

Twée literatuurdidactische studies met een leerlinggerichte tendens

Bespreking van K.F. Flippo, *Lessen in literatuur*. Een onderzoek naar leerlinggericht literatuuronderwijs moderne vreemde talen in het bijzonder in het Duits. Diss. Leiden, 1984. 190 blz.; en van M. Thijssen, *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo*. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk. Diss. Nijmegen, 1985. 569 blz.

0. Inleiding

Het literatuuronderwijs, hoeveel gewicht de samenleving er blijkens opruïend ontmoedigende jammerklachten in onze dagen weekbladpers ook aan schijnt te hechten, is lange tijd voor de moedertaaldidactiek het Sperrgebiet geweest waar men als emanciperend taalonderwijzer maar beter buiten kon blijven. Wie er desondanks gedachten over ontwikkelde en deze in een "subversief" orgaan als *Levende Talen* neerschreef werd in eigen kring een tikje meewarig aangekeken, als bezat hij toch niet helemaal de ware mentaliteit. Maar de tijden veranderen en de zeden met hen. Het bijzondere nummer dat de *Moer*-redactie in 1980 uitgaf over het literatuuronderwijs blijkt achteraf een veranderende opvatting over de mogelijkheden en aanvaardbaarheid van literatuuronderwijs te hebben ingeluid. Literatuuronderwijs mag weer.

Intussen heeft de literatuurdidactiek een niet geringe achterstand in haar ontwikkeling in te lopen. Men mag nog blij zijn dat door Ten Brinke 1976 en Griffioen 1978 het erfgoed van de literatuurdidactiek present is gesteld en door Anker/Boland 1978 en Vos 1981 het onderwijs in de jeugdliteratuur. Zo bleef tenminste de mogelijkheid bestaan dat jongeren, ook vakdidactici, ook wetenschappers, zich zouden kunnen interesseren voor de literatuurdidactiek.

Vooralsnog is het van de ouderen moeten komen, didactici die het vak op school gedoceerd hadden en zich langzaam wendden tot de reflectie die voor het wetenschappelijk bedrijf vereist is. Dat was natuurlijk wennen. Voor Schut in 1984 promoveerde, bezat de moedertaaldidactiek niet één in de literatuurdidactiek gepromoveerde. Jammer genoeg heeft Tilburg het stoutmoedige plan laten varen om een leerstoel voor de literatuurdidactiek in stand te houden, nadat eenmaal de eerstgekozene, door heimwee overmand, naar haar Heimat was teruggekeerd. De jonge aanwas, onderzoekstechnisch beter geschoold, zal van elders moeten komen. En dat zal tijd kosten. Ieder van ons die in de afgelopen jaren onderzoekvoorstellen intern en extern heeft moeten verdedigen, weet dat de vakdidacticus in één der talen en letteren gemakkelijk

klem kan komen te zitten tussen de eisen van onderwijskundig onderzoek enerzijds en de pretenties van het letterenonderzoek anderzijds.

Kort na elkaar zijn in Leiden en Nijmegen, voor en na Bernard Schut, twee vakdidactici gepromoveerd, wier proefschriften naar aanleiding van het voorgaande de aandacht waard zijn. In februari 1984 verdedigde de germanist Karl F. Flippo de resultaten van zijn veldonderzoek onder vierde en vijfdeklassers havo en vwo naar de effecten van de leerlinggerichte benadering bij het aanbieden van zes Duitse fictionele teksten. Een jaar later deed zijn Nijmeegse collega Martin Thijssen hetzelfde met een kwantitatief onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs Duits, zoals dit door 70% van de leraren Duits wordt waargenomen. Beide studies zijn ook voor de literatuurdidactiek moedertaal interessant genoeg om er hier op in te gaan.

Aard en opbouw van beide dissertaties maken voor dit artikel de volgende indeling mogelijk en zinvol:

1. Globale opzet van het onderzoek.
 - 1.1 Flippo: "kwalitatief veldonderzoek" in literatuurdidactisch kader.
 - 1.2 Thijssen: kwantitatief veldonderzoek in literatuurdidactisch kader.
2. Literatuuronderzoek.
 - 2.1 Flippo: het accent op het moedertaalonderwijs in de BRD.
 - 2.2 Thijssen: het accent op het literatuuronderwijs Duits in Nederland.
3. Veldonderzoek.
 - 3.1 Flippo: de receptie en concretisatie van de tekst door leerlingen.
 - 3.2 Thijssen: de retoriek van docenten met betrekking tot hun praktijk.
4. Slotcommentaar.

Als ik in deze beschouwing van beide studies nog eens de termen *retoriek* en *pragmatiek* gebruik (vgl. Klinkenberg e.a. 1984), is dat voor eigen rekening. Flippo noch Thijssen hanteren deze begrippen. Conform Klinkenberg 1984:6 versta ik onder retoriek wat didactici en docenten zeggen wat er zou moeten gebeuren of wat ze doen. Onder pragmatiek versta ik de beschrijving van wat er in feite in de praktijk gebeurt.

1. Globale opzet van het onderzoek

Typerend voor de uitgangspunten van beide onderzoeken lijkt mij de volgorde waarin de promotores genoemd worden. In het proefschrift van de Leidse vakdidacticus Karl Flippo hebben de literatuurwetenschapper Steinmetz en de onderwijskundige Roest de hand gehad. Ergo: de receptie-esthetica loopt als een rode draad door dit onderzoekverslag. De dissertatie van de Nijmeegse vakdidacticus Martin Thijssen is begeleid door de onderwijskundige

Giesbers en de literatuurwetenschapper Kluge. Thijssens werk heeft een zwaarder onderwijskundig accent dan dat van Flippo. Met name hoofdstuk 4 van Thijssens boek is onderwijssociologisch van aard.

1.1 Flippo: "kwalitatief veldonderzoek" in literatuurdidactisch kader

Met zijn voorwoord annonceert Flippo zich als de trait d'union tussen literatuurwetenschap en onderwijs. De literatuurhistorische en de werkimmanente richting in de literatuurwetenschap hebben in de receptie-esthetica een mededingster gekregen. Flippo wil nagaan welke didactische mogelijkheden deze receptie-esthetica het literatuuronderwijs biedt "om zich in de klas op de leerling als individuele recipiënt te richten" (pag. 4). Flippo's werk bestaat uit zes hoofdstukken, te weten:

- I Uitgangspunten, probleemstelling, opzet.
- II Globale terugblik en oriëntatie.
- III Algemeen onderwijskundige aspecten.
- IV Onderwijspraktijk: overwegingen vooraf.
- V Onderwijspraktijk.
- VI Slotbeschouwing.

In feite, zo zal de lezer merken, bestaat het werk uit twee afdelingen. De eerste, omvattend de hoofdstukken I, II en III, behandelt voornamelijk de retoriek van Flippo's verzameling ideeën over literatuuronderwijs en literatuurdidactiek. De tweede afdeling geeft de beschrijving van het veldonderzoek in een verantwoording van de toegepaste procedures (IV), in de resultaten van het onderzoek (V) en in het slotcommentaar (VI).

Wat Flippo met zijn onderzoek wil beschrijven hij in I. Hij gaat in I.1 na waar de leraar in feite voor staat, wanneer hij de zogenaamde Mammoetwet toepast op het literatuuronderwijs. Hij opert dat politiek-maatschappelijke opvattingen geen directe invloed uitoefenen; dat didactische theorieën in het vreemde talenonderwijs (vto) wel gespeeld hebben maar nauwelijks invloed hebben uitgeoefend en dat vernieuwingen wel in theorie noodzakelijk worden geacht maar niet in de praktijk gerealiseerd, zodat de dominerende literatuurwetenschappelijke richtingen het literatuuronderwijs zijn blijven bepalen (I.2). Hij stelt vast dat de recente richting van literatuursociologie en receptie-esthetica in het vto nog niet is doorgedrongen en komt zo tot zijn *probleemstelling*: "Hoe kan literatuuronderwijs (Duits) ertoe bijdragen dat leerlingen als recipiënten met (Duitstalige) literatuur kunnen omgaan?". Uit de *doelstellingen* die hiervan zijn afgeleid blijkt een belangrijke ideële drijfveer voor zijn onderzoek. Niet alleen wil hij bijdragen tot meer kennis van en inzicht in leerlinggericht receptie-onderzoek, maar ook "bijdragen tot een aanzet van leerlinggericht literatuuronderwijs in moderne vreemde talen".

Het soort teksten dat Flippo binnen het te onderzoeken literatuuronderwijs wil laten recipiëren beperkt hij tot "literair" met "Unbestimmtheitscharakter" -dit wil zeggen dat referentiële en triviale teksten niet in aanmerking komen-.

Overeenkomstig de opvatting van Swanborn 1981 dat de keuze van de onderzoekstrategie samenhangt met de probleemstelling, besluit Flippo tot veldonderzoek "ook wel minder juist, kwalitatief onderzoek genoemd" (Swanborn 1981:274), dat hij later ergens aanduidt als "participerende observatie". Hij benut daarbij vier van de door Swanborn genoemde strategieën, namelijk in II en III *literatuurstudie*, gebaseerd op vakliteratuur, in IV de *inhoudsanalyse van gegevens* uit eerder eigen onderzoek, in V het *feitelijke veldonderzoek* op basis van de neerslag van gedrag op school en de resultaten van een *enquête* onder de leerlingen, en in VI enige resultaten van een *enquête* onder de betrokken leraren.

1.2 Thijssen: kwantitatief veldonderzoek in literatuurdidactisch kader

De omvang van Thijssens werk -568 bladzijdendoet al vermoeden dat we te maken hebben met een Fundgrube. Die indruk wordt versterkt door het feit dat het eigenlijke onderzoek wordt beschreven van bladzijde 1 tot 261 en dat daarna tot het einde volgen: verwijzingen en noten, de bibliografie, ruim 250 pagina's bijlagen en een samenvatting. Het werk is "een poging op systematische wijze een aantal hoofdaspecten van de praktijk van het literatuuronderwijs Duits in kaart te brengen".

Informatie over deze hoofdaspecten is verzameld via een anonieme gestructureerde postenquête, in 1980 verstuurd aan alle docenten die Duits gaven in de bovenbouw van havo en/of vwo van reguliere dagscholen. De gegevens zijn vervolgens *beschreven* en ook *geëxploreerd*. In zijn exploratie van het materiaal groepeerde Thijssen zijn gegevens in vier blokken met variabelen die achter-eenvolgens betreffen: de *doelstellingen* van de docenten, de *achtergronden* (leeftijd, ervaring, schooltype en dergelijke), het *docentgedrag* (tijdsbesteding, tekstkeuze, tekstordening, tekstverwerking en dergelijke) en de *problemen* die de docent zegt te hebben.

Aangezien de vragen van de enquête werden gesteld op basis van literatuurstudie "en gegevens van relevante informanten", ligt het voor de hand dat dit boek, net als dat van Flippo, een terugblik bevat naar de ontwikkeling van de literatuurdidactiek bij de moderne vreemde talen, hier vanaf 1960. Ook Thijssen heeft zijn ideële doelstellingen. Dat blijkt vooral uit zijn voorstellen voor de praktijk, gebaseerd op de voorafgaande literatuurstudie en het kwantitatieve enquête-onderzoek, en beschreven in het vijfde hoofdstuk.

Zo bestaat dit werk uit vijf hoofdstukken met in totaal dertien grote bijlagen:

1. Verantwoording.
2. Het literatuuronderwijs bij de moderne vreemde talen vanaf 1960 (met daarin: het wettelijk kader, doelstellingendiscussie, plaats literatuuronderwijs, tekstkeuze, tekstverwerking, tekstordening, toetsing, samenwerking met andere talen en vakken, samenvatting belangrijkste trends).
3. De opzet, uitvoering en resultaten van de enquêtering (met daarin: de opzet van het onderzoek, de materiaalverzameling, de representativiteit van de verzamelde gegevens, en samenvatting).
4. De exploratie van het materiaal (achtereenvolgens: inleiding, resultaten van factoranalyse op gedragsvariabelen, samenhang tussen doelstellingvariabelen/achtergrondvariabelen en gedragsvariabelen, samenhang tussen al deze variabelen te zamen en probleemvariabelen, en nabeschuiving).
5. Voorstellen voor de praktijk (met na inleiding: de doelstellingen, enz., conform de opbouw van hoofdstuk 2, maar nu naar persoonlijk inzicht van de auteur).

Ook dit werk valt eigenlijk te geleden in twee gedeelten. Enerzijds het overzicht van het literatuuronderwijs moderne vreemde talen, in het bijzonder Duits, qua opzet overeenkomend met de beschrijving van Thijssens persoonlijke voorstellen voor de praktijk: de hoofdstukken 2 en 5. Anderzijds, en dat vormt de kern van deze doorwrochte studie, geven de hoofdstukken 3 en 4 achtereenvolgens de enquêteresultaten en een verdere exploratie van de resultaten met behulp van de computer.

Naar de terminologie van Swanborn heeft Thijssen een andere weg gekozen dan Flippo. Zijn eerste strategie is *literatuurstudie*, gebaseerd op een veel royalere vakliteratuur dan bij Flippo het geval is (hoofdstuk 2), zijn tweede *inhoudsanalyse*, vooral nodig om tot de definitieve samenstelling van zijn enquête te komen (pag. 84-91 van hoofdstuk 3), zijn derde *veldonderzoek*, blijkens hoofdstuk 5 met name in eerder stadium verricht. Of men zijn belangrijkste strategie, de *enquête*, wil laten samenvallen met deze derde, is een kwestie van woorden. Bij Swanborn zijn de strategieën gescheiden. Thijssens onderzoek is beschrijvend en exploratief. Hij schreef alle docenten Duits aan die in het schooljaar 1979/1980 in één of meer klassen van de bovenbouw havo/vwo literatuuronderwijs gaven. Bij een geschatte populatie van 1566 docenten Duits kreeg Thijssen 1102 vragenlijsten retour, ofwel 70.3%. De non-respons ligt in bekende zaken als schoolleidingen die niet de gevraagde adressen sturen (73), gebrek aan tijd (13), nauwelijks ervaring (12), geen lessen meer wegens andere taken of ziekte (16), adreswijzigingen (8), dubbele boeking van docenten (14). En tenslotte zijn er 320 docenten die de enquête gewoon niet terugstuurden. Alles bijeen 29,7% non-respons. Geen onaanzienlijk aantal, waarvan de 20% zonder-meer-niet-inzen-

ders mogelijk de resultaten nogal hadden kunnen beïnvloeden. Tegenover Flippo's "participerende observatie" van de leerling in leerlinggericht literatuuronderwijs staat dit kwantitatieve onderzoek naar de praktijk die leraren in allerlei vormen van literatuuronderwijs zeggen te hebben of na te streven.

2. Literatuuronderzoek

2.1 Flippo: het accent op moedertaalonderwijs in de BRD

In zijn "globale terugblik en oriëntatie" (hoofdstuk II) behandelt Flippo meer de moedertaaldidactiek in de Bondsrepubliek Duitsland dan het literatuuronderwijs Duits in eigen land. Zijn overzicht bestaat uit twee delen. Het eerste gaat over de periode 1945-1970, het tweede over de periode na 1970.

Zonder nadere verklaring begint Flippo zijn exposé met een uitweiding over de door moedertaaldidacticus Dahrendorf geattaqueerde praktijk van het literatuuronderwijs als verlengstuk van de vigerende literaire theorieën. Wat al te vanzelfsprekend neemt hij zo aan, dat wat voor mto in de BRD geldt ook op Duits als vto in ons land van toepassing is. Anderzijds doet het zeer geringe aantal verwijzingen in zijn boek naar moedertalige Nederlandse bronnen -geen Ten Brinke 1976 noch Griffioen 1978 bijvoorbeeld- vermoeden, dat hij met invloed van het mto op het literatuuronderwijs vto in eigen land geen rekening houdt. En die veronderstelling komt weer niet overeen met zijn in navolging van de germanisten Van 't Hoff Stolk - Huisman (bijvoorbeeld 1971) en Würzner (1968) verkondigde mening dat er geen principieel verschil bestaat tussen literatuuronderwijs moedertaal en literatuuronderwijs vreemde talen.

Verhelderend is Flippo's beschouwing, gewijd aan de Duitse "Erlebungspädagogik", die bijvoorbeeld in Ulshöfers *Methodik des Deutschunterrichts* (1959) modelmatig gestalte heeft gekregen. Kayser en Staiger, de theoretici van de werkimmanente methode, moesten er niets van hebben. Waldmann 1984 wijst nog op iets dat Flippo niet naar voren heeft gebracht. Deze afkeer van Kayser c.s. had alles te maken met het Duitse trauma. Sedert Hitler aan de macht was, had de literatuur in feite als Lebenshilfe gefunctioneerd en was het woord werktuig geweest van propagandistische leugens. Tot 1970 heeft het pedagogiserend gebruik van literatuur zich gehandhaafd. Daarna is het vooral in de retoriek krachtig aangevallen, met name door de ijveraars voor maatschappijkritisch en emanciperend moedertaalonderwijs - door Dahrendorf, Ide (1970) en Bürger (1973), die de literatuurdidactiek tot een zelfstandige discipline poogden te maken.

Het literatuuronderwijs Duits heeft ook zijn Lodewick. Sedert de eerste druk in 1949 zijn van *Deutsche Dichtung* door Harberts en Meijer steeds nieuwe drukken verschenen. Flippo meldt de tiende oplage van de dertiende druk in 1977. Hij distantieert zich na-

drukkelijk van de traditioneel chronologisch geordende geschiedenis met bloemlezing, en sluit zich aan bij Van 't Hoff Stolk - Huisman die in 1971 exemplarisch in plaats van encyclopedisch literatuuronderwijs bepleitte. Juist aanhangers van de ergocentrische methode hebben dat vaker gedaan. In het mto introduceerden Drop en Steenbeek in dezelfde tijd hun *Variaties op een thema*, waarvan *Indringend lezen 1 en 2* de meest gebruikte delen zijn geworden en veel van de rest vergeten is. De ambities van Van 't Hoff Stolk - Huisman lijken mij niet gering. Ze wilde leesplezier nadrukkelijk combineren met kritisch lezen, bovendien de leerlingen samenhang laten zien tussen het literaire werk en de werkelijkheid, en tenslotte ook nog voor historische informatie zorgen. Laat ik erbij vermelden dat zij docente was aan het Haagse Montessorilyceum en dat haar publikaties dateren van de periode voor de feitelijke uitvoering van de Mammoetwet.

Hoeveel er langs elkaar heen wordt gewerkt in de literatuurdidactiek, blijkt nog eens uit de nadrukkelijke verwijzing naar Würzner 1968. Deze bepleitte inperking van de historische leerstof tot een veel kortere periode, namelijk tot de periode na de Tweede Wereldoorlog. Al in 1899, ik heb dat in Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1982 geschreven, hield de grote moedertaaldidacticus Van den Bosch een pleidooi voor beperking van het historische corpus. Toen Vos in Sturm 1974 hetzelfde bepleitte als Würzner, wist hij weer niet van Van den Bosch en Würzner.

In zijn conclusie wijst Flippo de besproken opvattingen af voor zover ze werkimmanent en tekstgericht zijn en bekend hij zijn voorkeur voor een leerlinggerichte benadering. Die tekstgerichtheid is ook aanwezig in de voorstellen van Ide, Bürger en Dahrendorf, en derhalve vindt Flippo baat bij Baumgärtners "integratieve literatuurdidactiek".

Baumgärtner (1978:91) wijst in feite emancipatorisch literatuuronderwijs af. Hij vindt dat voor het emanciperen van leerlingen in het onderwijs talloze andere mogelijkheden zijn. Dat hij het corpus teksten, tegen de stroom in, beperkt tot de literair erkende, constateer ik omdat hieruit verklaard kan worden waarom Flippo in zijn veldonderzoek uitsluitend dergelijke teksten beproeft. Kort samengevat komen Baumgärtners doelstellingen voor literatuuronderwijs waarin de tekstreceptie centraal staat, erop neer dat leerlingen

1. hun passieve en actieve taalvaardigheid vergroten;
2. begrijpen hoe en waarom een literair werk op een bepaalde wijze in elkaar zit;
3. hun kennis van de werkelijkheid vergroten;
4. inzien welke relatie er bestaat tussen een schrijver en zijn teksten;
5. inzien dat literatuur in een historische context staat;
6. de intenties van de auteur en van zichzelf leren doorzien;

7. inzien welke rol uitgever, bibliotheek, boekhandel, onderwijs voor auteur en lezer spelen;
8. leren nadenken over hun eigen manier van lezen en die van anderen.

In 2.3 wordt duidelijk dat Flippo een profiel schetst van een, nee, niet *leerling*-, maar *lezergerichte literatuurdidactiek*. Hij noemt een aantal factoren die bij tekstreceptie voor betekenis-toekenning een rol spelen, zoals: de sociale situatie, de kennis en leeservaring, de leesmotivatie, de taalcompetentie, intelligentie, ontwikkelingsstadium en eventueel andere factoren. Volgens Heuermann (1975:94) bepalen deze factoren de individualiteit van de lezer en leiden zij tot een didactiek die met deze variabelen rekening houdt.

Dat het tekstaanbod in het literatuuronderwijs veranderen kan, is de auteur bekend, maar hij volgt toch Baumgärtner in zijn voorkeur voor een beperking van de leesstof voor de bovenbouw tot de "literaire" teksten. Daarbij beroept hij zich uitsluitend op de literatuurwetenschap: Anbeek/Fontijn 1975, Steinmetz 1977, Anderegg 1976.

En zo komt de auteur dan tot zijn eenvoudige concept van het (communicatieve) literatuuronderwijs, dat drie stappen telt:

1. de leerling gaat een relatie aan met de tekst;
2. de leerlingen wisselen onderling hun leeservaringen uit;
3. de leraar leidt bepaalde uitwisselingen om deze te vrijwaren van vrijblijvendheid, want: "de receptie (interpretatie) moet in relatie tot de gelezen tekst staan" (t.a.p., 31).

Niet gelukkig ben ik met de zeer oppervlakkige beschrijving van het literatuuronderwijs Duits na 1970 in Nederland. Weliswaar heeft de didactiek zich wat Duits betreft pas na 1975 weer aanzienlijk ontwikkeld, maar dan had de auteur in plaats van de bespreking van een lezing over het literatuuronderwijs moedertaal in de BRD en een losse flodder van Tromp 1973 over het stripverhaal, beter aandacht kunnen schenken aan het overige vreemde-talenonderwijs in ons land. Een door ons al in 1980 uitgegeven Tekstboek Literatuurdidactiek vto telt meer dan 300 bladzijden, bijna 40 bijdragen. De aandacht die gegeven wordt aan de praktijkverslagen van docenten Duits in Levende Talen, is wel erg gering. Harbers, Kast, Hoebers en Thijssen hebben stuk voor stuk tussen 1976 en 1980 interessante pogingen gedaan om thematisch literatuuronderwijs te realiseren. Thijssen heeft in een grote reeks artikelen de populaire literatuur een plaats willen geven binnen het vto. Daar had gezien Flippo's eigen keuze een interessante discussie ingezet over de aard van de tekst, maar de auteur gaat daar bijzonder vlot overheen. Daarom ook geloof ik zo maar niet zijn constatering dat na 1970 de ontwikkelingen van het literatuuronderwijs Duits "grotendeels parallel lopen aan die van het literatuuronderwijs Duits als moedertaal". Hoe kan hij deze conclusie trekken bij zo'n beperkte literatuur en geen enkel empirisch gegeven?

In het laatste hoofdstuk van dit eerste gedeelte van zijn studie rondt de auteur het beeld af dat de lezer van zijn opvatting van literatuuronderwijs kan krijgen. Hij bespreekt er de algemeen onderwijskundige aspecten in die met zijn veldonderzoek te maken hebben. Zo wijst hij het principe "moeten is kunnen" af en daarmee het uitsluitend hanteren van vragen die geen ruimte laten voor divergentie in de antwoorden. Aan de vier bezwaren van De Corte (1973) tegen "behaviorial objectives" voegt hij een vijfde toe, namelijk dat ze de leerling beperken in zijn vrijheid van reageren en in zijn creatieve ontwikkeling. Ten aanzien van het even bekende als beruchte "leesplezier" volgt hij Groeben (1979:123) die opmerkt: "Unter Genuss wird über die Perspektive der Integration von Emotion und Kognition auch verstanden dass Neuem, Unbekanntem, Fremdem nicht mit Abscheu, Angst, Abwehr begegnet wird." En hij sluit hierbij aan met de collatieve variabelen "nieuwheid, verwarring, complexiteit, verrassing, meerduidigheid" als aspecten van intrinsieke motivatie. Derhalve houdt voor hem leesplezier ook leesinspanning in. Je zou zeggen: hier geeft de vakdidacticus de literatuurwetenschapper van de werkimmanente methode een stevige handdruk en verwijdt hij zich van zijn collega's die in de jaren zeventig steen en been kloegen. Maar een andere voorwaarde van Flippo voor zijn literatuuronderwijs dat de leerlingen als zelfstandige lezers wil activeren en stimuleren tot creatief denken is hierboven genoemd: ruimte, vrijheid van reageren. Hij baseert zich daarbij op de relatie tussen divergente produktie en creativiteit die door Guilfords "structure-of-intellect"-model waarschijnlijk is gemaakt.

2.2 Thijssen: het accent op het literatuuronderwijs Duits in Nederland

Thijssens overzicht van het literatuuronderwijs is zo omvangrijk dat ik slechts de contouren ervan kan aangeven en de bijzonderheden eruit zal opnemen. Dit overzicht begint met een precieze beschrijving van het wettelijk kader van leerplannen en exameneisen voor de invoering van de Mammoetwet en na de invoering, en van de discussies die tijdens de invoering ontstonden. Het eindigt met een samenvatting van de belangrijkste trends die Thijssen in de retoriek van het literatuuronderwijs heeft geconstateerd. Hij heeft deze retoriek geordend in de volgende onderdelen:

- de plaats van het literatuuronderwijs binnen het vak;
- de tekstkeuze;
- de tekstordening;
- de verwerking van de tekst;
- de toetsing;
- de samenwerking met andere talen en andere vakken.

Thijssen heeft zich in tegenstelling tot Flippo niets gelegen laten liggen aan het mto Duits in de BRD, maar zijn vizier op andere wijze scherp gesteld. Hij deed dat door zijn literatuur

over het literatuuronderwijs Duits uit te breiden met literatuurdidactische publikaties van moedertaal­didactici en van andere vreemde-taal­didactici uit eigen land. Hier zijn de beide literatuur­onderzoekers elkaars complement, zonder te zamen volledig te zijn. Juist op het gebied van de vreemde-taal­didactiek is er immers nogal veel buitenland dat door geen van beiden is verkend. Over het geheel genomen kan men zeggen dat beide studies nog veel ruimte overlaten voor een diepgaande vergelijking van de vormen van literatuur­onderwijs in Nederland en de ons omringende landen. Thijssen heeft zijn taak als overzichtschrijver niet licht genomen. Behalve de relevante literatuur op het gebied van het literatuur­onderwijs vto heeft hij de verslagen van de commissie vwo-havo-mavo geraadpleegd. Deze commissie volgde eind zestiger, begin zeventiger jaren de ontwikkeling van het Mammoet­onderwijs op de voet. Zo kwam een zakelijk, systematisch geordend overzicht tot stand, gelardeerd met vele concrete voorbeelden uit de retoriek. Ik haal als zo'n voorbeeld de lijst van vragen aan, die Van 't Hoff Stolk - Huisman in 1972 samenstelde om respectievelijk "kennis van" en "inzicht in" te toetsen. Deze lijst verbindt Thijssen met een soortgelijke lijst van Westhoff uit 1971 en met de uitleg die inspecteurs vreemde talen in 1972 aan de begrippen van het eindexamenreglement gaven. Bovendien biedt Thijssen overzicht door vele opvattingen tot schema's te herleiden. Bepaald stoutmoedig is de poging om uit de tachtig bladzijden overzicht op pag. 82 vierentwintig trends te destilleren die de Nederlandse literatuur­didactiek beheersen. Daaruit leidt Thijssen dan elf aspecten af die een ontwikkeling laten zien in de richting van "een meer leerlinggerichte didactiek". Beide schema's bieden interessante uitgangspunten voor een discussie over literatuur­onderwijs, bijvoorbeeld in het kader van de leraren­opleiding.

Hoewel hoofdstuk 5 geplaatst is na de beschrijving van het veld­onderzoek, bespreek ik het op deze plaats, omdat het in feite in zijn weergave van de ideeën van de auteur over zijn literatuur­onderwijs, aansluit bij de retoriek van hoofdstuk 2. Wel is er ook sprake van pragmatiek, in zo verre, dat de beschreven ideeën menigmaal door een aantal docenten in de praktijk zijn beproefd. In 52 bladzijden geeft Thijssen een helder concept van zijn literatuur­onderwijs. Hierbij wordt ook verband gelegd met de uitkomsten van de enquête. Bovendien zijn de voorstellen aan de praktijk getoetst. Vakdoel en vormingsdoelen stemt hij op elkaar af en de rol van de werk­vormen daarbij omschrijft hij zorgvuldig. Een door docenten Duits zeer gewaardeerd aanbod is zijn *tekstkeuze* voor respectievelijk onderbouw en bovenbouw. Hij baseert deze op een kleinschalig onderzoek van Beckers 1981 dat qua uitkomst overeenkomt met de bekende VN-enquête van Phaff/Van Westerloo 1972. Hij biedt voor eind tweede klas en de derde klas een lijst van 80 teksten aan, *inhoudelijk* verdeeld over de categorieën (1) avon-

tuur, detective, oorlog, SF, (2) humor, satire en (3) probleemteksten; naar de vorm bestaande uit lyriek (gedichten, balladen, songs en dergelijke), epiek (fabels, grappen Kurzprosa, moderne sprookjes, korte verhalen), drama (rollenspel, toneel, interview, en dergelijke) en beeldverhaal. De belangrijkste winst die deze lijst oplevert, ligt in de beschrijving van de "mogelijke werking". Daarin onderscheidt Thijssen:

- teksten die informeren;
- teksten die emotioneren (bijvoorbeeld door spanning, verrassingseffecten);
- teksten die de fantasie aanspreken;
- teksten die identificatiemogelijkheden bieden;
- teksten die tot een moreel oordeel uitdagen of tot nadenken stemmen over een thema;
- teksten die de aandacht op de tekst zelf richten (taalgebruik, vorm-/structuuraspecten).

Tweede bijzonderheid van Thijssens tekstkeuze is de bijdrage die hij in zijn pragmatiek levert voor de oplossing van de problemen met de overgang van onderbouw naar bovenbouw. Hij geeft hier de neerslag van zijn experimenten met zogenaamde "leessmaken" en in het bijzonder "populaire literatuur" - wat niet hetzelfde is als triviaalliteratuur. Hij wil met de aanbieding van handige schrijvers als Konsalik en Simmel "een te abrupte confrontatie met de waardevolle literatuur" uit de weg gaan. Thijssen is een voorstander van extensief lezen en bepleit consequent het aanbieden van niet te moeilijke teksten en van ook langere teksten, tot romans toe. Dat pleidooi is blijkbaar, gezien de uitslag van zijn grote enquête, nodig, omdat veel docenten nooit aan het present stellen van romans toekomen.

Naast de tekstkeuze is de *tekstverwerking* een onderdeel dat bij Thijssen ruime aandacht krijgt. Waar Flippo een beperkt aantal procedures om tot tekstverwerking te komen tot onderwerp van zijn onderzoek maakt, geeft Thijssen vooral een uitgebreide opsomming die als voornaamste verdienste heeft de duidelijke geleiding van het soort opdrachten. Zo onderscheidt de auteur:

1. variatie in de presentatie;
2. variatie in het verzamelen van evaluatieve uitspraken (van leerlingen, spontaan of uitgelokt);
3. variatie in het verzamelen van uitspraken van interpretatieve en associatieve aard;
4. variaties bij de interpretatie en
5. variaties bij de waardering.

Al deze voorstellen laten zich door de leraar moedertaal uitstekend hanteren; bij elke variatie treft men vier tot tien voorbeelden aan. Een paar concrete lesmodellen geven contouren aan de voorstellen. Wat de *toetsing* betreft streeft Thijssen uiteindelijk het antwoord na op twee vragen:

1. *In welke mate is de leerling in staat een literaire tekst met begrip te lezen?* Voor het beantwoorden van deze vraag

geeft hij een achttal suggesties van het genre: "de leerlingen krijgen een tekst zonder titel. Ze kiezen een titel en motiveren hun keuze".

2. *In welke mate is de leerling in staat een gemotiveerd waarde-oordeel over een tekst te geven?* Voor het beantwoorden van deze vraag biedt Thijssen vijf mogelijkheden van het genre: "de leerlingen krijgen een aantal uitspraken van evaluatieve aard, maken een keuze en motiveren die".

Dat de auteur subjectieve toetsing aanvaardt, is hiermee wel duidelijk.

Voor docenten die zekerheid zoeken, hebben overzicht en Thijssens eigen onderwijsbeschrijving veel aantrekkelijks. Wie het receptenboek versmaadt, zal hem een schoolmeester vinden. Ik waardeer dat hij de zaken zonder omwegen en soms met aplomb stelt. Dan weet je ook waar je tegen in moet gaan.

3. Veldonderzoek

3.1 *Flippo: de receptie en concretisatie van de tekst door leerlingen*

In zijn voorbeschouwing (IV) op zijn eigenlijke onderzoek maakt Flippo duidelijk dat er in het leesvaardigheidsonderwijs vreemde talen weinig terecht komt van het lezen van *literaire* teksten. En dat, terwijl deze teksten in één adem genoemd worden met "andere" teksten die beluisterd, gelezen, geïnterpreteerd en samengevat moeten worden.

Van de in totaal 660 Duitse teksten die tussen 1971 en 1981 in het Centraal Schriftelijk Eindexamen werden aangeboden waren er maar 48 "literair van aard". Bovendien waren 27 van die 48 afkomstig uit het eindexamen havo-Engels. Terecht noemt Flippo dit kleine aandeel voorspelbaar, gezien de meerkeuzevragen die het CITO bij de teksten pleegt te maken. Die hebben betrekking op maar twee van de categorieën reproduceren, concluderen, analyseren en reageren, namelijk de eerste twee. Fictionele teksten komen eigenlijk niet in aanmerking vanwege hun "Unbestimmtheits-karakter".

De anglist Schulte (1979) heeft zich daaraan al eens grondig geërgerd. Hij zag in deze toetsmanieren een belangrijke oorzaak van de scheiding tussen leesonderwijs en literatuuronderwijs bij de vreemde talen. In het eerste geval wordt voortdurend "letterlijk tekstbegrip" getoetst, in het tweede geval heeft "breed tekstbegrip" prioriteit. Leerlingen gaan daardoor lezen voor letterlijk tekstbegrip en lezen voor breed tekstbegrip als twee losstaande, elkaar uitsluitende leesactiviteiten beschouwen.

Mij lijkt dat Flippo op dit aspect wel had mogen ingaan, omdat hij het onderscheid tussen wat hij noemt "literaire" teksten en referentiële teksten juist wil benadrukken. Hij spreekt van "literair lezen" en bedoelt het lezen van literatuur. Hij heeft het

over "pragmatisch lezen" en duidt daarmee het lezen van pragmatische (= referentiële) teksten aan. Hier zit nu juist het conflict dat Schulte bedoelt. Hoe moet je dan het lezen noemen waarbij ik aan de hand van Couperus te weten wil komen hoe de Haagse gegoede burgerij omstreeks 1900 gekleed ging? Merkwaardig is het dat Flippo voor zijn formulering van de wijzen van lezen niet te rade is gegaan bij Giehrl (1977³). Diens aanduidingen zijn concreter en selectiever. Wat ik wilde met Couperus en de kleding zou hij "informatief lezen" hebben genoemd, maar als ik mij esthetisch had willen bevredigen, was ik met "literair-esthetisch lezen" aan mijn trekken gekomen.

Wat de functie van het lezen betreft wil Flippo dat lezen in het onderwijs leidt tot leesplezier en leesinspanning. Ik lees uit zijn commentaar dat hij affectieve en cognitieve doelstellingen gelijkelijk van belang acht. De houding van zijn ideale lezer is affirmatief-identificerend noch kritisch-gedistantieerd, ze is interactief.

Omdat Flippo wilde weten of bepaalde procedures waardevol konden zijn voor het literatuuronderwijs, moest hij met teksten werken waarvan hij vermoedde dat ze leerlingen aanspraken. Maar hoe weet je of een tekst, om in de termen van de receptie-esthetica te spreken, een literaire appelstructuur bezit? Aan een eigenlijk gewenst proefonderzoek is de onderzoeker door tijdgebrek niet toegekomen. In feite is daardoor zijn hele, niet al te omvangrijke onderzoek, een proefonderzoek geworden. Hij koos zijn zes teksten op ervaring en gezond verstand, en gebruikte daarbij niet alleen eigen ervaring en verstand, maar ook die van collegae Duits.

Voor het eigenlijke veldonderzoek, beschreven in V, deed Flippo het volgende. Hij koos in overleg met de medewerkende docenten uit een lijst van 17 gedichten en 16 prozateksten de volgende teksten voor gebruik in het onderzoek:

- | | | | |
|---------------------------|--|--------|-------------|
| 1. Bertold Brecht, | <i>Fahrend in einem
bequemen Wagen</i> | 4 havo | 4 vwo |
| 2. Wolfdietrich Schnurre, | <i>Frost</i> | 4 havo | 4 vwo 5 vwo |
| 3. Heinrich Böll, | <i>Anekdote zur
Senkung der
Arbeitsmoral</i> | 4 havo | 4 vwo |
| 4. Dieter Wellershoff, | <i>Der Schütze liegt
in sich gerade</i> | | 5 vwo |
| 5. Max Frisch, | <i>Burleske</i> | 4 vwo | 5 vwo |
| 6. Arno Schmidt, | <i>Was soll ich tun?</i> | | 5 vwo |

Deze keuze berustte op de volgende voorwaarden:

- de tekst moest qua omvang in één of twee lesuren verwerkt kunnen worden;
- hij moest een literair-appellerende structuur bezitten;
- hij moest een psychologisch-appellerende structuur bezitten; en
- hij moest qua Duits niet te moeilijk zijn.

Deze zes gekozen teksten werden verdeeld over 266 leerlingen in

4 x 4 havo-klassen (101), 4 x 4 vwo-klassen (75) en 4 x 5 vwo-klassen (90) aan de orde gesteld. De volgende procedures werden daarbij beproefd:

Tekst (1) werd aangeboden om te lezen volgens de *cloze-procedure*, waarbij voor de in te vullen tekst een keuze moest worden gemaakt uit vier uitgeschreven mogelijkheden -één echte en drie bedachte-. Vervolgens werd de leerlingen gevraagd een *parafrase* te schrijven. Tenslotte werd op basis van de verworven gegevens *gediscussieerd* onder het motto "Vind dat wat jij als lezer vindt, niet steeds vanzelfsprekend".

Bij tekst (4) werd ook de *cloze-procedure* gevolgd, maar nu was de invulling helemaal vrij. Op de invulling volgde wederom een concretisatie door middel van een *parafrase*. En opnieuw eindigden de sessies met een *discussie* onder leiding van de onderzoeker zelf.

Om collatieve variabelen als nieuwsgierigheid en verrassing een kans te geven, maakte Flippo voor zijn derde *cloze-procedure*, toegepast op tekst (2), gebruik van de overheadprojector. Daarmee wordt de tekst bij stukjes en beetjes vertoond en wordt steeds gevraagd naar de verwachting van de leerlingen. Voor deze tekst, een gedicht van 3 x 4 regels, werden inclusief de titel tien sequenties gebruikt, onderbroken door korte discussies over de ingevulde tekstgedeelten. De leerlingen werkten als duo's, zodat 24 leerlingen 12 *tekstverwerkingen* leverden. Daarna volgde een *slotdiscussie*.

Van tekst (3) kan gezegd worden dat ze in veel schoolboeken voorkomt. Vanuit Flippo's kritiek op het soort sterk tekstgerichte opdrachten dat bij deze tekst gegeven wordt, -Flippo is hier prima op dreef!- ziet hij als een meer leerlinggerichte aanpak de door hem voorgestelde, vierde, procedure. Deze begon ermee dat de leerlingen het korte verhaal van Böll mee naar huis kregen, er zelf een slot bij schreven (dit was weggelaten) en een korte reactie gaven. Na dit lezen, verwerken en schrijven thuis volgde op school:

1. in subgroepverband voorlezen van slot en reactie door elke leerling;
2. per subgroep het slot kiezen dat de groep het best beviel;
3. rapportage van de keuze van dit slot in het plenum;
4. projectie van het echte slot door middel van overheadprojector;
5. plenaire discussie naar aanleiding van (3) en (4).

De teksten (5) en (6) werden door middel van een vertrouwde procedure aan de orde gesteld, namelijk door vragen te stellen over de tekst. In beide gevallen wordt dezelfde procedure gevolgd, reden waarom ik hier alleen inga op tekst (5). Iedere leerling kreeg van tevoren de tekst van vijfenhalf kantje A4 mee naar huis, plus toelichting en zes vragen.

Dan volgde déze les:

1. in subgroepverband bespreken van de antwoorden "in relatie tot de tekst";

2. rapportage van de subgroep in het plenum;
3. bespreking van de rapportage onder leiding van de leraar "in relatie tot de tekst".

Op het eerste gezicht lijkt hier niets nieuws onder de zon. De vragen zijn van dit kaliber:

- Geef de vier personen van het verhaal in volgorde van "opkomst".
- Hoeveel dagen verlopen er van het begin tot het eind van het verhaal?
- Geef in enkele zinnen de "handeling" van het verhaal weer.

Enzovoorts. Zulke vragen worden ook in strikt tekstbestuderend en normatief literatuuronderwijs wel gesteld. De leerlinggerichtheid zit hier veel meer in de manier waarop de vragen worden verwerkt en gewaardeerd. Uit het verslag dat Flippo in V, 7.1 geeft, blijkt dat in zijn uitgevoerde procedure veel divergentie blijft bestaan. Zo zijn de antwoorden op de eerste vraag wel eenduidig, maar worden ze vaak anders omschreven.

Wat Flippo opmerkt over de waardering voor bepaalde teksten en procedures geldt ook voor mij bij het beoordelen van zijn procedures: je zult ze, wanneer ze je degelijk lijken, interessanter vinden naarmate je ze minder kende. Dat is waarschijnlijk een belangrijke reden, waarom ik de door de leerlingen meest gewaardeerde lessen -die naar aanleiding van de teksten (5) en (6)- nauwelijks het vermelden waard vind. Aan vragen hebben ze houvast, voor het maken van een parafrase wordt wat meer risico gevraagd.

Met de procedure om een onvoltooide tekst van een slot te voorzien is de moedertaaldocent uiteraard vertrouwd. Die procedure doet een appel op het logisch denken, het invoelingsvermogen en de fantasie van de leerling. In combinatie met Flippo's verantwoording van de eerste procedure levert het onderzoek hier een duidelijk verschil op in veelduidigheid tussen Böll en Brecht. Terwijl uit de voltooiingen van het slot van Bölls korte verhaal blijkt dat het slot min of meer voor de hand ligt, zijn de "open plekken" in Brechts gedicht zo onverwacht en verrassend dat zelfs bij aangeven van de tekst temidden van drie andere mogelijkheden Brechts eigen woorden praktisch genegeerd worden. De leerlingen kozen feilloos de meest voor de hand liggende invullingen. Ik wil dit sterkste staaltje uit Flippo's boek hier kort samenvatten. De procedure leverde 171 ingevulde teksten op en 168 concretisaties, dat wil zeggen parafrases, naar aanleiding van dit gedicht -ik cursiveer de passages die bij aanbieding aan de leerlingen werden weggelaten-:

Fahrend in einem bequemen Wagen
 Auf einer regnerischen Landstrasse
 Sahen wir einen zerlumpten Menschen bei Nachtanbruch
 Der uns winkte, ihn mitzunehmen, sich tief verbeugend.

Wir hatten ein Dach und wir hatten Platz und fuhren vorüber
Und wir hörten mich sagen, mit einer grämlichen Stimme: Nein
Wir können niemand mitnehmen.

Wir waren schon weit voraus, einen Tagesmarsch vielleicht
Als ich plötzlich erschrak über diese meine Stimme
Dies mein Verhalten und diese
Ganze Welt.

De leerlingen moesten de variant invullen die volgens hen het beste in de open tekst paste. Tussen havoen vwo-leerlingen traden bij de invulling bijzonder weinig verschillen op. De percentages voor de varianten van alle leerlingen samen leveren dit beeld op:

- | | |
|----------------------------|----|
| 1. a. durchnässten | 79 |
| b. bedauernswerten | 4 |
| c. ärmlich gekleideten | 15 |
| d. zerlumpten | 2 |
| 2. a. ich hörte mich sagen | 50 |
| b. wir hörten mich sagen | 1 |
| c. ich sagte | 34 |
| d. einer von uns sagte | 15 |
| 3. a. dreissig Kilometer | 42 |
| b. eine halbe Fahrstunde | 20 |
| c. einen Tagesmarsch | 2 |
| d. eine Viertelstunde | 36 |

Men kan niet zeggen dat de leerlingen door aan 1a, 2a en 3a de voorkeur te geven zonder inzicht hebben gelezen. Flippo wijst erop dat aan de optie *durchnässten* in regel 2 *regnerisch* voorafgaat, en aan de optie *ich hörte mich sagen* in regel 9 *diese meine Stimme*. En een auto die een beetje opschiet zal eerder in kilometers of rij-uren rekenen dan in dagmarsen. Elders in zijn boek wijst Flippo op de "kunstgrepen" van Sklovskij. Hier wordt heel manifest voor welke taak het literatuuronderwijs staat als het de leerlingen dichter bij de literaire tekst wil brengen: hen gevoelig maken voor de de-automatisering die in literatuur en kunst in het algemeen optreedt.

Om die taak is het Flippo in deze dissertatie niet begonnen geweest. Wel om nu de andere kant van het literatuuronderwijs te belichten: de tekst voor leerlingen openleggen op de wijze die zij zelf prefereren en met de daaraan verbonden, divergente uitslag.

Niet alleen om de cloze-procedures is *Lessen in Literatuur* de moeite van het bestuderen waard, ook om de verwerking van de tekstconcretisaties. Het blijft jammer dat Flippo's bescheiden gebruik van de vakliteratuur hem ook hier verhinderd heeft te kijken naar wat er in de Angelsaksische literatuur te vinden is op het gebied van tekstconcretisaties.

Hij had dan bijvoorbeeld zijn opmerkingen over de concretisaties

van Brechts gedicht op pag. 84 met behulp van Bleichs "subjective criticism" kunnen onderbouwen of kunnen nagaan, met dit materiaal, wat verwacht mocht worden van Holland's "identity themes" in de uitwerking per leerling van diens concretisaties. Ik denk dat daardoor de verschillende procedures een concretisatiepatroon per lezer, dit is per leerling hadden kunnen laten zien, en daarmee de samenhang tussen de diverse procedures was gedemonstreerd.

Nu heeft de auteur wel, aansluitend bij Baumgärtners integratieve literatuurdidactiek (zie II.2.2, pag. 26), aangegeven dat zijn voorstellen passen in het kader van de zeven doelstellingen "ter bevordering van de literaire competentie" van de leerlingen (zie IV.2, pag. 53-54). Hij heeft ook beweerd, terecht, dat elke doelstelling haar eigen werkvormen en methoden vraagt. Maar hij geeft nergens aan in hoeverre de aangeboden procedure de éne of de andere doelstelling van de integratieve literatuurdidactiek blijkt te realiseren.

Als ik het dan zeggen mag, dan lijkt mij dat Flippo's proefschrift interessante aanwijzingen geeft voor de volgende van Baumgärtners doelstellingen; ik gebruik Flippo's bewoordingen op pag. 53-54:

- *Het doen inzien van functies van literaire structuren.* De cloze-procedures geven daar aanzetten toe.
- *Het verruimen van de ervarings-, denk- en gevoelsmogelijkheden.* Dit vindt bij alle procedures plaats, vooral door de creatieve verwerkingen in de vorm van tekstvoltooiing en parafrase, gevolgd door groepsen klassediscussie.
- *Het reflecteren van leesprocessen en de resultaten daarvan.* Ook hier zal de onderlinge vergelijking met klasgenoten en het terughalen van eigen concretisaties tot verdieping van het leesbewustzijn leiden.

Het meest aansluitend bij deze drie doelstellingen, zo meent ook Flippo, is een vierde: *Het leren doorzien van de intentionaliteit van de literaire tekst, inclusief eventuele manipulatietechnieken.* Wie lezen ziet als het voltooiën van de door één auteur begonnen tekst, zou het begrip intentionaliteit ook uitstrekken tot de lezer. Met andere woorden: in dit onderzoek had ook een procedure thuisgehoord die de intenties van de leerling-lezer had blootgelegd. Altijd maar weer: indien de auteur de bedoeling heeft gehad de samenhang tussen literatuurstudie en veldonderzoek optimaal te laten zijn. Dit had de coherentie van zijn werk vergroot.

3.2 Thijssen: de retoriek van docenten met betrekking tot hun praktijk

Kort samengevat bevat Thijssens enquête vragen -87 in totaal- over:

- wat de leraar met zijn literatuuronderwijs wil bereiken:
 - a. zelfontplooiing annex maatschappij-oriëntatie;
 - b. culturele vorming;
 - c. esthetische vorming;
 - d. verwerving leesplezier;
- of hij met de resultaten tevreden is;
- hoe hij de plaats van het literatuuronderwijs in het vak Duits ziet in verband met vreemdetaalverwerving;
- hoeveel tijd hij aan het literatuuronderwijs besteedt;
- hoeveel tijd wordt uitgetrokken voor het eigenlijke lezen en analyseren van literatuur en hoeveel er omheen wordt gepraat over de historische en actuele context;
- hoe de docent zijn teksten kiest en hoe hij ze ordent (van kort naar lang bijvoorbeeld);
- hoe de tekst in de klas behandeld wordt, welke werkvormen er worden gebruikt;
- of de docent ook werk maakt van een literair-theoretisch kader dat de literatuurwetenschappen van de jaren zestig en zeventig hebben opgeleverd;
- of de docent ook aandacht schenkt aan de samenhang van literatuur met andere kunsten en met de "civilisation";
- wat voor lesmateriaal er gebruikt wordt (audio/video en dergelijke);
- hoe tenslotte het gelezene en geleerde getoetst wordt en hoe de docent de Lijst hanteert;
- en tenslotte welke zaken docenten als problematisch ervaren.

Ook hier zijn Thijssens gegevens overvloedig. Ik memoreer enkele resultaten. Wat de laatste vragengroep betreft: leraren Duits tobben net als de docent moedertaal met de grote kloof tussen de lectuur van de leerlingen en het schoolaanbod van literatuur zoals het in 4 havo/vwo aanwezig is. Ze lopen vaak aan tegen het probleem dat leerlingen zich niet geconcentreerd met een gedicht, een roman of een verhaal bezig kunnen houden; dat ze passief zijn, zonder belangstelling voor lezen, weinig betrokken bij de analyse die in de les wordt gepleegd en dus uiterst opportunistisch te werk gaan als ze titels moeten kiezen voor hun, bijna altijd verplichte, lijst.

Otten en Hilhorst hebben in 1978 de Nederlandse Lijst der Lijsten opgesteld. Om zo'n sacrosancte lijst voor Duits te krijgen, is de 1.100 docenten gevraagd aan te geven welke zeven titels op de bij hen ingeleverde boekenlijsten van leerlingen het meeste voorkwamen. Elke leerling had gemiddeld acht tot negen (havo)- of tien tot elf (vwo)-boeken op zijn lijst staan. De dwang blijkt ook hier formidabel. Slechts 5% van de leerlingen heeft de vrije keus, tweederde moet boeken kiezen uit verschillende perioden en genres, en één kwart is gedoemd te kiezen uit een lijst door de docenten samengesteld.

In feite betekent dit dat de lijst der Lijsten voor Duits heel wat titels telt die men ook kan vinden in de lijst van langere

teksten die klassikaal gelezen zijn en waarvan een schooluitgave bestaat. Niet minder belangrijk is het gegeven dat van de 48 titels voor het havo er 30 paraderen in het uittrekselboek *Der rote Faden*. Voor het vwo geldt een nagenoeg gelijke verhouding. Bij de eerste 25 titels van het havo, die ik hierbij afdruk (figuur 1), zitten interessante literaire meesterwerken (Die Verwandlung; tweemaal Brecht; driemaal Böll), maar het moderne, jonge proza van na 1960 komt niet in Frage. Plenzdorf met *Die neuen Leiden des jungen W.* is de enige jongere auteur. Geen Martin Walser, geen Günter Grass of Siegfried Lenz, geen Günter Kunert, laat staan Gabriele Wohlmann of Christa Wolf. Humoristische giganten als Kempowski en Hilsenrath zijn niet gekend. Het verschil tussen havo-leerlingen en vwo-leerlingen, waarover de laatste jaren steeds meer te doen is, kan men niet alleen aflezen uit de rangorde van de boeken die gelezen worden - Brecht bijvoorbeeld blijkt veel meer een vwo-auteur (plaatsen 2 en 3) dan een havo-schrijver (plaatsen 11 en 17) - maar ook uit de doelstellingen die docenten in beide schooltypen primair zeggen na te streven.

DE VIJFENTWINTIG MEEST GELEZEN BOEKEN BIJ DUITSEN

In de kolommen vindt men het aantal keren dat de titel door leraren is vermeld als behorende tot de zeven meest gelezen titels. Een x geeft aan of er van de titel een Nederlandse schooluitgave bestaat, een + of er een uittreksel van te vinden is in *Der rote Faden*. Minder dan 20 vermeldingen is aangegeven met -.

havo vwo					havo vwo	
1	5	Dürrenmat	Der Richter und sein Henker	+ x	402	167
2	10	Keller	Kleider machen Leute	+ x	394	132
3	4	Zweig	Schachnovelle	+ x	281	175
4	1	Kafka	Die Verwandlung	+ x	232	236
5	10	Frisch	Biedermann und die Brandstifter	+ x	189	132
6	16	Goes	Das Brandopfer	+ x	187	73
7	13	Storm	Der Schimmelreiter	x	178	94
8	6	Eichendorff	Aus dem Leben eines Taugenichts	+ x	165	142
9	9	Borchert	Draussen vor der Tür	+	159	137
10	12	Böll	Und sagte kein einziges Wort	+	146	129
11	2	Brecht	Mutter Courage und ihre Kinder	+ x	135	192
12	17	Hauptmann	Bahnwärter Thiel	+ x	127	62
13	37	Scholl	Die weisse Rose	x	117	28
14	28	Rinser	Jan Lobel aus Warschau	+ x	111	36
15	7	Dürrenmatt	Die Physiker	+ x	99	138
16	23	Dürrenmatt	Der Verdacht		86	47
17	3	Brecht	Der Kaukasische Kreidekreis	+ x	85	179
18	-	Frisch	Andorra	x	78	-
19	24	Böll	Der Zug war pünktlich		78	45
20	27	Droste-Hülshof	Die Judenbuche	+	73	41
21	-	Storm	Immensee	+	64	-
22	7	Böll	Die verlorene Ehe der Kath. Blum		62	138
23	33	Remarque	Im Westen nichts Neues		58	34
24	43	Böll	Wanderer, kommst du nach Spa...	+ x	53	22
25	-	Raabe	Die schwarze Galeere	+ x	45	-

In Thijssens boek zijn de havo- en vwo-lijsten uitgebreider en gescheiden van elkaar gepresenteerd. Hier is, als te zien valt, de havo-lijst gevolgd en zijn de vwo-plaatsen die corresponderen, onmiddellijk achter de havo-kolom geplaatst.

Thijssen onderscheidt er als aangeduid vier. De cultuuroverdracht en de esthetische vorming rekende hij in zijn overzicht tot de traditionele doelstellingen. Die slaan bij vwo-docenten het meeste aan: 54%, tegen 39% van de havo-docenten. Het omgekeerde is het geval met de beide andere doelstellingen met percentages van 39% respectievelijk 55% voor vwo- en havo-leraren als het gaat om zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie (29%) en leesplezier (26%). Vwo-leraren zeggen heel wat minder leerlinggericht te werken, de doelstelling die dat het sterkst beoogt -leesplezier- wordt maar door 12% van hen onderschreven als primair doel. De enquête laat zien dat tweederde van de havo-leraren maar matig tot helemaal niet tevreden is over de resultaten van het gegeven onderwijs. Hun leerlingen zijn het minst gemotiveerd. Voor vwo-leraren die zich behoudend opstellen en vasthouden aan cultuuroverdracht en esthetische vorming, is het probleem aanzienlijk kleiner, althans in hun beleving. Van hen is maar 16% tamelijk tot zeer ontevreden en liefst 55% aardig content.

Tijdens de promotie van Thijssen suggereerde de literatuurwetenschapper Bronzwaer dat zulke gegevens een indicatie zijn om het dan maar bij het oude te laten en dat Thijssen eerst maar eens moest bewijzen dat het anders moest.

Ik vind niet dat Thijssen dat behoeft te doen. Zijn boek is een krachtige bevestiging van oordelen omtrent het falen van het traditionele literatuuronderwijs die in de afgelopen vijf jaar door een groot aantal docenten en didactici zijn uitgesproken en beargumenteerd.

Maar bovendien geeft de auteur in zijn vierde hoofdstuk door middel van een factoranalyse op de verschillende variabelen die betrekking hebben op gedrag, doelstelling, achtergrond en problemen, een exploratie van zijn onderzoeksmateriaal. Daarvoor heeft hij de kundige hulp gehad van J. van Leeuwe, die het onderscheid tussen verschillende groepen docenten aan het licht brengt. Het interessante resultaat daarvan is het overzicht van de vier typen docenten (figuur 2). Maar ook interessant is het te zien dat de docent, die zijn vak bijhoudt, oud en nieuw combineert. Zulke docenten hebben een moderner tekstaanbod; zorgen voor een goed literair-theoretisch instrumentarium; besteden meer dan andere docenten tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf; geven de leerlingen meer inspraak; werken meer leerlinggericht; besteden meer aandacht aan de vorm-aspecten van literatuur, maar doen ook meer aan de waardering van het gedicht of verhaal door de leerlingen; leggen meer verband met andere kunsten en met de, in de vreemde talen te verwerven, kennis van land en volk; en zijn tenslotte meer uit op het aanbrengen van inzicht dan van kennis.

VIER TYPEN LITERATUURDOCENTEN

1. De groep die vooral *cultuuroverdracht* wil, onderscheidt zich van de andere drie:
 - door het minst moderne tekstaanbod;
 - door de minste tijd te besteden aan het lezen en behandelen van de teksten zelf;
 - door de meeste tijd te besteden aan het bijbrengen van kennis van een overzicht van de literaturen cultuurge-schiedenis;
 - door het minst leerlinggericht les te geven.

2. De groep die vooral *esthetische vorming* nastreeft, onderscheidt zich van de andere drie:
 - door duidelijk het meest uitgebreide literair-theoretisch instrumentarium bij te brengen (voor romananalyse, verhaalanalyse, gedichtanalyse).

3. De groep die vooral *zelfverkenning, levens- en maatschappij-oriëntatie* beoogt, onderscheidt zich van de andere drie:
 - door de meeste tijd te besteden aan het literatuuronderwijs;
 - door de meeste aandacht te besteden aan de inhoud van de tekst en aan de relatie tussen tekst en werkelijkheid;
 - door vooral inzicht te toetsen.

4. De groep die vooral *leesplezier* wil bevorderen, onderscheidt zich van de andere drie:
 - door het modernste aanbod van teksten;
 - door het meest gevarieerde aanbod van langere teksten.

Figuur 2

De comparatieven in deze beschrijving manen tot voorzichtigheid. Hoe ideaal deze leraar ook lijkt, ten eerste gaat het hier om zijn retoriek: hij zegt wat hij pleegt te doen, en ten tweede is met een dergelijke methode niets *gemeten*. Noch in hoeverre hij werkelijk verschilt van een benedenmaatse docent, noch hoe het effect is van zijn handelen op de leerlingen. Het interessante van deze conclusie is evenwel dat er geen sprake is van *eenzijdigheid*. Het lijkt mij het model te zijn van de "triadische" docent, als je dat zo kunt zeggen, van de docent die leerstof en leerling ziet als gelijkwaardige componenten in het leerproces.

Hoofdstuk 4 telt meer van dergelijke conclusies. Ik noem er nog twee die mij intrigeren. Ten eerste het feit dat docenten aan rooms-katholieke scholen zich onderscheiden van andere docenten op vier gedragscategorieën: ze besteden meer tijd aan het lezen en behandelen van de teksten zelf, ze besteden meer tijd binnen hun vak aan het literatuuronderwijs als zodanig, ze gebruiken minder het leerboek en ze maken gevarieerder gebruik van langere teksten. Bovendien volgen zij de in hoofdstuk 2 beschreven trends het meest. Ten tweede levert een exploratie van de gegevens in de richting van de relatie tussen schoolgrootte en hantering van de leerstof op, dat grote scholen meer dan kleine scholen behoefte hebben aan gemeenschappelijk te toetsen leerstof en daarom de literatuur- en/of cultuurgeschiedenis centraal stellen, terwijl het lezen en behandelen van de teksten zelf op de kleine scholen meer aandacht krijgt.

Of de methode die Thijssen hanteert om tot de exploratie van zijn gegevens te komen geheel correct is, onttrekt zich aan mijn beoordeling. De verschillende typen variabelen lijken logisch met elkaar in verband gebracht. Daarenboven zijn ze door Van Leeuwe van a tot z gescreend.

4. Slotcommentaar

Van de beide literatuuronderzoeken verdient dat van Thijssen de voorkeur boven dat van Flippo. De bezwaren tegen Flippo's literatuuronderzoek komen neer op drie punten: ten eerste de *toevalligheid* van de gehanteerde vakliteratuur; ten tweede de *beperktheid* ervan; en ten derde het *inconsequent* gebruik - inconsequentie als het gaat om de relatie vto Duits in Nederland en mto Duits in de BRD, vto Duits in Nederland en mto in Nederland, maar ook inconsequentie ten opzichte van de herhaaldelijk beleden principiële overeenkomst tussen literatuuronderwijs mto en literatuuronderwijs vto. Thijssen benadrukt deze overeenkomst minder. Zijn keuze van vakliteratuur literatuuronderwijs mto lijkt min of meer toevallig en komt voor verbetering in aanmerking. In zijn verkenning van het materiaal voor literatuuronderwijs vto is hij volledig. Als zodanig valt zijn literatuuronderzoek dan ook zeer te waarderen. Het heeft geleid tot een op vakdidactische princi-

pes geordend overzicht, waarmee de moedertaaldocent zijn voordeel kan doen.

Het veldonderzoek van Flippo is qua intentie verwant aan de schooletnografie, maar conformeert zich op geen enkele wijze aan de schooletnografie zoals die bijvoorbeeld door Sturm 1983 is beschreven. Voor zijn onderzoek is "participerende observatie" in die zin ook wel een wat groot woord. Het uitproberen van een aantal procedures voor de les kan dan ook beter als "ontwikkelingswerk" worden gekwalificeerd, waarmee ook de vakdidacticus moedertaal zijn voordeel kan doen.

Zowel Flippo's onderzoek als dat van Thijssen is hoofdzakelijk éénmanswerk, als gebruikelijk in de letterenfaculteit. Van die faculteit is Flippo nogal afhankelijk geweest in het kiezen van de uitgangspunten voor zijn onderzoek. Een voorbeeld daarvan is de nadruk die de auteur vanaf de eerste alinea van zijn voorwoord legt op de legitimering van zijn onderzoek vanuit de verworvenheden van de literatuurwetenschap. Na de historisch-biografische en de werkimmanente methode is er nu de receptie-esthetica. Derhalve moet deze nu op het literatuuronderwijs worden losgelaten. En dit terwijl Flippo in een recente kritiek op *Het lezen van literatuur* van Rien T. Segers in *Levende Talen* zo'n ferm literatuurdidactisch standpunt inneemt en duidelijk maakt dat van de receptie-esthetica zomaar niet alles valt te verwachten voor het literatuuronderwijs. Een effect van Flippo's literatuurwetenschappelijk uitgangspunt in zijn proefschrift is dat hij spreekt van een "lezergerichte" literatuurdidactiek, waar het adjectief "leerlinggericht" meer voor de hand had gelegen. Het is immers de didactiek die Flippo stelt tegenover de eerder besproken "leerdoelgerichte" literatuurdidactiek in de BRD. In Thijssens studie sluiten literatuuronderzoek en veldonderzoek door middel van de enquête goed op elkaar aan. Alleen op basis van zijn literatuurstudie kon hij deze vragen stellen aan de betrokken docenten. Zijn conclusies zijn eenduidig, maar soms wel met wat al te veel aplomb gebracht alsof je er werkelijk geen speld tussen zou mogen krijgen. Zijn cijfers spreken duidelijke taal en zijn het bestuderen ten volle waard, al bevestigen ze meer dan ze onthullen. De auteur zou meer hebben kunnen benadrukken dat dit de cijfers zijn uit een onderzoek waarin geen sprake is van directe observatie, maar docenten mededelen hoe zij hun onderwijs zien. Die relativering moet men wel voortdurend voor ogen houden.

Nijmegen, oktober 1985

Bibliografie

Anbeek, T., J. Fontijn, *Ik heb al een boek*. Het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur. Groningen 1975.

- Anderegg, J., Fiktionalität, Schematismus und Sprache der Wirklichkeit. Methodologische Ueberlegungen. In: Hienger 1976, 7-31.
- Anker, J., J. Boland, *Jeugdboeken in de klas*. DCN-cahier 7. Groningen 1978.
- Baumgärtner, A., Streitpunkte. Offene Fragen der Literaturdidaktik. In: Baumgärtner, Dahrendorf 1977, 8-23.
- Baumgärtner, A., M. Dahrendorf (hrsg.), *Zurück zum Literatur-Unterricht?* Braunschweig 1977.
- Beckers, R., H. Berghs, R. Cuppen, G. Lomme, J. Verhaegh, *Lezen in de vrije tijd van de middelbare scholier*. Nijmegen 1981.
- Bosch, J. van den, Het litteratuur-onderwijs in het tegenwoordige sisteem van het M.O. en op het eindeksamen. In: *Taal en Letteren IX* (1899) 513-524.
- Brinke, J. ten, *The Complete Mothertongue Curriculum*. Groningen 1976.
- Bürger, Chr., *Deutschunterricht - Ideologie oder Aufklärung*. Mit drei Unterrichtsmodellen. Frankfurt a.M., Berlin, München 1973.
- Corte, E. de (e.a.), *Beknopte didaxologie*. Groningen 1981⁵.
- Dahrendorf, M., Leseerziehung oder Literarästhetische Bildung. In: Wilkending 1975, 150-169.
- Giehrl, H., *Der junge Leser*. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung. Donauwörth 1977³.
- Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen 1978².
- Groeben, N., *Literaturrezeption zwischen Genuss und Erkenntnis*. In: Mainusch 1979, 116-129.
- Guilford, J., *The Nature of Human Intelligence*. New York 1967.

- Heuermann, H., P. Hühn, B. Röttger, Modell einer rezeptionsanalytischen Literaturdidaktik. In: dezelfde, *Literarische Rezeption*. Beiträge zur Theorie des Text-Leser-Verhältnisses und seiner empirischen Erforschung. Paderborn 1975, 89-112.
- Hienger, J., *Unterhaltungsliteratur*. Zu ihre Theorie und Verteidigung. Göttingen 1976.
- Hoff Stolk-Huisman, A. van 't, *Exemplarisch Duits literatuuronderwijs*. Purmerend 1971.
- Ide, H., *Bestandsaufnahme Deutschunterricht*. Ein Fach in der Krise. Stuttgart 1970.
- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven, J. de Vroomen, Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 3 (1984), nr. 3.
- Mainusch, H., (hrsg), *Literatur im Unterricht*. München 1979.
- Moor, W. de (red.), *Tekstboek Literatuurdidactiek*. Deel B Moedertaalonderwijs. Nijmegen 1980.
- Moor, W. de, en M. Thijssen, *Tekstboek Literatuurdidactiek*. Deel C Vreemdetalenonderwijs. Nijmegen 1980.
- Otten, W., M. Hilhorst, De Lijst der Lijsten. Een onderzoek naar de literatuurlijst op middelbare scholen. In: *Vrij Nederland*, 15 juli 1978.
- Phaff, J., G. van Westerloo, Lezen op de middelbare school is lektuur voor de lol en literatuur voor de lijst. In: *Vrij Nederland*, 26 februari 1972.
- Schulte, F., Onderwijs in en toetsing van leesvaardigheid in het Engels op vwo-niveau. In: *Levende Talen* 345 (oktober), 1979, 713-719.
- Schut, B., *Literatuurdidactiek*. Een bijdrage tot de theorievorming. Diss. Leiden 1984.
- Steinmetz, H., *Suspensive Interpretation*. Am Beispiel Franz Kafkas. Göttingen 1977.
- Sturm, J. (red.), *Letteren leren lezen*. DCN-cahier 1. Purmerend 1974.

Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van onderzoek van het (moeder)taalonderwijs. In: *Gramma VII* (september 1983) 3, 369-391.

Swanborn, P., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Inleiding in ontwerpstrategieën. Meppel, Amsterdam 1981.

Tromp, H., Stripverhaal en literatuur. In: *Levende Talen* 297 (april) 1973, 210-213.

Vos, J., *Feit en fictie*. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas. Purmerend 1981.

Vos, J., The times they are a-changin. Historische aspecten in het literatuuronderwijs. In: Sturm 1974, 59-72.

Waldmann, G., Produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Alwat vanzelve wast behoeft men niet te zaaien. Verslag van het symposium Teksterveraringmethoden in het literatuuronderwijs. Nijmegen 1984.

Wilkending, G. (hrsg.), *Literatuurunterricht*. Texte zur Didaktik. München 1975.

Würzner, M., Naoorlogse Duitse literatuur op scholen voor V.H.M.O. In: *Levende Talen* 246 (april) 1968, 196-206.

