

WENSEN OMTRENT
LITERATUURONDERWIJS
IN DE PRAKTIJK GEAMPUTEERD

literatuur

*Hoe vinden lerar(ess)en Nederlands, dat het literatuuronderwijs eruit zou moeten zien?
Wat komt daarvan in de praktijk terecht?*

Deze twee vragen onderzocht Henk Claasen, zelf leraar op een havo/vwo-school in Amersfoort, in het kader van zijn doctoraal-scriptie¹. De uitkomsten zijn, gelet op de VON-visie, niet zo gunstig en juist daarom voor leerkrachten het overwegen waard. De auteur geeft aan het eind ook een korte beschrijving van zijn eigen visie en praktijk.

De praktijkschok

Wie na zijn studie met een flinke dosis kennis en idealen (en een onvermijdelijk tekort aan praktijk-ervaring) het onderwijs in stapt, schrikt. Je krijgt te maken met een traditie, weerspiegeld in leerboeken en werkafspraken, die je als slecht ervaart. Bovendien zijn de leerlingen meestal anders gemotiveerd dan je verwachtte.

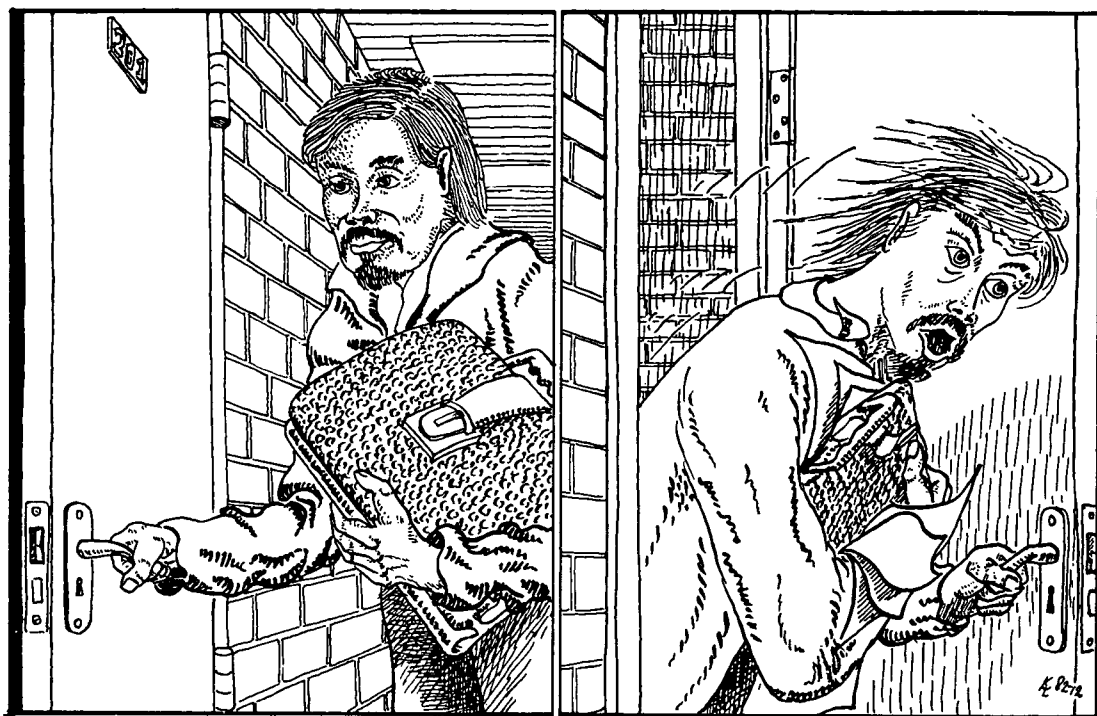
Tijd om van de schrik te bekomen, heb je meestal niet. Het lesgeven neemt je het eerste jaar volledig in beslag. Je energie steek je in het bedwingen van de leerlingen en uit puur lijfsbehoud verlaat je je wat het vak betreft op het in de school gangbare, op het schoolboek. Maar je houdt je idealen en troost je met de gedachte dat je in het tweede jaar meer tijd krijgt om die te verwezenlijken. Blijf je dat eerste jaar overeind dan ga je al gauw constateren dat het geijkte programma je in ieder geval dat eerste jaar geholpen heeft en dat het voor het krijgen van meer ervaring niet gek is het op dezelfde manier nog een jaar te proberen.

En daar ga je.

Voorals je jezelf vervolgens ook nog voorhoudt dat vanwege het eindexamen-programma, de noodzaak tot coördineren met vak-collega's en de vermeende onmogelijkheid te werken zonder leerboek, er niet veel anders mogelijk is dan op de eenmaal ingeslagen weg verder te gaan. En als je niet oppast, geloof je ook nog in het waanzinnige dat de meeste van jouw idealen in het traditionele onderwijs best gerealiseerd kunnen worden.

Zo moet het wel ongeveer bij de meesten gegaan zijn. Immers, de bedoelingen zijn goed, maar de uitvoering lijkt daar in het geheel niet vanaf geleid.

Vanuit deze gedachte begon ik een onderzoek² naar de relatie tussen onderwijspraktijk en nagestreefde leerdoelen. Dit onderzoek voerde ik uit als afsluiting van een doctoraalstudie literatuurwetenschap. Voor een goed begrip vermeld ik



hier dat ik toen al zo'n jaar of acht als leraar werkte. Het bovenstaande is dan ook voor een groot deel eigen ervaring.

Verschillen tussen wensen en praktijk ten aanzien van literatuuronderwijs

Om na te gaan of er een discrepantie bestond tussen didactisch wenselijke en feitelijk nagestreefde leerdoelen bij literatuuronderwijs heb ik een *drie*-tal onderzoeken uitgevoerd waarvan de resultaten met elkaar in verband werden gebracht:

- analyse van schoolonderzoeksregelingen van havo- en vwo-scholen;
- enquête over nagestreefde leerdoelen onder leraren Nederlands aan havo- en vwo-scholen;
- analyse van de meest gebruikte schoolboeken.

Het inzicht dat de aard en de inhoud van toetsen informatie verschaffen over de werkelijk nagestreefde doelen vormde de grondslag voor het grootste gedeelte van het onderzoek. Immers, wat getoetst wordt, is datgene wat men na het 'genieten' van onderwijs van de leerling verwacht. De aard en de inhoud van een toets geven een daadwerkelijk nagestreefde doelstelling weer. Wat van een leerling bij een toets geëist wordt, is dat-

gene wat de leraar met zijn onderwijs beoogt. Door zich dit inzicht te realiseren krijgt een leraar zelf ook inzicht in zijn eigen doelstellingen.

Schoolonderzoeksregelingen

Het onderdeel literatuur wordt op het havo/vwo-examen uitsluitend bij het schoolonderzoek getoetst. De van overheidswege gegeven richtlijnen voor de invulling van dat schoolonderzoek zijn zo vaag, dat tal van invullingen denkbaar zijn. In de praktijk is het zo, dat er van de onderzochte havo/vwo-schoolonderzoeksregelingen geen gelijklopende regelingen voorkwamen. Wat een leerling aan literatuur moet doen verschilt per school.

Langs niet al te gemakkelijke weg³ ben ik in het bezit gekomen van honderd schoolonderzoeksregelingen, van elk schooltype vijftig.

In een schoolonderzoeksregeling hoort van elke toets de inhoud, de vorm en de gewichtsfactor duidelijk omschreven te zijn. Hoewel veel schoolonderzoeksregelingen op deze punten niet altijd even duidelijk zijn, leverde dit gedeelte van het onderzoek toch wel bruikbare informatie op.

De belangrijkste uitkomsten zijn:

- Het aandeel Nederlandse literatuur in het schoolonderzoek loopt per school sterk uiteen. Verschillen in dit opzicht zijn nauwelijks gebonden aan het schooltype (havo of vwo). Op zowel havo- als vwo-scholen komt het voor dat het gehele schoolonderzoek uit Nederlandse letterkunde bestaat (100 procent!). Daarnaast zijn er havo-scholen waarbij het schoolonderzoek voor een kwart bestaat uit Nederlandse letterkunde en vwo-scholen waarbij dit voor een derde het geval is.
- De meest voorkomende onderwerpen bij het schoolonderzoek, zowel bij het havo als bij het vwo zijn achtereenvolgens: de literatuurlijst (op meer dan 80 procent van de scholen), de literatuurgeschiedenis (meer dan 60 procent) en de analyse van proza en/of poëzie (meer dan 40 procent).
- De meest voorkomende toets is de combinatie van literatuurgeschiedenis en literatuurlijst. Deze komt zowel bij de helft van de havo- als bij de helft van de vwo-scholen voor.
- Toetsing vindt op de meeste scholen zowel mondeling als schriftelijk plaats. Op havo-scholen wordt iets vaker (26 procent) uitsluitend mondeling getoetst dan op vwo-scholen (22 procent).
- Op beide schooltypen wordt niet of nauwelijks per groep getoetst. Het gaat vrijwel uitsluitend om toetsen die individueel moeten worden afgelegd.
- Op vwo-scholen wordt vaker naast bestudering van primaire literatuur ook bestudering van secundaire literatuur vereist dan op havo-scholen (22 procent tegenover 2 procent).
- Het minimum aantal werken dat voor Nederlandse literatuur gelezen moet worden, bedraagt voor vwo-scholen gemiddeld 28,2. Voor havo-scholen is dit gemiddeld 20,9.
- Zowel voor vwo- als voor havo-scholen was de keus van de te lezen werken in het kader van het samenstellen van een literatuurlijst redelijk vrij. Waar het ging om het maken van een letterkundig werkstuk en/of het bestuderen van een letterkundig onderwerp was deze vrijheid kleiner. Bij het onderdeel analyse was er vrijwel geen sprake van keuze-vrijheid.
- Bij het samenstellen van een literatuurlijst is enige spreiding in de tijd bij de keuze van de te lezen werken meestal vereist. Zowel bij havo als bij vwo speelde het jaar 1880 bij deze spreiding

vaak een rol.

- Op beide schooltypen wordt in strijd met de voorschriften literatuurgeschiedenis nogal eens als op zichzelf staand onderdeel getoetst. Dit gebeurt op 18 procent van de vwo-scholen en op 20 procent van de havo-scholen.
- Waar de schoolonderzoeksregelingen op dit punt duidelijk waren, valt op te merken dat op het vwo iets meer poëzie-analyse dan proza-analyse getoetst wordt. Op havo-scholen wordt aanzienlijk meer proza-analyse getoetst dan poëzie-analyse.
- Tussen vwo-scholen onderling en tussen havo-scholen onderling kunnen grotere verschillen bestaan dan tussen een willekeurige havo- en een willekeurige vwo-school. Sommige havo-scholen stoppen een aanzienlijk groter deel Nederlandse literatuur in het schoolonderzoek dan sommige vwo-scholen.

Leraren-enquête

Geeft de analyse van schoolonderzoeksregelingen enig inzicht in wat men op school daadwerkelijk nastreeft, om te achterhalen wat men met zijn onderwijs voor ogen staat, moet dat aan leraren gevraagd worden. Een bekend, maar meestal slecht werkend⁴, middel om opvattingen van mensen te weten te komen, is hen een vragenlijst te laten invullen. De resultaten van een dergelijke enquête en vooral de daaropvolgende vergelijking van deze gegevens met de bevindingen uit de analyse van de schoolonderzoeksregelingen leken mij interessant materiaal op te leveren.

Na een viertal proef-enquêtes heb ik een definitieve vragenlijst opgesteld. Het hoofddeel van de vragenlijst was een opsomming van 32 doelstellingen, uiteenlopend van vrij abstract tot uiterst concreet. Leraren werd gevraagd aan te geven of zij een doelstelling daadwerkelijk nastreefden en in hoeverre zij het nastreven van een bepaalde doelstelling didactisch wenselijk vonden. Daarnaast werd gevraagd naar de realiseerbaarheid van vermelde doelstellingen en naar de op school gebruikte leerboeken. De vragenlijst kon anoniem teruggestuurd worden.⁵

Aan 300 willekeurig gekozen leraren werd, zo veel mogelijk naar het huisadres, een enquêteformulier toegestuurd. Van de 300 formulieren kwamen er 163 zodanig ingevuld terug, dat zij voor verdere verwerking geschikt waren. Van de res-

pondenten gaf 34,4 procent les op een havo-school, 26,8 procent op een vwo-school, 38,8 procent op beide schooltypen.
Enige uitkomsten:

Men is overtuigd van de legitimiteit van het eigen handelen: wat als belangrijk gekwalificeerd wordt, zegt men ook te doen.

Slechts één doelstelling werd door elke leraar nagestreefd: *de leerling moet plezier in lezen krijgen*. Wat men zoal op concreet niveau nastreeft om deze doelstelling te bereiken, loopt zeer sterk uiteen.

Doelstellingen die door meer dan 90 procent van de leraren daadwerkelijk werden nagestreefd zijn: het praten over de problematiek van literaire teksten, herkennen van eigen ervaringen in literatuur, structurele kenmerken in een tekst aangeven, het onderkennen van oppositie-relaties tussen verhaalfiguren, kennis hebben van historisch-letterkundige ontwikkelingen, kennis hebben van kenmerken van een bepaalde periode, weten wat Romantiek is, het vergelijken van werken met een zelfde thematiek.

Doelstellingen waarvan de meeste leraren zeiden dat zij deze niet nastreefden, betroffen vooral het leren van feitenkennis.

Bij abstracte doelstellingen is de mate van overeenstemming groter dan bij concrete doelstellingen. Blijkbaar, en dat is op zichzelf een uiterst interessant gegeven, is het hier niet mogelijk om uit abstracte doelstellingen concrete doelstellingen af te leiden. De waarde van abstracte doelstellingen moet waarschijnlijk als vrij gering worden beschouwd. Verschillen tussen havo- en vwo-leraren zijn, zowel wat betreft het nastreven als het waarderen van bepaalde doelstellingen, vrij gering. Op beide schooltypen wordt blijkbaar hetzelfde gedaan en vindt men ook dat dat zou moeten.

Gekeken is ook naar relaties tussen doelstellingen.

Verschillende doelstellingen bleken nauw samen te hangen, in die zin dat als de ene doelstelling nagestreefd werd, dit ook gold voor de andere. Dergelijke correlerende doelstellingen waren onder meer:

- zelfstandig een werk op literaire waarde schatten en structurele kenmerken van een tekst aangeven;

- weten wat rijmschema's zijn en weten wat een jambe is;
- weten wanneer Vondel stierf en weten wanneer de eerste druk van Max Havelaar verscheen;
- een gelezen tekst navertellen en het definiëren van de belangrijkste literaire begrippen.

Op grond van gegevens uit het correlatie-onderzoek moet het mogelijk zijn te komen tot clusters van sterk samenhangende doelstellingen. Een dergelijk clusterbeeld kan zicht geven op de inhoudelijke taakopvatting van verschillende groepen leraren.

Onderzocht is vervolgens welke doelstellingen men het moeilijkst bereikbaar vindt. Abstracte doelstellingen vindt men moeilijker te bereiken dan concrete. Als concrete doelstellingen afgeleid zouden zijn van abstracte is dat een vreemde zaak. Ook hier blijkt de relatie tussen concrete en abstracte doelstellingen onduidelijk.

Uit het onderzoek is naar voren gekomen dat men het als leraar toch wel erg beroerd getroffen heeft. De doelstelling die men het belangrijkste vindt en die men ook unaniem daadwerkelijk nastreeft (leesplezier), is tevens de doelstelling die men het moeilijkst te bereiken vindt. Als leraar moet je dan wel gefrustreerd raken.

Andere als moeilijk bereikbaar beschouwde doelstellingen hebben vooral betrekking op vaardigheden.

Uit de enquête bleek dat er in totaal 36 verschillende schoolboeken gebruikt worden (hierbij zitten onder meer literatuurgeschiedenissen, literatuur-theoretische werken, bloemlezingen). De meeste gebruikers hadden *Literatuurgeschiedenis en bloemlezing* van Lodewick (31,9 procent). Vervolgens werden genoemd: *Het spel en de knikkers* (16,6 procent), *Indringend lezen* (14,7 procent), *Ik heb al een boek* (14,1 procent), *Brandpunten* (12,9 procent) en *Tussen de regels* (11 procent).

Door 9,2 procent werd geen leerboek maar zelf ontwikkeld materiaal gebruikt.

Onderzocht is ook in welke combinaties de boeken gebruikt werden en is gekeken naar de relaties tussen enkele nagestreefde doelen en de gebruikte schoolboeken. Het zou te ver voeren de resultaten hiervan hier te vermelden. Wel kan gezegd worden dat bij de onderzochte doelstellingen geen overeenkomst bestond tussen de doel-

stellingen van de leraar en de doelstellingen van het door hem gebruikte leerboek.

De schoolboeken

Van de 36 genoemde schoolboeken heb ik de tien meest gebruikte nader onderzocht volgens de volgende werkwijze:

- inventarisatie van door de auteurs in het voorwoord (verantwoording, inleiding e.d.) gegeven doelstellingen, motivaties en werkwijzen;
- bespreking van de globale inhoud van het schoolboek gericht op een voorzichtige confrontatie met de hier direct boven vermelde inventarisatie;
- beantwoording van voor het betreffende schoolboek relevante enquête-vragen op grond van gegevens uit de tekst van het schoolboek;
- beantwoording van de hierboven genoemde vragen op grond van vragen en opdrachten uit het leerboek (alleen indien er vragen en/of opdrachten in het betreffende leerboek waren opgenomen).

De belangrijkste uitkomsten van het onderzoek van de schoolboeken zijn:

- Er wordt in vrijwel geen enkel boek aandacht besteed aan wat literatuur voor leerlingen zou kunnen betekenen. De relatie leerling-lezer / literatuur komt nauwelijks ter sprake. De positie van de leerling-lezer wordt vrijwel overal buiten beschouwing gelaten.
- Het onderlinge verschil tussen literair-historische werken komt vooral tot uiting in het meer of minder gericht zijn op de inhoud van belangrijke literaire werken.
- Alle strikt literaire schoolboeken zijn niet gericht op samenwerking tussen leerlingen. Een echt beroep op discussie wordt niet gedaan.⁶
- Bij alle literair-historische schoolboeken worden de algemeen erkende 'grote' schrijvers behandeld.
- Thema-gericht lezen komt in de strikt literaire schoolboeken niet aan de orde. Aan vergelijking van boeken die een zelfde thema behandelen komt men dan ook niet toe.
- Literatuur uit de zeventiger jaren krijgt weinig aandacht.

Verband tussen de deelonderzoeken

Worden enkele gegevens van de deelonderzoeken

met elkaar in verband gebracht, dan vallen de volgende punten op:

- De eensgezindheid van leraren ten aanzien van abstracte doelen leidt niet tot een zelfde eenstemmigheid bij de keuze van de schoolboeken en bij de vaststelling van de vorm en de inhoud van het examen-programma.
- De waarde van het analyseren van poëzie wordt door leraren van beide schooltypen ongeveer even groot geacht, maar het vwo-schoolonderzoek vereist het analyseren van poëzie veel vaker dan het havo-schoolonderzoek.
- Bij de enquête wordt het nastreven van literaire kennis laag gewaardeerd. In het schoolonderzoek komt literatuurgeschiedenis (soms zelfs als geïsoleerde toets) op verreweg de meeste scholen voor. In hoeverre een toets literatuurgeschiedenis gericht is op kennis, blijft echter onduidelijk. Tekend is wel dat de meest gebruikte schoolboeken literatuurgeschiedenissen zijn. Thema-gericht lezen wordt door individuele leraren belangrijk gevonden. Schoolboeken besteden aan deze vaardigheid nauwelijks aandacht. Bij het schoolonderzoek is voor het samenstellen van literatuurlijsten heel vaak een spreiding in de tijd vereist, maar vrijwel nooit thema-gerichtheid.
- Het met anderen spreken over de problematiek van gelezen literaire teksten vinden individuele leraren belangrijk. Groepstentamens komen nauwelijks voor. De schoolboeken zijn niet gericht op groepswork. Dit is blijkbaar een alleen met de mond beleden doelstelling.
- De opvattingen van schrijvers van schoolboeken, zoals beschreven in de verschillende verantwoordingen, lopen onderling meer uiteen dan de opvattingen van individuele leraren.
- Belangrijke verschillen tussen wat de meeste leraren al of niet nastreven en wat leerboeken aanbieden, komen voor op de volgende punten: het vergelijken van werken met een zelfde thematiek, het praten met anderen over literatuur, het herkennen van eigen ervaringen in literatuur en het nastreven van feitenkennis. De gebruikte leerboeken sluiten op essentiële punten *niet* aan bij datgene wat de meeste leraren willen. Bijna 10 procent van de leraren heeft dit onderkend en werkt dan ook uitsluitend met zelf ontwikkeld materiaal in plaats van een leerboek.
- Voor de beeldvorming van het onderwijs in de Nederlandse literatuur aan havo- en vwo-scholen geven doelstellingen op een abstract niveau van

specificatie geen bruikbare informatie. Abstracte doelstellingen verhullen veelal de werkelijke gang van zaken. Onderzoek naar datgene wat men wil bereiken met het onderwijs in de Nederlandse literatuur moet gericht zijn op datgene wat men bij toetsen van de leerling eist. Dergelijke concrete doelstellingen kunnen niet via logische handelingen van abstracte doelstellingen worden afgeleid.

Eigen visie en praktijk

Tot zover de stand van zaken bij het literatuuronderwijs.⁷

Het geven van informatie hoe de feitelijke toestand is, heb ik geprobeerd zo zakelijk mogelijk te doen. Bij een beschouwing over literatuuronderwijs kan echter niet volstaan worden met het vermelden van de status quo.

Kennis van de stand van zaken is een van de twee pijlers waarop een beschouwing gebaseerd moet zijn. De andere pijler is de visie op literatuuronderwijs. Vanuit die visie kan dan de stand van zaken beoordeeld worden.

Aan visies op literatuuronderwijs is mijns inziens geen gebrek. Het zou een onderschatting van de lezer zijn om hier zelfs maar een beknopt overzicht te geven van de belangrijkste opvattingen. De visies zijn, al of niet uitvoerig beargumenteerd, in theoretische verhandelingen terug te vinden. De lezer kent ze en weet ze te vinden. Ik volsta hier dan ook met het vrij cryptisch, puntsgewijs weergeven van mijn visie om van daaruit de stand van zaken vrij subjectief te overzien.

Ook ik vind het op de eerste plaats belangrijk dat de leerlingen plezier in lezen hebben. Met het vermelden van dit gegeven houdt voor het overgrote deel de overeenkomst op. Mijn uitwerking van deze doelstelling is een andere dan, zoals uit het voorafgaande bleek, gangbaar is. Plezier hebben in lezen is een individuele aangelegenheid. Leerlingen collectief verplichten individueel plezier te hebben is waanzin. En dat gebeurt waar klassikaal literatuuronderwijs wordt gegeven en/of waar alle leerlingen hetzelfde moeten beheersen. Het verplicht lezen van literatuur is een diskwalificatie van voorafgaande leesactiviteiten, een persoonlijk verwijt: wat vanuit jezelf gelezen werd, is eigenlijk niet goed.

In mijn visie is geen plaats voor klassikaal literatuuronderwijs. Literatuuronderwijs is een vorm van leesonderwijs, gericht op het individu. De leraar is daarbij terughoudend, maar niet onbelangrijk (alleen al omdat hij de mogelijkheid heeft zoveel te verpesten).

De rol van de leraar bestaat in mijn opvatting uit: — *zorgen dat er gelezen wordt*: in eerste instantie is het dát belangrijker dan het wát. Eén uur per week besteed ik aan individueel lezen. In dat uur moet er gelezen worden.

— *aanbieden van zeer gevarieerd materiaal*. De leerlingen krijgen de opdracht zelf leesmateriaal mee te nemen. ‘Gelukkig’ wordt dit nogal eens vergeten. Er moet dan een keuze gemaakt worden uit het op school beschikbare materiaal. Als leraar ben je dan uiteraard sturend bezig, hoewel er een grote variatie aan materiaal aangeboden wordt. In mijn lokaal liggen stapels gestencilde verhalen. Daarnaast is er op school een goede bibliotheek (een noodzakelijke voorwaarde). De bibliotheek is elke dag op vaste tijden enkele uren open. De bibliothecaresse (voor een dergelijk figuur op school moet de ruimte zijn) is goed op de hoogte van wat er zoal in de bibliotheek staat en weet met welk doel leerlingen naar haar toegestuurd worden.

— *aanleren van vaardigheden bij wie en wanneer nodig*. Leerlingen komen op verschillende momenten zelf met vragen als ‘Waar moet ik bij het lezen op letten?’, ‘Hoe maak ik een verslag?’, ‘Waar kan ik bepaalde boeken vinden?’, enzovoort. Op die momenten kan ik een stencil uitdelen waarin de gevraagde informatie vermeld staat (apparaat-stencil, leesverslag-stencil, documentatiemap-stencil) of ik probeer aan de hand van een concreet probleem iets uit te leggen.

— *geven van informatie aan wie dat vraagt*. Het betreft hier meestal begripsproblemen, verwijzingen naar andere literatuur.

— *zorgen voor situaties waarin leeservaringen kunnen worden uitgewisseld*. Het is nuttig om regelmatig de stand van zaken bij te houden. Leerlingen moeten laten weten wat er gelezen is en zo mogelijk een kort oordeel over het gelezene geven. Op grote vellen aan de wand wordt dit door de leerlingen zelf aangegeven. Tijdens het leesuur mag aan elkaar informatie over het gelezene gevraagd worden. Dat de oordelen van medeleerlingen serieus genomen worden, blijkt uit het feit dat elke klas zijn eigen top-hits heeft.

— het bedenken van een *zinvolle afronding* van het literatuuronderwijs *voor elke individuele leerling*. Het is moeilijk om hier én kort én in het algemeen iets over te zeggen. Het maken van een werkstuk, documentatiemap, het tegenover (een gedeelte van) de klas behandelen van een literair onderwerp behoren tot de mogelijkheden. Het schoolonderzoek moet zodanig ingericht worden dat deze differentiatie mogelijk is. Hier zit een probleem. Scholen eisen om verschillende redenen uniformiteit in schoolonderzoeksregelingen. Een uniformiteit die de mogelijkheden van differentiatie beperkt. Ook in mijn situatie heeft de noodzaak (de vermeende noodzaak) tot uniformiteit ertoe geleid dat op enkele punten naast de bovenvermelde praktijk ook anders met literatuur omgegaan wordt. Het grootste deel van mijn literatuuronderwijs wordt overigens wel volgens de hier vermelde werkwijze gegeven.

Ik hoor de bezwaren.

— 'Leerlingen komen zo niet aan literatuur toe'. Het risico dat sommige, misschien zelfs veel, leerlingen niet aan literatuur toekomen, lijkt mij te verkiezen boven de situatie waarbij leerlingen alleen nog maar literatuur verwerken tot aan het betreffende tentamen.

— 'Het gaat niet alleen om leesplezier'.

Misschien niet, maar wel in de eerste plaats. Als andere doelstellingen wel bereikt worden, maar de doelstelling leesplezier niet, dan is het literatuuronderwijs mislukt.

— 'Je mag toch wel iets verplichten, het hoeft toch niet altijd vrijblijvend te zijn'.

Leren heeft alleen zin als dat als zinvol ervaren wordt. Als de zin alleen bepaald wordt door repetitie/tentamen dan is dat onzin.

— 'Hoe valt binnen zo'n situatie nog iets te beoordelen?'

Individuele leeservaringen zijn uitsluitend individueel te beoordelen. Het beoordelingskader wordt bepaald door de eigen, individueel opgestelde doelstellingen. Een werkvorm als Gericht Schrijven biedt hier goede mogelijkheden.

Het is duidelijk dat het huidige literatuuronderwijs in het geheel niet overeenkomt met mijn opvattingen.

Ook vanuit een minder extreme visie (want zo beschouwt men het daadwerkelijk nastreven van wat men in abstracto zonder uitzondering onderschrijft) valt er aardig wat kritiek te leveren op de

huidige stand van zaken. Ieder kan zijn eigen opvattingen en lespraktijk toetsen aan het gegeven overzicht van de toestand in het literatuuronderwijs.

Onderkennen dat de meestal al zelf door de leraar als niet al te best gekwalificeerde lespraktijk vrij algemeen voorkomt, hoeft overigens niet te leiden tot de berusting dat anders werken met literatuur niet mogelijk is.

Noten

- 1 Exemplaren van de doctoraalscriptie zijn nog beschikbaar (offset, 196 pag.). Kosten f 12,50 (incl. verzendkosten). Postgiro 3010443 t.n.v. H. Claasen, onder vermelding van doctoraalscriptie.
- 2 Dit artikel is voor het grootste deel een samenvatting van bovengenoemde doctoraalscriptie. Ik volsta met vermelden van enkele opmerkingen over de opzet van het onderzoek en met het noemen van enige uitkomsten. Voor meer dan algemene opmerkingen, cijfermateriaal, bronvermelding e.d. verwijs ik naar de scriptie.
- 3 Telefonisch benaderde ik havo- en vwo-scholen met het verzoek een exemplaar van de regeling schoolonderzoek op te sturen. Opvallend veel scholen waren hiertoe niet bereid. Een vreemde zaak. Schoolonderzoeksregelingen worden aan alle examenkandidaten en inspecties ter beschikking gesteld. Van enige geheimhouding hoort dan ook geen sprake te zijn. Deze neiging tot geheimhouding was mogelijk ingegeven door het angstige vermoeden dat analyse van datgene wat vereist wordt voor de betreffende school nadelige gevolgen kon hebben. Overigens heb ik in de scriptie geen enkele school bij name genoemd.
- 4 Van Dijk (*Het literatuuronderwijs op school* Amsterdam 1977) kreeg bij een enquête-poging van de 150 verzonden formulieren er 44 ingevuld terug. Ik verwachtte meer respons doordat ik de formulieren zo veel mogelijk naar het huisadres stuurde en een groter aantal verzond.
- 5 Zo'n 50 formulieren werden anoniem ingevuld, waarbij twee anonieme invullers twijfelden aan de belofde anonimiteit. Zo werd een code-nummer op de retourenveloppe (bestemd voor de interne postdienst van de Universiteit van Amsterdam) uit de envelop geknipt.
- 6 Sommige boeken, bijvoorbeeld *Indringend lezen*, bevatten vragen en opdrachten onder het hoofdje 'Discussie'. Deze vragen en opdrachten doen geen enkel beroep op discussie. Inhoudelijk gezien is de meest voor de hand liggende vorm van beantwoording een individuele.
- 7 Het deel visie is niet in de doctoraalscriptie opgenomen. De scriptie is bedoeld een overzicht te geven van de stand van zaken in het literatuuronderwijs.