

## De leerling is aan de beurt!

### Een onderzoek naar de beleving van het literatuuronderwijs

#### 1. Inleiding

Ronald Soetaert heeft bij meerdere gelegenheden, in navolging van de pedagoog Imelman, betoogd dat het onderwijs in het algemeen en literatuuronderwijs in het bijzonder een triadische structuur kent, waarbij opvoeder, kind en kennis evenwichtig aan bod komen. Dat evenwicht, zo constateert Soetaert (1992), is de laatste jaren danig verstoord ten koste van de inhoud van het literatuuronderwijs. Onder invloed van de vernieuwingsbeweging heeft vooral de leerling volgens hem te veel aandacht gekregen. In deze bijdrage wordt betoogd dat dit teveel aan aandacht voor de leerling in feite relatief is. Onder invloed van de lezersgerichte benadering is in het laatste decennium in literatuurwetenschappelijke en literatuurdidactische publicaties inderdaad veel geschreven over de rol van de leerling in het literatuuronderwijs. Slechts zelden is daarbij echter de leerling zelf aan het woord gelaten of gevraagd naar zijn of haar visie op het literatuuronderwijs en de invloed van dat literatuuronderwijs op zijn of haar leesgedrag.

Deze bijdrage is een verslag van een kleinschalig onderzoek naar de beleving van het literatuuronderwijs door leerlingen. Het gaat daarbij om leerlingen van twee scholen die voor wat betreft het literatuuronderwijs verschillende accenten leggen. De onderzoeksresultaten worden voorafgegaan door een korte beschouwing over de aandacht voor de leerling in eerdere studies naar het denken over en het functioneren van het literatuuronderwijs.

#### 2. Theoretisch kader

In een overzicht van opvattingen over het literatuuronderwijs zoals die in literatuurtheoretische en literatuurdidactische publicaties sinds de negentiende eeuw zijn verwoord, onderscheidt Van de Ven (1990) vier benaderingen: een literatuur-historische, een ergocentrische, een sociologische en een lezersgerichte benadering. Deze visies laten zich beschrijven in termen van inhoud, doelstellingen en leraar-leerling-verhoudingen. De *literatuurhistorische opvatting* heeft als voornaamste doelstelling cultuuroverdracht en richt zich dienovereenkomstig vooral op de literaire canon en koppelt die aan biografische feiten, perioden en jaartallen. De leraar speelt in het proces van cultuuroverdracht een centrale rol, terwijl de leerling een min of meer passieve rol krijgt toebedeeld. In de *ergocentrische opvatting* staat niet de literatuurgeschiedenis, maar de literatuur zelf centraal. Belangrijkste doelstelling is esthetische vorming. De leerstof bestaat uit de literaire canon en een

begrippenapparaat waarmee leerlingen teksten kunnen analyseren. De leraar heeft in deze benadering de positie van 'super-criticus'. De leerlingen kunnen door hun veel geringere leeservaring, weinig anders dan de leraar volgen in zijn interpretatie. De *literatuursociologische benadering* streeft op de eerste plaats naar maatschappelijke bewustwording. De leerstof omvat meer dan enkel de literaire canon en teksten worden eerder thematisch dan chronologisch aangeboden. Er is relatief veel ruimte voor groepswork en discussie. De leraar heeft primair een begeleidende functie, waardoor het aandeel van de leerling groter wordt dan in de eerste twee benaderingen. Een centrale rol krijgt de leerling toebedeeld in de laatste opvatting die door Van de Ven in zijn overzicht wordt onderscheiden, namelijk de *lezersgerichte benadering*. In deze opvatting is de persoonlijke ontwikkeling van de leerling de voornaamste doelstelling. Het accent ligt op de ervaringen van leerlingen met teksten. Die teksten hoeven niet noodzakelijkerwijs tot de literaire canon te behoren. Ook in deze opvatting is de leraar niet langer de expert, maar iemand die de persoonlijke respons van de leerling mogelijk maakt en ondersteunt. De bijdrage van de leerling is even belangrijk als die van de leraar.

Terwijl de lezersgerichte benadering domineert in de theorie van de jaren tachtig, wordt in de afgelopen vijf jaar vooral gestreefd naar integratie van de verschillende opvattingen. Die neiging tot synthese vindt men ook terug in het Advies Examenprogramma's havo/vwo. Met dit advies is in de praktijk tot op heden nog niets gedaan, waardoor het literatuuronderwijs nog steeds wordt vormgegeven op basis van enkele vage richtlijnen van de overheid die dateren van 1968 en sindsdien slechts minimaal zijn aangepast. De kennismaking met het literaire werk staat daarin centraal. Deze kennismaking dient ertoe te leiden dat de leerlingen zich later kunnen en willen verdiepen in de literatuur. Belangrijke aspecten van het literatuuronderwijs, zoals omvang en kwaliteit van het tekstaanbod en de in de klas te hanteren werkvormen worden niet gespecificeerd. Precieze eindtermen waaraan leerlingen moeten voldoen, worden evenmin vastgelegd.

Door de vrijblijvendheid in leerplan en eindexamenprogramma hebben leraren een grote vrijheid bij het invullen van de literatuurlessen. Onderzoek (Thissen e.a., 1988) laat zien dat leraren zich in de praktijk nog sterk laten leiden door een literatuurhistorische opvatting, waarin weinig plaats is voor een actieve rol van de leerling. Hun doelstelling is primair cultuuroverdracht en de leerstof is beperkt tot literaire teksten. Thissen e.a. constateren echter een toenemende interesse voor nieuwe, lees: lezersgerichte, benaderingen. Diezelfde belangstelling blijkt ook uit de studie van Janssen (1992), waarin 25% van de leraren zelfs aangeeft vanuit deze opvatting te werken.

Over de mening van de leerling zelf ten aanzien van het literatuuronderwijs is weinig bekend. Van Woerkom (1990) verzamelde door middel van leesautobiografieën gegevens over de persoonlijke achtergronden van lezers, zoals de houding ten opzichte van het gelezene, het al dan niet geconfronteerd worden met leesvoldoening- en leesbelemmerende factoren en leesmotieven. Uit de leesautobiografieën wordt duidelijk dat er door alle respondenten een duidelijke scheiding is aangebracht tussen lezen in de onderbouw en lezen in de bovenbouw. De



overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur wordt als te abrupt ervaren en vindt plaats op een moment dat de leerling er meestal niet aan toe is (zie ook Boekhout & Van Hattum, 1992).

Ook Spoelstra (1994) geeft enig zicht op de problemen waarmee leerlingen naar eigen zeggen te kampen hebben. Het belangrijkste punt van kritiek van leerlingen op het literatuuronderwijs in het algemeen is, dat drie of meer jaren literatuuronderwijs niets 'concreets' hebben opgeleverd. Het blijkt voor leerlingen onmogelijk een rode lijn te ontdekken in het programma. Ze missen samenhang in het programma en hebben mede daardoor het gevoel dat het allemaal heel vrijblijvend was.

Spoelstra is een van de weinigen die de leerlingen daadwerkelijk aan het woord laat. Zijn onderzoek belicht echter slechts één aspect van het literatuuronderwijs, namelijk de toetsing. Centraal in zijn studie staat de invoering van het leesdossier als alternatief voor de traditionele vormen van toetsing, zoals de schriftelijke overhoring. In het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, zijn zoveel mogelijk aspecten van het literatuuronderwijs in beschouwing genomen, zodat uiteindelijk antwoord gegeven zou kunnen worden op de volgende onderzoeksvraag: *Hoe functioneert het literatuuronderwijs in de ogen van de leerling en hoe beïnvloedt de perceptie van het literatuuronderwijs de houding van de leerling ten aanzien van literatuur?* Deze vraag is uitgesplitst in een aantal deelvragen die betrekking hebben op de verschillende elementen van het literatuuronderwijs. Zo is de leerlingen gevraagd in hoeverre zij bekend zijn met de doelstellingen van het literatuuronderwijs op hun school en hoe zij die doelstellingen ervaren. Hierbij werd teruggerepen naar in de literatuur veel genoemde doelstellingen als cultuuroverdracht, esthetische vorming, maatschappelijke bewustwording en persoonlijke ontwikkeling. Een andere vraag betrof de keuze van een boek voor de literatuurlijst: waarom kiezen leerlingen voor een bepaald boek en welke invloed heeft (een zekere mate van) vrijheid van keuze op de selectie van een boek door leerlingen? Het antwoord op deze vraag zegt iets over de motivatie en het zelfvertrouwen van de leerling. Motivatie, omdat de keuze voor enkel dunne boeken vaak wijst op weinig leesplezier. Zelfvertrouwen, omdat het kiezen van boeken, waarvan goede uittreksels te krijgen zijn, erop kan duiden, dat de leerling niet zelf een analyse kan of durft te maken.

Aangezien tussen de verschillende benaderingen van het literatuuronderwijs verschil van mening bestaat over de wijze waarop idealiter de leraar-leerling-interactie zou moeten verlopen (zie Thissen, Neyts & Rowan, 1988; Janssen & Rijlaarsdam, 1992 en Spoelstra, 1994), is de leerling gevraagd naar zijn beleving van de interactie tussen hen en hun docent. Geeft de leraar de leerling de ruimte om een boek op zijn manier te ervaren of wordt de leerling een mening opgedrongen? In welke mate wordt de leerling bij de les betrokken, is er sprake van eenrichtingsverkeer of van een dialoog?

Ook de toetsing is in de theorie geregeld punt van aandacht. Volgens Hawinkels (1990) weten leerlingen precies welk antwoord de leraar het liefst wil horen en

richten ze zich daar volledig op bij het bestuderen van de stof. Nagegaan is in hoeverre leerlingen zichzelf daarvan bewust zijn.

Ten slotte is de leerlingen ruimte geboden om andere dan de hiervoor genoemde ervaringen met het literatuuronderwijs ter sprake te brengen.

Het antwoord op de onderzoeksvraag geeft tevens enig inzicht in de wijze waarop de in de theorie onderscheiden opvattingen over literatuuronderwijs in het perspectief van de leerling worden geconcretiseerd in de klaspraktijk.

### 3. Opzet van het onderzoek

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is gebruik gemaakt van een tweetal onderzoeksmethoden, een enquête en een semi-gestructureerd interview. De enquête beoogde een aantal basisgegevens te verzamelen over het leesgedrag van de leerlingen in hun vrije tijd sinds de brugklas, hun ideeën over het literatuuronderwijs dat ze volgden en hun verwachtingen ten aanzien van hun eigen leesgedrag in de toekomst.

In het interview is dieper ingegaan op de gegevens uit de enquête. Het interview was semi-gestructureerd in die zin dat aan alle leerlingen dezelfde onderwerpen zijn voorgelegd, maar niet altijd in dezelfde volgorde. Die volgorde is afhankelijk van de reacties van de leerlingen. Een half-gestructureerd interview biedt meer ruimte aan de persoonlijke ervaringen van de leerlingen, hun beleving ervan en de betekenis die zij daaraan geven dan het gesloten interview. Ten opzichte van het open interview heeft het als voordeel dat de interviews zich onderling beter laten vergelijken.

### 4. De scholen

Uit de theorie is duidelijk geworden dat scholen, onder meer door het ontbreken van duidelijke richtlijnen van de overheid, een grote vrijheid hebben als het gaat om de invulling van het literatuuronderwijs. Om die reden is in dit onderzoek gekozen voor een vergelijking van leerlingen, afkomstig van twee scholen die het literatuuronderwijs verschillend aanpakken. Omdat het 'lezen voor de lijst' in de theorie al jaren één van de heetste hangijzers is, is gekozen voor twee scholen waarvan vooraf bekend was dat ze zich met name op het punt van het aantal en soort te lezen boeken voor de lijst van elkaar onderscheiden. De enquête, een geobserveerde literatuurles en een gesprek met docent Nederlands van de in het onderzoek deelnemende leerlingen, maakten duidelijk dat de beide scholen op meer punten van elkaar verschilden.

School A, een relatief kleine HAVO/VWO-school met rond de 800 leerlingen, kent een traditionele aanpak van het literatuuronderwijs. De leerlingen hebben een vaste boekenlijst van ongeveer 450 boeken, waaruit leerlingen hun keuze moeten maken. Op deze lijst wordt aan de boeken een aantal punten toegekend, variërend



van één tot tien punten, afhankelijk van de moeilijkheidsgraad en het aantal pagina's. De leerling moet voor het schoolonderzoek 42 punten bij elkaar lezen. Vertaalde literatuur en jeugdliteratuur mag in de bovenbouw niet meer gelezen worden. Op deze school wordt in de voorexamenklas een proefwerk afgenomen waarbij voor VWO 5 geldt dat ze twee romans moeten lezen van na 1945, die samen tenminste elf punten waard zijn. Het schoolonderzoek op school A is schriftelijk. De vragen die tijdens dat schoolonderzoek worden gesteld, zijn van algemene aard. De leerling moet die vragen toepassen op de door hem gelezen boeken. De leerstof, literatuurgeschiedenis, wordt aangeboden op stencils die door het jaar heen worden uitgedeeld.

School B, een scholengemeenschap voor MAVO, HAVO en VWO met ongeveer 1500 leerlingen, heeft enkel een suggestielijst. Dit is om de leerlingen op weg te helpen bij het maken van een keuze. Daarnaast mogen ze zelf altijd met een voorstel komen voor een te lezen boek. Het totaal aantal te lezen boeken is 25. Vertaalde literatuur mag in het geval het om een taal gaat die de leerling niet in zijn pakket heeft. Jeugdliteratuur mag ook hier niet gelezen worden voor de lijst. Het schoolonderzoek op school B wordt mondeling afgenomen. Voorafgaand daaraan en ter voorbereiding daarop moeten leerlingen een aantal leesverslagen inleveren. De docent kijkt dit leesverslag dat bestaat uit antwoorden op een aantal vaste vragen, na, maar drukt zijn waardering niet uit in een cijfer. De leerstof wordt aangeboden aan de hand van *Literatuur tot 1916* en *Literatuur vanaf 1916* van Piet Calis, nog altijd één van de meest gebruikte methodes voor het literatuuronderwijs (zie Janssen, 1992).

Van school A hebben achttien leerlingen een enquête ingevuld, van school B 24. Vijftien van de achttien leerlingen van school A hebben ook aan het interview deelgenomen, negen jongens en zes meisjes. Op school B wilden dertien leerlingen aan het interview meewerken, zeven jongens en zes meisjes. Van de drie leerlingen die op school A niet aan het interview hebben meegewerkt, hadden er twee (allebei jongens) geen tijd. De derde, een meisje, wilde niet aan het interview deelnemen omdat ze negatieve ideeën had over het literatuuronderwijs op haar school. Zij las haar boeken niet of niet helemaal. Haar plezier in lezen was afgenomen gedurende het voortgezet onderwijs en ze vond haar mening niet zo belangrijk als die van haar lerars.

De zeven leerlingen van school B, vier jongens en drie meisjes, motiveerden hun weigering met gebrek aan tijd. Drie van hen zei lezen nog steeds even leuk te vinden als in de brugklas en twee gaven aan lezen zelfs leuker te zijn gaan vinden. De andere twee hadden minder plezier gekregen in lezen. Vijf van de zeven lazen alle boeken die ze moesten lezen voor de lijst, de andere twee niet.

Over het algemeen is er dus geen verband tussen een negatieve houding ten aanzien van het literatuuronderwijs en de weigering aan het interview mee te werken.

## 5. De enquête

De vragenlijst bestond uit 26 vragen naar (ontwikkelingen in) het leesgedrag in de vrije tijd, over het 'lezen voor de lijst', over het literatuuronderwijs en over verwachtingen ten aanzien van toekomstig leesgedrag. Daarnaast is gevraagd naar leeftijd en geslacht van de respondenten.

De resultaten van de enquête laten geen opvallende verschillen zien tussen leerlingen van school A en B. De motivatie om boeken voor de boekenlijst uit te lezen is op school B groter dan op school A. 75% Van de leerlingen van deze school zegt alle boeken voor de boekenlijst ook daadwerkelijk gelezen te hebben, tegen maar 56% van school A. Op deze school maken leerlingen naar eigen zeggen ook meer gebruik van bestaande uittreksels: 100% tegen 83% op school B. En hoewel het percentage op school B lager is dan op school A, laten deze cijfers zien dat weinig literatuurlijsten tot stand komen zonder de steun van uittreksels.

Opvallend is dat terwijl het lezen in de vrije tijd gedurende het voortgezet onderwijs is afgenomen, alle leerlingen op twee na (één van school A en één van school B) denken na het behalen van hun diploma nog te zullen lezen.

Jeugdliteratuur lijkt nog redelijk populair: 38% van de leerlingen op school B en 22% op school A zouden jeugdliteratuur voor de lijst lezen als dat zou worden toegestaan. Hoewel de leerlingen op school B een veel grotere keuzevrijheid hebben dan de leerlingen op school A, vindt toch 46% de keuze niet groot genoeg. Ze zouden meer vertaalde literatuur willen lezen en ook wel jeugdliteratuur. Op school A, waar ze veel minder speelruimte hebben voor wat betreft de boekenlijst, zegt slechts 11% de keuze niet groot genoeg te vinden. Een mogelijke verklaring voor dit opmerkelijke antwoord is dat leerlingen van school B door de grotere vrijheid gedwongen zijn zelf op zoek te gaan naar geschikte titels en op die manier in aanraking komen met een groot aantal boeken. Leerlingen van school A hebben die ervaring niet, omdat zij gebonden zijn aan de vastgestelde lijst.

De keuze van een boek komt op beide scholen primair tot stand op basis van een aanbeveling van een vriend of op advies van de leraar. Op school B kijken zeven leerlingen of het onderwerp hen aanspreekt, hetgeen op het eerste gezicht een voor de hand liggend keuzecriterium is. Toch zeggen op school A maar twee leerlingen dat ze zich door het onderwerp laten leiden. Vier leerlingen van deze school letten vooral op het aantal punten dat een boek oplevert, terwijl drie leerlingen in feite hetzelfde doen als ze zeggen dat ze kiezen voor 'dun'. Nog eens drie leerlingen kozen voor een boek omdat ze daarvan al een uittreksel hadden.

92% van de leerlingen van school B denkt te weten wat het doel van het literatuuronderwijs is, tegen 72% van school A. In het interview is dit verder uitgewerkt.

Op school A zegt 39% en op school B 46% dat ze lezen even leuk vinden als in de brugklas. Op school A is voor 33% het plezier toegenomen en voor 28% afgenomen, op school B is dat respectievelijk 29% en 21%. Voor het afnemen van plezier in lezen geven ze als redenen 'verplichting', 'oninteressante boeken' en 'niet langer ontspannend'. De leerlingen die meer plezier beleven aan het lezen,



vinden dat ze geleerd hebben teksten beter te begrijpen, waardoor het lezen leuker wordt. Ook sluiten de onderwerpen van de boeken meer bij hun interesses aan naarmate ze ouder worden.

## 6. Het interview

Omdat het de bedoeling is de leerling zijn of haar eigen verhaal te laten vertellen, is gekozen voor open vragen. Het interview is in zoverre gestructureerd dat alle leerlingen dezelfde onderwerpen krijgen voorgelegd. Er is gevraagd naar hun kennis van de doelstellingen, naar hun mening over de mate waarin het literatuuronderwijs aan die doelstellingen voldeed, naar het lezen voor de lijst, de rol van de leraar en hun eigen inbreng in de literatuurles.

Volgens acht van de vijftien leerlingen op school A en vijf van de dertien leerlingen op school B is de *doelstelling* van het literatuuronderwijs 'algemene ontwikkeling of zoiets'. Een dergelijke, algemeen geformuleerde doelstelling past in alle door Van de Ven (1990) genoemde benaderingen van het literatuuronderwijs. Ook wanneer er wordt doorgevraagd naar de inhoud van het begrip 'algemene ontwikkeling' blijven de meeste leerlingen vaag. Over het antwoord op de vraag of het literatuuronderwijs aan de doelstelling 'algemene ontwikkeling' voldoet, zijn de leerlingen het niet eens. Zowel op school A als op school B lopen de meningen uiteen. Sommigen vinden dat het literatuuronderwijs positief heeft bijgedragen aan hun algemene ontwikkeling, terwijl anderen daarentegen van oordeel zijn dat het literatuuronderwijs er niet in geslaagd is die doelstelling te realiseren.

Zeven leerlingen op school A noemen als doel van literatuuronderwijs 'het leren begrijpen van literaire teksten', maar vinden tegelijkertijd dat dit doel op hun school niet wordt bereikt. Dit in tegenstelling tot de leerlingen van school B. Want hoewel op school B deze doelstelling niet als zodanig wordt genoemd, blijkt uit het verdere verloop van het interview dat een meerderheid van deze leerlingen vindt dat hun begrip van teksten door het literatuuronderwijs is toegenomen. Een verklaring hiervoor is het verschil tussen de scholen voor wat betreft het lezen van teksten. De leerlingen op school B worden meer gedwongen zelf over de teksten na te denken, omdat de tekstinterpretatie plaatsvindt in een dialoog tussen leraar en leerling en omdat ze ook zelf daadwerkelijk tekstanalyses moeten maken. De leerlingen op school A daarentegen ervaren de lessen meer als eenrichtingsverkeer en bepalen zich dientengevolge tot bestaande uittreksels die ze uit het hoofd leren. Daarnaast nemen de leerlingen vaker dan op school B zonder kritische reflectie de mening over van de leraar, omdat 'je dan sowieso punten krijgt', aldus één van de leerlingen. Een andere leerling zegt er het volgende over, nadat de interviewer hem gevraagd heeft of hij het idee heeft dat hem geleerd is een eigen mening te vormen over een boek:

"Ik denk dat ik gewoon de mening van de leraar over neem."

Als hem wordt gevraagd of hij zich inspent om zich een mening te vormen over een boek, antwoordt hij ontkennend, want:

"(...) als je een schoolonderzoek of een proefwerk hebt en je neemt haar mening over dan weet je zeker dat het goed is."

De leerlingen op school B zien ook kennis van de literatuurgeschiedenis als doel van het literatuuronderwijs. Ze hebben ook het idee dat dit doel op hun school gerealiseerd wordt en vinden dat zinvol. Slechts één leerling van school A deelt die mening. De anderen zijn van mening dat ze niet veel leren over de literatuurgeschiedenis en vinden de behandeling ervan vervelend. Dit hangt nauw samen met het aanbieden van de leerstof. Terwijl leerlingen van school B over het algemeen tevreden zijn over het boek van Calis, is er op school A veel kritiek op de stencils. De leerlingen zijn sceptisch over zowel de informatie die de stencils verschaffen als ook over de manier waarop ze in de les worden behandeld. Ze moeten de belangrijke informatie onderstrepen zonder dat daarmee verder nog iets wordt gedaan.

Uit de enquête is al duidelijk geworden dat de keuze van *de boeken voor de lijst* op beide scholen op verschillende wijze tot stand komt. Op school A is het aantal punten dat een boek oplevert, de omvang van het boek en het bestaan van een uittreksel van het werk bepalend. Pas in laatste instantie wordt naar het onderwerp gekeken. En dat is nu juist waarop de leerlingen van school B letten. Iedereen kijkt eerst of het onderwerp hen boeit en niemand gaat vantevoren na of er uittreksels van een boek zijn.

Het gebruik van uittreksels blijkt op school A nogal eens geheel de plaats in te nemen van het lezen van een boek. De leerling kan hiermee eenvoudig een voldoende scoren, zoals blijkt uit de woorden van Mark:

"Je moet eigenlijk een lijst kunnen samenstellen van boeken die jij zelf leuk vindt. Al die algemeen aanvaarde boeken, volgens mij zijn die al zo vaak uitgediept. Je kunt van al die boeken samenvattingen uit de 'bieb' halen en dan ben je ook klaar. Dan citeer je dat gewoon en dan haal je er wel een 10 voor."

De hoeveelheid boeken die gelezen moet worden lijkt geen grote invloed te hebben op de leesattitude als je de twee scholen vergelijkt. Op school B moeten 25 boeken gelezen worden, terwijl je op school A al klaar kunt zijn met acht à negen boeken. Dit verschil is aanzienlijk, maar leerlingen van school B vinden 25 boeken niet onredelijk veel.

Een groot verschil tussen de twee scholen is waarneembaar op het punt van *de leraar-leerling-interactie* tijdens de literatuurlessen. Volgens de leerlingen van school A is er wel ruimte voor een actieve bijdrage van de leerling aan de lessen,



maar wordt die niet door de leraar vantevoren ingebouwd. Leerlingen die passief willen zijn, kunnen dat. Interessant was de reactie van Pien, omdat zij een enthousiast lezer is en als één van de weinigen op school A zelf, zonder uittreksel, probeert boeken te analyseren:

"Ze brengen het heel oninteressant. De literatuurstencils worden gewoon voorgelezen. Ik vind het heel jammer dat het zo saai wordt gebracht, want ik vind lezen wel heel leuk."

Op school B is in de les meer sprake van een dialoog dan op school A. De leraar stelt voortdurend vragen, waarbij ook leerlingen worden betrokken die niet uit zichzelf deelnemen. Op deze wijze worden de leerlingen gedwongen zich actief op te stellen.

Karakteriseert men de rol van de leraar in termen van Spoelstra (1994), dan voldoet de leraar op school B aan het profiel van de 'begeleider', terwijl de docent op school A veel meer beantwoordt aan het beeld van de 'wegwijzer'. Deze laatste maakt de leerlingen wegwijs in de literatuur en de literaire kritiek, in die zin dat hij laat zien hoe ervaren lezers zoals hij omgaan met literatuur. De leraar op school B begeleidt zijn leerlingen in het proces van meningsvorming door met name ook waardering te tonen voor de eigen mening. De leerlingen op deze school spreken met respect over hun leraar en hebben waardering voor de wijze waarop hij lesgeeft. Het verschil in doceerstijl is mogelijk een verklaring voor het gegeven dat alle leerlingen op school B zeggen in de loop van de jaren in de bovenbouw meer vertrouwen te krijgen in hun eigen boekanalyses, terwijl de leerlingen op school A een analyse niet aandurven als ze geen uittreksel bij de hand hebben. Aanvankelijk vinden de leerlingen op beide scholen het maken van analyses moeilijk. Dit heeft wellicht te maken met de keuze van de klassikaal behandelde werken. Op beide scholen wordt begonnen met *Van den Vos Reynaerde*. Een andere tekstkeuze bij aanvang, bijvoorbeeld uit het jeugdliteraire aanbod, zou het leren analyseren kunnen vergemakkelijken, maar het blijkt dat de leerling zelf dat niet zo ziet. 78% Van de leerlingen op school A en 63% van de leerlingen op school B hebben niet het idee dat de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur een grote stap is. Ze vinden jeugdliteratuur nog wel leuk om te lezen, maar ze vinden het ook 'simpel' en achten zich rijp voor 'het echte werk'. Onduidelijk is in hoeverre dit antwoord van bovenaf is ingegeven. Wellicht hoor je op die leeftijd jeugdliteratuur niet meer geschikt voor jezelf te vinden, want jeugdliteratuur '(...)zijn van die simpele verhaaltjes, waar je niets uit kunt halen', aldus de leerlingen. Een herwaardering van de jeugdliteratuur zou op zijn plaats zijn, want als leerlingen zoveel moeite hebben met de volwassenenliteratuur, zouden ze wellicht gebaat zijn bij een meer geleidelijke overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

Over twee *werkvormen* in het literatuuronderwijs op de beide scholen hebben de leerlingen een uitgesproken mening: het frontaal aanbieden van informatie op losse stencils en het leesverslag. Zoals eerder is opgemerkt zijn de leerlingen op school

A zeer negatief over de wijze waarop de stencils in de les worden behandeld. Het leesverslag daarentegen wordt door de leerlingen van school B heel positief ontvangen. Kees is wel het meest uitgesproken in zijn waardering:

"Nou, ik vind het wel een perfecte voorbereiding. Zo'n leesverslag, zo zie ik mijn voorbereiding op het schoolonderzoek. Ik maak van elk boek zo'n leesverslag en dat leer ik dan."

Het leesverslag is iets concreets; de leerling weet zo wat er van hem verwacht wordt en wat hij er zelf mee kan.

Alle op- en aanmerkingen bij het literatuuronderwijs nemen niet weg dat weinig leerlingen lezen echt vervelend vinden. Slechts drie leerlingen van de in totaal 28 geïnterviewde zeggen een uitgesproken hekel aan lezen te hebben, maar zij voegen daaraan toe het nooit leuk gevonden te hebben, zodat die aversie van lezen niet toegeschreven mag worden aan het literatuuronderwijs. Alle anderen vinden lezen tot op verschillende hoogten wél leuk. Hierbij zijn vier leerlingen die het lezen, zoals dat voor school moet - analyseren en interpreteren - voor hun plezier doen. Van de 21 overige leerlingen vinden tien de literatuur wel leuk om te lezen, maar hebben een aversie van het 'uitpluizen'. Zeven leerlingen hebben moeite met de hoeveelheid boeken die ze moeten lezen voor de lijst en het verplichtende karakter ervan. De vier anderen vinden de boeken die ze voor school moeten lezen, veel te moeilijk of gewoon niet leuk en willen liever iets anders lezen, zoals buitenlandse literatuur, detectives, strips, thrillers en oorlogs- en verzetsromans.

Het lezen voor de lijst maakt het lezen voor 21 van de 25 leerlingen (3 leerlingen vonden lezen immers al vantevoren niet plezierig) minder leuk. De redenen hiervoor zijn dat 'het lezen met pen en papier erbij niet langer ontspannend is', dat 'het te moeilijk is' en/of dat 'het teveel is' en de leerlingen 'geen tijd' hebben.

Uitspraken van leerlingen over de toetsing onderstrepen de mening van Hawinkels (1990) dat deze zich bij de bestudering van de leerstof laten leiden door hun idee over wat de leraar wil horen. Ze weten over het algemeen precies wat ze van het schoolonderzoek moeten verwachten. Op school A bereiden de vijftien geïnterviewde leerlingen zich daarop voor door de uittreksels van boeken uit hun hoofd te leren. Tijdens de les onderstrepen ze wat ze moeten weten voor een proefwerk en de rest interesseert hen niet. Een aantal leerlingen van school B bereidt zich niet specifiek voor: ze hebben de boeken gelezen en zelf een uittreksel gemaakt. Wanneer ze dat nog eens doorlezen voor het schoolonderzoek, weten ze naar eigen zeggen voldoende.

Aan het eind van het interview is de leerlingen gevraagd naar suggesties voor een zinvoller literatuuronderwijs. Op school B is een belangrijk punt van kritiek dat de Nederlandse literatuur 'te ver gezocht is', 'te deprimerend' en 'te langdradig'.



Leerlingen vinden het zinvoller boeken te lezen die hen meer aanspreken. De oplossing zien ze dan in buitenlandse, vooral Engelstalige literatuur.

Van de leerlingen op school A mag er van alles afgeschaft worden, maar met name oude literatuur en poëzië. Enkele leerlingen willen ook af van het puntenstelsel.

## 7. Conclusie

De enquête laat in eerste instantie geen opvallende verschillen zien tussen de leerlingen van school A en school B. Het interview waarin meer dan in de enquête de beleving van de leerling centraal staat, leert echter dat de leerlingen van school B aanmerkelijk positiever denken over het functioneren van het literatuuronderwijs dan de leerlingen op school A en ook beter in staat zijn hun mening over aspecten van het literatuuronderwijs te verwoorden. Het leren vormen van een eigen visie is dan ook één van de punten waarop het literatuuronderwijs op school B zich onderscheidt van de literatuurlessen op school A. En dat werkt door in bijna ieder ander aspect van het literatuuronderwijs. Doordat de leerlingen op school B zich een eigen mening moeten en willen vormen van een boek, wordt de keuze van een boek bijvoorbeeld niet, zoals op school A, gedomineerd door het al dan niet voorhanden zijn van uittreksels. Standaardantwoorden zijn niet voldoende. Leerlingen van school B hebben over het algemeen ook een helderder beeld van de doelstellingen en zien er ook meer het nut van in dan de leerlingen van school A.

Op school B zijn de eerder op basis van de theorie onderscheiden opvattingen over literatuuronderwijs in één literatuuronderwijsprogramma geïntegreerd. De behandeling van de literatuurgeschiedenis aan de hand van Calis laat zien dat er aandacht is voor de literaire traditie. Daarnaast wordt leerlingen op basis van het leesverslag de mogelijkheid geboden met behulp van door de leraar aangereikte begrippen kennis te maken met soorten literaire werken, terwijl leerlingen in dialoog met de leraar ook leren over literaire werken een eigen mening te geven en ruimte krijgen om hun eigen ervaringen met een tekst te verwoorden.

Het literatuuronderwijs op school B is een voorbeeld van een synthese van doelstellingen, werkvormen en toetsingswijzen van de verschillende benaderingen, zoals die de laatste jaren in de theorie wordt bepleit. Uit dit kleinschalige onderzoek blijkt dat de leerling binnen een dergelijke evenwichtige structuur goed gedijt.

## Bibliografie

- Boekhout, L. & M. van Hattum (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. *Spiegel* 10, 1, 107-117.
- Hawinkels, K. (1990). Niet wat, maar hoe. In: W. de Moor, *Stiefkind en bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs*. Nijmegen: KUN, 57-65.
- Janssen, T. (1992). *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het HAVO en VWO. Resultaten van een nationale enquête*. Amsterdam: ILO.

- Soetaert, R. (1992). Een helder hoofd en goed gestoffeerd. Het literatuuronderwijs en de literaire canon. In: H. van Gorp & D. de Geest, *Even boven het evenwicht. Gedenkboek Armand van Assche*. Leuven/Amersfoort: ACCO, 151-164.
- Spolstra, W. (1994). Eenheid in verscheidenheid. De invoering van het leesdossier. *Moer* 3, 99-107.
- Thissen, J., D. Neyts & N. Rowan (1988). *Leraren over literatuur*. Nederlandse Taalunie Voorzetten 15. Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica.
- Ven, P.-H. van de (1990). *Het nut van het nutteloze. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Nijmegen: KUN.
- Woerkom, M. van (1990). *Schrijven over lezen*. Nijmegen: KUN.