

Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek.

Samenvatting

Het hier gerapporteerde onderzoek tracht een grondslag te leggen voor een onderzoek naar de opbrengst van literatuuronderwijs. Via een analyse van learner reports van leerlingen wordt een beeld gegeven van de opbrengst van het literatuuronderwijs van zeven docenten. De opbrengst wordt gerelateerd aan de verwachtingen van docenten en aan wat zij aan leerervaringen wensen aan te treffen in leerverslagen van hun leerlingen.

1. Inleiding

Wat steken leerlingen op van literatuuronderwijs? Is het wat docenten verwachten of valt het hun tegen? In welke richting zou volgens docenten het literatuuronderwijs moeten gaan? Deze en soortgelijke vragen over het literatuuronderwijs laten zich makkelijker stellen dan beantwoorden. Toch zijn het vragen die gesteld moeten worden en waarop antwoorden geformuleerd moeten worden, zo mogelijk empirisch gefundeerd. In een tijdperk waarin de inhoud van het onderwijs meer en meer onderwerp van discussie is, waarin men vakonderdelen moet beschermen tegen allerlei nieuw te introduceren vakken en vakonderdelen, en waarin tevens steeds meer empirische gegevens¹ een rol spelen in de arena van de belangenstrijd, is een poging de waarde van literatuuronderwijs te bepalen nodig en wenselijk.

Nu is het bepalen van de opbrengst van literatuuronderwijs moeilijk. Men heeft het al gauw over zulke hoge idealen als het over de doelstellingen van het literatuuronderwijs gaat (zelfontplooiing, maatschappelijke bewustwording, leesplezier, literaire competentie), dat men elke poging die doelstellingen in meetbare vorm te gieten afdoet als niet valide. Toch zijn er pogingen gedaan om voor vakken met 'zachte' of meer vormingsgerichte doelstellingen onderwijsleerresultaten te bepalen. In aansluiting op Eisners (1969) onderscheid tussen 'educational encounters' en 'instructional objectives' en het door De Groot geformuleerde beschrijvingsmodel voor leerervaringen (1974, 1978), verrichtte Van der Kamp (1980) een studie naar de leerervaringen van leerlingen op het vakgebied kunstzinnige vorming. Hij maakte daarbij gebruik van een vorm van zelfevaluatie: leerlingen noteerden hun leerervaringen in zogenaamde 'learner reports'. In navolging van Van der Kamp is in Nederland veelvuldig gebruik gemaakt van een of andere vorm van 'learner reports' (zie voor een overzicht Van Kesteren, 1989). Van der Kamp heeft zelf op bescheiden schaal het learner report toegepast in het literatuuronderwijs (zie hiervoor zijn bijdrage in De Moor 1990). Ons onderzoek bouwt op deze ervaringen voort.

Weten wat het literatuuronderwijs opbrengt is één ding, weten welke waarde aan die opbrengst gehecht moet worden is een tweede. Gegevens over het 'peil' van het literatuuronderwijs moeten beoordeeld worden, wil men uitspraken kunnen doen over de hoogte van het peil. In peilingsonderzoek in Nederland heeft men, in navolging van Bloks (1987) toepassing van het weddenschapsmodel van Hofstee (1980), het gerealiseerde peil vergeleken met de verwachtingen die men koestert over het peil en de wensen die men daarover heeft (o.a. De Glopper 1988, Rijlaarsdam en Blok 1988, Zwarts et al. 1990; een beschrijving ervan in dit tijdschrift Rijlaarsdam, 1989). Feitelijke prestatieniveaus worden zo geplaatst in een zekere maatschappelijke context: de prestaties worden gerelateerd aan de waarde die gehecht wordt aan de kennis, vaardigheden en attitudes die gepeild zijn. Op die wijze krijgen feitelijke prestaties een relatieve waardering: in de ene context zal men hogere eisen stellen aan prestaties of een grotere mate van onvrede ervaren over het prestatieniveau dan in een andere context. Contexten kunnen variëren qua samenstelling van de referentiegroep (maatschappelijke groepering), qua geografische ligging (naties) en tijd (vergelijkingen binnen of tussen contexten tussen verschillende perioden).

In dit artikel doen we verslag van een voorstudie naar de mogelijkheden om de opbrengsten van het literatuuronderwijs in kaart te brengen en deze opbrengsten te interpreteren in een contextueel bepaald referentiekader. Doelstellingen daarbij waren

- a. het beproeven van het instrument van learner reports in het literatuuronderwijs,
- b. een bescheiden studie naar de validiteit van learner reports via een 'known group validity' studie, en
- c. een studie naar de mogelijkheid de feitelijke opbrengsten van literatuuronderwijs in te kaderen in een zekere maatschappelijke context ten einde uitspraken te kunnen doen of en in hoeverre de opbrengsten voldoen.

2. Instrumentatie

Het learner report is een instrument waarmee men niet zozeer objectief toetsbare kennis of demonstreerbare vaardigheden, maar wel rapporteerbare kennis en ervaringen tracht te achterhalen. Aan leerlingen kan gevraagd worden om onder woorden te brengen wat zij van literatuuronderwijs geleerd hebben. De Groot (1974, 1978) onderscheidde vier domeinen leerervaringen:

- a. regels met betrekking tot de wereld: *ik heb geleerd dat iets altijd zo is, of zo moet;*
- b. uitzonderingen met betrekking tot de wereld: *ik heb geleerd dat iets niet zo is, dat iets anders is dan ik dacht;*
- c. regels met betrekking tot mijzelf: *ik heb geleerd dat ik iets altijd het beste zo kan of moet doen;*
- d. uitzonderingen met betrekking tot mijzelf: *ik heb geleerd dat het niet waar is dat ik ..., terwijl ik dat eerst wel dacht.*

De objectieve meetmethoden beperken zich over het algemeen tot domein A. Dit domein bevat kennis die toetsbaar is en vaardigheden die gedemonstreerd kunnen worden. De domeinen C en D hebben betrekking op het opdoen van zelfkennis en zelfinzicht, leerervaringen die niet objectief toetsbaar zijn, maar

die wel gerapporteerd kunnen worden.

Het learner report kan op verschillende wijzen aan leerlingen worden afgenomen: mondeling of schriftelijk, individueel of groepsgewijs, in een open of in een meer gesloten vorm. Van Kesteren (1989) geeft een overzicht van de verschillende gebruiksmogelijkheden.

In dit vooronderzoek kozen wij voor schriftelijke aanbieding in een open vorm. Het instrument zag er als volgt uit:

1. Een introductie van het doel van het onderzoek.
2. Een lijst met onderwerpen van literatuuronderwijs om leerlingen aan te geven hoe breed literatuuronderwijs opgevat kan/mag worden.
3. Voorbeelden van leerervaringen, verwoord door leerlingen in een ander onderzoek over schrijfonderwijs.
4. Een toelichting op de vier categorieën leerervaringen.
5. Twee bladzijden invulruimte per categorie, voorafgegaan door een aanduiding van de betekenis van de categorie en een aantal aanloopzinnen (zie schema 1).

Schema 1: Voorbeeld van schriftelijk aangeboden aanloopzinnen in het learner report

Rubriek C: Van het literatuuronderwijs heb ik geleerd dat ik..

Je kunt dingen geleerd of ontdekt hebben over jezelf. Over hoe je bent, hoe je reageert, hoe je het liefst werkt, waar je van houdt, waar je helemaal niet van houdt.

Aanloopzinnen:

ik heb geleerd/ontdekt/gemerkt/weet nu

dat ik vind,

dat ik goed/slecht ben in....

dat ik leuk vind/een hekel heb aan...

dat ik... het beste... (zus of zo) kan doen/aanpakken,

want/omdat/toen/bijvoorbeeld...

Schrijf hieronder en op het volgende blad zoveel mogelijk leerzinnen op die op jou van toepassing zijn.

De volgorde van de aanbieding van de vier categorieën leerervaringen (A t/m D) was voor elke leerling gelijk (gevolgd werd de volgorde als hierboven beschreven). In het instrument werden leerlingen er uitdrukkelijk op gewezen dat er ook in andere categorieën begonnen mocht worden en dat het er niet om ging te toetsen of zij in staat waren een zin in de juiste categorie te plaatsen. De instructie luidde zoveel mogelijk leerzinnen op te schrijven. De afnameprocedure werd gestandaardiseerd. Na een mondelinge toelichting op het doel van het onderzoek volgde een kort gesprek met de leerlingen over wat zij in de

literatuurlessen bij Nederlands zoal gedaan hadden, om zo hun geheugen enigszins op te frissen. Vervolgens werden de vragenlijsten uitgedeeld en werd een leespauze gegund, waarna de proefleider uit het onderzoeksverslag van Van der Kamp nog twee of drie voorbeelden per categorie van leerzinnen voorlas. Leerlingen kregen de gelegenheid tot het stellen van vragen. Ten slotte benadrukte de proefleider nogmaals dat de gegevens anoniem bleven en de docent de uitspraken niet onder ogen zou krijgen, dat foute antwoorden niet mogelijk waren en dat leerlingen geenszins bij het begin van de vragenlijst hoefden te beginnen.

3. Dataverzameling

Via lerarenopleiders zijn docenten Nederlands gezocht die op een uitgesproken wijze literatuuronderwijs geven: sterk gericht op literair-historische zaken of sterk gericht op tekstbestudering of juist op tekstbeleving en -ervaring. Negen docenten Nederlands van acht verschillende scholen waren bereid om met hun leerlingen aan het onderzoek mee te doen. De literatuurdidactische aanpakken werden met een kleine aanbodspeiling aan de hand van een schriftelijk vragenlijstje in kaart gebracht. De gegevens bevestigden het vermoeden dat de docenten sterk van elkaar verschilden: hun literatuuronderricht varieerde qua doelstellingen, inhouden, gehanteerde werkvormen, gebruikte literatuurmethode e.d.² Wat zij gemeen hadden, was belangstelling voor en ervaring in het geven van literatuurlessen in de bovenbouw van het vwo.

Verwachte Opbrengst. Aan deze negen docenten legden wij het learner report voor met de vraag te voorspellen wat hun leerlingen in zo'n leerverslag zouden opschrijven. Dit konden zowel positief gewaardeerde uitspraken zijn (bv. "Ik heb geleerd dat lezen leuk is"), als negatief gewaardeerde uitspraken (bv. "Ik heb geleerd dat je je boekenlijst snel vol krijgt met dunne boekjes"). Eén docent retourneerde de vragenlijst oningevuld.

Ideale Opbrengst. Docenten werden vervolgens gevraagd wat voor uitspraken zij het liefst in de learner reports van hun leerlingen zouden willen aantreffen, waarbij we benadrukten dat het niet om de huidige, maar om de ideale onderwijssituatie ging. Ook hierbij moesten de docenten zich in hun leerlingen inleven en zinnetjes als "ik heb geleerd dat" proberen aan te vullen. Twee docenten stuurden deze vragenlijst oningevuld retour.

Het zich inleven in leerlingen en het op schrift stellen van verwachtingen en wensen in de vorm van leerzinnen bleek geen sinecure. Sommige docenten gaven te kennen dat zij het een moeilijke klus vonden.

Gerealiseerde Opbrengst. Het learner report werd voorgelegd aan de leerlingen van de bij het onderzoek betrokken docenten. De leerlingen dienden al enige tijd literatuuronderwijs genoten te hebben: leerlingen uit 5- en 6-vwo-klassen. In totaal vulden 197 leerlingen een leerverslag in. De afname geschiedde onder leiding van een of twee proefleiders. Hun indruk was dat de meeste leerlingen weinig moeite met de opdracht hadden en er serieus werk van maakten.

Per docent werd uit het totale aantal beschikbare learner reports een steekproef getrokken van 15 reports, waarbij ernaar gestreefd werd evenveel jongens als meisjes en evenveel vwo-5 als vwo-6-leerlingen in de steekproef op te

nemen. Van één docent waren slechts 11 leerlingverslagen beschikbaar.
 Onze dataverzameling omvatte uiteindelijk: de verslagen van zeven docenten over hun verwachtingen (in totaal 241 leeruitspraken) en wensen (145 uitspraken) en de verslagen van 101 leerlingen van deze docenten (6 x 15 en 1 x 11 leerlingen die in totaal ongeveer 1000 uitspraken produceerden).

4. Gegevensverwerking

Voor de analyse van de learner reports is een tweedimensionaal classificatieschema ontwikkeld op basis van het schema van Purves (1971), dat al verschillende malen is uitgetoetst, met name in een onderzoek naar de inhoud van schoolboeken door Aengevaeren e.a. 1984 en Thissen e.a. 1986. De afzonderlijke leerzinnen in de verslagen vormden de eenheid van analyse.

Figuur 1: Classificatieschema

| | | GEDRAG | | | | |
|--------|------------------------------------|-----------|----------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | | 1. Kennis | 2. Vaardigheid | 3. Positieve attitude | 4. Negatieve attitude | 5. Overig |
| INHOUD | 1. Literaire werken | | | | | |
| | 2. Literaire achtergronden | | | | | |
| | 3. Niet-literaire achtergronden | | | | | |
| | 4. Analyse en interpretatie | | | | | |
| | 5. Relatie tekst/lezer, leesgedrag | | | | | |
| | 6. Taalgebruiken m.b.t. literatuur | | | | | |
| | 7. Taalgebruiken algemeen | | | | | |
| | 8. Informatie verwerven | | | | | |
| | 9. Literatuurlessen | | | | | |
| | 10. Overige inhouden | | | | | |

Het door ons ontwikkelde schema (zie figuur 1) bevat twee dimensies: Gedrag en Inhoud. De dimensie Gedrag heeft als categorieën: 1. reproductie van kennis; 2. beheersing van vaardigheden; 3. uiting geven aan een positieve attitude; 4. uiting geven aan een negatieve attitude en 5. overig gedrag. De dimensie Inhoud heeft betrekking op verschillende inhouden die in het literatuuronderwijs aan bod kunnen komen: 1. literaire werken; 2. literaire achtergronden; 3. niet-literaire achtergronden; 4. analyse/interpretatie; 5. de relatie tekst-lezer; 6. taalgebruiken in verband met literatuur; 7. taalgebruiken in het algemeen; 8. informatie verwerven; 9. de literatuurlessen zelf en 10. overige inhouden. Dit schema was het produkt van langdurige discussies over leerzinnen en een proces van indikken en samenvoegen van hoofd- en subcategorieën. Bijlage I bevat een toelichting op de gedrags- en inhoudscategorieën met enkele voorbeeldzinnen.

Iedere afzonderlijke leerzin in de leerverslagen van de docenten en de leerlingen werd met behulp van dit schema geanalyseerd en van een gedrags- en inhoudscode voorzien door een van de twee bij het onderzoek betrokken codeurs¹.

5. Resultaten

5.1. De validiteit van het learner report

In verschillende studies waarin gebruik is gemaakt van het learner report zijn vraagtekens geplaatst bij de validiteit van het instrument (zie Van Kesteren 1989). Dit proefonderzoek bood de gelegenheid een 'known-group-validity' studie te verrichten. Via de beperkte aanbodvragenlijst konden we de bij deze studie betrokken docenten classificeren als meer of minder op literatuurgeschiedenis, op structuuranalyse en op tekstervaring gericht. De wijze waarop we docenten wierven voor deze studie bood een garantie dat de respondenten inderdaad op aanbodvariabelen van elkaar verschilden.

Voor deze validiteitsstudie stelden we op basis van de gegevens van de aanbodsvragenlijst twee paren docenten samen: literair historisch (doc 7) versus niet literair historisch (docent 3) en tekstervarend (docent 2) versus niet-tekstervarend (docent 7). Als het learner report een valide instrument is, zou het de verschillen tussen deze docenten moeten weerspiegelen, in ieder geval ten aanzien van de Ideale Opbrengst, maar (als de afstand tussen wenselijke en verwachte opbrengst niet al te groot is) ook op het niveau van de Verwachte Opbrengst. Als in de door de leerlingen geformuleerde leerervaringen sporen van de verschillen in inzichten van docenten terug te vinden zijn, dan biedt dit een vrij sterke onderbouwing van de validiteit van het learner report in het domein van het literatuuronderwijs.

Om eventuele verschillen in geclassificeerde leerervaringen tussen de docenten aan het licht te brengen, zijn zes loglineaire modeltoetsingen uitgevoerd. Getoetst zijn modellen met daarin docenten (twee niveaus) en Inhoud (9 niveaus) of Gedrag (4 niveaus). Getoetst is of de interactietermen (docent*inhoud en docent*gedrag) ongestraft verwijderd kunnen worden. Als de overschrijdingskans kleiner of gelijk aan .05 was, is de hypothese dat de interactieterm gelijk aan nul is verworpen.

Bij de dimensie Inhoud bleek dit bij vijf van de zes toetsingen het geval.

Het verschil tussen de literair-historisch georiënteerde en de niet literair-historisch georiënteerde docent openbaarde zich op alle drie de niveaus: Ideale Opbrengst, Verwachte Opbrengst en Gerealiseerde Opbrengst⁴. De verschillen tussen de tekstvervaringsgerichte en niet-tekstvervaringsgerichte docent openbaarden zich opvallend genoeg wel op het niveau van de Verwachte en Gerealiseerde Opbrengst, maar niet op het niveau van de Ideale Opbrengst⁵.

De dimensie Inhoud bleek gevoeliger te zijn voor docentverschillen dan de dimensie Gedrag. Van de zes toetsingen die voor Gedrag zijn uitgevoerd, bleken slechts twee van de zes verschillen statistisch significant, namelijk bij Verwachte en Gerealiseerde Opbrengst bij het docentenpaar tekstvervaringsgericht literatuuronderwijs.

Het is mogelijk om te zien op welke inhoudscategorieën de verschillen tussen de twee vergelijkingen (literair-historisch en tekstvervaringsgericht) zich voordoen. Uit het feit dat de interactieterm niet verwijderd kan worden, kan opgemaakt worden dat er een verband is tussen de voorkeur van de docent en een of enkele inhoudscategorieën. In tabel 1 worden de onder het verzadigde model geschatte interactie-parameters weergegeven. Als de absolute waarde van een standaardscore groter is dan 1.96, mag aangenomen worden dat de desbetreffende cel bijdraagt tot de interactie.

Tabel 1: Geschatte gestandaardiseerde interactieparameters onder het verzadigde model, voor de positieve docent (positief aanhanger van een stroming) en categorieën.

| | Inhoudscategorie | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|------|-------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Tekstvervaringsgericht | | | | | | | | | |
| Literatuuronderwijs | | | | | | | | | |
| Ideale Opbrengst | 1.25 | .02 | -1.39 | -.031 | .29 | .18 | .18 | -.45 | 1.13 |
| Verwachte Opbrengst | 1.40 | -.91 | -1.62 | .68 | .60 | -.24 | -.24 | -.24 | 1.40 |
| Gerealiseerde Opbrengst | 3.65 | -.17 | -1.55 | 1.22 | 1.56 | .68 | -2.41 | -.44 | .68 |
| Literatuur-historisch | | | | | | | | | |
| literatuuronderwijs | | | | | | | | | |
| Ideale Opbrengst | -1.23 | -.06 | 1.87 | .40 | -.89 | -.42 | -.79 | .24 | -.42 |
| Verwachte Opbrengst | -1.56 | 1.23 | 1.92 | .63 | -.08 | -.26 | .38 | -.62 | -.88 |
| Gerealiseerde Opbrengst | -1.08 | 1.68 | 2.17 | -1.87 | -1.17 | -1.00 | 1.60 | -.46 | -1.58 |

Uit tabel 1 is op te maken dat het tekstvervaringsonderwijs op retorisch niveau (docentidealen en -verwachtingen) geen statistisch significante verschillen laat zien in de inhouds- en gedragscellen tussen de twee docenten. Daarbij moet in aanmerking genomen worden dat de toetsing is geschied op een vrij klein aantal uitspraken van de twee docenten (40 voor de verwachte opbrengst, 33 voor de ideale opbrengst). Een dergelijk klein aantal veroorzaakt vrij grote standaardfouten van de parameterschattingen, zodat de kans op statistische significantie klein is. Daarom besteden we in de bespreking van de tabel ook

aandacht aan de richting van de verschillen van schattingen die de waarde van 1.96 benaderen.

Bij de Gerealiseerde Opbrengst, zien we twee statistisch significante parameterschattingen (categorie 1 en 7). De leerlingen van de tekstvervingsgerichte docent melden significant meer leerervaringen op het gebied van *literaire werken* en significant minder op de categorie *taalgebruiken algemeen*. Verder blijkt dat leerlingen van de tekstvervingsgerichte docent minder uitspraken hebben gedaan die vallen onder de categorie *niet-literaire achtergronden*, en meer die vallen onder de categorie *tekst & lezer*. De verschillen op de categorieën 1 en 3 werden door de docenten verwacht (1.40; -1.62) en gehoopt (1.25; -1.39). Hoewel de verwachte en ideale schattingen niet statistisch significant zijn, levert de grootte en de consistentie een onderbouwing voor de validiteit van de learner reports.

Het tweede deel van de tabel bevat de gegevens voor het paar docenten dat van opvatting verschilt over het belang van een literair-historische aanpak in het literatuur onderwijs. De opbrengst van het literatuuronderwijs van deze twee docenten verschilt statistisch significant op categorie 3: leerlingen die literair-historisch onderwijs volgden, meldden meer leerervaringen in de categorie *niet-literaire achtergronden*. Dit verschil werd verwacht (1.92) en idealiter nagestreefd (1.87) door de docenten. Verder zien we dat leerlingen die literair-historisch georiënteerd literatuuronderwijs volgden, meer uitspraken deden over *literaire achtergronden* (1.68) en *taalgebruiken algemeen* en minder over *analyse en interpretatie*. Opvallend is dat de verschillen op de categorie *literaire achtergronden* wel verwacht (1.23), maar idealiter niet nagestreefd werden; de verschillen op de categorieën *analyse & interpretatie* en *taalgebruiken algemeen* werden verwacht, noch nagestreefd onder ideale omstandigheden.

De docenteffecten zijn niet beperkt tot de docenten die opgenomen zijn in deze 'known group validity' studie. Getoetst is of voor de Gerealiseerde Opbrengst (de leerlingenuitspraken) de interactieterm verwijderd kon worden. Gebleken is dat in het verzadigde model voor Inhoud noch voor Gedrag de interactieterm verwijderd kon worden; de chikwadraatwaarde is 100.87 (df 54, $p = .0001$) resp. 49.79 (df 24, $p = .0015$). Er zijn dus stellig docenteffecten op wat leerlingen naar eigen zeggen opsteken van literatuuronderwijs.

5.2. De opbrengst van literatuuronderwijs in kaart gebracht en gewaardeerd

Wat is de opbrengst van literatuuronderwijs en hoe moeten we de opbrengst waarderen? In deze paragraaf willen we de resultaten van een beperkte proefpeiling presenteren en de resultaten interpreteren in een intra-contextueel model. Voor de presentatie van de gegevens abstraheren we van het individuele docentniveau. Daartoe zijn de scores van docenten geaggregeerd tot docentscores. In de tabellen 2 en 3 worden de gegevens gepresenteerd. Deze tabellen bevatten de gemiddelde percentages. Deze gemiddelden geven, per rij gezien, de verhoudingen weer tussen de verschillende inhouds- en gedragscategorieën. De standaarddeviaties bij deze gemiddelden drukken uit in welke mate de groep docenten (in de kolommen Ideale en Verwachte Opbrengst) en de groep leerlingen (in de kolom Gerealiseerde Opbrengst) homogene groepen zijn.

Tabel 2: Gerealiseerde, ideale en verwachte verhoudingen in het literatuurcurriculum van zeven docenten (gemiddelden en standaarddeviaties).

| Inhouden | Gerealiseerde Opbrengst | Ideale Opbrengst | Verwachte Opbrengst |
|--------------------------------------|----------------------------|---------------------|------------------------|
| 1. Literaire werken | 28.19 (7.79) | 17.49 (17.10) | 19.11 (13.80) |
| 2. Literaire achtergronden | 17.99 (4.05) | 12.36 (6.86) | 9.25 (9.55) |
| 3. Niet-literaire achtergronden | 3.83 (2.60) | 16.41 (17.54) | 7.66 (14.14) |
| 4. Analyse en interpretatie | 10.87 (4.69) | 13.85 (11.50) | 12.27 (10.73) |
| 5. Relatie Tekst/Lezer, Leesgedrag | 9.03 (1.61) | 23.46 (13.33) | 21.54 (11.37) |
| 6. Taalgebruiken (m.b.t. literatuur) | 8.78 (2.49) | 2.42 (3.13) | 1.79 (3.70) |
| 7. Taalgebruiken (algemeen) | 8.33 (4.69) | 4.38 (4.82) | .84 (2.30) |
| 8. Informatie verwerven | 1.23 (1.00) | 2.41 (3.12) | 2.45 (4.74) |
| 9. Literatuurlessen | 7.57 (2.22) | 3.75 (7.53) | 10.07 (9.72) |
| 10. Overige inhouden | 4.19 (1.39) | 3.48 (5.94) | 15.02 (14.26) |

Tabel 3: Gerealiseerde, ideale en verwachte verhoudingen in het literatuurcurriculum van zeven docenten (gemiddelden en standaarddeviaties).

| Vaardigheden | Gerealiseerde Opbrengst | Ideale Opbrengst | Verwachte Opbrengst |
|-----------------------|----------------------------|---------------------|------------------------|
| 1. Kennis | 32.53 (6.35) | 75.83 (18.90) | 37.95 (28.71) |
| 2. Vaardigheid | 12.14 (5.00) | 9.84 (11.58) | 10.55 (12.13) |
| 3. Positieve attitude | 27.69 (5.77) | 12.62 (10.75) | 9.69 (12.61) |
| 4. Negatieve attitude | 20.28 (4.97) | 1.71 (2.64) | 39.04 (37.06) |
| 5. Overig | 7.35 (1.30) | 0.00 (0.00) | 2.78 (5.08) |

Kijken we naar de eerste kolom in tabel 2, dan zien we dat het zwaartepunt van de opbrengst in de ogen van leerlingen ligt bij categorie 1, *literaire werken*, en bij categorie 2, *literaire achtergronden*. Deze twee categorieën bevatten samen 46% van de leerlinguitspraken. Opvallend weinig nadruk leggen de leerlingen bij categorie 3, *niet-literaire achtergronden*, en categorie 8, *informatie verwerven*. In de categorieën 4, 5, 6 en 7 valt gemiddeld ongeveer 10% van de uitspraken.

In Gedrag uitgedrukt, is de opbrengst van het literatuuronderwijs, als volgt (tabel 3). Een derde van de leerlinguitspraken heeft betrekking op kennis, ruim

een kwart bevat een positieve evaluatie, een vijfde deel bevat een negatieve evaluatie en een achtste betreft uitspraken over vaardigheden.

Hoe moeten we deze resultaten interpreteren? Valt het mee of valt de opbrengst tegen? Of enerzijds mee en anderzijds tegen? Als interpretatiekader voor deze gegevens kiezen we voor een intra-contextueel evaluatiemodel: de opvattingen van de betrokken leraren over de verwachte opbrengst. Dit evaluatiemodel is in Nederland eerder toegepast (zie inleiding), met dit verschil dat het niet is toegepast in het kader van literatuuronderwijs en niet met de eigen docenten van leerlingen als referentiekader.

In de tabellen 2 en 3 zijn ook de gemiddelde percentages gepresenteerd van de docenten op wat wij noemen de Verwachte Opbrengst en de Ideale Opbrengst. Als we naar de Verwachte Opbrengst kijken, zien we twee accenten: een vijfde van de uitspraken waren inhoudelijk te classificeren in categorie 1, *literaire werken*, en nog eens een vijfde kwam terecht in categorie 5, *tekst & lezer*. Vergeleken met de Gerealiseerde Opbrengst zijn er duidelijk verschuivingen in accenten aan te wijzen; docenten zien de categorieën *taalgebruiken* (6 en 7) blijkbaar geheel over het hoofd, terwijl heel wat leerlingen aangeven via literatuuronderwijs iets geleerd te hebben over het gebruiken van taal. Leraren leggen een minder zwaar accent op *literaire werken* en *literaire achtergronden* dan leerlingen en verwachten meer accent dan leerlingen op leerervaringen in de categorie *tekst & lezer*. Bij Gedrag zijn de omkeringen tussen positieve en negatieve evaluaties opvallend: docenten verwachten veel minder uitingen die getuigen van een positieve attitude dan er werkelijk gerapporteerd worden, maar overschatten daarentegen de uitingen van negatieve attitudes.

Door de docentgegevens over de Ideale Opbrengst bij de interpretatie te betrekken, kunnen we nagaan of en in welke mate deze trends te verbinden zijn aan een ideaal curriculum. Wat de Inhoud betreft (tabel 2), zien we dat docenten het liefst meer leerervaringen zouden aantreffen in de categorie *niet-literaire achtergronden*. Er is nu niet meer zozeer sprake van twee accenten, *tekst & lezer* en *literaire werken*, maar *literaire* en *niet-literaire achtergronden* alsmede *analyse & interpretatie* maken tezamen duidelijk deel uit van het ideale curriculum zoals docenten dat wensen. Opgemerkt moet worden dat de docenten het, gezien de standaarddeviatie, sterker met elkaar eens zijn als het gaat om het schatten van de Verwachte Opbrengst dan van de Wenselijke Opbrengst.

Wat het gewenste gedrag betreft (tabel 3), leggen de docenten een zwaar accent op leerervaringen in de categorie *kennis & inzicht*. Ongeveer driekwart van de docentuitspraken is in deze categorie onder te brengen. De Verwachte Opbrengst en de Gerealiseerde Opbrengst blijven hierbij ver achter.

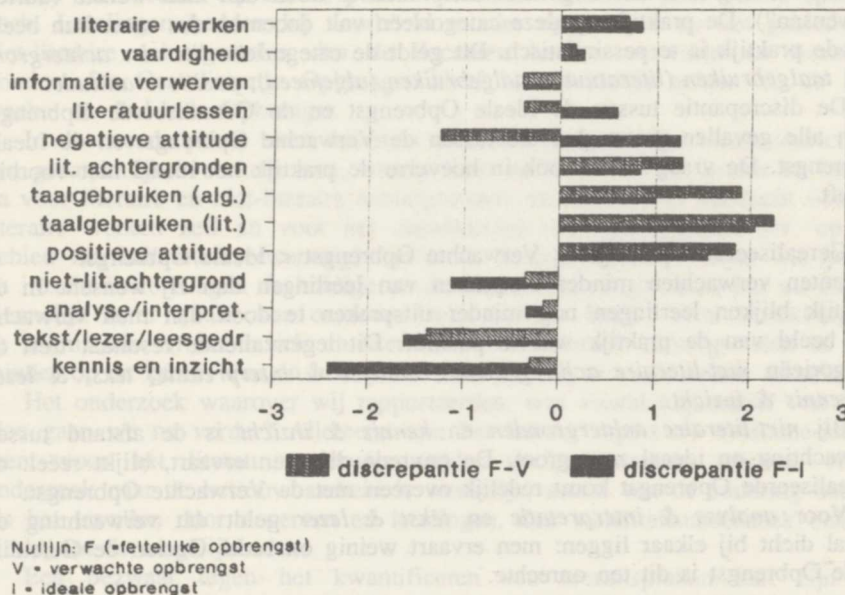
Valt het peil nu tegen? We hebben een paar tendensen gezien die daarop duiden: leerlingen rapporteren veel minder leerervaringen in de categorie *tekst & lezer* dan docenten zouden willen. Anderzijds rapporteren leerlingen meer leerervaringen m.b.t. *literaire achtergronden* dan docenten verwachten en onder ideale omstandigheden zouden verwachten. De opbrengst op het gebied van houdingen zijn veel positiever dan docenten zelfs onder ideale omstandigheden durven te hopen. Het blijft echter moeilijk om deze tendensen qua sterkte met elkaar te vergelijken. Kleine verschillen tussen twee typen opbrengsten kunnen 'ernstig' zijn als de spreiding van de scores waarover het gemiddelde berekend

is, klein is: kleine verschillen worden dan sterk ervaren.

Door de verschillen tussen de scores op verschillende categorieën uit te drukken in standaardscores (het verschil tussen de scores, gedeeld door de gemiddelde standaardafwijking), zijn de verschillen rechtstreeks met elkaar vergelijkbaar. In figuur 2 zijn deze discrepanties geordend bijeengebracht en uitgedrukt in effectgrootte: hoe groter het lijnstuk, hoe sterker het verschil.

Figuur 2: Het curriculum literatuuronderwijs

Ideale, verwachte en feitelijke opbrengst



Er zijn vier clusters van interpreteerbare uitkomsten te onderscheiden:

1. Ideale Opbrengst < Verwachte Opbrengst < Gerealiseerde Opbrengst
 Docenten verwachten meer uitspraken aan te treffen in deze categorieën dan zij wenselijk vinden; in de praktijk blijken leerlingen echter nog meer geleerd te hebben in deze categorieën dan docenten verwachten. Deze uitkomst valt docenten dan tegen: docenten zouden liever veel minder uitspraken zien in de categorie *literaire werken* en *vaardigheid*.

2. Ideale Opbrengst < Verwachte Opbrengst en Gerealiseerde < Verwachte Opbrengst

Docenten verwachten meer uitspraken aan te treffen in deze categorieën dan zij wenselijk vinden. In de praktijk blijken leerlingen minder uitspraken te doen in deze categorieën dan men verwachtte.

Het verschil tussen de Ideale en de Verwachte Opbrengst voor *informatie*

verwerven is verwaarloosbaar. Docenten zouden graag willen dat er meer leerervaringen op dit gebied opgedaan zouden worden.

Voor de categorieën *literatuur lessen* en *negatieve attitude* geldt dat de praktijk dichter bij het ideaal ligt dan men verwachtte. De onvrede die men op deze categorieën ervaart, berust voor ongeveer de helft op een misschatting van de praktijk. Het beeld dat docenten hebben van hun praktijk is ten onrechte te negatief.

3. Verwachte Opbrengst < Gerealiseerde Opbrengst < Ideale Opbrengst

Docenten verwachten minder uitspraken dan ze zouden wensen. In de praktijk blijken leerlingen echter nog meer uitspraken te doen dan men wenste (durfde te wensen?). De praktijk op deze categorieën valt docenten dus mee: hun beeld van de praktijk is te pessimistisch. Dit geldt de categorieën *literaire achtergronden*, *taalgebruiken (literatuur)*, *taalgebruiken (algemeen)*, *positieve attitude*.

De discrepantie tussen de Ideale Opbrengst en de Gerealiseerde Opbrengst is in alle gevallen groter dan die tussen de Verwachte Opbrengst en de Ideale Opbrengst. De vraag is dan ook in hoeverre de praktijk het ideaal niet voorbijstreeft.

4. Gerealiseerde Opbrengst < Verwachte Opbrengst < Ideale Opbrengst

Docenten verwachten minder uitspraken van leerlingen dan zij wensen. In de praktijk blijken leerlingen nog minder uitspraken te doen dan men verwacht. Het beeld van de praktijk was te positief. Dit tegenvallende resultaat treft de categorieën *niet-literaire achtergronden*, *analyse & interpretatie*, *tekst & lezer* en *kennis & inzicht*.

Bij *niet-literaire achtergronden* en *kennis & inzicht* is de afstand tussen verwachting en ideaal zeer groot. De onvrede die men ervaart, blijkt reëel: de Gerealiseerde Opbrengst komt redelijk overeen met de Verwachte Opbrengst.

Voor *analyse & interpretatie* en *tekst & lezer* geldt dat verwachting en ideaal dicht bij elkaar liggen: men ervaart weinig onvrede. Gezien de Gerealiseerde Opbrengst is dit ten onrechte.

6. Bespreking

In dit vooronderzoek ging het erom een instrumentarium te beproeven waarmee de opbrengst van literatuuronderwijs in kaart kan worden gebracht en kan worden gewaardeerd. Concluderend menen we in de voorgaande analyse enige empirische evidentie aangedragen te hebben voor de validiteit van het learner report in het kader van de evaluatie van literatuuronderwijs. De verschillen tussen de docenten, op de niveaus van idealen, percepties van de opbrengst en realisaties van het literatuuronderwijs, blijken zodanig dat de interactieterm docent*inhoud niet uit het beschrijvingsmodel verwijderd kan worden. Een nadere inspectie van de categorieën die verantwoordelijk zijn voor het verschil tussen de docenten geeft op het niveau van de gerealiseerde opbrengst aan dat de verschillen in inhoudelijk te begrijpen richtingen gaan: bij tekstervaringsonderwijs ligt de nadruk meer op literaire werken en de relatie tekst/lezer, in literair-historisch onderwijs wordt de literaire en niet-literaire achtergrond

benadrukt.

Daarnaast lijkt het mogelijk de gegevens over de opbrengst van het literatuuronderwijs te relateren aan een referentiekader, gevormd door uitspraken van de betrokken docenten over de gewenste en de verwachte opbrengst. Uit deze inhoudelijke analyse konden enkele trends opgemaakt worden. In de eerste plaats bleken docenten op sommige punten te pessimistisch over de opbrengst van hun literatuuronderwijs. Zo verwoordden de leerlingen veel vaker een positieve attitude en veel minder vaak een negatieve attitude dan docenten verwachtten. Ook zeiden leerlingen veel vaker iets opgestoken te hebben over literaire achtergronden dan de docenten, zelfs onder ideale omstandigheden, konden vermoeden. Op andere punten waren de docenten juist wat te optimistisch. Leerlingen hadden bij voorbeeld minder opgestoken op het gebied van niet-literaire achtergronden dan de docenten hadden verwacht en wenselijk vonden. De Gerealiseerde Opbrengst bleef hier duidelijk achter bij de Verwachte en de Ideale Opbrengst.

In de tweede plaats laten docenten met betrekking tot het ideale curriculum een gezamenlijke voorkeur zien, waarin meer aandacht is voor kennis en inzicht en voor literaire en niet-literaire achtergronden, en iets minder aandacht voor de literaire werken zelf en voor het ontwikkelen van vaardigheden (bv. op het gebied van informatieverwerking) dan in de huidige situatie. Vooral wat kennis en inzicht betreft lagen de huidige en de ideale onderwijssituatie ver uit elkaar. Kennelijk is er sprake van onvrede. Deze onvrede heeft vooral betrekking op de kennis van en het inzicht in literaire en niet-literaire achtergronden en veel minder op de kennis van en het inzicht in tekstanalyse en de relatie tekst/lezer.

Het onderzoek waarover wij rapporteerden, was vooral exploratief van aard. Hoe gaan we nu verder? Allereerst zou het learner report als evaluatie-instrument voor het literatuuronderwijs verder verfijnd moeten worden. Nader onderzoek naar de betrouwbaarheid is wenselijk, zowel wat de codering betreft, als het invullen door docenten en leerlingen. Een stabiliteitsonderzoek behoort hierbij tot de mogelijkheden.

Een bezwaar tegen het kwantificeren van leeruitspraken kan zijn dat kwantificering geen rekening houdt met de 'breedte' of specificiteit van de uitspraak, noch met het gewicht dat respondenten aan een uitspraak hechten. De kwantitatieve benadering zoals wij die in deze studie hanteerden, gaat ervan uit dat het relatieve aantal uitspraken per onderscheiden categorie correleert met het belang dat men hecht aan deze categorie en de kwaliteit van de kennis die men over die categorie heeft verworven.

Het noemen van een onderscheiden doelstellingendomein (categorie van leeruitspraken) duidt erop dat respondenten hun leerervaringen op een zekere manier verkavelen. Als er verscheidene uitspraken worden gedaan die binnen één categorie vallen, kan men veronderstellen dat dit domein blijkbaar bij de respondent (docent of leerling) goed ontwikkeld is. Als een docent leerlinggericht literatuuronderwijs wil geven of geeft, zal zij beter in staat zijn specifieke doelstellingen binnen dit domein te formuleren en zullen leerlingen die dit onderwijs kregen, specifiekere leereffectzinnen rapporteren. In vervolgonderzoek is validiteitsonderzoek naar deze vooronderstelling zinvol.

Verder onderzoek naar de vorm en aanbestedingswijze is evenzeer gewenst. In dit onderzoek hebben we alle leerlingen eenzelfde instrument voorgelegd, waarin dezelfde volgorde van domeinen van leerervaringen werd gehandhaafd.

Dat kan wellicht vertekeningen veroorzaken: leerlingen kunnen hun kruit op het eerste leerervaringendomein verschoten hebben. Door de volgorde van de domeinen te variëren kan dit effect experimenteel onderzocht worden⁶.

Het invullen van een open learner report is moeilijk, in het bijzonder voor docenten die zich in hun leerlingen moeten inleven. Bovendien is het analyseren van open learner reports arbeidsintensief en (dus) kostbaar. Dit maakt het instrument in open vorm minder geschikt voor peilingsonderzoek. Voor dit doel zou een meer gesloten instrument ontwikkeld moeten worden, waarvan de validiteit moet worden vastgesteld, bijvoorbeeld door de resultaten verkregen via de gesloten versie(s) te relateren aan de open vorm van het learner report.

Noten

1. Het Ministerie van Onderwijs vond het bij voorbeeld noodzakelijk het werk van de Commissie Vernieuwing Examens Nederlands te doen ondersteunen door een empirisch doelstellingenonderzoek.
2. Om een indruk te krijgen van het onderwijsaanbod op het gebied van literatuur is gebruik gemaakt van een gesloten vragenlijst die door alle docenten is ingevuld. Een deel van de vragen was ontleend aan de vragenlijst van Thijssen (1985).
3. De analyse van de leerzinnen is voor het grootste deel uitgevoerd door Milja Vels en Bieheke Verheyke, studenten Nederlands aan de UvA die ook aan de constructie van het classificatieschema en aan de dataverzameling een belangrijke bijdrage hebben geleverd.
Een deel van de leerzinnen werd door deze twee onafhankelijk werkende beoordelaars gecodeerd om een indruk te krijgen van de betrouwbaarheid van de coderingen. De overeenstemming was in eerste instantie matig: het percentage overeenstemmende classificaties varieerde van ongeveer 40 bij docentuitspraken tot 65 bij leerlinguitspraken. Vooral docentuitspraken waren vaak voor meer dan één uitleg vatbaar. Daarom is in voorkomende gevallen aan één uitspraak een dubbele code toegekend.
4. De chikwadraatwaarden voor de toetsingen voor de Ideale, Verwachte en Gerealiseerde Opbrengst waren respectievelijk: 18.55 (p .03), 17.98 (p .04) en 19.78 (p .02), bij negen vrijheidsgraden.
5. De chikwadraatwaarden voor de toetsingen voor de Ideale, Verwachte en Gerealiseerde Opbrengst waren respectievelijk: 13.67 (p .13), 17.66 (p .04) en 29.09 (p .00), bij negen vrijheidsgraden.
6. Een onderzoek naar een dergelijk effect wordt momenteel door de SCO (Vergeer) en het ILO (Rijlaarsdam & Hupperts) uitgevoerd met betrekking tot leerervaringen bij de nieuwe examens Klassieke Talen.

Bibliografie

- Aengevaeren, A., W. van den Bosch en J. Thissen (1984). *Evaluatie in het literatuuronderwijs. Een bewerking van het artikel 'Evaluation of learning in literature' van Alan C. Purves (1971)*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen.

- Blok, H. (1987). *Taal voor alledag*. Feiten en meningen over het taalgebruik van LBO- en MAVO-leerlingen in alledaagse situaties. 's-Gravenhage, SVO.
- Eisner, E.W. (1969). Instructional Objectives and Educational Encounters in Education. In: J. Popham (ed.), *Instructional Objectives: An Analysis of Emerging Issues*. Chicago.
- Glopper, K. de (1988). *Schrijven beschreven*. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage, SVO.
- Groot, A.D. de (1974). The problem of evaluating national educational systems. In: H.F. Crombag & D.N. de Gruyter (Eds.), *Contemporary issues in educational testing*. Den Haag, Mouton, 9-27.
- Groot, A.D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. In: *Handboek voor de onderwijspraktijk: Deel 2. Ontwerpen van onderwijs* (2.3. Gro. A.1 - 2.3. Gro. A.24). Deventer, Van Loghum Slaterus.
- Hofstee, W. K. B. (1980). *De empirische discussie*. Meppel, Boom.
- Kamp, M. van der (1980). *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, SVO-reeks 29.
- Kesteren, B.J. van (1989). Gebruiksmogelijkheden van het Learner Report. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 14, nr. 1, 13-29.
- Moor, W. de (red.) (1990). *Stiefkind en bottleneck: De toetsing in het literatuuronderwijs*. (Verslagboek 3e Conferentie Literatuuronderwijs). Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen K.U.N.: Nijmegen.
- Purves, A.C. (1971). Evaluation of learning in literature. In: B.S. Bloom, J.T. Hastings & G.F. Meads (Eds.), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, 697-767.
- Rijlaarsdam, G. (1989). Eindtermen Nederlands en onderzoek. *Spiegel* 7, nr. 2, 65-73.
- Rijlaarsdam, G. & H. Blok (1988). De taalvaardigheid van PABO-studenten; prestaties tegenover verwachtingen en idealen. *Onze Taal* 57, 178-181.
- Thijssen, M.J.W. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo*. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk. Nijmegen, diss.
- Thissen, J., L. van Gastel, J. Laarhoven et al. (1986). *Purves (1971) revisited. De beoordeling van een aantal schoolboeken voor het literatuuronderwijs Nederlands op grond van een analyse van de daarin gegeven opdrachten*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Zwarts, M. et al. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem, Cito, PPON-reeks nr. 2.

Bijlage I: Toelichting op de categorieën in het classificatieschema

GEDRAG

1. Kennis

Het gaat hierbij niet alleen om het reproduceren van feitenkennis, maar ook om het tonen van "kennis over de wereld" en inzicht in complexe verschijnselen en structuren. Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd hoe mensen vroeger dachten over literatuur."
- "Ik weet nu wat literatuur ongeveer inhoudt."

2. Vaardigheid

Hiertoe behoren leerzinnen waarin de leerling aangeeft een bepaalde vaardigheid te beheersen. Voorbeelden:

- "Ik heb gemerkt dat ik een verhaal kan analyseren."
- "Ik heb geleerd dat ik een gedicht kan schrijven."

Daarnaast omvat deze categorie ook uitspraken m.b.t. de procedurele kennis waarover de leerling beschikt. De leerling heeft geleerd hoe iets gedaan of aangepakt moet worden; of de vaardigheid ook daadwerkelijk beheerst wordt, blijft de vraag. Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd hoe je een verhaal moet analyseren."
- "Ik heb geleerd hoe ik een samenvatting moet maken."

3. Positieve attitude

Deze categorie omvat uitspraken waarin de leerling een positief oordeel velt over iets. De leerling kan bij voorbeeld iets (wel) leuk, plezierig of prettig vinden. Ook kwalificaties als "makkelijk", "nuttig", "interessant", "belangrijk" of "mooi" houden een positieve waardering in. Uitspraken waarin de leerling leesplezier tot uitdrukking brengt en evaluatieve uitspraken over literaire werken vallen in deze categorie. Voorbeelden:

- "Ik heb gemerkt dat ik boeken lezen leuk vindt."
- "Ik heb ontdekt dat ik een gedicht soms wel mooi vind."
- "Literatuurgeschiedenis vind ik best wel belangrijk."

4. Negatieve attitude

Deze categorie vormt uiteraard een tegenhanger van de vorige categorie en omvat de uitspraken die een negatieve waardering inhouden: een hekel hebben aan iets, iets vervelend, moeilijk, nutteloos, onbelangrijk, stom of lelijk vinden. Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd dat literatuur alleen maar leuk is voor de leraar Nederlands."
- "Ik heb geleerd dat de literatuurlessen pure tijdverspilling zijn."

5. Overig gedrag

Dit is een restcategorie waarin uitspraken zijn opgenomen die in geen van de andere categorieën ondergebracht konden worden.

Bibliografie

Aangevaren, A., W. van den Bosch en J. Thissen (1984): *Evaluatie in het literatuuronderwijs. Een bewerking van het artikel 'Evaluation of learning in literature' van Alan C. Fowler (1971)*. Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen.

INHOUD

1. *Literaire werken*

Deze categorie omvat uitspraken waarin de leerling aangeeft iets geleerd te hebben over schrijvers, gedichten, verhalen, romans of toneelstukken. Het begrip "literair werk" hebben we ruim opgevat: het omvat niet alleen de canon, maar ook boeken die gewoonlijk tot de triviale literatuur gerekend worden. Voorbeelden:

- "Ik heb ontdekt dat de Nederlandse literatuur ernstig, sloom en ouderwets is."
- "Ik heb geleerd dat gedichten oersaai zijn."
- "Ik heb gewoonweg meer schrijvers en boeken leren kennen."

2. *Literaire achtergronden*

Deze categorie omvat uitspraken m.b.t. de biografie van auteurs en m.b.t. literatuurgeschiedenis. Daarnaast bevat deze categorie ook uitspraken die betrekking hebben op de produktie van literatuur (hoe komt een boek tot stand, hoe werkt een uitgever) of de receptie van literatuur (hoe worden literaire werken ontvangen in de pers, hoe stonden mensen vroeger t.o.v. literatuur). Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd dat Wolkers geen vieze vent is."
- "Ik heb geleerd wat de Romantiek inhoudt."
- "Ik heb geleerd hoe de literatuur van vandaag tot stand is gekomen."
- "Ik weet nu hoe vroeger over literatuur gedacht werd."

3. *Niet-literaire achtergronden*

Hieronder valt achtergrondinformatie die niet uitsluitend op literatuur betrekking heeft, maar breder van aard is, zoals algemeen culturele, sociaal-maatschappelijke, politieke of algemeen historische achtergronden. Het kan zijn dat dit soort informatie rechtstreeks door de docent wordt aangeboden, de leerling kan ook op een meer indirecte manier, via de literaire werken die hij moet lezen, hierover wat opsteken. Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd dat veel mensen vroeger niet konden lezen of schrijven."
- "Ik heb geleerd hoe het eraan toe ging in de middeleeuwen door alle ridderverhalen die we gelezen hebben."
- "Ik heb geleerd dat de Biedermeiertijd een tijd van kneuterigheid en huiselijkheid was."

4. *Analyse en interpretatie*

Hieronder vallen uitspraken die verwijzen naar (structurele) verhaalanalyse of naar de terminologie die bij verhaalanalyse wordt gehanteerd (zoals perspectief, thema, motief, e.d.) Verder kan gedacht worden aan poëzie-analyse (bv. het analyseren van de vorm: bepaalde vormkenmerken, zoals rijmschema's e.d.). Maar ook behoren hiertoe leerervaringen die betrekking hebben op het (leren) interpreteren van teksten of het achterhalen van de bedoelingen van de auteur. We hebben geen onderscheid gemaakt tussen analyseren (van vorm/inhoud) en interpreteren, omdat de leeruitspraken van de leerlingen niet altijd uitsluitend geven wat bedoeld wordt. Voorbeelden:

- "Ik heb gemerkt dat ik het analyseren van een verhaal moeilijker vind dan ik had gedacht."
- "Ik heb geleerd dat een sonnet uit veertien regels bestaat en een bepaald rijmschema heeft."
- "Ik heb geleerd dat er verschillende interpretaties mogelijk zijn van hetzelfde verhaal."

5. Tekst & Lezer

Het gaat hier om uitspraken waarin leerlingen aangeven dat zij boeken op een bepaalde manier lezen (bv. met een bepaald doel, in een bepaald tempo, op een bepaald tijdstip) of waarin zij aangeven dat zij iets geleerd hebben over het eigen leesgedrag of dat van anderen. Verder omvat deze categorie de leerervaringen waarin sprake is van een bepaalde relatie tussen de leerling-lezer en de literaire tekst. Leerlingen kunnen bv. gemerkt hebben dat zij zich kunnen identificeren met personages in een boek, of dat zij door lezen meer zelfinzicht of een groter maatschappelijk bewustzijn hebben gekregen. Voorbeelden:

- "Ik heb gemerkt dat ik moeite heb om m'n aandacht erbij te houden als ik een boek moet lezen."
- "Ik heb geleerd dat je van sommige boeken vrolijk wordt of dat je je ermee kan troosten, maar dat andere boeken je droevig maken."
- "Ik heb veel over mezelf geleerd door boeken te lezen."

6. Taalgebruiken m.b.t. literatuur

Deze categorie heeft betrekking op alle talige activiteiten die leerlingen bij literatuuronderwijs ontplooiën (m.u.v. het lezen van literatuur): schrijven, spreken, luisteren en kijken. De leerling kan geleerd hebben om zelf literaire teksten te produceren (bv. een gedicht schrijven of een hoorspel maken), of hij kan geleerd hebben om *over* literatuur te schrijven of te spreken. Voorbeelden:

- "Ik heb gemerkt dat ik het leuk vind om zelf een verhaal te schrijven."
- "Ik heb geleerd hoe ik een spreekbeurt over een boek moet voorbereiden."

7. Taalgebruiken algemeen

Talige activiteiten die *niet* uitsluitend op literatuur betrekking hebben, maar die algemener van aard zijn en die ook bij andere vakonderdelen dan literatuur aan bod kunnen komen, hebben we in deze categorie geplaatst. Te denken valt aan zaken als spellingregels, het opbouwen van een betoog, gespreks- en discussietechnieken enz. Voorbeelden:

- "Ik heb geleerd dat je een tekst in alinea's moet verdelen."
- "Ik heb ontdekt dat mijn spelling niet al te best is."
- "Ik heb gemerkt dat ik moeite heb om voor mijn mening uit te komen in een discussie."

8. Informatie verwerven

Ook deze categorie is vrij algemeen van aard. De meeste uitspraken in deze categorie hebben betrekking op het zoeken en vinden van secundaire literatuur of op bibliotheekgebruik. Voorbeelden:

- "Ik weet nu hoe ik aan uittreksels moet komen."
- "Ik heb gemerkt dat ik het leuk vind om in een bibliotheek rond te dwalen."

9. Literatuurlessen

Deze categorie is toegevoegd omdat veel leerlingen uitspraken deden over wat zij vonden van de literatuurlessen of van de docent. Deze uitspraken gaan ofwel over het literatuuronderwijs in het algemeen, ofwel over bepaalde onderdelen of werkvormen. Voorbeelden:

- "Ik heb ontdekt dat literatuuronderwijs niet zo saai is, als ik eerst dacht."
- "Ik heb geleerd dat ik een hekel heb aan de verplichte boekenlijst."
- "Ik heb geleerd dat de docent het merkt als je een boek niet gelezen hebt."

10. Overige inhouden

Er bleven leeruitspraken over die binnen geen enkele categorie pasten, bv.

omdat ze te vaag waren of nonsense bevatten (bv. "Ik heb geleerd dat mijn pen leeg raakt als ik veel schrijf").

Schrijfproces en tekstkwaliteit: een tweemaands onderzoeksverslag

1. Inleiding en probleemstelling

Voortdurend stond in het onderzoek naar schrijven het schrijfschrift centraal, sinds de jaren zeventig richtte de aandacht zich vooral op het schrijfsysteem. Het denkproces zoals dat bij het schrijven van een schriftelijk document is daarmee onderwerp van studie geworden. Het onderzoek heeft ons het cognitief- of psychologisch schrijfprocesmodel van Flower & Hayes (1980) opgeleverd. Volgens dit non-lineaire model bestaat het schrijfsysteem uit een aantal onderprocessen die ten opzichte van elkaar hiërarchisch georganiseerd zijn en in voortdurende onderlinge interactie verkeren. De volgende afzonderlijke schakels met dit model zowel complementair als ook discrepant schrijfsysteem te kunnen representeren.

Ten behoeve van de verduidelijking van het model voor het schrijven van zakelijke, intercommerciële teksten, benadrukt Flower & Hayes (1980: 198) de verschillen tussen de schrijfsystemen van goede en slechte schrijvers. Ook door andere onderzoekers zijn schrijfsystemen vaak in aanmerking van verschillen in schrijfsaamdigheid bestudeerd. Met dergelijk onderzoek wordt deze studie te krijgen in die schrijfsystemen waarin goed schrijven met van slechte schrijvers onderscheidt. Dit onderscheid met als schrijfsysteem deel van algemeen geboden cognitieve strategieën door middel van onderwijs te leveren stimuleren.

In zulke onderzoeken worden niveaus van schrijfsaamdigheid (of inhoudelijke variabele) gerelateerd aan aspecten van het schrijfsysteem (de schriftelijke variabele). De bepaling van schrijfsaamdigheid heeft daarbij plaats gevonden op basis van schrijfsaamdigheid die geen deel uitmaakt van de onderzoeksmethodiek. De directe relatie tussen de cognitieve processen waarin goede het schrijven plaatsvinden en de kwaliteitskenmerken van het schriftelijk schrijfsysteem is dan ook niet eerder onderzocht.

In dit tweemaands onderzoeksverslag wordt een samenvatting gegeven van de voornaamste resultaten uit eerder onderzoek naar verschillen in schrijfsysteem tussen goede en slechte schrijvers. Verderop wordt nadruk gemaakt van de wettelijke bevindingen uit een onderzoek naar de toewijding tussen schrijfsysteem en tekstkwaliteit.

2. Resultaten uit eerder onderzoek naar procesverschillen tussen goede en slechte schrijvers

De voortbrenging op het gebied van het schrijfsysteem is een literatuuroverzicht verricht waarin 25 empirische studies van na 1970 betrokken zijn. Dit zijn onderzoeken waarin

