

Literatuurdidactiek in de knel?

1. Inleiding

In november 1987 vond in Antwerpen de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren plaats onder de titel "De letteren in de knel?". Een groot aantal leraren Nederlands, lerarenopleiders en een enkele literatuurwetenschapper uit Nederland en Vlaanderen bezocht deze conferentie om met elkaar van gedachten te wisselen over de knelpunten in het literatuuronderwijs. Eén van de aspecten die aan de orde kwamen, was de inhoudelijke ondersteuning van (aankomende) literatuurdocenten. Om meer zicht op te krijgen op het onderwijsaanbod aan de lerarenopleiding, is in opdracht van de Nederlandse Taalunie een onderzoek uitgevoerd door medewerkers van de S.C.O. en van de Rijksuniversiteit Gent¹. De uitkomsten hiervan zijn gepresenteerd op de conferentie. Van het Nederlandse deel van dit onderzoek doen wij in dit artikel verslag. Over het Vlaamse deel zal elders gerapporteerd worden². Wel zullen we aan het slot van ons artikel stilstaan bij enkele opvallende verschillen tussen de Nederlandse en het Vlaamse situatie aan de lerarenopleiding.

2. Doel en opzet van het onderzoek

Doel van het onderzoek was een beschrijving te geven van het onderwijsaanbod aan alle universitaire en niet-universitaire lerarenopleidingen. Deze beschrijving moest gericht zijn op de vormgeving en inhoud van het aanbod "literatuurdidactiek" én op de problemen die de docenten die dit vak of vakonderdeel verzorgen, ervaren³.

Binnen het korte tijdsbestek dat voor het onderzoek beschikbaar was (tien weken), hebben we op verschillende manieren getracht om deze doelstelling te bereiken. Ten eerste hebben we een schriftelijke enquête gehouden onder lerarenopleiders, waarbij wij hun een groot aantal vragen voorlegden over de lerarenopleiding in het algemeen en hun programma literatuurdidactiek in het bijzonder⁴.

Als tweede onderzoeksactiviteit hebben wij interviews gehouden met enkele lerarenopleiders. Daarin is eveneens aandacht besteed aan de vormgeving, inhoud en kwaliteit van de onderwijsprogramma's en aan de problemen waarop literatuurdidactiek in de praktijk stuiten. Door middel van deze interviews wilden wij het toch wat globale beeld uit de enquête uitdiepen en verlevendigen⁵.

De enquête is gehouden onder de vakdidactici die aan de Universitaire Lerarenopleidingen (ULO's) werkzaam zijn én onder de docenten vakdidactiek of letterkunde, verbonden aan de voltijd- of deeltijdopleidingen voor leraren voortgezet onderwijs. (Korthedshalve hanteren we in het vervolg van dit artikel de benaming NLO, resp. MO, in plaats van "voltijdopleiding voor leraren voortgezet onderwijs", resp. "deeltijdopleiding voor leraren voortgezet onderwijs") De interviews zijn gehouden met drie docenten, één voor elk opleidingstype (ULO, NLO en MO).

We hebben ernaar gestreefd om zoveel mogelijk literatuurdidactici bij het onderzoek te betrekken. Dit is redelijk gelukt: 39 docenten (ongeveer driekwart van de onderzoekspopulatie) vulden de vragenlijst in. Bovendien bleken alle opleidingsinstituten door tenminste één docent te zijn vertegenwoordigd. Het beeld dat we van het onderwijsaanbod literatuurdidactiek schetsen, mag daarom representatief genoemd worden.

Wel is het duidelijk dat het om een momentopname gaat. Het onderzoek vond bovendien op een wat ongelukkig tijdstip plaats, namelijk op het moment dat alle lerarenopleidingen zich in een overgangssituatie bevonden: de ULO's hadden te maken met de implementatie van de tweede fase, terwijl de MO-opleidingen en de NLO's midden in een proces van fusering en herstructurering zaten, o.a. in het kader van de nieuwe HBO-wet. Hoe deze veranderingen zullen uitpakken en wat de invloed van al deze veranderingen is op het onderwijsaanbod en de kwaliteit van de opleiding tot literatuurdocent, valt nog niet te overzien.

3. Resultaten

De helft van de lerarenopleiders die de enquête ingevuld terugstuurden, was verbonden aan een NLO. De andere helft was werkzaam aan een ULO of MO-opleiding. Het was van meet af aan duidelijk dat de verschillende opleidingen niet over één kam geschoren mogen worden. Niet alleen geven deze opleidingen toegang tot verschillende bevoegdheden, ook verschilt de vooropleiding en leeftijd van de studenten. Bovendien is de tijd die op de verschillende opleidingen besteed kan worden aan de beroepsvoorbereidende component zeer ongelijk. Voor onderwijskunde, vakdidactiek en praktijkstages wordt op de NLO's ongeveer vier maal zoveel tijd uitgetrokken als op de MO-opleidingen en op de universitaire lerarenopleidingen "oude stijl" of eerste fase "nieuwe stijl".

Uiteraard hebben deze verschillen consequenties voor de mate waarin lerarenopleiders tevreden zijn over hun opleiding als beroepsvoorbereiding en voor het soort problemen dat zij ervaren. Zo bleken de meeste NLO-docenten van oordeel dat de opleiding waaraan zij verbonden waren een adequate voorbereiding op het leraarschap vormde, terwijl slechts een derde deel van de ULO- en MO-docenten die mening was toegeedaan.

Minder consequenties lijkt het verschil in opleidingstype te hebben voor de opvattingen die lerarenopleiders koesteren over wat literatuurdidactiek zou moeten behelzen.

In de rest van deze paragraaf zullen wij, op basis van onze enquête-gegevens, een beknopte beschrijving geven van het onderwijsaanbod literatuurdidactiek en van de problemen die lerarenopleiders zeggen te ervaren. Deze globale beschrijving zullen wij aanvullen of toelichten met drie praktijkbeschrijvingen, afkomstig uit de interviews.

3.1. Inhoud en vormgeving van het onderwijs in literatuurdidactiek

Gemiddeld kunnen de docenten gedurende de totale opleiding 26 uur aan literatuurdidactiek besteden. Dit is ongeveer een zevende deel van de tijd die voor vakdidactiek in het algemeen beschikbaar is. De universitaire lerarenopleidingen "oude stijl" en eerste fase "nieuwe stijl" komen er het slechtst af: voor literatuurdidactiek staan daar

gemiddeld maar acht college-uren op het programma, tegenover meer dan 45 uur op de NLO-opleidingen.

Daarnaast vindt veel van het didactiekonderwijs plaats in de vorm van stagebegeleiding: studenten kunnen lessen die zij tijdens hun stage geven met de vakdidacticus bespreken. Individuele studenten ontvangen op die manier een aantal uren didactiek "extra". Omdat studenten echter afhankelijk zijn van de mogelijkheden die de stage-docent hun biedt, is er geen garantie dat zij tijdens hun stageperiode ervaring opdoen met het geven van literatuurlessen.

Op onze vraag naar de vorm van het leerplan bij literatuurdidactiek, vermeldt 76 % van de respondenten vaak of altijd met een halfopen leerplan te werken, dat wil zeggen een leerplan dat gedeeltelijk vooraf gestructureerd is, maar ook ruimte biedt om in te spelen op wat studenten inbrengen. Een uitgesproken gesloten of open leerplan komt zelden voor.

Tot de meest gebruikte achtergrondliteratuur die studenten moeten bestuderen, behoort "Moedertaaldidactiek" (Leidse Werkgroep). Dit handboek is bij 95 % van de lerarenopleiders in gebruik. Daarnaast wordt veel gebruik gemaakt van losse artikelen, readers, het DCN-cahier "Jeugdboeken in de klas" en "Feit en fictie" (Vos).

De meerderheid van de respondenten (59 %) zegt nooit samen te werken met docenten van andere vakken. Bij een grote groep (70 %) bestaat wél behoefte aan enigerlei vorm van samenwerking voor literatuurdidactiek.

Uit de antwoorden op onze vragen naar de inhoud van het onderwijs in literatuurdidactiek komt een tamelijk vooruitstrevend, leerlinggericht beeld naar voren. Een groot deel van de aandacht binnen literatuurdidactiek gaat uit naar (het bepalen van) doelstellingen van literatuuronderwijs en naar het toepassen van verschillende werken verwerkingsvormen in literatuurlessen. Ook aan het peilen van de beginsituatie en het leesgedrag van de leerlingen besteden betrekkelijk veel docenten ruime aandacht. De docenten vinden veel aandacht voor beginsituatie en leesgedrag ook gewenst.

Wat de behandelde deelonderwerpen betreft: binnen de programma's ligt het accent op leesplezier, jeugdliteratuur en tekstervaring en minder op cultuuroverdracht, de canon en tekstbestudering. Ook alternatieve verwerkingsvormen en onderwerpen als creatief schrijven en audiovisuele middelen blijken regelmatig aan bod te komen.

Voor het behandelen of toepassen van wetenschappelijke theorieën in literatuurlessen en het geven van literatuurgeschiedenis is er duidelijk minder aandacht. De docenten geven aan hier binnen hun programma ook niet veel meer tijd aan te willen spenderen. Een derde deel van de lerarenopleiders betreft zelfs geen enkele literatuurwetenschappelijke theorie expliciet bij de colleges literatuurdidactiek. De in het voortgezet onderwijs veel toegepaste structuuranalyse, wordt door minder dan de helft van de lerarenopleiders binnen de lessen literatuurdidactiek behandeld.

Tot zover de belangrijkste aanbodgegevens uit de enquête. Om een preciezer beeld te geven van het onderwijsaanbod aan de lerarenopleiding, kunnen we misschien het beste lerarenopleiders zelf aan het woord laten. We doen dit aan de hand van drie praktijkbeschrijvingen, afkomstig uit interviews met lerarenopleiders.

De eerste praktijkbeschrijving is afkomstig van een NLO-docente. Zij heeft voor literatuurdidactiek 24 college-uren tot haar beschikking. Dat is aanzienlijk minder dan de 45 uur die de NLO-docenten blijkens de enquête gemiddeld aan literatuurdidactiek besteden. Over haar programma zegt zij het volgende:

"In het derde jaar is er een blok literatuurdidactiek van 16 maal anderhalf uur. Omdat het toch om een beperkte tijd gaat moeten er keuzes gemaakt worden. (...) Ik geef een beetje theorie, zodat ze weten wat er speelt en dan gaan we snel over naar praktische toepassingen. Voor de theorie is er een reader met (delen van) artikelen waarin onderwerpen aan de orde komen als: het motiveren van leerlingen door middel van een individuele benadering, het bespreekbaar maken van leeservaringen in de klas, wat lezen 12-tot 16-jarigen nu wel of niet?, hoe kun je historische letterkunde thematisch aanpakken?, wat wordt verstaan onder confluent literatuuronderwijs? Deze artikelen krijgen ze met opdrachten mee naar huis.

In de tweede helft van het blok wordt de opdracht gegeven iets te doen met "echte" literatuur voor mavo/lbo-4. Niet met een jeugdboek of met lectuur, maar met het moeilijkste waar studenten voor kunnen komen te staan. Ik kies dan zelf een tekst uit die geschikt lijkt voor dit niveau. Die tekst moet nu eerst geanalyseerd worden. Dat blijkt dan vaak toch wel heel moeilijk om op een zinnige manier te doen. Vaak zijn studenten blijven steken in 'mooi' of 'niet mooi' en gooien daar dan een academische analyse overheen. Het is lastig om de verbinding tussen tekstervaring en tekstbestudering te leggen. Het moeten geen losstaande benaderingen blijven. Technische analyses hebben alleen zin wanneer ze een duidelijke functie hebben in een groter verband. Een doorleefde analyse kost hun nog erg veel tijd. Ik probeer zowel de kant van het betekenis geven als van het zingeven te belichten. Daarna worden er werkvormen bedacht voor deze tekst waar beide kanten (betekenis geven en zin geven) in verwerkt zijn. Als eindopdracht moeten de studenten zelf een tekst kiezen, verantwoorden waarom ze hem gekozen hebben, analyseren, vertellen wat ze met die tekst in de klas willen bereiken en die doelstellingen in werkvormen verpakken.

Dit jaar heb ik tijdens dit blok bij iedere zitting ook aandacht besteed aan poëzie. Tijdens de eerste vijf zittingen las ik zelf een gedicht voor waarmee een onderdeel van de theorie toegelicht kon worden die in die zitting werd behandeld. In de overige zittingen kregen de studenten om de beurt de opdracht een gedicht voor te lezen en te verantwoorden waarom zij dat gedicht hadden gekozen. Verder waren zij vrij in wat er nog meer met dat gedicht werd gedaan. Voor velen blijkt het dan toch nog heel moeilijk iets anders te verzinnen dan technische, concrete (vers)analyses".

De tweede praktijkbeschrijving is afkomstig uit een interview met vakdidacticus van één van de universitaire lerarenopleidingen. Zijn beschrijving heeft betrekking op de opleiding "oude stijl" die vier maanden in beslag nam. De nieuwe lerarenopleiding in de tweede fase zal een volledig studiejaar in beslag nemen en slechts voor enkele studenten toegankelijk zijn. Deze opleiding zal een uitbreiding zijn van de oude opleiding: de achterliggende opvattingen over literatuurdidactiek zullen niet wezenlijk verschillen. De docent beschrijft zijn programma als volgt:

"Tijdens de vier-maandscursus werden er drie middagen besteed aan literatuur. Eén aan jeugdliteratuur, één aan literatuur in het algemeen en één aan oude literatuur.

Bij jeugdliteratuur behandelde ik meestal 'het probleemboek'. Studenten moesten dan zelf bij een verhaal werkvormen bedenken. Daarna werd er structuur aangebracht in deze zelfbedachte werkvormen. Bij jeugdliteratuur is het m.i. belangrijker dat studenten leren hun leerlingen te stimuleren om leeservaringen te verwoorden of op een andere manier te concretiseren dan dat ze leerlingen lastig vallen met structuuranalyse.

De tweede middag (literatuuronderwijs in meer algemene zin) was meestal een echte praatmiddag over het hoe en waarom van het onderwijs. De discussie over doelstellingen werd op gang gebracht door (bijvoorbeeld) de opdracht 10 kaartjes met verschillende doelstellingen te rangschikken. Meestal kwam "leesplezier" dan wel boven drijven. Later kwam die discussie weer terug wanneer er wat meer over dit onderwerp was gelezen. De botsing van meningen was vaak heel verhelderend. Het is voor sommige studenten een openbaring dat medestudenten zo heel anders tegenover lezen kunnen staan dan zij zelf. Dat sommigen bijvoorbeeld helemaal niet voor hun plezier lezen. Verder gingen we in op verschillende methodes om het literatuuronderwijs aan te pakken en op de vraag "wat laat je eigenlijk aan bod komen: ook strips? triviaal-lectuur? smartlappen?" Ook de tegenstelling tekstervaring - tekstbestudering werd besproken. De meeste studenten blijken dan helemaal geen ervaring te hebben met de tekstervaringsmethode.

Tijdens de derde middag werd ingegaan op het behandelen van oude literatuur. Ook dan werden weer schoolervaringen uitgewisseld. Daarna moest een les worden gemaakt over "de romantiek", liefst op meerdere manieren. Dit kwam dan op flappen en werd besproken. Daarbij werd ook de verbinding met leerstijlen gelegd. Aan het eind van de middag werden enkele historische methodes met elkaar vergeleken en gekeken welke elementen daar nu wel of niet inzitten".

Tenslotte laten we een MO-docent aan het woord. Volgens onze enquêtegegevens is aan een MO-opleiding gemiddeld 17 lesuur beschikbaar voor literatuurdidactiek (op een studieduur van vier jaar). De opleiding waaraan de geïnterviewde docent verbonden is, wijkt daar niet zoveel vanaf: er worden drie avonden van vier uur besteed aan literatuurdidactiek. Over de onderwerpen die op die avonden aan de orde komen, zegt de docent:

"Van de drie avonden die voor literatuurdidactiek beschikbaar zijn, wordt er één besteed aan poëzie, één aan jeugdliteratuur en één aan literatuur in de bovenbouw. Voor die avonden bereidt een groepje studenten een les van 50 minuten voor over het onderwerp van die avond en geeft hem ook voor de hele groep. Dit wordt uitgebreid nabesproken. De discussie gaat dan vaak over doelen, toetsvormen en dergelijke. Vaak is dit de eerste leservaring en zijn de studenten ook best zenuwachtig. De les en de discussie worden op een bandje opgenomen en er moet een verslag worden gemaakt voor het dossier.

Bij jeugdliteratuur krijgen de studenten de opdracht een boek dat ze in hun jeugd heel mooi vonden te herlezen. In zeven van de tien gevallen valt dat nu erg tegen. Deze ervaring helpt om wat minder afwijzend te staan tegenover de smaak van de leerlingen. Omdat de studenten al zoveel ouder zijn, hebben sommigen de feeling voor de leefwereld van jongeren een beetje verloren.

Bij het onderwerp 'literatuur in de bovenbouw' krijgen alle studenten de opdracht na te denken over wat ze nu eigenlijk zouden willen met literatuuronderwijs in de bovenbouw en een lesplan te maken voor de stageschool over een tamelijk moeilijke schrijver (Wolkers b.v.).

Wat in ieder geval minimaal moet gebeuren bij literatuurdidactiek is dat de studenten hun eigen liefde voor literatuur leren vertalen voor leerlingen die helemaal niet zo gediend zijn van lezen en zeker niet van een verplichte literatuurlijst. Dit opzetten van een andere bril is voor sommigen heel moeilijk".

De interviews bevestigen in grote lijnen het leerlinggerichte beeld dat uit de enquête naar voren komt: in de programma's literatuurdidactiek is relatief veel ruimte voor discussie of nadenken over de doelstellingen van het literatuuronderwijs en wordt er nadrukkelijk ingegaan op het leesgedrag en de beginsituatie van leerlingen uit het voortgezet onderwijs. In alle drie de opleidingen wordt geprobeerd de studenten tot een doorleefde analyse te laten komen en ligt het accent vrij sterk op (ook andere dan cognitieve) werkvormen. Opvallend is overigens dat ook voor het tweedegraadsgebied het zinnig leren omgaan met "echte" literatuur einddoel lijkt te zijn.

3.2. Op welke punten vinden de lerarenopleiders dat hun programma tekortschiet?

Uiteraard zouden docenten meer aandacht willen besteden aan een groot deel van de door ons voorgelegde onderwerpen. Toch is dat niet voor alle onderwerpen in dezelfde mate het geval. De respondenten vinden dat hun programma vooral tekortschiet waar het gaat om aandacht voor de longitudinale opbouw van het literatuuronderwijs en voor het differentiëren naar belangstelling en tempo van leerlingen. Ook aan boekpromotie, de wijze waarop boeken onder de aandacht van leerlingen gebracht kunnen worden, en aan het leren hanteren van verschillende leermiddelen en beoordelingsmethoden bij het literatuuronderwijs zouden zij duidelijk meer aandacht willen (kunnen) geven.

De docenten die wij hebben geïnterviewd, geven de indruk dat zij redelijk tevreden zijn met het programma dat zij verzorgen, gezien de tijd die daarvoor beschikbaar is. Naar hun zeggen zijn ook hun studenten enthousiast. Toch zeggen alle drie de docenten het gevoel te hebben dat zij tekortschieten door tijdgebrek. Naar hun zeggen geven hun studenten tijdens evaluatiegesprekken te kennen dat zij behoefte hebben aan méér dan de oriëntatie die nu gegeven kan worden. Wat dit betreft zijn de docenten het van harte met hun studenten eens: in de opleiding wordt gedaan wat er gedaan kan worden, maar in het algemeen zal het vak toch in de praktijk geleerd moeten worden.

Volgens sommigen bestaat er dan ook grote behoefte aan nascholing op het gebied van literatuurdidactiek. Eén van de docenten zegt hierover:

"Oud-studenten komen vaak gedemotiveerd terug wanneer ze er tegen aanlopen dat leerlingen gewoon een afkeer hebben van literatuur. Bij die nascholing kun je dan alternatieven aanbieden die tijdens die paar middagen niet voldoende uit de verf zijn gekomen".

3.3. Welke problemen ervaren lerarenopleiders bij het geven van literatuurdidactiek?

Uit de schriftelijke enquête en uit de interviews kwam een groot aantal problemen naar voren waarop lerarenopleiders zeggen te stuiten bij het geven van literatuurdidactiek. Docenten die zeiden géén noemenswaardige problemen te ondervinden bij dit onderdeel van de vakdidactiek, vormden een kleine minderheid (10%).

De voornaamste problemen zetten wij hieronder op een rijtje.

Tijdgebrek is een voor de hand liggend probleem, zeker gezien het geringe aantal uren dat op sommige opleidingen voor literatuurdidactiek is uitgetrokken. Van de respondenten vond 40 % de tijd die aan literatuurdidactiek wordt besteed onvoldoende. Voor

lezen/tekstbegrip, van het schrijven en van grammatica/taalbeschouwing) lag dit overigens iets, maar niet veel gunstiger.

Onder de respondenten die klaagden over tijdgebrek, bevonden zich uiteraard veel MO- en ULO-docenten. De MO-docent die wij hierover interviewden, merkte op: "Tijdgebrek blijft toch wel een groot probleem. Niet alleen zijn er veel te weinig contacturen met de studenten, maar ook hebben docenten geen voorbereidingstijd buiten de lesuren om: materiaal verzamelen, lessen voorbereiden, programma's ontwikkelen, alles moet in de vrije tijd. Dit is anders dan op een ULO of NLO waar naast contacturen ook voorbereidingsuren worden gehonoreerd".

De situatie op de universiteiten wordt door docenten evenmin als gunstig ervaren. Ook daar kampen didactiekdocenten met tijdgebrek. De docenten verwachten wel dat hierin verbetering komt met de implementatie van de nieuwe, tweede fase-opleiding.

Een tweede probleem wordt gevormd door de gebrekkige kennis en vaardigheden van studenten. Met name NLO-docenten zeiden hiermee te kampen. "Geringe belesenheid", "gebrek aan leeservaring", desinteresse" en "teruglopende vaardigheid bij de studenten in het omgaan met literaire teksten" spelen een rol in het onderwijs aan de NLO's en, in mindere mate, in het onderwijs aan de ULO's.

Sommige docenten voeren dit probleem terug op het voortgezet onderwijs: door de traditionele wijze waarop in het voortgezet onderwijs literatuuronderwijs wordt gegeven, hebben studenten een beperkt en negatief beeld overgehouden van lezen en wat ze daar aan zouden kunnen hebben. Een docent spreekt van "frustraties opgelopen tijdens eigen middelbare schooltijd" als oorzaak van het gebrek aan motivatie bij studenten.

Andere docenten zijn van mening dat de geringe leeservaring vooral verband houdt met de leeftijd van de studenten. Zo zegt één van de ULO-docenten in een interview: "In de oude situatie kwamen er hier vaak mensen die al zes of zeven jaar hadden gestudeerd. En al die tijd hadden doorgelezen en ervaring hadden opgedaan met wat boeken voor je kunnen betekenen. De (jongere) studenten die we nu krijgen, hebben in het algemeen nog weinig culturele bagage. Studenten die in aanmerking willen komen voor een plaats in de nieuwe opleiding, wordt dan ook aangeraden zich zo breed mogelijk cultureel te oriënteren (...). Bij literatuur lijkt niet alleen veel leeservaring, maar ook een zekere levenservaring belangrijk. Anders blijft de hele discussie over doelstellingen en over tekstervaring - tekstbestudering en het belang van andere dan cognitieve werkvormen meer een kwestie van kretologie dan van een verworven inzicht".

De door ons geïnterviewde NLO-docente is van mening dat gebrek aan motivatie voor een groot deel te wijten is aan externe factoren, zoals een weinig rooskleurig beroepsperspectief en gebrek aan alternatieven: "Verder verandert de populatie. Vroeger waren er nog wel eens enkele ouderen onder de cursisten, die een pedagogische of sociale academie achter de rug hadden. Die trokken een groep aardig op, hadden een positieve invloed. Voor deze mensen loont het niet meer om een lerarenopleiding te doen, gezien het slechte beroepsperspectief. En bovendien is er tegenwoordig een vrij grote groep mensen die voor de opleidingen waar ze echt in geïnteresseerd zijn, zijn uitgeloot en uiteraard toch ergens terecht moeten".

De MO-studenten zijn over het algemeen wat ouder dan de NLO- en ULO-studenten, zij beschikken over meer lees- en levenservaring en zijn, naar het oordeel van hun

docenten, zeer gemotiveerd en geïnteresseerd in literatuur. Wel signaleren docenten dat MO-studenten moeite hebben zich in te leven in de leefwereld van jongeren en in de klassituatie. "Omdat de studenten al zoveel ouder zijn, hebben sommigen de feeling voor de leefwereld van jongeren een beetje verloren", aldus één van de docenten in een interview.

Een derde belangrijke probleemcategorie betreft de relatie tussen literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. Met name aan de universitaire lerarenopleidingen zeggen didactiekdocenten zich belemmerd te voelen door de te sterk academische, structuuranalytische benadering van literatuur bij het vak letterkunde. Voor een aantal docenten is dit het belangrijkste probleem waarop zij bij literatuurdidactiek steeds weer stuiten:

"Het feit dat studenten in hun vakstudie uitsluitend analyserend met literaire teksten omgaan en geen enkele ervaring hebben met leesverslag, leesdossier, tekstervaring, verwerkingsvormen of wat dan ook." Dit heeft volgens sommigen tot gevolg dat een deel van de tijd voor literatuurdidactiek opgaat aan "het afleren van dingen".

Andere docenten drukken zich gematigder uit over de vakopleiding. Geconstateerd wordt dat binnen deze opleiding nooit rekening wordt gehouden met het feit dat studenten de neiging hebben een wetenschappelijk model zonder didactische vertaling aan hun leerlingen voor te houden: "Het zou goed zijn als bv. bij roman- of poëzie-analyse eenvoudige modellen werden gebruikt die gebaseerd zijn op didactische keuzen, bv. om de tekst te lezen zoals de auteur hem bedoeld kan hebben of om haar te lezen als mogelijkheid tot onderlinge vergelijking door leerlingen. Beide ingangen zijn interessant."

De ULO-docent die wij interviewden, legde de nadruk op positieve ontwikkelingen. Zijns inziens is de positie van vakdidactiek de laatste jaren steviger geworden:

"Men is ook bij letterkunde wat pragmatischer gaan denken, minder puur wetenschappelijk. Je kan sinds kort ook afstuderen in vakdidactiek. Dat zijn toch wel gunstige ontwikkelingen."

Een laatste probleem betreft de relatie tussen literatuurdidactiek en de praktijk van het voortgezet onderwijs. Deze relatie is blijkens onze enquête- en interviewgegevens vaak problematisch. De kritiek richt zich met name op de geringe veranderingsbereidheid van docenten, niet alleen op de stagescholen, maar ook daarbuiten. Volgens 41 % van de lerarenopleiders beschikken docenten in het voortgezet onderwijs over te weinig leeservaring, over te weinig vakkennis en over te weinig didactische vaardigheden om goed literatuuronderwijs te kunnen geven. Kennelijk is er een kloof tussen wat lerarenopleiders als "goed" literatuuronderwijs beschouwen en de praktijk waarin studenten terecht komen.

Ten aanzien van de problemen die lerarenopleiders in de enquête en de interviews noemen, kunnen we samenvattend het volgende concluderen. De meeste problemen hebben betrekking op de studenten. Met name volgens de NLO-docenten beschikken studenten over te weinig leeservaring, interesse en inlevingsvermogen om goed literatuuronderwijs te kunnen geven. De vooropleiding van de studenten en/of hun leeftijd zijn hier volgens docenten mede debet aan. Daarnaast kampen literatuurdidactici met tijdgebrek en met een gebrek aan aansluiting van de vakwetenschap op de didactiek.

En tenslotte is er sprake van een als problematisch ervaren kloof tussen "theorie" en "praktijk", tussen de (opvattingen van de) literatuurdidactiek en de praktijk van het voortgezet onderwijs.

4. Verschillen met het aanbod aan de Vlaamse lerarenopleiding

Door medewerkers van de Rijksuniversiteit Gent is vrijwel dezelfde vragenlijst voorgelegd aan lerarenopleiders van de universiteiten en Middelbare Normalscholen in Vlaanderen. (2) Dit maakt het mogelijk om het Nederlandse en het Vlaamse onderwijsaanbod, althans voor zover dat uit de enquête-resultaten naar voren komt, te vergelijken. Leggen we de enquête-gegevens uit beide landen naast elkaar, dan treden de volgende verschillen aan het licht:

- De Nederlandse lerarenopleiders zijn over het algemeen minder tevreden over de beroepsvoorbereiding die binnen de opleiding geboden wordt dan hun Vlaamse collega's. In Nederland acht 42 % de beroepsvoorbereidende component onvoldoende voor een adequate opleiding tot leraar Nederlands, in Vlaanderen is dit 28 %.
- In Nederland worden iets minder college-uren aan literatuurdidactiek besteed dan in Vlaanderen. Het verschil is echter niet groot (ongeveer vijf college-uren op een totale studieduur van drie à vier jaar).
- Het Nederlandse onderwijsaanbod maakt een wat minder traditionele indruk, o.a. door de grotere aandacht voor ontspanningsliteratuur, strips en audio-visuele middelen. In Vlaanderen wordt hieraan duidelijk minder aandacht besteed binnen het programma literatuurdidactiek. Ook door de sterkere nadruk op literair-esthetische vorming, tekstbestudering en structuuranalyse lijken de Vlaamse programma's minder vooruitstrevend.

Opmerkelijk is dat de Nederlandse en Vlaamse lerarenopleiders grotendeels dezelfde problemen noemen. Ook de Vlamingen klagen over de gebrekkige kennis en vaardigheden van studenten, het tijdgebrek en de kortsluiting tussen de vakwetenschappelijke en de literatuurdidactische opleiding.

5. Conclusies

Uit ons onderzoek zijn een aantal knelpunten naar voren gekomen met betrekking tot de programma's literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding: de beperkte tijd die voor literatuurdidactiek beschikbaar is, de geringe belezenheid, motivatie en interesse van studenten en het gebrek aan samenwerking tussen vakwetenschappers, onderwijskundigen en didactici zijn veelgenoemde problemen. Maar wat vooral opvalt, is de betrekkelijk geïsoleerde positie van de literatuurdidacticus. Er lijkt een kloof te bestaan, niet alleen tussen de literatuurdidacticus en de letterkundige, maar ook tussen de literatuurdidacticus en de leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs. De relatie met letterkunde of literatuurwetenschap is precair, omdat hierin naar het oordeel van veel literatuurdidactici te academisch te werk wordt gegaan, zonder aandacht voor didactische vertaling van wetenschappelijke modellen en benaderingswijzen. De relatie met de doorsnee onderwijspraktijk is problematisch, omdat die praktijk, onder andere blijkens de enquête van Thissen e.a. (1988), toch voornamelijk bestaat uit cultuurover-

met de doorsnee onderwijspraktijk is problematisch, omdat die praktijk, onder andere blijkens de enquête van Thissen e.a. (1988), toch voornamelijk bestaat uit cultuuroverdracht, structuuranalyse, tekstbestudering en historisch-biografische feitenkennis en dus al met al sterk afwijkt van wat lerarenopleiders "goed" literatuuronderwijs vinden⁶. Veelzeggend in dit verband is het gegeven dat veel lerarenopleiders van mening zijn dat leraren in het voortgezet onderwijs te weinig belezen zijn en over te weinig vakkennis en didactische vaardigheid beschikken om goed literatuuronderwijs te kunnen geven.

Zo gezien zitten literatuurdidactici wel degelijk in de knel: bij hun streven naar minder cognitief, minder schools en meer leerlinggericht literatuuronderwijs, ondervinden zij kennelijk weinig steun van de literatuurwetenschap en de onderwijspraktijk.

Amsterdam, 6 maart 1989

Noten

1. Het Nederlandse deel van het onderzoek is uitgevoerd door Tanja Janssen en Marianne Overmaat (medewerkers van de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam), het Vlaamse deel door Nicole Rowan en Bart Vandecasteele (medewerkers van de Rijksuniversiteit Gent). Het onderzoeksrapport verscheen in de reeks Voorzetten van de Nederlandse Taalunie (Janssen e.a. 1988).
2. Zie hiervoor Rowan & Vandecasteele, elders in dit tijdschrift.
3. Het onderzoek had als neven doel een beschrijving te geven van:
 - a. het wettelijk kader: de richtlijnen die door de Nederlandse en Belgische overheid zijn uitgevaardigd m.b.t. literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding;
 - b. de nascholing op het gebied van literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen.Gegevens hierover zijn te vinden in het onderzoeksrapport (Janssen e.a. 1988). In dit artikel beperken wij ons tot de beschrijving van het onderwijsaanbod.
4. De schriftelijke vragenlijst bevatte in totaal 70 vragen, die merendeels gesloten van aard waren. De kern werd gevormd een lijst onderwerpen die bij literatuurdidactiek aan de orde zouden kunnen komen. Die onderwerpen betroffen de doelstellingen, het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van literatuurlessen door de aankomende docenten in het voortgezet onderwijs. Bij ieder onderwerp stelden we twee vragen: "Hoeveel aandacht besteedt u aan dit onderwerp?" en "Hoeveel aandacht acht u wenselijk voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?". Verder vroegen wij hun welke deelonderwerpen zij expliciet behandelden in de colleges. Tenslotte stelden wij de (open) vraag wat de belangrijkste problemen zijn waarop zij bij het geven van literatuurdidactiek stuiten. (Zie: Janssen e.a. 1988).
5. De interviews duurden gemiddeld 90 minuten. De gesprekken zijn betrekkelijk informeel gehouden aan de hand van een lijstje aandachtspunten. We hebben de docenten de gelegenheid gegeven om zoveel mogelijk te vertellen over de opleiding, hun onderwijsprogramma en hun evaluatie daarvan. De interviewverslagen zijn aan de betrokken docenten voorgelegd en door hen geautoriseerd.
6. Zie: Thissen e.a. 1988

Bibliografie

- Janssen, T. e.a., *Lerarenopleiders over literatuurdidactiek*. Een onderzoek naar de wijze waarop leraren Nederlands worden voorbereid op het geven van literatuurlessen. 's-Gravenhage: Nederlandse Taalunie 1988 (Voorzetten 14)
- J.Thissen e.a., *Leraren over literatuuronderwijs*. 's-Gravenhage: Nederlandse Taalunie 1988 (Voorzetten 15)

Hoe is het gesteld met de lerarenopleiding in Nederland en Vlaanderen? Wat vinden de opleiders zelf over de opleiding tot leraar Nederlands, het pou van de studenten, het curriculum, de nascholing? Om op deze vragen een antwoord te bekomen, werd op initiatief van de Nederlandse Taalunie een onderzoek uitgevoerd onder Nederlanders en Vlamingen die als leraar betrokken zijn bij de opleiding tot leraar Nederlands in de diverse instituten en centra (voor Vlaanderen: de normalscholen en de universiteiten).

Het onderzoek, waarvan voorliggend artikel een beknopt verslag afgeeft¹, bestond uit vier blokken. Allereerst werden de richtlijnen door de overheid uitgevaardigd met betrekking tot de vorming van toekomstige leraren Nederlands, doorlopen². Op de tweede plaats moest een enquête ons een beeld verschaffen van de inhoudelijke concepiëring van de opleiding. Hoe valt de lerarenopleider het kader van de opleiding in? Waar schenkt hij meer en waar minder aandacht aan? Wat ervaart hij als de belangrijkste moeilijkheden? Hoe schat hij mogelijke problemen van beginnende leerkrachten Nederlands in? Al deze items kwamen nimmchoots aan bod in de vragenlijst en het grootste deel van dit artikel is daaraan gewijd.

In een derde deel van het onderzoek probeerden we een inventarisatie te maken van de nascholingsinitiatieven voor het vak Nederlands³.

In het vierde en laatste onderdeel van het onderzoek werden interviews afgenomen van drie lerarenopleiders (twee uit een normalschool, één uit een universiteit). De vraaggesprekken hadden tot doel meer diep te striken in het toch wel oppervlakkige en vrij algemene beeld dat de enquête ons opleverde. Voor dit artikel zijn vooral die fragmenten uit de interviews die in relatie staan tot de open vragen in de enquête naar voren geschoven.

Het onderzoek naar de opleiding tot leraar Nederlands kwam slechts als vertrekpunt voor de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren van november 1987. Met het oog hierop werd de uitkomst van het onderzoek met een aantal aanbevelingen te formuleren naar het Nederlandse taal- en letterenonderwijs toe. Met die aanbevelingen en conclusies sluit dit artikel af.

1. Doel en opzet van het onderzoek

Voor de algemeenheden verwijzen we naar Overman/Janssen, elders in deze aflevering.

Specifiek voor de Vlaamse situatie vermelden we dan de enquête werd geboden onder de validatielci die aan de universiteiten instaan voor de lerarenopleiding en onder de opleiders die werken aan een middelbare normalschool. De interviews zijn

