

Lerarenopleiders over literatuurdidactiek

1. Inleiding

Hoe is het gesteld met de lerarenopleiding in Nederland en Vlaanderen? Wat vinden de opleiders zelf over de opleiding tot leraar Nederlands, het peil 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 lesgever betrokken zijn bij de opleiding tot leraar Nederlands in de diverse instituten en centra (voor Vlaanderen: de normaalscholen en de universiteiten).

Het onderzoek, waarvan voorliggend artikel een beknopt verslag uitbrengt¹, bestond uit vier blokken. Allereerst werden de richtlijnen door de overheid uitgevaardigd met betrekking tot de vorming van toekomstige leraren Nederlands, doorgenomen². Op de tweede plaats moest een enquête ons een beeld verschaffen van de inhoudelijke concipiëring van de opleiding. Hoe vult 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 ruimschoots 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 normaalschool, één uit een universiteit). De vraaggesprekken hadden tot doel meer reliëf te steken 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 stonden met de open vragen in de enquête naar voren geschoven.

Het onderzoek naar de opleiding tot leerkracht Nederlands moest dienen als vertrekpunt voor de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren van november 1987. Met het oog hierop werd de onderzoekers gevraagd om een aantal aanbevelingen te formuleren naar het Nederlandse en het Vlaamse onderwijsbeleid toe. Met die aanbevelingen en conclusies sluit dit artikel af.

2. Doel en opzet van het onderzoek

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

Specifiek voor de Vlaamse situatie vermelden we dat de enquête werd gehouden onder de vakdidactici die aan de universiteiten instaan voor de lerarenopleiding en onder de opleiders die werken aan een middelbare normaalschool. De interviews zijn

gehouden met drie opleiders, één werkzaam aan een universiteit, één aan een rijksnormaalschool en één aan een vrije normaalschool.

We hebben ernaar gestreefd om zoveel mogelijk literatuurdidactici bij het onderzoek te betrekken. Negenentwintig onder hen (49%) vulden de enquête in. Zeven daarvan werken aan een universiteit, tweeëntwintig aan een middelbare normaalschool. Over de diverse netten gaf dit een spreiding van acht opleiders uit een rijksinstituut, zestien uit het vrije katholieke net en twee opleiders uit de overige netten.

3. De voornaamste resultaten van het onderzoeksproject voor Vlaanderen

Bij het presenteren van de belangrijkste resultaten van het onderzoek behandelen we achtereenvolgens: de gesloten enquêtevragen; de open enquêtevragen; de interviews.

3.1. De gesloten vragen in de enquête

De vragenlijst bestond uit 4 delen. In een eerste stuk kwamen de personalia aan bod. Vervolgens werd overgegaan tot het stellen van een aantal (gesloten) vragen over de opleiding tot leraar Nederlands in het algemeen. Hierbij werd de respondent gevraagd of hij tevreden was met de aandacht die binnen de opleiding aan de beroepsvoorbereidende component (vakdidactiek, algemene onderwijskunde, stages) besteed wordt. Ook werd gepeild naar de tevredenheid met de tijd die aan de verschillende vakonderdelen (de didactiek van: spreken/luisteren, lezen/tekstbegrip, schrijven, grammatica/taalbeschouwing, en literatuur) kan geschonken worden. Tenslotte was er een vraag omtrent de tijdsbesteding en -verdeling tussen vakdidactische opleiding in het algemeen en literatuurdidactiek in het bijzonder.

De resultaten wijzen uit dat het merendeel van de opleiders tevreden is met de beroepsvoorbereidende component van de opleiding (slechts 28% vindt dat er te weinig aandacht kan besteed worden aan de beroepsvoorbereiding). Over de tijd die kan besteed worden aan het onderdeel grammatica/taalbeschouwing, zijn de opleiders het meest tevreden (82% zegt voldoende tot ruim voldoende); het minst over de tijd voor de didactiek van het spreken/luisteren (54% ontevreden). De didactiek van de literatuur neemt een tussenplaats in met 33% ontevredenen. Het beeld dat wij verkregen in verband met de tijdsverdeling tussen de vakdidactiek en de literatuurdidactiek is te vaag om er conclusies uit te trekken. Literatuurdidactiek zou ongeveer 28% van het totale pakket vakdidactiek beslaan.

Het derde deel van de enquête handelde uitsluitend over de didactiek van de literatuur. Hierbij werd gevraagd naar het gebruik van een leerplan (meestal de combinatie van een open met een gesloten leerplan) en van secundaire literatuur (vooral losse artikelen, syllabi, readers met *Leren Leven in Taal* (Daems, e.a.) en *Moedertaaldidactiek* van de Leidse Werkgroep op een gedeelde tweede plaats). Vervolgens werden een groot aantal onderwerpen opgesomd die mogelijks bij literatuuronderwijs aan de orde zouden kunnen komen. Aan de respondenten werd gevraagd voor elk van die onderwerpen te bepalen enerzijds, welke mate van aandacht zij eraan besteden en anderzijds, hoeveel aandacht ze eraan zouden *willen* besteden. De respondenten dienden te antwoorden op een vierpuntsschaal. De keuzemogelijkheden liepen van 1: geen aandacht, 2: enige aandacht, 3: vrij veel aandacht, tot 4: zeer veel aandacht. Per onder-

werp moest dus twee maal geantwoord worden, één keer voor de feitelijke en één keer voor de gewenste aandacht. In de onderstaande tabel wordt een overzicht gegeven van de resultaten. Wij volstaan met het opsommen van de mediane scores per onderwerp.

Onderwerpen	feitelijke aandacht	gewenste aandacht	verschil
Soorten teksten	2.9	3.2*	.3
Doelstellingen	2.7	3.1*	.4
Werk- en verwerkingsvormen	2.7	3.1*	.4
Boekpromotie	2.4	3.2*	.8*
Evalueren samen met lln.	2.3	2.9	.6
Beginsituatie	2.2	2.9	.7
Thematisch handelen	2.2	2.8	.6
Informatiebronnen	2.1	2.8	.7
Leermiddelen hanteren	2.0*	2.6	.6
Leermiddelen kiezen	1.9*	2.8	.9*
Beoordelingsmethoden	1.9*	2.4	.5
Literatuurgeschiedenis	1.9*	2.1	.2
Longitudinaal opbouwen	1.8*	2.7	.9*
Differentiatie	1.7*	2.4	.7
Theorieën en methoden	1.7*	2.1	.4
Projectonderwijs	1.3*	2.6	1.3*

De onderwerpen die in de tweede kolom een asterisk dragen, krijgen relatief weinig feitelijke aandacht. Aan de onderwerpen die in de derde kolom met een asterisk gemerkt zijn, wensen de lerarenopleiders veel aandacht te besteden. De asterisk in de vierde (en laatste kolom) wijst erop dat de respondenten vinden dat deze onderwerpen in feite meer aandacht verdienen dan zij er op dit ogenblik aan kunnen schenken. Vooral projectonderwijs moet volgens de opleiders meer aan bod komen gedurende de opleiding. Hetzelfde geldt, zij het in mindere mate, voor boekpromotie, het longitudinaal opbouwen van de leerstof en het kiezen van leermiddelen. Aan het selecteren van tekstsoorten, het bepalen van doelstellingen en het hanteren van verschillende werken verwerkingsvormen hechten de opleiders veel belang maar er wordt in de praktijk ook veel aandacht aan besteed.

Bij een volgend punt in de vragenlijst werden bij een aantal van de hierboven genoemde onderdelen, deelonderwerpen geplaatst. Aan de respondenten werd gevraagd aan te stippen welke deelonderwerpen zij in de lessen literatuurdidactiek behandelen en of zij op bepaalde elementen de nadruk leggen. In de onderstaande tabel kunt u

per onderwerp de drie meest voorkomende onderdelen aflezen. Enkel bij de doelstellingen werd door de meerderheid van de respondenten een duidelijke klemtoon gelegd met name op het leesplezier. Voor alle andere onderwerpen zegt meer dan de helft van de geënquêteerden geen enkel onderdeel met nadruk te behandelen.

Doelstellingen	bevordering v/h leesplezier (96%) literair-esthetische vorming (71%) individuele ontplooiing (68%)
Soorten teksten	jeugdliteratuur (86%) moderne literatuur (86%) oude literatuur (55%)
Theorieën en methoden	structuuranalyse (71%) receptie-esthetica (43%) literatuurpsychologie (36%)
Werkvormen	kringsprek - klasgesprek (90%) onderwijsleergesprek (86%) groepswork/pairwork (72%)
Verwerkingsvormen	tekstbestudering (89%) tekstervaring (86%) voorlezen (82%)
Leermiddelen	schoolboeken (71%) tekstuitgaven (64%) audio-visuele middelen (25%)
Beoordelingsmethoden	tekst met open vragen (82%) boekverslag (70%) schrijfopdrachten (60%)

Bij deze lijst van de meest populaire deelonderwerpen, moeten wel enkele opmerkingen gemaakt worden. In de eerste plaats blijkt dat bijna alle lerarenopleiders de doelstelling leesplezier behandelen. In vele gevallen wordt die nog eens extra beklemtoond. De lerarenopleiders (b)lijken het belang van leesplezier duidelijk te hebben ingezien.

Bij de tekstsoorten valt op dat de canon niet eens bij de drie belangrijkste tekstsoorten te vinden is. Inderdaad, nauwelijks 1/3de van de opleiders zegt de canon te behandelen. Uit de vragenlijst blijkt echter dat een aantal opleiders niet met die term vertrouwd is. Daarom krijgen we hier waarschijnlijk een vertekend beeld. Op de

Wat de behandelde leermiddelen aangaat, is het opvallend dat audio-visuele media maar door een kwart van de opleiders behandeld wordt. Het schoolboek blijkt veruit het meest aan bod te komen.

In een volgend onderdeel van de enquête werd dieper ingegaan op de manier waarop opleiders samenwerken met collega's of met instellingen. Uit de resultaten blijkt dat 54% van de opleiders nooit en 46% af en toe met een collega samenwerkt. Toch verklaart bijna 2/3de dat zij daar enigszins of in sterke mate behoefte aan hebben. Wie dan toch samenwerkt, doet dat in de eerste plaats met zijn collega Nederlandse letterkunde (29%).

52% van de respondenten beweert af en toe met een instantie samen te werken terwijl 77% verklaart hier wel behoefte toe te voelen.

Op dat punt van de enquête werden twee open vragen ingelast die peilden naar het oordeel van de opleiders in verband met de problemen die zich voordoen bij het geven van literatuurdidactiek en de problemen waarmee (beginnende) leerkrachten geconfronteerd worden wanneer zij in het secundair onderwijs literatuur moeten geven. Hierover zal in het volgende hoofdstuk uitvoerig gerapporteerd worden.

3.2. De open vragen in de enquête

3.2.1. Wat is voor u het belangrijkste probleem waarop u (steeds weer) stuit bij het geven van literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding?

Problemen	MNS	Univ.	Totaal
Kennis, vaardigheid en motivatie van studenten	15	6	21 (84%)
Tijdgebrek - personeelstekort		7	7 (24%)
Relatie vakdidactiek - wetenschap	3	4	7 (24%)
Overige problemen	1	1	2 (7%)
TOTAAL	19	18	37

Kennis, vaardigheid en motivatie van de studenten

Het probleem dat door bijna alle lerarenopleiders aangehaald werd is de kennis, vaardigheid en motivatie van de studenten. De opleiders hebben inderdaad de indruk dat de beginsituatie van hun studenten onbevredigend is. Volgens hen heeft dit te maken met een aantal oorzaken die in het secundair onderwijs kunnen gesitueerd worden. Het weinige aantal uren voor het vak Nederlands is daar één van. In het korte bestek dat de leraar Nederlands in het secundair onderwijs krijgt toegemeten, moeten tal van onderwerpen aan bod komen. Literatuur is daar maar een onderdeel van.

Daarnaast stellen de opleiders ook de manier waarop in het secundair onderwijs literatuur gegeven wordt in vraag. De aanpak is zeker niet van die aard dat hij de leerlingen gaat motiveren, gaat interesseren voor literatuur. Het tegendeel is eerder waar. In het secundair onderwijs worden de leerlingen "leesmoe" gemaakt. "Ze lezen niet... omdat ze moeten".

Dit heeft voor de opleiders dan wel voor gevolg dat zij bij het begin van de opleiding geconfronteerd worden met een publiek dat zich niet echt tot letterkunde aangetrokken voelt. Meer nog, de basiskennis van veel studenten laat volkomen te wensen over.

Dit probleem van de kennis, vaardigheid en motivatie van de studenten uit zich niet uitsluitend op het vlak van de wetenschappelijke opleiding. Ook in de didactische scholing laat het zijn sporen na. De studenten zijn danig geconditioneerd door de manier waarop zij zelf literatuuronderwijs 'genoten' hebben. Op die manier moet veel energie gestopt worden in het afleren van dingen. De studenten hebben in de meeste gevallen slechte voorbeelden voor ogen. Daar komt nog bij dat de dagelijkse didactische praktijk in de opleidingen vaak van die aard is dat zij zeker geen tegengewicht vormt voor de slechte ervaringen die de studenten in hun secundair onderwijs opdeden. Met andere woorden: docerend legt de opleider uit hoe met verschillende werkvormen kan omgesprongen worden. Dit beeld mag uiteraard niet veralgemeend worden maar toch viel het op dat het door niet weinig opleiders naar voor geschoven werd.

Tijdgebrek en personeelstekort

Het tweede belangrijkste probleem waarmee lerarenopleiders geconfronteerd worden is tijdgebrek en personeelstekort. Het is echter zeer opvallend dat deze moeilijkheid enkel gesignaleerd wordt door de docenten die aan een universiteit werken. Hier zijn voor de vakdidactiek "schromelijk weinig" uren voorbehouden. Dit tijdgebrek uit zich op twee vlakken. Enerzijds kunnen de lerarenopleiders zichzelf niet bijscholen omdat er in hun opdracht hiervoor geen tijd voorzien is. Anderzijds zijn er in het programma (vooral dan aan de universiteiten) te weinig lesuren voorzien voor literatuurdidactiek, zodat bepaalde onderwerpen maar zeer sporadisch en dan nog zeer oppervlakkig aan bod kunnen komen. Het vak Nederlands omvat bovendien veel deelonderwerpen en er komen heel wat publikaties op de markt. Voor de opleider is het onmogelijk om voor alle aspecten van zijn vak de nieuwe ontwikkelingen op een degelijke manier op te volgen.

Het tijdgebrek heeft niet alleen consequenties voor de opleiding (er kan zeer weinig behandeld worden) maar eveneens voor het wetenschappelijk onderzoek en het organiseren van nascholingsessies. Bovendien hebben de meeste instituten te kampen met een gebrek aan personeel. In die omstandigheden wordt het voor de lerarenopleider extra moeilijk werken.

Bepaalde respondenten zijn van mening dat ook in het secundair onderwijs te weinig tijd geschonken wordt aan het moedertaalonderwijs. In sommige richtingen komt het zelfs voor dat meer uren beschikbaar zijn voor vreemde talen dan voor Nederlands.

Relatie vakdidactiek-wetenschap

De relatie vakdidactiek-wetenschap kan volgens de lerarenopleiders heel wat beter. Het omzetten van wetenschappelijke kennis in didactische principes laat te wensen over.

Deze gebrekkige transfer kan in sommige gevallen aanleiding geven tot ernstige problemen en ook nu kan de wetenschappelijke opleiding zich niet zomaar vrijpleiten van alle schuld. Tijdens die wetenschappelijke opleiding wordt immers maar al te weinig rekening gehouden met de didactische inkaderingsmogelijkheden van de kennis. Hoe moeten de studenten hun wetenschap overdragen op hun toekomstige leerlingen van het secundair onderwijs? Dit blijft vaak een vraag die niet beantwoord wordt. De vakdidacticus heeft in de meeste gevallen ook te weinig tijd om aan die problematiek voldoende aandacht te besteden.

Onder de noemer "overige problemen" vallen slechts twee opmerkingen te noteren. Eén docent heeft het over de "slaafse gebondenheid aan het leerboek", een ander beschouwt het als zijn grootste probleem dat de literatuur gedurende de opleiding te veel moet gezien worden vanuit het oogpunt van het secundair onderwijs.

3.2.2. Wat is naar uw oordeel het belangrijkste probleem waarop (beginnende) leerkrachten stuiten bij het geven van literatuuronderwijs in het secundair onderwijs?

Eén opleider beantwoordde de vraag niet. In de onderstaande tabel worden de resultaten gepresenteerd.

Problemen	MNS	Univ	Totaal
Aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen	6	6	12 (41%)
Kennis, vaardigheden en attitude van de leraar	7	4	11 (38%)
Motivatatie en attitude van de leerlingen	5	3	8 (28%)
Schoolse aanpak	4	2	6 (21%)
TOTAAL	22	15	37

Aansluiting bij de beginsituatie van de leerlingen.

Volgens de opleiders is de grootste moeilijkheid waar de leerkracht op stoot de aansluiting bij de beginsituatie van de leerlingen. Deze thematiek werd heel even aangeraakt bij de kritiek van de opleiders op de schoolboeken. De leerkrachten laten zich al te vaak door het leerboek leiden. Hun eigen interesses en die van de leerlingen komen daarbij op het tweede plan. Een gevolg hiervan kan zijn dat de leerlingen maar matig of zelfs helemaal niet geïnteresseerd zijn in literatuur- of moedertaallesen in het algemeen. Daarom is het van groot belang dat de leraar probeert aansluiting te vinden met de leefwereld van de jongeren die hij in de klas heeft. Hiermee willen wij uiteraard niet stellen dat het niet aansluiten op de beginsituatie de enige oorzaak zou zijn van een desinteresse bij de leerlingen. Het is echter wel een factor die ongetwijfeld zijn invloed heeft op de motivatie van een klas. De (beginnende)

leerkracht kan zich blijkbaar moeilijk verplaatsen van zijn cultuurpatroon en leefwereld naar die van de leerlingen toe.

Kennis, vaardigheid en attitude van de (beginnende) leerkracht.

De lerarenopleiders (vooral dan zij die werkzaam zijn aan een MNS) stellen ook vragen bij de kennis, vaardigheid en attitude van de (beginnende) leerkracht. Op die manier geven ze voor een stuk kritiek op hun eigen werk. Niet alleen de wetenschappelijke kennis van de (beginnende) leerkrachten is ontoereikend, ook hun didactische vaardigheden schieten tekort. Dit gebrek aan competentie uit zich op verschillende vlakken. In de enquête werden een aantal punten opgesomd. Zo was er sprake van een minieme leescultuur bij de leerkrachten zelf. Blijkbaar heeft de (beginnende) leraar te weinig tijd om te lezen of heeft hij er ook geen interesse voor, want niet iedere leraar Nederlands is een literatuurliever. Het is dan ook niet te verwonderen dat ze de leerlingen nauwelijks voor het literatuuronderwijs kunnen enthousiasmeren.

Het kiezen van geschikte tekstfragmenten en het stellen van geschikte vragen, gebeurt niet altijd probleemloos.

Een ander punt was het gebruiken van verschillende verwerkingsvormen voor literaire teksten. In een aantal gevallen wordt door de leraar steeds weer hetzelfde stramen gehanteerd: biografie van de auteur gecombineerd met een structuur-analyse van de tekst. Een creatieve aanpak is ver te zoeken.

Die onzekerheid geldt ook voor het hanteren van diverse werkvormen. De (beginnende) leerkracht is er te weinig mee vertrouwd of durft het niet aan om ze in de praktijk toe te passen. Daardoor vervalt hij al gauw in het statische doceren.

Schoolse aanpak en lesmateriaal

Het was trouwens een kritiek die vaker in de enquête naar voren kwam: de schoolse aanpak bij het geven van literatuuronderwijs. Dit probleem staat uiteraard nauw in verband met het vorige, m.n. de gebrekkige kennis, vaardigheden en attitude van de leraar. Er is al op gewezen dat studenten en (beginnende) leerkrachten al te vaak terugvallen op de traditionele aanpak, de canonteksten die dan nog al te vaak uit slechte schoolboeken komen, schoolboeken die maar een klein deel van het lesmateriaal zouden mogen uitmaken. Toch blijft bij veel leerkrachten het literatuuronderwijs beperkt tot wat in het schoolboek staat. Ander lesmateriaal wordt niet zo gemakkelijk in de klas gebracht.

Gebrek aan motivatie vanwege de leerlingen

Een aantal respondenten beschouwen het gebrek aan motivatie vanwege de leerlingen als het voornaamste struikelblok bij het geven van literatuuronderwijs. De leerlingen stellen zich vragen bij het nut van literatuur. "Ze beschouwen literatuur als iets nutteloos, dat handelt over onwezenlijke dingen".

In elk geval was het opvallend dat slechts twintig procent van de gesignaleerde problemen van de (beginnende) leerkracht te maken had met de leerlingen. Blijkbaar zijn de opleiders van mening dat de overige moeilijkheden op de eerste plaats te maken hebben met de leerkracht zelf of met de opleiding.

Het is duidelijk dat de lerarenopleiders niet nagelaten hebben om kritische vragen te stellen bij de opleiding zoals die nu is geconcipeerd en in de praktijk wordt omge-

zet. De beroepsopleiding van de toekomstige leraar Nederlands is misschien wel aan herziening toe, althans volgens de leraren. De problemen worden wel zeer ruim gesitueerd en slaan voor het grootste deel op niet-didactische aspecten van de opleiding zoals de beschikbare tijd, de voorkennis, de wetenschappelijke vorming, de invloed van schoolboeken en nog andere variabelen die ervoor zorgen dat de lerarenopleiding in verband met literatuuronderwijs met de nodige moeilijkheden te kampen krijgt. Dat de eigenlijke didactische training onvoldoende is, valt indirect af te leiden uit de stelling van de opleiders dat de (beginnende) leerkracht eigenlijk met te weinig opvoedkundige bagage voor de klas komt te staan. Door dit tekort voelt hij zich onzeker en op dat moment grijpt hij terug naar de vertrouwde, traditionele patronen van literatuuronderwijs. Op die manier blijft de problematiek van de lerarenopleiding in een vicieuze cirkel gevangen. Die onzekere leerkrachten geven hun concept door aan de leerlingen waarvan er enkele later zelf als leraar Nederlands voor de klas zullen komen te staan en zeer waarschijnlijk met dezelfde problemen geconfronteerd zullen worden. Indien die jonge leerkracht dan teruggrijpt naar zijn "goeie oude tijd", is de cirkel rond en kan een volgende generatie "gevormd" worden. De enige manier om deze kringloop te doorbreken, is ernstig werk te maken van een hervorming van de lerarenopleiding. Concreet houdt dat in dat voor de universiteiten een jaar aan de opleiding wordt toegevoegd waarbij enkel de zuivere beroepsvoorbereiding aan bod mag komen. Het spreekt vanzelf dat de lerarenopleiders over de inhoudelijke invulling van dat jaar ruim inspraak moeten krijgen.

3.3. De interviews

Het beeld van de opleiding zoals dat door de enquêteresultaten gevormd wordt, blijft zeer vaag en algemeen. Het lag in de bedoeling van het onderzoek om dit door middel van interviews met lerarenopleiders verder in te kleuren om zo een concreter zicht te krijgen op de dagelijkse praktijk van de opleiding en de moeilijkheden die eruit voortvloeien.

Bij het kiezen van de gesprekspartners werd rekening gehouden met de samenstelling van de responsgroep van de enquête. Voor Vlaanderen houdt dat in dat twee geïnterviewden les geven aan een middelbare normaalschool (één in een rijksnormaalschool en één in een vrije katholieke normaalschool), terwijl de derde werkzaam is aan een universiteit.

Bij het interviewen werden de gesprekspartners zeer vrij gelaten. Er werd hun enkel een beperkte lijst van aandachtspunten voorgelegd. Over die onderwerpen wilden wij in ieder geval de mening van de respondent kennen. Voor het overige werd de geïnterviewde in de gelegenheid gesteld zijn oordeel te geven over het literatuuronderwijs in het algemeen en de problemen die het met zich brengt.

In dit artikel zullen wij geen uitvoerig verslag geven van de verschillende interviews. Wij zullen er enkel naar streven de enquêteresultaten, vooral in verband met problemen en moeilijkheden van lerarenopleiders en (beginnende) leerkrachten, te illustreren aan de hand van verzueringen die uit de vraaggesprekken naar voren gekomen zijn. Hierbij zullen we in de mate van het mogelijke dezelfde structuur volgen zoals we die uitgelijnd hebben voor de behandeling van de open vragen in de enquête. Dit schema kon uiteraard niet strak volgehouden worden aangezien het hier om twee afwijkende onderzoeksmethoden gaat.

Uit de interviews is duidelijk gebleken dat het gebrek aan kennis, vaardigheid en motivatie van de studenten zeker niet onderschat mag worden. "Wie uit het secundair onderwijs komt heeft altijd te weinig gelezen. Ik vraag me af waarom ze precies Nederlands kiezen. Ze zijn niet gemotiveerd om met taal bezig te zijn. Meestal gebeurt hun keuze per eliminatie. Wij krijgen ook niet de beste studenten, want wie goed is in het secundair onderwijs, neemt een andere studierichting. Ik heb vaak taalarmoedige studenten. Zij hebben geen taal ter beschikking. Zij hebben ook nooit kunnen oefenen in taalvaardigheid" (opleider MNS).

Dat deze gebrekkige beginsituatie onvermijdelijk een domper moet zetten op de dynamiek van de opleiding, spreekt vanzelf. Dit komt op de eerste plaats doordat gedurende het eerste jaar heel wat tijd "verloren" gaat aan remediëring, dit dan o.a. ook ten koste van de literatuurdidactiek. Die remediëring blijkt echter noodzakelijk te zijn. De literaire terminologie is vaak onvoldoende gekend. De studenten hebben geen basis waarop kan voortgebouwd worden. Hun leeservaring is niet uitgebreid genoeg.

Hierbij komt ook de problematiek van het behandelen van de canon om het hoekje kijken. "Ik ben terug naar de canon gegaan hoewel ik daar zeer ver van weg was. Ik was tegen al die dingen waarmee ik in mijn tijd geplaagd zat. Maar als ik zie dat mijn studenten uit het secundair onderwijs komen zonder canon, dan kun je daar met de moderne literatuur niet tegenaan gaan. Dat is dan een bodemloos vat waar je iets ingiet. Ik ga dus terug naar de fabels, de ridderroman en de canon, inderdaad" (opleider MNS). De canon wordt door deze geïnterviewde beschouwd als een hulpmiddel dat de studenten moet toelaten hun achterstand op het gebied van leescultuur in te halen. Ook andere respondenten gewagen van de canon als van een noodzakelijke background. Die achtergrond moet echter vergroot worden. De lessen literatuur mogen zich niet tot de canon beperken, vindt onze gesprekspartner aan de universiteit. "Het begrip literatuur moet zeker en vast uitgebreid worden buiten de canon. De leerlingen zullen nadien wel uitmaken of het al dan niet literatuur is. We moeten opletten met die missioneringsdrang dat iedereen de literatuur moet goedvinden. Waarom ook moeten we blijven vastzitten aan de Nederlandse literatuur?"

Hoewel bij de open vragen in de enquête tijdgebrek slechts door die docenten die werkzaam zijn aan een universiteit als hun grootste probleem ervaren wordt, bleek toch uit de interviews dat ook de respondenten uit de normaalscholen er meer en meer mee te kampen hebben. Het voortdurend geconfronteerd worden met allerlei aspecten van dit probleem leidt uiteindelijk tot een mentale overbelasting. In verband hiermee pleit een respondent voor een verdere specialisatie binnen het vak. Hiermee wordt dan bedoeld dat er voor literatuurdidactiek een apart opleider zou moeten zijn die zich dan ook uitsluitend met zijn vakgebied bezig kan houden.

Volgens de lerarenopleider die werkzaam is aan de universiteit, is de situatie van de literatuurdidactiek er catastrofaal: "Het is verschrikkelijk dat wij zo weinig tijd aan de literatuurdidactiek kunnen besteden, vooral omdat de studenten tijdens hun stage maar één of twee literatuurlessen zullen kunnen geven. Dan vallen ze nogal dikwijls, hetzij op aanwijzen van de mentor, hetzij op eigen initiatief terug op zeer klassieke patronen. Biografie, woordverklaring, structuur, betekenis". Op die manier wordt het werk van de opleider ondermijnd. Hij krijgt de indruk te moeten vechten tegen de bierkaai. De psychische druk neemt toe en de opleider heeft het moeilijk zich recht te houden te midden van de frustraties die zijn werk meebrengen. "Ik

geloof niet zozeer in de impact van wat wij doen. Wij hebben een paar dingen mee gestimuleerd. Ik heb niet de indruk dat ik echt zinloos werk aan het doen ben maar ik ben er mij van bewust dat onze invloed, vooral op termijn, niet zo groot is. Dat is nog de grootste ontgoocheling" (docent universiteit).

Als oplossing voor dit schrijnende tijdgebrek zag de universitaire lerarenopleider enkel een oplossing in het invoeren van een supplementair academiejaar dat dan uitsluitend aan didactiek moet gewijd zijn. Dit zou dan meteen het voordeel hebben dat de status van de aggregatie-opleiding, die de studenten nu vaak als aanhangsel van hun wetenschappelijke opleiding beschouwen, opgewaardeerd wordt.

Slechts één docent schreef in de enquête over een "slaafse gebondenheid aan het leerboek" als het grootste probleem waarmee hij geconfronteerd wordt. Tijdens de interviews echter werd de problematiek van het schoolboek ruimschoots behandeld. De lerarenopleiders zijn niet te spreken over de leerboeken die in het secundair onderwijs gebruikt worden. Hun kritiek spitst zich toe op twee punten: op de tekstkeuze en de afbakening van de fragmenten en daarnaast op de werkmethoden die ze propageren.

Wat het eerste punt betreft, maakten de opleiders volgende bedenkingen: "Ik vind dat de samenstellers van schoolboeken -misschien omwille van de verkoopcijfers of van het publiek- een zeer beperkte kijk hebben op literatuur" (universiteitsdocent). "In sommige handboeken staat grote nonsens, bijvoorbeeld over het rollenpatroon. In sommige oude boeken staan nog vlakaf racistische teksten, over negertjes die in hutten wonen en dikke lippen hebben" (opleider MNS). De oplossingen die de opleiders hiervoor suggereren, gaan allemaal in de richting van een "losbladig, thematisch geordend boek" of een "ontzettend goeie bloemlezing, maar ja, wie zou die kopen, buiten de scholen?" Een andere oplossing is de leraar te laten "beschikken over een enorm uitgebreide databank van allerlei soorten teksten en fragmenten". De opleiders willen in ieder geval vermijden dat de tekstkeuze opgedrongen wordt door een schoolboek. Hun dagelijkse contacten met het secundair onderwijs leren dat dit echter nog zeer veel voorkomt. Volgens de opleiders is het begrijpelijk dat studenten tijdens hun stage zeer dicht bij een schoolboek aanleunen om op die manier wat meer houvast te krijgen maar zij wijzen op het grote gevaar dat dergelijke werkwijze kan inhouden, b.v. wanneer een student in de klas een fragment behandelt uit een boek dat hij nog nooit gelezen heeft.

Nog meer gevaar schuilt echter in de methode die door de meeste schoolboeken gehanteerd wordt. Die zijn in staat om in een paar ogenblikken alles te doen vergeten wat de opleiders voorzichtig en met veel geduld aan hun studenten hebben voorgehouden. Ook hier denken de opleiders dat vooral de onzekerheid van de studenten hen doet teruggrijpen naar het vertrouwde schoolboek, waar de voorgekauwde bistroleerstof maar eventjes moet opgewarmd worden alvorens de leerlingen alles kunnen consumeren. De smaak blijft echter nogal flets en de leerlingen zullen wel niet nalaten op de kok te schieten. "Als je leerlinggericht wil lesgeven en wil rekening houden met de klas die je op dat moment voor je hebt, dan moet je het uiteindelijk allemaal zelf gaan doen. Ik kan me voorstellen dat je voor wiskunde een ideaal handboek kunt vinden, maar voor taal?" (opleider MNS). De lerarenopleiders waarschuwen vooral voor het verstarrende karakter van de leerboeken en dit zowel voor de leerlingen als voor de leraar, voor wie het ook nog nauwelijks interessant kan zijn om gedurende tien of meer jaren dezelfde teksten te behandelen. "Wij drukken de

studenten voor zij aan een stage beginnen altijd op het hart om voorzichtig te zijn met schoolboeken. Probeer zelf de kennis die je opgedaan hebt in de vakopleiding op te rakelen en op één of andere manier aan de leerlingen over te brengen, leerlingen secundair onderwijs die niet opgeleid worden tot germanist" (docent universiteit).

Aan dit lijstje met problemen kunnen er ongetwijfeld nog een aantal andere worden toegevoegd. Zo werd in dit hoofdstuk het financiële en materiële aspect van de opleiding slechts heel even aangeraakt. Nochtans hadden de geïnterviewden heel wat kritiek op de manier waarop hun werk van overheidswege gehonoreerd wordt. Daarbij ging het niet zozeer over wedde dan wel over de financiële en materiële ondersteuning, de inkadering en de status van de lerarenopleiding en misschien wel het onderwijs in het algemeen. Dit heeft natuurlijk alles te maken met een politieke keuze. In tijden van inleveringen is het moeilijk om aan de valbijl van de besparingen te ontsnappen. Besparen op onderwijs is een optie die verstrekkende gevolgen kan hebben. Eén van de geïnterviewde opleiders uit een MNS gaf ons het voorbeeld van een opleider die al bijna twintig jaar uitsluitend met de didactiek van vreemde talen bezig is en nu plotseling Nederlands moet geven. Ook de verlenging van de regentaatsopleiding van twee naar drie jaar heeft volgens de opleiders veel meer te maken met politieke en financiële motieven dan met pedagogische bedoelingen. Een MNS-opleider besluit: "Zolang de overheid niet beseft dat lesgeven een slopende bezigheid is waar al je energie in zit en waar je zoveel buitenschools werk mee hebt, zullen zij die opdrachten niet anders schikken. De overheid waardeert ons niet".

Hetzelfde geldt ook voor de stagebegeleiders. Volgens de opleiders kunnen die een zeer belangrijke rol spelen bij het begeleiden van de toekomstige leerkrachten. Daarvoor is het echter noodzakelijk dat zij én de nodige tijd hiervoor vrijgesteld worden én er toch een redelijke vergoeding voor krijgen. Aan de andere kant moeten de opleiders ook meer inspraak krijgen bij het aanduiden van die stagebegeleiders en mentoren. Ook hiervoor moet in de toekomst een regeling getroffen kunnen worden.

De problemen waarmee de lerarenopleiders te kampen hebben, zijn van zeer uiteenlopende aard. Enerzijds gaat het om moeilijkheden die specifiek met de literatuurdidactiek te maken hebben, anderzijds komen ook zaken aan de oppervlakte die in een ruimer, een macro-niveau moeten gesitueerd worden. Ondanks de soms zeer fundamentele kritiek die onze gesprekspartners opperden, blijven zij tevreden met datgene wat zij kunnen bereiken, de omstandigheden in acht genomen. "We zijn tevreden omdat binnen deze omkadering niet veel anders te bereiken is" (universiteitsdocent). Deze uitspraak is wellicht van die aard dat ze de enquêteresultaten enigszins relativeert: 72% van de respondenten vond dat de beroepsvoorbereidende factor voldoende tot ruim voldoende aan bod kan komen tijdens de opleiding.

Wat de problemen van de (beginnende) leerkracht aangaat, deden de opleiders ook in dit verband een aantal markante uitspraken. Over het aansluiten op de beginsituatie van de leerlingen wordt gezegd "De moeilijkheid ligt daarin dat zij hun vakinhouden moeten overdragen naar leerlingen van het secundair onderwijs die niet opgeleid worden tot germanist" (universiteitsdocent). Het feit dat veel van die vakinhouden tijdens de opleiding didactisch nauwelijks uitgewerkt worden, werkt het probleem alleen maar in de hand. "Het gaat zelfs zo ver dat de (beginnende) leerkracht uit

onzekerheid teruggrijpt naar zijn eigen cursussen hoger onderwijs of, wat nog veel erger is, naar zijn eigen notities uit de lessen die hij zelf als leerling in het secundair onderwijs gekregen heeft" (MNS-opleider).

Over de gebrekkige kennis, vaardigheden en attitude van de (beginnende) leerkracht zegt een MNS-opleider: "Slechts de helft van wie bij mij afstudeert, wens ik voor de klas te zien. Vooral nu stelt zich het probleem dat als je er te veel laat zakken, je job eraan kan gaan. Dat is de druk van de situatie. Er is ook veel druk van de directie. Eigenlijk moet je goed zijn voor het onderwijs en het is door al die halve goeie dat het onderwijs naar beneden gaat. Bij veel collega's heb je de reflex: laat ze maar door ze komen toch niet aan de bak". Dat dergelijke redeneringen een zware hypotheek leggen op de status van de opleiding, hoeft geen betoog.

4. Conclusies en aanbevelingen

In de loop van dit artikel zijn al een aantal oplossingen gesuggereerd voor de problemen van de opleiders en van de (beginnende) leerkrachten. Het is duidelijk dat de overheid een welbepaalde rol kan spelen in het proces van de (her)waardering van de lerarenopleiding en dat de opleiders ook verwachten dat de overheid haar verantwoordelijkheid opneemt. Voor de Nederlandse Taalunie moet dit onderzoek, hoe kleinschalig ook, een aanwijzing zijn om op regeeringsniveau besprekingen te starten die uiteindelijk tot een verbetering van de opleiding tot leraar Nederlands moeten voeren. Voor de Vlaamse situatie gaat het hier heel specifiek om het uitwerken van een nieuwe wet op de aggregatie-opleiding -de oude dateert van 1929- die een oplossing moet bieden voor het nijpende tijdgebrek aan de universitaire lerarenopleiding, bij voorbeeld door het invoeren van een bijkomend jaar.

Op de tweede plaats moet een systeem ontwikkeld worden waarbij de begeleiding van de studenten zowel aan de universitaire als aan de regentaatsopleiding op een doeltreffende manier in de opdracht van de opleider berekend wordt.

Ten derde moet er een onderzoek gedaan worden naar de oorzaken van de gebrekkige voorkennis van de studenten en tegelijk naar de resultaten die de lerarenopleiding oplevert.

Tot slot dient er bij beide overheden op aangedrongen dat de nascholingsactiviteiten op een efficiënte manier gecoördineerd worden, ook over de grenzen heen.

Dit onderzoek mag voor de Nederlandse Taalunie geen sluitstuk betekenen. Er moet ongetwijfeld verder gewerkt worden want een aantal problemen zijn niet aan bod kunnen komen. Zo is het essentieel dat ook gepeild wordt naar de opinie van de studenten en de leerlingen in verband met het literatuuronderwijs waarmee zij dagelijks geconfronteerd worden. Hun oordeel over de literatuurdidactiek en het literatuuronderwijs die hun worden voorgeschoteld, is natuurlijk bijzonder belangrijk. Een confrontatie tussen hun ervaringen en de verklaringen van de leraren en opleiders is bijzonder relevant.

Gent, voorjaar 1989

Noten

1. Het eindverslag van het onderzoek werd gepubliceerd door de Nederlandse Taalunie: Janssen, T, e.a., *Lerarenopleiders over literatuurdidactiek*. Een onderzoek naar de wijze waarop leraren Nederlands worden voorbereid op het geven van literatuurlessen, 's-Gravenhage, 1988. (= Nederlandse Taalunie Voorzeten nr. 14).
2. Binnen het kader van dit artikel leek het ons niet nodig om hier dieper op in te gaan.
3. Ook hierop wordt binnen het bestek van dit artikel niet ingegaan.