Nederlandse Taalunie Voorzetten 14

T. Janssen,
M. Overmaat,
N. Rowan en
B. Vandecasteele

Lerarenopleiders over literatuurdidactiek

Stichting Bibliographia Neerlandica
's-Gravenhage

Lerarenopleiders over literatuurdidactiek

NEDERLANDSE
TAALUNIE
VOORZETTEN 14

Lerarenopleiders over literatuurdidactiek

Een onderzoek naar de wijze waarop leraren Nederlands
in Nederland en Vlaanderen
worden voorbereid op het geven van literatuurlessen

T. Janssen, M. Overmaat

Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek
Universiteit van Amsterdam

N. Rowan, B. Vandecasteele

Vakdidactiek Nederlands en Engels;
Vakdidactiek Nederlands
Rijksuniversiteit Gent

Stichting Bibliographia Neerlandica
's-Gravenhage

© Nederlandse Taalunie 1988

CIP-gegevens Koninklijke Bibliotheek, Den Haag

Lerarenopleiders

Lerarenopleiders over literatuurdidactiek : een onderzoek
naar de wijze waarop leraren Nederlands in Nederland en
Vlaanderen worden voorbereid op het geven van literatuurlessen /
T. Janssen ... [et al.]. -
's-Gravenhage : Stichting Bibliographia Neerlandica -
(Voorzetten / Nederlandse Taalunie, ISSN 0921-5719 ; 14)
Met lit. opg.
ISBN 90–71313–13–1
SISO 485.1 UDC 372.883.931 NUGI 951
Trefw.: Nederlandse letterkunde ; didactiek.

Druk: Enroprint B.V., Rijswijk

ISBN 90–71313–13-1
NUGI 951

VOORZETTEN NEDERLANDSE TAALUNIE

1 W. Haeseryn & J. de Rooij *Grammatica*

2 W. Haeseryn *Terminologie*

3 J. de Rooij & W. Haeseryn *Spelling en spellingregeling - wettelijke en bestuurlijke aspecten*

4 J. de Rooij *Spelling en spellingregeling - inhoudelijke aspecten*

5 F. Montens & A.G. Sciarone *De kennis van het Nederlands bij buitenlanders en de toetsing en certificering ervan - enkele voorlopige opmerkingen*

6 Werner Duthoy *Het Nederlands in de instellingen van de Europese Gemeenschap (uitverkocht)*

7 L. Beheydt *Het Certificaat Nederlands en Nederlands als tweede taal*

8 W. Haeseryn *Normen en taal*

9 Simon Verhallen *Lessen Nederlands voor anderstalige volwassenen in Nederland - een inventaris van cursussen naar doel en opbrengst*

10 Neri Sybesma-Knol en Karel Wellens *Enige volkenrechtelijke vragen rond de Nederlandse Taaluni*

11 Johan Leman, Karen Sergeijssels en Wim Geirnaerdt *Lessen Nederlands voor anderstalige volwassenen in Vlaanderen en Brussel: een inventarisatie van cursussen naar profiel van cursiste lesgevers*

12 *Witboek: Het stelsel van collectieve verticale prijsbinding van boeken in het Nederlandse taalgebied - bijlagen over de Franse en Engelse taalgebieden*

13 J. Leman, K. Sergeijssels en W. Geirnaerdt *'Beter één certificaat in de hand...'*

14 T. Janssen, M. Overmaat, N. Rowan en B. Vandecasteele *Lerarenopleiders over literatuurdidactie*

15 J. Thissen, D. Neyts en N. Rowan *Leraren over literatuuronderwijs*

16 Simon Verhallen *Certificaatexamens voor het vreemde talenonderwijs*

17 G. Janssens *Lexicografie en overheid: aanzet tot een woordenboekenbeleid*

18 L. van de Poll *Bibliografie van lijsten met Nederlandstalige vakterminologie*

Inhoudsopgave pagina

1. Inleiding 9
2. Inventarisatie van de overheidsrichtlijnen 11
   2.1 Nederland 11
   2.2 Vlaanderen 11
   2.3 Conclusies 14
3. Doel en opzet van het vragenlijstonderzoek 15
   3.1 Doel van het onderzoek 15
   3.2 Opzet van het onderzoek 15
   3.3 Dataverzameling 17
4. Resultaten van het vragenlijstonderzoek 18
   4.1 Nederland 18
   4.1.1 Achtergrondkenmerken van de respondenten 18
   4.1.2 De opleiding tot leraar Nederlands 19
   4.1.3 Het programma literatuurdidactiek 23
   4.1.4 Samenvatting 38
   4.2 Vlaanderen 40
   4.2.1 Achtergrondkenmerken van de respondenten 40
   4.2.2 De opleiding tot leraar Nederlands 41
   4.2.3 Het programma literatuurdidactiek 44
   4.2.4 Samenvatting 57
   4.3 Conclusies 58
5. Interviews met lerarenopleiders 62
   5.1 Nederland 62
   5.2 Vlaanderen 74
6. Nascholing op het gebied van literatuurdidactiek 84
   6.1 Nederland 84
   6.2 Vlaanderen 87
   6.3 Conclusies 88
7. Conclusies en aanbevelingen 90

Literatuur 95

Bijlage Ia 97
Vragenlijst literatuurdidactiek,
Nederlandse versie

Bijlage Ib 106
Vragenlijst literatuurdidactiek,
Vlaamse versie

Bijlage II 109
Antwoorden op de enquêtevragen,
overzicht van de frequenties

1. INLEIDING

Op welke wijze worden toekomstige leraren Nederlands in Nederland en Vlaanderen voorbereid op het geven van literatuuronderwijs? Hoe is het gesteld met het onderwijs in de literatuurdidactiek op de lerarenopleiding? Wat is precies de inhoud van dit onderwijs en welke problemen ervaren docenten die dit onderwijs verzorgen?

Deze vragen stonden centraal in het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan. Het onderzoek werd in opdracht van de Nederlandse Taalunie in de periode augustus 1987 – januari 1988 uitgevoerd door medewerkers van de Rijksuniversiteit te Gent en de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek te Amsterdam. Enkele voorlopige resultaten zijn gepresenteerd op de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren die in november 1987 plaatsvond.

Over de praktijk van het onderwijs Nederlands aan de lerarenopleiding in Nederland en Vlaanderen is erg weinig bekend. We beschikken niet of nauwelijks over onderzoeksgegevens over de wijze waarop dit onderwijs gestalte krijgt (vgl. Wesdorp, Daems e.a. 1986, p. 40-41, 163-165). Voor het onderdeel "literatuurdidactiek" probeert het onderhavige onderzoek deze lacune aan te vullen.

Het onderzoek was descriptief van aard. Het had ten doel een beschrijving te geven van:

1. het wettelijk kader: de richtlijnen die door de Nederlandse en Belgische overheid zijn uitgevaardigd met betrekking tot literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding;
2. het onderwijsaanbod literatuurdidactiek van docenten Nederlands aan lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen;
3. de nascholing op het gebied van literatuur en literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen.

Op verschillende manieren is getracht om deze doelstellingen te realiseren. Ten eerste zijn via een telefonische rondvraag onder opleidingsinstituten, nascholingscentra en andere (overheids)instanties, de nodige gegevens verzameld.

Ten tweede is er een schriftelijke enquête gehouden onder de docenten Nederlands aan alle universitaire en niet-universitaire lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen. Deze enquête bevatte een groot aantal vragen over de lerarenopleiding in het algemeen en de programma's literatuurdidactiek in het bijzonder.

Ten derde zijn er met enkele docenten die de enquête hadden ingevuld interviews gehouden. Er is getracht om het toch wat globale beeld dat de enquête heeft opgeleverd, in te vullen en te verlevendigen met verhalen van individuele docenten.

Het onderzoek is in het korte tijdsbestek van tien weken uitgevoerd. Het pretendeert dan ook geen diepgaande beschrijving te geven van het onderwijs aan de lerarenopleiding. Wel hebben we getracht een eerste aanzet te geven ter verkenning van het terrein en daarmee hopelijk een aanzet tot verder onderzoek.

Dit rapport is als volgt opgebouwd:

In **hoofdstuk 2** wordt een korte schets gegeven van het wettelijk kader. Achtereenvolgens wordt ingegaan op de richtlijnen die door de Nederlandse (par. 2.1.) en de Belgische overheid (par. 2.2.) zijn uitgevaardigd met betrekking tot de lerarenopleiding, in het bijzonder aangaande de leerinhoud voor literatuurdidactiek.

In **hoofdstuk 3** beschrijven we doel (3.1.) en opzet (3.2.) van het vragenlijstonderzoek, benevens de wijze waarop de dataverzameling plaatsvond (3.2.).

De resultaten van de enquête worden gepresenteerd in **hoofdstuk 4**. We behandelen eerst de resultaten voor Nederland (4.1.), vervolgens die voor Vlaanderen (4.2.) en besluiten het hoofdstuk met een vergelijking en conclusies (4.3.).

Hoofdstuk 5 bevat een kort verslag van de interviews die we met lerarenopleiders in Nederland (5.1.) en Vlaanderen (5.2.) hebben gehouden.

Hoofdstuk 6 beschrijft het nascholingsaanbod op het gebied van literatuuronderwijs in Nederland (6.1.) en Vlaanderen (6.2.).

Het rapport wordt afgesloten met **hoofdstuk 7** waarin we de belangrijkste bevindingen van het onderzoek nog eens op een rijtje zetten en enkele aanbevelingen formuleren.

We danken de lerarenopleiders die hun medewerking aan het onderzoek hebben verleend, in het bijzonder de docenten die ons zo uitvoerig mondeling hebben geïnformeerd.

De leden van de begeleidingscommissie, dr.A. van Assche, R. Soetaert, K.H. Hawinkels, dr.W. de Moor, J. Thissen, W. de Vroomen en W. Duthoy, danken wij voor hun steun en nuttige adviezen.

2. INVENTARISATIE VAN DE OVERHEIDSRICHTLIJNEN

De eerste doelstelling van het onderzoek was een beschrijving te geven van het wettelijk kader. Zijn er door de Nederlandse en Vlaamse overheid richtlijnen uitgevaardigd met betrekking tot de beroepsvoorbereidende component van de lerarenopleiding, in het bijzonder ten aanzien van het onderdeel literatuurdidactiek? En zo ja, welke?

In dit hoofdstuk zetten wij onze bevindingen op een rijtje, achtereenvolgens voor Nederland (par. 2.1.) en voor Vlaanderen (par. 2.2.). We besluiten het hoofdstuk met enkele conclusies (par. 2.3.).

2.1 Nederland

Onderwijsbevoegdheid voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs kan in Nederland op verschillende manieren verkregen worden. Een tweedegraadsbevoegdheid kan verkregen worden via een voltijdopleiding (voorheen Nieuwe Lerarenopleiding) of via een deeltijdopleiding voor leraren voortgezet onderwijs (voorheen MO-A-opleiding). Een eerstegraadsbevoegdheid verkrijgt men via een deeltijdopleiding voor leraren voortgezet onderwijs (voorheen MO-B-opleiding) of via een universitaire lerarenopleiding (ULO). Omdat "NLO" en "MO" in het dagelijkse spraakgebruik ingeburgerd zijn, hanteren we in het vervolg van dit rapport deze oude benamingen in plaats van de nieuwe benamingen "voltijdopleiding" en "deeltijdopleiding voor leraren voortgezet onderwijs".

Navraag bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en bij de Stichting Overleg Lerarenopleidingen Nederland (SOLON) leert dat de overheid zich niet of nauwelijks bemoeit met de invulling van de onderwijskundige voorbereiding aan de lerarenopleiding. Voor de NLO's en ULO's ontbreken algemeen geldende richtlijnen tot nog toe. Voor de deeltijdopleidingen zijn door de Coördinatie Commissie MO-opleidingen (COCOMO) per vak examenprogramma's opgesteld die door de Minister zijn overgenomen en waaraan de instellingen zich houden. Deze examenprogramma's zijn echter zeer summier. Bij onderwijskundige voorbereiding wordt "literatuurdidactiek" niet afzonderlijk vermeld.

De Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO), waaronder de nieuwe lerarenopleidingen sinds 1986 vigeren, biedt wel de mogelijkheid voorschriften voor eindtermen te stellen. Naar verwachting zullen in de nabije toekomst gemeenschappelijke eindtermen en exameneisen voor voltijd- en deeltijdopleidingen worden opgesteld.

2.2 Vlaanderen

In Vlaanderen kan op twee manieren onderwijsbevoegdheid voor het vak Nederlands in het secundair onderwijs verkregen worden: via een regentaatsopleiding aan een Middelbare Normaalschool (MNS) of via een universitaire opleiding. In principe is een regent

bevoegd om les te geven in de laagste drie jaren van het secundair onderwijs; een licentiaat in de hoogste drie jaren. In de praktijk echter kan wel een aantal afwijkingen voorkomen.

De Middelbare Normaalscholen

In Vlaanderen kan men aan 24 Normaalscholen als leraar Nederlands afstuderen. Zes hiervan zijn rijksinstellingen, vijftien zijn vrije katholieke en drie zijn vrije officiële instellingen. Krachtens artikel 6 van de wet van 29 mei 1959 over het Schoolpact "beschikt elke inrichtende macht over de vrijheid voor haar onderwijsnet en zelfs voor elke onderwijsinrichting de lesroosters vast te stellen en, onder voorbehoud van goedkeuring door de Minister met het oog op het waarborgen van het studiepeil, haar leerplannen op te stellen". Hierbij moeten wel een wettelijk bepaald minimumprogramma en minimumlesrooster in acht genomen worden.

Voor het stamvak Nederlands zijn op dit ogenblik twee leerplannen in omloop, aangevuld met ministeriële omzendbrieven. Het leerplan voor het rijksonderwijs is in 1986 door het Ministerie van Onderwijs opgesteld. Dat voor het vrij katholiek onderwijs is uitgewerkt door het Nationaal Verbond van het Katholiek Pedagogisch Hoger Onderwijs. De stedelijke en provinciale Middelbare Normaalscholen hebben geen eigen leerplan: zij maken gebruik van het rijksleerplan of van het leerplan voor het katholiek onderwijs.

Rijksleerplan

Wie aan een rijksmiddelbare normaalschool de opleiding volgt tot regent Nederlands, krijgt gedurende drie jaar acht uur Nederlands per week. Het leerplan "Stamvak Nederlands" bepaalt de inhoud van die drie maal acht uur. Hierin worden zes onderdelen – luisteren, spreken, lezen, schrijven, taalbeschouwing/grammatica/spelling en vakdidactiek – omschreven in termen van einddoelstellingen, leerinhouden en methodologische richtlijnen. Er wordt geen apart onderdeel "literatuur" onderscheiden: doelstellingen en leerinhouden op dit gebied zijn geïntegreerd in de verschillende taalvaardigheden. Zo vindt men bij het onderdeel "spreken" als einddoelstellingen: fictionele teksten expressief lezen, gedichten voordragen, toneelfragmenten acteren. Als een einddoelstelling bij het "lezen" moeten de studenten wetenschappelijk aanvaardbare analysestrategieën voor een adequaat lezen van fictionele teksten kunnen aanwenden.

Evenmin wordt binnen het leerplan een apart onderdeel "literatuurdidactiek" onderscheiden. Doelstellingen en leerinhouden op dit gebied zijn ondergebracht in een hoofdstuk "vakdidactiek" dat anderhalve pagina beslaat. Daarin wordt o.a. gewezen op het belang van (kennis van) het leerplan secundair onderwijs, het hanteren van evaluatiemethoden, het kritisch oordelen over schoolbloemlezingen, de didactiek van het lezen e.d. Dit hoofdstuk is tamelijk theoretisch van aard en laat de docent toe in ruime mate de aanwijzingen te interpreteren.

Het leerplan voor het vrij katholiek onderwijs
In tegenstelling tot het rijksleerplan, hanteert het leerplan voor het vrij katholiek middelbaar normaalonderwijs wel een indeling waarin literatuur als aparte component voorkomt. De andere hoofdonderdelen zijn taalbeheersing, taalbeschouwing en moedertaaldidactiek.

Dit laatste onderdeel wordt in een afzonderlijk leerplan behandeld: "Nederlands Bijzondere Didactiek" (1985). Hierin wordt, na een enkele inleidende beschouwing over de leerkracht moedertaal, een omschrijving gegeven van de attitudes die van zo'n leerkracht verwacht mogen worden. Daarna wordt een aantal didactische elementen opgesomd met een aanduiding van wat een beginnende leerkracht in dit verband aan kennis en vaardigheid moet beheersen. Het gaat hier met name over (kennis van) de leerplannen moedertaal, de beginsituatie, doelstellingen, leerinhouden, leersituaties, methodes en didactische werkvormen, leermiddelen, evaluatie, begeleiding en remediëring. Voor literatuurdidactiek wordt onder meer aandacht geschonken aan het kunnen inschatten en zo mogelijk gunstig beïnvloeden van buitenschools leesgedrag van leerlingen.

Al met al vindt men in het leerplan voor het katholiek onderwijs een meer uitgesproken behandeling van het onderdeel vakdidactiek dan in het rijksleerplan. Er is zelfs een afzonderlijk leerplan aan gewijd. In beide leerplannen wordt echter maar summier ingegaan op de doelstellingen en leerinhouden die voor literatuurdidactiek nagestreefd moeten worden.

Universitaire lerarenopleiding
De universitaire studie Nederlands omvat twee delen: de wetenschappelijke opleiding van vier jaar tot licentiaat in de Germaanse filologie en de pedagogische opleiding tot geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs (aggregatie hso). De aggregatie-opleiding wordt meestal gevolgd tijdens de laatste twee jaren van de wetenschappelijke opleiding (de zgn. licentie-jaren). De wettelijke basis voor het huidige programma gaat terug op de wet op de Academische Graden van 21 mei 1929. Daarin is vastgelegd welke vakken gegeven dienen te worden. Krachtens de wet van 20 mei 1876 zijn de universiteiten vrij om volledig autonoom de inhoud van die vakken te concipiëren. Richtlijnen voor dit inhoudelijke aspect van de wetenschappelijke en de beroepsopleiding zijn er dus niet.

2.3 Conclusies

Met betrekking tot de overheidsrichtlijnen is de situatie in Nederland en Vlaanderen enigszins verschillend. Voor de Nederlandse situatie kan men stellen dat er zo goed als geen algemene voorschriften bestaan voor de beroepsvoorbereidende component van de lerarenopleiding: lerarenopleiders hebben de vrijheid om deze component naar eigen inzicht in te vullen. Hetzelfde geldt voor de Vlaamse universiteiten.

Voor de Middelbare Normaalscholen bestaan er overheidsrichtlijnen in de vorm van leerplannen. Deze leerplannen zijn half open van aard: binnen het normerende kader van het leerplan hebben de docenten de ruimte om de lerarenopleiding persoonlijk te interpreteren en aan de wensen van hun studenten tegemoet te komen. In geen van beide vigerende leerplannen (noch in die voor het rijksonderwijs, noch in die voor het katholiek onderwijs) is het onderwijs in literatuurdidactiek grondig uitgewerkt.

3. DOEL EN OPZET VAN HET VRAGENLIJSTONDERZOEK

3.1 Doel van het onderzoek

Op welke wijze worden leraren Nederlands voorbereid op het geven van literatuuronderwijs aan 12- tot 18-jarigen? Hoe omvangrijk is hun literatuurdidactische vooropleiding en welke aspecten komen binnen deze opleiding aan bod? Om deze vragen te beantwoorden hebben we een onderzoek uitgevoerd onder docenten aan lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen. Doel van het onderzoek was een eerste indruk te verkrijgen van het programma literatuurdidactiek zoals dit op dit moment aan studenten Nederlands gegeven wordt. Het gaat dus om een (tamelijk globale) momentopname van het onderwijsaanbod literatuurdidactiek. Daarnaast wilden we zicht krijgen op de problemen die lerarenopleiders ervaren bij het geven van literatuurdidactiek.

3.2 Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is verricht onder docenten Nederlands aan lerarenopleidingen in Vlaanderen en Nederland. Via een schriftelijke enquête stelden wij hen vragen over hun programma literatuurdidactiek en over de mate waarin zij tevreden dan wel ontevreden zijn over hun onderwijsaanbod. Hieronder besteden we achtereenvolgens aandacht aan de constructie van de vragenlijst en aan de door ons gekozen onderzoekspopulatie.

Constructie van de vragenlijst
De schriftelijke vragenlijst bevatte in totaal 70 vragen verdeeld over de volgende vier onderwerpen:

A. Persoonlijke gegevens
B. De opleiding tot leraar Nederlands
C. Het programma literatuurdidactiek
D. Nascholing/bijscholing

Deel A bevatte enkele vragen naar de persoonlijke achtergrond van de lerarenopleiders: hun leeftijd, geslacht, onderwijservaring en dergelijke.

Deel B had betrekking op de opleiding waarvoor de vragenlijst werd ingevuld. Gevraagd werd naar de aandacht die binnen de studie Nederlands besteed wordt aan de onderwijskundige, algemeen pedagogische of beroepsvoorbereidende component en naar het aantal college-uren dat per studiejaar uitgetrokken wordt voor literatuurdidactiek en de overige vakdidactiek.

Deel C vormde de kern van de vragenlijst. Hierin waren vragen opgenomen naar de inhoud en vormgeving van het onderwijsprogramma literatuurdidactiek. Wat de inhoud van het programma literatuurdidactiek betreft werd steeds gevraagd naar de feitelijk bestede aandacht en naar de gewenste aandacht voor verschillende literatuurdidactische onderwerpen.

Deel D, tenslotte, bevatte enkele vragen met betrekking tot de nascholing of bijscholing op het gebied van literatuurdidactiek. De lerarenopleiders werd o.m. gevraagd naar hun oordeel over (de omvang en kwaliteit van) de nascholing voor leraren Nederlands uit het voortgezet of secundair onderwijs.

Van deze vragenlijst is een Nederlandse en een Vlaamse versie geconstrueerd. Deze versies waren vrijwel identiek: alleen in de benaming van de schooltypes (MNS vs. NLO, aggregatie-opleiding vs. ULO, secundair onderwijs vs. voortgezet onderwijs) waren er noodzakelijkerwijs verschillen.

De meeste vragen waren "gesloten" van aard. De respondenten konden de vragen beantwoorden door één van de gegeven antwoordalternatieven (b.v. nooit, soms, vaak, altijd) te omcirkelen. Daarnaast bevatte de vragenlijst een klein aantal "open" vragen, waarop een antwoord in eigen woorden verlangd werd.

Een eerste conceptversie van de vragenlijst werd voorgelegd aan zes lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen met het verzoek om commentaar te leveren. Op basis van het uitgebrachte commentaar hebben we de vragenlijst op verschillende punten herzien. De vragenlijst zoals die verzonden is naar de lerarenopleiders is opgenomen als bijlage 1 in dit rapport.

De onderzoekspopulatie

Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt de literatuurdidactische vooropleiding voor docenten Nederlands verzorgd door een beperkte groep lerarenopleiders. Het streven was daarom de hele populatie bij het onderzoek te betrekken. De onderzoekspopulatie hebben we als volgt omschreven: alle docenten Nederlands die literatuurdidactiek geven aan lerarenopleidingen in Vlaanderen en Nederland. Voor Vlaanderen waren dit docenten van de Middelbare Normaalschool (de opleiding tot geaggregeerde voor het lager secundair onderwijs) en de Universitaire aggregatie-opleiding (de opleiding tot geaggregeerde voor het hoger secundair onderwijs). Voor Nederland ging het om docenten aan voltijd- en deeltijdopleidingen voor leraren voortgezet onderwijs (de vroegere Nieuwe Lerarenopleidingen en MO-opleidingen) én docenten aan Universitaire Lerarenopleidingen. In het vervolg hanteren we afkortingen van de "oude" benamingen: NLO, MO en ULO.

Adressen van de Nederlandse opleidingen zijn verkregen via het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. De namen van de didactiek- of letterkunde-docenten verkregen we via de opleidingen waaraan zij verbonden waren. Op deze wijze stelden wij een lijst samen van 65 docenten aan wie we de vragenlijst verstuurden.

Voor de adressen van de Vlaamse opleidingen is een publikatie van de Centrale voor Studie en Beroepsoriëntering (CSBO) en Psycho-medisch-sociale Centra geraadpleegd: 'Studeren buiten de Universiteit' (Brussel, 1986. 9e herziene uitgave). Verder is geput uit: 'De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de

overheid in Nederland en Vlaanderen' (Wesdorp, Daems e.a., 1986).
In totaal zijn in Vlaanderen 64 docenten aangeschreven.

3.3 Dataverzameling

De vragenlijsten werden in september 1987 verzonden. In een begeleidende brief vermeldden we de bedoeling van het onderzoek. Twee weken later verstuurden we een herinneringsoproep aan diegenen die nog niet gereageerd hadden. Tenslotte hebben we non-respondenten telefonisch benaderd met het verzoek de vragenlijst alsnog in te vullen.

Een deel van de aangeschreven docenten bleek niet tot de door ons bedoelde onderzoekspopulatie te behoren, omdat zij geen literatuurdidactiek (meer) gaven. Deze docenten (resp. 14 voor Nederland en 5 voor Vlaanderen) zijn uit de populatie verwijderd.

Het uiteindelijke responspercentage bedroeg voor Nederland 76%, voor België 49%. Tabel 1 geeft een overzicht van de omvang van de respons.

Tabel 1. Overzicht van de respons

	absoluut		*% van totaal*	
Responderende docenten: Nederland	39		76	
waarvan werkzaam aan NLO		19		37
MO		8		16
ULO		12		23
Responderende docenten: Vlaanderen	29		49	
waarvan werkzaam aan MNS		22		37
Aggr.Opl.		7		12

Ondanks de betrekkelijk intensieve rappelering, was de respons enigszins teleurstellend. Het is ons niet gelukt om de gehele populatie van literatuurdocenten bij het onderzoek te betrekken. Uiteindelijk heeft in Nederland driekwart van de populatie aan het onderzoek deelgenomen, in Vlaanderen ongeveer de helft van de populatie. Enige voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten is daarom geboden.

4. RESULTATEN VAN HET VRAGENLIJSTONDERZOEK

In de volgende paragrafen doen wij kort verslag van de belangrijkste resultaten van het onderzoek, achtereenvolgens voor Nederland (par. 4.1.) en Vlaanderen (par. 4.2.). We presenteren de resultaten voor het A-, B- en C- gedeelte van de enquête. De resultaten van het D- gedeelte, over de nascholing of bijscholing van leraren Nederlands, komen in hoofdstuk 6 van dit rapport aan de orde.

Ter toelichting van de presentatie van de resultaten het volgende. Om een vergelijking tussen de Nederlandse en Vlaamse gegevens mogelijk te maken, vermelden we percentages, berekend over het aantal respondenten dat de betreffende vraag heeft ingevuld. Dit aantal, dat varieert per vraag, wordt ook steeds vermeld. In enkele gevallen worden deze percentages door staafdiagrammen in beeld gebracht. Voor een volledig overzicht van de enquête-resultaten verwijzen we de lezer naar bijlage 2 van dit rapport.

De meeste vragen konden worden beantwoord door het omcirkelen van één van de gegeven antwoordalternatieven. Waar deze alternatieven samen een schaal vormen, zijn zij van een waarde voorzien (b.v. onvoldoende = 1, voldoende = 2, ruim voldoende = 3). In deze gevallen worden naast de percentages per alternatief ook de mediane waarden gepresenteerd. De mediaan is een maat die aangeeft welke waarde het centrum vormt van een bepaalde scoreverdeling. Een mediane waarde van 1.7 bij een driepuntsschaal, geeft aan dat 50% van de antwoorden valt in het interval van 1.0 tot 1.7 en 50% van 1.7 tot 3.0. Waar het "meetniveau" een betekenisvolle berekening van groepsgemiddelden toeliet, rapporteren we gemiddelde waarden. Dit is bijvoorbeeld het geval bij vragen naar leeftijd en ervaring.

4.1 Nederland

4.1.1 Achtergrondkenmerken van de respondenten

De vragenlijst werd ingevuld door 39 docenten: 13 vrouwen en 26 mannen. Hun leeftijd, variërend van 32 tot 57 jaar, was gemiddeld 43 jaar. Onder hen bevonden zich 19 NLO-docenten, 8 MO-docenten en 12 ULO-docenten.

Zij gaven meestal vakdidactiek en/of letterkunde, soms in combinatie met een vak als taalbeheersing (zie tabel 2).

Tabel 2. Overzicht van gegeven vakken

Vak	*% resp. (n = 39)*
Vakdidactiek	77
Letterkunde	54
Taalbeheersing	46
Ander vak	38

De respondenten hadden een ruime ervaring in het onderwijs. Als lerarenopleider waren zij gemiddeld 10 jaar werkzaam (variërend van 2 tot 20 jaar). De overgrote meerderheid (85%) had tevens ervaring in het voortgezet onderwijs, meestal in het HAVO of VWO. (zie tabel 3) Gemiddeld zijn zij daar 8,5 jaar werkzaam geweest (variërend van 1 tot 25 jaar).

Tabel 3. Overzicht van schooltypen in het voortgezet onderwijs waarin respondenten ervaring hebben

Schooltype	*% resp. (n = 38)*
HAVO	80
VWO	77
MAVO	29
LBO	11

4.1.2 De opleiding tot leraar Nederlands

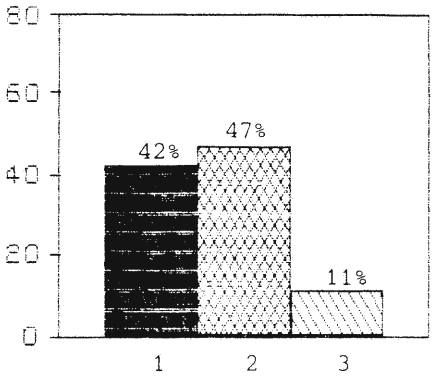
Om de enquêtegegevens van het programma literatuurdidactiek en de mening van de respondenten daarover in een wat breder kader te kunnen plaatsen, vroegen wij de docenten:
- hun mening te geven over de opleiding als beroepsvoorbereiding in het algemeen;
- een schatting te geven van de tijd die er aan vakdidactiek en daarbinnen aan literatuurdidactiek wordt besteed;
- hun mening te geven over de toereikendheid van de tijd die aan de verschillende hoofdgebieden van de vakdidactiek wordt besteed. Onder die hoofdgebieden rekenden we de didactiek van spreken/luisteren, de didactiek van lezen/ tekstbegrip, de didactiek van schrijven, de didactiek van grammatica/taalbeschouwing en tenslotte de literatuurdidactiek.

Tevredenheid over de beroepsvoorbereidende component
Hoe denken de docenten over de beroepsvoorbereidende component van de opleiding waaraan zij verbonden zijn? Achten zij de aandacht

die besteed wordt aan vakdidactiek, algemene onderwijskunde en stages voldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands? Wij vroegen hen hun mening te geven op een driepuntsschaal (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

In figuur 1 is aangegeven welk percentage van de respondenten de aandacht die aan beroepsvoorbereiding wordt besteed onvoldoende, voldoende of ruim voldoende acht. Ook de mediane waarde is hierbij opgenomen.

Figuur 1.
Tevredenheid over de beroepsvoorbereidende component van de opleiding (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).



mediaan = 1.7

Gemiddeld genomen vinden de respondenten deze aandacht iets minder dan voldoende. Er bleek een opvallend verschil te bestaan in tevredenheid tussen de NLO-docenten enerzijds en de MO- en ULO-docenten anderzijds. Van de NLO-docenten vindt 84% de beroepsvoorbereiding binnen hun opleiding voldoende of ruim voldoende, terwijl dat voor slechts 37% van de overige docenten het geval is. De docenten die de beroepsvoorbereiding ruim voldoende vinden, zijn allen werkzaam aan een NLO.

Tijd besteed aan vakdidactiek en literatuurdidactiek

Ongeveer tweederde van de respondenten gaf antwoord op de vraag hoeveel college-uren er naar hun schatting per studiejaar worden uitgetrokken voor literatuurdidactiek en voor de overige vakdidactiek.

Volgens de verkregen gegevens krijgen de studenten in hun totale opleiding gemiddeld 166 college-uren vakdidactiek, waarvan 26 uur (16%) literatuurdidactiek. Daarbij moet worden aangetekend dat er

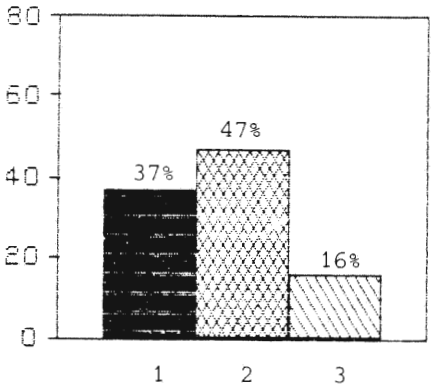
bij sommige opleidingen keuzeprogramma's over literatuurdidactische onderwerpen worden aangeboden die niet in deze uren verrekend zijn. Op de NLO's is bovendien veel meer tijd beschikbaar voor vakdidactiek dan op de MO-opleidingen en de ULO's. Het gaat hier dus om een ruw geschat gemiddelde.

Tevredenheid over hoofdonderdelen van de vakdidactiek
Wij vroegen de docenten of zij de tijd die binnen hun opleiding besteed wordt aan de hoofdonderwerpen van de vakdidactiek voldoende achten voor een adequate opleiding van leraren Nederlands. Zijn zij tevreden over de tijd die besteed kan worden aan de didactiek van spreken/luisteren, van lezen/ tekstbegrip, van schrijven, van grammatica/taalbeschouwing en aan literatuurdidactiek? Wij vroegen hen weer hun oordeel te geven op een driepuntsschaal (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

In figuur 2 is voor ieder hoofdonderdeel van de vakdidactiek aangegeven welk percentage van de respondenten de aandacht die aan dat onderdeel besteed wordt onvoldoende, voldoende of ruim voldoende acht.

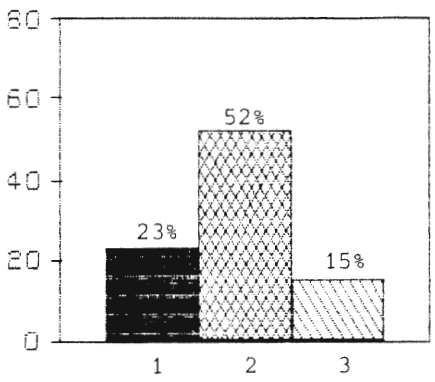
Figuur 2.
Tevredenheid over de hoofdonderdelen van de vakdidactiek (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

Aandacht voor de didactiek van spreken/luisteren



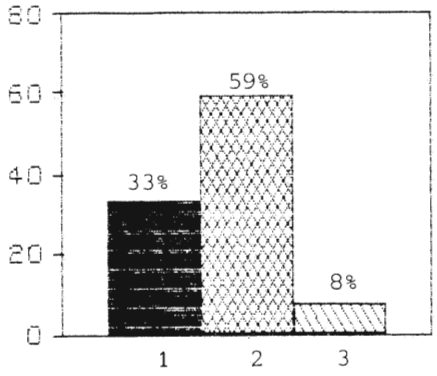
mediaan = 1.8 (n = 38)

Aandacht voor de didactiek van lezen/tekstbegrip



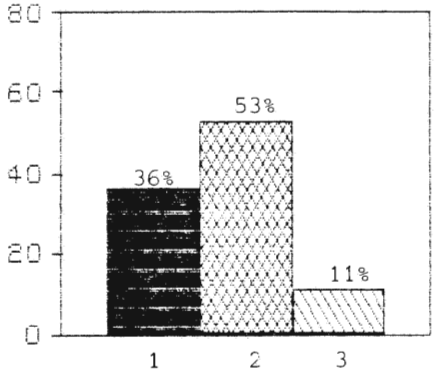
mediaan = 1.9 (n = 39)

Aandacht voor de didactiek van schrijven



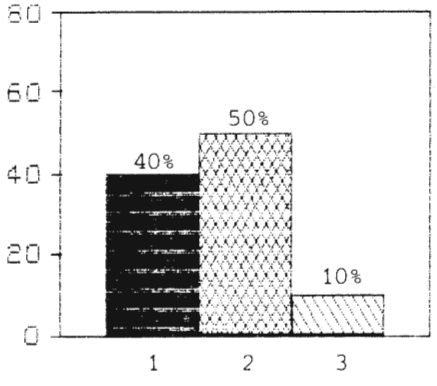
mediaan = 1.8 (n = 39)

Aandacht voor de didactiek van grammatica/taalbeschouwing



mediaan = 1.8 (n = 38)

Aandacht voor de didactiek van literatuur



mediaan = 1.7 (n = 38)

Figuur 2 laat zien dat de respondenten de tijd die binnen de opleiding wordt besteed aan de verschillende hoofdonderwerpen van de

vakdidactiek iets onder de maat achten. De situatie wat betreft literatuurdidactiek wordt door deze docenten iets, maar niet veel ongunstiger geacht dan voor de andere onderdelen. Het meest tevreden is men nog over de tijd die aan de didactiek van lezen/tekstbegrip wordt besteed.

Overigens bleek ook hier weer een verschil in tevredenheid tussen de NLO-docenten enerzijds en de MO- en ULO-docenten anderzijds. Zo vond bijna de helft van de MO- en ULO-docenten de tijd die aan literatuurdidactiek besteed kon worden onvoldoende. Slechts 4 van de 19 NLO-docenten waren dezelfde mening toegedaan.

4.1.3 Het programma literatuurdidactiek

Om enig inzicht te krijgen in het programma voor literatuurdidactiek, vroegen wij naar:
- de vorm van het leerplan (open of gesloten);
- de gebruikte achtergrondliteratuur;
- de feitelijke en de gewenste aandacht voor literatuurdidactische onderwerpen;
- de expliciet behandelde deelonderwerpen.

Tenslotte stelden wij hen vragen over de samenwerking met collega's of instanties en over de problemen die zij bij het geven van literatuurdidactiek ervaren.

Open of gesloten leerplan?

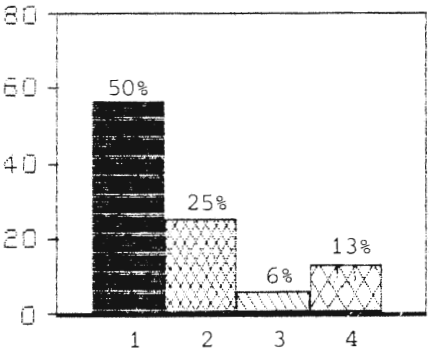
Wij vroegen de docenten naar de vorm van het leerplan bij hun lessen literatuurdidactiek. Hoe vaak werken zij met een gesloten leerplan dat vooraf gestructureerd is? Hoe vaak werken zij met een open leerplan dat inspeelt op wat studenten inbrengen? En hoe vaak werken zij met een halfopen leerplan dat gedeeltelijk vooraf gestructureerd is, maar ook ruimte biedt voor wat studenten inbrengen? Deze vragen werden beantwoord op een vierpuntsschaal (1 = nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = altijd).

Figuur 3 laat de percentages zien van het aantal respondenten dat het betreffende type leerplan nooit, soms, vaak of altijd gebruikt.

Uit deze figuur blijkt dat driekwart van de respondenten vaak of altijd met een halfopen leerplan werkt. Een uitgesproken open of gesloten leerplan komt veel minder vaak voor.

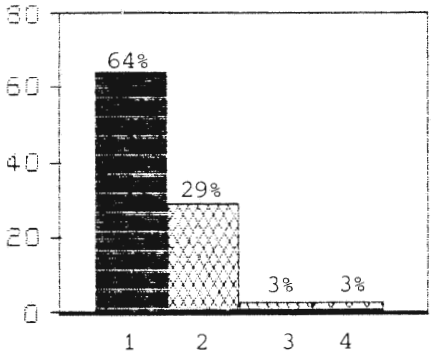
Figuur 3.
De vorm van het leerplan literatuurdidactiek
(1 = nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = altijd).

Gesloten leerplan



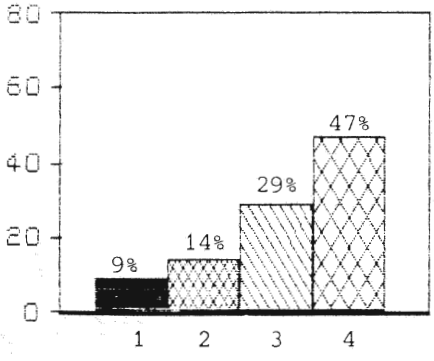
mediaan = 1.4 (n = 32)

Open leerplan



mediaan = 1.3 (n = 31)

Halfopen leerplan



mediaan = 3.4 (n = 34)

Achtergrondliteratuur
Welke secundaire literatuur moeten studenten bestuderen voor literatuurdidactiek? Bij het beantwoorden van deze vraag konden de docenten een of meer alternatieven aanstrepen in een lijst van

tien boeken. Daarnaast kon worden aangegeven of er gebruik werd gemaakt van eigen syllabi, readers en losse artikelen of van boeken die niet op onze lijst voorkomen.

Tabel 4 geeft een overzicht van de genoemde achtergrondliteratuur. Boeken die slechts door één respondent zijn genoemd, zijn samen in de restcategorie "andere literatuur" opgenomen.

Tabel 4. Achtergrondliteratuur voor studenten

Achtergrondliteratuur	*% resp. (n = 38)*
Moedertaaldidactiek (Leidse Werkgroep)	95
Losse artikelen, syllabi, readers	92
Jeugdboeken in de klas (Anker & Boland)	68
Feit en fictie (Vos)	37
Wegwijzer (Vos & Wierdsma)	26
Lezen na de brugklas (Linders-Nouwers e.a.)	18
Zeggenschap (Griffioen & Damsma)	13
Leren leven in taal (Daems e.a.)	5
Literatuurdidactiek (Schut)	5
Andere literatuur	30

De meeste docenten geven hun studenten als achtergrondliteratuur losse artikelen, readers en syllabi te bestuderen. Daarnaast maken vrijwel alle docenten gebruik van het handboek "Moedertaaldidactiek". Ook het DCN-cahier "Jeugdboeken in de klas" wordt frequent genoemd.

Feitelijke en gewenste aandacht voor literatuurdidactische onderwerpen

Wij legden aan de docenten een groot aantal onderwerpen voor die bij literatuurdidactiek aan de orde zouden kunnen komen. De onderwerpen betreffen de doelstellingen, het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van literatuurlessen door de aankomende docenten in het voortgezet onderwijs.

Bij ieder onderwerp stelden we twee vragen: "Hoeveel aandacht besteedt u aan dit onderwerp?" en "Hoeveel aandacht acht u wenselijk voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?". Het antwoord werd gegeven op een vierpuntsschaal:
1 = geen aandacht, 2 = enige aandacht, 3 = vrij veel aandacht en 4 = zeer veel aandacht.

De ruwe aantallen per antwoordalternatief zijn in bijlage 2 opgenomen. Hier volstaan we met een overzicht van de mediane scores per onderwerp (tabel 5).

Om het verschil tussen de feitelijke en de gewenste aandacht voor de verschillende onderwerpen beter te kunnen vergelijken, zijn in

tabel 5 de onderwerpen waarvoor de *feitelijke* aandacht relatief *gering* is (2.0 of lager) van een asterisk (*) voorzien, evenals onderwerpen waarvoor de *gewenste* aandacht relatief *groot* is (3.0 of hoger). Ook verschillen tussen feitelijke en gewenste aandacht van .8 of meer zijn van een asterisk voorzien.

Tabel 5. Feitelijke en gewenste aandacht. Mediane scores (1 = geen aandacht, 2 = enige aandacht, 3 = vrij veel aandacht, 4 = zeer veel aandacht). n = 38

Onderwerpen	*feitelijke aandacht*	*gewenste aandacht*	*verschil*
Doelstellingen	2.9	3.2*	.3
Werk- en verwerkingsvormen	2.9	3.6*	.7
Beginsituatie	2.8	3.1*	.3
Soorten teksten	2.6	3.3*	.7
Boekpromotie	2.5	3.3*	.8*
Thematisch behandelen	2.4	2.7	.3
Informatiebronnen	2.3	2.9	.6
Evalueren samen met lln.	2.2	2.8	.6
Longitudinaal opbouwen	2.2	3.2*	1.0*
Differentiatie	2.2	3.0*	.8*
Leermiddelen kiezen	2.2	2.9	.7
Leermiddelen hanteren	2.1	2.9	.8*
Projectonderwijs	2.0*	2.6	.6
Literatuurgeschiedenis	2.0*	2.2	.2
Beoordelingsmethoden	2.0*	2.8	.8*
Theorieën en methoden	1.9*	2.1	.2

Tabel 5 laat zien dat een groot percentage van de docenten vrij veel aandacht besteedt aan (het bepalen van) doelstellingen van het literatuuronderwijs. Ook aan het peilen van de beginsituatie en het leesgedrag van leerlingen besteden betrekkelijk veel docenten ruime aandacht, evenals aan het toepassen van verschillende werk- en verwerkingsvormen in literatuurlessen. De docenten vinden veel aandacht voor deze onderwerpen ook gewenst. Dit geldt in het bijzonder voor het toepassen van verschillende werk- en verwerkingsvormen.

Voor het behandelen of toepassen van wetenschappelijke theorieën in literatuurlessen en het geven van literatuurgeschiedenis is er duidelijk minder aandacht. Hetzelfde geldt voor het geven van literatuurlessen in projectvorm en voor het hanteren van verschillende beoordelingsmethoden.

Uiteraard zouden veel docenten meer aandacht willen (kunnen) besteden aan een groot deel van de door ons voorgelegde onderwerpen. Toch is dat blijkens de derde kolom in tabel 5 niet voor alle onderwerpen in dezelfde mate het geval.

Het minst tevreden zijn de docenten over de aandacht die zij (kunnen) geven aan het longitudinaal opbouwen van de leerstof en het leerplan voor literatuuronderwijs en aan het differentiëren naar belangstelling en tempo van de leerlingen. Ook aan boekpromotie, de wijze waarop boeken onder de aandacht van leerlingen gebracht kunnen worden, en aan het leren hanteren van verschillende leermiddelen en beoordelingsmethoden bij het literatuuronderwijs zouden zij duidelijk meer aandacht willen (kunnen) geven. Het verschil tussen de feitelijke en gewenste aandacht is bij deze onderwerpen steeds groter dan (of gelijk aan) .8.

Redelijk tevreden (verschil van .3 of minder) zijn docenten over de vrij ruime aandacht die zij geven aan de doelstellingen van het literatuuronderwijs en aan het peilen van de beginsituatie van leerlingen. Het behandelen of toepassen van (literatuur)wetenschappelijke theorieën en methoden in literatuurlessen en het geven van literatuurgeschiedenis krijgen een lage prioriteit.

Behandelde deelonderwerpen

Om een preciezer beeld te krijgen van het programma literatuurdidactiek, vroegen wij de docenten welke doelstellingen van literatuuronderwijs zij behandelen, welke tekstsoorten en welke (literatuur)wetenschappelijke theorieën of methoden. Ook vroegen we welke werk- en verwerkingsvormen, welke leermiddelen en welke beoordelingsmethoden expliciet in hun lessen aan bod komen. Bij ieder onderwerp werd steeds een aantal alternatieven gegeven, waarvan er meerdere konden worden aangekruist. Ook kon worden aangegeven of er nog andere, niet genoemde doelstellingen, tekstsoorten enz. behandeld werden.

Bij de presentatie van de gegevens vermelden wij steeds de behandelde deelonderwerpen in volgorde van frequentie. Daarnaast komen, indien van toepassing, enkele veel voorkomende combinaties aan bod.

In overeenstemming met de vermelde ruime aandacht voor het (bepalen) van doelstellingen van literatuuronderwijs, bleek 95% van de respondenten drie of meer *doelstellingen* te behandelen.

In tabel 6 zijn de behandelde doelstellingen opgenomen in volgorde van frequentie.

Tabel 6. Doelstellingen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Doelstellingen	*% resp. (n = 39)*
Bevordering van het leesplezier	90
Individuele ontplooiing	80
Cultuuroverdracht	72
Maatschappelijke bewustwording	60
Literair-esthetische vorming	59
Bevordering taalvaardigheid	31
Andere doelstelling	14

Leesplezier en individuele ontplooiing komen bij de meeste docenten wel aan bod. Uit de gegevens bleek dat ook docenten die cultuuroverdracht als doelstelling behandelen, tevens aandacht schenken aan leesplezier en/of individuele ontplooiing. Opvallend is verder het toch vrij hoge percentage docenten dat maatschappelijke bewustwording behandelt als een van de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Bijna de helft van de docenten behandelt een combinatie van doelstellingen, waarin zowel leesplezier, cultuuroverdracht als maatschappelijke bewustwording zijn opgenomen.

Het merendeel van de respondenten (87%) behandelt drie of meer *tekstsoorten*. In tabel 7 zijn de behandelde tekstsoorten opgenomen in volgorde van frequentie.

Tabel 7. Tekstsoorten die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Tekstsoorten	*% resp. (n = 38)*
Jeugdliteratuur	84
Moderne literatuur	66
Strips	60
Ontspanningsliteratuur	55
Achtergrondliteratuur (recensies, interviews, enz.)	55
Oude literatuur	47
Vertaalde literatuur	37
Andere tekstsoorten	37
Canon	34
Geen enkele tekstsoort	3

Het merendeel van de respondenten laat jeugdliteratuur aan bod komen, vaak in combinatie met strips of ontspanningsliteratuur. Iets meer dan de helft van de docenten behandelt een combinatie

van jeugdliteratuur en moderne literatuur. Opvallend is dat de canon, de verzameling algemeen als waardevol erkende literaire werken, nog het minst wordt behandeld.

Bij 56% van de respondenten komen drie of meer *literatuurwetenschappelijke* theorieën of methoden aan bod. Een derde deel van de docenten geeft aan geen enkele theorie of methode te behandelen. Dit is in overeenstemming met de al eerder vermelde relatief geringe aandacht voor dit onderwerp.

In tabel 8 zijn de behandelde theorieën en methoden opgenomen in volgorde van frequentie.

Volgens deze tabel lijkt er betrekkelijk weinig overeenstemming te bestaan over de vraag welke theorie of methode er betrokken dient te worden bij het geven van literatuuronderwijs. Geen van de genoemde theorieën wordt door een duidelijke meerderheid van de respondenten behandeld. Wel blijkt ongeveer de helft van de docenten een combinatie van zowel receptie-esthetica als literatuursociologie aan bod te laten komen. Narratologie wordt het minst genoemd.

Tabel 8. Literatuurwetenschappelijke theorieën en methoden die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Theorie of methode	*% resp. (n = 38)*
Receptie-esthetica	51
Literatuursociologie	49
Structuuranalyse/close reading	46
Literatuurpsychologie	42
Historisch-biografische methode	42
Narratologie	19
Andere theorie of methode	11
Geen enkele theorie	31

In overeenstemming met de eerder vermelde ruime aandacht voor werk- en verwerkingsvormen, schenkt 92% van de respondenten aandacht aan drie of meer *werkvormen*.

In tabel 9 zijn de behandelde werkvormen opgenomen in volgorde van frequentie.

Tabel 9. Werkvormen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Werkvormen	*% resp. (n = 38)*
Groepswerk/pairwork	81
Onderwijsleergesprek	78
Individueel lezen	70
Kringgesprek/klassegesprek	60
Doceren	54
Andere werkvorm	35
Peer teaching (leerlingen geven elkaar les)	19
Geen enkele werkvorm	3

De meeste docenten laten zowel groepswerk aan bod komen als een of meer van de mondelinge overdrachtsvormen (doceren, onderwijsleergesprek of kringgesprek). Meer dan de helft van de respondenten behandelt daarnaast nog individueel lezen als werkvorm. Van de mondelinge overdrachtsvormen lijkt doceren het minst populair.

Eveneens 92% van de respondenten laat drie of meer *verwerkingsvormen* aan bod komen.

In tabel 10 zijn de behandelde verwerkingsvormen in volgorde van frequentie opgenomen. Daaruit blijkt dat vrijwel alle docenten tekstervaring als verwerkingsvorm behandelen. Tweederde deel behandelt daarnaast ook tekstbestudering. Opvallend is het veelvuldig voorkomen van alternatieve verwerkingsvormen als creatief schrijven en spel of drama.

Tabel 10. Verwerkingsvormen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Verwerkingsvorm	*% resp. (n = 37)*
Tekstervaring	97
Creatief schrijven	81
Voorlezen	78
Tekstbestudering	68
Spel, drama	62
Stillezen	43
Andere verwerkingsvorm	10
Geen verwerkingsvorm	3

Het merendeel van de docenten (70%) geeft aan twee of meer verschillende *leermiddelen* aan bod te laten komen; 11% van de docenten komt niet aan het behandelen van leermiddelen toe. In tabel 11 zijn de behandelde leermiddelen in volgorde van frequentie opgenomen.

Tabel 11. Leermiddelen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Leermiddelen	*% resp. (n = 38)*
Schoolboeken	80
Audio-visuele middelen	61
Tekstuitgaven	37
Andere leermiddelen	26
Geen leermiddelen	11

Blijkens deze tabel worden naast schoolboeken ook audio-visuele middelen door een aanzienlijk deel van de respondenten behandeld. Tekstuitgaven komen het minst aan bod. De eerder gesignaleerde wens voor meer aandacht voor het leren hanteren van leermiddelen, doet vermoeden dat er nog wat schort aan de praktische toepassing van de op de lerarenopleidingen vaak wel behandelde (audio-visuele?) middelen.

Hoewel eerder bleek dat er betrekkelijk weinig aandacht wordt geschonken aan *beoordelingsmethoden bij het literatuuronderwijs*, zegt 92% van de respondenten drie of meer van deze methoden te behandelen. De overige 8% behandelt geen enkele boordelingsmethode. In tabel 12 zijn de behandelde methoden opgenomen in

volgorde van frequentie. De meest genoemde methoden zijn het boek- of leesverslag en het leesdossier. De spreekbeurt wordt het minst behandeld.

Tabel 12. Beoordelingsmethoden die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Beoordelingsmethoden	*% resp. (n = 37)*
Boek- of leesverslag	78
Leesdossier	67
Individueel gesprek	60
Schrijfopdrachten	54
Tekst met open vragen	54
Scriptie of werkstuk	49
Tekst met gesloten vragen	38
Spreekbeurt	32
Andere beoordelingsmethode	5
Geen beoordelingsmethode	8

Verder vroegen wij de docenten of zij op één van de behandelde deelonderwerpen de nadruk legden en zo ja op welk.

Opmerkelijk is dat de meeste respondenten in hun onderwijs geen nadruk leggen op één van de door hen behandelde tekstsoorten, theorieën, werkvormen, verwerkingsvormen, leermiddelen of beoordelingsmethoden. Wel legt tweederde nadruk op één doelstelling. De meest beklemtoonde doelstelling is "bevordering van het leesplezier".

Samenwerking met andere docenten en instanties

Werken lerarenopleiders samen met andere docenten of andere instanties? Bestaat er behoefte aan samenwerking?

Bij driekwart (74%) van de respondenten blijkt behoefte te bestaan aan samenwerking met andere instanties zoals universiteiten, bibliotheken en vakverenigingen. 53% komt daar nu een enkele keer aan toe.

Meer dan de helft (54%) van de respondenten werkt nooit samen met docenten van andere vakken, terwijl 70% aangeeft wel behoefte te hebben aan deze samenwerking. 36% van de respondenten werkt af en toe samen en 5% frequent.

Uit tabel 13 is af te lezen welke vakken gegeven worden door de docenten waarmee wordt samengewerkt. Hieruit komt naar voren dat, voor zover er wordt samengewerkt, dat voornamelijk gebeurt met docenten letterkunde. Opvallend is de geringe samenwerking

met docenten uit pedagogische vakken. Ook werken maar weinig docenten samen met de docenten die literatuurdidactiek verzorgen bij de vreemde talen of met docenten die (kunst)geschiedenis geven.

Tabel 13. Docenten van andere vakken waarmee wordt samengewerkt bij literatuurdidactiek

Docenten andere vakken	*% resp. (n = 39)*
Letterkunde Nederlands	31
Geschiedenis	15
Letterkunde vreemde talen	10
Pedagogische vakken	5
Andere vakken	18

Deel C eindigde met twee open vragen. Deze vragen hadden betrekking op problemen die lerarenopleiders ondervinden bij het geven van literatuuronderwijs en op problemen die zij voor (aankomende) leraren bij het geven van literatuuronderwijs voorzien.

Problemen bij literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding
Wat is voor u het belangrijkste probleem waarop u (steeds weer) stuit bij het geven van literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding?

Op deze open vraag ontvingen wij van 35 respondenten een antwoord. Slechts twee docenten (beiden verbonden aan een MO-opleiding) zeiden geen noemenswaardige problemen te ondervinden bij dit onderdeel van de vakdidactiek. Twee andere docenten lieten de vraag onbeantwoord.

Vrijwel alle antwoorden hebben we na een inhoudelijke analyse kunnen onderbrengen in een beperkt aantal categorieën. De antwoorden die in géén van deze categorieën pasten, hebben we ondergebracht in een categorie "overige problemen". De resultaten vatten we samen in tabel 14. In deze tabel wordt het *aantal* docenten vermeld, dat het betreffende probleem heeft genoemd. Daaronder lichten we de problemen kort toe.

Tabel 14. Problemen bij het geven van literatuurdidactiek

Problemen	*NLO*	*MO*	*ULO*	*totaal aantal*
1. Kennis, vaardigheid en motivatie van studenten	10	1	4	15
2. Tijdgebrek	2	3	3	8
3. Relatie vakwetenschap-didactiek	2		6	8
4. Praktijk in het v.o.	2	1	3	6
5. Plaats in leerplan	2			2
6. Ontbreken theorie			2	2
7. Gebrek aan materiaal		2		2
8. Overige problemen	5	1	2	8
Totaal	23	8	20	51

Kennis, vaardigheid en motivatie van de studenten. De meeste problemen die docenten noemen, hebben betrekking op de beginsituatie van hun studenten. Volgens 38% van de respondenten zijn studenten te weinig belezen en beschikken zij over te weinig kennis van literaire en niet-literaire teksten. Ook hun vaardigheid in het omgaan met literaire teksten laat te wensen over. Bovendien zouden hun motivatie en interesse voor literatuur gering zijn. Dit laatste wordt door sommigen in verband gebracht met de middelbare schooltijd van studenten: door de verplichte leeslijst en literatuurgeschiedenis zouden studenten een "beperkt en negatief beeld hebben van lezen en wat ze daar aan zouden kunnen hebben/beleven".

Behalve een gebrek aan kennis en motivatie wordt door sommigen ook een gebrek aan inlevingsvermogen bij studenten geconstateerd. "De studenten vinden het moeilijk om zich in te leven in 1) de leefwereld van jongeren, 2) de klassesituatie." "De studenten vergeten dikwijls dat de lezers in een klas zich nog moeten vormen tot lezers van literatuur en dat de klas een afspiegeling is van een dwarsdoorsnede van de Nederlandse bevolking (vgl. de catalogus van de ECI) en niet van een groep eerstejaars studenten Nederlands."

Opmerkelijk is dat vooral docenten aan Nieuwe Lerarenopleidingen de beginsituatie van studenten problematisch vinden. MO- en ULO-docenten noemen dit probleem minder vaak.

Tijdgebrek verwijst naar het beperkte aantal uren dat binnen de lerarenopleiding voor het geven van literatuurdidactiek beschikbaar is. Een vijfde van de docenten noemt dit als het belangrijkste probleem. Vooral docenten aan MO- en Universitaire Lerarenopleidingen zeggen met tijdgebrek te kampen; NLO-docenten noemen dit probleem verhoudingsgewijs minder vaak.

Relatie tussen vakwetenschap en didactiek. Onder deze noemer vatten we problemen samen die liggen op het gebied van de (literatuur)wetenschappelijke opleiding van studenten. Volgens met name

ULO-docenten sluit deze opleiding niet aan bij (de opvattingen van) de literatuurdidactiek. Studenten zouden in hun opleiding "voor de school irrelevante kennis" leren. De nadruk zou te veel liggen op een academische, structuuranalytische benadering van literatuur in plaats van op een meer tekstervarende of tekstbelevende benadering. Het bezwaar tegen de literatuurwetenschappelijke opleiding wordt door één van de respondenten als volgt verwoord: "(...) in de literatuurwetenschappelijke vooropleiding (wordt) bij de keuze van de modellen nooit rekening gehouden met het feit dat aspirant-docenten de neiging hebben een wetenschappelijk model *zonder didactische vertaling* aan hun leerlingen voor te houden. Het zou goed zijn als b.v. bij roman- of poëzie-analyse eenvoudige modellen werden gebruikt die gebaseerd zijn op didactische keuzen, b.v. om de tekst te lezen zoals de auteur hem bedoeld kan hebben of om haar te lezen als mogelijkheid tot onderlinge vergelijking door leerlingen. Beide ingangen zijn interessant."

De praktijk in het voortgezet onderwijs, de stagescholen. De diversiteit van het (toekomstige) werkveld van studenten bemoeilijkt volgens sommige lerarenopleiders het onderwijs in literatuurdidactiek. Eigenlijk zou een per (stage)school aangepaste literatuurdidactiek noodzakelijk zijn. Anderen wijzen op de geringe veranderingsbereidheid van stagedocenten. Stagedocenten zouden niet bereid zijn om studenten te laten experimenteren. Eén docent noemt "de frictie tussen wat ik als 'goed' literatuuronderwijs beschouw en de praktijk waarin studenten werken of moeten werken" als belangrijk probleem.

De plaats in het leerplan. Twee NLO-docenten noemen als belangrijkste probleem dat het onderdeel literatuurdidactiek in het leerplan vóór de stage komt: studenten zouden daardoor weinig inzicht krijgen in het onderscheid tussen theorie en praktijk.

Het ontbreken van een literatuurdidactische theorie wordt door twee docenten aan een Universitaire Lerarenopleiding problematisch gevonden. Van een uitgewerkte literatuurdidactiek zou geen sprake zijn. Eén van hen duidt dit aan als "het probleem van de vrijblijvendheid: zoveel hoofden, zoveel zinnen. Elke opvatting lijkt legitiem, omdat er in sterke mate subjectieve oordelen en voorkeuren in het geding zijn."

Gebrek aan (les)materiaal lijkt alleen voor MO-docenten een probleem te vormen. Gewezen wordt op het gebrek aan audio-visuele middelen én op de betrekkelijke ontoegankelijkheid van geschikt onderwijsleermateriaal voor literatuurdidactiek.

Overige problemen. Tenslotte noemen de respondenten een aantal problemen dat niet onder één van de bovenstaande noemers te brengen is: "het gat tussen onder- en bovenbouw", "longitudinale opbouw van het lezen van teksten in het v.o", "toetsingsdrang van leraren", "angst bij de studenten", "relatie met LBO-onderwijs", "moment van colleges (avonduren)", "te weinig mogelijkheden om zaken direct in de praktijk uit te proberen" en "te weinig kennis" (bij de lerarenopleider zelf).

Samenvattend kunnen we ten aanzien van de problemen bij literatuurdidactiek het volgende concluderen. De belangrijkste problemen betreffen de gebrekkige kennis, vaardigheid en motivatie van studenten, het tijdgebrek en het gebrek aan aansluiting van de vakwetenschap op de didactiek. Opmerkelijk is dat het probleem van de gebrekkige beginsituatie van studenten sterker gevoeld lijkt te worden aan de Nieuwe Lerarenopleiding dan aan de MO-opleiding of aan de universiteit. Bij het tijdsprobleem ligt dit net andersom: MO- en ULO-docenten lijken sterker te kampen met tijdgebrek dan NLO-docenten. De gebrekkige aansluiting tussen de vakwetenschappelijke en de didactische opleiding, tenslotte, lijkt voornamelijk aan de universiteiten een rol te spelen.

Verwachte problemen in de praktijk van het literatuuronderwijs

Wat is naar uw oordeel het belangrijkste probleem waarop (beginnende) leraren stuiten bij het geven van literatuur in het voortgezet onderwijs?

Deze tweede open vraag is door 34 respondenten beantwoord. De overige vijf docenten lieten de vraag open of volstonden met opmerkingen als "geen oordeel" of "geen probleem".

De antwoorden hebben we na inhoudelijke analyse ondergebracht in acht categorieën. Tabel 15 geeft een overzicht van de resultaten. Ook in deze tabel worden niet de percentages maar de absolute getallen vermeld.

Tabel 15. Verwachte problemen bij literatuuronderwijs

Problemen	*NLO*	*MO*	*ULO*	*totaal aantal*
1. Kennis en vaardigheden van docenten	6	2	6	14
2. Aansluiting bij beginsituatie van leerling	4	2	3	9
3. Schoolse aanpak	1	2	4	7
4. Motivatie en attitude van leerlingen	5		1	6
5. Gebrek aan materiaal	1	1	2	4
6. Tijdgebrek		2	1	3
7. Evaluatie, toetsing			2	2
8. Overige problemen	3		5	8
Totaal	20	9	24	53

De verschillende probleemcategorieën lichten we hieronder kort toe. *De kennis en vaardigheden van docenten* laten volgens ongeveer een-derde van de respondenten te wensen over. Docenten in het voortgezet onderwijs zouden over te weinig leeservaring beschikken, over te weinig vakkennis én over te weinig didactische kennis of ervaring. Bij dit laatste wordt met name gewezen op het "gebrek aan inzicht en ervaring met betrekking tot de veelheid van didactische werkvormen die (...) gewenst c.q. mogelijk zijn". Zo hebben docenten "veel te weinig tot geen kennis van leesplezier bevorderende technieken of tekstervaringsmethoden". Sommige respondenten noemen als oorzaak de gebrekkige vooropleiding van docenten, waarin weinig aandacht aan literatuur(onderwijs) wordt besteed. Anderen wijzen op tijdgebrek, waardoor leraren de eigen vakkennis niet bij kunnen houden.

De aansluiting bij de beginsituatie van de leerling vormt volgens ongeveer een kwart van de respondenten een belangrijk probleem. Sommige lerarenopleiders constateren een kloof tussen de belevingswereld en interessesfeer van de leraar en die van de leerling. Leraren zouden geneigd zijn te redeneren vanuit de tekst, in plaats vanuit de lezende leerling. Ze zouden de eigen smaak (de canon) aan leerlingen willen opdringen. Volgens sommige ULO-docenten is er sprake van een "kloof tussen ideaal en werkelijkheid", tussen "zendingsdrift, enthousiasme" van de leraar en "de desinteresse van de klas".

De (te) schoolse aanpak vormt een met het vorige verwant probleem. Volgens sommige lerarenopleiders gaat het literatuuronderwijs mank aan een te schoolse, cognitief gerichte aanpak. Beginnende docenten hebben te weinig nagedacht over de functie van literatuur en grijpen te snel naar traditionele overdrachtsvormen, waarbij de leerling de rol van passieve consument krijgt opgedrongen. "Het vak literatuur ontleent zijn waarde voor een groot deel aan de mate waarin het onschools is. Dit eist een soepelere en rijpere didactiek dan op school regel is", aldus één van de docenten.

De motivatie en attitude van leerlingen vormen volgens vooral NLO-docenten een hardnekkig probleem waarmee leraren in het voortgezet onderwijs te kampen hebben. Uitspraken als "gebrek aan interesse van leerlingen", "dalende leesmotivatie" en "lezen is vies, dus moet je vanaf het nulpunt aan de gang" hebben we bij deze probleemcategorie ondergebracht. Opmerkelijk is dat MO- en ULO-docenten dit probleem vrijwel niet noemen.

Gebrek aan (les)materiaal en adequate curricula vormt volgens sommige lerarenopleiders een belangrijk probleem voor leraren in het voortgezet onderwijs. In de scholen zijn te weinig geschikte teksten aanwezig. Adequate curricula voor literatuuronderwijs ontbreken. Volgens een docent is er "op alle niveaus een royale keuze aan uitgewerkte lessenseries nodig, als men zich niet wil vastleggen op een specifieke methode. Sectiegewijze ontwikkeling hiervan ontbreekt nog vaak, zodat de (jonge) leraar toch weer vooral op zichzelf aangewezen is en dus moet terugvallen op schoolboeken om

het onderwijs verantwoord te kunnen 'runnen'.

Tijdgebrek. Zowel bij de voorbereiding als bij de uitvoering van literatuurlessen komen (beginnende) leraren volgens respondenten in tijdnood. Het voorbereiden van een goede literatuurles en het bijhouden van de eigen kennis van literatuur vergt een gigantische tijdsinvestering. Het aantal lesuren voor literatuur is bovendien beperkt: hierdoor kunnen docenten niet alle onderdelen (literatuurgeschiedenis, structuuranalyse, boekpromotie) voldoende aan bod laten komen.

Evaluatie en toetsing verwijst naar de beoordelingsproblematiek. Hoe moeten leraren hun literatuuronderwijs beoordelen? Hoe moeten zij de (onheldere) doelstellingen uit de officiële examenprogramma's ("kennis van en inzicht in de letterkunde") toetsen? Volgens twee respondenten vormt dit een nijpend probleem voor leraren in het voortgezet onderwijs.

De overige problemen behelzen: "differentiatie", "het dilemma cultuuroverdracht-andere doelstellingen", "de klas/de orde", "vrijheid, creativiteit", "dat literatuur voor leerlingen verplicht is", "het longitudinaal opbouwen van de leerstof", "het niet-sacrosancte/vanzelfsprekende van onderwijs in en aandacht voor literaire teksten, literaire cultuur en literaire stijlvormen" en "het door de jaren heen bouwen aan een goed leerplan voor literatuuronderwijs".

Samenvattend concluderen we dat de meest geuite problemen de gebrekkige kennis en vaardigheid van (beginnende) leraren betreffen. Daarnaast worden het probleem van aansluiting bij de beginsituatie van de leerling en de te schoolse, cognitief gerichte aanpak in het literatuuronderwijs genoemd.

Opvallend is dat problemen aan de kant van de leerling vooral door NLO-docenten genoemd worden. ULO-docenten zien daarentegen naar verhouding vaker problemen aan de kant van de leerkracht en zijn of haar (schoolse) aanpak. MO-docenten leggen relatief sterker de nadruk op de tijdnood waarin leraren Nederlands verkeren bij het geven van literatuuronderwijs.

4.1.4 Samenvatting

De belangrijkste resultaten van de enquête onder de Nederlandse lerarenopleiders kunnen als volgt worden samengevat:

- De docenten die verbonden zijn aan een Nieuwe Leraren Opleiding zijn over het algemeen redelijk tevreden over de beroepsvoorbereidende component van hun opleiding. Dit geldt niet voor hun collega's van de Universitaire en MO-opleidingen. Van hen acht een overgrote meerderheid de aandacht die binnen hun opleiding wordt besteed aan beroepsvoorbereiding onvoldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands.
- Naar schatting wordt een zevende deel van de tijd die beschikbaar is voor vakdidactiek, besteed aan literatuurdidactiek. Soms hebben studenten daarnaast de mogelijkheid zich door middel

van keuze-onderdelen verder te verdiepen in literatuur en literatuuronderwijs.
- Over de tijd die aan literatuurdidactiek besteed kan worden, zijn de lerarenopleiders iets, maar niet veel, ontevredener dan over de tijd die zij (kunnen) besteden aan andere onderwerpen binnen de vakdidactiek.
- Een groot deel van de aandacht binnen literatuurdidactiek gaat uit naar (het bepalen van) doelstellingen van literatuuronderwijs en naar het toepassen van verschillende werk- en verwerkingsvormen in literatuurlessen. Vooral aan het longitudinaal opbouwen van de leerstof zouden lerarenopleiders veel meer aandacht willen (kunnen) besteden dan nu het geval is. Het geven van literatuurgeschiedenis en het toepassen van (literatuur)wetenschappelijke theorieën en methoden worden minder belangrijk geacht.
- Wanneer we kijken naar de behandelde deelonderwerpen binnen de literatuurdidactiek, komt er een leerlinggericht beeld naar voren. Het accent ligt op leesplezier, jeugdliteratuur en tekstervaring en minder op cultuuroverdracht, de canon en tekstbestudering. Ook alternatieve verwerkingsvormen en onderwerpen als creatief schrijven en audiovisuele middelen lijken regelmatig aan bod te komen. Daarentegen lijkt er minder aandacht te zijn voor de in het voortgezette onderwijs veel toegepaste structuuranalyse.
- De docenten werken weinig samen met docenten van de pedagogische vakken. Evenmin lijkt er veel overleg te zijn met docenten die literatuurdidactiek verzorgen bij de vreemde talen of met docenten (kunst)geschiedenis.
- Vooral NLO-docenten signaleren problemen ten aanzien van de gebrekkige kennis, vaardigheden en motivatie van studenten. Op de universiteiten blijkt vooral de aansluiting tussen de vakwetenschappelijke en didactische opleiding problematisch. Op de MO-opleidingen en op de universitaire opleidingen speelt tijdgebrek de docenten parten.
- Voor toekomstige docenten Nederlands voorzien vooral universitaire lerarenopleiders problemen die samenhangen met hun gebrekkige kennis en vaardigheden. NLO-docenten verwachten problemen met de aansluiting bij de beginsituatie van de leerlingen en signaleren een te snel teruggrijpen naar traditionele overdrachtsvormen.

4.2 Vlaanderen

4.2.1. Achtergrondkenmerken van de respondenten

In Vlaanderen werd de vragenlijst beantwoord door 29 lerarenopleiders: 11 vrouwen en 18 mannen. Hun leeftijd was gemiddeld 45 jaar, met 30 en 58 als uitersten. Onder hen bevonden zich 7 universitaire docenten en 22 docenten aan Middelbare Normaalscholen. Van deze docenten waren er 16 werkzaam in het vrij confessioneel onderwijs, 8 in het rijksonderwijs, 2 in het vrij niet confessioneel en 2 in het stedelijk of provinciaal onderwijs. De docenten waren daar gemiddeld 14 jaar werkzaam. De meesten onder hen gaven vakdidactiek, veelal in combinatie met een ander vak, zoals taalbeheersing, letterkunde of taalkunde (zie tabel 16).

Tabel 16. Overzicht van gegeven vakken

Vak	*% resp. (n = 29)*
Vakdidactiek	93
Taalbeheersing	89
Letterkunde	79
Taalkunde	72
Ander vak	24

De overgrote meerderheid van de respondenten (97%) had ervaring in het secundair onderwijs, met name in de humaniora-afdeling van het type II (zie tabel 17). 70% van hen was daarbij werkzaam in het vrij confessioneel onderwijs, 44% in het rijksonderwijs en 8% in het stedelijk en provinciaal onderwijs.

Tabel 17. Overzicht van de schooltypen in het secundair onderwijs waarin respondenten ervaring hebben

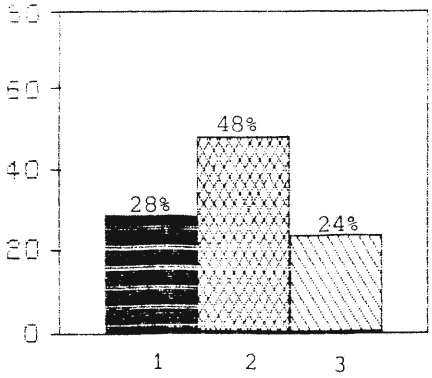
Schooltype		*% resp. (n = 29)*
Type I	ASO	26
	TSO	7
	BSO	4
Type II	humaniora	89
	technisch	19
	beroeps	4
Anders		11

4.2.2 De opleiding tot leraar Nederlands

Zoals wij in paragraaf 4.1.2. vermeldden, stelden wij de docenten in het tweede gedeelte van de vragenlijst enkele algemene vragen over de opleiding. Wij vroegen hen:
- hun mening te geven over de opleiding als voorbereiding op het leraarschap;
- een schatting te geven van de tijd die aan vakdidactiek en (daarbinnen) aan literatuurdidactiek wordt besteed;
- hun mening te geven over de aandacht die aan de verschillende hoofdonderdelen van de vakdidactiek (spreken/luisteren, schrijven, lezen/tekstbegrip, grammatica/taalbeschouwing en literatuur) wordt besteed.

Tevredenheid over de beroepsvoorbereidende component
Achten de Vlaamse docenten de aandacht die besteed wordt aan vakdidactiek, algemeen pedagogische vakken en stages voldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands? Wij vroegen hen hun mening te geven op een driepuntsschaal (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

Figuur 4.
Tevredenheid over de beroepsvoorbereidende component van de opleiding (in percentages van het aantal respondenten).



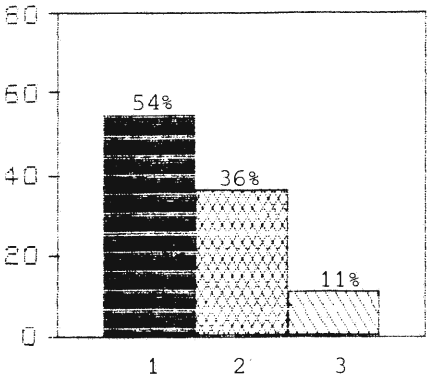
mediaan = 2.0 (n = 29)

Figuur 4 laat zien dat de respondentengroep als geheel redelijk tevreden is over de beroepsvoorbereiding binnen de opleiding: tweederde acht de aandacht die hieraan besteed wordt voldoende of ruim voldoende. Bij nadere analyse van de gegevens bleken alle docenten die aan een universiteit werkzaam zijn de beroepsvoorbereiding onvoldoende te achten.

Tevredenheid over hoofdonderdelen van de vakdidactiek
Zijn de docenten tevreden over de tijd die besteed kan worden aan de verschillende onderdelen van de vakdidactiek, meer bepaald aan de didactiek van spreken/luisteren, lezen/tekstbegrip, schrijven, grammatica/taalbeschouwing en literatuur? De docenten gaven hun oordeel op een driepuntsschaal
(1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

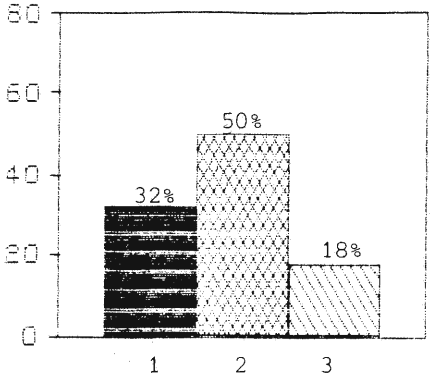
Figuur 5.
Tevredenheid over de hoofdonderdelen van de vakdidactiek (1 = onvoldoende, 2 = voldoende, 3 = ruim voldoende).

Aandacht voor de didactiek van spreken/luisteren



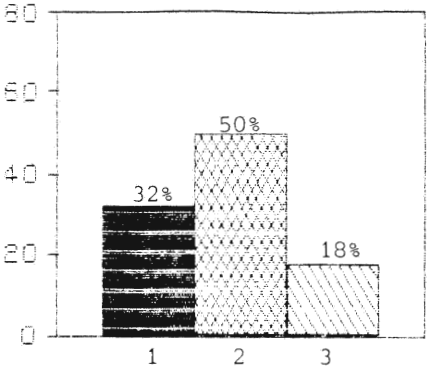
mediaan = 1.4 (n = 28)

Aandacht voor de didactiek van lezen/tekstbegrip



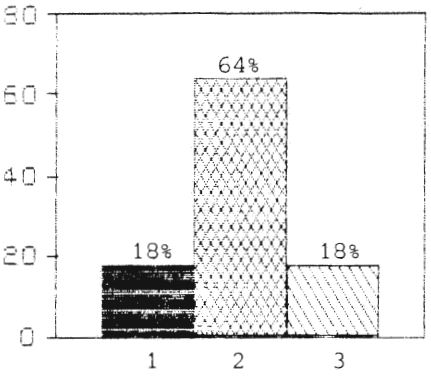
mediaan = 1.9 (n = 28)

Aandacht voor de didactiek van schrijven



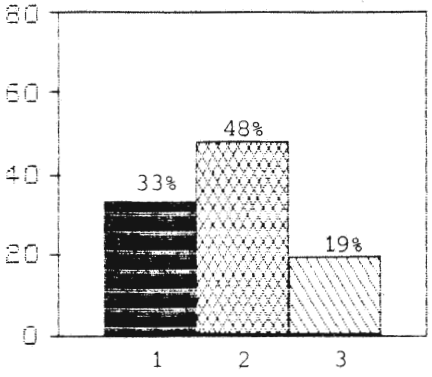
mediaan = 1.9 (n = 28)

Aandacht voor de didactiek van grammatica/taalbeschouwing



mediaan 2.0 = (n = 28)

Aandacht voor de didactiek van literatuur



mediaan = 1.8 (n = 27)n

Uit figuur 5 blijkt dat de docenten nog het minst tevreden zijn over de tijd die aan de didactiek van spreken/luisteren besteed kan worden. Grammatica of taalbeschouwing komt volgens een meer-

derheid wel voldoende aan bod. Literatuurdidactiek neemt een middenpositie in.

Tijd besteed aan vakdidactiek en literatuurdidactiek
Het beeld dat we verkregen van de tijd die binnen de opleiding voor didactiek wordt uitgetrokken, is verre van nauwkeurig en laat ook geen vergelijking toe met het totaal aantal uren van de opleiding. Een niet te verwaarlozen aantal respondenten (bijna de helft) liet deze vraag onbeantwoord. Een vaak gemaakte opmerking was dat de tijdsverdeling eigenlijk moeilijk in te schatten is.

Uit de antwoorden die we kregen, maken we op dat over vier jaar gemiddeld 136 college-uren worden besteed aan vakdidactiek, waarvan 31 uur (23%) aan literatuurdidactiek. Hierbij moet worden opgemerkt dat de vakdidactiek aan de universiteiten bijna uitsluitend in de laatste twee studiejaren geconcentreerd is, terwijl het onderwijs in didactiek aan de Middelbare Normaalscholen drie jaar beslaat.

4.2.3 Het programma literatuurdidactiek

Zoals we eerder vermeldden, vormde deel C de kern van de vragenlijst. Hierin trachtten we zicht te krijgen op de wijze waarop de docenten hun studenten voorbereiden op het geven van literatuuronderwijs. Daartoe vroegen we hen naar:
- de vorm van het leerplan (open of gesloten);
- de gebruikte achtergrondliteratuur;
- de feitelijke bestede en de gewenste aandacht voor verschillende literatuurdidactische onderwerpen;
- de expliciet behandelde deelonderwerpen.

Tenslotte stelden wij hen vragen over de samenwerking met collega's en over de problemen die zij bij het geven van literatuurdidactiek ervaren.

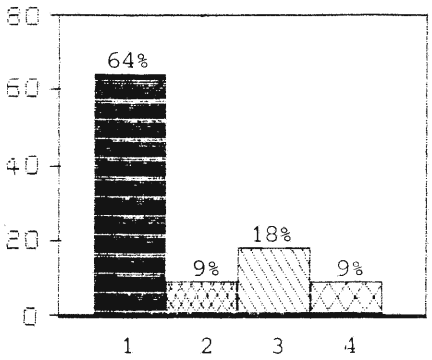
Open of gesloten leerplan?
Hoe vaak werken opleiders met een gesloten, halfopen of open leerplan bij literatuurdidactiek? Deze vraag kon beantwoord worden op een vierpuntsschaal (1 = nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = altijd).

Figuur 6 laat de percentages respondenten zien die zeggen het betreffende type leerplan nooit, soms, vaak of altijd te gebruiken.

Uit deze figuur blijkt dat de overgrote meerderheid van de respondenten vaak of altijd een leerplan gebruikt dat gedeeltelijk vooraf gestructureerd is, maar dat ook ruimte biedt om in te spelen op de wensen van de studenten: een halfopen leerplan. Een uitgesproken gesloten of open leerplan komt veel minder vaak voor.

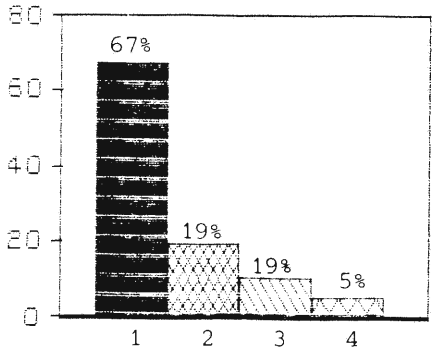
Figuur 6. De vorm van het leerplan literatuurdidactiek (1 = nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = altijd).

Gesloten leerplan



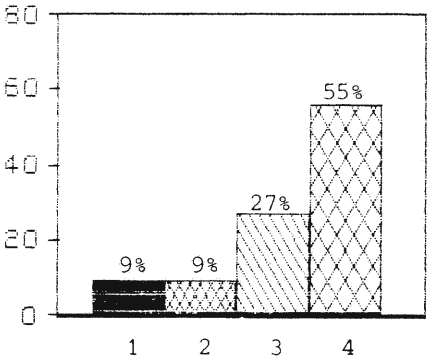
mediaan = 1.3 (n = 22)

Open leerplan



mediaan = 1.3 (n = 21)

Halfopen leerplan



mediaan = 3.6 (n = 22)

Achtergrondliteratuur
Welke secundaire literatuur laten de opleiders hun studenten geheel of gedeeltelijk bestuderen voor literatuurdidactiek? Tabel 18 geeft een overzicht van de meest gebruikte secundaire literatuur.

Tabel 18. Achtergrondliteratuur voor studenten

Achtergrondliteratuur	*% resp. (n = 28)*
Losse artikelen, syllabi, readers	79
Leren leven in taal (Daems e.a.)	43
Moedertaaldidactiek (Leidse Werkgroep)	43
Jeugdboeken in de klas (Anker & Boland)	36
Zeggenschap (Griffioen)	32
Taal en tekst (De Jonghe)	29
Instrumentaal (Van Peer)	25
Feit en fictie (Vos)	21
Andere literatuur	18

Tabel 18 laat zien dat verreweg de meeste opleiders losse artikelen, syllabi of readers gebruiken. Daarnaast maken zij veel gebruik van (hoofdstukken uit) de bekende handboeken "Leren leven in taal" en "Moedertaaldidactiek".

Feitelijke en gewenste aandacht voor literatuurdidactische onderwerpen
De Vlaamse lerarenopleiders legden wij dezelfde onderwerpen voor als hun Nederlandse collega's (vgl. paragraaf 4.1.3., tabel 5). Bij ieder onderwerp stelden wij de vragen: "Hoeveel aandacht besteedt u aan dit onderwerp?" en "Hoeveel aandacht acht u wenselijk voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?" De respondenten konden deze vragen beantwoorden op een vierpuntsschaal: 1 = geen, 2 = enige, 3 = vrij veel, 4 = zeer veel aandacht. Opnieuw volstaan we met het geven van de mediane scores per onderwerp (tabel 19).

In tabel 19 zijn de onderwerpen waarvoor de feitelijke aandacht relatief gering is (2.0 en lager) van een asterisk (*) voorzien, evenals de onderwerpen waarvoor de gewenste aandacht relatief groot is (3.0 en hoger). Verschillen tussen feitelijke en gewenste aandacht groter dan .8, zijn eveneens van een asterisk voorzien.

Tabel 19. Feitelijke en gewenste aandacht. Mediane scores (1 = geen aandacht, 2 = enige aandacht, 3 = vrij veel aandacht, 4 = zeer veel aandacht). n = 28

Onderwerpen	*feitelijke aandacht*	*gewenste aandacht*	*verschil*
Soorten teksten	2.9	3.2*	.3
Doelstellingen	2.7	3.1*	.4
Werk- en verwerkingsvormen	2.7	3.1*	.4
Boekpromotie	2.4	3.2*	.8*
Evalueren samen met lln.	2.3	2.9	.6
Beginsituatie	2.2	2.9	.7
Thematisch behandelen	2.2	2.8	.6
Informatiebronnen	2.1	2.8	.7
Leermiddelen hanteren	2.0*	2.6	.6
Leermiddelen kiezen	1.9*	2.8	.9*
Beoordelingsmethoden	1.9*	2.4	.5
Literatuurgeschiedenis	1.9*	2.1	.2
Longitudinaal opbouwen	1.8*	2.7	.9*
Differentiatie	1.7*	2.4	.7
Theorieën en methoden	1.7*	2.1	.4
Projectonderwijs	1.3*	2.6	1.3*

Uit de eerste kolom in tabel 19 valt af te leiden aan welke onderwerpen op het gebied van de literatuurdidactiek lerarenopleiders relatief veel aandacht besteden. Dit zijn achtereenvolgens: het kiezen en hanteren van verschillende soorten (literaire) teksten, het toepassen van verschillende werk- en verwerkingsvormen en (het bepalen van) doelstellingen voor literatuuronderwijs. De opleiders vinden veel aandacht voor deze onderwerpen ook gewenst, wat blijkt uit de tweede kolom. Hetzelfde geldt voor een onderwerp als "boekpromotie" in literatuuronderwijs.

Duidelijk minder aandacht is er voor het kiezen en hanteren van leermiddelen, het hanteren van verschillende beoordelingsmethoden, het (leren) geven van literatuurgeschiedenis, het longitudinaal opbouwen van een leerplan "literatuur", het toepassen van literatuurwetenschappelijke theorieën en methoden, differentiatie en projectonderwijs.

Uit de derde kolom in tabel 19 kan men opmaken bij welke onderwerpen het verschil tussen de feitelijke en gewenste aandacht relatief groot is, met andere woorden aan welke onderwerpen men meer aandacht zou willen besteden. Het blijkt dat de opleiders het minst tevreden zijn over de aandacht die zij aan projectonderwijs (kunnen) geven. Ook zouden zij meer aandacht willen geven aan de wijze waarop de leerstof in literatuuronderwijs longitudinaal opgebouwd kan worden en aan het kiezen van leermiddelen. Naar het oordeel van de lerarenopleiders worden toekomstige leraren Nederlands hierin te weinig geschoold. Tenslotte vinden de respon-

denten het ook wenselijk dat er in de opleiding van leraren Nederlands meer aandacht aan boekpromotie wordt besteed.

Behandelde deelonderwerpen
Om een preciezer beeld te verkrijgen van het programma literatuurdidactiek aan de lerarenopleidingen, vroegen wij de docenten (bij een aantal van de hierboven genoemde onderwerpen) welke deelonderwerpen zij expliciet behandelen. Bij ieder onderwerp gaven we een aantal alternatieven, waarvan zij er meerdere konden aankruisen. Hieronder presenteren we de resultaten. Daarbij vermelden we steeds de behandelde deelonderwerpen in volgorde van frequentie.

Tabel 20 bevat een overzicht van de *doelstellingen* van literatuuronderwijs die de opleiders zeggen expliciet te behandelen.

Tabel 20. Doelstellingen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Doelstellingen	*% resp. (n = 28)*
Bevordering van het leesplezier	96
Literair-esthetische vorming	71
Individuele ontplooiing	68
Cultuuroverdracht	57
Maatschappelijke bewustwording	46
Bevordering taalvaardigheid	46
Andere doelstelling	14

Uit deze tabel komt naar voren dat "leesplezier" veruit de meest behandelde doelstelling op de lerarenopleiding is. Bijna alle respondenten stellen deze doelstelling in hun colleges expliciet aan de orde. Daarnaast worden "literair-esthetische vorming" en "individuele ontplooiing" door een ruime meerderheid van de respondenten behandeld. Bijna 90% van de docenten zegt een combinatie van doelstellingen te hanteren waarin leesplezier en literair-esthetische vorming of individuele ontplooiing voorkomen.

Op dezelfde manier vroegen wij de docenten naar de *tekstsoorten* die zij expliciet in hun lessen betrekken. In tabel 21 zijn de behandelde tekstsoorten in volgorde van frequentie opgenomen.

Tabel 21. Tekstsoorten die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Tekstsoorten	*% resp. (n = 29)*
Jeugdliteratuur	86
Moderne literatuur	86
Oude literatuur	55
Achtergrondliteratuur (recensies, interviews, enz.)	45
Canon	31
Strips	31
Ontspanningsliteratuur	21
Vertaalde literatuur	21
Andere tekstsoorten	17

Tot de meest behandelde tekstsoorten behoren moderne literatuur en jeugdliteratuur. Bijna 70% van de docenten combineert jeugdliteratuur en moderne literatuur. Verwonderlijk is dit niet. Driekwart van de respondenten is werkzaam aan een Middelbare Normaalschool waar het leerplan om expliciete behandeling van jeugdliteratuur vraagt. Opvallend is voorts hoe weinig de canon besproken wordt: slechts eenderde zegt hieraan op enigerlei wijze aandacht te besteden. Wellicht is hier sprake van een vertekend beeld, omdat (blijkens opmerkingen in de vragenlijst) verscheidene respondenten de term "canon" niet kenden.

Wat betreft de *literatuurwetenschappelijke theorieën en methoden* die aan bod komen behandelt, blijkens tabel 22, een meerderheid van de respondenten een structuuranalytische of daaraan verwante methode. Andere theorieën of methoden komen veel minder aan bod.

Tabel 22. Literatuurwetenschappelijke theorieën en methoden die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Theorie of methode	*% resp. (n = 28)*
Structuuranalyse/close reading	71
Receptie-esthetica	43
Literatuurpsychologie	36
Historisch-biografische methode	36
Literatuursociologie	32
Narratologie	25
Andere theorie of methode	7
Geen enkele theorie	7

In tabel 23 zijn de door opleiders behandelde *werkvormen* in volgorde van frequentie opgenomen.

Tabel 23. Werkvormen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Werkvormen	*% resp. (n = 29)*
Kringgesprek/klassegesprek	90
Onderwijsleergesprek	86
Groepswerk/pairwork	72
Individueel lezen	66
Doceren	31
Peer teaching (leerlingen geven elkaar les)	21
Andere werkvorm	–
Geen enkele werkvorm	

Deze tabel laat zien dat de lerarenopleiders de voorkeur geven aan gespreksvormen: kringgesprek en onderwijsleergesprek zijn werkvormen die bijna alle docenten expliciet behandelen en bijna 80% combineert deze twee werkvormen. Ook groepswerk wordt vrij veel behandeld. Daarentegen behandelt nog geen derde van de respondenten het klassieke doceren. Peer teaching, waarbij de leerling een actieve rol in het onderwijsproces krijgt toebedeeld, lijkt niet ingeburgerd.

Tabel 24 geeft een overzicht van de behandelde *verwerkingsvormen* bij literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding.

Tabel 24. Verwerkingsvormen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Verwerkingsvorm	*% resp. (n = 28)*
Tekstbestudering	89
Tekstervaring	86
Voorlezen	82
Creatief schrijven	79
Spel, drama	64
Stillezen	64

De verschillende verwerkingsvormen ontlopen elkaar niet zoveel. De meeste opleiders besteden in hun onderwijs aandacht aan zowel tekstbestudering als tekstervaring.

Een overzicht van de soorten *leermiddelen* die behandeld worden bij literatuurdidactiek is te vinden in tabel 25.

Tabel 25. Leermiddelen die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Leermiddelen	*% resp. (n = 28)*
Schoolboeken	71
Tekstuitgaven	64
Audio-visuele middelen	25
Andere leermiddelen	11
Geen leermiddelen	18

Bij de behandeling van leermiddelen voor literatuuronderwijs is het schoolboek nog het meest in trek. Audiovisuele middelen worden maar door een kwart van de opleiders behandeld. Opvallend is ook dat ongeveer een vijfde van de docenten zegt helemaal geen leermiddelen te behandelen.

Tenslotte geven we in tabel 26 een overzicht van de door opleiders behandelde *beoordelingsmethoden* voor literatuur.

Blijkens deze tabel besteedt de meerderheid van de docenten aandacht aan (de tekst met) open vragen als beoordelingsmethode bij literatuuronderwijs. Daarnaast worden het boek- of leesverslag en schrijfopdrachten veel behandeld. Aanmerkelijk minder aan bod komen de spreekbeurt en het leesdossier.

Tabel 26. Beoordelingsmethoden die bij literatuurdidactiek behandeld worden

Beoordelingsmethoden	*% resp. (n = 27)*
Tekst met open vragen	82
Boek- of leesverslag	70
Schrijfopdrachten	60
Tekst met gesloten vragen	48
Individueel gesprek	37
Scriptie of werkstuk	30
Spreekbeurt	26
Leesdossier	22
Andere beoordelingsmethode	4
Geen beoordelingsmethode	4

Bij ieder van deze deelonderwerpen vroegen we ook of de opleiders een of andere doelstelling, tekstsoort, theorie, enz. beklemtoonden.

Voor het onderdeel doelstellingen was dat duidelijk het leesplezier. Bij de andere onderdelen gaf steeds minder dan de helft van de docenten aan een van de behandelde tekstsoorten, verwerkingsvormen enz. te beklemtonen (zie bijlage 2 voor de precieze gegevens).

Samenwerking met andere docenten of instanties

In deel C van de vragenlijst vroegen wij de docenten ook naar hun behoefte aan samenwerking met docenten van andere vakken en met instanties die zich met literatuur(onderwijs) bezig houden.

Werken lerarenopleiders samen met andere docenten? Deze vraag werd door meer dan de helft van de lerarenopleiders negatief beantwoord: 54% zegt nooit samen te werken met docenten van andere vakken, 46% doet dit af en toe. Voor zover er wordt samengewerkt is dat vooral met docenten die Nederlandse letterkunde geven (zie tabel 27).

Tabel 27. Docenten van andere vakken waarmee wordt samengewerkt bij literatuurdidactiek

Docenten andere vakken	*% resp. (n = 28)*
Letterkunde Nederlands	29
Letterkunde vreemde talen	18
Pedagogische vakken	18
Geschiedenis	14

Hoewel samenwerking relatief weinig plaatsvindt, bestaat er wel behoefte aan: de meeste respondenten zeggen enigszins (46%) of in sterke mate (19%) behoefte te hebben aan ondersteuning van of samenwerking met collega's.

Wat samenwerking met andere instanties (bibliotheken, universiteiten, vakverenigingen e.d.) betreft, zegt ruim de helft van de respondenten (52%) daar af en toe aan toe te komen; de overige 48% komt hier nooit aan toe. Daar staat tegenover dat 77% hier wel behoefte aan heeft.

Problemen bij literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding

De vraag naar het belangrijkste probleem waarop de lerarenopleider (steeds weer) stuit bij het geven van literatuurdidactiek, is in Vlaanderen door 25 respondenten beantwoord. Vier docenten lieten de vraag onbeantwoord. Tabel 28 bevat een overzicht van de genoemde problemen, die we in een beperkt aantal categorieën ondergebracht hebben (zie hiervoor par. 4.1.3.). In deze tabel worden niet de percentages maar de absolute getallen vermeld.

Tabel 28. Problemen bij het geven van literatuurdidactiek

Problemen	*MNS*	*Univ.*	*totaal aantal*
1. Kennis, vaardigheid en motivatie van studenten	15	6	21
2. Tijdgebrek, personeelstekort		7	7
3. Relatie vakdidactiek-wetenschap	3	4	7
4. Overige problemen	1	1	2
Totaal	19	18	37

Hieronder volgt een korte toelichting van de genoemde problemen.

Kennis, vaardigheid en motivatie van studenten
Heel wat docenten maakten de opmerking dat de student onvoldoende voorbereid aan de opleiding begint. Dit geldt in de eerste plaats voor de wetenschappelijke voorkennis, maar kan ook gezegd worden van de didactische aanpak. Een veel voorkomende uitspraak is dat de student, bij het verlaten van het secundair onderwijs, veel te weinig literaire bagage bezit. Hij heeft zich klaarblijkelijk geen leescultuur eigen gemaakt (kunnen maken). Van liefde voor de literatuur is in bepaalde gevallen allerminst sprake.

Volgens een aantal docenten moet de oorzaak hiervoor in het secundair onderwijs gezocht worden. De leerlingen worden er "leesmoe" gemaakt, waardoor ze niet de minste interesse voor literatuur meer laten blijken. De leerlingen "lezen niet.... omdat ze moeten". In vele gevallen wordt de waarde van de literatuur teruggebracht tot een vakonderdeel waar wel punten mee te verdienen zijn als de interpretatie van de leerkracht "op het examen gereproduceerd" kan worden. Sommigen hekelen de elitaire benadering in het literatuuronderwijs: "enkel de beste auteurs worden bestudeerd en dan nog enkel door hen die het aankunnen".

Op het vlak van de didactiek heeft de docent het moeilijk om af te rekenen met de slechte ervaringen die de studenten in het secundair onderwijs opdeden. Ze zijn dikwijls geconditioneerd door de manier waarop zij zelf literatuuronderwijs kregen en "de universitaire studies zijn niet van die aard dat ze die slechte ervaringen vlug doen vergeten". De problemen die zich dan stellen in het didactisch handelen van de studenten, hebben vooral te maken met de overbrugging naar de realiteit van het secundair onderwijs. Het inschatten van en inspelen op de beginsituatie van de leerlingen, het differentiëren binnen de lessen, het evalueren, het stellen van geschikte vragen en een concrete aanpak zijn allemaal onderwerpen waar de studenten het moeilijk mee hebben.

Tijdgebrek en personeelstekort
Zoals blijkt uit tabel 28 geven enkel opleiders die werkzaam zijn aan een universiteit aan met dit probleem te kampen te hebben. Voor hen is het blijkbaar frustrerend om, ondanks hun goede bedoelin-

gen, steeds weer geconfronteerd te worden met budgettaire of personeelsbeperkingen. Het aantal uren dat de universiteiten voor hun lerarenopleiding voorzien, is "schromelijk laag". "Heel wat zaken die nu nog verkeerd lopen, zouden kunnen verholpen worden als er meer tijd beschikbaar was". De universitaire opleiders klagen erover dat er geld noch personeel voorhanden is om aan een serieuze begeleiding te werken of aan nascholing te doen. Voor wetenschappelijk onderzoek en experimenteren is de situatie helemaal rampzalig.

Relatie vakdidactiek – wetenschap

Dit probleem heeft vooral te maken met het transfereren van de wetenschappelijke kennis naar vakdidactische uitwerking. Het vertalen van de vakkennis naar de klassituatie kan wel eens fout lopen. Dit is deels te wijten aan het feit dat de wetenschappelijke opleiding te weinig op de praktijk van het lesgeven is afgestemd. Eén universitaire opleider voegt daar nog aan toe dat er geen tijd is om die breuk op een bevredigende manier ongedaan te maken.

Overige problemen

Hieronder staat een aantal antwoorden gerangschikt die eigenlijk niet onmiddellijk in één van de door ons onderscheiden categorieën pasten. Eén docent had het over het feit dat de literatuur tijdens de opleiding te veel bestudeerd wordt in de functie van het secundair onderwijs. Hiermee bedoelde hij/zij wellicht dat de studenten zich nog nauwelijks op andere literaire werken kunnen toeleggen dan die welke in het secundair onderwijs behandeld worden. Een andere docent sprak over de "slaafse gebondenheid aan het schoolboek" met als gevolg een verstarring van het didactisch handelen.

Samenvattend: het grootste struikelblok voor de lerarenopleiders aan de normaalscholen is de gebrekkige kennis, vaardigheid en motivatie van hun studenten. Dit probleem speelt ook een rol aan de universiteiten, waar de lerarenopleiders bovendien met tijdgebrek en personeelstekort kampen. Tenslotte wordt de relatie tussen de vakdidactiek en de vakwetenschap, vooral op de universitaire lerarenopleidingen, als problematisch ervaren.

Verwachte problemen in de praktijk van het literatuuronderwijs

De laatste open vraag in de vragenlijst, de vraag naar het belangrijkste probleem waarop (beginnende) leraren stuiten bij het geven van literatuurlessen, is door 28 respondenten beantwoord. Eén docent liet de vraag onbeantwoord. De antwoorden werden na inhoudelijke analyse ondergebracht in een beperkt aantal categorieën. In tabel 29 is het aantal docenten vermeld dat de betreffende problemen noemt.

Tabel 29. Verwachte problemen bij het geven van literatuuronderwijs

Problemen	*MNS*	*Univ.*	*totaal aantal*
1. Aansluiting bij de beginsituatie van de leerlingen	6	6	12
2. Kennis, vaardigheden en attituden van de leraar	7	4	11
3. Motivatie en attitude van de leerlingen	5	3	8
4. Schoolse aanpak	4	2	6
5. Gebrek aan lesmateriaal	3		3
6. Tijdgebrek	2		2
7. Overige problemen	4		4
Totaal	31	15	46

De genoemde problemen lichten we hieronder kort toe.

Aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen
De opleiders beschouwen dit als het grootste probleem voor de beginnende leerkracht. Die heeft het moeilijk om zijn eigen kennis over te dragen op de leerlingen van het secundair onderwijs. Hiervoor gaven sommige docenten een aantal oorzaken. Volgens een aantal onder hen gaat het hier in principe om een interactie-probleem. Blijkbaar zitten leerlingen en leerkracht op een verschillende golflengte en wordt daardoor de transfer van leraar naar leerling sterk bemoeilijkt.

Anderen zagen een probleem in het feit dat de leraar zich halsstarrig vastklampt aan zijn eigen opvattingen over literatuur en auteurs. Eigenlijk gaat het dus om een verschillend cultuurbesef tussen leerkracht en leerlingen en de moeilijkheid voor (of onwil van) eerstgenoemde om rekening te houden met het cultuurpatroon van de leerlingen.

Een andere docent wees in dit verband nog op een bijkomend probleem: de onderlinge verschillen binnen de klas; de ene leerling is meer belezen dan de ander en voor de leerkracht kan het wel eens moeilijk zijn om voor deze verschillen in de beginsituatie een gepaste oplossing te vinden.

Kennis, vaardigheid en attitude van de (beginnende) leerkracht
Dit probleem werd vooral door de docenten aan de normaalscholen naar voren geschoven. De kennis van de (beginnende)n leerkracht is te beperkt, zowel op vakinhoudelijk als op didactisch vlak. De leraar heeft zelf geen leescultuur omdat hij te weinig leest (kan lezen). Poëzie en jeugdtoneel, aldus een docent, zijn vaak grote onbekenden voor de leerkracht.

Toch wordt dit probleem nog het meest ervaren bij het didactisch handelen, meer bepaald bij het hanteren van werk- en verwerkingsvormen. Volgens een docent komt de nadruk hier al te vaak te liggen

op tekstanalyse en is een creatieve aanpak ver te zoeken. Op die manier zijn de literatuurlessen dikwijls te weinig aantrekkelijk of boeiend. Het is trouwens een vaak voorkomende opmerking, dat leerkrachten hun leerlingen nauwelijks voor literatuur warm kunnen maken, deels omdat die leraar zelf weinig interesse voor dat vakonderdeel betoont. Veel leerkrachten vallen ook terug op het zuivere doceren, en dat bij gebrek aan vaardigheid om met andere werkvormen om te springen.

Het oordeelkundig kiezen van teksten is eveneens een probleem. Bovendien wordt de analyse van die teksten nauwelijks didactisch ingekaderd. In veel gevallen houden de leerkrachten zich gewoon aan de traditionele teksten (canon). Eén docent sprak over een gebrek aan rijpheid bij de leraar.

Bij deze problematiek van kennis, vaardigheden en attitude van de leraar, staken een paar opleiders een beschuldigende vinger uit naar het beleid. "Hoewel de opleiding nu op drie jaar is gebracht, is er niet veel veranderd, want de financiële middelen om een derde jaar uit te bouwen, ontbreken" (MNS-docent).

Motivatie en attitude van de leerlingen

Een aantal docenten was van oordeel dat het voor de beginnende leerkracht zeker niet gemakkelijk is om zijn leerlingen voor de literatuur enthousiast te maken. Ze beschouwen literatuur als nutteloos, als iets wat handelt over onwezenlijke dingen. Bij de leerlingen zou dus een vooroordeel bestaan waardoor ze zich niet om boeken lezen, teksten bestuderen en alles wat met literatuuronderwijs te maken heeft, bekommeren.

Schoolse aanpak

Deze problemen hangen nauw samen met het gebrek aan kennis, vaardigheid en attitude van de leraar. Een aantal docenten was van oordeel dat die schoolse aanpak precies een gevolg is van de ontoereikende competentie van de leerkracht. Ook het schoolboek speelt hierbij een niet onbelangrijke rol. Uit onzekerheid grijpt de leerkracht naar het handboek dat die schoolse aanpak stimuleert door "steriele teksten" en voorgekauwde leerstof. "De leerkracht drijft voort op de traditie van Wierook en Tranen, De Herberg met het Hoefijzer, De Muur". Vernieuwing en dynamiek zijn ver te zoeken, aldus een docent, omdat de student in zijn opleiding de kans niet krijgt om kennis te maken met vakinhoudelijke ontwikkelingen of om didactische vernieuwingen onder de knie te krijgen.

Gebrek aan lesmateriaal

In deze categorie rangschikten we vooral klachten tegen de nefaste invloed van schoolboeken. Er bestaan slechts weinig schoolboeken die voldoende variatie bieden op het vlak van teksten en tekstsoorten. Het gebruik ervan leidt tot "demotivatie bij leerlingen én de leerkracht". Vaak bevat zo'n handboek alleen literaire tekstfragmenten terwijl andere tekstsoorten als "ontspanningslectuur, strips..." volledig ontbreken. De tekstkeuze wordt nog al te zeer bepaald door het aanbod in het schoolboek in plaats van door interesses van leerlingen of leerkracht.

Tijdgebrek
Dit probleem werd enkel door docenten aan een normaalschool op de voorgrond geplaatst. Zij vonden dat het vak Nederlands in het secundair onderwijs te weinig tijd toegemeten krijgt. In een kort tijdsbestek moeten heel wat zaken gegeven worden en literatuur is daar slechts een onderdeel van. In die omstandigheden wordt het voor de moedertaalleerkracht moeilijk te werken.
Overige problemen
Een aantal docenten vond dat het verwezenlijken van de doelstelling leesplezier toch wel het grootste probleem is voor de (beginnende) leerkracht in het secundair onderwijs. De leraar zou zelf een methode moeten ontwikkelen om leesplezier en zinvolle tekstanalyse te combineren. Tot slot gaf één docent als probleem dat literaire teksten al te vaak gezien worden als aanloop tot een oefening in schrijfvaardigheid.

Kort samengevat kunnen we stellen dat de lerarenopleiders het aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen als het grootste probleem van de (beginnende) leerkracht beschouwen. In de normaalscholen is er een groter percentage dat kennis, vaardigheid en attitude van de leerkracht als voornaamste struikelblok bestempelt. Opvallend is wel de relatief lage score van de probleemcategorie die op de leerlingen betrekking heeft. (Slechts) een kwart van de docenten oordeelt dat het gebrek aan motivatie bij de leerlingen één van de grootste moeilijkheden vormt voor de (beginnende) leraar. Alle andere antwoordcategorieën hadden te maken met de praktijk van de leerkracht.

4.2.4. Samenvatting

Welk beeld geeft de enquête van de doorsnee lerarenopleider in Vlaanderen? Hoe ziet, in het algemeen, de opleiding in verband met de literatuurdidactiek eruit? We kregen hier maar een zeer globaal beeld van.

- De docenten zijn, op de universitaire lerarenopleiders na, van oordeel dat de beroepsvoorbereiding voldoende is. Ze zijn ook tevreden over de aandacht die besteed kan worden aan de verschillende onderdelen van de didactiek, met name aan lezen en tekstbegrip, aan schrijven, aan grammatica en aan de literatuurdidactiek. Over de didactiek van spreken en luisteren is men over het algemeen minder tevreden.
- De meeste docenten houden gedeeltelijk rekening met de wensen en behoeften van hun studenten bij het samenstellen van hun programma. Ze werken vooral met een combinatie van een open en een gesloten leerplan.
- In de opleiding wordt relatief weinig aandacht besteed aan het kiezen en hanteren van leermiddelen, het omgaan met beoorde-

lingsmethoden, het geven van literatuurgeschiedenis, het longitudinaal opbouwen van de leerstof, het hanteren van literaire theorieën en methoden, het differentiëren van het literatuuronderwijs en het geven van literatuur in projectvorm. De meeste aandacht gaat naar het kiezen van tekstsoorten, de verschillende werk- en verwerkingsvormen en de doelstellingen. Dit zijn ook de onderwerpen waaraan de docenten veel aandacht willen besteden. De doelstelling leesplezier blijkt zeer veel succes te hebben. Meer aandacht wensen de opleiders te schenken aan projectonderwijs, longitudinale opbouw, het kiezen van leermiddelen en boekpromotie.

- Wat de tekstsoorten betreft, behandelen de docenten vooral jeugdliteratuur en moderne literatuur. Daarbij wordt de structuuranalytische aanpak naar voren geschoven. De studenten maken kennis met het onderwijsleergesprek en met zowel tekstbestudering als tekstervaring als verwerkingsvorm. Bij de leermiddelen komt in de eerste plaats het schoolboek aan bod. Voorts leren de studenten het gebruik van open vragen als beoordelingsmethode.
- De docent aan de lerarenopleiding werkt zelden samen met collega's of instanties, hoewel hieraan toch een duidelijke behoefte is. Indien het toch tot een samenwerking komt, dan gebeurt dit veelal met de collega die Nederlandse literatuur onderwijst.
- De docenten hebben het vooral moeilijk met de gebrekkige voorkennis van hun studenten. De universitaire lerarenopleiders kampen in de eerste plaats met tijd- en personeelsgebrek. Als de belangrijkste problemen van de (beginnende) leerkracht worden door de docenten het aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen aangegeven en (voor de regentaatsopleidingen) ook wel het gebrek aan kennis en vaardigheden van de leraar. Ook zijn algemene attitude wordt als probleem ervaren.

4.3. Conclusies

Een vergelijking van de Nederlandse en Vlaamse enquêtegegevens wordt bemoeilijkt door het verschil in samenstelling van de responsgroepen van beide landen. In Vlaanderen zijn de universiteiten ondervertegenwoordigd: slechts zeven universitaire lerarenopleiders hebben aan het onderzoek meegewerkt. Van de Vlaamse respondenten is driekwart verbonden aan een Middelbare Normaalschool, terwijl van de Nederlanse respondenten ongeveer de helft werkzaam is aan de (vergelijkbare) Nieuwe Lerarenopleiding. Dit verschil in samenstelling van de responsgroepen is verantwoordelijk voor sommige verschillen in enquêteresultaten, waarvan we de belangrijkste hieronder op een rij zetten.

Allereerst valt op dat de *achtergrondkenmerken* van de respondenten in Nederland en Vlaanderen op een aantal punten verschillen. Zo bevinden zich onder de Vlaamse respondenten relatief meer

"echte" vakdidactici dan onder de Nederlandse respondenten, die vaker een ander vak geven. In beide landen gaat het echter om docenten met een respectabel aantal jaren onderwijservaring, zowel op een lerarenopleiding, als in het secundair of voortgezet onderwijs.

Ook in de oordelen over *de opleiding tot leraar Nederlands* doen zich verschillen voor. De Vlaamse respondenten zijn over het algemeen tevredener over de beroepsvoorbereiding die binnen hun opleiding geboden wordt dan hun Nederlandse collega's. Van de Nederlandse respondenten acht 42% de beroepsvoorbereidende component van de opleiding onvoldoende voor een adequate opleiding tot leraar Nederlands, in Vlaanderen is dit 28%. Dit hangt samen met het bovengenoemde verschil in samenstelling van de responsgroepen: de ontevredenheid komt voornamelijk van de kant van de universitaire lerarenopleiders die in de Vlaamse responsgroep minder sterk vertegenwoordigd zijn.

De gegevens over de tijd die aan *vakdidactiek* wordt besteed zijn voor beide landen helaas weinig precies. Op basis van deze gegevens lijken in Nederland meer college-uren voor vakdidactiek uitgetrokken te worden dan in Vlaanderen. Het verschil bedraagt ongeveer 30 college-uren op een totale studieduur van drie á vier jaar. In Vlaanderen wordt daarentegen iets meer tijd besteed aan literatuurdidactiek dan in Nederland. Het verschil is echter niet groot (ongeveer vijf college-uren).

In Vlaanderen zijn de lerarenopleiders niet ontevredener over de tijd die zij aan literatuurdidactiek kunnen besteden dan over de tijd die zij voor hoofdonderwerpen van de didactiek te besteden hebben. In Nederland is dat wel enigszins het geval.

Kijken we naar de wijze waarop *literatuurdidactiek* gegeven wordt, dan blijkt dat in beide landen overwegend met een halfopen leerplan gewerkt wordt. Een uitgesproken open of gesloten leerplan komt veel minder vaak voor.

De achtergrondliteratuur die toekomstige leraren Nederlands voor literatuurdidactiek moeten bestuderen, bestaat voornamelijk uit syllabi, readers en losse artikelen uit vaktijdschriften. Daarnaast maken lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen vooral gebruik van het handboek "Moedertaaldidactiek" (Leidse Werkgroep). Publikaties als "Taal en tekst" (De Jonghe) en "Leren leven in taal" (Daems e.a.), waarvan veel Vlaamse opleiders gebruik maken, blijken in Nederland niet of nauwelijks te zijn doorgedrongen. Opmerkelijk is tenslotte de populariteit van het DCN-cahier "Jeugdboeken in de klas" (Anker & Boland). Zowel in Nederland als in Vlaanderen wordt dit boekje veelvuldig gebruikt.

Wat de inhoudelijke invulling van het studieprogramma literatuurdidactiek betreft, lijken zich geen grote verschillen voor te doen tussen de Nederlandse en Vlaamse lerarenopleidingen. In beide landen wordt relatief veel aandacht besteed aan (het bepalen van) de doelstellingen van het literatuuronderwijs, aan verschillende werk- en verwerkingsvormen en aan boekpromotie. Bij de doelstellingen ligt in beide landen de nadruk op "bevordering van het

leesplezier". Bij de werkvormen wordt vooral aandacht besteed aan groepswerk, onderwijsleergesprek en kringgesprek en minder aan doceren. Tekstervaring, voorlezen en creatief schrijven zijn in beide landen belangrijke verwerkingsvormen.

Van de verschillende soorten teksten krijgen vooral jeugdliteratuur en moderne literatuur aandacht. De canon lijkt daarentegen relatief weinig aan bod te komen. Opmerkelijk is verder dat ontspanningsliteratuur, strips en audiovisuele middelen zich vooral bij de Nederlandse opleiders in een grote populariteit mogen verheugen. In Vlaanderen wordt hieraan duidelijk minder aandacht besteed. Hierdoor, en door de sterkere nadruk op literair-esthetische vorming, tekstbestudering en structuuranalyse, maken de Vlaamse studieprogramma's een wat traditionelere indruk.

Onderwerpen die in beide landen weinig aan de orde worden gesteld zijn projectonderwijs, literatuurgeschiedenis, literatuurwetenschappelijke theorieën of methoden en beoordelingsmethoden. Voor projectonderwijs en beoordelingsmethoden wordt dit duidelijk betreurd: de respondenten vinden dat binnen de lerarenopleiding aan deze onderwerpen meer aandacht besteed zou moeten worden. Hetzelfde geldt voor een longitudinale opbouw van het literatuuronderwijs, voor boekpromotie en leermiddelen. Zowel de Vlaamse als de Nederlandse lerarenopleiders vinden meer aandacht voor deze onderwerpen binnen het studieprogramma wenselijk.

In beide landen wordt door de lerarenopleiders vrij geïsoleerd gewerkt. Een meerderheid van de respondenten zegt aan samenwerking met collega's uit andere vakken of met andere instanties, zoals bibliotheken, vakverenigingen e.d., niet toe te komen. Bij ongeveer driekwart van de lerarenopleiders bestaat er wel behoefte aan enigerlei samenwerking of ondersteuning.

Dit laatste brengt ons bij de *problemen* die lerarenopleiders in Nederland en Vlaanderen ondervinden bij het geven van literatuurdidactiek. Nederlandse en Vlaamse docenten noemen grotendeels dezelfde problemen. Docenten aan NLO's en de MNS klagen vooral over de gebrekkige beginsituatie van hun studenten. Studenten beschikken naar het oordeel van veel docenten over te weinig literaire bagage, hun didactische vaardigheid in het omgaan met (literaire) teksten schiet tekort en hun motivatie of interesse voor literatuur laat te wensen over. De oorzaak van dit alles wordt door sommigen gezocht in het secundair of voortgezet onderwijs.

Docenten aan universitaire lerarenopleidingen in Vlaanderen en Nederland zeggen vooral te kampen met tijdgebrek en met kortsluiting tussen de vakwetenschappelijke en vakdidactische studie-onderdelen. Dit laatste houdt in dat de literatuurwetenschap en de literatuurdidactiek te weinig op elkaar zijn afgestemd. In hun opleiding leren studenten vakkennis die niet vertaald wordt naar het (voortgezet of secundair) onderwijs. Naar het oordeel van veel zowel Vlaamse als Nederlandse lerarenopleiders vormt het belangrijkste probleem voor (beginnende) leraren: hun gebrekkige vakken-

nis en (didactische) vaardigheden. Daarnaast wijzen opleiders op het probleem van aansluiting op de beginsituatie van leerlingen, op de dalende leesmotivatie van leerlingen en (al dan niet in samenhang hiermee) de te schoolse, cognitief gerichte aanpak in het huidige literatuuronderwijs.

5. INTERVIEWS MET LERARENOPLEIDERS

Een belangrijk nadeel van enquêtes is dat daarbij geen gelegenheid bestaat om dóór te vragen en uit te diepen. Daar komt bij dat in de rapportage haast automatisch de nadruk wordt gelegd op het meest voorkomende. Met voorbijgaan aan het bijzondere of ongewone schetsten we zo in het vorige hoofdstuk een beeld van de "doorsnee" opleidingspraktijk. En tenslotte werkt de behandeling per vraag bij de rapportage een versnippering van het beeld in de hand. Hierdoor ontbreekt het zicht op de samenhang tussen de verschillende aspecten.

Om deze bezwaren enigszins te ondervangen, is besloten om de enquêtegegevens aan te vullen met praktijkverhalen van individuele docenten. Daartoe hebben we vraaggesprekken gevoerd met zes van de lerarenopleiders die onze vragenlijst hadden ingevuld. In Nederland waren dit: één MO-docent, één NLO-docent en één ULO-docent, in Vlaanderen interviewden we twee MNS-docenten en één docent van een aggregatie-opleiding.

In de gesprekken vroegen wij hen in het kort iets over de beroepsvoorbereidende component van de opleiding waaraan zij waren verbonden te vertellen en een beschrijving en evaluatie te geven van het literatuurprogramma dat zij verzorgden. De gesprekken, die gemiddeld 90 minuten duurden, werden door telkens twee interviewers aan de hand van min of meer vaste gesprekspunten gevoerd. Hieronder doen wij verslag van de interviews met respectievelijk de Nederlandse (5.1) en de Vlaamse (5.2) lerarenopleiders.

5.1 Nederland

De interviews werden betrekkelijk informeel gehouden. Naar aanleiding van enkele hoofdvragen werd de docenten de gelegenheid gegeven zoveel mogelijk naar eigen inzicht wat over de opleiding en hun evaluatie daarvan te vertellen. Doorgevraagd werd alleen bij onduidelijkheden en wanneer bepaalde aandachtspunten niet spontaan aan de orde kwamen. Dit leverde per docent een tamelijk levendig verhaal op. Bij de verslaggeving is dit verhaal gegroepeerd rondom vijf vragen, die niet steeds tijdens de interviews in die bewoordingen zijn geformuleerd:

1. Hoe zit, globaal gesproken, de beroepsvoorbereidende component van de opleiding in elkaar?
2. Is er sprake van integratie tussen vakdidactiek enerzijds en vakinhoud en/of onderwijskunde anderzijds?
3. Hoe ziet nu eigenlijk je programma literatuurdidactiek er uit?
4. Hoe bevalt het programma literatuurdidactiek jou en de studenten?
5. Vind je dat de opleiding vakbekwame docenten Nederlands aflevert, met name vakbekwaam voor het geven van literatuuronderwijs?

Bij de uitwerking van deze vragen in het verslag is zoveel mogelijk gebruik gemaakt van de eigen woorden van de docenten, hoewel nergens letterlijk is geciteerd. Wel is geprobeerd zoveel mogelijk recht te doen aan de "geest" van de gesprekken. Deze uitwerkingen zijn aan de docenten voorgelegd en op basis van hun commentaar herzien.

Interview 1. Gesprek met een docent vakdidactiek en taalbeheersing bij de sectie Nederlands van een MO-A opleiding.

Hoe zit, globaal gesproken, de beroepsvoorbereidende component van de opleiding in elkaar?
Deze deeltijdopleiding wordt in de avonduren gegeven, gedurende vier jaar. Er zijn wekelijks acht lesuren en naar schatting besteden de studenten bovendien gemiddeld zo'n twaalf uur per week aan huiswerk, vaak naast een volledige dagtaak. Het gaat hier duidelijk om tweedekans-onderwijs: De gemiddelde leeftijd van de cursisten (voor het grootste deel vrouwen) is 35 jaar en voor het vak Nederlands eigenlijk nog hoger.

In het eerste studiejaar wordt geen didactiek gegeven, alleen taalkunde, taalbeheersing en letterkunde.

In het tweede jaar worden er zeven bijeenkomsten (van vier uur) aan onderwijskunde besteed en zeven aan vakdidactiek. In dat jaar valt ook de ministage, een hernieuwde kennismaking met de schoolpraktijk: voor veel studenten is het lang geleden dat zij een school van binnen zagen. In dit jaar wordt een dossier bijgehouden. Alle presentaties die een student houdt (zowel bij vakdidactiek als bij onderwijskunde) gaan daarin, ook het verslag over de ministage.

In het derde jaar valt de grote stage van 40 uur. Voor deeltijdstudenten is 40 uur heel veel: vaak moeten daar vakantiedagen voor opgenomen worden. Deze stage wordt dan ook uitgesmeerd van begin november tot begin april. De studenten lopen meestal stage op een mavo of lbo, soms in de onderbouw van havo/vwo. Van deze stage moet een verslag worden gemaakt. In dat jaar worden bijeenkomsten van onderwijskunde en vakdidactiek voornamelijk besteed aan het regelen en voorbereiden van de stages, aan supervisiegesprekken en aan verslagbesprekingen.

In het vierde jaar zijn er weer wat meer mogelijkheden voor didactische onderbouwing. In het begin van dat jaar maken de studenten zelf een lessenreeks van ongeveer acht lessen, die zij in de periode januari/februari ook zelf geven. Daarbij komen op een heel concrete manier veel vakdidactische onderwerpen aan de orde. Er is in dit jaar ook enigszins sprake van het toetsen van kennis. Studenten hebben dan zelf een lessenserie gemaakt en gegeven. De verslagen zijn ook met de hele groep besproken. Dan volgt er een soort tentamen waar de studenten een bestaande lessenserie of methode onder ogen krijgen en deze moeten bespreken en beoordelen (Welke doelstellingen? Zijn die ook bereikbaar met dit materiaal?

Wat vind je van de werkvormen? Is er sprake van differentiatie? enz.). Op deze manier wordt hun (vak)didactische kennis getoetst.

Is er sprake van integratie tussen vakdidactiek enerzijds en vakinhoud en/of onderwijskunde anderzijds?
Vakdidactiek en vakinhoud zijn in het algemeen niet geïntegreerd. Wanneer dat wel het geval is, is dat min of meer toevallig: bij taalbeheersing is die koppeling er wel omdat ik zowel taalbeheersing als vakdidactiek geef. Bij letterkunde is dat niet het geval. Wel wordt er in het eerste jaar bij letterkunde jeugdliteratuur gegeven, maar ook voornamelijk gericht op kennis.

Tussen vakdidactiek en onderwijskunde is wel veel overleg, maar er is geen tijd om een geïntegreerd programma van de grond te krijgen. Bij onderwijskunde worden heel technische dingen gegeven: het maken van doelstellingen, peilen van de beginsituatie, differentiatie, verschillende werkvormen. De hele didactische analyse eigenlijk. En algemene zaken als motivatie, puberteitspsychologie, leerpsychologie, culturele minderheden, seksrolsocialisatie. Verbindingen met b.v. literatuurdidactiek zijn er echter nog heel weinig, met name als het om de didactische analyse van concreet materiaal gaat.

Hoe ziet nu eigenlijk je programma literatuurdidactiek er uit?
In het tweede jaar zijn er zeven bijeenkomsten voor vakdidactiek. Daarvan gaan er drie naar literatuurdidactiek. Van die drie avonden wordt er één besteed aan poëzie, één aan jeugdliteratuur en één aan literatuur in de bovenbouw.

Bij jeugdliteratuur krijgen de studenten de opdracht een boek dat ze in hun jeugd heel mooi vonden te herlezen. In zeven van de tien gevallen valt dat nu erg tegen. Deze ervaring helpt om wat minder afwijzend te staan tegenover de smaak van de leerlingen. Omdat de studenten al zoveel ouder zijn hebben sommigen de feeling voor de leefwereld van jongeren een beetje verloren.

Bij het onderwerp literatuur in de bovenbouw krijgen alle studenten de opdracht na te denken over wat ze nu eigenlijk zouden willen met literatuuronderwijs in de bovenbouw en een lesplan te maken voor de stageschool over een tamelijk moeilijke schrijver (Wolkers b.v.).

Voor die avonden bereidt een groepje studenten een les van 50 minuten voor over het onderwerp van die avond en geeft hem ook voor de hele groep. Dit wordt uitgebreid nabesproken. De discussie gaat dan vaak over doelen, toetsvormen e.d.

Vaak is dit de eerste leservaring en de studenten zijn ook best zenuwachtig. De les en de discussie worden op een bandje opgenomen en er moet een verslag worden gemaakt voor het dossier.

Ideeën en materiaal worden veelal gehaald uit syllabi van een universitaire opleiding waar ik heb lesgegeven. Daarin wordt theorie behandeld en worden tevens lesideeën gegeven en tips over boeken waar ze nog meer informatie kunnen vinden. Daarnaast wordt Moedertaaldidactiek gebruikt.

Hoe bevalt het programma literatuurdidactiek jou en de studenten?
De studenten zijn zelf heel enthousiast over literatuurdidactiek. Het onderwerp poëzie slaat enorm aan. Studenten vinden het een openbaring wat je allemaal met poëzie kunt doen behalve droge vers-analyse. Aan dit onderwerp zouden ze ook veel meer tijd willen kunnen besteden. Hetzelfde geldt voor literatuur in de bovenbouw.

Eigenlijk wil ik veel te veel stoppen in die paar avonden. Behalve over de onderwerpen die die avond aan de orde zijn moet er ook gepraat worden over zaken als ordeproblemen, interactie e.d. Vaak moeten tijdens de avonden heel interessante en vruchtbare discussies worden afgebroken omdat er nog een groep aan de beurt moet komen. Zo'n avond van vier uur is zo om. Natuurlijk hoeft niet alles op die avonden zelf te gebeuren; de studenten steken vaak enorm veel tijd in de voorbereiding. Maar toch moet alles in vogelvlucht.

Het programma literatuurdidactiek ligt niet echt vast. Er zijn veel evaluaties naar aanleiding waarvan programma's kunnen worden aangepast of omgegooid. Ook met de collega's voor vakdidactiek en onderwijskunde is er veel contact en als iemand een goed idee heeft, wordt dat gemakkelijk overgenomen.

Wat in ieder geval minimaal moet gebeuren bij literatuurdidactiek is dat de studenten hun eigen liefde voor literatuur leren vertalen voor leerlingen die helemaal niet zo gediend zijn van lezen en zeker niet van een verplichte literatuurlijst. Dit opzetten van een andere bril is voor sommigen heel moeilijk.

Vind je dat de opleiding vakbekwame docenten Nederlands aflevert, met name vakbekwaam voor het geven van literatuuronderwijs?
Nee, eigenlijk niet. Voor veel meer dan overal even aan ruiken is geen tijd. Ze zullen het toch in de praktijk moeten leren. Een nog betere samenwerking met onderwijskunde zou het programma misschien nog iets efficiënter kunnen maken. Maar tijdgebrek blijft toch wel een groot probleem. Niet alleen zijn er veel te weinig contacturen met de studenten, maar ook hebben docenten geen voorbereidingstijd buiten de lesuren om: materiaal verzamelen, lessen voorbereiden, programma's ontwikkelen, alles moet in de vrije tijd. Dit is anders dan op een ULO of NLO waar naast contacturen ook voorbereidingsuren worden gehonoreerd.

Voor het geven van literatuuronderwijs geldt bovendien dat bij vakdidactiek en onderwijskunde wel wordt geprobeerd de studenten leerlinggericht te maken, maar dat de lessen letterkunde veel meer invloed hebben. Die worden door heel bekwame mensen grondig, maar traditioneel gegeven, met veel analyse en literatuurgeschiedenis. Voor veel studenten is het dan een schokkende ervaring dat ze met een prachtige analyse van Wolkers in de praktijk van het onderwijs niets kunnen beginnen.

Interview 2. Gesprek met een docente vakdidactiek, letterkunde en taalkunde, verbonden aan een Nieuwe Lerarenopleiding.

Hoe zit, globaal gesproken, de beroepsvoorbereidende component van de opleiding in elkaar?
Op deze voltijdopleiding kunnen studenten een bevoegdheid halen voor twee vakken, een op tweedegraadsniveau (hoofdvak) en een op derdegraadsniveau (bijvak). Daarnaast krijgen de studenten nog onderwijskunde als derde vak. Bovendien zijn er tijdens de opleiding in totaal drie stages.

De opleiding duurt vier en een half jaar en de studenten mogen er zes jaar over doen. Dit alles geldt voor de ouderejaarsstudenten. De jongerejaars hebben een verkorte studieduur en hun eerste jaar is een propaedeuse die ook toegang geeft tot de universiteit. Bovendien zal de opleiding binnenkort éénvakkig worden.

In het eerste jaar is er nauwelijks sprake van vakdidactiek. In het tweede en derde jaar zijn er twee vakdidactische blokken van ieder zestien maal anderhalf uur. Het eerste daarvan is vooral voorbereiding op de stages: hoe houd je je staande in een klas? In het tweede blok wordt over het vak nagedacht: wat zou je willen bereiken en hoe pak je dat dan aan? Verder komt communicatief taalonderwijs aan de orde, differentiatie, leerstijlen enz. Ook wordt in dat blok veel tijd besteed aan verwachte veranderingen in het voortgezet onderwijs. In het derde jaar is er ook een blok literatuurdidactiek.

Er wordt bij vakdidactiek regelmatig geëvalueerd, afzonderlijk voor kennis, vaardigheden en attituden. Naar aanleiding daarvan worden programma's bijgesteld. Stages moeten naar tevredenheid van de begeleidende docenten worden afgerond en stageverslagen behoren intensief te worden besproken.

Is er sprake van integratie tussen vakdidactiek enerzijds en vakinhoud en/of onderwijskunde anderzijds?
Dit is nogal afhankelijk van individuele docenten en van het vak. Bij taalkunde en taalbeheersing is er meer sprake van integratie tussen vakinhoud en vakdidactiek dan bij letterkunde. Bij letterkunde gaat het toch meestal gewoon om kennisoverdracht.

Het principe van "les krijgen zoals je les moet geven", wordt op de opleiding wel beleden, maar is in de praktijk bij letterkunde toch erg moeilijk. Een redelijk ingewikkelde roman moeten studenten toch ook leren analyseren. Het voorbeeld dat ze hierbij krijgen is toch vaak het universitair doceren.

Tussen vakdidactiek en onderwijskunde bestaat wel veel samenwerking en overleg, al is voor de studenten onderwijskunde een apart vak.

Hoe ziet nu eigenlijk je programma literatuurdidactiek er uit?
In het derde jaar is er een blok literatuurdidactiek. Dit blok is nu verplicht voor hoofdvakkers, straks voor alle studenten. Studenten hebben dan nog niet zoveel praktijkervaring achter de rug: ze hebben dan nog maar op één school rondgekeken en hebben slechts beperkt aantal lessen zelf gegeven.

Omdat het toch weer om een beperkte tijd gaat moeten er keuzes gemaakt worden. Vroeger besteedde ik veel aandacht aan vragen als "waar gaat het nu eigenlijk om bij literatuuronderwijs op lbo, mavo, mbo? Gaat het om leeservaringen of ook om analyse?" Tegenwoordig besteed ik minder aandacht aan deze discussie omdat studenten dat maar theoretisch vinden (dat vinden ze al snel). Nu geef ik een beetje theorie, zodat ze weten wat er speelt en dan gaan we snel over naar praktische toepassingen. Voor de theorie is er een reader met (delen van) artikelen waarin onderwerpen aan de orde komen als: het motiveren van leerlingen door middel van een individuele benadering, het bespreekbaar maken van leeservaringen in de klas, wat lezen 12- tot 16-jarigen nu wel of niet?, hoe kun je historische letterkunde thematisch aanpakken?, wat wordt verstaan onder confluent literatuuronderwijs? Deze artikelen krijgen ze met opdrachten mee naar huis.

In de tweede helft van het blok wordt de opdracht gegeven iets te doen met "echte" literatuur voor mavo, lbo-4. Niet met een jeugdboek of met lectuur, maar met het moeilijkste waar studenten voor kunnen komen te staan. Ik kies dan zelf een tekst uit die geschikt lijkt voor dit niveau. Die tekst moet nu eerst geanalyseerd worden. Dat blijkt dan vaak toch wel heel moeilijk om op een zinnige manier te doen. Vaak zijn studenten blijven steken in "mooi" of "niet mooi" en gooien daar dan een academische analyse overheen. Een doorleefde analyse kost hun nog erg veel tijd. Ik probeer zowel de kant van het betekenis geven als van het zin geven te belichten. Daarna worden er werkvormen bedacht voor deze tekst waar beide kanten (betekenis geven en zin geven) in verwerkt zijn. Als eindopdracht moeten de studenten zelf een tekst kiezen, verantwoorden waarom ze hem gekozen hebben, analyseren, vertellen wat ze met die tekst in de klas willen bereiken en die doelstellingen in werkvormen verpakken.

Dit jaar heb ik tijdens dit blok bij iedere zitting ook aandacht besteed aan poëzie. Tijdens de eerste vijf zittingen las ik zelf een gedicht voor waarmee een onderdeel van de theorie toegelicht kon worden die in die zitting werd behandeld. In de overige zittingen kregen de studenten om de beurt de opdracht een gedicht voor te lezen en te verantwoorden waarom zij dat gedicht hadden gekozen. Verder waren zij vrij in wat er nog meer met dat gedicht werd gedaan. Voor velen blijkt het dan toch nog heel moeilijk iets anders te verzinnen dan technische, concrete (vers)analyses.

Hoe bevalt het programma literatuurdidactiek jou en de studenten?
Je moet altijd keuzes maken, want ook op een NLO is er tijdgebrek. Wat ik zelf mis in het programma is aandacht voor de vraag "hoe en waar vind je geschikte teksten?" Dat moeten de studenten zelf uitzoeken. Wat ik ook mis in het programma is het werken met historische teksten.

Dit jaar waren de studenten erg tevreden over het blok literatuurdidactiek, maar dat komt ook omdat het een leuke groep was. Als in

de groep een positieve sfeer heerst, wordt het programma ook gauw goed gevonden. Daarmee moet je als docent bij de evaluatie rekening houden.

Zelf was ik ook wel tevreden omdat het een leuke groep was, maar het tempo ligt toch wel erg laag. Je kunt er niet op rekenen dat opdrachten thuis ook inderdaad gemaakt worden. Soms gebeurt dat wel, soms niet. Teveel tijd gaat ook zitten in het eerst op een zinnige manier uitpluizen van teksten voordat je je kunt richten op de vraag "en wat doe je er nu mee in mavo/lbo-4?" Dat ligt gedeeltelijk aan de studenten zelf, maar ook gedeeltelijk aan hoe ze zelf letterkunde aangeboden krijgen.

De verbinding tussen tekstervaring en tekstbestudering te leggen, is heel moeilijk. Het moeten geen losstaande benaderingen blijven. Technische analyses hebben alleen zin wanneer ze een duidelijke functie hebben in een groter verband.

Vind je dat de opleiding vakbekwame docenten Nederlands aflevert, met name vakbekwaam voor het geven van literatuuronderwijs?
Echt inzicht in hoeverre de beroepsvoorbereiding voldoende is, krijg je niet. Dat is ook erg afhankelijk van de begeleidende docenten. Soms voldoet die begeleiding niet en daar heb je dan niet echt grip op. Je hebt hooguit zicht op de inzet van de studenten. Tijdens een stage komt literatuuronderwijs ook lang niet altijd aan bod.

Formeel zit er genoeg in de beroepsopleiding. Alleen begint de stage te laat, al is dat voor de nieuwe situatie beter geregeld. In de oude situatie komt er pas een stage in het derde jaar. Daar komen wel eens brokken van. Studenten die dan pas merken wat het inhoudt om voor de klas te staan en dan denken "is dat mijn voorland?". Ze haken dan soms alsnog af, of gaan bij gebrek aan alternatieven verder, maar zien het niet echt meer zitten. Je moet ook wel heel veel roeping hebben wil je tegenwoordig nog leraar willen worden, gezien het geringe uitzicht op een (slecht betaalde en moeilijke) baan.

Verder verandert de populatie. Vroeger waren er nog wel eens enkele ouderen onder de cursisten die een pedagogische of sociale academie achter de rug hadden. Die trokken een groep aardig op, hadden een positieve invloed. Voor deze mensen loont het niet meer om een lerarenopleiding te doen, gezien het slechte beroepsperspectief. En bovendien heb je tegenwoordig een vrij grote groep mensen die voor de opleidingen waar ze echt in geïnteresseerd zijn, zijn uitgeloot en uiteraard toch ergens terecht moeten.

Er wordt veel geklaagd over het niveau van de studenten. Naar mijn idee heeft dat geen zin. Wij zullen bij ons zelf te rade moeten gaan en ons onderwijs moeten aanpassen aan veranderende groepssamenstellingen.

Interview 3. Gesprek met een docent vakdidactiek, verbonden aan een universitaire lerarenopleiding.

Hoe zit, globaal gesproken, de beroepsvoorbereidende component van de opleiding in elkaar?
Op dit moment zitten we in een overgangssituatie. De opleiding oude stijl betrof een beroepsopleiding van vier maanden full-time. Deze is anderhalf jaar geleden voor het laatst gegeven. De opleiding nieuwe stijl bevat in de eerste fase (predoctoraal) een oriënterende cursus van twee maanden en in de tweede fase (postdoctoraal) een beroepsopleiding van een heel jaar full-time. Met de oriënterende fase is al vrij veel ervaring opgedaan. In deze cursus worden onder andere algemene technieken en vaardigheden geleerd die ook in andere beroepen bruikbaar zijn. De postdoctorale beroepsopleiding moet nog worden opgebouwd, maar zal voornamelijk een uitbreiding betreffen van de vier-maandsopleiding oude stijl. De stage zal een half jaar in beslag gaan nemen. Er zijn voor deze opleiding maar enkele plaatsen beschikbaar. Studenten zullen dan ook moeten solliciteren om geplaatst te worden.

Omdat er nog nauwelijks ervaring is met de opleiding nieuwe stijl, bespreken we hier de oude vier-maandsopleiding. Deze begon met een introductieblok waarin de studenten leerden hun actiecentrum te verplaatsen van hun hoofd naar hun handen en voeten. Er werden veel interactiespelletjes gedaan. Deze opzet heeft een dubbele bodem; ten eerste is het uitstekend voor de groepsvorming en ten tweede is het later belangrijk voor het werken met andere dan traditionele werkvormen.

Na het introductieblok kregen de studenten per week een ochtend onderwijskunde en een middag vakdidactiek. Parallel daaraan liep de stage. Daarbij gingen studenten twee maal per week de school in, waarbij ze zowel in de onderbouw als in de bovenbouw ervaring moesten opdoen. De rest van de week werd besteed aan voorbereiding en uitwerking van lessen en colleges.

De middagen vakdidactiek begonnen altijd met het uitwisselen van stage-ervaringen. Verder waren ze opgesplitst in een theoretisch en een praktisch deel. In het theoretische deel werden de vakonderdelen concentrisch behandeld waarbij ieder onderdeel twee keer aan de beurt kwam. Hiervoor werden delen uit 'Moedertaaldidactiek' gebruikt, aangevuld met artikelen die dezelfde onderwerpen van een andere kant benaderden. In het tweede deel werd de link met de stage gelegd. Verder werden er tijdens deze middagen instituutspraktika gegeven waarin aandacht werd besteed aan microteaching en rollenspel, en video-opnamen werden besproken.

De beroepsopleiding werd niet afgesloten met een echt examen. Bij onderwijskunde is er wel sprake van toetsing door middel van tentamens. Voor vakdidactiek is er een eindgesprek over het stageverslag, waarbij meestal ook de stagedocent aanwezig is. Dan werd niet alleen ingegaan op "hoe heb je dat beleefd?", maar ook op "waarom heb je dat gekozen?". Een beetje theorie zat er dus ook wel in dat gesprek. De colleges vakdidactiek werden afgesloten met een mondelinge en een schriftelijke evaluatie, met als doel het bijstellen

van de programma's. In de nieuwe situatie moet er wel echt getoetst worden, daar moet nog een vorm voor worden gezocht. Toetsing is moeilijk bij een integratie van kennis, vaardigheden en belevingen.

Is er sprake van integratie tussen vakdidactiek enerzijds en vakinhoud en/of en onderwijskunde anderzijds?
Integratie met vakinhoud is er niet. Wel is de positie van vakdidactiek steviger geworden. Men is ook bij letterkunde wat pragmatischer gaan denken, minder puur wetenschappelijk. Je kan sinds kort ook afstuderen in vakdidactiek. Dat zijn toch wel gunstige ontwikkelingen.

Integratie met onderwijskunde? Dat is heel erg van personen afhankelijk, geen principiële keus. Bij onderwijskunde wordt, meer dan bij vakdidactiek, een theoretisch kader aangebracht. Er is met de docent onderwijskunde goed overleg en een goede verstandhouding maar er is tot nu toe geen sprake geweest van een geïntegreerd programma. De studenten hebben dat soms als hinderlijk ervaren, maar toch waren er niet veel doublures of overlap. Het was meer de fasering die niet altijd goed spoorde. In de nieuwe opleiding is de integratie in het onderwijsprogramma voorgeschreven.

Hoe ziet nu eigenlijk je programma literatuurdidactiek er uit?
Tijdens de vier-maandscursus werden er drie middagen besteed aan literatuur. Eén aan jeugdliteratuur, één aan literatuur in het algemeen en één aan oude literatuur.

Bij jeugdliteratuur behandelde ik meestal "het probleemboek". Studenten moesten dan zelf bij een verhaal werkvormen bedenken. Daarna werd er structuur aangebracht in deze zelfbedachte werkvormen. Bij jeugdliteratuur is het m.i. belangrijker dat studenten leren hun leerlingen te stimuleren om leeservaringen te verwoorden of op een andere manier te concretiseren dan dat ze leerlingen lastig vallen met structuuranalyse.

De tweede middag (literatuuronderwijs in meer algemene zin) was meestal een echte praatmiddag over het hoe en waarom van het onderwijs. De discussie over doelstellingen werd op gang gebracht door (bijvoorbeeld) de opdracht 10 kaartjes met verschillende doelstellingen te rangschikken. Meestal kwam "leesplezier" dan wel boven drijven. Later kwam die discussie weer terug wanneer er wat meer over dit onderwerp was gelezen. De botsing van meningen was vaak heel verhelderend. Het is voor sommige studenten een openbaring dat medestudenten zo heel anders tegenover lezen kunnen staan dan zij zelf. Dat sommigen bijvoorbeeld helemaal niet voor hun plezier lezen.

Verder gingen we in op verschillende methodes om het literatuuronderwijs aan te pakken en op de vraag "wat laat je eigenlijk aan bod komen: ook strips? triviaallectuur? smartlappen?" Ook de tegenstelling tekstervaring – tekstbestudering werd besproken. De meeste studenten blijken dan helemaal geen ervaring te hebben met de tekstervaringsmethode.

Tijdens de derde middag werd ingegaan op het behandelen van oude literatuur, o.a. naar aanleiding van "Historische teksten in de klas" van Marijke Barend. Ook dan werden weer schoolervaringen uitgewisseld. Daarna moest een les worden gemaakt over "de romantiek", liefst op meerdere manieren. Dit kwam dan op flappen en werd besproken. Daarbij werd ook de verbinding met leerstijlen gelegd. Aan het eind van de middag werden enkele historische methodes met elkaar vergeleken en gekeken welke elementen daar nu wel of niet inzitten.

Veel van het onderwijs in de literatuurdidactiek vindt eigenlijk plaats in de stagebegeleiding: studenten komen lessen en lessenreeksen met de vakdidacticus doorspreken en meestal blijkt deze vorm uitstekend te werken.

Hoe bevalt het programma literatuurdidactiek jou en de studenten?
Zelf heb ik altijd een gevoel van tekortschieten door tijdgebrek. Het moet allemaal toch te veel hap-snap. Meer dan kapstokken kun je toch niet geven. Later haken ze daar dan hopelijk wel weer op in.

Bij studenten is er altijd wel sprake van tevredenheid over wat er gebeurd is, maar ook van een grote behoefte aan meer. Ook bij de nascholing blijkt er grote behoefte te bestaan aan literatuurdidactiek. Oud-studenten komen vaak gedemotiveerd terug wanneer ze er tegen aanlopen dat leerlingen gewoon een afkeer hebben van literatuur. Bij die nascholing kun je dan alternatieven aanbieden die tijdens die paar middagen niet voldoende uit de verf zijn gekomen.

Vind je dat de opleiding vakbekwame docenten Nederlands aflevert, met name vakbekwaam voor het geven van literatuuronderwijs?
In de oude opleiding kon je echt te weinig doen. Niet meer dan de startpositie aanbrengen. Toch blijkt achteraf vaak dat studenten meer aan de opleiding hebben gehad dan aan het eind van de cursus zichtbaar is. Er lijkt wel sprake van een soort snelkookpan-effect. In de praktijk herinneren ze zich dan weer dingen waar ze dan ineens wat aan hebben en die ze zelf uit kunnen bouwen.

In de opleiding nieuwe stijl is er veel meer tijd, maar ik ben een beetje bang dat vakdidactiek voor een groot deel opgaat aan het bespreken van de stage-ervaringen en aan het zoeken van lesmateriaal. Misschien is er door het belangrijke aandeel van de stage in de opleiding wel niet zo veel aandacht mogelijk voor theoretische onderbouwing en dat zou toch wel jammer zijn.

Iets anders wat ik nu merk, is dat de leeftijd van de studenten een rol speelt. In de oude situatie kwamen er hier vaak mensen die al zes of zeven jaar hadden gestudeerd. En al die tijd hadden doorgelezen en ervaring hadden opgedaan met wat boeken voor je kunnen betekenen. De (jongere) studenten die we nu krijgen hebben ook in het algemeen nog weinig culturele bagage. Studenten die in aanmerking willen komen voor een plaats in de nieuwe opleiding, wordt dan ook aangeraden zich zo breed mogelijk cultureel te oriënteren.

B.v. door onze colleges "Woord en beeld" te volgen, of door elders wat aan theaterwetenschap of filmkunde te doen.

Bij literatuur lijkt niet alleen veel leeservaring, maar ook een zekere levenservaring belangrijk. Anders blijft de hele discussie over doelstellingen en over tekstervaring – tekstbestudering en het belang van andere dan cognitieve werkvormen meer een kwestie van kretologie dan van een verworven inzicht. Ik ervaar dat niet als een schrijnend probleem, maar wel als een aandachtspunt waar in de nieuwe situatie wat aan gedaan moet worden.

Conclusies uit de interviews

De interviews benadrukken nog eens dat dit onderzoek een momentopname geeft. Alle drie de opleidingen zitten momenteel in een overgangssituatie: De universitaire lerarenopleidingen hebben te maken met de implementatie van de tweede fase. De MO-opleidingen en de nieuwe lerarenopleidingen zitten midden in het proces van fusering en herstructurering, onder andere in het kader van de nieuwe HBO-wet. Hoe deze veranderingen zullen uitpakken en wat de invloed van al deze veranderingen is op de kwaliteit van de beroepsopleiding, valt nog niet te overzien.

De interviews laten verder zien dat, hoe uiteenlopend de verschillende opleidingen ook zijn, er op belangrijke punten toch opvallende *overeenkomsten* zijn.

- In de huidige situatie is er overal sprake van tijdgebrek. Er is maar een beperkte tijd beschikbaar voor vakdidactiek en dus ook voor literatuurdidactiek. De docenten gaven alle drie aan het gevoel te hebben niet grondig in te kunnen gaan op de vakdidactische aspecten van het literatuuronderwijs. Dit geeft hun een gevoel van tekortschieten. Op de universitaire lerarenopleidingen lijkt hierin, met de invoering van een postdoctoraal jaar, in ieder geval verbetering te komen. Het aantal studenten dat tot deze post-doctorale opleiding toegelaten wordt, is echter zeer beperkt.
- Er lijkt op de opleidingen nauwelijks sprake te zijn van integratie tussen vakdidactiek en vakinhoud, met name wanneer het gaat om letterkunde en literatuurdidactiek. Integratie lijkt alleen mogelijk wanneer de docent zowel de lessen vakdidactiek als (onderdelen van de) letterkunde verzorgt. De geïnterviewden gaven alle drie aan dat integratie tussen letterkunde en literatuurdidactiek niet echt wordt nagestreefd. Een academische invulling van het vak letterkunde wordt kennelijk ook op een beroepsopleiding als de NLO belangrijk gevonden.
- Met onderwijskunde was er steeds wel sprake van overleg en (in meerdere of mindere mate) van samenwerking, maar ook hier wordt niet gekozen voor integratie. Tijdgebrek om een gezamenlijk programma te ontwikkelen en geringe vakgerichtheid van docenten onderwijskunde zijn vermoedelijk hierin belemmerende factoren. Al met al bevestigen de interviews het beeld van grote

autonomie van de lerarenopleiders wanneer het gaat om het bepalen van de inhoud van hun programma's.
- Geen van de programma's ligt echt vast. De docenten besteden relatief veel aandacht aan de evaluatie met studenten en stellen hun programma's onder andere naar aanleiding van deze evaluaties bij.
- De interviews bevestigen in grote lijnen het leerlinggerichte beeld dat uit de enquêtes naar voren komt: in de programma's literatuurdidactiek is relatief veel ruimte voor discussie of nadenken over de doelstellingen van het literatuuronderwijs en wordt er nadrukkelijk ingegaan op het leesgedrag en de beginsituatie van leerlingen. In alle drie de opleidingen ligt verder vrij sterk het accent op benaderingswijzen in het literatuuronderwijs en op (ook andere dan cognitieve) werkvormen.
- Studenten zijn volgens de docenten redelijk enthousiast over literatuurdidactiek maar hebben behoefte aan meer dan de oriëntering die nu gegeven kan worden. Wat dit betreft zijn de docenten het van harte met hun studenten eens: in de opleiding wordt gedaan wat er gedaan kan worden, maar in het algemeen zal het vak toch in de praktijk geleerd moeten worden.

Een belangrijk *verschil* tussen de drie opleidingen heeft te maken met de leeftijd en motivatie van de studenten. Op de MO-opleiding bleek volgens de docent de zeer positieve motivatie van de studenten en hun ruime lees- en levenservaring het tijdgebrek gedeeltelijk te compenseren. Wel lijkt er wat meer afstand te bestaan tussen de leefwereld van deze wat oudere studenten en die van scholieren.

Ook op de ULO's lijkt gebrek aan motivatie geen probleem te vormen, zeker nu de lerarenopleiding postdoctoraal is geworden waar per jaar slechts enkele studenten worden geplaatst. Gesignaleerd wordt wel een geringere lees- en levenservaring van de studenten (vergeleken met enkele jaren geleden) onder meer als gevolg van de strakkere studie-opzet.

Bij de NLO's speelt geringe lees- en levenservaring van de studenten al langer een rol: de geïnterviewde docente probeert dit op te lossen door veel nadruk te leggen op reflectie op eigen leeservaring, maar geeft aan dat dit (te) veel tijd vergt wanneer dit niet binnen het vak letterkunde zelf kan gebeuren. Op deze opleiding speelt gebrek aan motivatie van de studenten wel een rol, wat niet in eerste instantie te wijten is aan de studenten zelf, maar vooral aan externe factoren: een weinig rooskleurig beroepsperspectief en gebrek aan alternatieven.

5.2 Vlaanderen

In de interviews werden drie vragen gesteld. Kunt u kort vertellen hoe de opleiding tot leraar Nederlands in elkaar zit ? Kunt u iets meer vertellen over het onderdeel literatuurdidactiek dat u verzorgt? Bent u tevreden over het programma dat u geeft?

Daarnaast hadden we nog een lijst van aandachtspunten opgesteld waarover we in ieder geval de mening van de respondent wilden kennen. Dat waren: de integratie tussen de vakinhoudelijke en de beroepsvoorbereidende componenten, de beschikbare tijd en fasering, de tevredenheid over de beroepsvoorbereiding, de doelstelling leesplezier, de canon, de structuuranalyse, de tekstervaringsmethode, het gebruik van schoolboeken en audio-visuele middelen, het programma en het leerplan, de secundaire literatuur, de samenwerking met andere docenten of instituten, het niveau dat de studenten bereiken, en het oordeel van de docent en van de studenten over het programma. Tot slot vroegen wij de opleiders of zij oplossingen zagen voor de problemen waarmee zij eventueel geconfronteerd worden.

Voor de interviews hielden we rekening met de samenstelling van de responsgroep van de vragenlijst. Twee opleiders zijn werkzaam aan een middelbare normaalschool. Een van hen in het vrije confessionele net, de andere in het rijksonderwijs. De derde docent geeft les aan een universitaire lerarenopleiding.

De interviews hebben een schat aan materiaal opgeleverd. Het was onmogelijk om over alle onderwerpen uitvoerig te rapporteren. Daarom vindt u in dit verslag slechts een weergave van wat de docenten in verband met de aandachtspunten zeiden.

Interview met respondent 1. Docente aan een Vrije Katholieke Middelbare Normaalschool.

Hoe is de opleiding tot leraar Nederlands gestructureerd? Ben je daar tevreden over?

De studenten krijgen er gedurende drie jaar acht uur per week Nederlands als stamvak. Die acht uur zijn in de eerste twee jaar verdeeld over zes uur vakinhouden en twee uur didactiek. In het derde jaar wordt dat vier uur didactiek. Het blok vakinhouden in de eerste twee jaar valt uiteen in telkens twee uur linguïstiek, taalbeheersing en literatuur. Op zichzelf is literatuur dus niet zo slecht bedeeld, vindt respondent 1, maar de ervaring leert haar dat men met twee uur per week niet veel kan uitrichten. Naast die acht uur theorie Nederlands komen nog eens de didactische oefeningen. In het eerste jaar beslaan die 9 halve dagen, maar dit aantal loopt op tot 16 weken (de helft van de beschikbare tijd) in het derde jaar. Over dat recent ingevoerde derde jaar, zegt respondent 1, dat het eigenlijk veel te vroeg is om de invloed ervan op de lerarenopleiding te beoordelen. Toch vindt ze het in ieder geval al positief dat de studenten zeer veel ervaring opdoen onder begeleiding van een

leerkracht. Daarbij komt nog dat ze gedurende de 16 weken dat de studenten nog op het instituut verblijven, veel meer aandacht kan besteden aan hun concrete vragen of noden. Anderzijds heeft ze kritiek op het feit dat de didactische stage tijdens dat derde jaar onvoldoende begeleid kan worden vanuit het instituut. De begeleiding is immers niet in de opdracht van de docent berekend en wie het dus wil doen, moet het gratis doen. Volgens respondent 1 is dit een mooie illustratie van het feit dat het derde jaar er eerder gekomen is uit politieke overwegingen dan uit pedagogische bekommernissen. De opleiders zelf werden ook nooit geraadpleegd omtrent de inhoudelijke concipiëring van het derde jaar.

Na ieder studiejaar wordt de student geëvalueerd aan de hand van een examen dat vooral berust op de reproduktie van kennis, louter cognitief dus. Volgens respondent 1 is dit niet de facto slecht, omdat de studenten dikwijls een ontoereikende voorkennis hebben die het best bijgeschaafd wordt onder examendruk. In verband met de literatuur moeten de studenten bij de evaluatie zelf een tekst schrijven en een niet besproken literaire tekst analyseren.

Bij alle vaardigheden is de didactische component geïntegreerd in de vakinhouden. Voor de literatuur, behalve dan voor jeugdliteratuur, is dit niet het geval.

Het leerplan voor de opleiding is zeer beperkt. De beginnende docent heeft er zeer weinig houvast aan. Anderzijds biedt het het voordeel dat de ervaren docent heel veel vrijheid heeft, als hij maar loskomt van een handboek.

Wat behandel je zoal bij het onderdeel literatuurdidactiek ?
Bij de literatuurdidactiek leren de studenten vooral omspringen met werkvormen om tekstanalyse aan te pakken. Daarbij gaat respondent 1 uit van het standpunt dat bij iedere les bij voorkeur één literaire en één zakelijke tekst betrokken moet worden. Aandachtspunten voor haar zijn het leren organiseren van een klasbibliotheek, het leren werken met een leeslogboek, het thematisch werken, belevend lezen, en het leren omgaan met kinderpoëzie. Ook aan de doelstelling leesplezier hecht ze veel belang. Volgens haar loopt er in dit verband duidelijk iets mis in het secundair onderwijs en zelfs in het lager onderwijs. Haar beginnende studenten moeten vaak nog leren ontdekken wat leesplezier is. De oorzaak hiervan ligt in het feit dat er in de vooropleiding geen aandacht meer geschonken wordt aan het vertellen van verhalen. "Waarom wordt niet één uur in de week in de klas verteld?" De teloorgang van de vertelcultuur ligt aan de grondslag van het gebrek aan leesplezier. Uit eigen ervaring weet zij dat jonge kinderen erg vatbaar zijn voor verhalen als Karel ende Elegast. De meeste canonteksten lenen zich uitermate tot voorlezen. Daarom is zij voorstander van de canon, zij het in een soepeler, niet chronologische volgorde. "De canon in het secundair onderwijs is noodzakelijk omdat die een basis legt waarop dan met moderne literatuur kan worden omgegaan."

Wat verwerkingsvormen aangaat, is ze vooral te vinden voor

tekstervarend of belevend lezen. Aan structuuranalyse wordt ook wel gedaan, zij het in veel mindere mate.

Bij het samenstellen van dit programma rond literatuur(didactiek), neemt ze ieder jaar opnieuw zoveel mogelijk andere teksten. Dat houdt natuurlijk veel werk in maar het blijft steeds boeiend voor de docent. De studenten hebben nauwelijks inspraak bij de opstelling van haar jaarprogramma: "Als ik zou moeten wachten op wat uit hen moet komen, dan gebeurt er niets".

Zij is zelf niet volledig tevreden met het programma dat ze kan afwerken. Volgens haar gaat te veel tijd verloren aan remediëring. Die is echter noodzakelijk omdat de beginsituatie van de student dikwijls lamentabel is.

Als ondersteuning voor haar didactieklessen gebruikt respondent 1 Instrumentaal (Van Peer - Tielemans) en, specifiek voor het beroepsonderwijs, Eén op Vijf (Ad, e.a.).

Over de schoolboeken die in het secundair onderwijs gebruikt worden, is respondent 1 niet te spreken. "De oefenboeken voor spelling en spraakkunst staan vol criminele fouten." Bovendien zit in de oplossingsmethode een systematiek die de leerlingen heel gauw doorhebben. Het grote gevaar bij schoolboeken voor literatuur is dat de beginnende leerkracht een tekstfragment behandelt maar het boek zelf niet in zijn geheel gelezen heeft. Een ander punt, zegt ze, is dat de leerkrachten "schoolboekverslaafd" zijn. "Er worden veel dingen gegeven, niet omdat ze veel zin hebben, maar omdat ze in het handboek staan." Ze pleit voor een losbladig, thematisch geordend handboek zonder veel vragen.

Met het gebruik van audio-visuele middelen in de literatuurlessen heeft ze zelf goede ervaringen. Ze weet echter dat de meeste leraren in lager en secundair onderwijs eerder huiverig hiertegenover staan.

Als het over samenwerken gaat, denkt respondent 1 vooral aan de collega's die hetzelfde vak geven en aan de pedagoog, die samen met de vakdocent, de didactische opleiding begeleidt. Op dit vlak kan samenwerking erg vlot verlopen, meent respondent 1 , als men maar het geluk heeft dat de pedagoog wat taal-minded is.

Bent je tevreden over het peil dat jouw studenten uiteindelijk bereiken?

Respondent 1 is maar gedeeltelijk tevreden over het niveau dat haar studenten na drie jaar bereiken: "Slechts de helft van wie bij mij afstudeert, wens ik voor de klas te zien. De druk van de situatie is echter enorm: als je er te veel laat zakken, gaat je job eraan. Bij veel collega's heb je de reflex: laat ze maar slagen, ze komen toch nooit aan de bak".

Kun je oplossingen suggereren voor de problemen die je aangeeft?

Problemen met het literatuuronderwijs zijn er genoeg, beweert respondent 1. Eén van de grootste problemen is de zwakke belezenheid van de beginnende studenten. "Ze komen uit het secundair onderwijs en weten niet wat literatuur is." Het eerste jaar gaat dus

voor een groot stuk verloren aan het herhalen van wat gekend moest zijn. Een ander belangrijk probleem is de zware mentale overbelasting van de leerkrachten. Het vak Nederlands is zodanig ruim dat een opleider onmogelijk alle vernieuwingen kan bijhouden. In dit verband is ze voorstander van een verdere specialisatie van de docenten Nederlands. Er zou een aparte opleider moeten zijn voor literatuur, een andere voor didactiek en de andere vaardigheden. De overheid moet hierbij haar verantwoordelijkheid opnemen. Men moet het werk van de lerarenopleiders naar waarde schatten en hen zeker niet voor onoverkomelijke moeilijkheden plaatsen.

Interview met respondent 2. Docent aan een Rijksmiddelbare Normaalschool.

Hoe is de opleiding tot leraar Nederlands gestructureerd? Ben je daar tevreden over?
Ook bij respondent 2 krijgen de studenten in de afdeling stamvak Nederlands gedurende drie jaar acht uur Nederlands per week. Het eerste jaar bevat hoofdzakelijk theorie. De studenten geven zelf weinig les. Dank zij een persoonlijk initiatief van hem zijn de studenten toch in staat vaker voor de klas te staan dan het leerplan voorschrijft. In het tweede jaar krijgen de studenten een 8-tal weken stage. In het derde jaar wordt dat uitgebreid tot 15 weken waarvan een gedeelte verplicht in het beroepsonderwijs. In die 15 weken kan hij zijn studenten 12 tot 15 keer voor de klas aan het werk zien. Zelf vindt hij dat niet weinig, vooral als men rekening houdt met het feit dat hij per week slechts anderhalf uur pedagogische begeleiding heeft maar dat hij er in feite per week 6 tot 7 uur aan besteedt, onbetaald dan wel.

In het recent ingevoerde derde jaar ligt de nadruk vooral op de didactiek, hoewel de opleiders zelf meer vakinhouden zouden willen geven. Volgens de docent is het duidelijk dat men de opleiding met een jaar heeft willen verlengen "zonder dat het een cent mocht kosten."

Het leerplan voor de opleiding is volgens hem niet slecht. Op didactisch vlak is het niet te dwingend. Oudere teksten gebruikt hij meestal als illustratiemateriaal of hij laat de studenten er een werk over maken. Op die manier leren zij ook de hulpmiddelen hanteren. Jeugliteratuur komt wel uitdrukkelijk aan bod in de lessen. In de eerste plaats leert hij de studenten een onderscheid maken tussen goede en slechte jeugdliteratuur. Ook zeer veel zakelijke teksten worden in de les gebruikt. Op het vlak van de didactiek werkt hij vooral rond lesvoorbereidingen en concrete problemen.

Bij de samenstelling van zijn programma gaat hij uit van een basispakket dat de studenten naar zijn oordeel moeten beheersen. Buiten dit pakket mogen de studenten ook zelf teksten meebrengen of hun specifieke problemen voorleggen. Respondent 2 is uiteindelijk wel tevreden over de opleiding. Hij meent dat de studenten toch

veel zelf les kunnen geven. Aan de andere kant vindt hij dat het voor de opleiders steeds maar moeilijker wordt om hun taak naar behoren te doen. "De opleiders moeten meer en meer presteren. Het wordt een stuk vrijwilligerswerk."

Wat behandel je zoal bij het onderdeel literatuurdidactiek?
Literatuurdidactiek behandelt respondent 2 bij leesvaardigheid. Hij schat dat ongeveer eenvijfde van de beschikbare tijd hieraan besteed wordt. In zijn lessen leesvaardigheid betrekt hij de schoolboeken die in het secundair onderwijs gebruikt worden. Zijn oordeel over die schoolboeken is negatief. Zijn voornaamste kritiek is dat, wie leerlinggericht les wil geven, niets aan een schoolboek heeft. Bovendien worden nog vaak heel oude boeken gebruikt die in bepaalde gevallen het rollenpatroon of racistische vooroordelen bevestigen.

Het handboek dat hij zelf gebruikt, is Moedertaaldidactiek (Leidse Werkgroep). Volgens respondent 2 wordt hierin een goede visie op het moedertaalonderwijs gegeven. Ook Het Spel en de Knikkers (Calis, e.a.) hanteert hij.

De doelstellingen leesplezier en cultuuroverdracht beschouwt hij als zeer belangrijk. Ook kritische vorming wordt behandeld. Het leesplezier kan volgens hem zeker gestimuleerd worden, zowel in het secundair onderwijs als in de opleiding. Toch zijn er in dit verband twee belangrijke problemen. Een eerste is dat er eigenlijk weinig literatuur is voor de leeftijdsgroep van 15 tot 16 jaar. Deze jongeren zijn ook nog niet rijp genoeg om volwassenenliteratuur te lezen. Dit verklaart dan voor een stuk de terugval van het leesplezier op die leeftijd. Het tweede probleem is dat de leerkracht Nederlands in het secundair onderwijs maar beschikt over maximaal vier uur. In die beperkte tijd kan hij weinig doen om het leesplezier te bevorderen. Dit heeft overigens niet alleen erge gevolgen voor het leesplezier. Heel wat andere zaken als taalbeheersing, grammatica laten bij de beginnende student te wensen over. Het leesgedrag verschilt veel van student tot student. Sommigen hebben helemaal geen lees-achtergrond. Daarmee bedoelt respondent 2 dan de kennis van de canon, die hij toch wel belangrijk acht als bron van cultuuroverdracht en als referentiekader voor de toekomstige leerkracht.

De leerkrachten moeten een background hebben. Die kunnen ze desnoods door persoonlijke lectuur verwerven. Respondent 2 geeft zijn studenten ook een lijstje met titels uit de wereldliteratuur.

Een specifieke methode of theorie volgt hij niet. Structuuranalyse komt wel af en toe voor maar in feite zou men die op een volledige roman moeten kunnen toepassen en dat is van het programma verdwenen. Ook tekstbestudering komt niet vaak in zijn lessen voor. Dat heeft volgens respondent 2 te maken met het feit dat de opleiding in de normaalschool veel meer op de praktijk dan op de theorie gericht is. In dat kader werkt hij dan ook meer met tekstervaring, met de nadruk hierbij op zakelijke teksten. Daarbij wordt gepoogd de studenten kritisch over die teksten te leren nadenken.

Het gebruik van audio-visuele middelen is sterk afhankelijk van het lesonderwerp en van de hospiteerschool waar de studenten terecht komen. In de opleiding is er wel een cursus audio-visuele middelen voorzien, maar die handelt uitsluitend over de technische kant.

Als men het geluk heeft een collega-pedagoog te hebben die veel interesse betoont voor talen, dan is samenwerking heel goed mogelijk, zegt respondent 2. Het grote struikelblok echter is dat de pedagoog voor het ogenblik een zodanig uitgebreide opdracht heeft, dat de tijd ontbreekt om demonstratielessen bij te wonen. Overigens slaagt de pedagoog er maar in om de studenten van de afdeling Nederlands hoogstens viermaal per jaar les te zien geven. Samenwerking met collega's die ook Nederlands doceren ligt voor hem veel moeilijker. Door allerlei ingrepen van hogerhand heeft hij steeds opnieuw te maken met andere docenten Nederlands. Voor het ogenblik is het zelfs zo dat hij geen dergelijke collega meer heeft.

Ben je tevreden over het peil dat jouw studenten uiteindelijk bereiken?
Respondent 2 zegt redelijk tevreden te zijn over het niveau dat zijn studenten bereiken wanneer ze het instituut verlaten. "Als je erin slaagt hen kritisch teksten te laten uitkiezen en die teksten samen met de leerlingen te doen lezen; als ze daarenboven kritisch genoeg zijn om die oude schoolboeken niet slaafs te volgen, dan mag je wel tevreden zijn."

Kun je oplossingen suggereren voor de problemen die je aangeeft?
De overheid kan wel degelijk een rol spelen bij het oplossen van de problemen die hij ondervindt. In de eerste plaats zou de leerkracht Nederlands over meer uren moeten beschikken in het secundair onderwijs: "Vier uur Nederlands in het secundair onderwijs is een echte schande. Dat is veel te weinig. Er wordt aan alle kanten geklaagd over taalbeheersing maar wat wil je, met vier uurtjes in de week?"

Op de tweede plaats suggereert hij om de leerkrachten uit het secundair onderwijs die studenten begeleiden een opdracht te geven van 16 uur in de week, uitgebreid met 4 uur begeleiding. Zoals de situatie nu is, kan de leerkracht de student niet op een bevredigende manier coachen. "Ik ken collega's in het secundair onderwijs die 5 klassen hebben met 26 leerlingen. En daar krijgen ze dan nog een student bij."

Interview met respondent 3. Docent aan de Universitaire aggregatie-opleiding.

Hoe is de opleiding tot leraar Nederlands gestructureerd? Ben je daar tevreden over?
De vakdidactische component komt aan bod in de laatste twee jaar

van de opleiding tot licentiaat in de Germaanse filologie. Het studieprogramma voorziet driemaal dertig uur college: didactisch handelen, lessen observeren en analyseren, lessen construeren en geven. Daarin zijn begrepen een hospiteerstage in de eerste en een lessenstage in de tweede licentie, zodat het effectieve aantal college-uren ongeveer veertig bedraagt. De stageperiode duurt twee weken: ze valt voor eerste en tweede licentie samen, zodat studenten kunnen hospiteren bij hun collega's uit de tweede licentie. Respondent 3 heeft goede ervaringen met dit systeem. Toch stipt hij aan dat deze hospiteervorm ten dele voortspruit uit het feit dat een groot aantal zittende leerkrachten niet wenst geobserveerd te worden.

Gedurende de colleges worden geen aparte vakinhouden gegeven. Daarvoor wordt verwezen naar Leren Leven in Taal (Daems e.a.) dat als secundaire literatuur dient. De studenten maken eerst een oefening over een bepaalde vaardigheid op hun niveau. Daarna wordt daarover gereflecteerd en uit die ervaringen proberen ze dan concrete lesvoorbereidingen te distilleren. Het didactische handelen wordt m.a.w. volledig geïntegreerd.

In de colleges komen uiteraard alle vaardigheden aan bod. Daarnaast wordt nog aandacht besteed aan het voorbereiden en geven van lessen en aan de voorbereiding en de nabespreking van de stage. Voor leesvaardigheid zijn (dit academiejaar) twaalf uur voorzien: een college over voorspellend lezen (G. Westhof), een college over zakelijke teksten, een college over literatuur en een werkcollege waarin studenten leeslessen ontwerpen. Literatuur krijgt ongeveer de helft van deze tijd toebedeeld.

Wat behandel je zoal bij het onderdeel literatuurdidactiek?
Respondent 3 vindt dat er maar zeer weinig tijd besteed kan worden aan literatuurdidactiek. Zowel het aantal tekstsoorten als de manier waarop ermee omgesprongen kan worden, zouden veel meer aandacht moeten kunnen krijgen. "Maar dan heb je een trimester nodig om over literatuur te praten. In de gegeven omstandigheden moet je verschrikkelijke keuzes maken maar het kan gewoon niet anders." Inspraak hebben de studenten niet bij het opstellen van het programma. De reden hiervoor ligt volgens hem in het tijdgebrek waarmee docenten én studenten te kampen hebben.

Leesplezier vindt hij uitermate belangrijk. Toch spreekt hij liever over leeswinst. Het moet immers niet alleen plezierig zijn, men moet er ook nog iets aan hebben. Volgens hem is leeswinst een doelstelling die zou moeten bereikt zijn voor de opleiding begint. Hij ontkent niet dat er tijdens de adolescentiefase ingrijpende veranderingen gebeuren, ook in het leesgedrag van de jongeren. Toch is hij ervan overtuigd dat leeswinst reeds vanaf zeer jonge leeftijd gestimuleerd kan worden en dat de moeilijke overgang tijdens de adolescentie voor een groot deel te wijten is aan het feit dat de leerkrachten niet voldoende op de hoogte zijn van literatuur die die leeftijdscategorie nog aanspreekt. "Zij kennen alleen maar de canon, of stukjes daaruit. Toch zijn voor 15 tot 18-jarigen ontzettend interessante

teksten geschreven, maar ik ben er zeker van dat die niet in schoolboeken staan, dat die meestal niet binnen de canon vallen." Respondent 3 is een voorstander van het doorbreken van de canon. Hij vindt ook dat de leerkrachten niet moeten blijven vastzitten aan de Nederlandse literatuur.

Aan structuuranalyse wordt in de colleges van hem niet gedaan. Hij meent dat dit een zeer gespecialiseerde vorm van lezen is. Hij is veel meer te vinden voor andere werk- en verwerkingsvormen zoals bijvoorbeeld voorspellend lezen, leeskring, tekstspel, e.d. Schoolboeken zijn een noodzakelijk kwaad. "Ik vind dat de samenstellers van schoolboeken – misschien omwille van de verkoopcijfers of van het publiek – eigenlijk maar een zeer beperkte kijk hebben op literatuur." Eén van zijn grootste bezwaren tegen de handboeken is de manier waarop de fragmenten afgebakend worden. Sommige teksten worden hierdoor totaal verminkt. Anderzijds beseft hij dat men het schoolboek moet gedogen. Mocht iedere leraar zijn eigen tekstje kiezen, dan vreest hij voor een enorme verarming. Als enige oplossing voor deze problematiek ziet hij het hanteren van een goede bloemlezing.

Met audio-visuele middelen kan men in de lessen literatuur zeer veel doen, vindt respondent 3. Hij denkt hierbij vooral aan luisterspelen, plaatopnamen en cassettes en aan (TV)films. Zoiets veronderstelt natuurlijk dat men over de vereiste apparatuur beschikt en dat men ook voldoende tijd heeft om dit tot lesmateriaal te verwerken en dat men die media op een gepaste manier kan aanwenden.

Bij samenwerking denkt hij in de eerste plaats aan de samenwerking met de mentoren, die de studenten begeleiden wanneer zij stage lopen. Die samenwerking is totaal onvoldoende, zegt hij. Het probleem ligt in het feit dat de universiteit en de opleiders weinig of geen impact hebben bij het concrete organiseren van de stage in de verschillende scholen. De mentoren worden door de school zelf aangeduid, dikwijls op grond van criteria die niets met competentie te maken hebben. Bij het vaststellen van de lesinhouden die de studenten tijdens hun stage zullen moeten geven, heeft de opleider evenmin inspraak. Nieuwe werkvormen of teksten mogen in de helft van de gevallen niet eens uitgeprobeerd worden. Die mentoren zijn ook moeilijk naar de universiteit te krijgen voor nascholing of informatienamiddagen in verband met de stage.

De samenwerking met de andere docenten in de sectie vakdidactiek Nederlands is wel zeer goed, zegt hij. Sporadisch komt het ook wel eens tot een samenwerking met docenten die een ander vak geven.

Ben je tevreden over het peil dat jouw studenten uiteindelijk bereiken?

Aan het einde van ieder jaar houdt respondent 3 een enquête onder zijn studenten. Daaruit blijkt dat zij over het algemeen tevreden zijn over het programma dat zij krijgen. Hun grootste kritiek is het tijdgebrek waardoor heel wat aspecten onbehandeld blijven. Hij zelf

kan die redenering bijtreden. Rekening houdend met de beschikbare tijd, is hij tevreden over wat de studenten bereiken.

Kun je oplossingen suggereren voor de problemen die je aangeeft?
Naast de moeilijkheden met de mentoren is tijdgebrek het grootste probleem waar hij mee te kampen heeft. De invoering van een vijfde jaar dat uitsluitend voor de didactiek zou zijn bestemd, beschouwt hij als de enige oplossing. Niet alleen komt er dan meer tijd vrij, ook de mentaliteit van de studenten, die de aggregatie-opleiding nu maar als een aanhangsel zien, zou daardoor veranderen.

Conclusies

Uit deze interviews zijn een aantal conclusies te trekken die zeker als aanbevelingen aan het beleid kunnen gelden. De lerarenopleiders die wij interviewden zijn min of meer tevreden met het niveau van de studenten die zij afleveren. Toch voegen zij hier onmiddellijk aan toe dat de opleiding, vooral dan wat literatuurdidactiek betreft, gevoelig zou kunnen worden verbeterd. De suggesties die zij doen liggen zowel op het vlak van de vakinhoudelijke als van de didactische opleiding. Respondent 1 dringt aan op een grotere specialisatie van de docenten. "De studenten hebben het recht om les te krijgen van specialisten." Respondent 2 denkt meer in de richting van de didactische begeleiding van de studenten. De aspirant-leerkrachten krijgen genoeg kansen om voor de klas te staan maar er is in het urenpakket van de opleider geen tijd voorzien om hen daarbij te begeleiden. Volgens respondent 2 zou de leerkracht in het secundair onderwijs die een student begeleidt, vrijgesteld moeten kunnen worden voor een aantal uren, zodat die begeleiding geen supplementaire karwei wordt, maar in de opdracht verrekend is. Deze beide lerarenopleiders ontkennen niet dat er voordelen zijn aan de invoering van het derde jaar voor de regentaatsopleiding maar toch hebben zij de indruk dat dit alles boven hun hoofden beslist werd en dat de financiële middelen voor dat derde jaar totaal ontoereikend zijn.

Respondent 3 wil van de overheid bekomen dat een volledig academiejaar (het vijfde jaar) aan de aggregatie-opleiding kan worden besteed. Enkel op die manier kan het probleem tijdgebrek worden uitgeschakeld.

De drie respondenten zijn het erover eens dat de docent (en ook de leerkracht) in de huidige maatschappij geen status meer geniet en ook (vooral) financieel ondergewaardeerd wordt. Die onderwaardering geldt ook voor het vak Nederlands op zich. Respondent 2 beklemtoont sterk dat de ontoereikende voorkennis van veel studenten te maken heeft met een gebrek aan lesuren voor de leraar Nederlands in het secundair onderwijs.

Over (het gebrek aan) kwaliteit van vele schoolboeken zijn de drie opleiders het ook roerend eens. Zij zien het handboek als een belang-

rijke vernieuwingremmende factor omdat vele leerkrachten zich aan het schoolboek houden alsof het een leerplan is.

Leesplezier (leeswinst) is een doelstelling waar de drie geïnterviewden zich eensgezind achter kunnen scharen. Aan dat leesplezier moet gewerkt worden van kindsbeen af.

Over de canon zijn de meningen duidelijk verdeeld. Voor respondent 1 en 2 is het een noodzakelijke basis, voor 3 is het eigenlijk meer een beperking van het tekstaanbod, waarbij dan al te veel gedacht wordt dat wat niet in de canon voorkomt, geen literatuur is en dus ook niet voor de leerlingen kan worden gebracht.

Al met al geven de interviews een interessant, zij het beperkt beeld van de manier waarop het literatuuronderwijs in de praktijk opgevat wordt. Ook de grieven van de opleiders krijgen meer vorm in deze gesprekken. Hier kregen zij ook de kans om aan het beleid bepaalde suggesties te doen.

6. NASCHOLING OP HET GEBIED VAN LITERATUURDIDACTIEK

Eén van de doelstellingen van het onderzoek was een beeld te geven van de mogelijkheden tot na- of bijscholing op het gebied van literatuurdidactiek in Nederland en Vlaanderen.

Over het nascholingsaanbod is op tweeërlei wijze informatie verzameld. In de eerste plaats hebben we in de schriftelijke enquête onder lerarenopleiders een aantal vragen gesteld over de omvang en kwaliteit van de nascholing. In de tweede plaats hebben we, onafhankelijk van de enquête, bij alle opleidingsinstituten en nascholingscentra informatie gevraagd over nascholingscursussen die in het studiejaar 1987-1988 voor leraren Nederlands verzorgd worden. In dit hoofdstuk presenteren we de resultaten van onze inventarisatie, achtereenvolgens voor Nederland (par. 6.1.) en voor Vlaanderen (par. 6.2.). We besluiten dit hoofdstuk met conclusies (par. 6.3.).

6.1 Nederland

Het bleek moeilijk een compleet en helder beeld te verkrijgen van het nascholingsaanbod voor leraren Nederlands. De nascholing wordt namelijk niet centraal georganiseerd, maar is versnipperd over een groot aantal opleidingsinstituten (NLO's, MO's en ULO's). Bovendien is niet duidelijk hoeveel van de aangeboden cursussen ook daadwerkelijk worden gerealiseerd: aangeboden cursussen vinden alleen doorgang bij voldoende belangstelling. Over het aantal leraren dat aan nascholingsactiviteiten deelneemt, zijn geen gegevens voorhanden. Een en ander maakt het moeilijk om een idee te krijgen omtrent de werkelijke omvang van het nascholingsaanbod.

Via een telefonische rondvraag onder de opleidingsinstituten achterhaalden wij in totaal 71 nascholingscursussen voor leraren Nederlands. Het gaat hierbij om cursussen die voor het studiejaar 87/88 aangekondigd zijn. Tabel 30 geeft een overzicht van deze cursussen, uitgesplitst naar (deel)onderwerp.

Het aanbod hebben we onderverdeeld in cursussen *met* en cursussen *zonder* didactische component. Onder nascholing zonder didactische component verstaan wij hier: cursussen die gericht zijn op uitbreiding of verdieping van de (wetenschappelijke) vakkennis van leraren, zonder dat deze kennis vertaald wordt naar de onderwijspraktijk.

Uit tabel 30 blijkt dat het nascholingsaanbod overwegend bestaat uit cursussen met een didactische component: nascholing die uitsluitend gericht is op uitbreiding van de vakkennis van leraren Nederlands is betrekkelijk schaars. Deze nascholing is veelal bedoeld voor leraren Nederlands die de eigen literaire of wetenschappelijke kennis willen opfrissen.

Bezien we de verdeling van de nascholing over de verschillende onderwerpen, dan moeten we constateren dat het aanbod op het

gebied van literatuur relatief groot is: van de 71 cursussen die wij hebben achterhaald, ligt iets meer dan eenderde op dit terrein. Binnen de nascholing wordt voorts betrekkelijk veel aandacht besteed aan schrijfvaardigheid, taalstoornissen of taalproblemen en Nederlands als tweede taal.

Tabel 30. Nascholingscursussen voor leraren Nederlands uit het voortgezet onderwijs in het studiejaar 87/88.

Onderwerp	*didact.*	*niet-did.*	*totaal*
Mondelinge taalvaardigheid	2	2	4
Leesvaardigheid	1		1
Schrijfvaardigheid			
Schrijven algemeen	1	2	3
Gericht schrijven	3		3
Functionele schrijfvaardigheid	4		4
Gericht en functioneel schrijven	2		2
Creatief schrijven	1		1
Taalbeschouwing/grammatica	3	2	5
Literatuur			
Oude literatuur/geschiedenis	2	3	5
Moderne literatuur	2	6	8
Poëzie	2	1	3
Methode/analyse	2	1	3
Jeugdliteratuur	5		5
Relatie woord/beeld, kunstbeschouwing	1		1
Overige onderwerpen			
Nederlands als tweede taal	7		7
Taalstoornissen/taalproblemen	12		12
De computer in het moedertaal-onderwijs	3		3
Differentiatie in het moedertaal-onderwijs	1		1
Totaal	54	17	71

De nascholing op het gebied van literatuurdidactiek beslaat ongeveer 20% van het totale nascholingsaanbod. We achterhaalden 14 cursussen waarin aandacht wordt besteed aan een of meer literatuurdidactische onderwerpen. Betrekkelijk veel van deze cursussen zijn gericht op jeugdliteratuur. Didactische onderwerpen die aan de

orde gesteld worden zijn o.a.: doelstellingen, benaderingen van literatuur in de klas, verwerkingsvormen, leesgedrag, leesfasen en leesmotivatie van leerlingen. De meeste van deze cursussen hebben naast een didactische, ook een vakinhoudelijke component. De gemiddelde aangekondigde cursusduur bedraagt ongeveer 20 uur.

Aanvullende gegevens over het nascholingsaanbod verkregen we via de schriftelijke enquête onder lerarenopleiders. In de vragenlijst vroegen we de lerarenopleiders naar hun oordeel over de literatuurdidactische nascholing voor leraren uit het voortgezet onderwijs. De meeste respondenten (69%) zijn van mening dat er onvoldoende voorzieningen en faciliteiten zijn voor nascholing op het gebied van literatuurdidactiek. De overige respondenten vinden deze voorzieningen "voldoende".

Uit het grote aantal ontbrekende antwoorden op onze overige vragen over nascholingsactiviteiten maken we op dat lerarenopleiders over het algemeen niet goed op de hoogte zijn van het cursusaanbod. Slechts 13 van hen waren in staat (of bereid) hun mening te geven over de kwaliteit van de cursussen, de diversiteit van de onderwerpen, de omvang en duur van de cursussen, de motivatie van de deelnemers of over de beschikbare financiële middelen. Wij vroegen hen hierover een oordeel te geven op een vierpuntsschaal: 1 = slecht, 2 = matig, 3 = goed, 4 = uitstekend.

Het meest te spreken waren de respondenten over de motivatie van de deelnemers. Deze ligt volgens hen precies tussen matig en goed (mediane waarde 2.5). De kwaliteit en de diversiteit van de cursussen worden nauwelijks meer dan matig geacht, evenals de financiële middelen die voor de nascholingscursussen beschikbaar zijn (mediane waarden resp. 2.2, 2.1 en 2.2). Op de vraag of zij zelf nascholingscursussen gaven, antwoordden slechts zes docenten bevestigend.

Overzien we de in deze paragraaf gepresenteerde gegevens, dan komen we tot de volgende conclusies:

- Het aantal literatuurdidactische nascholingscursussen is betrekkelijk groot: 20% van het totale nascholingsaanbod voor leraren Nederlands ligt op dit terrein. Maar omdat de cursussen slechts bij gebleken behoefte doorgang vinden, is het moeilijk de werkelijke omvang van de nascholing te bepalen.
- Het nascholingsaanbod voor leraren Nederlands is versnipperd over een groot aantal verschillende opleidingsinstituten. Leraren die nascholing willen volgen, hebben binnen hun eigen regio in feite maar een heel beperkte keuze. Informatie over nascholingsmogelijkheden elders zal (gezien onze eigen ervaringen) voor leraren maar moeizaam te verkrijgen zijn.
- Dat er onvoldoende voorzieningen en faciliteiten zijn voor nascholing op het gebied van literatuurdidactiek wordt bevestigd door gegevens uit ons vragenlijstonderzoek. Een meerderheid van onze respondenten achtte deze voorzieningen onvoldoende.

6.2 Vlaanderen

In Vlaanderen werden in totaal 29 nascholingscentra benaderd met de vraag een overzicht te geven van hun programma voor 87/88. Een aantal van deze instellingen kon slechts onvolledige informatie geven, aangezien zij voor het tweede semester nog geen definitief programma hadden opgesteld. Een aantal andere instellingen bleek geen nascholing voor het vak Nederlands te organiseren. Uiteindelijk hebben we 28 nascholingsactiviteiten voor het vak Nederlands geïnventariseerd, verdeeld over acht instellingen. Tabel 31 geeft hiervan een overzicht. We onderscheiden didactische en niet-didactische cursussen (zie par. 6.1.).

Tabel 31. Nascholingscursussen voor leraren Nederlands uit het secundair onderwijs in het studiejaar 87/88

Onderwerp	*didact.*	*niet-did.*	*totaal*
Mondelinge taalvaardigheid	1		1
Luistervaardigheid	1		1
Schrijfvaardigheid	2		2
Taalbeschouwing/grammatica	1		1
Literatuur			
Oude literatuur/geschiedenis	3		3
Moderne literatuur	1	9	10
Poëzie	0	2	2
Jeugdliteratuur	1		1
Methode/analyse	4		4
Relatie woord-beeld	1		1
Overige onderwerpen			
Computer en het taalonderwijs	1		1
Curriculumontwikkeling	1		1
Totaal	17	11	28

Uit het overzicht van tabel 31 blijkt dat *literatuur* de meeste aandacht krijgt in de nascholing: 75% van het nascholingsaanbod is hierop gericht. Slechts een deel hiervan houdt zich bezig met literatuur*didactische* onderwerpen.

In verband met literatuurgeschiedenis en oude literatuur worden nascholingssessies georganiseerd over de literatuur in de 19e eeuw, het werken met Middelnederlandse teksten en over een aantal lespakketten rond leven en werk van P.C. Hooft. Rond moderne

literatuur komt op het programma slechts één didactische cursus voor. Die gaat over literatuuropvattingen en draait rond de figuur van Multatuli. Literatuurdidactische nascholing omtrent poëzie-onderwerpen ontbreekt volledig. Wel is er een sessie die specifiek handelt over het werken met jeugdboeken. Daarnaast is er nog een cursus die te maken heeft met de relatie woord-beeld: interartistiek literatuuronderwijs. Het grootste deel van de nascholing handelt over methoden en benaderingswijzen. Hierin komen aan bod: het werken met drama, tekstervaring, theater in het secundair onderwijs en feministische literatuurkritiek.

Aanvullende gegevens over het nascholingsaanbod werden verkregen via de schriftelijke enquête onder lerarenopleiders. Ruim de helft van de Vlaamse respondenten (56%) was van mening dat er te weinig voorzieningen en faciliteiten zijn voor de nascholing op het gebied van Nederlandse literatuur. 41% vond deze voorzieningen voldoende en 4% vond ze ruim voldoende.

Met name de beschikbare financiële middelen werden onvoldoende geacht (mediane waarde 1.6 op een vierpuntsschaal, waarbij 1 = slecht, 2 = matig, 3 = goed, 4 = uitstekend). Over de kwaliteit van het aanbod, de diversiteit van de onderwerpen, de omvang en duur van de cursussen en de motivatie van de deelnemers was men relatief tevreden (mediane waarden resp. 2.7, 2.6, 2.7 en 2.9). Een derde deel van de respondenten bleek onvoldoende op de hoogte van het nascholingsaanbod om deze vragen te kunnen beantwoorden.

Samenvattend kunnen we concluderen dat een groot deel van de leerkrachten niet vertrouwd is met het verschijnsel nascholing. Dat blijkt duidelijk uit het aanzienlijke aantal respondenten dat de vragen in dit verband niet beantwoordt. Eén docent stelt de vraag of die nascholing überhaupt bestaat.

Wie wel op de hoogte is van nascholing, is over het algemeen tevreden, behalve met betrekking tot het financiële aspect.

Voor zover we dat konden achterhalen, richt het aanbod zich voor het grootste deel op de literatuur.

6.3 Conclusies

Uit de gegevens die we in dit hoofdstuk bijeenbrachten, trekken we de volgende conclusies:

- Zowel in Nederland als in Vlaanderen is het moeilijk een compleet overzicht te verkrijgen van de nascholingsmogelijkheden voor leraren Nederlands. De nascholing is sterk versnipperd en er is weinig of geen verband tussen de activiteiten van de verschillende instituten. Het verkrijgen van een overzicht voor het studiejaar 87/88 werd voorts bemoeilijkt doordat sommige instituten voor dit studiejaar nog geen definitief programma hadden opgesteld.

- De Nederlandse nascholing is omvangrijker dan de Vlaamse. Voor Nederland achterhaalden we in totaal 71 nascholingscursussen, voor Vlaanderen 28.
  Vermoedelijk is het beeld voor Nederland echter vertekend doordat lang niet alle cursussen die aangekondigd worden, ook daadwerkelijk worden gegeven. Dit maakt het moeilijk een idee te krijgen van de werkelijke omvang van de nascholing in Nederland.
- In beide landen is het aandeel van de literatuurdidactische nascholing betrekkelijk groot. In Nederland is ongeveer 20% van het totale nascholingsaanbod aan literatuurdidactiek gewijd, in Vlaanderen is dit ongeveer 36%.
  Inhoudelijk loopt het aanbod sterk uiteen. Er worden cursussen gegeven over uiteenlopende onderwerpen: jeugdliteratuur, leesfasen en leesmotivatie, verschillende benaderingswijzen, toetsvormen enz.
- De versnipperdheid en onoverzichtelijkheid van de nascholing worden nog eens onderstreept door de gegevens uit de schriftelijke enquête: veel lerarenopleiders gaven te kennen niet precies op de hoogte te zijn van het cursusaanbod.

7. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

In de voorafgaande hoofdstukken is verslag gedaan van een onderzoek naar de wijze waarop studenten Nederlands in Nederland en Vlaanderen worden voorbereid op het geven van literatuuronderwijs. Dit onderzoek is in opdracht van de Nederlandse Taalunie uitgevoerd ter ondersteuning van de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren in 1987. Hieronder vatten we de belangrijkste onderzoeksresultaten kort samen.

In het onderzoek is getracht drie vragen te beantwoorden:

a. Welke richtlijnen zijn door de Nederlandse en Belgische overheid uitgevaardigd met betrekking tot de beroepsvoorbereidende component van de lerarenopleiding in het bijzonder met betrekking tot literatuurdidactiek als onderdeel van de studie Nederlands?
b. Wat is de inhoud van het onderwijs literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding en welke problemen ervaren docenten die dit onderwijs verzorgen?
c. Hoe ziet het nascholingsaanbod op het gebied van literatuuronderwijs voor leraren Nederlands eruit?

Over de eerste vraag kunnen we kort zijn. De inhoud van het onderwijs literatuurdidactiek wordt door de Nederlandse overheid niet en door de Belgische overheid ten dele bepaald. Het meest gereglementeerd is nog het onderwijs aan de Vlaamse Middelbare Normaalschool aangezien deze lerarenopleiding zich aan van overheidswege opgelegde leerplannen dient te houden. In deze leerplannen is het onderdeel literatuurdidactiek echter zeer summier uitgewerkt. Lerarenopleiders hebben al met al betrekkelijk veel vrijheid om hun onderwijs naar eigen inzicht vorm te geven. Ook uit de interviews blijkt dat docenten de overheidsrichtlijnen niet als knellend ervaren.

Via een schriftelijke enquête en via interviews met lerarenopleiders is getracht enig zicht te krijgen op de huidige praktijk van het onderwijs in literatuurdidactiek en de problemen die literatuurdidactici ervaren (onderzoeksvraag b). De enquête en de interviews hebben een grote verzameling gegevens opgeleverd waarvan we de belangrijkste als volgt willen samenvatten:

– Zowel in Nederland als in Vlaanderen is een betrekkelijk grote groep lerarenopleiders ontevreden over de beroepsvoorbereiding die hun studenten ontvangen. Met name aan de universiteiten zijn velen van mening dat de beroepsvoorbereiding onvoldoende is voor een adequate opleiding tot leraar Nederlands. In Nederland lijkt hier wel enige verbetering in te komen door de invoering van een post-doctorale lerarenopleiding van één jaar. Deze opleiding is echter voor maar zeer weinig studenten toegankelijk.

- Blijkens de enquête wordt op een totale studieduur van vier jaar in Nederland gemiddeld 26 uur aan literatuurdidactiek besteed. In Vlaanderen is dit gemiddeld 31 uur op een studieduur van drie à vier jaar. Aan de universitaire lerarenopleidingen en aan de MO-opleidingen liggen deze aantallen echter beduidend lager. Veel lerarenopleiders achten de tijd die aan literatuurdidactiek wordt besteed onvoldoende voor een adequate opleiding tot leraar Nederlands. Wel zijn zowel in Nederland als in Vlaanderen de lerarenopleiders tevreden over wat zij, gezien de zeer beperkte tijd, toch nog kunnen bereiken.
- Hoewel lerarenopleiders zeer autonoom zijn in het bepalen van hun programma's, blijkt er wel degelijk een soort "communis opinio" te bestaan over wat literatuurdidactiek zou moeten behelzen.
  Wat de inhoud van het onderwijs in literatuurdidactiek betreft lijken zich geen grote verschillen voor te doen tussen Nederland en Vlaanderen. In grote lijnen worden dezelfde onderwerpen aan de orde gesteld. Daarbij ligt in Nederland het accent op leesplezier, jeugdliteratuur en tekstervaring en minder op cultuuroverdracht, de canon en tekstbestudering. De Vlaamse onderwijspraktijk maakt een iets traditionelere indruk doordat er minder aandacht wordt besteed aan strips en ontspanningsliteratuur en meer nadruk wordt gelegd op literair-esthetische vorming, tekstbestudering en structuuranalyse.
- Lerarenopleiders zouden in hun onderwijs aan veel onderwerpen binnen de literatuurdidactiek meer aandacht willen besteden. Dit geldt met name voor: het longitudinaal opbouwen van de leerstof, boekpromotie, het geven van literatuuronderwijs in projectvorm, het hanteren en beoordelen van leermiddelen en het toepassen van beoordelingsmethoden. Meer aandacht voor deze onderwerpen wordt wenselijk geacht met het oog op een adequate opleiding van leraren Nederlands.
- Van integratie tussen vakdidactiek en vakinhoud lijkt in de meeste gevallen geen sprake te zijn. Letterkunde is een academisch vak, ook op de beroepsopleidingen. Wellicht is dit van invloed op de houding van de studenten ten aanzien van literatuuronderwijs. Het voorbeeld dat ze daarbij krijgen is dat van het universitair doceren.
- Opvallend is voorts het isolement waarin veel lerarenopleiders zeggen te werken. Van samenwerking met collega's van andere vakken of met instanties die een ondersteunende rol kunnen vervullen (bibliotheken, vakverenigingen e.d.) is zelden sprake, terwijl er wel degelijk behoefte bestaat aan samenwerking of ondersteuning. Voor zover er sprake is van samenwerking, is dit vooral afhankelijk van de persoonlijke visie en ervaring van individuele docenten.
- Tenslotte noemen lerarenopleiders een groot aantal problemen die een rol spelen bij het geven van literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding. Aan de NLO en de MNS doen zich vooral

problemen voor die samenhangen met de gebrekkige kennis, vaardigheden en motivatie van de studenten. De oorzaak hiervan wordt door sommigen gezocht in het voortgezet/secundair onderwijs dat de studenten ontvingen.
Universitaire lerarenopleiders wijzen vooral op de betrekkelijk korte opleidingsduur en op tijdgebrek, o.a. ten gevolge van een personeelstekort aan de lerarenopleiding. Daarnaast wijzen zij op de gebrekkige aansluiting van de vakwetenschappelijke op de literatuurdidactische opleiding. Van enig gewicht lijken ook problemen die betrekking hebben op de praktijk van het voortgezet onderwijs. Met name in Nederland wordt meermalen geconstateerd dat er een grote kloof bestaat tussen de opleiding en de praktijk na de opleiding.

Ten aanzien van de derde en laatste onderzoeksvraag (c) constateerden we dat het nascholingsaanbod op het gebied van literatuur weliswaar betrekkelijk omvangrijk is, maar dat dit aanbod zowel in Nederland als in Vlaanderen sterk versnipperd is. Er is weinig of geen verband tussen de nascholingsactiviteiten van de verschillende opleidings- en nascholingscentra. Bovendien geven veel lerarenopleiders te kennen ontevreden te zijn over de voorzieningen en faciliteiten die voor nascholing op het gebied van literatuurdidactiek worden geboden. In Vlaanderen wordt met name gewezen op een gebrek aan financiële middelen, in Nederland is men vooral slecht te spreken over de inhoudelijke diversiteit van de nascholing.

Samenvattend concluderen we dat ook het nascholingsaanbod op het gebied van literatuurdidactiek te wensen overlaat. Dit betekent dat er op dit moment geen goed vangnet bestaat voor leraren die op de lerarenopleiding slechts een oriëntering hebben ontvangen op het geven van literatuuronderwijs. De aankomende leraar die het blijkens de enquête en interviews toch grotendeels in de praktijk zal moeten leren, is hierbij vooral op zichzelf aangewezen.

Aanbevelingen

Voor veel problemen die uit dit onderzoek naar voren komen, kunnen wij geen pasklare oplossing geven. Discussie over de voor- en nadelen van de gebleken autonomie van de betrokken vakgebieden (letterkunde, onderwijskunde, vakdidactiek) zal op de opleidingsinstituten zelf gevoerd moeten worden. Ook de suggestie om op de middelbare normaalscholen in Vlaanderen het stamvak Nederlands te verdelen in subvakken kan niet zonder nadere consultatie van de betrokken opleidingen worden overgenomen.

Voor de problemen die betrekking hebben op de beschikbare tijd, de kennis en vaardigheden van studenten en de nascholing van (beginnende) leraren, is bemoeienis van overheidswege ons inziens aangewezen:

1. In Vlaanderen lijkt een vijfde jaar dat uitsluitend gewijd is aan

de universitaire aggregatie-opleiding een oplossing voor een groot deel van de problemen.

2. Honorering van voorbereidingstijd buiten de contacturen om lijkt, zeker op de Nederlandse MO-opleidingen, gerechtvaardigd. Ook voor het begeleiden van stages zal er meer ruimte moeten komen, zowel in de vorm van uren voor begeleidende lerarenopleiders als in de vorm van taakuren voor de betrokken docenten in het voortgezet/secundair onderwijs.
3. Om zicht te krijgen op de omvang en precieze oorzaken van de gebrekkige beginsituatie van de studenten is peilings- en normeringsonderzoek geboden. Daarnaast dient het rendement van de lerarenopleiding onderzocht te worden. In hoeverre leveren lerarenopleidingen vakbekwame literatuurdocenten af? Onderzoek hiernaar dient door de overheid te worden gestimuleerd.
4. De Nederlandse en Belgische overheid dienen ervoor zorg te dragen dat vakgerichte nascholing plaatsvindt, in het bijzonder nascholing op het gebied van literatuurdidactiek. Voor een goede nascholing is het noodzakelijk dat een samenwerkingsverband wordt opgezet van lerarenopleidingen en lerarenorganisaties in Nederland en Vlaanderen.

   Het geven van literatuuronderwijs blijkt een moeilijke taak, waarbij in de gegeven situatie de steun van (literatuur)didactische nascholing onontbeerlijk is.

LITERATUUR

Anker, J. en Boland, J.: *Jeugdboeken in de klas*. Groningen 1978. DCN-cahier 7.

Batelaan, P.H.S.: "Tien jaar Nederlands op de SOL. Nederlands steeds meer dan moedertaalonderwijs". In: S. Klinkenberg e.a. (red.): *Moedertaal leren doceren*. Groningen 1982, p. 53-61.

Batelaan, P.H.S. en Hawinkels, J.C.A.: "De nieuwe opleiding tot leraar Nederlands". In: *Levende Talen* 310 (1975), p. 2-11.

Brinke, J.S. ten: "Veranderd maar herkenbaar. De opleiding van a.s. leraren Nederlands bij het Pedagogisch-Didactisch Instituut van de Rijksuniversiteit Utrecht". In: S. Klinkenberg e.a. (red.): *Moedertaal leren doceren*. Groningen 1982, p. 62-80.

Centrale voor Studie- en Beroepsoriëntering en Psycho-Medisch-Sociale Centra: *Studeren buiten de Universiteit*. Brussel, C.S.B.O., 1986 (9e herziene uitgave), 328 pp.

Daems, Fr.: "De opleiding van leraren Nederlands op de UIA". In: *VVL-Ideeën* 12 (1980-81) 4, p. 7-9.

Daems, Fr. e.a.: *Leren leven in taal. Een moedertaaldidactiek*. Malle 1982.

Definitieve versie van de eindtermen voor de deeltijdopleiding docent derde- en tweedegraads Nederlands. Rapport van de subcommissie eindtermen Nederlands. Z. pl. 1982.

Dijk, T.A. van: *Het literatuuronderwijs op school*. Amsterdam 1977.

Goethals, M.: "Een gevarieerd menu, helaas geen evenwichtige voeding. Over de opleiding tot leraar moedertaal (Nederlands) in Vlaams-België". In: S. Klinkenberg e.a. (red.): *Moedertaal leren doceren*. Groningen 1982, p. 246-260.

Griffioen, J.: "De lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen". In: *Spiegel* 1 (1983), p. 31-50.

Griffioen, J. en Damsma, H.: *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, 2e herziene druk. 1987.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek: *Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg, 4e herziene druk. 1986.

De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen. (Conferentiedocument van de) Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren, vrijdag 27 november 1987 te Antwerpen.

Linders-Nouwens, J., Verbeek, M., De Groot, L. e.a. (red.): *Lezen na de brugklas: plezier of plicht?* Den Bosch 1985, DCN-cahier 17.

Ministerie van Onderwijs. Bestuur van het Hoger Onderwijs en van het wetenschappelijk onderzoek: *Pedagogisch hoger onderwijs van het korte type volgens volledig leerplan Rijksonderwijs. Opleiding voor geaggregeerde voor het lager secundair onderwijs. Afdeling: Algemene Vakken. Studierichting: Nederlands. Leerplan: Nederlands (stamvak).* 1986, 33 pp.

Nationaal Verbond van het Katholiek Pedagogisch Hoger Onderwijs (N.V.K.P.H.O.): *Katholiek Middelbaar Normaalonderwijs. Afdeling Algemene Vakken. Vak: Stamvak Nederlands. Voorlopig (vernieuwd) leerplan.* 6 pp., ref.: M.N.O.-AV. Ned. – 20.01.87/V.L.

Nationaal Verbond van het Katholiek Pedagogisch Hoger Onderwijs: *Katholiek Middelbaar Normaalonderwijs. Leerplan Nederlands Bijzondere Didactiek.* Brussel, 1.9.1985, 30 pp.

Peer, W. van en Tielemans, J.: *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs.* Acco. Leuven/Amersfoort, 1984.

Schut, B.J.M.: *Literatuurdidactiek, een bijdrage tot theorievorming.* Bleiswijk 1984, diss.

Ven, P.H. van de: "De Opleiding Leraren Nederlands in Nijmegen". In *Spiegel* 2 (1984), p. 45-76.

Vos, J.: *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas.* Purmerend 1981.

Vos, J. en Wierdsma, T.: *Wegwijzer voor het moedertaalonderwijs in het tweede en derdegraadsgebied.* Culemborg 1983.

Wesdorp, H., Daems, Fr. e.a., *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen.* Nederlandse Taalunie (OORD), 1986.

BIJLAGE Ia:
VRAGENLIJST LITERATUURDIDACTIEK, NEDERLANDSE VERSIE

A. BIOGRAFISCHE GEGEVENS

Hieronder volgen enkele vragen naar biografische gegevens. Uiteraard blijven de gegevens anoniem. Wilt U de MEERKEUZE-VRAGEN beantwoorden door steeds het cijfer dat van toepassing is te OMCIRKELEN?
Aankruisen kan verwarring stichten.

1. Wat is uw leeftijd? _____ jaar

2. Geslacht?
   1 man
   2 vrouw

3. Hoeveel jaar bent U werkzaam als docent aan een lerarenopleiding? _____ jaar

4. Welk(e) vak(ken) geeft U?
   1 vakdidactiek
   2 letterkunde/literatuur
   3 taalkunde
   4 taalbeheersing/taalvaardigheid
   5 anders, nl. _____
   _____
   _____

5. Bent U werkzaam (geweest) als leraar/lerares Nederlands in het voortgezet onderwijs?
   1 ja
   2 nee

   Zo ja, hoeveel jaar? _____ jaar

   In welk(e) schooltype(n)?
   1 LBO
   2 MAVO
   3 HAVO
   4 VWO
   5 ander(e) schooltype(n)
   nl. _____
   _____

B. DE OPLEIDING TOT LERAAR NEDERLANDS

In dit gedeelte van de vragenlijst stellen wij u enkele vragen over de opleiding waaraan U verbonden bent. De vragen hebben betrekking op de studie Nederlands als geheel.
Misschien doceert U aan meer dan één lerarenopleiding. In dat geval verzoeken wij U de vragen te beantwoorden voor die opleiding waar U op dit moment het grootste aantal uren didactiek geeft.

6. Voor welk type opleiding vult U de vragenlijst in?
(omcirkel niet meer dan één cijfer)

1 Nieuwe Lerarenopleiding
2 MO-opleiding 2e graad
3 MO-opleiding 1e graad
4 Universitaire Lerarenopleiding "oude stijl"
5 Universitaire Lerarenopleiding "nieuwe stijl"

7. Acht U de aandacht die binnen deze opleiding besteed wordt aan beroepsvoorbereiding voldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?

(onder beroepsvoorbereiding wordt hier verstaan: vakdidactiek, algemene onderwijskunde, stages op scholen e.d.)

1 onvoldoende
2 voldoende
3 ruim voldoende

8. Acht U de tijd die binnen de opleiding besteed wordt aan de volgende onderwerpen voldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?

(1= onvoldoende, 2= voldoende, 3= ruim voldoende)

a. didactiek van spreken/luisteren	1	2	3
b. didactiek van lezen/tekstbegrip	1	2	3
c. didactiek van schrijven	1	2	3
d. didactiek van grammatica/taalbeschouwing	1	2	3
e. didactiek van literatuur	1	2	3

9. Kunt U hieronder een schatting geven van het aantal collegeuren (contact-uren) dat per studiejaar uitgetrokken wordt resp. voor LITERATUURDIDACTIEK en de overige VAKDIDACTIEK?

	literatuurdidactiek	overige vakdidactiek
studiejaar 1	_____ uur	_____ uur
studiejaar 2	_____ uur	_____ uur
studiejaar 3	_____ uur	_____ uur
studiejaar 4	_____ uur	_____ uur
_____	_____	_____
_____	_____	_____

In dit gedeelte gaan wij in op de wijze waarop U uw studenten voorbereidt op het geven van literatuuronderwijs. Het is mogelijk dat U verschillende cursussen geeft waarin U aandacht besteedt aan literatuurdidactiek. Wilt U in dat geval uitgaan van die cursus waarin U het grootste aantal uren literatuurdidactiek geeft?

10. Hoe werkt U bij literatuurdidactiek?

(1= nooit, 2= soms, 3= vaak, 4= altijd)

a. met een vooraf gestructureerd, gesloten leerplan	1	2	3	4
b. met een open leerplan, inspelend op wat mijn studenten inbrengen	1	2	3	4
c. met een halfopen leerplan, een combinatie van a. en b.	1	2	3	4

11. Welke secundaire literatuur moeten uw studenten (geheel of gedeeltelijk) bestuderen voor literatuurdidactiek?

1 Zeggenschap (Griffioen & Damsma)
2 Moedertaaldidactiek (Leidse Werkgroep)
3 Wegwijzer (Vos & Wierdsma)
4 Leren leven in taal (Daems e.a.)
5 Instrumentaal (Van Peer)
6 Taal en tekst (De Jonghe)
7 Literatuurdidactiek (Schut)
8 Feit en fictie (Vos)
9 Jeugdboeken in de klas (Kruiter & Bolhuis)
10 Lezen na de brugklas (Linders-Nouwens e.a.)
11 Losse artikelen, readers, syllabi e.d.
12 Andere literatuur nl. _____

_____

Hieronder sommen we een groot aantal onderwerpen op die bij "literatuurdidactiek" aan de orde zouden kunnen komen. De onderwerpen betreffen de doelstellingen, het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van literatuurlessen in het voortgezet onderwijs. Bij ieder onderwerp stellen wij U twee vragen:

– Hoeveel aandacht besteedt U aan dit onderwerp?

1 = geen aandacht, komt niet aan bod
2 = enige aandacht, komt terloops of kort aan bod
3 = vrij veel aandacht, komt redelijk uitgebreid aan bod
4 = zeer veel aandacht, komt zeer uitgebreid aan bod

– Hoeveel aandacht acht U wenselijk voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?

1 = geen aandacht, hoeft niet aan bod te komen
2 = enige aandacht, zou terloops of kort aan bod moeten komen
3 = vrij veel aandacht, zou redelijk uitgebreid aan bod moeten komen
4 = zeer veel aandacht, zou zeer uitgebreid aan bod moeten komen

De eerste vraag heeft met andere woorden steeds betrekking op de feitelijke aandacht die U besteedt, de tweede vraag op de "ideale", door U gewenste aandacht.

Wij verzoeken U de vragen te beantwoorden door telkens één van de schaalpunten te omcirkelen.

Aandacht: 1= geen, 2= enige, 3= vrij veel, 4= zeer veel

	feitelijke aandacht?	gewenste aandacht?
12. (Het bepalen van) doelstellingen van literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
13. Het peilen van de beginsituatie en het leesgedrag van leerlingen	1 2 3 4	1 2 3 4
14. Het longitudinaal opbouwen van de leerstof/het leerplan voor literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
15. Informatiebronnen over literatuur en literatuuronderwijs (bijv. dienstverlenende instellingen, tijdschriften e.d.)	1 2 3 4	1 2 3 4
16. Het kiezen en behandelen van verschillende soorten (literaire) teksten bij literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
17. Het thematisch behandelen van (literaire) teksten bij literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
18. Het geven van literatuuronderwijs in projectvorm	1 2 3 4	1 2 3 4
19. Het behandelen of toepassen van (literatuur-)wetenschappelijke theorieën en methoden in literatuurlessen	1 2 3 4	1 2 3 4

Aandacht: 1= geen, 2= enige, 3= vrij veel, 4= zeer veel

	feitelijke aandacht?	gewenste aandacht?
20. Het geven van literatuurgeschiedenis	1 2 3 4	1 2 3 4
21. Het toepassen van verschillende werk- en verwerkingsvormen in literatuurlessen	1 2 3 4	1 2 3 4
22. Boekpromotie: de wijze waarop (literaire) boeken onder de aandacht van leerlingen gebracht (kunnen) worden	1 2 3 4	1 2 3 4
23. Het kiezen en beoordelen van leermiddelen (schoolboeken e.d.) voor literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
24. Het hanteren van verschillende leermiddelen bij literatuuronderwijs	1 2 3 4	1 2 3 4
25. Het differentiëren binnen literatuuronderwijs (bijv. differentiatie naar belangstelling of tempo van leerlingen)	1 2 3 4	1 2 3 4
26. Het hanteren van verschillende beoordelingsmethoden bij literatuuronderwijs (binnen examens en daarbuiten)	1 2 3 4	1 2 3 4
27. Het samen met leerlingen evalueren van literatuurlessen (bijv. d.m.v. een klassegesprek)	1 2 3 4	1 2 3 4

Om een iets preciezer beeld te krijgen van de inhoud van uw programma literatuurdidactiek, gaan wij hieronder nader in op enkele van de hiervoor genoemde literatuurdidactische onderwerpen.
Wij willen graag weten welke deelonderwerpen U in uw cursus expliciet behandelt (d.w.z. bespreekt met uw studenten) én op welke deelonderwerpen U in uw onderwijs (eventueel) de nadruk legt.

28. Welke doelstelling(en) van literatuuronderwijs behandelt U?
(Omcirkel max. 4 cijfers)

1 géén
2 cultuuroverdracht
3 literair-esthetische vorming
4 bevordering v.h. leesplezier
5 invididuele ontplooiing
6 maatschappelijke bewustwording
7 bevordering taalvaardigheid
8 andere doelstelling(en),
6 nl. _____
_____

Legt U op één van deze doelstellingen de nadruk, en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

29. Welke soorten (literaire) teksten behandelt U?
(Omcirkel één of meer cijfers)

1 géén
2 jeugdliteratuur
3 strips
4 ontspanningslectuur
5 de canon
6 oude literatuur (vóór 1880)
7 moderne literatuur (na 1880)
8 achtergrondliteratuur (recensies, interviews,...)
9 vertaalte literatuur
10 andere tekstsoort(en),
nl. _____

Legt U op één van deze soorten (literaire) teksten de nadruk, en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

30. Welke (literatuur)wetenschappelijke theorieën of methoden behandelt U?

1 géén
2 structuuranalyse/close reading
3 receptie-esthetica
4 literatuursociologie
5 literatuurpsychologie
6 narratologie
7 historisch-biografische methode
8 andere theorieën/methode(n)
nl. _____
_____

Legt U op één van deze theorieën of methoden de nadruk, en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

31. Welke werkvormen voor literatuur onderwijs behandelt U?

1 geen
2 doceren
3 onderwijsleergesprek
4 kringgesprek/klassegesprek
5 groepswerk/pair work
6 peer teaching (leerlingen geven elkaar les)
7 individueel lezen/studeren
8 andere werkvorm(en),
nl. _____

Legt U op één van deze werkvormen de nadruk, en zo ja op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

32. Welke verwerkingsvormen of tekstbenaderingen behandelt U?

1 géén
2 tekstbestudering (enige vorm van tekstanalyse)
3 tekstervaring (enige vorm van tekstbeleving)
4 voorlezen/vertellen
5 stillezen
6 spel/drama/toneel/video
7 creatief schrijven
8 andere verwerkingsvorm(en)
nl. _____

Legt U op één van deze verwerkingsvormen de nadruk, en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja op nr. _____

33. Welke leermiddelen voor literatuuronderwijs behandelt U?

1 geen
2 schoolboeken, -methoden
3 tekstuitgaven
4 audio-visuele middelen
5 ander(e) leermiddel(en),
nl. _____

Legt U op één van deze leermiddelen de nadruk en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

34. Welke beoordelingsmethoden voor literatuuronderwijs behandelt U?

1 géén
2 (de tekst met) open vragen
3 (de tekst met) gesloten vragen
4 het boek- of leesverslag
5 het leesdossier
6 de scriptie/het werkstuk
7 de spreekbeurt
8 het individuele gesprek n.a.v. de leeslijst
9 creatieve schrijfopdracht
10 andere beoordelings methode(n)
nl._____
_____

Legt U op één van deze beoordelingsmethoden de nadruk, en zo ja, op welke?

1 niet van toepassing
2 ja, op nr. _____

SAMENWERKING/PROBLEMEN

35. Werkt U bij literatuurdidactiek samen met docenten van andere vakken?

1 nee, nooit (naar vraag 36)
2 ja, af en toe
3 ja, frequent

Zo ja, met welk(e) docent(en)?

1 onderwijskunde
2 geschiedenis
3 letterkunde Nederlands
4 letterkunde vreemde talen
5 ander(e) vak(ken),
nl. _____

36. Heeft U behoefte aan die samenwerking?

1 nee, helemaal niet
2 ja, enigszins
3 ja, in sterke mate

37. Werkt U bij literatuurdidactiek samen met andere instanties (universiteiten, bibliotheken, vakverenigingen e.d.)?

1 nee nooit
2 ja, af en toe
3 ja, frequent

38. Heeft U behoefte aan die samenwerking

1 nee, helemaal niet
2 ja, enigszins
3 ja, in sterke mate

39. Wat is voor U het belangrijkste probleem waarop U (steeds weer) stuit bij het geven van literatuurdidactiek aan de lerarenopleiding?

40. Wat is naar uw oordeel het belangrijkste probleem waarop (beginnende) leraren stuiten bij het geven van literatuur in het voortgezet onderwijs?

D. NASCHOLING/BIJSCHOLING

Dit laatste deel van de vragenlijst bevat enkele vragen m.b.t. de nascholing of bijscholing van leraren Nederlands uit het voortgezet onderwijs. De vragen hebben uitsluitend betrekking op LITERATUUR-DIDACTISCHE nascholings- of bijscholingscursussen.
Alle overige nascholing/bijscholing voor leraren Nederlands (waaronder letterkundige of literatuurwetenschappelijke nascholing) blijft buiten beschouwing.

41. Zijn er naar uw oordeel voldoende voorzieningen/faciliteiten voor nascholing/bijscholing van leraren op het gebied van literatuur-didactiek?

1 nee, onvoldoende
2 ja, voldoende
3 ja, ruim voldoende

42. Hoe oordeelt U over de huidige literatuurdidactische nascholing/bijscholing voor leraren, wat betreft:

(1= slecht, 2= matig, 3= goed, 4= uitstekend)

a. de kwaliteit van de cursussen	1	2	3	4
b. de diversiteit aan onderwerpen	1	2	3	4
c. de omvang/duur van de cursussen	1	2	3	4
d. de motivatie van de deelnemers	1	2	3	4
e. de financiële middelen	1	2	3	4

43. Geeft U zelf in dit studiejaar (1987/1988) nascholing- of bijscholing op het gebied van literatuurdidactiek aan leraren uit het voortgezet onderwijs?

1 nee
2 ja

Zo ja, wat voor cursus(sen), over welk(e) onderwerp(en)?

ruimte voor aanvullingen, opmerkingen:

BIJLAGE Ib:
VRAGENLIJST LITERATUURDIDACTIEK,
VLAAMSE VERSIE*

* De Vlaamse vragenlijst wijkt van de Nederlandse slechts af met betrekking tot de vragen 1 tot en met 7. Alleen deze worden hier vermeld. Voor de vragen 8 tot en met 43 verwijzen we naar Bijlage Ia.

A. BIOGRAFISCHE GEGEVENS

Hieronder volgen enkele vragen naar biografische gegevens. Uiteraard blijven de gegevens anoniem. Wilt U de MEERKEUZE-VRAGEN beantwoorden door steeds het cijfer dat van toepassing is te OMCIRKELEN?
Aankruisen kan verwarring stichten.

1. Wat is uw leeftijd? _____ jaar

2. Geslacht?
   1 man
   2 vrouw

3. Hoeveel jaar bent U werkzaam als docent aan een lerarenopleiding? _____ jaar

4. Welk(e) vak(ken) geeft U?
   1 vakdidactiek
   2 letterkunde/literatuur
   3 taalkunde
   4 taalbeheersing/taalvaardigheid
   5 anders, nl. _____

5. Bent U werkzaam (geweest) als leraar/lerares Nederlands in het secundair onderwijs?
   1 ja
   2 nee

   Zo ja, hoeveel jaar? _____ jaar

   In welk(e) schooltype(n)?
   1 Type I: ASO
   2 TSO
   3 KSO
   4 BSO
   5 Type II: Humaniora
   6 Technische
   7 Beroeps
   8 ander(e) schooltype(n) nl. _____

   In welk(e) net(ten)?
   1 Rijks
   2 Vrij Confessioneel
   3 Vrij Niet Confessioneel
   4 Gemeentelijk/Stedelijk
   5 Provinciaal

B. DE OPLEIDING TOT LERAAR NEDERLANDS

In dit gedeelte van de vragenlijst stellen wij U enkele vragen over de opleiding waaraan U verbonden bent. De vragen hebben betrekking op de studie Nederlands als geheel.
Misschien doceert U aan meer dan één lerarenopleiding. In dat geval verzoeken wij U de vragen te beantwoorden voor die opleiding waar U op dit moment het grootste aantal uren didactiek geeft.

6. Voor welk type opleiding vult U de vragenlijst in?
(omcirkel niet meer dan één cijfer)

1 Middelbare Normaalschool
2 Aggregatie-opleiding

Tot welk net behoort uw opleidingscentrum?

1 Rijks
2 Vrij Confessioneel
3 Vrij Niet Confessioneel
4 Gemeentelijk/Stedelijk
5 Provinciaal

7. Acht U de aandacht die binnen deze opleiding besteed wordt aan beroepsvoorbereiding voldoende voor een adequate opleiding van leraren Nederlands?

(onder beroepsvoorbereiding wordt hier verstaan: vakdidactiek, algemene pedagogische vakken, stages op scholen e.d.)

1 onvoldoende
2 voldoende
3 ruim voldoende

BIJLAGE II:
ANTWOORDEN OP DE ENQUETEVRAGEN, OVERZICHT VAN DE FREQUENTIES

enquêtevragen in Nederland (n=39) en Vlaanderen (n=29)

Vragenlijstitems	*Nederland*	*Vlaanderen*
1. Gemiddelde leeftijd (in jaren)	43	45
– minimum leeftijd	32	30
– maximum leeftijd	57	58
2. Geslacht: – aantal mannen	26	18
– aantal vrouwen	13	11
3. Gemiddeld aantal jaren ervaring als lerarenopleider	10	14
– minimum aantal jaren	2	1
– maximum aantal jaren	20	30
4. Gegeven vakken (in aantal resp.)		
– vakdidactiek	29	25
– letterkunde	21	22
– taalkunde	4	19
– taalbeheersing	18	24
– ander vak	11	5
5. Ervaring in het v.o./s.o. (aantal resp.)	33	28
– gemiddeld aantal jaren	8.5	9
– minimum aantal jaren	1	1
– maximum aantal jaren	25	18
– ervaring in LBO (aantal resp.)	4	–
– MAVO	10	–
– HAVO	28	–
– VWO	27	–
– ander schooltype	8	–
– ervaring in ASO	–	7
– TSO	–	2
– KSO	–	–
– BSO	–	1
– Humaniora	–	24
– Technisch	–	5
– Beroeps	–	1
– ander schooltype	–	3
– ervaring in Rijksonderwijs	–	12
– Vrij Confess.	–	19
– Niet Confess.	–	–
– Gemeentelijk	–	1
– Provinciaal	–	1
6. Type lerarenopleiding (aantal resp.)		
– NLO	19	–
– MO - tweede graads	7	–
– MO - eerste graads	1	–
– ULO "oude stijl"	9	–
– ULO "nieuwe stijl	6	–
– MNS	–	22
– Aggregatie-opleiding	–	7
7. Tevredenheid over beroepsvoorbereiding		
– onvoldoende	16	8
– voldoende	18	14
– ruim voldoende	4	7
8. Tevredenheid over vakdidactiek		
a. spreken/luisteren:		
– onvoldoende	14	15
– voldoende	18	10
– ruim voldoende	6	3
b. lezen/tekstbegrip		
– onvoldoende	9	9
– voldoende	24	14
– ruimvoldoende	6	5
c. schrijven: – onvoldoende	13	9
– voldoende	23	14
– ruim voldoende	3	5
d. grammatica/taalbeschouwing:		
– onvoldoende	14	5
– voldoende	20	18
– ruim voldoende	4	5
e. literatuur: – onvoldoende	15	9
– voldoende	19	13
– ruim voldoende	4	5
9. Gemiddeld aantal college-uren literatuurdidactiek		
– studiejaar 1	8	10
– studiejaar 2	16	9
– studiejaar 3	15	11
– studiejaar 4	13	0.5
Gemiddeld aantal college-uren overige vakdidactiek		
– studiejaar 1	18	34
– studiejaar 2	28	35
– studiejaar 3	33	31
– studiejaar 4	60	5

10. Type leerplan bij literatuurdidactiek			
a. gesloten leerplan	– nooit	18	14
	– soms	8	2
	– vaak	2	4
	– altijd	4	2
b. open leerplan	– nooit	20	14
	– soms	9	4
	– vaak	1	2
	– altijd	1	1
c. combinatie van a en b			
	– nooit	3	2
	– soms	5	2
	– vaak	10	6
	– altijd	16	12
11. Gebruikte secundaire literatuur			
1. Zeggenschap		5	9
2. Moedertaaldidactiek		36	12
3. Wegwijzer		10	–
4. Leren leven in taal		2	12
5. Instrumentaal		–	7
6. Taal en tekst		1	8
7. Literatuurdidactiek		2	–
8. Feit en fictie		14	6
9. Jeugdboek in de klas		26	10
10. Lezen na de brugklas		7	–
11. Losse artikelen, readers e.d.		35	22
12. Andere literatuur		9	5
12. Doelstelingen:			
feitelijke aandacht:	geen	–	–
	enige	9	11
	vrij veel	23	14
	zeer veel	6	3
gewenste aandacht	geen	–	–
	enige	2	3
	vrij veel	26	20
	zeer veel	10	5
13. Beginsituatie en leesgedrag:			
feitelijke aandacht:	geen	2	4
	enige	12	15
	vrij veel	18	8
	zeer veel	6	1
gewenste aandacht:	geen	–	1
	enige	5	5
	vrij veel	[illegible]	[illegible]

14. Longitudinaal opbouwen:			
feitelijke aandacht:	geen	2	10
	enige	23	16
	vrij veel	11	1
	zeer veel	2	1
gewenste aandacht:	geen	–	1
	enige	4	10
	vrij veel	22	13
	zeer veel	12	3
15. Informatiebronnen:			
feitelijke aandacht:	geen	2	4
	enige	22	17
	vrij veel	9	6
	zeer veel	4	1
gewenste aandacht:	geen	–	–
	enige	10	10
	vrij veel	21	14
	zeer veel	6	3
16. Soorten teksten:			
feitelijke aandacht:	geen	2	–
	enige	16	9
	vrij veel	11	13
	zeer veel	9	6
gewenste aandacht:	geen	–	–
	enige	6	2
	vrij veel	16	17
	zeer veel	16	9
17. Beginsituatie en leesgedrag:			
feitelijke aandacht:	geen	2	3
	enige	18	15
	vrij veel	15	9
	zeer veel	3	1
gewenste aandacht:	geen	–	–
	enige	15	9
	vrij veel	18	16
	zeer veel	5	2
18. Projectonderwijs:			
feitelijke aandacht:	geen	6	18
	enige	26	8
	vrij veel	6	2
	zeer veel	–	–
gewenste aandacht:	geen	1	3
	enige	17	9
	[illegible]	[illegible]	[illegible]

19. Theorieën/methoden:			
feitelijke aandacht:	geen	13	11
	enige	16	13
	vrij veel	9	4
	zeer veel	–	–
gewenste aandacht:	geen	9	4
	enige	18	17
	vrij veel	10	7
	zeer veel	1	–
20. Literatuurgeschiedenis:			
feitelijke aandacht:	geen	8	9
	enige	22	13
	vrij veel	7	6
	zeer veel	1	–
gewenste aandacht:	geen	6	6
	enige	19	13
	vrij veel	12	9
	zeer veel	1	–
21. Werkvormen:			
feitelijke aandacht:	geen	1	3
	enige	12	9
	vrij veel	17	10
	zeer veel	8	6
gewenste aandacht:	geen	–	–
	enige	1	6
	vrij veel	15	13
	zeer veel	21	9
22. Boekpromotie:			
feitelijke aandacht:	geen	2	2
	enige	17	14
	vrij veel	13	9
	zeer veel	7	3
gewenste aandacht:	geen	–	1
	enige	3	5
	vrij veel	20	11
	zeer veel	15	11

23. Kiezen/beoordelen van leermiddelen:			
feitelijke aandacht:	geen	7	7
	enige	19	16
	vrij veel	11	5
	zeer veel	2	–
gewenste aandacht:	geen	1	1
	enige	10	8
	vrij veel	20	15
	zeer veel	7	4
24. Hanteren van leermiddelen:			
feitelijke aandacht:	geen	5	9
	enige	24	17
	vrij veel	10	5
	zeer veel	–	–
gewenste aandacht:	geen	–	1
	enige	9	12
	vrij veel	24	14
	zeer veel	5	1
25. Differentiatie:			
feitelijke aandacht:	geen	7	11
	enige	17	15
	vrij veel	12	2
	zeer veel	2	–
gewenste aandacht:	geen	3	2
	enige	7	13
	vrij veel	18	12
	zeer veel	10	1
26. Beoordelingsmethoden:			
feitelijke aandacht:	geen	10	7
	enige	17	17
	vrij veel	9	3
	zeer veel	2	1
gewenste aandacht:	geen	3	–
	enige	11	15
	vrij veel	20	10
	zeer veel	4	3

		Nederland	Vlaanderen
27. Evalueren:			
feitelijke aandacht:	geen	9	3
	enige	14	14
	vrij veel	13	6
	zeer veel	2	5
gewenste aandacht:	geen	1	2
	enige	12	8
	vrij veel	18	10
	zeer veel	7	8
28. Behandelde doelstellingen			
	– geen	–	1
	– cultuuroverdracht	28	16
	– lit, esth. vorming	23	20
	– leesplezier	35	27
	– indiv. ontplooiing	31	19
	– maatsch. bewustw.	27	13
	– taalvaardigheid	12	13
	– anders	6	4
Nadruk op doelstelling		26	22
	– cultuuroverdracht	2	1
	– lit, esth. vorming	1	3
	– leesplezier	15	15
	– indiv. ontplooiing	5	2
	– maatsch. bewustw.	2	1
	– taalvaardigheid	–	–
	– anders	1	–
29. Behandelde tekstsoorten			
	– geen	1	–
	– jeugdliteratuur	32	25
	– strips	23	9
	– ontspanningsliteratuur	21	6
	– canon	13	9
	– oude literatuur	18	16
	– moderne literatuur	25	25
	– achtergrond literatuur	21	13
	– vertaalde literatuur	14	6
	– anders	14	5
Nadruk op tekstsoort		16	13
	– jeugdliteratuur	9	10
	– strips	–	–
	– ontspanningsliteratuur	–	–
	– canon	–	–
	– oude literatuur	–	–
	– moderne literatuur	5	2
	– achtergrond literatuur	–	–
	– vertaalde literatuur	2	–
	– anders	1	1

	Nederland	Vlaanderen
30. Behandelde theorieën/methoden:		
– geen	11	2
– structuuranalyse	18	20
– receptie-esth.	20	12
– lit. sociologie	19	9
– lit. psychologie	15	10
– narratologie	7	7
– hist. biogr.	15	10
– anders	4	2
Nadruk op theorie/methode	11	9
– structuuranalyse	2	2
– receptie-esth.	3	1
– lit. sociologie	1	–
– lit. psychologie	1	3
– narratologie	–	1
– hist. biogr.	–	–
– anders	3	2
31. Behandelde werkvormen		
– geen	1	–
– doceren	20	9
– onderwijsleergesprek	29	25
– kringgesprek	22	26
– groepswerk	30	21
– peerteaching	7	6
– indiv. lezen	26	19
– anders	13	1
Nadruk op werkvormen	17	10
– doceren	1	–
– onderwijsleergesprek	4	6
– kringgesprek	5	4
– groepswerk	–	–
– peerteaching	1	–
– indiv. lezen	1	–
– anders	5	–
32. Behandelde verwerkingsvormen		
– geen	–	1
– tekstbestudering	25	25
– tekstervaring	36	24
– voorlezen	29	23
– stillezen	16	18
– spel	24	18
– creatief schrijven	30	22
– anders	4	–

(vervolg vraag 32)

Nadruk op verwerkingsvormen	13	11
– tekstbestudering	–	5
– tekstervaring	10	5
– voorlezen	1	–
– stillezen	–	–
– spel	2	1
– creatief schrijven	–	–
– anders	–	–
33. Behandelde leermiddelen		
– geen	4	5
– schoolboeken	30	20
– tekstuitgaven	14	18
– audio-visuele mid.	23	8
– anders	10	3
Nadruk op leermiddelen	12	7
– schoolboeken	6	5
– tekstuitgaven	2	1
– audio-visuele mid.	–	–
– anders	4	–
34. Behandelde beoordelingsmethoden		
– geen	3	1
– open vragen	20	22
– gesloten vragen	14	13
– boekverslag	29	19
– leesdossier	25	6
– scriptie	18	8
– spreekbeurt	12	7
– gesprek	22	10
– schrijfopdracht	20	16
– anders	2	1
Nadruk op beoordelingsmethoden	12	7
– open vragen	–	4
– gesloten vragen	1	–
– boekverslag	2	1
– leesdossier	6	–
– scriptie	–	–
– spreekbeurt	–	–
– gesprek	2	1
– schrijfopdracht	1	1
– anders	1	1

35. Samenwerking met andere docenten		
– nooit	23	15
– af en toe	14	13
– frequent	2	–
Samenwerking met docent(en):		
– onderwijskunde	2	5
– geschiedenis	6	4
– letterkunde Ned.	12	8
– letterkunde VT	4	5
– anders	7	–
36. Behoefte aan samenwerking		
– helemaal niet	11	9
– enigszins	15	12
– in sterke mate	11	5
37. Samenwerking met instanties		
– nooit	18	13
– af en toe	20	14
– frequent	–	–
38. Behoefte aan samenwerking		
– helemaal niet	10	6
– enigszins	23	18
– in sterke mate	5	2
39. Problemen bij literatuurdidactiek (aantal resp.)	35	25
– kennis, vaardigh., motivatie stud.	15	21
– tijdgebrek, personeelstekort	8	7
– relatie vakwetenschap – didactiek	8	7
– praktijk in v.o./s.o.	6	–
– plaats in leerplan	2	–
– ontbreken theorie	2	–
– gebrek aan materiaal	2	–
– overige problemen	8	2
40. Problemen bij literatuuronderwijs v.o./s.o. (aantal resp.)	34	28
– kennis en vaardigheden van docenten	14	11
– aansluiten bij beginsituatie	9	12
– schoolse aanpak	7	6
– motivatie, attitude van lln.	6	8
– gebrek aan materiaal	4	3
– tijdgebrek	3	2
– evaluatie	2	–
– overige problemen	8	4
41. Voorzieningen voor nascholing		
– onvoldoende	20	15
– voldoende	9	11
– ruim voldoende	–	1

Vragenlijstitems		*Nederland*	*Vlaanderen*
42. Tevredenheid over nascholing			
a. kwaliteit	– slecht	2	1
	– matig	6	4
	– goed	4	13
	– uitstekend	–	–
b. diversiteit	– slecht	3	–
	– matig	6	8
	– goed	4	10
	– uitstekend	–	–
c. omvang	– slecht	2	–
	– matig	6	5
	– goed	4	13
	– uitstekend	–	–
d. motivatie	– slecht	3	–
	– matig	3	7
	– goed	5	4
	– uitstekend	2	6
a. financiën	– slecht	2	9
	– matig	2	5
	– goed	7	3
	– uitstekend	1	–
43. Zelf verzorgen van nascholing		6	5

In de reeks *Voorzetten* verschijnen probleemstellende notities over onderwerpen die de Nederlandse Taalunie ter harte gaan.

De notities in deze reeks zijn doorgaans geschreven in opdracht van de Nederlandse Taalunie. Dat betekent dan dat de keuze van de onderwerpen afkomstig is van die organisatie, en soms zelfs de vraagstelling. De notities verschijnen onder de naam van de auteur. De door de auteur(s) ingenomen standpunten geven immers niet noodzakelijkerwijze de opvatting weer van de Nederlandse Taalunie.

De Nederlandse Taalunie is een intergouvernementele organisatie, die in het leven is geroepen bij verdrag tussen Nederland en België. Zij heeft tot doel de integratie van Nederland en de Nederlandstalige gemeenschap in België op het gebied van de Nederlandse taal en letteren in de ruimste zin.
Het verdrag werd gesloten op 9 september 1980 te Brussel. Het werd vervolgens geratificeerd door het Nederlandse parlement en – krachtens de Belgische grondwetswijziging van augustus 1980 – door de Vlaamse Raad. De uitvoering van het verdrag is opgedragen aan de Nederlandse regering en aan de Vlaamse Executieve.

Tanja Janssen en Marianne Overmaat zijn beiden werkzaam bij de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek (SCO) van de Universiteit van Amsterdam. Dr. Nicole Rowan is eerstaanwezend wetenschappelijk medewerkster aan de Rijksuniversiteit Gent, vakdidactiek Nederlands en Engels. Bart Vandecasteele is wetenschappelijk medewerker aan het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Gent.

Stichting Bibliographia Neerlandica
's-Gravenhage

ISBN 90-71313-13-1
NUGI 951