

Literatuuronderwijs en basisvorming: de leerling centraal

Gesprekken over literatuuronderwijs in Scandinavië

1. Inleiding

In het kader van de discussie die in Nederland gevoerd wordt over basisvorming, hebben wij enkele Scandinavische collega's geïnterviewd over gemeenschappelijk moedertaalonderwijs in hun respectievelijke landen, over de opleiding van leraren moedertaalonderwijs en over (empirisch) onderzoek van moedertaalonderwijs. We hebben daarbij het accent gelegd op literatuuronderwijs aan leerlingen van 12-15 jaar. Juist over onderwijs aan deze groep blijkt namelijk uit de tot dusver in Nederland gevoerde discussie (voorzover die tenminste in het openbaar wordt gevoerd) weinig informatie beschikbaar te zijn. We hebben aan collega's uit Zweden, Noorwegen en Denemarken gevraagd ons te informeren over hun kennis van moedertaalonderwijs aan 12-15-jarigen, vanwege de traditie van 'basisvorming' in Noord-Europa. In alle drie de landen kent men een (lange) traditie in communaal onderwijs aan leerlingen van ongeveer 7 tot ongeveer 15 jaar. Verder hebben ze alle drie een centraal leerplan. Die leerplannen spelen een belangrijke rol in de discussies over taal- en literatuuronderwijs. Drie van de vier collega's die we op het oog hadden als interviewees zouden we ontmoeten tijdens een bijeenkomst in mei 1989 van het International Mother Tongue Education Network (IMEN) in Tisvildeleje in Denemarken. Een vierde collega bleek vanuit die plaats goed te bereiken. Het was mogelijk enkele gesprekken voor, tijdens en na de IMEN-bijeenkomst te voeren.

Voorafgaand aan het gesprek hebben we onze collega's enige informatie toegestuurd over het onderwijsstelsel in Nederland, en over de plannen voor basisvorming zoals die in mei 1989 bekend waren. Eveneens stuurden we hen een lijst met vragen die betrekking hadden op leerplannen voor en onderzoek en praktijk van literatuuronderwijs. Een Engelse versie van dit artikel is door onze collega's geautoriseerd (te verschijnen).

We hebben hieronder de vergaarde informatie geordend, waarbij we enige aanvullingen uit literatuur hebben aangebracht. Op die literatuur hebben onze collega's ons geattendeerd. We hebben gesproken met Lars-Göran Malmgren (onderzoeker en lerarenopleider aan de universiteit van Lund in Zweden), Jan Nilsson (leraar aan de Albano-school in Landskrona, en collega-onderzoeker van Lars-Göran Malmgren), Sigmund Ongstad (leraar aan een viderägende skole (voortgezet onderwijs) in Lillestrøm, en onderzoeker), en Anne-Marie Söderberg (momenteel lector Deens aan de Handelshögskolan in Kopenhagen).

We willen met dit artikel een bijdrage leveren aan de discussie over de voorgenomen basisvorming in Nederland, door kennis en ervaringen in Scandinavië - met elkaar in verband gebracht - weer te geven en erop te reflecteren vanuit de tot dusver bekende plannen voor basisvorming. Het gaat om ervaringen die verwoord zijn door vier collega's, die zich allen bezig houden of,

recent, hielden met onderzoek naar de praktijk van literatuuronderwijs. Zij maken deel uit van een 'onderzoekstraditie' waarin onderzoek van de praktijk van moedertaalonderwijs als een voorwaarde wordt gezien voor 'echte' onderwijsontwikkeling. Hiermee bedoelen we een onderwijsontwikkeling die een redelijke kans maakt gerealiseerd te worden in overeenstemming met de plannen, omdat bij de implementatie rekening gehouden wordt met de beginsituatie van de onderwijspraktijk. Met name hierom vinden wij het interessant de kennis en opvattingen van deze collega's te benutten in de discussie over ontwikkelingen met betrekking tot moedertaalonderwijs in Nederland, en dan vooral vanuit een oogpunt van innovatie.

2. Zweden

De 'Grundskola' vormt sinds 1962 de basisschool voor leerlingen van 7-16 jaar. Deze 'Grundskola' kent drie fasen: het 'lågstadium' voor kinderen van 7-10, het 'mellanstadium' (10-13) en het 'högstadium' (13-16). In de eerste twee fasen wordt voornamelijk les gegeven door klasseleraren. In de laatste drie jaren van de Grundskola zijn er vakleerkrachten werkzaam.

Het onderwijs in de Grundskola moet gebaseerd zijn op het 'Läroplan Grundskola', een nationaal curriculum. Het eerste leerplan dateert van 1962, daarna is het herhaaldelijk herschreven.

Het leerplan, raamwerk van leerdoelen, vakken, aantallen uren en dergelijke wordt vastgesteld door het parlement. Plaatselijke autoriteiten kunnen initiatieven nemen met betrekking tot ontwikkelingsprojecten.

Men werkt thans met een, aanzienlijk gewijzigd, leerplan dat in 1980 werd ingevoerd. De wijziging zit met name in de overgang van op deelvaardigheden gericht onderwijs naar meer holistisch georiënteerd onderwijs. Het leerplan van 1980 is in 1988 enigszins herzien. Het is de bedoeling een vernieuwd, dat wil zeggen meer gedecentraliseerd leerplan in te voeren per 1991.

In het leerplan 1988 worden voor alle drie de fasen de volgende teksttypen voorgeschreven:

- oude mythen, sagen, fabels en verhalen
- jeugdliteratuur, zowel de klassieke jeugdboeken als eigentijdse
- gedichten, balladen, liedjes, rijmpjes uit de kindercultuur
- de 'klassieken' uit de volwassenenliteratuur
- toneel voor kinderen en volwassenen
- verhalen en gedichten door de kinderen zelf geschreven
- documentatieve teksten, non-fictie en kranten.

Binnen dit veld moeten leraren zoeken naar teksten die

- kinderen complete en plezierige ervaringen verschaffen
- licht werpen op de levensomstandigheden van kinderen en jonge mensen
- kinderen helpen bij het ontdekken van centrale humane en sociale waarden
- bij kunnen dragen aan de discussies over het heden en de toekomst
- kunnen dienen als voorbeeld en bron van inspiratie voor de eigen creativiteit.

Voor elk van de drie fasen wordt dit algemene patroon enigszins verbijzonderd. Voor het høgstadium (13-16 jaar) geldt dat de tekstkeuze vooral inhoudt:

- een brede selectie uit de jeugdliteratuur
- short stories en romans voor volwassenen
- poëzie.

In de Grundskola is de traditie in het lezen van literatuur nog jong. Voorheen lazen leraren - in het beste geval- hardop voor: bijvoorbeeld een hoofdstuk per keer, en dat een paar keer per week. Anderen lazen niet voor. Hun leerlingen mochten - in het gunstigste geval- vrij lezen als ze met hun werk klaar waren. Leerlingen die niet snel werkten, kwamen vrijwel niet aan dat vrije lezen toe.

Werden er al leeslessen gegeven, dan stonden ze vaak laat op de dag op het rooster, of op vrijdagmiddag - nadat er hard gewerkt was -: het laatste uur literatuur. Er werd noch gepraat over het gelezene, noch geschreven. Men vond dat 'de literatuur' zelf het werk moest doen, de leraar moest vooral niet interveniëren.

Onze gesprekspartners hebben de indruk dat de meerderheid van de huidige leraren Zweeds 'traditioneel' les geeft, dat wil zeggen volgens de meer op deelvvaardigheidsonderwijs gerichte leerplannen van 1962 en 1969. In die plannen werden twee soorten lezen onderscheiden:

1. lezen voor het opdoen van informatie: lezen van 'sakprosa', van zakelijke teksten;
2. 'upplevelse läsning' (een nogal moeilijk te vertalen term, 'belevend lezen' komt er wellicht nog het dichtst bij): in deze vorm werd literatuuronderwijs gegeven.

Onze gesprekspartners wijzen erop dat met deze tweedeling 'kennis' (door het lezen van zakelijke teksten) werd losgemaakt van literatuur. Literatuur werd een soort van vrije-tijdsonderwijs/ontspanning, met als doel de interesse in lezen te ontwikkelen en leerlingen te maken tot lezers van jeugdliteratuur. Zij zien deze opvatting als een reactie op een praktijk die tezeer gekenmerkt was door testen en tekstanalyse. Maar uiteindelijk gaat het om een benadering die meer met 'ontspanning' dan met 'onderwijs' te maken heeft. Ze noemen als mogelijke oorzaak van deze nog steeds bestaande traditionele praktijk onder andere de opleiding die de desbetreffende leraren gehad hebben. In Zweden bestond tot voor kort geen verplichting tot nascholing, al was er wel een uitgebreid aanbod aan nascholingscursussen.

Een minderheid van de leraren werkt volgens onze informanten aan het ontwikkelen van literatuuronderwijs volgens het leerplan van 1980. Dat gebeurt vaak in samenwerking met lokale autoriteiten, die veel ontwikkelingsprojecten rond literatuuronderwijs hebben opgezet.

Het huidige plan benadrukt sterk het belang van literatuur als middel om kennis te verkrijgen. Men beseft dat kennis niet ongestraft van gevoelens kan worden gescheiden. Men herontdekte dat literatuur ook kennis bevat: belangrijke kennis over leven, maatschappij, geschiedenis, enzovoort. Voor leren achtte men een of ander gevoel van 'upplevelse' van belang. Men wilde terug naar: ervaringen, emoties, taal. Men wilde het verschil tussen 'kennis' aan de ene kant en 'upplevelse' aan de andere kant opheffen, en men herstelde het (literaire) boek in de klas in ere. Men wilde met de leerlingen boeken lezen, erover praten,

ermee werken. Velerlei experimenten werden uitgevoerd om ervaring op te doen met het werken met literaire teksten. De kloof tussen 'informatie' en 'gevoelens' is in het huidige plan gedicht. De emotionele dimensie wordt gezien als onderdeel van ervaringsleren. De belangrijkste verandering in vergelijking met de voorafgaande curricula is dat het onderwijs zich sterk moet oriënteren op ervaring. Dat laatste houdt ook in dat men niet uitgaat van een canon. In de laatste decennia is er overigens wel een discussie gevoerd over de herinvoering van een canon. Een standaardlijst van belangrijke literaire werken zou in een leerplan voorgeschreven moeten worden. De voorstanders van zo'n canon hebben tot nu toe de strijd verloren.

In het Zweedse onderwijs worden geen standaardtesten afgenomen voor literatuur. De test moedertaal in het negende jaar is verdeeld over diverse onderdelen, voornamelijk de vaardigheden. Bij 'lezen' worden soms gedichten en literaire teksten (een verhaal of novelle gebruikt).

De beoordeling van de centrale test is gestandaardiseerd. Per school moet de hele populatie vervolgens worden ingedeeld op een schaal. De standaardtest is bedoeld voor het verkrijgen van resultaten voor de leraar, niet voor de leerlingen. De leraar kan het gemiddelde resultaat in zijn klas vergelijken met de resultaten van andere klassen in het hele land. Het gaat dus niet om individuele leerlingen. Het resultaat van de hele klas is van belang.

De historische en huidige ontwikkelingen in het literatuuronderwijs zijn en worden onderzocht vanuit verschillende tradities. We noemen hier slechts de belangrijkste thema's en literatuur die als ingang kan dienen voor geïnteresseerden.

Onderzoek naar de receptie van lezers vindt plaats vanaf de jaren zestig. Hansson startte daarmee; hij maakte voor het meten van de receptie gebruik van semantische schalen. Lubbers (1972) introduceerde het gebruik van semantische schalen naar het voorbeeld van Hansson in Nederland. Het huidige receptie-onderzoek vindt plaats aan de universiteit van Linköping. De praktijk van literatuuronderwijs valt niet binnen de scope van het receptie-onderzoek.

Praktijkonderzoek naar de receptie van teksten door leerlingen vindt plaats vanuit de universiteit van Lund. In een netwerk van leraren en onderzoekers wordt onderzoek gedaan naar nieuwe vormen van literatuuronderwijs. Zie voor ingangen tot dit praktijkonderzoek: Delnoy/Van de Ven 1988, Van de Ven 1989, Malmgren/Van de Ven 1989.

Historisch onderzoek naar lezen wordt, vanuit verschillende probleemstellingen, verricht aan de universiteiten van Uppsala, Umeå en Linköping. Thavenius (1989) geeft uitvoerige bibliografische informatie met betrekking tot Deense, Noorse en Zweedse publikaties.

3. Noorwegen

Noorwegen heeft de oudste, meer dan 100 jaar bestaande, 'Folkskole' (Volkschool) ter wereld. Vanaf 1869 is er een vijfjarige leerplicht, door te brengen in de 'Grunnskole' en de 'Megleskole' ('middenschool').

Sinds 1959 bestaat er leerplicht voor leerlingen van 7-15 jaar. In dat jaar werd de negenjarige 'Ungdomsskole' (school voor de jeugd) bij wet vastgelegd en vanaf 1973/1974 ingevoerd.

In de eerste vijf jaar van de Ungdomsskole werken klasseleerkrachten. In de laatste drie jaar geven meestal vakleraren les. De meeste leraren geven 5 of 6 vakken.

Noorwegen kent een centraal vastgesteld leerplan, het Mønsterplan, waarin de doelstellingen voor het onderwijs zijn vastgelegd. De omzetting van de doelstellingen in onderwijsleermateriaal en didactiek behoort tot de vrijheid van leraren. Leraren moeten per leerjaar een plan opstellen waarin ze hun doelen en onderwerpen beschrijven. Ook hier past een relativering: 'moeten' krijgt de interpretatie 'behoren', omdat er geen enkele controle op is. Toch wordt er verwacht dat leraren als bovenstaand handelen. Wijkt een leraar te ver af van die verwachting dan kan hij aangesproken worden door de schoolleiding of ouders, of in de pers bekritiseerd worden.

In (moderne) methoden komen in het algemeen aan de orde in de klassen 7-9: doelen en genres, mondeling en schriftelijk taalgebruik. De nieuwe methoden 'dwingen' tot geïntegreerd werken: bij schrijven en literatuur worden dezelfde genres behandeld.

In het Mønsterplan voor de Ungdomsskole zijn communale doelen voor literatuur geformuleerd. Tot het einde van de jaren vijftig bestond er een voorgeschreven canon. In de jaren zeventig bleek er geen consensus meer te bereiken over de canon. Er worden nu evenwel pogingen ondernomen om weer een canon ingevoerd te krijgen. Het Mønsterplan beperkt zich nu tot formuleringen als: 'Werken uit de wereldliteratuur', 'een fragment uit een werk uit de ... eeuw'. Leerlingen moeten wel een literatuurlijst maken die bestaat uit teksten in beide Noorse talen¹, Deense, Zweedse, IJslandse teksten, en teksten uit andere culturen. Er is sprake van een culturele mix, van een gemeenschappelijke cultuur. Toch houden veel leraren een beperkte canon aan, waarin de traditie van het literatuuronderwijs, in termen van 'de grote werken', weerspiegeld wordt. Als redenen voor het hanteren van een dergelijke canon noemde onze zegsman: er zijn leraren die uit overtuiging een communaal aanbod doen, anderen kiezen voor het gemak van het voortzetten van de traditie.

In de Ungdomsskole (7-16 jaar) wordt traditioneel onderscheid gemaakt tussen 'taal' en 'literatuur'. Een recente publikatie presenteert een didactisch perspectief op het Mønsterplan (Madssen 1987). Deze publikatie gaat uit van een tekstconcept waarbij verschillende vakonderdelen geïntegreerd behandeld worden. Toch worden in de onderwijspraktijk van veel leraren taal en literatuur gescheiden aangeboden.

Nordahl Rolfsen heeft eind vorige eeuw een boek samengesteld, dat teksten bevat van beroemde Noorse auteurs (Rolfsen 1892). Er is een inmiddels 100-jarige traditie dat (alle) leerlingen die teksten lezen, en er 'serius mee omgaan'. Die teksten worden gelezen zonder enige pedagogische omlijsting. Het boek 'voorspelt' wat de leraar gaat doen in de klas. Literatuur betekent voor leerlingen: in je boek met teksten lezen, waarbij de leraar toelichting geeft. In de Ungdomsskole worden de teksten enkel gelezen, niet geanalyseerd. Er wordt veel voorgelezen op school.

Er bestaat een sterke leestradiatie in Noorwegen; veel leerlingen heten dol op literatuur te zijn. Er bestaat eveneens een sterke 'bibliotheektraditie': elke school bezit een goede bibliotheek van de - niet voorgeschreven - canon en van nieuwe boeken.

In het kader van differentiatie kunnen trage lezers op school 'gemakkelijk te lezen boeken' lezen.

Noorwegen heeft volgens onze informant de meest gecentraliseerde examens ter wereld. Aan het eind van de Ungdomsskole, in de negende klas, doen leerlingen examen. Ze krijgen opgelegd of ze voor Engels, Noors of Wiskunde een examen moeten afleggen. Dat varieert van jaar tot jaar. Voor Noors kiezen ze een tekst uit een gegeven aanbod en vervolgens schrijven ze daar een reactie op, in een van de voorgeschreven, van tijd tot tijd wisselende, genres.

Eind jaren '60, begin jaren '70 bestond het zogenaamde censorship bij het examen. De censor was de baas: zij/hij koos uit een lijst van in de drie jaar voor het examen gelezen werken, en stelde die aan de orde. Er heeft een debat plaatsgevonden over deze examenvorm, waaruit de examinatoren als winnaar te voorschijn zijn gekomen. Censors - te vergelijken met gecommiteerden-van-buiten - kregen sindsdien de rol van kennismener van wat er in klassen plaatsvindt. De klasseleraar bepaalt vanaf die tijd meer wat er aan de orde komt op het examen: zij/hij legt aan de censor drie teksten voor, waaruit die er een kan kiezen. Op deze manier is (mede) het accent verlegd van 'de canon' naar de leerlingen.

Ook voor Noorwegen noemen we enkele thema's van onderzoek. Breines (Breines m.flk. 1983) biedt een overzicht van recent vakdidactisch onderzoek. Documentonderzoek naar onderwijsleerplannen en curricula wordt relatief veel gedaan aan verschillende universiteiten. Vooral hoofdvakstudenten zijn uitvoerders van dit type onderzoek. Onderzoek naar de receptie van literatuur bij leerlingen in een teacher-as-researcher-design wordt beschreven door Smidt (1988). Historisch onderzoek naar het vak Noors vindt aan diverse instituten plaats.

4. Denemarken

De Deense 'Folkeskole' telt negen jaar, voor kinderen van 7-16. Er kan een tiende jaar gevolgd worden. Dat tiende jaar is bedoeld voor twee typen leerlingen. Enerzijds leerlingen die na de Folkeskole geen verder onderwijs willen volgen, anderzijds leerlingen die nog wel naar vervolgonderwijs willen gaan, maar die stap nog willen uitstellen.

In de eerste fase wordt gemiddeld zo'n negen uur Deens onderwezen, vanaf klas vier is dat ongeveer zes uur per week. Er wordt frequent lesgegeven in vormen van thematisch(-cursorisch) onderwijs. In het tiende jaar kunnen leerlingen kiezen uit een ruim aanbod aan vakken. Deens is echter verplicht.

Er bestaat een centraal leerplan, dat sterk uitgewerkt is op het niveau van doelstellingen en aangeeft hoe die geïnterpreteerd moeten worden. Hoe leraren in de klas te werk gaan bepalen zij zelf. Leraren zijn verantwoording schuldig aan de ouderraad of het gemeentelijke schoolbestuur. Het Deense onderwijssys-

teem is tot op grote hoogte gedecentraliseerd. Lokale raden kunnen richtlijnen geven aan scholen.

De centrale, officiële doelstellingen zijn bedoeld voor zowel de school als voor het schoolteam. Ze zijn vastgelegd in de schoolwet van 1975 voor de Folkeskole. In de wet is verder vastgelegd dat leraren hun materiaal moeten kiezen in overeenstemming met de wet. Het eerste doel voor de school is geformuleerd als volgt: 'Het onderwijs stelt zich ten doel de leerlingen in staat te stellen hun vaardigheid in en kennis van de taal te ontwikkelen, en hun begrip van gesproken en geschreven Deens te bevorderen'. Verder is aangegeven dat het onderwijs ernaar streeft bij de leerlingen te ontwikkelen: het gevoel voor perspectief, hun wens te lezen en zich te uiten, op basis van ervaring en analyse, het begrijpen en evalueren van oude en nieuwe teksten en andere vormen van expressie.

In het leerplan van 1976 wordt literatuuronderwijs gesplitst in tekstanalyse enerzijds en 'oplevelse' (beleving) anderzijds. Bij tekstanalyse gaat het dan om een min of meer technische taak, bestaande uit het achterhalen van 'de' opbouw en 'de' inhoud van de tekst. Leerboeken bieden teksten aan met vragen, die 'het' tekstbegrip dienen te controleren. Het 'oplevelse' lezen dient leerlingen de kans te geven het persoonlijke en het waardevolle van de tekst te beleven. Hier wordt niet gestuurd, begeleid of geproblematiseerd (Sørensen 1985). De Vereniging voor leraren Deens stelde in een debatboek in 1984 (Jelved & Sørderberg 1984) voor over te gaan tot ervaringsgericht literatuuronderwijs. Niet de literaire tekst, maar de ervaringen en problemen van kinderen moeten uitgangspunt van onderwijs zijn. Literaire teksten zijn in dat onderwijs een belangrijk middel tot inzicht in de eigen situatie, de eigen mogelijkheden en maatschappelijke veranderingen. Tekstanalyse is dan niet langer doel op zich, maar voorwaarde voor het bereiken van dat inzicht. Dat geldt ook voor historische teksten. De analyse daarvan kan kinderen leren afstand te nemen van de eigen onmiddellijke beleving van een tekst en de eigen vanzelfsprekende interpretatie (Jelved 1984, Sørderberg 1984).

Eveneens in 1984 publiceerde een overheidscommissie een voorstel voor het vak Deens aan de Folkeskole: 'Undervisningsvejledning for Folkeskolen' (Onderwijshandleiding voor de Folkeskole; Undervisningsministeriet 1984). In dat voorstel wordt de inhoud van het vak Deens beschreven voor de respectievelijke fasen. Ook zijn er verschillende activiteiten beschreven die centraal kunnen staan bij de diverse vakonderdelen. Als een van de uitgangspunten formuleert de commissie: dat de inhoud van het vak niet een produkt is uit de culturele erfenis dat 'kant en klaar' kan worden overgedragen. Er dient gewerkt te worden met teksten waarmee leerlingen vat krijgen op hun culturele en sociale achtergrond. Verder moeten de gekozen teksten het de leerlingen mogelijk maken hun standpunt te bepalen ten opzichte van wezenlijke aspecten van het bestaan, en het opbouwen van persoonlijke waarden en normen.

Ten aanzien van het tekstonderwijs komt de commissie tot het voorstel leerlingen invloed te laten uitoefenen op de tekstkeuze. Ze moeten daarvoor kennis maken met een scala aan teksten, zowel fictie als non-fictie, zowel literatuur als triviale literatuur, zowel hedendaagse als historische teksten, zowel Deense teksten als teksten uit de andere Scandinavische landen. Inleving, fantasie, analyse en waardering zijn noodzakelijke elementen bij het onderwijs in de basisvaardigheden luisteren, spreken, lezen, kijken en schrijven. Naar onze

interpretatie komt het voorstel van deze commissie enigszins tegemoet aan de kritiek die in de analyse van het leerplan 1976 verwoord werd, maar het neemt de aan die analyse gekoppelde voorstellen slechts gedeeltelijk over. De ervaringen van leerlingen worden niet nadrukkelijk als uitgangspunt van de onderwijsleersituatie genoemd.

De meeste scholen gebruiken het voorstel van deze commissie. Maar er zijn ook leraren die zich baseren op het debatboek.

Over een eventuele invoering van een canon is fel gediscussieerd. Het Ministerie van Onderwijs was voorstander van invoering, veel leraren waren ertegen. Leraren wilden en willen zelf uitmaken welke werken/auteurs tot de literatuur behoren. Het voorstel uit 1984 geeft de bereikte overeenstemming weer: er werd geen canon ingevoerd. Men vindt het belangrijk dat niet alleen teksten van 'excellente auteurs' aangeboden worden, opdat leerlingen de gelegenheid krijgen hun eigen evaluatie-criteria te ontwikkelen.

In de Folkeskole (7-16 jaar) is het schoolvak Deens niet gesplitst in taal en literatuur, maar staat het als één vak op het rooster. Deens wordt geïntegreerd met andere vakken aangeboden. Scholen zijn vrij zelf uit te maken welke leraren met welke specialisaties ze benoemen in de hogere leerjaren.

Literatuur wordt van oudsher geïntegreerd met taalonderwijs. Tekstanalyse en tekstproductie, mondeling en schriftelijk werk moeten geïntegreerd zijn. Die eis geldt voor alle klassen gedurende het gehele onderwijs.

Een klasseleerkracht zorgt voor het onderwijs in alle onderdelen van Deens. Tot aan klas zeven wordt er in het geheel niet gedifferentieerd naar niveau.

Historische teksten worden in het gehele curriculum aangeboden. Men begint in klas 1 of 2 met sprookjes en delen van IJslandse sagen. Fictie is een centraal onderdeel van het onderwijs in het Deens. Nogal wat schoolboeken representeren een breed tekstconcept. Voor 1969 was de methode buitengewoon belangrijk. Recentelijk neemt het belang af, omdat leraren veel teksten uit kranten en tijdschriften gebruiken. In de discussie over het invoeren van een canon is door de overheid onder andere als argument gebruikt dat leerlingen 'niet alleen maar kopieën voor hun neus moeten krijgen', maar een 'echt' boek.

In de afgelopen 10-15 jaar is er een ontwikkeling waar te nemen in de praktijk naar een sterkere oriëntatie op interesses van leerlingen, en op hun culturele en sociale achtergrond. Ervaringen van leerlingen worden opgevat als productieve factor in het onderwijsleerproces. De stappen die zijn gezet, zijn niet erg groot. Ook nu nog krijgen leerlingen teksten en opdrachten voorgeschoteld die twintig jaar geleden ook al verstrekt werden. In relatie tot achtergronden van leerlingen worden teksten nog vaak heel beperkt besproken. Dat heeft er ook mee te maken dat er vaak een grote afstand is tussen leerlingen en tekst.

In 1984 heeft de Dansklærerforeningen een boek gepubliceerd met zowel fictionele als non-fictionele teksten. Het voornaamste doel van deze methode is het onderwijs in teksttypen en tekstanalyse. Het boek is bestemd voor de klassen 7-9, voor 13-16-jarigen. Het wordt gebruikt bij de behandeling van de stof in perioden, thema's en motieven.

In het onderwijs wordt benadrukt dat het lezen van fictie een waardevolle activiteit is, dat gebeurt vanaf de eerste klas. Men beperkt zich niet tot Deense teksten, ook Noorse en Zweedse komen aan de orde. Leerlingen hoeven geen Zweeds en Noors te kunnen spreken, ze worden wel geacht die teksten in die

talen te lezen en te begrijpen. In de schoolboeken staan relatief veel teksten uit de wereldliteratuur. Het doel dat men daarmee nastreeft is intercultureel begrip kweken en versterken, een doel dat overigens ook nastrevenswaardig wordt geacht ten aanzien van de culturen van allochtone leerlingen. De Dansklærerforeningen publiceerde in dit verband onder meer een bundel met vertaalde Turkse verhalen.

Vanaf het begin van het onderwijs worden fictionele en informatieve teksten geïntegreerd behandeld. Men doet dat mede om leerlingen uit milieus waarin het lezen van literaire teksten geen dagelijkse praktijk is, de ervaring te geven dat literatuur 'normaal' is en niet iets elitaire.

Leerlingen hebben gelegenheid vrij te lezen op school in zogenaamde bibliotheek-lessen. De snelle leerlingen kunnen nogal eens vrij lezen als ze hun taak af hebben.

In het negende jaar wordt er een centraal examen afgenomen. Deens is voor alle leerlingen een verplicht examenvak; het wordt op één niveau afgenomen. Het examen bestaat uit twee schriftelijke toetsen (spelling, interpunctie en opstel) en een mondeling examen. Het laatste omvat een tekstanalyse en discussie over de tekst. Voor die discussie wordt aan het begin van het examen een context gecreëerd. Dat kan een sociale of bijvoorbeeld ideologische context zijn. Voor analyse en bespreking komen verschillende soorten teksten in aanmerking, onder andere gedicht, short story, een fragment uit een roman of een informatieve tekst als een advertentie of krantartikel. De leraar kiest de teksten, en bepaalt welke analyse uitgevoerd moet worden. De teksten moeten betrekking hebben op een thema dat in de klas besproken is. Tussen de teksten moet een verband bestaan, bijvoorbeeld een thematisch of een chronologisch verband. Beoordeling van de prestaties van de leerlingen vindt plaats door de leraar, plus een leraar die van buiten de school komt.

De examenresultaten worden geanalyseerd door het Pedagogisch Instituut. De kloof tussen de beste lezers en slechte lezers blijkt in de loop der jaren groter te zijn geworden: de goede lezers worden steeds beter.

De Deense onderzoekstraditie met betrekking tot literatuuronderwijs is nog jong. Recent onderzoek naar de praktijk van literatuuronderwijs wordt beschreven in Söderberg (Söderberg 1985, 1988). Verder wordt er historisch gericht onderzoek gedaan; voor zover wij weten, is dat niet gericht op de leerlingenpopulatie 12-15-jarigen.

5. Discussie

5.1. Overeenkomsten tussen de Scandinavische landen

Een bespreking van overeenkomsten tussen de drie landen loopt gemakkelijk het gevaar sterk te generaliseren. We hebben immers maar met één (Noorwegen, Denemarken) of twee (Zweden) deskundigen per land gesproken en we hebben ook geen systematische literatuurstudie verricht. In onze vergelijking letten we met name op punten die van belang kunnen zijn voor de discussie over literatuuronderwijs aan leerlingen van 12-15 jaar in Nederland.

We bespeuren de volgende overeenkomsten:

1. *Leerplannen en examens.* Zweden, Noorwegen en Denemarken kennen centrale leerplannen en centrale examens (aan het einde van de 9e klas). Er zijn evenwel verschillen in gedetailleerdheid van de leerplannen. Zweden en Denemarken hebben een gedetailleerder leerplan dan Noorwegen. 'Zweden' formuleert hoofdmomenten en doelen, 'Denemarken' doelstellingen en interpretaties op het niveau van de school en het schoolteam. 'Noorwegen' beperkt zich tot doelstellingen. Het Zweedse leerplan lijkt sinds 1962 in globaler termen te zijn geformuleerd, terwijl tegelijkertijd de aandacht voor literatuur is toegenomen en preciezer geformuleerd.

Opmerkelijk vinden we dat in Denemarken de meeste scholen ervoor gekozen hebben een voorstel voor het vak Deens te gebruiken, dat uitgewerkt is door een overheidscommissie en waarin de inhoud van het vak en diverse activiteiten beschreven zijn, een beschrijving die uiteraard gebaseerd is op het leerplan. We leiden hieruit af dat leraren in het algemeen instemmen met het leerplan. Voor eventuele veranderingen in het leerplan lijkt ons dat een belangrijk uitgangspunt. Interessant in dit verband is het ontbreken van een canon. Het Ministerie van Onderwijs heeft zich een fervent voorstander getoond van een canon, maar leraren hebben zich hevig verzet tegen invoering daarvan.

Een discussie over herinvoering van een canon is in de drie landen recentelijk gevoerd. Tot dusver hebben de voorstanders ervan aan het kortste eind getrokken. De discussie lijkt evenwel slechts tijdelijk onderbroken.

De kloof tussen de retoriek in het leerplan en de praktijk in de klas lijkt uitgedrukt te kunnen worden in een tijdseenheid: ongeveer twintig tot dertig jaar. Veel Zweedse leraren werkten in 1989 meer in overeenstemming met het leerplan van 1962 en 1969, dan dat van 1980. Deens onderzoek laat zien dat recent gebruikte teksten en opdrachten ook al twintig jaar geleden gebruikt werden (Søderberg 1988). Bij dat onderzoek naar de praktijk van literatuuronderwijs is socialisatie een factor gebleken die de wijze van receptie van teksten voor een belangrijk deel bepaalt.

De kloof kan ook worden geformuleerd in termen van traditie: de traditie van het oude gymnasium (literatuurhistorie, canon, tekstanalyse) is bij de invoering van comprehensive onderwijs 'doorgedrongen' in de hoogste klassen van het nieuwe type onderwijs (12-15). Ondanks andersluidende leerplannen blijkt die traditie maar moeizaam en langzaam te wijken. Onze gesprekspartners wijzen hierbij op het belang van herziening van de lerarenopleiding en van (verplichte) nascholing.

2. *Opvattingen.* De opvattingen over literatuuronderwijs (12-15) gaan in de richting van vakkenintegratie en van een holistische benadering van moedertaalonderwijs, waarin literaire teksten naast niet-literaire teksten worden beschouwd als bron voor het opdoen van kennis en inzicht over individu en maatschappij (in heden en verleden). Door leraren en didactici wordt het onderwijs in een canon afgewezen, omdat een voor ieder geldende canon voorbij gaat aan factoren die bij tekstkeuze een rol zouden moeten spelen, zoals de leerlingen, de klas, de onderwijsactiviteiten waarop de tekst zou moeten aansluiten, de richting die men met nieuwe activiteiten in wil slaan.

Men kiest integendeel voor vormen van ervaringsgericht leren. Men wenst namelijk literatuur niet als 'elitair' te presenteren, maar als een voor ieder toegankelijk en bruikbaar corpus aan teksten. Het (her)invoeren van een canon vergroot de kloof tussen retoriek en praktijk, als men tenminste wil dat literatuuronderwijs ertoe bijdraagt dat literatuur betekenis krijgt voor leerlingen (vergelijk Thavenius 1987).

3. *Onderwijspraktijk.* In de praktijk blijkt literatuuronderwijs te zeer 'gestuurd' door de leraar. Dat leidt tot een onbedoelde sociale differentiatie in de klas-se-interactie, wat haaks staat op de doelen van communaal onderwijs. De sturing door de leraar leidt ook tot een inperking van de mogelijke interpretaties van teksten. Dat staat haaks op de doelstelling van lezersgericht literatuuronderwijs.
4. Men hecht in alle drie de landen belang aan *onderzoek* van (literatuur) onderwijs. De geschiedenis van taal- en literatuuronderwijs is een belangrijk onderzoeksthema. Verder is en wordt onderzoek verricht naar de praktijk van literatuuronderwijs. Het betreft hier ook empirisch-interpretatief onderzoek en vormen van actie-onderzoek, waarbij leraar en onderzoeker samen onderwijs plannen, observeren, analyseren. Er zijn ook onderzoeksprojecten te noemen in een 'teacher-as-researcher' design (bijvoorbeeld Smidt 1988).

5.2. Vergelijking met tendensen in Nederland.

In de drie landen blijkt dat opvattingen over literatuuronderwijs en de vormgeving daarvan onderwerp zijn van politieke en publieke discussie en besluitvorming. Die discussie begint ook in Nederland weer op gang te komen. In die discussie zal het in elk geval ook gaan over het al dan niet invoeren van een canon (Kamer 1989).

Net als in de besproken Scandinavische landen bestaat in Nederland een retoriek in de richting van lezersgericht literatuuronderwijs. Naar onze inschatting onderscheidt die zich nadrukkelijk van de Scandinavische. Voor het basisonderwijs kennen we de opvattingen van het project 'Werken met boeken'. Het bijbrengen van 'leesplezier' is daarvan het belangrijkste doel (Werts & De Zanger 1986). Verschil is dat het in Scandinavië meer gaat om het opdoen van kennis uit literaire teksten.

Voor het Nederlandse voortgezet onderwijs pleit onder meer Dirksen (1989) voor 'reader response' onderwijs. De school biedt de leerlingen allerlei mogelijkheden hun verstandelijke vermogens te ontwikkelen. Lezersgericht literatuuronderwijs biedt leerlingen de kans zich ook op het emotionele vlak te ontplooiën, door ze in de gelegenheid te stellen hun gevoelens te herkennen en te verwoorden. In de Scandinavische opvatting pleit men nadrukkelijk voor een *combinatie* van gevoel en verstand als voorwaarde voor het verwerven van kennis en inzicht. Dirksen pleit voor lezersgericht literatuuronderwijs vanwege de interesse die leerlingen hebben voor zichzelf, voor de eigen persoon, de eigen ontwikkeling. De Scandinavische opvatting ziet receptie van teksten functioneren bij het opdoen van kennis van en inzicht in individu én maatschappij.

Een derde verschil betreft de tekstkeuze. In de Scandinavische landen ziet men literaire teksten als onderdeel van een breed tekstaanbod. In de Nederlandse retoriek gaat het vooral om de receptie van literaire teksten.

Ten slotte: ook in Nederland klinkt de roep om een betere opleiding op het terrein van de literatuurdidactiek (zie Overmaat/Janssen 1989). In een eventuele basisvorming zullen veel leraren, vooral uit het huidige LBO, literatuuronderwijs moeten geven. Dat is voor hen een onbekend terrein. Dat onderwijs geldt dan leerlingengroepen die daar evenmin mee vertrouwd zijn.

5.3. Aanbevelingen

Een eerst verkenning van de situatie in Scandinavië brengt ons tot de volgende aanbevelingen:

1. Je kunt nog zulke prachtige plannen maken, als je niet (verplicht?) naschoolt, blijven veel leraren vooral doen wat ze in hun opleiding geleerd hebben. Zeker in het perspectief van literatuuronderwijs voor *alle* leerlingen van 12-15, zou (na)scholing een belangrijk thema moeten zijn. Uit onderzoek in Zweden (Linnér 1984) en Denemarken (Søderberg 1988) blijkt immers hoezeer een leraar (soms zelfs ongewild) de receptie van de leerlingen stuurt.
2. Leerplanontwikkeling, opleiding en nascholing vragen om onderzoek van (bestaande) praktijken: actie-onderzoek, observatie-onderzoek en historisch onderzoek. Onderzoek van de praktijk blijkt noodzakelijk om daarop een realistische vernieuwing te kunnen funderen. Dat is een andere vernieuwing dan die waarbij de plannen misschien wel prachtig zijn, maar waarbij het systeem, de leraren, en/of de leerlingen 'helaas' niet bij machte (willen) zijn de plannen uit te voeren. 'Teacher-as-researcher' (ontwikkelings)onderzoek lijkt een aanpak die veel perspectief biedt. Onze aanbeveling is deze strategie te volgen bij ontwikkelingsonderzoek naar literatuuronderwijs, en daarbij gebruik te maken van de ervaringen die in Zweden en Noorwegen zijn opgedaan.
3. Het bovenstaande moet vooral ook worden gezien tegen het licht van literatuuronderwijs aan 12-15-jarigen in een heterogene onderwijssetting. Verhoudingsgewijs weet men daar in Scandinavië minder van dan van literatuuronderwijs aan leerlingen van 16-18. Dat heeft te maken met de traditie van literatuuronderwijs in het gymnasium. Men heeft ervaren hoe de tradities van vroegere onderwijstypen doorwerken in nieuwe. Voor Nederland zou dat kunnen betekenen dat de 'traditie' van leesplezier vanuit het basisonderwijs 'botst' met de meer canonische opvatting die nu geldt voor de bovenbouw mavo-havo-vwo, of met de teksttraditie van het LBO. Inzicht in die tradities is een belangrijk element van nascholing. Inzicht verkrijgt men door historisch onderzoek naar die tradities. Maar men moet ook weten hoe die tradities doorwerken in de praktijk. Het Noorse voorbeeld leert, dat na negen jaar onderwijs in heterogene klassen er toch behoefte bestaat aan verschillende curricula voor literatuuronderwijs in het vervolgonderwijs, vanwege gepericipeerde verschillen in leesmotivatie van leerlingen.

Nijmegen, november 1990.

Noten

1. In de Deens-Noorse staat was Deens de standaardtaal. Na de losmaking van Denemarken zijn er in Noorwegen twee schrijftalen ontwikkeld. De ene taal is Nynorsk (letterlijk: Nieuwnoors), een op belangrijke Noorse dialecten gebaseerde taal, nu gebruikt door een kleine 20% van de bevolking. De andere is Bokmål (letterlijk: boektaal), een Noorse variant van het Deens, nu door 80% van de Noren gebruikt. In 1889 zijn beide talen bij wet geaccepteerd.

Bibliografie

- Breines, I., K. Einar Eriksen & S. Ongstad (red) (1983). *Fag og Forskning. Skoleforskning i humanistiske fag*. Oslo etc.: Universitetsforlaget.
- Delnoy, R. & P-H. van de Ven (1988). Jeugdboeken in een klas in Zweden. Kijken naar moedertaalonderwijs, in een internationaal verband. In: *Moer* 6, 32-40.
- Dirksen, J. (1989). Reader response criticism: onderwijs in het boeiendst denkbare onderwerp. In: *Levende Talen* 446, 749-756.
- Jelved, M. (1984). Litterære tekster i skolen. In: *Jelved/Søderberg*, 100-117.
- Jelved, M. & A-M. Søderberg (red.) (1984). Det er Dansk! Læseplan och hverdag. Dansk lærerforening.
- Kamer, A. (1989). Literatuuronderwijs in restauratie. In: *SLO-VOX* 13 ,5, 27-28).
- Linnér, B. (1984). *Litteratur och undervisning. Om Litteraturläsningens institutionella villkor*. Malmö: Liber.
- Lubbers, G. (1972). Semantische schalen ten behoeve van poëzie (litteratuur)-onderwijs. In: *Levende Talen* 292, 466-483.
- Madssen, K-A. (red.) (1987). Metodiske oppleg til fagplanen i norsk. *LNU Skrifserien* nr. 37.1
- Malmgren, L-G. & P-H. van de Ven (1989). *Reading literature in Comprehensive school (age 11-13). A speculative analysis of two events*. Occasional papers in Mother Tongue Education 1. Enschede: VALO-M.
- Overmaat, M. & T. Janssen (1989). Literatuurdidactiek in de knel. In: *Spiegel* 7, 2, 11-22.
- Rolfesen, N. (1892). *Laesebog for folkeskolen*. 1 del, Kristiania.
- Smidt, J. (1988). *Seks lesere på skolen - hva de søkte, hva de fant. En empirisk studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Trondheim: universitet (diss.)
- Søderberg, A-M, (1984). Tekst, historie og erfaring. Faglig-pædagogiske tendenser i danskundervisningen. In: *Jelved/Søderberg*, 134-151.
- Søderberg, A-M (1985). *Textlæsning i gymnasiet - i fagdidaktisk perspektiv*. Københavns Universitet.
- Søderberg, A-M. (1988). Reading texts: speech in an echo chamber. A study of text analysis in the high school. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 32, 183-199.
- Sørensen, B.(1985). Texten och läsaren. In: *Thavenius/Lewan*, 142-167.

- Thavenius, J. (1987). *Kulturens svarta håll*. Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag.
- Thavenius, J. (1989). *Litteraturundervisningen i Sverige 1800-1950. En bibliografi*. Stockholm/Stehag: Symposion Bokförlag.
- Thavenius, J. & B. Lewan (red.) (1985). *Läsningar. Om litteraturun och läsaren*. Göteborg: Akademilitteratur AB.
- Ven, P.-H. van de (1989). Historische aspecten van literatuuronderwijs en de crisis in de humaniora; impressies van en rond een conferentie. In: *Spiegel* 7, 1, 57-74.
- Werts, M. & J. de Zanger (1986). *Werken met boeken in de basisschool Groei-boek*. SLO Enschede.