
Theo Witte & Ellen Jansen
Rijksuniversiteit Groningen
Contact: t.c.h.witte@rug.nl
e.p.w.a.jansen@ppsw.rug.nl

Op zoek naar literatuurdidactisch meesterschap. Opvattingen van docenten en leerlingen over de kenmerken van de excellente literatuurdocent

1. Introductie

Internationale vergelijkingen en *rankings* van leerlingprestaties zoals PISA en PIRLS leiden ertoe dat overheden sterk sturen op onderwijsresultaten. Uit vele meta-analyses is bekend geworden dat de docent de meest bepalende factor is voor deze resultaten: 15-30% van de leerlingprestaties wordt bepaald door de docent (Hattie 2009; Hilton, Flores & Niklasson 2013). Om die reden staat de kwaliteit van docenten hoog op de politieke agenda. De vraag die overheden, schoolleidingen en andere belanghebbenden dan ook al enige tijd bezighoudt, is hoe zij de kwaliteit van docenten kunnen waarborgen en hun professionaliteit duurzaam kunnen ontwikkelen en monitoren. De

Nederlandse overheid heeft gekozen voor een lerarenregister en bekwaamheidseisen. Er is echter veel kritiek op deze eisen en op de *top down* benadering. Positieve resultaten van deze aanpak blijven voorsnog uit. Voor ons een reden om op zoek te gaan naar alternatieve mogelijkheden.

2. Regulatie door de overheid

In de jaren 1990 van de vorige eeuw probeerden overheden van veel westerse landen via curriculumstandaarden (kerndoelen, eindtermen) en docentstandaarden (competenties) en controles door de inspectie meer greep te krijgen op de doelen en opbrengsten van het onderwijs. In 2006 ging in Nederland de Bio-wet van kracht; een jaar later werden de docenten verrast door de SBL-competenties. De Bio-wet eist van scholen dat zij van iedere docent een bekwaamheidsdossier bijhouden en de bekwaamheid van hun leraren op peil houden en verder ontwikkelen. De Onderwijsinspectie controleert deze dossiers.

De SBL-competenties zijn het resultaat van onderhandelingen tussen overheidsinstanties en vertegenwoordigers van diverse organisaties, waardoor ze eerder een politieke ('polderen') dan een empirische basis hebben. Vanaf de invoering in 2007 staan de competenties ter discussie. Docenten herkennen er hun vak niet in omdat de competenties volgens het *one size fits all*-principe zijn opgesteld. Hierdoor ontbreekt wat docenten beschouwen als het hart van hun vak, een specificatie van de vakinhoudelijke en -didactische kennis en bekwaamheden. Bovendien voelen docenten zich geen eigenaar van de standaarden en alles wat met het lerarenregister samenhangt. Om vergelijkbare redenen zien we dat de animo voor de professionalisering bij docenten gering is. Het scholingsaanbod is vooral geënt op het onderwijsbeleid en de wensen van de schoolleiding, en niet op de behoeften van de docenten. Deze situatie heeft geleid tot passiviteit en onverschilligheid bij docenten, wat contraproductief is voor hun professionele ontwikkeling (Van Veen e.a. 2010).

3. Professioneel activisme

De hier geschetste situatie zien we in de hele westerse wereld. Sachs & Day (2004) en andere specialisten op het gebied van docentprofessionalisering analyseerden dit probleem en komen tot de conclusie dat om uit de impasse te komen de docentstandaarden moeten worden beheerd door de docenten zelf, en dat niet de overheid of de schoolleiding maar de docent '*agent*' is van zijn eigen professionele ontwikkeling. Echter, in een klimaat waar naleving en bureaucratische controle de norm zijn geworden, is een grote omslag nodig om docenten te activeren en in staat te stellen zelf richting te geven aan hun professionele ontwikkeling en de vernieuwing van hun vak. Sachs (2011) beschrijft de overgang van regulering door de overheid naar professioneel activisme van docenten in onderstaande Tabel 1.

Van	Naar
<ul style="list-style-type: none"> • Standaarden ingesteld door de overheid • Regulering • Opgelegde verantwoordingsplicht • Overheid is eigenaar • Wantrouwen in de beroepsgroep • Externe regulatie • Passieve naleving 	<ul style="list-style-type: none"> • Standaarden ingesteld door docenten • Professionele ontwikkeling • Individuele verantwoordelijkheid • Beroepsgroep is eigenaar • Vertrouwen in de beroepsgroep • Zelfregulatie • Professioneel activisme

Tabel 1: Overgang van regulering door de overheid naar professioneel activisme van docenten (naar Sachs & Day 2004; Sachs 2011).

4. Op zoek naar de excellente literatuurdocent

De analyses van Sachs & Day hebben ons geïnspireerd om te onderzoeken of we op inductieve wijze kunnen komen tot betrouwbare vakdidactische standaarden voor het literatuuronderwijs. De regeling ‘Krachtig Meesterschap’ van het ministerie van OCW gaf ons hiervoor de gelegenheid. Een van de deelprojecten had als doel het stimuleren van literatuurdidactische excellentie in de bovenbouw van het havo en vwo. Naast de ontwikkeling van de website *lezenvoordelijst.nl* bestond dit project uit een onderzoek naar de kenmerken van een excellente literatuurdocent vanuit het perspectief van docenten en leerlingen.

4.1. Literatuurdidactische excellentie volgens docenten

Via nationale en internationale handboeken, overzichtsartikelen en interviews met docenten, vakdidactici en andere experts stelden we een vragenlijst samen met 77 competenties. Op een 5-punts Likert-schaal konden docenten aangeven in hoeverre zij de betreffende competentie (1) niet nodig, (2) enigszins wenselijk, (3) wenselijk, (4) zeer wenselijk of (5) noodzakelijk achten voor een heel goede literatuurdocent. Om een zo breed mogelijke groep docenten met onze vragenlijst te bereiken, maakten we gebruik van verschillende nationale netwerken (o.a. Community Nederlands en deelnemerslijsten van studiedagen).

Wij vonden zes dimensies van literatuurdidactische competenties (Tabel 2). De schalen correleren gemiddeld tot hoog en alle correlaties zijn significant ($p < .01$). Dit impliceert dat deze zes dimensies wijzen op een coherent concept van ‘de excellente literatuurdocent’. Afgezien van een kleine effectgrootte (Cohen’s $d = .13$) vonden we geen significante verschillen wanneer we letten op ‘geslacht’, ‘ervaringsjaren’ en ‘opleiding van de docenten’.

4.2. Literatuurdidactische excellentie volgens leerlingen

Voor het samenstellen van de vragenlijst voor de leerlingen deden we aanvullend literatuuronderzoek en interviewden we twintig leerlingen. Dit resulteerde in een vragenlijst met 69 items. Daarnaast vroegen we ook naar enkele achtergrondvariabelen waaronder de leesfrequentie. Evenals de docenten konden de leerlingen op een 5-punten-schaal aangeven of zij een bepaald kenmerk (1) niet nodig, (2) een beetje wenselijk, (3) wenselijk, (4) zeer wenselijk of (5) strikt noodzakelijk achten voor een heel goede literatuurdocent. De vragenlijst is tijdens de les afgenomen in 30 klassen op 14 scholen uit het gehele land.

De factoranalyses van de vragenlijsten leidden tot een 6-factoroplossing, met goed interpreteerbare factoren. Betrouwbaarheidsanalyses resulteerden in zes betrouwbare schalen (Tabel 2). Verschillen in scores op deze schalen zien we tussen ‘geslacht’, ‘leerjaar’ en ‘leesfrequentie’. Bijvoorbeeld. Hoe hoger het leerjaar, hoe meer waarde leerlingen hechten aan een stimulerend leerklimaat, literair leren lezen en de vormende functies van literatuur. Leerlingen in de vierde klas hechten meer aan creatieve werkvormen dan leerlingen in de examenklassen 5-havo en 6-vwo.

	Docent (N=230; $\alpha=.93 - .80$)	Gem.	Leerling (N=821; $\alpha=.86 - .68$)	Gem.
1	Kan omgaan met leerlingen als verschillende lezers	4.27	Heeft aandacht voor de individuele leerling	3.04
2	Beschikt over gevarieerd repertoire van didactische technieken	4.01	Gebruikt afwisselende en creatieve werkvormen	2.75
3	Beschikt over literaire en culturele kennis en vaardigheden	3.95	Leert leerlingen literair te lezen	3.28
4	Heeft een meervoudige visie op het vak	3.84	Heeft aandacht voor vormende functies van literatuur	2.91
5	Houdt kennis up-to-date	3.81	Zorgt voor stimulerend leerklimaat	3.88
6	Integrale benadering (integreert literatuur met taalvaardigheid en andere vakken)	3.42	Legitimeert het literatuuronderwijs	3.31

Tabel 2: Overzicht van de dimensies van literatuurdidactische excellentie volgens docenten en leerlingen met hun gemiddelde scores.

5. Naar een infrastructuur voor duurzame professionele ontwikkeling

Anders dan we hadden verwacht blijken docenten Nederlands het heel erg eens te zijn over welke competenties indicatief zijn voor een excellente literatuurdocent. Ook de leerlingen hebben een tamelijk homogeen concept. De vergelijking van de schalen van docenten en leerlingen in Tabel 2 laat zien dat de factoren 1 tot en met 4 met elkaar

corresponderen en dat de factoren 5 en 6 exclusief zijn voor docenten en leerlingen. Dit wijst erop dat we voor het meten van literatuurdidactische excellentie acht schalen nodig hebben. Met die schalen kunnen we vakdidactische standaarden voor het literatuuronderwijs opstellen die waarschijnlijk wel door de docenten zullen worden geaccepteerd omdat ze empirisch zijn gefundeerd door de beroepsgroep zelf, vakdidactisch van aard zijn en niet door de overheid worden opgelegd.

Ons uiteindelijke doel is om voor docenten Nederlands een instrumentarium te ontwikkelen waarmee zij zelf hun vakdidactische bekwaamheden kunnen evalueren en ontwikkelen. Door de individuele beoordelingen landelijk te verzamelen en op te slaan, is het mogelijk dat de docent door middel van *benchmarks* zijn eigen competentieprofiel kan vergelijken met dat van collega's. Deze data geven ook inzicht in de vakdidactische tekorten die docenten ervaren waardoor nascholingsinstellingen in de gelegenheid komen om docenten maatwerk te bieden. Door te kiezen voor deze vormen van 'professioneel activisme' krijgt de professionele ontwikkeling van docenten hopelijk een nieuwe impuls.

Wordt vervolgd.

Referenties

- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- Hilton, G., M.A. Flores & L. Niklasson (2013). "Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project". In: *Teacher Development. An international journal of teachers' professional development*, vol. 17, nr. 4, p. 431-447.
- Sachs, J. (2011). "Accountability, standards and teacher activism: an unholy trinity or the way for the profession to shape the future". Paper presented at the Post Primary Teachers Association (PPTA). Wellington, Australia.
- Sachs, J. & C. Day (2004). 'Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development'. In: C. Day & J. Sachs (eds.). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead: Open University Press, p. 3-32.
- Van Veen, K., R. Zwart, J. Meirink & N. Verloop (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren, Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON.