
Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs een historisch onderzoek

TANJA JANSSEN

In dit artikel worden in vogelvlucht enkele resultaten gepresenteerd van een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands. Uit het onderzoek komt naar voren dat er uiteenlopende benaderingen bestaan in de praktijk, en dat deze benaderingen tot verschillende leerresultaten bij leerlingen leiden. Het onderzoek werd uitgevoerd vóór de invoering van de Tweede Fase, en schetst dus een ‘historisch’ beeld. Niettemin is het onderzoek van belang als ijkpunt, om vast te kunnen stellen wat de impact is geweest van de Tweede Fase op het literatuuronderwijs.

Toen ik tien jaar geleden samen met Gert Rijlaarsdam begon aan een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands (zie Janssen 1998), was er weinig zicht op wat er in de klas gebeurde tijdens literatuurlessen. Wat deed een docent nu eigenlijk als er ‘literatuur’ op het programma stond? En wat leerden leerlingen daarvan?

Ons onderzoek was een poging om deze lacunes aan te vullen. Uitgangspunt was dat er uiteenlopende benaderingen binnen het literatuuronderwijs Nederlands zijn, variërend van literair-historische tot meer lezersgerichte benaderingen. De hoofdvraag was in welke opzichten deze benaderingen van elkaar ver-

schilden: in docentgedrag (tijdbesteding, leerstof, tekstkeuze, docentvragen, enzovoort) en in leeropbrengsten. Zijn er inderdaad verschillende aanpakken, en leiden deze tot verschillende leeropbrengsten bij leerlingen?

Het onderzoek vond plaats in de periode 1990-1998, vlak vóór de invoering van de Tweede Fase en vóór alle veranderingen in het literatuurprogramma voor de bovenbouw havo/vwo. In die zin is het onderzoek ‘historisch’ te noemen. In hoeverre de resultaten relevant kunnen zijn voor de huidige situatie en vooral voor het huidige literatuurdidactische onderzoek, komt aan het slot van dit artikel ter sprake.¹

Typen benaderingen

In publicaties over literatuuronderwijs wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen vier typen benaderingen:

- de historische benadering,
- de tekstgerichte benadering,
- de contextgerichte benadering,
- de lezersgerichte benadering.

Soms wordt een opeenvolging in de tijd gesuggereerd. Onder invloed van de vakwetenschap en van maatschappelijke veranderingen zou in het literatuuronderwijs op school een

ontwikkeling hebben plaatsgevonden van een historische benadering (dominant in de jaren '60), via een tekstgerichte aanpak (jaren '70), naar meer contextgerichte en lezersgerichte benaderingen (vanaf de jaren '80) (zie o.a. Van de Ven 1996). Aan de benaderingen liggen verschillende visies op literatuur en literatuuronderwijs ten grondslag. In het kort zijn ze als volgt te karakteriseren.

De *historische benadering* wordt gekenmerkt door een accent op de literaire canon en op biografische, literair-historische en cultuur-historische informatie. Teksten worden in chronologische volgorde behandeld. Ze nemen in het onderwijs een ondergeschikte positie in: vaak zijn het fragmenten die vooral dienen ter illustratie van de literatuurgeschiedenis. De benadering is gebaseerd op het overdrachtsmodel: de docent is primair kennisoverdrager. De belangrijkste doelstelling is cultuuroverdracht of culturele vorming.

Binnen de *tekstgerichte benadering* staat de literaire tekst zelf centraal. Om teksten te kunnen analyseren krijgen leerlingen een begrip-apparaat aangereikt (perspectief, motief, fabel, sujet, verteltijd, enzovoort). De teksten zijn vaak moderne prozateksten die bepaalde structuurverschijnselen vertonen. Door structuuranalyse en *close reading* kunnen leerlingen de betekenis van de tekst ontdekken en tot een beter oordeel komen over de esthetische waarde ervan. De docent is tekstautoriteit. Hoofddoel van dit type literatuuronderwijs is literair-esthetische vorming.

Binnen de *contextgerichte benadering* is de aandacht gericht op de sociale context waarbinnen de tekst functioneert. Hoe verhoudt literatuur (of fictie) zich tot de maatschappelijke werkelijkheid? Thematisch werken en projectonderwijs liggen hierbij voor de hand: teksten worden gegroepeerd rond een maatschappelijk thema (racisme, homoseksualiteit). Ook intercultureel onderwijs past hierbij, wanneer dit gericht is op het bestrijden van vooroordelen en het bevorderen

van wederzijds begrip. De docent is eerder begeleider dan kennisoverdrager of tekstautoriteit. Het algemene doel is emancipatorisch van aard: maatschappelijke vorming of bewustwording.

Bij de *lezersgerichte benadering* gaat men ervan uit dat lezers een tekst op verschillende manieren lezen, interpreteren en beoordelen. Een lezer ontdekt de betekenis niet (zoals bij een tekstgerichte benadering), maar construeert die betekenis zelf. In dit type onderwijs wordt veel aandacht gegeven aan identificatie en persoonlijke beleving. Leerlingen krijgen ruimte om op een directe, persoonlijke manier op literaire teksten te reageren: niet als doel op zich, maar als middel om zicht te krijgen op de eigen persoonlijkheid en manieren van reageren. De docent is mederecipiënt en begeleider van individuele leesprocessen. Hoofddoel is persoonlijke vorming of individuele ontplooiing, nevensdoel is het bevorderen van het leesplezier.

De indeling is niet uitputtend. Ook combinaties van benaderingen zijn mogelijk. Bovendien kent iedere benadering varianten. Zo zou men binnen de lezersgerichte benadering weer verschillende perspectieven kunnen onderscheiden, zoals het psychologische, sociale, culturele of tekstgerichte perspectief.

De indeling is niet gebaseerd op empirische gegevens over de praktijk, maar op ideeën en opvattingen over literatuuronderwijs zoals deze te vinden zijn in de didactische handboeken, vaktijdschriften en dergelijke. Dergelijke bronnen geven toch vooral een beeld van het *denken* over literatuuronderwijs, en niet zozeer van het *handelen* van docenten in de klas.

De indeling is dus theoretisch van aard. Het is de vraag in hoeverre de vier benaderingen in de onderwijspraktijk terug te vinden zijn. En zo ja, hoe zij zich tot elkaar verhouden en van elkaar onderscheiden. Deze vragen stonden in het onderzoek centraal.

Opzet van het onderzoek

Het onderzoek omvatte vijf deelstudies:

1. een enquête onder docenten Nederlands;
2. diepte-interviews met docenten;
3. observaties van literatuurlessen;
4. analyse van leerverslagen van leerlingen;
5. analyse van leerverslagen van oud-leerlingen.

De eerste drie studies waren gericht op docentgedrag, de laatste twee op leerlingen en hun leerervaringen.

De enquête (deelstudie 1) had ten doel een globaal beeld van de praktijk te verkrijgen. Circa 1200 docenten Nederlands in de bovenbouw van havo/vwo ontvingen een vragenlijst, met vragen over hun doelstellingen, tijdsbesteding, tekstkeuze, leerstofkeuze en -ordering, werkvormen, leerboeken, wijze van toetsing en enkele achtergrondkenmerken. De respons bedroeg 51% (593 docenten van 279 scholen). Vermoedelijk vormde deze responsgroep een representatieve afspiegeling van de steekproef. Een nonrespons-onderzoek wees uit dat er tussen respondenten en non-respondenten geen significante verschillen waren in tijdsbesteding, leerboekgebruik, en enkele andere aspecten die in de vragenlijst aan de orde kwamen.

Uit de responsgroep werden 12 docenten gekozen die blijkens de enquête een bepaalde benadering hanteerden. Met deze docenten zijn diepte-interviews gehouden over hun onderwijspraktijk (deelstudie 2). Doel was na te gaan of de benaderingen op individueel niveau herkenbaar zouden zijn.

Vier docenten (één per benadering) zijn gedurende tien literatuurlessen gevolgd (deelstudie 3). In totaal zijn 43 literatuurlessen op de band opgenomen en uitgeschreven in protocollen. Docentvragen en -opdrachten zijn geanalyseerd en met elkaar vergeleken.

Aan 183 leerlingen is gevraagd hun leerervaringen op te schrijven (deelstudie 4). De leerlingen waren afkomstig uit vijf havo/vwo-

klassen van de vier docenten. Zij schreven een leerverslag, met behulp van leerzinnen zoals 'Ik heb geleerd dat...', 'Ik weet nu hoe ik...', 'Ik heb ontdekt dat ik...' De leerverslagen zijn geanalyseerd op leerervaringen die de leerlingen rapporteerden. Gekeken is naar verschillen in leerervaringen tussen de vier docenten.

Tenslotte schreven 102 oud-leerlingen van de vier docenten een leerverslag (deelstudie 5). Zij hadden zes jaar eerder de school verlaten, hun gemiddelde leeftijd was 24 jaar. De leerverslagen zijn op dezelfde wijze geanalyseerd als de leerverslagen van de leerlingen.

In de volgende paragrafen worden de resultaten van deze deelstudies in vogelvlucht besproken.

Docentprofielen

De docenten die de enquête invulden, zijn ingedeeld in vier groepen op basis van de doelstelling die zij zelf het meest van toepassing vonden op hun literatuuronderwijs (zie Tabel 1).

Nagestreefde doelstelling	%
Culturele vorming	48%
Literair-esthetische vorming	11%
Maatschappelijke vorming	12%
Persoonlijke vorming	25%

Nagegaan is of de vier groepen van elkaar verschilden in kenmerken van hun onderwijsaanbod en in achtergrondkenmerken.²

Bij de achtergrondkenmerken bleek dit niet het geval. Het is bijvoorbeeld niet zo dat docenten die 'persoonlijke vorming' nastreven

tot de jongere garde behoren, anders opgeleid of beter geïnformeerd zijn dan docenten die andere doelstellingen nastreven.

In onderwijsaanbod zijn wel grote, significante verschillen gevonden, zodanig dat er sprake lijkt te zijn van vier profielen: ‘culturele vormers’, ‘esthetische vormers’, ‘maatschappelijke vormers’ en ‘persoonlijke vormers’. De algemene doelstelling van de docent vormt met andere woorden de ‘ruggegraat’ van elk van de vier profielen; kenmerken van het onderwijsaanbod kunnen gezien worden als de ‘ledematen’ van elk profiel.

De profielen komen in grote lijnen overeen met de eerder geschetste theoretische benaderingen. Zo besteden docenten die tot het profiel culturele vormers behoren, significant meer tijd aan literatuurgeschiedenis: de helft van de literatuurlessen gaat hieraan op. Deze docenten bespreken in de klas meer oudere teksten (van voor 1945) en meer poëzie, doceren meer, en vinden toetsing van literair-historische kennis belangrijker dan andere docenten. ‘Maatschappelijke’ en ‘persoonlijke’ vormers besteden juist meer aandacht aan de belevingswereld van leerlingen en aan lezersgerichte begrippen dan andere docenten.

In gebruikte schoolboeken is geen verschil gevonden tussen de profielen. ‘Culturele vormers’ maakten bijvoorbeeld niet significant vaker gebruik van ‘Lodewick’, ‘Calis’ of ‘Dautzenberg’ dan andere docenten, zo bleek uit een analyse van de enquêtegegevens. Evenmin is er verschil in de mate waarin schoolboeken gevolgd en aangevuld worden, of in de mate van (on)vrede met het gebruikte boek.

De benaderingen lijken zich dus niet alleen in theorie, maar ook in de onderwijspraktijk af te tekenen. In die praktijk ligt het zwaartepunt niet bij context- of lezersgerichte benaderingen (zoals men op grond van de vakdidactische literatuur zou mogen verwachten), maar eerder bij een literair-historische, cultureel vormende aanpak. Aan de vooravond

van de Tweede Fase past bijna de helft van de ondervraagde docenten Nederlands (48 %) binnen dit profiel.

Persoonlijke reacties van leerlingen

Het interviewmateriaal is zeer omvangrijk. Ik beperk mij hier tot de vraag in hoeverre de geïnterviewde docenten leerlingreacties op literatuur aan bod laten komen.

Culturele vormers zeiden dit heel zelden of nooit te doen. Twee docenten noemen praktische bezwaren (‘Hoe toets je het?’ ‘Hoe voorkom je fraude?’), de derde docent is principieel tegen: ‘Dat is dus niks voor mij. Dat vind ik veel te vrijblijvend. Ik ben niet zo’n teerhartig persoon: ik zie leerlingen gewoon als lieden waar kennis in moet worden gestopt.’

De drie esthetische vormers zeiden de interpretaties van de leerlingen zelf tot uitgangspunt te nemen bij het bespreken van teksten. Leerlingen krijgen bijvoorbeeld de opdracht een tekst te lezen en in kleine groepjes de problemen op te sporen: ‘Onderstreep maar wat je niet snapt en praat daar met elkaar over: probeer daar uit te komen.’ Ook hechten deze docenten belang aan de vaardigheid zich een oordeel te vormen over literatuur. Structuuranalyse zien zij als een noodzakelijk voorwaarde hiertoe: leerlingen kunnen pas oordelen, als zij weten hoe zij een literaire tekst moeten lezen.

Ook de maatschappelijke vormers hechten veel belang aan het ‘kritisch leren oordelen’ en aan het leren beargumenteren van waardeoordelen. Deze docenten proberen naar eigen zeggen aan te sluiten bij leerlingervaringen, door vragen te stellen als ‘Wat spreekt je aan in de tekst?’ en ‘Wat doet zo’n werk je nu eigenlijk en waardoor komt dat?’

De persoonlijke vormers benadrukken nog sterker de rol van persoonlijke ervaringen bij het betekenis verlenen aan een tekst: leerlingen betrekken hun eigen ervaringen bij een

verhaal en komen mede daardoor tot verschillende interpretaties. Daarom is het belangrijk leerlingen met elkaars interpretatie of mening te confronteren.

Ook bieden deze docenten naar eigen zeggen ruimte voor emotionele reacties. Een van de docenten vraagt bijvoorbeeld expliciet naar 'huivermomenten' ('Zijn er momenten in het boek waardoor je ontroerd of getroffen bent?').

Blijkens de interviews verschilt de mate waarin docenten aandacht besteden aan persoonlijke reacties van leerlingen op literatuur: variërend van geen aandacht (culturele vormers), via aandacht voor kritisch en beargumenteerd oordelen (esthetische en maatschappelijke vormers), tot aandacht ook voor emotionele reacties op literatuur (persoonlijke vormers).

Vragen en opdrachten in de literatuurles

De vier geobserveerde docenten stelden veel vragen in de klas: gemiddeld 19 vragen per les, 800 vragen in totaal. Analyse bracht duidelijke verschillen in vraaggedrag aan het licht. Zo vroeg de docent in het profiel culturele vorming leerlingen veel vaker naar algemene informatie - los van de gelezen tekst - dan de andere docenten. Tweederde van haar vragen was reproductief van aard, dat wil zeggen gericht op het letterlijk reproduceren van leerstof (63% tegenover 22-29% bij de andere docenten). Verder stelde zij relatief weinig evaluatieve en interpretatieve vragen over klassikaal gelezen teksten (1-3% tegenover 11-33% bij de andere docenten).

De esthetische vormer onderscheidde zich vooral in de soort teksten die hij in de klas behandelde: overwegend moderne romans (70% versus 0-49% bij de andere docenten). Anders dan men zou verwachten, vroeg deze docent op het gebied van structuuranalyse niet meer dan de overige docenten.

De algemene doelstelling van de maat-

schappelijke vormer werd niet weerspiegeld in haar vraaggedrag. 'Relaties leggen met de buitentekstuele werkelijkheid' of 'kritisch leren oordelen' kwam bij haar niet sterker tot uiting dan bij de andere docenten.

In de lessen van de persoonlijke vormer stond discussie over literaire teksten centraal. Deze docent stelde vaker dan de andere docenten evaluatieve vragen (22% versus 1-14%). Bij deze docent was 'evaluatie' bovendien steeds het beginpunt van tekstbehandeling, terwijl het bij de andere docenten het sluitstuk vormde dat aan bod kwam na de behandeling van analyse- en interpretatievragen.

Geconcludeerd kan worden dat het vraaggedrag van de culturele en de persoonlijke vormer goed aansluit bij hun algemene doelstellingen. Bij de maatschappelijke en de esthetische vormer is dit in mindere mate het geval.

Leeropbrengsten bij leerlingen

De verschillen tussen de docentprofielen worden weerspiegeld in de leerervaringen van leerlingen. Zo rapporteerden leerlingen van de culturele vormer significant vaker dat zij kennis hadden opgedaan over literair-historische achtergronden (56% van de leerlingen versus 0-36% bij de andere docenten). Ook meldden deze leerlingen vaker iets geleerd te hebben op het gebied van 'leren en studeren' dan de andere groepen (bijvoorbeeld 'Ik heb geleerd dat ik elke keer m'n huiswerk moet doen' en 'Ik heb geleerd dat ik literatuur gewoon goed moet leren'). De leerlingen van de esthetische vormer zeiden significant vaker dat zij een afkeer hadden van structuuranalyse dan de andere groepen. De groep 'persoonlijke vorming' was het beste te karakteriseren als een interpretatiegroep: leerlingen rapporteerden vaker leerervaringen op het gebied van het interpreteren van literatuur dan andere groepen (44% versus minder dan 10% in de andere

groepen). Het gaat hierbij om uitspraken als 'Ik heb geleerd de diepere betekenis van een boek te ontdekken' of 'Ik heb geleerd dat er in boeken vaak symbolische dingen voorkomen en dat geeft een extra dimensie aan het lezen.'

De leerlingen van de 'maatschappelijke vorm' onderscheidden zich in hun leerervaringen niet duidelijk van de drie andere groepen.

Al met al waren er enkele duidelijke docent-effecten op wat leerlingen zeiden geleerd te hebben. Sommige effecten waren verrassend. Zo waren de leerlingen van de culturele vorm het meest positief over literatuur: 81 procent van de leerlingen rapporteerde een positieve attitude (41-64% bij de andere groepen). Zij deden vaker uitspraken als 'Ik heb geleerd dat lezen best leuk is', 'Ik heb gemerkt dat poëzie mij wel aanspreekt' en 'Ik heb altijd gedacht dat literatuur heel erg saai was, tot ik dit jaar [deze docent] kreeg'. Ook waren deze leerlingen het meest te spreken over de literatuurlessen: 32% liet zich hier positief over uit, tegen minder dan 10% bij de andere docenten.

Leeropbrengsten bij oud-leerlingen

De helft van de oud-leerlingen zei geen of weinig belangstelling te hebben voor literatuur (47%), meer dan de helft las geen of weinig literatuur (65%), en een derde gaf aan op geen enkele wijze deel te nemen aan literaire of culturele activiteiten, zoals bibliotheek- of theaterbezoek (29%). De oud-leerlingen vormden dus zeker geen select gezelschap van literatuurlijfhouders.

Uit de leerverslagen kwam een grote diversiteit aan leeropbrengsten van het literatuuronderwijs naar voren. Er waren maar weinig categorieën van leerervaringen die door 50% of meer van de respondenten genoemd werden; de meeste leerervaringen werden maar door een enkeling genoemd. Oud-leerlingen

reageerden met andere woorden zeer verdeeld op de vraag wat zij van het literatuuronderwijs meegenomen hadden.

Significante verschillen in leeropbrengsten tussen oud-leerlingen van verschillende docenten waren er niet of nauwelijks. Docenteffecten zijn met andere woorden niet gevonden.

Besluit

De vraag 'Zijn er sporen van de vier theoretische benaderingen in de onderwijspraktijk terug te vinden?' kan op basis van dit onderzoek bevestigend beantwoord worden. Docenten die verschillende algemene doelstellingen nastreven, verschillen van elkaar in gerapporteerde en geobserveerde onderwijspraktijk. Een docent die bijvoorbeeld het accent legt op cultuuroverdracht, kiest andere teksten ('oud en poëtisch', De Moor 1981), ordent die teksten anders (overwegend chronologisch), besteedt meer aandacht aan literair-historische achtergrondinformatie, doceert meer, en stelt andere typen vragen in de klas (meer reproductieve, minder interpretatieve en evaluatieve vragen) dan docenten met een meer lezersgerichte opvatting van literaire vorming.

Er lijkt sprake te zijn van enkele min of meer duidelijke 'profielen' van literatuurdocenten. Het minst duidelijk is het maatschappelijke, contextgerichte profiel: dit komt uit de observaties en leerverslagen niet zo goed uit de verf. Misschien zijn de begrippen 'context' en 'maatschappelijke vorming' daar mede debet aan. Juist deze begrippen kunnen fungeren als parapluetermen, waaronder van alles en nog wat lijkt te vallen: aandacht voor auteurs en hun tijd, voor literaire werken zelf en voor de lezers.

De profielen verschillen van elkaar in onderwijsaanbod, maar niet in gebruikte literatuurmethodes. Ook achtergrondkenmerken van de docenten, zoals leeftijd, opleiding,

ervaring, mate van geïnformeerdheid via vakbladen en nascholing, lijken er niet zo heel veel toe te doen. Dit relativeert de invloed van deze bronnen op het didactisch handelen.

De profielen leiden duidelijk tot verschillende leeropbrengsten bij leerlingen. Leerlingen die 'historisch', cultureel vormend literatuuronderwijs krijgen, rapporteren andere leereffecten dan leerlingen die bijvoorbeeld meer 'lezersgericht' of maatschappelijk georiënteerd literatuuronderwijs hebben gehad. Klaarblijkelijk zijn literatuurdocenten in staat hun belangrijkste doelstellingen te verwezenlijken, ongeacht de benadering die zij kiezen. Dit kan een geruststelling zijn voor docenten die zich afvragen of hun inspanningen wel iets opleveren.

Opmerkelijk genoeg waren de leerlingen van de culturele vormer in dit onderzoek het meest positief over literatuur en literatuuronderwijs. Het gaat hierbij om een groot, significant verschil met leerlingen van andere docenten. Dit verschil is niet eenvoudigweg aan de kwaliteit van de docent toe te schrijven: het ging om vier uitstekende docenten. Misschien waarden leerlingen vooral het verhalende karakter van de historische literatuurles, in combinatie met een duidelijk gemarkeerde leerstof. De leerstof is leerbaar, zoals een van de geïnterviewde docenten zei. Ook zwakke leerlingen met een afkeer van literatuur kunnen bij dit type onderwijs geboeid raken, goede cijfers halen en het gevoel hebben dat literatuur iets is wat je kunt leren. Voorwaarde is natuurlijk wel dat de literatuurdocent de leerstof enthousiast en boeiend weet te brengen.

De docentaanpak heeft dus zeker effect op de leeropbrengsten bij leerlingen. Op de lange termijn doet de specifieke aanpak er echter minder toe, zo bleek uit dit onderzoek. Systematische verschillen in leerervaringen tussen oud-leerlingen van verschillende docenten zijn niet gevonden. Misschien zijn er andere factoren die bepalen wat leerlingen uiteindelijk van het literatuuronderwijs mee-

nemen. Zijn het misschien vooral de gelezen boeken zelf die de leerling uiteindelijk bijhouden? Geven bepaalde leerlingkenmerken de doorslag? En welke rol kan de literatuurdocent dan nog spelen?

Zoals gezegd vond het onderzoek plaats vóór de introductie van de Tweede Fase. Dit verklaart sommige open plekken. Begin jaren '90 rapporteerde nog maar 13% van de vwo-docenten dat zij een leesdossier gebruikten, en een enkeling gebruikte de leesautobiografie. Van GLO, CKV en ICT was toen nog geen sprake.

Het onderzoek schetst in feite de beginsituatie van de vernieuwde Tweede Fase. Wie wil nagaan wat de consequenties van de vernieuwingen zijn (geweest) voor het onderwijsaanbod en de leeropbrengsten, kan gegevens uit dit onderzoek als ijkpunt gebruiken. Men kan bijvoorbeeld nagaan of leerlingen positiever zijn gaan denken over literatuur en literatuuronderwijs. En of zij nu inderdaad andere leerervaringen opdoen dan voor de introductie van de tweede fase.

NOTEN

1. Dit artikel is een bewerking van een voordracht, gehouden op het symposium 'Kunst tussen Culturen', Utrecht, 16 november 2001.
2. Een klein aantal docenten (4%) kon niet worden ingedeeld: deze groep is buiten de analyse gehouden.

LITERATUUR

Janssen, T.M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Moor, W.A.M. de (1981). De overwaardering van oud en poëtisch: Nijmeegs onderzoek literatuuronderwijs. *Levende Talen*, 364, 672-682.

Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.