

hadden het gevoel deze manier van kijken naar en vergelijken van boeken hun leesgedrag veranderde. Het samen praten over de boeken zorgde voor een veelzijdig perspectief. Het enthousiasme dat de meeste leerlingen uitspraken in hun evaluatie, was ook af te lezen uit hun eindproducten.

Wie ernst wil maken met het leesplezier van leerlingen en de ontwikkeling van literaire competentie zal zich moeten verdiepen in de ontwikkelingen in de literatuur. Daarbij kan niet volstaan worden met de volwassenenliteratuur. De traditionele grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur zullen in het literatuuronderwijs opgeheven moeten worden. Niet alleen omdat het aanbod daartoe uitnodigt, maar ook omdat het tegemoet komt aan de behoeften van leerlingen. Daarmee worden de kansen dat de doelstellingen van het literatuuronderwijs gerealiseerd worden, vergroot.

Ronde 5

Dick Schram

Vrije Universiteit - Amsterdam

Contact: dh.schram@let.vu.nl

Literatuuronderwijs en (empirische) literatuurwetenschap

De literatuurwetenschap is vaak een belangrijk oriëntatiepunt geweest voor de inrichting en formulering van doelstellingen van het literatuuronderwijs. De meest hechte relaties zijn wel die tussen het literatuurwetenschappelijke structuralisme – het meest bekend is de narratologie – en de aandacht voor de structurele verhaalanalyse op de middelbare school, en de lezersgerichte theoretische stroming van de receptie-esthetica en de aandacht voor de leesbeleving in de didactiek. Deze werd tevens gevoed door het Angelsaksische *reader response criticism* (Bleich, Purves), hier te lande bekend gemaakt door Wam de Moor. Waarschijnlijk hebben deze literatuurwetenschappelijke stromingen zo gemakkelijk ingang kunnen vinden omdat de eerste, het structuralisme, een methode van analyseren aanbod die in vereenvoudigde vorm ook op de middelbare school kon worden gebruikt. De receptie-esthetica bood niet zozeer een methode als wel een verruiming van het literatuurwetenschappelijk object van de literaire met de lezer. Omdat leerlingen ook lezers zijn, kon dit gedachtengoed eveneens zijn weg naar de school vinden.

De laatste tijd lijkt de band tussen de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs wat losser te zijn geworden, hoewel de literatuurwetenschap ook nu nog wel het een en ander te bieden heeft. Voor de inrichting van Geïntegreerd LiteratuurOnderwijs kan de lange onderzoekstraditie van de Vergelijkende Literatuurwetenschap inspirerend werken. In de Literatuurwetenschap worden – meer toegespitst – al sedert gerui-

me tijd thema's als *literature as cultural memory* (met name wat betreft traumatische gebeurtenissen zoals oorlogen) en postkolonialisme bestudeerd, waaraan ook in het onderwijs (meer) aandacht zou kunnen worden besteed. Parallel aan de belangstelling voor verschillende media in het onderwijs in CKV is er in de Literatuurwetenschap aandacht voor intermedialiteit en *remediation*, het in andere media dan het oorspronkelijke medium overbrengen van een esthetisch werk. De structuralistische verhaalanalyse heeft zijn toepassingsgebieden verbreed: hoe kunnen verhalen worden verteld binnen de beperkingen en mogelijkheden van verschillende media (schilderkunst, muziek, literatuur, digitale verhalen, film)? De theoretische reflectie hierover kan bijdragen aan de fundering van een vak als CKV. De hernieuwde dialoog kan thematische, theoretische en methodologische onderwerpen betreffen. In deze dialoog kan men ook nagaan waarom beide partners in sommige opzichten een andere weg in lijken te gaan: literatuuronderwijs richt zeer weer meer op cultuuroverdracht (canon), terwijl sommige literatuurwetenschappers bepleiten dat hun wetenschap opgaat in de culturele analyse van populaire, voornamelijk ook visuele cultuur (*cultural analysis*).

De dialoog met het literatuuronderwijs kan ook vanuit de empirische literatuurwetenschap worden gevoerd. Deze benadering binnen de literatuurwetenschap is een voortzetting van de reeds genoemde receptie-esthetica. Wanneer de lezer opgenomen wordt in het object van de literatuurwetenschap, omdat hij/zij mede de betekenis en waarde van een literair werk bepaalt, is de consequentie dat die lezer ook wordt opgezocht en wordt bevraagd met methoden die in de sociale wetenschappen zijn ontwikkeld. In die empirische literatuurwetenschap wordt de interactie van lezer en tekst bestudeerd, alsmede de institutionele context waarin die interactie plaatsvindt (het onderwijs, de literaire kritiek).

Er zijn tenminste drie manieren waarop een empirische literatuurwetenschap voor het literatuuronderwijs vruchtbaar kan zijn.

Net zoals de structuralistische verhaalanalyse biedt de empirische literatuurwetenschap een systematische methode aan om bepaalde vragen te beantwoorden. Deze methode kan, ten eerste, ook als didactisch middel worden ingezet om vragen die leerlingen interesseren te beantwoorden in eigen onderzoek. Ik participeer in een project van het Onderwijscentrum van de Vrije Universiteit in samenwerking met enkele scholen, een project voor excellente leerlingen. Van elke school doen twee à drie leerlingen mee. Zij formuleren een onderzoeksvraag die hen interesseert, bijvoorbeeld 'Wat is de status van lezen onder leerlingen in vergelijking met andere vormen van vrijetijdsbesteding?' Ze krijgen een korte training in de basisprincipes van het doen van empirisch onderzoek (de empirische cyclus): het formuleren van een vraag, het opstellen van een hypothese, het operationaliseren van de begrippen die in de hypothese voorkomen, het kiezen van een onderzoeksdesign (een enquête bijvoorbeeld), het opstellen en afnemen van die enquête, het verwerken en interpreteren van de gegevens in het licht van de hypothese. De ervaringen zijn buitengewoon goed. De leerlingen zien dat het vak

Nederlands ook de mogelijkheid biedt om dit type onderzoek te doen; het laat de verwantschap zien met exactere vakken en ze werken aan een onderwerp dat hun interesse heeft.

In de methodologie van empirisch onderzoek maakt men wel het onderscheid tussen fundamenteel en toegepast onderzoek. Onder het eerste wordt het oplossen van een kennisprobleem verstaan (ook hier is sprake van de empirische cyclus); onder het tweede het oplossen van een praktijkprobleem (in dit geval spreekt men van de regulatieve cyclus). Het onderscheid is overigens gradueel en vaak een kwestie van perspectief.

Een tweede mogelijkheid om tot een dialoog tussen literatuurwetenschap en literatuuronderwijs te komen is de resultaten van dat fundamentele onderzoek te gebruiken om het didactisch handelen te preciseren. Een voorbeeld. Andringa (2004) analyseert leesautobiografieën op de relatie tussen elementen van de tekst, vormen van identificatie en betrokkenheid, en – subjectief waargenomen – effecten. Met het vorderen van de leeftijd van de respondenten neemt herkenning (similariteitsidentificatie) de plaats in van wensidentificatie en wordt de relatie fictie-leven sterker. Zij spreekt van een psychologische invulling van het mimesisconcept: lezers imiteren niet eenvoudigweg de tekst of het personage maar gebruiken beide om over zichzelf, de eigen ideeën in relatie tot 'het leven' na te denken. Een dergelijk inzicht kan behulpzaam zijn bij het begeleiden van leerlingen en het ontwikkelen van hun literaire competentie. Er is behoefte aan een systematiserend overzicht van resultaten van dit type onderzoek ten behoeve van de literatuurdidactiek.

Ten slotte biedt de empirische literatuurwetenschap – in samenwerking met andere disciplines zoals de sociologie, psychologie, tekstverwerkingswetenschap, onderwijskunde e.d. – de mogelijkheid onderzoek te doen naar vragen die uit de lespraktijk voortkomen en veelal die lespraktijk zelf tot onderwerp hebben. Het kunnen ook vragen zijn naar het effect van bepaalde interventies. Ook hier een voorbeeld, en wel met betrekking tot het effect van twee inrichtingen van het literatuuronderwijs. Verboord (2003) constateert op basis van een survey onder leraren dat het literatuuronderwijs hetzij leerlinggericht hetzij cultuurgericht wordt ingericht; het zijn complementaire begrippen: wanneer een leraar meer het ene doet, doet hij minder het andere. Ook gaat hij veranderingen in het ouderlijk milieu na met betrekking tot leesstimulatie. Bij leerlingcohorten van na 1975 gaat hij de leesfrequentie en het leesniveau (op basis van een lijst auteurs gerangschikt naar literair prestige) na. Leerlinggericht onderwijs (via leesplezier) en een sterkere ouderlijke stimulatie leiden tot een hogere leesfrequentie en een hoger leesniveau, maar in het algemeen wordt met latere cohorten de frequentie geringer en het niveau lager. Een verklaring voor dit gegeven heeft Verboord niet; hoogstens kan hij constateren dat onderwijs en milieu de teruggang op beide variabelen nog hebben weten af te remmen.

Voor zowel de vertaling van de resultaten van het fundamentele onderzoek naar de les-

praktijk als voor de praktijkvragen die in onderzoek aan de orde kunnen komen is het belangrijk dat de literatuurdidactiek de dialoog met de literatuurwetenschap aangaat. Wat wil men weten en wat verwacht men? Natuurlijk is er niet sprake van 'de' literatuurdidactiek; ook kent de literatuurwetenschap zoals eerder aangegeven meerdere benaderingen. Die pluriformiteit van beide maakt de dialoog over methoden, theorie en inhoud alleen maar interessanter.

Referenties

Andringa, Els. The interface between fiction and life: Patterns of identification in reading autobiographies. *Poetics Today* 25 (2004), 2, 205-240.

Verboord, Marc. Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van het literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht, 2003.

Ronde 6

Joop Dirksen
Pleincollege Eckart – Eindhoven
Contact: jagdirksen@prettel.nl

Literatuuronderwijs en de cultuur van het lezen

In alle polemieken die de afgelopen vijftien à twintig jaar zijn gevoerd over het literatuuronderwijs heeft (vrijwel) nooit iemand ontkend dat de twee, drie jaar dat een leerling 'wordt blootgesteld' aan dat onderwijs cruciaal zijn voor zijn houding t.a.v. literatuur, voor zijn ontwikkeling als lezer. In die polemieken werd aanhangers van het 'traditionele' literatuuronderwijs steeds voor de voeten geworpen dat hun exclusieve aandacht voor literatuurgeschiedenis leerlingen zou demotiveren om zelf te (blijven) lezen, terwijl 'vernieuwers' te horen kregen dat ze dan wel aansloten bij de leessmaak van hun leerlingen, maar daarbij de cultuur 'te grabbel gooiden'.

Het literatuurprogramma dat de Vakontwikkelgroep rond 1995 in Nederland voor de Tweede Fase ontwierp, was een prima mix van beide richtingen: de leerling moet literair competent worden gemaakt, dus kennis opdoen, vaardigheden aanleren en een positieve attitude ontwikkelen.

Duidelijk is recht gedaan aan gerichtheid op 'cultural heritage', en op 'personal response', en indien de docent zijn werk serieus neemt en interessante teksten aan de klas voorlegt, krijgt ook 'cultural criticism' alle ruimte (O'Neill).

Natuurlijk staat of valt elk lesprogramma met de kwaliteit van de docent. En dat is iets