

Boekbespreking

Piet-Hein van de Ven

Literatuuronderwijs: nieuwe gegevens, nieuwe vragen

Een bespreking van:

T.M. Janssen, *Literatuuronderwijs bij benadering; een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers, 1998 (proefschrift UU), ISBN 90-5170-446-1/NUGI 724/951

1. Leescontext

Direct na het voltooien van mijn bespreking van de dissertatie van Gerard de Vriend (Van de Ven, 1998) bestudeerde ik die van Tanja Janssen. De Vriend's werk roept bij mij onder meer de vraag op of zijn aanname klopt, dat de structuraanalytische benadering vanuit de universiteit het onderwijs binnendrong. Met behulp van Janssens gegevens kan die vraag worden beantwoord. Tanja Janssen verschaft mij antwoorden op een aantal andere vragen. Ze roept ook weer - zoals goed wetenschappelijk werk betaamt - nieuwe vragen op. Ik noem er enkele.

Tijdens het schrijven van deze boekbespreking ploft het verslag van de conferentie *Het Schoolvak Nederlands* op de spreekwoordelijke voordeurmat (Nieuwenhuijsen, 1998). In dat verslag staan alfabetisch naast, maar inhoudelijk tegenover elkaar de bijdragen van Dautzenberg en Dirksen. Dautzenberg verkettert, zo mag ik dat toch wel noemen, het leesdossier. Hij stelt dat het aanleggen van zo'n dossier de leerling voortdurend dwingt tot beschrijven, verdiepen, evalueren en dat moet dan allemaal weer worden opgeschreven. Chargerend stelt hij dat achter die 'totale didactisering van cultuuroverdracht' (Dautzenberg, 1998:78) een verborgen doelstelling zit: "hoe voorkom ik kostte wat het kost dat een leerling gewoon een boek leést, in een makkelijke stoel, *en dat nog leuk vindt ook*" (ib. 78; curs. door D). Dautzenberg gaat vervolgens in op de problemen waarvoor de docent zich ziet geplaatst die conform de exameneisen leesdossiers moet controleren en beoordelen. Hij becijfert de (over)belasting van de leraar en beschrijft de veronderstelde leerlingactiviteit ('hoe kom ik er zo gemakkelijk mogelijk van af'). En hij problematiseert het studiehuis waarin naar zijn mening de relatie tussen kennis en vaardigheid verdwijnt in een overbenadrukken van vaardigheden. Dautzenberg betreurt ten eerste de aanslag in termen van les- en leestijd op de literatuurgeschiedenis. Hij wijst erop dat die literatuurgeschiedenis al eerder vanuit de universiteit werd aangevallen door de verhaaltheorie (hij deelt blijkbaar het standpunt van De Vriend, 1996), maar dat de literatuurgeschiedenis die aanval heeft afgeslagen: "Van verhaaltheoretici wordt tegenwoordig weinig meer vernomen" (Dautzenberg, 1998:83). Hij ziet nu een zekere

herhaling. Aan de Amerikaanse universiteiten ontwikkelde zich 'reader response criticism'

"en dat was het nou toch werkelijk helemaal. Natuurlijk kwam al snel het hele circus op gang: er werd over gedoceerd, er werd gepromoveerd, er werd onderzoek gedaan op school en nu is het bijna wettelijk verplicht." (ib. 83)

Dautzenberg constateert dat invoering van die nieuwe benadering niet komt doordat die publicaties zo veelvuldig worden gelezen, maar "de tijd is er op een of andere geheimzinnige manier rijp voor" (ib. 83). En hij vervolgt fijntjes: "Maar een aantal jaren daarna is de tijd op dezelfde geheimzinnige manier rijp voor de geruisloze verdwijning ervan" (ib. 83).

Dirksen stelt in zijn bijdrage: "Het hart van dat nieuwe literatuuronderwijs is het leesdossier" (Dirksen, 1998:85) en pleit ervoor voorzichtig met dat hart om te springen. Hij beschrijft verschillende mogelijke operationalisaties van het leesdossier (het 'kale' versus het 'complete'). Hij beargumenteert het aanleggen van zo'n dossier vanuit de noodzaak te kunnen beoordelen in hoeverre leerlingen een ontwikkeling in literaire competentie laten zien. Het toetsen van een ontwikkeling kan nu eenmaal niet plaatsvinden in een momentopname. Interessant is overigens dat Dirksen aangeeft dat 'de traditionele aanpak' (ib. 85), de cultuuroverdracht, vermoedelijk in een kaal dossier zal uitmonden. Daarmee pareert Dirksen impliciet de wat explicietere stellingname van Dautzenberg, dat namelijk die cultuuroverdracht door studiehuis en leesdossier zo goed als onmogelijk wordt.

Beide bijdragen roepen tal van vragen op. Ik noem er een paar die mij bijzonder interesseren. De eerste is in hoeverre cultuuroverdracht en leesdossier als exponenten van verschillende visies op literatuuronderwijs ahang kennen onder docenten Nederlands. Achter die vraag ligt die naar de omvang van het innovatieprobleem bij de invoering van het nieuwe literatuuronderwijs zoals geïmpliceerd in het eindexamenprogramma. Een derde vraag is welke visie op leren in welke mate door leraren Nederlands wordt ondersteund. 'Leesdossier' en 'cultuuroverdracht' kennen immers een heel andere, verborgen, visie op leren, op onderwijs - en ook het antwoord op die vraag indiceert de grootte van een eventueel innovatieprobleem. Een volgende vraag is die naar de identificatie van wat Dautzenberg aanduidt met de 'geheimzinnige manier' waarop de 'tijd rijp' blijkt voor omarming dan wel verwerping van een alternatieve visie op literatuuronderwijs.

Natuurlijk komen deze vragen ook voort uit mijn eigen interesse in verandering en stabiliteit in het schoolvak Nederlands; mijn interesse in de 'arena' van het moedertaalonderwijs, een arena die zich begin 1998 weer flink deed kennen in de landelijke pers. Publicaties daarin verrieden immers een forse commotie rond het beoogde literatuuronderwijs in de tweede fase voortgezet onderwijs: los van het vak Nederlands; integratie met andere talen; beperking van het aantal les- en studie-uren, te lezen boeken en de omvang van de literatuurgeschiedenis. Er werden standpunten verwoord als: "leraren kunnen leerlingen alleen maar literatuurgeschiedenis geven maar ze niet leren lezen", "leerlingen lezen alleen nog maar bankbiljetten", "de kwantiteit van het lezen zegt niets over de kwaliteit", "leesplezier staat voorop ten

coste van cultuuroverdracht", "het literatuuronderwijs verwordt tot zap-cultuur". Het betreft een discussie zoals we die al honderd jaar kennen. En al honderd jaar lang gaat die discussie tussen voorstanders van een literair-historisch literatuuronderwijs en tegenstanders daarvan, die opeenvolgende alternatieven verwoorden: esthetische beleving, tekstinterpretatie, structuuranalyse, sociologische oriëntatie en lezersgerichtheid (Van de Ven, 1990).

Ik lees Tanja Janssens dissertatie binnen deze context, met onder meer de genoemde vragen in het achterhoofd. Ik begin de bespreking met een zo getrouw mogelijke samenvatting. Dat is niet gemakkelijk, want in een bespreking is nu eenmaal beknoptheid geboden en Tanja Janssen biedt heel veel informatie over heel veel interessante aspecten van literatuuronderwijs. Na de samenvatting bespreek ik enkele elementen uit haar onderzoek. Daarna kom ik terug op bovenstaande vragen. Ik verken de antwoorden die Tanja Janssen me daarop helpt formuleren en stel zodoende ook belang en bruikbaarheid van haar werk aan de orde.

2. Samenvatting

In deze samenvatting ga ik eerst in op de vijf empirische deelonderzoeken die Janssen heeft verricht. Ik geef de resultaten ervan weer in de vorm van vier door haar onderscheiden profielen van literatuuronderwijs en vat haar belangrijkste conclusies samen.

2.1 Vijf deelonderzoeken

Tanja Janssen presenteert een bijzonder onderzoek. Een brede survey-study naar de retoriek mondt uit in een nauwkeurige blik op praktijken van literatuuronderwijs. Haar boek beslaat acht hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk legitimeert ze haar onderzoek en geeft aan hoe ze het heeft uitgevoerd. Haar startpunt ligt in het gegeven dat in eerder onderzoek blijkt dat in de retoriek vier benaderingen van literatuuronderwijs kunnen worden onderscheiden. Volgens Janssen stelt elk van die benaderingen een van de vier elementen van een communicatieproces centraal: de schrijver, de tekst, de lezer en de context. In aansluiting daarop zijn haar onderzoeksvragen (in het kort):

1. Hoe zien de inhoud en de vormgeving van het huidige literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo er in grote lijnen uit?
2. Zijn er in de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands sporen te vinden van de vier benaderingen?

Bij een bevestigend antwoord op vraag 2 gelden de volgende vragen:

3. Hoe krijgen de vier benaderingen vorm in de praktijk van het literatuuronderwijs?
4. Wat leren leerlingen van het literatuuronderwijs - zijn er verschillen in de leerresultaten van de vier benaderingen?

5. Wat hebben oud-leerlingen van het literatuuronderwijs - onderscheiden naar de benaderingen - geleerd?

Tussen 1990 en 1996 voerde Janssen vijf empirische deelstudies uit. Opzet en resultaat daarvan komen aan de orde in de hoofdstukken 2-7. Hoofdstuk 8 vat de resultaten samen en geeft een slotbeschouwing.

In hoofdstuk 2 en 3 rapporteert Tanja Janssen **Deelonderzoek 1**. Dat betreft een enquête onder docenten Nederlands. Het doel ervan was de feitelijke inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs Nederlands op hoofdcomponenten te beschrijven. De vragenlijst was omvangrijk: 33 pagina's met 62 hoofdvragen en 140 deelvragen. De docenten zijn gekozen in een tweetrapssteekproef: eerst een steekproef van scholen, daarna daarbinnen van docenten. De respons van de scholen bedroeg 69%. Dat leverde een lerarenpopulatie op van 2000, van wie uiteindelijk 1165 docenten konden worden benaderd. Van hen reageerde in totaal 51%. Non-responsonderzoek wees uit dat veel leraren de vragenlijst te omvangrijk vonden. Het gaf ook aan dat de responsgroep representatief was.

De gegevens wijzen uit dat leraren literatuur het belangrijkste onderdeel van hun vak vinden. Ze besteden er meer tijd aan dan aan andere vakonderdelen en willen er ook meer tijd aan besteden dan aan de afzonderlijke taalvaardigheden of aan taalbeschouwing. Binnen deze overeenkomst zijn er verschillen tussen vwo- en havo-docenten. De vwo-docenten willen nog meer dan havo-docenten hun tijd in literatuur steken. Waar havo-docenten vooral individuele ontplooiing nastreven, gaat het hun vwo-collega's meer om cultuuroverdracht en esthetische vorming. Beide groepen zijn niet erg positief over de beginsituatie van hun leerlingen, al scoren de havo-docenten hier negatiever dan de vwo-neerlandici. Veel docenten zijn negatief over de condities waaronder literatuuronderwijs moet plaatsvinden: klassen te groot, te weinig lessen, leesdwang werkt demotiverend, goede methoden ontbreken.

Het enquête-onderzoek toont echter ook grote standaarddeviaties die op een grote variatie tussen docenten wijzen op vrijwel alle onderzochte kenmerken: tijdsbesteding, doelstellingen, oordeel over de beginsituatie van leerlingen, tekstaanbod, wijze van werken met teksten, keuze van leerstofinhouden, gehanteerde werkvormen, gebruikte leerboeken, wijzen van evalueren en toetsen. Zo varieert het aantal gelezen en besproken teksten of tekstfragmenten van 0 tot meer dan 100; de omvang van de boekenlijst voor het examen varieert van 4 tot 35 titels. Tegelijkertijd bleken docenten uit verschillende profielen overeen te komen in de gebruikte literatuurmethode. De gekozen methode is dus geen goede graadmeter voor de onderwijspraktijk.

In hoofdstuk 3 gaat Janssen opnieuw in op de enquête-gegevens. Ze poogt nu te komen tot een typologie van benaderingen binnen het literatuuronderwijs. De vier bovengenoemde benaderingen vormden het uitgangspunt ervan. Op basis van hun antwoorden op de doelstellingsvragen uit de enquête werden de docenten ingedeeld in de vier categorieën die Janssen in haar eerste hoofdstuk onderscheidde op basis van literatuuronderzoek. Een statistische analyse van alle enquête-gegevens toont aan dat er relaties te leggen zijn tussen die doelstellingsverschillen enerzijds en verschillen in inhouden en didactiek. Het gaat te ver hier in te gaan op alle statistische analyses, maar in het algemeen kan gesteld worden dat Janssens wijze van werken hier

zeer betrouwbaar oogt. Het resultaat is dat docenten kunnen worden ingedeeld in vier groepen. De verschillen zijn niet toe te schrijven aan achtergrondkenmerken van docenten (leeftijd, anciënniteit, opleiding, geïnformeerdeheid). Deelonderzoek 1 mondt uit in vier, wat betreft inhoud (leerstof, teksten) en didactische aanpak (werkvormen, leeractiviteiten) significant van elkaar verschillende groepen docenten. Janssen brengt hen onder in vier profielen van literatuuronderwijs: *Culturele Vorming* (48%), *Literair-esthetische Vorming* (11%), *Maatschappelijke Vorming* (12%) en *Individuele Ontplooiing* (25%). Een kleine restgroep van 4% viel niet te categoriseren.

Hoofdstuk 4 bespreekt **deelonderzoek 2**. Daarin gaat Janssen na in hoeverre de verschillen tussen de profielen zich in de lespraktijk manifesteren. Uit de vragenlijsten werden per profiel drie representatieve leraren geselecteerd, met vergelijkbare leraarloopbaan (ervaring, satisfactie). Ze werden geïnterviewd over hun praktijk. De verschillen tussen de profielen blijken in deze interviews minder scherp dan op grond van de enquête mocht worden verwacht. Het profiel *Culturele Vorming* behoudt de duidelijkste contouren. De andere profielen zijn te zien als afwijkingen daarvan in de richting van *Literair-esthetische* of *Maatschappelijke Vorming*, dan wel *Individuele Ontplooiing*. Tegelijkertijd constateert Janssen dat de gerapporteerde praktijk zeer divers is. Binnen de profielen blijken de individuele docenten zeer verschillende praktijken te rapporteren.

Deelonderzoek 3 (hoofdstuk 5) brengt de geobserveerde praktijk van vier docenten (één uit elk drietal geïnterviewden) in beeld. Centraal stonden de taakeisen die docenten hun leerlingen stelden in vragen en opdrachten. Gegevens over deze taakeisen werden geïnventariseerd met behulp van observatieschema's, geconstrueerd op basis van een classificatie van tekstgerichte (genrespecifieke) en niet-tekstgerichte leerstofdomeinen (culturele achtergrondkennis bijvoorbeeld). Janssen baseert zich in dezen op literair-theoretische en literatuurdidactische publicaties. Daarnaast werden taakeisen geclassificeerd in termen van cognitieve taak en fasen in het leerproces. Janssen slaagt erin een bruikbaar instrumentarium te ontwikkelen, al brengt ze het met de nodige reserve:

“Wat lezers met teksten doen, is eerder een zeer ingewikkeld proces waar allerlei activiteiten aan te pas komen, zoals waarnemen, associëren, interpreteren en waarderen, en waarbij ook emoties - opgeroepen door nieuwsgierigheid, spanning, inleven, en meeleven - een belangrijke rol spelen.” (112)

De statistische verwerking van de gegevens laat zien dat de profiel docenten verschillen. Overigens zijn de verschillen in inhoud (tekstkeuze) groter dan die in leerlingengedrag (vereiste cognitieve activiteiten).

Deelonderzoek 4 (hoofdstuk 6) gaat na in hoeverre de leerresultaten van de leerlingen van de vier prototypische docenten verschillen. Per docent zijn van twee klassen *learner reports* verzameld. Janssen gaat uitvoerig in op de validiteit van het instrument. De *learner reports* zijn geanalyseerd op de gecombineerde dimensie Inhoud & Gedrag. Na statistische verwerking (chi-kwadraattoetsen) blijken er enkele grote verschillen in de leerresultaten. Binnen de groepen zijn er overigens weer grote verschillen in het aantal gerapporteerde leerervaringen.

Deelonderzoek 5 (hoofdstuk 7) bevraagt oud-leerlingen (examen zes jaar terug) van de vier leraren naar hun leerresultaat op langere termijn. Ook dit deelonderzoek gebruikte *learner reports*. De resultaten tonen weinig verschillen tussen de vier groepen leerlingen. Ook nu is er sprake van een grote diversiteit aan leerervaringen binnen de groepen. De enige overeenkomst lijkt dat bijna alle leerlingen melding maken van een attitude (positief dan wel negatief) ten opzichte van literatuur als resultaat van het onderwijs. Janssen concludeert, wijzend op mogelijke feilen van haar onderzoek - zo geeft ze aan dat bijvoorbeeld de respons gekleurd kan zijn doordat juist enthousiaste oud-leerlingen reageerden - dat de door de docenten gehanteerde vorm van literatuuronderwijs er op den lange duur niet zoveel toe doet.

2.2. Vier profielen

Janssens onderzoek wijst uit dat er veel diversiteit bestaat in opvattingen over en praktijk van literatuuronderwijs. Ze toont aan dat die diversiteit voor een belangrijk deel kan worden beschreven in vier profielen van literatuuronderwijs. Deze verschillen van elkaar in een aantal opzichten.

Enquête en interview wijzen uit dat docenten binnen het profiel *Culturele Vorming* meer tijd (dan andere docenten) besteden aan literatuurgeschiedenis, literair-historische achtergrondinformatie en aan poëzie. Ze leggen een sterker accent op doceren (dictaat geven, vertellen). De observatie bevestigt dit beeld. Opvallend is de aandacht voor reproducerende leeractiviteiten. De leerlingen rapporteren significant meer resultaten in termen van declaratieve kennis van literair-historische en niet-literaire achtergrondkennis. Ze noemen meer metacognitieve vaardigheden. Ze tonen meer dan andere leerlingen een positieve attitude ten opzichte van literatuur en literatuuronderwijs, ze hebben niet zoveel problemen met verplicht lezen. Ze rapporteren gemiddeld ook meer metacognitieve leerervaringen betreffende studievaardigheden. De oud-leerlingen onderscheiden zich doordat ze zichzelf meer dan de oud-leerlingen van de andere profielen een positieve attitude ten opzichte van literatuur toekennen.

Het profiel *Literair-esthetische Vorming* onderscheidt zich vooral in leerstofinhoud en in mindere mate in didactiek. Docenten in dit profiel besteden meer tijd aan literair-theoretische onderwerpen en aan formele aspecten van teksten. De lesinhoud bestaat voornamelijk uit de structuuranalyse en het bijbehorende begrippenapparaat. Docenten in dit profiel toetsen vaker op een productieve wijze: boek- en/of leesverslag. De interviewgegevens bevestigen dit beeld. De lespraktijk is gevarieerd: zelfstandig werken, doceren, klassengesprekken. Specifieke taakeisen bleken uit de observatie moeilijk te distilleren. Wat opvalt is dat onder meer het reconstrueren van de inhoud van een tekst minder vaak wordt gevraagd. De leerlingen tonen vaker een negatieve attitude en rapporteren minder procedurele en metacognitieve kennis. De oud-leerlingen rapporteren significant minder effect in termen van studievaardigheid. Het profiel *Maatschappelijke Vorming* onderscheidt zich vooral in didactisch opzicht. De docenten peilen vaker leesvoorkeuren en leesgewoonten van leerlingen en ze toetsen vaker in het vooreindexamenjaar. De leerstof verschilt in die zin van andere profielen, dat er meer aandacht is voor niet-literaire, sociaal-politieke achtergron-

den. In de interviews blijken de docenten een tamelijk diffuse groep te vormen. Ze komen overeen in hun aandacht voor niet-literaire achtergronden en het belang dat ze hechten aan kritisch leren oordelen. In de observatie blijkt de tekstkeuze te verschillen van andere profielen: meer teksten van vóór 1945. Voorts blijkt de docent minder vaak dan die uit de andere profielen verbanden te (laten) leggen tussen tekst en context, in tegenstelling tot wat er op basis van enquête en interview mocht worden verwacht. Leerlingen uit dit profiel onderscheiden zich in geen enkel opzicht significant van andere leerlingen. Opvallend is wel dat er veel positieve én veel negatieve attitudes worden gerapporteerd. De scores ontlopen elkaar nauwelijks (64% respectievelijk 62% van de leerlingen). De oud-leerlingen verwoorden minder positieve attitudes.

Docenten met het profiel *Individuele Ontplooiing* onderscheiden zich met name in doelstelling. Het profiel lijkt op dat van de *Maatschappelijke Vorming* door de geringere aandacht voor literatuurgeschiedenis en -theorie. Er is meer aandacht voor de beleavingswereld van de leerlingen en voor lezersgerichte begrippen. In vergelijking met Maatschappelijke Vormers wordt minder belang gehecht aan niet-literaire achtergronden. In de interviews toont de groep zich homogener dan op grond van de enquête mocht worden verwacht. De docenten delen het belang van leesplezier en de persoonlijke leeservaring; ze vertonen wat Janssen noemt 'een zekere experimenteerlust of vernieuwingsdrang'; ze hechten minder aan literatuurgeschiedenis en structuuranalyse. Literatuuronderwijs is voor hen vooral lezen van en praten over teksten. In de observatie blijkt de docent meer tekstgericht dan zijn collega's uit de andere profielen. Vooral korte verhalen worden gebruikt, en leerlingen krijgen evaluatieve en elaboratieve taken. Opvallend is dat evaluatie van de tekst vrijwel steeds het startpunt vormt voor het onderwijs, terwijl dat bij de andere geobserveerde docenten meestal het sluitstuk is. Het lezen geschiedt buiten de les, dit in tegenstelling tot de andere profielen. De leerlingen rapporteren absoluut en gemiddeld minder leerervaringen dan die uit andere profielen. Ze noemen leerresultaten in termen van interpretatievermogen, en vermelden zowel declaratieve als metacognitieve kennis en vaardigheden. Het verschil met andere groepen leerlingen in dezen is significant. Ze geven minder literair-historische kennis aan. Minder leerlingen rapporteren een negatieve attitude, tegelijkertijd verwoorden ook minder leerlingen een positieve attitude. Wel is het zo dat het percentage leerlingen dat uitsluitend een positieve attitude verwoordt, relatief groot is: 38%. Oud-leerlingen rapporteren minder leerresultaten in literatuuranalyse en op het gebied van studievaardigheid.

2.3. Conclusie

Janssen concludeert dat 'het' literatuuronderwijs in Nederland niet bestaat. Het enquête-onderzoek toont grote standaarddeviaties die een grote variatie tussen docenten op vrijwel alle onderzochte kenmerken indiceren. Die variatie komt terug in de interviews, de observaties en verslagen van leerlingen en oud-leerlingen.

Er zijn op basis van de vragenlijst vier benaderingen te onderscheiden. Die zijn ook nog te herkennen in de gerapporteerde praktijk (interviews), maar al weer veel min-

der in de geobserveerde praktijk. Janssen constateert dus een zekere spanning tussen retoriek en praktijk. Die spanning verschilt per profiel, en lijkt het kleinst in het profiel *Culturele Vorming*, daarna in dat van de *Individuele Ontplooiing*. Die beide profielen lijken dan ook in de praktijk het duidelijkst vormgegeven en het meest elkaars tegenpolen: veel respectievelijk weinig literatuurgeschiedenis, oude poëzie versus modern proza, doceren versus interactie, niet-tekstgerichte versus tekstgerichte taak-eisen, weinig versus veel evaluatieve taken.

De leeropbrengst verschilt in de mate van een positieve dan wel negatieve attitude, en lijkt samen te hangen met het profiel van de docent. Janssen benadrukt dat de literair-historische benadering meer dan de andere als leeropbrengst een positieve attitude kent, dit in tegenstelling tot wat men wellicht zou verwachten. Ze suggereert dat de duidelijke herkenbaarheid van dit profiel, ook in de lessituatie, in dezen een belangrijke factor vormt. Opvallend is ook dat de docenten, hoe hun opvatting ook moge zijn, erin slagen hun leerlingen dat bij te brengen wat ze nastreven.

De relatie tussen leeropbrengst en docentprofiel is bij oud-leerlingen moeilijk nog te vinden. Oud-leerlingen rapporteren, evenals de leerlingen, veel en gevarieerde resultaten.

3. Discussie

Tanja Janssens vijf deelonderzoeken vormen een trechter. Een grootschalig enquête-onderzoek mondt uit in een kleinschalig interviewonderzoek, in $n=1$ observaties en *learner reports*. Het onderzoek voert de lezer van leraardoelen naar leerlingresultaat. Janssen gaat bij dit alles uiterst zorgvuldig te werk. Ze besteedt veel aandacht aan de instrumentontwikkeling (pretest- en validiteitsstudies), aan de dataverzameling (rekening houden met effecten van observatieparadox), in de statistische verwerking ervan. De transcriptie van de lessen werd zorgvuldig verricht, de lesprotocollen werden geautoriseerd door de leraren, de scores gecontroleerd op inter- en intrabeoordelaars-betrouwbaarheid. Mutatis mutandis geldt dat voor de *learner reports*. Toch heb ik bij alle zorgvuldigheid wel enkele vragen.

De eerste betreft haar onderzoeksdesign. Een tweede vraag gaat in op de vraag of er inderdaad sprake is van vier profielen. Met het aan de orde stellen van die vraag begeef ik mij op het terrein van Dautzenbergs (1998) 'geheimzinnige tijdgeest' die veranderingen in het literatuuronderwijs sturen (zie mijn inleiding). Daarna ga ik dan ook in op andere vragen die ik in mijn schets van mijn leescontext heb verwoord.

3.1. Onderzoeksdesign

Tanja Janssen karakteriseert haar onderzoeksdesign als 'empirisch, sociaal-wetenschappelijk onderzoek' (20). Dit type onderzoek plaatst ze dan tegenover 'meer interpretatieve onderzoeksvormen' (20). Ze verantwoordt haar keuze vanuit een toene-mend belang dat literatuurwetenschappers hechten aan empirisch onderzoek. Ik heb nogal wat moeite met deze schets. De tegenstelling 'empirisch' versus 'interpretatief'

lijkt me onjuist. 'Empirisch' geeft aan wat voor data verzameld worden, is een aanduiding van objectbepaling. 'Interpretatief' duidt een epistemologische en methodologische keuze aan. De juistere tegenstelling lijkt me die tussen wat Hetebrij & Wardekker (1986) noemen een objectiverende en een interpreterende traditie; tussen een empirisch-analytische en een empirisch-interpretatieve traditie (Kunneman, 1986; Grundy, 1987) een begrippenpaar waar ik de voorkeur aan geef ook al omdat beide begrippen indiceren dat het in beide tradities om empirisch onderzoek gaat. Janssen kiest voor onderzoek binnen de empirisch-analytische traditie. Dat levert in haar dissertatie een goed controleerbaar en repliceerbaar onderzoek op, waarin zorgvuldig wordt omgegaan met criteria van validiteit en betrouwbaarheid. Tegelijkertijd levert die benadering ook problemen op. De vraag lijkt gewettigd of het observatie-onderzoek en dat naar leerresultaten niet beter vanuit de empirisch-interpretatieve traditie hadden kunnen worden opgezet. Toegegeven, de generalisatie van zulk onderzoek is problematisch - en dat is wat Janssen gezien haar onderzoeksvragen wil bereiken. Die generalisatie stelt ze vanuit haar eigen onderzoeksopzet overigens ook zelf ter discussie. Ik vraag me bovendien af wat we hebben aan generalisatie als dat wat kan worden veralgemeniseerd niet de kern raakt van waar het om gaat. Ik licht toe.

Het observatie-onderzoek beperkt zich tot de taakeisen die docenten stellen aan leerlingen. Janssen besteedt veel aandacht aan de constructie van een meetinstrument. Deze aanpak is nu typerend voor empirisch-analytisch onderzoek: de onderzoeker bepaalt welke data tot het onderzoek worden toegelaten. Er is sprake van 'input-controle': de onderzoeker wil alleen kijken naar wat zij van belang vindt, wat zij kan onderbrengen in een objectiverend observatie-instrument. Andere aspecten van het gegeven onderwijs blijven buiten beschouwing:

"once the research has been designed the broad shape of the findings can be discerned, that is, before one person has been interviewed or one experimental subject has received a treatment." (Bryman, 1996:98)

De praktijk van drie van de vier prototypische docenten blijkt met de door de onderzoeker relevant geachte variabelen te karakteriseren. Niet echter die van de 'literairesthetische vorm'. Janssen constateert dan ook dat blijkbaar "de proportie van docentvragen en -opdrachten in dit geval geen goede graadmeter (is) voor de taakeisen die de docent in het literatuuronderwijs stelt" (Janssen, 1998:144). Met een meer empirisch-interpretatieve benadering was dit probleem op te lossen geweest. Een onderzoeker had dan andere aspecten van onderwijsgedrag in beeld kunnen brengen, aspecten die naar de mening van de docent zijn taakeisen aan leerlingen wel representeren: "it may be disadvantageous to ethnographers to structure their strategies in advance" (ib. 99). Empirisch-interpretatief onderzoek kenmerkt zich namelijk onder meer door output-controle. In principe wordt alles wat er - in dit geval in de klas - gebeurt, beschouwd als relevant en toegelaten tot het databestand van het onderzoek. Tijdens de analyse van die data wordt bepaald wat uiteindelijk belangrijk genoeg is voor nadere analyse. In dit geval zou, in overleg met de docent, gezien kunnen worden welke andere aspecten voor hemzelf (en niet door de onderzoeker op basis van een vooraf ontworpen instrument) zijn didactisch handelen het meest typeren.

"One of the undoubted strengths which qualitative research affords the practitioner, by virtue of its unstructured nature, is precisely this capacity to encounter the unexpected and possibly to change direction." (Bryman, 1996: 100)

Zo'n docentspecifieke benadering zou dan wel, gezien vanuit Janssens optiek, ten koste gegaan zijn van de onderlinge vergelijkbaarheid van de docenten. Zij wil die vergelijken langs dezelfde parameter (taakeisen). Verschil in docentenpraktijk kan echter ook blijken uit het gegeven, dat die praktijken zich eenvoudigweg niet lenen voor eenzelfde instrument. Bovendien benadert Janssen de taakeisen hier volledig vanuit het (door de onderzoeker ingeschatte) perspectief van de docent. Interessant zou het zijn na te gaan of de leerlingperceptie overeenkomt met wat de docent beoogt. Wellicht zien de verschillen er dan wat anders uit.

Eenzelfde redenering kan gelden voor de *learner reports*. Janssen constateert terecht dat "het invullen van een open leerverslag voor leerlingen een moeilijke taak is" (158). Daarom structureert ze de opdracht. Zo worden de leesverslagen vergelijkbaar, maar tegelijkertijd worden de (oud)leerlingen gestuurd. Spontane herinneringen, meer persoonlijke herinneringen, dat wat naar de mening van de (oud)leerlingen het meest typerend was, dat alles krijgt nu minder reliëf doordat het instrument de herinneringen genereert en er wellicht meer en/of andere oproept dan die waar leerlingen zelf mee zouden komen. De vraag hierachter is natuurlijk wat je beschouwt als leerresultaat: dat wat leerlingen uit zichzelf rapporteren of dat wat door de vragen van de onderzoeker wordt opgeroepen. Bovendien mis ik in de leerlingrapportage antwoord op de voor mij meest relevante vraag: hoe gaan oud-leerlingen nu om met literatuur? Janssen laat oud-leerlingen vooral vanuit een declaratief perspectief rapporteren. Ze geven aan dát ze kennis hebben van de wereld om zich heen, kennis over zichzelf, et cetera. Wat mij interesseert is: welke kennis? Wat mij relevant lijkt is: hoe lezen ze nu, wat doen ze nu met literatuur? Welke kennis over de wereld en/of over zichzelf zoeken ze nu in literatuur? Maar dat kan natuurlijk voor elke oud-leerling heel erg verschillen.

Het analytische design speelt Janssen ook parten bij de observatie van de docent *Maatschappelijke Vorming*. De observatie leidt niet tot duidelijke karakteristieken. Maar hier is sprake van een 'ik zou wel willen maar mijn sectie': de docent in kwestie geeft aan dat haar eigen praktijk in de geobserveerde lessen niet representatief is voor haar opvattingen. De rol van de sectie, als factor achter de retoriek-praktijkproblematiek wordt voor de andere docenten niet benadrukt. Misschien omdat de observaties daar aardig met de veronderstelde verschillen sporen. In het algemeen kan worden opgemerkt dat Janssen in haar onderzoek vooral op zoek is naar verschillen en overeenkomsten, en die koppelt aan de hypothese van vier profielen. Waarom docenten verschillen, waarom leerlingen verschillen komt nauwelijks aan de orde. Haar empirisch-analytische benadering verhindert door te vragen naar 'waarom's' en 'wat's' en stelt zich tevreden met 'dat's'. Opnieuw vraag ik me af welke kennis in dit geval leraren van belang vinden. Niet-literaire achtergrondkennis blijkt van belang bij zowel culturele als maatschappelijke vormers. Waarin komt die kennis overeen? Waarin wijkt die per profiel af?

Tanja Janssen is overigens bescheiden ten aanzien van haar resultaten. Ze vraagt zich terecht af in hoeverre ze generaliseerbaar zijn. Ze kiest voor haar observaties en *learner reports* prototypische docenten, maar laat zich niet verleiden tot directe generalisatie. Ze constateert namelijk ook uit haar interviews dat er binnen de profielen grote verschillen bestaan. Daar komt bij dat kernbegrippen als 'literatuur', 'leesplezier', 'tekstveraring', 'cultureel besef', 'poëzie-analyse' niet eenduidig gedefinieerd zijn, maar verschillende inhouden dekken bij verschillende leraren. Sterker nog, niet voor alle leraren vormt literatuur een apart onderdeel van het schoolvak. Ook hier stuit ik weer op wat ik het kernprobleem vind: de voor het praktijkonderzoek gekozen methode. Janssen hanteert een gestandaardiseerd onderzoeksinstrument waarmee ze een gevarieerde praktijk in beeld wil brengen. Dat kan heel goed, als die praktijk voornamelijk verschilt in de vraag of en de mate waarin leraren verschillen op helder en eenduidig gedefinieerde variabelen. Het is de vraag of het analytische instrument toereikend is waar leraren kwalitatief verschillen in de kernbegrippen (vgl. Janssen, 1998: 98, resp. 237). Wat voor de een 'literatuur' is, is het blijkbaar niet voor de ander. Wat weten we dan als we vernemen dat de ene leraar er meer aandacht aan besteedt dan de andere? Genereert een gestandaardiseerd instrument die kenmerken van literatuuronderwijs die de geobserveerde docenten zelf wezenlijk vinden?

3.2. Lezersvragen

Wat voor antwoord geeft Janssen me nu op mijn lezersvragen? Ik ga eerst in op de 'geheimzinnige wijze' waarop de 'tijd rijp is' voor invoering dan wel verwerping van alternatieven voor literair-historisch literatuuronderwijs. Tanja Janssen constateert dat het profiel *Culturele Vorming* (waarvan de literatuurgeschiedenis de prominente inhoud vormt) het meest gemarkeerd is. Ze veronderstelt dat de positieve rapportage door de (oud)leerlingen zeker ten dele aan de herkenbaarheid ervan kan worden toegeschreven. Ik voel er wel voor die veronderstelling te steunen. Vermoedelijk is de lespraktijk van dat profiel het meest 'schools'. Anders geformuleerd: het past zich het meest aan aan de institutionele basis van ons onderwijs. Het kent een duidelijk afgebakende leerstof, een duidelijke rolverhouding leraar-leerling, reproductieve taken voor leerlingen. Daar komt bij dat dit profiel een lange onderwijsstraditie achter zich heeft: in de geschiedenis van het literatuuronderwijs in Nederland wordt voortdurend geklaagd over de praktijk van het literatuuronderwijs dat te zeer historisch ingericht zou zijn (Van de Ven, 1990).

Het tweede enigermate herkenbare profiel is dat van de *Individuele Ontplooiing*. Ik vraag me af of ook dat profiel zijn herkenbaarheid te danken heeft aan de onderwijsstraditie. Waar de culturele vorming kan bogen op een eeuw historisch-biografisch literatuuronderwijs, kan het gedachtengoed van de individuele ontplooiing worden herleid tot de reformpedagogiek, die ook in het literatuuronderwijs van het begin van deze eeuw opduikt. Lezersgericht literatuuronderwijs is niet pas van de jaren tachtig, zoals Janssen veronderstelt (zie De Moor, 1984; Van de Ven, 1990). Als mijn veronderstelling waar is, dan blijkt opnieuw hoe sterk onderwijsstradities de praktijk van nu vormgeven. De beide omvangrijkste profielen (48% respectievelijk 25%) zijn dan de

traditionele, waar de beide andere alternatieven voor zijn. Het *Literair-esthetische* profiel zou dan in het onderwijs als alternatief gelden voor het profiel van de *Culturele Vorming*, parallel aan de vakwetenschappelijke strijd tussen een historisch-biografisch en een literair-structureel paradigma. En hieruit blijkt dan ook weer dat de vakwetenschap niet zo gemakkelijk innovatief doordringt in het onderwijs. De 11% voor het *Literair-esthetische* profiel ondergraaft De Vriend's (1996) aanname dat de structuuranalyse zonder meer het onderwijs binnendringt. De *Maatschappelijke Vorming* presenteert dan een jaren zestig alternatief voor de individueel gerichte reform-pedagogische traditie.

Persoonlijk vind ik dit snel geschetste historisch perspectief de moeite waard om nader te onderzoeken. Janssen daagt me uit tot hernieuwd historisch onderzoek in dezen. De 'geheimzinnige wijze' van Dautzenberg zit hem dan in de kracht van onderwijs tradities die voortdurend worden 'belaagd' door alternatieven, maar voortdurend ook weer sterker blijken dan het alternatief. Natuurlijk is daar meer over te zeggen zowel vanuit een innovatie(theoretisch) perspectief (Van der Leeuw, Bonset & Sturm, 1990) als vanuit een historisch-sociologisch perspectief (Van de Ven, 1996), maar dat behoeft hier geen herhaling.

3.3. Bruikbaarheid

Tanja Janssen zegt niets over de bruikbaarheid van de door haar verschaftte gegevens over literatuuronderwijs. Jammer, te meer daar ik denk dat die op verschillende terreinen bruikbaar zijn. In het kort:

Op *beleidsniveau* geeft Janssen aan dat de invoering van het Studiehuis en van de nieuwe eindexameneisen complexe en gevarieerde innovatiesituaties oproept. Het loskoppelen van het literatuuronderwijs van de andere onderdelen van het schoolvak Nederlands en de verplichte samenwerking met leraren andere talen is inhoudelijk verdedigbaar, maar betekent wel dat je leraren Nederlands raakt in wat ze het belangrijkste onderdeel van hun vak vinden. Dat levert ongetwijfeld acceptatie- en dus implementatieproblemen op. Het nieuwe examenprogramma, dat onder het concept van 'literaire competentie' de doelen van *Culturele* en *Literair-esthetische Vorming* en *Individuele Ontplooiing* aan elkaar verbindt, impliceert dat veel docenten hun doelen en dus hun werkwijzen zullen moeten veranderen. De 'discussie' Dautzenberg-Dirksen (zie boven) is een discussie tussen culturele vormers die veel doceren en vaak reproductieve taakeisen formuleren en individuele ontplooiers die met behulp van een leesdossier de ontwikkeling in literaire competentie willen stimuleren door middel van meer productieve en evaluatieve taakeisen. De nieuwe exameneisen verruimen de beoogde inhoud van het literatuuronderwijs voor beide partijen. En dat gaat gepaard met minder les- en leesuren. De commotie waar ik in mijn inleiding aan refereerde, is met behulp van Janssens werk erg verklaarbaar geworden.

Janssens bevindingen lijken me uiterst belangrijk voor *opleiding en nascholing*. Janssen constateert onder meer dat de doelstellingen van literatuuronderwijs

“over het algemeen vaag (zijn) geformuleerd. Het gaat om complexe, veelomvattende zaken als ‘culturele vorming’, ‘literair-esthetische vorming’, ‘maatschappelijke vorming’, ‘individuele ontplooiing’ of met een moderne verzamelnaam ‘literaire competentie’. Maar wat bedoelt men hier nu eigenlijk mee? Uit de interviews kwam naar voren dat docenten niet zo’n helder zicht hebben op hun doelstellingen. Literatuurlessen worden over het algemeen ook niet aan de hand van welomschreven doelen gepland. Docenten onderschrijven algemene doelen in meer of mindere mate, maar in de praktijk behandelen zij naar eigen zeggen vooral wat zij ‘van belang’, ‘leuk’ en/of ‘interessant’ vinden.” (145)

Daar kan aan worden toegevoegd dat, al zouden die doelen welomschreven zijn, ze hoogstens op een persoonlijk niveau eenduidig zouden zijn gezien de nogal persoonlijke invulling door leraren van kernbegrippen als ‘literatuur’ en ‘cultuur’. Dat leidt ongetwijfeld tot aanzienlijke problemen in sectie-overleg en tot persoonlijke interpretaties én lespraktijken van wat in zulk overleg als gemeenschappelijk plan ontstaat (vgl. Rensman, 1990). Elke onderwijs-leersituatie - opleiding dan wel nascholing - vergt dan ook dat (aanstaande) leraren hun subjectief concept pogen te verhelderen. Janssens indeling in vier profielen en haar operationalisatie van taakeisen zijn belangrijke instrumenten in een dergelijk leerproces.

Tot slot. Tanja Janssen geeft me veel informatie over literatuuronderwijs. Ze geeft me, indirect, veel nieuwe onderzoeksvragen, historische en empirische. De historische hebben te maken met de kracht van onderwijs tradities en de vraag in hoeverre die voortleven in (twee van) de vier profielen. De empirische komen voort uit de door mij veronderstelde innovatieproblematiek, zowel wat betreft de identiteit van het schoolvak Nederlands als wat betreft de verruiming van het literatuuronderwijs in de richting van ‘literaire competentie’. Wat mij in het bijzonder interesseert is dat waar Janssen als eerste een aanzet toe gegeven heeft: het resultaat van literatuuronderwijs op langere termijn. Een longitudinaal onderzoek naar de perceptie van literaire teksten door leerlingen lijkt me ongelooflijk van belang. Tanja Janssen concludeert dat verschil in profiel er uiteindelijk niet toe doet. Als hernieuwd onderzoek - vanuit mijn optiek kwalitatiever, leerlinggericht onderzoek - dat resultaat herbevestigt, dan kunnen we een eeuwlange discussie sluiten. Al geloof ik persoonlijk niet dat onderzoeksresultaten, hoe overtuigend ook, in onderwijsdiscussies steeds een doorslaggevende rol spelen. Veel klachten over onderwijs zoeken een verklaring voor tegenvalende resultaten in veronderstelde veranderingen van de praktijk. Zo is veel van de commotie (zie 1.1) ten aanzien van literatuuronderwijs gebaseerd op retoriek die men aanziet voor praktijk. Ik vraag me af in hoeverre empirische gegevens ertoe kunnen bijdragen de ingenomen standpunten te relativiseren. Retorische discussies leiden een eigen leven, op beleidsniveau. Als ik pleit voor empirie, wil dat overigens niet zeggen dat ik retoriek niet van belang vind. Integendeel, retoriek kan heel positief functioneren op het niveau van de praktijk: retoriek dwingt tot reflectie op de praktijk, helpt ons kritisch naar onze praktijk te kijken. Retoriek kan positief functioneren op het eigen niveau in die zin dat verschil van standpunt dwingt tot het verduidelijken van

epistemologische, leertheoretische en didactische uitgangspunten. Maar die confrontatie van retoriek met praktijk en het expliciteren van uitgangspunten leidt tot genuanceerde uitspraken en voorzichtige formuleringen. Die nuancering blijkt in de commotie rond literatuuronderwijs van minder belang dan aan de retoriek te ontleen gemakkelijk bruikbare etiketten.

Tanja Janssen heeft in haar proefschrift duidelijk gemaakt hoe veelvormig en complex de praktijk van het literatuuronderwijs is. Ze heeft me veel geleerd over literatuuronderwijs: ik heb nieuwe vragen waarmee ik verder kan. Voor alle duidelijkheid: de lezer beschouwe deze constatering als een heel positieve evaluatie van haar dissertatie.

Bibliografie

- Bryman, A. (1996). *Quantity and Quality in Social Research*. Contemporary Social Research Series 18. London & New York: Routledge.
- Dautzenberg, J.A. (1998). Twijfels bij het leesdossier (en enige andere zaken). In: P.M. Nieuwenhuijsen (Ed.), *Het schoolvak Nederlands, verslag van de elfde conferentie*. Leeuwarden, 77-85.
- Dirksen, J. (1998). Het leesdossier in de Tweede Fase. In: P.M. Nieuwenhuijsen (Ed.), *Het schoolvak Nederlands, verslag van de elfde conferentie*. Leeuwarden, 85-89.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: product or praxis?* Deakin Studies in Education Series 1. London: The Falmer Press.
- Hetebrij, M. & W.L. Wardekker (1986). De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën* 63, 485-497.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Kunneman, H. (1986). *De waarheidstrechter. Een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Leeuw, B. van der, H. Bonset & J. Sturm (1990). *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven cases in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Moor, W.A.M. de (1984). Alwat vanzelve wast, behoeft men niet te zaaien. Over de ontwikkeling van tekstveraringsmethoden. *Forum der Letteren* 25, 4, 259-274.
- Nieuwenhuijsen, P.M. (Ed.) (1998). *Het schoolvak Nederlands, verslag van de elfde conferentie*. Leeuwarden.
- Rensman, Th. (1990). *Seeds of innovation. Report of a case study in the field of reading texts in Dutch lessons (1982-1988)*. Occasional Papers in Mother Tongue Education 3. Enschede: VALO-M.
- Ven, P.H. van de (1990). 'Het nut van het nutteloze'. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. *Literatuurdidactische Verkenningen* 29. Nijmegen: KUN, AKW.
- Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ven, P.H. van de (1998). Kunstmatig lezen of literaire socialisatie? Een bespreking van: Gerard de Vriend, *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. *Spiegel* 16, 1, 83-93.

Vriend, G. de (1996) *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdamse Historische Reeks: Amsterdam (dissertatie UvA).

Ineke van de Grinte (1944) werkt als docent Nederlands als tweede taal in de vakwijzenopleiding, begeleidt studenten van de Post-EMO-opleiding NTO van de en verbonden aan Binyan. Campus voor studenten van buitenlandse origine met de Nederlandse taal. Ze doet onderzoek op het gebied van tweede taalverwerving en groepsdynamica.

Adres: Binyan, Faculteit der Letteren, NIOB, Postbus 941 SL, NL-3900 AB Dordrecht. Tel. 013-4652334; e-mail: i.vandeGrinte@uvt.nl

Kaat Deirne (1968) is pedagoog. Ze is verbonden als wetenschappelijk medewerkster aan het Steunpunt Interregionaal Onderwijs, Universiteit Gent. Ze is in haar laatste jaren vooral bezig geweest met een onderzoek naar rond Ouders in de Eerste Taal en Cultuur. Momenteel verricht ze schiedkundig historisch onderzoek en richtte ze het vernieuwingsplan van het Steunpunt OVO.

Adres: Steunpunt IGO, Eerste Meer 5, B-3000 Gent, tel. 091-264.61.11, e-mail: Kaat.Deirne@rug.ac.be

Hilke Haeghebaert (1956) is mid-deel van de Faculteit Taalwetenschap aan de Faculteit der Letteren van de Rijksuniversiteit te Groningen.

Adres: Faculteit der Letteren, 9102, Postbus 716, NL-9700 AB Groningen. Tel. 050- 3635814; e-mail: h.haeghebaert@let.rug.nl

Griet Raaijmakers (1948) studeerde Franse taal en literatuur aan de Katholieke Universiteit Leuven. Zij is als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan de K.U.L. waar zij ook haar leeractiviteit verricht. Sinds 1994 is zij als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal in Leuven. Ze verricht onderzoek in meertalige klassen en is momenteel bezig met de ontwikkeling van het onderwijs Nederlands aan onderstaande niveaus.

Adres: Steunpunt NT2, Blijde-Inkomstraat 7, B-3000 Leuven

Piet-Hein van de Ven (1946) is als universitair hooglector verbonden aan het Instituut voor Leraren en School van de Katholieke Universiteit Nijmegen aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Zijn onderzoek richt zich op de leeractiviteit in de taalwetenschap, gericht onderzoek naar het onderwijs in Nederlands en in tevens heeft hij de eerste taalfase.

Adres: T.L.S., Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9003, NL-6500 HD Nijmegen. Tel. 024-3611436, e-mail: P.vandeven@kfu.nl

