

## Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in "leerlinggericht" literatuuronderwijs

### II. Resultaten

In het eerste deel van dit artikel (Spiegel 6 (1988), nr. 1, 47-78) zijn door een onopgehelderde gang van zaken een paar schema's onjuist afgedrukt. De lezer vindt deze in de juiste vorm en voorzien van een verwijzing naar de pagina waarop ze thuis horen, afgedrukt achter dit tweede artikel. Onze verontschuldigungen aan de auteurs voor het veroorzaakte ongenoegen, en aan de lezers voor het ongerief.

In het eerste deel van dit tussentijds verslag van onderzoek naar problemen van docenten in "leerlinggericht" literatuuronderwijs hebben wij beschreven waarom en hoe het onderzoek is opgezet, welke concepten in de verwerking der data een rol spelen en hoe het onderzoeksinstrument is ontwikkeld (paragraaf 1-3).

In dit deel geven wij weer welke resultaten tot nu toe zijn bereikt (paragraaf 3 en 4) en hoe naar ons oordeel het onderzoeksinstrument functioneert (paragraaf 6).

#### 4. Enquête en interview

##### 4.1 Voornaamste gegevens uit de enquête

De enquêtegegevens zijn geordend als volgt:

1. De docentgebonden gegevens;
2. de plaats van het literatuuronderwijs in het geheel van het door de docenten gegeven onderwijs;
3. de samenwerking tussen de docenten onderling;
4. de voorbereiding van de lessen, al of niet in het kader van een aanwezig curriculum;
5. de doelstellingen;
6. de verhouding tussen het lezen van teksten en de overige leerstof binnen de literatuurles;
7. de tekstkeuze en de tekstordening;
8. de werkvormen;
9. de aandacht voor de inhoud van de tekst;
10. de evaluatie in het literatuuronderwijs;
11. de literatuurlijst;
12. door docenten ervaren problemen in hun literatuuronderwijs.

Wij vatten hieronder de opmerkelijkste gegevens samen.

## 1. Docentgegevens

Op drie punten komen de zes docenten overeen: naar *leeftijd*, naar *beroepsvoorbereiding* en naar *leservaring* in het literatuuronderwijs. Allen zijn tussen de dertig en veertig jaar oud. Allen hebben een universitaire opleiding achter de rug. Hun leservaring ligt tussen de zes en de twaalf jaar in het onderwijs, met steeds minimaal vijf jaar in het literatuuronderwijs. Hun aantal lesuren varieert van eenentwintig tot negentwintig. Twee docenten, A en F, zeggen tamelijk veel tot veel te doen aan het bijhouden van de *literatuurdidactische* ontwikkelingen, de overigen doen daar tamelijk weinig (B en C) tot niets (D en E) aan. Docent D is de enige die verder consequent zegt geen kennis te hebben genomen van *literatuurwetenschappelijke* ontwikkelingen. Alle overigen kennen de structurele roman- en verhaalanalyse, vier van hen de werkimmanente interpretatiemethoden van Kayser en Staiger. Alleen de romanist F niet, maar hij is juist weer, als enige, thuis in de tekstlinguïstiek en de tekstwetenschap. Van Gadamer en Habermas is werk gemaakt door de germanist C. In de literatuursociologie voelen hij en de neerlandica B zich thuis en de daaruit voortgekomen receptie-esthetica wordt nu juist weer door de neerlandicus A en de angliste E gekend. Opmerkelijk is hier de volkomen spreiding van kennis. In een goede onderlinge uitwisseling kan deze ten nutte worden gemaakt. Of dit ook gebeurt, is niet duidelijk. Wat hun lezen betreft: A, B, E en F lezen gemiddeld meer dan zes boeken per jaar (zes was het maximum in de enquête genoemd), C en D lezen één of twee boeken.

## 2. De plaats van het literatuuronderwijs

Over de tijd die aan literatuur in de bovenbouw van het HAVO wordt besteed, zeggen de moedertaaldocenten A en B dat zij over alle jaren tot één uur per week komen, terwijl de vreemdetalendocenten 1,5 noteren. In het VWO is er differentiatie: A zegt in 4VWO één uur literatuuronderwijs te geven, evenals, bij Duits C en D, terwijl F (Frans) in deze klas géén literatuuronderwijs verzorgt. In 5VWO geven bij Nederlands docent A anderhalf en docente B één uur literatuur. Ook bij de vreemde talen zijn er onderlinge verschillen: de docenten Duits (C en D) trekken er anderhalf uur voor uit, de docent Frans (F) één uur. Ook in 6VWO beperkt docent F zich tot één uur, evenals A en B, terwijl C en D opnieuw tot anderhalf uur zeggen te komen. Voor het totaal van het door de zes docenten gegeven literatuuronderwijs ontstaat zo het volgende beeld. Vergelijkbaar zijn de docenten A, C, D en F, daar zij in alle drie de VWO-bovenklassen lesgeven. Gemiddeld over de drie jaar krijgen de leerlingen bij

docent A 1,17 lesuur, bij C en D 1,33 lesuur en bij F 0,7 lesuur literatuuronderwijs per week. Het verschil tussen de twee moderne talen is hier opvallend. Saillant detail is dat de twee docenten (C en D) die zeggen het minste te lezen, de meeste tijd aan het literatuuronderwijs zeggen te besteden.

### 3. Samenwerking docenten

De onderlinge samenwerking tussen de verschillende vakken wordt door de docenten verschillend getypeerd. Zo heeft docent A, die zelf een bijdrage levert aan de door de gezamenlijke talenvakken georganiseerde, latitudinale cursus "internationaal literatuuronderwijs", hierover geen mening, spreken C, E en F van een samenwerking die het hele literatuuronderwijs betreft, meent D dat het gaat over de samenwerking op het gebied van de literaire theorie en refereren B, C en D in het bijzonder aan voornoemde cursus.

Opmerkelijk eensgezind zijn de docenten daarentegen over de samenwerking binnen de eigen sectie. Deze betreft het hele literatuuronderwijs voor de bovenbouw. Docent A voegt eraan toe: "De praktijk is mager op dit moment, maar wij wachten op betere tijden."

De docenten zeggen allen zich geenszins bekneld te voelen door deze afspraken.

### 4. Voorbereiding literatuuronderwijs/curriculum-inzicht

Lezen in de onderbouw gebeurt in het MTO en het VTO nogal verschillend. De docenten C, E en F zijn van mening dat het onderdeel lezen in de onderbouw is bedoeld om de leesvaardigheid te bevorderen. Alleen D begint ook al met het systematisch bijbrengen van inzicht in en kennis van literatuur. Die invalshoek is ook door moedertaaldocente B gekozen. Voor A ligt er van meet af aan een groter accent op het literaire lezen: *thematisch* en door middel van *boekpromotie*.

### 5. De doelstellingen

De doelstellingen voor het literatuuronderwijs lopen op deze school uiteen. A, B en F maken geen onderscheid tussen HAVO en VWO, de overigen doen dat wel. Van de vier in de enquête aangegeven doelstellingen valt de *literair-esthetische* geheel weg en de *culturele vorming c.q. cultuuroverdracht* nagenoeg: alleen C legt in het VWO het accent op deze laatste doelstelling. De school wijkt hier duidelijk af van het normale patroon, zoals geschetst in Thijssen 1985: culturele vorming en literair-esthetische vorming worden volgens hem aan het HAVO door 26 respectievelijk 13 % van de docenten als primair aangegeven. Culturele vorming scoort daarmee even hoog als leesplezier. Aan



het VWO zijn volgens Thijssen culturele vorming en literair-esthetische vorming met 35 respectievelijk 16 % van de keuzen door docenten de belangrijkste doelen. Veel aandacht is er daarentegen in de proefschoon voor zelfverkenning, levens- en maatschappijoriëntatie: van C in het HAVO, van D en E in het VWO, van B en F in beide schooltypen. Daarnaast scoort de doelstelling leesplezier bij D en E in het HAVO. Voor docent A houdt het literatuuronderwijs een vereniging van diverse doelstellingen in, resulterend in de doelstelling leerlingen te leren "voor niets wat denkbaar is terug te schrikken door zoveel mogelijk vormen van literatuur voor ze te openen".

Over het bereiken van de gekozen doelstelling(en) zijn de docenten over het algemeen "tamelijk tevreden". A vormt hier een uitzondering: hij is er ontevreden over.

Gevraagd naar hun belangrijkste argument om het literatuuronderwijs als onderdeel van het VTO te handhaven, oordelen C en D dat het geven van literatuuronderwijs in belangrijke mate bijdraagt tot hun arbeidsvreugde, terwijl D eraan toevoegt dat hij in het VWO de literatuurles ziet als een van de belangrijkste mogelijkheden om over zaken te praten die het leven, de mens en de maatschappij betreffen. Dit laatste geldt voor F in beide schooltypen. E en A tonen zich, op grond van het signaleren van dubblures (in de behandeling van stromingen e.d.) en het gebrek aan coördinatie tussen de secties, voorstanders van een apart vak literatuur. A is van mening dat een dergelijk vak zou moeten worden overgelaten aan de docent moedertaal, althans voorzover het betreft literatuurgeschiedenis en de vaardigheid in het lezen van fictie.

Ergo: alle docenten moderne vreemde talen op één na zijn voor handhaving van het literatuuronderwijs als onderdeel van hun vak. Ook bij Thijssen 1985 kiest de ruime meerderheid voor handhaving. Opvallend is wel dat bij Thijssen literatuur als onderdeel van de vreemde cultuur als argument hoog scoort (HAVO 35 %, VWO 44 %), terwijl dit door geen van de docenten van de proefschoon wordt gehanteerd.

#### 6. De verhouding tussen het lezen van teksten en de overige leerstof

Voor alle docenten op één na geldt dat ze 80 % of meer van hun tijd besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, en dus niet aan de "overige leerstof". Deze wordt door de onderscheiden docenten nogal verschillend gedefinieerd. F vindt zich in de formulering "kennis van enkele belangrijke begrippen en termen uit de versleer, genreleer, stilistiek". D voegt daaraan toe "enkele begrippen uit de structurele verhaalanalyse". Voor docent A ligt hier nu juist "de crisis: ik/wij heb(ben) eerst langzamerhand de structuuranalyse aangepast aan



'n uitgangspunt van tekstervaring. De structuuranalyse verdwijnt meer en meer, maar tekstervaringsmethoden kan ik nog onvoldoende hanteren, laat staan er 'n curriculum in zien." De helft van de docenten brengt de leerlingen in ieder geval ook kennis van begrippen uit de verhaalanalyse bij.

Er wordt alleen door docent A regelmatig verband gelegd tussen de vorm- of structuurprincipes van literatuur met die van andere kunsten, met name in het HAVO, veel minder in het VWO (televisieseries, met name). Docent C doet dat soms. De anderen zelden of nooit.

De vreemdetaaldocenten zeggen op één na (in het HAVO) tamelijk weinig tot geen aandacht te besteden aan kennis van land en volk via het literatuuronderwijs.

Geen van de docenten maakt gebruik van een officieel literatuurboek. Voor moedertaalonderwijs bestaan zelf samengestelde verhalenbundels en wordt gebruikt gemaakt van het literatuurtijdschrift *Diepzee*, voor HAVO en VWO, terwijl voor het HAVO ook enige hoofdstukken uit *Tussen de regels* (Meijerink, Vos) dienst doen. Ook bij Duits wordt gewerkt met zelf samengestelde readers.

## 7. De tekstkeuze en de tekstordening

Voor vier van de zes docenten geldt, dat zij op het HAVO naast de "literaire" teksten ook teksten aanbieden die men tot de populaire/triviale literatuur rekent. Op het VWO doen dit alleen de moedertaaldocenten A ("ik gebruik alles wat me voor de voeten komt en wat ik verwacht dat zal werken in de klas") en B ("teksten die wel qua inhoud en structuur niveau bezitten hoger dan triviaal-literatuur, maar die meestal niet tot dé Literatuur behoren"). Docent F beperkt zijn klassikale tekstaanbod in zowel HAVO als VWO tot de canon.

Naar de periode van ontstaan gemeten, scoren teksten van ná de Tweede Wereldoorlog zeer hoog. Op het HAVO vormen zij 4/5 of meer van het tekstenbestand van alle docenten op F na (3/5); voor het VWO vindt men een omvang van 3/5, op docent B na (4/5). Oudere teksten, van vóór 1900, krijgen de meeste kans bij docente E (in het VWO 20 - 40 % van de teksten uit deze periode). Boven de 20 % komt de score verder nergens, en bij de docenten A (HAVO), D (HAVO), B en F worden geen teksten van voor 1900 gelezen.

Van tekstordening is weinig sprake. Op het HAVO wordt bij geen enkele docent, op het VWO slechts bij twee docenten (C en E) chronologisch, uitgaande van de te lezen auteurs, gewerkt. De rest wisselt thematisch werken af met het werken met losse teksten. A merkt daarbij op dat hij naar teksten zoekt die in de concrete klassesituatie zullen werken. Dit lesgeven aan de hand van losse teksten komt volgens Thijssen 1985 slechts bij een minderheid voor. Het meest gehanteerde orderingsprincipe,

door hem geconstateerd, is de chronologie, vastgesteld op stromingen en auteurs. Vijf van de zes docenten beginnen in de bovenbouw met teksten uit de tijd na 1945. Van de genres komen *volledige toneelteksten en volledige romans als klasselectuur* nooit aan bod bij A, B en E. Docent F stelt wel toneelteksten aan de orde maar geen romans. De docenten Duits ruimen voor beide genres plaats in het lessenschema in. Aan volledige novellen of vertellingen langer dan 25 pagina's komen, met uitzondering van B in het HAVO en E in beide schooltypen, allen toe. Aan gedichten eveneens, behalve in het HAVO, beide genoemde docenten B en E. Literaire teksten worden alleen door docent F in samenhang met zakelijke teksten behandeld.

*Inspraak van leerlingen:* Geen der docenten zegt de leerlingen intensief bij de keuze van de teksten voor klassikale lectuur te betrekken. B, C en D (alleen HAVO) doen dat zo nu en dan. A benadrukt dat hij nooit zal doorgaan met een tekst die bij de leerlingen niet aanslaat. Wel baseren vier van de zes docenten de keuze van de lectuur in de klas mede op een peiling naar het leesgedrag van de leerlingen in hun klassen (hun plezier in lezen, hun favoriete lectuur, hun motieven e.d.), al wijst A op de ontoereikendheid van dergelijke peilingen ("t is nu te vaak nattevingerwerk").

Uit het voorgaande volgt min of meer logisch dat de klasselectuur grotendeels wordt bepaald door zelfgekozen losse lange of korte teksten - voor 100 % bij A, D, E en F, voor 80 - 100 % bij B en C.

## 8. De werkvormen

Een algemeen gebruikte procedure om de behandeling van een korte tekst voort te zetten, direct nadat de tekst gelezen en herlezen is en, met name in de vreemde talen, de noodzakelijke toelichtingen zijn gegeven (als zodanig worden beschouwd: a) vertaling van moeilijke woorden en passages, b) achtergrondinformatie), is de volgende:

*"Ik geef de leerlingen eerst nog de gelegenheid voor zichzelf of in groepjes een mogelijke uitleg van de tekst te formuleren. Ik verzamel de resultaten, bijvoorbeeld via een klasgesprek of schriftelijk of op een andere manier. Mede op basis hiervan worden punten voor een verdere behandeling van de tekst vastgesteld".*

Uitzondering op deze werkwijze vormen de lessen van docent F in het HAVO, waar hij veel meer instructie geeft en de tekst zelf uitlegt c.q. interpreteert, en docente E in beide schooltypen. In het VWO stelt zij vragen met betrekking tot vorm en inhoud en leidt de leerlingen stap voor stap naar de uitleg, om zo zaken aan de orde te stellen die zij omtrent de tekst belangrijk vindt.



In het HAVO laat zij schriftelijke vragen door groepjes beantwoorden en bespreekt deze antwoorden daarna klassikaal. Uit het onderzoek van Thijssen 1985 blijkt dat de meerderheid van de docenten kiest voor een werkvorm waarbij de docent via vragen datgene aan de orde stelt wat hij of zij belangrijk vindt. Alleen E en F volgen deze lijn.

Drie docenten (A, B en E) stellen geen *langere* teksten aan de orde. Van de drie docenten die wel langere teksten behandelen (C, D en F), zeggen er twee (C en D) dat de teksten eerst helemaal thuis worden gelezen. De leerlingen moeten daarbij een uitleg van de tekst formuleren en eventuele vragen en opmerkingen onder woorden brengen. In een klasgesprek worden de vragen verzameld en beantwoord, ze sturen als het ware de behandeling van de tekst. F laat de tekst deels thuis, elke week een aantal bladzijden die moeten worden weergegeven in eigen woorden, deels in de klas lezen.

Bij vier van de zes docenten wordt afwisselend *klassikaal* en vaak *individueel* of *in groepjes* gewerkt. E werkt in het VWO uitsluitend klassikaal, in het HAVO ook wel met groepsopdrachten. F legt het accent eveneens op klassikaal werken met soms groepsopdrachten. Volgens Thijssen 1985 werkt de meerderheid van de docenten uitsluitend klassikaal.

De *didactische werkvormen* worden door vier docenten navenant gekozen. Dit is het duidelijkst het geval bij E en F die zeggen bijna altijd *verbale* werkvormen te hanteren zoals vraag- en antwoordspel, discussie en klasgesprek. Ook voor A en B zijn werkvormen belangrijk die de door hen gewenste groeiperingsvormen mogelijk maken. Beiden wijzen op door hen gegeven creatieve opdrachten tot schrijven, tekenen of in kleuren een bepaald facet van een literair personage tot uitdrukking brengen.

Daarentegen hanteren C en D *verbale* werkvormen, D soms in samenhang met *dramatische* werkvormen, bijvoorbeeld rollenspel, tableaux vivants, mime. Deze laatste werkvorm neemt bij alle zes een opmerkelijk minimale plaats in, gezien de waarde die haar uit het oogpunt van leerlinggerichtheid kan worden toegekend. Overigens maakt volgens Thijssen rond 90 % van de docenten uitsluitend gebruik van *verbale* werkvormen.

Van *audiovisuele middelen* maken de docenten moedertaal zelden of nooit gebruik. Bij de vreemde talen maken op het HAVO de docenten hiervan *zo nu en dan* (E en F) of *vaak* (C en D) gebruik. Op het VWO wordt er door alle docenten vreemde talen *zo nu en dan* gebruik van gemaakt. Dit is geheel conform Thijssen.

Leerlinggerichtheid bestaat voor de docenten niet uit overleg met de leerlingen over de wijze waarop een tekst behandeld wordt, bijvoorbeeld de werk- of groeiperingsvorm. Slechts C en D melden dat zij *zo nu en dan* de leerlingen in dit opzicht raadplegen.

A argumenteert:

"mijn opdrachten zijn meestal strak van vorm, maar zo dat ze alle ruimte geven aan de individuele leeservaring".

In de klas behoeven de HAVO-leerlingen bij geen enkele docent de vreemde taal te gebruiken. Op het VWO geldt dit voor drie van de vier docenten VTO.

#### 9. De aandacht voor de inhoud van de tekst

In de enquête wordt gevraagd naar de mate waarin bij de behandeling van een tekst over het algemeen aandacht wordt besteed aan een vijftal aspecten: de historische context, de vorm en stijl, de inhoud, de lezer en de waardering. De docenten geven met cijfers van 1 tot 3 aan hoe belangrijk zij bepaalde aspecten vinden en wel als volgt:

1. tamelijk veel tot veel aandacht;
2. tamelijk weinig tot weinig aandacht;
3. nauwelijks tot geen aandacht.

Voor het HAVO blijken de zes docenten unaniem de lezer en diens waardering voor de tekst de meeste aandacht waard te vinden.

Dit blijkt uit de volgende prioritering, waarbij de door de docenten gegeven punten bijeen zijn geteld:

1. het leggen van verbanden tussen aspecten van de tekst en de werkelijkheid van de lezer nu (een totaal van 6 punten, dat is de optimale aandacht van alle docenten);
2. het evalueren/beoordelen van de tekst (7: alleen docent F 2);
3. de inhoud (8: alleen bij docent E nihil, 3);
4. vorm/structuur/taalgebruik/stijl (13: alleen docent A schenkt hieraan ook in het HAVO tamelijk veel tot veel aandacht: 1);
5. het leggen van verbanden tussen aspecten van de tekst en de historische context (15: alleen docent F besteedt er tamelijk veel tot veel aandacht aan: 1).

Valt in het HAVO een duidelijk cesuur op te merken tussen enerzijds de aspecten 1 - 3 (6 tot 8 punten), anderzijds 4 en 5 (13 tot 15 punten), voor het VWO zijn de prioriteiten veel minder duidelijk. Hier is de volgorde:

1. het evalueren/beoordelen: 6;
2. het verband tussen aspecten van de tekst en de werkelijkheid van de lezer: 8 (bij D en E minder in de aandacht) en eveneens
3. vorm/structuur/taalgebruik/stijl: 8 (bij D en F minder in de aandacht);
4. de inhoud: 9 (bij C minder in de aandacht, bij E in het geheel niet); en



5. verband tussen tekst en historische tekst: 12, bij vier van de zes docenten tamelijk weinig (A en C) tot geen aandacht (B en E), bij twee tamelijk veel tot veel aandacht (D en F).

Wanneer de drie aspecten die in het HAVO het hoogste scoren meer leerlinggericht mogen heten en de beide andere meer leerstofgericht, kan men zeggen dat deze in de optiek van de docenten op hun onderwijs in het VWO nogal verweven zijn.

Wat de methode voor het leren lezen van literatuur betreft kiezen alle docenten vreemde talen voor *nauwkeurig* en *inlevend* lezen, waaraan D toevoegt dat zijn leerlingen vervolgens leren hun zienswijze onder woorden te brengen, voorzien van deugdelijke argumenten:

*"Ze moeten leren meer te zeggen dan "leuk" of "waardeloos". Ze moeten ervaren dat klasgenoten heel anders kunnen denken en dat kunnen begrijpen en respecteren."*

De beide docenten Nederlands combineren dit nauwkeurig en inlevend lezen met een *structuuranalytische aanpak*, met het accent op *inlevend* (A) respectievelijk *persoonsbeschrijving* (B). Van de docenten hanteert bij de lesvoorbereiding de helft de structuuranalyse in combinatie met nauwkeurig en inlevend lezen (A, E en F). D volgt de methode die hem ook voor de leerlingen de beste lijkt: *"Ik maak voor mezelf een interpretatie, die niet de heilige interpretatie is, maar eentje van vele. Zo breng ik dat ook. Ik maak uiteraard ook gebruik van secundaire literatuur. Verder wacht ik maar af waar de leerlingen mee komen in de les!"*

De neiging om leerlingen enige kennis bij te brengen van mogelijke argumenten of criteria waarop men een waardeoordeel over literaire teksten kan baseren, is in het VWO iets groter (vier docenten: A en B, en C en D) dan in het HAVO (drie docenten: A, C en D). Dit komt overeen met de door Thijssen genoemde percentages: 60 % van de VWO-docenten, 50 % van de HAVO-docenten.

Als het gaat om de inspraak van de leerlingen bij het bepalen van wat en hoe de tekst aan de orde komt, zeggen B en C vaak overleg te plegen, de overigen doen dit zo nu en dan (D in het HAVO, F in het VWO) tot zelden of nooit. Thijssen: ruim 80 % van de leraren doet het zelden of nooit.

## 10. De evaluatie in het literatuuronderwijs

Het *eindcijfer* voor het schoolonderzoek wordt slechts ten dele bepaald door het cijfer voor literatuur. De percentages lopen hier nogal uiteen. Zo spreken de docenten Duits en Frans (C, D en F) van 20 % voor beide schooltypen, terwijl de docente Engels (E) op 40 % uitkomt. Voor moedertaalonderwijs bepaalt

bij B de literatuur 60 % van het eindcijfer. A geeft geen percentage aan.  
De neerlandici zeggen in beide onderwijstypen voor 80 - 100 % inzicht te toetsen en voor 0 - 20 % reproductie van kennis. Bij de vreemde talen loopt het uiteen: in het HAVO wordt door drie van de vier docenten (C, D en F) tussen de 60 - 80 % reproductie van kennis getoetst, in het VWO 40 - 60 %. Inzicht wordt op het HAVO door twee docenten vreemde talen voor tussen de 40 - 60 % getoetst en door de twee andere voor tussen de 20 - 40 %. Op het VWO toetst de meerderheid inzicht voor tussen de 40 - 60 %. Globaal genomen kan hier in theorie van een evenwichtige verdeling 50 - 50 % gesproken worden.

Wat de wijze van toetsing betreft worden de leerlingen van de school geconfronteerd met vier vormen:

1. De docent laat mondeling of schriftelijk vragen beantwoorden over klassikaal behandelde stof en over de zelfstandig door de leerlingen gelezen teksten. Dit doen C en D in het HAVO en E in beide schooltypen, met uitsluiting van andere mogelijkheden.
2. De docent beoordeelt een door de leerling vantevoren geschreven werkstuk. Dit wordt gepraktiseerd door de docenten moedertaal (B alleen in het VWO). Een voorbeeld van A: Leerlingen schrijven in plusminus twaalf lessen een interpretatie van een kort verhaal van behoorlijke lengte (bijvoorbeeld in het VWO: Koolhaas, Er zit geen spek in de val; Vestdijk, Het veer; Blaman, Ontmoeting met Selma). Docent B laat "een scriptie maken en daarin een beperkte probleemstelling formuleren over een literair onderwerp; hierover primaire en secundaire literatuur bestuderen".
3. De docent laat schriftelijk vragen beantwoorden over een nog niet eerder gelezen literaire tekst. Zulks wordt gedaan door de vreemdetaal docenten C en D (beide in het VWO) en F (in beide schooltypen).
4. De docent laat leerlingen een niet eerder gelezen verhaal van geringe (in HAVO) of ruimere (in VWO) omvang lezen en bespreken. Ze passen daarin aangeleerde aspecten van de verhaaltheorie toe, zonder dat de docent er vragen over heeft gesteld. "Ze moeten zelf kijken wat belangrijk is" aldus B.  
De voertaal bij de moderne vreemde talen is Nederlands, met uitzondering van de mondelinge toets bij E.

#### 11. De literatuurlijst

Voor de eerste in paragraaf 10 genoemde wijze van toetsen gebruiken alle docenten de literatuurlijst. Achtereenvolgens komen hier aan de orde: het aantal titels, de keuzevrijheid, het uittreksel en de boekpromotie.



Door de docenten genoemde aantallen zijn de volgende:

---

HAVO VWO

---

Docent A 14 20

Docent B 12 18

Docent C 3-4 5-6

Docent D 3-4 5-6

Docent E 7-8 7-8

Docent F 7-8 7-8

---

Bij de moedertaaldocenten (A en B) zijn de leerlingen geheel vrij in hun keuze van wat ze op de lijst zetten, bij de vreemdetalendocenten is dit ook voornamelijk het geval. C laat leerlingen voor minstens driekwart van de titels kiezen uit een vooraf door hem verstrekte lijst, waarvan ze in overleg met hem kunnen afwijken. Evenals D meent hij dat de lijst moet voldoen aan gestelde eisen met betrekking tot *kwaliteit, spreiding in de tijd en spreiding over genres en auteurs*.

Voor *boekpromotie* is op school geen bijzondere plaats ingeruimd. De moedertaaldocenten geven leestips voor zowel zogenaamde waardevolle als ontspanningsliteratuur. Van de vreemdetalendocenten beperken C en F zich in beide schooltypen en D in het VWO tot de zogenaamde waardevolle literatuur, terwijl E in beide schooltypen en D in het HAVO naast waardevolle literatuur ontspanningsliteratuur aanbeveelt. Gevraagd naar de zeven *meest voorkomende titels* op de lijsten van zelfstandig door de leerlingen gekozen en gelezen boeken, verstrekken de docenten de volgende gegevens. In het algemeen sluiten deze gegevens aan op hun opmerkingen terzake de boekpromotie. Alleen A noemt geen titels.

Moedertaaldocente B wijst voor het HAVO op:  
*jeugdboeken* (bijvoorbeeld van Thea Beckman, Lemniscaat-serie),  
*populaire ontspanningsliteratuur* (bijvoorbeeld van Kortooms, Baantjer, Anne de Vries),  
*fictioneel-referentieel werk* (bijvoorbeeld Keuls) naast  
*literaire fictie* (bijvoorbeeld Van Kooten, Minco, Ruyslinck).

Hetzelfde beeld vertonen de VWO-lijsten:  
*populaire ontspanningsliteratuur* waaronder veel *vertaald werk* (bijvoorbeeld Asimov, Christie, Sjowall en Wahlöö,  
Christiane F, Baantjer, Berk), naast *literaire fictie* (Lampo, Camus, Hermans, Mulisch, Van Keulen, Van Eeden, Meijsing en anderen).

De enquête geeft door deze invulling overigens geen antwoord op de vraag welke titels nu het meeste voorkomen.

Van de vreemdetaaldocenten noemt C uitsluitend literaire titels. D maakt inderdaad onderscheid tussen HAVO

(*ontspanningsliteratuur en literaire fictie*: Christiane F, Von der Grun en Konsalik naast Scholl, Dürrenmatt en Storm) en VWO (uitsluitend *literaire fictie*).

E noemt voor het HAVO zowel *ontspanningsliteratuur* (I Never Promised You a Rose Garden, Rosemary's Baby, A Kiss Before Dying) als *literaire fictie* (The Old Man and the Sea, Of Mice and Men, Kiss Kiss en Animal Farm).

Bij docent F uit de keuzevrijheid zich in dezelfde tegenstelling, die overigens voor wat de vreemde talen betreft in zoverre aanvechtbaar is dat nagenoeg alle opgevoerde titels populaire *ontspanningsliteratuur* een alleszins aanvaardbare kwaliteit bezitten, maar in het eigen taalgebied niet tot de canon van literaire werken worden gerekend. Op F's HAVO-lijsten staan hoog genoteerd:

Rochefort, Les petits enfants du siècle;

Gide, La symphonie pastorale;

Radiguet, Le diable au corps;

Sagan, Bonjour tristesse;

De St. Exupéry, Le petit prince.

Op de VWO-lijsten:

Rochefort, Les repos du guerrier;

Simenon, de Maigret-boeken;

Kessel, Le lion; naast

Camus, L'étranger;

Vercors, Le silence de la mer;

Maupassant, Pierre et Jean en

Mauriac, Thérèse Desqueyroux.

## 12. Door docenten in hun literatuuronderwijs ervaren problemen

De zes docenten zeggen geen problemen te hebben met de volgende in de enquête genoemde aspecten van het literatuuronderwijs:

1. wat de exameneis zou moeten inhouden;
2. hoe belangstelling te wekken voor de oudere waardevolle literatuur, vooral uit de tijd voor 1900;
3. hoe belangstelling te wekken voor literairtheoretische zaken als vorm- en structuuraspecten van teksten;
4. hoe belangstelling te wekken voor het overzicht van de literatuur- en cultuurgeschiedenis;
5. hoe bij "allerlei leuke dingen doen met teksten" voldoende toetsbare stof te vinden voor het schoolonderzoek literatuur;



6. hoe opportunisme van leerlingen bij het samenstellen van de boekenlijst te voorkomen (dunne boekjes, uittreksels raadplegen zonder de boeken zelf te lezen enzovoort);
7. het gebrek aan coördinatie omdat de samenwerking tussen de talendocenten omtrent het literatuuronderwijs in de bovenbouw ontbreekt; en
8. hoe te voorkomen dat het schoolonderzoek literatuur voornamelijk het toetsen van feitenkennis is.

De problemen die zij zeggen wél te ervaren, zijn als volgt naar de mate waarin ze door meer tot minder docenten worden gedeeld, te rangschikken (totaal mogelijke score  $6 \times 2$  - HAVO en VWO - = 12 situaties):

1. hoe bij de behandeling van teksten in de klas beter in te spelen op de leeservaringen van de leerlingen (score: zes bij drie docenten D, E en F; probleem geconcentreerd op Duits en Frans);
2. hoe belangstelling te wekken voor het lezen zonder meer (score: vijf bij drie docenten: A (allen HAVO), B en E; probleem geconcentreerd op Nederlands en Engels);
3. het ontbreken van een systematische aanpak van het leesonderwijs vanaf de onderbouw door alle talen gezamenlijk (score: vier bij twee docenten: A en E);
4. hoe leerlingen zo ver te brengen dat zij zich ook in een tekst met enige moeilijkheden willen verdiepen (score drie bij twee docenten: D, beide schooltypen, en E, alleen HAVO);
5. hoe leerlingen actief bij de behandeling van de teksten in de klas te betrekken (score drie bij twee docenten: D in het VWO, E in beide schooltypen);
6. hoe de kloof tussen onderbouw en bovenbouw te overbruggen in verband met het lezen van zogenaamde waardevolle teksten (score twee bij 1 docent: B);
7. hoe bij het lezen van teksten in de klas tegemoet te komen aan de verschillende leessmaken (score twee bij één docent: D); en
8. hoe belangstelling te wekken voor maatschappelijke en/of levensbeschouwelijke zaken die de docent zelf boeien (score twee bij twee docenten: D en E, beide in het HAVO);

Opmerkelijk is dat C en F in beide schooltypen geen enkel echt groot probleem zeggen te ervaren. D daarentegen geeft een uitvoerig overzicht van echt grote problemen waar hij in het HAVO respectievelijk VWO op stuit.

In het HAVO zijn dat:

1. Concentratieproblemen bij driekwart van de klas die leiden tot oppervlakkigheid, en die een parallel hebben in de wijze waarop het huiswerk wordt gemaakt of waarmee met lesmateriaal

- wordt omgesprongen (boeken en stencils vergeten en dergelijke);
2. het lage taalvaardigheidsniveau van veel leerlingen;
  3. de lage waardering voor het literatuuronderwijs als deel van het programma voor het eindexamen en het daarmee samenhangende werken voor een punt en meer niet;
  4. de samenstelling van de klassen: groot en veel doubleurs.
- In het VWO spelen de punten 3 en 4 in minstens zo hevige mate. Ook VWO-leerlingen hebben een slechte huiswerkkattitude (1). Hier komt nog bij:
5. dat VWO-leerlingen door docent D worden ervaren als veel minder spontaan in hun (lees)reacties dan de gemiddelde HAVO-leerling. De docent moet altijd trekken.

Het uittreksel functioneert op verschillende manieren. C en E verplichten hun leerlingen om van de zelf te lezen teksten voor de lijst een uittreksel te maken. F stelt vragen bij gelezen teksten en adviseert een uittreksel te maken. Ook D geeft dit vrijblijvende advies, nu aan de hand van een door hem verstrekt schema voor een boekbespreking.

De moedertaaldocenten A en B buigen het uittreksel om tot "iets wat hun leeservaring met dit boek uitdiept" (A) of "een bespreking waaruit duidelijk wordt dat ze inzicht verworven hebben in wat er in het verhaal wezenlijk van belang was" (B).

#### Enkele conclusies

Er valt veel te concluderen uit deze gegevens. De opvallendste afwijkingen van het door Thijssen 1985 vastgestelde patroon van door docenten ervaren aspecten en elementen van hun literatuurdocentschap zijn:

1. Voor de zes docenten blijken de leerlinggerichte concepten min of meer automatisch te leiden tot de voorkeur voor de doelstellingen zelfverkenning, levens- en maatschappijoriëntatie enerzijds, leesplezier anderzijds, die bij Thijssens HAVO-docenten hoger scoren dan bij diens VWO-docenten. Daarentegen negeren de zes nagenoeg de literair-esthetische vorming en cultuuroverdracht, die juist bij Thijssens VWO-docenten de eerste doelstellingen vormen.
2. De tweede duidelijke afwijking is, dat deze docenten niet, zoals hun collegae, de chronologie van de literatuur als orderingsprincipe van de lessenreeks kiezen, maar met losse teksten werken, die soms thematisch worden geordend. Ze sluiten hiermee aan op trend drie.
3. Veel minder wijken de docenten af, wanneer het gaat om de gekozen werk- en groeperingsvormen. De verbale werkvormen onderwijsleergesprek en discussie hebben de overhand. En wel zodanig, dat er slechts incidenteel sprake is van iets anders. Werken in subgroepen, rollenspel, AV-mediagebruik worden in de retoriek nauwelijks genoemd. Hier volgt de



groep niet de trends zes en zeven, zoals men zou verwachten op basis van hun keuze voor "leerlinggericht werken".

#### 4.2 Aanvullingen en eventuele correcties uit de interviews

De interviews geven elk voor zich een schat aan boeiende opmerkingen en gegevens. Er is sprake van een levendige gedachtenwisseling over het (literatuur)onderwijs. Bij alle docenten die op deze school les geven is de neerslag daarvan goed te merken.

Docent A merkt op dat er "enorm wordt geïnvesteerd in zo leerlinggericht mogelijk bezig zijn" en dat hij met name in zijn sectie, die elke week bijeenkomt, "verschrikkelijk veel mee krijgt". B blijkt het met die opmerking volledig eens te zijn.

C heeft het gevoel dat dat in zijn sectie "een beetje afloopt"; hij was vroeger veel enthousiaster: "die beginjaren, dat samen ideeën opzetten en als plannen uitwerken". D verlangt wel eens terug naar de avonden waarop alle talendocenten per sectie demonstreerden hoe zij in literatuuronderwijs te werk gingen: "op die avonden zijn we puur met ons vak bezig geweest en dat was toch wel ontzettend mooi". Hij wil ook nu niet op een eilandje zitten, want "er zijn heel veel raakpunten en raakvlakken" tussen talendocenten en hun vakken.

Docente E ziet haar sectie als een "erg praktische sectie" waarvan de leden op één lijn proberen te komen en vandaaruit te werken.

F tenslotte vat, blijkbaar, de dominante in deze beschouwingen over het retorisch klimaat waarin men praktisch moet werken, treffend samen, wanneer hij opmerkt: dat er over de manier van lesgeven altijd "heel openlijk en redelijk vooruitstrevend wordt gepraat, dat we daar met z'n allen over kunnen praten, ook met elkaar in de clinch liggen, dat kan ook, dat is prima, en dat daar geen vakidiotie bedreven wordt". In het begin hebben ze "als jonge kalveren" gewerkt; een nieuw idee: "ons erin gestort en hup weer verder". Thans is de situatie "Qua nieuwe ideeën komt er niet zoveel meer. Men is meer met de uitwerking bezig."

##### 4.2.1 De begrippen "leerlinggericht literatuuronderwijs" en "leerlinggerichte les" in de retoriek der docenten

Om de lezer een idee te geven om wat voor soort data het hier gaat, maken we een bloemlezing uit verwerkte uitspraken naar aanleiding van het eerste van de twaalf clusters met vragen, namelijk dat over de definitie van leerlinggericht literatuuronderwijs en een praktijkvoorbeeld. Wat verstaan ze dus onder leerlinggerichtheid? We geven per docent hier eerst de definitie (1), vervolgens het voorbeeld uit de praktijk (2).

## Docent A

(1)

De docent verstaat onder leerlinggericht literatuuronderwijs dat de leerling de kans wordt gegeven te lezen wat hij wil, ook in een door de docent aangeboden tekst. A ziet het als zijn taak de leerling te dwingen na te denken over wat hij leest en zich bewust te worden van de gevoelens die de tekst bij hem opwekt.

(2)

Een voorbeeld van een leerlinggerichte les is voor A een les rond het verhaal *Een opgehouden onweer* van Jacques Hamelink. De docent las dit verhaal voor tot en met de persoonsbeschrijving in het begin, die een "vooruitwijziging" inhoudt: "Het was dus wel een wat vreemde jongen, maar dat zijn kwaal tot zulke rampzalige gebeurtenissen zou leiden had niemand van ons toen kunnen voorzien."

De leerlingen willen weten hoe het verder gaat. De docent vraagt hun daarover hardop na te denken. Van de zo ontstane belangstelling maakt hij gebruik door hun het verhaal in de rest van de eerste les voor te lezen tot een moment vóór het hoogtepunt. In de volgende les (door de onderzoeksgroep geobserveerd) wordt het verhaal uitgelezen. Hierop volgt het mondeling geven van reacties (20 leerlingen), waarbij verwachtingen worden geëxpliciteerd aan de hand van vragen als "Was je teleurgesteld over de afloop?" De reacties van de leerlingen maken het mogelijk aan hen de opdracht te geven om de hoofdfiguur zoals hij daar ligt, te tekenen. Op een enkele uitzondering na, waarbij alternatieven van verbaal-cognitieve aard (bijvoorbeeld noteer alle eigenschappen van de hoofdfiguur, zoals deze in de tekst voorkomen) werden benut, voldeden zij aan deze opdracht.

## Docent B

(1)

Leerlinggericht literatuuronderwijs is de leerlingen tot het inzicht brengen dat "een verhaal niet iets is dat ver van ze weg staat, iets dat iemand anders toevallig verzonnen heeft, maar iets dat met henzelf te maken heeft, met de werkelijkheid waaruit zij voortkomen". Dan kan het gebeuren dat "het ene verhaal je op een bepaald moment wel aan zal spreken en een ander niet".

(2)

Als voorbeeld noemt zij lessen aan de hand van het spannende verhaal *De lifter* van Roald Dahl (over een zakkenroller die



allerlei trucs toepast), behandeld in HAVO, en het meer intellectuele verhaal van Anna Blaman, *Vader, moeder en zoon*, dat handelt over de seksuele geaardheid van de zoon, behandeld in 5 en 6 VWO. De docente heeft in deze lessen met de leerlingen nagedacht over de vraag "waarom de mensen die in deze verhalen voorkomen dingen doen en wat hen bezighoudt", ook als dat niet uitdrukkelijk in de verhalen te vinden is.

#### Docent C

(1)

Leerlinggericht literatuuronderwijs is voor de docent in de eerste plaats het bieden van de mogelijkheid aan leerlingen om zelf direct een reactie te geven. Daarmee is "dus het oordeel van de leerlingen heel belangrijk", voorop staat "de manier waarop de leerling literatuur ervaart" en de lesopzet wordt op deze doelstelling afgestemd. Dat de ervaring van de leerling hier centraal staat, betekent volgens C nog niet dat hij niet van tevoren zou moeten vaststellen wat er aan de orde komt. De realisering van inzicht vereist dat de docent een keuze maakt, omdat hij anders "aan plezier niet meer toekomt": "als je als docent of sectie vindt (dat) bij literatuur bepaalde zaken belangrijk (zijn), zoals bijvoorbeeld het perspectief, verlies dan dat andere punt niet uit het oog. Doe voor mijn part twee of drie lessen langer over zo'n tekst en laat toch maar eerst de leerlingen reageren."

(2)

Als voorbeeld noemt de docent een les over de liefdesgedichten van Kalow, die door 4HAVO-leerlingen op vorm en inhoud zijn bekeken en waarna de leerlingen als verwerkingsopdracht zelf gedichten moesten schrijven in het Nederlands. Uit de procedure blijkt dat de leerlingen hierin al hun gevoelens en emoties hadden gelegd. "We zijn behoorlijk diep op de gemaakte gedichten ingegaan. Gezegd moet worden dat de groep ook heel geschikt was: leerlingen die prettig tegenover elkaar stonden, geen grote leeftijdsverschillen".

#### Docent D

(1)

Leerlinggericht literatuuronderwijs is "rekening houden met wat leerlingen te vertellen hebben". Daarbij wordt niet in de eerste plaats "de visie van de docent (...) op een cognitieve manier overgedragen, maar ook de affectieve zijde van de leerlingen ontwikkeld".

(2)

D heeft als voorbeeld van leerlinggericht onderwijs een aantal lessen rond de tekst *Renata* van Günter de Bruijn en *Eine Liebesgeschichte* van Heiner Müller, verzorgd op 4HAVO-niveau in het kader van een project over liefde. De leerlingen moesten met hun reacties, vragen en opmerkingen komen die dienden als uitgangspunt voor de les. "Het (was) de eerste keer dat we zeiden: Dit is de tekst, schrijf maar reacties op, vraag wat je niet snapt en (geef aan) waarover je wilt praten". Dit materiaal werd geordend, vervolgens door de leerlingen en de docent gelezen en daarover ontstond toen een echt gesprek.

#### Docent E

(1)

Leerlinggericht literatuuronderwijs is "dat je, uitgaande van de "leefwereld" van de leerlingen probeert teksten of verhalen te vinden waarvan je denkt dat leerlingen die leuk vinden".

(2)

Als voorbeeld geldt een les over het thema "horror". Daarbij worden de spannendste stukken van een verhaal zo levendig mogelijk voorgelezen en de tekst verwerkt door het stellen van vragen als "Hoe zit het verhaal in elkaar?" en "Wat probeert de schrijver over te brengen?" Zo kan de mening van de leerling naar voren komen en gerespecteerd worden, mits deze met argumenten wordt onderbouwd. De mening van de docent is niet de enige juiste.

#### Docent F

(1)

Leerlinggericht literatuuronderwijs houdt in dat de docent boeken of teksten aanbiedt waarvan hij denkt, dat deze passen in de beleavingswereld (is niet hetzelfde als leefwereld) van de leerlingen en door hen zelfstandig of met enige hulp van de docent gelezen kunnen worden. De probleemstelling moet de leerlingen aanzetten geven om in hun manier van denken verder te komen.

(2)

Leerlinggericht bezig zijn is volgens F, die zegt "geen enkele interpretatie af te kammen", "een houding van de docent: als de leerlingen iets willen vertellen, dan mogen ze dat, en als ze een bepaalde interpretatie hebben, dan mogen ze die hebben. Als ik het er pertinent niet mee eens ben, dan probeer ik daar andere dingen tegenover te stellen. Willen ze er aan vasthouden, prima."

Leerlinggerichtheid houdt niet in, dat alleen teksten



aangeboden worden die inhoudelijk aansluiten bij wat de leerlingen doen, maar betekent ook "uitgaan van de behoeften van de leerlingen om meer te weten". In concreto betekent dit voor de verwerking van verhalen dat hij wil weten "wat de leerlingen eruit hebben gehaald en of ze daar iets verder mee kunnen" aan de hand van vragen over de inhoud van het verhaal of de tekst die hij heeft weergegeven. Ook wordt wel eens de vraag gesteld: "Wat vind je ervan? Bespreek dat in een groepje en laat dat dan aan de klas lezen". De klas reageert en de docent helpt de diverse meningen en ideeën naast elkaar te plaatsen. Daar waar hij vindt dat er dingen moeten worden onthouden, gaat hij erop in, maakt bepaalde zaken expliciet en laat er aantekeningen van maken. Voortdurend streeft hij ernaar zijn werk- en groeperingsvormen mede te laten bepalen door de reacties van de leerlingen en de aard van de klas - in de ene klas lukt groepswork immers wel, in de andere niet.

#### 4.2.2 *Gemeenschappelijk concept van leerlinggericht literatuuronderwijs*

Uit de "definities" die de docenten geven, valt het volgende min of meer gemeenschappelijke concept van leerlinggericht literatuuronderwijs weer te geven. Allen houden rekening met het subjectieve individuele karakter van lezen. Hoewel verschillende docenten hun eigen tekstaanbod belangrijk vinden, willen zij allen dat de leerlingen daar op hun eigen wijze op kunnen reageren. Het belangrijkste is volgens hun retoriek dat de leerlingen zich bewust worden van hun eigen reacties, dat ze beseffen hoe hun medeleerlingen reageren en dat ze oog krijgen voor de diversiteit aan reacties.

Uit de "lesvoorbeelden" blijkt dat in de "ideale" leerlinggerichte les ernstig rekening is gehouden met de reacties van de leerlingen op wat zij lezen, de leerlingenrespons. Maar elke docent doet dat op heel eigen wijze. Docent A integreert de respons in de opbouw van zijn les en laat de divergentie uitdrukkelijk voortduren. Docent C lokt een gesprek over de respons uit door het individueel laten schrijven van gedichten naar aanleiding van gelezen gedichten. Docent D werkt toe naar een gesprek over de reacties door enkele gerichte vragen. E en B leggen veel nadruk op de leerlinggerichtheid in de keuze van de tekst en schenken in hun voorbeelden nauwelijks aandacht aan de wijze van omgaan met de reacties. Evenals B benadrukt F sterk het onderscheid tussen de verschillende klassen en de daarmee samenhangende verschillen in aanpak van de les. Bij A sluit F aan in zijn nadruk op de houding van de docent om de leerlingen veel ruimte te geven. Voor hem houdt leerlinggerichtheid niet in, dat je als docent altijd teksten moet kiezen die precies aansluiten op het niveau c.q. de leefwereld van de leerlingen.

De beperkte keus die wij hier gemaakt hebben uit de door enquête en interview geleverde data, geeft ons inziens voldoende mogelijkheid om een voorbeeld uit de pragmatiek van de zes docenten, zoals beschreven in hoofdstuk 5, te kunnen begrijpen.

#### 5. Toelichting op enkele aspecten aan de hand van twee geobserveerde lessen

De lessen zijn als volgt gekozen:

De les van docent A, omdat de docent na de les aangaf "ervan genoten te hebben". Hij beschouwde de les als een goed voorbeeld van leerlinggericht werken. Bovendien heeft hij deze les genoemd in zijn interview als het voorbeeld van een leerlinggerichte les. Behandeld wordt, in 4VWO, de tekst *Een opgehouden onweer* van Jacques Hamelink. Eigenlijk, zo blijkt uit de observaties, hebben de leerlingen dit verhaal gekozen. Het eerste gedeelte ervan wordt in *Tussen de regels Basisboek* gebruikt als illustratie van het begrip *vooruitwijzing*. Behandeling van dit gedeelte maakte de leerlingen zo nieuwsgierig naar het hele verhaal, dat het aan de orde gesteld werd. Behalve het feit dat de docent het zelf een prachtige tekst vindt, was een belangrijke overweging dat de klas er volgens hem geschikt voor was. Anders had hij, zo deelt hij in het interview mee, de tekst doorgeschoven naar 5VWO.

De les van docent C werd willekeurig gekozen. Er was geen bijzondere aanleiding voor een gerichte keuze. De klas is een 5VWO-klas. Behandeld wordt het gedichte *Todesfuge* van Paul Celan. De docent motiveert deze keuze uitsluitend met de mededeling dat het gedicht hem aanspreekt. Over de geschiktheid voor de leerlingen zegt hij niets. Doel is de leerlingen kennis te laten maken met de hermetische lyriek.

Achtereenvolgens komen in deze paragraaf aan de orde:

- 5.1 Welke rol speelt de receptie van de tekst door de leerlingen in het lesgebeuren?
- 5.2 In welke mate zijn de gestelde vragen en gegeven opdrachten leerlinggericht?
- 5.3 In welke mate neemt de docent de respons van de leerlingen serieus?
- 5.4 Wat laat de kwantitatieve vergelijking tussen de inbreng van de docent en die van de leerlingen zien?

Zoals in paragraaf 3.2.3.2 aangekondigd hebben we hier de observaties gebruikt die gerelateerd zijn aan trend 4.

##### 5.1 De rol van de receptie van de tekst door de leerling

Wordt het lesgebeuren beïnvloed door de receptie van de tekst door de leerling, speelt deze receptie een belangrijke rol? De hieronder vermelde scoringsresultaten op de hoofdcategorieën



I-IV geven daar zicht op. Ook van de opmerkingen met betrekking tot orde, werkklimaat en procedures (V) zijn gegevens opgenomen.

Tabel I

Eindresultaten bij de categorieën I-V	aantal maten		aantal woorden		% v.h. totaal aantal gesproken woorden in deze les	
	A	C	A	C	A	C
Eindtotaal subcategorieën bij I (vragen/opdrachten m.b.t. receptie door de leerlingen)	9	4	185	41	8.1	1
Eindtotaal subcategorieën bij II (vragen/opdrachten m.b.t. wat de docent belangrijk vindt)	6	27	324	442	14.2	10.7
Eindtotaal subcategorieën bij III (vragen/opdrachten als resultaat van overleg tussen docent en l.l.)	0	1	0	38	0	0.9
Eindtotaal subcategorieën bij IV (docent doceert)	1	56	44	1964	1.9	47.7
Eindtotaal V (opmerkingen m.b.t. orde, werkklimaat, procedure)	21	29	456	571	19.9	13.9
Totaal	37	117	1009	2690	44.1	74.2

Het verschil in het gedrag van de twee docenten is opmerkelijk. Docent A gaat met acht maal zoveel woorden als docent C in op de receptie van de tekst door de leerlingen, door hun vragen te stellen of opdrachten te geven (1). C doceert, in het verlengde hiervan, 25 maal zoveel als A (IV). Bijna de helft van de les doceert hij. A maakt zijn aanwezigheid als docent kenbaar op een andere manier: hij scoort in percentage hoger dan C als het gaat om categorie II: het stellen van vragen met betrekking tot wat hij belangrijk vindt, en neemt ook relatief meer tijd voor de procedure (V), te zamen 34.1 % tegenover 24.6 % bij C. Het zou interessant zijn te extrapoleren welke rol de moeilijkheid van de gekozen tekst hier speelt. Immers, de verwachting is, dat een moeilijke tekst de docent gemakkelijker verleidt tot meer doceren dan een gemakkelijke, te meer wanneer het om een tekst gaat die hijzelf gekozen heeft.

Dat beide docenten heel duidelijk aanwezig zijn, mag blijken uit het feit dat er nauwelijks vragen en opdracht voorkomen, die het resultaat zijn van overleg tussen hen en hun leerlingen (III).

We kunnen hier niet verder uitweiden over de inhoud van de vragen en opdrachten en het doceren bij de categorieën I-V betrekking hebben. Maar het lijkt ons goed rekening te houden met de mogelijkheid dat met name de inhoud die per les aandacht krijgen, bijvoorbeeld afhankelijk van de tekst, nogal eens wisselen. Derhalve winnen uitspraken aan betekenis wanneer ze over een reeks van lessen gegeven kunnen worden.

## 5.2 De leerlinggerichtheid van vragen en opdrachten

Eerst geven we hier de tabel bij dezelfde lessen die op de aard van de vragen betrekking heeft.

Tabel II

Soorten vragen en opdrachten	bij I		bij II		bij III		bij IV		Totaal	
	A	C	A	C	A	C	A	C	A	C
1. gesloten vraag	2	-	-	10	-	-	-	-	2	10
2. convergente vraag/opdracht	-	1	-	15	-	1	-	-	-	17
3. divergente vraag/opdracht	2	1	6	1	-	-	-	-	8	2
4. evaluatieve vraag/opdracht	5	2	-	1	-	-	-	-	5	3

Het cijfermateriaal biedt hier interessante gegevens. Wanneer we Griffioen 1978, De Moor 1982 en Flippo 1984 volgen in hun overweging dat divergente en evaluatieve vragen dikwijls een meer leerlinggericht karakter hebben dan gesloten en convergente vragen, lijkt A aanzienlijk leerlinggerichter te werken dan C. Bij A is de verhouding tussen gesloten en convergente vragen enerzijds en divergente en evaluatieve vragen anderzijds 2 : 13, ofwel 13.3 % tegenover 86.7 %. Bij C is de verhouding eerder omgekeerd: 27 : 5, ofwel 84.5 % tegenover 15.5 %. Gemeten naar de vraagstelling zijn de twee lessen nagenoeg elkaars spiegelbeeld, met de restrictie dat C aanzienlijk meer vragen stelt dan A. Docent C volgt nagenoeg de traditie zoals die door Griffioen 1978 (120-126) naar aanleiding van Amerikaans onderzoek is beschreven in de verhouding 90 % tegenover 10 %.

### 5.3 De mate waarin de leerlingenrespons serieus wordt genomen

Men mag aannemen dat een leraar met zijn vragen en opdrachten de leerlingen wil activeren. De wijze waarop de docent met de respons van de leerlingen omgaat, kan iets zeggen over de mate waarin hij de reacties van de leerlingen serieus neemt. Zo is het voortdurend negeren of verwerpen zonder duidelijke motiveering een weinig communicatieve, leerlinggerichte vorm van lesgeven. Ook mag verondersteld worden dat het ontbreken van de categorieën "prijzen" en "integreren" op een geringere mate van leerlinggerichtheid wijst. Onderstaand schema geeft aan hoe de docenten in deze lessen met de reacties van de leerlingen omgingen.

Tabel III

Respons docent op reacties leerlingen	aantal malen		aantal woorden		% van het totaal der gesproken woorden	
	A	C	A	C	A	C
Verwerpen	2	6	16	123	0.7	3
Erkennen	16	35	68	148	3	3.6
Verbreden etc.	9	26	78	348	3.4	8.4
Integreren	4	-	157	-	6.9	-
Prijzen	-	5	-	15	-	0.4
Totaal	31	72	481	634	21	15.4



Zoals hiervoor in 3.2.3.2 is opgemerkt, kennen de verschillende categorieën ook nog voor zich gradaties van leerlinggerichtheid. We laten de resultaten daarvan hier buiten beschouwing. Deze tabel laat minder onderscheid tussen beide docenten zien. Waar docent C, overeenkomstig zijn gewoonte (in deze les althans) om veel te doceren, zijn respons op de reacties van de leerlingen op de gelezen tekst, het accent legt op het verbreden van de kennis, speelt het integreren bij docent A de grootste rol. Deze categorie blijft daarentegen bij C oningevuld. Het gaat hier juist om het verwerken van de inbreng van de leerlingen in de bespreking: dat is een zeer leerlinggerichte activiteit.

Uit de tabel blijkt, dat éénderde van de verbale activiteit van docent A gericht is op de respons van de leerling - 21 % tegenover 44,1 % voor de verbale activiteiten gericht op het stellen van vragen, het doceren en de orde- en procedure-opmerkingen, - terwijl dit bij docent C slechts éénzesde is - 15,4 % tegenover 74,2 %.

#### 5.4 Kwantitatieve vergelijking tussen de inbreng van de docent en die van de leerlingen

Impliciet is in 5.3 naar voren gekomen welk aandeel in woorden en spreekbeurten de docent neemt in deze lessen. In onderstaande tabel is tevens het aandeel van de leerlingen opgenomen:

Soort reactie	Aantal woorden	Aantal reacties				Aantal reacties			
		I	II	III	IV	I	II	III	IV
1. Vragen	125	15	4	2	2	15	4	2	2
2. Antwoorden	243	58	23	13	13	58	23	13	13
3. Integreren	265	181	25	1	1	181	25	1	1
4. Verwerken	-	187	-	2	-	187	-	2	-
5. Overzicht	115	1	1	1	-	1	1	1	-
Totaal	748	261	75	31	31	261	75	31	31

Tabel IV

De inbreng van de docent	aantal malen		aantal woorden		% van het totaal gesproken woorden	
	A	C	A	C	A	C
Verbale activiteiten gericht op het stellen van vragen, geven van opdrachten etc. (zie tabel I)	37	117	1009	2690	44.1	74.2
Verbale activiteiten gericht op het omgaan met de reacties van leerlingen	31	72	481	634	21	15.4
Totaal inbreng docent	68	189	1490	3324	65.2	89.5
De inbreng van de leerlingen (spontaan en in reactie op vragen en opmerkingen van de docent)	48	67	796	431	34.8	10.5
Totaal docent+leerlingen	116	256	2286	3755	100	100

In de les van docent A is de inbreng van de leerlingen relatief groot: meer dan éénderde van het totale aantal woorden. Daarbij gaat het om 11 tot 14 leerlingen van de 21 aanwezige; 7 tot 10 - de onzekerheid van deze cijfers ligt in de onzekerheid over de identificatie van bepaalde stemmen - van hen hebben geen verbale inbreng gehad.

In de les van docent C komen de leerlingen veel minder aan het woord: slechts ééntiende van het aantal woorden is door hen gesproken. Hier zijn 9 tot 11 van de 18 aanwezige leerlingen verbaal bij betrokken, 7 tot 9 niet.

### 5.5 Beleving van de les door de docenten

A zegt in zijn reactie, weergegeven op het invulformulier dat na de les wordt gebruikt, "van deze les genoten" te hebben. Het was een gok (hoewel een beredeneerde) of de klas het verhaal

ook zou accepteren wanneer die vreemde metamorfose van René gebeurt. Maar zelfs de paar leerlingen die teleurgesteld waren over deze onverklaarbare/onverklaarde ontwikkelingen, bleven toch geïntrigeerd meedoen aan het gesprek."

C noemt zijn les "half gelukt, half mislukt", omdat slechts de helft van de leerlingen volgens zijn (correct gebleken) waarneming bij de les betrokken was. Hij wijt de geringe betrokkenheid van de leerlingen mede aan het feit dat het hier om "moeilijke literatuur" ging.

De reacties van de leerlingen ondersteunen in beide gevallen de opvattingen van de docenten.

Als we de retoriek van beide docenten met de pragmatiek vergelijken, constateren we dat de opvatting van docent C over leerlinggerichtheid ("het bieden van de mogelijkheid om zelf direct een reactie te geven") minder tot uitdrukking is gekomen dan zijn opvatting dat de docent "van tevoren mag vaststellen wat er aan de orde komt". C is er zich van bewust dat hij in deze les "moeilijke literatuur" aan de orde wilde stellen. Dat betekent blijkbaar voor hem automatisch een groter aandeel van de docent in de aan deze literaire tekst gewijde woorden.

Wat docent A betreft laat dit gedeelte van de resultaten vooral zien dat hij in elk geval de ruimte schept om de leerling na te laten denken "over wat hij leest en zich bewust te (laten) worden van de gevoelens die de tekst bij hem opwekt". Uit de protocollen van de les blijkt bovendien, dat de docent door leerlingen de keuze te laten uit twee verschillende typen huiswerkopdrachten -de ene tekstervarend, de andere tekstbestuderend- ingaat op zijn retorische opvatting "dat de leerling de kans wordt gegeven te lezen wat hij wil, ook in een door de docent aangeboden tekst".

#### 5.6 Het al of niet exemplarisch karakter van de voorbeeldlessen

In hoeverre zijn deze twee lessen nu exemplarisch voor het lesgeven van A en C? Dit kan blijken wanneer we de scores van alle geobserveerde lessen van beiden bij elkaar voegen en deze vervolgens vergelijken met die van de twee lessen.

Over het totaal van de lessen van docent A ziet de score er als volgt uit:



Tabel Va

Percentage woorden gebruikt

door docent	alge- meen	in reactie op l.l.	door l.l.	totaal
I vragen en opdrachten betreffende receptie tekst door leerlingen	4.8 +	5.2	+ 8.4	= 18.4
II vragen/opdrachten die docent belangrijk vindt	4.0 +	4.8	+ 5.4	= 14.2
III vragen/opdrachten gebaseerd op overleg	0.0 +	0.0	+ 0.0	= 0.0
IV docent doceert	40.7 +	1.8	+ 0.8	= 43.3
V orde, werkklimaat, procedure	22.5 +	0.0	+ 1.6	= 24.1
<b>Totaal</b>	<b>72.0 +</b>	<b>11.8</b>	<b>+ 16.2</b>	<b>= 100.0</b>

Docentinbreng: 83.8 %

Docentinbreng les 1: 65.2 %

Leerlinginbreng: 16.2 %

Leerlinginbreng les 1: 34.8 %

Wat docent C betreft zijn deze scores als volgt verdeeld:

Tabel Vb

Percentages woorden gebruikt

door docent	alge- meen	in reactie op l.l.	door l.l.	totaal
I	1.1 +	9.0	+ 5.7	= 15.9
II	4.9 +	5.7	+ 3.1	= 13.7
III	0.2 +	0.1	+ 0.1	= 0.4
IV	39.7 +	2.6	+ 2.7	= 45.0
V	23.6 +	0.0	+ 1.4	= 25.0
<b>Totaal</b>	<b>69.6 +</b>	<b>17.4</b>	<b>+ 13.0</b>	<b>= 100.0</b>

Docentinbreng: 87.0 %

Docentinbreng les 1: 89.5 %

Leerlinginbreng: 13.0 %

Leerlinginbreng les 1: 10.5 %

We stellen vast: wanneer de vreemde metamorfose van België

1. dat weliswaar de specifieke lessen van A en C aanmerkelijk verschillen als het gaat om het aandeel van docent en leerlingen in het aantal gesproken woorden, maar dat het verschil tussen A en C niet groot is, wanneer we het totaal van ieders lessen bezien: verhouding docentinbreng: leerlinginbreng bij A 83.8 : 16.2 en bij C 87.0 : 13.00;
2. dat de *leerlinggerichtheid*, die docent A noemde als typering van zijn specifieke les, tot uitdrukking komt in de van het totaal afwijkende scores 65.2 : 34.8 en dat daarmee de les van A *niet exemplarisch* is voor zijn wijze van lesgeven;
3. dat de specifieke les van C - een *niet* als leerlinggericht aangekondigde les- qua score past in het totaal van diens lessen en in zoverre *exemplarisch* is. In dat totaal zijn de leerlingen iets meer aan het woord dan in deze specifieke les. In de moeilijkheid van de tekst is al een aanduiding gevonden voor deze iets ongunstiger verhouding;
4. dat de *beleving* van de les uit het oogpunt van het bereiken van het gestelde doel, zoals deze blijkt uit de invulformulieren, congruent is aan de beleving van het eigen onderwijs zoals deze uit de interviews is gebleken en wel als volgt: docent A laat zich in zijn retoriek herhaaldelijk uit over het niet bereiken van de leerlinggerichte kwaliteit die hij zegt na te streven (vgl. de algemene score), maar zei de hierboven beschreven les als een positieve uitzondering te zien (vgl. de les-score); docent C heeft volgens zijn retoriek grote onvrede met het leerstofgerichte literatuuronderwijs zoals hij het geeft (vgl. algemene score) en sluit met zijn oordeel over de les ("half gelukt, half mislukt") aan op deze uitspraak.

### 5.7 Vergelijkbare scores van alle zes docenten

Uiteraard is het in dit bestek onmogelijk alle onderzoeksresultaten aan de orde te stellen. Eén tabel willen we hier nog geven. Ze betreft de verhouding docentinbreng : leerlinginbreng in het totale lessenbestand van alle zes docenten die aan het onderzoek medewerken. We beperken ons daarbij tot het weergeven van het aantal woorden in percentages.

Tabel VI

## Docentinbreng woorden in percentages

Docenten	A	B	C	D	E	F
I vragen/opdrachten receptie tekst door l.l.	10.0	9.1	10.2	5.3	5.5	0.4
II vragen/opdr. die docent belangrijk vindt	8.8	11.8	10.6	24.2	22.5	20.5
III vragen/opdr. gebaseerd op overleg	0.0	0.0	0.3	0.0	0.0	0.0
IV doceren	42.5	5.1	42.3	26.8	24.9	51.4
V orde, werkklimaat, procedures	22.5	42.6	23.6	31.6	16.8	17.1
Totaal docenteninbreng	83.8	68.6	87.0	87.9	69.7	89.4
Leerlinginbreng	16.2	31.4	13.0	12.1	30.3	10.6

Het interessantst zijn ook hier de afwijkingen. Als het gaat om het stellen van vragen naar aanleiding van de tekst en de woorden genomen voor het reageren op de responses van de leerlingen (categorie I) scoren A, B en C hoog, D en E de helft daarvan en F uitzonderlijk laag.

De drie het laagst scorenden in categorie I scoren daarentegen het hoogst in categorie II, waarin de docent vragen stelt (en erop doorgaat) die hij zelf het belangrijkste vindt. Dit gebeurt -met als uitzondering F die van de drie hoogst scorenden toch het laagst scoort- kennelijk omgekeerd evenredig aan het voorgaande type vragen stellen.

Opvallend is de nagenoeg volledige afwezigheid van overleg over de keuze van teksten, het soort opdrachten en dergelijke (categorie III). Alleen C doet er iets aan.

Bij categorie IV -de docent doceert- gebeurt het volgende. D en E gaan door met elkaar te volgen in hun scores: I, II, III en ook IV, steeds in een middenpositie. Hier zijn de veeldocerenden enerzijds F, anderzijds A en C. Na het voorafgaande lag dit met name wat F betreft voor de hand. De grote uitzondering is hier B; zij doceert nauwelijks. Haar woorden zijn voor een groot deel gewijd aan aanwijzingen over orde, procedures en werkklimaat, zoals categorie V laat zien.

Bovendien geeft B, nu te zamen met E, opmerkelijk veel woordtijd aan de leerlingen: beiden ruim 30%. Hier is F tegenhanger met



ruim 10%, terwijl de overige docenten tussen de 12 en 16% van de woorden aan de leerlingen laten. Of we enige aandacht moeten schenken aan het feit dat het juist de vrouwelijke docenten zijn die de leerlingen meer aan het woord laten? Het zou bij vervolgonderzoek een interessant item kunnen zijn.

## 6. Discussie

### 6.1 Omtrent de enquête

Een belangrijke toetssteen om te bepalen waarin de docenten van deze leerlinggerichte school zich in hun retoriek voegen naar het patroon van de gemiddelde docent en waar zij ervan afwijken, is de uitkomst van het onderzoek van Thijssen 1985. Aannemende dat dit onderzoek representatief is voor de opvattingen en beschrijving van eigen lesgedrag van de gemiddelde vreemdetalendocent, hebben we in de verwerking van de enquêtegegevens (hoofdstuk 4.1) telkens laten zien in hoeverre niet alleen de vreemdetalendocenten van onze docentengroep, maar ook de moedertaal docenten dit patroon volgen of ervan afwijken.

De enquête fungeerde hier als bevredigend toetsinstrument. Juist het feit dat ze nagenoeg identiek was aan de door Thijssen 1985 gehanteerde enquête maakte een zinnige vergelijking mogelijk. Wel dient bij de vaststelling en interpretatie van de resultaten rekening te worden gehouden met het feit, dat Thijssens enquête ruim vijf jaar eerder werd afgenomen. Juist in de periode vanaf 1980 is het denken over bepaalde vormen van literatuuronderwijs verder gegaan.

De recente door Janssen c.s. in opdracht van de Nederlandse Taalunie aan 120 lerarenopleiders Nederlands voorgelegde enquête (Janssen 1988) en dezelfde door Thissen c.s. onder 600 leraren Nederlands gehouden enquête (Thissen 1988) laten zien dat onder lerarenopleiders ervaringsgericht literatuuronderwijs als een belangrijke vorm van leerlinggericht literatuuronderwijs

een vertrouwd gegeven is, terwijl de gemiddelde docent Nederlands nog veel meer informatie zou willen hebben over vernieuwende modellen en methoden, zoals tekstervaringsmethoden en produktief-creatieve methoden.

Ze tonen ook, en dit relativeert danig de kracht van de ontwikkelingen, dat de leraar in het vo nog dezelfde ideeën aanhangt als de docenten van Thijssens enquête: veel aandacht voor leerstofgerichte aspecten en een zich nadrukkelijk gebonden voelen aan de canon.

In onze rapportage, voorzien eind 1988 als voorlopige afronding, zullen wij veel meer voorbeelden van verschillen en overeenkomsten laten zien dan wij reeds in 4.1 deden.

## 6.2 Omtrent de interviewing

Het zal duidelijk zijn dat wij in dit stuk van onze rapportage weinig hebben kunnen laten zien van de aanvullingen en nuances die de zes interviews hebben opgeleverd. De wijze waarop door de docenten werd ingegaan op onze vragen, is op zichzelf al een indicatie voor de wijze waarop zij als docent doceren. We denken, dat de interviewsituatie voor hen weinig tot niet bedreigend is geweest, en dat achtten wij uiteraard een voorwaarde voor het verkrijgen van zo reëel mogelijke informatie. Het spreekt vanzelf dat dit interviewmateriaal aparte aandacht verdient, zodat met name "de stem" van de individuele docent in de rapportage herkenbaar wordt.

## 6.3 Omtrent de relatie enquête-interview

Tussen enquête en interview bleek weinig verschil, maar uiterst belangrijk is, dat veel van de informatie over de 12 onderwerpen in 4.1 uitgewerkt, waarvoor de enquête het skelet leverde, juist door de interviews vlees en bloed werd. Dit lag voor de hand, mits de juiste interviewtechniek werd toegepast. We veronderstellen -en we verwijzen naar 4.2 als voorbeeld- dat we dat hebben gedaan. Voorwaarde daarvoor is, dat tussen interviewer en interviewde een ontspannen relatie bestaat. Daarvan was sprake.

Thijssen had reeds lang goede contacten met de vreemdetalen-docenten, De Moor heeft deze gelegd met de docenten Nederlands.

## 6.4 Omtrent de observatie

De observatie was voor ons een groter uitvoeringsprobleem dan de eerdere stappen. We zaten daarbij met de volgende zaken:

1. We hadden het door ons ontworpen observatiemodel geen van beiden in een proefsituatie zonder pottenkijkers toegepast, zodat we ons weinig zeker voelden over de bruikbaarheid van het model. Met name de gedetailleerdheid ervan vonden we nogal irritant, maar we durfden niet het risico te nemen dat we bepaalde belangrijke observatiemomenten zouden missen.
2. Onze studenten hadden geen ervaring met observatietechnieken en onze voorlichting aan hen verliep, gezien dat eigen gebrek aan ervaring, bepaald niet vlekkeloos. Het was echt een kwestie van "Al doende leert men", terwijl wij graag onze studenten een van meet af aan duidelijk verhaal hadden willen geven.

Probleem 1 loste zich in zoverre op, dat bij de verwerking van de observatiedata (zie 6.5), ondanks onze eigen twijfels, op bijna alle punten gescoord bleek te kunnen worden, en dat voorts enige zinloos gebleken nuances voor vervolgonderzoek konden vervallen. Als voorbeeld van dit laatste noemen we het



onder categorie IV (De docent doceert) gemaakte onderscheid tussen "informatie" en "eigen opinies/interpretaties". De docent merkt bijvoorbeeld op: "Het is een droevige tekst". Betekent dit nu dat hij het persoonlijk een droevige tekst vindt (eigen opinie)? Of deelt hij mee dat men het in het algemeen een droevige tekst vindt (informatie)? Of gaat het om de enige juiste interpretatie van de tekst (interpretatie)? Het onderscheid bleek moeilijk te maken en voorts niet nuttig: doceren blijft doceren.

Probleem 2 kostte tijd, maar loste zich op zonder nadelige gevolgen voor de resultaten voor het onderzoek. De inservice-training van de observatoren leverde bij het vervolgonderzoek geen problemen meer op.

### *6.5 Omtrent de verwerking van de observatiedata*

Tijdens het coderen zijn door de codeurs Jeannette Ribbens en Eus Schalkwijk een aantal constateringën gedaan die we hieronder laten volgen. We beperken ons daarbij tot de uitspraken die aansluiten op dat gedeelte van ons onderzoek waarover wij in het voorafgaande verslag hebben gedaan.

#### *1. Het werken met meerdere codeurs*

Dit bracht als consequentie mee, dat enige proefcoderingen werden verricht en aan de hand daarvan werd nagegaan hoe de codeurs tot consensus konden komen. Het is belangrijk met meer codeurs te werken, omdat daardoor discussie over de aard van de coderingen noodzakelijk is en de verschillende categorieën zich beter laten afzonderen van elkaar.

#### *2. Een veelheid van mogelijkheden*

Als het moeilijkste probleem ervaren de codeurs: hoe de verschillende categorieën en subcategorieën uit elkaar te houden. We geven een voorbeeld. In een les van docent D stelde deze naar aanleiding van een tekst waarin een leerling door een leraar wordt geslagen, de voor de hand liggende vraag: "Mag een leraar een leerling slaan?" Voor de codeurs leverde dit de volgende mogelijkheden op waaruit zij hadden te kiezen:

- a. II.1: Het gaat over de inhoud van de tekst en het niveau van de vraag is daarom 4 (evaluatief).
- b. II.6: Staat de maatschappij toe, dat een leraar een leerling slaat? Het niveau van de vraag kan 1, 2 of 4 zijn, al naargelang de interpretatie van de vraag.
- c. II.7: Hoe denkt deze leerling hierover, hoe is hij opgevoed en hoe is zijn situatie?
- d. II.9: Staat de Duitse regering zoiets toe (het ging tenslotte om een Duitse tekst)?
- e. II.10: De leerling heeft de teksten gelezen en hij heeft er een bepaalde mening over; dit kan van invloed zijn op de vraagstelling.

f. II.11: algemene kennis van zaken.

In verband met de context viel de keuze op II.7. Daarmee kreeg de spreekbeurt de meest leerlinggerichte codering die hier mogelijk was.

### 3. Verschillende activiteiten tegelijk registreren

Lastig is het bij een kwantitatief onderzoek als dit onderscheid te maken tussen de categorieën, wanneer in een les tijdens het werken aan een opdracht gewoon doorgepraat wordt:

- a. de leerlingen stellen vragen, de docent geeft antwoord;
- b. men maakt opmerkingen van procedurele aard;
- c. men maakt grapjes;
- d. leerlingen zijn verspreid in groepen bezig en zijn nu eens onderling, dan weer met de docent in gesprek.

In deze gevallen is het protocol, zoals door de observatoren vastgelegd, gecodeerd. Bij vervolgonderzoek wordt met dit gegeven meer rekening gehouden door in de instructies voor de observatoren meer aandacht aan dit probleem te schenken.

### 4. Verwante categorieën

Met name de overgang tussen de categorieën (Receptie van de tekst door de leerlingen) en II (Wat de docent belangrijk vindt) bleek dikwijls lastig te onderscheiden. Als een docent bijvoorbeeld vraagt: "Wat vonden jullie van het einde?", kan dit evengoed onder I.4 vallen ("De docent vraagt een leerling/leerlingen c.q. geeft de opdracht te verwoorden/verbeelden wat zij van de tekst of een gedeelte van 31 tekst vinden") als onder II.10 ("De docent stelt een vraag/geeft de opdracht die de evaluatie van de tekst betreft (= gericht vragen met betrekking tot bepaalde aspecten"). In onze codering is gekozen voor I.4, wanneer de vraag onmiddellijk na het lezen van de tekst gesteld werd; indien al naar andere aspecten was gevraagd voor II.10. Het kwam overigens voor dat de docent eerst zaken aan de orde stelde die hij of zij belangrijk vond en pas daarna vroeg naar de receptie van de tekst door de leerlingen.

### 5. Opdrachten en procedurele opmerkingen

Produktief-creatieve opdrachten bleken door dit coderingsschema nauwelijks gekarakteriseerd te worden. De oorzaak daarvoor was tweërlei. Ten eerste bleken er door de zes docenten weinig van dit type opdrachten gegeven te worden. Ten tweede kwam het dikwijls voor dat de opdracht of vraag van de docent lag opgesloten in een procedurele opmerking en derhalve onder V.3 ("Opmerkingen, vragen, reacties van de docent met betrekking tot het lesverloop, wat men gaat behandelen; instructies met betrekking tot groeperingsvormen enzovoort") gecodeerd werd. De codeurs hebben dit probleem opgelost door telkens aan te geven van welke aard de opdracht was. De oplossing bevredigt hun en ons niet helemaal. V.3 werd te veel de vergaarbak voor



alles wat niet elders gecodeerd kon worden. Neem de spreekbeurt "Ik wil graag, dat je zo meteen de tekst nog eens leest en dan aanstreept wat je opvalt, daarna bespreken we dat". Het is niet juist het geheel als opdracht te coderen, maar het is evenmin juist alleen van procedure te spreken, zeker als de docent de opdracht niet sec herhaalt. We hebben dit soort zaken meestal als procedure (vandaar V.3) gecodeerd. Overigens laten de resultaten van het onderzoek totnutoe goed het volgende zien: wanneer een docent de opdracht niet meteen helder en eenduidig formuleert, volgen er na de gecodeerde opdracht meerdere en soms tot na de voltooiing van de opdracht door de leerlingen, spreekbeurten die dit dubbele karakter van opdracht en procedurele opmerking hebben.

#### 6. Categorie III

De zeer lage score terzake hoofdcategorie III, het overeg tussen docent en leerling, lijkt nog geflatteerd ook. Bij docent C brengt een leerling iets in naar aanleiding van de tekst en de docent zegt dat hij erop terug zal komen. Dat doet hij ook: "Nou merkte Huub al op, die zei al, ja het verschil met dat "wir trinken sie" en verder wordt het "dich". Wat zou dat voor een betekenis kunnen hebben, Huub? Huub geeft geen antwoord en docent C erkent het. Achteraf vragen we ons af, of dat per se onder categorie III had gemoeten, en of we toch niet beter gewoon categorie II hadden kunnen kiezen. Docent C beloofde immers erop terug te zullen komen, met andere woorden: hij was toch al van plan de kwestie aan de orde te stellen, maar schoof haar om procedurele redenen naar achteren. Er vindt blijkbaar in de 39 opgenomen lessen geen overleg plaats tussen docenten en leerlingen dat de keuze van vragen en opdrachten beïnvloedt. Bij de tweede ronde van het onderzoek zullen we deze categorie niet meer gebruiken.

#### 7. Basisfouten van observanten

Wat de leerlingenbijdragen betreft, bleken nogal wat observanten door schade en schande te moeten leren, dat er in één klas twee Maaikes, twee Jacqueline's en twee Ronny's kunnen zitten, zodat het noteren van achternamen geen kwaad kan, wil je leerlingen kunnen onderscheiden van elkaar. Zulke fouten zijn van het alledaagse niveau waarop ook het verkeerd gebruik van een cassetterecorder thuishoort.

Wat je niet van tevoren weet, is, dat het invullen van de leerlingenevaluatieformulieren een probleem kan worden, wanneer leerlingen toevallig les hebben van de docenten A, C, E en F of B, D, E en F. Het gevolg is dan dat de leerlingen de formulieren niet serieus invullen, omdat het een automatisme is geworden en het nieuwtje eraf is.



## 6.6 Omtrent de vergelijking tussen retoriek en pragmatiek

Uit het voorafgaande moge gebleken zijn dat vergelijking van de resultaten van enquête en interview (= de docentretoriek) enerzijds en de data van de observatie anderzijds, geen schokkende verschilpunten oplevert, maar wel gegevens die voor de docent in kwestie verhelderend zijn voor diens kijk op zijn eigen werk.

Dat docent A het bevestigen van de leerling plotseling als een probleem onderkende, heeft direct te maken met de scoringsresultaten van de observatie, die laten zien dat A niet éénmaal in zijn lessen noch in het door Lenglet 1988 op dezelfde wijze uitgevoerde onderzoek naar de toetsmethoden van A op "prijzen" scoorde. Tevens laat ditzelfde voorbeeld zien, dat een beschrijving van de wijze waarop docenten te werk gaan in het algemeen kan stimuleren om min of meer vastliggende patronen te doorbreken en een bewuste ontwikkeling van het eigen leraarschap na te streven.

Nijmegen, januari 1988

## Bibliografie

Uiteraard geldt voor dit artikel dezelfde bibliografie als voor onze eerste bijdrage.

De volgende toevoeging geldt daarbij:

Janssen, T., M. Klijn, N. Rowan, B. Vandecasteele. *Het literatuuronderwijs aan de lerarenopleidingen in Nederland en België: een inventarisatie*. 's-Gravenhage, Nederlandse Taalunie, 1988 (ter perse).

Lenglet, M. *De toets er getoetst*. Retoriek en pragmatiek van een docent bij de toetsing in het leerlinggerichte literatuuronderwijs, een case-study. Literatuurdidactische verkenning 27. Nijmegen, K.U., 1988.

Thissen, J., D. Neyts, N. Rowan. *Ervaringen en problemen van leraren in het literatuuronderwijs in België en Nederland*. 's-Gravenhage, Nederlandse Taalunie, 1988 (ter perse).

# Bijlage

Schema's behorend bij "Nijmeegs onderzoek naar problemen van docenten in "leerlingericht" literatuuronderwijs". Deel I.

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. leesplan	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
f. samenhang								x	x	x			

Spiegel 6(1988), nummer 1, blz. 55

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

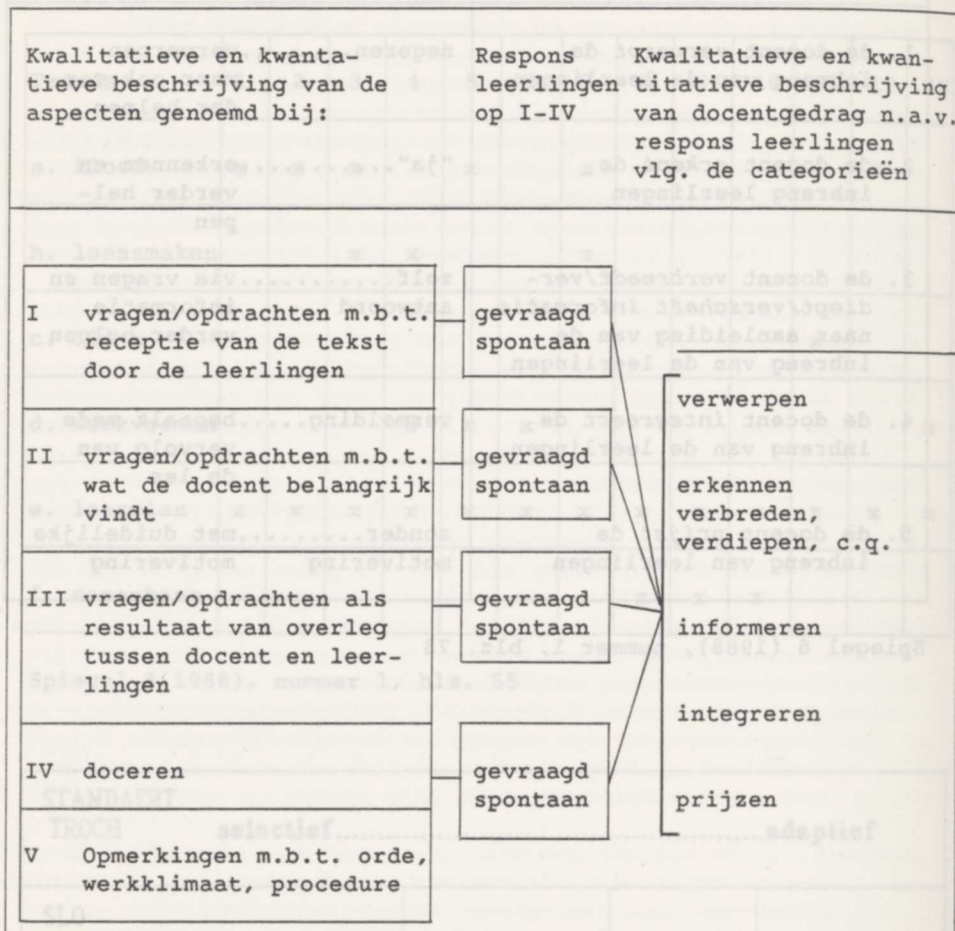
Spiegel 6(1988), nummer 1, blz. 61

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

Spiegel 6 (1988), nummer 1, blz. 73



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



Spiegel 6 (1988), nummer 1, blz. 74