

Koos Hawinkels

Over een onderzoek naar het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw

Zoals zo vaak bij het doornemen van een onderzoeksverslag blijft de lezer na afloop van de bestudering van een nationale enquête, uitgevoerd door Tanja Janssen¹, zitten met meer vragen dan antwoorden. Dat is niet de schuld van de onderzoeker, maar van de lezer. Die wil de dingen veel preciezer weten dan uit een onderzoeksverslag kan blijken. Een goed verslag geeft de resultaten zo objectief mogelijk weer. De lezer leest echter interpreterend. Hij zet wat hij leest af tegen wat hij weet, maar ook tegen zijn eigen opvattingen, en die zijn dikwijls normatief. Bij de lectuur van het onderhavige verslag bij voorbeeld: is het literatuuronderwijs zoals dat nu gegeven wordt, beter of slechter dan tien jaar geleden? Hebben alle didactische vernieuwingsvoorstellen nu iets uitgehaald of niet? Waar zou dat aan kunnen liggen en wat zou er dan nu moeten gebeuren?

Ik geef nu eerst de resultaten beknopt weer en onthoud me zo goed mogelijk van commentaar. Aan het eind volgt dan hoe de SPL volgens mij op dit onderzoek zou kunnen aansluiten.

Deze enquête, uitgevoerd door middel van vragenlijsten, maakt deel uit van een groot onderzoek naar de inhoud en leeropbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo/vwo bij leerlingen en oud-leerlingen. Het zal waarschijnlijk in 1995 worden afgerond.

Doel van de enquête was: 'een indruk te krijgen van de inhoud en vormgeving van het literatuuronderwijs in de bovenbouw'. Ze is uitgevoerd in het schooljaar 1990-1991. Er zijn 1165 docenten aangeschreven in 311 verschillende scholen. Respons 596 van 280 verschillende scholen. De responderende docenten zijn representatief voor de docenten in de steekproef, die naar ik aanneem representatief geacht mogen worden voor *de* docenten Nederlands.

Resultaten

Onder leraren in de bovenbouw havo/vwo is de feminisering kennelijk nog niet echt doorgedrongen. 71% van de ondervraagden is man, heeft 17 jaar ervaring in het vo en is 44 jaar oud. Opmerkelijk is dat 29% een lange opleidingsroute via meerdere tussendiploma's heeft gevolgd.

¹ Janssen, Tanja, *Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête*. Juni 1992. ILO UvA.

'Vrijwel alle docenten hebben tijdens hun studie kennis gemaakt met historisch-biografische benaderingen van literatuur en met structurele roman- of verhaalanalyse. Met deze benaderingen heeft men ook het meest intensief kennis gemaakt. Andere benaderingen van literatuur (zoals literatuursociologie, receptie-esthetica en "reader response criticism") zijn minder vaak en minder intensief tijdens de studie aan de orde geweest. De kennismaking met "reader response criticism" was over het algemeen (zeer) vluchtig.' p. 3.

Een minderheid van de docenten (21%) heeft in 1990-1991 nascholing gevolgd op het gebied van literatuur(onderwijs)...

Tot de meest gelezen vakbladen behoren *Bzzlletin* (door 84% soms/geregeld gelezen), *Levende Talen* (45%), *Revisor* (37%), *De Gids* (36%) en *Literatuur* (27%). Opmerkelijk is dat de niet-didactische bladen ver in de meerderheid zijn, al valt mij 45% voor *Levende Talen* niet tegen. Over 5 jaar leest overigens 95% *Tsjip*.

De tijd die men aan literatuuronderwijs besteedt is op het havo 35% en op het vwo 37%. Op het havo staat die tijd onder druk vanwege mondelinge taalvaardigheid en stellen. Binnen de tijd voor literatuur wordt 40% besteed aan literatuurgeschiedenis, een kwart aan lezen van literatuur en aan literair-theoretische zaken ongeveer 20%.

'In beide schooltypen wordt de bevordering van leesbereidheid en leesplezier het meest van toepassing geacht op de eigen literatuurlessen.' p. 7.

Over het bereiken van hun doelen zijn havo-docenten significant minder tevreden dan vwo-collega's.

Peiling van de beginsituatie gebeurt incidenteel via gesprekken in de klas. Niet duidelijk is welk gebruik die docenten maken van de zo verkregen gegevens. Meer dan 65% van de havo-leerlingen is volgens de docenten weinig- of niet-lezer.

Tekstaanbod: gemiddeld 77% van alle gelezen teksten behoort tot de schoolcanon.

'Het aantal literaire teksten of tekstfragmenten dat in een jaar klassikaal wordt gelezen en besproken, verschilt enorm van docent tot docent, variërend van 0 tot meer dan honderd.' p. 11.

De teksten worden meestal chronologisch geordend behandeld.

Werken met teksten: de meest gevolgde werkwijze: de docent leidt de leerling via het stellen van vragen stapje voor stapje naar de juiste (wel eens van lezersteksten gehoord? K.H.) interpretatie. (Dat was bij mij op het gymnasium in 1955 en 1956 ook zo) Leerlingen mogen hooguit incidenteel hun eigen interpretatie eerst geven. Bij de bespreking krijgt de inhoud gemiddeld veel aandacht. (En dat terwijl ieder van ons uit eigen ervaring

weet dat in discussies over literatuuronderwijs altijd de grote meerderheid van de collega's uitroept dat het wezen van literatuur zit in de vorm. Daarom is literatuuronderwijs ook een vorm van kunstonderwijs). In het havo wordt aan alle aspecten minder aandacht besteed dan in het vwo, behalve aan de belevingswereld van de leerlingen. Achtergrondinformatie wordt, zowel wat betreft literaire als niet-literaire, significant minder gegeven op het havo. (Terwijl die leerlingen daar nu juist de meeste behoefte aan zullen hebben)

'Aan het aanleren van een structuuranalytische aanpak bij het lezen en interpreteren van literaire teksten, wordt gemiddeld "noch veel, noch weinig aandacht" besteed. In dit opzicht doet zich geen verschil voor tussen havo en vwo.' p. 13.

Maar

'Op literatuur-theoretisch gebied krijgen structuuranalytische termen en begrippen nog de meeste aandacht, zowel in havo als in vwo.' p. 15.

(Zou dit betekenen dat er dus kennelijk heel weinig termen en begrippen worden aangeleerd? Je vraagt je af hoe er dan over literatuur gecommuniceerd kan worden. Zou het inderdaad vooral gaan om parafrasering van de inhoud? En om achtergrondinformatie die kennelijk vooral op niet-literair-technische aspecten is gericht?).

Eenderde van de tijd wordt besteed aan luisteren naar uiteenzettingen van de docent, eenderde aan het lezen of beluisteren van de tekst, een kwart aan het bespreken.

'Tot de leerlingactiviteiten die iets vaker dan incidenteel voorkomen, behoren "mondeling beantwoorden van vragen" en "zelfstandig, individueel werken". Discussie met mede-leerlingen en groepswork komen minder vaak voor.' p. 17.

Gemiddeld worden twee creatieve verwerkingsopdrachten per jaar gegeven, waaraan per opdracht gemiddeld thuis en in de klas 140 minuten door de leerlingen wordt besteed. (Alles bij elkaar dus nog geen vijf uur echte zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Een erg passief soort onderwijs dus.)

Wat de leerboeken betreft: 86% van de docenten op het havo en 89% op het vwo gebruikt een leerboek als leidraad. Onder leerboeken vallen overigens ook de *Grote Lijsters* en *Diepzee*. Calis' *Onze literatuur* wordt het meest gebruikt (33%), voor vwo gevolgd door Lodewicks *Literatuur; geschiedenis en bloemlezing* (10%). *Taalgoed*, *Diepzee* en de *Bulkboeken* staan op de tweede, derde en vierde plaats.

Als je afziet van totaalmethoden als *Taalgoed* en van literaire tijdschriften als *Diepzee* en de *Bulkboeken*, krijg je de volgende lijst van meestgebruikte boeken. Voor het havo: 1. *Onze Literatuur*, 2. *De Grote Lijsters*, 3. *Literatuur; geschiedenis en bloemlezing*, 4. *Script en Mooi is anders*, 5.

Als er verteld wordt. Voor vwo: 1. *Onze Literatuur*, 2. *Literatuur; geschiedenis en bloemlezing*, 3. *Nederlandse literatuur*, 4. *Script*, 5. *Litteraire kunst*.

Voorwaar een zeer traditioneel lijstje. Maar zijn er eigenlijk wel alternatieve boeken? Of heeft men daaraan geen behoefte? Waarschijnlijk zoekt men vooral beknoptheid en wat andere teksten. Je zou dat kunnen afleiden uit het feit dat men over Dautzenberg het meest tevreden is en over *Taalgoed* en Lodewick het minst.

Toetsing gebeurt op beide schooltypen voor $\pm 75\%$ via schriftelijke overhoring van behandelde stof en voor 65% via (litteraire) tekst met vragen. Het leesdossier gebruikt $\pm 16\%$ op het havo, op het vwo ongeveer 13% . Het overzicht van waarden die docenten bij het toetsen hechten aan diverse mogelijkheden laat zien dat er weinig echt gekozen wordt. De figuur is een 5-punts schaal. Boven de 3 liggen voor beide schooltypen (vanaf ± 3.8 op vwo en 3.5 op havo aflopend): litteraire stromingen, persoonlijke reacties, waarde-oordelen, structuuranalytische begrippen, auteurs voor 1945, structuuranalyse, auteurs na 1945 en maatschappelijke context.

Volgens mij is onderwijs in 'persoonlijke reacties' en in 'waarde-oordelen' in heel dit verslag nergens systematisch terug te vinden. Zou het niet gegeven worden, of zouden leraren het wel doen, maar niet goed weten waar ze het in de antwoorden moesten onderbrengen?

Tot slot vermeldt het verslag hoe het met de boekenlijst gesteld is.

'Het aantal titels of nummers op de boekenlijst in de eindexamenklassen varieert sterk, van 4 tot 35. Gemiddeld omvat de boekenlijst 17 titels / nummers in 5-havo en 24 titels/nummers in 6-vwo.' p. 25.

De eisen die aan de werken gesteld worden, hebben vooral betrekking op hun litteraire kwaliteit en de spreiding over tijd en auteurs.

Consequenties voor een beleid

Wat zou de SPL nu in aansluiting op dit onderzoek kunnen ondernemen of stimuleren? Ik doe een aantal suggesties:

1. Is het literatuuronderwijs zo traditioneel als uit dit onderzoek blijkt? Komt dat dan doordat docenten niet voldoende met alternatieven overweg kunnen? Kennen ze wel alternatieven, maar voelen ze zich niet capabel om die uit te voeren, of hebben ze goede motieven om ze te verwerpen? Bestaat er wat dat betreft verschil tussen oudere en jongere docenten?

2. Zou er behoefte bestaan aan een of meer schoolboeken waarin niet vooral, of exclusief, historisch-biografisch of structuuranalytisch te werk wordt gegaan? Wat zou men dan willen dat zo'n schoolboek bevatte? Zou de SPL een rol kunnen of moeten spelen bij het zo nodig vervaardigen van dergelijk materiaal?

3. Aan wat voor soort nascholing hebben docenten behoefte? Zou er behoefte zijn aan nascholing in theoretische achtergronden en praktische toepassingen van alternatieven? Hoe zou zo'n nascholing er dan uit moeten zien? Of wil men niet veranderen, maar op de traditionele weg voortgaan en daarin nageschoold worden? Traditie is immers niet per definitie verkeerd? Zou er daarvoor bij voorbeeld meer aansprekend leerlingenmateriaal gemaakt moeten worden?
 4. Hoe hebben leerlingen hun literatuuronderwijs ervaren? Wat heeft het opgeleverd in kennis, inzichten en houding ten opzichte van literair lezen en culturele participatie?
 5. Kun je leerlingen zodanig inzicht geven in andere dan de traditionele vormen van literatuuronderwijs dat ze redelijk deskundig en eerlijk kunnen kiezen? Hoe zou je dat moeten doen zonder populistisch te worden? Vinden docenten dat leerlingen mogen kiezen? Kunnen ze hun keuze honoreren?
 6. Je zou de indruk kunnen krijgen dat teveel docenten met hun literatuuronderwijs te veel doelen tegelijk willen bereiken: leesplezier, culturele, esthetische en maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing. Zou een heldere keuze niet al veel oplossen? Mij lijkt bij voorbeeld dat de combinatie van leesplezier met een van de andere doelen zeer belemmerend werkt. Wat zouden de consequenties van een dergelijke keuze zijn?
 7. Welke is de relatie tussen het gegeven onderwijs en de boekenlijst en de vragen op het so? Is er systematische begeleiding van leerlingen bij het lezen van hun lijst en het voorbereiden van hun so? Is daarvoor een 'ideale vorm' te vinden?
 8. Geven de vakopleidingen van universiteiten en hogescholen tegenwoordig nog steeds een voornamelijk historisch-biografische en structuur-analytische opleiding? Zo ja en zo nee, wat zijn daarvan de consequenties? Hoe is hun verhouding met de eenjarige leraarsopleiding?
 9. Wat gebeurt er precies aan literair-didactische vorming op de leraarsopleidingen? Zou daar verbetering nodig zijn en zo ja, welke en hoe?
- Op een aantal van deze vragen zal het vervolgonderzoek van Janssen zeker ook ingaan. Een van de bestaansgronden van de SPL is mijns inziens dat ze een substantiële bijdrage levert aan het oplossen van gesignaleerde knelpunten. Ad hoc werkgroepen lijken daartoe de geëigende middelen. Zie mijn herhaalde oproep elders in deze Tsjip.

