

## **Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo.**

### **1. Inleiding<sup>1</sup>**

Literatuur vormt een belangrijk onderdeel van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. Dit blijkt alleen al uit de hoeveelheid tijd die aan literatuur wordt besteed: in de bovenbouw van het havo/vwo is dit naar schatting 35% van de lestijd voor Nederlands, wat neerkomt op ruim één uur per week (Janssen, 1992). Het onderdeel weegt ook zwaar mee in het eindcijfer voor het eindexamen (Claassen, 1983). In de toekomst zal het, als het aan de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde ligt, een verplicht onderdeel blijven (CVEN, 1991).

Tegelijkertijd is geen ander onderdeel zo omstreden. Wat moeten de leerlingen kunnen en kennen op het gebied van literatuur en om welke literatuur gaat het dan? Hierover bestaan zeer uiteenlopende opvattingen. Gewoonlijk worden er vier verschillende 'definities' van literatuuronderwijs onderscheiden: een literair-historische, een ergocentrische, een sociologische en een lezersgerichte definitie, met als bijbehorende doelstellingen: cultuuroverdracht, esthetische vorming, maatschappelijke bewustmaking en individuele ontplooiing (Van de Ven, 1990; soortgelijke indelingen bij Van Peer 1987 en Geljon 1994). Herhaaldelijk wordt opgemerkt dat er sinds de jaren zeventig een verschuiving heeft plaatsgevonden van 'auteur' en 'tekst' naar 'context' en 'lezer', "van aandacht uitsluitend voor de tekst of de tekst in relatie tot de biografische, cultuur-historische en literairhistorische context naar maatschappelijke aspecten van literatuur, de houding van de leerlingen tegenover literatuur, het fictionele communicatieproces; van cultuuroverdracht naar individuele ontplooiing." (Leidse Werkgroep 1986, 347-348). De laatste jaren zou er sprake zijn van een 'back-to-basics'-beweging en zou, als reactie hierop, de cultuuroverdrachtelijke opvatting weer terrein winnen.

Het is belangrijk te constateren dat de genoemde stromingen theoretisch-normatief van aard zijn: ze zeggen iets over de retoriek, over dat wat in handboeken en tijdschriften (goed) literatuuronderwijs wordt genoemd. Over wat er feitelijk in de praktijk gebeurt, weten we heel weinig. Empirisch onderzoek op dit gebied is schaars<sup>2</sup>.

Aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam wordt sinds 1990 onderzoek gedaan naar de inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Doel van het onderzoek is gegevens te verzamelen die een feitelijke basis kunnen verschaffen aan discussies over de gewenste vormgeving van dit onderwijs<sup>3</sup>. Het onderzoek is opgezet in de vorm van een reeks deelstudies, waarin de complexiteit van de onderwijspraktijk met telkens andere instrumenten

benaderd wordt: enquêtes, lees- en leerverslagen, interviews en observaties. Het onderzoek heeft tot dusver geresulteerd in een voorstudie naar de opbrengsten van literatuuronderwijs, aan de hand van leerverslagen van leerlingen (Janssen & Rijlaarsdam, 1990a en b), een voorstudie naar de opbrengsten van een specifieke literatuurdidactiek, aan de hand van leesverslagen van oud-leerlingen (Rijlaarsdam & Janssen, 1992) en een enquête onder circa 600 docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo/vwo (Janssen, 1992, Janssen & Rijlaarsdam, 1992). Het onderzoek waarvan in deze bijdrage verslag wordt gedaan, vormt een vervolg op deze studies. Centraal hierin staan de verhalen van twaalf 'prototypische' docenten Nederlands, zoals deze in interviews naar voren zijn gebracht. Dit interviewgedeelte vormt een scharnier naar vervolgonderzoek waarin enkele docenten geobserveerd zullen worden.

## 2. Vraagstelling van het onderzoek

Op basis van de enquête bleken er vier profielen van leraren te onderscheiden, afhankelijk van het doel waaraan zij in hun lessen prioriteit zeggen te geven:

- 'Culturele vormers': streven er primair naar leerlingen kennis te laten maken met het culturele erfgoed, met wat de Nederlandse literaire cultuur aan waardevols heeft voortgebracht (48% van alle docenten);
- 'Esthetische vormers': streven er primair naar leerlingen inzicht te geven in (de structuur van) literaire teksten (11% van de docenten);
- 'Maatschappelijke vormers': streven er primair naar leerlingen via het lezen van literaire teksten inzicht te geven in de (contemporaine en historische) maatschappelijke werkelijkheid en te leren deze kritisch te benaderen (12%);
- 'Individuele ontplooiers': streven er primair naar leerlingen via het lezen van literaire teksten zelfkennis te laten opdoen en te komen tot persoonlijke, emotionele groei (25%)<sup>4</sup>.

Deze vier groepen bleken significant van elkaar te verschillen, zowel in het *wat* (leerstof, teksten) van hun literatuuronderwijs, als het *hoe* (werkvormen, onderwijsleeractiviteiten). Bijlage 1 bevat een beknopt overzicht van de gevonden verschillen. In achtergrondkenmerken, zoals leeftijd, ervaring, opleiding, kennis van literatuurwetenschappelijke richtingen en dergelijke, werden daarentegen géén verschillen tussen de groepen gevonden (Janssen & Rijlaarsdam, 1992).

Het is de vraag hoe de vakinhoudelijke en didactische verschillen tussen de profielgroepen zich in de dagelijkse lespraktijk manifesteren. Wat krijgen leerlingen van verschillende docenten in het literatuuronderwijs en hoe krijgen zij het? Om deze vragen te beantwoorden, zijn docenten die de vragenlijst hadden ingevuld, geïnterviewd over hun dagelijkse lespraktijk. De kwantitatieve gegevens van de enquête kunnen zo geconcretiseerd worden in verhalen van individuele docenten.



### 3. Opzet van het onderzoek

#### 3.1. Keuze van de respondenten

De respondenten zijn gekozen uit de docenten die de vragenlijst hadden ingevuld. Het aantal respondenten werd vastgesteld op 12: drie aanhangers van culturele vorming, drie van esthetische, drie van maatschappelijke en drie van individuele vorming. Docenten golden als 'aanhanger' indien zij in de vragenlijst de betreffende doelstelling het meest van toepassing achtten op het eigen literatuuronderwijs en ook, ongeacht hun huidige praktijk, wenselijk vonden.

Bij de keuze van de respondenten speelden verder de volgende vijf criteria een rol.

##### *Representativiteit*

Het onderzoek is niet gericht op buitenissige onderwijspraktijken, maar op onderwijs dat enigszins gangbaar is. Als uitgangspunt is gekozen dat het curriculum van de respondenten zoveel mogelijk representatief moest zijn voor dat van de betreffende doelstellingengroep. Daartoe is gekeken naar de scores van de docent op enkele curriculumvariabelen (met name tijd besteed aan verschillende leerstofonderdelen): deze mochten niet meer dan één standaarddeviatie afwijken van de groepsgemiddelden.

##### *Tevredenheid*

Het onderzoek is gericht op praktijkvoorbeelden van redelijk succesvol literatuuronderwijs, niet van mislukkingen. Een indicatie van 'succes' kan zijn: de mate waarin de docent zelf tevreden is over de leerresultaten. Daarom zijn voor de interviews docenten geselecteerd die in de vragenlijst aangaven '(zeer) tevreden' of 'noch tevreden, noch ontevreden' te zijn over het bereiken van hun belangrijkste doelstelling.

##### *Ervaring*

Een andere mogelijke indicatie voor succes is het aantal jaren ervaring als literatuurdocent. Verondersteld mag worden dat een ervaren docent eerder in staat is tot succesvol literatuuronderwijs, dan een onervaren docent. Daarom zijn voor de interviews docenten gezocht die tenminste vijf jaar ervaring hadden met het geven van literatuuronderwijs in de bovenbouw.

##### *Geografische spreiding en bereikbaarheid*

Enerzijds moesten de docenten op verschillende scholen, in verschillende delen van het land werkzaam zijn, anderzijds is (met het oog op de reistijd van interviewers en de kosten van het onderzoek) gekozen voor plaatsen die goed bereikbaar zijn vanuit Amsterdam. Tussen deze conflicterende eisen is een middenweg gezocht.

### 3.2. De interviews

De interviews waren semi-gestructureerd: de hoofdvragen waren van te voren vastgelegd in een interviewleidraad, maar binnen dit kader werd geïnterviewd op de vrije-attitude-manier (Vrolijk e.a., 1971; Bonset, 1987). De interviewleidraad omvatte drie onderdelen: A. de praktijk van het literatuuronderwijs van de docent; B. de invalshoek(en) van waaruit de docent literatuuronderwijs geeft; C. veranderingen in het lesgeven van de docent.

In het A-deel werd gevraagd het eigen literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo/vwo per leerjaar te beschrijven. Vragen waren onder andere: "Kunt u beschrijven hoe uw literatuurprogramma er in grote lijnen uitziet?" "Kunt u beschrijven hoe een doorsnee-literatuurles verloopt?"

Het B-deel bevatte een korte omschrijving van vier benaderingen: literair-historisch, structuur-analytisch, sociologisch en tekstervarend literatuuronderwijs. Gevraagd werd in hoeverre de docent (elementen uit) deze benaderingen in het eigen onderwijs herkent.

In het C-deel, tenslotte, werd gevraagd naar eventuele veranderingen in het lesgeven in de laatste twee à drie jaar en naar eventuele nagestreefde veranderingen.

De interviewvragen werden van tevoren aan de docenten toegestuurd, zodat zij zich op het gesprek konden voorbereiden.

### 3.3. Dataverzameling

Docenten werden telefonisch benaderd voor een interview. Vier weigerden, hetzij omdat zij geen tijd konden vrijmaken voor het interview, hetzij omdat zij inmiddels niet meer in (de bovenbouw van) het havo/vwo werkten. Deze vier docenten zijn vervangen door vergelijkbare respondenten.

De uiteindelijke onderzoeksgroep bestond uit zes mannen en zes vrouwen, variërend in leeftijd van 39 tot 58 jaar. Zij werkten op scholen in Amsterdam, Delft, Den Haag, Den Helder, Haarlem, Holten, Kampen, Nieuwegein, Purmerend, Rotterdam en Wassenaar. Twee interviewers, waaronder de auteur, namen ieder een deel van de interviews af<sup>5</sup>. De interviews vonden plaats in de periode november '92 - januari '93. Ze duurden gemiddeld twee uur en werden gehouden op een plaats naar keuze van de docent (meestal bij de docent thuis). De gesprekken werden opgenomen op de band. Van ieder gesprek werd een samenvatting gemaakt, waarin uitspraken van de docent letterlijk werden weergegeven, dan wel geparafraseerd.

Met het oog op de betrouwbaarheid en validiteit van de verslagen, werden ze aan de respondenten opgestuurd ter autorisatie. Vijf van de respondenten waren niet tevreden over details in de weergave van het gesprek. Hun aanvullingen en correcties zijn in de verslagen verwerkt.



### 3.4. Analyse van de gegevens

De interviews resulteerden in ruim 100 pagina's verslag. Om dit materiaal geschikt te maken voor analyse, zijn de verslagen eerst opgedeeld in kleine teksteinheden of scènes: stukjes tekst die over hetzelfde onderwerp handelen. Vervolgens zijn aan elke scène trefwoorden toegevoegd: korte aanduidingen van de inhoud van de scène (Peters e.a., 1989). Gebruikte trefwoorden waren bijvoorbeeld: tekstkeuze, leerlingen, schoolboek, literatuurgeschiedenis, werkvormen, schoolonderzoek, sectie-afspraken.

Vervolgens is per respondent een selectie gemaakt van relevante scènes. Uitgangspunt hierbij waren zeven aspecten van het onderwijsleerproces, waarop in het enquête-onderzoek significante verschillen waren gevonden tussen de vier groepen docenten: 1. doelstellingen, 2. leerstof, 3. tekstkeuze, 4. werken met teksten, 5. werkvormen, 6. schoolboeken en 7. toetsing.

Uitspraken van docenten die betrekking hadden op andere aspecten (bv. op sectie-beleid, vakkenintegratie, de motivatie van de leerlingen) zijn buiten beschouwing gelaten.

Tenslotte zijn voor ieder aspect de relevante scènes uit de interviewverslagen, per groep, naast elkaar gezet en met elkaar vergeleken.

## 4. Bevindingen

Bij het rapporteren van de interviewgegevens is de indeling in vier groepen aangehouden. De verschillen tussen de groepen die in het enquête-onderzoek zijn gevonden, worden steeds kort gememoreerd: voor details wordt verwezen naar Janssen & Rijlaarsdam (1992). Om aan de verhalen van de docenten recht te doen, is zo veel mogelijk gewerkt met letterlijke citaten uit de interviews. Citaten worden weergegeven tussen dubbele aanhalingstekens. Docenten worden aangeduid met gefingeerde voornamen.

### 4.1. Literatuuronderwijs als culturele vorming: Chantal, Henk en Flora

#### 4.1.1. Doelstellingen

De doelstelling culturele vorming vinden deze docenten (ongeacht hun huidige praktijk) wenselijker dan andere docenten, zo blijkt uit het enquête-onderzoek. Het gaat om een groot, statistisch significant verschil.

Drie van deze docenten, Chantal, Henk en Flora, vroegen we om in eigen woorden aan te geven wat zij het belangrijkste leerresultaat vinden van hun lessen. Flora zegt dat zij de leerlingen "een stukje culturele bagage" wil meegeven. Chantal verwoordt haar doelstelling uitvoeriger:

"Voor oude literatuur wil ik graag bereiken dat zij [de leerlingen] een soort historisch besef op doen en dat zij ook een soort cultureel besef op doen, want dat ontbreekt deze kinderen vaak heel erg. Zelf heb ik dat in mijn leven altijd als heel waardevol ervaren, dat je het vermogen

hebt om een soort band met het verleden te hebben en het terug te vinden in sommige dingen: allerlei kunsten en andere uitingen. Dat wil ik graag overdragen: dat het interessant is, dat we daar een lijn mee hebben."

Literatuur vormt een onderdeel van de cultuur. Leerlingen moeten hier iets van weten, omdat dit intrinsiek interessant is en tot hun algemene ontwikkeling behoort. Henk zegt dit zo:

"Ik breng ze in aanraking met cultuur. Bij cultuur hoort toch ook een kenniselement. Je hoopt dat daar iets van blijft hangen. Culturele bagage, ja."

Een nevendoel voor Chantal en Henk is het stimuleren van het lezen. Chantal maakt hiertoe een onderscheid tussen oude en moderne literatuur:

"Eigenlijk vind ik dat een vrij groot verschil: bij moderne literatuur wil ik de leerlingen stimuleren tot lezen, bij oude literatuur is dat anders."

De belangrijkste doelstellingen van de docenten kunnen kort samengevat worden als: cultureel-historische bagage meegeven en het lezen stimuleren.

#### 4.1.2. Leerstof

Wat de inhoud van het literatuuronderwijs betreft, de leerstof, springt bij culturele vormers de literatuurgeschiedenis in het oog. Zij besteden hieraan, blijkens de vragenlijst, aanzienlijk meer tijd dan andere docenten: bijna de helft van de literatuurlessen gaat hieraan op, tegenover 29-38% van de tijd bij de andere groepen.

Verder valt op dat culturele vormers, vergeleken met de individuele ontplooiers, wat meer aandacht besteden aan de traditionele versleer en stilistiek. Daarbij gaat het om zaken als kenmerken van poëtische genres, metaforen, metonymia, rijmschema's en metra.

In de interviews bevestigen Chantal, Henk en Flora het hierboven geschetste beeld. Het geven van (een overzicht van de) literatuurgeschiedenis neemt een centrale plaats in binnen hun curriculum. Het is voor deze docenten ook een vanzelfsprekend, onomstreden onderdeel van het literatuuronderwijs. Chantal:

"Ik vind dat ze dingen moeten leren op die school. (...) Een overzicht van, bijvoorbeeld, de Nederlandse literatuurgeschiedenis moet je op school krijgen: als je het daar niet krijgt, weet je het nooit. Dat past in het pakket dat je moet weten."

Bij literatuurgeschiedenis gaat men strikt chronologisch te werk: in 4 vwo wordt de periode tot en met de 17e eeuw behandeld, in 5 vwo de 18e en 19e eeuw (tot 1880, 1900 of 1916), in 6 vwo de 20e eeuw. Wat daarbij opvalt is het streven naar volledigheid, althans bij historische literatuur:

"Bij oude literatuur moet ik, vind ik, alle belangrijke personen, stijlen enzovoorts een beetje de revue laten passeren. Bij eigentijdse literatuur pik ik er meer dingen uit, omdat het zo groot is." (Chantal)

De moderne, eigentijdse literatuur lijkt overigens bij alle drie de docenten er enigszins bekaaid af te komen: de tijd die resteert in 6 vwo wordt eraan besteed. Incidenteel komen in 4- en 5-vwo, naast oude literatuur, eigentijdse verhalen en gedichten aan bod, in het kader van "verhaalanalyse" of "poëzie-analyse". Chantal en Henk lijken het accent op historische letterkunde niet te betreuren:

"Met kleine aanpassingen doen we eigenlijk nog ongeveer hetzelfde als vijf, tien jaar geleden. Dat klinkt misschien conservatief, maar dan conservatief gebruikt in gunstige zin." (Henk)



Flora heeft meer twijfels. Moderne literatuur zou volgens haar boeiender zijn voor leerlingen dan oudere literatuur:

"Misschien zou ik mij sterk moeten maken voor meer aandacht voor de twintigste eeuw. Aan de andere kant: voor de zwakkere leerlingen is het leren van de oudere literatuur niet zo moeilijk, omdat ze dat kunnen leren. Maar als ik de enige in mijn sectie was (...), dan zou ik op het atheneum zeggen: ik begin gewoon in 1880 en ik doe wel eens wat ouders. (...) Maar ik streef hier niet echt naar, want dat valt niet zo goed binnen de sectie en ik ben er absoluut niet ongelukkig onder."

Wat de traditionele versleer betreft: alle drie de docenten besteden hier, onder de noemer "poëzie-analyse", aandacht aan. De stof is grotendeels ontleend aan Lodewicks *Litteraire Kunst*:

"De poëzie-analyse wordt getoetst naar aanleiding van Lodewick. De leerlingen krijgen een gedicht met vragen zoals: wat voor metrum is het? De stof wordt in de vierde aangeleerd en alleen maar toegepast in losse zinnetjes. In de vijfde moeten ze de stof kennen en toepassen."  
(Flora)

Ook Chantal behandelt het poëtica-gedeelte uit *Litteraire Kunst*: beeldspraak, stijlfiguren, rijmen, metra e.d. De leerlingen moeten deze theorie toepassen op gedichten en kleine proza-teksten. Henk werkt met een uitvoerig overzicht van vormverschijnselen, voor een deel ontleend aan *Litteraire Kunst*: leerlingen moeten deze vormverschijnselen herkennen.

Kort samengevat: in de leerstof leggen alle drie de docenten het accent op literatuurgeschiedenis en historische letterkunde. Daarnaast besteden zij alle drie aandacht aan traditionele versleer en stilistiek.

#### 4.1.3. Tekstkeuze

Uit het vragenlijstonderzoek bleek dat de literaire teksten die culturele vormers klassikaal lezen, aansluiten bij het accent op historische letterkunde: het merendeel (58%) stamt van voor 1945. Culturele vormers onderscheiden zich hierin van esthetische vormers en individuele ontplooiers. Bovendien behandelen culturele vormers meer poëzie en minder verhalend proza dan alle andere groepen: 33% van de teksten zijn gedichten, tegenover 21-24% bij de andere groepen.

In de interviews doen de docenten verschillende uitspraken over hun tekstkeuze. Veelal kiezen zij teksten die representatief of illustratief zijn voor een bepaalde stroming of periode. Verder is de omvang van de tekst van belang: gedichten of fragmenten lenen zich beter voor behandeling in één of twee lessen, dan complete, wat langere teksten. Voor klassikale behandeling komen vooral de wat moeilijkere teksten in aanmerking:

"Proza kunnen ze [de leerlingen] meestal zelf wel aan. Meestal doe ik dan poëzie. Vorig jaar heb ik van Slauerhoff een gedicht of vijftien gelezen en besproken." (Henk)

Voorts speelt het toevallige aanbod een rol: zijn er genoeg exemplaren voorhanden, in kopieën, in de stapelbibliotheek, als Grote lijst, Penta-pocket of Bulkboek? En tenslotte lijkt de 'status' van de tekst mee te spelen: is het een erkend meesterwerk, zoals de Ghijsbrecht van Aemstel of de Max Havelaar, of behoort het tot het oeuvre van een bekend of beroemd schrijver? Chantal kiest expliciet voor werk van 'grote' auteurs:

"In elk geval Wolkers (...), Hermans, Mulisch, Van het Reve, Blaman, zeg maar, de cracks. Die moeten ze kennen, vind ik. 'Kennen' wil zeggen dat ze iets weten van zo'n schrijver, iets van de stroming waar hij eventueel bij hoort, iets van de thematiek in zijn werk, van de ontwikkeling van zijn werk, en dat zij er iets van gelezen hebben."

De keuze voor canon-teksten sluit aan bij een resultaat van de enquête: gemiddeld wordt 80% van de teksten die culturele vormers behandelen, door hen gerekend tot de traditionele schoolcanon. Dit is significant meer dan bij de individuele ontplooiers (73%).

#### 4.1.4. Werken met teksten

Gaan aanhangers van culturele vorming anders om met teksten in de klas? Besteden zij aan andere zaken aandacht dan de andere groepen?

De enquête bracht aan het licht dat culturele vormers, vaker dan de maatschappelijke vormers, zelf hun interpretatie van de tekst geven en, minder vaak dan de individuele ontplooiers, leerlingen een mogelijke interpretatie laten geven. Verder geven culturele vormers meer aandacht aan literaire achtergronden van een tekst (bv. de auteur, stroming, ontvangst in de literaire kritiek) dan esthetische en individuele vormers.

Voorts blijkt dat culturele vormers bij het behandelen van poëzie meer aandacht geven aan de formele eigenschappen van de tekst of tekstsoort. Daarbij kan gedacht worden aan beeldspraak, stijlfiguren, rijm, metrum e.d. Dit sluit aan bij de boven genoemde aandacht voor versleer.

Hoe Chantal, Henk en Flora omgaan met teksten in de klas blijkt enigszins uit hun lesbeschrijvingen. Een overeenkomst is dat zij alle drie een te lezen tekst vrij uitvoerig inleiden: zij geven vooraf (al dan niet aan de hand van het schoolboek) informatie over de schrijver en diens werk en plaatsen de tekst in een literair-historische context. Vervolgens wordt er een stukje gelezen en besproken, waarbij de docent de tekst voor de leerlingen verklaart. Flora gaat op deze manier te werk in een lessenreeks over Bredero:

"Ik was bezig met Bredero (...) en ik moest nog een heel klein stukje uit het boek doen. Dat heb ik afgemaakt en wat aantekeningen van gegeven. En toen hebben we een gedicht gelezen uit het Groot-Liedtboek. (...) Zelf lezen zij deze tekst. Ik heb er heel veel aantekeningen bij gemaakt, omdat het woordgebruik zo apart is, dat je anders bij elke regel krijgt: en wat betekent dit en wat betekent dat? Dus dat staat al op de fotokopie onderstreept en vertaald. (...) En ja, ik heb natuurlijk - want het was Bredero - iets gezegd over: hij beschrijft gewoon het leven uit zijn omgeving en wat dat betreft is hij heel anders dan Hooft. En toen ging de bel."

In de beschreven lessen lijken de docenten bij het bespreken van teksten uit te gaan van het woord- of zinsniveau: "Wat bedoelt hij [de auteur] hier? Waarom gebruikt hij dat woord?" (Flora). Bespreken houdt vooral in: woordverklaren, zin voor zin betekenis verlenen en, zo nodig, literaire of cultuur-historische achtergrondinformatie geven.



#### 4.1.5. Werkvormen

Aanhangers van culturele vorming onderscheiden zich, blijkens de enquête, van de drie andere groepen doordat zij naar eigen zeggen een groot deel van de lestijd (38%) zelf aan het woord zijn: de docent zet uiteen, de leerlingen luisteren. Culturele vormers besteden aan doceren significant meer tijd dan de andere groepen.

Chantal, Henk en Flora bevestigen in de interviews dat doceren, 'college geven' of 'dictaat geven' in hun lessen de voornaamste activiteit is. Veelgebruikte werkvormen zijn daarnaast voorlezen, vertellen, stillezen en meelesen met een geluidsband. Incidenteel houden leerlingen een spreekbeurt of werken zij aan een scriptie, maar het accent ligt toch meestal op receptieve activiteiten van leerlingen: luisteren en lezen.

Voor Chantal is literatuuronderwijs in de eerste plaats: overdracht van kennis. Van de drie docenten is zij de meest uitgesproken voorstandster van dit overdrachtsmodel:

"Ik zie leerlingen gewoon als lieden waar kennis in moet worden gestopt."

En:

"Ik ben een docent: daar ben ik goed in. (...) Ik vertel en geef helemaal de lijn aan. De leerlingen luisteren, maken aantekeningen, ze stellen vragen, ze lezen als er gelezen moet worden, ze maken verhaalanalyses en ze houden spreekbeurten. Maar ik laat verder leerlingen niet in de klas aan het stuur. Dat vind ik zonde van mijn tijd. Ik geloof dat dit een zeer ouderwetse gedachte is, maar ik vind dat ik dat zelf veel beter kan dan zij."

Chantal vindt haar werkwijze prettig en is er tevreden over,

"(...) zelfs al is het vermoeiend, want je moet ontzettend veel praten zelf of soms voorlezen.

Teksten waarvan ik denk dat zij te moeilijk voor ze zijn, lees ik altijd voor."

Ook Henk en Flora kiezen voor het overdrachtsmodel, maar beiden zouden wat meer initiatief en activiteit van de kant van de leerlingen willen zien. Henk wijt het vele doceren aan gebrek aan initiatief en motivatie bij de leerlingen:

"Je moet in havo gewoon dictaat geven en stencils geven en 'bestudeer het maar'. Er is heel weinig initiatief. Leerlingen zijn weinig gemotiveerd."

En:

"Het is bij mij wel zo: iedereen die iets naar voren wil brengen, mag z'n gang gaan. Maar in de praktijk komt het er vaak op neer dat de docent zijn gang gaat en de touwtjes in handen houdt."

Groepswork komt bij geen van de drie docenten voor: men vindt dat leerlingen dit niet kunnen, men vindt het te rommelig of de lokalen zijn er te klein voor.

#### 4.1.6. Schoolboeken

Verreweg de meeste docenten gebruiken voor hun literatuuronderwijs één of meer schoolboeken, zo blijkt uit de enquête. Culturele vormers doen dit nog vaker (92%) dan esthetische en individuele vormers (80-90%).

De variatie in gebruikte boeken is enorm. In de vragenlijst zijn meer dan 120 verschillende titels genoemd, waarvan er slechts tien een gebruikspercentage van 5% of meer behalen.

In het onderwijs van de drie geïnterviewde docenten neemt het schoolboek een belangrijke plaats in. Bij Chantal is dit Lodewicks *Literatuur, geschiedenis en bloemlezing*, bij Flora Calis' *Onze literatuur* en bij Henk Taalgoed en *Onze literatuur*. Alle drie gebruiken verder Lodewicks *Litteraire kunst*. Al deze boeken behoren tot de top-tien van meestgebruikte schoolboeken voor literatuuronderwijs.

Flora beschrijft hoe zij gewoonlijk met Calis werkt:

"Ik laat meestal eerst de bladzijden uit het boek stil doorlezen. Daarna geef ik aantekeningen op het bord van de dingen waarvan ik vind dat zij ze echt moeten weten. Dat is een soort uittreksel en aanvulling van een paragraaf. Dan bespreek ik meestal de werken - waarvan ik uit ervaring weet dat ze heel veel op de lijst gezet worden - uitgebreider. Daar moeten ze allemaal ook aantekeningen van maken, graag of niet. En dan lezen we illustratieve stukjes."

Ook Chantal en Henk volgen het boek in grote lijnen. In 4 vwo leest Henk uit *Taalgoed* voor en geeft toelichtingen en aanvullingen op de stof:

"Bijvoorbeeld zo'n term als hoofds en voorhoofds moet worden uitgelegd en dan maak ik een schema. Het is puur kennisstof. Verder bestuderen zij het boek. Dan ben ik erg fel. Bestuderen is bij mij niet even doorflodderen, maar de volgende keer: gerichte vragen. Dan haal ik wel eens het geintje uit dat ik blaadjes geef voor een werkje. Dan stel ik vragen over de termen die er staan, want ik eis dat ze begrijpen wat er staat. Bijvoorbeeld een term als epische concentratie in verband met de Frankische roman: dat heb ik niet uitgelegd, maar dan moeten ze maar zo kritisch zijn dat ze opzoeken wat ze lezen."

#### 4.1.7. Toetsing

Idealiter sluit de toetsing aan bij het eraan voorafgaande onderwijs. Wat de vorm van de toetsing betreft, zijn in het enquête-onderzoek geen verschillen gevonden tussen culturele vormers en de drie andere groepen. Verschillen zijn er wel bij de criteria die men belangrijk vindt bij de beoordeling. Culturele vormers hechten meer belang aan 'kennis van/inzicht in de kenmerkende eigenschappen van één of meer literaire stromingen' dan alle andere groepen. Ook 'kennis van auteurs van voor 1945' en 'kennis van/inzicht in begrippen uit de versleer of stilistiek' vinden zij belangrijker dan de andere groepen. Dit sluit aan bij de eerder genoemde verschillen in leerstof. De vaardigheid 'waarde-oordelen over een literaire tekst te formuleren en onderbouwen' en 'persoonlijke reacties te formuleren' vinden aanhangers van culturele vorming daarentegen minder belangrijk dan andere docenten. Zij verschillen hierin significant van de maatschappelijke en individuele vormers.

Om een beeld te krijgen van de wijze van toetsing is in de interviews met Chantal, Henk en Flora gevraagd naar de vorm en inhoud van het schoolonderzoek. Het aantal schoolonderzoeken over literatuur en de vorm ervan (bv. mondeling versus schriftelijk) variëren, maar inhoudelijk zijn er overeenkomsten. Alle drie de docenten toetsen 'kennis van literaire stromingen' en 'kennis van versleer of stilistiek'. Leerlingen moeten deze kennis toepassen op gelezen literaire werken. Vragen die gesteld worden, zijn bijvoorbeeld: "Wat is de grondslag van de romantiek? Noem enige kenmerken", "Hoe is de bundel 'Snikken en grimlachjes' opgebouwd?", "Tot welke genre behoort het werk, bij welke stroming hoort het en waarom?"



Naar persoonlijke ervaringen met of persoonlijke reacties op gelezen literatuur wordt niet gevraagd. Chantal zegt hierover:

"Dat is dus niks voor mij. Dat vind ik veel te vrijblijvend. Ik ben niet zo'n teerhartig persoon: ik zie leerlingen gewoon als lieden waar kennis in moet worden gestopt. Die kennis moeten ze wel zelf verwerken, dus hebben ze daar ervaringen genoeg bij. Maar ik ga niet alleen maar uit van hun ervaringswereld. Dan zou ik zelf vinden dat ik hen oplichtte. Ik vind dat ze dingen moeten leren op die school. (...) De esthetische ervaring, de ontroering waarom het zo mooi is: dat is natuurlijk heel erg persoonlijk. En eerlijk gezegd wil ik daar ook niet altijd over praten, want ik vind ook dat je mensen ruimte moet geven. Het moet niet een soort sensitivity-training zijn."

Chantal is dus een principiële tegenstandster van het vragen naar persoonlijke reacties. Flora en Henk hechten er wel belang aan, maar doen daar in de praktijk weinig mee:

"Ja, we praten wel eens over boeken: 'wat dom' of 'hardstikke boeiend'. Maar dat borrelt dan zo op: het is niet structureel ingebouwd. Bijvoorbeeld op het leesuur komt het nog wel eens naar voren en in het napraten na het schoolonderzoek." (Flora)

"Incidenteel komt aan de orde: wat vind ik ervan? (...) Sommigen weten er weinig over te zeggen en er zijn een aantal leerlingen die daar - soms met hulp van de ouders - leuke dingen over te zeggen hebben. Maar het is niet zo dat ik het stimuleer dat ze dat iedere keer moeten doen." (Henk)

Zowel Henk als Flora zien vooral praktische bezwaren: hoe toets je het? Hoe voorkom je fraude door leerlingen?

"Ik denk dat als je het gaat eisen, dat het gauw weinig persoonlijk wordt bij sommigen. Als ze het moeten opschrijven, gaan ze gauw informeren: wat heb jij? en hoe doe je dat? Zoiets heeft alleen maar zin, als het natuurlijk uit henzelf naar voren komt, dat je zegt: het is gemeend." (Henk)

Geconcludeerd kan worden dat de toetsing van de drie docenten, in aansluiting op het eraan voorafgaande onderwijs, sterk cognitief gericht is: het gaat om kennis van en inzicht in literaire werken, literatuurgeschiedenis en stilistiek.

## **4.2. Literatuuronderwijs als literair-esthetische vorming: Hans, Anton en Carolien**

### **4.2.1. Doelstellingen**

Blijkens het vragenlijstonderzoek vinden esthetische vormers 'inzicht geven in de structuur van literaire teksten' wenselijker als doelstelling dan de drie andere groepen.

In de interviews geven Hans, Anton en Carolien in eigen woorden aan wat hun belangrijkste doelstellingen zijn. Hans noemt drie doelen die als een rode draad door de leerjaren heenlopen:

"Dat ze [de leerlingen] weten wat er te koop is, vanaf de Brandaan tot en met het nieuwste debuut dat er verschijnt; dat ze weten hoe ze het moeten lezen - dat is het belangrijke blok 'literaire theorie' waar we veel aan doen -; en uiteindelijk dat zij een oordeel kunnen geven, dat ze zelf kunnen zeggen wat ze vinden van wat ze gelezen hebben."

Bij Carolien is deze drieslag in iets andere bewoordingen terug te vinden. Bij haar gaat het er om dat leerlingen een aantal belangrijke schrijvers kennen, dat zij weten waar ze op moeten letten in een roman of dichtbundel ("de structuuranaly-

se, de vormkenmerken") en dat zij zich een oordeel kunnen vormen over het gelezene. Beiden zien kennis van de literatuurgeschiedenis als een secundair doel, terwijl het leren lezen, interpreteren en beoordelen primaire doelen zijn:

"Het gaat uiteindelijk erom dat een kind kan lezen en er iets over kan vertellen." (Hans)

Anton, tenslotte, noemt twee doelen:

"Aan de ene kant kennismaking met een stukje Nederlandse cultuur, aan de andere kant een aantal, ja, leeservaringen. Ik hoop dat ze een helder oog krijgen voor wat literatuur is: wat is goed? wat is slecht? wat trekt je aan?"

De doelen die de esthetische vormers noemen hebben met andere woorden betrekking op kennis van het literaire aanbod en de vaardigheid een literair werk te lezen, te interpreteren en te beoordelen. Alle drie hechten met name belang aan de vaardigheid zich een oordeel te vormen over literatuur. Structuuranalyse is hiervoor in hun ogen een *conditio sine qua non*:

"Wij vinden dat leerlingen niet kunnen oordelen, als ze niet weten hoe ze moeten lezen."

(Hans)

#### 4.2.2. Leerstof

De enquête bracht aan het licht dat esthetische vormers significant meer tijd besteden aan literair-theoretische zaken dan de andere groepen: gemiddeld 32% van de tijd tegenover 19-20% bij de drie andere groepen.

Verder blijkt dat esthetische vormers meer aandacht besteden aan roman- of verhaalanalyse dan de drie andere groepen. Begrippen als 'motief', 'vertelperspectief' en 'tijd' krijgen bij deze docenten meer aandacht dan bij andere docenten.

Uit de interviews komt naar voren dat het leren analyseren en interpreteren van literaire werken aan de hand van het structuuranalytische begrippenapparaat inderdaad aan zwaar accent krijgt bij Hans, Anton en Carolien. Het vormt één van de pijlers van hun literatuurcurriculum. Zo laten Hans en Anton de leerlingen van ieder gelezen werk een verslag maken volgens richtlijnen die op stencil worden gegeven. Hans geeft leerlingen onder andere de volgende richtlijnen: "Geef de inhoud in één zin", "Formuleer het thema en licht je formulering toe", "Geef de twee belangrijkste verhaalmotieven", "Welke vertelsituatie(s) gebruikt de auteur?", "Bespreek het tijdsverloop binnen de tekst". Uiteindelijk moeten de leerlingen dan een waardering geven van de tekst.

Anton maakt gebruik van een verhalenbundel die door zijn sectie is aangelegd ter illustratie van verschillende genres, tijdstructuren, perspectieven e.d. De verhalen leest hij voor of hij deelt ze uit. De leerlingen krijgen een stencil met de kernzaken. Bij een schriftelijk proefwerk krijgen de leerlingen verschillende verhaalfragmenten voorgelegd met opdrachten als: beschrijf het perspectief in dit fragment, de tijdstructuur in dat verhaal e.d.

Carolien werkt met het BIB-model: Beschrijven - Interpreteren - Beschouwen (Lubbers, 1974). Aan de hand hiervan worden verhaalanalytische termen behandeld: tijd, ruimte, perspectief, thema, motieven enz.. Een opdracht kan zijn: "Beschrijf de plaats en ruimte in dit of dat boek".



Alle drie de docenten behandelen het structuuranalytische begrippenapparaat dus grondig. Volgens Carolien gaat zij daarin soms te ver en dreigt het "gewone lezen en de tekstervaring" te worden ondergesneeuwd. Ook Anton signaleert bij zichzelf een ontwikkeling in de richting van tekstervaring:

"De laatste jaren van mijn studie heb ik vrij veel te maken gehad met die structuuranalyse. Langzamerhand ga ik wat meer in de richting van: wat vind je ervan? Wat doet het boek je? Niet alleen maar tevreden zijn met: ik vond het wel een goed boek. Een beetje doorvragen over bepaalde situaties en bepaalde karakters die in het boek voorkomen."

Hans is tevreden over wat hij aan structuuranalyse doet:

"Dit doen we gewoon heel erg grondig. Het is geen dwangbuis. We vinden dat de kinderen het moeten kennen en dat ze het moeten beheersen, maar het moet ze niet de keel uitkomen. Het gaat niet om het kunnen bepalen wat dat is en per boek het allemaal uitwerken. We vinden dit een minimum waar ze aan geroken moeten hebben en waar ze wat mee moeten kunnen doen. Dat is vrij veel, hoor. Met die scripties weten we bijvoorbeeld dat die enkeling die overstapt naar neerlandistiek, dat die het eerste jaar wat dat betreft op rozen zit: men levert zo'n beetje dezelfde scriptie in en scoort daar achten en negens mee."

#### 4.2.3. Tekstkeuze

Blijkens de vragenlijst kiezen esthetische vormers voor klassikale behandeling significant meer proza en minder poëzie dan culturele vormers.

Uit de interviews is niet af te leiden dat Hans, Anton en Carolien relatief weinig poëzie zouden behandelen. Hans spreekt dit zelfs tegen waar hij over poëzie en poëzie-analyse zegt:

"Wat ik weet van andere scholen doen wij daar vrij veel aan en mikken wij hoog. Ik behandel rustig Ballade van de gasfitter of Ode aan Den Haag of de cyclus van acht gedichten uit Nieuwe Gedichten van Nijhoff. Of Kouwenaar. We halen ook wel eens dichters op school."

Ook Anton en Carolien behandelen poëzie. Anton besteedt er zo'n acht lessen per jaar aan:

"Dit is ook een beetje een hobby van mij. Ik vind het wel leuk, ook al omdat leerlingen dan veel actiever zijn. In 5 atheneum kun je prachtige discussies voeren over vooral moderne gedichten."

Hans, Anton en Carolien noemen voor een deel dezelfde selectiecriteria als de culturele vormers, voor teksten die in de klas behandeld worden: omvang, status en het toevallige aanbod. Anton en Carolien verwijzen verder naar sectie-afspraken: een aantal titels (bv. de Grote Lijsters) is door de sectie afgesproken. En tenslotte worden bepaalde teksten gekozen omdat ze een illustratie vormen van een bepaald genre, structuurprincipe of stijlverschijnsel.

#### 4.2.4. Werken met teksten

Uit de enquête blijkt dat esthetische vormers in een doorsnee-les de meeste tijd besteden aan het klassikaal bespreken van gelezen teksten. Zij besteden hier significant meer tijd aan dan culturele vormers of individuele ontplooiers (31% versus resp. 23 en 25% van de tijd). Gaat het om een prozatekst, dan krijgen formele eigenschappen van de tekst of de tekstsoort (stijl, taalgebruik, structuur) meer aandacht dan bij de drie andere groepen.

Hoe Hans, Anton en Carolien omgaan met literaire teksten in de klas is enigszins af te leiden uit hun lesbeschrijvingen. Hans zegt 'literaire theorie' uit te leggen aan de hand van teksten:

"Dus we geven ze een tekst en laten zien hoe dat ding in elkaar zit. Meestal een tekst die aansluit bij hun eigen beleavingswereld, die een beetje spectaculair is. We geven bijvoorbeeld op: we kijken allemaal naar de film, bijvoorbeeld Het gouden ei van Krabbé, en voor een bepaalde datum heeft iedereen het boek gelezen en dan bespreken we het. Dat doen we ook met de Max Havelaar."

Anton beschrijft lessen gedichtanalyse in 5 atheneum:

"Met name met wat moeilijkere gedichten vind ik dat je leerlingen wat rust moet geven: kijk eerst zelf maar."

De leerlingen krijgen de opdracht het gedicht twee keer door te lezen en in groepjes van drie of vier de problemen op te sporen: "Onderstreep maar wat je niet snapt en praat daar met elkaar over: probeer daar uit te komen." De laatste tien minuten inventariseert Anton welke problemen er zijn. Vaak is een lesuur niet genoeg om deze te bespreken en komt hij er het volgende lesuur op terug.

Carolien bespreekt Grote lijsters in de klas. Van te voren geeft zij een korte inleiding over de tijd waarin het boek verscheen. De leerlingen lezen het boek op school en thuis en schrijven per gelezen gedeelte de fabel op. Verder moeten zij woorden die zij niet begrijpen opzoeken. Dit wordt dan in de klas besproken: leerlingen lezen voor wat zij hebben opgeschreven en wat hun is opgevallen. Soms wijst Carolien op dingen die niet zijn opgeschreven, maar wel belangrijk zijn voor het verhaal. In principe gaat zij echter uit van wat de leerlingen naar voren brengen.

De lesbeschrijving van Hans is te globaal om er iets uit af te leiden omtrent zijn omgaan met literaire teksten in de klas. Anton en Carolien lijken met elkaar gemeen te hebben dat zij bij voorkeur de tekstinterpretaties of problemen van de leerlingen tot uitgangspunt nemen van de bespreking.

In vergelijking met de culturele vormers lijken Anton en Carolien wat minder aandacht te geven aan de literair-historische context van het werk. Teksten worden kennelijk niet uitvoerig ingeleid: de tekst zelf staat centraal, als min of meer autonoom geheel.

#### 4.2.5. Werkvormen

Blijkens het vragenlijstonderzoek besteden esthetische vormers significant minder tijd aan doceren dan culturele vormers. Zij besteden daarentegen meer tijd aan het bespreken van gelezen literaire werken met hun leerlingen: 31% van de lestijd, tegenover 23-26% bij de culturele en individuele vormers.

Als we afgaan op wat de drie docenten daarover zeggen in de interviews, loopt hun werkwijze nogal uiteen. Hans' literatuuronderwijs wordt vooral gekenmerkt door een grote mate van zelfwerkzaamheid van de leerlingen:

"De les is stil, dat is het uitgangspunt: in het lokaal kun je altijd werken, daar mag niet gepraat worden.

De leerlingen lezen in het leerboek, maken samenvattingen, beantwoorden schriftelijke vragen of werken aan hun scriptie. Er is geen huiswerk:



"Omdat ik praktisch alles in de les moet doen, is mijn instructiegedeelte maar vrij klein. En dan is het stil. Wat ik met de leerlingen dan nog individueel te verhapstukken heb, dat gaat schriftelijk. Dat is bij mij heel gewoon: een vraag die je stelt die individueel is, is altijd schriftelijk en daar krijg je een schriftelijk antwoord op."

Hans schat dat hij in minder dan de helft van de lessen vertelt of doceert. Anton daarentegen schat dat hij 70 à 80 procent van de tijd binnen het literatuuronderwijs zelf aan het woord is, docerend en voorlezend: "Dit is meer dan mij lief is eigenlijk." Hij zou de leerlingen graag wat actiever zien, met name in het havo. Zijn voorkeur gaat uit naar het klasgesprek en de klassediscussie, zoals dit gebeurt bij gedichtanalyse in 5 en 6 atheneum.

Ook Carolien prefereert het klasgesprek, een werkvorm die zij veel toepast. Zij zou liever minder klassikaal lesgeven en leerlingen vaker in groepjes laten werken, bijvoorbeeld in groepjes gedichten laten interpreteren. Gebrek aan initiatief bij de leerlingen staat dit volgens haar in de weg.

#### 4.2.6. Schoolboeken

Blijkens de vragenlijst gebruiken esthetische vormers minder vaak een leerboek (80%) dan culturele en maatschappelijke vormers (90-92%). Voor het overige onderscheiden esthetische vormers zich in hun schoolboekengebruik niet van andere groepen.

De schoolboeken van de drie docenten behoren tot de top-tien van meestgebruikte literatuurboeken: Dautzenbergs *Nederlandse literatuur* (Hans) en *Taalgoed* (Anton en Carolien). Hans is zeer te spreken over Dautzenberg en volgt het boek op de voet. Anton en Carolien werken overwegend los van het boek. In de interviews uiten beiden kritiek op de methode *Taalgoed*:

"Wat literatuur betreft, is *Taalgoed* niet zo'n succes, vind ik. Het noemt een enkel werk en er staan wat historische gegevens omheen. Ik vind het heel onplezierig, de presentatie en zo. (...). Het stukje over Van den Vos Reinaerde is nog wel redelijk, dat lees ik dan wel met ze door. Maar voor de rest werk ik eigenlijk los van het boek." (Anton)

"*Taalgoed* is erg rommelig, leerlingen kunnen er weinig mee. Daarnaast wordt alles erin uitgekauwd; hele boeken worden geanalyseerd." (Carolien)

Voor structuuranalyse maken alle drie de docenten gebruik van ander, zelfgekozen materiaal. Hans gebruikt richtlijnen op stencil, ontleend aan *Literatuurboek* van M.A. de Bruin (1985); Anton gebruikt een door de sectie samengestelde verhalenbundel waarin verschillende genres, tijdstructuren, perspectieven, stijlverschijnselen e.d. geïllustreerd worden; Carolien gebruikt stencils met het BIB-model van Lubbers en de typologie van argumenten voor waarde-oordelen van Mooij (1979).

#### 4.2.7. Toetsing

Zowel de inhoud als de vorm van de toetsing verschilt met die van andere groepen, blijkens de enquête. Esthetische vormers hechten bij toetsing significant meer belang aan criteria als 'kennis van/inzicht in structuuranalytische begrippen' en 'de vaardigheid in het hanteren van een structuuranalytische aanpak bij het

lezen' dan alle andere groepen. Deze verschillen sluiten aan bij de eerder genoemde verschillen in doelstelling en leerstof.

Qua vorm of methode van toetsing kiezen esthetische vormers vaker voor boekverslag (75%), creatieve schrijfo opdracht (54%) en scriptie (30%) dan andere docenten. De verschillen zijn statistisch significant.

Het accent op structuuranalyse weerspiegelt zich bij Hans, Anton en Carolien in hun toetsing. Hans laat de leerlingen van alle boeken voor de boekenlijst een lees- of boekverslag schrijven. Dit dient te geschieden aan de hand van een vaste reeks richtlijnen, die voornamelijk analytisch van aard zijn: vragen over thema, motieven, hoofdfiguren, vertelsituatie(s), tijdsverloop, ruimtewerking e.d. Het schoolonderzoek omvat een scriptie, waarvoor de leerlingen onder meer zeven literaire werken lezen. Ook over deze werken moeten zij leesverslagen maken.

Ook Anton laat leerlingen boekverslagen maken waarin analytische begrippen aan de orde komen (thematiek, motieven, perspectief e.d.). De leerlingen moeten deze begrippen kunnen toepassen bij het lezen voor de boekenlijst. Tijdens een mondeling schoolonderzoek worden hierover vragen gesteld.

Carolien werkt veel met schrijfo opdrachten naar aanleiding van gelezen boeken. Deze opdrachten variëren, afhankelijk van wat het boek biedt. Voorbeelden van opdrachten zijn: "Wat zou jij doen als je de hoofdpersoon was?", "Beschrijf de plaats en ruimte", "Schrijf een recensie". Tijdens het mondeling schoolonderzoek over de boekenlijst speelt het BIB-model een belangrijke rol. Carolien stelt vier literaire werken aan de orde: het eerste boek moeten de leerlingen beschrijven, het tweede interpreteren, van het derde wordt een bladzijde voorgelegd om te zien of het boek goed gelezen en begrepen is, van het vierde moeten de leerlingen een beoordeling geven met behulp van het argumentatiemodel van Mooij.

#### **4.3. Literatuuronderwijs als maatschappelijke vorming: Anne, Martha, Tineke**

##### **4.3.1. Doelstellingen**

De doelstelling 'maatschappelijke vorming' wordt door maatschappelijke vormers het meest van toepassing en het meest wenselijk geacht, blijkens de enquête. Maatschappelijke vormers onderscheiden zich hierin van andere docenten.

Drie van deze docenten, Anne, Martha en Tineke, brengen in het interview hun doelstellingen onder woorden. Tineke zegt dat het algemene doel van haar literatuuronderwijs is

"(...) om ze als mens wat weerbaarder en met wat meer kritisch oordelingsvermogen de maatschappij in te sturen. (...) Kortom: ik wil dus proberen om degenen die redelijk wat intelligentie in hun hoofd hebben, om die daar wat mee te laten doen. Eén van de kanten daarvan is kritisch zijn, maar ook wel weten waar je over praat, in plaats van maar wat domme holle kreten de lucht in te blazen."

Kritisch zijn, kritisch oordelen, leren nadenken: iets dergelijks is ook terug te vinden in uitspraken van de twee andere docenten. Martha:



"Ik hoop dat ze ook wat hebben leren doordenken over bepaalde zaken. [Interviewer: Wat voor zaken?] Dat is toch wel maatschappijgericht over het algemeen. Je gebruikt een boek eigenlijk om te laten zien dat er wat meer aan de hand is. Door lezen kom je ook wat meer achtergronden te weten. (...) Het klinkt zo akelig als je zegt: ik hoop dat ze er een beetje meer mens van worden. Maar eigenlijk is het dat: dat ze over een paar dingen meer nagedacht hebben dan anders."

Anne verbindt kritisch met emotioneel reageren:

"Het [literaire boek] moet iets toevoegen, zeg ik altijd: probeer te kijken of er iets gaat meetrillen in je, of je iets niet alleen herkent, maar dat er ook dingen bij je opgeroepen worden, emoties, dat je gaat nadenken, dat je dingen op een andere manier gaat bekijken."

Kritisch oordelen houdt niet alleen in dat leerlingen nadenken over de inhoud van boeken en gaan inzien dat "literatuur en maatschappij niet los staan van elkaar" (Tineke), zij moeten zich ook een oordeel leren vormen over de kwaliteit van boeken:

"Zij [oud-havo-leerlingen] kunnen in ieder geval, denk ik, redelijk een oordeel vellen over de kwaliteit van het boek. (...) Een soort kritisch vermogen probeer ik aan te kweken" (Tineke).

Idealiter is er sprake van een kwaliteits- of smaakontwikkeling bij leerlingen:

"Mensen die meestal niet verder kwamen dan alleen Yvonne Keuls en Kees van Kooten, en nu genieten van Van der Heijden: dan heb je toch wat bereikt. Er zit een smaakontwikkeling in, een kwaliteitsontwikkeling. Dat vind ik heel belangrijk." (Anne).

Bij kritisch oordelen hoort verder dat leerlingen leren om waarde-oordelen te beargumenteren:

"Vroeger zeiden ze: 'Het sprak me wel aan' of 'ik vond het wel leuk', nu kunnen ze dat meer vormgeven, als ze bijvoorbeeld naar een film gaan." (Anne).

Behalve aan kritisch oordelen, hechten alle drie docenten belang aan leesbereidheid en leesplezier als doel van het literatuuronderwijs. Martha formuleert dit als volgt:

"Gewoon plezier beleven aan een tekst en ineens zien: 'goh, dat is mooi geschreven'. Of als iemand ineens zegt: 'goh, ik vind gedichten best leuk, ze zijn niet zo saai als ik dacht', dan denk ik: voor zulk soort opmerkingen doe je het."

#### 4.3.2. Leerstof

Maatschappelijke vormers besteden significant minder tijd aan literatuurgeschiedenis dan culturele vormers, maar zij onderscheiden zich hierin niet van esthetische of individuele vormers. Ze besteden significant minder tijd aan literatuurtheorie dan esthetische vormers, maar dat doen de culturele en de individuele vormers ook.

Kijken we wat preciezer naar inhouden van het literatuuronderwijs, dan vinden we enkele subtiele verschillen. Bij literatuurgeschiedenis geven maatschappelijke vormers meer aandacht aan verbanden tussen literatuur en andere kunsten (schilderkunst, muziek, film) dan alle andere docenten. Dit verschil is significant ten opzichte van twee groepen: de esthetische en de individuele vormers.

Bij literatuurtheorie geven maatschappelijke vormers wat meer aandacht aan 'ideologie/wereldbeeld van de tekst', 'argumenten voor waarde-oordelen', 'verwachtingshorizon' en 'impliciete lezer'. Hierin verschillen zij van culturele vormers.

Dat Anne, Martha en Tineke bij literatuurgeschiedenis aandacht besteden aan de relatie tussen literatuur en andere kunsten, komt in de interviews niet tot uiting. In hun literatuurgeschiedenislessen zeggen zij wel aandacht te geven aan de relatie tussen literatuur en werkelijkheid. Alle drie proberen leerlingen inzicht te geven in de sociaal-politieke achtergronden van literatuur. Martha zegt:

"Daarom ben ik ook met literatuurgeschiedenis bezig. Niet alleen maar: die schrijver leefde toen en toen, maar: dat is de achtergrond, dat gebeurde er in die tijd en zo reageerden schrijvers erop. Vandaar ook die linken naar deze tijd: zo zijn mensen er nu mee bezig. (...) Ik denk dat ik daar meer de nadruk op leg dan collega's. Bijvoorbeeld bij Van de koele meren [des doods]: dan vertel ik wat er in die tijd afspeelde, maar bijvoorbeeld ook over de opkomst of het begin van de psychologie, hoe Van Eeden daar mee bezig was, maar ook hoe dat in het algemeen was, Freud haal ik erbij. Ik denk dat ik zulk soort dingen er meer bij haal dan collega's."

Ook Anne zegt dat zij maatschappelijke aspecten meer benadrukt dan haar sectiegenoten:

"Ik denk dat mijn collega's meer oog hebben voor vooral de literaire zaken en de culturele stromingen met dat soort specifieke kenmerken en iets minder letten op dat soort dingetjes er omheen en maatschappelijke ontwikkelingen. Die geven wel de grote lijn aan, maar die komen niet met allerlei voorbeelden. Die vind ik zelf wel heel erg interessant."

De voorbeelden die Anne geeft van "dingetjes er omheen", zijn:

"(...) over de gezondheidstoestand in die tijd, de cholera-epidemie in Breda in de 19e eeuw en dat soort zaken, wat maar opkomt en aanspreekt. Dat vinden ze vaak leuk om te weten: hoe de hygiënische omstandigheden in die tijd waren."

Maatschappelijke ontwikkelingen die zij in haar lessen aan de orde stelt, zijn onder andere het feminisme ("hoe zich dat ontwikkeld heeft en hoe dat weer in de literatuur terugkeert"), het doorbreken van taboes rond seksualiteit, homoseksualiteit en onderwerpen als drugs en alcoholgebruik:

"Bijvoorbeeld de tweede wereldoorlog: de normen en waarden voor de oorlog, de ontwikkeling die daarin is na de oorlog. Dat hangt je op aan bepaalde auteurs, die een soort van sensor hebben voor de belangrijke elementen, en aan enkele ontwikkelingen."

In literatuurgeschiedenislessen gebruikt zij regelmatig niet-literaire, informatieve teksten:

"Zo lees ik een stukje voor uit De waanzinnige veertiende eeuw, waarin vooral ook veel over de pestepidemieën en dergelijke werd geschreven."

Tineke zegt vooral in het havo literatuur in verband te brengen met de maatschappij en de politiek uit die tijd. Zij licht dit niet verder toe.

Hun aandacht voor maatschappelijke achtergronden verklaren de docenten uit hun eigen interesse:

"Dat is je persoonlijke belangstelling. Ik heb ooit gekozen tussen geschiedenis en Nederlands en dat verloochent zich ook niet helemaal, denk ik." (Martha).

"Toen ik zelf studeerde, werd het allemaal zoveel leuker toen ik zag hoe dingen doorwerken. Voor mezelf werd het leuker, dus probeer ik het voor hen ook te doen. En het is natuurlijk leuk om de aanloop tot de revolutie en al die ideeën te laten zien, hoe dat nu nog doorwerkt, wat ermee gebeurd is." (Martha)

"Je houdt op een gegeven moment je vak een beetje bij, denk ik. En eigen interesses spelen een rol.(...) Ik zou eigenlijk willen dat mijn collega's iets meer hieraan zouden doen, maar bepaalde interesses kun je niet afwingen." (Anne)

Evenals de culturele vormers gaan deze docenten bij het geven van literatuurgeschiedenis chronologisch te werk: men begint met de middeleeuwen in 4-vwo en



eindigt met de moderne tijd in 6-vwo. Maar anders dan de culturele vormers streven Anne en Martha niet naar volledigheid. Sommige perioden worden wat vlugger behandeld of zelfs overgeslagen. Anne:

"Renaissance slaan we over, omdat in het algemeen de Renaissance niet zo erg aanspreekt bij leerlingen. We vermelden wel de Renaissance als periode, en geven ook in grote lijnen aan wat dat was, maar meer als idee om het beeld compleet te krijgen. We gaan hierbij niet Vondel of Hooft of Bredero lezen, want dat vindt men gewoon helemaal niks. (...) Het wordt heel moeilijk als je literatuur moet geven waarvan je zelf denkt: ik ben er ook niet kapot van. (...) Ik vind niet dat je leerlingen meer culturele bagage moet geven dan nodig is. Ik vind dat je ze een indruk moet geven en dat je moet aangeven dat er verschillende perioden zijn en dat elke periode zijn eigen literatuur heeft voortgebracht. Maar ik vind niet dat je elke periode uit en te na hoeft te behandelen. Ik doe liever een paar dingen goed, dan tig dingen half."

Martha noemt tijdgebrek als motief om sommige historische perioden over te slaan:

"We halen gewoon niet alles wat we willen doen. Dat is het nadeel van literatuurgeschiedenis. Misschien lukt het als we braaf het boek gaan volgen, maar je komt nooit bij de modernen uit en dat is juist zo leuk, om te kijken: wat is er nu?"

Uit de interviews is niet af te leiden dat Anne, Martha en Tineke op literatuur-theoretisch vlak andere accenten leggen dan culturele of esthetische vormers. Alle drie besteden aandacht aan roman- en verhaalanalyse en behandelen begrippen als thema, motief, perspectief e.d. Leerlingen moeten deze theorie toepassen bij het lezen van en schrijven over literaire werken. Het belang van structuuranalyse wordt echter gerelativeerd:

"Het zijn middelen, het blijven technieken, maar een boek is meer dan alleen maar de verzameling van die technieken. En daar willen we toch iedere keer op wijzen. (...) Als je er te veel nadruk op legt, gaat het het leesplezier zo bederven, omdat er van die standaard-antwoorden uit moeten komen. Er moet toch zeker ruimte blijven voor leesplezier." (Martha).

#### 4.3.3. Tekstkeuze

Blijkens het vragenlijstonderzoek onderscheiden maatschappelijke vormers zich in hun tekstaanbod van culturele vormers: hun tekstaanbod is wat moderner, omvat meer proza, minder poëzie en er is wat meer ruimte voor jeugdliteraire teksten. Ten opzichte van de beide andere groepen zijn er echter geen significante verschillen.

In de interviews noemen Anne, Martha en Tineke enkele 'nieuwe' criteria die bij het kiezen van teksten voor klassikale behandeling een rol spelen. Zowel Anne als Martha zeggen te streven naar een variatie in genres: verhalen, romans, toneelstukken en gedichten moeten aan bod komen. Anne merkt op dat poëzie niettemin wat onderbelicht blijft in haar literatuuronderwijs. Een reden is dat poëzie de leerlingen niet aanspreekt:

"Alleen met Sinterklaas zijn ze weer geïnteresseerd, want dan willen ze Sinterklaasgedichtjes:

'Kan u effe hellepu?'"

Vooral in de havo kiezen de docenten voor eenvoudige teksten die de leerlingen aanspreken, "niemendalletjes". Anne noemt hierbij Yvonne Keuls, Kees van Kooten en "Bommelboekjes", Tineke kiest gedichten van Jan Boerstael en teksten uit de popmuziek,

"(...) om leerlingen te laten zien dat poëzie niet helemaal los van de werkelijkheid staat, maar ook in het dagelijks leven voorkomt."

In het vwo lijkt de literaire kwaliteit of 'status' van de tekst of de schrijver belangrijker. De docenten kiezen hier eerder voor klassiekers als Karel ende Elegast, Van den vos Reinaerde, Sara Burgerhart, Max Havelaar, Op hoop van zegen, Van de koele meren des doods. De moderne literatuur wordt vertegenwoordigd door schrijvers als Hermans, Reve, Campert, De Winter, Pointl, Springer en Oberski.

Martha noemt haar keuze van moderne literatuur in 5-vwo "verschrikkelijk willekeurig":

"Een beetje reageren op de klas, op wat je weet dat in de klas speelt. En soms ook: dat vind ik zelf een mooi verhaal of dat heb ik net gelezen."

#### 4.3.4. Werken met teksten

Bij het omgaan met literaire teksten in de klas onderscheiden maatschappelijke vormers zich in één opzicht van de drie andere groepen: zij besteden bij de bespreking meer aandacht aan niet-literaire achtergronden van de tekst, zowel bij proza als bij poëzie. Voorts blijkt dat maatschappelijke vormers meer aandacht geven aan verbanden tussen de tekst en de (belevingswereld van) de leerlingen, dan culturele en esthetische vormers. In dit opzicht onderscheiden maatschappelijke vormers zich echter niet van individuele ontplooiers.

Anne en Martha zeggen allebei dat zij, meer dan hun collega's, geïnteresseerd zijn in de relatie maatschappij-literatuur, en daar in de klas aandacht aan besteden. Het gaat hierbij om de historische context waarbinnen literaire teksten tot stand komen (zie boven bij leerstof), en om allerlei referenties naar maatschappelijke, buiten-literaire zaken die in literaire teksten voorkomen:

"Als er een boek is waarin op een gegeven moment over ton-privaten wordt geschreven. Of een verhaal van Hotz, waarin Atjeh wordt genoemd: wat betekent Atjeh eigenlijk? Het is een referentie buiten de tekst en dat zegt de leerlingen helemaal niets. Koud vuur, wat is zo iets? Iemand werd geamputeerd: hemeltje lief, hoe ging dat? Dat zijn allemaal dingen die je er omheen kunt vertellen. Referenties naar de maatschappij er omheen. Daar besteed ik op het vwo toch ook aandacht aan. Dit vind ik nou juist de leuke dingen." (Anne)

Martha zou in haar literatuurlessen meer willen inspelen op actuele zaken, onderwerpen die op dit moment sterk leven, zoals het rechts-radicalisme:

"Maar dat is bijna niet te regelen. Daar heb je toch te weinig tijd voor, daarvoor hebben we te veel nakijkwerk en voorbereidingstijd nodig, denk ik. (...) Daar hebben we gelukkig ook Gericht Schrijven voor, tenminste in het vwo dan."

Alle drie de docenten proberen, niet alleen bij de keuze van de teksten, maar ook bij het bespreken ervan, aan te sluiten bij wat bij de leerlingen leeft. Zij doen dit door vragen te stellen als: "Wat spreekt je aan in de tekst?", "Wat doet zo'n werk je nu eigenlijk en waardoor komt dat?", "Wat is volgens jou de thematiek en wat vind je er zelf van?", "Waarom spreekt het thema je in dit boek meer aan dan in dat boek?", "Wat biedt de schrijver je dan?"

Martha is zich er sterk van bewust dat sommige onderwerpen of thema's, zoals dood, scheiding, homoseksualiteit, gevoelig kunnen liggen bij leerlingen:



"Het heeft ook een kant, dat ik er soms ook voorzichtiger mee ben, dat ik dingen uit de weg ga, waarvan ik weet dat ze de kinderen heel pijnlijk kunnen raken. (...) Het is dan moeilijk als het binnen een groep niet goed zit, als ze bang zijn dat ze er binnen de klas op aangevallen worden. Dus je moet als docent het aankunnen om kinderen met een grote bek de mond te snoeren of om die voor te zijn. Of om het zo in te leiden dat ze begrijpen dat ze bepaalde dingen gewoon niet kunnen zeggen."

Ook Anne en Tineke geven aan dat het niet altijd lukt om leerlingen persoonlijk, vanuit hun eigen beleving te laten reageren:

"Sommige leerlingen hebben niet in de gaten dat er zoveel dingen naar buiten de tekst verwijzen waar de zelf ook emotioneel een referentiekader bij kunnen bedenken. Die subtiele dingen naar boven proberen te halen. Hoe pik ik de krenten uit de pap? Dat kun je alleen maar met voorbeelden illustreren, ook door veel van jezelf bloot te geven. Dat is heel moeilijk, dat kon ik vroeger niet. (...) Dan moet er ook een bepaald vertrouwen zijn. Dit lukt niet als je jezelf niet bloot durft te geven en alles heel afstandelijk benadert." (Anne)

"Vwo-lessen zijn moeizaam. Dan zitten ze naar mij te luisteren en ik probeer dan wat te provoceren om wat reacties los te krijgen. Nou, al sta ik daar in mijn blote kont, dan nog reageert het gros nauwelijks of niet." (Tineke)

#### 4.3.5. Werkvormen

Een werkvorm die maatschappelijke vormers, blijkens het enquête-onderzoek, vaker toepassen dan culturele vormers is de discussie: leerlingen met elkaar laten discussiëren over een gelezen literaire tekst. In de interviews noemt alleen Tineke expliciet de discussie als werkvorm:

"Ik probeer toch wel altijd iets van discussie los te maken."

Uit haar lesbeschrijvingen blijkt dat wat zij 'discussie' noemt, een klasgesprek is onder strakke leiding van de docent:

"(...) dan geef ik ze beurten van: 'wat denk je dat er voor soort beeldspraak in regel 1 staat?' Dan zegt hij: 'Bla, bla', dan zegt iemand anders: 'Waarom is het niet dit of dat?' Dus dat gaat in discussievorm in zekere zin. (...) Hetzelfde geldt voor gelezen boeken, hoewel het dan wat levendiger is dan bij een gedicht, want dan moet iedereen dan en dan het boek gelezen hebben. Dan kan het zijn dat ik een aantal vragen dicteer en die dan meteen in de les behandel en dan ook weer via discussie van: 'Is iedereen het daarmee eens of heeft iemand een andere mening?'"

Wat de opbrengst van het gesprek moet zijn, staat haar van te voren helder voor ogen:

"Aan de hand van hun antwoorden zeg ik: 'Hebben jullie nu een beetje in de gaten waarop een heleboel mensen hun oordeel eigenlijk baseren?' En goddank kwam er in de eerste les inderdaad naar boven: ik kan me daarbij wel of niet identificeren. Dat is dus zo'n vaag criterium en dan vraag ik daarna: 'Denk je dat dat een handig criterium is om zo'n boek te beoordelen: ik herken daar iets in, dus ik vind het een goed boek, ik herken daar niets in, dus ik vind het een slecht boek?' Dan komt daar toch wel een redelijke discussie uit voort, dat dit niet het enige criterium is, want dan wordt het zo ontzettend subjectief."

Tineke laat de leerlingen ook wel in groepjes discussiëren over een gelezen boek. Dit gebeurt aan de hand van een aantal richtvragen.

#### 4.3.6. Schoolboeken

De enquête bracht geen verschillen in schoolboekengebruik aan het licht tussen maatschappelijke vormers en andere docenten. De schoolboeken die Anne, Martha en Tineke gebruiken, zijn zeer divers: *Fraaie Historie*, Van Klinks *Literatuurboek*, *Mooi is anders* (Anne), *Nederlandse literatuurgeschiedenis in veertig lessen*, Calis' *Onze literatuur* (Martha), Lodewicks *Literatuur, geschiedenis en bloemlezing* en Lodewicks *Litteraire Kunst* (Tineke).

Martha heeft vijftien jaar zonder schoolboek gewerkt:

"We hebben een hele poos zonder gedaan, dus stencils maken, zelf achtergrond geschreven en dat soort dingen. Dat werd te rommelig en ieder had weer een andere invalshoek. Een paar collega's konden er niet zo goed meer tegen, want het vergt heel veel voorbereiding iedere keer en je hebt weinig om op terug te vallen. Dus toen hebben we methodes aangeschaft."

Martha vond het "rommelen zonder boek heerlijk", maar ze heeft zich niet hevig tegen de invoering van methodes verzet:

"Het lukt zo ook wel. (...) Het zal mij ook tijd besparen om dingen uit te zoeken, dus misschien vind ik het straks heerlijk."

#### 4.3.7. Toetsing

In de vorm van toetsing zijn er geen significante verschillen tussen maatschappelijke vormers en andere docenten. Inhoudelijk leggen maatschappelijke vormers bij de toetsing meer nadruk op 'kennis van/inzicht in de maatschappelijke context waarbinnen een literaire tekst tot stand komt'. Dit sluit aan bij het eerder genoemde verschil in doelstelling en leerstof. Het verschil is alleen significant ten opzichte van de individuele ontplooiers.

Met deze laatste groep hebben de maatschappelijke vormers gemeen dat zij 'het formuleren van persoonlijke reacties op een literaire tekst' belangrijk vinden als beoordelingscriterium. Maatschappelijke (en individuele) vormers vinden dit over het algemeen belangrijker dan culturele vormers.

Zowel Anne als Martha laten de leerlingen een soort leesdossier aanleggen. In het dossier worden creatieve schrijfproducten, boek- en leesverslagen van de leerlingen verzameld. Bij Anne telt het eindoordeel over het dossier mee voor het schoolonderzoek. De verslagen in het dossier hebben betrekking op een aantal boeken rond een zelfgekozen thema:

"Het gaat erom dat ze zien dat een bepaald thema, zoals 'schuldgevoel' of 'liefde', op diverse manieren naar voren kan komen en dat het ook in diverse perioden anders naar voren kan komen. Dan leren ze zien dat een begrip als sexualiteit of liefde in boeken van voor de tweede wereldoorlog anders behandeld wordt dan nu. Ze leren dat verschil zien en dat koppelen aan bepaalde normen in de tijd. Via eigen vragen moeten zij daarachter komen: er zijn verschillen, maar waar wordt dat door veroorzaakt? En zelf aangeven: wat spreekt je meer aan, en waarom is dat zo?"

In dit fragment zijn beide criteria ('maatschappelijke context' en 'persoonlijke reactie') terug te vinden. Bij Tineke en Martha lijken deze criteria niet of nauwelijks een rol te spelen. Tineke zegt in het schoolonderzoek niet naar persoonlijke oordelen van de leerling te vragen, omdat zij het moeilijk vindt om daar een beoordeling van te geven. Haar vragen zijn overwegend van literatuur-historische



of structuuranalytische aard: "Tot welke stroming behoort het boek?", "Welke motieven herken je?", "Verklaar de titel" e.d. Bij gedichten stelt ze ook vragen naar beeldspraak, stijlfiguren, rijm en strofenbouw. Een deel van de vragen heeft betrekking op tekstbegrip: "Waar is dat een bepaling bij?" of "Waar verwijst 'dat' naar?"

Bij Martha halen leerlingen een voldoende voor het mondelinge schoolonderzoek, wanneer ze de korte inhoud van ieder gelezen werk kunnen navertellen:

"Als ze laten zien dat ze het boek gelezen hebben, hebben ze een zes. Gewoon: vertel maar, waar gaat het boek over?"

Bij alles wat de leerlingen méér weten, scoren zij extra punten:

"Kunnen ze symboliek - dat is wel het moeilijkste - uitleggen, kunnen ze daar een beetje mee omgaan, of kunnen ze motieven herkennen, dan zitten ze op een negen. Voor ieder stapje is het dus een halve punt hoger. Dat weten ze van te voren en je kunt het bij de nabespreking ook heel goed uitleggen."

In de wijze van toetsing komt maatschappelijke vorming, opgevat als 'kritisch leren oordelen' en 'bewust maken van de maatschappelijke werkelijkheid', bij deze docenten in de interviews niet duidelijk naar voren.

#### **4.4. Literatuuronderwijs als individuele ontplooiing: Alex, Pieter, Julius**

##### **4.4.1. Doelstellingen**

Individuele ontplooiing vinden deze docenten het meest van toepassing op hun praktijk en ook het meest wenselijk. Zij onderscheiden zich hierin van alle andere groepen.

Aan drie docenten, Alex, Pieter en Julius, is gevraagd hun belangrijkste doelstelling in eigen woorden weer te geven. Alle drie benadrukken het belang van het leesplezier en identificatie. Alex vervangt daarbij de term 'literatuur' door 'fictie':

"Lezen van fictie is leuk, vooral om jezelf erin te herkennen. Als je dat hebt bereikt: dat ze nog eens een keer een boek lezen, waar ze wat mee kunnen."

"Ze hebben ontdekt dat literatuur veel dichterbij hun huis staat dan ze dachten, (...) dus dat hun wereld ook in fictie te vinden is. Dat lijkt me een belangrijke doelstelling: dat ik ze niet kwijtraak als lezer."

Bij het bevorderen of behouden van leesplezier heeft de docent een belangrijke voorbeeldfunctie, volgens Pieter:

"Eigenlijk vind ik het belangrijk dat ze zien dat er mensen zijn die warm kunnen lopen voor boeken. En dat ze zien, als zo'n vent zich daar warm staat te draaien voor een boek, dat zij het misschien ook kunnen meemaken. En, als ze het meemaken, dat ze erover durven te communiceren, durven te vertellen."

Literatuur lezen moet niet alleen maar plezierig zijn, het moet iets gaan betekenen voor de leerlingen:

"De attitude die ze uiteindelijk hebben van: het is de moeite waard, het is geen flauwekul." (Julius)

"Ik wil dat ze zien dat literatuur iets voor ze kan betekenen, dat ze er iets van leren, dat ze via andermans hoofd kunnen leren denken en dat ze geloven in die wereld van het boek, zolang het boek open is." (Pieter)

Om dit doel te bereiken, is het nodig dat de leerlingen bepaalde kennis en vaardigheden verwerven. Alex benadrukt de leesvaardigheid en de vaardigheid in het verwerven van informatie:

"Centraal staat: ik ga met teksten om waarvan sommige fictie zijn en sommige feitelijk. Voor allebei de soorten teksten heb je andere strategieën, andere apparaten en andere benaderingswijzen. Je moet ook fictie kunnen lezen, net zoals je zakelijke teksten fatsoenlijk moet kunnen lezen. (...) De leerlingen weten weinig of niets van literatuurgeschiedenis, maar ze hebben wel geleerd dat, en hoe, ze dingen kunnen opzoeken."

Julius benadrukt meer kennisaspecten, vooral waar het gaat om historische literatuur:

"De illusie dat ze later ooit nog iets lezen van Hooft of Huygens heb ik niet. (...) Wat ik wel heb bereikt is dat ze weten wie Hooft is, en dat het een tijd was waarin mensen leefden zoals wij zijn, dat het vergelijkbaar is geweest en dat er een lijn loopt, dat er een culturele ontwikkeling is."

Pieter, tenslotte, noemt als doel dat hij de lessen voor de leerlingen wil veraangename-

men: "(...) ik vind dat er iets moet vonken, want anders is het zo'n saai gedoe op school. Zo naar en kil. Ik volg wel eens met een klas een lesdag op school, en dan snap ik niet hoe de kinderen het uithouden: al die saaie en nare mensen. Nou, dat wil ik enigszins veraangename-nen. Een onderdoel is dat eigenlijk."

#### 4.4.2. Leerstof

Individuele ontplooiers besteden aanzienlijk minder tijd aan literatuurgeschiedenis dan culturele vormers. Voor zover zij literatuurgeschiedenis geven, leggen zij daarbij het accent op andere zaken: meer op de beleavingswereld van de leerlingen, minder op literaire stromingen en verbanden met andere kunsten.

In vergelijking met hun esthetisch georiënteerde collega's besteden individuele ontplooiers minder tijd aan literatuurtheorie. De theorie is ook iets anders gekleurd: minder aandacht voor structuuranalytische begrippen, meer aandacht voor moderne, lezersgerichte begrippen.

De verschillen tussen individuele en maatschappelijke vormers zijn minder duidelijk. Een significant verschil is dat individuele ontplooiers minder aandacht geven aan de relatie tussen literatuur en andere kunsten.

Uit de interviews komt naar voren dat alle drie de docenten literatuurgeschiedenis geven. Alex doet dit mondjesmaat en dan nog alleen onder druk van zijn sectie. Hij vindt literatuurgeschiedenis niet relevant voor de leerlingen:

"Wat moeten ze ermee? (...) Omdat het oud is, is het leuk, maar van een verroeste spijker kan je zeggen: 'Goh, wat leuk dat het gevonden is', maar in feite is er natuurlijk geen moer aan."

Voor zover hij literatuurgeschiedenis geeft, probeert hij de stof te relateren aan het heden:

"Ook om het wat te relativiseren: middeleeuwen waren stomme lui, die mensen wisten gewoon niet beter."

Pieter heeft lange tijd geen literatuurgeschiedenis gegeven ("Dat vond ik niet interessant"), tot hij op het idee kwam om een deel van de lessen door de leerlingen zelf te laten voorbereiden en geven. Daarnaast geeft Pieter zelf een



aantal lessen in college-vorm. Hij probeert daarin steeds aan te sluiten bij de eigen tijd en de kennis en ervaringen van de leerlingen:

"Ik gebruik anachronismen. Beatrijs als geëmancipeerde vrouw bijvoorbeeld. Dan doe ik een beetje de middeleeuwen na. Dat heeft met de middeleeuwen niet alles te maken, maar het verhaal zelf is zo leuk."

Een voortdurende zorg voor hem is het vinden van pregnante voorbeelden en concreet illustratiemateriaal:

"Ik moet, uit die veelheid van dingen, die dingen kiezen die extra interessant zijn, omdat ze ineens scherp worden. Eye-openers, zoals wat ik vertel over de getallen- en kleurensymboliek in de middeleeuwen. Een aantal van die dingen zullen kinderen onthouden. (...) Ik moet zoeken naar citaten die een eeuw weergeven of platen die een bepaalde periode weergeven. Dat is waar het eigenlijk om gaat: het zoeken naar echt hele goede voorbeelden op alle gebied. Daarmee wil ik mijn klas dan graag volhangen."

Van de drie docenten lijkt Julius nog het meest literair-historisch georiënteerd:

"Literair-historisch, dat doe ik. Cultuuroverdracht, heel sterk. Maar literaire teksten zijn voor mij geen illustratiemateriaal: ze vormen de hoofdzaak. Ik ga niet zeggen: dit zijn de kenmerken van de Renaissance, en er dan een tekstje bij nemen als illustratie. Dat is onlogisch. De kinderen zouden het ook niet zo boeiend vinden als ik tien kenmerken van de Renaissance ga dikteren. Sommigen zullen het fijn vinden dat zij dat kunnen leren, maar ik vind het belang niet zo vreselijk groot. (...)

De tekst is uitgangspunt. Ik ga ook niet zomaar literatuurgeschiedenis geven over allerlei tijdperken en kenmerken. Ik lees bijvoorbeeld een brief van Hooft, en daaruit haal ik zijn stoïcijnse levensopvatting. Of een gedicht van Huygens: naar aanleiding daarvan vertel ik iets meer over de tijd."

Dit neemt niet weg dat Julius literair-historische informatie aanbiedt en ook toetst:

"Dat is de schoolpraktijk. De realiteit van alle dag is: als je dingen aanbiedt, dan moet je dingen ook toetsen. Maar een tweede is of jij zelf van mening bent dat het ook bijzonder belangrijk is. Dat spoort niet altijd."

Wat betreft literatuurtheorie: alle drie de docenten behandelen het structuuranalytische begrippenapparaat, maar zij gaan hierin naar eigen zeggen "niet heel ver" en relativeren het belang ervan:

"Ik vind het een kunstje soms. Ik vind het persoonlijk veel leuker dat ze iets van de sfeer van het verhaal gevoeld hebben, dat ze iets van de mensen hebben begrepen, of dat ze zich met bepaalde personen kunnen vereenzelvigen. Dat emotionele vind ik eigenlijk net zo belangrijk als al die kunstjes leren. Dat ze iets van het verhaal of gedicht snappen. De inhoud staat bij mij meer centraal dan het begrippenapparaat. Maar ze moeten er wel iets van weten. Dus ik behandel het globaal en dan volg ik het boek." (Julius)

"Eigenlijk vind ik het het leukste om gewoon een verhaal voor te lezen en dan met elkaar vast te stellen of het een mooi verhaal was of geen mooi verhaal. Dat vind ik eigenlijk al heel aardig. En of ze dan weten dat het in medias res begint? Ik vind dat niet belangrijk." (Julius)

"Drop sprak geen leerlingentaal en Anbeek eigenlijk ook niet. Dat zijn dus mensen die slecht overkomen. Die invloed van de literatuur-adepten op dat niveau is eigenlijk desastreus geweest. Maar ze hebben een aantal leuke dingen geleerd: dat je via perspectief het zaakje moet bekijken. Over identificatie hebben ze echter nauwelijks gepraat." (Pieter)

Alex behandelt heel beknopt "wat Dropsiaanse theorieën":

"Maar wat we niet willen is dat de leerling het verschil kan aangeven tussen zwart-wit-figuren en karikaturen. Heel belangrijk is het vinden van allerlei motieven omdat je daardoor de fictionele werkelijkheid dicht bij je eigen werkelijkheid haalt."

Uitgangspunt voor hem zijn vragen als "wat is fictie?", "wat is de rol van de lezer/kijker?" en "wat is het leuke van fictie?" Aan de rol van de lezer zegt hij in zijn lessen expliciet aandacht te besteden:

"Je bent als lezer geconditioneerd, je hebt bepaalde verwachtingen met betrekking tot fictie. Dat vind ik ook het leuke ervan, vooral de rol van de lezer (...): je maakt je eigen film als je leest."

Ook Pieter zegt aandacht te besteden aan de rol van de lezer. Uitgaande van wat de leerlingen daarover te berde brengen, probeert hij in zijn lessen tot een definitie van het begrip 'literatuur' te komen. Belangrijke elementen voor hem zijn cliché-doorbreking en identificatie:

"Literatuur is pas literatuur voor jou, als het jou iets zegt."

Hij verwijst hiervoor naar ideeën van De Moor en van Mulder & Wijffels (1992).

#### 4.4.3. Tekstkeuze

Individuele ontplooiers lezen en bespreken in de klas meer moderne literatuur (van na 1945) en minder canon-teksten dan andere docenten: ten opzichte van de culturele vormers gaat het om significante verschillen.

Van de drie docenten is Alex het meest extreem in zijn tekstaanbod: hij leest vrijwel uitsluitend moderne teksten of 'fictie', waaronder hij ook film verstaat. Zijn belangrijkste criterium voor het kiezen van een tekst, is dat de tekst waardevol en aantrekkelijk moet zijn voor leerlingen, of het nu literatuur is of niet:

"Een boek moet een leerling iets te bieden hebben, meer dan de tandartsboor niet horen als je in de wachtkamer zit."

Alex kiest verder bij voorkeur teksten die tot heel verschillende reacties aanleiding kunnen geven, zoals het verhaal Hoela van Nooteboom:

"Ik heb dit verhaal gekozen om duidelijk te maken dat lezers keuzes maken en zich daar niet van bewust zijn, zowel op de lijn van de motieven, als op de lijn van de boodschap, als op de lijn van het oordeel. Er kunnen twee volstrekt tegenstrijdige interpretaties zijn. Ik probeer ze duidelijk te maken dat het me niet uitmaakt welke ze gekozen hebben."

Gedichten worden gelezen, maar vaak niet besproken. Het enige gedicht dat Alex altijd uitvoerig bespreekt is Voor wie dit leest van Vroman:

"Dat geeft precies aan hoe je met poëzie moet omgaan, maar eigenlijk hoe je met fictie moet omgaan: 'Als ik je niets te melden heb, nou sorry dan, maar dan moet je ook niet zeuren'."

Julius behandelt wel veel gedichten, niet alleen omdat daar zijn hart ligt ("Laat mij maar een jaar Achterberg of Dèr Mouw doen: schitterend vind ik dat"), maar ook uit praktische overwegingen: omdat " (...) het zo overzichtelijk is: je hebt altijd te maken met afgeronde teksten." Ook het lezen en bespreken van oudere literatuur neemt een belangrijke plaats in in zijn lessen. Naast teksten die tot de traditionele schoolcanon behoren of tot het toevallige aanbod van Grote lijsters of Bulkboeken, behandelt Julius teksten die zijn persoonlijke voorkeur hebben:

"Zo doe ik - uit hobbyisme - altijd een aantal heel persoonlijke brieven van Hooft, waarin hij vertelt over persoonlijk leed: vrouw dood, vier kinderen dood, zijn geld weg en noem maar op, en hoe hij daarop reageert. Dat is heel persoonlijk. Ik kies voor oudere teksten wel vaak een biografische aanleiding, om het te vertalen naar de moderne tijd."

Het kiezen van teksten stelt Julius overigens voor problemen:

"Ik heb eigenlijk een volledigheidssdrang. Als ik een jaar bepaalde mensen helemaal niet heb behandeld, bijvoorbeeld Slauerhoff, dan denk ik: wat jammer, er gaan vwo-leerlingen van school en die kennen Slauerhoff niet. Dat is toch vreselijk? (...) Er komt alleen maar bij en er gaat niets af. Als Anna Enquist een nieuwe bundel heeft, behandel ik dat ook. Ik probeer wanhopig alles te doen, maar dat lukt dus niet."



Pieter laat zich in het interview niet expliciet uit over zijn criteria bij het kiezen van teksten. In ieder geval bespreekt hij oude en moderne literatuur, proza en poëzie. Om het begrip 'literatuur' te adstrueren, wordt De aanslag van Mulisch gelezen en besproken:

"De leerlingen zien dan met hoeveel toelag zo'n schrijver een boek in elkaar heeft geknutseld, terwijl het toch een heel leesbaar verhaal is."

#### 4.4.4. Werken met teksten

Uit de enquête komt naar voren dat individuele ontplooiers vaker leerlingen voor zichzelf een mogelijke interpretatie van de tekst laten geven dan culturele vormers. Ook laten zij de leerlingen vaker reageren op gelezen teksten. Van de culturele en esthetische vormers onderscheiden zij zich door meer aandacht te geven aan de beleavingswereld van de leerlingen, en minder aandacht aan formele eigenschappen van de tekst of tekstsoort. Een significant verschil met de maatschappelijke vormers is dat zij minder aandacht schenken aan niet-literaire achtergronden van gelezen teksten.

Uit de lesbeschrijvingen van Julius en Alex kan een indruk verkregen worden van hun manier van omgaan met literaire teksten in de klas. Julius beschrijft een les uit een reeks over 'grote dichters':

"Achterberg. Wat ik dan doe, is een stencil uitdelen met gedichten van Achterberg. Er staan er vier of zes op. Dan zeg ik: lees ze eerst globaal allemaal, kies er dan eens één uit waardoor je getroffen wordt en kijk daar eens wat beter naar."

Na ongeveer een kwartier stelt Julius vragen aan verschillende leerlingen: "Hoe komt het op je over? Waar heeft die man het over? Valt je iets op?" Al pratend komt hier "iets" uit, wat door Julius wordt uitgediept door bijvoorbeeld wat achtergronden te geven.

Alex beschrijft een les over Hoela van Nooteboom. De leerlingen hebben dit verhaal thuis gelezen en er vragen over beantwoordt. In de les vraagt Alex naar aanleiding van het verhaal welke ervaringen leerlingen zelf hebben met familieverjaardagen en waar zij zich dan het meest aan ergeren. Hij probeert de leerlingen duidelijk te maken dat ieder een ander 'plaatje' in het hoofd heeft van de hoofdpersoon, een jongetje. Dit komt door het verhaal zelf, maar ook door eigen ervaringen die erbij betrokken worden: de lezer stopt zijn ervaringen in het verhaal en komt mede daardoor tot een bepaalde interpretatie. In het klasgesprek komt naar voren dat er twee volstrekt tegenstrijdige interpretaties zijn:

"Ik probeer ze duidelijk te maken dat het me niet uitmaakt welke ze gekozen hebben."

Zowel Julius als Alex laten de leerlingen dus eerst zelf aan de slag gaan met de tekst. Vooral Alex benadrukt de rol van eigen ervaringen bij het betekenis verlenen aan een literaire tekst. Hij vindt het belangrijk leerlingen met elkaars interpretatie of mening te confronteren:

"Ik zeg ook altijd: lees een boek samen, want een boek of een verhaal of fictie krijgt pas waarde als je erover praat met iemand. (...) Al pratende kom je dan op: 'Verrek dat is eigenlijk waar' of 'Ik zie dat heel anders'. Dat is natuurlijk het leuke. Van: hoe kijk ik nou eigenlijk tegen de wereld aan? Dat ontdekken ze soms door middel van fictie."

Julius daarentegen accepteert niet zonder meer iedere interpretatie van de leerlingen:

"Ik vind dat je er toch heel verstandelijk mee om kunt gaan, dat je kunt lezen wat er staat en wat er niet staat, wat er bedoeld wordt. Als zij met hun interpretatie helemaal fout zitten ... Neem maar iets als De moeder de vrouw van Nijhoff: daarvan ligt de interpretatie toch vrij vast, mag ik aannemen. Als kinderen daar totaal iets anders in lezen, dan vind ik dat onzin. Dan zet je ze toch op het goede spoor?"

Hoe Pieter gelezen literatuur in de klas bespreekt, is uit het interview niet op te maken. Vaak laat hij leerlingen thuis schriftelijk reageren. Behalve naar inhoud en structuur van het gelezen boek, stelt hij daarbij vragen naar huivermomenten ("Zijn er momenten in het boek waardoor je ontroerd of getroffen bent?") en naar de zintuiglijkheid van het boek ("In hoeverre vind je dat de vijf zintuigenrecorder aanstond toen de schrijver aan het schrijven was?").

#### 4.4.5. Werkvormen

In een doorsnee-les of -lessenreeks besteden individuele ontplooiers de meeste tijd aan het lezen of beluisteren van een literaire tekst (34% van de lestijd). Er wordt significant minder tijd besteed aan doceren dan bij culturele vormers, en minder tijd aan klassikale bespreking van gelezen teksten dan bij esthetische vormers. Qua werkvormen onderscheiden individuele ontplooiers zich niet van hun maatschappelijk georiënteerde collega's.

Voor Alex en Julius wordt de kern van hun literatuuronderwijs gevormd door: lezen van literaire teksten en erover praten. Beiden zeggen de voorkeur te geven aan het klasgesprek als werkvorm:

"Daar houd ik erg van, van die vorm. Maar ik doe bijna niet aan groepswork. Het enige wat ik wel eens doe, dat is met gedichten: ga eens in groepjes zitten en bespreek het met elkaar."  
(Julius)

Bij Pieter en Alex is groepswork een vast onderdeel van het curriculum. Pieter laat leerlingen in tweetallen een les over een literair-historisch onderwerp voorbereiden en geven, Alex laat leerlingen in tweetallen een boekbespreking voorbereiden en houden. Een werkvorm die Pieter verder noemt, is het dramatisch lezen van een verhaal: iedereen krijgt beurt en een aantal leerlingen krijgen rollen.

#### 4.4.6. Schoolboeken

De enquête bracht aan het licht dat individuele ontplooiers minder vaak van een schoolboek gebruik maken dan culturele en maatschappelijke vormers (82 versus 92 en 90%). Voor het overige zijn er geen verschillen in schoolboekengebruik.

Van de drie docenten gebruikt alleen Alex geen officieel schoolboek: hij maakt gebruik van "een eigen boek", waarin verhalen zijn opgenomen en "heel beknopt wat Dripsiaanse theorieën". Pieter gebruikt *Tussen de regels* en Calis' *Onze literatuur*, Julius gebruikt *Taalwijzer*, *Ingeboekt* en *Script*. Alleen Calis en *Script* behoren tot de top-tien van meest gebruikte schoolboeken voor literatuuronderwijs.



derwijs. De overige boeken hebben een gebruikspercentage van minder dan 5 procent.

Uit de interviews komt naar voren dat de genoemde boeken in de lessen niet bladzijde per bladzijde worden doorgewerkt. Zowel Pieter als Julius vertellen er veel omheen:

"Ik ben een verteller. De valkuil is dat je twee maanden bezig bent en dan ben je nog steeds op bladzijde vier. Dan zeg ik op een gegeven moment: er staat een heleboel over de middeleeuwen in, daar moet je wel wat van weten. Dus geef ik een aantal bladzijden op per keer: lezen, leren, als je wat te vragen hebt, vraag je het maar. En dan geef ik een repetitie daarna over die stof." (Julius)

De redenen om van een schoolboek gebruik te maken, zijn bij Julius vooral van pragmatische aard:

"Het zou best zonder boek kunnen, maar ik vind het voor de leerlingen plezieriger. Bovendien heeft het andere voordelen: bij ziek zijn, als een leerling een paar keer niet is geweest."

#### 4.4.7. Toetsing

In de vorm van toetsing zijn er geen significante verschillen tussen individuele ontplooiers en andere docenten. Inhoudelijk hechten zij bij de toetsing minder belang aan 'kennis van belangrijke auteurs en hun werken' en 'kennis van literaire stromingen' dan culturele vormers. 'De vaardigheid persoonlijke reacties te formuleren op een literaire tekst' vinden individuele ontplooiers daarentegen belangrijker dan culturele vormers. Van de maatschappelijke vormers onderscheiden zij zich doordat zij minder belang hechten aan 'kennis van de maatschappelijke context waarbinnen een literaire tekst tot stand komt'.

In het interview verwoordt alleen Alex het persoonsgerichte standpunt ook bij het onderwerp toetsing. Bij het mondelinge schoolonderzoek over de boekenlijst gaat het hem vooral om de persoonlijke beleving van de gelezen boeken. Boeken zijn voor hem aanleiding om te praten en te denken over jezelf en je eigen werkelijkheid:

"Het literatuurtentamen is lekker roddelen over mensen die je allebei kent. Dat is het leuke ervan."

En:

"Na de boekenlijst heb ik een redelijk beeld van mijn leerling als mens."

De boeken op de lijst moeten de leerlingen ordenen naar persoonlijke voorkeur. Alex vraagt bijvoorbeeld: "Hoe komt het dat we de moeder in Twee vorstinnen en een vorst zo'n aardige vrouw vinden, terwijl ze dingen doet die helemaal niet leuk zijn?" Bij de beoordeling zegt Alex vooral te letten op:

"(...) bereidheid om dingen uit te zoeken, vooral van jezelf uit te zoeken, als je een of andere maffe naam tegenkomt, dat je dan in een encyclopedie kijkt, dat soort dingen. (...) Of ze voldoende onderzoek hebben gedaan om de verwerking mogelijk te maken. Het gaat er meer om dat leerlingen er iets mee gedaan hebben, dan dat er iets uitkomt."

Julius en Pieter zeggen tijdens het mondelinge schoolonderzoek vooral te vragen naar inhouden van gelezen boeken:

"Of ze boeken met elkaar kunnen vergelijken, of ze de thematiek in één boek kunnen afzetten tegen iets wat in een ander boek staat." (Julius)

Aan het toepassen van kennis van historische achtergrondinformatie wordt minder belang gehecht:

"Hooguit vraag ik of ze bepaalde kenmerken van een periode in een boek kunnen terugvinden, maar je moet niet te veel verwachten. Bijvoorbeeld: 'Dit is typisch neo-romantiek. Kun je dat ook aantonen?'" (Julius)

Noch vormaspecten wordt eveneens gevraagd, maar deze vindt Julius niet belangrijk:

"Ik begin het mondeling met de leerlingen in de gelegenheid te stellen alles op te lepelen wat zij aan verstechniek gevonden hebben. Dan komen braaf alle alliteraties eruit. Ik vind dat vreselijk. Wat zegt mij dat nou, die alliteraties en enjambementen. Ik vind de inhoud leuk en belangrijk."

Noch Julius, noch Pieter geven aan dat zij tijdens het mondelinge tentamen naar de persoonlijke beleving van de leerling met literatuur vragen.

## 5. Conclusies

De onderzoeksvraag was: hoe manifesteren de verschillen tussen de profielgroepen zich in de praktijk?

Binnen de onderscheiden groepen is bij individuele docenten duidelijk sprake van verschillende accenten in hun literatuuronderwijs: de gerapporteerde praktijk is zeer divers. Dit neemt niet weg dat de docenten per groep overeenkomsten vertonen.

Het onderwijs van de culturele vormers lijkt, zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch, tamelijk homogeen. De drie geïnterviewde docenten zijn duidelijk vertegenwoordigers van de traditionele, literair-historische 'richting' binnen het literatuuronderwijs. Inhoudelijk is het onderwijs cognitief gericht. Het accent ligt op cultuuroverdracht: leerlingen krijgen een overzicht van de literatuurgeschiedenis en maken kennis met een aantal belangrijke auteurs en werken uit de Nederlandse literatuur. De tekstordening is chronologisch. Vakdidactisch wordt het onderwijs gekenmerkt door een accent op doceervormen: de docent is primair kennisoverdrager.

Alle drie de docenten zeggen zich vooral te herkennen in de literair-historische benadering: andere benaderingen (m.n. de structuuranalytische) zijn daaraan ondergeschikt. Het perspectief van de docenten stemt met andere woorden overeen met het onderzoekersperspectief.

De drie andere groepen zijn veel minder homogeen. De esthetische vormers hebben met elkaar gemeen dat zij, naast kennis van de literatuurhistorie, een belangrijke plaats toekennen aan het leren lezen, interpreteren en beoordelen van literaire werken. Structuuranalyse is hierbij een belangrijk hulpmiddel.

Het literaire werk zelf stellen zij centraal. Dit is een inhoudelijke overeenkomst. Vakdidactisch gezien vertoont hun onderwijs echter grote verschillen. De docenten beschouwen zichzelf ook niet als representant van één bepaalde richting, maar gaan naar eigen zeggen eerder eclectisch te werk.



Hetzelfde geldt voor de maatschappelijke vormers. Een overeenkomst is hun interesse en aandacht voor sociaal-maatschappelijke achtergronden van literatuur. Dit komt zowel tot uiting bij het geven van literatuurgeschiedenis, als bij het lezen en bespreken van afzonderlijke literaire werken. 'Kritisch leren oordelen' vinden alle drie docenten zeer belangrijk, maar dit wordt niet altijd weerspiegeld in de toetsing. Ook deze docenten zeggen eclectisch te werk te gaan:

"Ik heb overal een beetje van. De ene periode zit ik iets meer daar, de andere periode daar.

Dat loopt zo verschrikkelijk door elkaar heen. Ik kan niet zeggen: ik zit in één stroming."

(Martha)

Tenslotte de individuele vormers. Gemeenschappelijk is hun aandacht voor de rol van de lezer, voor identificatie en persoonlijke beleving. De nadruk ligt op het subjectieve en affectieve karakter van het literaire leesproces. De kern van hun literatuuronderwijs zien zij in: lezen en erover praten. In hun onderwijs komt dit in verschillende mate tot uiting, het sterkst bij Alex, het minst bij Julius. Alle drie de docenten zeggen overigens dat tekstervaring hen aanspreekt, maar alleen Alex zegt dit ook daadwerkelijk in praktijk te brengen en te toetsen.

Een overeenkomst is ook dat zij zich alle drie sterk bewust zijn van de institutionele context waarbinnen zij literatuuronderwijs geven, en de beperkingen of belemmeringen die dat met zich meebrengt. Pieter wijst op de saaiheid van school, Julius op de kloof tussen wat hij doet en wat hij belangrijk vindt, en Alex stelt de vraag of men überhaupt literatuur op school moet geven:

"Literatuur [in het onderwijs] moet ter discussie staan, of je je daar eigenlijk wel mee bezig moet houden, op dit moment althans: je zit met een zeer gedifferentieerd publiek uit een heel beschermd milieu. (...) Soms zijn ze [de leerlingen] er niet aan toe. Dan krijg je reacties als: 'Sommige mensen maken ook overal problemen van' en 'Dit is mijn wereld niet'. Ik vind dat heel moeilijk: mag je dit wel?"

Het curriculum van de drie groepen, de esthetische, maatschappelijke en individuele vormers, vertonen overigens ook kenmerken van culturele vorming, wat betreft leerstof en onderwijsleeractiviteiten. Vrijwel alle docenten hechten belang aan cultuuroverdracht, geven literatuurgeschiedenis, ordenen teksten chronologisch en hanteren doceervormen. De verschillen zijn vooral: verschillen in gradatie.

## 6. Nabeschouwing

Is met dit onderzoek de werkelijkheid van het literatuuronderwijs in kaart gebracht? Nee, maar zeer gedeeltelijk.

In de eerste plaats is de onderwijswerkelijkheid bijzonder complex. Slechts enkele aspecten hiervan zijn aan bod gekomen in de interviews, aspecten die geïsoleerd zijn van de context en beschouwd vanuit een bepaald theoretisch kader (een indeling in vier groepen). De interviewgegevens zouden ook vanuit een ander kader geanalyseerd kunnen worden, wat ongetwijfeld een ander 'plaatje' op zou leveren.

In de tweede plaats gaat aan de interpretatie van de onderzoeker nog een interpretatie vooraf: die van de docent. Tijdens de interviews bleek dat docenten

het over het algemeen moeilijk vonden om hun dagelijkse handelen te expliciteren. Misschien komt dit omdat de keuzes die zij maken voor een deel onbewust zijn. Ook het expliciteren van doelen en leerresultaten bleek niet eenvoudig. Een paar citaten uit de interviews illustreren dit:

"De resultaten: dat vind ik heel moeilijk. Ik hoop altijd dat ze naderhand zeggen: dat was toch wel erg leuk, die literatuurlessen die ik van haar heb gehad. Dat is dan al een heel behoorlijk resultaat. En hoe je dat moet meten en waar je doel precies ligt, dat weet ik niet." (Martha)  
[Julius zegt dat hij zich eigenlijk zelden afvraagt wat de resultaten zijn van zijn literatuurlessen:]

"Ik behandel het, ik vind het zelf de moeite waard en ik denk dat het voor een ander ook de moeite waard is om daar wat over te horen en wat van te lezen: algemene ontwikkeling."

Ook is het duidelijk dat door docenten gebruikte begrippen, zoals 'literatuur', 'leesplezier', 'tekstervaring', 'cultureel besef' en 'poëzie-analyse', niet eenduidig zijn, maar verschillende inhouden dekken. Er zijn ook enkele open plekken in de verhalen van docenten. Zo heeft niet iedere docent zich uitgelaten over tekstkeuze of toetsing. Door het vrije-attitude-karakter van de interviews (of: onoplettendheid van de interviewer) zijn sommige onderwerpen helaas niet aan bod gekomen of voldoende uitgediept.

In de derde plaats hoeft wat docenten zeggen te doen, niet overeen te komen met wat zij in feite doen. Uit verschillende studies is immers naar voren gekomen dat er een discrepantie is tussen 'retoriek' en 'praktijk' van de docent, een discrepantie waar docenten zelf zich terdege bewust van zijn (vgl. Janssen & Bonset, 1987, 85-86; Van der Leeuw & Bonset, 1990, 1991). In het vervolgonderzoek zal dan ook aandacht besteed moeten worden aan geobserveerde lespraktijk van enkele geïnterviewde docenten.

Dit alles betekent niet dat we de verhalen van docenten zonder meer ter zijde moeten schuiven. Enerzijds blijkt uit de interviews dat literatuuronderwijs individueel bepaald is: docenten geven er op een heel eigen wijze vorm aan. Zij hebben persoonlijke opvattingen, interesses en voorkeuren op het gebied van literatuur, die zij aan hun leerlingen willen overdragen. Terwijl de een bijvoorbeeld 'identificatie' en 'emotie' belangrijk vindt, zet de ander zich daar juist tegen af. En terwijl de een met plezier Hooft of Vondel leest in de klas, gruwet de ander hiervan.

Anderzijds blijkt literatuuronderwijs ook collectief bepaald. Er zijn vakinhoudelijke en vakdidactische tradities die het patroon van denken en handelen in het literatuuronderwijs lijken te bepalen. Tot de vakinhoudelijke tradities behoren de literatuurgeschiedenis en het structuuranalytische begrippenapparaat, terwijl andere elementen (bv. de theorie van Mooij) nu zo langzamerhand tot de traditie lijken te behoren. Ook het lezen en bespreken van bepaalde literaire teksten (bv. de Max Havelaar) zijn gemeengoed binnen het literatuuronderwijs.

Een didactische traditie is het overdrachtsmodel, waarin 'onderwijs geven' synoniem is aan 'kennis overdragen' en 'doceren'. Deze tradities zijn zo dominant dat docenten zich niet aan de invloed ervan kunnen onttrekken. We zien dan dat de docenten die tot de profielgroep 'culturele vormers' behoren, over het algemeen het meest met de traditie instemmen, terwijl esthetische, maatschappelijke



en individuele vormers ieder op hun eigen wijze veranderingen hierin nastreven en correcties in de tradities aanbrengen.

## Noten

1. Met dank aan Els Andringa, Helge Bonset, Judith Janssen en Gert Rijlaarsdam voor hun commentaren op een eerdere versie van dit artikel.
2. Het onderzoek omvat kleine enquêtes (o.a. Thissen e.a. 1988), case-studies (o.a. Pinxteren e.a., 1986) en een enkel experiment (Geljon & Schram, 1990). Meer onderzoek is gedaan naar het literatuuronderwijs bij de vreemde talen Duits en Frans, getuige dissertaties van Flippo, Thijssen, Schalkwijk en Tous-saint-Dekker.
3. Het onderzoek maakt deel uit van het VF-programma van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam: "Leren en instructie van cognitieve strategieën".
4. Alle docenten streven, naast hun primaire doelstelling, nog andere doelen na. Met name 'het bevorderen van leesbereidheid en -plezier' staat hoog geno-teerd. Dit doel is bij de analyse buiten beschouwing gelaten, omdat het nauwelijks bleek te differentiëren tussen docenten.
5. Met dank aan Milja Vels voor het afnemen en rapporteren van drie van de interviews.

## Bibliografie

- Bonset, H. (1987), *Onderwijs in heterogene groepen. Een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholenge-meenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie*. Purmerend: Muusses (diss.).
- Claasen, H. (1983), Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geampu-teerd. In: *Moer 1* (1983), 24-30.
- CVEN (1991), *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu.
- Geljon, C. (1994), *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het litera-tuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Geljon, C. & D. Schram (1990), Identificerende en tekstbestuderende lesmetho-den. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In: E. Andringa en D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 203-218.
- Janssen, T. & H. Bonset (1987). *Empirisch onderzoek van het voortgezet moeder-taalonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, Studies in leerplanontwikkeling 8.

- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1990a), What do students learn from literature teaching? In: M. Hayhoe & S. Parker (eds.), *Reading and Response*. Buckingham: Open University Press, 94-106.
- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1990b), Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek. In: *Spiegel* 8 (2), 29-47.
- Janssen, T. (1992), *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.
- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1992), *Approaches to the teaching of literature. A survey of literary education in secondary schools in the Netherlands*. (Paper presented at the Third IGEL Conference, Memphis, Tennessee).
- Leeuw, B. van der & H. Bonset, m.m.v. J. Sturm (1990), *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven case-studies in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO, Studies in leerplanontwikkeling.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986), *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Vierde herz. druk. Muiderberg: Coutinho.
- Lubbers, G. (1974), Kluiven met Kuifje, of met de Grijsaard in de Donkere Kamer. Het BIB-model om fictionele teksten in de klas te behandelen. In: J. Sturm (red.), *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs*. Purmerend: Muusses, DCN-cahier, 73-95.
- Mooij, J.J.A. (1979), *Tekst en lezer*. Amsterdam.
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992), *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam, Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk.
- Peer, W. van (1987), Het literatuuronderwijs: probleemanalyse en fundering. In: *Forum der Letteren* 28 (1987) 3, 161-174.
- Peters, V., F. Wester & R. Richardson (1989), *Kwalitatieve analyse in de praktijk en Handleiding bij Kwalitan*. Katholieke Universiteit Nijmegen, Faculteit Sociale Wetenschappen, Vakgroep Methoden.
- Pinxteren, P., J. Sturm en A. Swennen (1986), Leren onderzoeken, leren van onderzoek: letterkunde-onderwijs op de VHBO. In: *Spiegel* 4, 2, 7-42.
- Rijlaarsdam, G. & T. Janssen (1992), Reflectie op de literaire competentie van de leerlingen aan de hand van leesverslagen. In: W. de Moor & M. van Woerkom (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag, NBLC, 209-223.
- Thissen, J., D. Neyts, N. Rowan (1988), *Leraren over literatuuronderwijs*. Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica, Nederlandse Taalunie Voorzeten 15.
- Ven, P. H. van de (1990), *Het nut van het nutteloze. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Katholieke Universiteit Nijmegen: Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.
- Vrolijk, A. e.a. (1971), *Gespreksmodellen. Een geprogrammeerde instructie*. Alphen a/d Rijn enz.



## Bijlage 1

Richting en omvang van verschillen tussen de vier groepen: 1 = culturele vormers, 2 = esthetische vormers, 3 = maatschappelijke vormers, 4 = individuele ontplooi-ers (significantieniveau  $p < .05$ ).

Richting van de verschillen: + = méér (aandacht/tijd/...), - = minder (aandacht/tijd/...).

De omvang van de verschillen is uitgedrukt in termen van 'effect size' (zie Cohen 1977): k = klein, m = medium, g = groot.

	Richting +	-	Omvang (ES)
<b>Tijdbesteding</b>			
- literatuurgeschiedenis	1	2,4,3	m,m,k
- literatuurtheorie	2	3,1,4	g,m,m
<b>Leerinhouden</b>			
Aandacht bij lit.geschiedenis voor:			
- stromingen	1	4	m
- andere kunsten	3	2,4	m,m
	1	2	m
- belevingswereld	4	1,2	m,m
	3	1	m
Aandacht bij lit. theorie voor:			
- poëtica/versleer	1	4	k
- struct.analytische begrippen	2	1,3,4	m,m,k
- struct. analytische vaardigh.	2	3,1,4	g,g,g
- lezersgerichte begrippen	3	1,2	m,m
	4	1	k
<b>Tekstkeuze</b>			
Aard van literaire teksten:			
- % poëzie	1	2,3,4	m,k,k
- % verhalend proza	2,3,4	1	m,k,k
- % oude teksten (voor 1945)	1	4,2	m,m
- % jeugdliteraire teksten	3,4	1	k,k
- % literaire teksten	1	3,4	k,k
- % canon-teksten	1	4	k
<b>Tekstbehandeling</b>			
Aandacht bij proza voor:			
- literaire achtergronden	1	4,2	m,k
- formele kenmerken	2	3,4,1	g,g,m
- niet-literaire achtergronden	3	2,4,1	g,m,m
- beleving v.d. leerlingen	4	1,2	g,m
	3	1,2	m,m

## (Vervolg Bijlage 1)

	Richting +	-	Omvang (ES)
<hr/>			
Aandacht bij poëzie voor:			
- literaire achtergronden	1	4	k
- formele kenmerken	1	3,4	k,k
- niet-literaire achtergronden	3	2,4	m,m
- beleving v.d. leerlingen	3,4	1	m,m
Tekstbehandeling			
Frequentie:			
- docent geeft interpretatie	1	3	k
- leerling geeft interpretatie	4	1	k
Werkvormen			
% tijd besteed aan:			
- doceren	1	2,4,3	m,m,k
- klassikale bespreking	2	1,4	m,k
frequentie van:			
- discussiëren	3,4	1	k,k
- individueel werken	-	-	-
- groepswork	-	-	-
- creatieve opdrachten	2,4	1	k,k
Toetsing			
Belang van criteria:			
- kennis van auteurs voor 1945	1	4,2	m,m
- kennis van lit. stromingen	1	4,2,3	m,m,k
- kennis van poëtica/versleer	1	3,4	k,k
- kennis van struct.begrippen	2	3,4,1	g,g,m
- hanteren van struct.begrippen	2	4,3,1	g,g,m
- kennis van auteurs na 1945	3	4	k
- kennis van maatsch.context	3	4	m
- formuleren persoonl.reacties	3	1	k
	4	1	m
- formuleren waarde-oordelen	4	1	k

(manuscript binnengekomen 28 juni 1994)

(manuscript aanvaard 8 september 1994)