

Een rode draad in de hooiberg

Herinneringen en overwegingen naar
aanleiding van het overlijden van Alan C. Purves

Herinneringen en overwegingen naar aanleiding van het overlijden op 31 december 1996 van de Amerikaanse literatuurdidacticus Alan C. Purves en het naderend afscheid van mijn (andere) leermeester in dit vakgebied: Wam de Moor.

Joost Thissen

Beelden

De kamer in het Erasmusgebouw van Wam de Moor was al jaren een goed verdedigd bolwerk binnen de Letteren-faculteit in Nijmegen. Met veel moeite was hij er nu (vroeg zomer 1984) in geslaagd bij het Faculteitsbestuur enige betaalde uren voor een tweede medewerker los te peuteren. Als net afgestudeerde algemene taalwetenschapper was ik opgetogen over Wams verzoek om drie halve dagen bij hem te komen werken; kennelijk was het gezamenlijk organiseren van de eerste Nijmeegse conferentie over ‘Tekstervaringsmethoden in het literatuuronderwijs’ (1983) ook hem goed bevallen.

Mijn interne filmarchief levert weer beelden vanaf het moment dat Wam een lijvig boekwerk te voorschijn toverde. Het leek een min of meer toevallige keuze, gewoon een van de vele dikke pillen over literatuuronderwijs die daar stonden. Je moest er toch een paar van bestudeerd hebben als je je langere tijd met dit vak bezig wilde houden en de volgorde leek mij niet van het allergrootste belang. Ik stond open voor welke wetenschappelijke lectuur dan ook.

Het werd mijn eerste kennismaking met het werk van Alan Purves: zijn

uitvoerige artikel over het formuleren van leerdoelen en de toetsing daarvan in het literatuuronderwijs. *Evaluation in Literature* heette het en het was opgenomen in het oerdegelijke *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* van Bloom, Hastings & Madaus (1971).

Bladzijde na bladzijde heb ik verslonden, steeds meer geboeid en tegelijkertijd licht verbaasd vanwege het gedegen karakter van Purves’ werkwijze: zo had ik de literatuurdidactiek tot op dat moment niet leren kennen, noch tijdens het doctoraalbijvak, noch gedurende de voorbereiding van het symposium. Na een uurtje of anderhalf kon ik mijn enthousiasme niet langer bedwingen en zei tot mijn kersverse baas zoiets als: “Dit gaat wel ergens over, die Purves is verdomd goed thuis in onderwijskunde en methodologie.”

Het ontbrekende gereedschap van een literatuurdidacticus

Later heb ik me gerealiseerd dat Wams keus voor het werk van Purves en Bloom op die eerste werkdag misschien niet toevallig was. Verwend door mijn opleiding ATW probeer ik mijn voorkeur voor het hanteren van theoretisch goed doortimmerde fundamenteën en het hanteren van herken-

bare en erkende methodologieën in onderzoekswerk niet onder stoelen of banken te steken.

Echt empirisch veldonderzoek ter toetsing van helder geformuleerde hypothesen, volgend uit even helder geformuleerde probleemstellingen, kende de literatuurdidactiek destijds niet of nauwelijks. Het enige wat daar enigszins bij in de buurt kwam, waren de terugkerende enquêtes over de literatuurlijst, waarvan één van de bekendste nota bene door een niet-wetenschappelijke instelling was uitgevoerd (Vrij Nederland).

Ook werden docenten met enige regelmaat ondervraagd over hun opvattingen en wensen ten aanzien van het literatuuronderwijs. Op zichzelf is daar niets mis mee. Docenten zijn immers betrouwbare informanten, zeker als het gaat om hun eigen opvattingen en wensen. Om die reden heb ik met de Vlaamse collega’s J.D. Neyts en dr. N. Rowan ook zelf ooit (in opdracht van de Nederlandse Taalunie) een enquête onder leraren gehouden in *Leraren over literatuuronderwijs* (Voorzet nr. 15, Nederlandse Taalunie, Den Haag, 1988). Echter als voornaamste empirische basis voor theorievorming die het hele leerproces betreft, is deze informatiebron beslist te mager. Wat men zegt te (willen) doen hoeft immers niet te stroken met wat men



Wam de Moor

feitelijk doet en dat laatste wordt bij voorkeur door middel van observatie vastgesteld.

In de Nederlandse en Vlaamse literatuurdidactische publicaties waren wetenschappelijke fundamenten soms ver te zoeken: menige vakpublicatie getuigde in de eerste plaats van de belezenheid en het enthousiasme van de auteur. Men ontwikkelde en beschreef vaak prachtige ideeën om in de klas toe te passen, zonder dat men zich al te druk maakte om de aansluiting bij een breder theoretisch kader. De literatuurdidactische status van zulke bijdragen werd bepaald door de bruikbaarheid in de lessituatie of door de

autoriteit van de auteur(s) binnen het vakgebied. Voor de zelfstandig kiezende docent was er veel te halen, maar de vraag of en hoe een bepaalde benadering op basis van onderzoek of theoretische, verifieerbare inzichten verantwoord kon worden, werd door de publicisten vaak schielijk overgeslagen.

De feitelijke leereffecten bij leerlingen, hun ontwikkeling in termen van kennis, vaardigheden en attitudes met betrekking tot (literaire) teksten, kortom datgene waar het literatuuronderwijs voor bedoeld is, al dat moois werd nauwelijks en zeker niet systematisch onderzocht. Maar Purves had nou juist dat gedaan in *Literary Education in Ten Countries* (New York, 1973) met andere woorden: er was al ervaring opgedaan met het operationaliseren van zulke honds moeilijke variabelen als attitudes van leerlingen en ervaringsgerichte leerdoelen! Bovendien sloot Purves met zijn model expliciet aan bij uitvoerig gedocumenteerde, onderbouwde en welbekende onderwijskundige opvattingen, hetgeen bevestiging of falsificatie door onderzoek mogelijk maakte.

Wam was zich terdege bewust van het gemis aan goed onderbouwde theoretische uitgangspunten in het vakgebied; hij heeft het meerdere malen publiekelijk gesignaleerd. Tegelijkertijd was en is hij zelf toch vooral de literator, tevens gedreven en ervaren als docent, die het werkveld heeft voorzien van een niet aflatende stroom aan werkbare en in eigen kring uitvoerig geteste lesideeën.

Misschien mag hij er zelfs op bogen in het Nederlandse taalgebied de belangrijkste bijdrage te hebben geleverd aan de ontwikkeling van het literatuuronderwijs gedurende de afgelopen dertig jaar vooral door als een van de weinigen consequent oog te hebben

voor didactische ontwikkelingen in andere landen. Bleich, Holland, Rosenblatt, Waldmann en vele anderen zouden hier te lande vrijwel onbekend zijn gebleven. Voeg daaraan toe zijn functie van verslaglegger van ontwikkelingen in het vakgebied die hij gedurende zo'n drie decennia vervuld heeft en je hebt inzicht in het historische wordingsproces van de literatuurdidactiek.

Ook het werk van Purves had zijn belangstelling: meer dan tien jaar voordat wij in Nederland door middel van een symposium uitdrukkelijk aandacht vroegen voor de tekstervaringsmethoden, had deze vakgenoot ze al een plaats gegeven in een formeel descriptief model voor het literatuuronderwijs. Onze onderlinge taakverdeling was zeker op dit punt volstrekt helder: Purves' classificatie van leerdoelen en de verdere uitwerking daarvan door middel van empirisch onderzoek zou mijn zaak zijn. En daarmee is de relatieve onbekendheid van Purves' werk meteen afdoende verklaard: een parttime aanstelling bij de universiteit gedurende minder dan drie jaar is te weinig om een volwaardig onderzoeksveld tot ontwikkeling te brengen. Niettemin heeft het werk van een aantal studenten en ondergetekende ook enige publicaties heeft opgeleverd.

De (schuchtere) ontwikkeling van een onderzoekslijn

In de Nijmeegse serie *Literatuurdidactische Verkenningen* zijn enkele deeltjes verschenen, waarin wordt voortgeborduurd op de systematische aanpak van Purves. In principe omvat de reikwijdte van zijn doelstellingenclassificatie het gehele werk- en onderzoeksveld van de literatuurdidactiek.

Het schema kan gehanteerd worden voor descriptieve doeleinden: observeren, kwantificeren en kwalificeren van de leerinhoud

die in lessen aan bod komt, maar ook de classificatie van de respons op (literaire) teksten door leerlingen. Evengoed kan de ontwikkeling van leerplannen, individuele lesplannen en toetsings- en evaluatiemateriaal heel goed aan de hand van dit model geschieden, ook al heeft het op zichzelf geen prescriptieve pretenties.

Voor onze eerste verkenning van de toepasbaarheid van het model als onderzoeksinstrument hebben we destijds gekozen voor het analyseren van een aantal literatuurleergangen, met name de opdrachten en vragen die daarin werden gesteld. Purves' classificatie-categorieën lieten zich zeer wel operationaliseren in de zogenaamde vraagstellinganalyse. Vraagstellinganalyse is een methodiek waarmee vragen en opdrachten kunnen worden herleid tot hun achterliggende doelstellingen in termen van gewenst leerlinggedrag: welke activiteiten en handelingen van leerlingen worden ermee opgeroepen. Dat was overigens een minutieus karwei, waaraan heel wat meer tijd is besteed dan de bondige cijfermatige rapportages en de daarop gebaseerde beoordelingen wellicht zouden doen vermoeden. Het quantificeren van de analyse-gegevens gaf immers op eenvoudige wijze inzicht in de literaire en didactische uitgangspunten van de auteurs van literatuurschoolboeken.

Bij herlezing kon ik vaststellen dat die verslagen nog steeds een heel toegankelijke materie vormen, over de actualiteit van de geanalyseerde literatuurleergangen kan ik uiteraard niet oordelen, daarvoor is de afstand tot de dagelijkse praktijk van het literatuuronderwijs te groot geworden.

Voor de gehanteerde methode geldt dat zij onverminderd bruikbaar is, ook binnen de andere terreinen van onderzoek

en ontwikkeling die hierboven genoemd zijn. De eerste stappen daartoe zijn destijds wel gezet, maar het vervolg bleef uit: begin 1988 had de aanhoudende storm van bezuinigingen op het universitaire onderwijs en onderzoek ertoe geleid dat de beschikbare formatie-omvang binnen de Nijmeegse afdeling Literatuurdidactiek was teruggebracht tot 1,1 fte.

De draad kwijt?

Nu deze kortstondige terugkeer naar de literatuurdidactiek toch al aardig uit de hand gelopen is, wordt de verleiding bijna onweerstaanbaar om door middel van een klein steekproefje onder recente publicaties een indruk te verkrijgen van de huidige stand van zaken.

Voor zo'n survey kan ik ook vrijwel alleen beschikken over de reader *Literatuuronderwijs in het studiehuis* (1996), onder redactie van De Moor en Bol-scher en dat is uiteraard te weinig voor de noodzakelijke mate van representativiteit. Er viel mij echter wel iets op in deze bundel (het bloed kruipt weer eens waar het niet gaan kan, men neme de volgende kanttekeningen voor wat ze zijn: min of meer toevallige observaties). In de meeste bijdragen wordt vrijwel alleen aandacht besteed aan de leerstof: welke tekstsoorten en kunstvormen (historische, niet-literaire, anderstalige en vertaalde teksten, film, schilderkunst etcetera) dienen in net vakoverstijgend literatuuronderwijs aan bod te komen? Zie bijvoorbeeld de essays van Soetaert, Rowan, Mekaoui-Jansen en Fisser, waarin de culturele vormende waarde van literatuur en kunst in het algemeen de voornaamste grondslag lijkt te vormen voor het (verder) verruimen van de tekstkeuze-criteria in het onderwijs.

Wat leerlingen van de behandeling van deze en andere teksten zouden kunnen of moeten opsteken, wordt niet of ten dele beantwoord. Mekaoui-Jansen wijst overigens wel op de integratie-bevorderende (discriminatie-verminderende) werking van het behandelen van niet-Europese literatuur, maar ook zij brengt deze lovenswaardige doelstelling niet onder in een algemeen kader van leerdoelen voor het literatuuronderwijs.

Een positieve uitzondering (vanuit de door mij gekozen invalshoek) vormt het artikel van Coenen en Janssen over *De vreemdeling in de literatuur* waar expliciet aandacht wordt geschonken aan de didactische doelstellingen van hun vakoverstijgend project. Maar ook hier zal men tevergeefs zoeken naar het algemene kader, waar zij de gekozen leerdoelen aan ontleen. Ook Kwakernaak en Thijssen nemen wat meer tijd voor het verduidelijken van hun positie. De enige die er echt werk van maakt, lijkt toch Van der Kamp in *Het learner report en literatuuronderwijs* te zijn, maar in zijn geval gaat het in eerste instantie over de toetsingsproblematiek in het literatuuronderwijs en dan kun je het onderwerp leerdoelen moeilijk overslaan. Het zou echter een slechte zaak zijn als we ons alleen maar naar aanleiding van de toetsing afvragen welke leerdoelen we beogen met het onderwijs. Dan raken we de draad echt kwijt.

Besluit

In april van dit jaar was het precies tien jaar geleden dat ik afscheid nam van de Afdeling Literatuurdidactiek aan de Universiteit te Nijmegen. Het zal in dezelfde maand zijn geweest dat ik telefonisch van Wam vernam dat Alan Purves op de laatste dag van het vorig jaar overleden was.

Alan C. Purves, de man die leiding heeft gegeven aan grootschalig onderzoek naar de stand van zaken in het literatuuronderwijs in meerdere landen.

Daarnaast was hij ook een van de vernieuwende denkers die op het zogenheten Dartmouth Seminar met vakgenoten de weg vrijmaakte voor de introductie van niet-cognitieve leerdoelen in het Engelstalige moedertaalonderwijs, de literatuurdidactiek en het literatuuronderwijs: de affectieve respons op en de creatieve verwerking van (literaire) teksten.

Hij was het ook die in het eerder genoemde, maar hier te lande te weinig bekende *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* van Bloom en anderen een bruikbaar en overzichtelijk, lezenswaardig model heeft uitgewerkt voor de classificatie van leerdoelen (inclusief de niet-cognitieve) in het literatuuronderwijs.

Hij was, voorzover mij bekend, een van de weinigen die erin is geslaagd een specifiek literatuurdidactisch analyse- en ontwikkelmodel te ontwerpen dat naadloos aansloot op de gangbare stromingen in de algemene onderwijskunde.

In feite heeft Purves het onderliggende theoretische kader geschetst, waarbinnen de tekstervaringsmethoden hun plaats konden innemen naast de vanouds bekende tekstbestuderende benaderingen. Er loopt mijns inziens een duidelijke historische, maar meer nog vakinhoudelijke lijn van Bloom en andere algemeen onderwijskundigen via Purves naar 'de affectieven' (Bleich, Holland, Rosenblatt, Koch) in de Engelstalige literatuurdidactiek. In Nederland kan men een parallelle lijn trekken van methodologen en onderwijskundigen zoals De Groot

en Van Gelder, via Wesdorp en Van de Kamp naar 'de leerlinggerichten': Thijssen, Vos, De Vroomen, Hawinkels, Witte, De Moor en vele anderen. Er is, met andere woorden, substantiële rugdekking voor hun opvattingen, ook al heeft misschien niet ieder van hen daar expliciet melding van gemaakt.

Iedere onderwijskundige kent Blooms *Taxonomy of Educational Objectives*, slechts enkele literatuurdidactici in ons taalgebied zijn vertrouwd met Purves' toepassing daarvan voor het literatuuronderwijs. Maar wie weet pakt iemand de draad weer op ■

Joost Thissen (1956) werkte van 1984 tot 1988 bij de Afdeling Literatuurdidactiek aan de K.U. Nijmegen. Hij publiceerde over toetsingsvraagstukken en verrichte onderzoek naar literatuurleergangen en naar ervaringen van docenten in het literatuuronderwijs. In 1993 richtte hij de Stichting Flexibele Arbeid en Scholing door Telewerken en Teleleren (FASTT) op, waar hij momenteel werkzaam is als algemeen manager.

Waarom zou u
deze advertentieruimte
niet benutten?
Het is de beste
mogelijkheid om
een gerichte doelgroep
direct te bereiken!
Neem voor exacte
afmetingen, aanleverings-
voorwaarden, data en
prijzen contact op met:

drs. A. van de Akker
De Schietspoel 1
5051 DL Goirle
(013) 534 60 93.
e-mail:

arie.hettie@pi.net

Adverteren?