

## Literatuur in functie: de functie van de empirische literatuurwetenschap voor de literatuurdidactiek.

Een bespreking van:

E. Andringa & D. Schram (red.) (1990), *Literatuur in functie*. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

### 1. Inleiding

Het is genoegzaam bekend dat de relatie tussen theoretici en practici in onderwijskringen niet zo rooskleurig is. Leraren bekijken over het algemeen met wantrouwen het werk van onderzoekers en academici. Terwijl deze laatsten op hun beurt ontgoocheld zijn over zoveel wantrouwen en onverschilligheid. Die achterdocht heerst trouwens niet alleen in onderwijskringen, ook vanuit de media komen steeds meer kritische bedenkingen. Zo constateerde Komrij een tijd geleden in NRC-Handelsblad: "De overheid heeft het geld en de sociale medewerkers hebben de tijd. Wat is er mooier dan elkaar een handje te helpen en gezamenlijk een manier te vinden om zowel het geld als de tijd stuk te slaan?" (zie ook in *Met het bloed dat drukinkt heet*. Amsterdam: Arbeiderspers).

Bij zoveel onbegrip wenden sommige onderzoekers zich ontgoocheld af en prediken een onderzoek om het onderzoek (als l'art pour l'art). Anderen nemen de kritiek ter harte, houden een uitgebreid gewetensonderzoek en proberen de relatie met de praktijk te herstellen. Deze laatste gedachte lijkt me aan de basis te liggen van het onlangs opgerichte 'Werkverband Empirische Literatuurwetenschap' (WEL), dat als eerste publikatie nu voor een bundel artikelen gezorgd heeft waarin de inzichten uit de literatuurwetenschap vanuit literatuurdidactisch perspectief bekeken worden.

### 2. Werkverband Empirische Literatuurwetenschap

Het WEL is in ons taalgebied zeker geen overbodige luxe. Empirisch literatuuronderzoek is hier een braakliggend terrein, zodat het een goede zaak is dat Nederlandse en Vlaamse onderzoekers hun krachten bundelen. Zo'n bundeling neemt echter niet weg dat het hier om een gemengd gezelschap gaat. Er is binnen de empirische literatuurwetenschap zelf immers geen eensgezindheid over inhoud en methode van onderzoek. Ook hier is duidelijk nood aan confrontatie, dialoog en samenwerking. Geen gemakkelijke opdracht, want de empirische literatuurwetenschap bestrijkt een gigantisch braakliggend terrein: het gaat om onderzoek naar hoe mensen met literatuur omgaan, hoe literatuur geproduceerd, gedistribueerd,

gerecipieerd wordt. En die aparte gebieden worden dan nog eens met verschillende methodes bewerkt. Op zoek naar een gemeenschappelijk perspectief heeft het WEL voor een didactisch perspectief gekozen om zo het contact met de onderwijspraktijk te herstellen: de empirische literatuurwetenschap heeft immers ook een toepassingsgerichte intentie of pretentie.

Enerzijds wil men de evolutie binnen de empirische literatuurwetenschap aan een breder publiek presenteren, anderzijds wil men onderzoek opzetten dat voor leraren praktisch bruikbaar en/of boeiend kan zijn (om de definitie van normaal functioneel onderwijs hier eens toe te passen). Hier zijn dus onderzoekers van goede wil aan het woord, met een groot hart voor het onderwijs. Hun eerste boek, *Literatuur in functie*, hoort met een zekere welwillendheid benaderd te worden. Al uit de inhoudsopgave blijkt dat het om een moeilijk te recenseren boek gaat. De medewerkers werden dan wel verenigd rond de wervende ondertitel 'Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief', toch is iedereen - geïnspireerd door zijn interesse van het moment - zijn gang gegaan. De redactie heeft deze verzameling artikelen bij elkaar gehouden door een voorwoord, een inleidend hoofdstuk, en een hoofdstuk ter afsluiting. Verder werden de bijdragen onderverdeeld in drie grote hoofdstukken waarop ik later terugkom.

Eerst zal ik ingaan op de twee hoofdstukken die het boek inleiden en afsluiten, omdat ze het initiatief inkaderen. Dat is nodig, want wie de afzonderlijke bijdragen leest, wordt met een bonte waaier van problemen geconfronteerd. Ook dit boek heeft dus iets van de toren van Babel, maar dan wel een toren opgericht ter ere van het literatuuronderwijs, wat aan het bezoek een zeker doel geeft. Het literatuurdidactisch perspectief geeft de schrijvers ook een opdracht mee: welke impact heeft hun onderzoek voor het literatuuronderwijs? Centraal in deze bundel staat dan ook de vraag: welke rol kan de empirische literatuurwetenschap vervullen voor de literatuurdidactiek?

### 3. Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek

Het inleidend hoofdstuk 'Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek' van *Ibsch en Schram* laat zich als zo'n gewetensonderzoek lezen. Maar het is ook een introductie op de recente ontwikkelingen van de empirische literatuurwetenschap. Zo'n ingedikt artikel nog eens samenvatten, lijkt me hier niet wenselijk. Daarom haal ik er enkele tendensen uit die te maken hebben met de relatie tussen empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek.

In de empirische literatuurwetenschap worden de vragen over literatuur anders gesteld. 'Wat is literatuur?' wordt vervangen door het meer pragmatische 'wanneer is, hoe ontstaat literatuur?'. Er wordt zowel gevraagd naar de manier waarop literatuur in het hoofd van de individuele lezer ontstaat, als naar de manier waarop literatuur als systeem in de maatschappij functioneert. Kortom: wat doen mensen met literatuur of wat doet literatuur met mensen? De psychologische en sociologische benadering geven een complementair beeld van een uiterst complex proces.



Sommige literatuurliefhebbers huiveren bij de gedachte dat onderzoekstechnieken uit deze disciplines worden toegepast op het literaire. Ibsch en Schram wijzen erop dat aandacht voor werking en functie van literatuur oude vragen zijn in de literatuur en de literatuurwetenschap. Inderdaad, hoewel het structuralisme de reputatie heeft zich op de tekst als tekst te concentreren, hadden de structuralisten van het eerste uur als Sklovsky en Mukarovsky al heel wat interesse voor de functie van literatuur. Die functie werd omschreven als een gevolg van een samenspel tussen tekst en lezer. Door de 'uitvinding' van de lezer in de moderne literatuurwetenschap kwamen er ook vragen over wat er in zo'n lezershoofd omgaat, welke rasters zijn waarneming, interpretatie en evaluatie bepalen en hoe maatschappelijke instituties dit alles beïnvloeden. Allemaal problemen die om empirisch onderzoek vragen. Maar door al die vraagtekens werden heel wat vanzelfsprekendheden ondermijnd.

De aandacht voor de lezer gaat gepaard met de ontdekking dat er vele soorten lezers zijn, wat impliceert dat er evenveel interpretaties en waardeoordelen mogelijk zijn. Is het bijvoorbeeld mogelijk een hiërarchie te brengen in de behoeften van lezers? Of zijn alle leeservaringen evenwaardig? Bestaat er zoiets als een betere interpretatie of evaluatie? Of is de betekenis van de tekst wat de lezer er van maakt? Bestaat er dan nog wel een literaire competentie of deskundigheid waarop onderwijs toch gebaseerd is of was? In elk geval werd ook het zelfstandig construeren van betekenis sterk gerelativeerd: lezers zijn ook leden van een bepaalde maatschappij, een bepaalde groep of klasse; lezers zijn ook kinderen van hun tijd en van een onvermijdelijke socialisatie....

Met dit laatste begrip zijn we o.a. op school gekomen waar al deze theoretische vragen praktische consequenties hebben. Door het accent te leggen op onderzoek naar lezersreacties heeft de empirische literatuurwetenschap de lezer - dus ook de leerling - in ere hersteld, wat een hele bevrijding betekende van de biografische, de historische, de strenge close-reading methode. Interessant in dit verband zijn bijvoorbeeld de inzichten vanuit de Amerikaanse 'reader-response theory' die samengaan met didactische inzichten uit de jaren zestig/zeventig. Bij beide gaat het om een bezorgdheid over de asymmetrische lessituatie, waarin de autoriteit van de leraar de zelfstandige ervaringen van de leerlingen zou blokkeren. Extreem gesteld blijkt de competentie van de leraar dan eerder een nadeel dan een voordeel voor het onderwijs. Ibsch en Schram vatten de problematiek als volgt samen: "Het gaat de Amerikaanse ontwikkelingspsychologen en psychoanalytici om mensen en hun ervaringen naar aanleiding van teksten en niet om tekstbetekenissen als doel op zichzelf." (p. 16). Hoewel dit niet altijd klopt (Bleich pleit wel degelijk voor confrontatie) is hiermee toch een bepaalde teneur gevat die in heel wat lezersgerichte didactische voorstellen terug te vinden is. Met als gevolg dat het literaire zijn specifieke status verliest - alle teksten kunnen dienen om deze persoonlijke reacties los te maken. Ook de literaire kritiek verliest zijn geprivilegieerde status, aangezien in de reacties van leerlingen vooral het creatieve, het puur persoonlijke ... wordt beklemtoond. Vanuit dit laatste perspectief is het belangrijk dat leerlingen reageren op teksten, hun leeservaring rapporteren en deze

rapportage in de klas analyseren. Dat impliceert een confrontatie met de medeleerlingen én met de leraar, maar de leraar dan wel in de rol van gespreksleider, niet in de rol van expert of overdrager van de cultuur. Die ontkenning van het bestaan van literaire competentie, dit blijven stilstaan bij het persoonlijke (vanuit een te enge definitie van wat creativiteit is) lijkt me alleen te verklaren als een te extreme reactie op het traditioneel onderwijs. Dat neemt niet weg dat de kern van de boodschap heel waardevol is: het gaat erom dat een mens met literatuur leert omgaan, en de functies van literatuur persoonlijk leert ervaren. Maar het is wel de vraag hoe dat het best gebeurt.

Het onderzoek naar lezersreacties is van groot belang, maar als men ze empirisch vaststelt en men zich erbij neer legt, dan is er geen sprake meer van ontwikkeling, iets wat onderwijs toch beoogt. Een leraar ervaart immers vlug dat de referentiekaders waarmee de leerling 'spontaan' reageert op een tekst vaak onvoldoende gevormd zijn. Of ook wel dat volgens die leraar de leerling het verkeerde kader toepast op een tekst die iets heel anders wil. Ook in dit verband is empirisch onderzoek noodzakelijk, ingekaderd in een didactisch concept. In dat concept staat de lezer centraal, maar hij dient geconfronteerd te worden met andere kaders, met de vele functies die literatuur voor hem kan hebben.

Om machtsvrije communicatie te bereiken moet de leraar zijn kennisvoorsprong zoveel mogelijk met de leerlingen delen. Zo wordt hun de kans gegeven van de mogelijkheden van de cultuur te profiteren. De vrijheid van keuze is dus een gevolg van competentie.

In het afsluitend hoofdstuk wordt deze redenering door *Andringa* verdedigd. En zij geeft de empirische literatuurwetenschap een opdracht binnen dit algemeen didactisch concept. Dat is uiteraard een project op langere termijn, waaraan de verschillende deelonderzoeken een bijdrage kunnen leveren. *Andringa* ontwerpt een mogelijk scenario voor zo'n project. Als eerste stap gaat het om het maken van een inventaris van interesses, leeservaringen, vaardigheden, (lees)functies die bij leerlingen aanwezig zijn. Op basis daarvan kan geprobeerd worden vast te stellen wat men wil stabiliseren, uitbreiden of veranderen. Het zal duidelijk zijn dat daarvoor een sterk bewustzijn noodzakelijk is van de handelingsprocessen die het lezen vergt, de mogelijkheden van bepaalde teksten.

Een derde stap heeft te maken met de praktische uitwerking: het afstemmen van de lesmethode en het materiaal op hetgeen men wil bereiken. Belangrijk in dit verband is het inzicht dat de waarde van een methode afhangt van haar bedoeling. Onderzoek geeft steeds meer redenen om te besluiten dat afwisseling van methoden positief werkt, zeker omdat zo ook andere functies en/of effecten van het lezen van literatuur worden doorgegeven. Leraren horen zich dan wel bewust te zijn van de gehanteerde methode, wat niet makkelijk is aangezien routines vaak 'natuurlijk' lijken. Er is in empirisch onderzoek geregeld gewezen op het gevaar van het ontstaan van een typisch schools discours dat vervreemdend werkt, aangezien het zinvolle manieren van communicatie met en over literatuur in de weg staat. Voortdurende reflectie is dan weer de boodschap; precies empirisch



onderzoek van de onderwijspraktijk kan als eye-opener fungeren (zie verder bijvoorbeeld de bijdrage van Van Peer en Marschall over het parafraseren). De laatste stap is onvermijdelijk de evaluatie. Vaak een sprong in het duister, zeker voor het literatuuronderwijs waarvan het resultaat moeilijk te meten is. In elk geval draait de evaluatie rond de vraag of het onderwijs iets gedaan heeft aan de leesmotieven, interesses ... van de leerlingen. Een moeilijke kwestie waarmee de leraar dagelijks geconfronteerd wordt en waarbij hij ongetwijfeld hulp kan gebruiken.

In elk geval blijkt nog maar eens - én dat wist u al - dat het lezen van literatuur een complex proces is waarbij zowel cognitieve als emotionele processen een rol spelen, waarbij zowel algemene taalvaardigheid als specifiek literaire competentie van belang is, waarbij zowel kennis van genres, schrijvers, literatuurgeschiedenis, stromingen... als kennis van de wereld een rol speelt. Waarbij - dat zal elke leraar uitroepen - alles staat of valt met de motivatie van de leerling.

Niemand zal van *Literatuur in functie* verwachten, dat het voor al deze problemen allesverklarende onderzoeken en pasklare oplossingen biedt. Maar in het afsluitend hoofdstuk van Andringa wordt een helder en goed geargumenteerde kader aangeboden waarin zowel het literatuuronderwijs als het empirisch onderzoek een plaats vindt. Belangrijk in dit verband is dat de verschillende methodes van onderzoek of van onderwijs uiterst verdraagzaam benaderd worden; zij krijgen een plaats in het kader.

Tot nu toe heb ik het openingshoofdstuk en het slothoofdstuk becommentarieerd en het wordt dus tijd dat ik iets meer zeg over de onderzoeken die in dit boek zijn opgenomen. Het is niet mogelijk de verschillende bijdragen onder één noemer te bespreken, dus zal ik mij beperken tot een kort overzicht van wat de lezer in dit boek kan vinden. De bijdragen werden, zoals gezegd, verdeeld in drie afdelingen: ontwikkeling in literaire competentie (1), lezerseigenschappen en teksteigenschappen (2), overdracht van literatuur (3).

#### 4. Literaire competentie

De eerste afdeling handelt over 'ontwikkeling in literaire competentie'; het accent ligt hier op factoren die van belang zijn om literatuur te begrijpen en te waarderen. In het openingsartikel stelt *Andringa* de vraag 'Leeservaring: wat maakt het uit?'. Via een analyse van reacties op een verhaal van Hotz probeert zij inzicht te krijgen in de verschillende manieren waarop soorten lezers met hetzelfde verhaal omgaan. Door vergelijking van de diverse reacties kunnen immers de eigenschappen en structuren die belangrijk zijn voor het receptieproces opgespoord worden. De leraar wordt dagelijks geconfronteerd met die lezersreacties, met het feit dat zijn leerlingen verhalen en gedichten beoordelen op basis van hun persoonlijke verwachtingen over literatuur. Als die verwachtingen niet kloppen en als de lezer geen andere manier van begrijpen kan inschakelen, dan raakt hij in verwarring. Een beter inzicht in dit proces in het algemeen en in het bijzonder (bijvoorbeeld

welke genreconventies worden door bepaalde lezers gehanteerd?) is van centraal belang voor de interactie in het literatuuronderwijs.

In haar bijdrage doet Andringa verslag van het leesproces bij geoefende en niet-geoefende lezers. Het gaat om verschillen in leesstrategieën en uiteindelijk om de relatie tussen leesvaardigheid en plezier. Andringa besluit genuanceerd: "Men zou voorzichtig kunnen concluderen dat die lezers die een breder handelingsrepertoire hebben in staat zijn samenhang tot stand te brengen op meer niveaus, eerder een zinvolle representatie vormen. Hiermee zou de kring van het toekennen van 'tekstzin' en 'zin van het lezen' weer gesloten zijn." (p. 44). Deze uitspraak kan misschien triviaal klinken, maar toch wordt hier een belangrijke correctie verwoord op een literatuuronderwijs waarin men zich tevreden stelt met het feit dat leerlingen sowieso reageren. Dát is uiteraard belangrijk en het is een voorwaarde voor onderwijs, maar het is geen onderwijs in de volle betekenis van het woord.

In de tweede bijdrage stelt *Toussaint-Dekker* zich de vraag of het leesgedrag in de moedertaal de vaardigheden van het lezen in vreemde taal beïnvloedt aan de hand van het onderkennen van ironie. Vooral flexibele en nieuwsgierige lezers die bereid en in staat zijn hun verwachtingspatroon bij te stellen, bleken de beste lezers te zijn. Naast het onderzoeksverslag vindt de leraar in dit artikel een aantal interessante ideeën om *Le Petit Prince* in de klas te behandelen.

Ook *Van Assche* heeft het in zijn artikel over het boeiende probleem van de waardering van ironie: in hoeverre kennen leerlingen ironische betekenissen aan een gedicht toe, en welke factoren zijn daarbij in het geding? Behalve een kleinschalig onderzoek bevat dit artikel een literatuurwetenschappelijk geïnspireerde uitweiding over ironie als literair fenomeen.

*Steen* geeft in zijn bijdrage eveneens een interessante inleiding op zijn onderwerp: de metafoor. Wat het eigenlijke onderzoek betreft doet Steen verslag van een (kleine) empirische peiling naar de verhouding tussen de ontwikkeling van metaforische en literaire competentie.

In deze laatste drie bijdragen is het gerapporteerde onderzoek relatief klein (vergeleken met de algemene inleiding over het onderzochte fenomeen), en bij de resultaten zullen toch heel wat leraren de schouders ophalen. Het gaat om kleine aanzetten, die eerder aardig dan merkwaardig zijn.

## 5. Lezers- en teksteigenschappen

De tweede afdeling van het boek is gewijd aan 'Lezerseigenschappen en teksteigenschappen'.

*Lichter* gebruikt epigrammen van Brecht (bij oorlogsfoto's uit het Amerikaanse tijdschrift *Life*) om de vraag te stellen naar de mogelijke invloed van woord en beeld op het receptieproces (waarbij hij ook wijst op de rol van achtergrondkennis: zien mensen die de oorlog meegemaakt hebben de beelden anders?). Het onderzoek laat zien dat Brechts fotogrammen niet emblematisch maar, overeenkomstig zijn bedoelingen, dialectisch worden gelezen. Didactisch interessant is de



suggestie - geïllustreerd aan de hand van vele voorbeelden uit de interviews - dat dit foto- en tekstmateriaal van Brecht aanleiding kan zijn voor een interessant klasgesprek, waarin niet alleen gepraat wordt over de historische werkelijkheid die de foto's toont, maar "ook over de wijze waarop Brecht die interpreteerde en bovendien over de manier waarop de lezers van nu zijn fotogrammen 'verder' denken," (p. 152). Het is een manier om het persoonlijke te confronteren met het esthetische, het culturele, het historische. Dat vraagt achtergrondkennis, want zoals we nu toch wel weten: lezen is niet alleen een kwestie van taalbeheersing en/of het zorgvuldig kunnen bestuderen van een tekst. Lezen heeft veel te maken met het zich eigen maken van culturele achtergronden.

Over dat aspect buigt *Tuk* zich in zijn bijdrage over de receptie van Duitse gedichten door leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Er wordt nagegaan op welke wijze bekendheid met de maatschappelijke culturele context van een Duitstalig gedicht het begripsproces beïnvloedt bij Duitse en Nederlandse middelbare scholieren. Het besluit is ook weer zo verrassend niet: voor het lezen van alle literatuur geldt dat het begrijpen van een tekst een interactief proces is tussen de tekst en de voorkennis van de lezer, maar voor het lezen in een vreemde literatuur kunnen extra-problemen ontstaan in verband met schema's van voorkennis die taal- en cultuurgebonden zijn. Als besluit pleit *Tuk* voor de noodzakelijke herwaardering van de 'kennis van land en volk', en specifiek voor het belang van het literatuuronderwijs in het vreemdetaal-onderwijs. Precies de literatuur kan volgens *Tuk* immers een belangrijke bijdrage leveren tot een vorm van interculturele communicatie én kan aanleiding en bron zijn om culturele achtergrondkennis te behandelen.

In 'Zullen onze helden erin slagen...?' heeft *Rutten* het over het oproepen van vragen om lezers te boeien; specifiek onderzoekt hij in welke mate deze vragen bijdragen tot de boeiende werking op lezers. Uit het onderzoek komen uiteindelijk weinig of geen besluiten; *Rutten* beschouwt zijn werk slechts als een fundament voor vervolgonderzoek.

## 6. Overdracht van literatuur

In de derde afdeling bestaat de kans dat de leraar heel rechtstreeks wordt aangesproken, aangezien hier de 'overdracht van literatuur' het overkoepelende perspectief biedt. 'Overdracht' is immers een synoniem voor onderwijs, hoewel er ook meer mee bedoeld wordt dan de schoolse socialisatie: ook de media doen aan overdracht. In dat verband dient het onderzoek van *Segers* vermeld te worden; hij gaat na op welke grond de leerlingen literaire kritieken beoordelen (literatuuroverdracht via de media).

Direct op de onderwijspraktijk gericht is de bijdrage van *Geljon en Schram* die een vergelijkend empirisch onderzoek uitvoeren op de identificerende of de affectieve lesmethode (waarin de leerling centraal staat) en de tekstbestuderende, meer cognitieve lesmethode (waarin de tekst meer centraal staat). Hoewel met dit

onderzoek zeker het laatste woord over deze brandende kwestie niet gezegd werd, is dit een interessante bijdrage tot het debat. In het besluit wordt in de discussie één en ander gerelativeerd: "Er is voorlopig geen reden de identificerende methoden te verkiezen boven de tekstbestudering. Ons is echter wel gebleken dat het interview een gemakkelijk hanteerbare en gewaardeerde didactische werkvorm is die een zeker effect sorteert en daarom in het literatuuronderwijs een plaats verdient als aantrekkelijke variatie op de meer gebruikte lesmethoden." (p. 218). Het gaat inderdaad niet meer om een welles-nietes discussie maar om een genuanceerde evaluatie van verschillende methoden en werkvormen die allemaal hun voor- en nadelen hebben.

Dat vraagt van de leraar reflectie op en (dus) een sterk bewustzijn van leerstof en methode. Daarom valt er ook veel te verwachten van onderzoek rond interactiepatronen in het literatuuronderwijs, zoals dat in dit boek door *Van Peer en Marschall* werd uitgevoerd. Zij hebben het over de didactische relevantie van het parafraseren en herhalen wat al geregeld in empirisch onderzoek geconstateerd werd: schoolse communicatie vertoont verschillen met alledaagse interactievormen. Dát is niet noodzakelijk verkeerd, het kan zelfs voordelen hebben en uiteindelijk is het zelfs gedeeltelijk onvermijdelijk: ook de school is immers een sociale institutie waarin zich bepaalde communicatievormen ontwikkelen. Het komt er alleen op aan dat leraren zich goed bewust zijn van het soort interactie dat zij voeren en daartoe is reflectie in de lerarenopleiding en nascholing hoogst noodzakelijk. En die reflectie kan door empirisch onderzoek - bij voorkeur zouden studenten en leraren daarin betrokken moeten worden - gestimuleerd worden.

Na een analyse van het begrip parafraseren, stellen *Van Peer en Marschall* de vraag: "waarom de docent toch voor dit 'populaire' register kiest en in zijn parafrase niet dichter bij de oorspronkelijke tekst blijft." (p. 262). Zij blijven stilstaan bij een opmerking van een leerling die op de vraag naar de betekenis van een fragment ("Och mijn hart hoe reack ick van uw hals?") uit het gedicht 'Galathea' van Hooft, antwoordt "Heel hard zuigkuisen". De leraar parafraseert het fragment verder: "Ja dus, gewoon een, ja iets aardigs, net zoals je 'schatje' of ... weet ik wat je, wat jij zou zeggen (...).".

*Van Peer & Marschall* wijzen op de gevaren van een dergelijke communicatie over het gedicht: het "genre van het Petrarca-sonnet (waar Hooft op voortbouwt), noch de conventionele persona in de Renaissance-lyriek wettigen een dergelijke interpretatie." Hier wordt het gevaar gesignaleerd dat de parafrase als didactisch middel zelf-ondermijnd wordt. Dit onderzoek en de commentaar lijken me rechtstreeks bruikbaar in de lessen vakdidactiek; didactici kunnen dan verder gaan - wat de onderzoekers niet deden - door betere vormen van parafraseren te suggereren en uit te testen in de klas. Het gaat immers niet om het afschaffen van de parafrases, maar om het vinden van betere parafrases.

Empirisch onderzoek rond de overdracht zou moeten leiden tot herkenning van en inzicht in de wijze waarop literatuuroverdracht plaatsvindt. En dat hoort de basis te zijn voor een (her)bezinning op methoden en doelen in het literatuuronderwijs op school.



Zoals hierboven al gezegd eindigt het boek met een bijdrage van Andringa waarin het (geleverde) empirisch onderzoek in didactisch perspectief geplaatst wordt. Ik hoop dat de meeste leraren het einde van het boek halen, want deze bijdrage is helder en enthousiasmerend geschreven en ze biedt een perspectief om verder onderzoek in te situeren. Een gedeelte van het hoofdstuk 'ter afsluiting' was dus beter als voorwoord gepubliceerd. Andringa toont de weg in de toren van Babel, en legt uit waarom hij gebouwd werd: niet om dé methode in de hemel te vinden, maar om te leren werken met wat we weten van de aarde en met een onvermijdelijk methodenpluralisme.

In het voorwoord van *Literatuur in functie* werd het doel van het initiatief beschreven: de lezer bekend maken met empirisch onderzoek in de literatuurwetenschap én ook laten zien hoe methoden en resultaten didactisch bruikbaar zijn. Daarin is dit boek aardig geslaagd, maar het vraagt natuurlijk naar meer en beter. Misschien moet meer gedacht worden aan één belangrijk onderwerp, een probleemgebied uit het literatuuronderwijs, waarvoor de redactie de medewerkers warm maakt. Deze keer krijg je als lezer een bonte verzameling van bijdragen voorgeschoteld, die door een voorwoord, een inleidend en een slothoofdstuk tot een geheel werden gepresenteerd. Een tour de force waarvoor ik wel waardering heb, maar het blijft een goocheltruuk.

de Katholieke Universiteit Nijmegen haar  
doctoraal Nederlandse taal- en letterkunde, specialisatie Vakdidactiek. Thans  
werkzaam als coördinator en docent Nederlands in de sector Dienstverlening en  
gezondheidszorg van het Spectrum-College, Breda, scholengemeenschap voor  
(K)MBO en Volwasseneneducatie te Breda.

Adres: Heusenhouwastraat 282, 4817 WH Breda, telefoon: 076-811943.

Mariake Hager (1958) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde en Toegepaste  
Taalkunde in Nijmegen, met als specialisatie tweetaligheid en Nederlands als  
tweede taal. Zij is sinds 1982 als vakinhoudelijk medewerker aan het Instituut  
voor Leerplanontwikkeling (SLO) verbonden, waar ze werkt aan het Onderwijs  
Nederlands als tweede taal en eigen taal en cultuur (m.a. Moluks-Maleis) in de  
projecten CUMI en LEGIO. Sinds augustus 1989 werkt zij binnen de afdeling  
AVO op het project Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalsker-  
ders.

Adres: SLO, afdeling AVO, Postbus 3941, 7800 CA, Enschede, tel: 053-840559  
(secr.).

Kather de Jong (1966) studeerde Taal- en Literatuurwetenschap in Tilburg, met  
als specialisatie Taal en Minderheden. Zij is in 1990 als vakinhoudelijk medewer-  
ker verbonden geweest aan de SLO binnen de afdeling AVO bij het project  
Nederlands als tweede taal voor gevorderde tweede-taalskerders. Momenteel werkt  
zij aan een proefschrift op het gebied van tweetalig onderwijs aan Boston  
University.

Adres: One Robeson Street, Boston - MA 02130, U.S.A.

(manuscript aanvaard 29 augustus 1991))

