

## Historische aspecten van literatuuronderwijs en de crisis in de humaniora; impressies van en rond een conferentie.

### 1. Inleiding

De 'Pedagogiska Gruppen' in Lund is een werkverband van onderzoekers, lerarenopleiders en leraren taal- en literatuuronderwijs. Eind mei 1988 organiseerde dit werkverband in Lund een conferentie 'Literatuurdidaktiek in historisch perspectief'. De deelnemers waren praktisch allen Scandinaviërs, bezig met onderzoek naar de geschiedenis van literatuur- en (moeder)taalonderwijs.

De conferentie was georganiseerd rond vijf thema's:

1. *Internationaal en historisch onderzoek van moedertaal- en literatuuronderwijs*: het belang van internationaal georganiseerd onderzoek van moedertaalonderwijs en de relatie tussen internationaal-vergelijkend en historisch onderzoek.
2. *De tradities van het literatuuronderwijs*: welke tradities zijn er te onderscheiden en op basis van welke uitgangspunten doet men dat of kan men dat doen?
3. *Theoretische perspectieven op de geschiedenis van het literatuuronderwijs*: welke 'modellen' zijn beschikbaar/buikbaar voor onderzoek naar de geschiedenis van literatuuronderwijs?
4. *De relatie tussen universiteit en school*: hoe was/is de verhouding tussen wetenschappelijk onderzoek en onderwijs aan de ene, en literatuuronderwijs aan de andere kant?
5. *De bruikbaarheid van historische kennis*: Wat voor soort kennis willen we produceren en wat is daar de gebruikswaarde van?

Voor ieder thema was een dagdeel uitgetrokken. Elk thema werd ingeleid met een lezing. Na elke lezing was er gelegenheid tot gedachtenwisseling, waarin zowel kon worden gediscussieerd over de inhoud van de lezing, als over de door deelnemers voor het betreffende thema ingediende bijdragen.

In mijn verslag van deze conferentie houd ik me ook aan die volgorde. In het onderstaande presenteer ik per thema eerst een samenvatting van de lezing. Daarna bespreek ik enkele bijdragen en geef ik conclusies uit de discussies weer. (1) In een slotparagraaf wijs ik op consequenties voor literatuuronderwijs.

### 2. Internationaal en historisch onderzoek van moedertaal- en literatuuronderwijs.

De inleidende lezing (Van de Ven 1988a) was - op verzoek van de organisatoren - gewijd aan het International Mother tongue Education Network en de rol van historisch onderzoek binnen het IMEN. Ontstaansgeschiedenis, motieven, publicaties en onderzoeksprogramma van het IMEN werden geschetst (zie onder meer Herrlitz/Peterse 1984 en Sturm 1988).

Met behulp van voorbeelden uit Angyal/Van de Ven 1989 probeerde ik te verduidelijken hoe pogingen om te begrijpen wat er in het buitenland gebeurt, leiden tot

vragen over de 'eigen' versies van literatuuronderwijs en tot vragen over de geschiedenis van zowel de buitenlandse als de 'eigen' invulling.

Concreet: een eerste indruk van het literatuuronderwijs in Hongarije is, dat 'patriottisme' en 'cultureel erfgoed' wezenlijke bestanddelen ervan vormen. Verder blijken volksverhalen, sprookjes e.d. te behoren tot de canon. Voorts vormt de (literaire) tekst een model voor het onderwijs in schrijven.

Behalve tot vragen over deze Hongaarse definitie van literatuuronderwijs - Waar komt dat patriottisme vandaan? In hoeverre zijn zowel het patriottisme als de mondeling-benadering' van schrijfonderwijs te begrijpen vanuit de sociaal-culturele geschiedenis van Hongarije? - leiden dergelijke indrukken tot vragen over het literatuuronderwijs in Nederland. Bijvoorbeeld: Waar zijn eertijds belangrijke doelen als vaderlandsliefde en culturele inwijding gebleven? Hoe is de rol van sprookjes en volksverhalen in het Nederlandse literatuuronderwijs nu?

In de discussie bleek een grote interesse voor het IMEN. Men deelde unaniem de opvatting dat internationaal en historisch onderzoek van belang was voor het begrijpen van de retoriek en de praktijk van het moedertaal- en literatuuronderwijs nu. Dergelijke kennis werd een voorwaarde genoemd voor pogingen tot innovatie, "...in order to introduce and implement change in a school, it is necessary to first understand the dominant regularities of the building" (Miller/Lieberman 1988, 2). De conferentiedeelnemers achtten deze bewering ook van toepassing op het 'gebouw' moedertaalonderwijs. Deze constatering is een eerste antwoord op de vraag gevormd door het vijfde thema.

### 3. De tradities van literatuuronderwijs

De lezing werd gehouden door de Noor Fjeldstad en vormde een samenvatting van zijn beide teksten (Fjeldstad 1988a en b). Fjeldstad vraagt zich af waar bepaalde doelen van literatuuronderwijs in Noorwegen hun ontstaan vinden. Doelen als 'vorming' en 'vaderlandsliefde' waren zeer dominant rond de eeuwwisseling en zijn nog steeds van belang.

Fjeldstad reconstrueert de opkomst ervan. Hun oorsprong ligt in de tweede helft van de 18de eeuw. De idealen van de Verlichting impliceren dat er een betere samenleving mogelijk is. Met name de burgerij neemt deze idealen als fundament voor een visie, waarin mensen worden beschouwd als op te voeden tot moreel en zedelijk weldenkende en handelende personen. De tot dan dominante aristocratische idealen - moed, dapperheid, kracht, opofferingsvermogen - worden ingepast in een patriottische verlichtings-ideologie. De eveneens dominante christelijke deugden - gericht op gelukzaligheid in het hiernamaals - maken plaats voor burgerlijke idealen als arbeidsijver, inzet, plichtsetrouwheid, ambitie. Belangrijk is het volgens Fjeldstad, dat de verlichtings-idealeneen positieve visie op de mens verwoorden: men kan leren zo te handelen. De christelijke idealen daarentegen waren negatief van aard, bestonden voornamelijk uit verboden: zo en zo mag je niet handelen.

Mensen zijn op te voeden. Onderwijs is een belangrijk middel voor het bereiken van een dergelijk opvoedingsideaal. De burgerij zoekt een eigen identiteit als klasse, een daarvoor geëigend uitdrukkingsmiddel en een daarmee verbonden onderwijsinhoud. In

de Noors-Deense staat van eind 18de eeuw vormt het Latijn het uitdrukkingmiddel voor de 'geleerde stand'. Frans is de voertaal voor de aristocratie, Duits is de taal van (de topklasse in) het centrale bestuur. De burgerij 'kiest', mede vanuit patriotistisch oogpunt, voor het beschaafde Deens. Voor het onderwijs heeft dat de volgende consequenties. Klassieke teksten worden vervangen door teksten uit de nationale letterkunde en een klassieke poetica maakt plaats voor een nieuwe, burgerlijke poetica, waarin morele en esthetische normen sterk samenhangen. 'De goede smaak' is het centrale begrip, en is een zowel esthetisch als ethisch ingevuld concept. Bovendien bevat een uiting van goede smaak een juiste, een 'geldige' gedachte. Taal vormt zo uitdrukkingmiddel voor gedachten, maar vooral ook voor smaak. Een 'smaakvolle' maatschappij is tevens een patriottische maatschappij, echt beschaafde, 'humane' mensen nemen afstand van de driften die het lagere volk beheersen, en behoeden het land voor revolutie en democratie.

De idealen van 'vorming van beschaafde mensen' en 'vaderlandsliefde' worden vanaf het einde van de 18de eeuw verbonden met het literatuuronderwijs. Die band bestaat nog.

Fjeldstads papers bevatten een groot aantal citaten, waardoor zijn reconstructie aannemelijk wordt.

Diverse bijdragen betroffen de tradities van het literatuuronderwijs. Johnsen (Noorwegen) geeft in zijn bijdrage een korte samenvatting van zijn boek (1981), dat hij bestempelt als een 'debat-boek' en dat de intrigerende titel heeft gekregen *'Het grote boerenbedrog'*. Waar Fjeldstad documenten van velerlei aard analyseert, gebruikt Johnsen voornamelijk schoolboeken en examenopgaven ter analyse. Hij reconstrueert een literatuuronderwijs, waarin (sinds de eeuwwisseling) diverse tendenzen te bespeuren zijn:

- een streven naar 'vorming', gekoppeld aan traditionele humanistische en christelijke opvattingen;
- een streven naar het introduceren van nieuwe onderwijsconcepties, voornamelijk uit de reformpedagogiek afkomstig;
- een streven naar behoud en verspreiding van de nationale tradities;
- een streven naar nieuwe fundamenteën voor het vak (vanaf 1970).

Dergelijke tendenzen moeten volgens Johnsen worden gezien vanuit ontwikkelingen op het gebied van :

- de politiek: arbeidersbeweging, democratisering, vrouwenemancipatie;
- het nationale gevoel: de relatie tussen Noors cultureel erfgoed en nationale gevoelens, regionalisme, de verbreding van het cultuurbegrip;
- de vakwetenschap: onderzoek en onderwijs aan de universiteiten (waar volgens Weidemann 1988 in de laatste eeuw sprake is van een paradigma-wisseling binnen de literatuurwetenschap);
- het schoolvak Noors: reformpedagogische ideeën uit de jaren twintig, die in de jaren zestig en zeventig beginnen door te dringen in de praktijk; de kloof tussen het verbrede cultuurbegrip en de visie op het nationale culturele erfgoed; onderwijsstructuurveranderingen in de laatste decennia, de 'explosie' aan schoolboeken.

Volgens Johnsen is er nauwelijks wetenschappelijk onderzoek gedaan naar het schoolvak. Wel staat het vak regelmatig centraal in onderwijsdebatten. Hij pleit voor onderzoek, dat helpt bij het beantwoorden van de vraag: hoe zal het humanistische <sup>2</sup>

kernvak Noors passen in een nieuwe tijd? Hij pleit voor internationaal vergelijkend onderzoek, waarin naar zijn idee veel aandacht moet uitgaan naar een inhoudsanalyse van schoolboeken.

Diverse bijdragen betroffen het literatuuronderwijs in Zweden. Thavenius presenteerde niet alleen een literatuurlijst van meer dan honderd publicaties (Noors, Deens, Zweeds, Frans, Duits, Engels) over de geschiedenis van moedertaal- en literatuuronderwijs (Thavenius 1988b). Hij diende ook een bijdrage in als voorproef van een nog te verschijnen boek over de geschiedenis van het literatuuronderwijs in Zweden.

Hij constateert dat het eigenlijke onderwijs in de nationale literatuur pas begint in de tweede helft van de 19de eeuw. Dat houdt in, dat de geschiedenis van de nationale literatuur veel ouder is dan de geschiedenis van het onderwijs (in het lezen ervan). Hij verwijst voor deze discrepantie uitdrukkelijk naar Williams 1984, en constateert dat een dergelijke discrepantie een bepaald licht werpt op de relatie tussen 'onze' literatuur en 'ons' cultureel erfgoed aan de ene, en verschillen in maatschappelijke klassen aan de andere kant. De opkomst van het literatuuronderwijs is immers gekoppeld aan de opkomst van de burgerij, aan haar waarden en normen. Literatuuronderwijs dient leerlingen op te voeden in het 'grootse, schone en ware' dat de literatuur bevat. Literatuur moet een tegenwicht bieden tegen de slechte invloed van massalectuur, spook- en roversverhalen, en andere de jeugd bedervende kost. Literatuuronderwijs draagt bij tot vorming in nationale, morele en esthetische waarden.

In de tweede helft van de vorige eeuw verschijnen de eerste schoolboeken: literatuurhistorie en bloemlezingen.

De opkomst van het literatuuronderwijs is een van de uitkomsten van een decennia lange strijd tegen de maatschappelijke dominantie van kerk, aristocratie, Latijn en elite-onderwijs. 'Privaatonderwijs' leidde (elite-)leerlingen op voor het hoger onderwijs. De kerk beheerste het volksonderwijs, verzorgde godsdienstonderwijs en het leren lezen en schrijven. Beroepsonderwijs ('privaat-' en staatsonderwijs) was 'praktijkgericht'. Als er al literatuur werd gelezen, dan stond dat in het teken van het aanleren van vreemde talen.

De economische noodzaak van een beter opgeleid 'volk', de eveneens economische noodzaak van beter onderwijs voor meisjes (er was een groot vrouwenoverschot), veranderingen in productieprocessen en allerlei andere sociaal-economische veranderingen zijn belangrijke elementen in de strijd tegen de dominantie van kerk, aristocratie en Latijn. Er ontstaat een nieuwe dominante klasse, de burgerij. In het onderwijs leidt deze dominantie onder meer tot het inrichten van onderwijs in de nationale literatuur. Het uitdragen van de waarden en normen van de burgerij vormde de belangrijkste opdracht van dat literatuuronderwijs.

Martinsson (1987) gaf een eerste verslag van een promotie-onderzoek naar literatuuronderwijs. Hij schetst hoe de leerplannen van de Zweedse onderwijshervorming uit 1905 een 'positivistische' visie op literatuur(onderwijs) bevatten. Deze visie werd geoperationaliseerd als onderwijs in de literatuurgeschiedenis. Literatuur wordt gezien als nuttig, als een bron van kennis over de nationale culturele ontwikkeling.

Deze historische benadering van literatuur ontmoet veel kritiek. De vereniging van leraren moedertaal bijvoorbeeld (opgericht 1912) stelt eigen eisen aan literatuuronderwijs, aan wat er gelezen wordt en welke methode van lezen gewenst is. Martinsson

kenschetst de benadering van de vereniging als 'psychologiserend'. Niet de historie, maar het literaire werk moet in het centrum van de aandacht staan en zo bijdragen aan 'het vormen van mensen'. De individualiteit van schrijver én leerling is het meest van belang. Martinsson reconstrueert het debat over literatuuronderwijs in de eerste helft van deze eeuw als een debat tussen deze twee opvattingen. Hij vraagt zich ook af in hoeverre deze opvattingen de praktijk van het onderwijs toen beheersen. Hij construeert een 'psychologiserende leesstijl' versus een 'historiserende leesstijl' en analyseert een groot aantal eindexamenwerkstukken. Hij probeert deze te typeren als resultaat van 'psychologiserend' dan wel van 'historiserend' lezen. Hij komt tot de volgende conclusie:

1. tussen 1910 en 1917 is 44,4% van de opstellen <sup>3</sup> te typeren als historiserend. Geen opstel is 'psychologiserend'.
2. Van 1922 tot 1932 is de historiserende stijl sterk dominant: 65% . Een klein percentage, 10% , is te typeren als psychologiserend.
3. Tussen 1934 en 1945 scoren beide stijlen 47,8%.
4. In de periode 1955 - 1964 scoort de psychologiserende stijl 85,7%, de historiserende 14,3%.

Martinsson is nog niet toe aan een duidelijke interpretatie van deze eerste conclusies. Hij wijst op de noodzaak van analyse van retorische documenten zoals artikelen over literatuuronderwijs, maar ook wetteksten. Van belang is het te achterhalen wat er zich precies op de scholen afspeelde. Maar daar bestaan nauwelijks bronnen voor.

Een indicatie van wat op de scholen gebeurde, kan men achterhalen door het bestuderen van gebruikte methodes. Daags na de conferentie promoveerde Danielsson op een proefschrift '*Drie bloemlezingen - drie werkelijkheden. Een onderzoek naar het literatuuronderwijs op het gymnasium tussen 1945 en 1975*' (Danielsson 1988). In de onderzochte periode is in Zweden telkens één schoolboek voor literatuur aan te wijzen, dat afgaande op de verkoopcijfers het literatuuronderwijs sterk domineerde. Danielsson presenteert een inhoudsanalyse van deze boeken. Zij probeert ook na te gaan, in hoeverre deze inhoud samenvalt met de voorgeschreven leerplannen.

Van 1945 tot in het midden van de jaren vijftig is het dominante boek als volgt te typeren. Het is chronologisch van opzet. Het bevat voornamelijk teksten uit de nationale literatuur, met sterke nadruk op de 18de en 19de eeuw. 60% van de teksten bestaat uit poëzie. De teksten vertegenwoordigen tezamen de literaire canon. De teksten weerspiegelen nationalistische en met name religieuze waarden. Het gezin is de hoeksteen van de samenleving, het burgerlijke gezinsleven is ideaal.

Het volgende boek (dominant tot 1966) bevat veel meer teksten uit de wereldliteratuur (30%). Behalve literaire teksten bevat het ook fragmenten uit filosofische, religieuze, politieke en natuurwetenschappelijke publicaties. De keuze van teksten reikt tot en met de jaren vijftig. De nadruk valt op teksten uit de 19de en 20ste eeuw. Poëzie blijft dominant, maar in mindere mate. Nationaal idealisme maakt plaats voor christelijk humanisme. Maar ook wordt belicht hoe in diverse landen het 'vaderland' wordt gezien. Tevens zijn existentiële vragen en problemen aan de orde.

Het derde 'boek' - een heel onderwijspakket bestaande uit 20 onderdelen waaronder cassettebandjes - is meer dan een leesboek. Het bevat ook oefeningen en andere opdrachten. De literatuur van vóór 1800 is mondjesmaat aanwezig. De tekstfragmenten vertegenwoordigen voornamelijk de 20ste eeuw. Buitenlandse literatuur neemt een

minder grote plaats in dan in het tweede boek, proza overheerst de poëzie en niet-fictionele teksten komen meer voor dan in het tweede boek. De teksten bieden een beeld van Zweden als moderne welvaartsstaat. Mensen worden gezien als individuen die een deel van hun menselijke waardigheid hebben verloren. Gezinskonflikten, generatiekloof, tienerproblemen komen veelvuldig aan de orde.

Danielsson weet de veranderingen in de boeken te koppelen aan veranderingen in leerplannen<sup>4</sup>.

In mijn eigen bijdrage (Van de Ven 1988b) plaats ik ontwikkeling in het literatuuronderwijs in Nederland in de 20ste eeuw in het kader van cultureel-maatschappelijke veranderingen. Ik schets de opkomst en de opeenvolgende dominantie van vier verschillende visies op literatuuronderwijs: een historische, een ergocentrische, een sociologische en een lezersgerichte. Opkomst en dominantiepatroon kunnen m.i. begrepen worden vanuit de discrepantie tussen retoriek en praktijk, vanuit paradigmatische discussies in de vakwetenschap en vanuit de door Matthijssen (1982) verwoorde rationaliteitentheorie. Ik vat mijn bijdrage hier niet samen, maar verwijst naar een uitgebreide versie ervan (Van de Ven 1989).

Alle tot nu toe samengevatte bijdragen betreffen het voortgezet onderwijs. Hansén (1988) behandelt daarentegen het onderwijs in het Zweeds aan de Zweedstalige volksschool (lager onderwijs) in Finland. Hij bestrijkt met zijn dissertatie de periode van 1866 tot 1927 en daarmee de periode van de oprichting van een algemene volksschool tot aan een eerste belangrijke hervorming. Zijn object is vooral het leerplan voor moedertaalonderwijs. Hij maakt aannemelijk, dat studie van een leerplan moet geschieden vanuit, wat hij noemt, een extern en een intern perspectief. Het externe perspectief omvat vier kaders: een socio-cultureel, een pedagogisch-theoretisch, een taalwetenschappelijk en een onderwijspolitiek kader. Het interne perspectief omvat twee diametraal tegengestelde visies op moedertaalonderwijs: een formalistisch versus een functionalistisch (een dichotomie ontleend aan Thavenius 1981).

Moedertaalonderwijs functioneert in de leerplannen als een instrument voor een tweeledig doel: het neemt de rol over van het oude onderwijs in religie, maar het dient ook bij te dragen tot kennis en vaardigheden die nodig zijn in het 'burgerlijke' leven. Het lesonderwijs omvat conform van deze beide intenties zowel het technisch leren lezen, het leren lezen van informatieve teksten (zaakvakken) als het oude memoriseren van teksten<sup>5</sup>.

Onder invloed van de reformpedagogiek komt men tot het inrichten van bibliotheken voor leerlingen, komt men tot vormen van stillezen, stelt men eisen aan de leerstof vanuit (veronderstelde) capaciteiten en interesses van leerlingen.

Het moedertaalonderwijs stond ook voor het doel leerlingen op te voeden tot het gebruik van een beschaafd Zweeds. Deze eis impliceerde dat het onderwijs zich losmaakte van het milieu waarvoor het bedoeld was, de (dialectisch) Zweeds spreken. Maar het argument daarvoor was, dat de lagere klassen zich in maatschappelijk opzicht zouden kunnen verbeteren, als ze eenmaal de taal van de 'gevormden' konden gebruiken. Een ander motief vormde de vrees te ver weg te groeien van het in Zweden gebruikte Zweeds.

Hansén bespreekt ook de ontwikkeling van andere onderdelen van het moedertaalonderwijs. Zijn belangrijkste verdienste ligt mijns inziens niet in zijn schets van de

ontwikkeling van het moedertaalonderwijs als zodanig. Hansén maakt duidelijk, dat theorieën waarin leerplanontwikkeling wordt gezien als een verzameling transformaties van maatschappelijke doelstellingen tot concrete onderwijsprogramma's, niet deugen. Ze kunnen namelijk veranderingen in moedertaalonderwijs niet verklaren. Daarvoor is ook nodig inzicht in het systeem en de inhouden van de lerarenopleiding, in persoonlijke motieven van leraren, in de traditie van het vak, in 'irrationele' factoren als de leermiddelenindustrie, het onderwijssysteem etc.

Toegepast op literatuuronderwijs concludeerde men, dat ook de inhouden van literatuuronderwijs worden bepaald in een uitermate gecompliceerd proces van onderhandelen op alle mogelijke niveaus. Het is van belang na te gaan, wat in een bepaalde periode de maatschappelijk dominante werkelijkheidsinterpretatie is. Maar het is ook van belang te bezien welke tradities er al bestaan, welke alternatieve interpretaties aan het opkomen zijn, welke belangengroepen met welke belangen er op welke niveaus opereren (zie ook Longum 1988a).

#### 4. De historiografie van literatuuronderwijs

Hoe kan men een geschiedenis van het literatuuronderwijs schrijven, die voldoet aan bovengenoemde criteria? Welke modellen zijn daarvoor geschikt?

In de boven besproken bijdragen wordt heel duidelijk, dat de geschiedenis van het literatuuronderwijs niet kan worden geschreven zonder dat men ingaat op de sociaal-economische omstandigheden waarin onderwijsdebatten gestalte krijgen. De opkomst van het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs, de doelen ervan en de legitimaties daarvoor zijn alleen te begrijpen tegen de achtergrond van sociaal-culturele ontwikkelingen op het macro-niveau.

Een uitermate interessant perspectief op de geschiedschrijving van literatuuronderwijs bood Mortensen (Denemarken). In zijn lezing presenteerde hij een 'model' (Mortensen 1988a), waarin hij aangeeft wat de ingrediënten van een geschiedschrijving moeten zijn, en vanuit welke wetenschapsvisie zo'n geschiedenis geschreven moet worden. Hij voegt daaraan toe, dat zulke activiteiten moeten leiden tot nieuwe ideeën over literatuurdidactiek.

Mortensen onderscheidt in de geschiedenis van het omgaan met teksten vier, wat hij noemt, '*interpretatieniveaus*'. Het eerste niveau is dat van mondelinge overdracht, sterk gekoppeld aan een 'kosmologisch' functioneren van teksten: religieuze geschriften, mythen en sagen, gezangen en gebeden die voor groepen van mensen betekenis verlenen aan ervaringen, conflicten, economische, politieke en ethische problemen.

Het tweede niveau is dat van de geschreven literatuur, die meer 'passief' wordt ontvangen, die functioneert in het stil voor jezelf lezen, waarin het individu zich oefent in voorstellingsvermogen, abstractievermogen, zintuigelijke waarneming.

Een derde niveau is dat van het onderwijs in literatuur, vanaf ongeveer 1800. Lezen geschiedt hier binnen het institutionele kader van het onderwijs, en dient 'de zelfbevestiging' van de elite.

Het vierde niveau is het jongste: sinds ongeveer twintig jaar hebben we het expliciet over de didactiek van het literatuuronderwijs. Op dit vierde niveau moeten we weet hebben van theorie en praktijk van de andere drie niveaus. Theorievorming

over literatuuronderwijs moet verankerd liggen in theorie en praktijk van kosmologie, literaire tekst en klasse-interactie.

Mortensen ziet vervolgens vier *cultuurstrategieën*, vier manieren van omgang met de cultuur, en meer specifiek de literatuur; ik zou willen spreken van vier doelstellingen:

- een moreel-vormende;
- een esthetisch-genietende;
- een historische;
- een kritisch-reflectieve.

Volgens Mortensen is het nodig een nieuwe strategie te ontwikkelen, willen we literatuuronderwijs kunnen geven, waarin zowel het esthetische als het intellectuele 'mede-scheppen' een functie heeft.

Van belang is vooral de *cultuurontmoeting*. De ontmoeting van leerlingen met teksten is een confrontatie met onbekende vormen van bewustzijn en uitdrukking, niet alleen voor wat betreft sexe, milieu of historische periode, maar ook wat betreft leeftijd: het is een confrontatie met volwassen bewustzijn, of dat bewustzijn nu voortkomt uit de docent, de tekst of beide. Voorkomen moet worden dat leerlingen geconfronteerd worden met literatuur op een zodanige manier, dat het culturele erfgoed hen niets te bieden heeft over hun eigen verleden of toekomst.

Mortensen pleit ervoor, om voor literatuurdidactische problemen te rade te gaan bij andere kunstvakken en bij de leerlingen zelf. Ook ontwikkelingspsychologische aspecten moeten hun rol spelen. Dat gaat de competentie van docenten literatuur te buiten, we (Mortensen spreekt nadrukkelijk ook zichzelf aan) zijn immers nu eenmaal vakmatig blind voor bredere aspecten van cultuur en cultuuroverdracht. Een verbreding van de vakmatige discussie - hoe moeilijk dan ook - lijkt hem nodig om te voorkomen dat leerlingen literatuur verwerpen als representant van de onderdrukkende cultuur.

Onderzoek naar literatuuronderwijs en de geschiedenis daarvan, onderzoek naar literatuur als sociale en historische handeling, moet onderzoek inhouden naar verschijnselen als institutionalisering en mentaliteitsontwikkeling. Dat dit niet vanzelfsprekend gebeurt, komt doordat onderzoek naar literatuuronderwijs sterk samenhangt met onderzoek binnen de literatuurwetenschap; een andere oorzaak ligt in de nauwe verwevenheid met het dominante (kwantitatieve) paradigma in de sociale wetenschappen. Voorts schieten veel 'tekstwetenschappelijke' designs te kort, gegeven de veelomvattende en heterogene data: officiële plannen, in artikelen weergegeven debatten, de (verschillende) vanzelfsprekendheden van leraren betreffende hun vak, bandopnames, interviews, etc., waarmee de praktijk van een enkele leraar en/of de ervaringen van leerlingen inzichtelijk kunnen worden gemaakt.

Een probleem is vaak om kwantitatieve analyses te koppelen aan diverse typen van kwalitatief onderzoek. Een ander probleem is, dat voorkomen moet worden dat er alleen maar een massa geïsoleerde beschrijvingen ontstaat. Een regelrecht gevaar is het, als al dit onderzoek niet bijdraagt tot literatuuronderwijs waarin het accent ligt op het scheppende vermogen van leerlingen, in plaats van op cultuuroverdracht via een reeks van institutionele, klasse- en sexe-gebonden filters.

Een andere gevaar ligt in de 'rechtlijnigheid' van onderzoek, die in contrast staat tot de 'chaos' van alle mogelijke verschillende niveaus van handeling, die tegelijkertijd aanwezig zijn. Het is vaak al uitermate moeilijk om een literaire tekst te analyseren. De analyse van literatuuronderwijs betreft een veelvoudige complexiteit.

Mortensen ziet mogelijkheden in de combinatie van historisch onderzoek van vak en institutie, gekoppeld aan literatuurdidactisch ontwikkelingswerk, zoals dat plaatsvindt binnen de Pedagogiska Gruppen in Lund (zie § 6.) Ook al moet zulk onderzoek - met name het ontwikkelingswerk - plaatsvinden binnen het kader van de economie, de politiek, de bureaucratie; kaders die de ontwikkelingsmogelijkheden vaak sterk inperken.

Söderberg (1988b) ondersteunt het betoog van Mortensen. Ze beschrijft een onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs. Ze richt zich vooral op de tekstkeuze en de wijze waarop teksten worden behandeld: Welke kwalificatie- en socialisatiefuncties worden ermee beoogd?

In haar interpretatie van de data betreft ze ondermeer:

- de geschiedenis van het onderwijs in het Deens;
- veronderstellingen en interesses van leerlingen en leraren;
- de institutionele kaders waarbinnen het onderwijs in het Deens plaats moet vinden.

Een van haar (voorlopige) conclusies is, dat in het onderwijs teksten vaak als 'autonoom' worden gezien. Teksten krijgen een 'eigen' betekenis, die a-historisch of, in termen van Söderberg 'transhistorisch' en 'boven-individueel' is. Ze confronteert dit gegeven met resultaten uit receptie-onderzoek, die uitwijzen dat de betekenis van een tekst ontstaat in de interactie tussen tekst en lezer. Ze merkt in haar kritiek op de dissertatie van Danielsson (zie boven) niet voor niets op, dat analyse van schoolboeken, zoals door Danielsson is gedaan, in haar ogen te kort schiet. Zowel de literaire, als de thematische analyse mist een historische en maatschappelijke (interactionalistische) dimensie (Söderberg 1988a). Voorts moet de relatie tussen schoolboek en onderwijspraktijk meer ter discussie worden gesteld: die is nu eenmaal niet rechtlijnig. Niet alleen lerarenvoorkeuren en -routines, maar ook institutionele aspecten doorbreken die rechtlijnigheid.

Thavenius 1988b presenteert een chronologisch model voor de geschiedschrijving van nationaal literatuuronderwijs, waarin hij als volgt periodiseert.

1. Eerste helft 19de eeuw: periode van 'voorbereiding'; expansie van de burgerij.
2. Tweede helft vorige eeuw: ontstaan van het onderwijs in de nationale literatuur; burgerlijke doelen.
3. Begin deze eeuw: consolidatie en herbezinning op doelstellingen; opkomst van de massamedia als 'concurrent'.
4. Na de tweede wereldoorlog: externe democratisering van onderwijs; media-explosie.

Het zal de lezer opvallen, dat onder het thema 'hoe schrijf je geschiedenis', bijdragen zijn gepresenteerd waarin ook (met name bij Söderberg) praktijkonderzoek aan de orde is. Misschien is daarmee wel een van de belangrijkste aspecten van het historisch onderzoek getypeerd: het moet van dien aard zijn, dat het inzicht geeft in de praktijk van het literatuuronderwijs. Anders uitgedrukt: een belangrijk doel van historisch onderzoek is bij te dragen tot het antwoord op de vraag: waarom is de praktijk van literatuuronderwijs zoals die is? En aangezien die praktijk op een of andere manier wordt 'bepaald' door leraren en leerlingen met hun interesses en vanzelfsprekenschappen, door institutionele factoren, door maatschappelijke en economische omstandigheden, door schoolboeken en vakwetenschappelijke opvattingen, daarom moet

geschiedschrijving van literatuuronderwijs ingaan op de geschiedenis van al deze en andere 'factoren' <sup>6)</sup> *cf. Matthysen*

## 5. Universiteit en school

Longum (1988b) presenteerde een beknopt overzicht van de relatie tussen universiteit en school, i.c. het gymnasium in Noorwegen.

Rond 1900 vestigt zich een min of meer 'gereformeerd' moedertaalonderwijs (Noors) in het gymnasium. Tegelijkertijd verkrijgt de universiteit het monopolie voor de opleiding van leraren, met als gevolg dat er een grote mate van overeenstemming bestond over doelen en middelen van opleiding en onderwijs:

- moedertaalonderwijs is het centrale vormende vak, als vervanging van het onderwijs in de klassieken;
- nationalisme is de fundamentele ideologie;
- de literaire canon als cultureel erfgoed is het belangrijkste curriculumonderdeel, de belangrijkste bijdrage aan de 'vorming';
- veel tijd en energie wordt gestoken in een historisch-biografische literatuurbenadering.

Deze harmonie wordt sinds de jaren vijftig steeds meer verbroken. Tekenende van een crisis dienen zich aan. Zo staat *in het onderwijs* de eenheid van het vak ter discussie, nieuwe vakonderdelen dienen zich aan. Er ontstaat heftige discussie over de doelen van het vak. De 'externe democratisering' tast het gymnasium aan in zijn functie van elite-onderwijs.

Tekende van de crisis *aan de universiteit* zijn onder meer:

- de toenemende specialisering en een groter wordende kloof tussen taal- en literatuurwetenschap;
- de vraag of de universiteit de nieuwe vakken/vakonderdelen als massamedia moet 'overnemen';
- de verandering van de recrutering, de verlaging van de status van de vakstudie (toenemend aantal vrouwen, toenemend kiezen voor andere vakken);
- de mogelijkheid lerarenopleidingen elders dan aan universiteit te volgen.

In de woorden van zijn landgenote Weidemann (1988): de vertegenwoordigers van het vak produceren kennis voor elkaar, maar vragen zich nauwelijks af of de geproduceerde kennis van waarde is voor de wereld buiten de universiteit.

Steeds duidelijker wordt het volgens beiden, dat de universiteit als opleidingsinstituut enkele sterke, maar vooral ook zwakke zijden kent. Longum noemt de volgende.

- De combinatie van onderwijs en onderzoek is potentieel een sterke kant, maar niet als toenemende specialisatie meer en meer de 'eenheid' uit het oog doet verliezen.
- Idealiter biedt universitair onderzoek nieuwe perspectieven, nieuwe inhouden voor het onderwijs. In de praktijk blijkt de innovatieve werking van onderzoeksresultaten onder de maat, 'gedwarsboomd' door de tradities van het vak.
- De universiteit heeft altijd theorie boven praktijk gesteld, en bijvoorbeeld weinig aan 'taalvaardigheidsonderwijs' gedaan.
- De universiteit heeft weinig oog (gehad) voor pedagogische en didactische kwalificaties; vakwetenschap en vakdidactiek zijn dan ook sterk gescheiden.

Volgens Longum moeten universiteiten:

- aandacht besteden aan het onderzoek van onderwijs;
- nieuwe theoretische inzichten pogen te 'didactiseren';
- een groot gewicht hechten aan de combinatie van theorie en praktijk;
- zich bezinnen op de eenheid van het vak: 'taalbewustzijn' (door reflectie op taal en literatuur) is misschien een eenheidscheppend concept;
- zich bezinnen op het gegeven, dat steeds meer studenten opteren voor andere beroepen dan die binnen het onderwijs;
- zich afvragen in hoeverre het 'effectiviteitsdenken' de universiteit in de functie van kritisch alternatief ondergraaft.

Mortensen (1988b) stelt ronduit, dat de humaniora zich in een crisis bevinden. De kritische ideeën van de jaren zestig - intellect is gekoppeld aan groepsbelangen en in dat licht bezien moeten universiteiten kiezen voor het volk - leiden tot een sterke ontwikkeling van theorie! De studie werd meer en meer praktijkvreemd. Dit is uiteindelijk een van de oorzaken voor een nu bestaande theorie-vijandigheid, die de crisis karakteriseert.

Een andere oorzaak ligt in de sociaal-economische situatie. De 'sociale verzorgingsstaat' is in de jaren tachtig omgevormd tot een 'minimaal-staat'. Het individu moet meer verantwoordelijkheid nemen. Deze toegenomen vrijheid betekent in de praktijk meer vrijheid voor het kapitaal. De ook geproclameerde centralisering van onderzoek betekent minder inbreng van de betrokkenen, en het onderwijs kenmerkt zich door toenemende bureaucratisering.

De autonomie van instituten, de vrije studiekeuze, de autonomie van vakbeoefening, dat alles is opgeheven. De universiteit, oorspronkelijk gericht op het opleiden van beambten - de meeste studenten werden tot nu toe opgeleid voor banen in de overheidssector - is inderdaad bezig een universiteit te worden gericht op het bedrijfsleven, maar in een heel andere betekenis dan men in de jaren zestig wilde.

Toch moet men zich afvragen of de humaniora niet nog een andere belangrijke functie hebben: ertoe bijdragen dat de hoogwaardige technologische samenleving niet nog verder gaat in de richting van grote werkeloosheid, dequalificatie van opleiding, identiteitsafbraak etc. De taak van humanisten zou moeten zijn: het arbeidsklimaat te humaniseren.

Deze overwegingen leiden tot de vraag: wat doen opgeleide humanisten na hun humaniora-studie?

Het is duidelijk, dat studenten in alfa-vakken meer en meer worden ingezet in het bedrijfsleven als betrekkelijk goedkope generalisten. Ze nemen de rol over van minder geschoolden, of ze verdringen juristen van hun plaats in de 'denk-tank'. Juristen worden meer en meer gebruikt om de resultaten van de denk-tank uit te voeren, of op uitvoerbaarheid te testen.

Dit heeft (voor de universiteit) tot gevolg, dat meer en meer wordt gevraagd om op het bedrijfsleven gericht onderwijs. Van omscholingscursussen is niet langer meer sprake, integendeel, dergelijk 'generalisten'-onderwijs wordt steeds meer in het centrum van de opleiding geplaatst. En stelt daardoor de oude vakinhoud ter discussie. De kernvraag is dan ook: wat wil het zeggen een humanistische studie te hebben doorlopen? Wat wil het zeggen 'humanist' te zijn?

De faculteiten worden geconfronteerd met vermindering van geldelijke middelen, modularisering van het studieprogramma, verkorting van studieduur, verwatering van de vak-identiteit, afschaffen van de pedagogische nascholing. Dit alles bevordert niet het ontwikkelen van nieuwe initiatieven, integendeel. Overigens is het centrale (universitaire) bestuur niet erg open voor initiatieven van onderop. Het heeft bovendien weinig begrip voor de specifieke relatie binnen de humaniora van fundamenteel en toegepast onderzoek.

De faculteiten reageren globaal gezien op drie manieren.

1. De humaniora moeten hun eigen identiteit behouden. Men moet de culturele traditie hooghouden, crisis of niet. Men vergelijkt zich met de Ierse kloosters in de Middeleeuwen, waar de christelijke cultuur althans ten dele werd bewaard. Maar men moet volgens Mortensen wel beseffen, dat één of misschien enkele van dergelijke centra volgens de overheid wel eens genoeg zou(den) kunnen zijn. Hij verwijst onder meer naar ontwikkelingen in Nederland.
2. De humaniora zoeken een nieuw afzetgebied. Behalve het oude gebied van de lerarenopleiding vinden ze een markt in het vrije-tijdsleven. De open universiteit en vergelijkbare opleidingen kennen veel vraag naar onderwijs in de humaniora. Dat levert didactische problemen op: het gaat om een nieuw type onderwijs aan een nieuw type van studenten.
3. De enige reactie die veel bijval van de overheid krijgt, is die van aanpassing aan het bedrijfsleven, de opleiding van betrekkelijk goedkope generalisten, de opleiding in videogebruik, informatica, vreemde talen.

Toch zit in deze derde reactie naar de mening van Mortensen een element dat nadere studie verdient: de confrontatie van moderne technologie en oude humaniora. Hij wijst erop, hoezeer de ontwikkelingen binnen techniek en natuurwetenschap leiden tot paradigmatische discussies, waarin 'kosmologische' dimensies aan de orde zijn. In het natuurwetenschappelijk onderzoek betreedt men terreinen, die traditioneel alleen in religie of kunst aan de orde waren. Men zoekt naar synthese van verschijnselen, naar een 'holistische' visie. In dergelijke discussies zouden humanisten een belangrijke rol kunnen spelen. Wel vergt zulks een grondige theorievorming binnen de humaniora.

In de discussie bleken velen de analyse van Mortensen ook van toepassing te achten op de eigen situatie aan het eigen instituut. Ook kwam naar voren, dat een soortgelijke analyse opgaat voor het moedertaalonderwijs, in die zin dat ook in het voortgezet onderwijs er een duidelijk streven is naar meer 'doelmatig', dat wil zeggen 'praktisch' moedertaalonderwijs. Waarbij moedertaalonderwijs een nieuwe, technologisch-communicatieve definitie krijgt. In een dergelijke definitie is nauwelijks plaats voor het literatuuronderwijs.

## 6. Wat kunnen we doen met historische kennis?

In haar lezing maakte Gun Malmgren duidelijk dat zij met de anderen van mening is, dat historisch onderzoek zinvol is. Dergelijk onderzoek verschaft inzicht in het heden, verheldert de huidige discussies over onderwijs in het algemeen en literatuuronderwijs in het bijzonder. Malmgren wijst op het gebrek aan zulke historische kennis bij leraren. Ze wordt in nascholingsbijeenkomsten vaak geconfronteerd met leraren, die

zich afvragen waarom de dingen zijn zoals ze zijn, met leraren die zich verbazen over de spanning tussen theorie en praktijk, met leraren die geen weet hebben van de traditionele vernieuwingsscholen, hun opvattingen en wordingsgeschiedenis.

Ze wordt in haar eigen leraarspraktijk vaak geconfronteerd met leerlingen, die geen historisch besef hebben, die de wereld bezien als een statisch geheel, waarin weinig valt te veranderen (vgl. Malmgren 1985). Kennis van het verleden acht ze noodzakelijk voor het aanbrengen van veranderingen in de toekomst. Dat geldt voor leraren en leerlingen. Onderwijs aan leerlingen én aan toekomstige leraren moet hen een dergelijk historisch besef bijbrengen.

De deelnemers konden zich in deze conclusie vinden. Wel achtten ze het van belang niet alleen kennis te verwerven op het 'macro-niveau'. Hoe moeilijk het ook is, kennis op micro-niveau is ook van belang: Hoe ging het vroeger in de lespraktijk? Vormen van oral history zijn hier bruikbaar.

De kennis die men verkrijgt is van interpretatieve aard. Men wil pogen te reconstrueren, te begrijpen. Men zoekt niet zozeer naar causale relaties, naar wetmatigheden. Daarvoor is de onderwijssituatie, naar de mening van de conferentiegangers, veel te complex - zo men al voor dergelijke kennis zou willen opteren.

## 7. Literatuuronderwijs

Tijdens de conferentie werd nauwelijks aandacht besteed aan de vraag, wat het verleden dan 'leert' voor de toekomst. Ik denk, dat de oorzaak daarvoor niet alleen ligt in de thematiek van de conferentie, die immers deze vraag niet expliciet aan de orde stelde. Van belang lijkt me vooral, dat de deelnemers al over een zekere mate van consensus over onderwijs en opleidingsonderwijs beschikten, een consensus bereikt in eerdere onderlinge contacten en activiteiten, en ten dele gedocumenteerd in diverse publicaties. Ik denk dat én die activiteiten én de 'les uit het verleden' kunnen worden verduidelijkt door de conferentie binnen dat kader te plaatsen, een kader dat wordt gevormd door de activiteiten van (leden van de) Pedagogiska Gruppen en onderwijspolitieke ontwikkelingen in Zweden (en andere Scandinavische landen). Het betreft concreet:

- veranderingen in de lerarenopleiding in Zweden;
- het Zweedse 'cultuurdebat';
- empirisch onderzoek van literatuuronderwijs.

Ik zal op alle drie aspecten kort ingaan - al verdient met name het derde aspect veel meer aandacht dan ik het nu kan geven.

In Zweden is in 1988 een nieuwe lerarenopleiding gestart. Een van de kenmerken daarvan is meer aandacht voor vakdidactiek en vakdidactisch onderzoek. In Lund in elk geval is de opleidingsfilosofie binnen de moedertaaldidactiek te karakteriseren als 'reflectief'. Er wordt aandacht besteed aan het verschijnsel van de 'teacher as researcher', aan buitenlandse opvattingen over moedertaalonderwijs, aan de historie van het vak. Vergelijking in tijd en ruimte moet studenten leren, dat definities van het vak gebaseerd zijn op vele belangen en werkelijkheidsinterpretaties, en dat die niet statisch zijn, maar veranderlijk. Overigens bepleit Weidemann voor Noorwegen iets dergelijks (Weidemann 1988).

of  
eigen  
studie

Het cultuurdebat (dat ook in Noorwegen en Denemarken plaatsvindt) kan kort als volgt worden geschetst. Malmgren 1988 noemt de laatste dertig jaar de periode van de 'culturele ontdekkingen'. Men ontdekte (de waarde van) de cultuur van arbeiders, vrouwen, de derde wereld, immigranten, de jeugd, de 'massa', men ontdekte de waarde van kinder- en jeugdliteratuur. Tot in de jaren zestig waren deze culturen verscholen achter de dominante westerse, nationale, mannelijke cultuur, die met name ook in het literatuuronderwijs werd uitgedragen<sup>7</sup>. Een nieuw en breed cultuurbegrip, waarin cultuur wordt opgevat als 'vormen van leven', groeide naast het esthetische begrip van cultuur, in de betekenis van kunst.

Tegen dit brede begrip van cultuur komt verzet. Niet wat 'ons van elkaar onderscheidt, maar wat ons verbindt' is van belang. En dat is: de Westeuropese, noordse, nationale cultuur.

Belangrijk is ook de sterke kritiek op het vak Zweeds als een vak dat eenheid mist, dat te zeer is opgesplitst in geïsoleerde vaardigheidstrainingen - met geringe leerresultaten. 'Dat wat ons verbindt' kan de basis vormen van een nieuw geïntegreerd vak Zweeds. "De school werd aangeklaagd, omdat ze de leerlingen had beroofd van de mogelijkheden hun culturele erfgoed te ontmoeten. Daardoor misten ze de contacten met hun wortels, hebben ze hun nationale identiteit verloren; ze zijn beroofd van de gemeenschap die gelegen is in een vaste literatuurcursus en een levendige schat aan citaten, ze zijn beroofd van een belangrijke algemene vorming" (Svedner 1987,54). Een nieuw leerplan (1980) benadrukt het belang van literatuur als centraal onderdeel van het vak Zweeds. De laatste versie ervan (1988) doet dat in nog sterkere mate (vgl Malmgren 1988).

Leden van de Pedagogiska Grupper hebben herhaaldelijk in publikaties gewezen op de ongewenste inrichting van het vak Zweeds in geïsoleerde vaardigheidstrainingen. Het belangrijkste kritiekpunt betreft het feit, dat leerplannen en schoolboeken ervan uitgaan, dat vaardigheden los van inhouden kunnen worden aangeleerd, en dat inhouden (bijv. in literatuuronderwijs) kunnen worden overgedragen los van de ervaringen van leerlingen. Literatuur wordt ook door de Pedagogiska Grupper gezien als centraal onderdeel van het vak. Maar men moet met de 'klassieke' niet ook het klassieke literatuuronderwijs terughalen, waarin nationalistische waarden ongereflekt werden overgedragen. Literatuuronderwijs moet een 'kritisch alternatief' inhouden. (vgl. Thavenius 1984, Malmgren 1988, zie ook mijn samenvatting van de papers van Mortensen en Johnsen). Aan deze opvatting over literatuuronderwijs poogt men ook gestalte te geven in de onderwijspraktijk (zie onder).

De leden van de groep zien (in tegenstelling tot Svedner en anderen, zie boven) Zweeds als een "historisch-humanistisch vormingsvak, dat open staat voor andere vakken op school" (Malmgren 1988, 96), een vak dat tot doel heeft leerlingen te interesseren voor, nieuwsgierig te maken naar de wereld. Literatuur moet bijdragen tot het verwerven van inzicht in de inrichting van de maatschappij, de persoonlijke mogelijkheden en veranderingsgezindheid. Maar de 'les uit het verleden' leert, dat er dan wel heel wat moet veranderen in het literatuuronderwijs. Die veranderingen moeten gaan in de richting van probleemgestuurd onderwijs, van ervaringsleren. Leerlingen dienen te worden geconfronteerd met 'conflicten', conflicten die ze ervaren als persoonlijk, maar die ze ook moeten leren zien als sociaal-cultureel van aard. Een centraal begrip daarbij is 'perspectiefwisseling': leerlingen moeten diverse problemen

leren bezien vanuit diverse (ook historische) perspectieven (vgl. Delnoy/Van de Ven 1988).

De Pedagogiska Grupper heeft het laatste decennium nogal wat resultaten gerapporteerd van (kwalitatief) onderzoek naar literatuuronderwijs. Niet alleen het klassikale onderwijs in literatuur werd gedocumenteerd en geanalyseerd. Veel aandacht is besteed aan het beschrijven en analyseren van de receptie van literatuur door leerlingen (tieners en volwassenen). De onderzoeksdata bestaan uit bandopnames van groepswork, van interviews met groepen leerlingen of individuen, uit logboeken en leesverslagen. In dit kader moet ik volstaan met een uiterst summiere samenvatting van die resultaten.

Malmgren 1986 presenteert een stand van zaken. Hij concludeert onder meer, dat leerlingen op twee verschillende manieren reageren op literatuur: ze staan ervoor open, of ze schermen zich af. Deze twee houdingen komen voor binnen één schooltype, binnen één klas, binnen één lezer. Zich afschermen komt onder meer voor als leerlingen het conflict niet 'herkennen' uit persoonlijke ervaringen; als ze een conflict niet als conflict erkennen vanwege vooroordelen of ideologische blokkades; als het onderwijs de leerlingen teveel stuurt naar één interpretatie; als de tekst wordt gelezen zonder aandacht voor de context ervan; als de tekst wordt beschouwd (door leerlingen en/of leraar) als 'absoluut', eenduidig.

'Openstaan voor' kan worden bereikt onder de tegengestelde voorwaarden: leerlingen herkennen conflicten, erkennen conflicten, teksten worden bezien in hun (sociale) context, de tekst wordt beschouwd als in principe meerduidig, leerlingen worden aangespoord tot eigen interpretatie, in hun eigen sociale context.

Een probleem voor leraren is, dat ze vaak onbewust meer sturen dan ze willen (vgl. het 'teacher as researcher' onderzoek van Linnér 1984). Een probleem voor leerlingen is dat ze er vaak om vragen gestuurd te worden: "Wat is het goede antwoord"? Deze problemen zijn te begrijpen vanuit onder meer de (schoolse) voorgeschiedenis van leraar en leerling.

Smidt, een Noor die zichzelf nadrukkelijk plaatst in de onderzoekstraditie van de Pedagogiska Grupper, nuanceert Malmgrens conclusies. Hij documenteerde en analyseerde hoe zes van zijn leerlingen gedurende drie jaar omgingen met literatuur. Openheid én zich afschermen komen bij alle zes voor, in een alternerend proces. Het model van Malmgren laat te weinig zien "hoe wij onze wereld opbouwen in een gecompliceerde wisselwerking tussen allerlei vormen van oriëntatie op nieuwe zaken enerzijds en verdedigingsmechanismen anderzijds" (Smidt 1988, 416). Zijn onderzoek wijst op de samenhang tussen afschermen en open staan voor, tussen 'verzekeren' en nieuw bekijken.

Smidt gaat relatief uitvoerig erop in, hoe literatuuronderwijs gegeven moet worden. Hij wijst onder meer op het belang van ervaringsleren, van drama en andere vormen van 'productieve' receptie. Hij geeft aan, hoe 'literatuur als kritisch alternatief' vraagt om onderwijssituaties, die heel anders zijn dan de tradities van literatuuronderwijs.

Ik rond af met een enkele conclusie. De geschiedenis van literatuuronderwijs 'leert', dat de inhoud van literatuuronderwijs het resultaat zijn van onderhandelingen tussen maatschappelijk en vakwetenschappelijk dominante en alternatieve groeperingen. En ook, dat het een moeilijke taak is literatuuronderwijs te veranderen. Wil men literatuuronderwijs zo invullen, dat het lezen van literatuur leerlingen op enigerlei wijze

brengt tot kritische reflectie over het hier en nu, vanuit het verleden en gericht op toekomstig handelen - dan staat men voor een taak van dubbele zwaarte. Historisch onderzoek 'leert', dat men dan namelijk niet alleen de inhoud van onderwijs dient te veranderen, maar dat dan ook nog in een richting die haaks staat op het dominante 'nuttigheidsdenken'. Resultaten van empirisch onderzoek geven aan hoe groot die problemen zijn, maar maken ook duidelijk dat het niet onmogelijk is.

Nijmegen, september 1988

## Noten

1. Van de vijf lezingen werden er drie 'in druk' verspreid. Dat zijn:  
 Longum, L. (1988b), *Forholdet universitet - skole.*  
 Mortensen, F.Hauberg (1988a), *Fire teoretiske perspektiver på litteraturundervisningens historie.*  
 Ven, P-H. van de (1988a), *An international perspective on mother tongue education.*  
  
 De conferentiebijdragen zijn:  
 Fjeldstad, A. (1988a), *Kva er no dette?*  
 Fjeldstad, A. (1988b), *Nyhumanismen*  
 Hansén, S-E. (1988), *Sammandrag ur manuskriptet till Folkets språk i folkets skola.*  
 Johnsen, E-B. (1988), *Norskfaget og skriftkulturen. Norsbb kene og artiumsstilen 1896-1889.*  
 Longum, L. (1988a), *Universitetets morsmålsfag 1900-1970: en faghistorisk og ideologikritisk analyse.*  
 Mortensen, F.Hauberg (1988b), *Hvor går Humaniora hen, når hun går ud?*  
 Spøderberg, A-M. (1988b), *Resumé Gymnasieforskning, fagdidaktik og formidling*  
 Thavenius, J. (1988a), *Litteraturundervisningens historia. Utkast till en inledning.*  
 Thavenius, J. (1988b), *Litteraturförteckning.*  
 Ven, P-H. van de (1988b), *'Historien återstår att skriva'.*  
 Ven, P-H. van de (1988c), *Some histories of mother tongue teaching.*  
 Weidemann, J.(1988), *Norskfaget i krise.*  
  
 2. Het woord 'humanistisch', 'humanist' wordt in vele documenten gebruikt als equivalent van ons begrip 'alfa' of 'letteren': humanistische wetenschappen, humaniora, zijn wat wij noemen letteren wetenschappen. Een 'humanist' is iemand met een letterenopleiding.  
  
 3. Martinsson heeft een statistisch representatieve steekproef van opstellen getrokken. Hij heeft ze daarna geordend op periodes waarin belangrijke wijzigingen in leerplannen plaatsvonden (1909, 1928, 1933, 1945, 1955, 1960, 1964).  
  
 4. Spøderberg (Denemarken) wijst er in haar kritiek op Danielssons boek m.i. terecht op, dat Danielsson de kans heeft gemist de door haar helder getypeerde verschillen

- in schoolboeken te plaatsen in het kader van cultureel-maatschappelijke veranderingen. Verder laat ze mogelijkheden voor theorievorming liggen (Söderberg 1988a).
5. Het memoriseren van teksten vormde een belangrijk aspect van het godsdienstonderwijs.
  6. De rationaliteitentheorie van Matthijssen (1982, samengevat in twee bijdragen (Van de Ven 1988b en c) bleek discussies over de diverse bijdragen te kunnen verhelderen.
  7. Men herinnere zich mijn samenvatting van Danielsson 1988.

## Bibliografie

- Angyal, É., P-H. van de Ven, A comparative portrait of standard language teaching in Hungary (and the Netherlands). In: *Hauheis/Herrlitz (eds.)* 1989 (te verschijnen)
- Danielsson, A., *Tre antologier - tre verkligheter*. En undersökning av gymnasiets litteraturförmiddling 1945-1975. Lund: University Press 1988 (diss.)
- Delnoy, R., P-H. van de Ven, Jeugdboeken in een klas in Zweden. Kijken naar moedertaalonderwijs in een internationaal verband. In: *Moer* 1988; 6, 32-40
- Hauheis, E., W. Herrlitz (eds.), *Studies in mother tongue education*. 1989 (te verschijnen)
- Herrlitz, W., A.Kamer, S.Kroon, H.Peterse, J.Sturm (eds.), *Mother tongue education in Europe*. A survey of standard language teaching in nine European countries. Enschede: SLO 1984
- Herrlitz, W., H. Peterse, The international Mother tongue Education Network; Motivations, aims, conceptual and methodological problems of the comparative study of mother tongue education in Europe. In: *Herrlitz et al. (eds.)* 1984, 10-38
- Linnér, B., *Litteratur och undervisning*. Om litteraturläsningens institutionella villkor. Malmö: Liber 1984 (diss. Lund)
- Malmgren, G., *Min framtid*. Om högstadielävers syn på framtiden. Stockholm/Lund: Symposion 1985
- Malmgren, L-G., *Den konstiga konsten*. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik. Lund: Studentlitteratur 1986
- Malmgren, L-G., *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur 1988
- Martinsson, B-G., Ungdomens rätta fostrare eller fulltoniga uttryck av sin tid. In: *Verkligheter och visioner 1912 - 1987*. Svenskläraryörelsenens Årsskrift 1987, 102-122
- Matthijssen, M., *De elite en de mythe*. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering. Deventer: Van Loghum Slaterus 1982
- Miller, L., A. Lieberman, School improvement in the United States: nuance and numbers. In: *Qualitative studies in education* 1 (1988) 1, 3-19
- Smidt, J., *Seks lesere på skolen - hva de stekte, hva de fant*. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen. Trondheim: Universitet 1988 (diss.)
- Sturm, J., IMEN research programme. In: *Mother tongue education bulletin* 3 (1988) 2, (ter perse)
- Svedner, P-O., Om Svenskämnetts nuvarande tillstånd. In: *Verkligheter och visioner 1912 - 1987*. Svenskläraryörelsenens Årsskrift 1987, 48-62

- Söderberg, A.-M., *Officiell opposition i förbindelse med Annica Danielssons doktorsafhandling 'tre antologier - tre verkligheter'*. Lund 1988 (mimeo)
- Thavenius, J., *Modersmål och fadersarv*. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Stockholm: Symposion Bokförlag 1981
- Thavenius, J., Att läsa, att ärlva. In: *Kulturarvet det förargelseväckande*. Svensk lärarensföreningens årsskrift 1984, 56-64
- Ven, P.-H. van de, 'Het nut van het nutteloze'. Een interpretatie van een aantal visies op literatuuronderwijs sinds eind negentiende eeuw. Nijmegen: KUN 1989 (Literatuurdidactische Verkenningen 29, ter perse)
- Williams, R., *Writing in society*. London 1984.