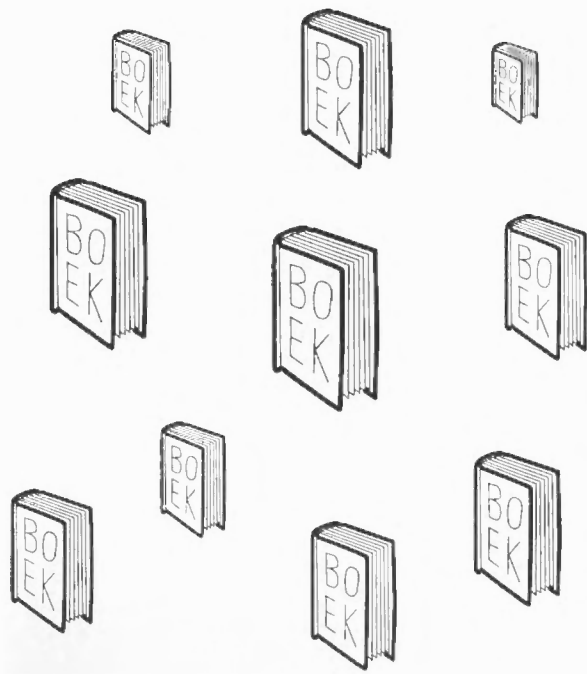


# De leraar Nederlands en het literatuuronderwijs - Een proefschrift nader bekeken

*In Tsjip/Letteren 8, nummer 1 presenteerde Wam de Moor heel beknopt Tanja Janssens dissertatie over literatuuronderwijs in Nederland<sup>1</sup>. Wam kondigde aan dat Tsjip ruimer aandacht aan dit proefschrift zou gaan besteden, want het vormt ‘prikkelende lectuur’. Bij dezen dus. Ik geef eerst een samenvatting. Daarna ga ik in op Janssens conclusies, die ik vervolgens betrek in een beschouwing over wat de resultaten van dit proefschrift ‘beloven’ voor onderwijsvernieuwingen als geïntegreerd literatuuronderwijs en CKV.*



Piet-Helm van de Ven

### Onderzoeksvragen

In haar eerste hoofdstuk legitimeert Tanja Janssen haar onderzoek en haar onderzoeksopzet. Ze presenteert de resultaten van literatuuronderzoek waaruit 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):

- a. 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?
- b. Zijn er in de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands sporen te vinden van de vier benaderingen?

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

- c. Hoe krijgen de vier benaderingen vorm in de praktijk van het literatuuronderwijs?
- d. Wat leren leerlingen van het literatuuronderwijs - zijn er verschillen in de leerresultaten van de vier benaderingen?
- e. Wat hebben oud-leerlingen van het literatuuronderwijs - onderscheiden naar de benaderingen - geleerd?

### Een enquête

Tussen 1990 en 1996 voerde Janssen vijf empirische deelstudies uit. In hoofdstuk 2 en 3 verslaat ze het eerste deelonderzoek, een enquête onder docenten Nederlands. Het doel daarvan was de feitelijke inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs Nederlands op hoofdcomponenten te beschrijven.

De resultaten wijzen uit dat leraren Nederlands 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: de klassen zijn te groot, het aantal lesuren te gering, de leesdwang werkt demotiverend, en goede methoden ontbreken.

Het enquête-onderzoek toont echter ook aan dat er grote verschillen zijn tussen docenten wat betreft tijdsbesteding, doelstellingen, oordeel over de beginsituatie van leerlingen, tekst-aanbod, 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 blijken 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 de praktijk van het literatuuronderwijs. 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. Het resultaat is dat docenten kunnen worden ingedeeld in vier verschillende groepen docenten, die wat betreft inhoud (leerstof, teksten) en didactische aanpak (werkvormen, leeractiviteiten) significant van elkaar verschillen. 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.

#### Interview en observatie

Deelonderzoek 2 (hoofdstuk 4) gaat na in hoeverre de verschillen tussen de profielen zich in de lespraktijk manifesteren. Voor elk profiel werden drie representatieve leraren 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, die ze presenteert 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 - opgevoelen door nieuwsgierigheid, spanning, inleven, en meeleven - een belangrijke rol spelen' (p. 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).

#### Leerresultaten

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. Er blijken 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 oudleerlingen (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 dat de door de docenten gehanteerde vorm van literatuuronderwijs er op den lange duur niet zoveel toe doet. Daarbij wijst ze ook op mogelijke feilen van haar onderzoek. Zo geeft ze aan dat bijvoorbeeld de respons gekleurd kan zijn doordat juist enthousiaste oudleerlingen reageerden.

#### 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 oudleerlingen onderscheiden zich doordat ze zichzelf meer dan de oudleerlingen 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, klassegerekenen. 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 oudleerlingen 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 voor-eindexamenjaar. De leerstof verschilt in die zin van andere profielen dat er meer aandacht is voor niet-literaire, sociaalpolitieke achtergronden. 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 resp. 62% van de leerlingen). De oudleerlingen 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 lees-

plezier 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%. Oudleerlingen rapporteren minder leerresultaten in literatuuranalyse en op het gebied van studievaardigheid.

### 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 oudleerlingen.

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 minder 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. Janssen vindt het ook vermeldenswaard dat 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.

#### Representativiteit

Tanja Janssens vijf deelonderzoeken vormen een trechter. Een grootschalig

enquête-onderzoek mondt uit in een kleinschalig interviewonderzoek, in observaties en *learner reports*. Wam de Moor vraagt zich in zijn berspreking af in hoeverre de vier geobserveerde docenten representatief kunnen zijn voor hun profiel. Daar zijn twee antwoorden op mogelijk.

Eén: Tanja Janssen gaat uiterst zorgvuldig te werk in steekproeftrekking en docentkeuze. Ik ben geneigd te denken dat ze streeft naar maximale representativiteit. Maar eigenlijk streeft ze, alleen al gegeven de resultaten van het enquête-onderzoek, naar het onmogelijke. De enquête laat grote verschillen zien tussen docenten, al zijn die verschillen te 'middelen' in vier profielen. De interviews tonen aan dat er binnen de profielen grote verschillen bestaan. Daar komt bij dat kernbegrippen als 'literatuur', 'leesplezier', 'tekstervaring', 'cultureel besef', 'poëzie-analyse' enzovoorts 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. Janssen streeft dan ook expliciet niet naar directe generalisatie. Terecht lijkt me.

Een tweede antwoord op Wams vraag is even fundamenteel, maar dan vanuit een wat ander perspectief: Janssen observeert vier docenten Nederlands. Die blijken aanzienlijk te verschillen in hun werkwijze. En wat kan er representatiever zijn voor de praktijk van het onderwijs dan de praktijk van het onderwijs? Blijkbaar verschillen leraren Nederlands in aanzienlijke mate en in diverse opzichten van elkaar waar het gaat om literatuuronderwijs. Wat voor de een 'literatuur' is, is het blijkbaar niet voor de ander. Literatuuronderwijs blijkt een complex en persoonlijk ingekleurd fenomeen.

#### Innovatieproblemen

Mijns inziens geven Janssens resultaten aan dat de invoering van het Studiehuis en van de nieuwe eind-exameneisen complexe en gevarieerde innovatiesituaties oproept. Ik noem er enkele.

Ten eerste: 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.

Ten tweede: 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 zullen moeten veranderen. En hun werkwijzen. Docenten van het profiel *Culturele vorming* moeten hun voorkeur voor literatuurgeschiedenis prijsgeven. Ze moeten van hun doceergewoonten meer en meer overstappen naar zelfstandig werken van leerlingen. Ze zullen van hun reproductieve taakeisen aan leerlingen productieve moeten maken geschikt voor een leesdossier. En daarbij moeten ze blijven streven naar het handhaven van de grotendeels positieve leerresultaten die ze nu blijken te kunnen bereiken. Voor de grootste groep neerlandici ligt er dus een stevige veranderingsklus.

De docenten *Literair-esthetische vorming* moeten eveneens minder gaan doceren. Ze kunnen wel hun productieve taakeisen doorzetten, al valt te verwachten dat die eisen inhoudelijk meer op tekstervaring dan op tekstanalyse zullen moeten zijn gericht - en dan ga ik maar even voorbij aan het dilemma

tussen waarnemen en analyse (kun je kijken zonder kennis, of verhindert kennen het kijken?). In hun voordeel pleit dat er waarschijnlijk al wat meer ervaring is opgedaan met zelfstandig werken.

Voor beide profielen geldt een fundamenteel andere oriëntatie op onderwijs. De doelstelling van het leesdossier benadrukt toch vooral de perceptie door leerlingen. Dat vraagt om een didactiek waarin interpretatie door leerlingen belangrijker is dan het door leerlingen volgen van het aanbod van de docent. De kwaliteit van het onderwijs wordt niet langer gegarandeerd door de kwaliteit van het besproken werk. De kwaliteit moet nu immers worden bepaald door de mate waarin de leerling erin slaagt met eigen persoonlijke interpretaties te komen en het literaire werk te betrekken op het eigen leven en de eigen werkelijkheidsperceptie.

Docenten *Individuele ontplooiing* hebben vermoedelijk het minste last van de veranderingen. Zij zijn volgens Janssen al wat meer vernieuwingsgezind, ze werken al meer in de richting van de beoogde vernieuwing. Hoe het staat met de docenten *Maatschappelijke vorming* is me minder helder. Vermoedelijk hoeven ze hun werkwijzen niet aan te passen, maar wel hun doelstellingen. Onder *Literaire competentie* als nieuwe doelstelling valt maatschappelijke bewustwording wel te plaatsen, maar toch heel wat minder vanzelfsprekend dan de individuele ontplooiing.

Ten derde: Neerlandici moeten gaan samenwerken met leraren van andere vakken (CKV en andere talen (GLO). Naast bovengenoemde ‘profielspecifieke’ innovatieproblemen levert dat andere punten van zorg op. Samenwerking vraagt tijd, en die is leraren maar spaarzaam en in elk geval in veel

te geringe mate gegeven. Het wordt hoog tijd dat we ons in Nederland eens aanpassen aan de werkdruk in de landen om ons heen. Maar ja, daarmee vraag ik om pakweg eenderde meer docenten in een tijd van schaarste!

Daarnaast impliceert samenwerking een mogelijke botsing van opvattingen en werkwijzen, die wellicht pas te laat kan worden onderkend juist omdat (zoals Tanja Janssen aantoon) kernbegrippen als ‘literatuur’ of ‘tekstervaring’ verschillende inhouden blijken te hebben voor verschillende docenten. Tegelijkertijd biedt juist die gedwongen samenwerking goede mogelijkheden. Samenwerken betekent samen praten, betekent uitleggen van wat je wil, wat je bedoelt. En zo’n vorm van interactie blijkt uiterst leerzaam, en een goed instrument voor innovatie van onderwijs. ■

---

#### Noot

- 1 Tanja 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. (fl. 42,50