

De thematische literatuurlijst in 5-atheneum

Samenvatting¹

In dit artikel zal ik de bevindingen geven van het onderzoek dat ik in het kader van de verdiepfingsfase van de Universitaire Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen verrichtte. Het betreft een analyse van de oorzaken van de onbevredigende resultaten van leerlingen in 5-atheneum op het Rölíngcollege in Groningen op het gebied van thematisch lezen voor de eindexamenlijst. Leerlingen blijken onvoldoende toegerust te zijn om zelfstandig een klein letterkundig onderzoekje te verrichten. Hoofdoorzaak daarvan is het feit dat de lessen weinig procesgericht zijn. In de toekomst zal het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het atheneum dan ook een proces- en probleemgericht karakter moeten krijgen.

1. Inleiding

Tijdens mijn stage aan het Rölíngcollege in Groningen (schooljaar '90/'91), een scholengemeenschap voor mavo, havo en atheneum, heb ik onderzoek verricht naar de oorzaken van de problemen die leerlingen in atheneum-5 (hierna: a5) ondervinden bij het uitvoeren van opdrachten over de thematische literatuurlijst die zij voor hun eindexamen dienen samen te stellen. Op verzoek van de docente in deze klas heb ik deze problematiek onderwerp van mijn afstudeeronderzoek gemaakt. In het studiejaar '90/'91 sprak zij regelmatig haar onvrede uit over de matige prestaties van haar leerlingen.

De ontevredenheid van de docente betrof met name de oppervlakkigheid van de produkten die de leerlingen afleverden. Voor genoemde klas ging het daarbij om het schrijven van een werkstuk over een boekenlijstthema en een mondeling tentamen. Het probleem bleek jaarlijks terug te keren en zich uit te strekken tot in atheneum-6.

Omdat over de oorzaken alleen wat te speculeren viel, ben ik ertoe overgegaan het fenomeen 'thematisch lezen' in a5 te onderzoeken. Omdat het om een jaarlijks terugkerend probleem gaat, was het mogelijk deze klas als exemplarisch voor de bovenbouw van het atheneum te beschouwen. De beperkte tijd die ik voor het uitvoeren van dit onderzoek had, maakte het mij immers onmogelijk het literatuuronderwijs in a4 en a6 bij mijn analyse te betrekken.

De 'thematische leeslijst' op het Rölíngcollege is specifiek voor de atheneumafdeling. Van leerlingen in a5 en a6 wordt verwacht dat zij 24 literaire werken lezen en rangschikken in thema's. Een thema beslaat vier werken. Aanvankelijk werd met een thema een viertal boeken bedoeld met hetzelfde grondthema. Maar

leerlingen vatten een thema ook op als een auteur, een literaire stroming, een genre en ook wel als een in het oog springend motief. Op het eindexamen worden leerlingen in een sessie van een half uur over deze literatuurlijst getoetst. De belangrijkste vragen die dan aan de orde komen zijn: "waarom heb je dit boek bij dat thema ondergebracht?", "hoe komt dit thema in de verschillende boeken voor?", "wat zijn de overeenkomsten en wat de verschillen in de benadering van het thema in deze boeken?"

Bovenstaande vragen vormen in a5 ook de richtlijnen voor het te schrijven werkstuk. Het vergelijken van de boeken vormt de belangrijkste activiteit van leerlingen bij het lezen voor de lijst. Juist over dit vergelijken sprak de docente haar onvrede uit: "leerlingen komen vaak niet verder dan het navertellen van de verschillende inhouds."

2. Probleemstelling

Op grond van deze eerste inventarisatie van de problematiek met betrekking tot thematisch lezen, formuleerde ik de volgende probleemstelling:

Hoe kan het literatuuronderwijs in atheneum 5 zodanig worden verbeterd dat de leerlingen opdrachten die zij in het kader van de thematische literatuurlijst moeten verrichten, tot een voor de docent bevredigend resultaat kunnen brengen?

Aan deze probleemstelling liggen twee vragen ten grondslag, die samenhangen met twee fasen in dit onderzoek. De eerste fase is die waarin het probleem verhelderd wordt en waarin de oorzaken van de onbevredigende resultaten van de leerlingen inzake thematisch lezen worden opgespoord. De tweede fase is die waarin naar een oplossing voor het probleem wordt gezocht.

Deze twee vragen luiden:

- 1) Wat zijn de oorzaken van de teleurstellende prestaties van de leerlingen uit a5 bij het uitvoeren van opdrachten die betrekking hebben op de thematische leeslijst?
- 2) Welke handvatten worden aangereikt opdat leerlingen zelfstandig een opdracht met betrekking tot de thematische leeslijst kunnen uitvoeren waarvan het resultaat voldoet aan de doelstellingen en eindtermen van hun docente?

Gezien de omvang van de fase van probleemverheldering en de mij beschikbare tijd, lag de nadruk op het verhelderen van het probleem en daarmee op de eerste vraag. Voor de oplossing van het probleem heb ik wel het spoor uitgezet.

3. Onderzoekopzet

Voor de analyse van de problematiek van thematisch lezen in a5, leken mij de volgende drie componenten van belang: het literatuuronderwijs in a5, de doelstel-

lingen en eisen van de docente en de werkwijze en de resultaten van de leerlingen. Ik heb deze drie componenten eerst afzonderlijk bestudeerd, en de resultaten daarvan naast elkaar gelegd.

Het literatuuronderwijs zoals dat in a5 gedurende het schooljaar '90/'91 werd gegeven, heb ik zo gedetailleerd mogelijk beschreven op basis van lesobservaties tijdens mijn stageperiode². De verschillende literatuuronderdelen die de docente (steeds in blokken van ± 12 lessen gaf) heb ik beschreven naar leerstof, leermiddelen, vorm en evaluatie, aansluiting bij de leeslijst en nagestreefde doelstellingen.

De beschrijving van de in het literatuuronderwijs nagestreefde doelen is in het kader van dit onderzoek het belangrijkste aspect van deze component. In een volgend stadium heb ik namelijk de door de docente gewenste doelstellingen in kaart gebracht. Het uiteindelijke doel was de nagestreefde doelen als een mal over de gewenste doelstellingen te leggen om eventuele lacunes in het onderwijsaanbod op te sporen.

Het onderzoek naar leerlingen viel uiteen in twee delen: een analyse van de werkwijze en de opvattingen van de leerlingen over de thematische leeslijst en een analyse van de resultaten die zij boeken voor opdrachten over de leeslijst. Het eerste deel heb ik onderzocht door vier leerlingen uit a5 te interviewen en een enquête in de klas af te nemen. In de interviews vroeg ik de leerlingen te beschrijven wat ze achtereenvolgens deden als ze een opdracht voor de literatuurlijst uitvoerden, welke stappen daarvan ze moeilijk/makkelijk vonden en waarom, wat ze wel/niet hadden gehad aan de verschillende lesblokken literatuur en wat ze graag anders, meer of beter behandeld wilden hebben in de lessen.

De interviews waren bedoeld om kwalitatieve informatie te verkrijgen over de leerlingen; zij zouden zo een meer prominente plaats in mijn onderzoek krijgen. Daarnaast heb ik de informatie uit de interviews gebruikt om de enquête op te stellen. De enquête moest kwantitatieve informatie toevoegen aan de gegevens die ik uit de interviews betrok. De interviews geven immers een indruk van een select aantal leerlingen. Ik wilde ook een beeld van de hele klas krijgen.

In de enquête kwamen dezelfde zaken aan de orde als in de interviews. Op een vierpuntsschaal konden leerlingen aangeven of en wanneer ze informatie over een gelezen werk opzoeken, of ze aantekeningen maken over de verschillen en overeenkomsten tussen boeken, over de mate waarin ze zich verdiepen in een thema. Ook vroeg ik hen aan te geven welke aspecten van lezen ze moeilijk vinden, waarop ze letten bij het vergelijken van boeken, welke vragen ze verwachten op het mondeling tentamen. Bij deze soort vragen konden de leerlingen kiezen uit een viertal antwoordmogelijkheden. Tot slot heb ik hen gevraagd aan de hand van een lijst mogelijkheden aan te kruisen welke secundaire bronnen ze gebruiken.

De resultaten van de leerlingen inzake thematisch (= vergelijkend lezen) heb ik bestudeerd aan de hand van 8 werkstukken over een thema en de aantekeningen van 35 door mij bijgezet mondelinge tentamens aan het einde van het jaar. Van de mondelinge tentamens heb ik een aantal bandopnames gemaakt, die ik heb

gebruikt om te controleren of de aantekeningen een goede weergave van de gesprekken vormden.

4. Resultaten

Hierna zal ik de resultaten van mijn onderzoek weergeven. Ik zal eerst een schets van het literatuuronderwijs in a5 geven. Daarna zal ik aan de hand van nagestreefde en gewenste doelstellingen laten zien welke lacunes het onderwijsaanbod vertoont. Ik zal een en ander ondersteunen met gegevens uit mijn analyse van de werkwijze en opvattingen van de leerlingen. Hieruit zal dan een aantal 'hete hangijzers' naar voren komen, die ik aan het slot van deze paragraaf presenter.

4.1. Het literatuuronderwijs

In dit artikel laat ik de volledige beschrijving van het gegeven literatuuronderwijs achterwege. Om toch een kader te scheppen, geef ik hieronder in een schema weer hoe dat literatuuronderwijs in het schooljaar '90/'91 was ingericht.

Lesblok 1:	project:	"Zeggen wie je bent", ± 8 lessen in augustus.
	methode:	werkboek "Zeggen wie je bent" van Riagg Groningen en VU.
	doel:	verband leggen tussen literatuur en eigen ervaring.
	leerstof:	enkele termen uit het begrippenapparaat; emotivistische waarde-oordelen.
	evaluatie:	enquête over houding ten opzichte van literatuur en eigen beleefwereld.
Lesblok 2:	'Waarde-oordelen', ± 12 lessen in september en oktober.	
	methode:	Jan Fontijn, <i>Ik heb al een boek</i> , hoofdstuk 11.
	doel:	beoordelen van literatuur/lectuur.
	leerstof:	verschillende soorten argumenten; onderscheid literatuur/lectuur.
	evaluatie:	schrijven van een recensie over een roman.
Lesblok 3:	Lessenserie over de thema's 'liefde en oorlog'.	
	methode:	hoorcolleges, aangevuld met eigen stencils.
	doel:	ondersteuning lezen voor de lijst.
	leerstof:	liefde- motieven binnen dit thema.
		oorlog- literatuurgeschiedenis over ontluisterend proza; verschillende wijzen waarop WOII in literatuur is verwerkt.
	evaluatie:	werkstuk over een thema.

- Lesblok 4:** Literatuurgeschiedenis, ± 20 lessen vanaf februari.
- | | |
|------------|---|
| methode: | Piet Calis, <i>Onze literatuur tot 1916</i> . |
| doel: | kennis van de literatuurgeschiedenis. |
| leerstof: | stromingen, auteurs en genres in de periode Romantiek tot en met Naturalisme. |
| evaluatie: | proefwerk. |
- Lesblok 5:** Verhaalanalyse, ± 20 lessen vanaf maart.
- | | |
|------------|--|
| methode: | Jan Fontijn, <i>Ik heb al een boek</i> , m.u.v. hoofdstuk 11. |
| doel: | leren hanteren van analysemodel. |
| leerstof: | literair-wetenschappelijk begrippenapparaat:
- perspectief, spanning, tijd, moraal, personage, stijl. |
| evaluatie: | analyse van een kort verhaal. |
-

De verschillende lesblokken zijn weinig procesgericht. De leerlingen krijgen veel kennis aangeboden en zeer uitvoerige instructies bij de uit te voeren leesopdrachten. In die instructies wordt uitvoerig stil gestaan bij de vraag "hoe moet het eindprodukt eruit zien, aan welke eisen moet het voldoen?". De vraag hoe leerlingen een en ander moeten aanpakken, welke stappen ze achtereenvolgens het beste kunnen doorlopen, welke problemen ze tegen kunnen komen, hoe ze die op kunnen lossen - kortom, aandacht voor het proces - blijft achterwege. Dit blijkt ook uit het feit dat er in de lessen nauwelijks wordt geoefend met thematisch lezen. Het lesblok over de thema's 'oorlog en liefde' wordt afgesloten met een opdracht waarbij de leerlingen zelfstandig een thema moeten onderzoeken. Maar in de daaraan voorafgaande lessen wordt kennis over beide thema's overgedragen en wordt het verrichten van onderzoek voor zo'n werkstuk en het daadwerkelijke produceren ervan niet aan de orde gesteld. Het werkstuk is ook geen vorm van oefening, omdat het tegelijk een vorm van evaluatie is.

Het verband tussen de lesblokken en de thematische literatuurlijst is steeds impliciet aan de orde. Alleen in het lesblok over de thema's 'oorlog en liefde' wordt een rechtstreeks verband tussen de lessen en de thematische leeslijst gelegd. Bij de andere lesblokken vertelt de docente wel hoe het geleerde van pas kan komen bij het lezen voor de lijst, maar van concrete toepassing, in de vorm van een oefening, is geen sprake.

4.2. Nagestreefde en gewenste doelstellingen

Op grond van de uitgebreide beschrijving van het literatuuronderwijs (waarvan het schema in §4.1. een overzicht geeft), kon ik de in de loop van het schooljaar nagestreefde doelstellingen op het gebied van literatuuronderwijs formuleren. Ik heb deze doelstellingen geformuleerd in de termen van de Subcommissie Litera-

tuurdidactiek zoals verwoord in hun pre-advies *Inzake het literatuuronderwijs binnen het eindexamenprogramma havo/vwo*. De lijst doelstellingen die de subcommissie aan het einde van haar advies presenteert, is mijns inziens volledig. Ik heb deze lijst ook gebruikt om de gewenste doelstellingen van de docente, zoals die uit het interview dat ik haar afnam naar voren kwamen, weer te geven. Door de twee lijsten die ik toen kreeg over elkaar te leggen, werden lacunes in het onderwijsaanbod zichtbaar.

In het onderwijs werden veel doelstellingen nagestreefd, ook een groot aantal dat niet voorkomt op de lijst 'gewenste doelstellingen'. De lijst hieronder geeft de door de docente gewenste doelstellingen weer; alle met een * gemerkte doelstellingen werden in het onderwijs nagestreefd.

- *1) De leerling geeft er blijk van haar persoonlijke perceptie van een tekst te uiten door verband te leggen tussen haar eigen gewaarwordingen en de daarvoor verantwoordelijke eigenschappen van de tekst.
- *2) De leerling geeft er blijk van teksten te kunnen onderscheiden, op grond waarvan tijdvakken en stromingen getypeerd kunnen worden. (bijv. door van gegeven teksten te zeggen tot welk(e) tijdvak/stroming zij behoren, of door van tijdvakken/stromingen kenmerkende eigenschappen te noemen of aan te wijzen).
- *3) De leerling toont inzicht in het instrumentarium van de prozaschrijver (de verhouding verhaal en werkelijkheid, de onderscheiden prozagenres, wijzen van vertellen: opbouw, stijl, woordgebruik, verteltijd/vertelde tijd, hantering van tijd en ruimte).
- *4) De leerling geeft er blijk van het wel of niet 'overkomen' van een tekst te kunnen verklaren (bv. door beslissende kenmerken te noemen of aan te wijzen van één of meer factoren in het communicatieproces).
- *5) De leerling geeft blijk van inzicht in teksten van uiteenlopende soort, bv. door interpretatie- of conclusievragen te beantwoorden waarop het antwoord afhangt van genre-specifieke eigenschappen, met name door:
 - het thema te bepalen,
 - overeenkomsten en verschillen naar vorm en inhoud met andere gegeven teksten te noemen,
 - functies van personages in relatie tot het thema te onderscheiden,
 - functies van symbolen in relatie tot het thema te onderscheiden.
- *6) De leerling geeft blijk van inzicht in teksten van uiteenlopende achtergronden (tijdvakken/stromingen), bv. door interpretatie- of conclusievragen te beantwoorden waarop het antwoord afhangt van achtergrondspecifieke teksteigenschappen, met name:
 - het thema verklaren uit of tegen de historische achtergrond
 - verbanden tussen vormaspecten, inhoudsaspecten en socioculturele achtergrond aan te geven.
- 7) De leerling blijkt in staat zelfstandig een tekstbestuderingsprocedure te hanteren bij het lezen van een novelle of roman.

- *8) De leerling blijkt in het kader van thematisch werken in staat verscheidene literaire werken van een of meer auteurs met elkaar te vergelijken op inhoud, moraal, thematiek, vormgeving e.d. en hiervan verslag te doen in een werkstuk.
- *9) De leerling blijkt in staat een affectieve en associatieve respons te formuleren op gelezen teksten, zowel mondeling als schriftelijk.
- 10) De leerling blijkt in staat om te gaan met letterkundige informatie: de media, bibliotheekgebruik, de literaire kritiek, schrijversportretten e.d.
- 11) Onderzoek: de leerlingen zijn in staat zelfstandig letterkundig onderzoek op te zetten en uit te voeren. Daarbij dienen de volgende aspecten een plaats te krijgen: probleem formuleren, benodigde data vaststellen en verzamelen, analyse en interpretatie, conclusie, rapportage.
- 12) Omgaan met letterkundige informatie met een wetenschappelijk karakter: documentatiesystemen, literaire kritiek en essayistiek, schrijversportretten, biografieën e.d.

De doelstellingen 7, 10, 11 en 12 waren in geen van de in a5 gegeven lesblokken expliciete aandachtspunten: er werden geen lessen gegeven waarin de leerlingen leerden hoe een tekstbestuderingsprocedure voor een roman of novelle uit te voeren (met behulp van het boek van Fontijn werd wel geoefend op verhalen, maar hoe je de noties uit het begrippenapparaat toepast op een roman of novelle zonder uren bezig te zijn, werd niet expliciet aan de orde gesteld), hoe om te gaan met letterkundige informatie, hoe onderzoek te verrichten. Voor doelstelling 8 gaat ongeveer hetzelfde verhaal op. Hoewel deze doelstelling is nagestreefd, is de vraag hoe een dergelijk verslag op te zetten en te produceren niet aan de orde geweest. Voor alle niet (expliciet) nagestreefde doelstellingen geldt dat de daarin genoemde vaardigheden wel bij de leerlingen aanwezig werden verondersteld.

Wat opvalt aan de niet (7, 10, 11 en 12) of niet expliciet (8) nagestreefde doelstellingen is dat zij allemaal omvangrijke, zelfstandig te verrichten opdrachten omvatten. De geringe aandacht voor dit zelfstandig werken aan omvangrijke leesopdrachten, moet leerlingen in de slotfase van hun leescarrière wel opbreken: voor het mondelinge tentamen over een boekenlijst van 24 literaire werken vormt zelfstandig letterkundig onderzoek de hoofdmoot van de activiteiten van de leerlingen.

Het niet expliciet tot leer- en oefenstof maken van vaardigheden die noodzakelijk zijn om zelfstandig letterkundig onderzoek te verrichten (al is dat op kleine schaal), hangt mijns inziens samen met de weinig procesgerichte werkwijze die de docente op het gebied van literatuuronderwijs volgt.

Daarnaast is binnen de gevolgde werkwijze weinig plaats voor oefening en herhaling. Omdat juist het verrichten van onderzoek een proces bij uitstek is dat alleen door veelvuldig oefenen geleerd en verbeterd kan worden, concludeer ik dat de onvoldoende aandacht voor procesgerichte activiteiten één van de hoofdoorzaken is van de onbevredigende resultaten die a5-leerlingen bij hun zelfstandige onderzoekjes boeken. Dat leerlingen inderdaad onvoldoende toegerust zijn om

dit soort mini-onderzoekjes uit te voeren, bleek uit mijn onderzoek naar hun opvattingen, werkwijzen en wensen en uit hun prestaties bij het schrijven van een werkstuk en het afleggen van een mondeling tentamen. In de volgende paragraaf zal ik daar nader op ingaan.

4.3. Leerlingen en zelfstandig literatuuronderzoek

Uit de door mij afgenomen enquête bleek, dat de wijze waarop leerlingen een leesopdracht te lijf gaan, over het algemeen weinig doelgericht is. Ze lijken moeilijke aspecten van het onderzoek te ontwijken en houvast te zoeken in weinig doelmatige middelen. Al in de interviews werd mij duidelijk dat leerlingen het vergelijken van boeken het moeilijkste aspect van thematisch lezen vinden. Alle vier door mij geïnterviewde leerlingen lepelden moeiteloos de instructies voor thematisch lezen op ("kijken hoe het thema in de verschillende boeken voorkomt en waarin de boeken overeenkomen en verschillen"). Maar hoe ze dat moeten doen en waar ze nu precies op moeten letten (=proces), dat kunnen ze niet aangeven.

Uit de enquête kwam een aantal hiermee samenhangende verschijnselen naar voren. Een paar cijfers: 63.3% van de leerlingen let bij vergelijken vooral op de inhoud. Dit lijkt mij een voorbeeld van hoe leerlingen houvast zoeken in een bron die weinig te bieden heeft. Immers, het navertellen van de inhoud wordt zowel in de werkstukken als op het mondeling niet gewaardeerd. Hoewel leerlingen zeggen dat ze het vergelijken het moeilijkste vinden (36.7% van de klas wil meer oefenen met vergelijken), behoort het maken van aantekeningen over de overeenkomsten en verschillen van de verschillende boeken niet tot de standaardwerkzaamheden (slechts 16.6% van de leerlingen zegt dit vaak of altijd te doen; de rest doet dit nooit of soms). Ook hier lijkt mij sprake van een ontwijkingsstrategie. Naast een grote behoefte aan meer oefenen met vergelijken, zegt 20% meer persoonlijke begeleiding te willen hebben en, verrassend, 30% wil meer thema's in de les behandelen. Uit dit laatste blijkt wederom dat leerlingen houvast zoeken: als de docent meer thema's behandelt in de les, zal het makkelijker zijn aan de slag te gaan. Zelfstandig een thema uitwerken blijkt heel moeilijk te zijn voor leerlingen.

Het meest in het oog springende resultaat is dat leerlingen niet de juiste bronnen raadplegen voor hun opdrachten. Met het oog op het vergelijken van literaire werken lijken het *Kritische Literatuurlexicon* en het *Lexicon van Literaire werken* de meest voor de hand liggende bronnen, alsmede het literatuurgeschiedenisboek en aantekeningen uit de lessen. Echter, slechts 23% van de leerlingen raadpleegt het *Kritisch Literatuurlexicon* en maar 16.7% het *Lexicon van literaire werken*. Het literatuurgeschiedenisboek wordt door 36.7% van de leerlingen opgeslagen. Niet meer dan 23.3% gebruikt de aantekeningen uit de lessen. Over de oorzaken van deze keuzes kan ik geen gefundeerde uitspraken doen, maar het geeft te denken dat de leerlingen in plaats van deze voor de hand liggende bronnen vooral recensies en boekjes over schrijvers of over literaire werken (zoals *Synthese*-deeltjes) raadplegen (43.3% gebruikt de voornamelijk uit recensies en

interviews bestaande documentatiemappen; 73.3% boekjes over schrijvers/literaire werken). Beide bronnen zijn ondoelmatig en kosten veel tijd.

Een duidelijk symptoom van het onvermogen van leerlingen om een klein letterkundig onderzoekje te verrichten, kwam naar voren toen ik de werkstukken bestudeerde. Daaruit bleek dat leerlingen zo'n opdracht doorgaans niet gestructureerd aanpakken. De meeste leerlingen leggen vooral samenvattingen van de inhoud naast elkaar en de eigenlijke vergelijking blijft oppervlakkig. Een enkele leerling gebruikt toch een soort strategie en dat leidt dan onmiddellijk tot boeiender en kwalitatief goede werkstukken. In feite hadden de leerlingen van deze 'goede' werkstukken, in tegenstelling tot hun klasgenoten die minder goed werk afleverden, een soort onderzoeksvraag gesteld.

Met een paar eenvoudige vragen blijkt het al mogelijk om tot betere resultaten te komen. Ik geef twee voorbeelden: één leerling had als 'onderzoeksvraag': "welke motieven die bij het thema liefde horen, komen in deze boeken naar voren en op welke wijze worden ze in de boeken behandeld." Een andere leerling stelde bij het thema oorlog aan de door haar gelezen boeken steeds de vraag: "wat is de grondgedachte van dit boek en op welke wijze wijkt dit af van of past dit binnen de definitie van het ontlusterend proza?"

Een laatste lacune in de vaardigheden van leerlingen betreft het zelfstandig interpreteren van een roman (doelstelling 7). Vooral uit de mondelinge tentamens is mij gebleken dat leerlingen moeite hebben met het beantwoorden van interpretatievragen. Ook uit de enquête bleek dat leerlingen interpreteren moeilijk vinden: 56.7% geeft aan een boek vooral moeilijk te vinden omdat de taal en de structuur ingewikkeld zijn.

4.4. Oorzaken

Op grond van bovenstaande bevindingen, kunnen de oorzaken van de problemen die de docente in a5 signaleert, als volgt worden omschreven:

- 1) Er wordt in de lessen onvoldoende aandacht besteed aan de realisatie van de doelstellingen 7, 8, 10, 11 en 12. Deze doelstellingen hebben alle betrekking op het zelfstandig uitvoeren van complexe opdrachten, die de aard van een klein onderzoekje hebben. Vaardigheden die hiervoor nodig zijn, zoals het zoeken en vinden van de juiste bronnen, worden te gemakkelijk bekend verondersteld.
- 2) Het verband tussen de literatuurlessen en de thematische literatuurlijst is voornamelijk impliciet aanwezig. Er wordt geen oefenmateriaal aangereikt waardoor leerlingen inzien dat het geleerde, bv. de verhaalanalyse van Fontijn, ook kan worden toegepast bij het uitvoeren van een opdracht voor de leeslijst.
- 3) De werkwijze in het literatuuronderwijs is te weinig procesgericht. Dit verklaart mede waarom leerlingen moeite hebben met het zelfstandig uitvoeren van complexe opdrachten. Bij de opdracht een werkstuk over een thema

- te schrijven, wordt niet stil gestaan bij de manier om zo'n werkstuk op te zetten of bij de verschillende fasen die moeten worden doorlopen om tot een bevredigend eindresultaat te komen.
- 4) In de lessen is te weinig plaats voor oefening (vooral met vergelijken) en herhaling. Het schrijven van een werkstuk is de eerste vergelijking die leerlingen van een heel thema maken, maar is tevens een toets. Ook de tweede keer dat leerlingen een thema voor de lijst bestuderen is de evaluatie ervan een toets en dit keer een mondeling tentamen.
 - 5) Leerlingen kunnen geen zelfstandig onderzoek verrichten. Dit blijkt vooral uit het feit dat zij geen *onderzoeksvragen* stellen en dat hun *bronnengebruik* ineffectief is.

5. Naar een probleemgerichte benadering van het literatuuronderwijs

Is er een overeenkomst tussen de in de vorige paragraaf genoemde oorzaken van de onbevredigende prestaties van leerlingen? Ik denk van wel. Met uitzondering misschien van de tweede oorzaak, wijst alles erop dat de onvoldoende procesgerichte benadering van het literatuuronderwijs 'de boosdoener' is. Deze kritiek staat niet op zichzelf. Al geruime tijd staat de doorgaans produktgerichte aanpak binnen het vak Nederlands ter discussie. De laatste jaren valt in het moedertaalonderwijs een kentering te bespeuren, waarbij de aandacht verschuift naar meer probleemgericht (en dus procesgericht) onderwijs.

Deze probleemgerichte benadering, waarbij literatuuronderwijs wordt opgevat als een proces waarbij "de leerling leert een probleem (de taalsituatie) te beschouwen en te analyseren, leert het op te lossen (te handelen) onder voortdurende controle of de voortgang in de richting van het te bereiken doel is en leert het eindproduct te evalueren in het licht van doel en omstandigheden"³, is het uitgangspunt geweest voor een set 'didactische voorwaarden', die ik aan het slot van mijn onderzoek heb geformuleerd. Deze voorwaarden zijn mijn antwoord op de gesignaleerde lacunes in het onderwijsaanbod.

5.1. Didactische voorwaarden

De set didactische voorwaarden voor effectiever, meer procesgericht literatuuronderwijs ziet er als volgt uit:

- 1) De leerlingen worden langzaam maar zeker *getraind in het zelfstandig oplossen van problemen*. Ze krijgen bij een (complexe) opdracht de volgende vragen voorgeschiedeld: "dit moet je straks doen (= instructies) en wat moet je daarvoor nu allemaal doen?", "hoe ben je van plan dat aan te pakken?", "welke problemen verwacht je?", "wat kun je nu al doen om dat probleem te voorkomen?", "welke stappen ga je ondernemen als je echt vastloopt?"

Niet al deze vragen hoeven elke keer aan de orde te komen en het hoeft niet steeds veel tijd te kosten. De vragen kunnen aan de orde gesteld worden in

- een klasseggesprek, de leerlingen kunnen zich in groepjes over het probleem buigen of ze kunnen de opdracht krijgen hier kort iets over op te schrijven. Deze probleemoplossingsopdrachten dienen aanvankelijk eenvoudig van aard te zijn en stapsgewijs ingewikkelder, dus complexer, te worden.
- 2) Bij de introductie van een nieuwe opdracht, of een bepaald thema, moet de *voorkennis van de leerlingen worden geactiveerd*, bv. in een klasseggesprekje of een brainstorm. Voordat de docent van alles over het probleem vertelt, moeten de leerlingen nagaan wat ze zelf al weten. Het effect dat hiervan te verwachten valt, is dat leerlingen zich bewuster zullen worden van hun kennis en vaardigheden en van de werkwijze die ze geneigd zijn te volgen. Het is tevens een manier om zelfstandig denkwerk en reflectie op eigen werkwijze te stimuleren.
 - 3) Omdat leerlingen geneigd zijn stappen die ze moeilijk vinden te ontwijken, moeten ze in de lessen en in bepaalde opdrachten worden gestimuleerd deze zaken wel aan te pakken. Zo moeten leerlingen ertoe worden aangezet wél de lexica te bestuderen en wél aantekeningen over verschillen en overeenkomsten tussen boeken te noteren.
 - 4) De leerlingen moeten zich voortdurend bewust zijn van de werkwijze die ze volgen. Er moeten daarom *reflectiemomenten* in de lessen zitten, waarin de leerlingen hun werkwijze evalueren en op grond daarvan conclusies trekken over in de toekomst te volgen werkwijzen (ontwikkelen van eigen strategieën).
 - 5) De leerlingen moeten *leren werken met onderzoeksvragen*. Dit kan gecontroleerd worden door ze bij spreekbeurten, werkstukken, artikelen e.d. de opdracht te geven een vraagstelling te formuleren.
 - 6) De leerlingen moeten worden gecontroleerd op *doelmatig bronnengebruik*, door ze bij spreekbeurten, werkstukken, artikelen e.d. altijd de geraadpleegde bronnen te laten vermelden en verantwoorden (= antwoord geven op de vraag "ik heb deze bronnen gebruikt omdat...").
 - 7) De leerlingen moeten regelmatig *oefenen met het vergelijken van boeken*. Dit dienen ze zo zelfstandig mogelijk te doen, maar in de lessen moet een soort controle zijn. Behalve het schrijven van werkstukken, kan daarbij worden gedacht aan een fake-mondeling tentamen (waarbij wel alle leerlingen zich moeten voorbereiden, maar uiteindelijk met slechts 3 à 4 leerlingen wordt gesproken), spreekbeurten (waarin bv. twee boeken met elkaar worden vergeleken).

5.2. Implementatie in het onderwijs van de betrokken docente

In de hiervoor omschreven set didactische voorwaarden, zit een aantal lessuggesties opgesloten. De docente kan de voorwaarden daarnaast gebruiken als een checklist voor effectief literatuuronderwijs: ze kunnen worden aangewend om lesactiviteiten bij te stellen of aanvullingen daarop te geven. Ik realiseer me dat zij niet al deze voorwaarden kan realiseren zonder concrete voorstellen om haar lessen in te richten.

Ik heb daarom een spoor uitgezet dat ertoe moet leiden het literatuuronderwijs in a5 om te buigen naar een leergang met een meer probleemgerichte aanpak. Daartoe stel ik voor het reeds bestaande lesblok over de thema's oorlog en liefde zodanig te veranderen dat het een demonstratief karakter krijgt. In het lesblok 'oorlog en liefde nieuwe stijl' dienen kennis en vaardigheden aan de orde te komen die ook voor de bestudering van andere thema's aangewend kunnen worden. Alle aspecten van het proces van lezen voor een thema zouden in dit blok *expliciet* en met ruime aandacht voor *oefening* aan de orde moeten komen⁴. Uitgangspunt voor dit lesblok dienen de 'didactische voorwaarden voor effectief literatuuronderwijs' te zijn. Belangrijke aandachtspunten daarbij zijn de doelstellingen op het gebied van zelfstandig werken.

Omdat ik zo'n demonstratieblok niet op korte termijn kon ontwikkelen, heb ik de outline gegeven van een lesblokje 'secundair materiaal', waarin ik laat zien hoe dergelijk probleemgericht onderwijs er globaal uit moet zien. De belangrijkste notie in deze lessenserie is het zogenaamde 'bewustwordingsmoment'. Dit is een opdracht waarin de leerling, individueel of met een groepje, reflecteert op de (effectiviteit van de) gevolgde werkwijze. Op grond van deze bevindingen dient de leerling steeds adviezen op schrift te stellen over de te volgen werkwijze bij het verrichten van onderzoek naar secundair materiaal. De leerling schrijft eigenlijk zijn eigen 'handleiding voor effectief bronnengebruik'. In een groot demonstratieblok over de thema's oorlog en liefde zou de leerling aldus een complete handleiding 'thematisch lezen' dienen te schrijven.

Ook het aanleren van een zelfstandig uit te voeren tekstbestuderingsprocedure voor een novelle of roman, heb ik het uitgangspunt gemaakt van een lessenserie, die synchroon aan het lesblok verhaalanalyse kan worden gegeven. Ik heb daartoe kernvragen geformuleerd die zijn gebaseerd op het literaire begrippenapparaat zoals Fontijn dat presenteert. Deze kernvragen zijn zo geformuleerd dat ze voor iedere willekeurige roman of novelle op kunnen gaan.

6. Discussie

Van de vele inzichten die mijn onderzoek verschaftte, leverden de cijfers uit de enquête het meest bruikbare materiaal op: juist omdat ik wist hoe leerlingen bronnenonderzoek verrichten, kon ik de ondoelmatigheid van hun werkwijze aantonen. Ook als persoonlijke leerervaring was dit een van de belangrijkste inzichten uit mijn onderzoek. Al in mijn stage nam ik van mijn gevorderde collega's de gewoonte over om snel mijn conclusies over de werkwijze van leerlingen en de oorzaken van hun (eventueel) falen te trekken. Doordat een aantal vooronderstellingen die de docente (en ik ook) had niet klopte, realiseerde ik mij dat voorzichtigheid in deze geboden is.

Een zwakke plek in mijn onderzoek is dat ik, hoewel ik mij uitvoerig heb beziggehouden met gewenste en nagestreefde doelen, heb verzuimd de bereikte doelen te onderzoeken. Ik heb wel enkele werkstukken van leerlingen en de

mondelinge tentamens geanalyseerd, maar de informatie die daaruit naar voren kwam omtrent bereikte doelen, niet geïnterpreteerd. Omdat ik de werkwijze van leerlingen zeer grondig heb onderzocht, heeft dit gebrek geen invloed gehad op de uitkomsten van mijn onderzoek, maar het doet afbreuk aan de volledigheid ervan.

Om een gedegen cursus 'thematisch lezen', zoals ik die in grove lijnen geschetst heb, op te zetten, is vervolgonderzoek nodig. Daarbij dient het nieuw te ontwikkelen materiaal ook te worden uitgetest en bijgesteld. Dit vervolgonderzoek viel niet binnen mijn afstudeerproject. In de voorstellen zoals ik ze aan de docente heb gepresenteerd, heb ik nadrukkelijk verzocht mijn opvolger op het Röllingcollege enthousiast te maken voor de problematiek rond thematisch lezen.

Noten

1. Met dank aan Theo Witte en Mechtelien van Barneveld.
2. De retrospectieve interpretatie van mijn observatiegegevens was problematisch: toen ik lessen observeerde wist ik nog niet dat ik dit onderzoek zou gaan verrichten. De observaties zijn dus niet volledig. Desondanks heb ik geprobeerd een zo volledig mogelijk beeld van het literatuuronderwijs in a5 te geven.
3. De definitie is ontleend aan Basisvorming Nederlands van Gert Rijlaarsdam (p.87).
In dit boekje legt Rijlaarsdam sterk de nadruk op het taalbeheersingsonderwijs. Hij spreekt ook van communicatie-onderwijs. Ik ben de mening toegedaan dat zijn opvattingen nadrukkelijker doorgetrokken kunnen worden naar het literatuuronderwijs: ook het lezen van een literair werk is een taalprobleem waarbij sprake is van, vaak ingewikkelde, communicatie tussen het literaire werk en de lezer. Om dit communicatieprobleem op te lossen, zal de leerling moeten beschikken over een succesvolle strategie, die hij zelfstandig moet leren toepassen.
4. Voor het lezen van een thema worden nogal wat verschillende werkzaamheden van de leerling gevraagd. Een inventarisatie: thema kiezen, boeken bij het thema kiezen, het boek lezen en interpreteren, een uittreksel maken, secundair materiaal verwerven en verwerken, de boeken met elkaar vergelijken, een eigen reactie of mening op het boek vormen en formuleren, de vergaarde kennis verstrekken in een leesopdracht (schriftelijk of mondeling).

2. Methode van onderzoek

Het probleem waarvoor de eerste fase van het WVO een oplossing zocht, was aan het begin van een onderzoek dat in 1991 begon en in 1992 eindigde.

Bibliografie

G.G. Rijlaarsdam, *Basisvorming Nederlands*. Leiden, 1989.

Subcommissie Literatuurdidactiek, (pre-advies), *Inzake het literatuuronderwijs binnen het eindexamenprogramma havo/vwo*. Nijmegen, KUN 1990, interne publicatie.

Een zwakke plek in het onderzoek naar de leerprocedures van leerlingen is het onderzoek naar de leerprocedures van leerlingen met een laag niveau van functioneren. Dit onderzoek is van belang voor de ontwikkeling van leerprocedures voor deze leerlingen.