

Reflectie en Onderzoek in de lerarenopleiding. Work in progress aan de Rijksuniversiteit van Gent.

1. Inleiding

De universitaire lerarenopleiding in Vlaanderen wordt door de studenten gevolgd tijdens hun vakopleiding. Die toestand bezorgt de lerarenopleiders behalve chronisch tijdgebrek ook een slecht geweten. De keuze om tijdens de lerarenopleiding onderzoeksopdrachten te geven betekent onvermijdelijk dat er van de andere onderdelen van de opleiding afgeknabbeld wordt. De studenten vragen vooral praktische tips én meer praktijkervaring. Uiteraard is het de taak van vakdidactici en mentoren aan die behoeften te voldoen, maar we beschouwen het ook als onze plicht reflectie op het lesgeven op gang te brengen. Die theoretische bezinning - zo hopen wij - kan de kwaliteit van het lesgeven verhogen.

Precies om de relatie tussen praktijk en theorie te verbeteren hebben wij als onderdeel van de lerarenopleiding een vorm van onderzoek geïntroduceerd. Aan de hand van opdrachten hopen wij theoretische inzichten met de ervaringen van de studenten te confronteren. Met theorie bedoelen we zowel de theorie van de moedertaaldidactiek, als de theorie die in 'het vak' zelf geleerd wordt (literatuurgeschiedenis, literatuurwetenschap, taalwetenschap). Tijdens hun opleiding zouden de studenten moeten reflecteren op hun vak en uiteraard op de hele didactische communicatie. Wat willen we bereiken? Vooreerst een betere reflectie op de onderwijspraktijk, in de hoop dat die leidt tot een bewustere en betere lespraktijk. Op langere termijn impliceert dat het aanzwengelen van een blijvende behoefte aan reflectie, de basis van een theoretisch bewustzijn. Wie zijn automatisen opmerkt, is immers geen automaat.

Deelnemen aan onderzoek vinden we dus een belangrijk onderdeel van de lerarenopleiding. In dit artikel behandel ik twee voorbeelden van een (bescheiden) poging om onderzoeksopdrachten in de lerarenopleiding te integreren. Eén ervan zal ik wat uitgebreider behandelen.

2. Eerste voorbeeld: een sfeerbeeld van het moedertaalonderwijs.

Tijdens een eerste les vakdidactiek kregen de studenten een overzicht van de stand van zaken in het moedertaalonderwijs. Een aantal belangrijke tendensen binnen de retoriek over het moedertaalonderwijs werden op een rijtje gezet (bijvoorbeeld de klemtoon van het traditioneel onderwijs op literatuur en grammatica, bijvoorbeeld een aantal vernieuwingstendensen verzameld rond begrippen als creativiteit,

communicatie, normaal-functioneel onderwijs, autonomie, thematisch onderwijs etc.) (zie Sturm 1984, Daems 1984).

Wij vroegen onze studenten een verslag te schrijven waarin het theoretische overzicht van de stand van zaken binnen het moedertaalonderwijs geconfronteerd werd met hun eigen ervaringen als leerling (merkten ze voorbeelden van vernieuwend moedertaalonderwijs en zo ja, hoe hebben ze die ervaren?), en tijdens hun stage (tot de stage behoort ook de opdracht een aantal lessen bij te wonen, ook hier werd gevraagd naar voorbeelden van bepaalde soorten moedertaalonderwijs). De antwoorden dienden in verschillende rubrieken, die door Daems 1984 en Sturm 1984 opgesteld werden als kenmerken van de vernieuwing in het moedertaalonderwijs, ingevuld te worden.

Die gegevens werden door de medewerkers van de vakdidactiek verwerkt, zodat wij tijdens de volgende lessen studenten konden confronteren met hun eigen uitspraken en gegevens over de stand van zaken van het moedertaalonderwijs. Studenten die met dit raster van vernieuwingsmogelijkheden hun eigen moedertaalonderwijs en hun eerste praktijkervaring benaderd en 'ondervraagd' hebben, worden aldus geconfronteerd met de precieze betekenis van die retoriek.

Tegelijkertijd kregen we zo ook een sfeerbeeld van het moedertaalonderwijs (voor een uitgebreide bespreking van de resultaten verwijs ik naar Soetaert & Rowan 1988, 1990). Dit sfeerbeeld gaf een heel ander resultaat dan een onderzoek waarin leraren aan het woord werden gelaten (Thissen e.a. 1989). Kort samengevat: volgens de getuigenis van leraren Nederlands blijkt het communicatieve paradigma in Vlaanderen te domineren, volgens die van de studenten (vanuit hun ervaring als leerling en later als stagiair) blijkt het traditionele paradigma te domineren (moedertaalonderwijs is in de hoogste jaren vooral literatuuronderwijs). Door hun eigen reflectie en onderzoek worden de studenten met hun neus op het verschil tussen retoriek en praktijk gedrukt en zo worden ze dus ook geconfronteerd met de haalbaarheid van bepaalde theoretische voorstellen.

3. Tweede voorbeeld: een project rond F.B. Hotz

In de eerste onderzoeksopdracht lag de nadruk op de confrontatie van de theorie van de vakdidactiek met de praktijk. Voor een tweede onderzoeksopdracht hadden we een confrontatie op het oog tussen de academische kennis opgedaan tijdens de vakopleiding en het onderwijs, én wat leerlingen horen te kennen en te kunnen als we het over literaire competentie hebben. Vakkennis (én reflectie op die kennis) wordt hier herzien vanuit het perspectief van de overdracht in de klas.

Het onderzoek speelde zich af binnen een project rond het verhaal 'Dood Weermiddel' van F.B. Hotz. Medewerking aan het project gebeurde op vrijwillige basis (maar telde wel mee als één van de opdrachten die binnen de lerarenopleiding moest vervuld worden).

3.1. Theoretische achtergrond

Het project is gebaseerd op een visie op literatuuronderwijs, die ik hier kort samenvat:

- Uitgangspunt is de algemene doelstelling van het literatuuronderwijs: het vormen van competente en kritische lezers van literatuur. Zo'n 'ideale lezer' is iemand die reflecteert op wat hij leest en min of meer volgt wat er in het literaire leven gebeurt.
- De student-leraar behoort (of zal gaan behoren) tot de kennissamenleving van deskundigen. De leraar is de vertegenwoordiger van zijn vakgebied en het behoort tot zijn taak de leerlingen te confronteren met de stand van zaken in dat gebied. Hij inventariseert wat in de klas aanwezig is en confronteert die kennis en inzichten met de deskundigheid van het kennisgebied. Het behoort tot de opdracht van de vakdidactiek de studenten te laten reflecteren op die dubbele opdracht. Die reflectie kan het best empirisch ondersteund worden. Het gaat hier ook om de rol die literatuur voor het individu en/of in de maatschappij kan spelen. Voor de student-leraar impliceert dit dat hij zich bezint over de functie die literatuur in zijn leven speelt, zowel in zijn persoonlijk leven als binnen het kennisgebied: de academische wereld, de kring van literaire critici. Bij een volgende stap dient hij dan te reflecteren op de manier waarop soorten lezers met literatuur omgaan, met speciale aandacht voor het publiek waaraan hij les geeft; in onze lerarenopleiding zijn dat (tijdens stage) de leerlingen van de hoogste jaren van het middelbaar onderwijs.
- Binnen onze moderne maatschappij zijn er gespecialiseerde kennisgebieden ontstaan: ook de kunst, en dus de literatuur, is zo'n gebied. In de kunstwereld houden kunstcritici het publiek op de hoogte van ontwikkelingen binnen het gespecialiseerde gebied; zij 'bemiddelen' tussen specialisten en het publiek. Vanuit dit perspectief kan men stellen dat de kritiek uit de massamedia in principe de opdracht van het onderwijs voortzet: via een openbaar debat het publiek informeren over wat er gaande is in het literaire leven. Het ligt dus voor de hand de recensie een geprivilegieerde plaats te geven in het literatuuronderwijs. De 'ideale lezer' zal juist uit de literaire kritiek inzichten en argumenten halen om bepaalde boeken wel of niet te lezen.

Heel wat leraren literatuur hopen lezers te vormen die het relevant vinden literatuur te lezen. Precies de vraag naar de relevantie staat zowel in het literatuuronderwijs als in de literaire kritiek centraal. Evalueren impliceert argumenteren op basis van bepaalde criteria en schema's. Dergelijke argumentatieschema's vormen een onderdeel van de cultuuroverdracht. De voorbije jaren werden aan de lerarenopleiding (RUG) geregeld lessenreeksen ontworpen waarin gewerkt werd met literaire kritieken in het middelbaar onderwijs (zie bijvoorbeeld Soetaert 1988, 1990a, 1990b, 1991); een vaste lessenreeks draait rond het lezen van een verhaal van F.B. Hotz in combinatie met een aantal recensies van dit verhaal.

3.2. Praktische uitwerking in de literatuurdidactiek

Het project bestond uit de volgende fasen:

(1) We vroegen de studenten het verhaal van Hotz te lezen zonder secundaire literatuur te raadplegen, zodat ze zich in de eerste fase konden concentreren op het vormen van een eigen interpretatie en evaluatie.

(2) In een tweede fase gaven we de studenten een tiental recensies van de bundel *Dood Weermiddel* te lezen. Als onderzoeksopdracht werd hun gevraagd een inventaris te maken van de aspecten van het verhaal waarop de critici hun aandacht richtten.

(3) In een derde fase werden de resultaten van dat onderzoek besproken. De studenten selecteerden een aantal aspecten die door verschillende critici worden behandeld: bijvoorbeeld een aantal essentiële thema's, een aantal 'open plekken' die als problematisch worden ervaren, argumenten die gebruikt worden om het verhaal goed/slecht te vinden, opmerkingen die over de stijl worden gemaakt. Dit onderzoek ligt in het verlengde van de opdracht van de empirische literatuurwetenschap. Hier wordt immers de vraag gesteld hoe mensen omgaan met literatuur. Er kan verder verwezen worden naar ander onderzoek van lezersreacties of het receptieproces (zie bijvoorbeeld Andringa 1990 die het trouwens ook over de receptie van Hotz heeft).

In deze fase van de opdrachten lag het accent dus op een onderzoek van de conventies die in de literaire kritiek gehanteerd worden. Het is hier niet de plaats om uitgebreid in te gaan op alle aspecten die uit de recensies gehaald werden (zie Soetaert 1990b). Wel maak ik een selectie van enkele belangrijke aspecten, zodat de lezer een indruk krijgt van het soort gegevens waarmee gewerkt werd:

- De verhouding tussen *autobiografie/biografie* in het verhaal kwam vaak ter sprake in de recensies: sommige critici lazen het verhaal van Hotz als gedeeltelijk autobiografisch. Vanuit de analyse bleek trouwens dat de critici hier sterk afwijkende meningen verdedigden.
- Het probleem van de *symbolische betekenis* van het verhaal, en dan specifiek van de betekenis die de critici hechten aan het bouwen van het 'dood weermiddel'
- Het thema van de relatie man-vrouw.
- Bijna alle critici bespraken de *stijl* van Hotz en fundeerden er hun waardeoordeel op. Wat zeggen zij over die stijl en waarop baseren zij hun uiteindelijk waardeoordeel?

3.3. Praktische uitwerking in het onderwijs

Nadat in de vorige, voorbereidende fase de klemtoon op de reacties vanuit de literaire kritiek lag, werd daarna de vraag gesteld naar de reacties van niet-professionele lezers, in dit geval de leerlingen. Als doelstelling werd vooropgesteld dat die leerlingenreacties zouden moeten worden geconfronteerd met de reacties van meer competente lezers als critici. Maar eerst wilden we dus de reacties van leerlingen op het spoor komen. Er werd besloten dit onderzoek in de vorm van een les te geven.

Wat de organisatie betreft, planden wij (meestal) twee lessen; de leerlingen kregen als voorbereiding op deze lessen twee lectuuropdrachten:

(1) Voor de eerste les werd aan de leerlingen gevraagd het verhaal 'Dood Weermiddel' te lezen. Tijdens de les zelf werd het verhaal klassikaal besproken (een onderwijsleergesprek en een klasgesprek) met als doel: het opsporen van de lezersreacties.

(2) Voor de tweede les werd aan de leerlingen gevraagd een recensie van de verhalenbundel *Dood Weermiddel* te lezen (per groep van vier leerlingen een andere recensie). Tijdens de les worden de recensies dan in groep besproken, met een aantal vragen als leidraad voor de klassikale discussie. Hier werden de reacties van de leerlingen (zie eerste les) geconfronteerd met de visie van recensenten. Leerlingen kregen dus een gelijkwaardige onderzoeksopdracht als de student-lesgever: reflectie op literaire kritiek, confrontatie met de deskundigheid van critici.

Verloop van de eerste les: het verhaal.

De groep student-leraren (o.l.v. van de vakdidacticus en de mentor) stelt een reeks vragen op die volgens haar relevant is voor de confrontatie én motiverend is voor de leerlingen. Die vragen draaien dus rond dezelfde aspecten die door de critici behandeld worden. In deze fase is het de bedoeling de leerlingen zoveel mogelijk aan het woord te laten en zo weinig mogelijk te corrigeren, behalve dan door de leerlingen steeds te verwijzen naar het verhaal van Hotz: een confrontatie met wat in de tekst staat. De lesgever kan ook de antwoorden problematiseren door verder te vragen, door andere meningen uit te lokken... Bij de lesvoorbereiding hoort dus ook een selectie van een aantal passages uit het verhaal die het onderwerp van vragen en discussie moeten/kunnen worden. Bijvoorbeeld een aantal passages waarin de lezer een beeld krijgt van de relatie tussen de man en vrouw. Zo kan een gesprek op gang komen over een belangrijk thema, en kan gevraagd worden naar andere passages waarin dezelfde problematiek behandeld werd. Naast de aandacht voor de man-vrouw-relatie was afgesproken dat vragen gesteld zouden worden over de betekenis van het bouwen van het 'dood weermiddel' (de mogelijke symboliek). Belangrijk waren ook de vragen over de opbouw van het verhaal, waarbij het o.a. begrip 'spanning' ter sprake komt.

De leraar tracht aan de hand van zijn vraagstellen bepaalde probleemgebieden te omcirkelen. De opdracht wordt zo georganiseerd, dat een viertal studenten aan de voorbereiding meewerken. Eén student geeft deze eerste les, terwijl de anderen de opdracht krijgen de les te observeren en vooral aandacht te besteden aan de reacties van de leerlingen op de geselecteerde aspecten. Het zijn immers die reacties die als basis moeten dienen voor de volgende les.

Een aantal keer is de les op cassette opgenomen en zijn vervolgens de protocollen uitgeschreven. Deze protocollen zijn onderwerp van onderzoek en reflectie op basis van een aantal vragen: (a) de vraag naar de manier waarop leerlingen reageren op een dergelijk verhaal (wat denken zij over bepaalde thema's en de stijl, hoe interpreteren zij bepaalde symbolen, wat verwachten zij van verhalen?)

(b) de vraag naar de interactie in de klas (hoe verliep die, stelde de leraar motiverende vragen, reageerde hij goed op de antwoorden, waren de vragen relevant voor het soort confrontatie dat we hier op gang willen brengen?) (c) wat kunnen wij doen met de antwoorden van de leerlingen om de confrontatie met de literaire kritiek op gang te brengen?

Op het einde van de eerste les wordt een aantal recensies rondgedeeld die de leerlingen thuis moeten lezen. Als onderzoekso opdracht krijgen de leerlingen een aantal vragen te beantwoorden.

Verloop van de tweede les: literaire kritiek

In het begin van de tweede les krijgen de leerlingen de kans in groepswork (per vier die dezelfde recensie hadden gelezen) hun antwoorden te vergelijken. De student-lesgever krijgt de opdracht de antwoorden van de verschillende groepen met elkaar te vergelijken, en dan te confronteren met de reacties uit de eerste les (in dat verband kunnen de protocollen van die les geraadpleegd worden, of kunnen de notities van de studenten die de les geobserveerd hebben, gebruikt worden).

Het gaat in deze tweede les om de confrontatie. Hierboven heb ik enkele voorbeelden gegeven van aspecten die uit de kritiek geselecteerd werden. Hoe komt zo'n confrontatie tot stand?

Bijvoorbeeld: als tijdens de eerste les aan de leerlingen gevraagd wordt welke betekenis zij aan het 'dood weermiddel' toekennen, kan tijdens de tweede les gevraagd worden wat bepaalde recensenten over dit probleem vertellen. Hoewel er binnen de verschillende recensies overeenkomsten te vinden zijn, zijn er ook duidelijke verschillen te signaleren (zie Soetaert 1990b).

Interessant is de manier waarop de discussie verloopt over 'spanning', dé eis die leerlingen stellen aan een goed verhaal.

3.4. Voorbeelden van interactie

In wat volgt citeer ik een voorbeeld van de manier waarop de interactie verloopt. Eerst citeer ik een fragment uit de eerste les (waar de lesgever reacties probeert te ontlokken) én daarna een fragment uit de tweede les (waar de lesgever die reacties confronteert met de literaire kritiek):

- L: In 1840 is Willem I van Oranje afgetreden. Die techniek, langzaam opbouwen, komen we ook tegen in de film. Achteraf, in de loop van de film, kom je te weten waarover het gaat. Waarom wordt zoiets gedaan?
- ll3: Om het verhaal spannend te maken.
- L: Ja. Vonden jullie het verhaal spannend?
- ll4: Nee.
- L: Nee, dus er loopt iets fout. Wat eigenlijk?
- ll4: Hij wacht te lang en blijft te vaag. Je vraagt je af waarover het eigenlijk gaat. Het is zeer geheimzinnig.

- L: Er is dus niemand die het spannend vindt, en die aan de hand van die kleine dingen die je langzaam te weten komt, gaat verder lezen.
- ll5: Een klein beetje wel. Als het verhaal plots zou stoppen, zou je je toch afvragen: waarover ging het nu eigenlijk?
- ll6: Het interesseert me eigenlijk niet hoe het afloopt.

In de tweede les wordt de draad van dit gesprek opnieuw opgenomen; de lesgever confronteert de leerlingen opnieuw met het begrip 'spanning'. Deze keer wordt nagegaan wanneer en hoe de critici dit begrip gebruiken. Uit hun lectuur van de recensie hebben een aantal leerlingen geconstateerd dat Gerrit Komrij het verhaal van Hotz bewondert, terwijl Henk Spaan het ronduit afbreekt. Enkele leerlingen citeren Spaan instemmend:

- ll7: Ja: 'De lezer gaapt...'
- L: Ja, dat dacht ik wel, maar het belangrijkste van die kritiek is eigenlijk wat hij (Spaan - rs) in het begin zegt. Heb je daar aandacht aan besteed? Spaan zegt daar ... (hier volgt een citaat uit de recensie waaruit besloten wordt dat Hotz allesbehalve spannend schrijft - rs). Ze zitten dus op een verschillende golflengte. Kan iemand mij nog eens de kernwoorden van deze recensie geven?
- ll8: Zeer afstandelijk. Niet spannend.
- L: De recensie van Visser, de derde groep. Wat vindt hij van de stijl?
- ll8: Visser vindt het een interessante auteur. Hij zegt ook dat de schrijver bang is zijn gevoelens bekend te maken. Hij is ironisch, heeft een zeker cynisme.
- L: Ja, dus wat zijn hier de kernwoorden?
- ll8: Ironie en cynisme.
- L: En hoe staat hij tegenover historische verhalen?
- ll8: Zeer positief.

De lesgever stelt verder vragen aan de rapporteur:

- L: (...). Dan heeft Komrij het over de historische verhalen van Hotz. Hoe komen die verhalen over, volgens hem?
- ll1: Spannend...
- L: Ja, ik heb nog één woord te kort. Ze komen volgens Komrij authentiek over, omdat hij details gebruikt waar niemand aan zou denken. Ze zijn ook spannend. Nochtans zeiden jullie vorige les dat het verhaal
- ll1: ..niet spannend was...
- L: Heeft Komrij dan een andere interpretatie van het woord spannend?
- ll1: Ja, maar hij heeft waarschijnlijk alle verhalen gelezen.
- L: Ja, dat is waar, ik vind het eigenlijk ook niet spannend, maar het kan zijn dat er verhalen bij zijn die wel spannend zijn. Sommige mensen voelen

spannend ook aan als een soort nieuwsgierigheid. Spannend is een relatief begrip.

II2: Hij legt uit wat hij bedoelt met spannend.

L: Ja, hij wijst op het woord spannend als er zit altijd een echt slot aan het verhaal. Jullie denken er wellicht niet zo over.

Het moment waarop de lesgever zelf 'bekent' dat hij het verhaal helemaal niet spannend vindt, wordt tijdens de lessen in de vakdidactiek uitgebreid besproken. Er heerst vlug een consensus over het feit dat een leraar wel een oordeel mag uitspreken maar dat het hier wel vlug komt en uit de lucht valt midden in een discussie. Een discussie waarin precies de verschillende betekenissen van het begrip 'spanning' aan bod zouden kunnen komen.

De getranscribeerde protocollen geven de studenten de kans om te discussiëren over eventuele betere vragen, reacties, antwoorden van de leraar. Uit het onderzoek van de leerlingenreacties blijkt ook dat het begrip 'spanning' bijna elke discussie over een goed of slecht verhaal domineert. Aan de hand van een analyse van de interactie in de klas kunnen de studenten dus zelf aan het werk om bepaalde reacties van de leraar te verbeteren, of nieuwe lessen of lesfragmenten te ontwikkelen. De vakdidacticus en de mentor kunnen hun ervaring gebruiken om suggesties te doen, maar ook hun deskundigheid op het gebied van de literatuur kan hier ingeschakeld worden. Deze nieuwe scenario's kunnen de basis vormen van nieuwe lessen over Hotz die door dezelfde of andere studenten gegeven kunnen worden, en later met elkaar vergeleken kunnen worden.

3.5. Opbrengst

Algemeen kan gesteld worden dat met deze opdrachten een aantal aspecten van het lesgeven belicht wordt. Reflectie op de lesvoorbereiding: voorbereiding van het lesonderwerp, de vraagstelling, de doelstelling. Reflectie op de leerstof: bewustwording van de manieren waarop op school, in de buitenwereld (door leerlingen), binnen de academische muren, in de literaire kritiek over literatuur wordt gepraat. Reflectie en onderzoek richten zich sterk op de inhoud van het onderwijs: de literatuur. Wel dient gezegd dat die laatste opdracht een onderdeel is van de literatuurwetenschap, dus ook van de 'vak'-opleiding. Het gaat hier om een gedeelde opdracht van de literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek. Tijdens hun vakopleiding hebben studenten wel vakkennis opgedaan, maar het is goed mogelijk dat die kennis tijdens de lerarenopleiding bijgewerkt, herzien en vooral bewust gemaakt dient te worden. Wie aan cultuuroverdracht doet, hoort voortdurend te reflecteren op de inhoud en de vorm van de cultuur en de overdracht.

Wat de literatuur betreft, dient de leraar zich bijvoorbeeld bewust te zijn van verschillende leestypologieën en leesschema's (zie bijvoorbeeld Nündl & Schlott-haus 1978: 145 e.v.) zodat hij flexibel kan omgaan met manieren van lezen van anderen. Leraren zouden voldoende afstand moeten nemen van eigen voorkeuren voor bepaalde stijlrichtingen en/of schrijvers om andere literatuuropvattingen een

zekere ruimte te geven. Dat laatste impliceert dat leraren met hun leerlingen over literatuuropvattingen kunnen discussiëren, dat zij literaturopvattingen van anderen kunnen herkennen en weten welke argumenten zij ertegenover kunnen plaatsen (zie ook Soetaert 1988). Daarom lijkt het me interessant dat toekomstige leraren en ook leraren in functie betrokken worden bij onderzoek naar manieren om met literatuur om te gaan. Dit impliceert een interdisciplinaire aanpak: van de pedagogen en didactici wordt meer aandacht gevraagd voor aspecten die met de inhoud van het vak te maken hebben, van de literatuurwetenschappers wordt meer aandacht gevraagd voor aspecten die met de overdracht - het onderwijs - te maken hebben. Het feit dat studenten en leraren vanuit de inhoud van het onderwijs - vanuit hun vak 'literatuur' - aangesproken worden, blijkt trouwens motiverend te werken. Daarbij komt ook dat zij de resultaten van hun werk aan medestudenten en aan andere leraren kunnen presenteren. Tot de opdrachten van de groep studenten behoorde ook een enquête bij de leerlingen over de gegeven lessen.

Het uitgevoerde onderzoek staat vooral ten dienste van de lesgevers; het heeft geen louter wetenschappelijke ambitie. Dat heeft behalve met de bescheiden doelstelling ook te maken met het feit dat de studenten van de lerarenopleiding weinig of niets gehoord hebben over de technische kanten van wetenschappelijk onderzoek. Het is dus bijzonder moeilijk om studenten daarvoor te motiveren.

Maar de mentoren die de lessen - en dus ook het onderzoek - van nabij gevolgd hebben, tonen zich geïnteresseerd in verdere samenwerking en in het verfijnen van de onderzoekstechnieken. Collega's uit de lerarenopleiding hebben ermee ingestemd een deel van hun lessen te besteden aan het bespreken van de gegevens én het opstellen van onderzoeksopdrachten. Dat zou betekenen dat het onderzoek in de toekomst begeleid zou worden door professionele onderzoekers en onderwijskundigen.

Noten

1. Het verslag van dit project berust voornamelijk op de lessenreeks zoals die gegeven werd bij door de studenten van de lerarenopleiding bij de heer de Paepe (Koninklijk Atheneum - Voskenslaan - Gent).

Bibliografie

- Andringa, 'Leeservaring: wat maakt het uit?' *Leesprocessen bij het verhaal 'Eb en vloed'* van F.B. Hotz'. In: Andringa, E. & D. Schram (red.) (1990): Andringa, E. & D. Schram (red.) (1990), *Literatuur in functie*. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

- Daems, F. (1984), 'Mother tongue education in Flanders (the Dutch-speaking part of Belgium) in the seventies and eighties: a story of good intentions and handicaps'. In: Herrlitz e.a. (red.) (1984: 42-81).
- Herrlitz, W., A. Kamer, S. Kroon, H. Peterse & J. Sturm (red.) (1984), *Mother Tongue Education in Europe. A survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. Enschede: SLO.
- Nündl, E. & W. Schlothaus (1978), *Angenommen: Agamemnon. Wie Lehrer mit Texten umgehen*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Soetaert R. & N. Rowan (1988), 'Moedertaalonderwijs genieten tussen droom en idee'. *Vereniging voor Moedertaaldidactici-Berichten*, 3de jrg, nr 1, januari 1988, p. 3-17.
- Soetaert, R. & N. Rowan (1990), 'Een sfeerbeeld van het moedertaalonderwijs in Vlaanderen'. *D.L.O.-Mededelingen*, 9 (1990), nummer 27-28, september/november, p. 15-57.
- Soetaert, R. (1988), 'De pedagogische en didactische functie van de kritiek.' In: *Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, gehouden te Amsterdam, 14 oktober 1988. Verslag van de derde Conferentie*. Amsterdam: VALO.
- Soetaert, R. (1990a), 'Vondel in ballingschap'. Lezing op het congres 'Het Schoolvak Nederlands' (UFSIA). In: H. de Jonghe (red.) (1990), *Het Schoolvak Nederlands in het Voortgezet Onderwijs, gehouden te Amsterdam, 4 oktober 1989. Verslag van de derde Conferentie*. Amsterdam: VALO. 1990., p. 190-204.
- Soetaert, R. (1990b), 'Reacties op en met recensies. Een les over *Dood Weermiddel* van F.B. Hotz.' *Vonk*, december 1990, nummer 3, 20ste jaargang, p. 22-31.
- Soetaert, R. (1991), 'De relatie tussen theorie en praktijk in het literatuuronderwijs. Literaire kritiek als trait-d'union.' In: M. Demoor (red.) (1991), *De kracht van het woord*. Studia Germanica Gandensia. 24.
- Sturm, J. (1984), 'Mother Tongue in the Netherlands (1969-1980)' In: *Herrlitz e.a. (red.)* (1984: 238-276).
- Thissen, J, D. Neyts, N. Rowan (1989), *Leraren over literatuuronderwijs*. Nederlandse Taalunie. Voorzeten 15 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica. 1989.

(manuscript aanvaard 12 november 1991)