brachten ze ook daadwerkelijk onder bij verschillende categorieën.

De omvang van de verschillende open verzamelingen liep erg uiteen: verzamelingen die te maken hadden met de inhoud van het lko bleken zeer omvangrijk en ongedifferentieerd.

Door het langdurig denken, schrijven en praten over de categorieën kregen we steeds meer interesse voor die segmenten, die in meerdere categorieën bleken thuis te horen. Mede op basis van onze diepgaande kennis van de lessen, kregen we het vermoeden dat in die segmenten steeds iets belangrijks aan de hand was; anders gezegd, dat we met die segmenten zogenaamde sleutel-incidenten in handen hadden.

Een sleutel-incident kan gedefinieerd worden als een gebeurtenis, zoals geregistreerd in de ruwe data, die verbonden kan worden met allerlei andere gebeurtenissen zoals geregistreerd en tegelijkertijd met andere verschijnselen en theoretische constructen. De analyse van zo'n incident maakt het mogelijk "to see the generic in the particular, the universal in the concrete, the relation between part and whole" (geciteerd bij Sturm 1985, 113). Vanuit de analyse van zo'n incident blijkt het mogelijk een interpretatieve samenhang te construeren binnen de ruwe data van waaruit de onderzoeksvraag beantwoord kan worden.

In de "reconstructed logic" (Wester 1984, 20) blijken de genoemde segmenten in ieder geval te voldoen aan de volgende criteria:

- a. in het segment komt docentengedrag voor;
- b. in het segment komt de inhoud van lko aan de orde;
- c. het segment is onder te brengen bij verschillende categorieën;
- d. de categorieën waaronder het segment thuishoort fungeren als "unit of description and analysis" (Clark/Florio 1982, 51), dat wil zeggen dat de categorie
 - has power as an organizer and condenser of data;
 - is meaningful to the participants in the inquiry;
 - is robust enough to capture the complex of the phenomena under study.

Uiteindelijk hebben we zes segmenten die aan deze criteria voldeden als sleutel-incident geanalyseerd en geïnterpreteerd: zij vormen de kern van het interpretatieve deel van onze studie. Samengevat heeft de aanzet tot inductieve analyse van het totale materiaal dus geleid tot de "ontdekking" van zes sleutel-incidenten, die verder diepgaand geanalyseerd en geïnterpreteerd zijn en waarvan aannemelijk is gemaakt dat ze representatief zijn voor het totale materiaal (ib. 396-404 en 405-419).

De interviewverslagen zijn vervolgens niet meer apart geanalyseerd: ze zijn direct in verband gebracht met resultaten van de analyse van de sleutelincidenten en alleen gebruikt om de interpretatie daarvan plausibeler te maken.

3. Resultaten

3.1 Literatuurstudie

Een plausibele interpretatie, zij het voorlopig op een tamelijk abstract niveau, van de geldigheid van de aandacht voor literatuur in het onderwijs geeft Matthijssen 1982. In zijn onderwijssociologische studie van onderwijsontwikkelingen op het niveau van beleid en bestel vat hij onderwijsveranderingen op als een uitvloeisel van een rationaliteitsstrijd. Onder een rationaliteit verstaat Matthijssen een maatschappelijk regelsysteem voor de organisatie van gedrag en voor de interpretatie en evaluatie daarvan. Hij onderscheidt drie rationaliteiten, die in de loop van de geschiedenis achtereenvolgens dominant zijn geweest in West-Europa:

- a. ca. 1500-1800 de godsdienstig-literaire rationaliteit;
- b. ca. 1800-1950 de technische rationaliteit;
- c. ca. 1950 de sociale rationaliteit.

(vgl. ook Klinkenberg e.a. 1984)

Een dominante rationaliteit is steeds gebonden aan de zijns- en zienswijze van de heersende klasse, in het eerste geval die van de aristocratie (verdienste van geboorte) en in het tweede geval die van de bourgeoisie (verdienste van civiele competentie). Met name vanuit de eerste rationaliteit en uit de inwerking daarvan op latere rationaliteiten kan een legitimering afgeleid worden van literatuur in enig leerplan. Matthijssen schetst het volgende beeld van deze aan de zijns- en zienswijze van de aristocratie gebonden godsdienstig-literaire rationaliteit. Het object van kennis is een ideële werkelijkheid, die begrijpbaar gemaakt kan worden in termen van absolute en universele eigenschappen, waarvan "waar", "goed" en "schoon" centrale concepten zijn. De naar volmaaktheid strevende mens zoekt naar het absoluut ware, goede en schone. De hoogst ontwikkelde mensen zijn zij, die het diepst zijn doorgedrongen in de klassieke literaire meesterwerken en die zich de hoogste graad van scholing in reflectief denken hebben eigen gemaakt. Daarom vormen de klassieke talen een uiterst belangrijke inhoud van onderwijs; hun literatuur munt uit in geestelijke rijkdom. Niet wat nuttig is dient de mens, maar juist wat daar bovenuit stijgt in de hogere wereld van ideeën; daarbij kan de literatuur uitermate behulpzaam zijn in haar hoedanigheid van intellectuele en morele neerslag van de samenleving. Het gymnasiale leerplan is in principe nog steeds een exponent van deze "overwonnen"

rationaliteit, als het ware een veruiterlijking van het literair-reflectieve denken. Het huidige gymnasium is tegelijkertijd op te vatten als een manifestatie van de doorwerking van de godsdienstig-literaire rationaliteit op het tegenwoordige onderwijsbestel, althans in de statusrijke regionen daarvan: welk alternatief denkkader zich ook aandient met betrekking tot de inrichting van onderwijs, het gymnasium wordt door dik en dun verdedigd (Matthijssen 1982, 40, 49, 72-73, 77-79).

Hoewel de godsdienstig-literaire rationaliteit haar dominantie (maar niet haar invloed) in de loop der tijden verloren heeft, maakt haar inwerking op latere rationaliteiten de blijvende opname van literatuur als geldig onderdeel van bepaalde curricula plausibel. Matthijssen stelt, dat een nieuwe rationaliteit, wil zij enige "macht" verwerven, compromissen moet sluiten met de oude rationaliteit; het literair-reflectieve denken blijft dan ook als kern van de oude rationaliteit zijn invloed uitoefenen op de inhoud van het veranderende onderwijs. Omdat echter in een nieuwe rationaliteit de "oude" legitimeringen niet meer vanzelfsprekend zijn en aan kracht verliezen, treden spanningen op tussen de vanzelfsprekendheid van de nieuwe rationaliteit en wat vanuit de oude rationaliteit gelegitimeerd wordt.

Een vergelijkbaar beeld komt naar voren uit Mathieson 1975. In de Engelse geschiedenis van het moedertaalonderwijs maakt zij de aanwezigheid van de nationale literatuur in het leerplan aannemelijk vanuit het bestaan van een vakparadigma, dat de bestudering van "national great literature" (als vervanger van de klassieke literatuur) als wenselijk en geldig voorschrijft, om zo een tegenwicht te bieden tegen de voortschrijdende commercialisering, industrialisering van en veronderstelde trivialisering in de maatschappij. De voorvechters hiervan binden de strijd aan met de natuurwetenschappen, die in het veranderd maatschappelijk bestel een centrale plaats in het curriculum claimen; ze gaan daarbij uit van de aanname van de superioriteit van de kunst boven de rest van het leven en van de "inseparability of fine literature from quality of life" (a.w., 54). Zo bezien, kan het onderwijs in de moedertaal "personal improvement through critical engagement with literature" bewerkstelligen (a.w., 133-134).

Het onzes inziens waardevolle van deze studie is, dat zij de geldigheid van de opname van letterkunde in een curriculum niet opvat als een eeuwig vanzelfsprekende zaak, maar als een resultante van de strijd om een centrale plaats in een leerplan voor moedertaalonderwijs. Dat impliceert dat de aanwezigheid van letterkunde in enig concreet leerplan eveneens geïnterpreteerd kan worden als resultaat van zo'n "strijd" en als bevestiging van een bepaalde status van zo'n leerplan.

Het zal de lezer waarschijnlijk gemakkelijk vallen, om deze bevindingen te "vertalen" naar de huidige Nederlandse situatie.

Zo verdedigt Bronzwaer 1977 de aanwezigheid van kunst en literatuur in het onderwijs met een beroep op het feit, dat daarin "de menselijke geest bij uitstek zijn flexibiliteit en inventiviteit demonstreert"; daarbij past geen "utilitarisme", er is sprake van een "eigen rechtvaardiging". Kruithof 1979 stelt "inleiding en inwijding in de cultuur" als belangrijke onderwijsinhoud voor; literatuur vormt daarbij een "benadering van het menselijk bestaan (...) een queeste naar wijsheid". En Tempelman 1978 poneert duidelijk: "Ik zou elke vorm van alpha-geleuter met hand en tand willen verdedigen als het ging om terreinverlies van de aloude humaniora aan de verafgeode technologie". Al deze aanzetten tot legitimering zouden uitstekend passen in die van de oude, literair-religieuze rationaliteit. Zij kunnen dan ook gezien worden als een manifestatie van de doorwerking van die rationaliteit. Wanneer aldus de aanwezigheid van letterkunde in het leerplan plausibel is gemaakt, kunnen we ons gaan buigen over de vraag hoe er dan met letterkunde moet worden omgegaan in het onderwijs. Daarbij rijst onder andere de vraag wat er precies gelezen moet worden en hoe dat moet gebeuren. Met betrekking tot de eerste vraag valt te constateren dat de oriëntering vrijwel steeds dezelfde is: er is sprake van een literaire canon, in de samenstelling waarvan literatuurgeschiedenissen en -bloemlezingen een grote rol spelen (vgl. Luxemburg e.a. 1981, 96), hoewel enig oprekken van de grenzen van die canon is te signaleren (vgl. Mooij 1985). Met betrekking tot de tweede vraag zien we wederom een dominantiestrijd. Kennelijk is de historische literatuurbenadering langere tijd de meest wenselijke geacht; later maakt die plaats voor een structuuranalytische. Nog later kunnen we als concurrerende vakparadigma's voor lko onderscheiden: een literair-sociologische en een receptie-esthetische literatuurbenadering. Parallel hiermee loopt een verschuiving van de aandacht voor de tekst naar de aandacht voor de lezer, van "literaire" naar "fictionele" teksten, van veel literatuurgeschiedenis en -theorie naar minder (zie: Van Dis (z.j.), 100-121; Griffioen/Damsma 1978/2, 305-357; Bonset e.a. 1980, 309-373; De Moor 1982, 455-488). Ook de in veel publikaties terugkerende kwestie van het "leesplezier" kan worden geïdentificeerd als een strijd om de vraag wat in lko de hoofdaandacht verdient: het "bestuderen" of het "ervaren" van literatuur; de vakinhoud of de leerling (vgl. Bekkering 1981). Samenvattend kunnen we stellen, dat vanuit de inwerking van de godsdienstig-literaire rationaliteit op latere rationaliteiten de legitimering van een onderdeel letterkunde in een leerplan voor moedertaalonderwijs aannemelijk gemaakt kan worden. Daarnaast is er met betrekking tot de legitimering van hoe literatuur benaderd moet worden, sprake van een dominantiestrijd tussen verschillende benaderingen bij een gelijkblijvende (hoofd-)aandacht voor de literaire canon (Van Pinxteren/Swennen 1985, 113; 133).

3.2 Documentanalyse

Het Raamleerplan Nederlands voor de VHBO (RLPN) vermeldt in de hoofddoelstelling voor het moedertaalonderwijs: "...het aanbrengen van inzicht op literair gebied". En in een sub-doelstelling voor literatuur: "Interesse bijbrengen voor literaire taaluitingen alsmede inzicht in structurele en historische aspecten hiervan. Door middel van contact met bovengenoemde taaluitingen de visie of mening van leerlingen met betrekking tot sociale en culturele aspecten van de maatschappij verruimen" (Van Pinxteren/Swennen 1985, 154).

Over de uitwerking van de leerstof wordt in hetzelfde document gesteld, dat de leerlingen een boekenlijst met 20 titels moeten samenstellen; daarvan moeten 15 titels uit de Nederlandse literaire canon vanaf 1920 gekozen worden, de overige vijf mogen eventueel naar eigen keuze op de lijst gezet worden. Van twee titels moet een zogenaamde romananalyse gemaakt worden, "met gebruikmaking van een structurele methode". Dit geheel vormt tevens de stof voor het schoolonderzoek; het resultaat van het schoolonderzoek literatuur bepaalt de helft van het eindcijfer voor het gehele schoolonderzoek. Als schoolboek wordt (in de eindversie van het RLPN uit 1977) "Ik heb al een boek" (Anbeek/Fontijn 1975) voorgesteld.

De schrijvers van een nota, die bij het RLPN als bijlage is gevoegd, zochten al in 1971 in het experiment- en opleidingsdoel (een leerweg ontwikkelen die toegang zou geven tot het HBO) een argument om met betrekking tot de vormgeving van het leerplan voor Nederlands aansluiting te zoeken bij het HAVO-leerplan. Ten aanzien van het onderdeel letterkunde wordt in een vakgroepsvergadering in 1972 dan ook opgemerkt: "We moeten de leerlingen met de literatuur kennis laten maken. Het waarom is voor mezelf nog niet helemaal helder. De doelstelling van het experiment is het niveau van eind HAVO te bereiken. Er moet dus iets van literatuur in". Kennelijk wordt de invloed van een zekere dwang verondersteld ("We moeten de leerlingen..."), terwijl daarnaast de vraag waar het allemaal voor nodig is een rol speelt ("Het waarom... is nog niet helemaal helder"). Hoewel deze vraag verderop in de experimenteerfase niet meer terugkomt, zien we in deze uitspraak, dat aan het begin van de experimenteerfase van de ene kant naar een doordachte legitimering van het onderdeel letterkunde wordt gezocht, terwijl van de andere kant, op min of meer pragmatische gronden (het VHBO-diploma moet hetzelfde civiel effect hebben als dat van het HAVO) aansluiting gezocht wordt bij het HAVO-programma. We kunnen met andere woorden constateren, dat voor de aanwezigheid van een onderdeel letterkunde in het VHBO-leerplan in principe dezelfde legitimering geldt als voor die in andere leerplannen (zie 3.1). Het onderdeel letterkunde wordt dan kennelijk vooral gezien als een noodzakelijk, vanzelfsprekend en "statusverlenend" onderdeel

in het VHBO-leerplan.

In het RLPN kunnen we, wanneer we de aangehaalde citaten nader beschouwen, signaleren dat de structuuranalytische literatuurbenadering daarin domineert. Weliswaar wordt in de sub-doelstelling nog wel gesproken van "structurele en historische aspecten" en van "de visie of mening van leerlingen verruimen"; wanneer echter de schoolonderzoekstof genoemd wordt, blijkt dat leerlingen gebruik moeten maken van de "structurele methode" (5) voor het maken van romananalyses. Daar komt nog bij, dat gedurende het grootste deel van de experimentperiode niet Anbeek/Fontijn 1975 maar Drop 1970 het richtinggevende schoolboek is geweest. Uit de documenten blijkt dat schoolboek steeds voorbestemd te zijn geweest om in de lko-praktijk gebruikt te gaan worden. Als uiteindelijk in het RLPN voor Anbeek/Fontijn 1975 gekozen wordt, gebeurt dat met gelijktijdige ingebruikneming van een stencil, dat door een VHBO-docent is geschreven met de bedoeling "om Anbeek/Fontijn geschikt te maken voor het romananalyse-onderwijs in de VHBO". Bij nadere beschouwing blijkt dit stencil vrijwel het complete begrippenapparaat van Drop 1970 te bevatten. We kunnen dan ook concluderen dat de structuuranalytische literatuurbenadering in het RLPN als wenselijk wordt voorgeschreven.

Nu hoeft dit geen bevreemding te wekken, wanneer we ons realiseren dat zo rond 1970 de historische literatuurbenadering terrein begon te verliezen ten opzichte van de structuuranalytische, tenminste wanneer we afgaan op wat "toonaangevers" op dat moment in hun artikelen stellen. Brandt Corstius 1970, Boot 1971, Westhof 1971 en Bonset 1972 vinden literatuurgeschiedenis voor het onderwijs (vooral dat van het HAVO) van minder belang dan aandacht voor het literaire werk zelf en voor structurele analyse daarvan. We kunnen dus stellen dat de innoverende VHBO-docenten in hun keuze voor een wenselijke literatuurbenadering aansloten bij wat "toonaangevers" op dat moment kennelijk vonden "dat zou moeten in lko", namelijk een structuuranalytische literatuurbenadering.

Tenslotte kunnen we concluderen dat uit dit alles blijkt dat we tijdens de experimenteerperiode niet alleen te doen hebben met een structurele vernieuwing (de "oude" 3-jarige vooropleiding bevatte immers geen onderdeel letterkunde in het leerplan voor moedertaalonderwijs), maar tevens met een vakinhoudelijke vernieuwing: in de keuze voor de structuuranalytische literatuurbenadering wordt aangesloten bij wat op dat moment als "beter" lko ervaren wordt. Of, zoals Drop 1970 in zijn inleiding zegt: "Het encyclopedisch literatuur(geschiedenis) - ja het encyclopedisch cultuurideaal wijkt voor het ideaal van activiteit, directe betrokkenheid, doorleving".

3.3 Enquête

Wanneer we enquêtegegevens confronteren met de voorschriften en voorstellen van het RLPN, blijkt dat de invloed van het RLPN duidelijk merkbaar is. De huidige lespraktijk vertoont volgens de respondenten (6) veel overeenkomst met wat in het RLPN ten aanzien van lko geregeld werd. Zo reageert het merendeel van de respondenten met instemming (22 resp.) of met instemming met enig voorbehoud (12 resp.; n=42) op de in de vorige paragraaf aangehaalde sub-doelstelling voor literatuur uit het RLPN. Overal wordt met een boekenlijst gewerkt en vrijwel overal (40 resp.; n=42) met romananalyses. "Ik heb al een boek" is in de lespraktijk van 27 respondenten aanwezig, hetzij als boek zelf, hetzij in de vorm van een "verwerking" in door de docenten gemaakt materiaal. Ook van de in het RLPN vastgelegde schoolonderzoekregeling wordt zelden afgeweken, evenals van de voorgeschreven wegingsfactor.

Toch wordt uit de enquêtegegevens ook een zekere spanning zichtbaar tussen het RLPN en wat respondenten zeggen dat ze doen. Door 20 respondenten (n=42) worden bij de VHBO-doelstelling voor lko-kanttekeningen geplaatst. Deze kanttekeningen zijn te groeperen rond thema's als: haalbaarheid ("...ik zie (hiervoor) in VHBO geen mogelijkheid", "...of al die aspecten werkelijk haalbaar zijn", "wellicht wat te hoog gegrepen"); prioritering van verschillende elementen uit de sub-doelstelling ("historische aspecten minder belangrijk", "visie of mening verruimen minder belangrijk"); nuancering van termen uit de sub-doelstelling ("Mag ik onder verruimen ook veranderen verstaan?", "Literaire" dient dan eerst gedefinieerd te zijn"); en de mate van volledigheid ("erg vol", "te ingewikkeld", "ik mis echter van alles"). Daarnaast wijkt tweederde van de respondenten af van de aanwijzingen in het RLPN omtrent de samenstelling van de boekenlijst en/of het aantal romananalyses, waarbij een tendens is te bespeuren om hieraan strengere voorwaarden te verbinden, naast een geringere tendens om de voorwaarden te versoepelen. Ook uit andere enquêtegegevens blijkt een bepaalde spanning invloed uit te oefenen op de respons. Verschillende vakparadigma's blijken op verschillende niveaus in hun onderlinge relatie dominantieverschijnselen te vertonen. Zo domineert in de beroepsopleiding van de respondenten het vakparadigma, dat de historische literatuurbenadering als de meest wenselijke ziet en de literaire canon in het centrum van de aandacht plaatst. Tenminste, wanneer we afgaan op wat de respondenten zeggen, dat hen uit hun opleiding het meeste is bijgebleven ("literaire stromingen en periodes", "Knuvelder deel I t/m IV", "literatuurgeschiedenis"). Daarnaast zien we op het niveau van wat de respondenten zeggen over hun huidige lko-opvattingen, dat de structuuranalytische literatuurbenadering bij ruim de helft van de respondenten domineert. Deze benadering ondervindt echter

concurrentie van de literair-sociologische en van de doorwerking van de historische literatuurbenadering. Op dit niveau lijkt tevens de literaire canon wat minder centraal te staan: slechts vijf respondenten zeggen zich te kunnen vinden in een omschrijving van "literatuur" als: de zogenaamde "hoge" gecanoniseerde literatuur.

Wanneer we echter enquêtegegevens omtrent de lespraktijk, de toetsing en de gang van zaken bij het schoolonderzoek bekijken, blijkt dat de structuraanalytische literatuurbenadering stevig verankerd is in de lko-praktijk van de respondenten.

Romananalyses blijken hoofdonderwerp van gesprek te zijn op schoolonderzoeken; de literaire canon bepaalt de "vulling" van leeslijsten; eventuele concurrentie komt nu vooral vanuit de historische literatuurbenadering; die van de literatuursociologie is in deze context vrijwel verdwenen.

We kunnen hieruit een aantal conclusies trekken. Allereerst kunnen de verschillen tussen de uitspraken over opvattingen en over de praktijk geïnterpreteerd worden in termen van een strijd tussen verschillende vakparadigma's. In de tweede plaats zien we dat een document met een officiële status als het RLPN op deze strijd invloed uitoefent, en dat een traditioneel vakparadigma (wellicht door de opleiding van de respondenten) gemakkelijker aanwezig blijft in de opvattingen van de respondenten, dan dat een concurrerend paradigma (bijvoorbeeld dat van de literatuursociologie) doordringt in wat zij over hun praktijk zeggen.

Daarnaast komt echter, vooral uit antwoorden op vragen naar de mate van tevredenheid met de actuele lko-praktijk en naar eventuele problemen die de respondenten hierin zien, een ander probleem in beeld. Vakinhoud, vakparadigma's, literaire canon, etc. blijken niet de enige zorg van de respondenten te zijn. In een aantal opmerkingen over schoolonderzoeken en de beoordelingscriteria daarbij zien we een spanning tussen "kennis" en "leesplezier", tussen bijvoorbeeld literatuurgeschiedenis en eigen verwerking van het gelezene, tussen "wat is toetsbaar en wat niet?". In de opmerkingen over wat de respondenten als problemen ervaren, komen "leerlingen" en "niet-vakinhoudelijke voorwaarden" naar voren als kennelijk constituerende elementen van hun lko-praktijk. Zo maakt een groep respondenten zich er zorgen over, of de leerlingen wel iets hebben aan het lko en een andere groep toont zich bezorgd of de leerlingen wel genoeg doen. Verder noemen veel respondenten (14 van de 30 respondenten) allerlei zaken, die hen zouden kunnen helpen bij de vormgeving van hun lko-praktijk: een drama-cursus, een goede methode, geld, een uitgebreide bibliotheek, bloemlezingen, korte-verhalen-bundels, etc. Kennelijk ervaren de respondenten dat ze met meer rekening moeten houden dan alleen met het over het voetlicht brengen van inhouden uit de vakverwante academische discipline: met leerlingen bijvoorbeeld en met wat zij zien als

de mogelijkheden binnen de situatie, zoals ze die aantreffen op hun school, inclusief beoordelingscriteria voor schoolonderzoekprestaties.

3.4 Case-studies

3.4.0 Inleiding

De analyse van de key-incidenten resulteerde in de vaststelling dat er drie belangrijke factoren zijn die het gedrag van de betrokken docenten in de klas beïnvloeden:

- aandacht van de docent voor de vakinhoud;
- aandacht van de docent voor de leerlingen;
- aandacht van de docent voor de schoolse situatie.

Uitgaande van de aandacht die de docent besteedt aan de vakinhoud hebben we ons bij ieder key-incident afgevraagd: wat is hier de vakinhoud; hoe verhoudt die vakinhoud zich tot de schoolvakverwante academische discipline; en hoe wordt de vakinhoud manifest? (zie 2.2.4). Deze laatste vraag zette ons op het spoor van de twee andere factoren: leerlingen en de schoolse situatie.

3.4.1 De vakinhoud

In alle zes key-incidenten komt naar voren dat de docenten de vakinhoud belangrijk vinden. Onder vakinhoud moet hier dan verstaan worden: de verhalen en de onderwerpen die de docent aan de orde stelt en de manier waarop die behandeld worden.

Onmiskenbaar zijn de inspanningen van de docenten onder studie erop gericht de leerlingen in aanraking te brengen met literaire teksten en hen te leren hoe ze die adequaat kunnen analyseren.

Wat kenmerkt nu de vakinhoud in de bestudeerde gevallen?

In de eerste plaats zien we dat, wat betreft de keuze van teksten, en dus van auteurs, wordt aangesloten bij de *literaire canon*. Er worden onder andere verhalen behandeld van

H. Meinkema, M. Biesheuvel, M. van Keulen, M. Minco, J. Vandeloo, D. Walda en H. Claus. Deze keuze voor werken uit de literaire canon wordt niet geïdentificeerd.

In de tweede plaats wordt duidelijk dat de docenten hun leerlingen een literair-theoretisch begrippenapparaat willen leren hanteren. Het gebruik van die begrippen door de docenten in de klas houdt echter eerder verband met *schoolboeken* voor lko dan met literair-wetenschappelijke werken. Vooral Drop 1970 en Anbeek/Fontijn 1975 zijn in dit opzicht aan te merken als "leveranciers" van omschrijvingen en begrippen. In mindere mate geldt dit ook voor Meyerink/Vos 1977 en Jansen 1978. Verder hebben we duidelijke sporen aangetroffen uit Schut 1980.

In de derde plaats zien we dat in de key-incidenten de *structuuranalyse* nadrukkelijker aanwezig is dan andere literatuurbenaderingen. De docenten stellen onder andere de volgende begrippen aan de orde: thema, scènisch/synchroon,

leidmotief. In één key-incident wordt het begrip "spanning" besproken. Bij de gehanteerde omschrijving bleek invloed merkbaar van Anbeek/Fontijn 1975. In één incident is echter ook sprake van "concurrentie" vanuit een literair-sociologische benadering. In dit incident bespreekt de docent het begrip "conflict" (Van Pinxteren/Swennen 1985, 396-399).

Onze aandacht voor de vraag: hoe wordt de vakinhoud manifest in de key-incidenten, gaf ons inzicht in een belangrijk aspect van het realiseren van de vakinhoud in de klas, namelijk "verduunning van de vakwetenschap". Dit wordt vooral duidelijk als we de literair-theoretische begrippen die de docenten in de les gebruiken, vergelijken met die in schoolboeken en wetenschappelijke publikaties. We zien dan dat de docenten rekening houden met wat zij kennelijk beschouwen als het opnamevermogen van leerlingen en dat zij proberen de complexe literair-theoretische begrippen aan de leerlingen aan te passen, dat wil zeggen eenvoudiger te maken. Bovendien definiëren ze de begrippen zodanig, dat slechts één interpretatie mogelijk is, met andere woorden de begrippen worden eenduidig gemaakt. Die éne interpretatie maakt het dan mogelijk de toepassing van het begrip, die de docent naar aanleiding van een concreet verhaal voorstelt, als enig juiste aan te merken. We hebben dit bijvoorbeeld kunnen constateren in het key-incident "leidmotief" (zie par. 1). "Poppen" wordt opgevat als "het leidmotief" van het betreffende verhaal, omdat de docent dat voorstelt; de antwoorden van de leerlingen worden door de docent afgekeurd (Van Pinxteren/Swennen 1985, 399-400).

Het eenvoudig en eenduidig maken van de vakwetenschap (verduunning) kan ook in verband gebracht worden met de betekenis die in een schoolse situatie aan "kennis" wordt gegeven. Kennis is op school niet: een voortdurend veranderend systeem van interpretaties van de werkelijkheid (dit begrip van kennis wordt meer benaderd door de wetenschap), maar een onbetwistbaar geheel aan feiten, die geleerd kunnen worden en in de beheersing waarvan geoefend kan worden (zie: Aalsvoort/Van der Leeuw 1982, 40).

3.4.2 De leerling

Uit de analyse van de key-incidenten blijkt dat het eenvoudig en eenduidig maken van de vakinhoud het karakter kan aannemen van *praktische handelingsvoorschriften* voor de leerlingen. Zo wordt van het begrip "leidmotief" gezegd, dat het verscheidene keren in exact (of bijna exact) dezelfde bewoordingen in het verhaal voorkomt en dat het een belangrijk onderdeel van het verhaal is. Hierdoor kunnen de leerlingen het idee krijgen, dat ze alleen maar woorden op moeten zoeken, die een aantal keren voorkomen en die belangrijk zijn. De docent gaat hiermee voorbij aan de complexiteit van het begrip leidmotief en aan de functie ervan; hij reduceert het begrip tot enkele vormkenmerken die door de

leerlingen gemakkelijk kunnen worden "opgezocht" in een verhaal (Van Pinxteren/Swennen 1985, 375-395).

Daarnaast vinden beide docenten het kennelijk ook belangrijk dat de leerlingen de letterkundelessen "leuk" vinden. Ook in algemene zin hebben de leerlingen invloed op het gedrag van de docent; we zien dat beide docenten streven naar een goede sfeer in de klas. Positieve reacties op leerlingenantwoorden (al blijken die naderhand eventueel toch afgekeurd te worden), langdurige uitleg, als rechtvaardig willen overkomen, zijn volgens ons uitingen van het feit dat de docenten er belang aan hechten de leerlingen serieus en humaan te behandelen.

3.4.3 De schoolse situatie

Een element van de schoolse situatie, dat door de docenten kennelijk heel belangrijk wordt gevonden, is de toets (c.q. het schoolonderzoek letterkunde). We zien in de key-incidenten dat beide docenten hun lessen vooral zien als een voorbereiding van de leerlingen op het schoolonderzoek. De vakinhoud lijkt vooral eenvoudig en eenduidig gepresenteerd te worden, omdat die in een later stadium aan de hand van toetsvragen moet kunnen worden gereproduceerd. Een belangrijke rol lijkt daarbij ook te spelen de wens van beide docenten om gemaakte toetsen op rechtvaardige en voor de leerlingen controleerbare wijze te beoordelen. Dit springt vooral in het oog, wanneer de toets wordt nabesproken: daarbij speelt een tevoren samengesteld correctiemodel, dat kennelijk het enig juiste antwoord bevat, een belangrijke rol. Een ander element van de schoolse situatie, dat uit de analyse van de key-incidenten naar voren komt, is het *statusverschil* tussen leerling en docent. Beide docenten presenteren zich als de "bezitters" van het juiste antwoord, als deskundigen op het gebied van literatuuranalyse, die bijgevolg ook van de leerlingen kunnen beoordelen of ze goede, dan wel foute antwoorden geven. Een derde element van de schoolse situatie is dat beide docenten er uitgesproken zorg voor dragen dat de voortgang van de les, zoals zij die in hun hoofd hebben, niet belemmerd wordt.

3.4.4 Strijd in de klas

Als we het geheel van de analyses van de zes key-incidenten proberen samen te vatten, komen we tot het volgende.

De docenten onder studie organiseren hun onderwijsleersituaties zodanig dat ze in ieder geval aandacht kunnen besteden aan de vakinhoud, de leerlingen en de eisen van de schoolse situatie. Afgaande op wat de docenten zelf rapporteren over hun onderwijs, vinden ze de aandacht voor de vakinhoud en de leerlingen het belangrijkste. Sprekend over de vakinhoud doen ze dat voornamelijk in termen ontleend aan de schoolvakverwante academische discipline. Aandacht voor de leerlingen vertaalt zich vooral in termen van welbevinden, inbreng van eigen ervaringen en leesplezier.

In de geobserveerde lessen zijn alle drie de aandachtspunten onmiskenbaar terug te vinden. Volgens onze interpretatie is in één, concrete lesgebeurtenis echter steeds één aandachtspunt dominant en daarmee bepalend voor wat er op dat moment aan de hand is.

Gelet op de aandacht voor de vakinhoud moeten we constateren dat die in de door ons bestudeerde lessen meestal sterk vereenvoudigd wordt. Voorzover we konden nagaan spelen daarbij de aandacht voor de leerlingen, maar vooral ook de aandacht voor de eisen van de schoolse situatie een doorslaggevende rol. Een en ander leidt ons tot de conclusie, dat het zeer onwaarschijnlijk is dat de vakinhoud, zoals we die waarnemen in de bestudeerde lessen, kan bijdragen tot het bereiken van het lko op de manier, waarop de docenten zich dat voorstellen.

4. Discussie

In deze paragraaf willen we een aantal discussievragen stellen bij de voornaamste bevindingen van ons onderzoek en bij de gekozen methodologische uitgangspunten en werkwijzen (respectievelijk in 4.1 en 4.2). Daarna leggen we een relatie tussen ons onderzoek en ander onderzoek op het gebied van letterkunde-onderwijs (4.3). Tenslotte maken we een paar opmerkingen over de "waarde" en mogelijke praktijkrelevantie van dit onderzoek (4.4).

4.1 Verhouding tussen "theorie en praktijk"

In ons onderzoek hebben we een aantal empirische gegevens geanalyseerd en die met elkaar in verband gebracht. Het ging daarbij om:

- de inhoud van de schoolvakverwante, academische discipline;
- de inhoud van vakdidactische publikaties en van publikaties van toonaangevers;
- de inhoud van het RLPN voor het vhbo;
- in een enquête en interviews gerapporteerde ideeën en gedrag omtrent "de" lko-praktijk in 1983 op de vhbo;
- in lessen geobserveerd gedrag in twee lko-praktijken op de vhbo in hetzelfde jaar.

In de drie eerstgenoemde analyses vonden we een antwoord op de vraag, wat er eigenlijk zou moeten gebeuren in het lko. Anders gezegd: daarin komt de *retoriek* over het lko boven tafel. De laatstgenoemde analyse laat zien wat er "werkelijk" gebeurt in lko; ze heeft betrekking op de *praktijk*. De plaats van analyse van de enquête- en interviewgegevens is moeilijker te bepalen: het hangt van veel factoren af in hoeverre die in verband staan met de *retoriek* dan wel met de *praktijk*.

In deze sub-paragraaf gaan we nader in op de twee bestudeerde lko-praktijken, dat wil zeggen op de interviews en observaties, overeenkomstig het hoofdaccent in het onderzoeksverslag (Van Pinxteren/Swennen 1985, 42). Beide docenten komen daaruit naar voren als leerkrachten die zeggen dat ze globaal de voorschriften volgen die in het RLPN zijn geformuleerd: de literaire canon en structurele analyse. Maar ze zeggen ook dat ze andere onderwerpen belangrijk vinden. Die andere onderwerpen zijn te verbinden met concurrerende vakparadigma's voor lko. Zo vindt bijvoorbeeld de ene docent dat machtsverhoudingen, maatschappelijke rolpatronen en andere onderwerpen uit de literatuursociologie in het analyse-apparaat voor de verwerking van door leerlingen gelezen literatuur opgenomen moet worden. Een bijzonder onderwerp voor haar vormt het beschrijven en onderzoeken van sekse-rolpatronen in literatuur; daarbij sluit ze aan bij feministisch georiënteerde literatuurbeschouwing (ib. 245-252). Ze besteedt in haar lessen aan deze onderwerpen ook daadwerkelijk aandacht (ib. 319 e.v.). De andere docent zegt in zijn lko aandacht te besteden aan de leeservaringen van zijn leerlingen en aan hun herkenningmogelijkheden (ib. 276-279). In zijn lessen komen strips, massamedia, televisie, spanningsbeleving en zelf fictie produceren aan de orde. In dat opzicht is zijn praktijk te verbinden met een vakparadigma waarin de literaire canon niet zo centraal staat en waarin tekstervaring belangrijk wordt gevonden. Wellicht zijn hier relaties mogelijk met een receptie-esthetische benadering van literatuur (ib. 264 e.v.; 282 e.v; 337 e.v.).

Als we nu als onderzoekers -en dus vanuit ons perspectief- analyseren hoe de retoriek uit het RLPN en de "eigen retoriek" van de docenten zich verhouden tot de geobserveerde praktijk, dan signaleren wij een discrepantie. De (retorisch) geformuleerde doelstellingen krijgen weliswaar enige gestalte in de gerealiseerde praktijk, maar bereikt worden ze niet of nauwelijks. In een vorige paragraaf hebben we al gesteld dat dit valt te begrijpen als we niet alleen letten op de vakinhoud, maar ook andere aandachtspunten, met name de leerling en de school, in de analyse betrekken. Kennelijk domineren die uiteindelijk het gerealiseerde docentengedrag.

Dat "begrijpen" doet overigens niets af aan de constatering dat de retoriek uit het RLPN als een verdunning van schoolvakverwante, academische vakinhouden in het gerealiseerde onderwijs terecht komt en dat de "eigen retoriek" voornamelijk gerepresenteerd wordt in uitlatingen van de docenten; voorzover die al aanwezig is in de praktijk verdwijnt die in de loop van de interactie naar de achtergrond.

Een concrete illustratie is hier wellicht nog op zijn plaats. Een docent vertelde in de interviews dat ze het belangrijk vond om

"wat meer met leerlingen te praten over lezen" (ib. 251). In het begin van de geobserveerde serie lessen geeft ze dit streven vorm door leerlingen naar hun leesvoorkeuren te vragen, om -zoals ze ook tijdens de les zelf zegt- aan de hand daarvan gerichte adviezen te kunnen geven voor de samenstelling van hun leeslijst. In de loop van de les blijkt echter deze leerlinggerichtheid uit te pakken als een manier om de op een bepaald niveau ingeschatte leesvoorkeuren van de leerlingen "op te tillen" naar een gewenst ander niveau: dat van de literaire canon. Die is namelijk onderwerp van gesprek op het schoolonderzoek. Wat gechargeerd gesteld: "aansluiten bij de leesvoorkeuren" wordt: "leesvoorkeuren gebruiken om snel en efficiënt bij het gewenste doel uit te komen" (ib. 407).

Dit soort discrepanties doet zich op het microniveau het sterkst gelden. In de door ons bestudeerde lespraktijk blijken docenten zich vaak bewust van die spanning tussen retoriek en praktijk. De invloed van de school, van institutionele factoren, is duidelijk aanwijsbaar: factoren als de voortgang van de les, het nakomen van sectie-afspraken, de toets of het schoolonderzoek, het "regelsysteem" voor wenselijk docent- en leerlinggedrag, belemmeren of verhinderen de realisering van de vakinhoudelijke doelstellingen.

De vraag rijst nu natuurlijk wat we met dit verworven inzicht aan moeten; een inzicht dat overigens onder de trefwoorden "verhouding theorie - praktijk" globaal al langer bekend is. Voorzover wij nu kunnen overzien, kan de discussie over die vraag de volgende richtingen uit:

- a. de retoriek zou wat realistischer geformuleerd kunnen worden. Alleen al het inzicht dat het om *retoriek* gaat -en niet "theorie" die als het ware objectiverend en min of meer dwingend voorschrijft- zou onzes inziens daartoe kunnen bijdragen. Een realistischer retoriek kan wellicht bepaalde frustraties bij docenten en leerlingen wegnemen (al weet je niet welke andere daarvoor weer in de plaats komen);
- b. institutionele belemmeringen moeten weggenomen worden. Maar de tijd van "de schooling society" waarnaar heel wat retoriek over lko lijkt te verwijzen, schijnt voorbij.

4.2 Onderzoeksmethodologie

De al zo vaak gevoerde discussie over de sterke en zwakke kanten van wat genoemd wordt kwantitatief en kwalitatief onderzoek zullen we in dit artikel niet heropenen. In deze sub-paragraaf willen we slechts een aantal beperkingen van ons eigen onderzoek ter discussie stellen. Bij de bespreking daarvan raken we onvermijdelijk wel aspecten van de genoemde discussie, onder

andere omdat we ons baseren op publikaties als Guba 1978 en Woods 1979, waarin die discussie wel gevoerd wordt.

Ons onderzoek is te karakteriseren als *schooletnografisch*; dat wil zeggen dat het per definitie geen pretenties heeft wat betreft (statistische) generaliseerbaarheid. Uitspraken over de docenten onder studie betreffen hen en hun zeer complexe onderwijswerkelijkheid. Dat behoeft overigens niet te verhinderen dat andere docenten zich "herkennen" in de resultaten van ons onderzoek en met de gewonnen inzichten "iets" doen.

Over wat onderzoekers -inclusief wijzelf- met resultaten van schooletnografisch onderzoek kunnen doen, bestaat binnen de schooletnografie zelfs verschil van opvatting. Sommigen wensen de resultaten exclusief als ideografisch op te vatten: een beschrijving van een unieke situatie met geen ander doel dan een diepgaander begrip van het sociale handelen in de situatie onder studie (Woods 1979, 268). Anderen zoeken (adequate) manieren om schooletnografisch onderzoek ook nomothetisch te maken, zodat generaliseren, vergelijken en theorievorming mogelijk worden. Wat ons eigen onderzoek betreft, moeten we eerst op een specifiek probleem wijzen: de key-incidentanalyse die wij hebben toegepast, maakt het in principe noodzakelijk aannemelijk te maken dat de gekozen incidenten representatief zijn voor het totale materiaal en dat de daarop gebaseerde conclusies dus geldig zijn voor de totale situatie onder studie. Voorzover wij weten bestaan er geen standaardprocedures voor dat aannemelijk maken. In het onderzoekverslag menen we die representativiteit aangetoond te hebben. Bij gebrek aan standaardprocedures zal wie daardoor niet overtuigd wordt, het onderzoek over moeten doen. Met betrekking tot de toepasbaarheid van onze resultaten nemen we vooral nog een tussenpositie in: in de woorden van Woods 1979, 268: "It might not in itself permit generalization, though it might serve as a basis". Het idee van "strijd in de klas" -rivaliserende concerns, in termen van het onderzoeksverslag- lijkt ons een vruchtbaar interpretatief kader te bieden voor verder onderzoek.

Kenmerkend voor schooletnografisch onderzoek is onder andere dat geen pogingen ondernomen worden om de invloed van de onderzoeker op de situatie te elimineren.

Dat is een keus gebaseerd op weloverwogen kentheoretische en methodologische argumenten die in dit korte bestek niet uitgewerkt kunnen worden (cf. Hammersley 1983; Hammersley/Atkinson 1983). Onderzoek wordt daarbij opgevat als een sociaal proces, waarin de interactie tussen onderzoeker en onderzochte tot de ruwe data behoren. Tegelijkertijd geldt dat de eis van betrouwbaarheid niet aan de data gesteld wordt, maar aan de interpretatie daarvan. Een belangrijke techniek om die intersubjectieve betrouwbaarheid van interpretaties te bereiken,

biedt de zogenaamde triangulatie: meer dan een onderzoeker passen verschillende technieken toe op dezelfde ruwe data en betrekken de uitkomsten daarvan op elkaar.

In het door ons uitgevoerde onderzoek is er maar op beperkte schaal getrianguleerd.

- a. We hebben wel verschillende onderzoekstechnieken toegepast, maar onze uiteindelijke interpretaties zijn voornamelijk gebaseerd op de observationele data.
- b. Hoewel Van Pinxteren en Swennen beiden verantwoordelijk zijn voor het hele onderzoek, is er op onderdelen ook sprake geweest van een zekere taakverdeling. De onderzoekerstriangulatie is dus maar ten dele doorgevoerd.
- c. In navolging van Bonset/Nielen 1982,26 is met tegenlezers gewerkt; als zodanig hebben doctoraalonderzoekers gefunctioneerd. In de praktijk hebben echter alleen de onderzoekers en de begeleider systematische bijdragen geleverd aan de interpretatie. Dat betekent dus ook dat de docenten onder studie nauwelijks hebben bijgedragen aan het onderzoek als onderzoekers. De leerlingen zijn op geen enkele manier als onderzoekers bij het onderzoek betrokken geweest (7).

Een deel van de genoemde beperkingen van ons onderzoek is toe te schrijven aan het feit dat kwalitatief onderzoek (nog) weinig standaardprocedures kent. Een ander deel heeft te maken met de omstandigheid dat ons onderzoek leeronderzoek, c.q.

studentenonderzoek is geweest. Dat betekent enerzijds dat op de achtergrond daarvan steeds het belang van afstuderen een belangrijke rol speelt. Anderzijds houdt dat ook in, dat het moet passen binnen de kaders van het onderzoek van de begeleider: het onderzoek van de Nijmeegse vakdidactici. Concreet impliceerde dat: docentgericht onderzoek naar vakinhouden.

Ondanks die beperkingen pretenderen we wetenschappelijk verantwoord onderzoek gedaan te hebben. Ons onderzoek is systematisch en controleerbaar opgezet en uitgevoerd. De controle is mogelijk door de verantwoording die we hebben afgelegd van onze werkwijzen en via de uitgebreide beschrijving van de situatie die we onderzocht hebben. Daarnaast is de analyse van het observatiemateriaal (de key-incidentanalyse) volledig in het verslag opgenomen.

4.3 Andere onderzoeken naar letterkunde-onderwijs

Claasen 1982 rapporteert over onderzoek naar doelstelling van literatuuronderwijs. Ook hij signaleert dat docenten op de vraag "wat zou moeten" verschillende doelstellingen formuleren die tot verschillende vakparadigma's te herleiden zijn. Ook Claasen komt een bepaalde spanning op het spoor: tussen verschillende doelstellingen bij een docent en tussen doelstelling en realisering ervan.

De doelstelling "leesplezier bevorderen" blijkt voor al zijn respondenten vrijwel nastrevenswaard en tegelijk het moeilijkst realiseerbaar. Daarnaast blijken doelstelling als "structurele kenmerken van een tekst kunnen herkennen" en "kennis hebben van historisch-letterkundige ontwikkelingen" ook hoog te scoren, zodat valt te constateren dat de structuuranalytische en historische literatuuropvatting stevig verankerd zijn in de retoriek van de docenten (ib. 42-81).

Ook kleinere overeenkomsten zijn te bespeuren: de boekenlijst op de vhb en het havo zijn ongeveer even groot; er is in beide gevallen een lichte tendens om literatuurgeschiedenis ook als losstaand van het gelezen werk te toetsen en aan het schoolonderzoek wordt ongeveer dezelfde wegingsfactor toegekend. Een klein verschil valt ook te signaleren: romananalyse komt kennelijk niet voor op het schoolonderzoek havo. Wellicht is dit te herleiden tot een formeel verschil tussen het Rijksleerplan voor vwo/havo/mavo en het RLPN: het laatste schrijft eenvoudig meer voor.

Uit een nog interne publikatie over het onderzoek van De Moor en Thijssen -zie voor een verkorte versie daarvan: De Moor/Thijssen 1985- blijkt dat "strijd in de klas" ook elders bestaat. In hun meer kwalitatief opgezette deel van hun onderzoek beschrijven ze een leraar die leerlinggericht wil werken, maar tegelijkertijd veel waarde hecht aan het onderwerp "hermetische lyriek". De beschrijving van De Moor en Thijssen laat de mogelijkheid open dat de retorische eis van leerlinggerichtheid sterk onder druk staat van de vakinhoud. We vermoeden een samenhang met institutioneel bepaalde kenmerken van docentengedrag: de docent weet wat aan de orde moet komen en of dat moeilijk is; hij weet ook wat daaraan ervaren moet worden. De beschrijving van De Moor en Thijssen is in de publikatie die wij geraadpleegd hebben echter te beknopt om die relatie plausibel te maken.

Met deze korte bespreking van twee onderzoeken hopen we duidelijk gemaakt te hebben, dat de confrontatie van de resultaten van verschillende empirische onderzoeken tot interessante, nieuwe vraagstelling kunnen leiden. Wat dat betreft is er nog genoeg werk aan de winkel.

4.4 Praktijkrelevantie

Ons onderzoek is allereerst leeronderzoek geweest; als onderzoekers hebben wij er in ieder geval veel van geleerd. In de voorgaande paragrafen menen we te hebben aangetoond dat er uit ons onderzoek ook het een en ander te leren valt over de praktijk van letterkunde-onderwijs. Kan die praktijk er ook wat zelf van leren? Een antwoord op die vraag geven we met veel

aarzeling; aan het eind van deze sub-paragraaf hopen we dat de achtergrond van die aarzeling duidelijk is geworden.

In het kader van de praktijkrelevantie wijzen we er allereerst op dat nu een systematische en controleerbare beschrijving voorligt van een vernieuwingspoging van letterkunde-onderwijs en van een concrete praktijk daarbij (8). Voorzover wij weten bestond die in Nederland nog niet. Voorzover de praktijk er belang bij heeft zicht te krijgen op factoren die een vernieuwingspoging bevorderen of belemmeren, zijn beschrijvingen waaruit duidelijk wordt wat er "werkelijk" in onderwijs gebeurt, broodnodig. Wat betreft de waarde van ons onderzoek voor direct betrokkenen, de letterkundedocenten aan de vhbo: de kansen om die te toetsen hebben we grotendeels "moeten" laten lopen (zie 4.2). Voorzover we daar toch zicht op gekregen hebben -in informele contacten- levert dit onderzoek in ieder geval een beeld op, zo men wil een "spiegel", voor docenten die daar belang in stellen. Een spiegel die laat zien, hoe het letterkunde-onderwijs op de vhbo bij de docenten onder studie in elkaar zit en hoe deze docenten functioneren binnen het geheel van regels waaraan de institutie hen bindt en vanuit de retoriek die van verschillende kanten op hen losgelaten wordt. In die spiegel worden een aantal spanningen zichtbaar, die er kennelijk voor zorgen dat het letterkunde-onderwijs eruit ziet zoals het eruit ziet; tegelijkertijd wordt het bestaan van die spanningen "begrijpelijk" gemaakt.

Uitgaande van onze eigen reacties -vooral als docent- op dit spiegelbeeld zijn we geneigd aan te nemen dat het inspireert tot activiteiten om deesignaleerde spanningen op te heffen. Tegelijkertijd beseffen we dat de belangrijkste spanningsbron, de schoolse situatie, de toets, het schoolonderzoek, buitengewoon moeilijk aan te pakken is zonder je als docent buiten de "maatschappelijke realiteit" te plaatsen.

Impliciet hebben we al aangegeven dat wij ons onderzoek zelf van het meeste belang achten voor leerplanontwikkelaars en opleiders. Ons onderzoek documenteert dat docenten meer aan hun hoofd hebben dan alleen het realiseren van een bepaalde, wenselijk geachte vakinhoud. Hun zorg voor de leerlingen, in zo ruim mogelijk zin, en hun zorg voor de instandhouding van de schoolse situatie gericht op kennisproductie en -reproductie oefenen een grote invloed uit op hun gedrag. Aan dat complexe samenspel van sturende factoren moet in leerplanontwikkeling en opleiding onzes inziens meer aandacht besteed worden. Vakinhoudelijke aanbevelingen zijn mooi, maar ze moeten in direct verband gebracht worden met pedagogische en institutionele factoren.

Tenslotte nog het volgende. De vhbo wordt al sinds de experimenteerfase in haar bestaan bedreigd: op grond van de

herstructurering van het mhno/mspo en van de discussies over de middenschool wordt vaak aangenomen dat de doorstromings- en tweede-kansfunctie van de vhbo wel elders gerealiseerd zal worden. Daarnaast wordt de vhbo informeel wel eens laatdunkend betiteld als een minusvariant van het havo.

Uit ons onderzoek komt naar voren dat de praktijk van letterkunde-onderwijs op de vhbo niet wezenlijk verschilt van die op het havo (zie 4.3). En, al hebben we daarnaar geen onderzoek gedaan, de vhbo lijkt ons nog steeds een unieke mogelijkheid in het Nederlandse onderwijsbestel om "verkeerd doorverwezen leerlingen" en "laatbloeiers" de kans te bieden alsnog deel te nemen aan het hoger beroepsonderwijs.

Nijmegen, december 1985 - april 1986

Noten

1. Kennelijk is bedoeld: voortbouwend op die onderdelen uit het lhno-curriculum die niet direct tot de praktische vakken gerekend worden (zoals koken en naaien).
2. Vaak wordt als taak van wetenschappelijk onderzoek naar onderwijs gezien het produceren van verklaringen voor waargenomen, menselijk gedrag. In aansluiting op natuurwetenschappelijk onderzoek wordt dan weer van een verklaring verwacht dat die in termen van oorzaak en gevolg geformuleerd wordt, op basis waarvan voorspellingen mogelijk zijn die toekomstig gedrag beheersbaar maken. Vooralsnog lijken ons die verwachtingen te pretentieus. Wij streven ernaar waargenomen gedrag via ons onderzoek te "begrijpen"; in dat verband gebruiken we de term plausibel. Plausibiliteit is een relatief begrip, gebonden aan de ziens- en zijnswijze van de betrokkenen. Een gedeeltelijke reconstructie van zo'n zienswijze- en zijnswijze benoemen we als een perspectief, in dit geval een leraars-, respectievelijk een onderzoekersperspectief.
3. In vergelijking met Klinkenberg e.a. 1984,16 en Sturm 1985,50 treedt hier een verschuiving op in definiëring van de componenten van een leraarsperspectief. Zo'n verschuiving is in de ontwikkeling van gefundeerde theorie "normaal". Om aan te duiden dat het om een conceptuele analyse in ontwikkeling gaat, gebruiken we de term "losjes".

4. Dat overzicht is gemaakt aan de hand van documenten die ofwel opvraagbaar zijn bij de CPS-bibliotheek of bij een van de onderzoekers. In het archief van een van de betrokken scholen zijn alle documenten ook aanwezig; via de onderzoekers kan daartoe toegang verkregen worden.
5. We gebruiken de termen structurele methode, structurele analyse en structuuranalytische literatuurbenadering door elkaar, aansluitend bij het gebruik daarvan in de verschillende documenten.
6. Een globale populatiebeschrijving levert het volgende beeld op. De respondenten zijn gemiddeld vierendertig driekwart jaar oud. Onder hen zijn evenveel mannen als vrouwen. Ongeveer driekwart van de respondenten is in het bezit van een tweedegraads bevoegdheid (29), een kwart is eerstegraads bevoegd; een persoon is afgestudeerd aan de pedagogische academie.
De respondenten zijn gemiddeld zeven en een half jaar werkzaam in het onderwijs en zes en een kwart jaar in de vhbo. De meerderheid van de respondenten (24) is bij of na de aanvang van het schooljaar 1977-1978 aan een vhbo aangesteld; die meerderheid heeft de experimenteerfase dus niet meegemaakt. Gemiddeld hebben de respondenten aanstelling van 23,4 uur per week.
7. Ook in onderzoek dat docentgeoriënteerd is, zouden onze inziens leerlingen betrokken moeten worden. Belangrijk als aanvulling op ons eigen onderzoek lijkt ons bijvoorbeeld de vraag hoe de leerlingen het beschreven docentengedrag ervaren en wat voor invloed zij dat toekennen op hun eigen gedrag. Dat daarnaast leerlinggeoriënteerd onderzoek noodzakelijk is, hadden we graag in ons onderzoek aangetoond.
8. Het onderzoekverslag is niet (meer) verkrijgbaar; wel is het natuurlijk in te zien op, respectievelijk te lenen bij de bibliotheek van de K.U.N. Een enigszins gewijzigde versie van het onderzoekverslag zal verschijnen in de reeks Studies in leerplanontwikkeling uitgegeven door de SLO te Enschede.

Bibliografie

- × Aalsvoort, M. van der, B. van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school; de rol van taal in elke onderwijsleersituatie*. Enschede, SLO 1982.

- Anbeek, T., J. Fontijn, *Ik heb al een boek; het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1975.
- Beers, W. van, e.a., *Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs*. In: Vonk e.a. (red.) 1984, 38-48.
- X Bekkering, H., *Literatuuropvattingen in de moedertaal didactiek; de visie op het literatuuronderwijs in Zeggenschap en Moedertaal didactiek kritisch geanalyseerd*. In: *Levende Talen* 1981, nr. 364, 683-698.
- Blok, W., *Verhaal en lezer; een onderzoek naar enige structuuraspecten van "Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan" van Louis Couperus*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1960 (Diss. R.U.U.).
- Bonset, H., *Een didaktische aanpak van het analyseren van literaire prozateksten in havo-vwo*. In: *Levende Talen* 1972, nr. 284, 18-27.
- Bonset, H., e.a., *Moedertaal didactiek; een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg, Coutinho 1980.
- Bonset, H., e.a., (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg, Coutinho 1982.
- Bonset, H., E. Nielen, *Onderzoeksproject "Onderwijs in heterogene groepen"*. In: Sturm 1982, 17-34.
- Boot, M., *Letterkundelessen in een zinvoller perspectief*. In: *Levende Talen* 1971, nr. 278, 339-343.
- Brandt Corstius, J.C., *De algemene literatuurwetenschap en de letterkundelessen op de scholen voor voortgezet onderwijs*. In: *Levende Talen* 1970, nr. 264, 37-41.
- Bronzwaer, W.J.M., *De zwijnen lusten geen parels meer; overdenkingen bij de veranderde opvattingen over literatuur en literatuuronderwijs*. Nijmegen, K.U. 1977.
- X Claasen, H.C.J., *Doelstellingen van het literatuuronderwijs*. Zeist 1982 (doctoraalscriptie R.U.U.).
- Clark, C.M., S. Florio, *Understanding writing in school; a descriptive study of writing and its instruction in two classrooms*. Michigan, IRT 1982.

X Delamont, S., D. Hamilton, *Classroom research: a critique and a new approach*. In: Stubbs/Delamont 1979, 3-20.

Dis, L.M. van, e.a., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam/Furmerend/Groningen 1962.

Drop, W., *Indringend lezen 2; analyse van verhalend proza*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1970. (Variaties op een thema.)

X Glaser, B., A. Strauss, *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago 1967.

Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1978.

X Guba, E.G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles, UC 1978.

X Halkes, R., R.G.M. Wolbert (red.) *Docent en methode; bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1984*. Lisse, Swets & Zeitlinger 1985.

X Hammersley, M. (e.d.), *The ethnography of schooling; Methodological issues*. Driffield, Nafferton Books 1983.

X Hammersley, M., P. Atkinson, *Ethnography; principles in practice*. London, Tavistock Publications 1983.

Hoogeveen, M., M. Verkampen, *Schrijfonderwijs in praktijk; een verslag van een etnografisch onderzoek naar de uitwerking van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool*. Enschede, SLO 1985.

Jansen, B., *Met andere ogen lezen*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1978.

Kayser, W., *Das Sprachliche Kunstwerk; eine Einführung in die Literaturwissenschaft*. Bern/München: Francke Verlag 1948.

Klinkenberg, S., e.a., *Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs*. In: *Spiegel* 3 (1984), nr. 3, 5-32.

Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1985 (diss. K.U.N.).

- Kruithof, J., *Het oog van de meester; drie essays over literatuur op school*. Den Haag 1979.
- Luxemburg, J. van, e.a., *Inleiding in de literatuurwetenschap*. Muiderberg, Coutinho 1981.
- Maatje, F.C., *Literatuurwetenschap; grondslagen van een theorie van het literaire werk*. Utrecht, Oosthoek 1970.
- Mathieson, M., *The preachers of culture; a study of English and its teachers*. London, George Allen & Unwin Ltd. 1975.
- Mathijssen, M.A.J.M., *De elite en de mythe; een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Van Loghem & Slaterus 1982.
- Meyerink, H., J. Vos, *Tussen de regels; Methode Nederlands voor 15+*, deel I. Groningen, Wolters-Noordhoff 1977.
- X Mooij, J.J.A., *Noodzaak en mogelijkheden van canonvorming*. In: *Spektator* 15 (1985), nr. 1, 23-32.
- Moor, W. de, *Van tekstbestudering naar tekstervaring; literatuurdidaktiek in wording*. In: Bonset e.a. (red.) 1982, 455-488.
- Moor, W. de, M. Thijssen, *Leerlinggericht literatuuronderwijs in theorie en praktijk; een Nijmeegs onderzoek naar problemen van leraren*. In: *Levende Talen* 1985, nr. 406, 639-644.
- X Pinxteren, P. van, A. Swennen, *Letterkunde-onderwijs op de VHBO*. Nijmegen: K.U.N. 1985 (doctoraalscriptie).
- Schut, B., *Literatuuronderwijs*. In: Bonset e.a. 1980, 309-373.
- Sötöman, A.L., *De structuur van "Max Havelaar"; bijdrage tot het onderzoek naar de interpretatie en evaluatie van de roman*. Utrecht 1966 (diss. RUU).
- X Spradley, J.P., *Participant observation*. New York etc. Holt, Rinehart & Winston 1980.
- Stanzel, F., *Die typischen Erzählsituationen im Roman; dargestellt an Tom Jones, Moby-Dick, The Ambassadors, Ulysses u.a.* Wien/Stuttgart 1955.
- X Stubbs, M., D. Hamilton (e.d.), *Explorations in classroom observation*. London 1979.

- X Sturm, J., (e.d.), *Vakdidaktisch onderzoek in ontwikkeling*. Enschede, SLO/ACLO-M 1982.
- X Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van onderzoek van het (moedertaal)onderwijs. In: *Gamma 7* (1983), nr. 2/3, 365-391.
- Sturm, J., Over de receptie van taalbeheersingsonderzoek in moedertaalonderwijs in Nederland; historische en schooletnografische prolegomena. In: *Spiegel 3* (1985), nr. 1, 45-68.
- X Sturm, J., Wat is werkelijk? Over het gebruik en de interpretatie van vakinhoudelijke leerplanvernieuwingen. In: Halkes/Wolbert 1985, 111-124.
- X Tempelman, J., De mede-zeggenschap van de wetenschapper. In: *Raster 7* (1978), 104-113.
- X Ven, P.H. van de, Een geschiedschrijving van moedertaalonderwijs I en II. In: *Spiegel 3* (1985), nr. 2, 7-33 en nr. 3, 27-46.
- X Vonk, J.H.C., e.a., (red.), *Onderzoek en ontwikkeling; verslag van het VULON-congres 1984, 's-Gravenhage*. SVO 1984.
- Wardekker, P., *Interimrapport over het projekt driejarige Vooropleiding voor het Hoger Beroepsonderwijs*. Hoevelaken, CPS 1975.
- Wellek, R., A. Warren, *Theory of literature*. New York 1942.
- Wels, P., P. Beckers, *Mooi is anders; oefeningen in verhaalontleding*. Apeldoorn, Walraven 1975.
- Wesdorp, H., *Schoolonderzoek voor het vak Nederlands op het havo; deel 1: enquêteresultaten*. Amsterdam, RITP 1974.
- X Wester, F.P.J., *De gefundeerde theorie-benadering; een strategie voor kwalitatief onderzoek*. Nijmegen, K.U.N. 1984 (diss. K.U.N.).
- Westhoff, G.J., Inzicht in en kennis van literatuur. In: *Levende talen* 1971, nr. 278, 377-387.
- X Woods, P., *The divided school*. London etc. Routledge & Kegan Paul 1979.