

Theo Witte

Het oog van de meester

**De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen
in de tweede fase van het voortgezet onderwijs**

Samenvatting van het proefschrift dat is verdedigd op 29 mei 2008
te Groningen.

© Theo Witte (2008) /
Universitair Onderwijs Centrum Groningen / Rijksuniversiteit Groningen

Inhoud

Introductie	4
<hr/>	
Deel I	
Algemene en theoretische inleiding	6
<hr/>	
Hoofdstuk 1	Inleiding
Hoofdstuk 2	Literaire ontwikkeling in theoretisch perspectief
Deel II	
Instrument voor het in kaart brengen van literaire ontwikkeling	10
<hr/>	
Hoofdstuk 3	Algemene achtergronden en onderzoeksopzet
Hoofdstuk 4/5	Docentoordelen over literaire teksten en leesdossieropdrachten
Hoofdstuk 6	Instrument en kennisbasis voor literaire ontwikkeling
Deel III	
Literaire ontwikkeling in de tweede fase	16
<hr/>	
Hoofdstuk 7	Algemene onderzoeksopzet
Hoofdstuk 8	Ontwikkeling van literaire competentie en motivatie
Hoofdstuk 9	Literaire ontwikkeling in didactisch perspectief
Deel IV	
Het oog van de meester	24
<hr/>	
Hoofdstuk 10	Conclusies, discussie en aanbevelingen
Bijlage	
Zes niveaus van literaire competentie	30
<hr/>	
Curriculum Vitae	38
<hr/>	

Introductie

Standards and quality are essential to education. Learning means changing, and changing implies some continuum of standards along which those changes can be marked. Learning also entails errors, and errors are most useful to learners when they are interpreted in terms of developing competence.

Howard Gardner (2008)

Met het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs begeef ik me op een vrijwel braakliggend terrein. In het kader van een voorstudie naar de kennis van docenten over de literaire ontwikkeling van hun leerlingen ontdekte ik dat docenten wel verschillen tussen leerlingen onderscheiden, maar dat niemand het longitudinale ontwikkelingsproces duidelijk voor ogen had en verschillende fasen daarin kon onderscheiden. Tijdens deze ontdekkingsstocht ontdekte ik ook dat het literatuuronderwijs behoort tot de zogenaamde *ill-structured domains*. Naar aanleiding van deze bevindingen besloot ik dit onontgonnen gebied samen met zes docenten te verkennen en een instrument te ontwikkelen waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in kaart kan worden gebracht. Een voor de hand liggende volgende stap in het onderzoek was om met dit instrument het veld van het literatuuronderwijs in te trekken en de literaire ontwikkeling van leerlingen te onderzoeken. Ik wilde niet alleen weten welke ontwikkeling leerlingen in de tweede fase doormaken, maar ook welke factoren een positieve of

negatieve invloed op dit proces hebben, zodat er lessen uit het onderzoek kunnen worden getrokken voor stimulerend literatuuronderwijs en een goed gestructureerd curriculum. Met dit onderzoek naar het literatuuronderwijs wil ik ook de kloof overbruggen tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Ik probeer dus twee heren te dienen. Het wetenschappelijke doel is een bijdrage te leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten in de context van de tweede fase. Het praktische doel is het ontwikkelen van een didactisch instrument waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen optimaal kunnen stimuleren.

De studie bestaat uit vier delen. Het eerste deel geeft een algemene en een theoretische inleiding op het onderzoek. Het tweede deel staat in het teken van de ontwikkeling van het instrument waarmee in het derde deel onderzoek is gedaan naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. Het vierde deel sluit het onderzoek af met conclusies, discussie en aanbevelingen.

Deel I

Algemene en een theoretische inleiding

*Beelden werden niet gemaakt, ze moesten 'worden
bevrijd uit het marmer' alsof ze er al waren,
altijd al.*

Rutger Kopland (David)

Hoofdstuk 1

Inleiding

In hoofdstuk 1 schets ik de belangrijkste ontwikkelingen in de afgelopen veertig jaar in het onderwijs in het algemeen en het literatuuronderwijs in het bijzonder. Vervolgens worden enkele structurele problemen van het literatuuronderwijs besproken. Sinds de invoering van de tweede fase in 1998/1999 werd een nieuw examenprogramma voor literatuur van kracht, dat onder meer de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen als doel heeft. Dat is een mooi streven, maar niet eenvoudig te verwezenlijken, want er is weinig bekend over het literaire ontwikkelingsproces van adolescenten in de context van het literatuuronderwijs. Bovendien heeft het literatuuronderwijs geen gestructureerd curriculum. Tegelijkertijd wordt in het onderwijs de noodzaak tot interne differentiatie sterker en wordt er van docenten meer didactisch maatwerk verwacht. Dat is geen sinecure. Voor veel docenten is het niet duidelijk hoe zij recht kunnen doen aan de vaak grote verschillen die zij in hun klassen aantreffen. Voor literatuuronderwijs ontbreekt het aan een literatuurdidactisch referentiekader dat helpt om verschillen tussen leerlingen te herkennen en ook om verschillende fasen in het ontwikkelingsproces van leerlingen te onderscheiden. Evenmin bestaat er kennis over welke teksten en leer-

activiteiten in verschillende fasen het literaire ontwikkelingsproces stimuleren en welke didactische ingrepen de ontwikkeling van literaire competentie positief kunnen beïnvloeden.

Behalve met deze didactische vragen kampt het literatuuronderwijs met een maatschappelijk probleem. In de media is het literatuuronderwijs onderwerp van discussie en wordt er getwijfeld over haar socialiserende taak om leerlingen voldoende literaire bagage mee te geven. Deze discussie ontbeert meestal een empirische basis, omdat er weinig bekend is over welke doelen het literatuuronderwijs bij havo- en vwo-leerlingen realiseert. Deze praktische en theoretische problemen vormen de achtergrond van dit onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. Het eerste hoofdstuk wordt besloten met de onderzoeksvragen en doelstellingen van het onderzoek.

Hoofdstuk 2

Literaire ontwikkeling in theoretisch perspectief

In dit hoofdstuk wordt een algemeen ontwikkelingstheoretisch kader geschetst. Ontwikkelingspsychologen lijken het erover eens dat de kern van de theorievorming van hun discipline wordt gedomineerd door twee vragen: (1) Welke psychologische stadia doorlopen indivi-

duen in hun ontwikkeling? (2) Welke mechanismen zijn verantwoordelijk voor de overgang van het ene naar het volgende stadium? Deze kernvragen zijn nauw verbonden met de ontwikkelingstheorie van Piaget, die als de grondlegger van de moderne ontwikkelingspsychologie wordt beschouwd. Ontwikkeling wordt door hem en zijn navolgers gedefinieerd als een opeenvolging van kwalitatief verschillende stadia. Elk stadium kenmerkt zich door een specifieke manier van ordenen, integreren en transformeren van kennis over de werkelijkheid.

Het algemeen ontwikkelingspsychologische kader van dit onderzoek is gebaseerd op de twee grondleggers van de moderne ontwikkelingspsychologie, Piaget en Vygotsky die beiden ook van grote betekenis zijn geweest voor de leerpsychologie. Zij nemen tegengestelde posities in waar het gaat om de drijfkrachten van ontwikkeling. Beiden onderkennen de invloed van zowel biologische als omgevingsfactoren op de ontwikkeling, maar ze verschillen in het belang en de rol die ze aan deze factoren toekennen. Beide benaderingen zijn in de afgelopen decennia naar elkaar toe gegroeid. Navolgers van Piaget, zoals Kohlberg, onderkennen de invloed van de omgeving en situatie, en kennen minder belang toe aan de leeftijd. Bij de navolgers van Vygotsky, zoals Van Parreren, zien we een toenadering tot een Piagetiaanse visie omdat ze

een structuur (ontwikkelings-sequentie) in de ontwikkeling onderkennen.

De theorie over literaire ontwikkeling is nauw verbonden met de ontwikkelingspsychologie. Applebee, Thomson en Appleyard onderzochten de literaire ontwikkeling van diverse groepen proefpersonen. De Nederlandse docenten Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Boddien onderzochten de vorming van de leesattitude van hun leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkelingsstadia van Loevinger. In een aan literatuur verwante discipline, namelijk kunstbeschuwing, is door Housen, Parsons en Gardner onderzoek gedaan naar fasering in de esthetische ontwikkeling. Al deze ontwikkelingsmodellen zijn vaak gerelateerd aan de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en de daaraan ontleende morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg en convergeren naar vijf à zes ontwikkelingsfasen. Deze modellen bieden in principe een theoretische basis voor de fasering van de literaire ontwikkeling.

Uit de ontwikkelingstheorieën worden vijf aannames gedestilleerd voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. In de eerste plaats moeten verschillende niveaus of fasen zijn gedefinieerd zodat de docent en de leerling zich kunnen oriënteren op het ontwikkelingsproces, de oriënteringsbasis. Ten tweede moet het 'fundament' waarop wordt voortgebouwd stevig ge-

noeg zijn voordat de leerling de stap naar een hoger niveau succesvol kan zetten. Ten derde moet de literaire ontwikkeling gestimuleerd worden door actieve exploratie en door sociale interactie met leeftijdgenoten, docenten en andere lezers. Om ontwikkeling te stimuleren moet, ten vierde, de leerling geconfronteerd worden met activiteiten die leiden tot cognitieve conflicten in zijn zone van nabije ontwikkeling. Ten vijfde is het van belang dat de leerling regelmatig voldoening ervaart tijdens het lezen van boeken en het uitvoeren van opdrachten, zodat er een goede balans ontstaat tussen de inspanning en het resultaat. Deze vijf ontwikkelingstheoretische aannames vormen samen een werktheorie, waarmee het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in deel III wordt geëvalueerd en geïnterpreteerd. Als zodanig hebben deze aannames voor dit onderzoek een heuristische betekenis.

Deel II

Instrument voor het in kaart brengen van literaire ontwikkeling

*Afhankelijk van de legenda
kan kortom alles een kaart zijn:
handpalmen, oogirissen, moedervlekken
en de vertakkingen in de plooien
van een opengewoeld bed.*

K. Michel (Dwars)

In deel II wordt het instrument ontwikkeld waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in kaart kan worden gebracht. Het is opgebouwd uit vier hoofdstukken die allemaal in het teken staan van de eerste onderzoeksvraag: *Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en het vwo?* Het doel is een instrument te ontwikkelen waarmee verschillen tussen leerlingen kunnen worden waargenomen en waarmee verschillende ontwikkelingsfasen in het proces van individuele leerlingen kunnen worden onderscheiden en beschreven.

Hoofdstuk 3 Algemene achtergronden en onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk wordt het centrale begrip literaire competentie geoperationaliseerd en de opzet van dit onderzoek toegelicht. Voor de operationalisering van het begrip literaire competentie is gebruikgemaakt van een zogenoemde karteringszin waarmee Coenen het begrip voor het onderwijs definieerde. Hieruit wordt afgeleid dat de verschillende competentieniveaus met drie parameters kunnen worden beschreven: tekst, opdracht en leerling als lezer.

Om een goede aansluiting bij de praktijk te realiseren is ervoor gekozen de beschrijving van de ver-

schillende competentieniveaus te baseren op de praktijkkennis van een gevarieerde groep docenten. Gekozen is voor zes docenten die verschillen in onderwijservaring, geslacht, werkomgeving en visie op het literatuuronderwijs.

De niveaus moeten een oplopende reeks beschrijven, beginnend met de zwakste leerling uit havo 4 en eindigend met de meest excellente leerling uit gymnasium 6. Het docentenpanel kiest voor zes niveaus. Deze worden voorzien van cijfernormeringen voor het beginniveau, het eindniveau havo en het eindniveau vwo: niveau 2 is de norm voor de start in vier havo en vwo, niveau 3 is de norm voor het havo-examen en niveau 4 is de norm voor het vwo-examen.

Hoofdstuk 4 en 5 Docentoordeelen over literaire teksten en leesdossieropdrachten

In deze twee hoofdstukken worden de tekst- en opdrachtparameter geoperationaliseerd. Het object van onderzoek zijn de boeken en opdrachten van de leerlingen van wie de ontwikkeling in het derde deel wordt gevolgd. Beide operationaliseringingen bestaan uit een kwantitatieve en een kwalitatieve component. In het kwantitatieve gedeelte wordt nagegaan welke boeken/opdrachten volgens de docenten passend zijn bij een bepaald niveau.

In het kwalitatieve gedeelte is onderzocht op welke competenties boeken/opdrachten bij leerlingen een beroep doen. De kenmerken van de leerling als lezer worden dus van deze twee parameters afgeleid.

Met behulp van vragenlijsten wordt in hoofdstuk 4 nagegaan welke boeken volgens het docentenpanel indicatief zijn voor een bepaald niveau. Van honderdeenveertig boeken kan het niveau betrouwbaar worden bepaald: vier boeken sluiten goed aan bij niveau 1, elf bij niveau 2, drieënveertig bij niveau 3, achtenzestig bij niveau 4, negenentwintig bij niveau 5 en twee boeken sluiten goed aan bij niveau 6. Zestien boeken krijgen een indicatie voor twee niveaus. Van negenentwintig boeken kan het niveau niet betrouwbaar worden bepaald, omdat de meeste panelleden deze boeken niet goed genoeg kennen. Daarmee weten we welke boeken voor een bepaald niveau passend (noch gemakkelijk, noch moeilijk) zijn en welke boeken relatief moeilijk of gemakkelijk zijn. Gebleken is dat de bandbreedte van de meeste boeken drie niveaus is: het optimale niveau (N), een niveau lager (N-1) en een niveau hoger (N+1). Buiten deze bandbreedte bestaat het risico dat de verwerkingscapaciteit van de leerling onder- of overbelast wordt. Bij deze resultaten viel het op dat het verschil tussen relatief gemakkelijke

boeken met minder literair prestige (zoals boeken van Giphart en Krabbé) en relatief moeilijke boeken met meer literair prestige (zoals boeken van Hermans en Grunberg) overeenkomt met het verschil tussen wat docenten als norm stellen voor havo (N3) en vwo (N4).

Het docentenpanel beoordeelt in hoofdstuk 5 eveneens via vragenlijsten zestig leesdossieropdrachten op zes niveaus. Anders dan bij de boeken differentiëren de opdrachten niet naar de niveaus. Zo blijkt 40% van de opdrachten volgens de docenten te passen bij vrijwel elk niveau. Uit een nadere analyse komt naar voren dat de docenten bij de vraag naar de passendheid van een opdracht voor een bepaald niveau eigenlijk slechts twee niveaus onderscheiden: passend voor leerlingen met een betrekkelijk lage (N1, N2, N3) of een betrekkelijk hoge competentie (N4, N5, N6). De opdrachten voor de lage niveaus refereren meestal aan de lezer en de opdrachten van de hoge niveaus zijn meestal gerelateerd aan letterkundige leerstof. Bij deze resultaten zijn enkele kanttekeningen te plaatsen. Ook bij dit onderzoek is het opgevallen dat de overgang van relatief gemakkelijke naar relatief moeilijke opdrachten samenvalt met het verschil tussen havo (N3) en vwo (N4). De tweede kanttekening betreft de formulering van de opdrachten. Het docentenpanel bleek veel moeite te hebben gehad met de didactische interpretatie

van de opdrachten: het doel van de opdracht was vaak onduidelijk, de vragen waren te algemeen (staan vaak los van het boek en de leerstof) en de gevraagde presentatievorm was soms complex. Daarom kon bij de meeste opdrachten het niveau niet betrouwbaar worden vastgesteld.

Op welke competenties de boeken en opdrachten bij leerlingen een beroep doen, wordt eveneens in hoofdstuk 4 en 5 onderzocht. Door het docentenpanel hier kritisch in een zogenoemde focusgroep over te ondervragen, wordt praktijkkennis verzameld over de literaire competenties die de docenten op elk niveau veronderstellen en over de moeilijkheid van boeken en opdrachten. De analyses van de uitspraken van het panel resulteren in een competentiematrix voor de teksten en een competentiematrix voor de opdrachten. Op basis van deze competentiematrices zijn in hoofdstuk 4 en 5 competentieprofielen beschreven.

Elk niveau wordt getypeerd als een bepaalde manier van lezen: belevend lezen (niveau 1); herkenkend lezen (niveau 2); reflecterend lezen (niveau 3); interpreterend lezen (niveau 4); letterkundig lezen (niveau 5); academisch lezen (niveau 6). Een manier van lezen wordt vooral bepaald door een literaturopvatting en leesmotief. In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literaturop-

vatting: literatuur moet omdat het bij de opleiding hoort. In de daarop volgende fasen ontdekt de leerling dat het lezen van literatuur verscheidene functies heeft en tegemoet komt aan verschillende behoeftes: je kunt je ermee vermaken (niveau 1), je leefwereld erin herkennen en zelfbevestiging vinden (niveau 2), je horizon ermee verbreden (niveau 3), er diepere betekenissen in ontdekken en esthetisch van genieten (niveau 4), je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6). Zie voor een samenvatting van de competentieprofielen de bijlage.

De ontwikkeling van literaire competentie is een cumulatief proces. Gezien de veranderingen op elk niveau representeert het instrument niet een gradueel continu proces, maar een stapsgewijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. De niveaus kunnen worden opgevat als repertoires van handelingen, leesmanieren, die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie.

Hoofdstuk 6

Instrument en kennisbasis voor literaire ontwikkeling

In dit hoofdstuk wordt het onderzoek naar de praktijkkennis van docenten over verschillende competentieniveaus afgesloten. Het instrument wordt vergeleken met andere theoretische ontwikkelingsmodellen en er wordt antwoord gegeven op de vraag in welke mate het instrument op betrouwbare wijze tot stand is gekomen en bruikbaar is voor andere docenten.

Literaire ontwikkeling op school is in dit onderzoek opgevat als een socialisatieproces waarin persoonlijke factoren en omgevingsfactoren elkaar beïnvloeden. De exameneisen en instructies bepalen in principe de inhoud en richting van de literaire ontwikkeling. Daarom heeft het literatuuronderwijs en dus ook het instrument per definitie een prescriptief en normatief karakter. Hoe hoger het niveau, des te sterker is de invloed van het curriculum op de literaire ontwikkeling. Het omslagpunt van de dominantie van de persoonlijke factoren naar omgevingsfactoren bevindt zich bij de overgang van niveau 3 naar 4. Dat betekent dat de niveaus 4, 5 en 6 sterker onder invloed staan van het Nederlandse curriculum dan de niveaus 1, 2 en 3. In een andere cultuur en een ander curriculum krijgen de hogere niveaus een andere inhoud.

Dit neemt niet weg dat er sterke parallellen zijn met andere ontwikkelingsmodellen, zoals de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, de sociaal-emotionele ontwikkelingstheorie van Kohlberg en literaire ontwikkelingsmodellen van Applebee, Appleyard en Thomson. Deze ontwikkelingstheorieën laten vrijwel dezelfde fasering zien. Ook konden er parallellen worden getrokken met de fasering in esthetische ontwikkelingsmodellen van Parsons en Housen. Al deze modellen zijn tot stand gekomen in verschillende contexten met andere onderzoeksgroepen, met diverse onderzoeksmethoden en verschillende onderzoeksobjecten. Desondanks hebben ze een vrijwel identieke fasering. Dat betekent dat we theoretisch beschouwd hier te maken hebben met een betrouwbare indeling.

Het instrument wordt niet alleen door de theorie, maar ook door de praktijk van het literatuuronderwijs ondersteund. Het object van onderzoek bestaat uit gangbare boeken en opdrachten en de indelingen naar niveau en de competentiebeschrijvingen zijn gebaseerd op de *gedeelde* praktijkkennis van verschillende docenten. Ondanks de onderlinge verschillen in achtergrond, ervaring, geslacht en onderwijsvisie bleken de docenten in hun oordelen homogeen te zijn. Dat betekent dat de resultaten van dit tweede deel ook voor veel andere docenten Nederlands geldig zullen zijn.

Deel III

Literaire ontwikkeling in de tweede fase

If I had to reduce all educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor influencing learning is what the learner already knows.

Ausubel (1968)

In het derde deel wordt antwoord gegeven op de tweede en derde onderzoeksvraag. Deze staan beiden in het teken van de literaire ontwikkeling van een cohort van dertig havo- en vwo-leerlingen op zes scholen. Het perspectief verschuift hiermee van wat docenten denken dat in de praktijk realiseerbaar is naar wat er feitelijk met hun leerlingen tijdens het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo gebeurt.

Hoofdstuk 7 Algemene onderzoeksofzet

In hoofdstuk 7 wordt de algemene onderzoeksofzet toegelicht. Er is gekozen voor een longitudinale cohortstudie: een cohort havo-leerlingen wordt twee jaar en een cohort vwo-leerlingen wordt drie jaar gevolgd. In verband met het differentiatievraagstuk is bij de selectie van de leerlingen gestreefd naar maximale variatie in motivatie, niveau, geslacht en culturele achtergrond. Hierdoor kan het ontwikkelingsverloop van verschillende leerlingen worden beschreven. De docenten hebben zich als doel gesteld de leesmotivatie en de ontwikkeling van literaire competentie van de cohorten gedurende de tweede fase te stimuleren.

Van het onderwijsleerproces worden data verzameld. De leerlingen leggen hun leeservaringen vast in een leesdossier (elk jaar vier

leesverslagen en een ontwikkelingsverslag) en de docenten houden een logboek bij over het ontwikkelingsproces van vijf leerlingen en hun didactische interventies. Verder wordt het onderwijsleerproces door middel van vragenlijsten en interviews met de betreffende leerlingen en docenten geëvalueerd. Bij de analyse van de data wordt gebruikgemaakt van zowel kwantitatieve als kwalitatieve methoden.

Hoofdstuk 8 Ontwikkeling van literaire competentie en motivatie

In hoofdstuk 8 wordt antwoord gegeven op de tweede onderzoeksvraag: *Wat is het verloop van de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?* Het doel hiervan is inzicht te krijgen in de ontwikkelingsresultaten van leerlingen met verschillende achtergronden en in verschillende contexten. Deze vraag is in vier deelstudies beantwoord.

In de eerste deelstudie is de ontwikkeling van het gehele cohort beschreven. De ontwikkeling is op twee manieren gemeten: via indicatoren van literaire competentie (literaire voorkeur, waardeoordeelen, leesmotieven) en motivatie en via een holistisch expertoordeel. Met de drie indicatoren kon een toename van literaire competentie

worden waargenomen: 77% heeft gedurende de tweede fase een voorkeur gekregen voor complexere literaire romans, 80% is waardedoelen gaan gebruiken die wijzen op een rijkere en meer ontwikkelde manier van tekstverwerking en literaire respons, en 50% is aan het lezen van literatuur meer en 'hogere' literaire functies gaan toekennen. Op basis van het expertoordeel is bepaald dat bij 83% de literaire competentie met tenminste één niveau is toegenomen. De motivatie om literaire boeken te lezen is bij 37% toegenomen. Bij het begin van het literatuuronderwijs, in de vierde klas is 70% gemotiveerd. Aan het eind verlaat 87% het voortgezet onderwijs met een positieve leesmotivatie, 33% is zelfs enthousiast. Bij 7% nam de motivatie af. Dit is de enige regressie die is aangetroffen.

In de tweede deelstudie is onderzoek gedaan naar de opbrengsten van het literatuuronderwijs in relatie tot de schooltypen havo en vwo, de leerjaren 4, 5 en 6 en de docenten. Een opvallende uitkomst van de vergelijking tussen havo en vwo is het verschil in literaire competentie in één klas: een havo-klas is tamelijk homogeen (drie niveaus), maar een vwo-klas is nogal heterogeen (vier à vijf niveaus). In het algemeen kon worden geconcludeerd dat de verwachtingen van de docenten over het begin- en eindniveau van de leerlingen te optimistisch zijn. Ongeveer de helft

van de havo- en vwo-leerlingen begint in de vierde klas feitelijk met een achterstand aan het literatuuronderwijs, omdat zij in de onderbouw (heel) weinig hebben gelezen en nog niet goed in staat zijn eenvoudige literatuur voor volwassenen te begrijpen, zoals *De kleine blonde dood* van Boudewijn Büch. Het eindniveau van de havo-leerlingen is bevredigend omdat 73% aan de havo-norm (N3) voldoet. Dat betekent dat deze leerlingen in staat zijn bijvoorbeeld *Oeroeg* van Hella Haasse of *Het gouden ei* van Tim Krabbé te begrijpen en over de inhoud van deze boeken te reflecteren. Het eindniveau van de vwo-leerlingen is echter onvoldoende: 47% voldoet niet aan de vwo-norm (N4). Na drie jaar literatuuronderwijs is bijna de helft van de vwo-leerlingen nog niet goed in staat om een roman als *Twee vrouwen* van Harry Mulisch of *De donkere kamer van Damokles* van Willem Frederik Hermans te begrijpen en te interpreteren. Een op de vijf vwo-leerlingen voldoet zelfs niet aan de havo-norm. Een verklaring voor deze tegenvallende resultaten is de stagnatie van vrijwel alle vwo-leerlingen in het vijfde jaar. De vergelijking van het ontwikkelingsverloop van de leerlingen bij verschillende docenten levert een interessant beeld op: hoewel er aan het begin van het vierde jaar duidelijke verschillen zijn tussen de groepen, zijn deze verschillen aan het eind zo goed als verdwenen. Dit duidt

erop dat de docenten ondanks hun verschillende opvattingen en achtergronden bij hun leerlingen ongeveer dezelfde doelen realiseren.

In de derde deelstudie is de ontwikkeling onderzocht van vijf groepen leerlingen met verschillende beginsituaties (competentie en motivatie). Een opmerkelijk resultaat is dat de verschillen tussen deze groepen gedurende de tweede fase afnemen. De leerlingen die op een betrekkelijk laag niveau en met weinig motivatie beginnen, maken een sterkere groei door dan de leerlingen die gemotiveerd op een hoog niveau beginnen. Er lijkt sprake te zijn van een omgekeerd Matteüs-effect: wie *niet* heeft, zal gegeven worden. Maar men kan ook stellen dat de docenten er niet goed in zijn geslaagd de beste leerlingen extra te stimuleren en naar een hoger niveau te tillen. Uit de verschillen in groei kan de conclusie worden getrokken dat de groeicurve van een niveau per jaar, die het docentenpanel bij het ontwerp van de competentieniveauschaal in het begin van het onderzoek had bepaald, geen betrouwbare norm is gebleven voor de groei van literaire competentie in de tweede fase. De toename van literaire competentie neemt niet evenredig met de tijd toe, maar neemt naarmate het niveau van de leerling hoger is geleidelijk af. Overigens blijkt uit experttheorie dat dit een normaal patroon is: voor een beginner is het gemakkelijker om een grote sprong

voorwaarts te maken dan voor een expert.

In de vierde deelstudie zijn correlaties onderzocht tussen drie literaire socialisatiefactoren (leesmilieu, leesfrequentie basisonderwijs, leesfrequentie derde jaar onderbouw) en de literaire socialisatie in de tweede fase (startcompetentie, startmotivatie, eindcompetentie, eindmotivatie, competentieontwikkeling en motivatieontwikkeling). Een interessante uitkomst is dat de beginniveaus wel correleren met literaire socialisatievariabelen (leesmilieu, leesfrequentie in de onderbouw), maar de eindniveaus niet meer. Leerlingen die van huis uit vertrouwd zijn met literatuur en relatief veel boeken hebben gelezen, hebben net zoveel kans om een, twee of drie niveaus te klimmen als leerlingen die weinig hebben gelezen en thuis weinig stimulansen krijgen. Dit is te beschouwen als een emanciperend effect van het literatuuronderwijs in de tweede fase.

Hoofdstuk 9

Literaire ontwikkeling in didactisch perspectief

Hoofdstuk 9 staat in het teken van de didactiek. Hier is antwoord gegeven op de derde onderzoeksvraag: *Welke didactische factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillen-*

de beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo? Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de wisselwerking tussen de leeromgeving en de leerlingen die zich in verschillende fasen van het literaire ontwikkelingsproces bevinden. Deze kennis resulteert in didactische handelingsoriëntaties, *do's and don'ts*, waarmee docenten kunnen differentiëren en de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen stimuleren. Via casestudies is de wisselwerking beschreven tussen het literatuuronderwijs en het literaire ontwikkelingsproces van individuele leerlingen. Bij elke overgang naar een hoger niveau werden kritische gevallen geselecteerd: leerlingen bij wie de literaire ontwikkeling doorzet en leerlingen bij wie die ontwikkeling stagneert. Door de analyses in de cases te concentreren op constructieve en destructieve fricties in de wisselwerking tussen de leerling en het literatuuronderwijs, kwam er inzicht tot stand over de factoren die de literaire ontwikkeling van de leerling stimuleerden of belemmerden. Vier aspecten van het onderwijsleerproces zijn hierbij systematisch onderzocht: boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren, sturing van het leerproces en motivatie.

Voorwaarden

Op basis van deze studie konden conclusies worden getrokken over de mate waarin het literatuuron-

derwijs op de onderzochte scholen voldeed aan de voorwaarden voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. De curricula op de onderzochte scholen bleken aan geen van deze voorwaarden te voldoen. De opbouw van het curriculum, de werkvormen en de keuze van de leeractiviteiten zijn doorgaans niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van literaire competentie. Mede hierdoor slaagden de docenten er dikwijls niet in te differentiëren bij verschillende leerlingen, noch bij de verschillende fasen in het literaire ontwikkelingsproces van elk individu. Leerlingen werkten vaak onder of boven hun niveau.

Algemene factoren

Bij elk van de vier onderzochte aspecten van het onderwijsleerproces kunnen factoren worden onderscheiden die in het algemeen stimulerend of belemmerend zijn voor de literaire ontwikkeling.

Boeken kiezen en lezen

De belangrijkste stimulans voor de literaire ontwikkeling is het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een juiste keuze geeft leerlingen vertrouwen en voldoening en maakt het lezen in de context van het literatuuronderwijs tot een zinvolle activiteit. Handelingso-riëntaties die een juiste keuze helpen realiseren, zijn het genereren van positieve leeservaringen van leeftijdgenoten en een juist advies van de docent. Belemmerend zijn

de boekenlijsten die op school worden verstrekt, de moeilijke verkrijgbaarheid van een gewenst boek en de jaarlijkse aanschaf van een pakket boeken, zoals *Grote Lijsters*. Ook het klassikaal lezen en analyseren van een boek belemmert de literaire ontwikkeling. Vooral als de klas qua literaire competentie heterogeen is. Voor het daadwerkelijk lezen van de boeken is het belangrijk dat het lezen van vier boeken per jaar door de docent wordt gereguleerd. Voor het realiseren van leesvoldoening is het belangrijk dat de docent ingrijpt als blijkt dat de leerling met het verkeerde boek bezig is.

Leesdossieropdrachten

Het leesdossier bevat onder meer ontwikkelingsverslagen, zoals de leesautobiografie en het balansverslag, en van elk boek een leesverslag. De leesverslagen blijken het onderwijsleerproces overwegend te belemmeren; de ontwikkelingsverslagen zijn daarentegen een belangrijke stimulerende factor. Een kenmerk van het leesverslag is het gebrek aan variatie. Leerlingen zien de opdrachten vooral als doe-taken (handelingsdelen) en weten evenals hun leraren meestal niet wat ze ervan leren. Hierdoor neemt de belangstelling voor de leesverslagen snel af, behalve bij leerlingen die zichzelf een duidelijk doel stellen. Gebleken is ook dat de leerlingen vaak op het internet naar andere leesverslagen kijken, omdat ze niet

in staat zelfstandig een structuuranalyse te maken. Ook een grote keuzevrijheid werkt belemmerend omdat dit bij leerlingen de suggestie wekt van vrijblijvendheid. Een belangrijke stimulerende kwaliteit van het leesdossier is dat de verslagen de literaire ontwikkeling van leerlingen documenteren en hen houvast bieden bij de voorbereiding van het mondelinge examen.

Sturing

De docent heeft een sturende rol. Belangrijk is dat hij een repertoire van persoons- en taakgerichte begeleidingsstrategieën tot zijn beschikking heeft zodat hij kan inspelen op verschillende typen leerlingen en hen kan motiveren en adequaat kan begeleiden bij de uitvoering van hun taken. Betrokkenheid bij de literaire ontwikkeling van de leerling (ongeacht hun niveau), enthousiasme voor literatuur en de taken, en gedifferentieerde vakkennis zijn belangrijke stimulerende factoren. Stimulerend voor het leerproces is interactie tussen de docent en de leerlingen. De dialoog functioneert als constructie van kennis door leraar en leerlingen, waarbij naast de boeken en kennis van de docent, ook de ervaringen van leerlingen belangrijke kennisbronnen vormen. Belemmerend is de nadruk op zelfstudie en begeleiding op afstand. Het studiehuis veroorzaakt veel geïsoleerd werken door leerlingen en tijd voor grondige feedback door de docent is er vaak niet.

Motivatie

De ontwikkeling van motivatie hangt samen met de ontwikkeling van competentie. In die zin kan de motivatie niet los worden gezien van de belemmerende en stimulerende factoren die hiervoor zijn genoemd. Zo versterkt de keuze van het juiste boek de intrinsieke motivatie. Binnen de context van literatuuronderwijs op school blijken extrinsieke en intrinsieke factoren tegelijk een rol te spelen. Intrinsiek gemotiveerde leerlingen zijn niet alleen georiënteerd op bepaalde leerdoelen, maar dikwijls ook op de waardering van de docent en het behalen van goede cijfers. Het belang van dit laatste wordt bij de zogenoemde handlingsdelen van het examenprogramma (leesdossier) onderschat. Als ze geen cijfer voor een grote opdracht krijgen, neemt hun intrinsieke motivatie af: leerlingen willen loon naar werken. Een belangrijke extrinsieke factor is ook de omvang van het literatuuronderwijs: des te minder lessen, des te lager is de prioriteit.

Niveauspecifieke factoren

Naast deze algemene zijn er ook niveauspecifieke stimulerende en remmende factoren. Belangrijk is dat elk niveau in het teken staat van het aanleren van een bepaalde manier van lezen en leerlingen zich bewust worden van de verschillende functies die literatuur kan vervullen. Van belang voor het stimuleren van de literaire ontwikkeling is dat men op elk niveau het doel goed voor

ogen heeft. Op niveau 1 is het bevestigen nodig dat er succeservaringen worden gerealiseerd en de drempel naar de volwassenenliteratuur wordt verlaagd. Op niveau 2 moet men proberen om de persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij de boeken en opdrachten te vergroten. Op niveau 3 gaat het erom dat de leerling een dialoog voert met de tekst en aan het denken wordt gezet over de kwesties die erin worden aangesneden. Hier is het ook van belang dat de leerling oog krijgt voor de verteltechniek ('trucs'). Op niveau 4 verschuift de aandacht naar de betekenis van de tekst en de verhaalstructuur. Het doel is het leggen van verbanden binnen de tekst, betekenis kunnen geven aan bepaalde structurelementen en reflecteren over de 'boodschap' van de tekst. Op niveau 5 wordt de tekst nadrukkelijk in een cultuurhistorisch kader geplaatst en wordt veel aandacht besteed aan de stijl, thematiek en eventueel de poetica van een auteur. Niveau 6 tenslotte staat in het teken van het doen van letterkundig en literatuurwetenschappelijk onderzoek. Ook het zelf schrijven van een literaire tekst of het hertalen van een oude tekst kan tot dit niveau worden gerekend.

In verband met de representativiteit van de onderzoeksgroep is geconcludeerd dat die voldoende gevarieerd was om inzicht te krijgen in de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen met verschillende

beginsituaties. Alleen op de variabele sekse was er geen goede balans (relatief veel zwakke jongens en veel sterke meisjes). Bovendien is door onderzoekstechnische redenen de literaire ontwikkeling van vwo-leerlingen nog niet volledig in kaart gebracht. Vooral de stimulerende factoren voor de niveaus 5 en 6 zijn onvoldoende aan bod geweest.

Deel IV

Het oog van de meester

Je gaat het pas zien als je het door hebt.

Johan Crujff

Hoofdstuk 10

Conclusies, discussie en aanbevelingen

Hoofdstuk 10 bevat de algemene conclusies, gevolgd door een discussie en aanbevelingen voor het literatuuronderwijs en verder onderzoek. Het algemene doel van dit onderzoek is enerzijds een bijdrage te leveren aan de kwaliteit van het literatuuronderwijs en anderzijds kennis te vergaren over de literaire ontwikkeling van leerlingen in de context van het literatuuronderwijs.

Kwaliteit literatuuronderwijs

Over de kwaliteit van het literatuuronderwijs wordt geconcludeerd dat de ontwikkelingsresultaten te wensen overlaten: het beginniveau van bijna de helft van de leerlingen is ontoereikend, het eindniveau van de vwo-leerlingen is niet bevredigend, de overgang naar niveau 4 is problematisch, op het vwo komen de leerlingen met een lage of een hoge startcompetentie onvoldoende aan hun trekken en er zijn ernstige didactische problemen met het onderdeel literatuurgeschiedenis. Er worden twee belangrijke positieve resultaten gerapporteerd: vrijwel alle leerlingen (87%) verlaten het havo en vwo met een positieve attitude en het eindniveau van het merendeel (73%) van de havo-leerlingen voldoet aan de norm.

Het literatuuronderwijs kan worden verbeterd. Allereerst moet het

curriculum worden voorzien van een goede structuur waarin verschillende niveaus worden onderscheiden. Elk niveau moet in het teken staan van het aanleren van een bepaalde manier van lezen zodat op elk niveau andere doelen worden nagestreefd en de niveaus zich duidelijk van elkaar onderscheiden en voor leerlingen en docenten herkenbaar zijn. Daarnaast moet de leerling bij de boekkeuze kunnen beschikken over een volledige oriënteringsbasis, zodat de keuze van het juiste boek vrijwel gegarandeerd is. Ook moeten leerlingen zich beter voorbereiden op het lezen van een boek. Van belang is dat zij positieve leesverwachtingen hebben en zijn geïnformeerd over de eigenaardigheden van het werk zodat ze weten wat hen te wachten staat en de inhoud en vorm van de tekst beter tot hun recht komen. Boekspecifieke opdrachten kunnen de leerlingen op een bepaald spoor zetten. Bovendien is het van belang dat de opdrachten ook niveauspecifieke doelen dienen, zodat ze in het teken komen te staan van de verwerving van een bepaalde manier van lezen. Een belangrijk voordeel hiervan is dat de opdrachten meer variatie zullen krijgen. Voorts moeten de opdrachten cognitieve conflicten veroorzaken, zodat de leerlingen aan het worden gezet, diepere lagen van de tekst aan gaan boren en tot nieuwe inzichten komen. De keuzevrijheid van de leerling moet

worden ingeperkt tot het hoe (werkform, presentatievorm). Van belang is dat de ontwikkelingsdoelen – het wat – centraal staan. De betrokkenheid van de leerling bij de doelen van het literatuuronderwijs moet worden vergroot. Belangrijk is dat de leerling zich bewust is van zijn niveau en inzicht heeft in zijn eigen ontwikkelingsproces. De docent speelt bij de literaire ontwikkeling een cruciale rol. Voor de laagste niveaus wordt een coachende rol van de docent verwacht en op de hogere niveaus zijn de leerlingen gebaat bij meer intellectuele uitdaging door de docent. Gedifferentieerde vakkennis geldt hierbij als een *condicio sine qua non*.

Er wordt betoogd dat het instrument dat in deel II is ontwikkeld en in deel III is uitgebreid met handelingsoriëntaties een belangrijke bijdrage kan leveren aan de verbetering van het literatuuronderwijs. Het biedt zowel een voorlopige basis voor een goed gestructureerd curriculum als een kennisbasis waarmee docenten zich kunnen oriënteren op hun didactisch handelen. Het beschrijft niet alleen hoe het ontwikkelingsproces verloopt en welke fasen daarin kunnen worden onderscheiden, maar ook welke boeken, opdrachten en didactische interventies bij elk niveau passen.

Een bijkomend gevolg van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling is de ontdekking dat belangrijke discussiethema's in de litera-

tuurdidactiek met de introductie van het instrument een nieuwe impuls krijgen. Door de literaire ontwikkeling van leerlingen in het literatuuronderwijs centraal te stellen, komt het debat dat gevoerd wordt over het wel of niet nastreven van leesplezier, het wel of niet toestaan van eenvoudige literatuur op de leeslijst, het voorschrijven van een literaire canon, het gebruiken van tekstbestuderende of tekstervarende methodes en over de doelstellingen van het literatuuronderwijs in een ander licht te staan.

Literaire socialisatie

Naast een bijdrage aan de verbetering van het literatuuronderwijs wordt met het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen ook een bijdrage geleverd aan de theorieontwikkeling over de literaire socialisatie van adolescenten in de institutionele omgeving van het literatuuronderwijs in de tweede fase.

De literaire ontwikkeling van adolescenten kan niet los worden gezien van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling die leerlingen in deze periode doormaken. Het instrument dat in deel II werd ontwikkeld, weerspiegelt zowel het curriculum van het literatuuronderwijs in de tweede fase als de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescente lezers. Het instrument heeft laten zien dat de verhouding tussen de interne, persoonlijke factoren en de externe

socialisatiefactor van het literatuuronderwijs per niveau verschilt. Het omslagpunt van de dominantie van de persoonlijke factoren naar omgevingsfactoren, *in casu* het literatuuronderwijs bevindt zich tussen niveau 3 en 4.

Een belangrijk resultaat van het onderzoek is dat er een instrument is ontwikkeld waarmee verschillende niveaus van literaire competentie kunnen worden onderscheiden en waarmee de opbrengsten van het literatuuronderwijs konden worden bepaald (hoofdstuk 8). Daarnaast biedt het instrument een heuristisch kader waarmee ontwikkeling en stagnatie in het onderwijsleerproces kunnen worden opgespoord en verklaard (hoofdstuk 9). Hierdoor is ook inzicht verkregen in de werkzame didactische bestanddelen van het literatuuronderwijs. De discussie over de opbrengsten van het literatuuronderwijs kan, wanneer deze met dit instrument zouden worden onderzocht, empirisch worden gestaafd en zo het niveau van borrelpraat ontstijgen. Desgewenst kan de ontwikkeling van literaire competentie worden opgenomen in het Periodiek Peilings-onderzoek Nederlands (PPON).

De uitkomsten van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen bevestigden eerdere uitkomsten uit ander onderzoek. Een groot verschil is dat het onderhavige onderzoek veel meer nuances in de opbrengsten laat zien en

bovendien een heuristiek biedt waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen en onderlinge verschillen tussen leerlingen kunnen worden verklaard. Een belangrijk winstpunt is verder dat de kloof met de praktijk wordt overbrugd. De docent krijgt concrete handelingsoriëntaties waarmee hij didactische problemen kan benaderen en oplossen, zoals wanneer hij welke boeken kan adviseren, met welke activiteiten hij een bepaalde leesmanier kan stimuleren, welke interventies hij kan doen om leerlingen met verschillende competenties en motivatie te stimuleren en voor welke valkuilen hij moet oppassen.

Aanbevelingen

Aanbevelingen voor verder onderzoek hebben betrekking op replicatie van delen van dit onderzoek. Ook is aanvullend onderzoek nodig naar de literaire ontwikkeling van jongens en van vwo-leerlingen op de niveaus 4, 5 en 6. Daarnaast is het van belang dat op een vergelijkbare wijze onderzoek wordt gedaan naar het poëzieonderwijs. Er is ook een aanbeveling gedaan voor een onderzoek naar de didactische condities voor literatuurgeschiedenis en het lezen van oude teksten. Verder ligt het voor de hand om het stelsel van ontwikkelingsniveaus uit te breiden naar het basisonderwijs, de onderbouw van het voortgezet onderwijs en naar het academische literatuuronderwijs. Gezien de vele mismatches in het onderwijsleer-

proces is het ook relevant nader onderzoek te doen naar de kennis van docenten Nederlands. Naast replicerend en aanvullend onderzoek is ook experimenteel didactisch onderzoek nodig. Bij elk niveau kan onderzoek worden gedaan naar de optimale didactische condities voor het bereiken van het daaropvolgende niveau. Vooral de overgang van niveau 2 naar 4 verdient nader onderzoek omdat gebleken is dat activiteiten op niveau 3 in het literatuuronderwijs van de onderzochte scholen nagenoeg ontbreken. Er is ook gewezen op het belang van fundamenteel onderzoek naar de wisselwerking tussen cognitieve, sociaal-emotionele en esthetische ontwikkeling, en binnen deze laatste naar de wisselwerking tussen verschillende kunstdisciplines, zoals beeldende kunst, drama, muziek, film en literatuur.

Het onderzoek wordt afgesloten met zeven aanbevelingen voor de praktijk van het literatuuronderwijs. Gezien de relevantie van dit onderzoek voor de praktijk is de eerste aanbeveling de verspreiding van de onderzoeksresultaten onder docenten in een aangepaste publicatie. De tweede aanbeveling betreft de ontwikkeling van een vakdidactische catalogus voor het literatuuronderwijs op het internet voor docenten. Deze catalogus bevat in totaal ongeveer tweehonderd boeken die zijn voorzien van letterkundige en didactische informatie, waaronder voorbeelden van boekaf-

hankelijke opdrachten voor verscheidene (meestal drie) niveaus. Deze informatie moet op het internet voor alle docenten toegankelijk zijn. Om de catalogus actueel te houden moeten elk jaar vijf titels worden vervangen. De derde aanbeveling is de catalogus uit te breiden met voorzieningen voor leerlingen. Leerlingen vinden veel baat bij informatie over boeken die goed op hen is afgestemd. Het doel moet zijn dat zij een betrouwbare en inspirerende gids voor hun boekkeuze tot hun beschikking krijgen. De vierde aanbeveling vloeit hier direct uit voort. De leerlingen zouden vier keer per jaar onder begeleiding van de docent een boek uit de catalogus moeten kunnen bestellen, zodat ze de beschikking krijgen over de boeken die ze willen lezen. Op grond van dit onderzoek kan worden verwacht dat de uitvoering van de aanbevelingen twee, drie en vier op termijn zal leiden tot een aanzienlijke kwaliteitsverbetering van het literatuuronderwijs. Aanbeveling vijf is de eindtermen en kerndoelen te vervangen door een doorlopende leerlijn fictie/literatuur waarin verschillende niveaus zijn onderscheiden, zodat secties concrete afspraken over eind- en tussendoelen kunnen maken en literaire ontwikkeling bij leerlingen kan worden waargenomen. De zesde aanbeveling is regionale netwerken op te zetten waarin docenten ervaringen uitwisselen en het werk van leerlingen leren diagnosticeren. De

laatste aanbeveling is bedoeld voor lerarenopleidingen en de professionalisering van docenten. Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat het oog van de meester gescherpt wordt door gedifferentieerde vakdidactische kennis. Daarom moet de beroepsstandaard voor leraren die op dit moment wordt ontwikkeld ook een specificatie van die vak-kennis bevatten. Docenten die de literaire ontwikkeling van alle leerlingen als doel hebben moeten van alle markten thuis zijn. Zij moeten niet alleen de beperkingen en mogelijkheden van leerlingen in een bepaalde ontwikkelingsfase kunnen doorzien, zij moeten ook weten wat de didactische beperkingen en mogelijkheden van boeken en opdrachten in die fase zijn. Daarin schuilt het meesterschap van de docent.

Bijlage

Zes niveaus van literaire competentie

Niveau 1

Zeer beperkte literaire competentie

Leerling als lezer

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literatuuropvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). Hun manier van lezen kan worden getypeerd als **belevend** lezen.

Tekst

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de beleveningswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Structuurelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (Het verrotte leven van Floortje Bloem en De moeder van David S.) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

Opdracht

De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen (bijvoorbeeld wisselingen van tijd en plaats). De respons op de tekst is subjectief en niet gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderings-schema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotionele criteria (spannend, saai, zielig, tof, stom) waarbij het deze leerlingen veel moeite kost hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het boek. Evenmin kunnen ze hun voorkeur helder onder woorden brengen en een adequate boekkeuze maken.

Niveau 2

Beperkte literaire competentie

Leerling als lezer

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar nauwelijks met literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Hun algemene ontwikkeling is toereikend om literatuur voor volwassenen te begrijpen, maar niet voldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. Hun manier van lezen kan worden getypeerd als **herkennend** lezen.

Tekst

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn adolescenten meestal de hoofdpersoon. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Bij voorkeur is er een gesloten einde. Representatieve voorbeelden zijn: Moens, Bor; Ruyslinck, Wierook en tranen; Oberski, Kinderjaren.

Opdracht

De leerlingen zijn in staat om de geschiedenis van het verhaal te reconstrueren, het onderwerp van de tekst te benoemen en de personages te beschrijven. Hierbij kunnen ze elementaire literaire begrippen toepassen met betrekking tot het genre, de chronologie en de karakters. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen gedaan heeft en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen. Hierbij is de eigen perceptie van de werkelijkheid dominant. Ze gebruiken emotieve en referentiële, realistische beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, 'echt') en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het boek hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere meningen en leeservaringen. De persoonlijke smaak wordt gerelateerd aan het genre, bijvoorbeeld oorlog, misdaad en liefde. Maar

hun voorkeur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.

Niveau 3

Enigszins beperkte literaire competentie

Leerling als lezer

Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren met klasgenoten over maatschappelijk, psychologische en morele kwesties. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. Ze zijn bereid om zich voor literatuur in te spannen, maar zullen niet snel aan een dik boek of uitgebreide taak beginnen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als **reflecterend** lezen.

Tekst

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een complexe, maar desalniettemin transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag. Inhoud en personages sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voor zover er complexe verteltechnische procédés worden gehanteerd, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen, motieven en dergelijke, zijn die tamelijk expliciet. Het verhaal roept vragen bij de lezer op (open plekken) en heeft doorgaans een open einde. Representatieve voorbeelden zijn: Büch, De kleine blonde dood; Krabbé, Het gouden ei; Giphart, Phileine zegt sorry; Minco, Het bittere kruid; Glastra van Loon, De passievrucht.

Opdracht

De leerlingen kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de verhaalgeschiedenis en op het niveau van het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procédés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele

kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Voor hun smaak kunnen ze ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur / literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te kunnen maken.

Niveau 4 Enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is duidelijk aanwezig. Het aantal pagina's en de omvang van de taak doet er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat het schrijven een 'kunst' en geen 'kunstje' is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de 'bedoeling' van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als **interpreterend** lezen.

Tekst

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen zijn geschreven in een 'literaire' stijl en sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enzovoorts. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, Hersenschimmen; Dorrestein, Verborgene gebreken; Hermans, De donkere kamer van Damokles; Palmes, De vriendschap.

Opdracht

De leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenselementen herkennen en interpreteren. Ze kunnen zich min of meer empathisch identificeren met de hoofdpersoon, maar ook afstand nemen en vanuit de context van het verhaal kritisch op het gedrag reageren. Eveneens zijn ze in staat te reflecteren over de betekenis van het werk en kunnen ze verschillende thema's noemen. Bij interpretatieproblemen tonen deze leerlingen ook belangstelling voor de auteursintenties. Bovendien hebben ze aandacht voor de werking van bepaalde verteltechnieken, zoals spanning, en stijlmiddelen, zoals ironie. Hierdoor zijn ze in staat om de verteltechnische middelen van een film en boek te analyseren en met elkaar te vergelijken. De respons is gericht op de betekenis van het werk, de verteltechniek en soms ook op het vakmanschap van de auteur. Het waarderingsschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze zijn ook in staat om uittreksels en interpretaties van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen. Hun voorkeur kunnen ze goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een boek te kiezen dat past bij hun niveau.

Niveau 5 Uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentieniveau hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en met anderen over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid om deze teksten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als letterkundig lezen.

Tekst De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun belevingswereld afstaan, maar kunnen ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken van wat ze gewend zijn. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate, omdat er sprake is van een historische romanwerkelijkheid met verouderde waarden en normen, en bovendien van oud Nederlands en gedateerde literaire conventies. Bij de moderne romans is een toename te zien van de complexiteit in de romanstructuur. Deze wordt gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid, en daarnaast ook door verteltechnisch en stilistisch raffinement. Representatieve voorbeelden zijn: Mariken van Nieumeghen; Van Eeden, Van de koele meren des doods, Mulisch, De ontdekking van de hemel; Multatuli, Max Havelaar.

Opdracht De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze kunnen een oude tekst 'historiserend' lezen en in de literair-historische context plaatsen. Ook kunnen ze personages en complexe gebeurtenissen vanuit verschillende invalshoeken analyseren en evalueren. Daarnaast zijn ze in staat om diverse betekenselementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Bij al deze activiteiten zijn ze geïnteresseerd in achtergrondinformatie. De respons is door de letterkundige benadering gekleurd, bijvoorbeeld de virtuositeit of originaliteit van een auteur of de cultuurhistorische waarde van een werk. Bij de waardering maken ze onderscheid tussen hun eigen leeservaring en de eventuele cultuurhistorische waarde van een werk. Deze leerlingen zijn goed in staat om met een docent een gesprek over literatuur 'op niveau' te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.

Niveau 6

Zeer uitgebreide literaire competentie

Leerling als lezer Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder wereldliteratuur. Ze zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met 'experts' uit te wisselen. Door hun belesenheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis zijn ze in staat om zowel binnen als buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid

en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen kan worden getypeerd als academisch lezen.

Tekst

De teksten die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl waarin ook sprake kan zijn van vorm- en stijlexperimenten. Ze hebben een gelaagde en complexe structuur waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden. De tekst heeft symbolische kenmerken (abstracte motieven) en bevat voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit). Representatieve voorbeelden zijn: Kellendonk, Mystiek lichaam; Nooteboom, Rituelen; Mulisch, Het stenen bruidsbed; Vondel, Lucifer.

Opdracht

Ze zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid, waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook hoge eisen aan de literaire competentie van de docent.

Curriculum Vitae

Theo Witte (Texel 1952). Na een brede oriëntatie op mens en maatschappij besloot hij zich in 1980 te gaan wijden aan de studie Nederlands taal en letterkunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. In 1986 deed hij doctoraalexamen met als specialisatie moderne letterkunde en als bijvakken algemene literatuurwetenschap en moderne kunstgeschiedenis. Tijdens en na zijn studie gaf hij aan verschillende scholen Nederlands. Na zijn doctoraalexamen werd hij als vakdidacticus aangesteld bij de vakgroep Nederlands van de Rijksuniversiteit Groningen.

Naast zijn werk als lerarenopleider verzorgde hij nascholing, deed hij onderzoek en was hij betrokken bij diverse landelijke projecten. In 1985 was hij een van de oprichters van het poëziefestival voor scholieren Doe maar, dicht maar. Op uitnodiging van het Projectmanagement NT2 nam hij deel aan een projectgroep die de opdracht had een blauwdruk te ontwikkelen voor geïntegreerde taaldidactiek NT1/2. In de periode 1992 tot 1999 deed hij onderzoek naar de kwaliteit van schoolboeken voor de basisvorming, de tweede fase en het literatuuronderwijs. Sinds 1992 organiseerde hij jaarlijks de *Studiedag Nederlands*. Deze studiedag is inmiddels opgegaan in de *Dag van Taal, Kunsten en Cultuur* die jaarlijks onder zijn leiding wordt georganiseerd voor taal- en kunstdocenten uit het voortgezet onderwijs. Hij maakte deel uit van de Vakontwikkelgroep Nederlands die het examenprogramma voor Nederlands in de tweede fase ontwikkelde. Zijdelings was hij ook betrokken bij het examenprogramma van CKV1. In de periode 1996-1998 was hij een van de twee voorzitters van het landelijke netwerk Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO). Sinds 2000 is hij lid van de onderzoeksgroep *Teaching and Teacher Education* van het UOCG. Binnen dat kader deed hij onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase. In 2004 heeft hij samen met docenten Nederlands een expertisegroep Nederlands opgericht, die zich bezighoudt met vakdidactische experimenten in de bovenbouw havo en vwo. In 2007 was hij lid van de werkgroep taal die in opdracht van het ministerie van OCW een doorlopende leerlijn ontwikkelde voor taal (12 tot 18 jaar). Op dit moment is hij als lerarenopleider en onderzoeker werkzaam bij het Universitair Onderwijs Centrum Groningen. In dit verband begeleidt hij ook secties op school bij de ontwikkeling van het vak.

Dr. Theo Witte

UOCG

Landleven 1

9747 AD Groningen

Telefoon 050 363 61 91

Email t.c.h.witte@rug.nl

Web www.rug.nl/staff/t.c.h.witte

