

Redactioneel

Literatuur in opleiding en onderwijs: een institutioneel probleem?

Rond de Amerikaanse lerarenopleidingen en het (daarmee verbonden) onderwijs-onderzoek duiken de laatste tijd steeds vaker voorstellen op die 'het verhaal' - als literatuur bedoeld of niet - een belangrijke plaats in opleiding en onderzoek willen geven. Een paar titels van recente bijdragen kunnen de trend illustreren. In *English Education* van oktober 1994 schrijft Melanie Sperling een artikel onder de veelzeggende titel *Moments Remembered, Moments Displayed: Narratization, Metaphor, and the Experience of Teaching* (Sperling, 1994). Ze doet daarin verslag van een onderzoek naar de 'verhalen' van docenten in opleiding over hun recente onderwijservaringen. Ze schrijft over die verhalen:

As is narrative's wont, these reveal a rendering process as the writers find language - metaphor - to filter, angle, and highlight their experiences, giving shape and meaning to themselves as teachers, to their classrooms, to their relationships with their students and with English, the subject they teach. Some of the writing is well-crafted, much is creative, but in a certain canonical sense it is all ordinary. My point in re-examining it here is to pay attention to this ordinariness. How the writing is ordinary reflects what is deep-rooted, perhaps hidden to the teachers themselves, about their conceptions of teaching and their representations of themselves as teachers. In the routine workings of their discourse, that is, these teachers reveal themselves in important ways. In doing so they give us the tools in the education classroom for promoting teachers' self-awareness and professional learning. (ib., 142-143)

In hetzelfde nummer leveren David E. Wilson en Joy S. Ritchie een bijdrage onder de titel *Resistance, Revision, and Representation: Narrative in Teacher Education* (Wilson/Ritchie, 1994). Hun onderzoek heeft hen geleerd, melden ze, dat het verhalen vertellen door docenten (in opleiding)

has helped them resist versions of stories that would narrow and constrain their identities and their notions of language and learning. (ib., 178)

Maar Wilson & Ritchie hebben meer ontdekt.

We have begun to see that our research methodology is also a powerful pedagogy. As preservice teachers compose, reflect on, and critique their learning and literacy stories, many of them place their stories in dialogue with stories of teaching and learning told in their literature and writing classes, practica, and in the classrooms they enter as beginning teachers.

The articulate and revise their assumptions about writing and reading, reexamine their earlier learnings and continually reflect, re-interpret and re-evaluate their experiences and understandings. They recognize, often for the first time, contend with, and, at times, break the hold of the narratives murmured and shouted to them across their long apprenticeship in English and education and through identities which they have claimed or which have claimed them. (ib., 178)

Het *Editorial* (Stock, 1994, 139) meent dat elk van de genoemde artikelen 'figures as a contribution to our profession's current interest in narrative and discourse analysis as a means of conducting its research'. In Nederland lijkt de beroepsgroep nog niet erg geïnteresseerd in zo'n benadering; des te meer deugd doet het te kunnen wijzen op een Vlaamse bijdrage in deze richting: Geert Kelchtermans publiceerde kortelings zijn dissertatie *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief* (Kelchtermans, 1994). Het kloeki boek bevat boeiende hoofdstukken over *Het biografisch perspectief als onderzoeksbenadering*; *Historiek en actualiteit* en *Onderzoeksopzet en methodologische verantwoording*.

Een interessante problematisering van de rol die 'echte' literatuur in dit opzicht in de lerarenopleiding kan spelen geven Janice Jipson en Nicholas Paley in hun 'axiomatic conversation' die onder de titel *Literature, Curriculum, Authority, Absence* is afgedrukt in *English Education* van december 1994 (Jipson/Paley, 1994). Jipson en Paley vertellen dat ze van huis uit zeer 'literair' zijn gesocialiseerd en dat boeken en lezen voortdurend een heel belangrijke plaats in hun leven hebben ingenomen. Ieder voor zich zijn ze al langer bezig literatuur een centrale positie te geven in de cursussen die ze aan docenten in opleiding geven. Beiden zijn er van overtuigd dat docenten in opleiding veel kunnen leren van de confrontatie van hun eigen stage-ervaringen als docent in opleiding met de verbeelde ervaringen in literatuur. Maar net als bij het geven van lees- en literatuuronderwijs buiten de opleiding slaat soms de twijfel. Zo vraagt Janice Jipson zich het volgende af.

But again, in reflection, I ask: In my classes am I creating my own haven of words and sounds? Am I reenacting the grandmotherly laps, the libraries, the mountain cabins of my childhood in what is, for me a sometimes unfriendly academic environment? Am I creating for myself a cozy, safe spot and then projecting my needs onto my classes. Is this what teachers do. Or am I enabling prospective teachers to understand themselves better and to expand their horizons in order that they may become better teachers of our country's diverse students? (ib., 227)

En even verder op moet ze toegeven dat lang niet al haar docenten in opleiding de relevantie van literatuur of van de literatuur die ze gebruikt in haar cursussen erkennen.

They ask: "What is so important about reading this?" "Why do teacher candidates need to read about such distorted ways of life?" "Why the focus on violence and alienation?" And even more bluntly, "What is the point of all this crap?"

Verdragen literatuur en onderwijs (als institutie) elkaar (soms? vaak?) maar moeizaam? Of is literatuur alleen maar 'verteerbaar' voor een 'happy few'? Die vragen kwellen het hele lees- en literatuuronderwijs en -didactiek. Gelukkig zetten ze ook aan tot onderzoek dat probeert beter zicht te krijgen op de vaak moeizame situatie in het onderwijs. Deze aflevering van *Spiegel* getuigt daarvan.

Allereerst rapporteert Tanja Janssen over een onderzoek waarin ze 12 zorgvuldig uitgekozen docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs uitvoerig interviewde over de praktijk van hun letterkundeonderwijs. Ze deed dat tegen de achtergrond van haar constatering dat literatuur weliswaar een belangrijk onderdeel van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs is, waaraan veel tijd besteed wordt en dat zwaar weegt bij de vaststelling van het eindcijfer voor het eindexamen, maar dat het tegelijkertijd ook het meest omstreden onderdeel is. Daarbij gaat het volgens Janssen om de prangende vraag wat de leerlingen moeten kennen en kunnen op het gebied van literatuur en aan de hand van wat voor literatuur dat dan bereikt moet worden. Volgens haar bestaan daarover zeer uiteenlopende opvattingen.

In haar bijdrage biedt Janssen zicht op een deel van de bijzondere complexiteit van de onderwijswerkelijkheid. Op basis van eerder onderzoek onderscheidt ze vier typen docenten: de culturele vormers, de esthetische vormers, de maatschappelijke vormers en de individuele vormers. De praktijk van de eerste groep acht Janssen tamelijk homogeen: die lijkt dan ook het meest door de traditie beïnvloed. De andere groepen lijken niet zo'n stevige ankerplaats te hebben, al merkt Janssen wel op dat hun curriculum qua leerstof en onderwijsleeractiviteiten in ieder geval ook kenmerken vertoont van de opvatting die letterkundeonderwijs vooral als culturele vorming definieert. Dat blijkt uit het belang dat alle docenten hechten aan cultuuroverdracht, uit de plaats die ze (ook) inruimen voor de literatuurgeschiedenis, uit de chronologische ordening die ze aanbrengen in de te behandelen teksten en uit de favoriete doceervorm. Uiteindelijk concludeert Janssen dan ook dat bij alle verschil in opvattingen over 'goed' letterkundeonderwijs de (zelfgerapporteerde) praktijken vooral graduele verschillen laten zien. In haar nabeschuiving wijst Janssen erop dat 'haar' docenten het over het algemeen moeilijk vonden om hun dagelijkse handelen te expliciteren. Ze veronderstelt voorzichtig dat dat te maken kan hebben met de omstandigheid dat de keuzes die docenten maken voor een deel onbewust zijn.

Wat voor opvatting over 'goed' letterkundeonderwijs je er als docent in het voortgezet onderwijs ook op na mag houden, bij de uitvoering ervan in de klas speelt de motivatie van de leerlingen voor boeken en lezen, hun houding ten opzichte van lezen en literatuur een doorslag gevende rol. Voor wat het onderwijs betreft wordt die attitude natuurlijk grotendeels in het basisonderwijs gevormd, bewust gestuurd of niet. De (basis)school heeft, merken Annemieke van de Kamp en Cor Aarnoutse in hun bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* dan ook op, niet alleen tot taak de leesvaardigheid van leerlingen te ontwikkelen, maar ook hun leeswil te stimuleren. Onder de noemer leesbevordering is en wordt van meerdere kanten bepleit in het leesonderwijs systematisch aandacht te besteden aan die tweede taak. Didactische en methodische aanwijzingen daartoe zijn de laatste jaren verschenen evenals bijpassende onderwijsleermaterialen. Naar effecten van die leesbevordering was tot nu toe nog geen empirisch onderzoek verricht. Van de Kamp en Aarnoutse hebben een voorzichtig begin gemaakt met dit effectonderzoek. Ze hebben daartoe twee onderzoeksvragen geformuleerd:

- 1 Hebben lessen leesbevordering zoals voorgesteld in de methode *Wie dit leest* (Aarnoutse/Van de Wouw, 1990) effect?
- 2 Is er sprake van een discrepantie tussen de lesplannen zoals de methode die voorstelt en de uitvoering daarvan door de leerkrachten?

De eerste vraag hebben Van de Kamp en Aarnoutse geprobeerd te beantwoorden in een klassiek pre-post-test design; de tweede via klasseobservaties. De experimentele groep - drie groepen 5 van drie basisscholen - kregen gedurende een half jaar 18 lessen leesbevordering uit de methode *Wie dit leest*; de controlegroepen werkten gewoon hun programma af. De gebruikte instrumenten - vragenlijsten, toetsen, testen, attitudeschalen en observatieschema's - lichten de auteurs in hun artikel uitvoerig toe. De resultaten na analyse van de data zijn niet spectaculair te noemen. De leesvaardigheid van de leerlingen zoals gemeten in een summatieve toets gaat in de experimentele groep in verhouding meer vooruit dan in de controle groep, maar voor wat de leesattitude betreft, zoals gemeten met een leesattitudeschaal, zijn er geen significante verschillen tussen de experimentele en controlegroepen gebleken.

Gegeven uitkomsten van eerder onderzoek zijn de resultaten van het observatie-onderzoek op zijn minst opvallend: Van de Kamp en Aarnoutse merken niets of nauwelijks iets van een discrepantie tussen de voorgestelde lessenplannen en de daadwerkelijke uitvoering ervan.

In de bespreking van de resultaten van hun onderzoek noemen de auteurs twee mogelijke verklaringen voor het uitblijven van effecten zoals gemeten met de attitudeschaal.

- De gebruikte schaal is te algemeen om de specifieke veranderingen die de 18 gegeven lessen beogen zichtbaar te maken.
- Attitudeverandering is een kwestie van de lange termijn; in een half jaar kunnen geen zichtbare effecten optreden.

Wie de bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* van E. van Schooten heeft gelezen, kan zich wellicht goed vinden in deze verklaringen van Van de Kamp & Aarnoutse. Aan de andere kant doet Van Schootens artikel het vermoeden rijzen dat in de lees- en literatuurdidactiek wellicht wat al te gemakkelijk over leesattitudes en de beïnvloeding daarvan gesproken wordt. Vanuit de relevante literatuur over 'attitudes' houdt Van Schooten zich eerst in definitorische zin met het verschijnsel bezig; vervolgens gaat hij in op theoretische noties omtrent het ontstaan van attitudes en de mogelijkheden om ze te beïnvloeden. Uit Van Schootens beschouwing wordt al gauw duidelijk dat 'attitude' kennelijk verwijst naar een uiterst complex verschijnsel waarover nog heel wat getheoretiseerd zal moeten worden.

Van Schootens interesse in leesattitudes hangt samen met zijn betrokkenheid bij het *Sirene-project*. Het doel van dat project is het stimuleren van de belangstelling voor literatuur en het bevorderen van het leesplezier bij leerlingen op havo- en vwo-scholen in twee proefgebieden. Zo'n project moet natuurlijk geëvalueerd worden; één van de geplande onderzoeken richt zich op de effecten van het project op leerlingniveau. Op dat niveau streeft het project twee doelen na:

1. Het veranderen van het leesgedrag van de leerlingen, zodat ze meer literatuur en/of kwalitatief goede boeken lezen.
2. Het stimuleren van een positieve leesattitude.

Als je wilt nagaan of dat tweede doel gehaald wordt, zal je attitudes moeten meten, maar om dat weer wetenschappelijk verantwoord te doen zal je een helder begrip moeten hebben van wat een attitude is. Daarop is de bijdrage van Van Schooten gericht. Speciale aandacht schenkt hij aan 'de attitude ten aanzien van het literaire lezen'. Gaande zijn betoog probeert Van Schooten alvast praktische aanwijzingen te suggereren voor het *Sirene-project* en de literatuurdidactiek. De consequenties voor (onderzoek naar) leesbevordering die Van Schooten uit zijn literatuuronderzoek trekt maken onder andere duidelijk dat het beoogde evaluatieonderzoek niet zal kunnen volstaan met het uitzetten van een paar attitudeschalen.

Verontrustend lijkt de (retorische?) vraag die Van Schooten in zijn Consequenties laat opdoemen: Kan literaire leesbevordering los gezien worden van de sociaal-culturele achtergrond van de doelgroep? Het gesuggereerde ontkennende antwoord, samen met de constatering dat die achtergrond zeer moeilijk veranderbaar is, lijken de kennelijk onvermijdbare zogenaamde culturele reproductie door het gangbare onderwijs te 'voorspellen'.

Precies wegens dat door velen onbegrepen en voor velen ongrijpbare mechanisme in het bestaande onderwijs meent Wolfgang Herrlitz in zijn bijdrage - de laatste in dit nummer van *Spiegel* - een bom te moeten leggen onder gangbare visies op en modellen van het taalonderwijs. Zijn analyse van twee protocollen - één van een moeder - baby-interactie en één van een klasseinteractie - maakt het fundamentele onderscheid duidelijk tussen natuurlijke taalverwervingsprocessen en schoolse

taalleerprocessen. Die laatste zijn van dien aard dat Herrlitz concludeert dat het optimisme over de vruchtbaarheid en creativiteit waarmee het schoolvak Nederlands (beter algemeen: de schoolse taaleducatie) taalontwikkelingsprocessen op gang brengt en verder stimuleert ongeloofwaardig zijn geworden. In een reeks polemische stellingen maakt hij zijn ongetwijfeld controversiële opvattingen en overtuigingen in deze openbaar.

Wat in het eerder gegeven citaat van Janice Jipson min of meer on gezegd bleef, expliciteert Herrlitz met verve.

Ik raak meer en meer ervan overtuigd dat wij onderzoekproblemen bespreken als kwesties van smaak, van eigen oordeel en keuze, van eigen perspectief, van eigen ervaring, van betekenistoekenning door uitsluitend de onderzoeker zelf, terwijl we die veel overtuigender als vragen van gedeelde ervaring, van documentatie van incidenten, van te delen interpretatie en reconstructie ter discussie zouden kunnen stellen.

Herrlitz opent 'een speurtocht naar principes van taal didactisch onderzoek'. De redactie hoopt dat veel onderzoekers Herrlitz op deze speurtocht willen gaan vergezellen en van hun bevindingen in *Spiegel* verslag willen doen. Zoals uit deze aflevering kan blijken wil de redactie echter die speurtocht niet beperken tot taaldidactisch onderzoek: de literatuurdidactiek en het literatuurdidactisch onderzoek kampen met vergelijkbare problemen. Daarvan getuigt dit nummer.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Bibliografie

- Aarnoutse, C., J. van de Wouw, *Wie dit leest; een methode voor voortgezet lezen aansluitend bij Veilig Leren Lezen*. Tilburg: Zwijssen, 1990.
- Jipson, J., N. Paley, *Literature, Curriculum, Authority, Absence; An Axiomatic Conversation*. In: *English Education* 26, nr. 4, 220-234
- Kelchtermans, G., *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Pers, 1994
- Sperling, M., Moments Remembered, Moments Displayed: Narratization, Metaphor, and the Experience of Teaching. In: *English Education* 26, nr. 3, 142-156.
- Stock, P.L., The Scholarship of Teaching; An Editorial. In: *English Education* 26, nr. 3, 139-141.
- Wilson, D. E., Ritchie, J. S., *Resistance, Revision, and Representation: Narrative in Teacher Education*. In: *English Education* 26, nr. 3, 177-188.