

Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in "leerlinggericht" literatuuronderwijs

I De constructie van het onderzoeksinstrument

In deze bijdrage geven wij een tussentijds verslag van ons in 1984 aangevangen onderzoek naar problemen van docenten moedertaal en vreemde talen in "leerlinggericht" literatuuronderwijs. Dit onderzoek maakt deel uit van het VF-onderzoeksprogramma van de Vakgroep Vakdidactiek ten behoeve van de Leraren-Opleiding (VOLO) van de faculteit Letteren der KU-Nijmegen genaamd *Onderwijsgegenden en hun vakinhoudelijke en methodische vernieuwing in het algemeen vormend onderwijs*. Dit is ondergebracht in het Onderzoekszwaartepunt *Onderwijsontwikkeling* van de KUN. In dit deel van de bijdrage geven wij aan waarom we dit onderzoek begonnen zijn en welke onderwijsproblematiek nader wordt beschouwd (1); welke de concepten zijn waarvan het onderzoek uitgaat, in het bijzonder met betrekking tot het begrip "leerlinggerichtheid" (2); en hoe wij ons onderzoeks- instrument hebben ontwikkeld (3). In deel II zal weergegeven worden welke resultaten zijn bereikt (4) en hoe naar ons oordeel het onderzoeksinstrument functioneert (5).

1. Probleemstelling

1.1 Discrepantie intentioneel en gerealiseerd gedrag

Belangrijk uitgangspunt van het onderzoek vormt de door ons veronderstelde discrepantie tussen wat leraren in onderwijs willen bereiken en wat zij in feite doen. Deze aanname van discrepantie tussen intentioneel en gerealiseerd gedrag baseren wij op eigen ervaringen met onderwijs en vooral op vele persoonlijke uitspraken van docenten tijdens stagebezoeken vernomen. Daarnaast constateren ook Lagerweij 1981, Kroon 1983 en Thijssen 1985 deze discrepantie op het niveau van respectievelijk onderwijs in het algemeen, moedertaalonderwijs en literatuuronderwijs (Duits).

Lagerweij 1981 ziet in het algemeen hoe theorievorming en praktijkverbetering niet gemakkelijk samengaan. Hij veronderstelt

dat dit zou veranderen ten goede, wanneer theoretici en practici gezamenlijk actief zouden zijn in een veranderingsproces (Lagerweij 1981, p. 502-504). Als objecten van onderwijsverandering ziet hij vier categorieën:

1. doelen en functies
2. organisatie en beheer
3. rol en rolrelaties en
4. curriculum.

Volgen wij zijn beschrijving op p. 511, dan veronderstellen we dat ons onderzoek zich in het bijzonder zal richten op object 4 en in mindere mate op de objecten 1 en 3. Dalin 1978 (cf. Lagerweij 1981, 512) noemt vier typen van verandering in het onderwijs te weten:

1. *technologische* veranderingen
2. *gedragsveranderingen*
3. *organisatorische* en
4. *sociaal-politieke* veranderingen.

Wij veronderstellen dat ons onderzoek zich zal richten op met name de gedragsveranderingen en in mindere mate organisatorische veranderingen. Beide andere typen blijven buiten beschouwing.

Het accent in het onderzoek zal aldus gelegd worden op het curriculum als object van onderwijsverandering en het gedrag dat de docent in de uitvoering daarvan vertoont.

1.2 Vernieuwingsweerstand

Vernieuwingen stuiten op weerstanden. Ze laten zich volgens Lagerweij (1981) die hierin Dalin 1978 volgt, onderscheiden in

1. *normatieve* weerstanden tengevolge van verschillende normen en opvattingen;
2. *machtsweerstand* tengevolge van opheffing van de autonomie van de docent;
3. *praktische* weerstanden tengevolge van foutieve interpretatie en uitvoering van voorgestelde veranderingen;
4. *psychologische* weerstanden die hun oorzaak vinden in de persoonlijkheid van de docent.

Kroon 1983 constateert voornoemde discrepantie tussen intentioneel en gerealiseerd gedrag nadrukkelijk en geeft als oorzaken voor wat hij noemt "innovatieresistentie":

1. *praktische* oorzaken (te grote klassen, verkeerde leerboeken);
2. de *kloof tussen theorie en praktijk* (vergelijk hetgeen hierboven door Lagerweij wordt vastgesteld) en
3. *blokkades door de school als institutie*, te vergelijken met de machtsweerstand genoemd door Dalin 1978/Lagerweij 1981. Kroon acht deze de belangrijkste weerstanden.

Tenslotte noemt Thijssen 1985 in het bijzonder voor het literatuuronderwijs een tiental punten waaruit de *kloof tussen theorie en praktijk* blijkt. Het merkwaardige is daarbij dat voorstellen die moeten bijdragen tot oplossing van "echt grote" problemen nauwelijks navolging vinden. Een voorbeeld is het probleem van de abrupte confrontatie in klas 4 met het literatuuronderwijs, waarvoor herhaaldelijk als alternatief het longitudinale literatuuronderwijs is genoemd, met populaire ontspanningslectuur als overbruggingslectuur tussen onder- en bovenbouw. De kloof tussen theorie en praktijk is de *kloof tussen vakopleiding en schoolpraktijk*. Ze wordt bestendig omdat vernieuwingsvoorstellen dikwijls niet concreet genoeg zijn en anderzijds, de meeste docenten om welke reden dan ook hun vak niet bijhouden.

Samengevat ziet men de voornaamste weerstanden tegen vernieuwing aldus:

Voor de kloof tussen theorie en praktijk worden verantwoordelijk geacht de *initiële opleiding* (Thijssen), de *innovatoren* (Kroon en Thijssen) en de *uitvoerders* van vernieuwingsvoorstellen (Thijssen en Lagerweij).

Ook de rol van de school als institutie wordt een belangrijke drempel voor de vernieuwing van het onderwijs gevonden (Lagerweij en Kroon).

Praktische oorzaken vindt men in persoonlijke interpretatiefouten bij het uitvoeren van voorstellen, ruimtelijke problemen, het ontbreken van de juiste leermiddelen en tijdgebrek tengevolge van overbelasting. In het verlengde hiervan zijn er de psychologische oorzaken van weerstanden tegen vernieuwing.

1.3 Eventuele zin van ontwikkelingsonderzoek

Lagerweij 1981 lijkt het mogelijk te achten deze weerstanden te overwinnen. Op basis van de opvattingen van Rogers en Shoemaker 1971 en Doyle 1977 meent hij dat vernieuwingsvoorstellen effectief kunnen zijn wanneer de veranderingen duidelijk *zichtbaar* zijn voor anderen, niet al te zeer indruisen tegen *bestaande normen*, een *relatief voordeel* moeten opleveren en die voorstellen voor leraren beschreven worden in termen van hun *eigen lespraktijk*.

Voor externe begeleiders geldt dat zij alleen kunnen helpen wanneer hun hulp is aangepast aan de behoeften van de afzonderlijke school. Richtlijnen *sec* zijn niet voldoende. De bij de vernieuwing betrokken docenten moeten intrinsiek gemotiveerd zijn.

1.4 Afbakening van het onderzoek

Bij de afgrenzing van het voorgenomen onderzoek hebben bovengaande overwegingen een rol gespeeld in die zin dat waar de

discrepantie tussen intentioneel en gerealiseerd leraarsgedrag binnen het literatuuronderwijs onze belangstelling heeft, andere belangrijke problemen, zoals de tekstkeuze en de onderwijsmethode, binnen het kader van het onderzoek naar deze discrepantie bestudeerd dienen te worden. Tevens zijn wij ons door bovengenoemde overwegingen bewust van de mogelijkheid dat het onderzoek zich in wezen moet beperken tot een analyse van de problematiek en niet vanzelfsprekend moet leiden tot ontwikkelingsonderzoek ter verbetering van de situatie waarin het literatuuronderwijs blijkbaar verkeert.

Anderzijds is het reëel om te veronderstellen dat wanneer een aantal docenten bereid blijkt om aan het onderzoek mede te werken, de onderzoeker hun bijdrage honoreert met een tegenprestatie in de vorm van op deze docenten gericht ontwikkelingsonderzoek, bijvoorbeeld in de vorm van curriculumontwikkeling voor de betrokken school.

Het VF-programma waarvan het onderzoek deel uitmaakt, stelt als eis de concentratie op de docent en de vakinhoudelijke en methodische vernieuwing, die hij of zij in de lessen realiseert. Het onderzoek is van betekenis, wanneer het dé of een aantal problemen van docenten traceert en analyseert op feitelijkheden. Voor wij in dit VF-programma stapten hielden wij ons al bezig met inventariserend onderzoek naar de situatie van het literatuuronderwijs in algemene zin, in het bijzonder gedurende de laatste twintig jaar. Daarbij namen wij de vrijheid om ons niet te beperken tot het literatuuronderwijs Nederlands of het literatuuronderwijs Duits. We streefden ernaar om de literatuurdidactiek zoals deze zich in het ons omringende buitenland en de VS ontwikkelde, geldig te maken voor alle vormen van literatuuronderwijs in ons land en schiepen een kader Keuzen van een leraar, dat voor alle talen geldig is (De Moor 1984a). Dit kader kan een houvast vormen voor de ontwikkeling van een meer gedetailleerd en op de praktijk gebaseerd model. Door een kader voor vernieuwing van het literatuuronderwijs te baseren op de praktijk komt men tegemoet aan de door Lagerweij gestelde voorwaarden. Bestudering van die praktijk is daarvoor noodzakelijk. Gezien de status van de onderzoekers zal het onderzoek een literatuurdidactisch, niet algemeen onderwijskundig karakter krijgen. Hoewel klassegrootte en blokkades door de school als institutie binnen elke scholengemeenschap een rol spelen, zal het onderzoek er geen bijzondere aandacht aan schenken en dergelijke factoren slechts signaleren wanneer zij zich voordoen.

1.5 Doelen van het onderzoek

De vernieuwingsvoorstellen voor het huidige literatuuronderwijs laten zich beschrijven in een aantal trends die wij hierna (in 2.2) zullen definiëren. Ze wijzen in de richting van een meer

op de leerling gericht literatuuronderwijs. In de retoriek worden trends genoemd die literatuuronderwijs kenmerken als "leerlinggericht", zonder dat men toelicht wat precies onder "leerlinggericht" moet worden verstaan. Wij zullen daarom in paragraaf 2 apart aandacht schenken aan dit begrip en aan andere concepten waarvan men in de retoriek pleegt uit te gaan. Rekening houdend met de randvoorwaarden in 1.4 genoemd, achten wij een onderzoek naar de rol van de docent in de praktijk van de literatuurles van belang. De vaagheid van het begrip "leerlinggericht" stelt ons voor de opdracht er meer greep op te krijgen. Dit denken we te bereiken door ons onderzoek in de eerste fase te beperken tot het volgen van docenten die zeggen "leerlinggericht" te willen werken. Door exploratief-inventariserend te werk te gaan, verwachten wij naast het "leerlinggerichte" model, gesynthetiseerd uit de retoriek van de laatste twintig jaar, een "leerlinggericht" model op basis van deze beschrijving van de praktijk of pragmatiek te kunnen leggen. We verwachten dan een beeld te kunnen geven van

- a. de kloof tussen theorie en praktijk in het algemeen;
- b. de verhouding tussen retoriek en pragmatiek van de individuele docent.

Vervolgens denken we door terugkoppeling van de onderzoeksgegevens naar de betrokken docenten meer te weten te komen over de achtergronden van de gevonden (veronderstelde) discrepantie tussen theorie en praktijk.

In aansluiting op hetgeen in paragraaf 1.2 is gezegd over vernieuwingsweerstand zullen we de hypothese volgen dat talloze "leerlinggerichte" ideeën niet of onvoldoende gestructureerd aan het veld worden aangeboden, dat "leerlinggericht" vernieuwingsmateriaal in veel gevallen op "traditionele" wijze wordt aangewend en dat veel vernieuwingsideeën in het geheel niet door het veld worden overgenomen.

2. Concepten

2.1 Het concept "leerlinggericht"

In veel beschouwingen over de verandering van het onderwijs sedert de invoering van de Mammoet is de ombuiging van voornamelijk aandacht voor de leerstof naar meer aandacht voor de leerling opmerkelijk aanwezig. Die ombuiging begint bij de wetgever zelf. Zo vindt men in een voorlichtingsbrochure die de minister van O.K en W in 1967 publiceert reeds de retoriek die de prioriteit van *pupilcentered* boven *schoolcentered* onderwijs vastlegt¹.

Leerlinggericht en *leerstofgericht* zijn adjectieven die sedertdien met grote achteloosheid uit ieders mond zijn gevallen of uit de pen gevloeid. De vakliteratuur laat zich lezen als een

litanie van aanroepingen om een einde te maken aan het onderwijs waarin de leerling wordt "opgeofferd" aan de leerstof. In deze vage zin lijkt de retoriek "leerlinggericht", maar, zo signaleert Thijssen 1985, de praktijk doet zich voor als "leerstofgericht". Zo klinkt in de literatuur herhaaldelijk de oproep om af te rekenen met de exclusiviteit van de canon en de daarmee samenhangende Lijst annex het tentamen als toetsingsinstrument. In de praktijk moeten we vaststellen dat de Lijst uiterst dominant is gebleven en zelfs op de onderzoeksschool die "leerlinggericht" wenst te werken, een aanvaard middel is voor de toetsing van "leerlinggericht" literatuuronderwijs. We denken dat het goed is op deze plaats na te gaan welke trends uit de periode 1968 tot heden zich in de literatuurdidactiek als "leerlinggericht" hebben aangeboden.

2.2 De "leerlinggerichte" trends in de retoriek van het literatuuronderwijs

Om tot een overzicht van deze trends te komen is gebruik gemaakt van een aantal deelstudies die de pretentie hebben overzicht te scheppen in een gedeelte van het literatuuronderwijs. Voor moedertaalonderwijs kan verwezen worden naar Hawinkels 1980, Leidse Werkgroep Moedertaalonderwijs 1980, De Moor 1980, De Moor 1984 en Durlinger 1987; voor Duits Flippo 1984 en Thijssen 1985; voor Engels Lindaart 1983; voor Frans Van Poppel 1985 en Toussaint-Dekker 1987; voor Spaans Scheltinga 1983; en voor alle moderne vreemde talen Ouwerkerk 1983.

De retoriek van het "leerlinggerichte" literatuuronderwijs laat zich vatten in de volgende trends:

1. Men wenst een betere voorbereiding van leerlingen op het literatuuronderwijs in de bovenbouw. Dit blijkt uit pleidooien om met literatuuronderwijs -bedoeld is meestal: onderwijs in het lezen van fictionele teksten en poëzie- te beginnen in de onderbouw.
2. Men wenst een betere afstemming van het tekstaanbod op de beginsituatie van de leerlingen. Dit blijkt onder meer uit de uitbreiding van het tekstaanbod tot triviale literatuur, populaire lectuur, jeugdliteratuur, strips en dergelijke niet tot de canon behorende fictionele teksten enerzijds, referentiële teksten anderzijds.
3. Men wenst een tekstordening die meer uitgaat van de leerlingen, hun aanwezige kennis en behoeften. Dit blijkt uit diverse pogingen de chronologische ordening te vervangen door een thematisch-cursorische.
4. Men wenst de leeservaring van de leerlingen serieus te nemen. Dit blijkt uit activiteiten gericht op het verwoorden, verbeelden, verdiepen en waarderen van deze ervaringen.
5. Men wenst ten aanzien van wat er bij het lezen van de tekst

- aan de orde komt en hoe dit gebeurt meer rekening te houden met de leerlingen. Dit blijkt uit verminderde aandacht voor formele aspecten en toegenomen aandacht voor de inhoud en de context, en uit het gebruik van audiovisuele middelen als ondersteuning voor het begrijpen of beleven van de tekst.
6. Men tracht de *zelfwerkzaamheid* van leerlingen te bevorderen. Dit blijkt uit voorstellen voor produktief-actief en creatief werken, individueel of in groepsverband.
 7. Men bevordert de *grotere inbreng* van de leerlingen bij de keuze van teksten en werkvormen. Dit blijkt uit de aanvangstoetsen, keuzelijsten, waarderingsstaten bij teksten en evaluatietechnieken met betrekking tot het gegeven onderwijs.
 8. Men wenst de leerling *meer geïntegreerd* te laten werken, dat wil zeggen literatuuronderwijs te zien als deel van het hele taalonderwijs, zodat er wisselwerking ontstaat tussen lezen, schrijven, spreken en luisteren. Dit blijkt uit zeer veel publikaties over werkvormen vooral op te gaan voor moedertaalonderwijs; in het vreemde talenonderwijs is dit veel minder het geval. De "leerlinggerichte" retoriek vreest hier opofferen van het literatuuronderwijs aan het taalverwervingsonderricht.
 9. Men wenst *doublures* te vermijden, bijvoorbeeld die welke in de behandeling van de literatuurgeschiedenis voorkomen. Met moedertaal als basis zou men willen komen tot een literatuuronderwijs in de breedte (latitudinaal literatuuronderwijs).
 10. Men wenst de *samenhang* te laten zien tussen literatuur en andere vormen van *kunst* in een bepaalde tijd en de maatschappelijke context waarin kunst ontstaat.
 11. Men wenst de *toetsing* beter af te stemmen op het gegeven onderwijs. Dit blijkt uit pleidooien voor geïntegreerde toetsing (korte termijntoetsing) en de veelvuldige ingebrachte bezwaren tegen de Lijst (lange termijntoetsing).
 12. Men wenst meer rekening te houden met het *nut* van het literatuuronderwijs voor later. Dit blijkt uit grotere aandacht voor het aankweken van leesplezier, grotere aandacht voor de teksten zelf en afgenomen aandacht voor literatuurgeschiedenis; meer aandacht voor het lezen van langere teksten (vooral bij de moderne vreemde talen), meer aandacht voor extensief (thuis) lezen, meer aandacht voor het aanbrengen van inzicht dan voor kennisoverdracht.
 13. In het vreemde talenonderwijs houdt men wat de *voertaal* betreft meer rekening met de utingsmogelijkheden van de leerlingen. Dit blijkt uit pleidooien voor het gebruik van de moedertaal tijdens de literatuurles, met name wanneer het gaat om de verwoording van de eigen leesbeleving of tekstervaring.

2.3 Door docenten ervaren problemen met "leerlinggericht" literatuuronderwijs

In een groot deel van bovengenoemde, in de literatuur vermelde trends, is nog slechts sprake van eerste aanzetten. Volgens Thijssen 1985 volgt 70% van de leraren Duits de trends niet, ook niet in hun retoriek. Docenten blijken vooral problemen te hebben met:

- a. het vinden van de juiste teksten om de kloof tussen jeugdliteratuur en literatuur te overbruggen (havo 41%, vwo 27%);
 - b. het vinden van de juiste aanpak om leerlingen te stimuleren tot lezen als zodanig (havo 33%, vwo 18%), zich intensief bezig te houden met een tekst (havo 38%, vwo 19%) en in het bijzonder "waardevolle" literatuur te lezen (havo 34%, vwo 22%), kortom, hoe rekening te houden met de verschillende leessmaken van de leerlingen;
 - c. het voorkomen van opportunisme bij het laten samenstellen van de literatuurlijst (havo 34%, vwo 24%);
 - d. het kiezen van de juiste werkvormen om de leerlingen actief te betrekken bij de behandeling van wat er gezamenlijk gelezen wordt, de klasselectuur (havo 28%, vwo 23%);
 - e. het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw door alle talen gezamenlijk, gebrek aan latitudinaliteit (havo 23%, vwo 18%);
 - f. het gebrek aan samenhang in het literatuuronderwijs van de bovenbouw door het ontbreken van samenwerking tussen de vakken, gebrek aan latitudinaliteit (havo 22%, vwo 25%).
- (Zie voor percentages van de overige problemen Thijssen 1985, 124-5.)

Deze hoofdproblemen kunnen worden toegeschreven aan het niet realiseren van verschillende trends uitgedrukt in de volgende matrix.

Trends	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
--------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----

a. kloof	x	x	x		x		x					x	
----------	---	---	---	--	---	--	---	--	--	--	--	---	--

b. leessmaken			x	x			x						
---------------	--	--	---	---	--	--	---	--	--	--	--	--	--

c. lijst												x	
----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

d. werkvormen					x	x	x						x
---------------	--	--	--	--	---	---	---	--	--	--	--	--	---

e. leerplan	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
-------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

f. samenhang							x	x	x				
--------------	--	--	--	--	--	--	---	---	---	--	--	--	--

Deze verschillende problemen kunnen beschouwd worden als deelproblemen van het probleem hoe een curriculum samen te stellen dat leerlingen motiveert tot het lezen van literatuur.

2.4 Het scholingsconcept van de onderzoeksschool

Wat het begrip "leerlinggericht" inhoudt voor de aan het onderzoek deelnemende docenten, kan in zijn algemeenheid beschreven worden aan de hand van een documentenanalyse. De leiding van de school waaraan de door ons uitgenodigde 6 docenten verbonden zijn, formuleert in een recente publikatie haar scholingsconcept aldus:

"Het grondidee van deze school is dat de leerling centraal staat (...). Simpel gezegd lijkt er op (deze school) steeds gestreefd te zijn naar een onderwijssituatie waarin de kern gevormd wordt door de leerling en niet door de leerinhoud, de school als systeem of de persoon van de vakdocent. Van leerinhoud naar leerling. Van vakinhoudelijke diepgang naar een pedagogisch en didactisch verantwoorde onderwijssituatie, waarvan sociale en individuele ontplooiing van de leerlingen het doel vormt."

Consequenties van dit concept zijn volgens de schoolleiding:

a. naar doelstellingen gemeten:

- dat naast cognitieve ook affectieve en psychomotorische doelen worden nagestreefd;

- dat de leerlingen worden opgevoed tot zelfstandige, kritische en sociale deelnemers aan een democratische maatschappij;
- b. naar inhoud gemeten:
 - dat de docenten meer samenhang tussen de vakken zichtbaar moeten maken (vakkenintegratie of -coördinatie);
 - dat zij aansluiten bij de belevingswereld van de leerling;
 - dat zij maatschappelijke relevanties laten zien;
 - dat niet-examenvakken als gelijkwaardig aan examenvakken worden beschouwd;
- c. naar methode gemeten:
 - dat de leerlingen de kans krijgen zelf hun leerproces richting en inhoud te geven;
 - dat ze meer ruimte krijgen voor zelf ontdekkend, ervarend leren;
 - dat de maatschappelijke en persoonlijke facetten bij het leerproces betrokken worden;
 - dat de docenten meer als gelijkwaardigen dan als vakspecialisten of opvoeders optreden;
- d. aangaande de evaluatie:
 - dat begeleiding en ontwikkeling van de leerling belangrijker zijn dan selectie en standaardisering.

Een van de docenten die aan het onderzoek medewerkt -wij duiden hem in de verslaggeving aan als *docent A*- onderschrijft in hetzelfde rapport namens het team van talendocenten de opvattingen van de schoolleiding. Hij komt daarbij tot de formulering van de consequenties die deze opvattingen hebben gehad voor het literatuuronderwijs op de school. Dat zijn er drie:

1. "De leerlingen moeten leren open te staan voor alles wat er in de wereld gebeurt, een kritische houding aan te nemen, zelfstandig te denken en zich een eigen waarde-oordeel te vormen."
 2. "Het literatuuronderwijs moet de leerlingen, waar nodig, aanzetten tot het lezen op eigen initiatief, uit belangstelling en voor hun eigen plezier, om zich via de literatuur een beeld te vormen van hun eigen leven en dat van anderen."
 3. "Omdat de leerlingen behalve met West-Europese ook met de wereldproblematiek geconfronteerd worden, werd er gedacht aan het betrekken van de wereldliteratuur in het onderwijs."
- Dit concept, waarin achtereenvolgens algemeen onderwijskundige doelstellingen, doelstellingen voor het literatuuronderwijs en inhoudelijke samenhang werden nagestreefd, werd beschreven in 1975. Vijf jaar later stelde dezelfde docent vast dat "van al deze mooie en zinnige idealen nauwelijks iets terecht was gekomen. De schoolorganisatie vroeg zoveel aandacht van de docenten dat zij niet toekwamen aan integratie van hun vakken". Desalniettemin houden zowel deze docent als de schoolleiding

(en vele andere docenten die zich in deze documentenverzameling uitspreken) vast aan het ideaal van "leerlinggericht" onderwijs. Blijkbaar gaat men ervan uit dat er sprake is van een continuum van *extreem leerstofgericht* naar *extreem leerlinggericht*, waarop onderwijs zich beweegt. Het eerste citaat van deze paragraaf toont aan dat men zich daar van meet af aan van bewust was.

2.5 Plaatsbepaling: drie modellen van scholingsconcepten

Waar horen deze concepten thuis? We willen dat laten zien aan de hand van drie modellen voor de onderscheiding van scholingsconcepten waarin de begrippen "leerlinggericht" en "leerstofgericht" worden gebruikt.

2.5.1 Het model van Standaert/Troch 1980

Standaert/Troch 1980 onderscheidt slechts twee concepten, die dan de extremen vormen van een continuum waarop onderwijs in de praktijk kan worden afgezet.

1. Het *selectieve* model. Daarin wordt het onderwijs bepaald door de eisen van de maatschappij. De school is toewijzer van functies, waarderingen, competenties en diploma's. De overdracht van kennis, vaardigheid en attitude heeft plaats overeenkomstig voorgestructureerde leerplannen. Beginvoorwaarden worden gedefinieerd. Men werkt met homogene jaarklassen, splitst de leerstof op in vakken gegeven door specialisten. Van de leerling wordt verwacht dat hij of zij de leerstof recipieert en gedrag vertoont als dat van allen. De beloning is navenant: ze geschiedt bij selectie.

2. Het *adaptieve* model. Hierin wordt het onderwijs bepaald door het beginsel van de ontplooiing van het individu. Men bevordert de zelfontwikkeling van de leerling, de persoonlijke verantwoordelijkheid, de keuzevrijheid. Men laat de doelstellingen aansluiten op de beginsituatie van de leerling, brengt haar of hem tot zelfstandig leren, werkt met flexibele groeiperingsvormen en bedient zich van projecten met een probleemgericht karakter. Het onderwijs leidt tot zelfevaluatie en dit alles achten Standaert/Troch "zeer sterk leerlinggericht" te definiëren als:

"Men zal de typische mogelijkheden en eigenschappen van ieder individu opsporen en die dan zo maximaal mogelijk in persoonlijke ervaringen aan bod laten komen."

2.5.2 Het SLO-model (1982)

Een tweede model van scholingsconcepten biedt de SLO-publikaties *Scholingsconcepten. Hoe opvattingen over onderwijs doorwerken*. In hoofdstuk 2 van deze publikatie worden, op basis

van de relaties tussen onderwijs en respectievelijk wetenschap, samenleving en leerling vier typen scholingsconcepten beschreven:

1. *wetenschapsgerichte* onderwijsopvattingen
2. *maatschappijgerichte* onderwijsopvattingen
3. *bestaansgerichte* onderwijsopvattingen en
4. *leerlinggerichte* onderwijsopvattingen.

Het eerste type onderwijsopvattingen mondt uit in een type onderwijs, waarin de invulling van diverse vakonderdelen in hoge mate gelieerd is aan verwante disciplines in de wetenschap. Van maatschappijgerichte onderwijsopvattingen kan gezegd worden, dat ze met name in de maatschappijvakken leiden tot onderwijssituaties waarbinnen conflicten en problemen in de samenleving een centrale plaats innemen.

In bestaansgerichte onderwijsopvattingen wordt geprobeerd de ervaringswereld van de leerlingen systematisch te verrijken en de leerlingen door oefening in "reflectie" te leren om probleemoplossend te handelen in de samenleving. De categorie houdt het midden tussen enerzijds 1 en 2, anderzijds 4.

Deze vierde categorie kenmerkt zich door leersituaties die door de leerlingen zelf zijn gekozen en, op basis van hun eigen wensen en behoeften, vorm hebben gekregen.

De auteurs leggen er de nadruk op dat elk type onderwijsopvattingen volwaardig is. Vervolgens analyseren zij voor elk type de drievoudige relatie.

Beperken wij ons hier tot de houding van het onderwijs ten opzichte van de leerling, dan valt over deze houding binnen de *wetenschapsgerichte opvattingen* te lezen dat de aandacht vooral uitgaat naar het stimuleren van de *cognitieve* vorming van de leerling. Door toepassing en analyse bevordert men de hogere niveaus van cognitief gedrag. Aan affectieve en sociale vorming wordt minder aandacht besteed.

De SLO wijst op de positieve effecten van onderwijsopvattingen geschoeid op deze leest, die in de jaren '50 en '60 in de VS zijn ontwikkeld. Wetenschapsgerichte onderwijsleerpakketten, nieuwe werkvormen als rollenspel, simulatiespel en groepswork zijn onder meer dankzij deze opvatting van het ontdekkend leren (Bruner) ontwikkeld.

In de *maatschappijgerichte* onderwijsopvattingen nemen de *maatschappelijke conflicten* een centrale plaats in. De leerling moet hier niet alleen kennis van nemen, maar zich ook een oordeel vormen en een standpunt durven innemen. In de relatie onderwijs-leerling is het uitgangspunt de *veranderingsbereidheid* bij leerlingen en hun reële vermogen om veranderingen te bewerkstelligen.

De SLO waardeert in deze opvatting positief de grotere aandacht voor de toerusting van de toekomstige burgers voor een rechtvaardiger samenleving, de ontwikkeling van projectonderwijs, de

aandacht voor waardegeladen vraagstukken en de affectieve en sociale vorming. Zij ziet ook bezwaren. Zo houdt een maatschappijgerichte opvatting het gevaar voor indoctrinatie in, kan zij bij de leerling gevoelens van frustratie wekken, kan overdosering van maatschappelijke vraagstukken afstompnd werken en leidt de opvatting in haar uitvoering wel tot problemen met de systematische basisvorming in de afzonderlijke vakken.

In *bestaansgerichte* en *leerlinggerichte* onderwijsopvattingen staat de relatie tussen onderwijs en leerling voorop. Onder de leerlinggerichte scholingsconcepten vallen zaken die men bij Standaert/Troch terugvindt in het *adaptieve* model. Zo worden leerlingen niet gestigmatiseerd als zich bevindend in bepaalde ontwikkelingsstadia op weg naar de volwassenheid. Het kind als zodanig staat centraal: de vragen, behoeften en interesses van de leerling sturen het onderwijsproces. Vanuit deze opvatting is het vrij zinloos de inhoud van het onderwijs en detail vast te leggen, een aanbod van de docent kan worden afgewezen. De SLO waardeert in dit concept positief de aandacht voor de leerling. Verslagen over leerlinggerichte onderwijssystemen stimuleren het denken over het gangbare onderwijs en kunnen inspireren tot verbetering van eigen onderwijs. Maar de SLO wendt zich beslist af van het idee "dat leerlingen werkelijk zelf en zelfstandig de inhoud van het onderwijs kunnen bepalen. Als leerlingen kiezen uit een vormingsaanbod is dit aanbod toch altijd een door de leerkracht bepaalde selectie uit de beschikbare cultuurgoederen en leerervaringen. Bovendien kan men niet volstaan met verbreding van de ervaringen, maar dienen deze ook te worden getransformeerd naar de volwassenenwereld toe. Dit betekent dat de docent niet slechts begeleidend kan optreden maar ook bewust sturend aanwezig zal zijn".

In *bestaansgerichte* concepten ligt de nadruk op het feit dat de leerling als totaal individu moet worden aangesproken. De vragen van de leerling dienen als uitgangspunt voor het onderwijsproces. Gevoel en verstand dienen gelijkelijk aangesproken te worden. Maatschappelijke vraagstukken worden aan de orde gesteld in dienst van de reflectie die een combinatie inhoudt van logisch denken, betrokkenheid en waardeoordeel. De wetenschappen vormen een belangrijke bron voor de inhoud van het onderwijs in zoverre zij de ervaringswereld van de leerling systematisch verrijken. Dit betekent dat wetenschapsinhouden kritisch, want in hun functie voor concrete levensgebieden worden beoordeeld.

De SLO vindt in deze *bestaansgerichte* scholingsconcepten een evenwicht tussen de verschillende componenten: onderwijs, samenleving, cultuurgoederen en leerling. Een bezwaar dat dit concept erg vaag zou zijn en voor een schoolwerkplan te weinig concreet, wordt afgedaan met de bewering dat dit ook voor de overige concepten geldt en dat juist in deze tijd waarin zo verschillend over van alles wordt gedacht, éénheid van concept

toch onhaalbaar is. Als praktisch bezwaar geldt het probleem hoe het voortdurend aansluiten bij de ervaring van de leerling en de wens tot systematische kennisverrijking te combineren. Dat het moeilijk is, laten vele motivatieproblemen zien.

Terzake de tegenstelling *leerlinggericht* - *leerstofgericht* vinden we hier de volgende noties. Van leerlinggerichtheid kan gesproken worden als er sprake is van "open onderwijs" met een "emancipatorische gerichtheid en meer dimensionaliteit (aandacht voor cognitieve en sociaal-affectieve vaardigheden en voor een harmonische ontwikkeling van de leerlingen)". Van leerstofgerichtheid is sprake bij "gesloten onderwijs", waarin maatschappijbevestigend wordt gewerkt en "men vooral gericht is op de cognitieve en instrumentele vorming van de leerlingen". In alle vier typen scholingsconcepten wordt de plaats van de leerling centraal geacht, maar alleen in de bestaansgerichte en leerlinggerichte concepten wordt het door de SLO evident geacht dat de leerling centraal staat. Men kan dus van de oppositie "leerling centraal - leerstof centraal" gebruik maken om te onderscheiden waar het onderwijs sterk inhoudsgericht bezig is, maar ze is niet toereikend om de vier typen scholingsconcepten afdoende te karakteriseren.

2.5.3 Het model van Hegger (1984)

Ook Hegger 1984 beschrijft vier typen. Hij gaat evenwel uit van de oppositie individu - gemeenschap. Zo komt hij tot de volgende concepten:

1. *acculturatie* (kennisoverdracht, stabiel mensbeeld)
2. *passieve socialisatie* (leren om je aan te passen)
3. *individualisatie* (zelfverwerkelijking)
4. *actieve socialisatie* (leren de samenleving te veranderen).

Over *leerlinggerichtheid* vinden we hier de notie, dat de school die vooral *individualisatie* nastreeft -in het literatuuronderwijs zouden we de doelstelling *individuele ontplooiing* nastreven- de nadruk legt op het bereiken van *affectieve* doelen. Die keuze bepaalt ook hoe de onderwijsactiviteiten eruit zien: rollenspel, dramatische vorming, oefeningen gericht op sociale, creatieve en expressieve ontwikkeling en dergelijke. Ze geeft de leerling een centrale rol, terwijl de leraar fungeert als begeleider, het leerplan open ligt en de resultaten moeilijk meetbaar zijn.

Hegger ziet als ander uiterste de school die alles zet op *acculturatie* -in het literatuuronderwijs denken we dan aan de doelstellingen *cultuuroverdracht* en *esthetisch vorming*-. Net als Standaert/Troch is hij van oordeel dat de meeste scholen zich niet in één concept zullen herkennen, maar hun plaats op het continuum zullen zoeken in een combinatie van deze theoretische constructies.

2.5.4 De drie modellen in schema gebracht

Wanneer we de drie modellen met elkaar vergelijken ontstaat het volgende schema:

STANDAERT TROCH	selectief.....adaptief			
SLO	wetenschaps- gericht	maatschappij- gericht	bestaans- gericht	leerling- gericht
HEGGER	acculturatie	passieve socialisatie / actieve		individu- alisatie

Kanttekening bij het schema

1. Het continuüm van selectief naar adaptief of omgekeerd laat zich gemakkelijk schematiseren.
2. De grenzen tussen wetenschapsgericht en leerlinggericht zijn duidelijk. Veel moeilijker is het de plaats te bepalen van de maatschappijgerichte en bestaansgerichte scholingsconcepten in hun onderlinge verhouding en in hun verhouding tot de beide andere scholingsconcepten.
3. In de onderste laag laten actieve en passieve socialisatie zich moeilijk onderscheiden. Dat Hegger passieve socialisatie aansluit bij acculturatie duidt erop dat deze een vorm van *assimilatie* inhoudt, terwijl omgekeerd het samengaan van actieve socialisatie en individualisatie wijst op de vooronderstelling dat voor actieve socialisatie individualisatie een voorwaarde is en alleen zo adaptatie ontstaat.

2.6 Vaststelling scholingsconcept onderzoekschool

Door de uitspraken van de schoolleiding en docent A (zie 2.4) te vergelijken met de toewijzingen aan bepaalde scholingsconcepten bij de drie in 2.5 besproken bronnen komen we tot het volgende scholingsconcept van de onderzoekschool:

1. In het model van Standaert/Troch beweegt het zich op het continuüm van *adaptief* naar *selectief*. Aanvankelijk was het concept uiterst adaptief. Op basis van onze huidige contacten met de school en de gesprekken die wij met docenten hebben gehad, zien wij de uitspraak van docent A bevestigd dat er een verschuiving heeft plaats gehad. Blijft men in de retoriek nog vrij dicht bij het adaptieve model, in de praktijk komt men er verder vanaf te staan. We zeggen dit overigens met voorbehoud ten aanzien van de uitspraken over de *vroegere praktijk* gedaan. Deze waarneming achteraf kan niet als objectief juist bewezen worden, omdat, in

tegenstelling tot thans, observatie van die praktijk ontbreekt.

2. In het SLO-model zien we het concept in zijn oorsprong als een combinatie van het *maatschappijgerichte* en het *leerlinggerichte* concept. Onze hypothese is dat er thans, na tien jaar onderwijs, sprake is van een *bestaansgericht* concept.
3. In het model van Hegger past het concept aanvankelijk op een combinatie van *individualisatie* en *actieve socialisatie*. Onze hypothese luidt dat er thans meer van *passieve socialisatie* en *individualisatie* sprake is -in deze volgorde van belangrijkheid-, wat impliceert dat een toenemende tendens de individualisatie in te ruilen voor de acculturatie ons niet zou verbazen.

2.7 *Vergelijking scholingsconcepten en trends, in het bijzonder met betrekking tot de "leerlinggerichtheid" van het literatuuronderwijs*

De trends passen alle binnen het adaptieve model van Standaert/Troch. Alleen de zelfevaluatie heeft in de trends geen plaats gekregen, maar wordt onzes inziens wel gedekt door het op de toekomst gerichte karakter dat leerlinggericht literatuuronderwijs volgens trend 12 moet hebben, terwijl voor de toetsing de samenhang met doelstellingen en werkvormen duidelijk moet zijn (trend 11). Zelfwerkzaamheid (trend 6) vormt een andere optie die hiermee te maken heeft, alsook dat leerlingen bij de keuze van de teksten en de werkvormen (trend 7) inspraak zouden behoren te krijgen. Daarentegen is binnen het selectieve model geen van de trends onder te brengen. Veel diverser is de plaats van de trends in de verschillende SLO-scholingsconcepten. Zo passen vrijwel alle trends, zo globaal als zij geformuleerd werden, binnen het *bestaansgerichte* concept. De trends kunnen dan ook beschreven worden in de termen van dat concept, namelijk als pogingen om "de ervaringswereld van de leerlingen systematisch te verrijken en de leerlingen door oefening in "reflectie" te leren om probleemoplossend te handelen in de samenleving". Een nadrukkelijke verwijzing naar de thematische ordening van de teksten (trend 3), alsmede de maatschappelijke ontwikkeling (trend 10), zou dergelijke opties ook binnen een *wetenschappelijke* of een *maatschappelijk* scholingsconcept mogelijk maken.

De nadruk op het keuze-aandeel van de leerling (trends 2, 4, 5 en 7) in de literatuurles voert ons ook het *leerlinggerichte* model binnen. Ook daarin passen trends als genoemd en 1, 3, 6, 11, 12 en 13.

Het SLO-model suggereert ten aanzien van de hier beschreven trends, zoals we in 2.4.2 laatste alinea zagen, dat men ze inderdaad voornamelijk in het *bestaansgerichte* en het *leerling-*

gerichte scholingsconcept terugvindt. Keuze van het ene of het andere concept kon dan wel eens liggen in het meer of minder rigide uitwerken van de leerlinggerichte opvatting. Het meest interessante van deze vergelijking van trends en concepten is misschien wel dat er in de trends blijkens het model van Hegger toch mogelijkheden voor *acculturatie* liggen in de trends 1, 2, 3, 9 en 10, ofschoon er dan wel een andere vorm van stabilisering optreedt bij een eveneens andere keuze en ordening van teksten. Boven alles valt in dit model de *individualisatie* op als de kapstok waaraan de trends kunnen worden opgehangen. Trend 4 is daarvoor wel de zwaarste jas; in de andere trends is de individualisatie minder expliciet. Wij zullen niet ontkennen dat de vergelijking nogal wat vaagheden telt. Juist door ons te richten op de praktijk van het literatuuronderwijs en door in ons onderzoek de vergelijking tussen retoriek en de te geven pragmatiek centraal te stellen, denken we een aantal vaagheden door stelliger uitspraken te kunnen vervangen.

3. Ontwikkeling van het onderzoeksinstrument

3.1 Kader

De vraag naar wat docenten willen en wat zij doen, vervolgens welke problemen zich bij de uitvoering van leerlinggericht literatuuronderwijs in de praktijk voordoen, wordt door ons in drie fasen aan een onderzoek onderworpen.

1. de *descriptieve fase*
2. de (re)constructiefase
3. de *evaluatieve fase*

Het zou te ver voeren uitgebreid op deze drie fasen in te gaan. Over de eerste fase vertellen we hier wat er tot nu toe is gedaan en hoe dat is verlopen. De (re)constructiefase behelst de taak om, op basis van hetgeen in de descriptieve fase is vastgesteld als problematisch, een proefcurriculum te ontwikkelen voor de samenwerkende school, waarin zoveel mogelijk leerlinggerichte voorstellen op gestructureerde wijze worden ondergebracht, en dit curriculum te testen op zijn bruikbaarheid. Na een tussentijds evaluatie wordt dit curriculum bijgesteld en opnieuw getest. De defitieve vorm van het curriculum wordt dan, indien daarvoor althans de middelen toereikend zijn, in de derde, evaluatieve fase voorgelegd aan een aantal andere scholen en, naar wij hopen, door docenten van deze scholen, die niet expliciet "leerlinggericht" of "leerstofgericht" zeggen te werken, op zijn waarde beproefd.

De keuze van de samenwerkende school is uiteraard van groot belang. Het onderzoek duurt lang en vraagt geduld en

incasseringsvermogen van de bij het onderzoek betrokken docenten. De onderzoekers maken voor hun veldonderzoek gebruik van nogal eens wisselende studenten. Men voor te bereiden en in te werken vergt tijd. We zochten daarom voor het experiment in de eerste en tweede fase een school die expliciet "leerlinggericht" werken nastreeft. Vervolgens moest het een school zijn die, terwille van de bereikbaarheid door student-onderzoekers, binnen de regio van de universiteit zou liggen. Als dan ook nog sprake zou zijn van een school die in principe van onderzoek (1 januari 1984 - 1 januari 1990) niet te veel hinder zou hebben van de vermindering van leerlingenaantal en de daarmee samenhangende afvloeiingen, zouden er drie randvoorwaarden vervuld zijn:

1. leerlinggerichtheid
2. bereikbaarheid en
3. stabiliteit.

Aan deze voorwaarden bleek de school die haar medewerking toezegde te voldoen. Het belang van de school werd vastgelegd in een overeenkomst die de onderzoekers verplicht om in overleg met de talendocenten een voor de school bruikbaar geacht curriculum op te stellen, op basis van de gegevens van de eerste fase.

Teneinde de mogelijkheid te hebben conform trend 9 de docenten van de verschillende moderne vreemde talen en moedertaal te laten samenwerken op onderdelen van het curriculum en in overeenstemming met het verlangen van de talensectie van de betrokken school werd besloten zes docenten bij het onderzoek in te schakelen: 2 voor Nederlands, 2 voor Duits, 1 voor Frans en 1 voor Engels.

3.2 *Het onderzoeksinstrumentarium voor de descriptieve fase*

In deze beschrijvende fase vormen retoriek en pragmatiek van het "leerlinggerichte" literatuuronderwijs subject van onderzoek. Bij de keuze van het instrumentarium is rekening gehouden met twee zaken:

1. het doel van het onderzoek
2. de ervaring van de onderzoekers met bepaalde vormen van onderzoek.

Wanneer het doel van het onderzoek is na te gaan hoe de relatie is tussen de *intenties* die een docent heeft met zijn of haar literatuuronderwijs en de *realisering van de intenties in de praktijk*, om vervolgens na te gaan welke belemmeringen er blijken te zijn voor het realiseren van de intenties (zie hoofdstuk 1), ligt het voor de hand te zoeken naar een instrumentarium dat helpt de benodigde data te verzamelen, te analyseren en te interpreteren. Daarom is voor het verzamelen van de *retoriek* gekozen voor een drietal instrumenten:

1. *literatuuronderzoek*: met behulp hiervan kan de retoriek van het literatuuronderwijs beschreven worden;
 2. *enquête*: om voor het geheel van docenten een aantal concrete gegevens te verzamelen waarop de docenten onderling vergeleken kunnen worden;
 3. *interviewing*: om na te gaan welke persoonlijke retoriek elke aan het onderzoek deelnemende docent erop nahoudt en de gegevens uit de enquête te verdiepen.
- De *pragmatiek* kon tot stand komen door *observatie*.

3.2.1 Het literatuuronderzoek

Zowel het literatuuronderzoek als de enquête waren ons vertrouwd als onderzoeksinstrument. Van het eerste spreekt dit vanzelf. Reeds vanaf 1980 is op gerichte wijze studie verricht naar de retoriek van het literatuuronderwijs. In het bijzonder is, door middel van een gestructureerde enquête, onderzoek gedaan naar de intenties en de praktijk van docenten Duits, maar dan een praktijk zoals door henzelf beschreven. Het totale literatuuronderzoek- zowel naar de ontwikkeling van het literatuuronderwijs in het algemeen als het literatuuronderwijs in de vreemde talen- heeft geleid tot de formulering van een aantal trends die, zoals we in 2.2 zagen volgens de retoriek "leerlinggericht" literatuuronderwijs kenmerken.

Literatuuronderzoek levert uiteraard geen output die het probleem van de retoriek omtrent het literatuuronderwijs geheel afdekt. De onderzoeker is zich juist hier uiterst bewust van het subjectieve karakter van de waarneming. Getracht is evenwel wishful thinking zoveel mogelijk te vermijden en tot een zo objectief mogelijke beschrijving van de retoriek van het literatuuronderwijs te komen.

3.2.2 Enquête en interview

Met de gegevens omtrent de retoriek achter de hand, concentreerde het onderzoek zich in de descriptieve fase op de groep docenten die in 3.1. is beschreven.

In de enquête werden exacte gegevens gevraagd over personalia van de docent (leeftijd, diploma's, ervaring met literatuuronderwijs), de school (type, richting, omvang, lokatie), persoonlijke ontwikkeling als docent (didactische belangstelling, literatuurwetenschappelijke kennis, vrijetijdslezen), het literatuuronderwijs in de onderbouw (voorbereiding op bovenbouw, doelstellingenkeuze, plaats van het literatuuronderwijs in het gehele talenonderwijs), het literatuuronderwijs in de bovenbouw (tijd, indeling, naar teksten, kennis, literatuurgeschiedenis etc.), klasselectuur bovenbouw, werkwijzen rond deze klasselectuur, aandachtspunten tekstbehandeling, relatie tot andere kunsten en "civilisation", gebruikte

leerboeken en waardering ervoor, samenwerking met andere vakken, schoolonderzoek, boekenlijst en de echt grote problemen (keuze uit 18 aangeduide).

De ingevulde enquêtes werden vervolgens *samengevat* tot een totaalbeeld van de zes docenten en hun vakken te zamen.

Ter verdieping van deze gegevens en om uitspraken door contrastwerking te funderen werd elke aan het onderzoek deelnemende docent een semi-gestructureerd *interview* afgenomen. Dit telt in zijn semistrukturering vijftig vragen, verdeeld over een dozijn onderwerpen, gerelateerd aan de trends. Daarbij kwamen vragen aan de orde als:

- Wat verstaat de docent onder leerlinggericht literatuuronderwijs?
- Hoe is en wordt zij of hij geopinieerd?
- Wat betekent de werkomgeving voor haar of hem?
- Hoe is de samenwerking binnen de vakgroep?
- Hoe ziet de persoonlijke ontwikkeling eruit: carrièreverloop, houding ten opzichte van de leerlingen in onderbouw en bovenbouw?
- Hoe is het curriculum-inzicht?
- Hoe komt men tot de keuze van teksten?
- Welke rol speelt andere leerstof in het literatuuronderwijs?
- Hoe hanteert de docent begrippen als beginsituatie, eindsituatie, toetsing en evaluatie?
- Hoe herleidt zij of hij een en ander tot doelstellingen?
- Geeft het literatuuronderwijs de docent satisfactie en welke problemen zijn expliciet te formuleren?

De op de band opgenomen interviews, elk anderhalf tot twee uur lang, werden uitgeschreven en ter autorisering aan de betrokkene voorgelegd. Deze uitgeschreven tekst werd op concrete data ingedikt tot een samenvatting.

Aldus werd door middel van deze twee instrumenten de retoriek van de zes aan het onderzoek deelnemende docenten vastgelegd.

3.2.3 De observatie van de lessen

De tweede procedure diende ertoe om vast te leggen wat er in de praktijk gebeurt met de doelen die de docent zegde na te streven. Deze procedure bestond uit observatie van lessen door een twintigtal studenten literatuurdidactiek en Duits. Deze lessen zijn op de audioband vastgelegd, terwijl telkens twee van de drie leden van een observatieteam aanwezig waren en alle niet op de audioband vast te leggen gedrag van docent en leerlingen registreerden. Vervolgens zijn de lessen door de betrokken observatieteams uitgeschreven en na een eerste poging van dezelfde teams uiteindelijk door twee vaste codeurs gecodeerd. Deze coderingswijze vergde een lange voorbereidings-

tijd en heeft ook in haar uitvoering veel tijd gekost. Om de vergelijkbaarheid van de resultaten te waarborgen zijn de coderingen door de onderzoekers op hun bruikbaarheid getoetst en vervolgens door de vaste codeurs toegepast op alle verzamelde observatiedata.

Voor dit gedeelte van het onderzoek hadden wij de keuze tussen *externe observatie* en *participerende observatie*. Als voordelen van het eerste boven het tweede type observatie noemt Swanborn 1974 (95) de grote objectiviteit en de aanzienlijke mogelijkheden voor de verwerking en analyse. Tot de nadelen rekent hij de geringe flexibiliteit, met name de geringe mogelijkheden om tijdens het onderzoek van object te veranderen, en het kleine aantal aspecten dat onderzocht kan worden. Mede met het oog op de tweede en derde fase van het onderzoek, waarbij het om grotere aantallen observaties zal gaan, en vooral omdat wij een betrekkelijk klein aantal aspecten observeren -het wel of niet volgen van de trends- hebben wij geopteerd voor *externe observatie*.

3.2.3.1 De procedure

De lesobservatie behelsde vier onderdelen, van ongelijk gewicht. Ze worden hier in volgorde binnen de procedure omschreven.

1. *Voorafgaande aan de te observeren les* beantwoordde de docent de volgende vragen:

- zijn er bijzonderheden over de klas te melden?
- welke tekst is gekozen en om welke reden(en) werd die geschikt geacht?
- welke zijn de belangrijkste doelen die worden nagestreefd?
- hoe ziet globaal het verloop van de voorgenomen les eruit?

De verwachting van dit element is, dat de docent hier de gelegenheid heeft zijn retoriek te concretiseren.

2. *Oprname van de les op audioband door de observatoren en registratie* door dezelfde van de volgende gegevens, telkens met vermelding van tijdstip, van:

- de mobiliteit van de docent (zitten, staan, rondlopen en dergelijke) en de corresponderende activiteiten van de leerlingen;
- de groeperingsvorm(en)
- opmerkelijke gebeurtenissen, dat wil zeggen gebeurtenissen die duidelijk van invloed leken op het lesverloop.

3. *Na afloop van de les* vulden de leerlingen een vragenlijst in terzake de inhoud en de vormgeving van de les en hun beleving daarvan.

4. *Na afloop van de les* legde de docent schriftelijk zijn oordeel over de gegeven les vast. De bedoeling hiervan was later na te kunnen gaan in hoeverre naar het oordeel van de docent het doel van de les wel of niet bereikt was en de samenhang daarmee met het trendmatig "leerlinggerichte"

karakter van de les, zoals uit de observatie naar voren zou komen.

Van elke docent werden in de periode maart - juni 1985 5 tot 10 lessen geobserveerd. Het verschil in aantal werd veroorzaakt doordat het bij de ene docent beter mogelijk was lessen te observeren dan bij de ander, gezien het aantal klassen dat in de periode voor literatuuronderwijs in aanmerking kwam. Bovendien beschikten de student-onderzoekers niet volledig over hun eigen tijd, zodat steeds gewikt en gewogen moest worden wie waar en wanneer. Uit de verwerking van de verkregen observaties zal moeten blijken of nog meer observaties nodig zijn. Een voorwaarde voor valide gedragsobservatie is immers de betrouwbaarheid, opgevat als "de mate waarin wordt waargenomen wat in "werkelijkheid" gebeurt" (Bosch c.s. 1980:14). Deze betrouwbaarheid komt bijvoorbeeld in het geding, wanneer door gebeurtenissen de lessen zoals die gegeven zijn, niet representatief blijken voor het lesgeven van de docent in het algemeen. Dat het vastleggen van de les door de combinatie van cassette-recorder en menselijke waarneming zijn beperkingen heeft ten opzichte van de audiovisuele observatie (zie in dit verband Van de Sande 1985:56 e.v.) is ons bekend. Maar de laatste soort registratie achtten wij, gezien de onnatuurlijke omgeving waarin de opnamen dan hadden moeten plaatsvinden, al te storend voor het normale lesverloop.

3.2.3.2 De verwerking van de geregistreeerde en geobserveerde lessen

De opgenomen lessen zijn uitgeschreven en gecodeerd met behulp van een categorieënsysteem dat een antwoord moest geven op de vraag in hoeverre de docenten de trends volgden die op het concrete *lesniveau* betrekking hebben. Een deel van de trends heeft immers te maken met het *cursusniveau*. We noemen: de mate waarin iets aan literatuuronderwijs in de onderbouw wordt gedaan (trend 1), de verhouding tussen soorten aangeboden teksten (trend 2), de tekstordening (trend 3), de verhouding literatuurgeschiedenis ten opzichte van het bezig zijn met de teksten zelf (trend 12), de mate waarin bepaalde groepeerings- en werkvormen voorkomen (onderdeel van trend 6) en de mate waarin audiovisuele en andere media gebruikt worden (onderdeel van trend 5). Voor het antwoord op de vraag naar het al of niet volgen van deze trends zijn wij aangewezen op interview en enquête. Het gaat hier om zeer concrete gegevens, waarvan derhalve mag worden aangenomen dat de discrepantie tussen retoriek en pragmatiek minder groot zal zijn (Swanborn 1974:74 e.v.).

Dit betekent dat ons categorieënsysteem informatie moet opleveren over de volgende trends: 4, 5 (ten dele), 6 (ten dele) 7, 8, 10, 11 en 13.

Per trend hebben we daarom gepoogd de intentie van de trend operationeel te maken, door ons af te vragen wat de realisering ervan in de les aan typen vragen, werkvormen en situaties op zou leveren.

Na het verzamelen van de data werden deze per trend geanalyseerd. We geven hier het verslag van de analyse van het materiaal op trend 4. Deze werd nader geformuleerd als: Nagegaan moet worden:

1. in hoeverre de docent de leerlingen de mogelijkheid geeft hun leeservaringen in te brengen, vergeleken bij de mate waarin de docent datgene wat zij of hij van belang vindt, in de les aan de orde stelt;
2. in hoeverre de docent de reacties van de leerlingen serieus neemt door deze reacties op een bepaalde manier te integreren in de interactie.

Voor het coderen van het in de trends beschreven gedrag moest een categorieënsysteem worden ontwikkeld dat *formele* aspecten (met name interactionele aspecten) en *vakinhoudelijke* aspecten (die betreffen wat er in de les aan de orde komt) koppelde. Een dergelijk systeem ontbrak in de relevante literatuur (Simon/Boyer 1974, Kok/Veenman 1977, Veenman/Kok 1979). Wel kon van Kok/Veenman 1977 gebruik gemaakt worden voor de interactionele aspecten, mits daarbij enige aanpassingen plaats hadden. Zo ontstond een categorieënsysteem met de volgende hoofd- en subcategorieën.

**I Vragen en opdrachten van de docent die erop gericht zijn
zicht te geven op de wijze waarop de leerlingen de tekst
begrepen/ervaren hebben**

Te onderscheiden zijn	aantal malen	aantal woorden
1. de docent vraagt om een globale reactie		
2. de docent vraagt om een associatieve reactie		
3. de docent vraagt om een interpretatieve reactie		
4. de docent vraagt om een evaluatieve reactie		
5. de docent vraagt naar problemen/vragen		

Tevens wordt gecodeerd:

1. het soort vragen: gesloten/convergent/divergent/evaluatief
 2. het soort werkvormen voor zelfwerkzaamheid: schrijven
dramatische werkvormen etc.; groeperingsvormen
 3. de inbreng van de leerling: aantal woorden, gevraagd door de docent
 4. (bij de vreemde taal) de voertaal
-

II Vragen en opdrachten van de docent met als doel die zaken aan de orde te stellen die de docent belangrijk vindt

Deze vragen en opdrachten betreffen	aantal malen dat dit voorkomt	aantal woorden
1. de inhoud		
2. het taalgebruik		
3. de vorm		
4. verbanden met literair-historische context		
5. verbanden met sociaal-politieke context in tijd van ontstaan werk		
6. verbanden (zie 5) nu		
7. verbanden met de persoonlijke werkelijkheid van de leerling(en)		
8. de samenhang met andere kunsten		
9. de kennis van land en volk (civilisation)		
10. de evaluatie van de tekst		

Ook hier worden het soort vragen, het soort werkvormen, de inbreng van de leerlingen en de voertaal gecodeerd (zie schema bij I)

III Vragen en opdrachten van de docent die het resultaat zijn van overleg tussen leerlingen en docent op basis van wat bij de inventarisatie van recepties naar voren is gebracht

Hiervoor wordt hetzelfde schema gehanteerd als bij II.

IV De docent doceert

Hierbij gaat het globaal om nieuwe informatie die de docent aanbiedt met het duidelijke doel deze aan de hele klas over te dragen. Hiervoor wordt hetzelfde schema gehanteerd als bij II, met deze uitzondering dat bij elke subcategorie ook een categorie "eigen opinie, interpretatie van de docent" is opgenomen.

V De inbreng van de docent met betrekking tot orde, werkklimaat en procedure

Te onderscheiden zijn:	aantal malen	aantal woorden
------------------------	--------------	----------------

- | | | |
|---------------------------------|--|--|
| 1. orde-opmerkingen | | |
| 2. opmerkingen over werkklimaat | | |
| 3. opmerkingen over lesverloop | | |
-

Tevens wordt de inbreng van de leerlingen gecodeerd

Het bovenstaande categorieënsysteem levert nog geen informatie op over de manier waarop de interactie tussen docent en leerling(en) bij de verschillende categorieën verloopt. Er worden immers alleen gekwantificeerde gegevens verkregen over de keren dat een bepaald aspect voorkomt en de hoeveelheid woorden die hieraan wordt besteed. Maar of een docent "leerling-gericht" werkt, hangt ook af van wat zij of hij gevraagd of ongevraagd met de respons van de leerling(en) doet. Voor de verwerking van de lessen betekent dit, dat bij de categorieën I tot en met V ook werd nagegaan wat de reactie van de docent was op het gedrag van de leerling. We maakten daarvoor gebruik van de volgende categorieën, elk voor zich weer met gradaties van leerlinggerichtheid.

gradaties

- | | | |
|--|-------------------|--|
| 1. de docent verwerpt de inbreng van de leerlingen helpen | negeren | verwerpen maar ook verder |
| 2. de docent erkent de inbreng leerlingen | "ja" | erkennen en verder helpen |
| 3. de docent verbreedt/verdiept/verschafft informatie naar aanleiding van de inbreng van de leerlingen | zelf antwoord | via vragen en informatie verder helpen |
| 4. de docent integreert de inbreng van de leerlingen | vermelding | bepaalt mede vervolg van de les |
| 5. de docent prijst de inbreng van leerlingen | zonder motivering | met duidelijke motivering |

In schema gebracht ziet de verwerking van de uitgeschreven observaties er dan zo uit:

Kwalitatieve en kwantitatieve beschrijving van de aspecten genoemd bij:	Respons leerlingen op I-IV	Kwalitatieve en kwantitatieve beschrijving van docentgedrag n.a.v. respons leerlingen vlg. de categorieën
I vragen/opdrachten m.b.t. receptie van de tekst door de leerlingen	gevraagd spontaan	verwerpen
II vragen/opdrachten m.b.t. wat de docent belangrijk vindt	gevraagd spontaan	erkennen verbreden, verdiepen, c.q. informeren
III vragen/opdrachten als resultaat van overleg tussen docent en leerlingen	gevraagd spontaan	integreren prijzen c.q. informeren
IV doceren	gevraagd spontaan	
V Opmerkingen m.b.t. orde, werkklimaat, procedure		

In een vervolgartikel zullen we laten zien hoe deze drie instrumenten: enquête, interview en observatie, in de praktijk gewerkt hebben.

Nijmegen, januari 1988

Noten

1. Het betreft *De eerste schreden van de Mammoet*, een brochure samengesteld door de Commissie vwo-havo-mavo, Den Haag, 1967.

Bibliografie

- Bosch, J.A. (e.a.), *Leren observeren*. Muiderberg 1980.
- Dalin, P., *Limits to Educational Change*. London 1978.
- Diepzeeredactie, *De Diepzee-enquête* 1986. De leerling de baas. *Diepzee* 4, 5 (februari) 1987, 4-7.
- Durlinger, B., *Literatuuronderwijs in Frankrijk: retoriek en pragmatiek*. Een verkennend onderzoek naar literatuurdidactische opvattingen en naar de individuele theorie en praktijk van enkele moedertaaldocenten in het secundaire onderwijs. Nijmegen, K.U., doct. scr., 1987.
- Flippo, K.F., *Lessen in literatuur*. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in het bijzonder in het Duits. Diss. Leiden 1984.
- Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap*. Groningen, 1978.
- Hawinkels, J., *Literatuurdidactiek in Nederland*. Een overzicht. In: G. Aertsens, *Verslag van het Zevende Colloquium van docenten in de neerlandistiek aan buitenlandse universiteiten*. 's-Gravenhage-Hasselt 1980, 77-87.
- Hegger, W.J., *Scholingsconcepten*. In: *School* 10 (1984), 7-10.
- Kemenade, J.A. van (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen 1981.
- Kok, J., Veenman, S., *Interactie-analyse 3b*. Waarderen. Den Bosch 1977.
- Kroon, J., *Harde en zachte gegevens over ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs*. In: *Spiegel* 1 (1983)2, 2-28.
- Lagerweij, N., *De veranderbaarheid van onderwijs*. In: *Van Kemenade* 1981, 502-567.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*.
Een handleiding voor het voortgezet onderwijs.
Muiderberg, 1982.

Lindaart, A. *Het literatuuronderwijs Engels sedert de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs 1968*. Nijmegen, K.U. doct.scr., 1983.

Moor, W.A.M. de, *Overal kloven, hier en daar een vlonder*.
In: Moer 1980-3, 2-14.

Moor, W.A.M. de, *Het lezen in het voortgezet onderwijs*.
In: B. Creemers, (red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon SG 1123 (III)*, februari 1984, 1-20.

Moor, W.A.M. de, *Aspecten van literatuuronderwijs 2. Over tekstbestudering en tekstervaring van Lubbers tot Waldmann*. In: *Levende Talen* 390 (april 1984), 161-173.

Otten, W.J., M. Hilhorst, *De lijst der lijsten*.
In: *Vrij Nederland* - Boekenbijlage 13 juli, 4-14.

Ouwkerk, G., *Het literatuuronderwijs moderne talen. Een inventarisatie van 15 jaar Levende Talen*. In: *Levende Talen* 378 (januari 1983), 38-47.

Phaff, J., G. van Westerloo, *Lektuur voor de lol en lezen voor de Lijst*. In: *Vrij Nederland*, 26 februari 1972.

Ponder, H., W. Doyle, *Teacher practically and curriculum change: an ecological analyses*. New York 1977.

Poppel, T. van, *Het literatuuronderwijs Frans sinds de invoering van de Wet op het voortgezet onderwijs, 1968*. Een inventarisatie gevolgd door een onderzoek naar thematisch literatuuronderwijs. Nijmegen, K.U., Doct.scr., 1985.

Rogers, E.M., Shoemaker, F.F., *Communications of innovations*. New York, 1971.

Sande, J.P. van de, *Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren*. Groningen, 1985.

Scheltinga, H., *Poëzie blijkt een hit te zijn. Voorstellen voor vernieuwingen in het literatuuronderwijs Spaans*. Nijmegen, K.U., doct.scr., 1983.

Simon, A., E.G. Boyer, *Mirrors for behaviour III. An anthology of observation instruments*. Wyncote (Penns. O), 1974.

SLO, Scholingsconcepten. *Hoe opvattingen over onderwijs doorwerken*. Enschede, 1982.

Standaert, R., F. Troch, *Leren en onderwijzen. Inleiding tot de algemene didactiek*. Leuven, 1980.

Swanborn, P.G., *Aspecten van sociologisch onderzoek*. Meppel 1974.

Thijssen, M.J.W., *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Nijmegen, K.U. Diss., 1985.

Toussaint-Dekker, A., *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Diss. Leiden. Leiden, Spruyt, Mantgem & De Does BV, 1987.

Veenman, S., J. Kok, *De ontwikkelingen en evaluatie van het onderwijsleerpakket "interactie-analyse"*. Den Haag, 1979.

Ven, P.H. van, Klank, cultuur en communicatie. *Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900*. In: *Levende Talen* 411 (mei 1986), 275-280.

Tijdens de Gracy conferentie is het (onderzoek van) het onderwijs in wettelijke taalvaardigheid vanuit verschillende perspectieven aan de orde geweest. Het Nationaal Gracy (Assessment) Project heeft op de conferentie begripelijkwijze nogal veel aandacht gekregen. Als een belangrijke tendens op de conferentie hebben we waargenomen, dat naar onderwijs in wettelijke taalvaardigheid over het algemeen (meer) wordt aanbevolen, maar dat er zich tegelijkertijd veel problemen kunnen voordoen bij het onderwijzen van wettelijke taalvaardigheid. Die problemen hebben vooral te maken met de complexiteit van spreken/luisteren. Er is opgemerkt dat het heel belangrijk is om goed uit te zoeken wat er aan wettelijke taalvaardigheid überhaupt onderwijzbaar is (Havels) en op mogelijke (gewenste) effecten van het aanbrengen

