

THEO WITTE

# HET OOG VAN DE MEESTER

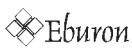
EEN ONDERZOEK NAAR DE  
LITERAIRE ONTWIKKELING VAN  
HAVO- EN VWO-LEERLINGEN  
IN DE TWEEDE FASE VAN HET  
VOORTGEZET ONDERWIJS

# **HET OOG VAN DE MEESTER**

**EEN ONDERZOEK NAAR DE LITERAIRE ONTWIKKELING  
VAN HAVO- EN VWO-LEERLINGEN IN DE TWEEDE FASE  
VAN HET VOORTGEZET ONDERWIJS**

Theo Witte

STICHTING LEZEN REEKSEN  
DEEL 12



Uitgeverij Eburon, Delft

De realisering van dit proefschrift is mede tot stand gekomen door bijdragen van NWO (Gebied Geesteswetenschappen, dossiernummer 365-30-019), de Stichting Lezen en het Universitair Onderwijscentrum Groningen (uocg) van de Rijksuniversiteit Groningen.

### **Stichting Lezen Reeks**

- 1] Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2] Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5] Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6] Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs  
– HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7] Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8] De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject – MIA STOKMANS
- 9] Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren – CEDRIC STALPERS
- 10] Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – MARIANNE HERMANS (nog te verschijnen)
- 11] Lezen in het vmbo – REDACTIE DICK SCHRAM

ISBN 978-90-5972-246-0

Omslag en basisontwerp: Lijn 1, Haarlem

Vormgeving: Textcetera, Den Haag

©2008 Stichting Lezen

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

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)



## INHOUD

VOORWOORD	11
DEEL I – INTRODUCTIE	15
1 INLEIDING	17
1.1 Achtergronden	18
1.1.1 Van mammoet naar tweede fase	18
1.1.2 Van kennis en inzicht naar literaire ontwikkeling	23
1.2 Voorwerp van aanhoudende zorg	30
1.2.1 Recht doen aan verschillen	30
1.2.2 Ontlezing, motivatieproblemen en een ' <i>ill-structured domain</i> '	37
1.2.3 Naar een literatuurdidactische kennisbasis	39
1.3 Literaire socialisatie in het literatuuronderwijs	41
1.3.1 Literaire ontwikkeling	41
1.3.2 Ontwikkelingsfactoren	41
1.4 Kloof tussen onderzoek en praktijk	47
1.5 Voorstudie naar praktijkkennis van docenten	50
1.6 Vragen, doelstelling, opzet en relevantie van het onderzoek	54
2 LITERAIRE ONTWIKKELING IN THEORETISCH PERSPECTIEF	61
2.1 Inleiding	61
2.2 Ontwikkeling	63
2.3 Literaire ontwikkeling	71
2.3.1 Literaire ontwikkelingsmodellen	73
2.3.2 Relatie tussen lezer en tekst	81
2.4 Conclusie en discussie	84
DEEL II – INSTRUMENT VOOR HET IN KAART BRENGEN VAN LITERAIRE ONTWIKKELING	89
3 ALGEMENE ACHTERGRONDEN EN ONDERZOEKSOPZET	91
3.1 Inleiding	91
3.2 Literaire competentie	92
3.2.1 Literaire competentie in het literatuuronderwijs	93
3.2.2 Parameters van literaire competentie	94

3.3	Operationalisering van de parameters	97
3.3.1	Literaire teksten	97
3.3.2	Leesdossieropdrachten	100
3.4	Praktijkkennis van docenten als bron	102
3.5	Samenstelling docentenpanel	103
3.6	Ontwerp competentieschaal	104
3.7	Onderzoeksopzet deel II	108
4	DOCENTOORDELEN OVER LITERAIRE TEKSTEN	113
4.1	Inleiding	113
4.2	Deelonderzoek 1.a: indeling van teksten naar zes niveaus	114
4.2.1	Dataverzameling en -analyse	115
4.2.2	Resultaten: zes titeloverzichten	117
4.3	Deelonderzoek 1.b: literaire competenties op zes niveaus	127
4.3.1	Dataverzameling en -analyse	128
4.3.2	Resultaten: dimensies van literaire competentie en complexiteit	130
4.3.3	Resultaten: zes competentieprofielen	132
4.4	Distinctieve kenmerken van teksten	140
4.5	Conclusie	141
5	DOCENTOORDELEN OVER LEESDOSSIEROPDRACHTEN	143
5.1	Inleiding	143
5.2	Deelonderzoek 2.a: indeling van opdrachten naar zes niveaus	146
5.2.1	Dataverzameling en -analyse	146
5.2.2	Resultaten: indelingen naar moeilijkheid en didactische valentie	148
5.3	Deelonderzoek 2.b: literaire competenties op zes niveaus	171
5.3.1	Dataverzameling en -analyse	171
5.3.2	Resultaten: dimensies van literaire competentie en complexiteit	174
5.3.3	Resultaten: zes competentieprofielen	176
5.4	Distinctieve kenmerken van opdrachten	186
5.5	Conclusie	189
6	INSTRUMENT EN KENNISBASIS VOOR LITERAIRE ONTWIKKELING	191
6.1	Inleiding	191
6.2	Een instrument voor literaire ontwikkeling	192
6.3	Distinctieve kenmerken van leerlingen als lezer	195
6.4	Literaire competentieniveaus in een ontwikkelingstheoretisch kader	198

6.4.1 Ontwikkelingstheoretische grondslag	198
6.4.2 Ontwikkelingsstadia	199
6.4.3 Ontwikkelingsmechanisme	208
6.5 Naar een instrument en een kennisbasis voor literaire ontwikkeling	209
<b>DEEL III – LITERAIRE ONTWIKKELING IN DE TWEEDE FASE</b>	<b>213</b>
<b>7 ALGEMENE ONDERZOEKSOPZET</b>	<b>215</b>
7.1 Inleiding	215
7.2 Longitudinaal ontwikkelingsonderzoek	217
7.3 Samenstelling onderzoeks groep	217
7.3.1 Overwegingen	218
7.3.2 Samenstelling leerlingenpanel	222
7.3.3 Representativiteit	224
7.4 Dataverzameling	225
7.4.1 Leerling	227
7.4.2 Docent	228
7.4.3 Curriculum en leeromgeving	230
<b>8 ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE</b>	<b>231</b>
8.1 Inleiding	231
8.2 Organisatie van het onderzoek	233
8.2.1 Ontwikkelingsindicatoren van literaire competentie en motivatie	233
8.2.2 Analyseprocedure	236
8.2.3 Betrouwbaarheid van de analyse	238
8.3 Resultaten van vier deelstudies	238
8.3.1 Deelstudie 1: ontwikkeling van literaire competentie en motivatie	239
8.3.2 Deelstudie 2: effecten van omgevingsvariabelen op literaire ontwikkeling	250
8.3.3 Deelstudie 3: ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties	262
8.3.4 Deelstudie 4: ontwikkeling (groei) van leerlingen met verschillende leessocialisaties	274
8.4 Discussie	279
<b>9 LITERAIRE ONTWIKKELING IN DIDACTISCH PERSPECTIEF</b>	<b>285</b>
9.1 Inleiding	285
9.2 Opzet van het onderzoek	287

9.2.1 Analyseprocedure	287
9.2.2 Zoeklichttheorie	288
9.2.3 <i>Within case-analyse</i>	292
9.2.4 <i>Cross case-analyse</i>	294
9.3 Casestudie: literaire ontwikkeling van Ine	297
9.3.1 De leeromgeving van het De Moor College	297
9.3.2 Beschrijving: onderwijsleerproces	299
9.3.3 Analyse: literaire ontwikkeling	311
9.3.4 Analyse: constructieve en destructieve fricties	315
9.3.5 Evaluatie: didactische handelingsoriëntaties	319
9.4 Resultaten: Literaire ontwikkeling havo-cohort	321
9.4.1 Leeromgeving	321
9.4.2 Beginsituatie havo 4	325
9.4.3 Ontwikkeling en stagnatie bij de overgang van niveau 1 naar 2	336
9.4.4 Ontwikkeling en stagnatie bij de overgang van niveau 2 naar 3	345
9.4.5 Ontwikkeling en stagnatie bij de overgang van niveau 3 naar 4	362
9.4.6 Ontwikkeling en stagnatie bij de overgang van niveau 4 naar 5	374
9.5 Resultaten: literaire ontwikkeling vwo-cohort	385
9.5.1 Belemmerende factoren bij leerlingen met een lage startcompetentie	385
9.5.2 Belemmerende factoren bij leerlingen met een hoge startcompetentie	390
9.5.3 Stagnatie in vwo 5	399
9.6 Conclusies: handelingsoriëntaties voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs	401
9.6.1 Ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs	401
9.6.2 Belemmerend en stimulerend literatuuronderwijs	405
9.6.3 Niveauspecifieke handelingsoriëntaties	415
9.7 Discussie	422
<b>DEEL IV – HET OOG VAN DE MEESTER</b>	<b>427</b>
10 CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	429
10.1 Inleiding	429
10.2 Bevindingen	431
10.3 Discussie	452
10.3.1 Kwaliteit van het literatuuronderwijs	453
10.3.2 Literaire socialisatie in de context van het literatuuronderwijs	462
10.3.3 Vakdidactisch onderzoek	466
10.4 Aanbevelingen voor onderzoek	469
10.5 Aanbevelingen voor het literatuuronderwijs	471

BIBLIOGRAFIE	477
SAMENVATTING	499
SUMMARY	523
CURRICULUM VITAE	545
<b>BIJLAGEN</b>	<b>547</b>
BIJLAGE 1 EXAMENPROGRAMMA NEDERLANDSE TAAL EN LETTERKUNDE (1997)	549
BIJLAGE 2 BOEKEN OP ZES NIVEAUS (2000-2003)	554
BIJLAGE 3 GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX BOEKEN	560
BIJLAGE 4 OPDRACHTENLIJST (2000 – 2003)	563
BIJLAGE 5 GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX (LEESDOSSIER)OPDRACHTEN	567
BIJLAGE 6 ALGEMENE INSTRUCTIE DOCENTENPANEL	577
BIJLAGE 7 ALGEMENE INSTRUCTIE LEERLINGENPANEL	582
BIJLAGE 8 EVALUATIEFORMULIER LEERLING (LEESVERSLAG)	585
BIJLAGE 9 VRAGENLIJSTEN	589
BIJLAGE 10 INTERVIEWSHEMA LEERLINGEN (2002)	599
BIJLAGE 11 LOGBOEK DOCENT	600
BIJLAGE 12 VRAGEN: EVALUATIE EN REFLECTIE DOCENT	601
BIJLAGE 13 INTERVIEWSHEMA DOCENTEN	602
BIJLAGE 14 RESPONSOVERZICHTEN DOCENTEN EN LEERLINGEN	603
BIJLAGE 15 CODERINGSLIJST ONTWIKKELING LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE	606

Ter nagedachtenis aan mijn ouders

Willem Witte (1923-1976) en Anna Maria Rutten (1925-2004)

## VOORWOORD

Nu is het moment dat het moet gebeuren  
uit ontelbare mogelijkheden een  
gekozen om haar onafwendbaarheid  
HAGAR PEETERS (KOFFERS ZEELUCHT)

In dit boek wordt verslag gedaan van een onderzoek dat aan het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen is verricht in het kader van het onderzoeksprogramma *Teaching and Teacher Education*. In dit voorwoord wil ik graag allen bedanken die aan de totstandkoming van dit boek hebben bijgedragen.

In 1999 nodigde de toenmalige directeur van het Universitair Centrum van de Lerarenopleiding (UCLO), Hinne Riddersma, mij uit een plan in te dienen voor een promotieonderzoek. In 1993 was ik begonnen met een onderzoek naar de kwaliteit van schoolboeken waar ik door toeval in verzeild was geraakt. Wegens tijdgebrek had ik dat onderzoek afgebroken. Het lag voor de hand om de draad weer op te pakken, maar het onderwerp had zijn bekoring verloren. Een week voor het verstrijken van de deadline besloot ik mijn hart te volgen en een plan in te dienen over een onderwerp dat mij altijd heeft geïnteresseerd: de literaire ontwikkeling van leerlingen op het havo en vwo. Nadat ik van Hinne groen licht had gekregen, ging ik op zoek naar promotoren. Ik had het geluk drie enthousiaste en aardige promotoren te vinden die direct hun medewerking toezegden. Zij waarschuwden mij dat het plan ambitieus was voor de tijd die mij ter beschikking werd gesteld, maar lieten zich gemakkelijk overtuigen toen ik daartegenover stelde dat je op mijn leeftijd niet meer met een ‘gewone’ dissertatie aan kunt komen zetten.

Veel dank ben ik verschuldigd aan Gert Rijlaarsdam. Hij beschikt niet alleen over uitstekende didactische kwaliteiten, maar ook over onderzoekservaring, werklust, toewijding en een eindeloos geduld. Hij voorzag al mijn stukken van kritisch commentaar, steunde mij met raad en daad en reageerde zelfs vanaf zijn vakantieadres verbazend snel. Ook heb ik veel te danken aan Dick Schram. Onze gesprekken over literatuur, literatuurwetenschap en literatuuronderwijs brachten mij weer thuis bij mijn vak. De door hem georganiseerde onderzoeksconferenties van Stichting Lezen waren van een hoge kwaliteit en stimulerend voor een ‘jonge’ promovendus zoals ik.

Ook Dick wordt gekenmerkt door een onuitputtelijke werklust en ook van hem kreeg ik steeds deskundig commentaar. De gesprekken die ik met Gert en Dick voerden waren leerzaam en inspirerend. Het voornemen om na dit onderzoek met zijn drieën door te gaan, tekent de goede verstandhouding en werksfeer. Arthur van Essen dank ik voor zijn betrokkenheid en optimisme. Hoewel hij op het punt stond met emeritaat te gaan en literatuuronderwijs niet zijn specialisme is, was hij bereid om mijn promotor te worden en zich nog enkele jaren aan een promotietraject te verbinden. Hij bleek een kenner te zijn van de Russische leerpsychologie en ontpopte zich als de hoeder van het proces. Aan mijn laatste werkbesprekingen met hem bewaar ik dierbare herinneringen. De vrouwen van mijn promotoren, Hetty, Marieke en Monique, mogen in dit dankwoord niet ontbreken. Zij hebben welwillend regelmatig hun man's avonds of in het weekend voor enige tijd aan mij afgestaan en hebben op deze wijze een niet te onderschatten faciliterende rol gespeeld.

De tweede groep die ik wil bedanken is het docentenpanel, Monique Metzemaekers, Ilse Bolscher, Josje Hamel, Godfried Huttenberger, Joop Dirksen en Tom Oud. Zij hebben de bouwstenen geleverd voor het instrument dat in dit onderzoek is ontwikkeld en zij waren mijn gidsen in het veld. De paneldiscussies en interviews zijn voor mij onvergetelijk. Mijn speciale dank gaat uit naar Monique omdat zij in verschillende hoedanigheden van het begin tot het eind bij het onderzoek betrokken is geweest. Zij stimuleerde mij om het plan uit te voeren zoals mij dat voor ogen stond en benadrukte steeds de relevantie ervan voor de praktijk. Mijn bijzondere dank gaat uit naar de leerlingen die aan het onderzoek hebben meegewerkt. Hun medewerking en openhartigheid hebben er mede voor gezorgd dat hun literaire ontwikkeling gedetailleerd en scherp in beeld kon worden gebracht. Mijn (oud-)studenten Boukje, Evelyn, Wendy, Wiebrich en Linda dank ik voor het notuleren en uitwerken van de paneldiscussies. Fenna Krist dank ik voor het invoeren van de data.

Ook wil ik de subsidiegevers dankzeggen. Stichting Lezen maakte het mogelijk dat de docenten een redelijke vergoeding kregen voor hun medewerking. Hierdoor was de continuïteit voor de dataverzameling gewaarborgd en was het voor mij gemakkelijk enkele jaren een beroep op hen te doen. De vervangingssubsidie die werd verstrekt door NWO (gebied Geesteswetenschappen), bood mij de gelegenheid om – achteraf bezien – in een beslissende fase van het onderzoek zes maanden lang ongestoord aan het onderzoek te werken. Gillis Dorleijn en Kees de Glopper waren zo aardig om een concept van de subsidieaanvraag van commentaar te voorzien.

Lily Coenen, Tanja Janssen, Thea Kremer en Ada Bolhuis voorzagen het gehele manuscript van commentaar. Josée Paauw, Jan Kok en Douwe Beijaard becommentarieerden enkele hoofdstukken. Door hun commentaar heeft het boek aan

samenhang gewonnen en zijn de lezer taalfouten, diverse uitweidingen en vele voetnoten bespaard gebleven. Anna Witte controleerde de bibliografische verwijzingen en Thoas Hooning van Duyvenbode zorgde ervoor dat het manuscript in een ‘strakke’ lay-out bij de leescommissie kon worden ingeleverd.

Belangrijk bij een meerjarig project zoals een promotieonderzoek is de steun van collega’s. In het bijzonder dank ik mijn naaste collega Carien Bakker die zich loyaal en flexibel opstelde bij de verdeling van onderwijsstaken. Mijn leidinggevende Jaap Buitink dank ik voor zijn geduld, vertrouwen en steun in de afgelopen jaren. Ook dank ik mijn collega’s Syb, Chrisbert, Marc, Erik, Marion, Dik, Henk, Coen, Bernadette en Sylvia. Ondanks het verschuiven van de einddatum waren zij steeds bereid rekening met mij te houden en mij bij de verdeling van taken enigszins te ontzien. Het schrijven van een proefschrift is een onderneming die niet alleen door collega’s met belangstelling wordt gevuld. Ook familie en vrienden bleven al die jaren geïnteresseerd in het wel en wee van mij en het onderzoek. Ik wil hen allen danken voor hun vriendschap en het geduld dat ze met mij hebben gehad.

Mijn grootste dank gaat uit naar mijn liefste. Hoewel we jarenlang dachten dat het schrijven van een proefschrift helemaal geen grote offers vraagt en ons veel elende bespaard zou blijven, bleek het laatste gedeelte van het traject op zijn Vlaams gezegd een ‘vals plat’ te zijn. Deadlines verschoven meerdere malen en daardoor ook onze plannen. Jouw steun in deze fase was onmisbaar. Je moedigde me aan en leidde me af, je stelde me op scherp en je liet me relativeren, je dwong me knopen door te hakken en je gaf me de tijd. Thea, aan jou heb ik meer te danken dan ik hier kan en wil zeggen.

Tot slot dank ik mijn meesters Hans van Rooij en Richard de Vos (†) omdat zij mij de liefde voor literatuur bijbrachten en bepalend zijn geweest voor mijn literaire ontwikkeling. Aan hen draag ik dit boek op.





**DEEL I**

# **INTRODUCTIE**



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

RUTGER KOPLAND (DAVID)



# 1 INLEIDING

*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 van individuele leerlingen duidelijk voor ogen had en daarin verschillende fasen kon onderscheiden. Daarbij 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 daarop een positieve of negatieve invloed 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 meesters te dienen. Het wetenschappelijke doel is een bijdrage te leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten in het kader van de tweede fase. Het praktische doel is het ontwikkelen van een didactisch instrument waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen optimaal kunnen stimuleren.*

Het boek 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 zal worden gedaan

naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het havo en vwo. Het vierde deel sluit het onderzoek af met conclusies, discussies en aanbevelingen.

Deze inleiding heeft de volgende opbouw. In paragraaf 1.1 schets ik de belangrijkste ontwikkelingen in de afgelopen veertig jaar in het onderwijs in het algemeen en het literatuuronderwijs in het bijzonder. Dit is een lange, maar mijns inziens onmisbare aanloop naar de probleemstelling van het onderzoek. In paragraaf 1.2 bespreek ik enkele structurele problemen van het literatuuronderwijs die de aanleiding voor dit onderzoek zijn geweest. Dit mondt uit in een voorstel voor de ontwikkeling van een literatuurdidactische kennisbasis voor docenten. In de twee daaropvolgende paragrafen, 1.3 en 1.4, introduceer ik twee thema's die als een rode draad door het onderzoek zullen lopen: de bijdrage van het literatuuronderwijs aan de literaire socialisatie van leerlingen en de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Hierop sluit ik in 1.5 aan met een verslag van een vooronderzoek naar de praktijkkennis van docenten over verschillen tussen leerlingen. Paragraaf 1.6 sluit deze inleiding af met de algemene vragen, doelen en opzet van dit onderzoek.

## 1.1 ACHTERGRONDEN

Met de invoering van de tweede fase in 1998 onderging het voortgezet onderwijs een transformatie die overeenkomsten vertoont met de invoering van de Mammoetwet in 1968. Beide onderwijsvernieuwingen hadden ingrijpende gevolgen voor de onderwijspraktijk. Ook voor het literatuuronderwijs. Deze ontwikkelingen vormen de achtergronden van deze studie.

### 1.1.1 VAN MAMMOET NAAR TWEEDE FASE

De Mammoetwet had vooral ten doel de instapmogelijkheden en doorstroming te verbeteren tussen de verschillende schooltypen mulo, mms, hbs en gymnasium. Er ontstonden drie nieuwe schooltypen mavo, havo en vwo die bij voorkeur werden verenigd in grote scholengemeenschappen. De invoering van een brugklas maakte het mogelijk dat de instap naar een bepaald schooltype een of twee jaar kon worden uitgesteld. Daarnaast zorgde het Rijksleerplan ervoor dat de curricula van de verschillende schooltypen op elkaar waren afgestemd. De doorstroming van mavo naar havo en van havo naar vwo kon daardoor soepel verlopen. Voor literatuur betekende de Mammoetwet dat het bij zowel Nederlands als de moderne vreemde talen in het examenprogramma van alle schooltypen werd opgenomen.

### Democratisering en schaalvergroting

De Mammoetwet is een katalysator geweest in de democratisering en schaalvergroting van het voortgezet onderwijs. Gegevens van het Centraal Bureau voor de Statistiek laten in de periode 1950-1995 bijna een verviervoudiging van het aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs zien. Bovendien steeg het gemiddelde opleidingsniveau. Het lager beroepsonderwijs begon steeds minder leerlingen te trekken ten gunste van het mavo en vooral het havo en het vwo (Matthijssen, 1982; Moerbeek, 1998). Door deze democratisering nam de sociaal-culturele diversiteit in het voorbereidend hoger onderwijs enorm toe. In de jaren vijftig en zestig waren de docenten op lycea en gymnasia er min of meer van verzekerd dat de leerlingen dezelfde culturele bagage hadden als zijzelf. Echter, door de democratisering ontstond een kloof tussen de culturele bagage die leerlingen van huis uit meekrijgen en het culturele kapitaal dat het onderwijs, in casu de docent wilde overdragen (Bourdieu, 1984; Hermans & Verdaasdonk 2002). Ook de samenstelling van de docentenpopulatie veranderde. Doordat studenten vanuit verschillende bevolkingslagen tot de universiteiten en lerarenopleidingen werden toegelaten, brachten zij na hun opleiding een ander cultureel kapitaal mee naar school dan hun oudere collega's. Bovendien verschoof in de universitaire opleiding van de jaren zeventig en tachtig het zwaartepunt van letterkunde naar taalbeheersing. De heterogeniteit in het onderwijs nam nog verder toe door de maatschappelijke ontzuiling en het ontstaan van de multiculturele en multimediale samenleving. Voor docenten betekenden de schaalvergroting en de democratisering dat hun werkomgeving veranderde. Zij kregen met meer en anders gevormde collega's te maken, met verschillende schooltypen (mavo, havo, vwo) en met meer leerlingen van wie zij de sociaal-culturele achtergronden niet goed konden peilen. Bovendien werd de lestaak van de eerstegraads leraar in deze periode met drie lesuren uitgebreid naar negenentwintig uur.

### Pedagogisch-didactische verandering

De politieke en maatschappelijke veranderingen in de jaren zeventig en tachtig hebben ook geleid tot een andere pedagogisch-didactische cultuur. In de school ging het van oudsher om kennis- en cultuuroverdracht waarbij de rolverdeling tussen de docent en leerling voor iedereen duidelijk was. In de jaren zeventig en tachtig kwam deze rolverdeling op losse schroeven te staan. Vanuit de maatschappelijke en persoonlijke betrokkenheid ontstond een sterke emancipatorische, antiautoritaire denkrichting die politieke idealen wilde realiseren en de leerling centraal stelde (Mottart, 2002). Deze richting sloot aan bij de ontwikkelingen waarin het onderwijs gedemocratiseerd werd en jongeren meer democratische rechten kregen. Emancipatie en autonomie van de leerling werden centrale begrippen in het denken

over onderwijs. Er waren zelfs bewegingen die streefden naar ontscholing van de maatschappij (Illich, 1971). De leerlingen moesten worden opgevoed tot autonome, mondige en kritische burgers die vrij konden denken en handelen. Titels van didactische handleidingen voor het moedertaalonderwijs als *Zeggenschap* (Griffoen & Damsma, 1978) en *Tegenspraak* (Griffoen, 1982) zijn evenals hun pedagogisch-didactische agenda (autonomie, reflectiviteit, keuzevrijheid, zelfwerkzaamheid) veelzeggend voor de geest van die tijd. Ook het principe van normaalfunctieel onderwijs van Ten Brinke (1977), dat stelt dat leerlingen alleen dat moeten leren dat zij ‘naar eigen oordeel’ nuttig of interessant vinden, illustreert de pedagogisch-didactische wending naar meer autonomie. Deze verandering ging gepaard met veranderende onderwijskundige inzichten waarin men steeds meer aandacht kreeg voor de cognitieve en affectieve aspecten van het leerproces. Bovendien genoten de scholen onderwijsinhoudelijk veel vrijheid. Het Rijksleerplan dicteerde slechts globale doelstellingen en exameneisen waardoor de docenten hun eigen doelen konden realiseren. Deze vrijheid had echter ook een keerzijde die naast vragen in de Tweede Kamer over de achteruitgang van de taalbeheersing van scholieren ook aanleiding gaf tot zorg over de aansluiting met het hoger onderwijs en het bedrijfsleven. Voor de toenmalige staatssecretaris van onderwijs Ginjaar-Maas (1982-1989) was dit een reden om voor een aantal examenvakken, waaronder Nederlands, commissies te installeren die als belangrijkste opdracht had de examenprogramma’s af te stemmen op de behoeftes van de ‘afnemers’ van het voortgezet onderwijs: het hoger onderwijs en de maatschappij. Voor Nederlands werd de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (CVEN) ingesteld die onder voorzitterschap van Braet in 1991 haar advies uitbracht met onder meer aangescherpte voorstellen voor het literatuuronderwijs. Dit advies werd niet direct in beleid omgezet, maar ging enkele jaren later deel uitmaken van een meeromvattende onderwijsvernieuwing: de tweede fase.

#### Invoering van de tweede fase

Al deze ontwikkelingen waren de opmaten voor een grootscheepse renovatie van de bovenbouw. In het begin van de jaren negentig werden de eerste plannen opgesteld. In 1993 stelde staatssecretaris Wallage de Stuurgroep Tweede Fase in, die onder leiding van zijn voorganger Ginjaar-Maas en oud-rector Visser ’t Hooft de onderwijsvernieuwing voorbereidde. In de eerste nota *Tweede Fase. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs* die begin 1994 verscheen, formuleerde de Stuurgroep vier hoofdkenmerken van deze onderwijsvernieuwing:

1. recht doen aan verschillen tussen leerlingen;
2. bevorderen van de zelfstandigheid;

3. vergroten van de effectiviteit van het onderwijs door de aansluiting tussen het voortgezet en hoger onderwijs te verbeteren en door beter aan te sluiten bij de maatschappelijke behoeften;
4. bevorderen van de professionaliteit van docenten en schoolorganisaties.

De invoering van de tweede fase zou volgens de Stuurgroep moeten leiden tot een cultuuromslag waarin leerlingen ‘actief en zelfontdekkend’ leren en zich meer verantwoordelijk voelen voor hun eigen leerproces. Illustratief voor de beeldvorming van de tweede fase zijn de begrippen ‘studiehuis’ en ‘leren leren’ waarmee de Stuurgroep het didactische concept van deze onderwijsvernieuwing probeerde uit te dragen. Met deze onderwijskundige omslag sloot men aan bij een sociaal-constructivistische visie op leren en onderwijzen, die erop neerkomt dat kennis niet ‘is’, maar wordt geconstrueerd en dat leerlingen hun kennis opbouwen in interactie met hun omgeving. Het onderwijzen is in deze visie op te vatten als het creëren van leeromgevingen waarin leerlingen worden gestimuleerd om samen met andere leerlingen en onder leiding van de docent hun kennis en vaardigheden verder te ontwikkelen (Bandura, 1986; Schunk, 2000; Ten Dam en Vermunt, 2003; Verloop, 2003). De Stuurgroep vergeleek de omslag met de overgang van een legbatterij naar een biologisch bedrijf:

Legbatterijkippen worden volgestouwd met aangedragen voer. Scharrelkippen zijn constant op zoek naar hun eigen voedsel, leggen kwalitatief hoogwaardige eieren, al zijn dat er wel wat minder .... (Stuurgroep Tweede Fase, 1996: 5).

De tweede fase vraagt volgens de Stuurgroep van de docenten een andere attitude en taakopvatting:

(...) minder klassikaal aangeboden lesstof, meer taakopdrachten voor leerlingen waarmee ze zelfstandig aan het werk kunnen, minder krijt uitwerken op het bord, meer aanschuiven bij één of meer leerlingen op het moment dat ze hulp nodig hebben, minder zelf het heft in handen nemen, meer aan leerlingen overlaten. Ook als dat af en toe fout gaat, want van fouten leren we allemaal uiteindelijk het meest .... (Ibidem).

De invoering was een gecompliceerde en veelomvattende operatie. Alle vakken werden vernieuwd met een examenprogramma, er kwamen nieuwe vakken bij, de lesuren tabel werd vervangen door een studielasttabel, de schoolorganisatie werd ingrijpend veranderd en de docenten moesten op de pedagogisch-didactische omslag worden voorbereid.

Scholen mochten in 1998 met de tweede fase beginnen. Veel scholen stelden dit nog een jaar uit tot september 1999. Drie maanden later demonstreerden ongeveer twintigduizend scholieren in Den Haag tegen de toegenomen werkdruk waarna Adelman, de toenmalige staatssecretaris van onderwijs, direct enkele organisatorische verlichtingsmaatregelen doorvoerde. Maatregelen die onder andere betrekking hadden op het literatuuronderwijs. Ik kom hier straks op terug. Tegenover de onvermijdelijke klachten, die inherent zijn aan een omvangrijke onderwijsvernieuwing, stonden ook de positieve reacties van veel docenten en leerlingen die de vernieuwing bij hun op school als een succes ervoeren (Tweede Fase Adviespunt, 2001). Op basis van de periodieke evaluaties in zogenaamde *vakdossiers* en de evaluatie van de inspectie verschijnt in 2005 de nota *Ruimte laten en keuzes bieden* waarin minister Van der Hoeven haar voorinemens publiceert om de tweede fase per september 2007 aan te passen (Ministerie OCW, 2005). De aanpassingen behelzen vooral een verlichting en vereenvoudiging van de regelgeving, ook voor literatuur, waardoor de scholen en docenten (weer) meer zeggenschap krijgen over het programma.

#### Vakdidactische bekwaamheidseisen

De pedagogisch-didactische uitgangspunten van de tweede fase laat de minister bij de herziening ongemoeid. Deze zijn voor een belangrijk deel gebaseerd op het leren-leren-paradigma, waarin het leren, het leerproces en de zelfstandigheid van de leerling centraal staan en de docent een begeleidende en faciliterende rol heeft (Boekaerts & Simons, 1993; Simons & Zuylen, 1995; Wijnen, 1995). Dit leerling-gestuurde paradigma wijkt sterk af van het meer traditionele, docentgestuurde paradigma. Een docent die altijd gericht is geweest op het overdragen van kennis en vaardigheden, zal zijn pedagogisch-didactisch handelen moeten aanpassen. De Stuurgroep was zich hiervan bewust en deed een beroep op de professionaliteit van docenten (Stuurgroep Tweede Fase, 1994; 1996). Enkele jaren later ontwikkelde de Stichting Beroepseisen Leraren (2004) dan ook bekwaamheidseisen voor eerstegraads leraren. Een daarvan heeft betrekking op de vakinhoud en didactiek.<sup>1</sup>

Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, creëert een krachtige leeromgeving, onder andere door het leren in verband te brengen met realistische en voor de leerlingen relevante toepassing van kennis in beroep, verdere studie en maatschappij.

[1] Andere eisen hebben betrekking op interpersoonlijke, pedagogische, organisatorische, coöperatieve, communicatieve en reflectieve competenties. Zie <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-bekwaamheid.html>.

### Zo'n leraar

- stemt de leerinhouden en ook zijn doen en laten af op de leerlingen en houdt rekening met individuele verschillen,
- bepaalt met de leerling diens (individuele) leertraject,
- motiveert de leerlingen voor hun leer- en werktaken, daagt hen uit om er het beste van te maken en helpt hen om de taken met succes af te ronden,
- leert de leerlingen leren en werken, ook van en met elkaar, om daarmee onder andere hun zelfstandigheid te bevorderen. (SBL, 2004).

Deze vakdidactische bekwaamheidseis onderstreept nog eens hoeveel belang gehecht wordt aan een docent die oog heeft voor de verschillen tussen leerlingen en die vakdidactisch maatwerk kan leveren.

#### 1.1.2 VAN KENNIS EN INZICHT NAAR LITERAIRE ONTWIKKELING

Deze ontwikkelingen worden deels weerspiegeld in de examenprogramma's en de discussie over het literatuuronderwijs. Ook daar is een ontwikkeling te zien van de overdracht van kennis naar meer aandacht voor het leerproces en het individu. Wie in de historische studies over het literatuuronderwijs teruggaat naar bronnen aan het eind van de negentiende eeuw ziet naast een cultuurhistorische hoofdstroom ook een pedagogisch georiënteerde stroom.<sup>2</sup> Een benadering is meer cultuurgericht naarmate er meer institutionele kennis vanuit de cultuur (canon) en neerlandistiek wordt overgedragen en meer leerlinggericht naarmate de doelstelling meer in de richting gaat van de persoonlijke ontplooiing van de leerling en er aansluiting gezocht wordt bij zijn belevenswereld.<sup>3</sup> Beide visies vormen de (tegen)polen in de discussie die sinds de oprichting van *Taal en Letteren* in 1890 in de vakbladen en de media over het literatuuronderwijs wordt gevoerd.

#### Examenprogramma volgens het Rijksleerplan (1968-1998)

Ten tijde van de invoering van de Mammoetwet werd de visie op het literatuuronderwijs verwoord door een commissie die onder leiding van Van Dis de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* had samengesteld. Deze commissie zag in het literatuuronderwijs een schone taak voor de docent Nederlands weggelegd:

- 2] Zie voor een historisch overzicht van het literatuuronderwijs bijvoorbeeld Klinkenberg & De Vroomen (1988), Van de Ven (1990; 1996), De Vriend (1996), Moerbeek (1998) en Slings (2000).
- 3] Een veel aangehaalde vertegenwoordiger van deze pedagogische stroming is Lea Dasberg. Zij ziet het boek als de 'verborgen plaats' vanwaaruit het kind de wereld kan observeren en over die wereld kan leren. Als zodanig kent zij aan het boek een opvoedende functie toe (Dasberg & Hilhorst-Haas, 1981).

Zijn hoge streven is hun oren en hart te openen voor de schoonheid van taal, zowel van de volkstaal in allerlei schakering als van de taal van auteurs tegen wie wij mogen opzien. (...) Hij is bij uitstek de man die jonge mensen voert naar de rijkdom van onze nationale cultuur en die hen tot deelhebbers aan die cultuur maken kan." (Van Dis, 1962: 8).

In het Rijksleerplan van 1968 werd de doelstelling van het literatuuronderwijs voor het eerst in de geschiedenis door de overheid voor alle schooltypen (mavo, havo en vwo) voorgeschreven. Opvallend aan dit programma is dat de doelstelling tamelijk open is geformuleerd. Richtlijnen over het aantal te lezen boeken, te behandelen literaire theorie en literatuurgeschiedenis ontbraken.

Bij het eindexamen wordt de kennis van en het inzicht in de letterkunde onderzocht. (...) De theorie en de geschiedenis van de letterkunde dienen bij het onderzoek slechts te worden betrokken, voorzover de aan de orde komende onderdelen in relatie staan tot door de kandidaat gelezen werk. (Rijksleerplan, 1970).

Deze globale beschrijving van het examenprogramma bood ruimte aan verschillende literaturopvattingen en didactische benaderingen.

#### Literaturopvattingen in het literatuuronderwijs

Algemeen wordt aangenomen dat het literatuuronderwijs in grote lijnen de ontwikkelingen in de literatuurwetenschap met enige ‘vertraging’ volgt (Segers, 1980; Van de Ven, 1990; De Vriend, 1996; Janssen, 1998). De historisch-biografische opvatting die het literatuuronderwijs in de jaren zestig domineerde, kreeg vanaf de jaren zeventig concurrentie van tekstgerichte, maatschappijkritische en lezersgerichte literaturopvattingen (De Moor, 1982; Moerbeek, 1998).

Een van de meest invloedrijke literaire theorieën in de jaren zestig en zeventig is het structuralisme, waarin de principes en uitgangspunten van de structuralistische linguïstiek (Saussure) op de literaire tekst en communicatie werden overgedragen. Deze tekstgerichte benadering toonde een nauwe verwantschap met het *New Criticism* dat zich in de jaren veertig en vijftig in Amerika had ontwikkeld en de *Werkimmanente Interpretation* die in het naoorlogse Duitsland tot bloei was gekomen. In deze benaderingen, hoe verschillend qua uitgangspunten ze ook zijn, verschoof het object van studie van de literatuurgeschiedenis en biografie naar de tekst zelf en vooral de structuur ervan.<sup>4</sup> Deze ‘structuralistische’ of ‘autonomisti-

4] Invloedrijke vertegenwoordigers van het structuralisme zijn Wellek & Warren (1949); in Nederland de literatuurwetenschappers Blok (1960), Sötemann (1966), Maatje (1970) en de redacteuren van het literaire tijdschrift *Merlyn*.

sche' of ook wel 'ergocentrische' opvatting werd in Nederland verbreid door het literaire tijdschrift *Merlyn* (1962-1966). Omdat de redactie van dit tijdschrift niet uit literatuurwetenschappers maar uit literatuurcritici bestond had men meer aandacht voor contemporaine teksten dan voor oude klassieke teksten. Bovendien was het de opvatting van de autonomisten dat het werk voor zich moest spreken en dat de cultuurhistorische context niet van belang was. De methode die de redacteuren van *Merlyn* gebruikten, kreeg bekendheid als de *close reading*-methode en werd gemeengoed in de neerlandistiek en het literatuuronderwijs. De populariteit van schoolboeken als *Indringend lezen* (Drop, 1970), *Literaire Kunst* (Lodewick, 1976) en *Ik heb al een boek* (Anbeek & Fontijn, 1975) laat zien dat de *close reading*-methode en de structuuranalyse ook didactische potentie hadden.

In de jaren zeventig en tachtig kregen de ergocentrische en structuralistische opvattingen kritiek te verduren op de geïsoleerde en autonome benadering van de literaire tekst. De receptie-esthetica vroeg aandacht voor de rol van de lezer in het proces van betekenis geven en waarderen van literaire teksten. Al gauw trok men (Norbert Groeben, Siegfried J. Schmidt) de methodologische consequentie dat die lezer dan ook moest worden opgezocht en dat daarbij de sociaal-wetenschappelijke methodologie moest worden ingezet. Dit betekende het ontstaan van een empirische literatuurwetenschap. Ook het functioneren van literatuur in sociaal opzicht werd daarin een belangrijk thema (de institutionele analyse gebaseerd op het werk van Pierre Bourdieu). Wie bepaalt bijvoorbeeld welke werken gerekend kunnen worden tot de literaire canon? Wie bepaalt überhaupt wat literatuur is? Wie heeft de macht en wie neemt de beslissingen? Dat de canon een sociale constructie is die onderhevig is aan maatschappelijke veranderingen drong ook in de literatuurwetenschap steeds meer door (Van Heusden & Jongeneel, 1993; Goedegebuure & Heynders, 1996). Kritisch-ideologische stromingen in de literatuurwetenschap, zoals het postkolonialisme en feminisme, oefenen eveneens kritiek uit op het structuralisme, dat zich te neutraal zou opstellen bij de analyse van de literaire tekst. Veeleer moet worden aangetoond dat de representatie van westers-niet westers en man-vrouw juist niet neutraal maar waardegeladen is. Deze kritisch-ideologische stromingen, voornamelijk tekstgericht maar ook geïnteresseerd in het functioneren van literatuur, vinden hun inspiratie bij de psychoanalyse, het marxisme en vooral bij de verschillende varianten van het poststructuralisme (Jacques Derrida, Roland Barthes en Michel Foucault). Hoewel deze stromingen via individuele docenten wel ingang vonden in het literatuuronderwijs, zijn ze nooit echt aangeslagen en in schoolboeken uitgewerkt zoals de historisch-biografische of tekstgerichte benadering daarvóór (Oostdam & Witte, 1994). Wel boden deze kritische stromingen vaak aanleiding voor een discussie over wat leerlingen wel of niet op hun leeslijst 'mogen'

zetten en stelden sommige docenten zich tolerant op als leerlingen kozen voor bijvoorbeeld (pop)songteksten, strips of jeugdliteratuur, of zich wilden verdiepen in een maatschappijkritisch thema zoals vrouwemancipatie. Populaire methodes in de jaren zeventig en tachtig, zoals *Tussen de regels* (Meijerink & Vos, 1977) en *Blauwdruk* (Schilleman & Uitdewilligen, 1982) speelden op deze ontwikkeling in en kozen voor een meer eclectische benadering.

Anders verliep het met de al genoemde lezersgerichte benadering van de *receptie-esthetica*. Deze Duitse stroming verbond zich al snel met de Amerikaanse, literatuurdidactisch georiënteerde *reader response criticism* (David Bleich, Louise Rosenblatt, Alan Purves). In hun reactie op structuralisme en *New Criticism*, dat met het postulaat van de *affective fallacy* de lezer buitensloot, gaan zij ervan uit dat de betekenis van de tekst door de lezer wordt geconstrueerd en daarmee variabel kan zijn, evenals dat voor het waardeoordeel het geval is. Segers (1984) werkte deze opvatting uit in *Over lezen*, een schoolboek dat nauwelijks aansloeg. Ook *Inlevend lezen* van Drop (1983) vond minder aftrek dan zijn voorganger *Indringend lezen*. Het is vooral de literatuurdidacticus De Moor geweest die in de jaren tachtig de aandacht vestigde op het *reader response criticism* en pleitte voor meer reflectie op de persoonlijke leeservaring en het leesproces van de leerling. Daarbij introduceerde hij het leesdossier, het leesverslag, de leesautobiografie en het balansverslag (onder andere De Moor, 1982 en De Moor & Thissen, 1986). Mede door het onderzoek van Dirksen (1995) naar het effect van zogenoemde tekstervaringsmethoden in de praktijk zullen de ideeën van De Moor c.s. een plaats gaan krijgen in het examenprogramma van de tweede fase.

#### Didactische benaderingen in het literatuuronderwijs

De algemene doelstelling ‘kennis van en inzicht in de letterkunde’ in het Rijksleerplan die in de periode 1968 tot 1998 het formele kader van het literatuuronderwijs vormde, bood docenten voldoende vrijheid voor een eigen invulling. De zoektocht naar nieuwe wegen die veel docenten in de jaren zeventig waren begonnen riep vragen op over bijvoorbeeld tekstkeuze, werkvormen en toetsing. Bovendien werd men zich meer bewust van didactische problemen door de sociaal-culturele heterogeniteit van de leerlingenpopulatie en de toegenomen mondigheid van de leerlingen. De didactische vragen richtten zich in deze periode niet uitsluitend op de doelen, het wat, maar ook op de didactiek, het hoe van het literatuuronderwijs. Met het vervangen van de grenzen tussen ‘hoge’ en ‘lage’ cultuur en de roep om maatschappelijk relevante doelen, kwam ook de legitimering, het waarom van het literatuuronderwijs in het geding (Paauw & Witte, 1986; Van de Ven, 1990; De Vriend, 1996). Uit diverse studies naar de opvattingen van docenten en hun lespraktijk blijkt dat het

literatuuronderwijs sinds de Mammoetwet enorm veel variaties kent en de meeste docenten eclectisch zijn (Thissen, Van Gastel & Van Laarhoven, 1986; Janssen, 1998). Er bestonden bij wijze van spreken net zoveel visies op het literatuuronderwijs als leraren (Witte, 1995). Volgens De Moor (1999) is er waarschijnlijk nooit in de geschiedenis van ons onderwijs zoveel over literatuuronderwijs gediscussieerd, geschreven, voorgesteld en afgewezen als in de laatste vijfentwintig jaar van de vorige eeuw.<sup>5</sup>

In de jaren tachtig en negentig zijn diverse pogingen ondernomen om deze kluwen van literatuur- en onderwijsopvattingen te ontwarren en onderliggende structuren bloot te leggen.<sup>6</sup> Janssen (1998) bracht in haar studie *Literatuur bij benadering* met het communicatiemodel van Jakobson (1960) vier prototypische praktijken in kaart: (1) culturele vorming, (2) literair-esthetische vorming, (3) maatschappelijke vorming en (4) individuele ontplooiing.<sup>7</sup> Op basis van een enquête, interviews en lesobservaties beschreef ze van elk type de inhoud (tekstkeuze, leerstof, taakeisen) en vormgeving (tekstbenadering, werkvormen, rol van de leerling en docent, toetsvorm). Zij concludeerde onder meer dat in de praktijk de vier typen graduateel van elkaar verschillen en dat docenten vaak eclectisch te werk gaan. Van de vier typen benaderingen profileert ‘culturele vorming’ zich het scherpst. Verboord (2003) borduurde op het onderzoek van Janssen voort. Met behulp van een factoranalyse bracht hij de vier benaderingen terug tot twee onderliggende dimensies: een leerlinggerichte die overeenkomt met de typen 3 en 4 en een leerstofgerichte die overeenkomt met de typen 1 en 2 van Janssen. Waarbij hij evenals Janssen de kanttekening plaatste dat deze twee grondbenaderingen niet categorisch maar graduateel verschillen. Bovendien ontdekte hij in zijn empirische data tussen 1975 en 2000 een trend naar een meer leerlinggerichte benadering. Deze trend is in het nieuwe examenprogramma duidelijk zichtbaar.

#### Nieuw examenprogramma voor de tweede fase (vanaf 1998)

Het nieuwe examenprogramma, dat door de CVEN (Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands, 1991) was voorbereid en door de Vakontwikkelgroep Nederlands (1996) werd opgesteld, geeft in tegenstelling tot het Rijksleerplan de docent veel meer inhoudelijke en didactische richtlijnen. De leerstofgerichte en leerling-

- 5] Wie de discussies in vakbladen als *Moer en Levende Talen* tussen 1970 en 2000 bekijkt, ziet dat deze verdeeldheid zich niet beperkt tot de letterkunde maar zich uitstrekkt over alle domeinen van het schoolvak Nederlands. De invloed van de vakdiscipline neemt in deze periode af ten gunste van de utilitaire, maatschappelijke doelen (Van de Ven, 1996).
- 6] Zie bijvoorbeeld de inventarisatie van Janssen (1998: 249-252).
- 7] Deze benaderingen worden in hoofdstuk 3, paragraaf 3.3.2 toegelicht.

gerichte benadering, grof gezegd het letterkundige en persoonlijke domein, worden allebei in de programmavoorstellen opgenomen.

De CVEN formuleerde als doel dat de leerlingen de gelezen werken niet alleen moeten kunnen analyseren, interpreteren en beoordelen, maar ook een verslag moeten kunnen uitbrengen van hun persoonlijke leeservaringen. Daarbij stelden zij voor dat literatuurgeschiedenis niet meer optioneel, maar verplicht is (op het havo vanaf 1916 en op het vwo vanaf 1170) en dat ook het minimum aantal te lezen werken voor iedereen gelijk is (havo 15 en vwo 25 werken).

De Vakontwikkelgroep Nederlands (VOGN) volgde de CVEN-voorstellen op hoofdlijnen, maar paste ze op drie punten aan. In de eerste plaats werd het aantal te lezen werken gehalveerd (havo 8 en vwo 12). Gezien de beperkte studielast die voor Nederlands in de tweede fase was uitgetrokken (480 studielasturen op het vwo en 400 op het havo) en het intensieve taalvaardigheidsprogramma achtte men een omvangrijke boekenlijst niet haalbaar (Vakontwikkelgroep Nederlands, 1996).<sup>8</sup> De VOGN vreesde bovendien dat de meeste leerlingen hun toevlucht zouden gaan zoeken in uittreksels, video's en andere boekvervangende middelen, wanneer ze overvraagd zouden worden. De kwantitatieveaderlating werd gecompenseerd door kwalitatieve eisen te stellen aan de verwerking van de gelezen werken in een leesverslag. In de tweede plaats werd literatuurgeschiedenis op het havo optioneel. Ook hierbij speelde tijdgebrek een belangrijke rol, maar er werden ook problemen voorzien omdat een historisch referentiekader bij de meeste havisten ontbreekt en hun historische belangstelling gering is. Het derde verschil was een noviteit in de geschiedenis van het literatuuronderwijs. Hoewel literatuur deel uitmaakt van het examenprogramma Nederlands, wordt het literatuurcijfer niet verwerkt in het examencijfer Nederlands, maar samen met de literatuurcijfers van de moderne vreemde talen opgenomen in het algemene vak ‘letterkunde’, waarbij het literatuurcijfer voor Nederlands wegingsfactor drie en dat van elke vreemde taal wegingsfactor één kreeg. Literatuur had hiermee de formele status gekregen van een examenvak en deed vanaf 1999 dus volwaardig mee in de zak-slaagregeling.<sup>9</sup> Omdat dit examenprogramma het formeel inhoudelijke kader is van dit onderzoek, is het als bijlage 1 opgenomen. Ik licht er hier enkele punten uit.

- 8] De uitbreiding van het aantal schoolvakken (van 7 naar 12 vakken op het vwo en van 6 naar 10 op het havo) en de invoering van het studielastsysteem perkte de ruimte voor het lezen van boeken bij het schoolvak Nederlands aanzienlijk in. Deze pijn zou enigszins worden verzacht doordat er bij het nieuwe vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV1) vijf werken uit de wereldliteratuur zouden worden voorgeschreven. Dit programma is echter in de besluitfase geliberaliseerd en ‘teruggegeven’ aan de kunstvakken waardoor er feitelijk weinig van literatuur is overgebleven.
- 9] Hiermee beoogde staatssecretaris Netelenbos destijds de samenwerking tussen de talen op dit onderdeel te versterken en de integratie van literatuur op school mogelijk te maken. Deze organisatievorm van het literatuuronderwijs staat bekend als ‘Geïntegreerd Literatuuronderwijs’ (GLO) (Hoebers & Witte, 1996).

Literatuur wordt in de tweede fase getoetst in een schriftelijk of mondeling examen aan de hand van het *leesdossier*. Dit dossier behoort tot het zogenoemde ‘handelingsdeel’ van het examen en moet ‘naar behoren’ zijn afgerekend.<sup>10</sup> In de programmatoelichting wordt het leesdossier als volgt omschreven.

De kandidaat heeft een leesdossier samengesteld waarin hij zijn ervaringen met en beschouwingen over literatuur heeft gedocumenteerd. Het leesdossier bevat ten minste de opdrachten uit eindterm 31 en een bibliografie van de gelezen en geraadpleegde literatuur of andersoortige bronnen. Variatie in de verwerkingsopdrachten is noodzakelijk. Daarnaast kan, indien de school daarvoor kiest, het leesdossier een leesautobiografie en/of een of meer balansverslagen bevatten. In een leesautobiografie beschrijft de kandidaat zijn ontwikkeling als lezer van het verleden tot aan het moment van schrijven van de leesautobiografie. In een balansverslag evalueert de kandidaat zijn lees- en leerproces over een bepaalde periode (Verbeek, 1996: 52).

Hiervoor gaf ik aan dat kort na de invoering van de tweede fase in 1999 scholieren demonstreerden tegen de toegenomen werkdruk waaronder het handelingsdeel van het literatuuronderwijs. Staatssecretaris Adelmund maakte daarop onder andere het leesdossier facultatief.

De eindtermen van het domein literatuur zijn ondergebracht in drie subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en (alleen voor het vwo) literatuurgeschiedenis (zie bijlage 1). In dit programma klinken alle vier benaderingen door die Janssen (1998) onderscheidde. Het is een synthese van vernieuwing en traditie waardoor de tegenstelling tussen de twee grondbenaderingen, leerstofgericht versus leerlinggericht literatuuronderwijs, enigszins wordt overbrugd. Beide benaderingen zijn ruim vertegenwoordigd in het examenprogramma. De subdomeinen literaire begrippen en literatuurgeschiedenis verwijzen ondubbelzinnig naar de neerlandistische en literatuurwetenschappelijke discipline. Het subdomein literaire ontwikkeling betrekt expliciet de leeservaring van de leerlingen, hun literaire voorkeuren en hun persoonlijke opvattingen in het examenprogramma. Naast de institutionele eis dat de werken een ‘erkende literaire kwaliteit’ moeten hebben en de vwo-leerlingen drie oude werken van voor 1880 moeten lezen, is er ook de expliciete didactische eis dat de leesactiviteiten aan moeten sluiten bij de lezer. Voorts wordt de leerling geacht de literaire begrippen in de verslagen voor zijn leesdossier toe te passen (eind-

<sup>10</sup>] Een handelingsdeel is een onderdeel waarvoor geen (examen)cijfer wordt gegeven, maar waarvoor de leerlingen wel bepaalde ‘handelingen’ moet verrichten die aan bepaalde eisen voldoen.

term 33) en verwijzen de specificaties van sommige eindtermen niet alleen naar persoonlijke leeservaringen, maar ook naar letterkundige kennis, zoals ironie, literaire conventies, spanningsopbouw, auteurspoëtica en dergelijke (eindterm 29, 30 en 31).

Tot zover enkele achtergronden. Wat betekenen deze ontwikkelingen voor het literatuuronderwijs in de tweede fase?

## 1.2 VOORWERP VAN AANHOUDEnde ZORG

Leerling: Meneer, ik lees niet verder! Ik vind er geen ruk aan! (gooit *De Avonden op zijn bank*). Wat een eikel zeg, die Frits Egters!

Docent: Ja jongen, zo'n hoofdpersoon noemen we een antiheld.

Literatuuronderwijs is een voorwerp van aanhoudende zorg.<sup>11</sup> Volgens velen is het in de afgelopen decennia tekortgeschoten in haar socialiserende taak, waardoor leerlingen met onvoldoende literaire bagage de school zouden verlaten (Goedegebuure, 1989; Van Toorn, 1998; Offermans, 1998; Truijens 1998; Steenmeijer, 2002; Anker, 2006). Opmerkelijk is dat deze kritiek uit de hoek komt van de literaire wereld, een overwegend opiniërend karakter heeft en zelden empirisch wordt onderbouwd.<sup>12</sup> Deze critici baseren zich vaak op persoonlijke herinneringen aan het literatuuronderwijs en recente waarnemingen of anekdotes uit de directe omgeving. Getuige de aanhoudende kritische en zorgelijke toon, die overigens ook kan worden aangetroffen in de vakbladen en op vakconferenties, kampert het literatuuronderwijs al geruime tijd met enkele structurele problemen, zoals de moeilijkheid om bij verschillende leerlingen aan te sluiten, de toenemende ontlezing, motivatieproblemen bij sommige leerlingen en het ontbreken van een goed gestructureerd curriculum. Samen met de hiervoor geschatste onderwijsvernieuwingen vormen deze problemen de aanleiding voor dit onderzoek. Een van de belangrijkste problemen is de aansluiting bij de beginsituatie van leerlingen.

### 1.2.1 RECHT DOEN AAN VERSCHILLEN

Een van de eerste opdrachten die leerlingen bij Nederlands in de tweede fase krijgen is het schrijven van een leesautobiografie. Dat is een verslag waarin de leerling

11] Deze titel ontleende ik aan het eerste DCN-cahier dat werd uitgegeven door de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen en dat onder redactie van J. de Vries in 1971 is verschenen.

12] Zoals in paragraaf 1.3.2 nog zal blijken is deze kritiek voor een deel empirisch weerlegd, onder andere door Janssen (1998), Kraaykamp (2002) en Verboord (2003).

vertelt over zijn geschiedenis als lezer vanaf de eerste plastic babyboekjes tot en met het lezen van boeken in de onderbouw. Om te illustreren hoe groot de verschillen in een klas kunnen zijn, citeer ik enkele fragmenten uit de leesautobiografieën van vijf leerlingen uit 4 vwo.<sup>13</sup>

#### Anton

Ik was een echt leesbeest, maar toen ik van de basisschool naar de middelbare school ging, ging ik steeds minder lezen. (...) De boeken die de meeste indruk op mij maakten zijn: 'Het' van Stephen King, 'De Celestijnse Belofte' van James Redfield, 'Duin' van Frank Herbert en 'Insomnia' van Stephen King. (...) Lezen is voor mij een plezierig tijdverdrijf, behalve dan voor school. Ik vind het absoluut niet leuk dat we boeken moeten lezen voor Nederlands, want dat betekent dat het van een Nederlandse schrijver moet zijn, en geen een schrijft goede boeken (vind ik).

#### Anna

Thuis werd altijd gelezen. Mijn moeder heeft me duizenden keren voorgelezen uit 'Dikkie Dik' en 'Jip en Janneke'. (...) Vanaf het moment dat ik zelf kon lezen tot aan de tweede klas las ik jeugdboeken. Ik hield van avonturen- en probleemboeken waarbij ik lekker kon fantaseren. (...) Sinds vorig jaar lees ik boeken voor volwassenen. 'Het gouden ei' van Tim Krabbé, 'De meidenziekte' van Tom Pauka, 'Bezonken rood' van Jeroen Brouwers, 'Hersenschimmen' van Bernlef hebben veel indruk op mij gemaakt. Door deze boeken heb ik een andere kijk op bepaalde mensen en situaties gekregen. (...) Ik vind dat een boek mooi taalgebruik moet hebben, het moet realistisch zijn en ik vind het prettig om mij in een verhaalpersoon te kunnen verplaatsen. Een schrijver kan mij het beste boeien als zijn verhaal bij mij emoties oproept en mij aan het denken zet.

#### Erwin

Vroeger werd bij mij thuis nooit voorgelezen. Zelf ben ik ook geen natuurlijke lezer. (...) Ik lees wel graag vakliteratuur over de akkerbouw, zoals de 'Boerderij', 'Oogst' en 'Trekker'. Verder moet ik nog voor school boeken lezen. Dat zal een lastige opgave voor mij worden, want de hele familie Sikkema heeft een hekel aan boeken lezen. Mijn vader heeft nu in totaal al drie boeken uitgelezen, net zoals ik op dit moment. (...) Ik heb dus niet echt een voorkeur voor bepaalde soorten boeken, als het maar een beetje snel leest, dan vind ik het wel best.

<sup>13</sup>] De namen van de leerlingen zijn gefingeerd. In verband met de authenticiteit van deze verslagen zijn eventuele taal- en spellingfouten niet gecorrigeerd.

## Celina

Vorig jaar heb ik alle boeken van Grunberg gelezen. Zijn schrijfstijl vind ik erg goed. Op sommige punten doet hij mij denken aan de manier waarop ik zelf schrijf en denk. Giphart las ik op aanraden van mijn vriendinnen, maar dat vind ik stom gekwul. (...) In de afgelopen zomer wilde ik meer en andere boeken lezen. Ik kreeg een stapel 'aanraders voor beginners' van mijn ouders en broer, en ik heb boeken gelezen van onder andere Françoise Sagan en Willem Frederik Hermans. Ik ben toen ook nog begonnen in 'Wat is literatuur?' van J.P. Sartre. (...) Grunberg, Hermans en Mulisch zijn op dit moment favoriet.

## Erik

Mijn voorkeur ging vroeger uit naar fantasieverhalen, vol met spanning, met vreemde wezens, grote rijkdommen, uitgestrekte landschappen en een goede koning met stallen vol paarden en draken. (...) 'Oorlogswinter' van Jan Terlouw vind ik het mooiste en beste boek die ik heb gelezen. (...) Ik heb me voorgenomen meer te gaan lezen thuis, want het lezen viel de laatste jaren helemaal weg bij mij. Dit komt vooral doordat ik het druk kreeg met leerwerk en huiswerk voor school. (...) Het meest houd ik van oorlogsboeken, waarbij je meestal in de hoofdpersoon kruip en achter hun gedachten komt. Voorwaarde is dan ook dat er vaart in zit en heel spannend is.

Deze citaten illustreren de rijkdom aan informatie die de leesautobiografie ver-schaft. De docent krijgt hiermee in het begin van het vierde jaar de beschikking over gedetailleerde informatie over de literaire socialisatie van alle leerlingen. Maar hoe nu verder? De hiervoor geciteerde vakdidactische bekwaamheidseis (paragraaf 1.1.1) verwacht van docenten dat zij de leerinhouden en hun handelen op al deze leerlingen kunnen afstemmen, individuele leertrajecten voor hen kunnen uitstippen en hen kunnen motiveren en helpen om de taken met succes af te ronden. Maar waarmee en hoe moeten docenten beginnen als de verschillen in een klas zo groot zijn? Welke literaire boeken kunnen deze leerlingen met begrip lezen en appreciëren? Anton bijvoorbeeld, leest graag, maar heeft desondanks een motivatieprobleem omdat hij weinig vertrouwen heeft in wat de Nederlandse literatuur hem te bieden heeft. De docent zal hem op een of andere manier uit moeten dagen om het avontuur met de Nederlandse literatuur aan te gaan en hij zal hem daarbij leesadviezen moeten geven die zijn vooroordelen weg nemen. Erwin heeft problemen met het lezen van fictie *an sich*. De docent zal hem moeten motiveren en hem een boek moeten adviseren waarbij leesplezier verzekerd is. Erik is daarentegen wel gemotiveerd om te gaan lezen. Hij heeft een voorkeur voor spannende oorlogsboeken, maar kan hij de sprong naar de 'grote' oorlogs-literatuur van bijvoorbeeld Mulisch en Hermans nu al maken? De docent zal bij de boekkeuze van deze drie jongens een actieve rol

moeten spelen. Bij Anna en Celina speelt het keuzeprobleem wat minder omdat zij al wat meer ervaring hebben en waarschijnlijk thuis adviezen krijgen. Toch is er ook bij hen een didactisch probleem omdat we van hen evenmin weten welke boeken zouden kunnen bijdragen aan hun literaire ontwikkeling. Als Celina bijvoorbeeld interesse heeft voor verslaving en besluit om *Het verrotte leven van Floortje Bloem* te gaan lezen dan kunnen we ons afvragen of dat gezien de ontwikkelingsdoelen van het literatuuronderwijs een goede keuze is. Maar hoe maakt de docent haar dit duidelijk als een aanzienlijk deel van de klas dit boek op de leeslijst heeft staan?

Her probleem van de aansluiting doet zich niet alleen voor bij de boekkeuze, maar ook bij de keuze van de opdrachten. De leerlingen met weinig leeservaring, zoals Erwin en Erik zijn nog niet toe aan de analyse van de structuur en interpretatie van een literair boek. Welke opdrachten zijn geschikt voor leerlingen met heel weinig ervaring en kennis en welke opdrachten voor leerlingen met meer leeservaring, zoals Anna, Celina en Anton? Niet alleen bij de keuze van opdrachten, maar ook bij de begeleiding moet de docent verschillen kunnen herkennen en kunnen differentiëren. Wat een goede begeleidingsstrategie is voor de een is dat niet altijd ook voor de ander. Om ervoor te zorgen dat Erwin niet afhaakt maar zijn literaire competentie gaat ontwikkelen, moet de docent hem ondersteunen, aanmoedigen en wellicht ook controleren. Bij Anton zou zo'n sturende strategie vermoedelijk een averechts effect hebben en irritatie wekken. Hij lijkt er baat bij te hebben dat de docent hem intellectueel uitdaagt en enige vrijheid geeft. Anna kan zichzelf redden, maar stelt persoonlijke waardering en aandacht van de docent ongetwijfeld op prijs. Celina zal met de stimulansen die ze thuis krijgt vermoedelijk uit de voeten kunnen, maar haar literaire ontwikkeling is óók gebaat bij de stimulans van een letterkundige expert met wie ze zich verder in literatuur kan verdiepen: ook de sterke leerlingen moeten hun literaire competentie kunnen ontwikkelen.

### Differentiatie

Differentiatie vraagt van de docent heel specifieke vakkennis en een verfijnd didactische repertoire. De roep om meer differentiatie is sterk en wordt al lang gehoord.<sup>14]</sup> Bij de invoering van de basisvorming in 1993 bijvoorbeeld was dit een van de didactische speerpunten. Ook de Stuurgroep Tweede Fase (1994, 1996) benadrukt in al haar voorstellen en rapporten dat in de tweede fase meer en beter moet worden gedifferentieerd. In het eerste rapport presenteert de Stuurgroep 'Recht doen aan verschillen' als het eerste hoofdkenmerk van de onderwijsvernieuwing.

14] Zoals bijvoorbeeld blijkt uit de serie artikelen die Kreeft (1984) in *Levende Talen* aan differentiatie in het moedertaalonderwijs wijdde. Zie ook Van der Veen (1984) en Terwel (1989).

Ook voor het literatuuronderwijs bestaat de behoefte aan differentiatie al geruime tijd. In een onderzoek dat de Taalunie in de jaren tachtig liet doen naar de problemen die docenten ervoeren met het literatuuronderwijs, bleek dat veel docenten worstelden met verschillen in motivatie, leeservaring en culturele achtergrond van de leerlingen (Thissen, Neyts & Rowan, 1988). Nog veel eerder, in het begin van de jaren zestig, refereerde de commissie van Van Dis in de *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal* ook al aan deze problematiek.

De leerlingen kunnen bepaalde belangrijke werken niet beleven. Het zijn die werken, waar toe zij vrijwel niet in een persoonlijke verhouding kunnen komen, omdat taal, voorstelling en gedachte nog te ver van hen af liggen. Introductie tot die werken is dan niet mogelijk. De leerlingenmilieus verschillen veel van elkaar. (...) Veel bittere ervaring wijst tegenwoordig op het bestaan van een negatieve selectie door de jeugd: slechts banale humoristische gedichten en grove sensatieverhalen interesseren haar, zo hoort men klagen; van literaire cultuur geen spoor. (Van Dis, 1962: 98-99)

De genoemde bekwaamheidseisen maken duidelijk dat de docent het leerproces van individuele leerlingen moet controleren en ‘didactisch maatwerk’ moet kunnen leveren. Dit wordt echter bemoeilijkt door de toegenomen massaliteit en de sociaal-culturele diversiteit in het voortgezet onderwijs waardoor differentiatie geen eenvoudige opgave is. Uit onderzoek naar de basisvorming blijkt dat er in het voortgezet onderwijs nauwelijks een differentiatiecultuur bestaat (Inspectie van het onderwijs, 1999).<sup>15</sup> Het verzamelen van evaluatiegegevens over de beginsituatie van leerlingen en het benutten van oefenwerk of proefwerken voor diagnostische doeleinden zijn geen gewoonte. In het voortgezet onderwijs blijkt de deskundigheid van docenten op evaluatiegebied beperkt te zijn (Janssens, 1986). Van Essen (2000: 38) merkt in zijn millenniumlezing voor Levende Talen op dat differentiëren in het voortgezet onderwijs ‘aartsmoeilijk’ is gebleken en vaak mislukt.

#### Tussen droom en daad ...

Voor interne differentiatie zijn de werkcomstandigheden van veel docenten Nederlands niet gunstig. De contacttijd met een klas is in de tweede fase beperkt tot hooguit twee lesuren op het vwo en drie lesuren op het havo.<sup>16</sup> Een docent Neder-

15] Zie ook Kremers (1984), Janssens (1986), Bonset (1987) en Bosker (2005).

16] Voor de invoering van de tweede fase kreeg een havo-leerling volgens de urentabel 4 uur en een vwo-leerling 3 uur Nederlands per week. De vermindering van het aantal lesuren voor Nederlands met een lesuur betekent dat een docent meer klassen en dus meer leerlingen krijgt. Had hij eerst 7 klassen dan heeft hij er nu ongeveer 10. Dat zijn bijna driehonderd leerlingen!! Bovendien heeft hij nu minder tijd om het programma (dat ongeveer even zwaar is gebleven) te realiseren. Dit zijn geen gunstige randvoorwaarden voor differentiatie.

lands met een volledige aanstelling leidt het leerproces van vaak meer dan tweehonderdvijftig leerlingen. Daarnaast is het roostertechnisch vaak niet mogelijk om een klas meer jaren aaneengesloten te begeleiden waardoor de docent elk jaar opnieuw met veel nieuwe leerlingen te maken krijgt en hij de leerlingen die hij net goed heeft leren kennen weer moet afstaan aan een collega. Bovendien is de docent Nederlands niet alleen verantwoordelijk voor de literaire vorming van de leerlingen, maar ook voor de ontwikkeling van hun schriftelijke en mondelijke taalvaardigheid. Onder deze omstandigheden is het moeilijk om de verschillen tussen de leerlingen goed te leren kennen en op alle vakgebieden didactisch maatwerk te leveren.

Voordat het leesdossier in de tweede fase werd ingevoerd, was het voor de docent moeilijk om de leerlingen individueel te begeleiden doordat het leerproces grotendeels buiten de les plaatsvond en zich aan het oog van de docent onttrok. Wat en vooral ook hoe leerlingen literatuur lazen, werd meestal pas zichtbaar aan het eind van het examenjaar als leerlingen hun leeslijsten aan de docent overhandigden en mondeling examen kwamen doen.<sup>17</sup> Het leesdossier heeft hierin verandering gebracht omdat dit dossier het literaire ontwikkelingsproces van de leerling documenteert: via de leesautobiografie, leesverslagen en balansverslagen kan de docent in principe de beginsituatie van alle leerlingen peilen en hun literaire ontwikkeling gedurende de tweede fase stap voor stap volgen. Uit onderzoek van naar het gebruik van het leesdossier is echter naar voren gekomen dat veel docenten niet goed raad weten met het leesdossier (Spoelstra, 1994; Hamel, 1997; Bonset & De Kruyf, 2001). Hoe moet hij de verslagen interpreteren en welke didactische beslissingen moet hij nemen?

Als een docent didactisch maatwerk wil leveren moet hij niet alleen de kloof tussen de leerdoelen en de beginsituatie van de leerlingen overbruggen, maar ook een kloof in zijn eigen kennis. Appleyard (1994), die Engels doceert aan het Boston College in de Verenigde Staten, verwoorde de discrepantie tussen hem en zijn leerlingen als volgt.

I wanted them to think about how books and poems were structured and how they worked, what values they implied, how they reflected or criticized the culture in which they were produced. The students seemed to want to discover messages about the meaning of their lives, to find interesting characters they could identify within their fantasies, or to use the ideas of the author to bolster their own beliefs and prejudices. This discrepancy began to puzzle me more and more. (...) I had the occasional feeling that if the students'

[17] Merk op dat dit bij andere vakken ongebruikelijk is. Bij wiskunde bijvoorbeeld controleert en evalueert de docent voortdurend het eigen werk van de leerlingen.

responses were uncritical, my classroom agenda was too critical. Is it possible, I wondered, that there are common ways of reading that a teacher of literature has to disapprove of because his or her theory excludes them as inferior and inadequate? Or could a comprehensive theory be formulated that will allow them some standing as legitimate responses to literature? (Appleyard, 1994: 1-2).

Docenten beschikken niet over een theorie waarmee ze de literaire respons van leerlingen kunnen duiden en benoemen. Evenmin beschikken ze over literatuurdidactische kennis die hen in staat stelt om verantwoord didactisch maatwerk te leveren. Bovendien bevat het examenprogramma afgezien van het onderscheid tussen havo en vwo geen niveau-indicaties. Het is moeilijk om niveauverschillen te onderscheiden, niet alleen tussen leerlingen, maar ook in de ontwikkeling van leerlingen. De onderwijsleermiddelen die speciaal voor het nieuwe literatuurexamen van de tweede fase zijn ontwikkeld, zoals *Literatuur zonder grenzen*, *Eldorado*, *Dossier Lezen* en *Laagland*, bieden geen didactisch antwoord op deze vragen. De docent die verantwoord wil differentiëren staat in feite met lege handen.

Uit innovatieonderzoek blijkt dat docenten het moeilijk vinden om hun eigen vakdidactische kennis, die ze in hun studie hebben opgedaan en die ze tijdens hun loopbaan verder hebben ontwikkeld, te herzien. Ondanks het feit dat ze daartoe in principe bereid zijn. Casestudies van Ravesloot (1992) en Spoelstra (1994), naar vernieuwingsprocessen in het literatuuronderwijs, laten zien dat docenten ondanks hun lezersgerichte intenties en opvattingen gemakkelijk terugvallen op de methodes die ze goed beheersen, zoals de structuuranalyse. Dit is een algemeen verschijnsel bij onderwijsvernieuwing. Naar aanleiding van de metastudie *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs* (Van der Leeuw, Bonset & Sturm, 1990) concluderen Herrlitz (1992) en Van de Ven (1996) dat de traditie van het moedertaalonderwijs een sterke invloed uitoefent op de onderwijspraktijk. Ook bij nieuwe schoolboeken is dat dikwijls het geval. Wat in de retoriek van de uitgever vernieuwing pretendeert, blijkt vaak niet meer te zijn dan een geringe aanpassing (Witte, 1992; Oostdam & Witte, 1994). Uit onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten blijkt dat onderwijsinnovatie tot mislukken gedoemd is als die onvoldoende aansluit bij de kennis en opvattingen van de docenten zelf (Van den Berg & Ros, 1999; Van Driel, Beijaard & Verloop, 2001).

### 1.2.2 ONTLEZING, MOTIVATIEPROBLEMEN EN EEN 'ILL-STRUCTURED DOMAIN'

Naast de differentiatieproblemen kent het literatuuronderwijs nog enkele problemen die min of meer structureel van aard zijn, zoals toenemende ontlezing, motivatieproblemen en het ontbreken van een goed gestructureerd curriculum.

## Ontlezing

Sinds de democratisering van het onderwijs halverwege de vorige eeuw worden de hogere schooltypen ook bezocht door leerlingen voor wie het lezen van literatuur niet vanzelfsprekend is. Tegelijkertijd is door de opkomst van de moderne media de leestijd onder scholieren afgangen. Uit recent peilingsonderzoek naar de leesattitude en het leesgedrag van leerlingen in het basisonderwijs blijkt dat 55% van de basisschoolleerlingen lezen ‘leuk’ vindt en 70% lezen ‘belangrijk’ (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot & Hemker, 2007). Uit datzelfde onderzoek blijkt echter ook dat leerlingen steeds minder boeken lezen. Het percentage leerlingen dat zegt nooit een boek te lezen is ten opzichte van 1993 verdubbeld naar 13%. Ook het aantal veellezers (zeven of meer boeken per maand) loopt terug: van 14% in 1993 tot 7% in 2005. Het lezen van boeken is onder meisjes populairder dan onder jongens: van de jongens gaf 70% aan drie of minder boeken per maand te lezen, onder de meisjes is dat 55%. Van de jongens heeft zelfs 20% gezegd geen enkel boek te lezen. Deze dalende tendens in het leesgedrag wordt bevestigd door tijdsbestedingonderzoeken. De gemiddelde leestijd (inclusief kranten en tijdschriften) die jongeren van 12 tot 19 jaar buiten school doorbrengen is in de periode 1955-1995 teruggelopen van gemiddeld 4,6 naar 1,4 uur per week (Knulst & Kraaykamp, 1996; Kraaykamp, 2002). In 1990 las 46% van de jongeren nog wel eens een boek, in 2000 is dit gedaald tot 30% (Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004). Naast deze verschuiving in het mediagebruik is bovendien algemeen bekend dat door sociaal-psychologische oorzaken leerlingen in de onderbouw beduidend minder tijd aan het lezen van fictie besteden dan daarvoor in het basisonderwijs (Tellegen & Coppejans, 1992; Van Woerkom, 1992; Van Schooten & Oostdam, 1998; Stalpers, 2005). Als leerlingen voor school geen boeken moesten lezen, zouden de meesten het waarschijnlijk niet meer doen. Voor veel leerlingen die aan de tweede fase beginnen is het lezen van fictie dus een strikt schoolse aangelegenheid.

Gezien de matige leessocialisatie van veel leerlingen zal het niet verbazen dat volgens docenten ruim de helft van de leerlingen op het havo en vwo problemen ondervindt met het begrijpen van literaire teksten (Hoogeveen & Bonset, 1998; Janssen, 1998; Offermans, 1998). Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar ze moeten dat dikwijls ook doen op een andere manier dan ze willen en kunnen. Nog bij de keuze van de boeken voor de leeslijst, noch bij het leren begrijpen en waarderen van literaire teksten krijgen de leerlingen ondersteuning die is toegesneden op de problemen die ze zelf tijdens het lezen en bij de uitvoering van opdrachten ondervinden (Tellegen & Coppejans, 1992; Witte, 1993; Andringa, 1995).

### Motivatie

Een slechte aansluiting tussen de competenties en behoeften van leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds kan tot een negatieve attitude leiden (Boekaerts, 1997). Leerlingen ervaren niet dat hun literaire competentie toeneemt en hebben vaak ook niet de voldoening van dat ze steeds complexere boeken en opdrachten aankunnen. Niets is zo fijnkend voor de motivatie als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemd van de eigen leeservaringen. Niet alleen leerlingen, ook docenten kunnen gedemotiveerd raken. Zij moeten steeds meer moeite moeten doen om de leerlingen voor literatuur te interesseren terwijl de kloof tussen hen en de leerlingen groter dreigt te worden (Geljon, 1994).

Onderzoek in de jaren tachtig naar de leesattitude van leerlingen aan het eind of na hun schoolcarrière wijst er op dat een ruime meerderheid (65 à 75 procent) een hekel heeft gekregen aan het lezen van literatuur voor de lijst. Dat geldt zelfs voor leerlingen die wel van lezen houden (Van Woerkom 1992; De Moor, 1992; Boekhout & Van Hattum 1992; Mulder & Wijffels 1992). De belangrijkste klachten waren toen: te veel boeken in een te korte tijd, te eenzijdige benadering (literatuurgeschiedenis en structuuranalyse), te weinig variatie in de activiteiten en te weinig ruimte voor de eigen leeservaringen.

Het onderzoek dat in de jaren negentig is gedaan naar de leesattitude van adolescenten laat een positieve tendens zien. Stalpers (2005) onderzocht de leesattitude van adolescenten op vier verschillende scholen. Het percentage leerlingen met een positieve attitude is betrekkelijk hoog: 28% ‘boekenmijders’ naast 44% ‘boekenliefhebbers’ en 28% ‘boekentwijfelaars’. Andere onderzoeken naar de leesattitude van adolescenten geven vergelijkbare resultaten (Tellegen & Lampe, 2000; Guldemond, 2003; Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 2004; Van Schooten, 2005). Ook Janssen (1998) en Verboord (2003) komen tot positieve conclusies over de leesattitude.<sup>18</sup> Verboord brengt deze positieve ontwikkeling in verband met de literaire socialisatie door de ouders. Door de toename van het opleidingsniveau is de leesrequentie van ouders toegenomen, evenals hun investeringen om het leesgedrag van hun kinderen te stimuleren. Verder stelde hij vast dat er in het onderwijs een lichte omslag naar meer leerlinggericht literatuuronderwijs heeft plaatsgevonden en dat de ontwikkeling van een positieve attitude samenhangt met het streven naar leesplezier. Van Schooten (2005) trekt eveneens deze conclusie. Ook in ander, veel kleinschaliger onderzoek keert steeds het beeld terug dat een benadering waarin aandacht is voor de persoonlijke leeservaringen van leerlingen een positief effect heeft op de leesattitude (Toussaint-Dekker, 1987; Geljon & Schram, 1990; Dirksen, 1995).

18] Al deze onderzoeken laten overigens ook zien dat meisjes meestal een positievere leesattitude hebben dan jongens.

### 'Ill-structured domain'

Literair lezen op school is een terrein waar we weinig over weten. Hoe je deze vorm van lezen onderwijst is nauwelijks onderwerp van onderzoek en theorievorming. Literatuur en literatuuronderwijs zijn nauw verbonden met subjectieve en tijdgebonden opvattingen. Hierdoor behoort het literatuuronderwijs tot de zogenaamde *ill-structured domains* (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Het leren in een slecht gestructureerd domein verloopt meestal niet goed omdat de verworven kennis en vaardigheden niet flexibel zijn. Dat wat in een literatuurles wordt aangeboden en 'geleerd' kan de leerling niet vanzelfsprekend en probleemloos toepassen bij het lezen van het volgende boek. En omgekeerd staan problemen waar de leerling tijdens het lezen tegenaan loopt, niet automatisch op het programma van de volgende les. Een longitudinale leerlijn die bijvoorbeeld loopt van eenvoudige naar steeds complexere boeken en opdrachten ontbreekt in het voortgezet onderwijs. Bovendien – en dat is ook een kenmerk van een slecht gestructureerd domein – bestaat er een veelheid aan visies over de doelstellingen en onderwijsmethoden (zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). Goed gestructureerde domeinen zijn die gebieden waar de meeste wetenschappers het eens zijn over de structuur, zoals wiskunde en aanvankelijk lezen (Boekaerts & Simons, 1993). Het gebrek aan theorievorming en een goede structuur, de veelheid aan visies en de gebrekkige aansluiting tussen het onderwijs en de leerbehoeften van leerlingen lijken de conclusie te rechtvaardigen dat men, oneerbiedig gezegd, in het literatuuronderwijs maar wat aanrommelt.

#### 1.2.3 NAAR EEN LITERATUURDIDACTISCHE KENNISBASIS

De docent die als doel heeft de literaire competentie van havo- en vwo-leerlingen te ontwikkelen, moet zelf oplossingen bedenken voor complexe en veelomvattende differentiatievraagstukken. Er bestaat geen referentiekader, zoals het Europees Referentiekader voor de vreemde talen (ERK), waarmee docenten verschillende niveaus kunnen onderscheiden of waarmee zij kunnen bepalen hoe een leerling zich tot een bepaald niveau verhoudt. Hoewel docenten literatuurexams bij havo- en vwo-leerlingen afnemen, is het niveau waarop een examen moet worden afgelegd vaak niet geëxpliciteerd. Evenmin is er kennis beschikbaar over welke teksten en leeractiviteiten bij verschillende fasen in het ontwikkelingsproces aansluiten. Er is kortom geen sprake van een gemeenschappelijke kennisbasis of werk- en denkkader waarop docenten kunnen steunen bij hun didactisch handelen. Zo'n kennisbasis zou docenten antwoord moeten geven op vragen als:

- Welke fasen doorlopen leerlingen in de bovenbouw en hoe kan de ontwikkeling naar een volgende fase worden gestimuleerd?

- Welk type boeken en opdrachten zijn relevant voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met weinig, gemiddeld of veel leeservaring?
- Welke boeken en activiteiten kunnen de motivatie vergroten van leerlingen die een hekel hebben aan lezen?
- Voor welke opdrachten leent een bepaald boek zich?
- Over welke competenties moet een leerling beschikken om *Het gouden ei*, *De aanslag* of *Max Havelaar* te kunnen begrijpen, interpreteren en waarderen?
- Over welke competenties moet een leerling beschikken om motieven en thema's van een roman vast te kunnen stellen of om een boekrecensie kritisch te kunnen lezen?

De kennisbasis van docenten bestaat volgens Verloop (2003) uit twee componenten: 'kennis voor docenten' en 'kennis van docenten' (Verloop, 2003: 206). Bij kennis voor docenten gaat het om kennis die door middel van onderzoek en theorievorming tot stand is gekomen, ergens is opgeslagen en de docent ter beschikking staat. Dit betreft zowel vakinhoudelijke kennis als onderwijskundige en vakdidactische kennis. Bij kennis van docenten gaat het om kennis die niet in een geformaliseerde vorm beschikbaar is, door Verloop aangeduid als 'praktijkkennis' en 'docentcognities'. Dit betreft niet alleen bewuste en expliciete kennis, maar evenzeer opvattingen, intuïties, emoties, impliciete noties, enzovoort. Terwijl voor kennis vóór docenten kan worden verwezen naar een rijk arsenaal van bronnen, zijn volgens Verloop de gegevens over kennis ván docenten niet systematisch verzameld. Het gebrek aan deze kennis is volgens hem een van de belangrijkste oorzaken van het mislukken van veel onderwijsinnovaties. In dit onderzoek zal de praktijkkennis van docenten daarom een belangrijke rol gaan spelen.

### **1.3 LITERAIRE SOCIALISATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS**

Wat is bekend over de literaire ontwikkeling van adolescenten en over het literatuuronderwijs als literaire socialisatiefactor? Net als bij de beschrijving van de achtergronden van dit onderzoek past bij het zoeken naar een antwoord op deze vraag bescheidenheid omdat er verschillende disciplines bij betrokken zijn en ik de hoeveelheid onderzoek op deze terreinen niet overzie. Allereerst oriënteer ik me op de literaire ontwikkeling vanuit een ontwikkelingspsychologisch perspectief. Vervolgens ga ik vanuit een meer sociologisch perspectief na hoe de literaire socialisatie verloopt en welke didactische factoren daarbij een rol spelen.

### 1.3.1 LITERAIRE ONTWIKKELING

Lezen is een interactief proces waarbij eigenschappen van de tekst, de lezer en de context op elkaar inwerken. De literaire ontwikkeling in de tweede fase kan dus niet los worden gezien van de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling die leerlingen in deze periode doormaken. Er is echter weinig onderzoek gedaan naar het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in deze levensfase (Ibsch & Schram 1990; Schram 2005). Over ontwikkelingsstadia bestaat vooral in de Angelsaksische literatuur veel theorievorming, maar weinig empirisch onderzoek. Kreft (1977), Applebee (1978), Thomson (1987) en Appleyard (1994) onderzochten de literaire ontwikkeling van diverse groepen proefpersonen. Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) onderzochten in Nederland de vorming van de leesattitude van leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkelingsstadia van Loevinger (1976). In een aan literatuur verwante discipline, namelijk kunstbeschouwing, is door Housen (1983), Parsons (1987) en Gardner (1990) 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. Daarom zal ik in hoofdstuk 2 dieper ingaan op zowel de algemene als de literaire ontwikkelingstheorieën. Daar zal ik ook ingaan op de interactie tussen de tekst en de lezer.

### 1.3.2 ONTWIKKELINGSFACTOREN

Literaire ontwikkeling is een socialisatieproces dat in de eerste plaats gestimuleerd wordt door het gezin en later ook door het basisonderwijs, de openbare bibliotheek, leeftijdgenoten en het voortgezet onderwijs (Van Lierop-Debrauwer, 1990; Van Woerkom, 1990; De Moor, 1992; McKenna, 1994; Graf, 1995; Schön, 1995; Van Schooten & Oostdam, 1998; Kraaykamp, 2002; Verboord, 2003; Stalpers, 2005). Hoe verloopt dit proces en hoe groot is de invloed van de genoemde factoren? Het meeste onderzoek dat hier in Nederland naar is verricht, is fragmentarisch omdat de aandacht vooral uitgaat naar bepaalde leeftijdsfasen of groepen, of naar de invloed van een specifieke socialisatiefactor, zoals de bibliotheek of het ouderlijk milieu. In Duitsland is de samenhang in het onderzoek naar socialisatieprocessen groter. Onder andere door Graf (1995) en Schön (1995) is met behulp van leesbiografieën retrospectief onderzoek gedaan naar de literaire socialisatie van de peutertijd ( $\pm 2$  jaar) tot aan de studententijd ( $\pm 19$  jaar). Garbe (2002) vat enkele resultaten van dit onderzoek samen in een model waarin zij de verbanden laat zien tussen

ontwikkelingsfasen en ontwikkelingsfactoren. In tabel 1.1 geef ik haar model in iets vereenvoudigde vorm.

**TABEL 1.1 | ONTWIKKELING LITERAIRE SOCIALISATIEPROCESSEN (NAAR GARBE, 2002)**

Interne ontwikkelingsfactoren	Literaire socialisatie	Externe ontwikkelingsfactoren
voorschoolse leven (2 tot 4 jaar)	<b>primaire literaire initiatie</b> voorlezen	gezin
begin schoolloopbaan (4 tot 6 jaar)	aanvankelijk lezen	school bibliotheek
jeugdjaren (6 tot 12 jaar)	leesplezier	school bibliotheek
vroege adolescentie (12 tot 15 jaar)	leescrisis	peer group school
adolescentie (15 tot 19 jaar)	<b>secundaire literaire initiatie</b>	peer group school: docenten
volwassen	pragmatische lezer, gevoelslezer esthetische lezer,	beroep / studie

In het socialisatieproces onderscheidt Garbe persoonsinterne en persoonsexterne ontwikkelingsfactoren en twee kritische ontwikkelingsfasen: de primaire en secundaire literaire initiatie. De persoonsinterne ontwikkelingsfactoren worden bepaald door de leeftijd en de externe factoren door de omgeving. De primaire literaire initiatie speelt zich af binnen het gezin in de voorschole fase, de secundaire in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

#### Literaire socialisatie 2 tot 15 jaar

Volgens Garbe wordt gedurende de primaire literaire initiatie de basis gelegd voor de leesmotivatie. Een positieve leesattitude van de ouders en veel boeken in huis stimuleren de leesontwikkeling. Dit wordt bevestigd in Nederlands onderzoek (onder andere Van Lierop-Debrauwer, 1990; Van Peer, 1992). Activiteiten als voorlezen, bibliotheekbezoek, samen in prentenboeken kijken en praten over boeken, zorgen voor een klimaat waarin kinderen zich eerder tot lezers zullen ontwikkelen dan in gezinnen waarin deze factoren ontbreken. Kraaykamp (2002) onderzocht de invloed van het gezin en de bibliotheek. Hij concludeert dat jongeren die in hun jeugd zijn gestimuleerd om te lezen, later meer van literaire boeken houden en dat literair lezende ouders hun kinderen gemakkelijker tot een literaire smaak weten te brengen dan ouders die geen literatuur lezen. In het algemeen geldt volgens Kraay-

kamp: ‘goed voorbeeld doet goed volgen’ en ‘jong geleerd is oud gedaan’ (Kraaykamp, 2002: 106). Een belangrijk resultaat van een succesvol verlopen primaire literaire initiatie is dat de kinderen omstreeks hun zesde levensjaar in staat zijn om zelfstandig kinderboeken te lezen en daar plezier aan te beleven. Bij sommige leerlingen, vooral meisjes, leidt dit tot ‘leeswoede’ die aangewakkerd wordt door het bibliotheeklidmaatschap. Hoewel dit volgens Kraaykamp moeilijk is te bepalen omdat bibliotheekbezoek vaak samengaat met een positief leesklimaat thuis. Jongens richten zich volgens Garbe in deze fase tegenwoordig steeds meer op hun gameboy en computerspelletjes. Zo blijkt ook uit onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (2002) en Stalpers (2005) naar het leesgedrag van kinderen en uit onderzoek naar de tijdbesteding door het Sociaal en Cultureel Planbureau (2004).

Aan het begin van de pubertijd, na de overgang van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs, is er vaak een periode van ‘leesluwte’ (Van Woerkom, 1990; De Moor, 1992). Deze periode staat in het teken van lichamelijke rijping, psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders. Ook de verandering van school, klas en onderwijsvorm vraagt veel aandacht van de leerlingen. Nieuw voor veel leerlingen is het maken van huiswerk in de vrije tijd en de grote hoeveelheid vakken. Bovendien nemen de activiteiten buitenhuis in deze fase toe, zoals sport, uitgaan, ‘shoppen’, contact met vrienden enzovoorts (De Wit, Van der Veer & Slot, 1997). Naast deze psychosociale factoren spelen volgens Garbe ook literaire factoren een rol. De boeken die de leerlingen in hun kindertijd hebben ‘verslonden’ verliezen volgens haar hun aantrekkingskracht omdat ze een voorspelbare structuur hebben en daardoor als saai worden ervaren. Garbe typeert deze fase in de leesontwikkeling als een leescrisis omdat adolescenten wel nieuwe interesses hebben en willen omschakelen naar een ander genre, maar nog geen goede aansluiting kunnen vinden bij de literatuur voor volwassenen. Van Woerkom (1990) en De Moor (1992) komen op basis van een studie naar leesautobiografieën uit de jaren tachtig tot de conclusie dat deze crisis het gevolg is van de leesplicht. Van Schooten (2005) concludeert ruim tien jaar later op basis van longitudinaal onderzoek naar de literaire respons en attitude van leerlingen dat literatuuronderwijs in de onderbouw een positief effect heeft op de leesattitude als er aandacht is voor de persoonlijke leeservaring en men gericht is op het realiseren van leesplezier.

#### Literaire socialisatie 15-19 jaar

Het literatuuronderwijs draagt evenals de literaire kritiek bepaalde opvattingen uit over literatuur (Van Rees & Dorleijn, 1993). In de onderbouw hebben docenten weinig invloed op de leesontwikkeling, maar in de bovenbouw neemt hun invloed toe (Van Schooten & Oostdam, 1998). Leerlingen worden niet vanzelf literair com-

petent. Vanuit het perspectief van de literaire socialisatie is het literatuuronderwijs in de bovenbouw de meest geïnstitutionaliseerde interventie (Schram, 1999). Veel adolescenten zouden waarschijnlijk geen enkel boek lezen, laat staan een literaire roman, als ze dat niet voor school moeten doen. De leerlingen worden op school ingewijd in de literatuur voor volwassenen door een vakspecialist die hen toegang verleent tot het brede spectrum van de literatuur en letterkunde en die hen leert anders, vooral met meer distantie te lezen. Het literatuuronderwijs beïnvloedt de manier waarop lezers na hun schooldag met literatuur om zullen gaan. Een belangrijke vraag is nu wat de invloed van deze socialisatiefactor is op de literaire socialisatie in deze fase. Hieronder vat ik de conclusies samen van enkele tamelijk recente onderzoeken naar de opbrengsten van het literatuuronderwijs.

Janssen (1998) onderzocht bij representanten van de vier eerder genoemde didactische benaderingen de opbrengsten bij leerlingen op de korte en lange termijn. Voor de korte termijn komt zij tot de conclusie dat de leeropbrengsten niet eenduidig zijn omdat elke benadering zowel voordelen als nadelen heeft. De cultuurhistorische benadering bijvoorbeeld leidt tot meer declaratieve kennis van literaire en historische achtergronden, maar dit gaat ten koste van het leren interpreteren en evalueren van literaire teksten. Wat de attitudevorming betreft, kunnen er wel verschillen worden waargenomen. De tamelijk traditionele cultuurhistorische benadering leidt tot een positievere attitude bij leerlingen dan de tekstgerichte, contextgerichte of persoongerichte benadering. Leerlingen lijken het ‘vertellende’ literatuuronderwijs door een ‘goede’ docent te waarderen mede doordat de leerstof expliciet is en duidelijk afgebakend.<sup>19</sup> De literair-esthetische benadering leidt daarentegen tot een negatieve attitude. Op de langere termijn, om precies te zijn na zes jaar, hebben de oud-leerlingen nog wel levendige herinneringen aan het literatuuronderwijs, maar zijn de opbrengsten van de vier benaderingen niet meer aanwijsbaar. Niet de didactische benadering, maar de mate waarin de oud-leerlingen de docent als goed hebben ervaren geeft dan de doorslag. Verboord (2003) concludeert dat de leerlinggerichte benadering op de lange termijn bij (oud-)leerlingen een positievere leesattitude bewerkstelligt dan de leerstofgerichte benadering. Dit verschil kon niet worden verklaard door de doelstelling of tekstkeuze, maar wel door de omvang van de boekenlijst die bij de leerstofgerichte benadering omvangrijker is: elke vijf boeken meer heeft op de lange termijn twee procentpunten minder lezen tot gevolg.

[19] Ook het experimentele onderzoek van Slings (2000) met middeleeuwse teksten toonde aan dat leerlingen het lezen van een oude tekst (in context) kunnen waarderen.

Kraaykamp (2002) stelde vast dat het literatuuronderwijs zeer effectief is voor het wekken van literaire belangstelling bij leerlingen met een uitgebreid alfapakket die van huis uit weinig stimulansen hebben gekregen. Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs leidt in combinatie met een uitgebreid alfavakkenpakket ook tot meer cultuurparticipatie in het latere leven (en tot minder uren televisiekijken). Van Schooten (2005) deed longitudinaal onderzoek naar de ontwikkeling van de literaire respons en attitude in het voortgezet onderwijs met behulp van de *Literary Response Questionnaire* van Miall en Kuiken (1995) en het *model of planned behavior* van Azjen en Fishbein (Azjen, 1991). Hij concludeert dat in de bovenbouw literatuuronderwijs dat gericht is op tekstervaring, structuuranalyse en literatuurgeschiedenis een positief effect heeft op de attitude en literaire respons. Bovendien blijkt de hoeveelheid lesuren ertoe te doen: meer literatuuronderwijs leidt tot hogere attitude- en responsscores. Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) onderzochten bij hun leerlingen het effect van literaire reflectie op de socialemotionele ontwikkeling. Dit leverde geen eenduidige resultaten op. Zij concluderen dat jongens het wat hun sociaal-emotionele respons betreft minder goed doen dan meisjes.

Het Nederlandse onderzoek naar het literatuuronderwijs levert weinig kennis op over de werkzame bestanddelen van de toegepaste didactiek. Het Duitse leesbiografische onderzoek werpt meer licht op de didactische variabelen van het literatuuronderwijs. Het enthousiasme van de docent en diens vakkennis en tekstbehandeling worden als stimulerende factoren genoemd (Garbe, 2002). Duitse leerlingen in de *Oberstufe* zijn enthousiast over de gemeenschappelijke bespreking van moeilijke teksten waarin de docent niet de enige juiste interpretatie voor zichzelf opeist, maar belangstelling heeft voor de interpretaties en interpretatieproblemen van de leerlingen en die in een open onderwijsleergesprek de leerlingen eerst zelf hun vragen en interpretaties laat uitwisselen. Deze leerlingen hebben er ook behoefte aan om de tekst in zijn context te begrijpen. Een onderwijsleergesprek gericht op ontsluiting van de tekst wordt door Duitse leerlingen gewaardeerd (Eggert, Garbe, Krüger-Fürhoff, Marei & Kumpfmüller, 2000; Garbe, 2002). Bij deze uitkomsten moet de kanttekening worden geplaatst dat de groep respondenten voornamelijk uit letterenstudenten (talen en geschiedenis) bestond met een gymnasiale achtergrond. Deze groep is niet representatief voor het Duitse onderwijs. In hoeverre de Duitse uitkomsten naar het Nederlandse havo en vwo kunnen worden doorgetrokken is de vraag.

Hoogeveen en Bonset (1998) inventariseerden en beschreven het empirisch onderzoek in Nederland en Vlaanderen naar onder andere het literatuuronderwijs in

de periode 1986-1996. Op grond hiervan deden zij enkele aanbevelingen voor motiverend literatuuronderwijs.

Leraren die lijden onder het gebrek aan motivatie van hun leerlingen voor literatuur, valt dus aan te bevelen om in hun literatuuronderwijs evenwichtiger aandacht te schenken aan de zojuist genoemde functies. [Bedoeld wordt een evenwichtige spreiding over de vier benaderingen cultuurhistorisch, literair-esthetisch, maatschappelijk, persoonlijk, T.W.] Maar vooral ook om inbreng van hun leerlingen niet alleen toe te staan, maar actief te ontlokken. Meer vrijheid bieden en variatie stimuleren in tekstkeuze, prikkelender vragen stellen bij het tekstaanbod, nauwer aansluiten bij waarom en hoe leerlingen lezen, meer actieve aandacht (bijvoorbeeld via het leesdossier) voor de persoonlijke belevingen en ervaringen die leerlingen opdoen bij het lezen van een bepaalde tekst, het zijn zaken waarvan op grond van onderzoek te verwachten valt dat ze de belangstelling en de motivatie van leerlingen voor het literatuuronderwijs zullen verhogen (Hoogeveen & Bonset, 1998: 110).

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat het ouderlijk milieu en het literatuuronderwijs belangrijke socialisatiecontexten zijn in het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen. In de eerste socialisatiefase (2 tot 15 jaar) is een positief leesklimaat thuis een belangrijke socialisatiefactor. Verder blijkt dat frequent bibliotheekbezoek in deze fase een stimulerend effect heeft op de belangstelling voor lezen. Daarnaast is gebleken dat het literatuuronderwijs in de onderbouw een positieve invloed heeft op de attitude en literaire respons als er voldoende aandacht is voor de persoonlijke leeservaring van de leerlingen en er bij het lezen het leesplezier voorop staat.

In de tweede fase (15-18 jaar) is het literatuuronderwijs een belangrijke socialisatiefactor. Een complicatie van het onderzoek naar de invloed van het literatuuronderwijs is echter dat het moeilijk is om de werkzame bestanddelen van de didactiek op het spoor te komen omdat de variatie in doelen en werkvormen groot is (*ill-structured domain*). Bovendien kunnen ook andere interne en externe socialisatiefactoren de opbrengst van het literatuuronderwijs beïnvloeden. Door al deze variatie is het moeilijk om te generaliseren over ‘de’ opbrengst van ‘het’ literatuuronderwijs. Er kunnen slechts globale uitspraken over didactische variabelen worden gedaan, die gelden als indicaties voor meer of minder succesvol literatuuronderwijs. Leerlingen in de bovenbouw hebben een voorkeur voor een eclectische benadering waarin zij hun eigen leeservaringen kunnen inbrengen en waarin ook aandacht is voor literatuurgeschiedenis en tekstanalyse. Wat de omvang van de boekenlijst betreft geldt dat overdaad schaadt. Meer variatie en vrijheid bij de tekstkeuze is van belang, evenals een betere aansluiting bij het leesgedrag van de

leerlingen. Daarnaast vinden leerlingen het prettig om ervaringen met klasgenoten te bespreken en stellen ze het op prijs als de docent daarbij open staat voor hun vragen en problemen en hij zijn eigen interpretatie niet aan hen oplegt. Verder blijkt het aantal uren een positief effect te hebben op de ontwikkeling van de attitude en literaire respons. Ook is het van belang dat de docent in de ogen van de leerlingen een goede docent is. Hiermee doelen zij op zijn enthousiasme en vakkennis en op zijn vermogen om leerlingen met vragen te prikkelen en samen met hen teksten te ontsluiten.

Wanneer ik deze conclusies betrek op het nieuwe examenprogramma voor de tweede fase (zie 1.1.2) dan bevat het nieuwe literatuurprogramma enkele gunstige voorwaarden voor de ontwikkeling van een positieve attitude: het minimum aantal voorgeschreven boeken (vier per jaar) komt neer op een halvering van de oude boekenlijst, het programma schrijft voor dat de boekkeuze bij de ontwikkeling van de leerling moet aansluiten, de eindtermen appelleren aan de vier benaderingen (cultureel, esthetisch, maatschappelijk, persoonlijk) en het inbrengen van eigen leeservaringen wordt gestimuleerd, zoals bij de persoonlijke smaak en het geven van persoonlijke waardeoordeelen. Daar staat tegenover dat het aantal uren dat aan literatuur kan worden besteed, zal afnemen (Slings, 2000).

#### **1.4 KLOOF TUSSEN ONDERZOEK EN PRAKTIJK**

Onderzoeksresultaten hebben doorgaans weinig invloed op de praktijk van het onderwijs en tot de jaren negentig van de vorige eeuw is er nauwelijks empirisch onderzoek naar de praktijk van het literatuuronderwijs gedaan. Er is veel kennis over docenten en bedoeld voor docenten, maar er is weinig kennis die afkomstig is van de docenten zelf (Verloop, 1992; Van de Ven, 1996; Meijer, 1999). Veelzeggend zijn de titels van overzichtsartikelen van De Moor (1980) *Overal kloven, hier en daar een vlonder* en van Dirksen (2002) twintig jaar later *Kloven overbruggen*. Ook Hooogeveen en Bonset (1998) reflecteren in hun inventarisatie van het onderwijsonderzoek over deze kloof. Hoewel de belangstelling van onderzoekers voor de praktijk van het literatuuronderwijs is toegenomen en onderzoekers hun resultaten vaker in docentbladen publiceren, bestaat de kloof nog steeds.<sup>20</sup>

De aansluiting tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk is een algemeen probleem. Volgens de Amerikaanse National Research Council is er een ‘sharp divide between education research and the practice of education in schools and other

20] Ik doel hier op de veldpublicaties in *Levende Talen* en *Vonk* uit de Amsterdamse school, zoals Martine Braaksma, Tanja Janssen, Marleen Kieft en Gert Rijlaarsdam.

settings' (National Research Council, 2002: 14). In Nederland gaf de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in 2002 de opdracht aan de Onderwijsraad om te onderzoeken hoe het komt dat in het onderwijs over het algemeen weinig gebruik wordt gemaakt van resultaten van onderwijsonderzoek. De raad kreeg tevens de opdracht adviezen te geven om de aansluiting tussen onderwijs en onderzoek te verbeteren. Vrijwel tegelijk met het rapport van de Onderwijsraad (2003) verscheen een rapport van de Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003) waarin vrijwel dezelfde vraag centraal stond.

Een verklaring voor de kloof tussen onderzoek en praktijk is dat onderwijsonderzoek voor docenten meestal onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is (Kennedy, 1997; Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Onderwijsonderzoek is voor docenten vaak onvoldoende overtuigend omdat resultaten vaak geen eenduidig antwoord geven, te globaal zijn en niet of moeilijk kunnen worden toegepast in de praktijk. Het is onvoldoende relevant omdat de agenda en vragen van onderzoekers afwijken van die van docenten. Onvoldoende toegankelijk omdat onderzoekresultaten dikwijls worden gepubliceerd voor onderzoekers of opdrachtgevers en niet worden vertaald naar het onderwijsveld; 'vertaald' ook in de letterlijke betekenis omdat tegenwoordig steeds meer onderzoek in het Engels wordt gepubliceerd. Veel docenten hebben vermoedelijk hierdoor een negatieve perceptie van onderwijsonderzoek (Burkhardt & Schoenfeld, 2003).

De verantwoordelijkheid voor dit probleem ligt niet alleen bij onderzoekers, maar ook bij beleidsmakers, leermiddelontwikkelaars en bij docenten zelf. In de literatuur wordt vooral kritiek geuit op het onderwijsbeleid dat onderzoeksopbrengsten zou negeren en grootschalige innovaties onvoldoende gepaard laat gaan met flankerend onderzoek. In Nederland wordt bijvoorbeeld weinig onderzoek gedaan naar de effecten van onderwijsbeleid, zoals de vernieuwingen in de tweede fase (Veugelers, De Jong & Schellings, 2004; Van der Werf, 2005). Ook leermiddelontwikkelaars maken weinig gebruik van onderzoeksresultaten. Schoolboeken nemen een centrale plaats in binnen het onderwijsleerproces. Daarmee zijn het belangrijke middelen om opbrengsten van onderwijsonderzoek naar de praktijk te vertalen. Deze leermiddelen zijn vaak niet op onderwijsonderzoek gebaseerd (zie bijvoorbeeld Witte, 1992; 1994). Producenten van leermiddelen hebben in de eerste plaats commerciële belangen. Het onderzoek dat uitgevers naar het gebruik van leermiddelen doen, houdt vaak niet meer in dan een betrekkelijk oppervlakkige enquête naar de tevredenheid van hun klanten, de docenten. Zelden worden leerprestaties en onderwijsleerprocessen in relatie tot het gebruikte schoolboek onderzocht en kritisch vergeleken (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Het probleem ligt ook bij de docenten. Zij worden onvoldoende gestimuleerd, uitgerust

en ondersteund om onderzoeksresultaten op een verantwoorde manier toe te passen (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). De Onderwijsraad (2003) stelt dat de professionaliteit en de professionaliteitsbevordering van docenten een belangrijke schakel is bij de implementatie en productie van onderzoek. Maar de raad constateert ook dat deze schakel steeds zwakker wordt. Zo wordt bijvoorbeeld de CAO-richtlijn om 10% van de werktijd voor deskundigheidsbevordering te reserveren niet gehaald. Bovendien neemt het aantal academisch gevormde docenten af. Docenten die onderwijs willen ontwikkelen en daar onderzoek naar willen doen, ondervinden daarvoor weinig steun van hun onderwijsinstelling. Aan de andere kant wordt wel door onderzoekers verondersteld dat practici niet bereid of in staat zijn van potentieel waardevolle onderzoeksopbrengsten kennis te nemen, ze op waarde te schatten en ze toe te passen in de praktijk. Dit zou verklaren waarom practici, wanneer zij onderzoeksgegevens gebruiken, dit niet altijd op verantwoorde en effectieve wijze doen. Conclusies uit onderzoek worden nogal eens verkeerd geïnterpreteerd en onderzoeksinstrumenten worden soms ingezet voor doeleinden waarvoor ze ongeschikt zijn (National Research Council, 1999; Onderwijsraad, 2003).

Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) concluderen dat er te weinig samenwerking bestaat tussen onderzoekers en practici en dat beide groepen een onrealistisch beeld hebben van de onderzoek-praktijkrelatie. Dit zou volgens hen zowel de beperkte waarde van onderzoek als het beperkte gebruik ervan kunnen verklaren. Wat hiervoor in 1.2.1 is geconcludeerd over de implementatie van nieuwe onderwijsprogramma's geldt ook voor de implementatie van onderzoeksresultaten, namelijk dat die mislukt als er onvoldoende wordt aangesloten bij de ervaringen, kennis en opvattingen van docenten.

## **1.5 VOORSTUDIE NAAR PRAKTIKKENNIS VAN DOCENTEN**

Tegen de achtergrond van dit probleem deed ik in het schooljaar 1999-2000 een exploratief onderzoek naar de praktijkkennis van docenten (Witte, 1999/2000).<sup>21</sup> Dat onderzoek had een drieledig doel. Ten eerste wilde ik weten of ik op basis van praktijkkennis van docenten inzicht kon krijgen in distinctieve kenmerken van leerlingen en of deze konden worden herleid tot enkele typen. Ten tweede wilde ik achterhalen of ik inzicht kon krijgen in strategieën waarmee docenten de literaire ontwikkeling van een bepaald type kunnen stimuleren. Ook wilde ik nagaan of

21] In hoofdstuk 3 zal ik de keuze voor praktijkkennis van docenten als bron van onderzoek theoretisch onderbouwen.

een kwalitatieve onderzoeksmethode zich leent voor de ontwikkeling van een literatuurdidactische kennisbasis.

Voor dit onderzoek werden drie ervaren docenten van verschillende scholen benaderd die ten minste drie jaar ervaring hadden met het leesdossier. De docenten vertegenwoordigden zowel leerstofgeoriënteerde als leerlinggeoriënteerde visies op het vak. Aan hen werd gevraagd het literaire ontwikkelingsproces na een jaar literatuuronderwijs (overgang van jaar 4 naar 5) van drie leerlingen te beschrijven en te evalueren. Hiervoor selecteerden zij een qua literaire ontwikkeling sterke, gemiddelde en zwakke leerling. Ook de leerlingen werd gevraagd hun literair ontwikkelingsproces te beschrijven en te evalueren. Deze verslagen waren het uitgangspunt voor een halfgestructureerd interview met de docenten en de leerlingen.

#### Leerlingkenmerken

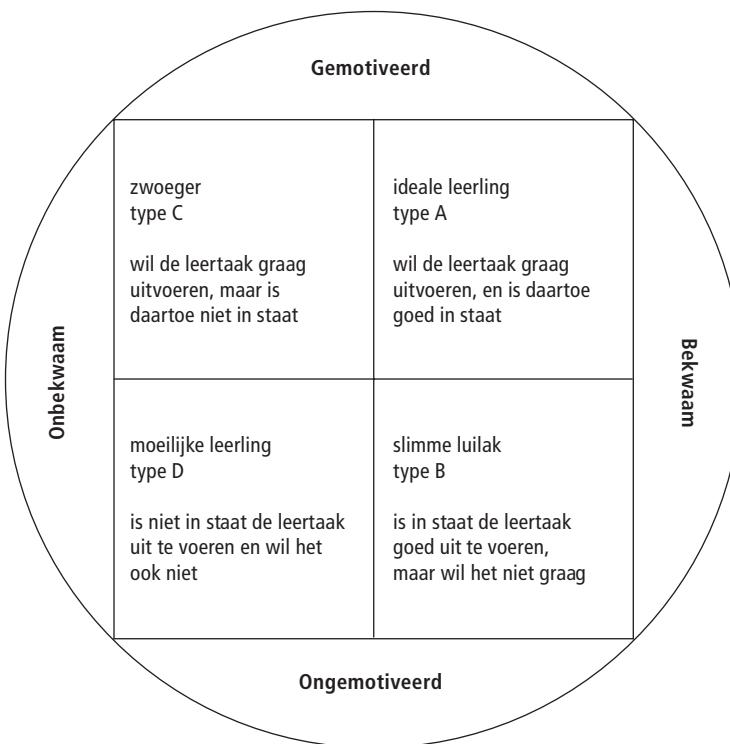
Met betrekking tot de distinctieve leerlingkenmerken konden twee categorieën worden onderscheiden:

1. literaire vaardigheden: motivatie, interesses, literaire voorkeur, leestempo, leggen van verbanden, abstraheren, persoonlijk waardeoordeel beargumenteren, toepassen van literaire begrippen;
2. algemene vaardigheden: zelfstandigheid, discipline, stiptheid.

Voor de ontwikkeling van een typologie zijn de docentuitspraken teruggebracht tot twee dimensies: motivatie voor de affectieve leeractiviteiten en bekwaamheid voor de cognitieve en regulatieve leeractiviteiten.<sup>22</sup> Aldus kon een typologie worden ontwikkeld waarin vier typen worden onderscheiden (zie figuur 1.1). Voor de naamgeving van de typen is bewust het docentperspectief aangehouden: een leerling is dus niet makkelijk of moeilijk, maar wordt door docenten voor het vak literatuur als zodanig gepercipieerd.

22] Deze indeling van leeractiviteiten is ontleend aan Vermunt (1992).

FIGUUR 1.1 | VIER TYPEN (ZOALS DEZE GEPERCIPIEERD WORDEN DOOR LITERATUURDOCENTEN)



### Begeleidingsstrategieën

De tweede vraag heeft betrekking op de begeleidingsstrategie waarmee de docenten de literaire ontwikkeling van hun leerlingen stimuleren. Evenals bij de analyse van het leergedrag zijn ook de uitspraken van de respondenten over effectieve begeleiding teruggebracht tot twee dimensies:

1. persoongeoriënteerde strategieën: bemoedigen, straffen, geruststellen, complimenteren, belangstelling tonen, uitdagen, onderhandelen;
2. taakgeoriënteerde strategieën: adviseren, instructie aanpassen, voordoen, ondersteunen, planning maken, alternatieven bieden, keuzes voorleggen.

De persoonsgerichte strategie heeft tot doel de motivatie en de attitude te verbeteren, de taakgerichte strategie is gericht op het leerproces en het behalen van succes bij de uitvoering van de taak.

De dimensies van leerlingkenmerken en persoons- en taakgeoriënteerde begeleidingsstrategieën sluiten aan bij de dimensies van Hersey en Blanchard (1982) voor effectieve leiderschapsstijlen van managers. Zij vonden dat de zelfstandigheid van werknemers positief of negatief kan worden beïnvloed met een bepaalde leiderschapsstijl. Een juiste match zorgt voor een toename van de zelfstandigheid, een mismatch voor een afname. Men moet dus voorzichtig zijn met het stigmatiseren van leerlingen omdat hun gedrag mede wordt bepaald door de begeleidingsstrategie. Ook andere omgevingsfactoren kunnen uiteraard een positieve of negatieve invloed op het gedrag van een leerling uitoefenen. Hersey en Blanchard onderscheiden vier leiderschapsstijlen: delegeren, participeren, coördineren en instrueren. Deze matchen met bepaalde graden van zelfstandigheid: instrueren sluit aan bij een lage zelfstandigheid, coördineren bij een lage tot gemiddelde zelfstandigheid, participeren bij een gemiddelde tot hoge zelfstandigheid en delegeren bij een hoge zelfstandigheid. Voor het stimuleren van de literaire ontwikkeling van leerlingen bieden deze strategieën wellicht een bruikbaar referentiekader waarmee de docent zich kan oriënteren op zijn pedagogisch-didactisch handelen.

#### Typologie

Onderstaande beschrijvingen zijn ontleend aan de uitspraken van docenten en leerlingen over de literaire ontwikkeling (motivatie, bekwaamheid, zelfstandigheid) en de effectiviteit van begeleidingsstrategieën (taak- en persoonsgeoriënteerd).

Type A: ideale leerling. Dit type is gemotiveerd en bekwaam: hij leest graag, is in literatuur geïnteresseerd en werkt meestal met plezier aan de opdrachten voor het leesdossier. Hij streeft er niet alleen naar alles zo goed mogelijk te doen, maar slaagt daar meestal ook in. Hij werkt zelfstandig, neemt initiatief, helpt andere leerlingen, is ijverig en levert alles volgens afspraak in. De passende strategie bij dit type is delegeren (zwak taak- en zwak persoonsgericht). Voor de docent is dit type makkelijk te begeleiden. Hij kan met een gerust hart alle taken aan de leerling delegeren. Als dit type leerling hulp nodig heeft of wil overleggen neemt hij daarvoor zelf het initiatief. Een valkuil is dat de docent de leerling uit het oog verliest en in didactisch opzicht verwaarloost waardoor de leerling mogelijk ‘lui’ wordt.

Type B: slimme lulik. Dit type leerling is bekwaam, maar ongemotiveerd. Hij is in principe in literatuur geïnteresseerd maar wil zoveel mogelijk zijn eigen gang kunnen gaan. Zijn handelwijze is autonomistisch en soms opportunistisch. Als een opdracht of boek hem uitdaging biedt of als veel van een bepaalde toets afhangt, blijkt hij gemakkelijk aan de gestelde eisen te kunnen voldoen. Het probleem is dat

hij minder gedisciplineerd is, zich niet altijd houdt aan de planning en afspraken en de docent moeilijk vat op hem kan krijgen. De passende strategie bij dit type is participeren (zwak taak- en sterk persoonsgericht). Het is de taak van de docent om te overleggen en samen met de leerling naar interessante taken te zoeken en hem uit te dagen. Om de leerling te motiveren moet hij ruimte krijgen om zelf keuzes te maken. Een valkuil is de leerling te dwingen om schoolse ('domme') taken uit te voeren of de leerling los te laten en geen controle uit te oefenen. In deze beide gevallen kan de leerling vervallen tot het moeilijke type.

Type C: zweoger. Dit type is gemotiveerd, maar niet bekwaam. Hij is een ijverige leerling die de taken niet of nauwelijks aankan, maar die desondanks goed wil presteren. Hij is geen lezer van literatuur en voornamelijk extrinsiek gemotiveerd. Taken moeten niet al te omvangrijk zijn en goed zijn voorgestructureerd. Hij is zeer ontvankelijk voor adviezen en complimenten van de docent. Als hij zich niet aan de planning en afspraken houdt is dat dikwijls uit onmacht. De passende strategie is coördineren en bemoedigen (taak- en sterk persoonsgericht). Een leerling die veel moeite moet doen om aan de eisen te voldoen moet worden bemoedigd door schouderklopjes en succeservaringen. Daarbij zal hij veel extra ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld door gerichte leesadviezen en concrete sturing (kleine stapjes) bij moeilijke opdrachten. Een valkuil bij deze leerling is het verstrekken van complexe, open opdrachten en negatieve feedback omdat die de leerling kunnen ontmoedigen waardoor deze kan veranderen in het 'moeilijke' type.

Type D: moeilijke leerling. Dit type is niet gemotiveerd en niet bekwaam. Enerzijds ontbreekt het hem aan motivatie en anderzijds zijn de prestaties van een dusdanig laag niveau dat aan zijn capaciteiten getwijfeld wordt. Beide kwaliteiten versterken elkaar in negatieve zin. Ontwijken en in mindere mate calculeren zijn voor deze leerlingen belangrijke (overlevings)strategieën. In principe neemt dit type genoegen met een onvoldoende. De passende begeleidingsstrategie is instrueren (sterk taak- en zwak persoonsgericht leiderschap). Dit type leerling is lastig te begeleiden omdat dikwijls ook de extrinsieke motivatie ontbreekt. Doordat hij weinig regulatieve vaardigheden heeft ontwikkeld, is het belangrijk dat de docent deze over neemt. De docent moet dan precies aangeven wat de leerling wanneer moet doen en hij moet daarbij eisen stellen die voor de leerling binnen korte termijn haalbaar zijn, zodat een succes kan worden geboekt. Sterke controle is noodzakelijk; bij lichte ontsporingen moet direct worden ingegrepen. Bij dit type is negeren een valkuil omdat dit een negatieve spiraal in gang zet en de docent de leerling op den duur verliest.

Het gedrag van zes van de negen leerlingen werd door de docenten met een van de vier typen geïdentificeerd. Bij de drie overige leerlingen was sprake van een mengvorm, waarbij overigens wel een bepaald type leergedrag overheerste.

#### **Praktijkgericht onderzoek**

Gebleken is dat met kwalitatief onderzoek naar de praktijkkennis van docenten en leerlingen het mogelijk is om op enkele relevante dimensies verschillen te beschrijven. Doordat bij de beschrijving van de typen en begeleidingsstrategieën (die uitgebreider en genuanceerde waren dan de hier gepresenteerde beschrijvingen) gebruik is gemaakt van de praktijkkennis van docenten en soms ook leerlingen, zijn deze ruim voorzien van contextspecifieke informatie. Hierdoor is de herkenbaarheid voor andere docenten groot. Dit is onder meer gebleken bij presentaties van de leerlingentypologie en begeleidingsstrategieën tijdens docenttrainingen en vakconferenties. Docenten herkenden niet alleen de vier typen, maar ook hun eigen valkuilen bij de begeleiding van deze typen.

Hoewel het aantal respondenten in dit exploratieve onderzoek te gering was om generaliserende uitspraken te kunnen doen, kreeg ik door de evaluaties van de respondenten en de reacties van andere docenten voldoende vertrouwen in deze methode van praktijktheorievorming. Door de onderwijspraktijk zoals die door docenten wordt gepercipieerd centraal te stellen, door leerlingen te selecteren die duidelijk van elkaar verschillen en door het onderwijsleerproces vanuit het perspectief van de docent en de leerling te benaderen, lijkt het mogelijk valide ‘bouwstenen’ te verzamelen voor de beoogde literatuurdidactische kennisbasis.

## **1.6 VRAGEN, DOELSTELLING, OPZET EN RELEVANTIE VAN HET ONDERZOEK**

De hier gescherste problemen van het literatuuronderwijs kunnen worden herleid tot een overkoepelend probleem: er is onvoldoende empirisch gefundeerde vakdidactische kennis over de literaire ontwikkeling van adolescenten in de context van het literatuuronderwijs in de tweede fase. Niemand weet hoeveel en welke niveaus in de bovenbouw van het havo en vwo kunnen worden onderscheiden en met welke boeken, opdrachten en begeleiding leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen worden opgeleid tot literair competente lezers.

#### **Algemene onderzoeks vragen en doelstelling**

Een belangrijk doel van dit onderzoek is een literatuurdidactische kennisbasis te ontwerpen waarmee docenten verschillende niveaus in een klas kunnen onderscheiden, verschillende fasen in het ontwikkelingsproces van individuele leerlingen

kunnen waarnemen en didactisch maatwerk kunnen leveren. Een belangrijk uitgangspunt in dit onderzoek is om zo dicht mogelijk bij de ervaringen en percepties van docenten en leerlingen aan te sluiten, zodat de kloof tussen onderzoek en praktijk zo klein mogelijk wordt gehouden en misschien kan worden overbrugd. Drie algemene onderzoeks vragen vormen de leidraad van dit onderzoek.

1. Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?

Centraal in de eerste vraag staat de operationalisering van literaire competentie voor verschillende niveaus door docenten. Er moet een instrument worden ontwikkeld waarmee verschillen in literaire competentie tussen leerlingen kunnen worden waargenomen en waarmee verschillende ontwikkelingsfasen in het proces van individuele leerlingen kunnen worden onderscheiden. Het gaat om een instrument dat niveaus van literaire competentie beschrijft vanaf de zwakste leerling bij de start in havo 4 tot de meest excellente leerling aan het eind van gymnasium 6. Met de ontwikkeling van dit instrument wordt tevens een belangrijke bijdrage geleverd aan de realisering van een literatuurdidactische kennisbasis voor het literatuuronderwijs. Het instrument heeft dus zowel een onderzoeksintern als een onderzoeksextern doel.

2. Wat is het verloop van de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?

Het huidige onderzoek naar de literaire socialisatie van leerlingen en de opbrengsten van het literatuuronderwijs laat slechts een heel algemeen en globaal beeld zien. We weten nauwelijks welke doelen in het literatuuronderwijs bij verschillende leerlingen worden gerealiseerd. Het leesdossier documenteert het ontwikkelingsproces van alle havo- en vwo-leerlingen vanaf de vierde klas tot aan het eindexamen. Het vormt een interessante bron voor de onderzoeker die wil weten welke vorderingen leerlingen in twee (havo) of drie jaar (vwo) kunnen maken. Met behulp van het instrument kan het ontwikkelingsproces van individuele leerlingen en de verschillen tussen leerlingen worden beschreven. Het perspectief van het onderzoek verschuift bij deze vraag van wat docenten denken wat in de praktijk realiseerbaar is (vraag 1) naar hoe de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase feitelijk verloopt. Een onderscheid dat in de curriculumliteratuur bekend staat als respectievelijk het *perceived* en het *operational* curriculum (Goodlad, 1979).

Het is de bedoeling dat met het instrument tamelijk nauwkeurig de beginsituatie, het ontwikkelingsproces en de eindsituatie van havo- en vwo-leerlingen in kaart kunnen worden gebracht. Door te kijken naar verschillende persoonsvariabelen (zoals milieu, geslacht en leeservaring) en naar verschillende omgevingsvariabelen (schooltype, docent) kan inzicht worden verkregen in de rol van verschillende interne en externe ontwikkelingsfactoren op de literaire socialisatie. Door het ontwikkelingsproces van leerlingen in kaart te brengen, kan tevens inzicht worden verkregen in het patroon en het tempo waarin de ontwikkeling van verschillende leerlingen verloopt. Aangezien leerlingen regelmatig in hun leesdossier verslag uitbrengen van hun motivatie, kan ook de ontwikkeling van de motivatie in kaart worden gebracht. Hierdoor is het waarschijnlijk mogelijk om de opbrengst van het literatuuronderwijs genuanceerde te beschrijven dan Janssen (1998), Kraaykamp (2002), Verboord (2003) en Van Schooten (2005) hiervoor hebben gedaan. Hiermee hoop ik een empirische bijdrage te kunnen leveren aan het debat over de socialiserende taak van het literatuuronderwijs in de tweede fase.

3. Welke didactische factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?

De derde en laatste onderzoeksvraag richt zich op de didactische factoren die het ontwikkelingsproces in positieve of negatieve zin beïnvloeden. Door in te zoomen op kritische momenten in het onderwijsleerproces, zal ik proberen inzicht te krijgen in welke didactische factoren onder welke omstandigheden een positief of negatief effect hebben voor de literaire ontwikkeling en lesmotivatie, populair gezegd *the do's and don'ts*. Met deze kennis zijn docenten waarschijnlijk beter in staat het onderwijsleerproces bewust vorm te geven en daarbij aan de verschillen tussen leerlingen meer recht te doen.

Een belangrijk doel van deze derde vraag is kansrijke handelingsoriëntaties te ontwerpen waarmee de docent in staat wordt gesteld het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen te structureren, evalueren en stimuleren. Ik kies bewust voor de term ‘kansrijke handelingsoriëntaties’ om het hypothetische karakter van deze kennis te benadrukken en om aan te geven dat het heuristische kennis betreft. Schematisch kan men zich de kennisbasis als volgt voorstellen (zie tabel 1.2).

**TABEL 1.2 | VOORLOPIG ONTWERP LITERATUURIDACTISCHE KENNISBASIS (HYPOTHETISCH)**

COMPETENTIE	Didactische handelingsoriëntatie		
	Literaire werken	Leesdossieropdrachten	Begeleidingsstrategie
Niveau 1	literaire werken (te herkennen aan kenmerk a, b, c) bijvoorbeeld: ....	opdrachten van het type a, b, c  bijvoorbeeld: ...	persoonsgericht: a, b, c  taakgericht: a, b, c
	bijvoorbeeld: ....	opdrachten van het type c, d, e  bijvoorbeeld: ...	persoonsgericht: c, d, e  taakgericht: c, d, e
etc.	etc.	etc.	etc.

Deze kennisbasis kan worden beschouwd als een kaart waarmee docenten zich op hun didactisch handelen kunnen oriënteren. Het biedt naast verschillende ontwikkelingstrajecten ook informatie over de omstandigheden waaronder bepaalde didactische interventies kans bieden op een succesvolle voortzetting van het literaire ontwikkelingsproces. In die zin verschaft deze kennisbasis de docent niet alleen een kaart maar ook een gids waarmee hij het gebied van het literatuuronderwijs kan betreden.

Kort samengevat worden met dit onderzoek vier doelen nagestreefd:

- inzicht krijgen in de literaire socialisatie van adolescenten (15-19 jaar) binnen de institutionele context van het literatuuronderwijs in de tweede fase;
- inzicht krijgen in factoren die de ontwikkeling van literaire competentie binnen de context van het literatuuronderwijs bevorderen of belemmeren;
- een empirisch gefundeerde basis leggen voor een goed gestructeerd curriculum voor het literatuuronderwijs in de tweede fase;
- een literatuuridactische kennisbasis ontwikkelen waarmee een bijdrage kan worden geleverd aan de oplossing van het differentiatieprobleem.

#### Maatschappelijk en wetenschappelijk belang van de studie

Het onderzoek is vernieuwend omdat het empirisch gefundeerde kennis oplevert van een gebied waarvan tot nu toe de kennis fragmentarisch is. Doordat leerlingen vanaf 1998 hun literaire ontwikkeling in een leesdossier documenteren is het mogelijk geworden om het literaire ontwikkelingsproces gedurende twee of drie jaar nauwgezet te bestuderen. Dit levert mogelijk nieuwe kennis op over de literaire socialisatie van leerlingen tussen de vijftien en negentien jaar binnen de institutionele context van het literatuuronderwijs. Bovendien levert dit onderzoek een empi-

rische bijdrage aan de discussie over de opbrengsten van het literatuuronderwijs in het studiehuis.

In dit onderzoek wordt niet alleen beschreven hoe het ontwikkelingsproces verloopt en welke fasen daarin kunnen worden onderscheiden. Het beschrijft ook wanneer het lezen van bepaalde boeken en het maken van bepaalde opdrachten relevant zijn voor de literaire ontwikkeling van de leerling. Hierbij zal sprake zijn van een veelzijdige benadering van het literatuuronderwijs, waarin leerlingkenmerken, kenmerken van literaire teksten, kenmerken van opdrachten, kenmerken van didactische handelingswijzen en situatiekenmerken in relatie tot elkaar worden bestudeerd en in een longitudinaal perspectief worden geplaatst.

Het onderzoek kan voor de praktijk van het literatuuronderwijs relevant zijn omdat er kennis beschikbaar komt over hoe het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen met verschillende achtergronden, motivaties et cetera in de praktijk verloopt en kan worden gestimuleerd. Met deze kennis kan een bijdrage worden geleverd aan de oplossing van motivatie- en differentiatieproblemen. Doordat de niveaus verschillende fasen in het ontwikkelingsproces beschrijven, wordt met dit onderzoek bovendien een basis gelegd voor een goed gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Doordat de onderzoeksresultaten voor een belangrijk deel zullen worden ontleend aan de praktijkkennis van docenten is de praktijknabijheid ervan groot en wordt voldaan aan een van de voorwaarden voor de implementatie van onderwijsonderzoek. In deze zin kan dit onderzoek worden beschouwd als een model voor valdidactisch onderzoek.

#### Opzet van de studie

De onderzoeksopzet is te karakteriseren als beschrijvend longitudinaal ontwikkelingsonderzoek. Er zullen zowel kwantitatieve als kwalitatieve onderzoeksmethoden worden gebruikt en de onderzoeks vragen zullen vanuit verscheidene perspectieven en met verschillende databronnen en analysemethoden worden benaderd (triangulatie). In tabel 1.3 geef ik een overzicht van de opbouw van deze studie.

Deel 1 is de introductie van deze studie en bestaat naast deze algemene inleiding uit een ontwikkelingstheoretische inleiding. Na hoofdstuk 2 volgen er nog drie delen. Deel 11 bevat de instrumentatie van dit onderzoek. In hoofdstuk 3 operationaliseer ik het begrip literaire competentie en licht ik toe hoe hierbij gebruik zal worden gemaakt van de praktijkkennis van docenten. In dit hoofdstuk worden tevens de samenstelling van de onderzoeksgroep, de vaststelling van het aantal competentieniveaus en de methoden voor de dataverzameling en data-analyse verantwoord.

**TABEL 1.3 | OPBOUW VAN DEZE STUDIE**

	<b>Deel</b>	<b>Hoofdstuk</b>	<b>Onderwerp</b>	<b>Vraag</b>
I	Introductie	1	algemene inleiding	
		2	literaire ontwikkeling in theoretisch perspectief	
II	Instrument en kennisbasis	3	verantwoording onderzoeksopzet deel II	1
		4	docentenoordelen complexiteit teksten	1
		5	docentenoordelen complexiteit opdrachten	1
		6	instrument en literatuurdidactische kennisbasis	1
III	Literaire ontwikkeling in de 2 <sup>e</sup> fase	7	verantwoording onderzoeksopzet deel III	
		8	ontwikkelingsverloop	2
		9	literaire ontwikkeling in didactisch perspectief	3
IV	Het oog van de meester	10	conclusies, discussie en aanbevelingen	1,2,3

De operationalisering van het begrip literaire competentie resulteert in twee deelonderzoeken. In hoofdstuk 4 worden docentenoordelen over de complexiteit van literaire teksten onderzocht en in hoofdstuk 5 docentenoordelen over de complexiteit van opdrachten. De uitkomsten van deze onderzoeken vormen samen het instrumentarium. In hoofdstuk 6 plaats ik het geheel in een ontwikkelingstheoretisch perspectief en sluit ik dit instrumentatiegedeelte af met een samenvatting en discussie.

In deel III wordt onderzoek gedaan naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen. In hoofdstuk 7 worden de samenstelling van de onderzoeksgroep en de methoden van dataverzameling en data-analyse verantwoord. Hoofdstuk 8 staat in het teken van de tweede onderzoeksvraag. Daarin zal het ontwikkelingsverloop worden beschreven van groepen leerlingen met verschillende beginsituaties. In hoofdstuk 9 zal antwoord worden gegeven op de derde onderzoeksvraag. Door middel van casestudies zal de wisselwerking worden beschreven tussen het ontwikkelingsproces van individuele leerlingen en het literatuuronderwijs. Het hoofdstuk wordt afgesloten met didactische handelingsoriëntaties voor het literatuuronderwijs in de tweede fase.

Deel IV is de afronding van het onderzoek. Hoofdstuk 10 bevat de algemene conclusies, gevolgd door een discussie en aanbevelingen voor het literatuuronderwijs en verder onderzoek.



## 2 LITERAIRE ONTWIKKELING IN THEORETISCH PERSPECTIEF

*Doel van dit hoofdstuk is om de literaire ontwikkeling van adolescenten in een ontwikkelingstheoretisch kader te plaatsen. Ik begin met een algemene oriëntatie op de ontwikkelingstheorie waarna ik me zal verdiepen in drie literaire ontwikkelingstheorieën. Belangrijke vragen hierbij zijn in hoeverre er bepaalde niveaus in de literaire ontwikkeling kunnen worden onderscheiden, of er sprake is van een bepaalde sequentie en wat belangrijke drijfkrachten in het ontwikkelingsproces zijn. Aan het eind van het hoofdstuk reflecteer ik over de implicaties van deze theorieën voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs.*

### 2.1 INLEIDING

Leerlingen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bevinden zich in de middenfase van de adolescentie (15-19 jaar). Deze periode wordt beschouwd als een sleutelfase in de levensloop omdat de invloed van interne en externe ontwikkelingsfactoren sterk toeneemt (De Wit, Van der Veer & Slot, 1997; Verhofstadt-Dénèze, Van Geert & Vyt, 2003). Adolescenten maken in deze periode lichamelijk en seksueel een grote ontwikkeling door, maar ook in intellectueel opzicht vindt er groei plaats (Kohnstamm, 2002). De cognitieve ontwikkeling zet voor een belangrijk deel de toon. Voor de manier waarop ze over zichzelf denken en andere mensen beoordelen, voor wat ze belangrijk vinden en voor wat ze afwijzen. Voor hun inzicht in de wereld van volwassenen en voor hun drang naar autonomie. Adolescenten ontwikkelen in deze fase hun persoonlijkheid, kunnen hun keuzes steeds beter motiveren en beredeneren, en zijn steeds beter in staat om zich in anderen te verplaatsen en in te voelen wat anderen in bepaalde omstandigheden doormaken. Daarnaast ontwikkelen ze het vermogen om een eigen vriendenkring op te bouwen

en te onderhouden, en nieuwe relaties aan te gaan. Ook in maatschappelijk opzicht verandert hun rol. Ze vervullen dikwijls een maatschappelijke functie in de vorm van een bijbaantje en krijgen democratische rechten, maar ze kunnen ook juridisch aansprakelijk worden gesteld. Al deze factoren hebben op een of andere manier invloed op de wijze waarop adolescenten een boek lezen, er met anderen over praten en keuzes maken. De literaire ontwikkeling van adolescenten kan dus niet los worden gezien van hun cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling.

In hoofdstuk 1 stelde ik dat, om de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase te kunnen begrijpen, het nodig is inzicht te hebben in de verschillende fasen die de leerlingen doorlopen en in de factoren die die ontwikkeling bepalen. Welke factoren zorgen ervoor dat havo- en vwo-leerlingen een bepaald niveau bereiken? Spelen bij overgang naar een hoger niveau steeds dezelfde factoren een rol? Welk verband is er tussen de algemene cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling enerzijds en de literaire ontwikkeling anderzijds? In hoofdstuk 1 stelde ik ook dat het literatuuronderwijs op het havo en vwo de meest geïnstitutionaliseerde interventie is in het literaire socialisatieproces. Men neemt kennelijk aan dat het literatuuronderwijs een stimulerende kracht is in het literaire ontwikkelingsproces. Maar is dat ook zo? Uit onderzoek bleek immers ook dat dit niet bij alle leerlingen lukt. Een van de belangrijkste onderzoeksthema's in deze studie is dat er verschillen tussen leerlingen zijn. Leerlingen die bij elkaar in de klas zitten en hetzelfde programma krijgen, maken niet allemaal hetzelfde ontwikkelingsproces door. Wat bij de ene leerling een stimulerend effect heeft op de literaire ontwikkeling, kan wellicht bij een andere leerling heel negatief uitpakken. Er zijn dus ook andere, niet aan het literatuuronderwijs gerelateerde krachten in het spel. Ontwikkeling is een dynamisch proces tussen aanleg- en omgevingsfactoren waarbij de zich ontwikkelende persoon een actieve rol heeft. Die wisselwerking tussen persoon en omgeving creëert voortdurend nieuwe situaties die op hun beurt invloed uitoefenen op de ontwikkeling. Het ontwikkelingsverloop is van zoveel factoren afhankelijk dat het in grote mate onvoorspelbaar is.

Het doel van dit hoofdstuk is een theoretisch denkkader te creëren waarmee ik de praktijkkennis van docenten over literaire ontwikkeling (deel II) en het ontwikkelingsproces van leerlingen (deel III) kan interpreteren en verklaren. Deze literatuurstudie heeft slechts een oriënterend karakter. De ontwikkelingspsychologie heeft een lange en rijke geschiedenis die begint in de zeventiende en achttiende eeuw bij de filosofen Locke en Rousseau en die vooral door Piaget in de twintigste eeuw tot bloei is gekomen. Het gebied is te groot en complex om er de stand van zaken van weer te geven. Maar dat is ook niet nodig. Ik beperk mij tot het schetsen van enkele

hoofdlijnen. In paragraaf 2.1 geef ik een algemeen ontwikkelingspsychologisch kader. Aangezien ontwikkeling in dit onderzoek nauw verbonden is met leren, zal ik ook aandacht besteden aan de relatie tussen ontwikkelingstheorie en leertheorie. Vervolgens ga ik in 2.2 in op de theorieën van de twee grondleggers van de ontwikkelingspsychologie, Piaget en Vygotsky, en op het onderzoek naar de ontwikkeling van de sociale cognitie waarvan Kohlberg de belangrijkste vertegenwoordiger is. Aansluitend bespreek ik in 2.3 de literaire ontwikkelingsmodellen van Applebee, Thomson en Appleyard. Het hoofdstuk sluit ik af met enkele conclusies over ontwikkelingsstadia en -drijfkrachten, en over de implicaties van deze theorieën voor het literatuuronderwijs.

## 2.1 ONTWIKKELING

Ontwikkeling is een meerduidelijk begrip. Vaak wordt er een proces mee aangeduid, maar soms ook de uitkomst van dat proces. Ontwikkelingspsychologen lijken het erover eens dat de kern van de wetenschappelijke theorievorming van hun discipline wordt gedomineerd door twee vragen: (1) Welke psychologische stadia doorlopen individuen 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 (Breeuwsma, 1993; Schunk, 2000; Verhofstadt-Denève et al., 2003). 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. Onze vragen naar de structuur (niveaus) van de literaire ontwikkeling en de werking van de ‘motor’ die de ontwikkeling naar volgende stadia stimuleert, refereren dus aan de kernvragen van de ontwikkelingspsychologie.

### Nature versus nurture

Havo- en vwo-leerlingen ontwikkelen niet spontaan hun literaire competentie, maar worden in de institutionele omgeving van het literatuuronderwijs ingewijnd en zelfs geëxamineerd in de Nederlandse literatuur. De afbakening tussen ontwikkeling en leren is in de onderwijscontext problematisch en raakt aan een van de oudste geschilpunten in de humaniora, namelijk de controverse tussen aanleg, *nature*, en omgeving, *nurture*. Deze controverse gaat terug tot Locke die de omgeving en Rousseau die juist de potentie van het kind als de belangrijkste bron van de ontwikkeling zag.

In de ontwikkelingspsychologie bestaan verschillende stromingen die kunnen worden onderscheiden naar de mate waarin zij de nadruk leggen op aanleg dan wel omgeving. Meece (1997) onderscheidt vijf stromingen: biologische, psychoanalytische, behavioristische, cognitieve en contextuele ontwikkelingstheorieën. Deze vijf stromingen lijken strijdig, maar omdat ze de ontwikkeling vanuit een andere invalshoek benaderen, worden ze ook wel beschouwd als complementaire theorieën (Verhofstadt-Denève et al., 2003). In biologische theorieën wordt ontwikkeling beschouwd als een continu proces waarin voornamelijk aangeboren factoren (aanleg) de ontwikkeling stimuleren. Chomsky is hiervan bijvoorbeeld een belangrijke vertegenwoordiger. *Psychoanalytische* theorieën, met als belangrijkste vertegenwoordigers Freud en Erikson, beschouwen het bevredigen van behoeftes als de belangrijkste drijfveer van de ontwikkeling. Zowel de biologische als de psychoanalytische stromingen onderscheiden verschillende stadia in het ontwikkelingsverloop. Behavioristische theorieën verschillen van deze theorieën omdat zij ontwikkeling zien als een resultaat van conditionering. Hoewel bekende behavioristen als Pavlov en Skinner wel een zekere ontwikkelingsaanleg, bijvoorbeeld het vermogen tot leren, onderkennen en ook bij hen het bevredigen van behoeftes (beloning) een rol speelt, onderscheiden ze geen kritische fasen in de ontwikkeling. Veranderingen worden in kwantitatieve termen beschreven: bijvoorbeeld kinderen leren meer in een korte tijd op een efficiëntere manier. Cognitieve theorieën richten zich op de begripsontwikkeling bij kinderen over zichzelf en de hen omringende wereld. Belangrijke vertegenwoordigers zijn Piaget en Kohlberg. Deze theorieën benadrukken de interactie tussen aangeboren factoren en omgevingsfactoren. De aannname is dat ontwikkelingspatronen en ontwikkelingsmechanismen biologisch zijn bepaald. Contextuele theorieën ten slotte belichten vooral de rol van sociale en contextuele factoren in de ontwikkeling. Belangrijke vertegenwoordigers van deze stroming zijn Vygotsky, Bruner en Bandura. Deze theorieën benadrukken dat kinderen en volwassenen hun kennis actief construeren in interactie met hun omgeving. Ontwikkeling wordt gezien als een continu proces dat de gehele levensloop bestrijkt. Omdat er sprake is van wisselwerking tussen het individu en de omgeving, kan de richting van de ontwikkeling moeilijk worden voorspeld. Ook binnen een eenvormige omgeving, zoals een schoolklas, kan de variatie in ontwikkelingspatronen tussen individuen groot zijn. Aangezien de omgeving in de contextuele theorieën een dominante rol heeft, is het onderscheid met leertheorie nauwelijks meer te maken. Leren is net zoals rijping onlosmakelijk verbonden met ontwikkeling. Het ideeëengoed van sommige ontwikkelingspsychologen heeft daarom ook veel invloed gehad op de leerpsychologie.

Voor het schetsen van een algemeen ontwikkelingspsychologisch kader richt ik me in de eerste plaats op de twee grondleggers van de moderne ontwikkelingspsychologie, Piaget en Vygotsky die beiden ook van grote betekenis zijn geweest voor de leerpsychologie.<sup>1</sup> Vervolgens zal ik ingaan op de ontwikkeling van de sociale cognitie omdat deze van betekenis is voor de literaire ontwikkeling. De belangrijkste vertegenwoordiger hiervan is Kohlberg die een fasen-model voor de morele ontwikkeling ontwierp.

#### Piaget (1896-1980)

Piaget is als epistemologische filosoof sterk georiënteerd op de relatie tussen het ‘kennend’ subject en de ‘gekende’ wereld. Om deze relatie in haar ontstaan en groei beter te kunnen begrijpen onderzocht hij de denkstructuren vanaf de geboorte tot aan het moment dat deze structuren hun voltooiing bereiken in de adolescentiefase. Piaget is ervan overtuigd dat de cognitieve ontwikkeling bij iedereen volgens een aangeboren basispatroon verloopt. Hij onderscheidt vier stadia. Elk stadium wordt gekarakteriseerd door een kwalitatief verschillend actieniveau en speelt zich af binnen bepaalde leeftijdsgrenzen. In de sensomotorische fase (0 tot 2 jaar) wordt het kind gepraktijkeld door de signalen die het van buitenaf krijgt en die een appel doen op de bevrediging van primaire behoeften. Hierin komt verandering als het kind zijn taal ontwikkelt. In de preoperationele periode (2 tot 7 jaar) is denken op symbolisch niveau mogelijk, maar nog niet goed georganiseerd. Dat is wel het geval in de concreet-operationele fase (7 tot 12 jaar) waarin de cognitieve acties op symbolisch niveau worden georganiseerd tot logische, geïntegreerde systemen (categorieën), en het denken meer kritisch en analytisch wordt. Een beperking in deze fase is echter dat het kind niet in staat is om de grens van het reëel waarneembare te overschrijden. In de formeel-operationele periode (12 tot 15 jaar) kan dat wel. In deze fase wordt het oordeelsvormend denken mogelijk, waardoor het actieniveau de sprong kan maken naar abstract en hypothetisch denken. Wat betreft het tempo van de ontwikkeling en het al dan niet bereiken van het vierde stadium bestaan er volgens Piaget individuele verschillen als gevolg van omgevingsfactoren en aangeboren intellectuele capaciteiten. Het is dus niet gezegd dat het vierde stadium bij alle 15-jarigen is bereikt.

Een aanname in deze ontwikkelingstheorie is dat zowel biologische als psychologische systemen evolueren naar adaptatie en evenwicht. De overgangen tussen de stadia verklaart Piaget via zijn equilibratietheorie. Vanuit een evenwichtstoestand,

[1] Hierbij baseer ik me voornamelijk op de volgende bronnen: Breeuwsma (1993), Meece (1997), Schunk (2000) en Verhofstadt-Denèze et al., (2003).

het equilibrium, van een cognitieve structuur (ook wel schema genoemd) wordt het kind ontvankelijk voor nieuwe eisen uit de omgeving die het nog niet aankan. Deze disbalans vormt voor het kind een uitdaging om de balans te herstellen. Door de aangeboren functies assimilatie, waarmee het kind de nieuwe eisen tegemoet treedt, en accommodatie, waarmee het kind de cognitieve structuur aanpast, wordt geleidelijk een hoger niveau van adaptatie bereikt. Hierdoor worden de schema's weer ontvankelijk voor problemen die juist iets te gecompliceerd zijn en ontstaat er aldus opnieuw een disbalans. Enzovoort. Volgens Piaget bestaat er een hiërarchische relatie tussen de ontwikkelingsstadia. De structuren zijn cumulatief, wat impliceert dat vroeger verworven stadia zijn geïntegreerd in latere. Overslaan van stadia of verlies van structuren zijn in het ontwikkelingsmodel van Piaget uitgesloten.

De stadiatheorie van Piaget kreeg aanvankelijk veel bijval, maar ondervond steeds meer kritiek. De vier ontwikkelingsstadia werden vanuit het ideaaltypische eindstadium (formeel-operationeel stadium) geconstrueerd. Een belangrijke consequentie van deze retrospectieve visie op ontwikkeling is de deductierichting: de kenmerken van de formeel-operationele eindtoestand bepalen en beperken daarmee het aantal mogelijke ontwikkelingstrajecten tot de trajecten die naar de vooraf gedefinieerde eindtoestand leiden (Breeuwsma, 1993). In deze zin is Piagets theorie normatief. Hem is in dit verband ook wel sociaal-culturele *bias* verweten, omdat zijn perceptie van het eindstadium impliciet westerse waarden en normen weerspiegelt. Ook vanuit empirisch onderzoek kwamen de stadia van Piaget steeds meer onder druk te staan. Veel onderzoek heeft aangetoond dat er interindividuele en interculturele variatie bestaat in het afgelegde ontwikkelingstraject waarbij contextuele factoren een doorslaggevende rol spelen. Kinderen blijken door training bepaalde denkoperaties veel eerder te kunnen verrichten dan Piaget in zijn theorie veronderstelde. Piaget heeft deze tegenwerpingen weersproken door te verklaren dat het kennen van een oplossing van een probleem, 'trucjes', nog niet betekent dat de cognitieve structuren zijn veranderd. Een tegenwerping die hij niet heeft kunnen weerleggen is dat de stadiaontwikkeling tussen verschillende domeinen (bijvoorbeeld wiskunde, geschiedenis, taal) niet synchroon verloopt. Cognitieve structuren die bijvoorbeeld in het domein taal zijn verworven transfereren niet automatisch naar het domein wiskunde. De kritiek betreft vooral de stadiatheorie; het equilibratiemodel staat nauwelijks ter discussie.

#### Vygotsky (1896-1934)

De theorieontwikkeling van Vygotsky is nauw verbonden met de marxistische filosofie in de Sovjet-Unie aan het begin van de twintigste eeuw. Een van Vygotsky's belangrijkste drijfveren was methoden te ontwikkelen om de opvoeding en scholing

van de sovjetburgers te verbeteren. De ontwikkeling wordt in Vygotsky's theorie gestimuleerd door twee ontwikkelingsfactoren: de natuurlijk-biologische factor, zoals een gezond lichaam en aanleg, en de sociaal-culturele factor, die in principe bestaat uit het culturele erfgoed van de gehele mensheid. Vooral deze laatste factor is door Vygotsky uitgewerkt en benadrukt. De ontwikkeling is cultuurbepaald, maar de mogelijkheden van de culturele ontwikkeling zijn onderworpen aan aangeboren mogelijkheden en beperkingen. Vygotsky verwerpt aanvankelijk ontwikkelingsstadia die aan leeftijden gekoppeld zijn. Maar vlak voor zijn dood verlaat hij dit standpunt en schertst hij een algemeen leeftijdsgebonden ontwikkelingsmodel.

De 'motor' van het ontwikkelingsproces bij Vygotsky is in principe sociaal. De ontwikkeling komt tot stand in de interactie met anderen, zoals ouders, docenten en leerlingen. Met andere woorden, de ontwikkeling wordt door de sociale factor 'gemedieerd'. Belangrijke mechanismen in het mediatieproces zijn 'interiorisatie' en 'zone van de naaste ontwikkeling'. Interiorisatie betekent het verinnerlijken van wat eerst buiten, in de omgeving, aanwezig was. Vygotsky stelt in het algemeen dat alles wat er op intrapsychologisch niveau (binnen het individu) aan denken plaatsvindt, zich eerst op interpsychisch niveau (tussen individuen) heeft afgespeeld.

De mediator, bijvoorbeeld de docent, kan het interiorisatieproces van een leerling structureren door aandacht te trekken, vragen te stellen enzovoort. Bij de interiorisatie treedt er tevens een transformatie op. De leerling imiteert niet letterlijk wat de mediator doet, maar interioriseert alleen de fundamentele aspecten. Het tweede mechanisme in het mediatieproces is de zone van de naaste ontwikkeling; dit definieert Vygotsky als de:

afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau als vastgesteld door probleemoplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdsgenoten.<sup>2</sup>

Een belangrijk principe bij Vygotsky is dat de nadruk in het leerproces gelegd wordt op de potentie van de leerling. Dit betekent dat goede hulp altijd een klein beetje vooruit moet lopen op het ontwikkelingsniveau van een leerling. De sturende invloed van volwassenen is volgens Vygotsky essentieel voor een goed verloop van de ontwikkeling. Deze opvatting vloeit rechtstreeks voort uit het cultuurhistorisch socialisatieprincipe van de sovjetpsychologie.

2] Vertaling overgenomen uit Verhofstadt-Denève et al.(2003: 267).

Door zijn vroege dood heeft Vygotsky zijn theorie niet goed kunnen afronden. Het is om die reden meer een verzameling interessante uitgangspunten dan een volledig uitgewerkte theorie. Aantrekkelijk aan deze theorie is dat het een breed, interdisciplinair perspectief biedt op ontwikkeling en sterke raakvlakken heeft met het leren waardoor het een toepassingswaarde heeft voor het onderwijs. In de Sovjet-Unie kreeg hij veel navolging en later trokken zijn ideeën ook in het westen de aandacht, bijvoorbeeld bij de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Bruner, die Vygotsky's ideeën in het westen introduceerde. De Nederlandse leerpsycholoog Van Parreren heeft Vygotsky's theorie verder ontwikkeld (Van Parreren & Carpay, 1972; 1980; Van Parreren, 1988). Hij ziet de ontwikkeling als het opbouwen van een 'handelingsrepertoire', waarmee de mens de problemen kan oplossen waarvoor deze zich gesteld ziet. Onderwijs heeft volgens hem tot doel nieuwe handelingen stevig in bestaande handelingen te verankeren. Slecht verankerde handelingen leiden tot een beperkt inzicht en een gebrekkig probleemoplossend vermogen. Voor een complex handelingsrepertoire is volgens Van Parreren goed gestructureerd onderwijs nodig, dat uitgaat van een analyse van de opeenvolging van 'funderende' en nieuwe handelingen en dat bij elke nieuw te interioriseren handeling uitgaat van een 'volledige oriënteringsbasis', dat wil zeggen alles wat een leerling nodig heeft om een bepaalde leertaak goed uit te voeren. De funderende handelingen leggen op elk niveau dus de basis voor de hiërarchische opbouw van het handelingsrepertoire als geheel. Deze opeenvolging van funderende handelingen noemt Van Parreren een 'ontwikkelingssequentie' en onderwijs dat deze opeenvolging probeert te realiseren typeert hij als 'ontwikkelend onderwijs' (Van Parreren, 1988).

#### Kohlberg (1927-1987)

De meest invloedrijke ontwikkelingstheorie op het gebied van de sociale cognitie is van Kohlberg (1963). Hij zette het onderzoek naar de morele ontwikkeling voort waar Piaget in 1932 aan was begonnen. Dit onderzoek staat bekend als het 'drie bergen-experiment'. De kern van dit experiment was dat de kinderen zich moesten verplaatsen in een poppetje dat in verschillende posities in een kartonnen 'berglandschap' werd neergezet. In dit experiment stimuleerde Piaget kinderen zich uit hun eigen (egocentrische) positie los te maken en zich te verplaatsen in het poppetje. Het bewustzijn dat andere personen in andere omstandigheden objecten anders waarnemen, veronderstelt een bepaald ontwikkelingsniveau. Behalve ruimtelijke oriëntatie is in dit experiment ook sprake van sociale oriëntatie. De vraag naar de visuele waarneming van anderen breidde Piaget uit naar de sociale waarneming: welke voorstelling maken kinderen van wat anderen in bepaalde situaties denken, weten, willen en voelen? Zoals gezegd heeft hij dit onderzoek niet afgerond.

Dertig jaar later zette Kohlberg (1963) het voort met een onderzoek naar de morele ontwikkeling. In dit onderzoek kregen respondenten uit verschillende leeftijdsgroepen verhaaltjes met morele dilemma's voorgelegd, met de vraag om die te beoordelen en hun oordelen te beargumenteren. De verhaaltjes boden de mogelijkheid om standpunten van verschillende partijen in te nemen en tegen elkaar af te wegen. Steunend op de cognitieve ontwikkelingsstadia van Piaget onderscheidt Kohlberg drie morele ontwikkelingsniveaus en binnen elk niveau twee morele ontwikkelingsstadia.

Het preconventionele niveau valt samen met de fase van het concreet-operatieel denken van Piaget. Het kind kan culturele regels over goed en kwaad, juist en fout, beantwoorden, maar interpreteert deze regels in termen van fysieke (stadium 1) en hedonistische (stadium 2) consequenties. In het fysieke stadium is het kind georiënteerd op gehoorzaamheid en straf en in het hedonistische stadium op de bevrediging van de eigen behoeften: iets is goed omdat het een positief gevoel geeft. Het preconventionele niveau wordt gedomineerd door een egocentrische oriëntering.

Het conventionele niveau valt samen met de fase van formeel-operationeel denken. In deze fase komt het kind de verwachtingen van de gezinsleden, groep of natie na, los van de onmiddellijke consequenties. Het gedrag is niet alleen conform de verwachtingen van anderen, maar wordt ook gekenmerkt door loyaliteit (stadium 3). Het kind behoudt, ondersteunt en rechtvaardigt op een actieve wijze de sociale orde en identificeert zich met de personen of groepen die van deze orde deel uitmaken. Autoriteit, vaste regels en het behoud van de sociale orde staan centraal (stadium 4). Het conventionele niveau wordt gekenmerkt door een onvoorwaardelijke onderwerping aan de heersende normen, ook als die persoonlijk leid berokkenen.

Het postconventionele niveau is niet door Piaget beschreven, maar een toevoeging van Kohlberg. Op dit niveau doet het individu een duidelijke inspanning om morele waarden en principes te definiëren die waardevol zijn, los van de groep of autoriteit. Het hoofdkenmerk is een kritische instelling tegenover de heersende maatschappelijke normen (stadium 5) en het zoeken naar universele ethische principes (stadium 6), zoals rechtvaardigheid en gelijkwaardigheid.

Andere onderzoekers van sociale ontwikkeling, zoals Loevinger en Selman, breidden de theorie van Kohlberg verder uit en verfijnden deze. Selman (1980) stelde het begrip *perspective-taking* centraal dat eveneens relevant is voor literair tekstbegrip. Hij onderzocht het vermogen van kinderen om zich te verplaatsen in anderen en onderscheidde drie ontwikkelingsfasen. De eerste fase is het besef dat er verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid mogelijk zijn (*perspective*

*(differentiation).* In de tweede fase kan het kind afstand nemen van zichzelf en zich in anderen verplaatsen (*perspective taking*). In de derde fase is het kind in staat om als een objectieve buitenstaander het perspectief van verschillende mensen te analyseren en op elkaar te betrekken. Ontwikkelde adolescenten zijn bovendien in staat om zich voor te stellen hoe verschillende sociale en culturele waarden op elkaar kunnen inwerken (*perspective coordination*). De tweede en derde fase bevinden zich op Kolbergs postconventionele niveau.

Loevinger (1976) onderzocht de persoonlijkheidsonontwikkeling waarbij ze zich niet richtte op sociale cognities, maar op psychologisch dimensies: de interpersoonlijke stijl (bijvoorbeeld afhankelijk, tolerant, empathisch), de bewuste preoccupaties (zoals veiligheid, controle, hedonisme) en het vermogen om impulsen te controleren (loochenen, schamen, open zijn). Zij onderscheidt negen stadia van ego-ontwikkeling waarvan de eerste zes parallel lopen aan de morele ontwikkelingsstadia van Kohlberg.<sup>3</sup> Een wezenlijk verschil met Kohlberg is dat de stadiumbeschrijvingen van Loevinger bedoeld zijn als typologie en geen deel uitmaken van een ontwikkelingstheorie in de ontwikkelingspsychologische betekenis.

Er is kritiek geleverd op de stadia van Kohlberg, onder andere door Gilligan (1982), namelijk dat die te westers en mannelijk is georiënteerd. Gilligan (1982) verdedigt de mogelijkheid van een masculiene en feminiene ontwikkelingslijn. Mannen hechten volgens haar in het algemeen meer belang aan maatschappelijke orde en logica, terwijl bij vrouwen de interpersoonlijke relaties en een zorgende, affectieve houding voorop staan. Maar in recent grootschalig longitudinaal onderzoek over een periode van dertig jaar wordt Kohlbergs hiërarchische stadiumtheorie opnieuw bevestigd (Dawson, 2002).

Evenals Piaget neemt Kohlberg aan dat erfelijkheids- en rijpingsfactoren de volgorde bepalen waarin de stadia worden doorlopen. Een verschil is echter dat Kohlberg bij de transities naar een volgend niveau meer waarde toekent aan contextuele factoren dan aan leeftijd. De morele ontwikkeling is een autonoom proces dat min of meer losstaat van de cognitieve ontwikkeling. Het is heel goed mogelijk dat iemand die perfect de formeel-operationele denkstrategieën hanteert, moreel gezien op een preconventioneel niveau handelt. Een belangrijke drijfkracht bij de overgang naar een volgend stadium is volgens Kohlberg het ‘cognitieve conflict’, dat ontstaat als iemand met afwijkende opvattingen en oordelen wordt geconfronteerd. Ook in dit opzicht wijkt Kohlberg van Piaget af omdat niet een evenwichtstoestand maar de disbalans van een conflict de voorwaarde voor ontwikkeling is. Zo’n conflict kan door de omgeving worden geforceerd. De optimale situatie is volgens Kohlberg

3] De laatste drie stadia van Loevinger hebben betrekking op de latere levensloop van volwassenen.

wanneer men geconfronteerd wordt met morele motivaties die juist boven het eigen stadium liggen. Zijn ontwikkelingstheorie komt in dit opzicht overeen met Vygotsky's zone van de naaste ontwikkeling.

Piaget en Vygotsky 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. Waar Piaget de ontwikkeling verklaart vanuit biologische processen (equilibratietheorie) en cognitieve structuren, verklaart Vygotsky de ontwikkeling vanuit de interactie met de omgeving (interiorisatietheorie) en de veranderingen in de socio-culturele omgeving in de tijd. We kunnen ze echter ook beschouwen als complementaire theorieën: Vygotsky heeft beschreven welke invloed de omgeving op ontwikkeling heeft (van uitwendig naar inwendig handelen door mediatie) en Piaget beschrijft welke interne processen ten grondslag liggen aan het adaptatieproces (equilibratie, assimilatie en accommodatie). Een subtiel, maar voor het onderwijs wezenlijk verschil tussen Piaget en Vygotsky is dat Piaget ontwikkeling ziet als een individueel, intern constructieproces dat biologisch is gestuurd, ofwel het kind is op een gegeven moment vanzelf aan een nieuwe fase toe. Daarentegen vat Vygotsky ontwikkeling op als een sociaal constructieproces waarin een mediator anticipeert op de zone van de naaste ontwikkeling, zoals een docent die kijkt naar de ontwikkelingspotentie van een kind en nadenkt over hoe hij een volgende stap in het ontwikkelingsproces kan mediëren. Beide gezichtspunten hebben consequenties voor het onderwijs: volgens de Piagetiaanse visie moet worden afgewacht tot het kind aangeeft dat het rijp is voor iets nieuws en volgens de Vygotskyiaanse visie moet men in het onderwijs aansluiten bij wat het kind kan en anticiperen op wat eraan zit te komen. Van Parreren (1988) karakteriseert deze twee benaderingen heel treffend als 'volgend' en 'ontwikkelend' onderwijs. 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 (ontwikkelingssequentie) in de ontwikkeling onderkennen.

## 2.3 LITERAIRE ONTWIKKELING

De theorie over literaire ontwikkeling is nauw verbonden met ontwikkelingspsychologie. De eerste op empirisch onderzoek gebaseerde ontwikkelingstheorie is zelfs een *literaire* ontwikkelingstheorie. Charlotte Bühler (1893-1974) baseerde haar

ontwikkelingsmodel op de literaire voorkeur van kinderen in de leeftijd van 2 tot 20 jaar en beschreef de verschillende fasen aan de hand van populaire genres uit de kinderliteratuur en literatuur van jong volwassenen: *Struwwelpeteralter* van 2 tot 4 jaar; *Märchenalter* van 4 tot 8 jaar, *Robinsonalter* van 8 tot 12, *Heldenalter* van 12 tot 15 jaar en *Das lyrische und Romanalter* van 15 tot 20 jaar (Bühler, 1918).<sup>4</sup> Ook het morele ontwikkelingsmodel van Kohlberg heeft raakvlakken met de literaire ontwikkeling omdat het onderzoeksma teriaal waarmee hij de data verzamelde, geënt is op literaire communicatie. Voor de dilemma's gebruikte hij namelijk gefingeerde verhaaltjes. Dit is een veel gebruikte methode bij ontwikkelingspsychologen. Ook Selman (1980) maakte in zijn onderzoek gebruik van korte fictieve verhalen. De respondenten overschrijden zo in hun verbeelding de grens tussen fictie en werkelijkheid. In wezen hebben deze casussen dus het karakter en de structuur van fictionele vertellingen (Andringa, 1998). Dat betekent dat de ontwikkelingsmodellen van Kohlberg en andere ontwikkelingspsychologen deels literaire ontwikkelingsfasen beschrijven.

Lezen is een interactief proces. Vanaf de opkomst van lezersgerichte benaderingen in de literatuurwetenschap (*reader response* en *receptie-esthetica*) in de jaren zestig werd men zich meer bewust van de actieve rol van de lezer in het leesproces.<sup>5</sup> De opvatting won terrein dat taal in wezen 'schematisch' is, dat informatie vaak onvolledig gegeven wordt en samenhang in teksten niet altijd expliciet is. Men ontdekte dat het construeren van aanvullingen of inferenties een heel wezenlijke leesactiviteit is (Van Dijk & Kintsch, 1983). Voor literaire teksten geldt dit in versterkte mate omdat fenomenen als meerduidigheid, openheid, onbepaaldheid en intertekstualiteit als literaire procédés bij uitstek beschouwd worden. Om teksten te kunnen begrijpen moeten lezers soms hele voorstellingen en redeneringen zelfstandig opbouwen, zoals bij een open einde of bij het leggen van verbanden tussen verschillende verhaallagen, perspectieven of handelingssequenties. Om de belevingswereld en waarden van romanpersonages, met name personages die ver van de eigen leefwereld af staan te begrijpen, moeten lezers het vermogen hebben om 'perspectieven te coördineren' (Meeus, 2002). Uit experimenteel onderzoek met verhalende teksten is bekend dat veel inferenties causaal van aard zijn (Trabasso & Sperry, 1985). Om dergelijke verbanden te kunnen leggen gebruiken lezers hun 'kennis van de wereld' en hun eigen ervaringen, zowel met het leven in het

- 4] Deze fasentheorie kreeg aanvankelijk in Duitsland enkele navolgers, maar ondervond ook sterke kritiek omdat de leesvoorkeur waarop Bühler c.s. zich baseerden, een erg smalle basis is waarbij boven dien was geabstraheerd van sociale factoren. Bühlers fasenmodel raaakte ook in onbruik omdat de typeringen snel gedateerd waren en het nauwelijks inzicht gaf in het ontwikkelingsproces (Groeben & Vorderer, 1988; Schram, 2002).
- 5] De beschrijving van dit bewustwordingsproces ontleen ik vooral aan Andringa (1998).

algemeen als met literatuur en fictie in het bijzonder. Op deze manier worden de betekenissen die lezers aan teksten toekennen sterk persoonlijk gekleurd en nemen teksten op hun beurt verschillende betekenissen aan. Rosenblatt (1978) wees in dit verband op de *transactional relation* tussen lezer en tekst:

the human being is not seen as a separate entity, acting upon the environment, nor the environment as acting on the organism, but both as parts or aspects of a total event. (...) Thus, readers both transform and are transformed by literary works. (Rosenblatt, 1978: 98-99)

Literaire ontwikkeling is in deze constructivistische literatuuropvatting dus nauw verweven met de persoonlijke ontwikkeling van de lezer.

### 2.3.1 LITERAIRE ONTWIKKELINGSMODELLEN

Er zijn mij drie theorieën bekend waarin de literaire ontwikkeling in fasen wordt beschreven. De eerste is van Applebee die in 1978 baanbrekend werk verrichtte met een studie van de literaire ontwikkeling van kinderen in de leeftijd van 2 tot 17 jaar en deze op basis van de ontwikkelingstheorie van Piaget indeelde in vier fasen. In 1987 onderzocht Thomson vanuit een receptietheoretische invalshoek literaire niveauverschillen bij zijn leerlingen en onderscheidde zes fasen. Appleyard (1994) onderscheidde vijf fasen. Zijn studie kan als een sleutelwerk worden beschouwd omdat hij voor het eerst de leesontwikkeling in de gehele levensloop beschreef. Gezien de directe relevantie van deze drie ontwikkelingsmodellen voor dit onderzoek, zal ik ze hieronder beschrijven en toelichten.

#### Applebee

Zestig jaar na Bühler was het de Engelse onderzoeker Applebee die in *The Child's Concept of Story* (1978) vanuit een ontwikkelingspsychologische vraagstelling een fasentheorie presenteerde. Analoog aan Piagets onderzoek naar het concept *world*, onderzocht Applebee het concept *story* bij diverse leeftijdsgroepen variërend in leeftijd van 2 tot 17 jaar (cross-sectioneel). Hij ontlokte aan hen zowel subjectieve als objectieve respons en categoriseerde die deductief met behulp van de ontwikkelingsstadia van Piaget. Analoog aan Piaget onderscheidde hij vier ontwikkelingsfasen.

1. De karakteristieke respons tijdens de preoperationele fase (2 tot 7 jaar) is het navertellen van de plot of delen ervan en het geven van associatieve, betrekkelijk onsamenvallende reacties (*syncretism*).

2. In de concreet-operationele fase (7 tot 12 jaar) is het kind in staat om een samenvatting te geven en de respons te categoriseren. Het onderscheid tussen eigenschappen van het werk en de eigen ervaring wordt nog niet door deze lezers gemaakt. Subjectieve respons (grappig, spannend, zielig) wordt in deze fase toegeschreven aan het werk en niet aan de eigen (subjectieve) leeservaring.
3. Bij de verwerving van formeel-operationele denkoperaties onderscheidt Applebee twee subfasen.
  - (3.a) In de eerste subfase (12 tot 15 jaar) is de objectieve respons structuuranalytisch van aard en getuigt de subjectieve respons van een sterke persoonlijke betrokkenheid en identificatie. In deze fase maakt de lezer wel onderscheid tussen de eigen ervaring en de eigenschappen van het werk.
  - (3.b) In de daaropvolgende formeel-operationele subfase (vanaf 15 jaar) generaliseert de lezer over de betekenis van het werk en betrekt hij deze op zijn eigen visie en ervaringen.

De vier ontwikkelingsstadia vormen een lineaire sequentie en zijn overeenkomstig de ontwikkelingstheorie van Piaget cumulatief:

We should note that the stages in the model build on one another. As the children mature, they do not pass out of one mode of response into another, but integrate their older structures into a new and more systematic representation of experience (Applebee, 1978: 125).

Het literaire ontwikkelingsproces beschouwt Applebee als een socialisatieproces:

The process begins as what is sometimes called primary socialization, the introduction of the child into the accepted modes and conventions of society, and later continues as part of a process of secondary socialization, during which the individual comes to recognize and choose among sometimes conflicting alternatives (ibidem: 134).

Het onderzoek van Applebee is baanbrekend, omdat voor het eerst de literaire ontwikkeling van kinderen systematisch is beschreven. Er kunnen desondanks wel enkele kanttekeningen worden geplaatst. Het is een beperkt model omdat het zich richt op het concept *story*, waardoor bijvoorbeeld de relaties met cultuurhistorische, biografische en maatschappelijke aspecten onderbelicht blijven. Kritiek kan ook worden geleverd op de eenzijdigheid van het analysemodel waarin vooral de cognitieve respons is geanalyseerd. In die zin past de benadering van Applebee in de traditie van het *New Criticism*. Er kan ook kritiek worden geleverd op de samen-

stelling van de onderzoeks groep: de gegoede milieus en een bovengemiddelde intelligentie waren hierin sterk oververtegenwoordigd.

#### Thomson

De Australische docent Thomson (1987) brengt in *Understanding Teenagers' Reading* verslag uit van zijn onderzoek naar de respons en tekstverwerkingsprocessen van 51 leerlingen in leeftijd variërend van 13 tot 16 jaar. Het betreft zijn eigen leerlingen. Wat zijn model bijzonder maakt, is dat hij aandacht heeft voor zowel de respons als de leesstrategie. Hij verzamelde de data via interviews. Hiervoor ontwierp hij een topiclijst die sterk leunde op de studies van twee psychologisch georiënteerde literatuurwetenschappers Harding en Iser. Harding (1937) onderscheidde twee 'rollen' van lezers: de *onlooker* die afstand neemt en de *tekst beschouwt* en de *participant* die in de tekst opgaat en weinig afstand heeft. Iser (1978) ontwikkelde een theorie over het leesproces en leidde daaruit diverse leesstrategieën af.

Thomson interviewde leerlingen uit verschillende leeftijdsgroepen (cross-sectieel) over hun favoriete teksten. Voor het onderzoek naar leesstrategieën liet hij hen tijdens het interview enkele tekstfragmenten hardop lezen. Op basis van deze interviews ontwierp hij inductief een ontwikkelingsmodel, waarin hij zes stadia van literaire ontwikkeling onderscheidde. Naast de response beschreef hij bij elk stadium ook een of meer passende leesstrategieën, die hij aan Iser ontleende.

1. De respons op het laagste niveau wordt volgens Thomson gekenmerkt door 'unreflective interest in action'. Leerlingen van dit niveau verliezen snel hun aandacht voor het verhaal en bouwen tijdens het lezen nauwelijks verwachtingen op. Het beeld dat zij van de personages ontwikkelen is rudimentair (stereotypen) en ze tonen geen belangstelling voor de drijfveren of achtergronden van een personage. Passende leesstrategieën: rudimentaire mentale voorstellingen maken (stereotiep) en voorspellingen doen over wat er binnen afzienbare tijd zal gaan gebeuren.
2. De respons op het tweede niveau wordt sterk gekleurd door de emotionele betrokkenheid van de lezers bij het wel en wee van de personages (*empathising*). Uit hun reflectie over het leesproces blijkt dat hun perceptie van de personages complex is en ze niet meer zo gefocust zijn op de actie en de gebeurtenissen, maar ook anticiperen op mogelijke implicaties voor andere personages. Passende leesstrategieën: affectieve mentale voorstellingen maken en verwachtingen uitspreken over het gedrag van personages.
3. Leerlingen op het derde niveau betrekken meer zaken op zichzelf (*analogising*). Hun respons bestaat voornamelijk uit de vergelijking van zichzelf met per-

sonages en wat ze over de personages en zichzelf hebben geleerd. Bovendien ontwikkelen de lezers op dit niveau volgens Thomson enig begrip van literaire conventies en is er ook sprake van een persoonlijke, literaire smaak. Als deze leerlingen een verhaal ‘saai’ vinden, dan houdt dit in dat de tekst bij hen weinig vragen oproept of te voorspelbaar is, en niet dat ze het verhaal niet begrijpen of dat er te weinig in gebeurt. Passende leesstrategieën: ervaringen van personages in eigen woorden beschrijven en verbanden leggen tussen de karakters en eigen ervaringen.

4. Op het vierde niveau kan een proces van *decentralisation* worden waargenomen: leerlingen nemen meer afstand, worden als het ware toeschouwer (vergelijk Harding’s *onlooker*) en reflecteren over de betekenis van gebeurtenissen, de thematiek en het gedrag van personages (‘reflecting on the significance of events and behaviour’). Ze genereren tijdens het lezen mogelijke alternatieve uitkomsten en bevragen de tekst actief om de ‘open plekken’ in te kunnen vullen. Ongerijmdheden in de plot en andere ‘puzzels’ vormen voor hen een intellectuele uitdaging en versterken daardoor het leesplezier. Passende leesstrategieën: verschillende verwachtingen voor de afloop van het verhaal bedenken (en verwerpen), de tekst bevragen, open plekken invullen, puzzels en raadsels formuleren en oplossen.
5. Leerlingen van het vijfde niveau zijn zich ervan bewust dat het werk een creatie is van een auteur (‘reviewing the whole work as the author’s creation’). In deze fase maakt de lezer gebruik van literaire en biografische kennis. Tijdens het lezen ondervraagt hij de tekst kritisch en vergelijkt hij de representatie van de werkelijkheid van de auteur met die van zichzelf. Hij wordt zich bewust van de ‘impliciete auteur’ die bepaalde intenties heeft met de tekst. Passende leesstrategieën: aandacht richten op literaire en culturele aspecten, de tekst onderzoeken en de resultaten daarvan vergelijken met de eigen leeservaringen.
6. Niveau zes beschouwt Thomson als een ‘*top gear*’ van niveau vijf, met als belangrijkste extra verworvenheden een sterker bewustzijn van de eigen identiteit als lezer en van het leesproces (metacognitie). Op dit niveau is de lezer niet meer gericht op de structuur, maar op de ideologische implicaties van de tekst. Daarbij is hij zich bewust van zowel de geïmpleteerde lezer als de geïmpleteerde auteur, en van de relatie daartussen. Kenmerkend voor deze fase is het reflectieve, abstracte niveau waarop leerlingen kunnen denken, bijvoorbeeld over hoe bepaalde structuren kunnen doorwerken in de cultuur en hoe ze kunnen worden geïnterpreteerd. Passende leesstrategieën: aandacht voor de relatie tussen de impliciete lezer en de auteur en de relatie daartussen, reflectie die leidt tot begrip van de eigen identiteit als lezer en het leesproces.

Bij niveau 5 en 6 moet worden aangetekend dat de empirische basis hier wel erg smal is, namelijk een interview met een leerling. Ook kunnen kanttekeningen worden geplaatst bij de dataverzameling en -verwerking van Thomson. De interviews werden sterk gestuurd door de vraagstelling (topiclijst) en hadden het karakter van een onderwijsleergesprek waarin de docent/interviewer à la Vygotsky het leerproces medieerde. De leerlingen rapporteerden bijvoorbeeld erg vaak dat ze tijdens het interview veel hadden geleerd en Thomson zelf zegt het te betreuren dat hij niet vaker in de gelegenheid was dit soort gesprekken te voeren omdat hem was gebleken hoe vruchtbare die waren. De werkwijze van Thomson is een voorbeeld van *action research*. Helaas doet hij geen enkele mededeling over hoe hij zijn data heeft verwerkt en geanalyseerd.

Het is opmerkelijk dat Thomson de stadia vanuit een receptietheoretische invalshoek heeft benaderd en ze niet heeft ingebed in een ontwikkelingspsychologische theorie. Zijn visie op het ontwikkelingsmechanisme is gebaseerd op zijn didactische idealen: leesplezier, leeservaring, inzicht in het leesproces, aansluiting bij het niveau van de leerling en een uitgekiend aanbod van boeken zullen de leerlingen naar een hoger niveau tillen. Het belangrijkste resultaat van Thomsons onderzoek is dat de strategieën van Iser en de rollen van Harding in een ontwikkelingsperspectief zijn geplaatst met het oog op een didactische toepassing. Problematisch is echter de theoretische en empirische onderbouwing.

### Appleyard

De Amerikaanse literatuurdocent Appleyard (1994) beschrijft in *Becoming a Reader* de leesontwikkeling gedurende de levensloop. Het ontwikkelingstheoretisch kader ontleent hij niet aan Piaget, wiens theorie hij te beperkt en te eenzijdig vindt. Te beperkt omdat Piaget slechts de ontwikkeling gedurende de kindertijd beschrijft, en te eenzijdig omdat volgens Appleyard naast de cognitie ook sociale, emotionele en culturele eigenschappen van de lezer een plaats moeten krijgen. Appleyard zoekt aansluiting bij het identiteitsontwikkelingsmodel van Erikson dat volgens hem een completere ontwikkelingstheorie is dan die van Piaget. Hij concentreert zich op het affectieve domein en zet zich af tegen het *New Criticism*. De studie van Appleyard is essayistisch van aard en gebaseerd op veel en hoofdzakelijk Amerikaans receptieonderzoek. Daarnaast heeft zijn werk een sterk anekdotisch karakter omdat hij vaak put uit zijn eigen onderwijspraktijk. Een belangrijke empirische basis zijn de leesautobiografieën van ongeveer zestig lezers, variërend in leeftijd van 13 tot 82 jaar. Appleyard vermijdt bewust het concept 'ontwikkelingsstadium' van Piaget. Hij kiest voor de beschrijving van fasen voorzichtig voor 'rollen' die de lezer zich in een betrekkelijk voorspelbare volgorde eigen kan maken. Onder 'rollen' verstaat hij: 'no

more than shorthand labels for a cluster of distinctive responses, a set of attitudes and intentions readers bring to reading and of uses they make of it, which appear to shift as readers mature' (Appleyard, 1994: 15). In het inleidende hoofdstuk introduceert hij de rollen.

1. THE READER AS PLAYER. In the preschool years the child, not yet a reader but a listener to stories, becomes a confident player in a fantasy world that images realities, fears, and desires in forms that the child slowly learns to sort out and control.
2. THE READER AS HERO AND HEROINE. The school-age child is the central figure of a romance that is constantly being rewritten as the child's picture of the world and of how people behave in it is filled in and clarified. Stories here seem to be an alternate, more organized, and less ambiguous world than the world of pragmatic experience, one the reader easily escapes into and becomes involved with.
3. THE READER AS THINKER. The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation. The truth of these ideas and ways of living is a severe criterion for judging them.
4. THE READER AS INTERPRETER. The reader who studies literature systematically, typically the college English major or graduate student or teacher, approaches it as an organized body of knowledge with its own principles of inquiry and rules of evidence, learns to talk analytically about it, acquires a sense of its history and perhaps even a critical theory of how it works.
5. THE PRAGMATIC READER. The adult reader may read in several ways, which mimic, though with appropriate differences, the characteristic responses of each of the previous roles: to escape, to judge the truth of experience, to gratify a sense of beauty, to challenge oneself with new experiences, to comfort oneself with images of wisdom. What seems to be common to these responses is that adult readers now much more consciously and pragmatically choose the uses they make of reading (*ibidem*, p.14-15).

In de volgende hoofdstukken werkt hij deze rollen uit. Hierin doet hij zowel uitspraken over bepaalde tekstkenmerken (genres) als over de respons van lezers uit de betreffende leeftijdsgroep.<sup>6</sup> Bij rol 3 (*reader as thinker*) verschuift de spanning van het avontuur (plot) naar de karakters en de problemen waarin zij verkeren. De adolescentenroman wijkt daardoor in een aantal opzichten sterk af van de jeugdroman:

6] Door een verband te leggen tussen de identiteitsontwikkeling en genrekenmerken doen de stadia van Appleyard soms denken aan het (oer)fasenmodel van Bühler. Zo koppelt hij rol 2 aan avonturenboeken ('Heldenalter') waarin de held of heldin hoe dan ook zegeviert.

the juvenile books all deal with an innocent world, where evil is externalized and finally powerless, where endings are happy. The adolescents' books deal with sex, death, sin, and prejudice, and good and evil are not neatly separated but mixed up in the confused and often turbulent emotions of the central characters themselves (*ibidem*, p.100).

Een wezenlijk kenmerk van de adolescentenroman is volgens Appleyard dat de personages niet alleen van buitenaf, maar ook van binnenuit worden beschreven met al hun twijfels en angsten, zodat de lezer inzicht krijgt in hoe personages met problemen omgaan. De overeenkomst met het avonturenboek is dat de hoofdpersoon bij voorkeur een leeftijdgenoot is die een probleem moet oplossen zodat de lezer betrokken raakt bij het verhaal en zich met de hoofdpersoon kan identificeren. Bij deze derde rol onderscheidt Appleyard vier soorten response: (a) 'involvement with the book and identification with the character', (b) 'realism of the story', (c) 'the story makes me think' en (d) 'meaning of a story' (Appleyard, 1994: 100-101, III). Deze respons beschouwt hij als een 'sequence of deepening penetrations into the relationship between previously unquestioned experiences and the newly discovered need to understand and judge them.' (*ibidem*: 100).

De overgang naar rol 4 (*reader as interpreter*) wordt volgens Appleyard gemarkeerd door de ontdekking dat de tekst problematisch is en interpretatievragen oproept. Bijvoorbeeld doordat de lezer geconfronteerd wordt met andere interpretaties en gestimuleerd wordt zijn interpretatie te valideren en de problemen op te lossen. In dit verband neemt de behoefte aan een 'autoriteit' toe, zoals de intenties van de auteur en achtergrondinformatie over het ontstaan van het werk of interpretaties van gezaghebbende lezers, zoals recensenten. In het verlengde hiervan kan ook de behoefte ontstaan aan hulpmiddelen waarmee de lezer greep op de tekst kan krijgen. In die zin wordt de tekst steeds meer een probleem dat moet worden opgelost. Met als resultaat dat de lezer ontdekt dat niet alleen de schrijver, maar ook hijzelf, de lezer, betekenis aan de tekst geeft en dat een tekst meerduidelijk is en ruimte biedt aan alternatieve interpretaties. Rol 5 beschrijft een volwassen en onafhankelijke lezer die flexibel met de verschillende verworvenheden om kan gaan.

Over het transmissieproces tussen de rollen laat Appleyard zich niet expliciet uit. Hij stelt in het algemeen dat ontwikkeling een dialectisch proces is waarin omgevingsvariabelen en persoonlijkheidsvariabelen elkaar beïnvloeden en baseert zich hierbij op de leertheorie van Bruner (1986). In een andere culturele context zouden de rollen een andere inhoud hebben gekregen. De rollen zijn cumulatief en staan in een hiërarchische relatie tot elkaar: 'each role exercises capacities that transcend qualitatively the capacities possible in earlier roles' (*ibidem*, p.16). Voor de ontwikkeling is het van belang dat elke fase goed aan bod komt en dat de verworvenheden

van de voorgaande fasen goed zijn geïntegreerd: ‘Reading works best at every level when it subsumes and integrates the accomplishments that each of the lower levels made possible’ (*ibidem*, p.17). Dit is een algemeen ontwikkelingspsychologisch principe, dat door Appleyard in de geest van Eriksons visie op ontwikkeling ruim wordt gehanteerd. Bij Piaget is het ontwikkelingsverloop in principe continu en onomkeerbaar (lineair), terwijl Erikson de mogelijkheid openlaat dat de ontwikkeling stokt en ongelijkmatig verloopt, en dat in een latere levensfase bepaalde ‘gebreken’ uit eerdere fasen recursief kunnen worden hersteld. Daarnaast zien we dat Appleyard regelmatig adviezen aan de docent geeft. De strekking hiervan is steeds dat de aangeboden leeractiviteiten en leerstof moeten aansluiten bij de leeservaringen van de leerlingen.

Ik plaats twee kanttekeningen bij Appleyards ontwikkelingsmodel. Allereerst valt op dat hij vooral georiënteerd is op de psychoanalytische aspecten, wat met name tot uiting komt in de eerste drie rolbeschrijvingen. Vermoedelijk hangt dit samen met zijn voorkeur voor de op Freud geïnspireerde ontwikkelingstheorie van Erikson. De psychoanalytische oriëntatie komt ook tot uiting in de interpretaties van de bronnen. Er zijn veel verwijzingen naar Freud en Jung en naar psychoanalytisch georiënteerde literatuurwetenschappers als Harding en Holland. Ook in de beschrijving van de tekstenmerken richt hij zich voornamelijk op de psychologische aspecten die hij in verband brengt met de emotionele behoeftebevrediging en identiteitsontwikkeling van de lezer. Hij heeft weinig aandacht voor de structurele en stilistische aspecten in relatie tot tekstbegrip. De cultuurhistorische, literaire, esthetische, sociaal-maatschappelijke en meer cognitieve aspecten krijgen in deze studie evenmin veel aandacht. Mijn tweede kanttekening betreft het ontbreken van een verantwoording van de dataverzameling en -analyse, waardoor niet duidelijk is hoe Appleyard tot zijn indeling en rolbeschrijvingen is gekomen. Zoals gezegd heeft zijn werk het karakter van een (overigens zeer gedegen) literatuurstudie die hij illustreert met ervaringen uit zijn eigen onderwijspraktijk, maar zijn empirische basis is zwak.

Bij Applebee en Appleyard vormen de ontwikkelingstheoretische modellen van respectievelijk Piaget en Erikson de basis, terwijl Thomson op inductieve wijze tot een ontwikkelingsmodel komt zonder naar algemene ontwikkelingstheorieën te verwijzen. Ook de focus bij de analyses verschilt. Applebee is gericht op de cognitieve ontwikkeling en beschrijft de subjectieve en objectieve respons van lezers. Bij Thomson ligt het accent op de didactische toepassing in het voortgezet onderwijs. Hij onderscheidt bij zijn leerlingen verschillende niveaus in de tekstverwerking en het leesproces en is op zoek naar bijpassende leesstrategieën. Appleyard is geïnte-

resseerd in hoe lezers gedurende de levensloop hun leeservaringen organiseren en welke betekenis zij eraan geven. Ondanks deze verschillen komen ze tot een vergelijkbare niveau-indeling (zie tabel 2.1) en gaan ze evenals Piaget en Kohlberg er vanuit dat de verschillende fasen hiërarchisch zijn geordend. Ze delen ook de visie dat de literaire ontwikkeling een socialisatieproces is waarin omgevingsfactoren en persoonlijke factoren elkaar beïnvloeden en dat het overgangsmechanisme wordt gestuurd door stimuli uit de omgeving en door leesvoldoening.

Voor de doelen van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase hebben deze theorieën enkele interessante ankerpunten omdat ze fasen in de literaire ontwikkeling beschrijven. Voor de didactische toepassing hebben ze echter enkele belangrijke beperkingen. In de eerste plaats zijn ze in een andere traditie van het literatuuronderwijs gesitueerd. Opvallend is bijvoorbeeld dat het lezersperspectief sterk is vertegenwoordigd, en het maatschappelijke, literair-esthetische en vooral het cultuur-historische perspectief er bekaaid vanaf komen. Een andere beperking is dat ze de docent geen concrete handreiking bieden voor de keuze van teksten en opdrachten. Appleyard beschrijft wel globale tekstkenmerken en onderscheidt bijvoorbeeld kinder-, jeugd- en adolescentenliteratuur, maar bij de volwassenenliteratuur vervagen bij hem de grenzen. Bovendien is hij eenzijdig gefocust op de psychoanalytische aspecten (Erikson) en zet hij zich af tegen het *New Criticism* waardoor structuurkenmerken bij hem nauwelijks aan bod komen. Thomson is gefocust op leesstrategieën en komt hiermee de docent tegemoet die zijn leerlingen ‘hogere’ leesstrategieën wil aanleren. Maar ook zijn perspectief is beperkt omdat hij zich sterk laat leiden door de receptietheorie van Iser (1978). Geen van de theorieën gaat systematisch in op instructie- en begeleidingsstrategieën waarmee de literaire competentie kan worden vergroot. Met uitzondering van Applebee is bovendien de empirische onderbouwing zwak: de ontwikkelingsfasen van Appleyard en Thomson blijven steken in ideaaltypische beschrijvingen. In hoeverre voldoen ‘echte’ leerling-lezers hieraan? De belangrijkste beperking van deze ontwikkelingsmodellen voor toepassing in het literatuuronderwijs is dat de literaire ontwikkelingsfasen niet in verband worden gebracht met de complexiteit van teksten en opdrachten.

### 2.3.2 RELATIE TUSSEN LEZER EN TEKST

Wat weten we uit onderzoek over de wisselwerking tussen de lezer en de tekst? In het kielzog van de *receptie-esthetica* en *reader response criticism* is op allerlei deelterreinen onderzoek gedaan naar de relatie tussen de lezer en de tekst, voornamelijk vanuit een sociologische en psychologische invalshoek. Overzichtsartikelen, zoals van Purves en Beach (1972), Beach en Hynds (1996) en Marshall (2000), bieden op

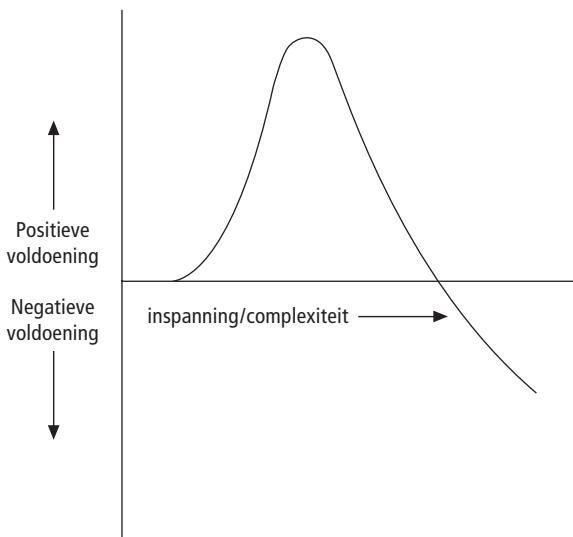
tal van punten inzicht in deze relatie. Ze leveren echter geen samenhangende theorie over de wisselwerking tussen literaire leescompetentie en literaire complexiteit.

Empirisch onderzoek naar de wisselwerking tussen lezers en teksten is buitengewoon complex omdat de variabelen moeilijk onder controle kunnen worden gebracht. Op dit probleem is zo vaak gewezen dat het volgens Schram (1985) een *topos* is geworden in de receptietheoretische en empirisch literatuurpsychologische literatuur. De meeste onderzoeken concentreren zich op bepaalde aspecten van de lezer, waarbij geabstraheerd wordt van de complexiteit van concrete literaire teksten, of concentreren zich op bepaalde aspecten van de tekst, waarbij geabstraheerd wordt van concrete lezers. De hiervoor genoemde ontwikkelingstheorieën concentreren zich op de respons van de lezer en abstraheren van de invloed van het werk op de perceptie van de lezer. Anderzijds hebben bijvoorbeeld Kraaykamp (1993), Chall, Bissex, Conard en Harris-Sharples (1996) en Stalpers en Heerze (1999) verschillende niveaus van literaire complexiteit beschreven, maar ontbreken bij hen juist de verbanden met lezers of worden die slechts heel globaal getypeerd.

Berlyne (1971) biedt een model waarin zowel kenmerken van de tekst als van de lezer kunnen worden verdisconteerd. Het is een betrekkelijk abstracte modellering van stimuluskenmerken zoals complexiteit tot de hedonistische beleving van die stimuli. Berlyne zelf deed geen onderzoek naar de verwerking van literatuur, maar zijn motivatietheorie bood en biedt wel een kader waarin de wisselwerking tussen de lezer en tekst kan worden verklaard (Groeben & Vorderer, 1981).<sup>7</sup> In zijn *arousal theory* poneert hij onder andere het belang van een optimale aansluiting tussen de verwerkingscapaciteit van de lezer en de complexiteit van het werk. De hoeveelheid mentale inspanning (gepaard gaande met *arousal*) die vereist is om een boek met enige voldoening te kunnen lezen, wordt volgens deze theorie mede bepaald door enerzijds de complexiteit van het werk en anderzijds de waardering van de lezer. Het verband tussen deze variabelen verloopt volgens de curve van Wundt, met op de X-as het complexiteit/inspanningsniveau (*arousal*) en op de Y-as de voldoening (*hedonic value*).

[7] Berlyne (o.a. 1971) onderzocht de eigenschappen van esthetische stimuli en de hedonistische ervaring die deze stimuli mensen geeft. Zie onder meer Ganzeboom (1984), Schram (1985), Nell (1988), Kraaykamp (1993) en Miesen (2002).

FIGUUR 2.1 | DE ACTIVERINGSTHEORIE VAN BERLYNE (1971)



De activeringstheorie van Berlyne is een motivatietheorie die relevant is voor het lezen, hoewel in de reële leessituatie tal van door Berlyne niet verdisconteerde factoren een rol spelen. We kunnen veronderstellen dat, hoe minder mentale inspanning de lezer moet verrichten om tot begrip en waardering van een tekst te komen, des te meer capaciteit blijft over om de tekst te waarderen en te interpreteren. Des te meer ruimte is er ook voor de uitvoering van opdrachten. Dit geeft de lezer positieve voldoening. Als echter een verkeerde keuze wordt gemaakt, bijvoorbeeld het werk is complex omdat er veel moeilijke woorden in staan en de structuur ondoorzichtig is, dan is er te veel mentale inspanning nodig om de tekst adequaat te verwerken en waarderen. De lezer heeft dan al zijn verwerkingscapaciteit nodig om tot een basisbegrip te komen en hij houdt onvoldoende capaciteit over om de tekst goed te verwerken of opdrachten bij de tekst te maken. De informatieverwerking wordt overprikkeld, wat gevoelens van stress en frustratie kan veroorzaken (negatieve voldoening). Zijn het werk en de opdracht echter te eenvoudig en te voorspelbaar, dan wordt de lezer onvoldoende geactiveerd, en is verveling mogelijk het resultaat (geen voldoening). Vanuit een ontwikkelingstheoretisch perspectief bezien is de zone van nabije ontwikkeling (Vygotsky, 1978) de optimale situatie. Dit optimum bevindt zich om en nabij de top van de curve. Personen met meer literaire scholing prefereren een hogere graad van complexiteit van verhaalstructuren (bijvoorbeeld Moynihan & Mehrabian, 1981; Miesen & Stokmans, 1998). Naarmate de lezer een hoger niveau van literaire competentie heeft zal het optimum dus naar rechts opschuiven.

## 2.4 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

### Ontwikkelingsniveaus en -sequentie

Een belangrijke vraag in dit onderzoek is welke niveaus er in de literaire ontwikkeling kunnen worden onderscheiden en of er sprake is van een bepaalde sequentie. In tabel 2.1 zijn de literaire ontwikkelingsniveaus van Applebee, Thomson en Appleyard en de algemeen persoonlijke ontwikkelingsniveaus van Piaget en Kohlberg naast elkaar gezet zodat de niveau-indelingen en sequenties met elkaar kunnen worden vergeleken.

Bij de vergelijking van de verschillende theorieën vallen vier dingen op. Het eerste is dat de leeftijd (*nature*) kennelijk geen sterke invloed heeft op het eerste niveau van literaire competentie. Het soort respons dat de beginnende lezers van Applebee (leeftijds groep 2-7 jaar) en Thomson (leeftijds groep 10-15 jaar) gaven, ligt heel dicht bij elkaar. Dit onderstreept nog eens dat de literaire ontwikkeling primair een socialisatieproces (*nurture*) is en het theoretisch dus niet waarschijnlijk is dat leerlingen met een zeer geringe literaire socialisatie op bijvoorbeeld niveau 4 van genoemde ontwikkelingsmodellen zonder problemen kunnen starten.

Het tweede opvallende verschijnsel is de overgang van (wat ik noem) de *kritische identificatiefase* naar de *literaire interpretatiefase* (niveau 3 en 4 bij Applebee en Thomson). Deze overgang beschouw ik als het scharnierpunt van een persoonlijke manier van lezen naar een meer gecultiveerde, literair-esthetische manier.<sup>8</sup> Wat in het overzicht naar voren komt, is de parallel tussen het persoonlijke domein (cognitieve en morele ontwikkeling) en het literaire domein. Dit wijst op een sterke invloed van de persoonlijke ontwikkelingsfactoren op de literaire ontwikkeling in deze fase. Vanaf niveau 4 krijgt de invloed van de omgeving, bijvoorbeeld het literatuuronderwijs, meer greep op de leerling en is de niveaudifferentiatie meer context- en cultuurgebonden dan persoonsgebonden. Men kan zich voorstellen dat verschillende onderwijscontexten op niveau 4 (Applebee en Thomson) en 3.4 (Appleyard) tot andere indelingen en specificaties kunnen leiden.<sup>9</sup>

Het derde opvallende punt is de vrijwel identieke ontwikkelingssequentie in alle vijf modellen. Dat is bij Applebee en Kohlberg niet verrassend omdat zij hun indeling op Piaget baseerden, maar Appleyard zette zich juist tegen Piaget af en Thomson kwam op inductieve wijze tot zijn niveau-indeling. Doordat men vanuit

- 8] In alle drie de ontwikkelingstheorieën wordt aan het pionierswerk van Harding (1937) gerefereerd. Hij onderscheidt in zijn literaire ontwikkelingstheorie twee 'rollen': de *participant* en de *onlooker* van wie de rolbeschrijvingen overeenkomen met het onderscheid dat hier tussen niveau 3 en 4 wordt gemaakt.
- 9] Met uitzondering van niveau 5 van Appleyard, de *pragmatic reader*. Deze rol heeft min of meer een universele status omdat deze fase het leesgedrag in de posteducatieve fase van de levensloop typeert.

**TABEL 2.1 | SAMENVATTEND OVERZIKT VAN COGNITIEVE, MORELE EN LITERAIRE  
ONTWIKKELINGSMODELLEN**

<b>Cognitieve, morele ontwikkeling</b>		<b>Literaire ontwikkeling</b>			
Piaget	Kohlberg	Applebee	Thomson		Appleyard
			(response)	(strategies)	
I. sensomotorisch					
II. pre-operationeel	1. pre-conventioneel 1.1 straf en gehoorzaamheid	1. narration / syncretism	1. unreflective interest in action	predicting	1. player
					2. hero/heroine
	1.2 hedonistisch				3. thinker 3.1 involvement with story
III. concreet-operationeel	2. conventioneel 2.1 interpersoonlijke overeenstemming	2. summarization / categorization	2. empathising	mental images of affect, expectations about characters	3.2 identification with characters / realism
	2.2 vaste regels				
IV. formeel-operationeel	3. postconventioneel 3.1 kritisch	3. analysis / identification	3. analogising	drawing on personal experiences, making connections with one's own life	3.3 story makes me think
	3.2 universele ethische principes	4. generalization / understanding	4. reflecting on significance	interrogating text, filling gaps, accepting hermeneutic challenges	3.4 meaning of the story
			5. author's creation	drawing on literary and cultural repertoire, implied author	4. interpreter
			6. top gear (metacognition)	implied reader, reflexiveness meta level	
					5. pragmatic reader

verschillende theoretische perspectieven en met verschillende methodes tot een vergelijkbare indeling komt, wijzen de overeenkomsten op een mogelijk onderliggende basisstructuur voor het literaire ontwikkelingsproces.

Het laatste punt dat ik bij dit overzicht wil opmerken, is de didactische dimensie die Thomson heeft toegevoegd. Hij legt een verband tussen de respons en het toepassen van bepaalde leesstrategieën, tussen het ‘wat’ en het ‘hoe’. Om respons van een bepaald niveau aan een leerling te ontlokken moet de leerling worden gestimuleerd om bepaalde leesstrategieën te gebruiken. Bovendien krijgen we door het niveauonderscheid inzicht in de hiërarchie van leesstrategieën.

Elke hier besproken ontwikkelingstheorie gaat ervan uit dat de niveaus cumulatief zijn en hiërarchisch zijn geordend. Dit impliceert dat elk niveau kan worden opgevat als ‘funderend’ voor het erop volgende niveau en dat elk niveau een specifieke manier van ordenen, integreren en transformeren van literaire cognities en attitudes kent. Het impliceert ook dat de ontwikkeling wordt belemmerd wanneer een niveau wordt overgeslagen omdat dan het fundament waarop gebouwd wordt niet sterk genoeg of onvolledig is. Het impliceert echter niet, zoals Piaget voor de cognitieve ontwikkeling stelt, dat literaire ontwikkeling een onomkeerbaar progressief proces is. Het literaire ontwikkelingsproces kan ook, zoals Appleyard stelt, recursief zijn en gericht zijn op een verdere uitbreiding, een verdieping of herhaling van reeds verworven competenties omdat die bijvoorbeeld zijn weggezakt of slechts beperkt zijn verworven.

### Ontwikkelingmechanisme

Voor mijn vraag naar de drijfkracht of ‘motor’ van het ontwikkelingsproces in de context van het literatuuronderwijs heb ik antwoorden gevonden bij de grondleggers van de ontwikkelingspsychologie Piaget en Vygotsky. Beiden hebben complementaire opvattingen over het ontwikkelingsmechanisme. De equilibratietheorie van Piaget verklaart welke interne processen ten grondslag liggen aan het adaptatieproces (assimilatie en accommodatie, actieve exploratie) en de interiorisatietheorie van Vygotsky verklaart de ontwikkeling in de interactie met de omgeving (mediatie in de zone van de naaste ontwikkeling). Bij Vygotsky is de motor van de ontwikkeling in principe sociaal-cultureel en bij Piaget betreft het de functionering van inwendige structuren. Opvattingen van Applebee en Appleyard over het ontwikkelingsmechanisme kunnen op de zienswijzen van Piaget en Vygotsky worden teruggevoerd. Bij Thomson ontbreekt een ontwikkelingstheoretisch kader. Hij verwacht dat de literaire ontwikkeling van leerlingen gebaat is bij het hanteren van de juiste leesstrategieën op het juiste moment. Een belangrijke voorwaarde voor ontwikkeling is uiteraard ook de motivatie van de leerling. De activeringstheorie van Berlyne heeft laten zien dat er gestreefd moet worden naar een optimale verhouding tussen de verwerkingscapaciteit oftewel het competentieniveau van de lezer en het complexiteitsniveau van de tekst en de opdracht.

### Implicaties voor 'ontwikkelingsgericht' literatuuronderwijs

Ontwikkeling en leren zijn in de onderwijscontext nauw met elkaar verweven. Uit deze studie blijkt dat de ontwikkelingstheoretische grondslag van de 'secundaire literaire initiatie' in de tweede fase in principe eclectisch is. Literaire ontwikkeling op school moet worden 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. Per definitie heeft het literatuuronderwijs daarom een prescriptief en normatief karakter en is het ontwikkelingstheoretische model dat aan het literatuuronderwijs ten grondslag ligt in zijn aard 'ontwikkelend' en niet 'volgend'. Maar dit neemt niet weg dat de persoonlijke ontwikkelingsfactoren een sterke invloed hebben op het niveau dat leerlingen kunnen bereiken. Deze dualistische visie op het literaire ontwikkelingsproces impliceert dat leerlingen met heel weinig leeservaring in principe op een laag niveau beginnen, ongeacht hun leeftijd en het niveau van bijvoorbeeld hun cognitieve of morele ontwikkeling. Deze visie impliceert ook dat in een andere omgeving de inhoud van het literaire ontwikkelingsproces een andere vorm kan aannemen.

Interessant is nu de vraag of dit consequenties heeft voor de ontwikkelingssequentie.

De ontwikkelingstheorieën geven een algemeen inzicht in de niveaus van literaire ontwikkeling en het ontwikkelingsproces. Aangezien de stadia een ontwikkelingssequentie vormen, kan het een literair ontwikkelingsmodel gebruikt worden om structuur en richting te geven aan het leerproces van individuele leerlingen. Ontwikkelingsgerichte instructie houdt in dat er aansluiting is tussen het ontwikkelingsniveau van een leerling en de instructie die beoogt de leerling op een hoger plan te brengen. Een belangrijke voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte instructie is dat er verschillende niveaus zijn gedefinieerd.

Ontwikkelingsniveaus kunnen ook een structuur bieden voor een curriculum. Men begint in principe op het laagste niveau en eindigt op het hoogste. Maar hoeveel niveaus kunnen er in het literatuuronderwijs van de tweede fase worden onderscheiden en wat houden ze in? Uit de hier besproken ontwikkelingstheorieën kan worden aangenomen dat er vier à zes stadia kunnen worden onderscheiden en dat in de opeenvolgende stadia verschillende ontwikkelingstendensen kunnen worden waargenomen, zoals van een subjectieve naar een objectieve respons, van een gesloten naar een open attitude, van concrete en tamelijk oppervlakkige waarnemingen naar diepgaande en meer geabstraheerde, van ongereflecteerde waardeoordeelen en interpretaties naar gereflecteerde, van weinig naar veel kennis van literaire technieken, theorie en conventies, van een zeer beperkt repertoire leesstrategieën naar een uitgebreid en geavanceerd repertoire. Enzovoort. De vraag is echter, gezien de invloed van de sociaal-culturele context op het ontwikkelings-

proces, in welke mate de hier beschreven literaire ontwikkelingstheorieën aansluiten bij het Nederlandse literatuuronderwijs. In hoofdstuk 6, waarmee deel II wordt afgesloten, zal ik deze vraag trachten te beantwoorden.

Uit de ontwikkelingstheorieën en de activeringstheorie leid ik nu de volgende principes af voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs.

- Een voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte instructie is dat er verschillende niveaus van literaire competentie zijn gedefinieerd. Dit biedt de docent een oriënteringsbasis waarmee hij verschillende ontwikkelingsfasen kan onderscheiden en beslissingen kan nemen over de volgende stappen in het ontwikkelingsproces.
- Leerlingen bouwen voort op de kennis en ervaringen die ze al hebben verworven. Om een volgende stap in het proces te zetten moet een ‘fundament’ aanwezig zijn waarop kan worden (voort)gebouwd. Daarvoor zal de leerling zich dus eerst het handelingsrepertoire op het actuele niveau eigen moeten hebben gemaakt.
- Het literaire ontwikkelingsproces is een socialisatieproces en gaat dus niet vanzelf. Daarom moet de ontwikkeling worden gemedieerd door sociale interactie met medeleerlingen, docenten of andere lezers. Van belang hierbij is dat de leerling wordt gestimuleerd tot actieve exploratie.
- De exploratie en instructie moeten in het teken staan van de literaire ontwikkeling. Om ontwikkeling in de gewenste richting te stimuleren, moet de leerling worden geconfronteerd met taken die een cognitief conflict bij hem teweeg brengen. Zo’n conflict moet zich bevinden in de zone van de naaste ontwikkeling en dus goed aansluiten bij zijn actuele niveau. Gezien het feit dat er sprake is van een ‘conflict’ zal de ‘oplossing’ de leerling een zekere voldoening moeten geven.
- Het ervaren van voldoening moet eveneens als voorwaarde voor literaire ontwikkeling worden beschouwd. Als de taak te eenvoudig is zal de leerling zich vervelen en als de taak te moeilijk is, dan zal de leerling gefrustreerd raken. Beide reacties leiden op den duur tot motivatieproblemen die de literaire ontwikkeling belemmeren.

Deze vijf ontwikkelingstheoretische aannames vormen samen mijn werktheorie waarmee ik het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in deel III kan evalueren en interpreteren. Als zodanig hebben deze aannames voor dit onderzoek een heuristische betekenis (De Groot, 1961).

## 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)



## **3 ALGEMENE ACHTERGRONDEN EN ONDERZOEKSOPZET**

*Dit hoofdstuk vormt de inleiding van het tweede deel. Hierin worden de algemene achtergronden en onderzoeksopzet van de instrumentontwikkeling toegelicht. Allereerst zal ik het begrip literaire competentie operationaliseren in de context van het literatuuronderwijs in de tweede fase. Daarna zal ik ingaan op de ontwikkeling van het instrument en de rol die de praktijkkennis van docenten hierbij heeft gespeeld. Het hoofdstuk sluit ik af met de verantwoording van de onderzoeksopzet van de eerste onderzoeksvraag.*

### **3.1 INLEIDING**

Dit deel bestaat naast dit hoofdstuk uit nog drie hoofdstukken (4, 5 en 6) 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 in deel III het literaire ontwikkelingsproces van diverse leerlingen kan worden beschreven en geëvalueerd. Naast het instrumentele, onderzoeksinterne doel wordt met dit onderzoek ook een pragmatisch, onderzoeksextern doel nastreefd, namelijk de ontwikkeling van een kennisbasis voor docenten in het literatuuronderwijs.

Sleutelbegrippen in de onderzoeksvraag zijn niveaus, literaire competentie en docenten. In dit hoofdstuk zal ik deze begrippen toelichten. Ik begin in 3.2 met de operationalisering van het begrip literaire competentie, waarbij ik me zal baseren op de definitie van Coenen (1992). Een belangrijke uitkomst hiervan is dat verschillende competentieniveaus met behulp van enkele parameters kunnen worden beschreven. Deze parameters zullen in 3.3 worden toegelicht. Vervolgens motiveer ik mijn keuze om de praktijkkennis van docenten als bron voor de instrumentontwikkeling te gebruiken (3.4) en verantwoord ik de samenstelling van

het docentenpanel (3.5). Een van de eerste taken van het panel was het vaststellen van het aantal niveaus en het ontwerpen van een schaal waarmee de verschillende niveaus kunnen worden geijkt (3.6). Ten slotte ga ik in op het object van onderzoek, de onderzoeksvragen van dit tweede deel en de dataverzameling en verwerking (3.7).

Na dit hoofdstuk wordt de literaire competentie geoperationaliseerd. Deze operationalisering bestaat uit twee deelonderzoeken: een onderzoek naar docentoordelen over de complexiteit van literaire boeken (hoofdstuk 4) en een onderzoek naar docentoordelen over de complexiteit van leesdossieropdrachten (hoofdstuk 5). De uitkomsten van deze onderzoeken leiden tot het beoogde instrumentarium en de kennisbasis. In hoofdstuk 6 plaats ik deze uitkomsten in een ontwikkelingstheoretisch perspectief en sluit ik dit deel van het onderzoek af met een samenvatting en discussie.

### 3.2 LITERAIRE COMPETENTIE

De term literaire competentie vindt zijn oorsprong in de literatuurwetenschap bij Culler (1975) en Schmidt (1980, 1982) die het gebruikten naar analogie van Chomsky's *linguistic competence*. Beiden hadden de beschrijving van een ideaaltypisch literair systeem voor ogen. Culler (1975) richtte zich vooral op het systeem van literaire conventies en pleitte voor een allesomvattende literaire theorie die kan worden beschouwd als een grammatica van de literatuur. De empirisch georiënteerde Schmidt (1982) richtte zich op het literaire handelingssysteem, dat wil zeggen op het sociale systeem van literaire productie, bemiddeling, receptie en verwerking. Beiden beschrijven in hun model (handelingen van) ideaaltypische lezers. Wat in de definitie van Culler en Schmidt ontbreekt, zijn de pragmatische elementen situatie en context: het literatuurexamen op school vereist een andere literaire competentie, een andere 'grammatica' dan het bezoek aan een bibliotheek of het lezen van de culturele bijlage in *NRC Handelsblad*.<sup>1</sup> Dit pragmatische probleem was ook al gesignaleerd bij de operationalisering van het begrip *linguistic competence*. Hymes (1972) onderkende de beperking van Chomsky's theorie voor toepassing in het alledaagse taalgebruik en introduceerde het begrip *communicative competence*. De essentie van dit begrip is dat taalgebruikers in staat moeten zijn hun taalkennis in concrete situaties te gebruiken. Iemand kan in de ene situatie adequaat handelen terwijl diezelfde handelingen in een andere context tot miscommunicatie leiden. Vanuit de communicatieve invalshoek bezien, moet literaire competentie dus worden

1] Wel heeft Schmidt en zijn groep later de toepassing van zijn theorie gethematiseerd in Arbeitsgruppe NIKOL (1986).

beschouwd als een vermogen waarvan de concrete invulling bepaald wordt door contextuele factoren.

### 3.2.1 LITERAIRE COMPETENTIE IN HET LITERATUURONDERWIJS

Eind jaren tachtig duikt in Nederland de term op in discussies over het literatuuronderwijs. Coenen (1992) brengt dit in verband met de kwetsbare positie die het literatuuronderwijs had gekregen in de jaren tachtig van *no nonsense* en *back to basics*. Men voelde zich genoodzaakt het literatuuronderwijs van zijn softe imago te ontdoen en het harder te legitimieren. Omdat het begrip literaire competentie een wetenschappelijke connotatie heeft, gaf het volgens Coenen het literatuuronderwijs meer aanzien. Bovendien bleek het begrip een verzoenende werking te hebben in de doelstellingenstrijd die de discussie over het literatuuronderwijs tussen 1970 en 1990 domineerde. Geleidelijk werd men zich ervan bewust dat doelstellingen als culturele, esthetische, maatschappelijke en persoonlijke vorming elkaar niet uitsluiten, maar complementair zijn omdat ze allen deel uitmaken van het literaire systeem en refereren aan een *Bildungsideal* (De Moor, 1992). De Subcommissie Literatuurdidactiek (1990) die de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (CVEN) adviseerde, nam de doelstelling literaire competentie in haar advies op. Ook in de discussie die volgde op het verschijnen van het CVEN-rapport in 1992 en het nieuwe examenprogramma voor de tweede fase in 1996, gebruikte men deze ‘parapluterm’ om de waaier van subdomeinen, doelstellingen en leerstof te benoemen.<sup>2</sup>

In het literatuuronderwijs doen de leerlingen op een bepaalde wijze literaire ervaringen op: ze lezen op een speciale manier en ze communiceren volgens bepaalde regels en conventies over hun leeservaringen en interpretaties met hun docent en klasgenoten. Er is met andere woorden sprake van een *interpretive community* (Fish, 1980). Literaire competentie is in de context van het literatuuronderwijs per definitie situationeel gebonden. In een andere *interpretive community* gelden andere conventies. Dit roept de vraag op wat in de tweede fase onder literaire competentie moet worden verstaan? Door veelvuldig gebruik van deze term in diverse contexten had het begrip zijn betekenis verloren en dreigde het een containerbegrip te worden (Andringa, 1990; Ibsch & Schram, 1990; De Moor, 1990; Soetaert, 1992). Voor Coenen (1992) was deze ontwikkeling de aanleiding om het begrip voor het literatuuronderwijs af te bakenen en te definiëren. Dat deed ze door middel van de signifische begripsanalysemethode van De Groot en Medendorp (1986), wat resulteerde in de volgende definitie:

2] Zie bijvoorbeeld De Moor (1996) en Dirksen & Prak (1998). Overigens bleek deze eclectische tendens ook uit het doelstellingenonderzoek van Janssen. Een van haar conclusies is dat ‘leraren zich niet op één type benadering [laten] vastleggen’ (Janssen, 1998: 232).

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezen aan dat van anderen.

De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders. (Coenen, 1992: 73)

Sindsdien nemen handboeken voor het literatuuronderwijs en vakpublicaties deze definitie over (onder andere Geljon, 1994; Dirksen, 1995; De Moor & Bolscher, 1996) en lijkt de doelstellingenstrijd hiermee voorlopig te zijn beslecht. In diverse publicaties over het examenprogramma van de tweede fase worden de eindtermen direct in verband gebracht met deze definitie.<sup>3</sup> Kortom, Coenens definitie van literaire competentie lijkt algemeen aanvaard.

In hoeverre leent deze definitie zich voor de operationalisering naar verschillende niveaus? Een probleem is dat de definitie slechts een niveau beschrijft: het eindniveau van een ideaaltypische leerling uit vwo 6. Bovendien zijn de beschrijvingen heel algemeen. Wat wordt bijvoorbeeld bedoeld met ‘aanbrengen van samenhang’? Deze kan ‘zeer divers van aard zijn’ stelt Coenen, maar wat die verschillen inhouden wordt niet gespecificeerd. Onduidelijk is ook het sleutelbegrip tekst. Het aanbrengen van samenhang in een betrekkelijk eenvoudige roman als *Het verrotte leven van Floorje Bloem* van Yvonne Keuls veronderstelt heel andere competenties dan in de gelaagde roman *Het stenen bruidsbed* van Harry Mulisch. Kortom, hoewel Coenens definitie van literaire competentie binnen de context van het literatuuronderwijs functioneert, leent die zich niet direct voor de doelen van dit onderzoek.

### 3.2.2 PARAMETERS VAN LITERAIRE COMPETENTIE

De wijze waarop Coenen tot de definitie is gekomen, leent zich ook voor dit onderzoek. Bij de operationalisering maakte zij gebruik van een zogenaamde karteringszin. Deze methode ontleende ze aan De Groot en Medendorp (1986) en de toepassing ervan door Bonset (1990). Hierin nam zij tien parameters op:

3] Bijvoorbeeld: De Moor (1996), Dirksen & Prak (1998) en Hamel & Witte (1998).

Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt om in bepaalde levensperiode (P), in een bepaalde taal (Tl) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die, gemeten langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte (Coenen, 1992: 71).

Deze karteringszin biedt aanknopingspunten om verschillende gradaties of niveaus van literaire competentie te onderscheiden. Er is in deze definitie immers geen sprake van ‘de’ maar van ‘een’ literaire competentie. De karteringszin laat toe dat er op verschillende niveaus kan worden gepresteerd (prestaties van een bepaalde hoogte). Bovendien impliceert de bijvoeglijke bepaling ‘bepaalde’ bij de parameters P (periode), Tl (taal), T (tekst), U (uitspraken), W (weging) en C (criteria) verschillende gradaties van literaire competentie. De vraag is nu in welke mate de tien parameters van Coenen ook bruikbaar zijn om binnen het kader van dit onderzoek verschillende literaire competentieniveaus in de tweede fase mee te beschrijven.

Centraal in dit onderzoek staan de eigenschappen (E) van de leerling, waarmee gerefereerd wordt aan een complex van kennis, vaardigheden en attitudes waarover een leerling (L) met een bepaalde literaire competentie (LC) beschikt. Ik zal E dus voor elk niveau moeten beschrijven. Maar dat hoeft niet voor alle parameters omdat de parameters P, Tl, S en W in de tweede fase constant zijn. De periode (P) is constant omdat ik mij concentreer op adolescenten van 15 tot 19 jaar in de bovenbouw van het havo en vwo. De taal (Tl) is niet variabel omdat in het examenprogramma is bepaald dat de teksten oorspronkelijk in het Nederlands moeten zijn verschenen. De situatie (S) is evenmin variabel, want is beperkt tot de klassensituatie en het werken met het leesdossier. Met dit dossier ligt ook de weg (W) vast waارlangs gemeten wordt. De overige drie parameters U, C en T zijn wel variabel. De tekst (T) omdat literaire teksten sterk van elkaar verschillen en men zich voor kan stellen dat er andere eisen aan de teksteuze gesteld worden bij een beginner in havo 4 dan bij een ver gevorderde leerling in vwo 6 die vlak voor zijn eindexamen zit. Ook bij de opdrachten geldt dat er aan een beginner in havo 4 andere eisen gesteld worden dan aan een ver gevorderde leerling in vwo 6. De parameter (U) definieert volgens Coenen ‘het gedrag waarmee leerlingen aantonen over de gewenste eigenschappen te beschikken’ (Coenen, 1992: 72). Wat precies onder ‘gedrag’ moet worden verstaan wordt door haar niet nader gespecificeerd. Binnen de context van het literatuuronderwijs in de tweede fase kunnen mijns inziens hieronder diverse mondelinge en schriftelijke uitingen over of naar aanleiding van literatuur worden verstaan, in de vorm van uitwerkingen van opdrachten (O). De parameter criteria (C) wordt enerzijds geïmpliceerd door de niveau-indeling: op

elk niveau worden immers andere eisen gesteld aan de tekstkeuze, tekstverwerking en uitspraken van leerlingen. Anderzijds kan deze parameter ook verwijzen naar het vaststellen van beoordelingscriteria binnen een bepaald niveau die het mogelijk maken afzonderlijke uitwerkingen van opdrachten van een waardeoordeel te voorzien. Voor de toepassing in de tweede fase kan Coenens karteringszin nu als volgt worden geherformuleerd.

Aan een leerling van een bepaald niveau (Ln) wordt een samenstel van eigenschappen toegekend die tezamen een literaire competentie van een bepaald niveau constitueren, die de leerling in staat stelt om in het kader van het literatuuronderwijs (i.c. het leesdossier) in de tweede fase van het voorbereidend hoger onderwijs bij teksten van een bepaald niveau (Tn) opdrachten van een bepaald niveau (On) uit te voeren, en daarbij uitingen te doen die gelden als prestaties van een bepaald niveau (Un) die volgens de criteria van het betreffende niveau (Cn) worden beoordeeld..

Deze karteringszin kan als vertrekpunt worden genomen voor de vraag naar welke niveaus docenten onderscheiden in de tweede fase. De operationalisering van deze parameters op verschillende niveaus vergt echter een omvangrijk onderzoek naar zowel de input als de output van het onderwijsleerproces. Binnen het kader van dit onderzoek is dit niet uitvoerbaar, omdat het verzamelen en analyseren van uitingen (Un) te veel tijd in beslag zou nemen. Hiermee vervalt tevens de mogelijkheid om de uitingen te voorzien van beoordelingscriteria (Cn). Zoals hierboven gesteld, wordt de parameter C in dit onderzoek deels geïmpliceerd in de niveau-indeling. Om pragmatische redenen beperk ik me daarom tot de drie (input)variabelen: leerling (Ln), tekst (Tn) en opdracht (On).

Deze drie variabelen bepalen samen binnen de schoolse context de complexiteit van een studietaak (lezen van een boek en het maken van opdrachten daarbij). De complexiteit van een taak is relatief. De opdracht om bijvoorbeeld de plot samen te vatten is eenvoudiger bij een boek met een chronologische verhaallijn dan bij een boek met tijdsprongen, perspectiewisselingen en verschillende verhaallijnen. Maar uiteraard heeft de ervaring van de lezer met het lezen en analyseren van complexe romans ook invloed op de complexiteit van een opdracht. Een leerling met heel weinig ervaring zal vermoedelijk meer moeite hebben met het maken van een samenvatting dan een leerling met veel ervaring. Er is kortom sprake van een triadische relatie tussen deze variabelen die als communicerende vaten op elkaar reageren. Door docenten over deze relatie voor verschillende niveaus te ondervragen kan voor elk niveau de literaire competentie worden beschreven. Over de rol van docenten bij de operationalisering van deze parameters handelt paragraaf 3.4.

### 3.3 OPERATIONALISERING VAN DE PARAMETERS

Door de parameters voor verschillende niveaus binnen de context van het literatuuronderwijs te onderzoeken, kunnen voor elk niveau competenties of gedragskenmerken van de leerling, kenmerken van de opdracht en kenmerken van de tekst afzonderlijk en in relatie tot elkaar worden beschreven. Om de literaire ontwikkeling van leerlingen in deel III te kunnen evalueren en beschrijven moeten we weten op welk niveau de boeken en de opdrachten kunnen worden geïndiceerd en op welke competenties de boeken en opdrachten bij de leerlingen een beroep doen. Een belangrijke vraag hierbij is welke eisen er aan de teksten en de opdrachten worden gesteld en hoe de complexiteit van beiden parameters moet worden beschreven. Over dit laatste handelt deze paragraaf. Voor nadere uitwerking van de operationalisering van de tekst- en opdrachtparameter verwijst ik naar respectievelijk paragraaf 4.2 en 5.2.

#### 3.3.1 LITERAIRE TEKSTEN

Het examenprogramma havo en vwo stelt aan de samenstelling van de leeslijst verschillende eisen. In de overkoepelende eindterm 26 wordt aangegeven dat de boekkeuze een functie dient te vervullen bij de literaire smaakontwikkeling van de kandidaat. In eindterm 28 wordt de eis gesteld dat vwo-leerlingen twaalf werken (waarvan drie voor 1880) en havo-leerlingen acht werken moeten lezen, en dat die oorspronkelijk in de Nederlandse taal moeten zijn geschreven en een ‘erkende literaire kwaliteit’ moeten hebben. De eis dat de teksten in de Nederlandse taal moeten zijn geschreven is ondubbelzinnig: werken in een vreemde taal of vertaalde werken zijn dus voor het literatuurexamen Nederlands uitgesloten. Maar wat er onder literaire kwaliteit moet worden verstaan en wie bepaalt of een tekst daaraan voldoet, wordt in het midden gelaten. Uiteindelijk bepaalt de docent of de sectie of een boek al dan niet op de lijst mag. Aangezien concrete maatstaven hiervoor ontbreken, krijgt de keuze van wat wel en niet is toegestaan iets willekeurigs.<sup>4</sup> Docenten staan ook hier met lege handen, zeker als het gaat om de differentiatie tussen verschillende niveaus van complexiteit: welke boeken passen bij een leerling die aan het begin van het ontwikkelingsproces staat en welke bij de leerlingen die iets meer of al heel ver zijn gevorderd? Docenten hebben hierover door hun ervaring als lezer en als docent wel een intuïtie, maar die is heel persoonlijk en niet geoperationaliseerd in concrete niveauonderscheidingen.

4] Van Lierop-Debrauwer (2002) wijst in dit verband op de vele gemiste kansen in het onderwijs om beter bij leerlingen aan te sluiten. Doordat docenten weinig ervaring hebben met adolescentenromans wijzen zij deze boeken vaak ten onrechte af wegens een vermeend gebrek aan literaire kwaliteit.

Om het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen te kunnen beschrijven is behalve een niveau-indicatie ook kwalitatieve informatie nodig over de competentie. Die wil ik ook operationaliseren. De vraag hierbij is wat onder literaire complexiteit moet worden verstaan. Een belangrijk uitgangspunt bij de beantwoording van deze vraag is dat complexiteit als kenmerk van een tekst niet los kan worden gezien van de competentie van de lezer. Vanuit de informatieverwerkingstheorie bestaat hierover voldoende evidentie. De eerder genoemde *arousal*-theorie van Berlyne (1971) benadrukt het belang van een goede balans tussen de verwerkingscapaciteiten van de lezer enerzijds en de complexiteit van het werk anderzijds. Nell (1988) en ook Miesen (2002) stellen dat de complexiteit van de tekst en de verwerkingscapaciteit van de leerling zich verhouden als communicerende vaten: '(...) the richness of the structure the *ludic reader* creates in his head may be inversely proportional to the literary power and originality of the reading matter.' (Nell, 1988: 117).

Hierbij plaats ik twee kanttekeningen. De eerste is dat uit onderzoek van bijvoorbeeld Earthman (1992), Andringa (1995a) en Schram (2002) is gebleken dat leerlingen met een geringe competentie de complexiteit van moeilijke teksten reduceren door de tekst assimilerend aan hun eigen kennis en lesniveau aan te passen. Paradoxaal genoeg raakt de verwerkingscapaciteit van leerlingen met een geringe competentie dus niet overprikkeld om de eenvoudige reden dat hen de complexiteit van de tekst ontgaat. In dit verband merken docenten dikwijls op dat leerlingen oppervlakkig lezen. Het is dus van het grootste belang om bij de bepaling van het niveau van de tekst uit te gaan van een optimale balans tussen de lezer en de tekst. Mijn tweede kanttekening betreft de situatie van de *ludic reader* waar Nell (1988) aan refereert. Deze betrekkelijk onafhankelijke lezer past niet zo goed in de situatie waarin een havo- of vwo-leerling verkeert. Leesplezier is wel belangrijk in verband met de motivatie, maar niet het uiteindelijke doel van het literatuuronderwijs. Immers binnen de schoolse context wordt de verwerkingscapaciteit ook aangesproken door de eisen en conventies die de *interpretative community* van de tweede fase aan de leerling stelt. De leerling kan binnen de schoolse context niet vrij handelen en zal op straffe van een onvoldoende uitspraken willen doen 'die', stelde ik in de karteringszin, 'gemeten aan bepaalde criteria gelden als prestaties van een bepaald niveau.' De meeste leerlingen zullen hun gedrag en literaire respons dus aanpassen aan de eisen die het examenprogramma, ofwel de docent aan hen stelt. Dit leidt dikwijls tot sociaal wenselijk gedrag: leerlingen zullen bijvoorbeeld tijdens het examen geneigd zijn om het gedrag dat hoog gewaardeerd wordt te demonstreren en gedrag dat laag gewaardeerd wordt te vermijden of te maskeren. In feite is de spanning tussen de behoeftes van de leerling enerzijds en de eisen die het curriculum aan hem stelt anderzijds een wezenlijk kenmerk van het literaire socialisatieproces in het

voortgezet onderwijs. Kortom, de complexiteit van een tekst kan niet los worden gezien van de competentie van de lezer, maar moet ook worden beschouwd in relatie tot de situatie ofwel de *interpretative community* waarin de lezer verkeert; het onderwijs stelt nu eenmaal eisen aan de verwerking van een literaire tekst.

Tot op heden is in onderzoek voorbijgegaan aan de relatie tussen de literaire competentie van de lezer, de complexiteit van literaire teksten en de eisen die de situatie aan het literaire communicatieproces stelt. Althans, mij is zo'n studie niet bekend. Wel is er in de afgelopen vijftig jaar veel onderzoek gedaan naar de complexiteit van teksten. Hierin kunnen twee soorten methoden worden onderscheiden: (1) het meten van formele tekstkenmerken en (2) het rangschikken van een bepaald corpus teksten door experts. Chall kan gezien worden als de belangrijkste vertegenwoordiger van beide benaderingen waarvoor zij zowel kwantitatieve als kwalitatieve instrumenten ontwikkelde (Chall 1958; Chall, 1983; Chall, Bissex, Conard & Haris-Sharples, 1996). Het kwantitatieve instrument is de klassieke leesbaarheidsformule die in Nederland (en Vlaanderen) grote bekendheid kreeg in het basisonderwijs als de AVI-leesmethode. Het grote bezwaar van deze methode is echter dat die slechts twee indicatoren heeft, namelijk de woordlengte en de zinslengte. Men kan zich voorstellen dat deze indicatoren bij aanvankelijk lesonderwijs een redelijk betrouwbare maat zijn om teksten naar niveau te differentiëren. Maar bij literaire teksten en vergevorderde lezers is een verfijnd instrument noodzakelijk.<sup>5</sup> Chall et al. (1996) onderkenden het validiteitsprobleem van de leesbaarheidsformules en vulden die aan met een kwalitatief instrument, waarmee de moeilijkheid van verschillende tekstgenres (waaronder literaire fictie) kan worden bepaald voor vijftien leeftijdsgroepen, variërend van kleuters tot en met *graduate students* (Chall et al., 1996). Interessant aan dit model is dat er niet alleen uitspraken worden gedaan over de formele en semantische kenmerken van teksten, maar indirect ook over de competenties van de lezer waarop de tekst een beroep doet. In die zin kan het als voorbeeld dienen voor dit onderzoek. Het heeft echter twee nadelen. Ten eerste worden de competenties heel summier beschreven en ten tweede zijn ze gerelateerd aan leeftijdsgroepen. Van differentiatie in de leeftijdsgroep 15-19 jaar is voor het lezen van literaire teksten vrijwel geen sprake. Dit instrument kreeg eveneens navolging in Nederland. Stalpers en Heerze (1999) bewerkten het en baseerden hierop hun 'leeservaringsschaal' voor het bibliotheekwezen en de 'leeslat' voor het basisonderwijs (Heerze, 1998). Met behulp van deze schaal kan de complexiteit van boeken op achttien dimensies worden bepaald. Als zodanig kan het als voorbeeld dienen voor

5] Zie Stalpers & Heerze (1999) voor een samenvatting van de kritiek op de AVI-methode.

het instrument dat met dit onderzoek wordt beoogd. Een probleem is echter dat Stalpers en Heerze zich richten op het basisonderwijs en abstraheren van verschillende leesniveaus.

Voor mijn onderzoek voldoet geen van deze instrumenten omdat ze niet naar verschillende niveaus differentiëren voor de leeftijdsgroep 15-19 jaar en bovendien niet valide zijn omdat ze niet zijn afgestemd op de doelstellingen van het literatuuronderwijs in de tweede fase. Ook andere instrumenten waarmee de complexiteit van literaire teksten kan worden bepaald, lijden aan een van beide of aan beide euvels (bijvoorbeeld Freeman-Smulders, 1986; Dijkstra, 1988; Kraaykamp, 1993; Maiwald, 1999; Verboord, 2003). Rangschikkingen naar bepaalde leesniveaus door docenten, zoals die van Kraaijeveld (1999) en Dirksen (2002), zijn wel ecologisch valide omdat ze gesitueerd zijn in het onderwijs en gerelateerd zijn aan de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Het probleem met deze rangschikkingen is echter dat ze gebaseerd zijn op de ervaringen van één docent en betrekking hebben op een klein corpus teksten. Om literaire teksten naar verschillende niveaus te kunnen indelen en de erbij passende literaire competenties te kunnen achterhalen, zal ik apart onderzoek moeten doen. Hierbij kan teruggegrepen worden op de onderzoeken van Chall et al. (1996) en Stalpers en Heerze (1999). Bij de operationalisering van de tekstparameter in hoofdstuk 4 zal ik mijn keuzes verder toelichten.

### 3.3.2 LEESDOSSIEROPDRACHTEN

Leerlingen voeren in het kader van het literatuuronderwijs vele opdrachten uit. In de karteringszin werd het object van onderzoek afgebakend tot het leesdossier. Dat betekent dat de opdrachten die niet zijn gerelateerd aan het leesdossier, zoals het leren van een hoofdstuk uit het literatuurgeschiedenisboek of het oefenen met het analyseren van een verhaal, buiten het object van dit onderzoek vallen. In het examenprogramma wordt onderscheid gemaakt tussen twee soorten leesdossieropdrachten: optionele ontwikkelingsverslagen (leesautobiografie en balansverslag) en verplichte leesverslagen. De ontwikkelingsverslagen worden in de examenprogramma's van havo en vwo als volgt omschreven:

- In een leesautobiografie beschrijft de kandidaat zijn ontwikkeling als lezer van het verleden tot aan het moment van schrijven van de leesautobiografie.
- In een balansverslag evaluateert de kandidaat zijn lees- en leerproces over een bepaalde periode.

De ontwikkelingsverslagen zijn periodieke procesevaluaties en bevatten onder meer reflecties over de ontwikkeling van de eigen voorkeuren. De leesautobiografie is het

openingsdocument van het leesdossier dat geschreven wordt bij de aanvang van het literatuuronderwijs in het vierde jaar. Het balansverslag wordt bij voorkeur gepland bij de afsluiting van een schooljaar (*tussenbalansverslag*) en/of bij de afsluiting van het curriculum ter voorbereiding van het examen (*eindbalansverslag*). Voor deze verslagen geeft het examenprogramma geen nadere aanwijzingen. Daarentegen wordt het *leesverslag* gedetailleerd beschreven in eindterm 3:

De kandidaat kan zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.

- In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.
- De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verdiepingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:
  - het bespreken van de belangrijkste passages;
  - de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonen;
  - de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;
  - de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);
  - de karakterisering van de personages;
  - de analyse van de spanningsopbouw;
  - de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;
  - de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;
  - de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;
  - de behandeling vanuit cultuur-historische of maatschappelijke context.
- De evaluatie houdt een eindoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat onder meer aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.<sup>6</sup>

In de reeks voorbeelden van verdiepingsopdrachten zijn de door Janssen (1998) beschreven hoofdstromingen van het literatuuronderwijs (culturele vorming, esthetische vorming, maatschappelijke vorming, persoonlijke ontplooiing) te herkennen. Ook uit de andere eindtermen blijkt dat het programma een eclectisch karakter heeft. Dit wordt nog eens onderstreept in de toelichting op het leesdossier, namelijk dat ‘Variatie in de verwerkingsopdrachten noodzakelijk [is]’. Het doel van de opdracht is dat de leerling zich in cultuurhistorische, biografische, structuur-

6] In bijlage 1 is het examenprogramma van het Domein Literatuur volledig opgenomen.

analytische en maatschappelijke aspecten van een roman verdiept en hierbij ook zijn persoonlijke leeservaring betreft. De verdiepingsopdracht heeft een didactische functie. Bolscher, Dirksen, Houkes en Van der Krist (2005: 200) typeren de verdiepingsopdracht als ‘de ziel van het leesverslag’ en als ‘de motor die de literaire ontwikkeling moet voortstuwen’. De leesdossieropdrachten dienen vooral een stimulerende functie in het literaire ontwikkelingsproces te vervullen.

Om het literaire ontwikkelingsproces van de leerlingen te kunnen beschrijven en evalueren is bij de opdrachten, evenals bij de tekstparameter, zowel een indicatie van het niveau als een kwalitatieve beschrijving van de competenties nodig. Een belangrijke vraag hierbij is welke eisen de docenten aan de uitwerking van opdrachten op verschillende niveaus stellen. Ook deze vraag kan niet los worden gezien van het niveau van de leerling en de complexiteit van de tekst. Het heeft nu eenmaal weinig zin om een leerling met een heel laag competentieniveau moeilijke opdrachten te geven bij een complex boek en daar hoge eisen aan te stellen. Ook bij de opdrachten gaat het dus om het vinden van een balans tussen de complexiteit van het boek en de competentie van de leerling. Mij is echter geen onderzoek bekend waar de complexiteit van opdrachten in relatie tot bepaalde niveaus van literaire competentie of literaire complexiteit van boeken is onderzocht.

### **3.4 PRAKTIJKKENNIS VAN DOCENTEN ALS BRON**

Eén van de doelstellingen van dit onderzoek is de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. Om dat doel te bereiken zal ik me bij de operationalisering van beide parameters baseren op de praktijkkennis die verschillende docenten hebben over de triade lezer-tekst-opdracht. Met deze keuze sluit ik aan bij een tamelijk recente traditie in het Nederlandse onderwijsonderzoek (Van de Ven, 1996; Driel & Verloop, 1998; Meijer, 1999). Het begrip praktijkkennis is een verzamelnaam voor alle cognities waarover de leraar in principe beschikt. Daartoe worden behalve bewuste en expliciete kennis ook opvattingen, gevoelens, intuïties en dergelijke gerekend.<sup>7</sup> Het totaal aan praktijkkennis dat iedere docent bezit, verschilt uiteraard per docent, maar bevat ook gedeelde kennis. Een specifieke vorm van praktijkkennis, is de kennis die direct gerelateerd is aan een vakinhoud, bekend als *pedagogical content knowledge* (PCK). Dit type praktijkkennis werd onderzocht door Shulman (1986) en in Nederland vooral door Verloop (1991) onder de aandacht van onderwijs-

[7] Volgens Verloop (2003: 210-211) wordt hierbij onderscheid gemaakt tussen ‘interactieve cognities’ in de concrete lessituatie en cognities die niet direct aan de lessituatie gekoppeld zijn. Dit laatste type cognitie wordt dikwijls aangeduid als ‘subjectieve theorieën’, ‘beliefs’ en dergelijke.

onderzoekers gebracht.<sup>8</sup> Shulman omschreef PCK als ‘... that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the providence of teachers, their own special form of professional understanding’ (Shulman, 1986: 8). De toegenomen belangstelling voor PCK hangt samen met het groeiende besef dat algemene theoretische inzichten weliswaar verhelderend zijn, maar dat voor het werkelijk begrijpen van specifieke leerprocessen bij leerlingen – en dus ook voor het beïnvloeden daarvan – kennis van de betreffende vakinhoud cruciaal is en dat de aard van deze vakinhouden mede bepalend is voor het leerproces (Van Driel, De Jong & Verloop, 2004). Geformaliseerde prakijkkennis van docenten over verschillende niveaus van literaire competentie is vooralsnog niet beschikbaar en daarom een van de belangrijkste doelstellingen van dit onderzoek.

### 3.5 SAMENSTELLING DOCENTENPANEL

De samenstelling van het docentenpanel bepaalt de reikwijdte van het onderzoek en of de onderzoeksresultaten door andere docenten zullen worden herkend. Om die reden heb ik gekozen voor een gerichte steekproef van ‘typerende’ gevallen (Miles & Huberman, 1994; Morse, 1998; Flick, 2002). Dat zijn docenten die een veel voorkomend type vertegenwoordigen en niet extreem afwijken. Belangrijke selectievariabelen waren: onderwijservaring/leeftijd, visie op het literatuuronderwijs, werkomgeving en geslacht. Oudere docenten kunnen putten uit een zee van ervaring, maar jonge docenten hebben een moderne opleiding genoten en staan wellicht dichter bij de beleefingswereld van leerlingen. Verschillende onderzoeken naar de visies en doelstellingen van docenten hebben laten zien dat er verschillende stromingen in het literatuuronderwijs vigeren (Thissen, Neyts & Rowan, 1988; Janssen 1998; Verboord 2003). Daarom is gezocht naar docenten met een meer of minder leerstof-georiënteerd profiel (cultuurhistorische en literair-esthetische vorming) en docenten met een meer of minder leerling-georiënteerd profiel (maatschappelijke en persoonlijke vorming). Ook de werkomgeving is een relevante variabele omdat die het referentiekader van de docent voor een belangrijk deel heeft gevormd. Een kleine school op het platteland heeft een heel andere leerlingenpopulatie dan een grote scholengemeenschap in het centrum van een van de grote steden. Hetzelfde geldt voor de signatuur van de school. Bij de samenstelling van het panel streefde ik behalve naar variatie ook naar ervaring met het leesdossier, zodat het gevaar

8] Ook binnen het onderzoeksprogramma van enkele onderzoeksgroepen voor het moedertaalonderwijs – ik doel op het Nijmeegse Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs (wom) en het International Mother tongue Education Network (IMEN) – concentreerde men zich op de ‘praxisdimensie’ en de pedagogisch-didactische cognities van docenten (Sturm, 1991; Van de Ven, 1996).

van ruis veroorzaakt door de kinderziektes van een nieuwe werkform kon worden beperkt. Hiervoor hanteerde ik twee criteria: ten eerste minstens twee jaar ervaring met het leesdossier als examenvorm en ten tweede het vermogen om te reflecteren over de in dit onderzoek onderhavige problematiek, zoals gebleken in vakpublicaties of uit de rol van voortrekker bij de invoering van het leesdossier op school. In die zin kunnen deze docenten worden beschouwd als experts.

In verband met de uitvoerbaarheid en de kwalitatieve aard van het onderzoek kan de onderzoeks groep niet groot zijn. Er werden acht docenten benaderd die allen bereid waren om mee te werken. Zes waren ook in staat om langdurig (drie jaar) in dit onderzoek te participeren. Besloten werd om met deze zes docenten het onderzoek te starten. Omdat ik in mijn hoedanigheid als vakdidacticus beschik over een uitgebreid netwerk van docenten Nederlands zijn vijf respondenten uit mijn eigen netwerk afkomstig. De zesde is op voorspraak van een collega-vakdidacticus geselecteerd.<sup>9</sup> In tabel 3.1 geef ik een globaal profiel van de respondenten en hun werk omgeving.

**TABEL 3.1 | GLOBAAL PROFIEL VAN HET DOCENTENPANEL, DE NAMEN ZIJN GEFINGEERD**

	Docent			Werkomgeving	
	Leerstof-georiënteerd	Leerling-georiënteerd	Onderwijs-ervaring in jaren	Signatuur	Regio
INA (1973)	+	++	5	openbaar	Zuid, buitenwijk grote stad
JOKE (1971)	+++	++	5	bijzonder (PC)	Noord, buitenwijk grote stad
GJALT (1960)	+++	+	15	bijzonder (RK)	Randstad, nabij stadscentrum
MARJA (1950)	++	++	23	openbaar	Noord, provincie
TED (1947)	+	++	28	openbaar	Noord, provincie
JOOST (1949)	+	+++	25	bijzonder (RK)	Zuid, buitenwijk grote stad

### 3.6 ONTWERP COMPETENTIESCHAAL

Aan het onderzoek naar de competentieniveaus en de operationalisering van de tekst- en de opdrachtparameter gaat een vraag vooraf: hoeveel niveaus van literaire

9] Een niet onbelangrijk voordeel van deze strategie is dat ik een goede schatting kon maken van de betrouwbaarheid van deze docenten met het oog op de dataverzameling.

competentie moeten in de tweede fase worden onderscheiden? Ik doel hier op het aantal niveaus gemeten vanaf de leerlingen met het laagste niveau in de vierde klas van havo en vwo tot en met de leerlingen die de hoogste prestaties leveren op het eindexamen vwo. Deze vraag werd uitvoerig besproken op de eerste, voorbereidende werkconferentie van het docentenpanel. De discussie hierover verliep in drie fasen. In de eerste fase stond men stil bij de vraag of er voor havo en vwo aparte niveauschalen of een algemene niveauschaal moest worden ontwikkeld. De tweede fase stond in het teken van het aantal niveaus en in de derde fase werden de niveaus geconcretiseerd met ijkpunten en normen.

#### Een of twee schalen

De eerst vraag waar het panel zich spontaan op richtte, was of er voor havo en vwo aparte schalen moesten worden ontwikkeld of dat men kon volstaan met één schaal voor beide schooltypen. Om drie redenen werd besloten tot het laatste. Ten eerste overlappen de examenprogramma's van havo en vwo elkaar grotendeels: negen van de elf eindtermen zijn afgezien van enkele kwantitatieve indicatoren, zoals het aantal boeken, precies gelijk. Ten tweede treft men bij beide schooltypen leerlingen aan met ongeveer dezelfde competenties. Weliswaar met een uitloop naar het topniveau dat exclusief is voor een heel goede vwo-leerling, maar vertegenwoordigers van de lagere niveaus treft men op zowel havo als vwo aan. Bovendien deelde men de ervaring dat er in de meeste havo-klassen enkele leerlingen zitten die boven het gemiddelde van een vwo-klas uitkomen en omgekeerd zijn er vwo-leerlingen die onder het havo-gemiddelde blijven steken. Kortom, de variatie in de niveaus is afgezien van het topniveau niet terug te voeren op de verschillende schooltypes. De derde reden om te kiezen voor een algemene schaal was praktisch. Een gezamenlijke schaal is voor de docent mentaal gemakkelijker te hanteren omdat de literaire competentie voor alle leerlingen in de tweede fase dan met dezelfde maat kan worden gemeten en de docent niet hoeft te switchen tussen twee verschillende schalen.

#### Aantal niveaus

De vaststelling van het aantal niveaus is in zekere mate arbitrair. In de discussie keerden steeds dezelfde argumenten terug. De niveauverschillen moeten voor de docent eenvoudig kunnen worden waargenomen, zodat men bijvoorbeeld bij het nakijken van leesverslagen of in begeleidingsgesprekken op basis van enkele waarnemingen een redelijk betrouwbare inschatting van het niveau kan maken. De schaal mocht dus niet erg verfijnd zijn omdat de niveauverschillen dan te subtiel worden en niet meer met het blote oog in de klas kunnen worden waargenomen. Anderzijds mag de schaal ook niet te grof zijn, omdat men in een leerjaar verschil-

lende niveaugroepen moet kunnen onderscheiden. Om pedagogisch-didactische redenen vond men het bovendien van belang dat de niveauverschillen ook voor de leerlingen zichtbaar zijn. De niveaus moesten dus voldoende getrapt en onderscheidbaar zijn. Aan een leerling moet kunnen worden duidelijk gemaakt op welk niveau hij zich bevindt en wat er van hem bij de stap naar het volgende niveau wordt verwacht. De interval tussen twee schaalpunten zou volgens het panel ideaaliter ongeveer moeten samenvallen met één leerjaar, wat erop neerkomt dat een havo-leerling in de tweede fase twee niveaus klimt en een vwo-leerling drie. Deze uitgangspunten leidden tot een eenvoudige optelling van het aantal niveaus: in het begin van het vierde jaar kan men in een klas ongeveer drie niveaus onderscheiden: benedengemiddeld, gemiddeld en bovengemiddeld niveau. Wanneer men (voor het vwo) hierbij drie leerjaren ofwel niveaus optelt, komt men uit op een totaal van zes niveaus in de tweede fase.

Voor de omschrijving van de niveaus gaf men de voorkeur aan betrekkelijk neutrale labels: (1) zeer beperkte, (2) beperkte, (3) enigszins beperkte, (4) enigszins uitgebreide, (5) uitgebreide en (6) zeer uitgebreide literaire competentie. Andere omschrijvingen als beginner/gevorderd, hoog/laag, voldoende/onvoldoende en zwak/sterk kwamen niet in aanmerking omdat die volgens de panelleden ongewenste negatieve connotaties hebben.<sup>10</sup>

#### IJkpunten en normen

Voor het vervolg van het onderzoek was het van belang dat alle docenten ongeveer dezelfde mentale schaal zouden gaan hanteren. Daarom nodigde ik de docenten uit om bij elk niveau de competenties van enkele modelleerlingen te beschrijven. Speldig bleek dat men het beschrijven van leerlingen een moeilijke opgave vond, omdat de schaalwaarden ‘zeer beperkte literaire competentie’, ‘uitgebreide literaire competentie’ enzovoorts te abstracte labels zijn om niveauverschillen tussen leerlingen mee uit te drukken. Bovendien ontbreken in het examenprogramma de normen voor het havo en vwo. Men had er behoefte aan de niveaus als het ware te ijkken door ze te voorzien van herkenbare, gemeenschappelijke referentiepunten en een norm. In de discussie had men al vaak spontaan gerefereerd aan prestaties van leerlingen in de context van het mondelinge eindexamen. Zo werd bijvoorbeeld een leerling met een zeer uitgebreide literaire competentie vergeleken met iemand die zeer complexe literaire werken, bijvoorbeeld *De ontdekking van de hemel* van Mulisch, op zijn lijst

10] In verband met de doelstelling ‘literaire ontwikkeling’ werd er in het panel verschillende keren de principiële discussie gevoerd of er een relatieve of absolute norm moet worden gehanteerd. Met ander woorden moet een leerling die op N1 begint en eindigt op N4 een hoger cijfer op het eindexamen krijgen dan een leerling die op N3 begint en op N4 eindigt of krijgen ze allebei hetzelfde cijfer?

heeft staan en bovendien in staat is om er een goed, vrijwel gelijkwaardig gesprek met de docent over te voeren. Zo'n leerling komt in aanmerking voor een 9 en in uitzonderlijke gevallen zelfs voor een 10. Daartegenover werden leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie geassocieerd met zwakke starters in havo 4. Deze leerlingen hebben vrijwel geen leeservaring en blijken grote moeite te hebben met het lezen en begrijpen van relatief eenvoudige literatuur zoals *Kinderjaren* van Oberski of *De kleine blonde dood* van Büch. Dergelijke prestaties zouden op een havo-examen maximaal met een 4 worden gewaardeerd. In deze discussie, waarin het panel trachtte de verschillende niveaus van literaire competentie op basis van hun praktijkervaringen teijken, bleken de complexiteit van boeken, de niveauverschillen bij de start in de vierde klas en de verschillende eindcijfers op het eindexamen havo en vwo bruikbare indicatoren om de ze niveaus mee uit te drukken. Besloten werd de schaal van literaire competentieniveaus met deze gemeenschappelijke ijkpunten uit te breiden. Voor het beginniveau gold echter een beperking, omdat men het praktisch uitgesloten achtte dat een leerling van 15 jaar zonder enige vorm van literatuuronderwijs in de vierde klas op de niveaus 5 of 6 voldoende kan presteren. In tabel 3.2 zijn de gemeenschappelijke ijkpunten en normen verwerkt.

**TABEL 3.2 | COMPETENTIESCHAAL MET GEMEENSCHAPPELijke IJKPUNTEN EN NORMEN VOOR ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE BOVENBOUW HAVO EN VWO\***

	N1 Zeer beperk- te literaire competentie	N2 Beperkte literaire competentie	N3 Noch be- perkte, noch uitgebreide literaire competentie	N4 Enigszins uitgebreide literaire competentie	N5 Uitgebreide literaire competentie	N6 Zeer uitgebreide literaire competentie
COMPLEXITEIT	kan <i>niet</i> zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen.	kan enigszins complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen
STARTNIVEAU HV4	zwak	voldoende	goed	uitstekend	n.v.t.	n.v.t.
EINDNIVEAU H5	zeer onvoldoende ( $\leq 4$ )	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)	n.v.t.
EINDNIVEAU V6	n.v.t.	zeer onvoldoende ( $\leq 4$ )	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)

\* De getallen bij het eindniveau verwijzen naar het cijfer waarmee de docenten de prestatie op het eindexamen zouden waarderen.

### 3.7 ONDERZOEKSOPZET DEEL II

Een doel van deze studie is om de literaire ontwikkeling te beschrijven van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo en inzicht te krijgen in de factoren die het ontwikkelingsproces beïnvloeden. Om die ontwikkeling in kaart te kunnen brengen heb ik concrete ijkpunten, een meetlat nodig waarmee ik kan zien of en in welke mate een leerling zijn literaire competentie heeft uitgebreid. Een globaal referentiekader vormt de competentieschaal die hierboven door de docenten is gedefinieerd. Vervolgens gaat het erom om de zes niveaus te voorzien van concrete indicaties. Welke boeken en opdrachten zijn indicatief voor niveau 1, welke voor niveau 2? Enzovoorts. En op welke literaire competenties doen boeken en opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie een beroep? Door het docentenpanel hier kritisch in een zogenoamde focusgroep over te ondervragen, wordt praktische informatie verkregen over de literaire competenties die docenten bij de zes niveaus veronderstellen.

#### Onderzoeksobject

Welke teksten en opdrachten zijn het object van onderzoek? De algemene richtlijnen van het examenprogramma bieden weinig concrete aanknopingspunten. Daarom richt ik me bij de selectie van de boeken en opdrachten op de leeslijsten en leesdossiers van (dertig) leerlingen van wie de ontwikkeling in de tweede fase is gevuld.<sup>11]</sup> Van deze boeken heb ik sowieso een betrouwbare indicatie nodig als ik de ontwikkeling van deze leerlingen wil beschrijven. Bovendien heeft dit het voordeel dat de boeken en opdrachten uit de lespraktijk van een of meer panelleden afkomstig zijn en dus bij een gedeelte van het panel bekend zijn. Over de precieze wijze van selectie rapporteer ik in de inleidingen van hoofdstukken 4 en 5.

#### Twee deelonderzoeken

In hoofdstuk 1 formuleerde ik voor dit tweede deel van het onderzoek de algemene onderzoeksraag: ‘Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?’ Deze vraag zal nu worden aangepast voor de beide parameters en worden onderverdeeld in een kwantitatieve en een kwalitatieve component.

- 1 Operationalisering literaire werken naar zes niveaus
  - (a) Welke boeken zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
  - (b) Op welke competenties doen de boeken met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?

11] In hoofdstuk 7 verantwoord ik de keuze en samenstelling van deze groep volglerlingen.

## 2 Operationalisering leesdossieropdrachten naar zes niveaus

- (a) Welke opdrachten zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
- (b) Op welke competenties doen de opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?

Deze vragen zullen in de volgende twee hoofdstukken worden beantwoord. In hoofdstuk 4 worden de literaire werken geoperationaliseerd en in hoofdstuk 5 de opdrachten. Beide onderzoeken bestaan uit een kwantitatief en een kwalitatief onderzoek. Het kwantitatieve deel, de a-vragen, is hoofdzakelijk bedoeld voor het onderzoek naar de ontwikkelingsresultaten (algemene onderzoeksvraag 2) en het kwalitatieve deel, de b-vragen, is hoofdzakelijk bedoeld voor het onderzoek naar het onderwijsleerproces (algemene onderzoeksvraag 3). In hoofdstuk 6, waarmee dit deel van het onderzoek wordt afgesloten, zal ik de resultaten van de deelonderzoeken in samenhang bespreken en evalueren tegen de achtergrond van het algemene ontwikkelingstheoretische kader dat ik in hoofdstuk 2 heb geschetst.

### Procedure dataverzameling en -verwerking

Ik beperk me hier tot enkele algemene opmerkingen over de dataverzameling en de keuze van onderzoeksinstrumenten. In de hoofdstukken 4 en 5 ga ik preciezer in op de vraag hoe ik de data heb verzameld en verwerkt. Om het niveau van teksten en opdrachten te kunnen indiceren maak ik gebruik van vragenlijsten waarop de respondenten de teksten en opdrachten op verschillende dimensies kunnen scoren voor zes opeenvolgende competentieniveaus. Voor de operationalisering van de competenties waarop de teksten en opdrachten een beroep doen, zal ik gebruik maken van Delphi-achtige procedures die ik ontleende aan *Evaluieren van Swanson* (1999).

In de periode juni 2001-oktober 2004 kwam het docentenpanel vier keer bijeen. In juni 2001 planden we de eerste, voorbereidende conferentie waarin de panelleden met elkaar kennis maakten en de vraagstelling en doelstelling van het onderzoek werden toegelicht. Op deze conferentie is ook het aantal te onderscheiden niveaus bepaald (zie 3.4). In januari 2002 kwam het panel voor de tweede keer bijeen. Op deze bijeenkomst werd aan de hand van een reeks naar niveau geïndiceerde boeken gedisdiscussieerd over de bijbehorende competenties (vraag 1.b). Ditzelfde gebeurde een jaar later met de opdrachten (vraag 2.b). In oktober 2004 kwamen de panelleden voor de vierde keer bijeen om de onderzoeksresultaten van de tweede en derde conferentie te valideren. Voor deze laatste bijeenkomst kon echter om agenda-technische redenen het panel niet meer in zijn geheel bij elkaar komen en is de bijeenkomst opgesplitst in een noordelijke en zuidelijke conferentie.

De eerste en vierde conferentie hadden het karakter van een werkgroep en de tweede en derde van een focusgroep (Swanborn, 1999). Het verschil tussen de discussievorm van een werkgroep en een focusgroep kan worden gekarakteriseerd als respectievelijk een besluitvormende en een opiniërende discussie. Ter voorbereiding van de tweede en derde bijeenkomst hadden de respondenten een vragenlijst ingevuld waarin zij per niveau een reeks boeken (tweede conferentie) en een jaar later een reeks opdrachten (derde conferentie) op verschillende dimensies beoordeelden (onderzoeksraag 1.a en 2.a). Na een analyse van deze vragenlijsten zijn voor elk niveau enkele kritische bespreekgevallen (*critical cases*) geselecteerd voor de discussie in de focusgroep. Het doel van deze discussievorm was het verzamelen van zoveel mogelijk uitspraken over niveaus van literaire competentie vanuit verschillende perspectieven en achtergronden (onderzoeksraag 2.a en 2.b). Het gaat hierbij vooral om de interactie tussen de panelleden. Daarbij is het de taak van de gespreksleider hen te helpen zich te richten op het onderwerp en hen te stimuleren tot het doen van zo concreet mogelijke uitspraken. In verband met de praktijknabijheid die in dit onderzoek wordt nagestreefd, is de taal waarin de docenten zich uitdrukken van het allergrootste belang (Swanborn, 1999). De andere discussievorm die voor dit onderzoek werd gebruikt, de werkgroep, heeft een ander doel, namelijk het bereiken van consensus. Deze was nodig bij het vaststellen van het aantal niveaus (eerste conferentie) en de validatie van de onderzoeksresultaten (vierde conferentie). De uitspraken van docenten zijn door drie notulisten zo letterlijk mogelijk genotuleerd. Daarnaast zijn van de conferenties audio-opnamen gemaakt, zodat de genotuleerde uitspraken van de respondenten te allen tijde konden worden geverifieerd. In tabel 3.3 is de dataverzameling in een overzicht samengevat.

Voor de analyse van de data maakte ik evenals in de voorstudie (zie hoofdstuk 1.4) gebruik van een empirisch interpretatieve onderzoeks methode (Miles & Huberman, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Baarda, De Goede & Teunissen, 1995). Het doel van deze analysemethode is om de data stapsgewijs te reduceren tot dimensies van variabelen, en deze voor alle zes niveaus te beschrijven. Deze analyses resulteren in een zogenaamde datamatrix (Miles & Huberman, 1994). Aangezien bij de operationalisering van de tekstparameter de procedures iets anders verliepen dan bij de opdrachtparameter zal ik de dataverwerkingsprocedures in respectievelijk hoofdstuk 4 en 5 verder toelichten.

**TABEL 3.3 | SAMENVATTEND OVERZIKT VAN DE DATAVERZAMELING**

	<b>Conferentie 1 juni 2001</b>	<b>Conferentie 2 januari 2002</b>	<b>Conferentie 3 januari 2003</b>	<b>Conferentie 4 oktober 2003</b>
<b>DOEL</b>	kennismaking, voorbereiding, afspraken	operationalisering tekstparameter	operationalisering opdrachtparameter	validering data- matrices
<b>VORM</b>	werkgroep: besluit- vormende discussie	focusgroep: opinië- rende discussie	focusgroep: opinië- rende discussie	werkgroep: besluit- vormende discussie
<b>OBJECT</b>	-	leeslijst van dertig volgleringen	leesdossier- opdrachten van zes scholen	voorlopige data- matrices van boe- ken en opdrachten
<b>VOORBEREIDING</b>	-	vragenlijst niveau boeken (vraag 1.a)	vragenlijst niveau opdrachten (vraag 2.a)	evaluatie data- matrices
<b>ACTIVITEIT</b>	vaststelling aantal niveaus	focusgroep: uitspraken over literaire compe- tenties	focusgroep: uit- spraken over lite- raire competenties	werkgroep: vaststelling data- matrices
<b>RESULTAAT</b>	competentieschaal	hoofdstuk 4: zes niveauoverzichten en competentiepro- fielen	hoofdstuk 5: zes niveauoverzichten en competentiepro- fielen	valide datamatrix voor de samenstel- ling van competen- tieprofielen (hoofd- stuk 4 en 5)



## 4 DOCENTOORDELEN OVER LITERAIRE TEKSTEN

*In dit hoofdstuk worden de resultaten gerapporteerd van twee deelonderzoeken naar docentoordelen over de complexiteit van literaire teksten. In het eerste deelonderzoek worden de boeken die de volgroeilingen op hun leeslijst hebben gezet naar zes complexiteitsniveaus ingedeeld. Voor elk niveau resultert dit in een overzicht van representatieve boeken. In het tweede deelonderzoek wordt beschreven op welke literaire competenties de boeken van een bepaald niveau een beroep doen. Dit resultert in een algemeen overzicht met indicatoren van literaire complexiteit, in een competentiematrix en in zes competentieprofielen. Samen met de resultaten van het onderzoek naar de complexiteit van opdrachten in hoofdstuk 5 geven deze uitkomsten antwoord op de eerste onderzoeksvraag: Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?*

### 4.1 INLEIDING

Uit de definitie van literaire competentie (hoofdstuk 3) bleek de complexiteit van de tekst een van de twee parameters te zijn waarmee in dit onderzoek niveaus van literaire competentie kunnen worden onderscheiden. In dit hoofdstuk wordt de tekstopparameter voor zes niveaus geoperationaliseerd. De leeslijsten van de dertig volgroeilingen bevatten in totaal honderdzeventig verschillende proza werken.<sup>1</sup>

Wanneer deze werken zijn voorzien van een niveau-indicatie dan kan hiermee een aspect van de literaire ontwikkeling van de leerlingen in kaart worden gebracht. Niveau-indicaties geven globale, kwantitatieve informatie over de literaire ont-

[1] Havo-leerlingen moeten acht literaire werken op hun lijst zetten en vwo-leerlingen twaalf (totaal driehonderd). Titels die door meer dan een leerling waren gekozen tellen uiteraard een keer mee en poëzie ( $n = 17$ ) viel buiten dit onderzoek.

wikkeling; ik kan ermee zien dat een leerling op een gegeven moment relatief gemakkelijke of moeilijke boeken is gaan lezen. Maar ik weet dan nog niets over de *kwaliteit* van die ontwikkeling. Stel dat een boek, bijvoorbeeld *Mystiek lichaam* van Kellendonk, volgens het docentenpanel representatief is voor een leerling met een uitgebreide literaire competentie (niveau 5), over welke kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen beschikt deze leerling dan en waarom zijn de competenties van een leerling met bijvoorbeeld een beperkte literaire competentie (niveau 2) voor dit boek ontoereikend? Door het docentenpanel over dergelijke kwesties kritisch te ondervragen verzamel ik praktijkkennis over de competenties die docenten op een bepaald niveau bij hun leerlingen veronderstellen. Daarnaast geeft een discussie over de competenties van leerlingen ook informatie over de distinctieve kenmerken van de teksten: waarin onderscheidt een eenvoudige tekst zich van een moeilijke tekst? Welke kenmerken van bijvoorbeeld *Mystiek lichaam* bemoeilijken volgens docenten het begrip voor een leerling met competentieniveau 2 en maken het begrip voor een leerling met competentieniveau 5 wel mogelijk? Een competentieniveau beschrijft dus zowel kenmerken van de leerling als van de tekst.

De operationalisering van de tekstparameter bestaat uit twee deelonderzoeken, met als doel de boeken naar zes niveaus in te delen en voor elk niveau docentcognities te verzamelen over de complexiteit van boeken en over de daarbij veronderstelde literaire competenties bij de leerlingen.

- (1.a) Welke boeken zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
- (1.b) Op welke competenties doen de boeken met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?

Vraag (1.a) wordt beantwoord in paragraaf 4.2 en vraag (1.b) in paragraaf 4.3. Om het inzicht in de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen en in de complexiteit van teksten te verscherpen beschrijf ik in paragraaf 4.4 de belangrijkste distinctieve kenmerken van de zes competentieniveaus. Het hoofdstuk sluit ik in 4.5 af met een conclusie.

## 4.2 DEELONDERZOEK 1.A: INDELING VAN TEKSTEN NAAR ZES NIVEAUS

In de algemene inleiding van dit eerste deel (3.5) heb ik globaal de onderzoeksopzet beschreven en de keuze van dataverzamelingsmethode en onderzoeksinstrumenten toegelicht. Voordat ik de resultaten presenteert volgt hier een precieze beschrijving van de procedure die gevuld is bij de indicering van de boeken.

#### 4.2.1 DATAVERZAMELING EN -ANALYSE

Met behulp van de gemeenschappelijk opgestelde normen voor zes niveaus (zie competentieschaal, tabel 3.2) hebben de respondenten alle honderdeenenzeventig boeken voor alle zes niveaus beoordeeld op een vijfpuntsschaal: (1) te gemakkelijk voor dit niveau, (2) gemakkelijk voor dit niveau, (3) niet gemakkelijk, niet moeilijk voor dit niveau (4) moeilijk voor dit niveau, (5) te moeilijk voor dit niveau.

De boeken waren alfabetisch geordend op auteur. De boeken die de docent niet goed genoeg kende, werden niet beoordeeld. Iedereen vulde achtereenvolgens zes vragenlijsten in, te beginnen bij niveau 1, daarna niveau 2, enzovoorts. Om de respondenten op weg te helpen met het scoren van de boeken heb ik hen telefonisch geïnstrueerd, omdat ik het van belang vond dat zij zich eerst een concrete voorstelling van de leerling op het betreffende niveau maakten, alvorens de betreffende vragenlijst in te vullen.

Alle respondenten hebben de vragenlijsten ingevuld, in totaal zesendertig lijsten: vijfentachtig boeken waren goed bekend bij alle zes docenten, zevenentwintig bij vijf, negentien bij vier, elf bij drie, veertien bij twee en dertien bij één docent.

Twee boeken waren bij geen enkele docent bekend. Een titel, een poëziebundel, was ten onrechte in de lijst opgenomen en is uit de dataset verwijderd. Om na te gaan in hoeverre de beoordelingen van de zes respondenten betrouwbare niveaubepalingen zijn, is voor elk niveau Cronbachs alpha berekend. Deze is voor de zes niveaus achtereenvolgens: .89, .92, .91, .91, .88 en .78, wat duidt op een homogene, betrouwbare meting van de relatieve moeilijkheid van de boeken op alle zes niveaus. Alleen op niveau 6 zijn er iets meer verschillen tussen de beoordelaars, maar een alpha van .78 is nog steeds bevredigend. Hieruit blijkt bovendien dat het docentenpanel, ondanks de verschillen in ervaring, werkomgeving en opvatting over het literatuuronderwijs, het redelijk met elkaar eens te zijn als zij onafhankelijk van elkaar uitspraken doen over de relatieve moeilijkheid van boeken voor een bepaald niveau.

##### Bepalen van de niveau-indicatie

Aangezien niet alle boeken door alle docenten zijn beoordeeld, kunnen niet alle honderdeenenzeventig boeken van een betrouwbare niveau-indicatie worden voorzien. Gezien de grote homogeniteit in het panel besloot ik dat een boek door ten minste drie respondenten moet zijn gescoord. Negenentwintig boeken vielen hierdoor af.<sup>2</sup>

Van de resterende boeken ( $N = 141$ ) is voor elk niveau het gemiddelde van de docentoordelen berekend. Om en nabij de gemiddelde score 3.0 is sprake van een

2] Zie bijlage 2 voor een overzicht met de scores van de honderdeenenzeventig geselecteerde en negenentwintig uitgevalle boeken.

optimale aansluiting: het boek is niet gemakkelijk, niet moeilijk voor het betreffende niveau. Een lage score (< 2,5) kan geïnterpreteerd worden als dat het werk volgens de docenten voor een leerling van dat niveau gemakkelijk is. Een hoge score (> 3,5) duidt op een te moeilijk boek voor het betreffende niveau. Om het niveau van een boek te indiceren neem ik de score die het dichtst bij 3,0 ligt. Bijvoorbeeld. Wanneer een boek voor de niveaus 3, 4 en 5 respectievelijk de gemiddelde scores 4,2, 3,2 en 2,4 heeft, dan krijgt het boek niveau-indicatie 4 omdat 3,2 van alle scores het dichts bij 3,0 ligt. Een boek komt in aanmerking voor twee niveau-indicaties als twee scores even ver van 3,0 zijn verwijderd. In dit voorbeeld is dat het geval als de score bij niveau 5 niet 2,4 maar 2,8 zou zijn geweest.

Er zullen statistische argumenten worden gebruikt om aan te geven in hoeverre de niveau-indicaties valide zijn en de boeken een bepaald niveau representeren. Wanneer de respondenten het zeer met elkaar eens zijn, dan heeft de niveau-indicatie een grote betrouwbaarheid. Als echter blijkt dat de respondenten het zeer oneens zijn – de een vindt het boek te gemakkelijk voor een niveau en de ander veel te moeilijk – dan neemt de betrouwbaarheid van de niveau-indicatie af. Een statistisch instrument hiervoor is de standaarddeviatie: hoe kleiner de standaarddeviatie, hoe groter de overeenstemming tussen de respondenten over het niveau van het boek.

Een andere vraag is in welke mate een boek representatief is voor een bepaald niveau. Als een boek voor N<sub>2</sub> score 3 krijgt en voor N<sub>3</sub> score 3,2, dan is dat een minder uitgesproken N<sub>2</sub>-boek, dan wanneer de score op N<sub>3</sub> 3,8 geweest zou zijn. Gesteld dat bovendien de beoordelingen van de respondenten nogal uiteen lopen (grote standaarddeviaties) dan neemt de representativiteit van het boek voor het betreffende niveau verder af. Een statistische maat waarmee verschillen tussen niveaus kunnen worden berekend, is de effectgrootte. Hiervoor gelden de volgende standaards: er is sprake van een klein effect vanaf .2, van een middelmatig effect vanaf .5 en van een groot effect vanaf .8 (Cohen, 1988: 28). Deze standaards laat ik corresponderen met drie gradaties van representativiteit: A = zeer representatief voor het niveau (groot effect ≥ .8); B = representatief voor het niveau (middelmatig effect ≥ .5); C = enigszins representatief voor het niveau (klein effect ≥ .2).

In tabel 4.1 is een rekenvoorbeeld gegeven van twee boeken. *Hasse Simons dochter* van Thea Beckman is enigszins representatief voor niveau 1 omdat het zich qua gemiddelde complexiteit (gc) niet sterk onderscheidt van niveau 2 (verschil = .1) en bovendien de oordelen van de docenten op beide niveaus nogal uiteen lopen (gsd = .87). Hierdoor is er sprake van een klein effect (categorie C). Daarentegen kan *De moeder van David S.* van Yvonne Keuls worden beschouwd als een zeer representatief boek voor niveau 1 (categorie A). Het onderscheidt zich duidelijk van

niveau 2 (verschil = .5) en de docenten zijn het over de relatieve moeilijkheid van dit boek voor leerlingen van niveau 1 en 2 zo goed als eens ( $gsd = .27$ ).

TABEL 4.1 | REKENVOORBEELD BEPALING VAN DE REPRESENTATIVITEIT VAN TWEE N1-BOEKEN\*

	N1 gc	N2 gc		N1 gc1-gc2	N2 sd			RC
						gsd	eg	
Thea Beckman, <i>Hasse Simons dochter</i>	2.8	2.7	.1	.75	.98	.87	.12	C
Yvonne Keuls, <i>De moeder van David S.</i>	3.0	2.5	.5	.00	.55	.27	1.83	A

\* gc = gemiddelde complexiteit, sd = standaarddeviatie, gsd = gemiddelde standaarddeviatie,  
eg = effectgrootte, RC = representatiecategorie.

Met deze methode kan óók worden bepaald of het veronderstelde aantal van zes niveaus voor de boeken valide is. Gesteld dat bij een bepaald niveau slechts enkele enigszins representatieve boeken voorkomen (categorie C), dan rijst de vraag of het veronderstelde onderscheid voldoende discriminerend is. De effectgrootte is dus ook een indicatie voor de mate waarin de docenten daadwerkelijk zes verschillende niveaus onderscheiden als zij een grote hoeveelheid boeken beoordelen op complexiteit.

#### 4.2.2 RESULTATEN: ZES TITELOVERZICHTEN

Hieronder volgen zes overzichten van de boeken die voor een bepaald niveau representatief zijn blijkens docentoordelen. De overzichten zijn gebaseerd op het corpus van honderdeenenviertig boeken die door drie tot zes docenten zijn gescoord. In de overzichten zijn de boeken geordend naar gemiddelde complexiteit: het eerste boek is het gemakkelijkste representatieve boek en het laatste het moeilijkste. Boeken met een dubbele niveau-indicatie zijn gemarkeerd met een asterisk. In de overzichten zijn ook de scores opgenomen van de twee naastgelegen niveaus. De scores op de andere niveaus zijn redundant, omdat er bij de laagste en hoogste niveaus nauwelijks sprake meer is van verdere differentiatie. Immers als een boek voor bijvoorbeeld niveau drie te moeilijk is, dan is het dat ook voor niveau twee en één, en *mutatis mutandis* als een boek voor niveau vier te gemakkelijk is, dan is dat ook het geval bij niveau vijf en zes. Tot besluit van deze paragraaf zal ik in een grafiek de verdeling van de honderdeenenviertig boeken over de zes niveaus presenteren en ingaan op de vraag in welke mate de boeken ook boven of onder het optimale niveau ingezet kunnen worden.

TITELOVERZICHT NIVEAU 1: ONDER HET GEWENSTE STARTNIVEAU<sup>3</sup>**TABEL 4.2** | OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N1-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)

RC		N 1		N 2		N 3	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
C	Beckman, <i>Hasse Simons dochter</i>	2.8	.75	2.7	.98	1.8	.75
A	Keuls, <i>De moeder van David S.</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63
A	Keuls, <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63
A	Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat*</i>	3.2	.41	2.8	.41	2.0	.63

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 2.

RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

Vier boeken kregen een N1-indicatie. Uitgezonderd deze vier boeken en vier N2-boeken hebben alle andere boeken voor dit niveau een (te) grote moeilijkheid ( $gc > 3.5$ ). In het overzicht zijn drie titels van Yvonne Keuls opgenomen. *Jan Rap en z'n maat* wijkt enigszins af van de andere twee, omdat het kennelijk iets complexer is, wat weerspiegeld wordt door een tweede indicatie op het hogere niveau N2. *Hasse Simons dochter* (categorie C) kan niet overtuigend op dit laagste niveau worden gefixeerd, omdat het zich niet sterk onderscheidt van N2. Kennelijk verschillen de docenten van mening of dit een N1- dan wel een N2-boek is, of misschien doet het onderscheid er bij dit boek volgens hen niet veel toe. *De moeder van David S.* en *Het verrotte leven van Floortje Bloem* zijn de boeken die dit niveau het best vertegenwoordigen ( $gc = 3.0$ ).

## TITELOVERZICHT NIVEAU 2: ZEER EENVOUDIG

**TABEL 4.3** | OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N2-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)\*\*

RC		N 1		N 2		N 3	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
A	Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat*</i>	3.2	.41	2.8	.41	2.0	.63
A	Dragt, <i>Torens van Februari</i>	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00

3] In de titeloverzichten zijn uitsluitend representatieve boeken opgenomen. In de toelichting op de tabel wordt ook verwezen naar de boeken die niet in deze overzichten zijn opgenomen. Voor de scores van deze boeken kan men het volledige boekenlijst raadplegen (zie bijlage 2).

A	Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>	3.7	.52	2.8	.41	2.3	.52
C	Moens, <i>Bor</i>	4.0	.71	3.0	1.10	2.6	.89
A	Sahar, <i>Hoezo bloedmooi?</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.0	.00
A	Van Lieshout, <i>Gebr.</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.3	.58
A	Oberski, <i>Kinderjaren</i>	3.5	.55	3.0	.00	2.3	.52
C	Büch, <i>Het dolhuis</i>	4.7	.52	3.0	.52	2.8	.41
A	Frank, <i>Het achterhuis</i>	3.7	.52	3.0	.63	2.3	.82
B	De Loo, <i>Isabelle</i>	4.2	.75	3.2	.75	2.7	.82
A	Giphart, <i>De voorzitter</i>	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50
A	El Bezaz, <i>De weg naar het noorden*</i>	4.3	.58	3.3	.58	2.7	.58

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 1 of 3.

\*\* RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

Twaalf boeken kregen een N2-indicatie. Honderdeenentwintig boeken zijn moeilijk (gc > 3,5) voor een leerling met een beperkte literaire competentie. Niet een boek is gemakkelijk (gc < 2,5). Acht boeken zijn noch moeilijk noch gemakkelijk voor dit niveau, maar niet indicatief (effectgrootte < 0,2). De boeken in dit overzicht representeren het niveau dat de docenten in het begin van de vierde klas minimaal verwachten. *Jan Rap en z'n maat* en *De weg naar het noorden* profileren zich respectievelijk ook als een N1- en N3-boek. Daarmee representeren ze tevens het gemakkelijkste en moeilijkste boek voor dit niveau. *Hoezo bloedmooi*, *Gebr.* en *Kinderjaren* zijn voor dit niveau het meest representatief (gc = 3,0).

#### TITELOVERZICHT NIVEAU 3: EENVOUDIG

**TABEL 4.4 | OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N3-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)\*\***

RC		N 2		N 3		N 4	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
A	Büch, <i>De blonde dood</i>	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41
A	Friedman, <i>Tralievader</i>	3.8	.52	2.7	.52	2.0	.00
A	El Bezaz, <i>De weg naar het noorden*</i>	3.3	.58	2.7	.58	2.0	1.00
A	Krabbé, <i>Het gouden ei</i>	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41
A	Krabbé, <i>Vertraging</i>	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.63
A	De Loo, <i>Het rookoffer</i>	3.3	.82	2.8	.75	2.0	.63
A	't Hart, <i>De kroongetuige</i>	4.0	.63	3.0	.00	2.2	.41

A	Lanoye, Kartonnen dozen	4.3	.50	3.0	.00	2.3	.50
A	Stoute, <i>Op de rug van vuile zwanen</i>	3.7	.58	3.0	.00	2.0	.00
A	Elsschot, <i>Tsijp / De leeuwentemmer</i>	4.2	.75	3.0	.63	2.0	.63
A	Ruyslinck, <i>De ontaarde slapers</i>	4.0	.71	3.0	.71	2.2	.84
B	Giphart, <i>Giph</i>	3.8	.45	3.0	.71	2.4	.89
A	Minco, <i>Het bittere kruid</i>	3.3	.82	3.0	.82	2.0	.89
A	Van Keulen, <i>De rode strik</i>	3.8	.96	3.0	.82	1.5	.82
A	Minco, <i>Nagelaten dagen</i>	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00
A	Zwagerman, <i>Zes sterren</i>	3.7	.58	3.0	1.00	2.3	.58
A	Van Dantzig, <i>Voor een verloren soldaat</i>	4.3	.52	3.2	.41	2.7	.52
A	Peskens, <i>Mijn tante Coleta</i>	3.7	.52	3.2	.41	2.2	.41
A	Campert, <i>De Harm en Miepje Kruk story</i>	4.0	.00	3.2	.45	2.2	.45
A	Glastra van Loon, <i>De passievfrucht</i>	4.0	.63	3.2	.75	2.3	.52
A	Haasse, <i>Oeroeg</i>	4.0	.89	3.2	.75	2.2	.75
A	Kooiman, <i>Montyn</i>	4.0	.63	3.2	.75	2.7	.52
A	Zwagerman, <i>De buitenvrouw</i>	4.3	.82	3.2	.75	2.5	.55
A	Van Kooten, <i>Koot graaft zich autobio</i>	3.5	.55	3.2	.75	2.2	.75
A	Giphart, <i>Ik ook van jou</i>	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75
A	Giphart, <i>Phileine zegt sorry</i>	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75
B	Koch, <i>Red ons Maria Montanelli</i>	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.82
B	De Vries, <i>Het meisje met het rode haar</i>	3.8	.98	3.3	1.21	2.5	1.05
A	Van Beijnum, <i>De oesters van Nam Kee</i>	4.0	.63	3.3	.52	2.5	.55
A	Krabbé, <i>De grot*</i>	4.2	.41	3.3	.52	2.7	.82
A	Meijsing, <i>Robinson</i>	4.3	.82	3.3	.52	2.5	.84
A	Brusselmans, <i>Het oude nieuws van deze tijd</i>	4.0	1.00	3.3	.58	2.3	.58
A	Vandeloo, <i>De vijand</i>	4.0	.89	3.3	.82	2.5	.55
A	Elsschot, <i>Kaas</i>	4.2	.75	3.3	.82	2.5	1.05
A	Thijssen, <i>Schoolland</i>	3.8	.82	3.3	.96	2.5	.58
A	Dorrestein, <i>Zonder genade*</i>	4.6	.55	3.4	.55	2.6	.55
A	Durlacher, <i>Strepen aan de hemel</i>	4.0	.71	3.4	.84	2.2	.84
A	Van Beijnum, <i>Over het IJ</i>	4.0	.71	3.4	.89	2.4	.89
A	Friedman, <i>Twee koffers vol*</i>	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55
A	De Winter, <i>De ruimte van Sokolov*</i>	4.5	.84	3.5	.55	2.5	.55
A	Krabbé, <i>Kathy's dochter*</i>	4.0	.82	3.5	.58	2.5	.58
A	De Winter, <i>De hemel van Hollywood*</i>	4.0	.50	3.5	.58	2.5	.58

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 2 of 4.

\*\* RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

Deze lijst met tweeënveertig boeken represeneert de havo-norm (N<sub>3</sub>). Voor een leerling met een enigszins beperkte literaire competentie zijn elf titels gemakkelijk (gc < 2,5) en zesenzeventig titels moeilijk (gc > 3,5). Elf titels werden als noch moeilijk of gemakkelijk voor dit niveau aangemerkt, maar deze boeken onderscheiden zich niet duidelijk op dit niveau (effectgrootte < 0,2). *De kleine blonde dood* is een van de gemakkelijkste boeken en *De hemel van Hollywood* een van de moeilijkste. Zeven boeken hebben twee niveau-indicaties. *De weg naar het noorden* werd ook al aangetroffen in het N<sub>2</sub>-overzicht. *De grot*, *Zonder genade*, *Twee koffers vol*, *De ruimte van Sokolov*, *Kathy's dochter* en *De hemel van Hollywood* representeren ook de vwo-norm (N<sub>4</sub>). De meest representatieve boeken (gc = 3,0) voor de havo-norm zijn: *De kroongetuige*, *Kartonnen dozen* en *Op de rug van vuile zwanen*.

#### TITELOVERZICHT NIVEAU 4: ENIGSZINS COMPLEX

**TABEL 4.5 |** OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N4-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)\*\*

RC		N 3		N 4		N 5	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
A	De Winter, <i>De ruimte van Sokolov</i> *	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.63
A	Friedman, <i>Twee koffers vol</i> *	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.00
C	De Winter, <i>De hemel van Hollywood</i> *	3.5	.58	2.5	.58	2.3	.50
A	Krabbé, <i>Kathy's dochter</i> *	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.82
B	Mulisch, <i>De aanslag</i>	3.8	.75	2.5	.75	2.0	.63
A	Dorrestein, <i>Zonder genade</i> *	3.4	.55	2.6	.55	2.0	.00
A	Campert, <i>Het leven is vurukkulluk</i>	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
A	Van der Meer, <i>Eilandgasten</i>	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
A	Van der Meer, <i>De avondboot</i>	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
A	Van Dis, <i>Palmwijn</i>	3.6	.55	2.6	.55	2.0	.00
A	't Hart, <i>De aansprekers</i>	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.41
A	Cremer, <i>Ik Jan Cremer</i>	3.5	1.05	2.7	.52	1.7	.52
A	Wolkers, <i>Turks fruit</i>	3.5	.84	2.7	.52	2.0	.63
A	Wolkers, <i>Kort Amerikaans</i>	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41
A	Krabbé, <i>De grot</i> *	3.3	.52	2.7	.82	2.0	.63
B	De Loo, <i>De tweeling</i>	3.5	.55	2.7	.82	2.2	.75
A	Wang, <i>Het Lelietheater</i>	3.7	.82	2.7	.82	2.0	.89
A	Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41

A	Enquist, <i>Het geheim</i>	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.00
A	Glastra van Loon, <i>Lisa's adem</i>	3.7	.52	2.8	.41	1.7	.52
A	Biesheuvel, <i>In de bovenkooi</i>	3.6	.55	2.8	.45	2.0	.00
A	Durlacher, <i>De dochter</i>	3.8	.45	2.8	.45	2.0	.00
A	Grunberg, <i>De heilige Antonio</i>	2.5	.50	2.8	.50	1.8	.50
A	Peper, <i>Rico's vleugels</i>	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00
A	Dorresteijn, <i>Een sterke man</i>	3.8	.50	2.8	.50	2.0	.00
B	Albers, <i>De vergaderzaal</i>	3.8	.96	2.8	.96	2.3	.50
A	Mortier, <i>Mijn tweede huid</i>	3.7	.58	3.0	.00	2.3	.58
A	Hermans, <i>Het behouden huis</i>	3.8	.41	3.0	.00	2.0	.00
A	Peper, <i>Dooi</i>	3.8	.50	3.0	.00	2.3	.50
A	Slot, <i>Zuiderkruis</i>	3.8	.45	3.0	.00	1.8	.45
A	Zwagerman, <i>Vals licht</i>	4.0	.63	3.0	.63	2.2	.75
A	Dorresteijn, <i>Verborgen gebreken</i>	3.7	.52	3.0	.63	2.2	.41
A	Grunberg, <i>Blauwe maandagen</i>	3.8	.75	3.0	.63	2.0	.63
A	Brouwers, <i>Bezonken rood</i>	3.8	.75	3.0	.63	2.2	.41
A	Dorresteijn, <i>Buitenstaanders</i>	3.8	.41	3.0	.63	2.2	.41
B	De Winter, <i>Hofmans honger</i>	4.2	.84	3.0	.71	2.6	.55
B	Dorresteijn, <i>Een hart van steen</i>	3.6	.55	3.0	.71	2.6	.45
A	Koolhaas, <i>Tot waar zal ik je brengen?</i>	3.8	.84	3.0	.71	2.2	.84
B	Claus, <i>Het jaar van de Kreeft</i>	3.8	.84	3.0	.71	2.6	.45
B	Dorresteijn, <i>Ontaarde moeders</i>	3.8	.45	3.0	.71	2.6	.45
B	Bordewijk, <i>Karakter</i>	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52
B	Van der Heijden, <i>Het leven uit één dag</i>	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52
A	Grunberg, <i>Figuranten</i>	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00
A	Van Dis, <i>Indische duinen</i>	4.0	.63	3.2	.41	2.2	.41
A	Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i>	4.2	.41	3.2	.41	2.3	.52
A	Hermans, <i>Au pair</i>	4.3	.52	3.2	.41	2.2	.41
A	Mulisch, <i>Twee vrouwen</i>	4.5	.75	3.2	.41	2.2	.41
A	Palmen, <i>I.M.</i>	4.0	.71	3.2	.45	2.6	.55
A	Reve, <i>Het boek van Violet en Dood</i>	4.0	.00	3.2	.45	2.6	.55
A	Bernlef, <i>Boy</i>	3.8	.45	3.2	.45	2.2	.45
A	Wolkers, <i>Een roos van vlees</i>	4.2	.75	3.2	.75	2.3	.52
A	Lampo, <i>De komst van Joachim Stiller</i>	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.52
A	Meijsing, <i>De tweede man</i>	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50
A	Couperus, <i>De stille kracht</i>	4.2	.75	3.3	.52	2.2	.75

A	Palmen, <i>De vriendschap</i>	3.8	.41	3.3	.52	2.5	.55
A	Haasse, <i>De heren van de thee</i>	4.2	.75	3.3	.82	2.5	.55
A	Reve, <i>De avonden*</i>	4.2	.75	3.3	.82	2.7	.52
A	Hermans, <i>Een heilige van de horlogerie</i>	4.4	.55	3.4	.55	2.2	.55
A	Langendijk, <i>Het wederzijds Huwelijksbedrog</i>	3.7	.89	3.4	.89	2.2	.89
A	Nescio, <i>De uitvreter, Titaantjes</i>	4.2	.75	3.5	.55	2.3	.52
A	Claus, <i>De Metsiers*</i>	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55
A	Couperus, <i>Eline Vere*</i>	4.3	.82	3.5	.55	2.5	.55
A	De Jong, <i>Hokwerda's kind*</i>	4.0	1.15	3.5	.58	2.5	.58
A	Otten, <i>De wijde blik</i>	4.3	.50	3.5	.58	2.3	.50
A	Ruebsamen, <i>Het lied en de waarheid*</i>	4.3	.50	3.5	.58	2.5	.58
A	Abdollah, <i>De reis van de lege flessen*</i>	4.5	.58	3.5	.58	2.5	.58
A	Tepper, <i>De eeuwige jachtvelden*</i>	4.7	.58	3.7	.58	2.3	.58
A	Van der Heijden, <i>Vallende ouders</i>	4.5	1.00	3.8	1.26	1.8	.50

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 3 of 5.

\*\* RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

Deze lijst met achten zestig boeken representeert de vwo-norm (N4). Voor dit niveau zijn eenenveertig titels gemakkelijk ( $gc < 2.5$ ) en achttien moeilijk ( $gc > 3.5$ ). Veertien titels zijn weliswaar noch gemakkelijk noch moeilijk, maar zij onderscheiden zich onvoldoende voor dit niveau (effectgrootte  $< 0.2$ ). Met uitzondering van *De hemel van Hollywood* (categorie C) zijn alle boeken in het overzicht indicatief voor het vierde niveau. Zes boeken profileren zich ook op het lagere N3-niveau (*De ruimte van Sokolov, Twee koffers vol, De hemel van Hollywood, Kathy's dochter, Zonder genade* en *De grot*) en zeven op het hogere N5-niveau (*De avonden, De Metsiers, Eline Vere, Hokwerda's kind, Het lied en de waarheid, De reis van de lege flessen* en *De eeuwige jachtvelden*). Opmerkelijk is de relatief hoge score van 3.8 voor het moeilijkste boek *Vallende ouders*. Ondanks deze hoge score en de relatief grote standaarddeviatie is dit boek op N4 geïndiceerd omdat de score op N5 relatief laag is. *Mijn tweede huid, Het behouden huis, Dooi* en *Zuiderkruis* kunnen worden beschouwd als de meest representatieve boeken voor dit niveau.

## TITELOVERZICHT NIVEAU 5: COMPLEX

**TABEL 4.6** | OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N5-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)\*\*

RC		N 4		N 5		N 6	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
A	Tepper, <i>De eeuwige jachtvelden</i> *	3.7	.58	2.3	.58	1.7	.58
A	Couperus, <i>Eline Vere</i> *	3.5	.55	2.5	.55	1.7	.52
B	Claus, <i>De Metsiers</i> *	3.5	.55	2.5	.55	2.2	.41
A	De Jong, <i>Hokwerda's kind</i> *	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
A	Ruebsamen, <i>Het lied en de waarheid</i> *	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.00
A	Abdollah, <i>De reis van de lege flessen</i> *	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
A	Roosenboom, <i>Publieke werken</i>	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
A	Reve, <i>De avonden</i> *	3.3	.82	2.7	.52	2.2	.41
A	Anoniem, <i>Karel en Elegast</i>	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
A	Anoniem, <i>Lanceloet en het hert met de witte voet</i>	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
A	Mulisch, <i>Siegfried</i>	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41
A	Couperus, <i>Langs lijnen van geleidelijkheid</i>	3.7	.52	2.7	.52	1.8	.41
A	Feith, <i>Julia</i>	3.7	.82	2.7	.52	2.0	.63
A	Vestdijk, <i>Ivoren wachters</i>	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41
A	Mulisch, <i>Het theater, de brief en de waarheid</i>	3.5	.55	2.7	.82	2.0	.63
A	Van Eeden, <i>Van de koele meren des doods</i>	3.8	.41	2.8	.41	2.0	.00
A	Hooft, <i>Warenar</i>	3.8	.75	2.8	.75	2.2	.75
A	Japin, <i>De zwarte met het witte hart</i>	3.6	.84	2.8	.84	1.8	.45
A	Claus, <i>Het verlangen</i>	3.8	.96	2.8	.96	2.0	.82
B	Wolf en Deken, <i>Saartje Burgerhart</i>	3.5	1.05	2.8	.98	2.3	.82
A	Anoniem, <i>Beatrijs</i>	4.0	.00	3.0	.00	1.8	.41
A	Anoniem, <i>Mariken van Nieumeghen</i>	4.0	.00	3.0	.00	2.2	.41
A	Mulisch, <i>De ontdekking van de hemel</i>	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.55
B	Mulisch, <i>Het stenen bruidsbed</i>	3.8	.41	3.0	.63	2.7	.52
A	Couperus, <i>De Berg van Licht</i>	4.2	.75	3.2	.41	2.2	.41
A	Vondel, <i>Lucifer</i>	4.2	.75	3.2	.41	2.5	.55
A	Multatuli, <i>Max Havelaar</i>	4.7	.63	3.2	.41	2.3	.52
A	Kellendonk, <i>Mystiek lichaam</i> *	4.0	.63	3.3	.82	2.7	.84
A	Nooteboom, <i>Rituelen</i> *	4.3	.52	3.3	.52	2.7	.52

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 4 of 6.

\*\* RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

De negenentwintig boeken in dit overzicht representeren de boeken waarmee bij wijze van spreken een goed vwo-examen of een excellent havo-examen kan worden gedaan. Voor dit niveau zijn honderdenvier boeken relatief gemakkelijk ( $gc < 2.5$ ) en is geen enkel boek moeilijk. Acht boeken komen qua complexiteit ook in aanmerking voor dit niveau, maar zijn niet representatief (effectgrootte  $< 0.2$ ). Over *De Metsiers*, *Saartrje Burgerhart* en *Het stenen bruidsbed* zijn de meningen iets meer verdeeld dan over de andere boeken. Desondanks kunnen deze titels betrouwbaar tot dit niveau worden gerekend. Het eenvoudigste boek is *De eeuwige jachtvelden* en het moeilijkste *Rituelen*. Zeven boeken representeren ook het lagere N4-niveau (*De eeuwige jachtvelden*, *Eline Vere*, *De Metsiers*, *Hokwerda's kind*, *Het lied en de waarheid*, *De reis van de lege flessen* en *De avonden*). Twee boeken *Mystiek lichaam* en *Rituelen*) komen ook in aanmerking voor een indicatie op het hoogste niveau. *Beatrijs*, *Mariken van Nieumeghen* en *De ontdekking van de hemel* representeren de boeken die passen bij een uitgebreide competentie N5 het meest ( $gc = 3.0$ ).

#### TITELOVERZICHT NIVEAU 6: ZEER COMPLEX

**TABEL 4.7 | OVERZICHT VAN BOEKEN MET EEN N6-INDICATIE GEORDEND NAAR GEMIDDELDE COMPLEXITEIT (GC)\*\***

RC		N 4		N 5		N 6	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
B	Kellendonk, <i>Mystiek lichaam</i> *	4.0	.63	3.3*	.82	2.7	.84
A	Nooteboom, <i>Rituelen</i> *	4.3	.52	3.3*	.52	2.7	.52

\* Dit boek heeft ook een indicatie gekregen voor niveau 5.

\*\* RC is de representatiecategorie: A = zeer representatief, B = representatief, C = enigszins representatief; sd = standaarddeviatie.

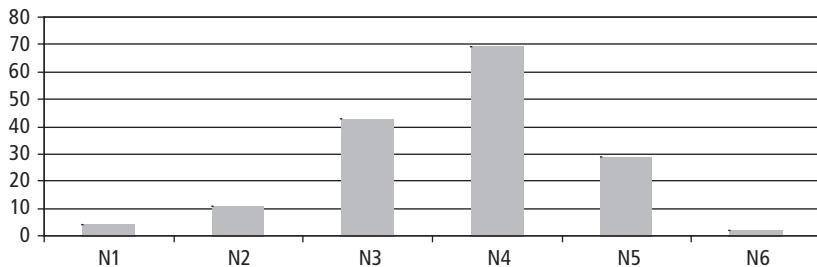
Het laatste overzicht bevat slechts twee titels. Hoewel *Rituelen* en *Mystiek lichaam* ook een indicatie kregen voor N5, representeren zij ook het hoogste niveau N6. Drie andere titels (*De ontdekking van de hemel*, *Het stenen bruidsbed* en *Lucifer*) komen ook voor dit niveau in aanmerking, maar zij onderscheiden zich onvoldoende (effectgrootte  $< 0.2$ ). De overige honderdzesendertig titels kunnen worden beschouwd als relatief gemakkelijke boeken voor leerlingen van het hoogste competentieniveau.

#### Tot besluit

In figuur 4.1 is het aantal passende boeken voor elk niveau in een staafdiagram gezet. De figuur laat een normaalverdeling zien: de variatie in boektitels is het

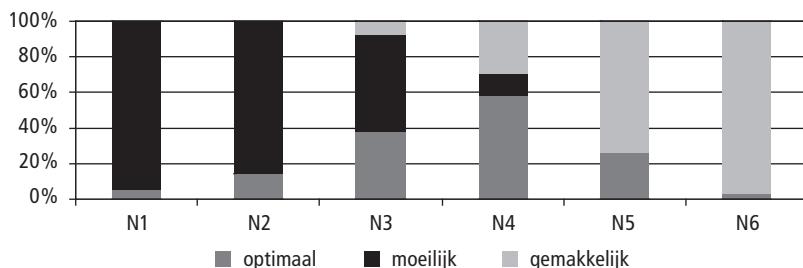
grootst op niveau 3, 4 en 5 en het kleinst op niveau 1, 2 en 6. Er zijn veel potentiële *matches* voor leerlingen met competentieniveau 3, 4 en 5 en weinig voor leerlingen met een laag of zeer hoog niveau.

**FIGUUR 4.1 | AANTAL GEÏNDICEERDE BOEKEN PER NIVEAU (N=157, INCLUSIEF 16 BOEKEN MET TWEE NIVEAU-INDICATIES)**



De docenten hebben met de vraag naar de moeilijkheid van een tekst tevens beoordeeld in welke mate een boek (te) gemakkelijk ( $gc < 2,5$ ) of (te) moeilijk ( $gc > 3,5$ ) is voor een bepaald niveau (zie bijlage 2). In figuur 4.2 zijn de (te) gemakkelijke, (te) moeilijke en de optimale boeken voor alle zes niveaus in een grafiek gezet. Deze grafiek laat onder meer zien dat voor N1-leerlingen vrijwel alle boeken (te) moeilijk zijn volgens de docenten. Bij N6 zien we het omgekeerde. De niveaus N3 en N4 vormen het scherpste punt van relatief moeilijke naar relatief gemakkelijke boeken: op het derde niveau zien we dat relatief veel teksten door de docenten als moeilijk zijn beoordeeld en op het vierde niveau draait dit om en zien we relatief veel gemakkelijke boeken.

**FIGUUR 4.2 | PERCENTAGE RELATIEF OPTIMALE, MOEILIJKE EN GEMAKKELIJKE BOEKEN PER NIVEAU (N=141)**



De zes titeloverzichten geven tevens inzicht in het didactische optimum of de ‘bandbreedte’ van een boek. Voor een leerling met een zeer beperkte literaire competentie (N1) zijn alle boeken vanaf N3 te moeilijk en voor een leerling met een uitgebreide literaire competentie (N5) zijn alle boeken van N3 en lager te gemakkelijk. *Het gouden ei* van Krabbé bijvoorbeeld, dat is geïndiceerd als een N3-boek, is in principe te moeilijk voor leerlingen met een zeer beperkte competentie (N1) en te gemakkelijk voor leerlingen met een uitgebreide competentie (N5). Voor een goede *match* tussen de leerling en het boek kan men beter voor de N1-leerling een boek gebruiken van maximaal niveau 2, bijvoorbeeld *Kinderjaren* van Oberski, en voor de N5-leerling een boek van minimaal niveau 4, zoals *De aanslag* van Mulisch. Dit leidt tot de conclusie dat de bandbreedte van de boeken die door de docenten zijn geïndiceerd op N2, N3, N4 of N5 beperkt is tot drie niveaus en van de boeken die zijn geïndiceerd op N1 en N6 tot twee niveaus. (De boeken met een optimum van twee niveaus hebben uiteraard een iets grotere bandbreedte.) Naar de maatstaven van de docenten dreigt buiten dit optimum de verwerkingscapaciteit van de leerling te worden onder- of overbelast en kunnen er motivatieproblemen ontstaan (Berlyne, 1971).<sup>4</sup>

#### **4.3 DEELONDERZOEK 1.B: LITERAIRE COMPETENTIES OP ZES NIVEAUS**

In dit tweede deelonderzoek zal met behulp van kwalitatieve onderzoeksmethoden een antwoord worden gegeven op de vraag naar de competenties waarop boeken die op een bepaald niveau zijn geïndiceerd volgens docenten een beroep doen. Door het docentenpanel hierover kritisch te laten reflecteren verzamel ik zowel praktijkkennis over literaire competenties van leerlingen op een bepaald niveau als praktijkkennis over de kenmerken van literaire teksten met een bepaalde moeilijkheidsgraad. Hierdoor is het mogelijk de verschillen in kennis, vaardigheden, attitudes en overtuigingen te benoemen tussen bijvoorbeeld een leerling die aan de havo-norm N3 voldoet en een leerling die aan de vwo-norm N4 voldoet. Daarnaast zal het mogelijk zijn de distinctieve kenmerken te beschrijven van teksten van opeenvolgende niveaus, bijvoorbeeld de boeken *Kinderjaren* (N2), *Het gouden ei* (N3) en *De aanslag* (N4). Nadat in 4.3.1 de dataverzameling- en analyse zijn toegelicht zullen de onderzoeksresultaten worden gepresenteerd. Deze presentatie valt uiteen in twee delen: een matrix met de indicatoren van literaire complexiteit (4.3.2) en zes literaire competentieprofielen (4.3.3).

4] Zie hoofdstuk 2, paragraaf 2.3.1 waar het verband tussen de complexiteit van de tekst en het vermogen van de lezer is toegelicht.

#### 4.3.1 DATAVERZAMELING EN -ANALYSE

Er is gekozen voor een paneldiscussie in de vorm van een zogenoemde ‘focusgroep’ (Swanborn, 1999).<sup>5</sup> Aan elk niveau werd een discussieronde van ongeveer drie kwartier gewijd. Voor elke ronde selecteerde ik uit de overzichten enkele *critical cases*:

(a) representatieve voorbeelden van boeken (categorie A), (b) grensvoorbeelden (iets te gemakkelijk of moeilijk) en (c) tegenvoorbeelden (veel te moeilijk of gemakkelijk).<sup>6</sup> De kernvraag van de discussies was op welke competenties de representatieve boeken een beroep doen en waarom de grensvoorbeelden en tegenvoorbeelden niet goed bij het betreffende niveau aansluiten.

Tijdens de paneldiscussie bleek dat ik als discussieleider er niet altijd in slaagde om de discussie te beperken tot de geselecteerde teksten. Dit had twee oorzaken. Allereerst deed de selectie van de boeken – die noodzakelijkerwijs een enorme reductie inhield – geen recht aan de diversiteit van de boeken in de titeloverzichten. De deelnemers hadden er soms behoefte aan om ook andere teksten dan de geselecteerde cases in de discussie te betrekken omdat anders bepaalde nuances of tegenstellingen onvoldoende zouden worden belicht. Ten tweede breidde het actieve referentiekader van de deelnemers zich uit naarmate de werkconferentie vorderde en verwees men vaker terug naar de boeken die in eerdere gespreksrondes aan de orde waren geweest. Beide uitbreidingen van het discussieonderwerp liet ik toe omdat die de kwaliteit van de discussie – en dus van de dataverzameling – ten goede kwamen. Het belangrijkste wat mij als gespreksleider te doen stond was ervoor te zorgen dat de groep gericht bleef op één niveau. Bij de discussies viel het op dat het panel heel homogeen was. Ondanks de verschillen in didactische opvattingen, geslacht, werkomgeving, ervaring en dergelijke, waren de zes panelleden het eens over wat een leerling van een bepaald niveau wel en niet aankan. Zolang men het niveau van de leerling en een concreet boek goed voor ogen had, was er consensus over de complicerende factoren van een boek en over de competenties van de leerling. De ijkpunten in de competentieschaal, die tijdens de eerste voorbereidende conferentie door het panel was ontworpen (zie hoofdstuk 3, tabel 3.2), bleken bij elke discussieronde opnieuw een noodzakelijk en nuttig hulpmiddel te zijn om de discussie op een bepaald niveau te richten.

5] Een belangrijk doel van deze gespreksvorm is praktijkkennis van de docenten te verzamelen. Zie voor een toelichting en verantwoording van deze dataverzamelingsmethode de algemene onderzoeksopzet van deel II (hoofdstuk 3, paragraaf 3.7).

6] Bij de presentatie van de competentieprofielen in 4.3.3 worden de betreffende titels genoemd.

De uitspraken van de docenten zijn op interpretatieve wijze geanalyseerd en verwerkt.<sup>7</sup> Het doel van deze kwalitatieve analysemethode is om de docentuitspraken te reduceren en te ordenen, zodat voor alle zes niveaus de complexiteit van teksten op enkele dimensies kon worden beschreven. Dit heeft geresulteerd in een competentiematrix (zie bijlage 3). Op basis van deze matrix is voor elk niveau een competentieprofiel ontwikkeld. In de analyseprocedure kunnen zeven fasen worden onderscheiden die ik hier kort zal toelichten.<sup>8</sup>

In de eerste fase zijn de genotuleerde uitspraken gesorteerd naar zes niveaus. Het doel hiervan is om voor elk niveau een schone dataset te verzamelen en de irrelevanten uitspraken uit het bestand te verwijderen.

In de tweede fase werden de uitspraken per niveau gecategoriseerd in twee (super)dimensies, namelijk tekst- en lezergerelateerde uitspraken. Veel uitspraken van de docenten zeggen zowel iets over de leerling als over het boek. Het aantal pagina's bijvoorbeeld is in de perceptie van de docenten een complicerende factor voor sommige leerlingen: leerlingen met weinig leeservaring zullen voor leerlingen met weinig leeservaring weegt het aantal pagina's veel zwaarder dan voor leerlingen met veel leeservaring.

De derde fase is een tussenstap. Omdat de tekstgerelateerde uitspraken heel divers waren werden die voor elk niveau voorlopig ingedeeld in vier categorieën: uitspraken over het taalgebruik, de structuur, de inhoud en een restcategorie. De lezergerelateerde uitspraken waren minder divers en konden voorlopig worden beperkt tot één categorie. Op de basis van deze voorlopige ordening in vijf categorieën (een voor de lezer en vier voor de tekst) kon de dataset verder worden geanalyseerd.

In de vierde fase van het analyseproces werden de dimensies definitief bepaald en van een label voorzien. Ik geef opnieuw een voorbeeld. Op de (voorlopige) dimensie taalgebruik werden bij vrijwel alle niveaus uitspraken aangetroffen over het vocabulaire waarop een beroep werd gedaan en over de complexiteit van zinsconstructies. Eveneens kwamen er op alle zes niveaus semantische aspecten aan bod, zoals het herkennen van beeldspraak en ironie. We zien dus dat in de perceptie van de docenten de dimensie taalgebruik is opgebouwd uit drie subdimensies: woordkeuze, zinsconstructies en betekenis. Ook bij de andere dimensies kon een dergelijke concretisering worden gemaakt. Deze analyse resulterde in totaal in veertien subdimensies.

De vijfde fase stond in het teken van de definitieve vaststelling van de structuur (rijen en kolommen) van de matrix. Deze stap demonstreert de iteratieve aard

7] Zie voor een verantwoording van de analyseprocedure hoofdstuk 3, paragraaf 3.7.

8] De analyseprocedure werd ontleend aan Miles en Huberman (1994) en Baarda, De Goede en Teunissen (1997).

van deze analysemethode: de veertien subdimensies geven aanleiding om de labels van de vijf voorlopige dimensies waarmee het analyseproces is gestart (fase drie) te herzien. De uiteindelijke matrix wordt met behulp van vijf nieuwe dimensies van literaire competentie gevormd, namelijk: *inspanningsbereid, algemene ontwikkeling, vertrouwd met literaire stijl, vertrouwd met literaire procédés en vertrouwd met literaire personages*. De veertien subdimensies beschouw ik nu niet meer als subcategorieën of subdimensies, maar als indicatoren van literaire complexiteit (zie tabel 4.8).

In de zesde fase werd de datamatrix gecompleteerd door per indicator de zes kolommen in casu de niveaus op te vullen met de inmiddels sterk gereduceerde uitspraken van de docenten. Alle indicatoren zijn dus voorzien van een ordinale schaal waarin de verschillende gradaties (niveaus) van literaire complexiteit worden beschreven.

De zevende en laatste fase staat in het teken van de validering. De matrix werd aan het docentenpanel ter validatie toegestuurd waarna een speciale werkconferentie werd gehouden.<sup>9</sup> Het doel van deze conferentie was dat de experts consensus bereikten over de door hen ingebrachte herzieningsvoorstellingen. Opmerkelijk was de eenstemmigheid tijdens en tussen beide werkconferenties. De docenten bleken zich allen goed te kunnen vinden in de datamatrix, maar plaatsten wel kritische kanttekeningen in verband met de ecologische validiteit. Ik kom hierop terug bij de discussie aan het eind van deel II (hoofdstuk 6). De wijzigingsvoorstellingen hadden betrekking op de redactie (bepaalde inconsequenties in het taalgebruik, soms te abstracte woordkeus en dergelijke), het herschikken van data naar een hoger of lager niveau en voorstellen voor de opvulling van enkele lacunes (lege cellen) in de matrix. Nadat ik de matrix had aangepast, heb ik deze vervolgens voorgelegd aan een vijftal externe deskundigen: twee docenten, een vakdidacticus en twee literatuurwetenschappers. Hun wijzigingsvoorstellingen waren op één hand te tellen en van louter redactionele aard, maar ook zij waren kritisch over de ecologische validiteit. De gevalideerde matrix is opgenomen als bijlage 3.

#### 4.3.2 RESULTATEN: DIMENSIES VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN COMPLEXITEIT

Tabel 4.8 is een beknopte versie van de matrix. Hierin zijn de indicatoren voorzien van een algemene, niet naar niveau gedifferentieerde toelichting. In de matrix (bijlage 3) zijn de toelichtingen gedifferentieerd naar zes niveaus.

9] Naast de datamatrix voor de teksten is ook de datamatrix voor de taken (zie hoofdstuk 6) gevalideerd.

**TABEL 4.8 | DIMENSIES EN INDICATOREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN COMPLEXITEIT**

<b>Dimensies</b>	<b>Indicator</b>	<b>Toelichting</b>
INSPANNINGSBEREIDHEID	Benodigde tijd (pagina's)	De mate waarin de tekst(omvang) een beroep doet op de (vrije) tijd uitgedrukt in aantal pagina's.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	Algemene kennis en levenservaring	De mate waarin de tekst een beroep doet op de persoonlijke ontwikkeling, dat wil zeggen op algemene kennis met betrekking tot de wereld (maatschappelijk en historisch) en de mens (intercultureel, sociaal en psychologisch).
	Specifieke culturele en literaire kennis	De mate waarin de tekst een beroep doet op kennis van de letteren (belezenheid) en letterkunde, zoals literatuurgeschiedenis, verhaalanalyse en literaire kritiek.
VERTROUWD MET LITERAIRE STIJL	Woordkeuze	De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere vertrouwdheid met een bepaald register. Het betreft hier de mate van abstractie, nabijheid (leefwereld leerling) en diversiteit van de gebruikte woorden.
	Zinsconstructies	De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere vertrouwdheid met minder of meer gecompliceerde zinsconstructies (lengte, inbedding, aaneenschakeling van betekeniselementen).
	Betekenis (stijlvormen)	De mate waarin de tekst een beroep doet op kennis van het literaire taalgebruik, dat wil zeggen taal die een- of meerduidig is en al dan niet refereert aan literaire conventies en stijlistische kennis.
VERTROUWD MET LITERAIRE PROCÉDÉS	Perspectief	De mate waarin de tekst een beroep doet op differentiatie van perspectieven. Dit betreft het gebruik van enkelvoudige dan wel meervoudige perspectieven, al dan niet gemarkeerde perspectiewisselingen en de betrouwbaarheid van het perspectief.
	Chronologie	De mate waarin het verhaal al dan niet continu en chronologisch wordt verteld.
	Handeling	De mate waarin het handelingsverloop al dan niet wordt bepaald door een verrassende, spannende opeenvolging van gebeurtenissen en het tempo van de handelingen al dan niet wordt onderbroken door gedachten, bespiegelingen, beschrijvingen en uiteenzettingen.
	Verhaallijn	De mate waarin het verhaal bestaat uit meer verhaallijnen en deze al dan niet gemarkeerd zijn en open plekken bevatten (ook open en gesloten einde).
	Betekenislaag	De mate waarin de tekst een beroep doet op het herkennen en interpreteren van verschillende betekenislagen. Dit betreft de complexiteit van de symboliek en de motievenstructuur alsmede de mate waarin er sprake is van een eenduidige thematiek, van expliciete en concrete motieven en van een idee of visie (auteurs-tekst).

VERTROUWD MET LITERAIRE PERSONAGES	Hoeveelheid	De mate waarin het verhaal bestaat uit een of meer hoofdfiguren en bijfiguren.
	Karakter	De mate waarin de personages zijn uitgewerkt en hun gedrag en ontwikkeling al dan niet 'logisch' verloopt. In verband met de identificatie is het ook van belang of de personages herkenbaar zijn (denk aan moeilijk te doordringen personages in oude werken zoals <i>Julia</i> en <i>Beatrijs</i> en 'literaire' personages die refereren aan mythologische of Bijbelse figuren).
	Verhoudingen	De mate waarin er sprake is van een ontwikkeling in de verhoudingen tussen personages en van complexe en moeilijk te doordringen verhoudingen.

#### 4.3.3 RESULTATEN: ZES COMPETENTIEPROFIELEN

Hier volgt voor zes niveaus de beschrijving van literaire competenties voor het lezen van boeken in het kader van het literatuuronderwijs in de tweede fase. De matrix levert de bouwstenen voor de competentieprofielen. Een probleem is echter de keuze van het perspectief. In de inleiding van dit hoofdstuk stelde ik dat kenmerken van de leerling en de tekst onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Dit blijkt in het voorbeeld dat ik hiervoor in fase twee gaf, namelijk dat het aantal pagina's voor de ene leerling een dominante complicerende factor is, terwijl dat voor lezers met veel leeservaring van ondergeschikt belang is. Chall et al. (1996), die bij de kwalitatieve analyse van de complexiteit van teksten voor hetzelfde probleem stond, besloot zich te laten leiden door de vraag: 'What does the reader need to bring to the text in order to understand it?' (Chall et al., 1996: 50). Deze vraag spreekt mij aan omdat hiermee in principe gekozen wordt voor het perspectief van de lezer terwijl de wisselwerking tussen de tekst en de lezer in tact blijft.

De resultaten worden per niveau systematisch beschreven. Elk niveau begint met een beknopte typering van de lezer/leerling en een algemene beschrijving van diens beginsituatie. Dit mondt uit in een typering van de literatuuropvatting, leeshouding en leesmanier. Vervolgens beschrijf ik beknopt belangrijke tekstkenmerken voor het betreffende niveau en noem ik enkele representatieve teksten, grensgevallen en tegenvoorbeelden (te moeilijk of te gemakkelijk). Hierbij baseer ik mij op de zes overzichten en beperk ik me tot de titels die in de discussie van de focusgroep veelvuldig werden genoemd. Tot slot beschrijf ik de literaire competenties en tekstkenmerken op de vijf dimensies.

##### 4.3.3.1 Competentieprofiel niveau 1: zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze kunnen boeken van een geringe omvang, die geschreven zijn

in eenvoudige, alledaagse taal met een eenvoudige structuur en thematiek, lezen en begrijpen. Hun persoonlijke ontwikkeling is niet toereikend om in een literaire roman voor volwassenen door te dringen. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door een zeker pragmatisme (mijdend) of een behoefte zich te ontspannen met een spannend (actie) of dramatisch (emotie) verhaal. De manier van lezen kan worden getypeerd als beleven lezen.

De inhoud sluit nauw aan bij hun belevenswereld en de verhaalstructuur wordt sterk gedomineerd door de handelingen van personages (weinig gedachten) en elkaar snel opvolgende gebeurtenissen (weinig beschrijvingen).

Representatieve voorbeelden: Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.* (aangevuld met jeugdliteratuur: Terlouw, *Oorlogswinter*; De Vries, *Blauwe plekken*; Slee, *Spijt*; historische romans van Beckman).<sup>10</sup> Grensgeval: Oberski, *Kinderjaren* (moeilijk). Tegenvoorbeeld: Mulisch, *De aanslag* (te moeilijk).

TIJDSINSPANNING	Leerlingen met een zeer beperkte competentie hebben doorgaans heel weinig leeservaring en lezen in een laag tempo. Ze zijn bereid om een dunne roman (75-150 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	Het boek doet een beroep op kennis van alledaagse gebeurtenissen en situaties in de nabije omgeving van leerlingen (thuis, school, buurt, media). Ook het hoofdpersonage en diens leefomgeving sluiten aan bij de leefwereld van de leerling. Het boek kan evenwel een sterk beroep doen op de fantasie van de lezer als het verhaal in een fantasiewereld is gesitueerd. De leerling kan onderscheid maken tussen fictie en non-fictie.
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op kennis van de alledaagse taal. Verder is het van belang dat de zinnen eenvoudig zijn gestructureerd en betrekkelijk kort zijn. Het taalgebruik is redundant (herhaling, explicietheid) en clichématig (sfeer- en ruimtebeschrijvingen, karaktertekening en gevoelsuitdrukking van personages).
LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met eenvoudige literaire procédés. Het perspectief is enkelvoudig en het tijdsverloop is continu en chronologisch. De lezer kan het verhaal direct situeren (expliciete aanduidingen van tijd en plaats). De nadruk ligt op de handeling waarbij de spannende en/of dramatische gebeurtenissen elkaar in hoog tempo opvolgen. Procédés die de verhaallijn onderbreken of het tempo vertragen (beschrijvingen, flashbacks, dialogen, gedachten van personages) komen weinig voor of zijn bedoeld om de spanning te verhogen (vertragen). Er wordt veel in de tekst uitgelegd (weinig 'open plekken') en het verhaaleinde is gesloten. De thematiek is concreet en eenduidig.
LITERAIRE PERSONAGES	Het aantal personages is beperkt tot een hoofdfiguur en enkele bijfiguren. De karaktertekening is schetsmatig en soms stereotiep. De hoofdpersoon maakt nauwelijks een ontwikkeling door en de verhoudingen tussen de personages ontwikkelen zich evenmin.

10] Doordat er weinig variatie was in de modelvoorbereiden op niveau 1 werd er in de discussie verschillende kerent gerefereerd aan teksten die niet in het corpus waren opgenomen, zoals jeugdliteratuur en (vertaalde) fantasieverhalen als Harry Potter.

#### 4.3.3.2 Competentieprofiel niveau 2: beperkte literaire competentie

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 niet al te omvangrijke literaire werken te lezen en begrijpen. Hun persoonlijke 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 leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Hun literatuuropvatting is dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan worden getypeerd als herkennend lezen.

De werken van dit niveau zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een eenvoudige structuur en thematiek. De inhoud sluit aan bij de belevingswereld van de leerling. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen, maar het handlingsverloop kan soms ook worden onderbroken door gedachten en beschrijvingen.

Representatieve voorbeelden: Moens, *Bor*; Ruyslinck, *Wierook en tranen*; Oberski, *Kinderjaren*. Grensgeval: 't Hart, *De kroongetuige*; Giphart, *Ik ook van jou* (moeilijk). Tegenoorbeeld: Hermans, *De donkere kamer van Damokles* (te moeilijk).

TIJDSINSPANNING	Leerlingen met een beperkte competentie hebben doorgaans weinig leeservaring en lezen in een laag tempo. Ze zijn bereid om een dunne roman (75-150 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERTDHEID	Het boek doet een beroep op algemene kennis en levenservaring. De lezer kan de personages, hun gedrag en de situaties waarin zij verkeren herkennen. Daarnaast beschikt de lezer over historische en maatschappelijke basiskennis, waarmee hij de gebeurtenissen in een historische of actuele context kan plaatsen (bijvoorbeeld jodenvervolging in de 2 <sup>e</sup> wo, integratievraagstukken, criminaliteit, discriminatie, e.d.). De leerling kan genres onderscheiden (misdadig, oorlog, romantisch, historisch, psychologisch).
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op kennis van de alledaagse taal, maar de woordkeuze is genuanceerd en bestaat deels uit (voor de lezer) onbekende woorden. De zinnen kunnen lang zijn, maar ze zijn helder gestructureerd. De stijl is soms clichématig (sfeer- en ruimtebeschrijvingen, karaktertekening van personages) en bevat soms ook figuurlijk taalgebruik (eenvoudige beeldspraak).
LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met eenvoudige literaire procédés. Het perspectief is enkelvoudig en het tijdsverloop is chronologisch en bevat weinig tijdsprongen. De lezer kan het verhaal gemakkelijk en snel situeren (expliciete aanduidingen van tijd en plaats). De nadruk ligt op de handeling van de personages. Het tempo waarin de spannende en/of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is redelijk hoog. Maar de spanning kan af en toe worden onderbroken door beschrijvingen, gedachten en dialogen. Het verhaal kent betrekkelijk weinig open plekken en het verhaaleinde is gesloten. De thematiek is concreet en eindig, en er is sprake van één betekenislaag met enkele zeer expliciete motieven.

LITERAIRE PERSONAGES	Het aantal personages is beperkt tot een hoofdfiguur en enkele bijfiguren. De karakters zijn enigszins uitgewerkt (gedachten) en maken een logische, nauwelijks verrassende ontwikkeling door. Evenmin is er sprake van een ontwikkeling in de verhouding tussen de personages.
----------------------	---

4.3.3.3 Competentieprofiel niveau 3: noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie  
 Leerlingen met een noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te lezen en begrijpen. Hun algemene en literaire ontwikkeling is toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. De leesmotieven op dit niveau worden gekenmerkt door engagement met maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Hun literatuuropvatting is dat literatuur een middel is om de wereld te verkennen en je een mening over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als reflecterend lezen.

De werken van dit niveau zijn geschreven in een heldere taal en hebben een enigszins complexe, maar transparante structuur. De inhoud en thematiek kunnen wat verder van de beleefswereld van de leerling verwijderd zijn. Het verhaal bevat open plekken en kan een diepere betekenislaag hebben.

Representatieve voorbeelden: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Minco, *Het bittere kruid*; Glastra van Loon, *De passievrucht*. Grens gevallen: Van der Heijden, *Het leven uit een dag* (moeilijk); Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (gemakkelijk). Tegenvoorbeeld: Roosenboom, *Publieke werken* (te moeilijk)

TIJDSINSPANNING	Leerlingen met een enigszins beperkte competentie hebben een redelijke leeservaring en een normaal leestempo. Ze zijn bereid een roman met een gemiddelde omvang (150-250 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	Het boek doet een beroep op algemene kennis van de wereld en maatschappij, en op mensenkennis (sociologisch en psychologisch). De leerling beschikt over het vermogen zich te verplaatsen in voor hem betrekkelijk onbekende situaties en gebeurtenissen, en in complexe emoties van betrekkelijk onbekende, vaak (jong)volwassen personen. De leerling kan onderscheid maken tussen lectuur en literatuur en kent (elementaire) begrippen uit de verteltheorie.
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op kennis van de alledaagse taal, maar de woordkeuze is genuanceerd en bestaat deels uit (voor de lezer) onbekende woorden. De zinnen kunnen lang zijn, maar ze zijn helder gestructureerd. De stijl is gevarieerd (sfeer- en ruimtebeschrijvingen, karaktertekening van personages) en bevat ook figuurlijk taalgebruik (eenvoudige beeldspraak).

LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met enigszins complexe, maar transparante literaire procédés. Er kan sprake zijn van een meervoudig perspectief, verschillende verhaallijnen en doorbrekingen van de chronologische structuur (tijdsprongen, flashbacks e.d.), maar deze wisselingen zijn in de tekst duidelijk gemarkeerd (typografisch, tekstindeling, expliciete verteller) en kunnen daardoor gemakkelijk door de lezer worden herkend. Het handelingsverloop kan worden onderbroken door gedachten van personages, beschrijvingen of korte uiteenzettingen. De tekst is soms impliciet (open plekken) en het verhaaleinde is meestal open. De thematiek is eenduidig (niet per se concreet) en het verhaal heeft naast een concrete ook een diepere betekeniskaag. De motieverstructuur is tamelijk expliciet en appelleert dikwijls aan morele vraagstukken.
LITERAIRE PERSONAGES	Er kunnen meer hoofdpersonen voorkomen. Bovendien zijn hun karakters uitgewerkt (door interactie met andere personages, gedachten, etc.) en is hun ontwikkeling niet gemakkelijk te voorspellen. Daarnaast maken de verhoudingen die de personages met elkaar hebben een ontwikkeling door.

#### 4.3.3.4 Competentieprofiel niveau 4: enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen en zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen en begrijpen. Hun algemene en literaire ontwikkeling is toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. 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.

De teksten van dit niveau zijn geschreven in een toegankelijke literaire stijl. De structuur is enigszins complex en de inhoud kan ver van de belevenswereld van de leerling af staan. De tekst is dikwijls impliciet en bevat een of soms meer betekenislagen.

Representatieve voorbeelden: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgen gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*. Grens gevallen: Büch, *De kleine blonde dood* (te gemakkelijk); Reve, *De avonden* (moeilijk). Tegen voorbeelden: Minco, *Het bittere kruid* (te gemakkelijk); Vondel, *Lucifer* (te moeilijk).

TIJDSINSPANNING	Leerlingen met een enigszins uitgebreide competentie hebben een ruime leeservaring en zijn bereid romans met een gemiddelde omvang (150-250 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	De leerling beschikt over het vermogen zich te verplaatsen in voor hem onbekende situaties en gebeurtenissen, en in complexe emoties van onbekende, meestal volwassen personen. De leerling kent verschillende (esthetische) waardeoordeelen en de belangrijke noties (perspectief, thema, motief) uit de theorie voor verhaalanalyse en -interpretatie.
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op taalkennis die ver van het dagelijkse taalgebruik van de leerling afstaat. De zinnen kunnen lang zijn en een complexe structuur hebben. De stijl is gevarieerd (sfeer- en ruimtebeschrijvingen, karaktertekening van personages) en er is soms sprake van een dubbele bodem (beeldspraak, ironie, symboliek).
LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met enigszins complexe literaire procédés. Er kan sprake zijn van een onbetrouwbaar perspectief en de verschillende verhaallijnen zijn niet altijd duidelijk gemarkerd. De tijdsstructuur hoeft niet chronologisch te zijn en eventuele tijdsprongen, flashbacks e.d. hoeven evenmin duidelijk te zijn gemarkerd. Het handelingsverloop kan worden onderbroken door gedachten van personages, beschrijvingen of uiteenzettingen. De tekst is dikwijls impliciet ('open plekken') en het verhaaleinde kan open zijn. De thematiek is eenduidig (niet per se concreet) en het verhaal heeft naast een concrete ook een of meer diepere betekenislagen. De motievenstructuur is tamelijk expliciet.
LITERAIRE PERSONAGES	Er kunnen meer hoofdpersonen voorkomen. Bovendien zijn hun karakters uitgewerkt (door interactie met andere personages, gedachten, etc.) en is hun ontwikkeling niet gemakkelijk te voorspellen. Daarnaast maken de verhoudingen die de personages met elkaar hebben een ontwikkeling door die evenmin gemakkelijk is te voorspellen.

#### 4.3.3.5 Competentieprofiel niveau 5: uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een uitgebreid literair competentieniveau hebben ruime ervaring met het lezen van niet al te complexe literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te lezen en begrijpen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in oude klassieke teksten en moderne complexe werken door te kunnen dringen. De leeshouding van deze leerling wordt gekenmerkt door interesse in en bereidheid zich te verplaatsen in onbekende situaties van onbekende volwassenen en in complexe gebeurtenissen en emoties, evenals belangstelling voor cultuurhistorische en literair-esthetische aspecten. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als 'letterkundig' lezen.

Teksten van dit niveau kunnen zijn geschreven in ouder Nederlands of in een soms moeilijk toegankelijke literaire stijl. De structuur van deze werken is gelaagd en kan complex zijn en de inhoud en thematiek kunnen ver van de belevingswereld van de leerling afstaan omdat deze bijvoorbeeld is gesitueerd in een andere cultuur-

historische context. De tekst heeft een betrekkelijk open, impliciete structuur en bevat verschillende betekenislagen.

Representatieve voorbeelden: anoniem, *Mariken van Nieumeghen*; Van Eeden, *Van de koele meren des doods*, Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*. Grensgevallen: Peper, *Rico's vleugels* (gemakkelijk); Nooteboom, *Rituelen* (moeilijk). Tegenvoorbeelden: Haasse, *Oeroeg* (te gemakkelijk)

TIJDSINSPANNING	Leerlingen met een uitgebreide competentie hebben een ruime literaire leeservaring en zijn bereid romans met een bovengemiddelde omvang (250-400 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	De leerling beschikt over algemene historische kennis en heeft psychologisch inzicht en inzicht in maatschappelijke vraagstukken. De leerling heeft de beschikking over algemene literaire en cultuurhistorische kennis en over specifieke autobiografische en poëtische kennis van één of meer auteurs. Daarnaast beschikt de leerling over literair-stilistische en -esthetische kennis.
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op taalkennis die ver van het dagelijkse taalgebruik van de leerling afstaat. De zinnen kunnen lang en complex zijn en complexe vergelijkingen bevatten. De woordkeuze is geraffineerd (subtiel) en datzelfde geldt voor bepaalde stijlfiguren (ironie) en de symboliek. De stijl kan soms uitgesproken poëtisch zijn. Bovendien is bij oude werken de woordkeuze verouderd en de stijl gedateerd.
LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met complexe literaire procédés, zowel oud als modern. Er kan sprake zijn van een meervoudig en/of onbetrouwbaar perspectief en van verschillende verhaallijnen die op subtiele wijze met elkaar zijn vervlochten. Soms is er sprake van een raamvertelling. De tijdsstructuur hoeft niet chronologisch te zijn en eventuele tijdsprongen, flashbacks e.d. hoeven evenmin duidelijk te zijn gemarkerd. Het handelingsverloop kan worden onderbroken door gedachten van personages, beschrijvingen of soms lange beschouwingen of uiteenzettingen. De tekststructuur bevat veel impliciete elementen (open plekken) en het verhaaleinde is meestal open. Daarnaast heeft de tekst verschillende betekenislagen en is er niet alleen sprake van een meervoudige thematiek, maar dikwijls ook van een complexe motievenstructuur.
LITERAIRE PERSONAGES	In een werk kunnen veel personages voorkomen. In oude werken krijgt men te maken met gedateerde, historische personages van wie de karakters op een gedateerde wijze zijn getekend. De personages en hun onderlinge verhouding ontwikkelen zich bij oude teksten in een geheel andere maatschappelijk context met deels andere waarden en normen.

#### 4.3.3.6 Competentieprofiel niveau 6: zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat om literaire werken te lezen en begrijpen die zijn geschreven in een moeilijk toe-

gankelijke literaire stijl waaronder ouder Nederlands. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding van deze leerlingen is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en door een zekere gretigheid waar het intellectuele of letterkundige vraagstukken betreft. De manier van lezen kan worden getypeerd als ‘academisch’ lezen.

De structuur van deze werken is gelaagd en complex, waarbij de lezer bedacht moet zijn op dubbele of soms driedubbele bodems. De inhoud is abstract en doet een beroep op ruim ontwikkelde algemene kennis (historisch, maatschappelijke en psychologisch) en specifieke kennis (cultureel, filosofisch en literair).

Representatieve voorbeelden: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*. Grensgeval: Claus, *De Metsiers* (gemakkelijk). Tegenvoorbeeld: Dorrestein, *Zonder genade* (te gemakkelijk)

TIJDSSINSPANNING	Leerlingen met een zeer uitgebreide competentie hebben een zeer ruime leeservaring en zijn bereid uitzonderlijk dikke romans (meer dan 400 pagina's) te lezen.
PERSOONLIJKE ONTWIKKELING EN GELETTERDHEID	De leerling beschikt over breed ontwikkelde algemene kennis en heeft inzicht in complexe maatschappelijke, historische en psychologische vraagstukken. De leerling beschikt over een brede culturele basiskennis (bijbel, mythologie, kunst, filosofie, wereldliteratuur, stromingen) en specifieke literaire kennis (stijl, procédés, waardeoordelen, poetica, literaire stromingen, canon).
LITERAIRE STIJL	Het boek doet een beroep op taalkennis die ver van het dagelijkse taalgebruik van de leerling afstaat. De zinnen kunnen lang en complex zijn en complexe vergelijkingen bevatten. De woordkeuze en stijl zijn geraffineerd (subtiel) alsmede de symboliek en het gebruik van poëtische stijlmiddelen. De zinnen kunnen lang en complex zijn en complexe vergelijkingen bevatten. Bij oude werken is de woordkeuze verouderd en de stijl gedateerd. Bovendien kan er sprake zijn van experimenteel taalgebruik.
LITERAIRE PROCÉDÉS	Het boek doet een beroep op vertrouwdheid met literaire stijl en literaire procédés, zowel oud als modern. De literaire procédés zijn complex en bij oude werken gedateerd. Er kan sprake zijn van een meervoudig en/of onbetrouwbaar perspectief en van verschillende verhaallijnen die op subtiële wijze met elkaar zijn vervlochten. Soms is er sprake van een raamvertelling. De tijdsstructuur hoeft niet chronologisch te zijn en eventuele tijdsprongen, flashbacks e.d. hoeven evenmin duidelijk te zijn gemaarkeerd. Het handelingsverloop kan worden onderbroken door gedachten van personages, beschrijvingen of (soms lange) beschouwingen of uiteenzettingen. De tekst bevat veel impliciete elementen ('open plekken') en het verhaaleinde is meestal open. Daarnaast heeft de tekst verschillende betekenislagen en is er niet alleen sprake van een meervoudige thematiek, maar dikwijls ook van een complexe structuur van abstracte motieven die een idee of visie uitdrukken.

LITERAIRE PERSONAGES	In een werk kunnen veel personages voorkomen. In oude werken krijgt men te maken met gedateerde, historische personages van wie de karakters op een gedateerde wijze zijn getekend. Personages kunnen abstract-literair worden getypeerd (bijvoorbeeld verwijzen naar klassieke oudheid) en zijn soms moeilijk te doorgroden. Dit kan ook gelden voor de onderlinge verhoudingen tussen de personages.
----------------------	--

#### 4.4 DISTINCTIEVE KENMERKEN VAN TEKSTEN

Om de verschillen tussen de niveaus goed te kunnen waarnemen is het belangrijk te weten wat de distinctieve kenmerken zijn van de opeenvolgende niveaus: waarin onderscheiden de boeken van niveau 1 zich van niveau 2, waarin onderscheiden die zich van niveau 3, enzovoort. Ter afsluiting van dit deelonderzoek zal ik de verschillen beschrijven die de overgang naar een hoger niveau markeren.

Het verschil tussen niveau 1 en 2 is subtiel: van eenvoudige *jeugdliteratuur*, naar eenvoudige *volwassenenliteratuur*. Met ‘eenvoudig’ wordt gedoeld op alledaags taalgebruik en een continu, chronologisch verhaalverloop waarin het handelingsverloop weinig wordt onderbroken door bespiegelingen of beschrijvingen. Op zowel niveau 1 als 2 gaat het om boeken die worden gekenmerkt door een spannend en/of dramatisch plot en die bij voorkeur zijn gesitueerd in de wereld van adolescenten.

De overgang van niveau 2 naar 3 wordt gemarkerd door de overgang van literatuur over adolescenten naar literatuur over volwassenen. De teksten op niveau 3 moeten iets bij de lezer teweegbrengen, zijn bij voorkeur geëngageerd en appelleren aan vraagstukken die bij adolescenten leven. De personages en hun onderlinge relaties zijn beter uitgewerkt (*round*) en hun ontwikkeling is op dit niveau minder voorspelbaar dan op niveau 2. Ook is er sprake van een toename van de complexiteit in de structuur, zoals het doorbreken van de chronologie en het gebruik van een meervoudig perspectief, verschillende verhaallijnen en open plekken. Belangrijk is echter dat deze complexiteiten door de expliciete structuur transparant zijn zodat ze door de lezer gemakkelijk kunnen worden opgemerkt.

De transparante structuur van niveau 3 markeert het verschil met de teksten van niveau 4 waar de structuur en de stijl minder expliciet zijn. De leerlingen hebben de stap naar de volwassenenliteratuur al gezet, maar vanaf niveau 4 treden de meer gecanoniseerde auteurs op de voorgrond, zoals Dorrestein, Grunberg, Hermans, Mulisch en Reve. Deze werken zijn geschreven in een literaire stijl en hebben een complexere, impliciete structuur die gekenmerkt wordt door openheid en ambiguïteit, bijvoorbeeld omdat er tegenstrijdige of controversiële visies in naar voren worden gebracht die niet worden opgelost.

De overgang van niveau 4 naar 5 wordt gemarkeerd door de sterke vertegenwoordiging van de oudere, klassieke teksten van voor 1940. Deze teksten zijn niet alleen qua taalgebruik en vertelprocédés gedateerd, maar kunnen ook om andere redenen minder toegankelijk zijn. Bijvoorbeeld door abstracte of literaire personages en een complexe structuur met verschillende betekenislagen. De moderne teksten op niveau 5 worden gekenmerkt door stilistisch en verteltechnisch raffinement en door meerduidigheid en implicietheid. Teksten op niveau 5 doen een sterk beroep op sociaal-maatschappelijke, politieke en psychologische kennis, en op literair-historische kennis.

De overgang van niveau 5 naar 6 wordt gemarkeerd door de hoge abstractiegraad van de thematiek, intertekstualiteit en een sterke gelaagdheid. De personages en hun onderlinge relaties zijn dikwijls meerduidig en moeilijk te doorgronden. Datzelfde geldt voor de motievenstructuur. Bovendien doen deze teksten een sterk beroep op algemene culturele kennis, zoals geschiedenis, filosofie, bijbel, klassieke en mythologische teksten, en op specifieke literaire kennis, zoals poetica's en stromingen. Ook teksten met sterk overheersende stijl- en vormexperimenten worden door de docenten tot dit niveau gerekend.

#### 4.5 CONCLUSIE

De operationalisering van de tekstparameter heeft gesorteerd in betrouwbare resultaten voor het onderzoeksinterne doel: een instrument waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase kan worden geanalyseerd en geëvalueerd. Doordat het niveau van bijna 85% van de boeken is bepaald, kan met dit instrument worden nagegaan of de literaire competentie van een leerling vooruit gaat en in hoeverre de aangereikte boeken aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling. De competentieprofielen beschrijven de complicerende factoren van de tekst en de competenties die de docenten op een bepaald niveau bij de leerlingen veronderstellen om die complicerende factoren het hoofd te kunnen bieden. Met deze profielen kan men dus zowel verschillen in literaire competentie bij leerlingen als verschillen in literaire complexiteit bij teksten onderscheiden en benoemen.



## 5 DOCENTOORDELEN OVER LEESDOSSIEROPDRACHTEN

*In het vorige hoofdstuk is de tekstparameter van literaire competentie geoperationaliseerd naar zes niveaus. In dit hoofdstuk zal hetzelfde worden gedaan met de opdrachtparameter. Ook hiervoor zijn twee deelonderzoeken uitgevoerd: in het eerste onderzoek worden de opdrachten die op de onderzoeksscholen vigeren door de docenten naar zes niveaus ingedeeld en in het tweede deelonderzoek wordt per niveau beschreven op welke competenties de opdrachten volgens de docenten een beroep doen. Dit resulteert in enkele overzichten van naar niveau ingedeelde opdrachten, in een algemeen overzicht van indicatoren van complexiteit en literaire competentie, in een competentiematrix en in zes competentieprofielen. Samen met de resultaten van het onderzoek naar de complexiteit van teksten in hoofdstuk 4 geven deze uitkomsten antwoord op de eerste onderzoeksraag: Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?*

### 5.1 INLEIDING

De definitie van literaire competentie (hoofdstuk 3) bevat naast een parameter voor het niveau van de tekst ook een parameter voor het niveau van de opdracht. Voor de operationalisering van de tekstparameter (hoofdstuk 4) maakte ik gebruik van de leeslijsten van de volgleringen. Voor de operationalisering van de opdrachtparameter zal ik gebruik maken van het leesdossier. Alle schriftelijke instructies voor het leesverslag die in de periode september 2000-januari 2003 op de onderzoeksscholen aan deze leerlingen zijn verstrekt, heb ik verzameld en voor dit onderzoek

geprepareerd.<sup>1</sup> Het resultaat is een lijst met zestig opdrachten (zie bijlage 4). Hierbij is de originele redactie van de opdracht niet altijd aangehouden, omdat de scholen voor vrijwel identieke opdrachten soms iets andere formuleringen gebruikten.

De complexiteit van de opdracht kan niet los worden gezien van de complexiteit van het boek en het competentieniveau van de leerling. Zoals ik in hoofdstuk 3 heb gezegd, hangen deze drie parameters met elkaar samen als communicerende vaten. *De donkere kamer van Damokles* van Hermans (N4) bijvoorbeeld is voor een leerling met een noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie (N<sub>3</sub>) relatief moeilijk, maar een relatief eenvoudige opdracht (N<sub>1</sub> of N<sub>2</sub>) kan deze leerling bij dit boek waarschijnlijk wel met succes uitvoeren. Deze leerling wordt echter overvraagd als hij bij dit betrekkelijk moeilijke boek ook een betrekkelijk moeilijke opdracht moet maken (N<sub>3</sub> of N<sub>4</sub>). Bij een eenvoudig boek als *Bor* van Moens (N<sub>2</sub>) kan hij waarschijnlijk een N<sub>4</sub>-opdracht met meer succes uitvoeren. Omdat de moeilijkheid van opdrachten dus mede bepaald wordt door de moeilijkheid van de tekst, is de competentieschaal die het docentenpanel op de allereerste conferentie had ontwikkeld (zie hoofdstuk 3, tabel 3.2) voor dit onderzoek uitgebreid met enkele representatieve boeken uit de titeloverzichten (zie 4.2), zodat de panelleden bij de schriftelijke beoordeling van de opdrachten en de besprekking in de focusgroep over dezelfde concrete referentiepunten beschikken.

TABEL 5.1 | UITBREIDING COMPETENTIESCHAAL MET NAAR NIVEAU GEÏNDICEERDE REFERENTIEBOEKEN<sup>2</sup>

N1	<b>Zeer beperkte literaire competentie</b>	Beckman, <i>Hasse Simons dochter</i> Keuls, <i>Floortje Bloem</i> Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat</i> Dragt, <i>Torens van februari</i>
N2	<b>Beperkte literaire competentie</b>	Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i> Moens, <i>Bor</i> Oberski, <i>Kinderjaren</i> El Bezaz, <i>De weg naar het noorden</i>
N3	<b>Noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie</b>	Büch, <i>De kleine blonde dood</i> Krabbé, <i>Het gouden ei</i> Glastra van Loon, <i>De passievfrucht</i> Meijsing, <i>Robinson</i>

- [1] De instructies voor de ontwikkelingsverslagen (leesautobiografie en balansverslag) werden buiten deze verzameling gehouden omdat die niet gerelateerd zijn aan een niveau of het lezen van een boek. Uiteraard zullen deze opdrachten wel in de discussies van de focusgroep worden betrokken, zodat ook voor deze opdrachten op verschillende niveaus de veronderstelde competenties kunnen worden beschreven. Zie voor meer details de toelichting in 5.3.
- [2] De boeken zijn afkomstig uit de titeloverzichten (hoofdstuk 4) en lopen op in moeilijkheid. Op het laagste competentieniveau is *Hasse Simons dochter* volgens de docenten dus iets eenvoudiger dan *Floortje Bloem*, enzovoort.

N4	<b>Enigszins uitgebreide literaire competentie</b>	Bernlef, <i>Hersenschimmen</i> Grunberg, <i>Blauwe maandagen</i> Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i> Palmen, <i>De vriendschap</i>
N5	<b>Uitgebreide literaire competentie</b>	Couperus, <i>Eline Vere</i> Reve, <i>De avonden</i> Van Eeden, <i>Van de koele meren des doods</i> anoniem, <i>Mariken van Nieumeghen</i>
N6	<b>Zeer uitgebreide literaire competentie</b>	Mulisch, <i>Het stenen bruidsbed</i> Vondel, <i>Lucifer</i> Multatuli, <i>Max Havelaar</i> Nooteboom, <i>Rituelen</i>

De opdrachten voor het leesverslag worden door de auteurs van het literatuurdidactische handboek voor de tweede fase beschouwd als de didactische motor van de literaire ontwikkeling (Bolscher et al., 2005). Door leerlingen passende opdrachten bij boeken te geven kan in de opvatting van Bolscher et al. de literaire ontwikkeling van de leerlingen worden gestimuleerd. De vraag is nu wat onder ‘passend’ moet worden verstaan. Uiteraard speelt de relatieve moeilijkheid van de opdracht hierbij een rol, zoals dat ook bij de teksten het geval was. Maar met ‘passend’ moet in de context van het onderwijs ook gedacht worden aan de didactische relevantie van een opdracht in verband met de doelen. Bij een beginner (N1) stelt men andere doelen dan bij een zeer ontwikkelde (N6) leerling. ‘Passend’ kan ook vanuit het perspectief van de interesses van de leerling worden benaderd. Leerlingen met een lage literaire competentie zijn waarschijnlijk in andere opdrachten geïnteresseerd dan leerlingen met een hoge competentie. De vraag aan de docenten of een opdracht ‘passend’ is voor de doelen die men op een bepaald niveau wil bereiken, valt dus uiteen in drie beoordelingsdimensies: moeilijkheid, interessantheid en didactische relevatie.

De operationalisering van de opdrachtparameter bestaat evenals die van tekstparameter uit twee deelonderzoeken. De onderzoeksvragen zijn.

- (2.a) Welke opdrachten zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
- (2.b) Op welke competenties doen de opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?

Vraag (1.a) wordt beantwoord in paragraaf 5.2 en vraag (1.b) in paragraaf 5.3. Om het inzicht in de literaire ontwikkeling en in de complexiteit van opdrachten te verschaffen beschrijf ik in paragraaf 5.4 de belangrijkste distinctieve kenmerken van de zes competentieniveaus. Het hoofdstuk sluit ik in 5.5 af met een conclusie.

## 5.2 DEELONDERZOEK 2.A: INDELING VAN OPDRACHTEN NAAR ZES NIVEAUS

In de algemene inleiding van dit eerste deel (3.5) heb ik globaal de onderzoeksopzet beschreven en de keuze van dataverzamelingsmethode en onderzoeksinstrumenten toegelicht. Voordat ik de resultaten presenteert volgt hier een beschrijving van de procedure die gevuld is bij de indicering van de opdrachten.<sup>3</sup>

### 5.2.1 DATAVERZAMELING EN -ANALYSE

Via zes vragenlijsten, voor elk niveau een, hebben de docenten de opdrachten beoordeeld op drie dimensies met een vierpuntsschaal:<sup>4</sup>

- moeilijkheid: deze opdracht is voor dit niveau (1) te gemakkelijk, (2) gemakkelijk, (3) moeilijk (4) te moeilijk.
- relevantie: deze opdracht is in deze ontwikkelingsfase relevant voor de ontwikkeling van de literaire competentie: (1) zeer mee oneens, (2) mee oneens, (3) mee eens, (4) zeer mee eens.
- interessaanthed: op dit niveau vinden de leerlingen dit een interessante opdracht: (1) zeer mee oneens, (2) mee oneens, (3) mee eens, (4) zeer mee eens.

Om de respondenten op weg te helpen en hun opdrachtinterpretaties op één lijn te krijgen, heb ik hen telefonisch begeleid bij het scoren van de eerste vijf opdrachten. Alle vragenlijsten zijn door alle zes respondenten volledig ingevuld. Er bleek echter een opdracht ten onrechte te zijn geselecteerd.<sup>5</sup> Deze is uit de lijst verwijderd, zodat er uiteindelijk zestig opdrachten voor de verdere verwerking overbleven. Om na te kunnen gaan in hoeverre de beoordelingen van de zes docenten homogeen zijn, is voor de drie beoordelingsdimensies een homogeniteitsanalyse uitgevoerd. De Cronbachs alpha zijn: op de dimensie moeilijkheid over de zes niveaus gemiddeld .87 (minimum .85 en maximum .89); op de dimensie relevantie over de zes niveaus gemiddeld .79 (.70 en .83); op de dimensie interessaanthed over de zes niveaus gemiddeld .76 (.69 en .82). Dit duidt erop dat de zes docenten bij het beoordelen van de opdrachten ondanks hun verschillende opvattingen en achtergronden een homogene groep beoordelaars vormen. Dit impliceert ook dat de scores van de zes beoordelaars mogen worden gemiddeld. Zo ontstaan achttien variabelen en heeft elke opdracht achttien waarden (drie beoordelingen op zes niveaus). Om na te gaan

- 3] Voor de indicering van de opdrachten is dezelfde procedure gevuld als voor de indicering van de boeken in hoofdstuk 4 (zie paragraaf 4.2).
- 4] Om de docenten te stimuleren een positieve of negatieve keuze te maken is afgezien van een neutrale waarde (noch mee eens/oneens).
- 5] De betreffende opdracht (nummer 30) was weliswaar bestemd voor het leess dossier, maar had betrekking op poëzie. Om misverstanden te voorkomen zijn de opdrachten niet omgenummerd, maar is de oorspronkelijke nummering gehandhaafd.

in hoeverre deze achttien variabelen onafhankelijk zijn, is een factoranalyse uitgevoerd. De resultaten zijn weergegeven in tabel 5.2.

**TABEL 5.2 | FACTORANALYSE VAN DE GEMIDDELDE SCORES OP DE DIMENSIES MOEILIJKHEID, NUTTIG EN INTERESSANT OP ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE. LADINGEN NA ROTATIE**

	Niveaus	Factoren		
		1	2	3
MOEILIJKHEID	1	-.43	.39	.69
	2	-.36	.35	.82
	3			.92
	4			.94
	5			.93
	6	.31		.88
RELEVANTIE	1	.91	-.32	
	2	.94		
	3	.78	.48	
	4		.82	.44
	5		.82	.47
	6	-.31	.82	.42
INTERESSANTHEID	1	.90		
	2	.94		
	3	.81	.43	
	4	.44	.81	
	5		.90	
	6		.89	

Van de variatie op de achttien schalen kon 90% worden verklaard vanuit drie factoren. De dimensie moeilijkheid zien we terug in factor 3. Naast deze factor zien we twee andere factoren, maar deze nemen beide een andere structuur aan dan de oorspronkelijke dimensies relevantie en interessantheid. De docenten blijken de beoordelingstaak ‘Is deze opdracht nuttig voor dit niveau?’ nauwelijks te onderscheiden van de beoordelingstaak ‘Is deze opdracht interessant voor dit niveau?’ De dimensies ‘relevantie’ en ‘interessantheid’ klonteren als het ware samen en vallen uiteen in twee nieuwe dimensies, namelijk een voor de lage niveaus N<sub>1</sub>, N<sub>2</sub> en N<sub>3</sub> (hoge factorladingen bij factor 1) en een voor de hoge niveaus N<sub>4</sub>, N<sub>5</sub> en N<sub>6</sub> (hoge factorladingen bij factor 2). Aangezien de dimensies relevantie en interessantheid samen een didactische valentie uitdrukken, kunnen deze nieuwe factoren worden

geïdentificeerd als ‘didactische valentie voor de lage niveaus’ (factor 1) en ‘didactische valentie voor de hoge niveaus’ (factor 2). De docenten blijken bij het beoordelen van de didactische valentie van de opdrachten niet zes maar twee niveaus te onderscheiden, waarbij de cesuur tussen niveau 3 en 4 ligt. Deze cesuur valt samen met de cesuur van de schooltypen havo en vwo.<sup>6</sup> Bovendien is in het vorige hoofdstuk bij de analyse van de niveauverschillen tussen teksten geconstateerd dat deze overgang het verschil markeert tussen ‘gewoon’ en ‘literair’ lezen.

Omdat we hier te maken hebben met twee niveaus van didactische valentie houden we ook rekening met de mogelijkheid dat achter beide niveaus een andere didactische benadering schuilgaat, bijvoorbeeld een tekstervarende benadering (oriëntatie op de ervaringen van de lezer) voor de lage en een tekstbestuderende benadering (oriëntatie op de structuur en betekenis van de tekst) voor de hoge niveaus. Een nadere analyse van de opdrachten die respectievelijk de lage en hoge niveaus representeren, zal uitsluitsel moeten geven over deze hypothese. Ik kom hier bij de beantwoording van deelvraag 2.b op terug. Hier concludeer ik dat de beoordelingsdimensie moeilijkheid zich als een factor van de andere dimensies onderscheidt. De didactische dimensies relevantie en interessantheid doen dit niet. Als docenten de didactische waarde van een opdracht bepalen onderscheiden zij slechts twee niveaus: opdrachten met een didactische valentie voor de lage ( $N_1, N_2, N_3$ ) of de hoge ( $N_4, N_5, N_6$ ) niveaus.

### 5.2.2 RESULTATEN: INDELINGEN NAAR MOEILIJKHEID EN DIDACTISCHE VALENTIE

Ik begin met de resultaten van de factor moeilijkheid. Evenals bij de teksten zal ik hier nagaan welke opdrachten voor welk niveau indicatief zijn en hoe de indicatieve opdrachten over de zes niveaus zijn verdeeld (5.2.2.1). Vervolgens bepaal ik de didactische valentie van de opdrachten voor de lage en voor hoge niveaus (5.2.2.2). Ten slotte combineer ik factor 3 (moeilijkheid) met factor 1 (didactische valentie lage niveaus) en met factor 2 (didactische valentie hoge niveaus). Hierdoor krijg ik genuanceerde informatie over de didactische mogelijkheden van een opdracht: is de opdracht makkelijk/moeilijk, heeft de opdracht lage/hoge didactische valentie (5.2.2.3).

#### 5.2.2.1 Moeilijkheid

Evenals bij de teksten zullen bij de opdrachten statistische argumenten worden gebruikt om aan te geven in hoeverre de niveau-indicaties valide zijn. Allereerst is per niveau de gemiddelde score op de dimensie moeilijkheid berekend. Een

[6] Zie de normen onvoldoende/voldoende voor havo en vwo in de competentieschaal in hoofdstuk 3 (tabel 3.2).

opdracht kon de score 1, 2, 3 of 4 krijgen. Tussen de gemiddelde score 2.0 en 3.0 is sprake van een optimale aansluiting tussen de moeilijkheid van de opdracht, de complexiteit van de tekst (referentieboeken) en de competentie van de lezer. Een lagere score ( $\leq 2.0$ ) betekent dat de opdracht volgens de docenten voor een leerling van het betreffende niveau gemakkelijk en dus niet optimaal is. Een hogere score ( $\geq 3.0$ ) duidt erop dat de opdracht (te) moeilijke is voor het betreffende niveau. Voor de niveau-indicatie zal de score worden gekozen die het dichtst bij de waarde 2.5 ligt. Om aan te geven in hoeverre de opdrachten betrouwbaar een bepaald niveau representeren, gebruik ik evenals bij de teksten de effectgrootte als indicator.<sup>7</sup> Cohen (1988) hanteert hiervoor drie standaards: groot effect  $\geq .8$  (= zeer representatief voor het niveau, categorie A); middelmatig effect  $\geq .5$  (= representatief voor het niveau, categorie B); klein effect  $\geq .2$  (= enigszins representatief voor het niveau, categorie C).

Anders dan bij de teksten blijken veel opdrachten een generiek karakter te hebben. Bij vierentwintig opdrachten (40%) is er geen enkele aansluiting bij een bepaald niveau. Bij de overige zesendertig (60%) opdrachten is wel sprake van aansluiting bij een of twee niveaus. Deze tweedeling wordt weerspiegeld door de gemiddelde standaarddeviaties (zie tabel 5.3 en 5.4 hieronder). Bij de differente opdrachten is de overeenstemming tussen de docenten relatief klein (gemiddelde standaarddeviatie .60), maar bij de generieke opdrachten is de eenstemmigheid aanmerkelijk groter (gemiddelde standaarddeviatie .32). Kennelijk lopen de meningen uiteen naarmate de docenten preciezer aangeven wat het niveau van een opdracht is. Bij de niveau-indicatie van een opdracht moet men dus een slag om de arm houden. In onderstaande tabel is deze twijfel weergegeven door de arcering: hoe donkerder hoe representatiever de opdracht voor het betreffende niveau.

7] Zie voor een toelichting van de berekeningsmethode hoofdstuk 4, paragraaf 4.2.1.

TABEL 5.3 | OVERZIJK VAN DIFFERENTE (REPRESENTATIEVE) OPDRACHTEN OP DE DIMENSIE MOEILIJKHED\*

tk nr	Opdracht <sup>8</sup>	Competentieniveau						gem moei	gem stdv
		1	2	3	4	5	6		
44	Beschrijf vijf belangrijke personages	A						1.58	.49
45	Bedenk welke acteurs en actrices je in een film over het boek zou willen laten spelen. Licht toe.	B						1.92	.31
29	Waarvoor zou je deze schrijver een prijs willen geven?	C						1.64	.48
43	Beschrijf wat jij geleerd hebt over het land, de tijd en/of de cultuur waarin het verhaal zich afspeelt.	C						1.69	.36
58	Schrijf een verhaalfragment vanuit een ander vertelperspectief. Leid dit in met motivering van je keuze (fragment en perspectief).	B	A					1.92	.66
31	Maak een video-opname van de omgeving van een belangrijke gebeurtenis. Spreek zelf commentaar in.		A					1.56	.43
35	Maak een toets over het boek (15 vragen) en beantwoord de vragen.		A					1.83	.84
61	Dit boek is verfilmd. Vergelijk de film met het boek: overeenkomsten en verschillen. Waarom zou de regisseur het boek niet helemaal hebben gevuld? Boek of film beter? Licht toe.		A					1.89	.77
56	Zoek een spannende scène in het boek. Herschrijf dit moment zodanig dat de spanning nog groter wordt of dat de spanning helemaal verdwijnt.		B					1.92	.73
49	Maak een woordtekening bij de hoofdpersoon. Geef in twaalf woorden weer waaraan de hoofdpersoon gehecht is en waar hij een hekel aan heeft. Schrijf de woorden in een vorm die bij de hoofdpersoon past.		C					1.89	.74
59	(zie ook 60) a. Vind je dat de schrijver er goed in is geslaagd belevissenissen met bijbehorende emoties te beschrijven? Licht toe.		A A	B				2.11	.63
50	(tweetal + video: aanklager en verdediger). Je klaagt één van de personages aan (op basis van verhaal). Neem de aanklacht op waarna de verdediger verweert. Samen uitspraak doen.		B	A				2.24	.97
40	(zie ook 38 en 39) c Hoe ver mag een schrijver van jou gaan (i.v.m. censuur)?		C	A				2.17	.97

8] De opdrachten zijn soms in telegramstijl in de tabellen overgenomen. De redactie wijkt soms dus af van de originele redactie (zie bijlage 4).

41	Zoek 5 spreekwoorden of uitdrukkingen die van toepassing zijn op het boek en de personages die erin figuren.		C	C			2.03	.67
57	Stel je voor dat jij de schrijver/schrijfster van het boek bent. Bij het schrijven van welke passage(s) zou je het meeste plezier hebben beleefd en waarom?			B			2.17	.65
18	Maak een grafische voorstelling van de spanningsopbouw. Wat vond je heel spannend in het verhaal? Waarom?			B			2.85	.51
53	(zie ook 54 en 55) Een belangrijk motief in dit werk is de mythe ... (bijv. Orpheus en Eurydice). Zoek informatie over deze mythe, vat samen en ga na welke vraag of vragen in deze mythe gesteld worden.			C			2.19	.90
27	In het boek wordt vrij omgesprongen met feiten of handelen personages nogal tegen de bestaande moraal (grote taal, wild leven, discriminatie, seks, geweld, etc.). Hoever mag de schrijver van jou gaan? Licht toe.			C			2.97	.43
60	(zie ook 59) b. Zoek enkele fragmenten waarin personages een sterke emotie hebben. Verplaats je in die situatie en probeer belevenis te beschrijven. Is jouw manier beter dan die van de schrijver?			B	B		2.39	.70
55	(zie ook 53 en 54) c. Waarom zou een schrijver verwijzen naar andere verhalen en wat vind je daarvan?			C	A		2.53	1.11
3	Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt.			C	B		2.44	.44
2	Maak een beknopte samenvatting van het verhaal.			C	C		2.69	.41
15	Hoe kan het vertelperspectief worden getypeerd?			C	C		2.75	31
39	(zie ook 38 en 40) b. Geef aan hoe de schrijver door middel van de vertelwijze zijn lezers mogelijk beïnvloedt.				B		2.58	.91
25	Zoek uit andere kunstdisciplines twee kunstwerken van dezelfde stroming en vergelijk deze met het gelezen werk.				B		3.06	.50
54	(zie ook 53 en 55) b. Hoe is deze mythe in het verhaal verwerkt – overeenkomsten en verschillen?				A		2.64	1.05

51	Bij werk < 1900. Welke idealen en denkbeelden hebben de hoofdpersonages? Schrijf ze een brief waarin je vertelt hoe het tegenwoordig met hun idealen en denkbeelden gesteld is en wat jij daarvan vindt.			A			2.67	.97
52	Denk aan een sterke emotie en schrijf zelf een expressief gedicht. Vind je de taal een goed middel om gevoelens te uiten of vind je andere middelen (beeldende kunst, muziek, dans) beter? Licht toe.			A			2.69	.90
14	Kies drie situaties uit, beschrijf hoe het personage daarin handelt en waarom, en wat jij gedaan zou hebben en waarom.			C			2.92	.31
20	Uit welke verhaallijnen bestaat het verhaal dat je gelezen hebt en waar snijden ze elkaar? Waarom zou de schrijver ervoor gekozen hebben juist hier de lijnen bij elkaar te laten komen?				B		3.19	.27
26	Boeken gaan vaak over maatschappelijke kwesties en over mensen en omstandigheden die jij niet kent. Beschrijf hoe dit boek je kennis en/of mening over die onderwerpen heeft veranderd.				B		3.22	.40
10	Kijk eens naar de wijze waarop het boek geschreven is. Vind jij dat de schrijver een goede stijl heeft? Licht toe.				B		3.31	.25
4	Had het verhaal zich op een andere plaats en in een andere tijd kunnen afspelen? Licht toe.			C	C		2.89	.36
7	Vergelijk je oordeel en argumenten met die van twee klasgenoten die het boek ook gelezen hebben. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.			C	C		2.92	.23
23	Verzamel informatie over de opvattingen van de auteur over diverse zaken (literatuur, politiek, etc.) en breng die in verband met het werk. Licht toe.			C	C		3.08	.43
24	Bij werk < 1940. Wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen? Wat herken je wel / niet? Is de boodschap van de auteur nog steeds actueel?			C	C		3.08	.44
1    2    3    4    5    6								

\* De opdrachten zijn in telegramstijl geformuleerd.

Categorie A is zeer representatief, categorie B is representatief en categorie C is enigszins representatief voor het betreffende competentieniveau.

(gem.moei. = gemiddelde moeilijkheid over zes niveaus; gem.stdv. = gemiddelde standaarddeviatie over zes niveaus).

Op de zes niveaus zijn in totaal vijftig matches van passende opdrachten met een grote concentratie op de niveaus 2, 3 en 4, respectievelijk tien, negentien en elf matches. Tweeëntwintig opdrachten kregen een enkele en veertien een dubbele niveau-indicatie. Ruim een derde van de geïndiceerde opdrachten is dus qua moeilijkheid representatief voor meer niveaus. De drieëntwintig opdrachten met een A- en/of B-indicatie onderscheiden zich sterk van de naastgelegen niveaus en kunnen betrouwbaar worden aangemerkt als indicatief voor het betreffende niveau. Bij deze opdrachten mogen we ervan uitgaan dat ze zich goed lenen voor niveaudifferentiatie. Bij de zestien opdrachten met een C-indicatie is het onderscheid met de aanpalende niveaus minder scherp. De differentiatie is het meest uitgesproken op de niveaus N1, N2, N3 en N4 en beduidend minder op de niveaus N5 en N6, waar de verschillen vervagen: er zijn niet alleen minder geïndiceerde opdrachten op deze niveaus, maar bovendien hebben ze allemaal een C-indicatie. Opmerkelijk hierbij is dat de eenstemmigheid bij de hoogste twee niveaus groter is dan bij de lagere vier (vergelijk de standaarddeviatie: respectievelijk gemiddeld .66 en .34). Kennelijk zien de docenten bij de hoogste competentieniveaus N5 en N6 minder de noodzaak in van niveaudifferentiatie met opdrachten.

Bij de generieke opdrachten (tabel 5.4) valt het niveauonderscheid helemaal weg. Hier was geen correlatie tussen de moeilijkheid van de opdracht enerzijds en het competentieniveau en de complexiteit van de referentieboeken anderzijds. Wat betekent dit voor het aanbieden van deze opdrachten aan leerlingen met verschillende niveaus? Hiervoor merkte ik al op dat de overeenstemming tussen de docenten bij de generieke opdrachten betrekkelijk groot is (gemiddelde standaarddeviatie .32).<sup>9</sup> Voor vrijwel alle competentieniveaus zijn deze opdrachten dus nagenoeg even moeilijk of gemakkelijk. Ze evolueren wat hun moeilijkheid betreft dus mee met de complexiteitsgraad van de boeken en het competentieniveau van de leerling. Bijvoorbeeld de gemakkelijke opdracht 34 – *Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken? Licht je antwoord toe* – is voor een leerling met een beperkte literaire competentie (N2) bij het boek *Kinderjaren* van Oberski net zo gemakkelijk als voor een leerling met een uitgebreide literaire competentie (N5) die deze vraag moet beantwoorden bij *Van de koele meren des doods* van Van Eeden. Bij de generieke opdrachten is er dus geen sprake van een relatieve moeilijkheidsgraad, zoals bij de differentiële opdrachten, maar van een absolute, omdat voor alle competentieniveaus de moeilijkheidsgraad van de opdracht constant is (*ceteris paribus*). Anders dan hiervoor in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.3) werd gesteld, gedragen generieke opdrachten

9] Er is een opdracht waar de meningen sterk uiteen lopen, namelijk opdracht 38 waar de gemiddelde standaarddeviatie .92 is.

zich dus niet als communicerende vaten. Differentie opdrachten doen dat wel. In tabel 5.4 zijn de generieke opdrachten globaal onderverdeeld in drie moeilijkheidsgraden: gemakkelijk (gem. moei.  $\leq 2$ ), gemiddeld ( $2 < \text{gem.moei.} < 3$ ) en moeilijk (gem.moei.  $\geq 3$ ).

**TABEL 5.4 | OVERZIJK VAN GENERIEKE OPDRACHTEN OP DE DIMENSIE MOEILIJKHEID:  
VAN GEMAKKELIJK NAAR MOEILIJK\***

	<b>Opdracht</b>	<b>gem moei</b>	<b>gem stdv</b>
GEMAKKELIJK	32 Ontwerp een nieuwe omslag en schrijf een flaptekst. Informeer de lezer (leeftijdsgenoot) over de inhoud en leg uit waarom het boek interessant of mooi is.	1.31	.12
	42 Wat is levensrecht, wat niet? Geef het boek een cijfer voor het realiteitsgehalte en licht je antwoord toe.	1.44	.14
	34 Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken? Licht toe.	1.42	.20
	48 Wie is volgens jou de held van dit verhaal? Licht toe.	1.34	.21
	46 Welke persoon uit het boek vond je het sympathiekst en onsympathiekst? Waarom? Licht toe met citaten.	1.36	.26
	28 Geef aan wanneer het boek je echt ging interesseren en leg uit waardoor dat kwam.	1.39	.29
	37 Herschrijf het einde: gesloten > open; open > gesloten	1.42	.29
	47 Schrijf een gedeelte van een dagboek van een van de hoofdpersonen. Kies zelf een belangrijk moment.	1.39	.33
	33 Bedenk drie alternatieve titels voor het boek. Licht toe.	1.53	.34
	36 Maak een collage van de drie belangrijkste gebeurtenissen en personages.	1.38	.37
GEMIDDELD	6 Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.	2.86	.12
	1 Wat zijn de drie belangrijkste passages van in dit boek volgens jou? Licht toe.	2.89	.17
	11 Beschrijf de belangrijkste personages (uiterlijk en innerlijk) en typeer ze.	2.89	.31
	13 Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.	2.86	.39
	38 (zie ook 39 en 40). a. Welke waarden en normen spelen in jouw boek een belangrijke rol? Welke worden er ter discussie gesteld? Welke boodschap heeft dit boek?	2.42	.92

MOEILIJK	16	Wat betekent dit vertelperspectief voor de wijze waarop je tegen de gebeurtenissen, personages in dit verhaal aankijkt?	3.19	.16
	5	Wat is de thematiek van dit boek (in één zin weergeven)? Noem enkele belangrijke motieven. Licht je antwoord toe.	3.17	.24
	17	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en analyseer hoe de ironie werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of komen ze bij jou zo over? Licht toe.	3.25	.25
	8	Vergelijk je mening met drie recensies uit de dag- en weekbladen. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.	3.39	.38
	12	Maak een sociogram en plaats de personages in een rangorde (van belangrijk naar onbelangrijk). Licht toe.	3.03	.39
	9	Vergelijk dit boek met een ander boek over hetzelfde onderwerp. Kijk naar de inhoud en naar de manier waarop het verhaal is verteld (de vorm). Welk verhaal vind je beter? Licht toe.	3.11	.43
	19	Welke spanningwekkende trucages heeft de schrijver gebruikt?	3.06	.45
	22	Verzamel informatie over de kenmerken van de literaire stroming waartoe de schrijver behoort en leg verband tussen stroming en werk. Licht toe.	3.03	.47
	21	Je wilt de eerste 25 bladzijden van dit boek verfilmen, met welke problemen krijg je dan te maken? Maak hierbij gebruik van de verteltechnische begrippen.	3.19	.48

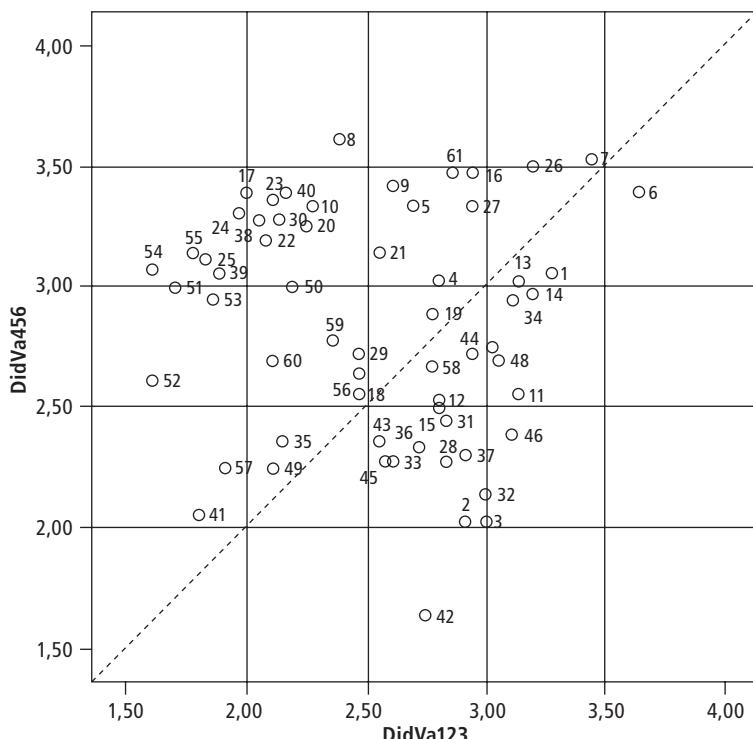
\* gem.moei. = gemiddelde moeilijkheid; gem.stdv. = gemiddelde standaarddeviatie).

De opdrachten zijn in telegramstijl geformuleerd.

### 5.2.2.2 Didactische valentie

Uit de factoranalyse kwam naar voren dat de docenten bij de beoordeling van de didactische valentie van een opdracht niet zes maar twee niveaus onderscheiden waarbij de censuur tussen niveau 3 en 4 ligt. De hoge factorladingen op factor 1 en 2 staan toe dat de scores op de dimensies relevantie en interessantheid voor de laagste drie en hoogste drie niveaus worden gemiddeld. Met deze gemiddelden zijn nieuwe scores gegenereerd waarmee didactische valentie voor de lage (1,2,3) en de hoge niveaus (4,5,6) kunnen worden uitgedrukt. In figuur 5.1 zijn deze beide scores in een puntengrafiek aan elkaar gerelateerd.

**FIGUUR 5.1 | DIDACTISCHE VALENTIE VAN OPDRACHTEN (N=60) VOOR DE LAGE (123)  
COMPETENTIENIVEAUS (X-AS) EN HOGE (456) COMPETENTIENIVEAUS (Y-AS).**



1 = geen didactische valentie (waardeloos), 2 = geringe didactische valentie; 3 = voldoende didactische valentie en 4 = hoge didactische valentie (waardevol).

Op de x-as staat de score van de didactische valentie voor de lage niveaus. Hoe hoger de score hoe relevanter (in didactisch opzicht) de opdracht is voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met een literaire competentie van niveau 1, 2 en 3. Op de y-as zien we hetzelfde voor de competentieniveaus 4, 5 en 6. De punten die in de buurt van de diagonaal liggen, vertegenwoordigen de opdrachten waarvan het onderscheid tussen valentie voor de lage en hoge niveaus klein is. In de verdeling van de punten in de grafiek is te zien dat de opdrachten naar het kwadrant linksboven worden getrokken. Dit wijst erop dat de opdrachten met een didactische valentie voor de lage niveaus minder goed zijn vertegenwoordigd in de instructies van de onderzoeksscholen dan de opdrachten met een didactische valentie voor de hoge niveaus.

Om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de didactische relevantie van de opdrachten zijn ook de gemiddelde standaarddeviaties voor de (nieuwe) factoren berekend. Deze zijn vrijwel gelijk: .48 en .49.<sup>10</sup> Om een zo scherp en betrouwbaar mogelijk idee van de didactische relevantie van opdrachten te krijgen, concentreer ik me op de extreme posities en mijd ik in principe het middengebied tussen 2.0 en 3.0 omdat ik daar gezien de standaarddeviatie niet zeker genoeg ben of een opdracht sterker neigt naar meer of naar minder relevant. Het cluster in het kwadrant rechtsboven bevat de opdrachten die in de perceptie van de docenten relevant zijn voor alle boeken en alle leerlingen, ongeacht hun niveau. Daartegenover bevinden zich in het kwadrant linksonder de opdrachten die de docenten didactisch irrelevant vinden. De opdrachten in het kwadrant rechtsonder zijn exclusief waardevol voor de lage niveaus en het cluster in het kwadrant linksboven bevat de opdrachten die exclusief waardevol zijn voor de hoge niveaus. Door deze vier opdrachtclusters nader te bestuderen krijgen we inzicht in welke didactische prioriteiten de docenten stellen op de lage en op de hoge niveaus. Hoewel dit nu nog niet aan de orde is – ik ben immers op zoek naar opdrachten die bepaalde niveaus representeren – sta ik toch even stil bij de didactische verschillen tussen de niveaus. Daarmee loop ik vooruit op de discussies in de focusgroep over de niveauverschillen (deelonderzoek 2.b). Ik doe dit omdat ik met deze kwantitatieve analyse een extra mogelijkheid krijg om de resultaten van de kwalitatieve analyse te valideren.

#### DIDACTISCH RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR ALLE NIVEAUS

**TABEL 5.5 |** REPRESENTATIEVE OPDRACHTEN MET EEN HOGE DIDACTISCHE RELEVANTIE VOOR DE LAGE ÉN DE HOGE NIVEAUS

1	Wat waren de drie belangrijkste passages voor jou in dit boek? Licht toe.
6	Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.
7	Vergelijk je oordeel en argumenten met die van twee klasgenoten die het boek ook gelezen hebben. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.
13	Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.
26	Boeken gaan vaak over maatschappelijke kwesties en over mensen en omstandigheden die jij niet kent. Beschrijf hoe dit boek je kennis en/of mening over die onderwerpen heeft veranderd.

Deze vijf opdrachten hebben met elkaar gemeen dat ze de leerlingen uitnodigen om vanuit hun persoonlijk waarderingssysteem (criteria) en referentiekader (algemene

10] In de paneldiscussie van de focusgroep waarover ik in 5.3 verslag zal uitbrengen, is gebleken dat men moeite heeft gehad met het beoordelen van de opdrachten op de drie dimensies. Dit is een extra reden om bij de analyse van de puntgrafieken een ruime marge te nemen en me te concentreren op de meer extreme coördinaten.

kennis) op de tekst te reageren en hun bevindingen te beargumenteren. Gezien de hoge relevantie van de opdrachten 6 en 7 hechten de docenten veel waarde aan het vormen van een persoonlijk oordeel over een boek. Opdracht 13 stimuleert de leerling zich in de tekst te verdiepen en de ontwikkeling van een personage binnen de verhaalcontext te beschrijven en analyseren. Opdracht 26 richt zich op de algemene sociale maatschappelijk vorming van de leerling. Men kan zich voorstellen dat deze opdrachten door leerlingen met een lage competentie bij eenvoudige boeken heel anders worden uitgevoerd dan leerlingen met een hoge competentie bij complexe boeken.

#### DIDACTISCH IRRELEVANTE OPDRACHTEN VOOR ALLE NIVEAUS

**TABEL 5.6 |** REPRESENTATIEVE OPDRACHTEN MET EEN LAGE DIDACTISCHE RELEVANTIE VOOR DE LAGE EN DE HOGE NIVEAUS

35	Maak een toets over het boek (15 vragen) en beantwoord de vragen.
41	Zoek 5 spreekwoorden of uitdrukkingen die van toepassing zijn op het boek en de personages die erin figureren.
49	Maak een woordtekening bij de hoofdpersoon. Geef in twaalf woorden weer waaraan de hoofdpersoon gehecht is en waar hij een hekel aan heeft. Schrijf de woorden in een vorm die bij de hoofdpersoon past.
57	Stel je voor dat <i>jij</i> de schrijver / schrijfster van het boek bent. Bij het schrijven van welke passage(s) zou je het meeste plezier hebben beleefd en waarom?

De opdrachten in het kwadrant linksonder zijn in de perceptie van de docenten niet relevant voor de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase. Het is moeilijk om te achterhalen op welke literaire competenties deze opdrachten nu precies een beroep doen. Alleen bij opdracht 41 en 49 zien we dat de leerling wordt gestimuleerd om delen van de tekst op een speciale manier te lezen. Hierbij ligt de nadruk op het vormen van een mentale representatie van de personages. Er zijn echter geen expliciete verbindingen met de leerstof uit het examenprogramma; in die zin zijn dit lege opdrachten.<sup>11</sup>

11] Wat overigens opvalt is dat drie van de vier opdrachten een kwantitatief element hebben waarbij de aantallen (15, 5, 12) betrekkelijk willekeurig lijken te zijn vastgesteld.

## DIDACTISCH RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE LAGE NIVEAUS

**TABEL 5.7 |** REPRESENTATIEVE OPDRACHTEN MET EEN EXCLUSIEVE DIDACTISCHE RELEVANTIE VOOR DE LAGE NIVEAUS (1,2,3)

2	Maak een beknopte samenvatting van het verhaal.
3	Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt.
32	Ontwerp een nieuwe omslag en schrijf een flaptekst. Informeer de lezer (leeftijdsgenoot) over de inhoud en leg uit waarom het boek interessant of mooi is.
42	Wat is levensecht, wat niet? Geef het boek een cijfer voor het werkelijkheidsgehalte. Licht toe.

De vier opdrachten uit het kwadrant rechtsonder laten zien dat de docenten bij de laagste niveaus een hoge prioriteit geven aan elementair begrip van de tekst. Men vindt het kennelijk belangrijk om bij de leerlingen met een laag competentieniveau de aandacht te richten op het navertellen en samenvatten van de verhaalgeschiedenis ofwel het plot (2, 32). Daarnaast wil men bij deze leerlingen stimuleren dat zij zich een concrete voorstelling kunnen maken van de tijd en plaats waarin het verhaal zich afspeelt en dat zij het verhaal in verband brengen met hun persoonlijke kennis en beleving van de werkelijkheid (3, 42).

## DIDACTISCH RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE HOGE NIVEAUS

**TABEL 5.8 |** REPRESENTATIEVE OPDRACHTEN MET EEN EXCLUSIEVE DIDACTISCHE RELEVANTIE VOOR D HOGE NIVEAUS (4,5,6)

17	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en leg uit hoe de ironie daarin werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of werken ze ironisch bij jou? Licht toe.
24	Je hebt een oude tekst gelezen. Wat heeft het boek jou nu nog te zeggen? In hoeverre herken je de beschreven gebeurtenissen, het geschetste conflict, de personages? Is de boodschap van de auteur tijdbonden, of geldt deze nu nog steeds voor bepaalde groepen in de maatschappij?
25	Vergelijk het boek met twee kunstwerken (bijv. beeldende kunst, muziek) uit dezelfde stroming.
38	Welke waarden en normen (taboes) worden in dit boek ter discussie gesteld? Wat is vermoedelijk de ‘boodschap’ van de schrijver?
39	Je hebt een boek gelezen waarin kritiek wordt gegeven op de maatschappij. Geef aan hoe de schrijver zijn lezers door middel van de vertelwijze moreel beïnvloedt.
51	Bij werk < 1900. Welke idealen en denkbeelden hebben hoofdpersonages? Schrijf ze een brief waarin je vertelt hoe het tegenwoordig met hun idealen en denkbeelden gesteld is en wat jij daarvan vindt.

54	Een belangrijk motief in dit werk is de mythe X. Hoe is deze mythe in het verhaal verwerkt en welke overeenkomsten en verschillen zie je met het oorspronkelijke verhaal?
55	Wat vind je ervan dat de schrijver een mythologisch verhaal in zijn boek heeft verwerkt?

Het cluster punten in het kwadrant linksboven met de exclusief waardevolle opdrachten voor de hoge niveaus bevat negen opdrachten. Wat hierbij opvalt is dat deze opdrachten een beroep doen op complexe leesactiviteiten en een ruime leeservaring, bovendien wordt gerefereerd aan veel kennisdomeinen (historische, culturele, letterkundige, maatschappelijke, ethische en psychologische kennis). Zo worden de leerlingen geacht de werking van het stijlmiddel ironie (17) en van andere verteltechnische middelen te kunnen analyseren (39). Daarnaast moeten zij de eventuele intertekstuele verbanden met een klassieke tekst kunnen onderzoeken (54). Eveneens moeten zij het werk in verband kunnen brengen met andere kunstwerken die tot dezelfde stroming gerekend worden. Opdracht 38 veronderstelt dat de leerling een bepaalde verhaallaag (hier de morele) kan blootleggen en tot een interpretatie van de auteurtekst kan komen. In opdracht 24 wordt de leerling uitgenodigd om een historische tekst te actualiseren en kritisch te verwerken. Dit zijn activiteiten die niet misstaan in de propedeuse van een letterenstudie.

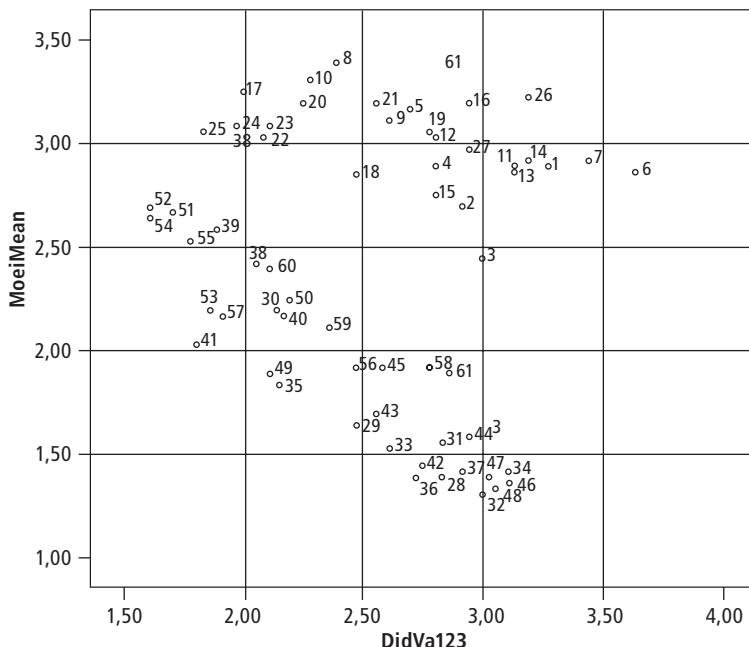
#### 5.2.2.3 Moeilijkheid en didactische valentie

De opdrachten zijn nu ingedeeld naar didactische valentie voor de lage en hoge niveaus. Door hier ook de factor moeilijkheid bij te betrekken kunnen we onze kennis over de didactische eigenschappen van de opdrachten verder verfijnen: naast kennis over de didactische potentie van een opdracht voor leerlingen met een lage of hoge didactische competentie, krijgen we ook kennis over de mate waarin de opdracht veel of weinig cognitieve inspanning van hen zal vragen.

#### Moeilijkheid en didactische valentie voor de lage niveaus 1, 2 en 3

In figuur 5.2 wordt een verband gelegd tussen de factoren moeilijkheid en didactische valentie voor de niveaus 1, 2 en 3. Hierbij ben ik op dezelfde wijze tewerk gegaan als bij de puntgrafiek in figuur 5.1.

**FIGUUR 5.2 | DIDACTISCHE VALENTIE VAN OPDRACHTEN (N=60) VOOR DE LAGE (123)**  
**COMPETENTIENIVEAUS (X-AS) EN GEMIDDELDE MOEILIJKHED (Y-AS)**



Op de x-as staat de score van de didactische valentie voor de lage niveaus. Hoe hoger de score hoe meer didactische potentie de opdracht heeft voor leerlingen met een lage literaire competentie. Op de y-as staat de score van de gemiddelde moeilijkheid: hoe hoger de score hoe moeilijker de opdracht. In de verdeling van de punten in de grafiek is te zien dat de opdrachten uit elkaar worden getrokken naar onder en boven. De onderste puntenwolk laat een negatieve relatie zien: hoe hoger de didactische valentie hoe gemakkelijker de opdracht. In de bovenste wolk is de relatie tussen de moeilijkheid en didactische valentie 1, 2, 3 laag omdat daar alle opdrachten ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad hebben. Voor de leerlingen met een relatief laag competentieniveau is een gebrek aan opdrachten met een gemiddelde moeilijkheidsgraad en een hoge didactische valentie.

In verband met de standaarddeviaties .48/.49 neem ik bij de analyse van de puntgrafiek evenals bij de vorige puntgrafiek (figuur 5.1) een ruime marge en beperk ik mij tot de extreme coördinaten: bij de analyse van relevante opdrachten tot de punten rechts van de lijn  $x=3$  en voor de analyse van de irrelevante opdrachten tot de punten links van de lijn  $x=2$ .

## RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE LAGE NIVEAUS

**TABEL 5.9 | OVERZIJK VAN DIDACTISCH RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE LAGE NIVEAUS (1, 2, 3)**  
**GEORDEND NAAR MOEILIJKHEID**

GEMAKKELIJK	32**	Ontwerp een nieuwe omslag en schrijf een flaptekst. Informeer de lezer (leeftijdsgenoot) over de inhoud en leg uit waarom het boek interessant of mooi is.
	34	Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken? Licht toe.
	46	Welke persoon uit het boek vond je het sympathiekst en onsympathiekst? Waarom? Licht toe met citaten.
	47	Schrijf een gedeelte van een dagboek van een van de hoofdpersonen. Kies zelf een belangrijk moment.
	48	Wie is volgens jou de held van dit verhaal? Licht toe.
GEMIDDELD	1*	Wat zijn de drie belangrijkste passages van dit boek volgens jou? Licht toe.
	3**	Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt.
	6*	Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.
	7*	Vergelijk je oordeel en argumenten met die van twee klasgenoten die het boek ook gelezen hebben. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.
	11	Beschrijf de belangrijkste personages (uiterlijk en innerlijk) en typeer ze.
	13*	Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.
	14	Kies drie situaties uit, beschrijf hoe het daarin personage daarin handelt en waarom, en wat jij gedaan zou hebben en waarom.
MOEILIJK	26*	Boeken gaan vaak over maatschappelijke kwesties en over mensen en omstandigheden die jij niet kent. Beschrijf hoe dit boek je kennis en/of mening over die onderwerpen heeft veranderd.

\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.5 (algemeen relevante opdrachten)

\*\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.7 (exclusief relevante opdrachten voor de lage niveaus)

Uiteraard keren in dit overzicht de eerder geïndiceerde algemeen relevante opdrachten terug (tabel 5.5 en 5.7). Een wezenlijk verschil is dat de opdrachten in deze tabel 5.9 in het perspectief staan van de relatieve moeilijkheid. Kort samengevat kunnen bij deze opdrachten de volgende didactische zwaartepunten worden vastgesteld. De leerstof op de lage niveaus 1, 2 en 3 is voornamelijk gerelateerd aan de lezer en vooral aan zijn persoonlijke beleving en perceptie van de tekst, en aan zijn smaak en opvattingen (1, 6, 7, 26, 32, 34, 46, 47, 48). Voorzover er literair-analytische kennis aan te pas komt, is die tamelijk concreet en gericht op de vorming van een persoonlijk oordeel (3, 11, 13, 14). De leerlingen worden gestimuleerd om zich op bepaalde tekstelementen te concentreren (bijvoorbeeld personages, plaats en tijd) en

die te relateren aan de hun eigen beleveningswereld. De belangrijkste leesactiviteit is het vormen van mentale representaties over het plot en in het bijzonder de ontwikkeling van personages. De interpretatieve activiteiten hebben een sterk subjectieve invalshoek. De analytische leesactiviteiten worden geactiveerd doordat de leerling zijn antwoord toe moet lichten waardoor de lezer in de tekst moet duiken. Andere analytische leesopdrachten zijn gerelateerd aan (elementaire) literair-theoretische leerstof, namelijk het typeren van personages (11).

De factor moeilijkheid geeft inzicht in de complicerende factoren van de relevante opdrachten voor de lage niveaus. De gemakkelijkste opdrachten spitsen zich toe op het persoonlijke domein van de lezer. De opdrachten met een gemiddelde moeilijkheidsgraad zijn gericht op de bestudering van bepaalde structuurelementen (tijd, plaats en personages) en het geven van een beargumenteerd oordeel, waarbij de lezer gestimuleerd wordt wat meer te abstraheren van de subjectieve beleving. Dit komt ook tot uiting in de toename van cognitieve activiteiten als analyseren, relateren en kritisch verwerken. Het verschil tussen relatief gemakkelijke en moeilijke opdrachten wordt geïllustreerd door het subtile verschil tussen opdracht 34 (de emotionele beleving van de leerling is het referentiekader) en 1 (de tekst is het referentiekader). De moeilijkste opdrachten (14 en 26) onderscheiden zich van de andere opdrachten doordat de leerling gestimuleerd wordt zich te verstaan met de tekst en zich intensiever met de gebeurtenissen en personages te identificeren.

De toenemende complexiteit van de opdrachten lijkt samen te gaan met een verschuiving in de interactie tussen de lezer en de tekst: eerst staat de lezer centraal, vervolgens de tekst (vooral de personages) en tot slot de interactie tussen de lezer en de tekst. Bij de eenvoudige opdrachten (32, 34, 46, 47, 48) past de tekst zich als het ware aan de perceptie van de lezer aan (assimilerend lezen). Maar de wat moeilijkere opdrachten stimuleren de lezer in tweede instantie om meer afstand te nemen en open te staan voor wat de tekst hem heeft te vertellen (1, 3, 11, 13, 14). Dit vereist een aanpassing van de lezer aan de tekst (accommoderend lezen). Literair-historische en -theoretische kennis speelt bij deze opdrachten een zeer bescheiden, ondergeschikte rol.

## IRRELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE LAGE NIVEAUS

TABEL 5.10 | OVERZICHT VAN MINDER RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE LAGE NIVEAUS (1,2,3)

17	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en analyseer hoe de ironie werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of komen ze bij jou zo over? Licht toe.
24**	Bij werk < 1940. Wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen? Wat herken je wel/niet? Is de boodschap van de auteur nog steeds actueel?
25**	Zoek uit andere kunstdisciplines twee kunstwerken van dezelfde stroming en vergelijk deze met het gelezen werk.
39**	(zie ook 38 en 40) b. Geef aan hoe de schrijver door middel van de vertelwijze zijn lezers moreel beïnvloedt.
41*	Zoek 5 spreekwoorden of uitdrukkingen die van toepassing zijn op het boek en de personages die erin figureren.
51**	Bij werk < 1900. Welke idealen en denkbeelden hebben de hoofdpersonages? Schrijf ze een brief waarin je vertelt hoe het tegenwoordig met hun idealen en denkbeelden gesteld is en wat jij daarvan vindt.
52	Denk aan een sterke emotie en schrijf zelf een expressief gedicht. Vind je de taal een goed middel om gevoelens te uiten of vind je andere middelen (beeldende kunst, muziek, dans) beter? Licht toe.
53	(zie ook 54 en 55) Een belangrijk motief in dit werk is de mythe ... (bijv. Orpheus en Eurydice). a Zoek informatie over deze mythe, vat samen en ga na welke vraag of vragen in deze mythe gesteld worden.
54	(zie ook 53 en 55) b. Hoe is deze mythe in het verhaal verwerkt – overeenkomsten en verschillen?
55**	(zie ook 53 en 54) c. Waarom zou een schrijver verwijzen naar andere verhalen en wat vind je daarvan?
57*	Stel je voor dat jij de schrijver/schrijfster van het boek bent. Bij het schrijven van welke passage(s) zou je het meeste plezier hebben beleefd en waarom?

\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.6 (algemene irrelevante opdrachten)

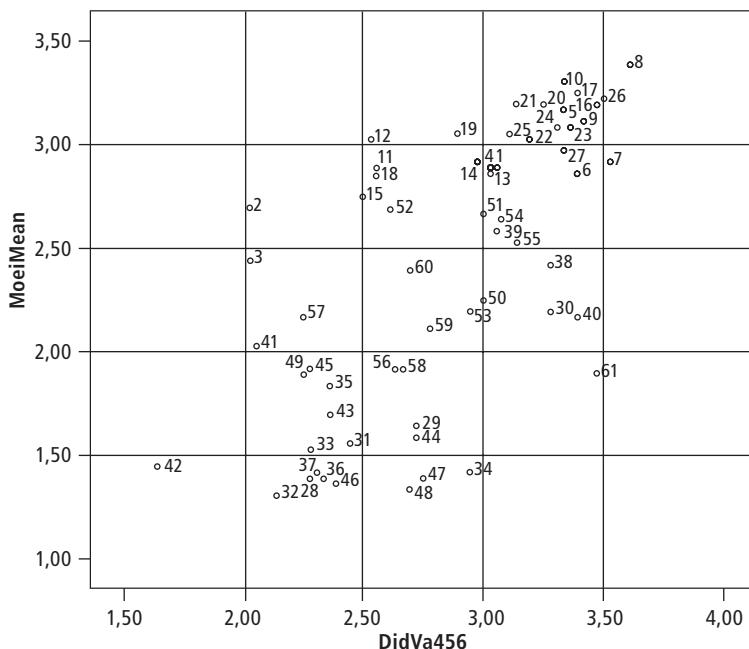
\*\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.8 (relevante opdrachten hoge niveaus)

Deze opdrachten zijn volgens de docenten niet relevant voor de literaire ontwikkeling van de leerlingen met een relatief laag competentieniveau. De meeste opdrachten zijn we al eerder tegengekomen. De opdrachten 24, 25, 39, 51 en 55 (\*\*) zijn opgenomen in het overzicht met de relevante opdrachten voor de hoge niveaus. Deze opdrachten krijgen dus pas didactische waarde als de leerling minimaal competentieniveau 4 heeft. De opdrachten 41 en 57 (\*) zijn hiervoor al geïndiceerd als algemeen irrelevante opdrachten en hebben dus voor geen enkel niveau een didactische waarde. De opdrachten in dit overzicht hebben met elkaar gemeen dat de leeservaring er geen enkele rol in speelt of dat er een beroep wordt gedaan op specifieke (vooral culturele) kennis.

Hieruit kan de conclusie worden getrokken dat de opdrachten die geen be-roep doen op de leeservaring van de leerling en een betrekkelijk hoog ontwikkelde kennis veronderstellen, in de perceptie van de docenten niet relevant zijn voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met een laag competentieniveau.

#### MOEILIJKHED EN DIDACTISCHE RELEVANTIE VOOR DE HOGE NIVEAUS

**FIGUUR 5.3 | DIDACTISCHE VALENTIE VAN OPDRACHTEN (N=60) VOOR DE HOGE (456)**  
COMPETENTIENIVEAUS (X-AS) EN GEMIDDELDE MOEILIJKHED (Y-AS)



Figuur 5.3 laat zien dat de meeste punten naar de rechterkant van de grafiek trekken. Dit duidt op een positieve correlatie tussen de moeilijkheid en de didactische valentie van de opdrachten voor leerlingen met een relatief hoog competentieniveau (4, 5 of 6). De docenten zijn kennelijk van mening dat de meeste opdrachten die zij op school gebruiken in didactisch opzicht het beste tot hun recht komen als de leerling al een enigszins uitgebreide competentie (niveau 4) heeft.

Om redelijk betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de didactische prioriteiten van de docenten isoleer ik evenals bij beide vorige puntgrafeiken (figuur 5.1 en 5.2) hier twee extreme clusters: bij de keuze van de relevante opdrachten alle punten rechts van de lijn  $x=3$  en bij de irrelevante opdrachten alle punten links van de lijn  $x=2$ .

## RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE HOGE NIVEAUS

**TABEL 5.11 | OVERZIJK VAN RELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE NIVEAUS 4, 5 EN 6, GEORDEND NAAR MOEILIJKHEID**

GEMAKKELIJK	61	Dit boek is verfilmd. Vergelijk de film met het boek: overeenkomsten en verschillen. Waarom zou de regisseur het boek niet helemaal hebben gevolgd? Boek of film beter? Licht toe.
GEMIDDELD	40	(zie ook 38 en 39) c Hoe ver mag een schrijver van jou gaan (i.v.m. censuur)?
	50	(tweetal + video: aanklager en verdediger). Je klaagt één van de personages aan (op basis van verhaal). Neem de aanklacht op waarna de verdediger verweert. Samen uitspraak doen.
	38**	(zie ook 39 en 40) a. Welke waarden en normen spelen in jouw boek een belangrijke rol? Welke woorden er ter discussie gesteld? Welke boodschap heeft dit boek?
	55**	(zie ook 53 en 54) c. Waarom zou een schrijver verwijzen naar andere verhalen en wat vind je daarvan?
	39**	(zie ook 38 en 40) b. Geef aan hoe de schrijver door middel van de vertelwijze zijn lezers moreel beïnvloedt.
	54**	(zie ook 53 en 55) b. Hoe is deze mythe in het verhaal verwerkt – overeenkomsten en verschillen?
	51**	Bij werk < 1900. Welke idealen en denkbeelden hebben de hoofdpersonages? Schrijf ze een brief waarin je vertelt hoe het tegenwoordig met hun idealen en denkbeelden gesteld is en wat jij daarvan vindt.
	13*	Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.
	6*	Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.
	1*	Wat zijn de drie belangrijkste passages van dit boek volgens jou? Licht toe.
	4	Had het verhaal zich op een andere plaats en in een andere tijd kunnen afspeilen? Licht toe.
	7*	Vergelijk je oordeel en argumenten met die van twee klasgenoten die het boek ook gelezen hebben. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.
	27	In het boek wordt vrij omgesprongen met feiten of handelen personages nogal tegen de bestaande moraal (grote taal, wild leven, discriminatie, seks, geweld, etc.). Hoever mag de schrijver van jou gaan? Licht toe.
MOEILIJK	22	Verzamel informatie over de kenmerken van de literaire stroming waartoe de schrijver behoort en leg verband tussen stroming en werk. Licht toe.
	25**	Zoek uit andere kunstdisciplines twee kunstwerken van dezelfde stroming en vergelijk deze met het gelezen werk.
	23	Verzamel informatie over de opvattingen van de auteur over diverse zaken (literatuur, politiek, etc.) en breng die in verband met het werk. Licht toe.

	24**	Bij werk < 1940. Wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen? Wat herken je wel/niet? Is de boodschap van de auteur nog steeds actueel?
	9	Vergelijk dit boek met een ander boek over hetzelfde onderwerp. Kijk naar de inhoud en naar de manier waarop het verhaal is verteld (de vorm). Welk verhaal vind je beter? Licht toe.
	5	Wat is de thematiek van dit boek (in één zin weergeven)? Noem enkele belangrijke motieven. Licht je antwoord toe.
	20	Uit welke verhaallijnen bestaat het verhaal dat je gelezen hebt en waar snijden ze elkaar? Waarom zou de schrijver ervoor gekozen hebben juist hier de lijnen bij elkaar te laten komen?
	21	Je wilt de eerste 25 bladzijden van dit boek verfilmen. Met welke problemen krijg je dan te maken? Maak hierbij gebruik van de verteltechnische begrippen.
	16	Wat betekent dit vertelperspectief voor de wijze waarop je tegen de gebeurtenissen en personages in dit verhaal aankijkt?
	26*	Boeken gaan vaak over maatschappelijke kwesties en over mensen en omstandigheden die jij niet kent. Beschrijf hoe dit boek je kennis en/of mening over die onderwerpen heeft veranderd.
	17**	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en analyseer hoe de ironie werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of komen ze bij jou zo over? Licht toe.
	10	Kijk eens naar de wijze waarop het boek geschreven is. Vind jij dat de schrijver een goede stijl heeft? Licht toe.
	8	Vergelijk je mening met drie recensies uit de dag- en weekbladen. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens. Licht toe.

\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.5 (algemeen relevante opdrachten)

\*\* Opdracht is ook opgenomen in tabel 5.8 (relevante opdrachten hoge niveaus)

Uit het overzicht in tabel 5.11 is af te leiden dat bij de gemiddelde en moeilijke opdrachten verschillende accenten worden gelegd. Opdrachten over de inhoud en auteur van de tekst en over relaties met andere teksten zijn vrijwel allemaal geïndiceerd als gemiddeld. Opdrachten waarin de leerling de tekst in verband moet brengen met de cultuurhistorische context of de poetica van de auteur kunnen worden gerekend tot de moeilijke opdrachten. Dat geldt ook voor de opdrachten waarin de leerling gevraagd wordt kritisch te reflecteren over de vertelstructuur of literaire stijl. De moeilijkste opdracht 8 (kritisch reageren op reacties van professionele lezers) is volgens de docenten tegelijkertijd ook de meest waardevolle opdracht om de literaire ontwikkeling van leerlingen met een hoge competentie te stimuleren. Om het contrast tussen moeilijk en gemiddeld te verduidelijken: de opdrachten waarin de leerling zijn persoonlijk oordeel moet vergelijken met dat van zijn klasgenoten wordt als gemiddeld geïndiceerd. Ook het geven van een persoonlijke mening of visie wordt niet als een moeilijke, maar als een gemiddeld moeilijke

opdracht beschouwd. In het algemeen geldt: hoe persoonlijker of subjectiever hoe gemakkelijker.

De toenemende complexiteit van de opdrachten kan worden gezien als accentverschuiving in het literaire communicatieproces: van de lezer naar de tekst, naar de auteur, naar de literair-historische context en vervolgens naar literair-culturele achtergronden en de literaire stijl en tot slot naar een volledige autonomie van de lezer. De leerling wordt gestimuleerd om zijn subjectieve beleving meer op de achtergrond te plaatsen en zich open te stellen voor de tekst, eerst voor de inhoud en daarna voor de structuur, betekenis, de cultuurhistorische context en het formele kader van de letterkunde. Parallel hieraan wordt de leerling gestimuleerd om open te staan voor de reacties van andere lezers: eerst van lezers uit zijn directe omgeving en later van professionele lezers zoals recensenten.

#### IRRELEVANTE OPDRACHTEN VOOR DE HOGE NIVEAUS

**TABEL 5.12 | OVERZIJK VAN IRRELEVANTE ('WAARDELOZE') OPDRACHTEN VOOR DE HOGE NIVEAUS  
(4,5,6) GEORDEND NAAR MOEILIJKHEID**

42	Wat is levensrecht, wat niet? Geef het boek een cijfer voor het realiteitsgehalte en licht je antwoord toe.
2	Maak een beknopte samenvatting van het verhaal.
3	Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt.

Slechts één opdracht kan betrouwbaar worden aangemerkt als irrelevant voor de hoogste niveaus, namelijk opdracht 42. Twee andere opdrachten (2 en 3) komen net niet in aanmerking, maar hebben voor de docenten eveneens een lage prioriteit op het hoge niveau. De drie opdrachten hebben met elkaar gemeen dat de leerlingen (aspecten) van het plot moeten herkennen, samenvatten en evalueren.

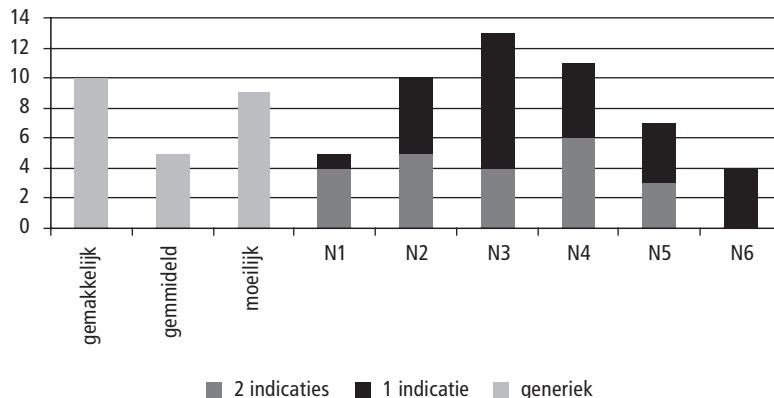
#### Tot besluit

De kwantitatieve operationalisering van de opdrachtparameter heeft geleid tot overzichten van indicatieve opdrachten. Allereerst is voor de factor moeilijkheid nagegaan welke opdrachten voor welk niveau representatief of indicatief zijn, en hoe de opdrachten over de zes niveaus zijn verdeeld. Dit resulteerde in twee overzichten: een overzicht met zesendertig opdrachten die zich op een of meer niveaus onderscheiden, de zogenaamde differentiële opdrachten, en een overzicht met vierentwintig opdrachten die zich voor geen enkel niveau in het bijzonder onderscheiden, de zogenaamde generieke opdrachten. Ruim de helft van de differentiële opdrachten

(56%) kreeg een dubbele of een betrekkelijk zwakke niveau-indicatie (categorie C). Daarbij merk ik op dat de overeenstemming van de docenten bij deze opdrachten kleiner was (gemiddelde standaarddeviatie .60) dan bij de generieke opdrachten (.32).<sup>12</sup> Dit gevoegd bij de betrekkelijk grote hoeveelheid generieke opdrachten leidt tot de conclusie dat de meeste opdrachten (75%) niet distinctief zijn voor een bepaald competentieniveau.

In figuur 5.4 zijn de zesendertig verschillende opdrachten verdeeld over de zes niveaus van literaire competentie. Hiervan zijn tweehonderdtwintig opdrachten geïndiceerd op een niveau en achthonderdtwintig op twee niveaus. Om het beeld te completeren zijn ook de vierentwintig generieke opdrachten in de grafiek opgenomen. De grafiek met verschillende opdrachten laat een normaalverdeling zien: relatief weinig matches bij de niveaus 1 en 6 en relatief veel matches bij de niveaus 2, 3 en 4. Opvallend is dat de grafiek met generieke opdrachten het spiegelbeeld vormt van een normaalverdeling: relatief veel gemakkelijke en moeilijke opdrachten.

**FIGUUR 5.4 | OVERZICHT VAN GENERIEKE OPDRACHTEN GEORDEND NAAR MOEILIJKHEIDSGRAAD EN VAN DIFFERENTE OPDRACHTEN MET EEN ENKELE OF DUBBELE NIVEAU-INDICATIE GEORDEND NAAR NIVEAU EN (N = 60)**



Vooruitlopend op deelvraag 2.b is onderzocht op welke competenties een bepaalde reeks opdrachten een beroep doet en of er sprake is van een dominante didactische

12] In de paneldiscussie van de focusgroep waarover ik in 5.3 verslag zal uitbrengen, is naar voren gekomen dat men moeite heeft gehad met het beoordelen van de opdrachten omdat ze dikwijls open zijn geformuleerd.

benadering (culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming of persoonlijke ontplooiing).

Didactische relevantie voor zowel de lage als hoge niveaus (tabel 5.5 en 5.6). Voor alle niveaus hechten de docenten veel didactische waarde aan opdrachten die de leerlingen stimuleren om door te dringen in de personages, te reflecteren over maatschappelijke thema's en om een persoonlijk waardeoordeel te vormen over de tekst als geheel. Het didactische zwaartepunt ligt hier op persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke vorming.

Didactische relevantie lage niveaus (tabel 5.7 en 5.10). Bij de lage niveaus hechten de docenten veel waarde aan elementair tekstbegrip, identificatie en de vorming van een persoonlijke mening over de inhoud. De opdrachten doen een beroep op de subjectieve belevingswereld of leeservaring van de leerling en staan in het teken van persoonlijke ontplooiing. Er wordt bij voorkeur geen beroep gedaan op hoog ontwikkelde literair-theoretische en literair-historische kennis.

Didactische relevantie hoge niveaus (tabel 5.8 en 5.12). Op de hoge niveaus wordt meer algemene en literair-culturele kennis bij de leerling verondersteld. Er wordt een beroep gedaan op zowel algemene maatschappelijke, historische en psychologische kennis als specifieke culturele en literaire kennis. De opdrachten vragen van de leerling zich te verdiepen in de vormaspecten (structuur, verteltechniek, stijl) en in de betekenis (interpretieren, betekenislagen) van het werk. Ook het onderzoeken van de relatie tussen de tekst en de literair-historische context, de poetica van de auteur of andere kunstvormen zijn volgens de docenten opdrachten met een sterke relevantie voor de hoge niveaus. Daarnaast stimuleren de opdrachten de leerling om zijn mening over zowel literaire als maatschappelijke kwesties te ontwikkelen en hechten de docenten er bovendien waarde aan dat leerlingen hun ervaringen en oordelen toetsen aan die van andere lezers (zowel leeftijdgenoten als volwassen recensenten) en te reflecteren over de vraag waarop het eigen oordeel en dat van anderen is gebaseerd. Het navertellen en samenvatten van de tekst of onderdelen ervan is volgens de docenten niet (meer) relevant.

Generiek gemakkelijk en moeilijk (tabel 5.4). Het didactische onderscheid tussen generieke gemakkelijke en moeilijke opdrachten (tabel 5.4) komt sterk overeen met het onderscheid tussen lage en hoge literaire competentie. De gemakkelijke opdrachten zijn doorgaans gericht op het begrijpen van de inhoud, vooral het gedrag van de personages, en op de vorming van een persoonlijke mening over

onder meer de gebeurtenissen en het gedrag van personages. Deze opdrachten staan in het teken van persoonlijke ontplooiing. De moeilijke opdrachten richten zich meer op de literaire aspecten, zoals verteltechniek, stijlmiddelen, stromingen en literaire waardeoordeLEN. Deze opdrachten staan in het teken van literair-esthetische vorming en culturele vorming.

### **5.3 DEELONDERZOEK 2.B: LITERAIRE COMPETENTIES OP ZES NIVEAUS**

De kwalitatieve operationalisering van de opdrachtparameter is de vierde en laatste stap van de operationalisering van zes niveaus van literaire competentie. In dit deelonderzoek zal een antwoord worden gegeven op de vraag naar de competenties waarop de opdrachten op een bepaald niveau volgens docenten een beroep doen. Door het docentenpanel hierover kritisch te laten reflecteren wordt voor zes niveaus praktijkkennis verzameld over literaire competenties van leerlingen en over distinctieve kenmerken van opdrachten. Nadat ik in 5.3.1 de dataverzameling en analyse heb toegelicht zal ik de onderzoeksresultaten presenteren: in 5.3.2 een matrix met de indicatoren van literaire complexiteit en in 5.3.3 zes literaire competentieprofielen.

#### **5.3.1 DATAVERZAMELING EN -ANALYSE**

Evenals bij de tekstparameter (4.3.1) is bij de operationalisering van de opdrachtparameter gekozen voor de paneldiscussie in de vorm van een ‘focusgroep’ (Swanson, 1999).<sup>13</sup> Een belangrijk doel van deze gespreksvorm is praktijkkennis van de expertdocenten te verzamelen. De paneldiscussie vond plaats één jaar na de conferentie over de teksten en nam eveneens een volledige dag in beslag. Aan alle zes competentieniveaus werd een aparte discussieronde van ongeveer drie kwartier gewijd. Elke ronde is door mij voorbereid met een selectie van enkele *critical cases*: (a) relevante opdrachten (generiek en different); (b) grensvoorbeelden (gemakkelijke en moeilijke); (c) tegenvoorbeelden (irrelevante opdrachten). De generieke opdracht 6 (het geven en motiveren van een persoonlijk oordeel) werd voor alle gespreksronden geselecteerd omdat deze opdracht, zoals we hebben gezien in figuur 5.1, door de docenten voor alle niveaus als zeer relevant is aangemerkt voor de literaire ontwikkeling. Hierbij werd de aandacht van de groep gericht op het type argument, waarvoor de in het onderwijs op brede schaal gehanteerde typologie van Mooij (1979) als leidraad werd genomen. Naast de argumentatie van het waardeoordeel werd ook het ontwikkelingsverslag (leesautobiografie en balansverslag) systematisch

13] De dataverzameling en -verwerking is op vrijwel dezelfde wijze georganiseerd en verlopen als bij de teksten waar in hoofdstuk 4 (4.3.1.) over is gerapporteerd. Zie voor een algemene toelichting en verantwoording van de dataverzamelmethode de algemene onderzoeksopzet in hoofdstuk 3 (paragraaf 3.5).

in alle zes gespreksrondes aan de orde gesteld.<sup>14</sup> Bij deze opdrachten werd de discussie toegespitst op de mate waarin een leerling op een bepaald niveau in staat is zijn eigen literaire ontwikkeling te evalueren en analyseren, zijn persoonlijke smaak kan omschrijven en zijn boekkeuze kan plannen. Als algemeen referentiekader hanteerden we de competentieschaal die voor deze gelegenheid was uitgebreid met referentietitels (zie tabel 5.1). De kernvraag bij elke discussieronde was op welke competenties de geselecteerde opdrachten een beroep doen en waarom de grensvallen en tegenvoorbelden niet goed bij het betreffende niveau aan zouden sluiten.

Tijdens de gespreksrondes bleek dat de panelleden aanzienlijk meer moeite hadden met het beoordelen en indiceren van opdrachten dan van literaire teksten. Met name de openheid van veel opdrachten zorgde voor veel interpretatieproblemen. De belangrijkste vat ik hier puntsgewijs samen:

- De meeste opdrachten zijn geformuleerd als doe-opdrachten en niet als leeropdrachten. De leerlingen worden wel geïnstrueerd over wat ze moeten doen, maar niet over de leerdoelen, zoals bijvoorbeeld uit de volgende opdracht blijkt: *Beschrijf de belangrijkste personages (uiterlijk en innerlijk) en typeer ze. In deze opdracht is niet duidelijk welke leerdoelen ermee worden beoogd, noch welke leerstof erbij betrokken moet worden. De respondenten moesten dit bij veel opdrachten dus zelf bepalen wat tot uiteenlopende interpretaties leidde.*
- Vaak zijn de sleutelbegrippen in een opdracht niet gedefinieerd of gespecificeerd. Wat wordt bijvoorbeeld bedoeld met sociogram, spanningsopbouw, stijl?
- De presentatievormen zijn vaak niet gedefinieerd: samenvatting, toelichting, illustratie, script, recensie, essay, waardoor interpretatieverschillen kunnen ontstaan. Zo legt bijvoorbeeld de een de lat erg laag bij recensie (persoonlijk oordeel met enige onderbouwing) en legt de ander de lat erg hoog (recensie op het niveau van een landelijk dagblad). Bovendien was men van mening dat presentatievormen de aandacht van de leerlingen afleiden van de inhoud en het doel.
- De opdrachten zijn tekstonafhankelijk geformuleerd. Van veel opdrachten kan de moeilijkheid echter pas in relatie tot een concrete tekst worden vastgesteld. Het is bijvoorbeeld gemakkelijker om een samenvatting te maken van een verhaal dat continu chronologisch is verteld, dan van een verhaal met verschillende tijdslagen en een discontinu tijdverloop.

<sup>14]</sup> Deze opdracht was niet in de verzameling opdrachten opgenomen omdat het ontwikkelingsverslag een ander type opdracht is dan het leesverslag: het ontwikkelverslag heeft de literaire ontwikkeling van de leerling als object, het leesverslag heeft betrekking op het boek dat de leerling heeft gelezen.

- Een betrekkelijk eenvoudige opdracht als ‘bedenk een andere titel voor het boek en motiveer je keuze’ kan door een kwantitatieve toevoeging – bedenk *drie* alternatieve titels – toch moeilijk worden. De moeilijkheid van de opdracht zit dan niet zozeer in het doel (reflecteren over het onderwerp en de thematiek), maar in de vereiste omvang.
- Het gebruik van abstracte begrippen kan de drempel verhogen omdat die vaak specifieke voorkennis vereisen, terwijl met concrete begrippen de vraag ook op een lager niveau kan functioneren. Vergelijk bijvoorbeeld ‘Wat is het thema van het boek?’ met ‘Zeg in een enkele zin waar het boek volgens jou over gaat’ of vergelijk ‘Leg uit wat het verschil is tussen een leuk boek en een goed boek’ met ‘Wat is het verschil tussen lectuur en literatuur?’
- Men had moeite met de strikte eis in de instructie van de vragenlijst, dat de opdracht op het betreffende niveau door de leerling zelfstandig moet kunnen worden uitgevoerd. Om didactische redenen geeft men er dikwijls de voorkeur aan om al in een eerder ontwikkelingsstadium met een bepaalde activiteit te beginnen, maar dan met extra begeleiding van de docent of een geleide instructie.
- Een ander probleem werd gevormd door de dimensie interessant. Hoewel alle respondenten het erover eens zijn dat de didactische waarde van een opdracht onder meer afhangt van de interesses van de leerling, zijn enkele docenten van mening dat dit begrip de connotatie heeft van intrinsieke motivatie. Het probleem bij het beoordelen van de opdrachten op deze dimensie bij de laagste niveaus is dat de intrinsieke motivatie daar vaak ontbreekt. Beter was wellicht het wat neutralere begrip ‘aantrekkelijk’.

Deze interpretatieproblemen hebben de respondenten parten gespeeld bij het invullen van de vragenlijsten, maar ze bleken uiterst vruchtbare voor de paneldiscussie. Men had er behoefte aan bij elk niveau de eigenschappen van de betreffende modelleerling nog eens teijken en men werd gedwongen zijn veronderstellingen over de doelen en uitwerking van een opdracht tijdens de discussies te expliciteren. Het panel was dus uiterst kritisch, hetgeen de kwaliteit van de data ten goede kwam. Hoewel er in een focusgroep niet wordt gestreefd naar consensus, was het opvallend dat er bij de samenvatting aan het einde van elke gespreksronde geen noemenswaardige meningsverschillen meer bestonden, terwijl de scores op de vragenlijsten wel verschilden. Deze bleken vaak te kunnen worden teruggevoerd op een rekkelijke of precieze interpretatie van de opdracht of op een misverstand, maar niet op verschillende inzichten over de competenties op een bepaald niveau.

De uitspraken van de docenten zijn op dezelfde wijze geanalyseerd en verwerkt als bij de teksten (hoofdstuk 4, paragraaf 4.3.1).<sup>15</sup> De analyse mondde uit in een competentiematrix die bestaat uit zes dimensies en veertien indicatoren van literaire competentie. In tabel 5.13 worden deze dimensies en indicatoren toegelicht. De competentiematrix is opgenomen als bijlage 5. De matrix werd aan het docentenpanel ter validatie toegestuurd waarna een speciale werkconferentie werd gehouden.<sup>16</sup> Het doel van deze conferentie was dat de docenten consensus bereikten over de door hen ingebrachte herzieningsvoorstellingen. Om organisatorische redenen werd het panel verdeeld in een groep Noord en Zuid. Opmerkelijk was de eenstemmigheid tijdens en tussen beide werkconferenties. De docenten bleken zich allen goed te kunnen vinden in de competentiematrix. Er werden drie kanttekeningen geplaatst. Ten eerste vond men het storend dat de presentatieveform van een opdracht (zoals interview, verslag, recensie, tekening etc.) in de matrix was verwerkt omdat die tijdens de paneldiscussie juist voor veel interpretatieproblemen had gezorgd. Besloten werd de presentatieveform uit de matrix te verwijderen. De tweede kanttekening betrof een nuancering van de mate van zelfstandigheid waarmee de leerling de opdracht uitvoert. Door bij elk niveau onderscheid te maken tussen volledige zelfsturing en gedeelde sturing kan preciezer worden aangegeven welke activiteiten in welke mate op een bepaald niveau relevant zijn. Op deze manier wordt ook de dosering van de leerstof over de niveaus preciezer in kaart gebracht. De derde kanttekening ging over de bereidheid van leerlingen om zich voor een opdracht in te spannen. Evenals bij de boeken spelen motivatie en de beschikbaarheid van tijd ook bij de uitvoering van de leesdossieropdrachten een rol. Andere wijzigingsvoorstellingen waren minder principieel van aard en hadden vooral betrekking op de redactie, de herschikking van data naar een hoger of lager niveau en voorstellen voor de opvulling van enkele lacunes (lege cellen) in de matrix.

Nadat ik de matrix had aangepast, heb ik deze voorgelegd aan een vijftal externe deskundigen: twee docenten, een vakdidacticus en twee literatuurwetenschappers. Hun wijzigingsvoorstellingen waren voornamelijk van redactionele aard.

### 5.3.2 RESULTATEN: DIMENSIES VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN COMPLEXITEIT

Tabel 5.13 bevat een beknopte versie van de matrix. De indicatoren zijn voorzien van een algemene, niet naar niveau gedifferentieerde toelichting. In de matrix (bijlage 5) zijn de toelichtingen gedifferentieerd naar zes niveaus.

[15] Zie voor een verantwoording van de dataverzameling en -analyse hoofdstuk 3, paragraaf 3.7.

[16] Tegelijk met de validatie van de competentiematrix voor de teksten (hoofdstuk 4).

**TABEL 5.13 | DIMENSIES EN INDICATOREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN COMPLEXITEIT**

<b>Dimensies</b>	<b>Indicator</b>	<b>Toelichting</b>	
<b>MET LITERAATUUR COMMUNICEREN</b>	Inspanningsbereid	Studielast	De mate waarin de leerling bereid is tijd in de opdracht te investeren.
	Tekst begrijpen en interpreteren	Inhoud	De mate waarin de leerling er blijk van geeft de tekst te hebben begrepen (bijvoorbeeld geschiedenis navertellen, verhaallijnen onderscheiden, samenhang tussen verhaalelementen aanbrengen, doorgronden van structuurelementen als het perspectief, chronologie)
		Betekenis	De mate waarin de leerling er blijk van geeft betekenis te kunnen geven aan de tekst en in staat is de tekst als geheel en onderdelen daarvan te kunnen interpreteren (thema, motief en de idee) en verschillende betekenislagen kan herkennen.
	Tekstinterne eigenschappen herkennen	Genre	De mate waarin de leerling in staat is teksten op grond van hun kenmerken in te delen naar genre (zoals thriller, psychologische roman, et cetera, maar ook fictie/non-fictie en lectuur/literatuur).
		Literaire stijl	De mate waarin de leerling er blijk van geeft bepaalde conventies en stijlfiguren te kunnen herkennen en benoemen, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van het taalgebruik.
		Literaire procédés	De mate waarin de leerling verhaaltechnische procédés kan herkennen en de werking ervan kan analyseren en evalueren, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van de compositie.
		Literaire personages	De mate waarin de leerling in staat is binnen(!) de verhaalcontext personages te typeren en hun gedrag en ontwikkeling te beschrijven, analyseren en te verklaren. Alsmede in staat is om te reflecteren over de verhoudingen tussen de personages.
	Tekstexterne verbanden leggen	Binnenwereld (persoonlijk)	De mate waarin de leerling in staat is de tekst te confronteren met persoonlijke ervaringen en opvattingen, en zich met de personages en de gebeurtenissen te identificeren.
		Buitenwereld algemeen	De mate waarin de leerling in staat is de tekst in verband te brengen met historische, maatschappelijke, interculturele, psychologische en filosofische kennis.
		Buitenwereld specifiek	De mate waarin de leerling in staat is de tekst in verband te brengen met andere teksten (intertekstualiteit) en kunstvormen, en met cultuurhistorische kennis.

OVER LITERATUUR COMMUNICEREN	Individueel	Waardering	De mate waarin de leerling een persoonlijk oordeel over een tekst kan geven en onderbouwen en daarbij verschillende criteria kan hanteren.
		Smaak en boekkeuze	De mate waarin de leerling zijn smaak kan beschrijven, argumenteren en plannen, en een ontwikkeling daarin kan beschrijven en verklaren, alsmede zijn boekkeuze kan plannen.
		Literatuuropvatting	De mate waarin de leerling kan reflecteren over zijn leesmotief en de functie die literatuur voor hem heeft.
	Met anderen	Lezers	De mate waarin de leerling in staat is met leeftijdgenoten of lezers die verder van hem af staan (docent, recensent) kritisch van gedachten te wisselen over de betekenis en interpretatie van een tekst alsmede over de waardering ervan.
		Informatiebronnen	De mate waarin de leerling in staat is verschillende informatiebronnen (internet, recensies, interviews, naslagwerken, studies, artikelen, etc.) te raadplegen en de betrouwbaarheid ervan kan inschatten, alsmede in staat is de informatie adequaat te verwerken.

### 5.3.3 RESULTATEN: ZES COMPETENTIEPROFIELEN

Hieronder volgen voor zes niveaus een competentieprofiel voor de opdrachtparameter. De profielen zijn gebaseerd op de competentiematrix. Elk profiel begint met een algemene, overkoepelende beschrijving van de competentie. Vervolgens specificeer ik voor alle vijf dimensies de literaire competenties. Hierbij zal ik steeds een onderscheid maken tussen de opdrachten die de leerling volgens de docenten zelfstandig aan zou moeten kunnen en de opdrachten waarbij een zekere didactische ondersteuning noodzakelijk is. In feite zijn dat de opdrachten die de leerling nog niet zelfstandig uit kan voeren, maar waarop hij zich wel alvast moet en kan oriënteren. Ze vormen als het ware een didactische brug naar de volgende fase en bevinden zich zogezegd in de zone van nabije ontwikkeling. Voor een goed begrip van de profielen is het van belang te weten dat het hier strikt genomen niet gaat om wat leerlingen met een opdracht zullen doen, maar om wat docenten op een bepaald niveau van de leerlingen verwachten.

#### 5.3.3.1 Competentieprofiel niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie

Een leerling met een zeer beperkte literaire competentie kan niet veel over het boek en zijn leeservaring vertellen. Een literair boek is voor hem vreemd en moeilijk en hij heeft moeite met het begrijpen van een eenvoudige literaire tekst. Hij is in staat om een fragment samen te vatten en basale structuurelementen (hoofdstuk, wisselingen van tijd en plaats) te herkennen. Zijn respons is subjectief, niet gere-

flecteerd, en voornamelijk geconcentreerd op de personages en hun belevenissen. Zijn waarderingsschema is beperkt tot emotieve criteria (spannend, ontroerend) en zijn oordelen kan hij nog niet overtuigend onderbouwen. Hij is niet goed in staat om zijn leeservaringen te verwoorden en kan daardoor niet (actief) aan een gesprek over het boek en zijn leeservaring deelnemen. Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie zijn niet in staat om hun voorkeur te verwoorden en een adequate boekkeuze te maken.

<b>Met literatuur communiceren</b>	
INSPANNEN	De leerling is nauwelijks bereid zich voor de opdracht in te spannen.
TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN	Zelfsturing. De leerling kan zich op de handeling en belevenissen van personages concentreren en fragmenten van het verhaal op het niveau van de handeling (wat gebeurt er?) samenvatten. Gedeelde sturing. De leerling kan het handelingsverloop (de geschiedenis) in chronologische volgorde zetten en navertellen, en aangeven hoeveel tijd er in het verhaal verstrijkt en waar en wanneer het zich afspeelt. Hij kan ook het uiterlijk van personages beschrijven en hun handelen navertellen.
TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN	Zelfsturing. De leerling kan basale structuurelementen herkennen, zoals wisselingen van plaats en tijd, en kan reflecteren over het verschil tussen fictie en werkelijkheid. Gedeelde sturing. De leerling kan handelende en beschrijvende tekstpassages van elkaar onderscheiden.
TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN	Zelfsturing. De leerling ervaart bij het lezen sympathie of antipathie voor personages en kan deze ervaring verwoorden. Gedeelde sturing. De leerling kan de personages en gebeurtenissen in verband brengen met zijn eigen belevingswereld en kan zich voorstellen hoe de hoofdpersonen zich buiten de verhaalwerkelijkheid verder zouden kunnen ontwikkelen. Daarnaast kan hij bijvoorbeeld met behulp van de vraag 'Is het echt gebeurd? of Wat had echt kunnen gebeuren?' reflecteren over de relatie met de werkelijkheid en het realiteitsgehalte van de tekst.
<b>Over literatuur communiceren</b>	
INDIVIDUEEL	Zelfsturing. De leerling heeft een primaire literatuuropvatting, bijvoorbeeld 'literatuur is moeilijk' of 'ik lees omdat het van school moet', en kan zich moeilijk persoonlijk over de tekst en zijn leeservaring uitdrukken: zijn respons is ongereflecteerd (kreten) en hij hanteert bij het geven van een waardeoordeel voornamelijk emotieve argumenten, zoals 'stom', 'spannend', 'saai' en 'tof.' In zijn ontwikkelingsverslagen kan hij aangeven wat hij leest en heeft gelezen, en wie of wat er invloed heeft gehad op zijn leesontwikkeling. Gedeelde sturing. Met behulp van een beoordelingsschaal kan hij een literair werk beoordelen en op basis hiervan een persoonlijk oordeel formuleren, zonder daarbij te refereren naar passages uit de tekst. Hij heeft gerichte vragen nodig (bijvoorbeeld enquête) om zijn literaire voorkeur te kunnen verwoorden, maar hij is niet in staat om zelfstandig een passend boek te kiezen.
MET ANDEREN	De leerling is nog niet goed in staat om met klasgenoten van gedachten te wisselen over een boek, omdat hij niet open staat voor leeservaringen van andere lezers en zijn eigen leeservaring niet goed kan verwoorden.

### 5.3.3.2 Competentieprofiel niveau 2: beperkte literaire competentie

Een leerling met een beperkte competentie heeft enige leeservaring en is bereid zich enigszins in te spannen voor een verdiepingsopdracht. Het lezen van literaire boeken krijgt voor deze lezer een mimetische functie. Hij is in staat om de geschiedenis van het verhaal samen te vatten, het onderwerp van de tekst te bepalen en de personages te beschrijven. Hij kan literaire begrippen toepassen op het gebied van genre, chronologie en personages. Hij kan reflecteren over wat de tekst met hem doet en de mate waarin de personages en gebeurtenissen overeenkomen met zijn kennis en beleving van de werkelijkheid. Hij gebruikt emotieve en referentiële (realistische) argumenten en verwijst bij de onderbouwing van zijn oordeel soms naar de tekst, maar vooral naar zijn eigen belevingswereld en opvattingen. Hij heeft weinig distantie en staat niet erg open voor andere meningen en leeservaringen, maar is wel in staat zijn leeservaring en mening voor medeleerlingen te verwoorden. Leerlingen met een beperkte literaire competentie relateren hun smaak aan bepaalde genrevoorkeuren ('romantisch', 'spannend'), maar zijn nog niet in staat om een adequate boekkeuze te maken.

Met literatuur communiceren	
INSPANNEN	De leerling is bereid opdrachten van een geringe omvang uit te voeren.
TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN	Zelfsturing. De leerling kan de hoofdlijn van het verhaal weergeven, de chronologie reconstrueren (geschiedenis) en aangeven hoeveel tijd er verstrijkt en waar en wanneer het zich afspeelt. Daarnaast kan hij het uiterlijk, karakter en handelen van de personages beschrijven. Bovendien kan hij in enkele woorden het onderwerp van de tekst benoemen.  Gedeelde sturing. Met behulp van enkele gerichte vragen kan hij verbanden leggen op het handelingsniveau (bijvoorbeeld: Voor welke problemen komt X te staan, hoe pakt hij het aan, wie helpen mee of werken tegen en hoe loopt het af?) en kan hij in de geest van het verhaal reflecteren over variaties in het plot (bijvoorbeeld: Wat zou er gebeurd zijn als X ...? of Verzin een ander verhaaleinde). Ook kan hij de ontwikkeling van een personage beschrijven (bijvoorbeeld: In welke opzichten is personage X veranderd? of Wat heeft X geleerd op moment Y?)
TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN	Zelfsturing. De leerling kan verschillende genres onderscheiden (oorlog, misdaad, probleem, romantisch). Daarnaast kan hij literaire begrippen met betrekking tot de chronologie (flashback, vooruitwijzing, terugwijzing) en personages (karakter, type of <i>round</i> en <i>flat character</i> ) toepassen.  Gedeelde sturing. Hij kan vertellerstekst en personagetekst onderscheiden en veel gebruikte spanningverwekkende verteltechnieken van films en soaps herkennen, zoals <i>cliffhanger</i> , suggestieve sfeerbeschrijvingen, sterke contrasten in karakters (goed/slecht), vertraging (tempo) en complicaties (verwikkelingen).

TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGEN	<p>Zelfsturing. De leerling kan emotionele respons geven op bepaalde gebeurtenissen (bijvoorbeeld: Wanneer werd je boos, verdrietig, blij, verrast etc.) en de passages aanwijzen die hem of haar bij zullen blijven. Hij kan zich in de gebeurtenissen en personages inleven en die toetsen aan de eigen leefwereld (geloofwaardig, realistisch), maar wijst afwijkend gedrag gemakkelijk af.</p> <p>Gedeelde sturing. Hij kan de tekst in verband brengen met bekende historische gebeurtenissen (bijvoorbeeld woi), actuele maatschappelijke thema's (geweld, interculturaliteit e.d.) of met biografische gegevens van de auteur (bijvoorbeeld: wat heeft auteur wel/niet zelf meegemaakt?). Bovendien kan hij reflecteren over het onderwerp en nagaan wat nieuw was (bijvoorbeeld: Wat ben je te weten gekomen over X?).</p>
<b>Over literatuur communiceren</b>	
INDIVIDUEEL	<p>Zelfsturing. De leerling hanteert een hedonistische en mimetische literatuuropvatting (bijvoorbeeld: met literatuur kun je je vermaken, andere werelden verkennen) en onderbouwt zijn persoonlijke waardering met emotionele en realistische argumenten (met verwijzing naar de tekst). Zijn literaire voorkeur kan hij relateren aan bepaalde genrenmerken. In zijn ontwikkelingsverslagen kan hij zijn leeservaringen in heden en verleden beschrijven</p> <p>Gedeelde sturing. Hij kan aangeven wie er invloed op zijn leesontwikkeling hebben of hebben gehad en waaruit die invloed bestaat of bestond. Hij is nog niet in staat om zelfstandig een passend boek te kiezen.</p>
MET ANDEREN	<p>Hij kan relevante informatie over een gelezen boek verschaffen aan en leeservaringen uitwisselen met klasgenoten, maar hij staat niet erg open voor de leeservaring en mening van anderen. Wel kan hij reflecteren over zijn smaak omdat hij een voorkeur heeft voor één of meer genres.</p>

**5.3.3.3 Competentieprofiel niveau 3: noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie**  
 Een leerling met een noch beperkte, noch uitgebreide competentie heeft enige ervaring met literaire teksten en is bereid zich in te spannen voor een verdiepingsopdracht. Het lezen van literaire boeken krijgt voor deze lezer een cognitieve functie: hij steekt er iets van op. Hij is in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en samenhang aan te brengen op het handelingsniveau en psychologische niveau. Ook kan hij reflecteren over de thematiek aan de hand van de titel en concrete motieven. Hij kan zich inleven in een personage maar ook afstand nemen om het gedrag te analyseren en kritisch te beoordelen. Naar aanleiding hiervan vormt hij zich ook een mening, bijvoorbeeld over morele kwesties. Hij heeft een oog voor instrumentele verteltechnieken ('trucs') die de spanning vergroten en kan op basis van zijn leeservaringen reflecteren over het verschil tussen lectuur en literatuur. In zijn waardering van een roman hanteert hij een meervoudig waarderingsschema (emotief, realistisch, moreel, cognitief) dat hij ook onderbouwt. Met name morele kwesties zetten hem aan het denken en kunnen de basis vormen voor een geëngageerde discussie met klasgenoten, waarbij de aandacht in de eerste plaats uitgaat naar de kwestie en niet naar de tekst. Leerlingen met een enigszins beperkte

literaire competentie hebben een uitgesproken voorkeur op basis van hun interesses, maar zijn nog niet in staat om daarbij een adequate boekkeuze te maken.

<b>Met literatuur communiceren</b>	
<b>INSPANNEN</b>	De bereidheid om opdrachten met een redelijke omvang uit te voeren is neutraal.
<b>TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN</b>	Zelfsturing. De leerling kan verschillende verhaallijnen blootleggen en beschrijven (bijvoorbeeld tijdslagen, hoofdlijn en zijlijnen) en op het handelingsniveau causale verbanden leggen. Ook kan hij aangeven welke gebeurtenissen voor de personages van grote betekenis zijn. Daarnaast kan hij de personages typeren in concrete termen (bijvoorbeeld: verlegen, agressief) en in een hiërarchie plaatsen, en hun onderlinge verhoudingen typeren. Bovendien kan hij de titel verklaren (interpretieren). Gedeelde sturing. Hij kan op het psychologische niveau verbanden leggen (motieven en drijfveren) en opvallende (concrete) symbolen en motieven herkennen en betekenis geven. Daarnaast kan hij een of meer thema's noemen (bijvoorbeeld: zeg in twee woorden waar het boek over gaat en zeg in één zin wat het boek daarover zegt).
<b>TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN</b>	Zelfsturing. De leerling kan de volgende elementaire literaire begrippen toepassen: vertelperspectief (alwetend, persoonlijk, ik), thema, motief, lectuur, literatuur. Daarnaast kan hij spanningverwekkende verteltechnieken (trucs) herkennen, zoals perspectiefwisseling, verrassende wendingen in het plot, complicaties waardoor ontknoping wordt vertraagd. Gedeelde sturing. Hij kan (expliciete, weinig subtiele) metaforen en motieven herkennen en functionele stijlregisters onderscheiden (bijvoorbeeld sfeerbeschrijvingen, idioom van personages).
<b>TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN</b>	Zelfsturing. De leerling kan zich in gebeurtenissen verplaatsen en zich met bepaalde personages identificeren. Hij kan verband leggen met tamelijk recente historische gebeurtenissen (bijvoorbeeld won), actuele maatschappelijke thema's (bijvoorbeeld interculturele vraagstukken) en reflecteren over de psychologie (drijfveren, motieven) van bepaalde personages en hierover generaliserende uitspraken doen. Bij autobiografisch getinte literatuur kan hij de tekst in verband brengen met biografische informatie over de auteur (interviews e.d.). Gedeelde sturing. Hij kan abstracteren van eigen gevoelens en ervaringen, staat open voor het vreemde (bijvoorbeeld: Kan ik gegeven de omstandigheden van een personage zijn gedrag, deze daad, etc. begrijpen?) en kan een genuanceerd oordeel geven over het personage en diens handelen (vooral moreel) en verwijst daarbij naar de tekst en eigen opvattingen (bijvoorbeeld: Vind ik dit gedrag, deze daad, deze keuze etc. aanvaardbaar?).
<b>Over literatuur communiceren</b>	
<b>INDIVIDUEEL</b>	Zelfsturing. De leerling heeft een cognitieve literatuuropvatting en is zich er dus van bewust dat literatuur een manier is om de eigen horizon te verbreden en met allerlei vraagstukken in aanraking te komen (literatuur zet aan tot denken). Hij kan zijn persoonlijke waardering onderbouwen met morele argumenten (met verwijzingen naar de tekst) en hanteert daarnaast ook realistische en emotieve argumenten (meervoudig waarderingsschema). Bovendien kan hij reflecteren over de eigen smaakontwikkeling (bijvoorbeeld in balansverslag) en zijn voorkeur voor bepaalde onderwerpen (thema's) helder onder woorden brengen.

	Gedeelde sturing. Hij kan op basis van eigen ervaringen reflecteren over de vraag wat het verschil is tussen lectuur en literatuur (tussen een leuk en een goed boek) en het boek vanuit verschillende invalshoeken evalueren – dus meervoudige waardoordeelen gebruiken (relatie met werkelijkheid, eigen persoonlijke opvattingen, vormaspecten). Hoewel hij goed aan kan geven wat hem interesseert, heeft hij sturing van de docent nodig bij de boekkeuze (overleggen).
MET ANDEREN	De leerling kan met medeleerlingen leeservaringen en interpretaties uitwisselen en kritisch bespreken. In dit verband kan hij ook kritisch uittreksels en boekbesprekingen van leeftijdgenoten via het internet raadplegen. Ook kan hij samen met andere leerlingen het gedrag van personages onderzoeken en ter discussie stellen. Hij kan niet alleen leeservaringen, interpretaties, waarderingen enzovoorts met klasgenoten uitwisselen, maar hen ook hierover interviewen. Op basis van de aldus verkregen inzichten is hij in staat en bereid om de eigen interpretatie of het waardingsoordeel te herzien.

#### 5.3.3.4 Competentieprofiel niveau 4: enigszins uitgebreide literaire competentie

De leerling met een enigszins uitgebreide competentie heeft ervaring met het lezen van literaire teksten en is bereid zich in te spannen voor verdiepingsopdrachten. Het lezen van boeken krijgt voor hem een esthetische functie (schrijven is een kunst). Hij is in staat om uittreksels van het internet te beoordelen en die waar nodig te herzien. Hij kan betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenelementen herkennen en interpreteren. Op basis hiervan kan hij reflecteren over de betekenis en thema's van het werk. Daarnaast heeft hij aandacht voor de werking van bepaalde stijlmiddelen (ironie). Hij is zich bewust van de betrouwbaarheid van het perspectief en kan allerlei zaken vanuit het perspectief van een personage bezien en navoelen, maar hij kan ook afstand nemen en binnen de verhaalcontext kritisch reageren. Bij de waardering van het werk hanteert hij een meervoudig waarderingsschema waarbij hij ook aandacht heeft voor de esthetische aspecten (verteltechniek, stijl, thematiek). Hij is in staat om recensies van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen en die van volwassen recensenten te analyseren. Daarnaast toont hij belangstelling voor literatuur in het algemeen en voor de (bedoelingen van) auteurs in het bijzonder. Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie kunnen hun (literaire) smaak goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze. Maar ze zijn nog niet in staat om zelfstandig een adequate keuze te maken.

<b>Met literatuur communiceren</b>	
INSPANNEN	De leerling is bereid om zich in te spannen voor een uitgebreide verdiepingsopdracht.
TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN	Zelfsturing. De leerling kan samenvattingen van leeftijdsgenoten (internet) kritisch beoordelen en eventueel verbeteren. Hij kan de thematiek bepalen (bijvoorbeeld: Welke vragen staan in dit boek centraal?) en opvallende (concrete) motieven herkennen, betekenis geven en met de thematiek verbinden. Voorts is hij zich bewust van de (on)betrouwbaarheid van het perspectief (door wiens ogen worden gebeurtenissen verteld en personages gekarakteriseerd) en kan hij de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar in verband brengen. Bij interpretatieproblemen recapituleert hij en leest hij eventueel terug om naar extra betekenissen te zoeken. Gedeelde sturing. Hij kan meer subtiële metaforen herkennen en betekenis geven en heeft ook aandacht voor bepaalde stijlfiguren, vooral ironie. Hij kan minder expliciete (abstracte) motieven ontdekken, betekenis geven en verbinden met thematiek. Ook kan hij verschillende, tamelijk concrete betekenislagen blootleggen (bijvoorbeeld psychologisch, referentieel) en de psychologische ontwikkeling van de personages (op basis van de tekst).
TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN	Zelfsturing. De leerling kan gemarkerde stijlbreuken opmerken (bijvoorbeeld bij perspectiefwisseling, ruimtebeschrijving, stemmingswisselingen van personage) en de volgende verhaaltheoretische begrippen toepassen: (onbetrouwbaar) perspectief, tijd, personage, thema, motief. Gedeelde sturing. Hij kan de functionaliteit van bepaalde verteltechnische procédés evalueren (bijvoorbeeld in relatie tot spanning).
TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN	Zelfsturing. De leerling kan abstraheren van eigen gevoelens en ervaringen en situaties vanuit verschillende perspectieven (empathisch) benaderen. Voorts kan hij het gedrag van personages kritisch evalueren en bijvoorbeeld binnen de verhaalcontext handelingsalternatieven noemen. Gedeelde sturing. Hij kan zich met behulp van naslagwerken (bijvoorbeeld literatuurgeschiedenis) en achtergrondinformatie (bijvoorbeeld interview, homepage) verdiepen in de 'bedoelingen' van de auteur.
<b>Over literatuur communiceren</b>	
INDIVIDUEEL	Zelfsturing. De leerling heeft een literair-esthetische literatuuropvatting en besef dat een verhaal geconstrueerd is en dat schrijven een kunst en geen kunstje is. In zijn waardoordeel betreft hij niet langer alleen de inhoud en karakters, maar ook de structuur en compositie en komt hij tot een esthetische waardering. Hij kan met bewondering over de vorm spreken en deze toelichten aan de hand van tekstkenmerken (bijvoorbeeld: hoe kwam het dat ik het boek zo intrigerend vond?). In de ontwikkelverslagen kan hij reflecteren over zijn eigen smaakontwikkeling en die ook analyseren, en zijn literaire voorkeur duidelijk verwoorden. Gedeelde sturing. Hij kan thematische verbanden (een rode draad) in eigen literaire voorkeur ontdekken (smaakontwikkeling). Voor de keuze van een passend boek heeft hij nog wel advies nodig (geen overzicht van literaire boeken en auteurs).
MET ANDEREN	De leerling kan leeservaringen, interpretaties en oordelen uitwisselen met klasgenoten en deze kritisch vergelijken. Hij kan ook recensies uit kwaliteitskranten en -bladen begrijpen en waarderen, en eventueel naar aanleiding hiervan zijn eigen bevindingen herzien. Ook is hij nieuwsgierig naar de bedoeling van de auteur en bereid zich te verdiepen in de achtergronden van een boek.

### 5.3.3.5 Competentieprofiel niveau 5: Uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een uitgebreide competentie hebben veel ervaring met het lezen van literaire teksten en zijn bereid zich bijzonder in te spannen voor verdiepingsopdrachten. Het lezen van literaire boeken heeft voor deze leerlingen een esthetische functie en krijgt een cultuurhistorische dimensie. De lezer is in staat om oude teksten te lezen en deze in een cultuur-historisch perspectief te plaatsen (historiserend lezen) en te vergelijken met het heden (actualiserend lezen). Hij is geïnteresseerd in de literaire stijl (taal en vorm) en kan in de personages doordringen, waarbij hij aandacht heeft voor psychologische, maatschappelijke en historische aspecten. Hij kan diverse betekeniselementen en -lagen integreren en globaal een hoofdthema bepalen. Bij de waardering van werken kan hij een onderscheid maken tussen zijn persoonlijke (meervoudige) waardering voor de tekst en de eventuele cultuurhistorische waarde ervan. Daarmee geeft hij aan oog te hebben voor de meerduidelijkheid van een tekst. Hij heeft literaire belangstelling die zich uit in specifieke leeswensen, behoeft aan achtergrondinformatie en interesse in sommige auteurs en stromingen. Leerlingen met een uitgebreide literaire competentie zijn in staat om met een expert (docent) een gesprek op niveau te voeren over een werk of schrijver, en zelfstandig een adequate keuze te maken.

<b>Met literatuur communiceren</b>	
<b>INSPANNEN</b>	De leerling is zeer gemotiveerd om zich voor opdrachten in te spannen en zich in een boek te verdiepen.
<b>TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN</b>	Zelfsturing. De leerling kan de tekst historiserend (in cultuurhistorische context) en actualiserend (wat heeft deze tekst ons nu nog te zeggen) lezen. Hij is in staat om op basis van de motievenstructuur en andere betekeniselementen een hoofdthema bepalen. De personages kan hij ook psychologisch of sociologisch typeren. Voorts heeft hij oog en waardering voor de stijl van een auteur (ironie, metaforisch taalgebruik). Gedeelde sturing. Hij kan verschillende betekenislagen onderscheiden (psychologisch, sociologisch, politiek, religieus, filosofisch, mythologisch) en het gedrag van personages psychologisch of sociologisch verklaren (empathisch) of vanuit de cultuurhistorische context toelichten (bijv. Beatrice).
<b>TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN</b>	Zelfsturing. De leerling kan verschillende stijlfiguren herkennen en benoemen (bijvoorbeeld ironie, paradox). Gedeelde sturing. Hij kan verschillende vertelconventies onderscheiden (oude en moderne teksten). Daarnaast is hij zich bewust van het verschil tussen vertelperspectief (wie vertelt) en focus (met wiens ogen).

TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN	Zelfsturing. De leerling kan zich met behulp van niet-specialistische naslagwerken, zoals zijn literatuurgeschiedenisboek, Kritisch Lexicon, Lexicon van literaire werken, Diepzee e.d.) verdiepen in de structuur van het werk en de cultuurhistorische achtergronden, waaronder de opvattingen en bedoelingen auteur. Hij reageert zelfbewust op het werk, vanuit eigen opvattingen.  Gedeelde sturing. Hij kan zich met behulp van naslagwerken, artikelen, interviews e.d. verdiepen in de poetica van een auteur en deze in verband brengen met de tekst. Daarnaast kan hij bepaalde conventies herkennen en die in verband brengen met een stroming of tijdperk
<b>Over literatuur communiceren</b>	
INDIVIDUEEL	Zelfsturing. De leerling beschouwt literatuur als (een vorm van) kunst en is zich ervan bewust dat literatuur deel uitmaakt van de cultuur en als zodanig een afspiegeling is van de culturele identiteit. Hij is geïnteresseerd in cultuurhistorische onderwerpen en in de literatuuropvattingen van auteurs. Hij hanteert een uitgebreid waarderingsschema (emotioneel, realistisch, moreel, structureel, intentioneel, stilistisch) en maakt onderscheid tussen zijn persoonlijke waardering en de cultuurhistorische waarde. Hij kan reflecteren over wat literatuur in het algemeen voor hemzelf betekent, heeft niet alleen een smaak, maar stelt ook esthetische eisen aan een werk en stelt zichzelf doelen met betrekking tot het lezen van werken van een bepaalde auteur of stroming. Zijn boekenkennis is voldoende om zelfstandig een adequate keuze te maken.  Gedeelde sturing. Hij kan reflecteren over de culturele en maatschappelijke functie van literatuur vroeger en nu, en kan de thematiek en vormaspecten in een cultuurhistorisch perspectief plaatsen (diachronisch verbanden leggen).
MET ANDEREN	De leerling kan recensies uit kwaliteitskranten en -bladen kritisch lezen en die afzetten tegen de eigen interpretatie en leeservaring. Om de interpretatie van de roman te verdiepen kan hij toegankelijke (niet specialistische) achtergrondliteratuur lezen (bijvoorbeeld Diepzee, interviews in de kwaliteitskranten en -bladen, schoolboeken). Hij kan met een expert, bijvoorbeeld de docent, normaal (niet schools) van gedachten wisselen over de interpretatie van een literair werk, over een auteur en over zijn smaak.

### 5.3.3.6 Competentieprofiel niveau 6: zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten en zijn bereid zich bijzonder in te spannen voor verdiepingsopdrachten. Het lezen van literaire boeken is voor deze leerlingen een primaire behoefte, ze leven met literatuur en hebben een grote intellectuele belangstelling. Deze lezer is in staat om de boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en verbindingen te leggen (extrapoleren) met andere disciplines, ideeën en verschijnselen, ook met andere literaire teksten (intertekstualiteit). De lezer kan een overkoepelende, verfijnde interpretatie geven van het thema. Meerduidigheid is voor hem een vanzelfsprekend gegeven. Hij heeft oog voor de conventies en eventuele vormexperimenten en kan ook (diachronische) ontwikkelingslijnen trekken. Daarnaast vindt hij het interessant om literatuur met andere kunstvormen te

vergelijken (stromingen) en heeft hij belangstelling voor (wetenschappelijke) vakliteratuur. Deze lezer vindt literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over van gedachten te wisselen. De gesprekken met de docent hierover zijn vrijwel gelijkwaardig, wat impliceert dat de leerling ook wensen heeft ten aanzien van de competenties van de docent.

<b>Met literatuur communiceren</b>	
INSPANNEN	De bereidheid om zich voor een opdracht in te spannen is zeer groot.
TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN	Zelfsturing. De leerling interpreteert de tekst vanuit een breed en intellectueel ontwikkeld referentiekader. Hij kan verschillende betekenislagen onderscheiden, die met elkaar in verbinding brengen (psychologisch, sociologisch, politiek, religieus, filosofisch, literair) en extrapolerend verbanden leggen met de buitentekstuele wereld. Daarnaast legt hij ook verbanden met andere teksten (intertekstualiteit). Hij kan de verhaalgebeurtenissen en het gedrag van personages verklaren vanuit de cultuurhistorische context, en herkent bepaalde vertelconventies. Hij kan de gedragingen van personages niet alleen verklaren, maar die ook verdiepen door ze in een bepaald, bijvoorbeeld filosofisch (levensopvatting) kader te plaatsen. Hij komt zelfstandig tot een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema. Gedeelde sturing: is niet van toepassing
TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN	Zelfsturing. De leerling kan de stijl van de auteur karakteriseren, heeft oog voor vertel- en stijlexperimenten en herkent subtiële verteltechnieken (bijvoorbeeld spiegeltekst, raamvertelling) Gedeelde sturing: is niet van toepassing
TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN	Zelfsturing. De leerling kan intertekstuele verbanden leggen en benoemen. Hij kan de stijl en verteltechniek van een auteur onderzoeken en in verband brengen met diens poetica. Daarnaast heeft hij belangstelling voor de diachronische ontwikkeling van de literaire roman (thematiek, stijl, verteltechniek). Gedeelde sturing. Hij kan de tekst (en de achtergronden ervan) in verband brengen met andere disciplines en kennisbronnen, zoals: klassieke oudheid, Bijbel, filosofie, kunstvormen (muziek, beeldend, etc.) en wereldliteratuur. Hij kan ook op een metaniveau reflecteren over de positie en het belang van literatuur in onze cultuur, en over de relatie tussen literatuur en andere disciplines.
<b>Over literatuur communiceren</b>	
INDIVIDUEEL	Zelfsturing. De leerling beschouwt literatuur als een wezenlijk, existentieel onderdeel van zijn leven: literatuur als middel om greep te krijgen op de werkelijkheid. Hij reageert doordacht en zelfbewust, vanuit eigen opvattingen, met oog voor allerlei nuances in en meerduidelijkheid van de tekst, en voor de complexiteit van de werkelijkheid. Hierbij hanteert hij een uitgebreid en gevarieerd waarderingsschema (emotionele, realistische, morele, structurele, intentionele, stilistische criteria). Hij stelt zichzelf doelen en gebruikt literatuur om zich in intellectueel opzicht verder te ontveloppen. Gedeelde sturing. Hij heeft interesse voor wetenschappelijk kennis (literatuurwetenschap, filosofie, kunstgeschiedenis, psychologie etc.)

MET ANDEREN	De leerling voert een gelijkwaardige dialoog met de docent over een boek, zijn literaire smaak, literatuur in het algemeen, enzovoorts. Hij vecht eventueel de goede smaak van de docent aan en geeft hem leesadviezen in plaats van omgekeerd. Hij kan ook de docent in verlegenheid brengen als diens vakkennis niet toereikend blijkt. Om zichzelf verder te ontwikkelen gebruikt hij doelbewust de expertise van de docent en anderen, en verdiept hij zich in (tamelijk) specialistische achtergrondliteratuur (monografieën, interpretaties zoals de synthesereeks e.d.).
-------------	---

## 5.4 DISTINCTIEVE KENMERKEN VAN OPDRACHTEN

De competentieprofielen bieden voor zes oplopende niveaus een systematische beschrijving van literaire competentie waarop de opdrachten een beroep doen vanuit het perspectief van docenten Nederlands. Om de verschillen tussen de niveaus en ontwikkelingsstadia goed te kunnen herkennen is het nodig te weten wat de distinctieve kenmerken zijn van de opeenvolgende niveaus: waarin onderscheiden de activiteiten en competenties van niveau 1 zich van niveau 2, waarin onderscheiden die zich van niveau 3, enzovoort. Ter afsluiting van dit deel van het onderzoek zal ik de veranderingen beschrijven die de overgang naar een hoger niveau markeren. Hierbij maak ik onderscheid tussen de twee hoofddimensies: *mét* literatuur communiceren en *óver* literatuur communiceren.

### Dimensie: met literatuur communiceren

Op niveau 1 zijn de opdrachten toegespitst op elementair tekstbegrip. De overgang naar niveau 2 wordt gemarkeerd door een toename van identificatieopdrachten waarmee een herkennende manier van lezen wordt gestimuleerd. In deze opdrachten legt de leerling verbindingen tussen zijn belevingswereld en de verhaalwerkelijkheid, vooral de personages en de gebeurtenissen. Concreet moet men hierbij denken aan de volgende (lees)activiteiten: identificeren van tijd en plaats, reconstrueren van de chronologische geschiedenis, relateren van gebeurtenissen en het gedrag van personages aan de eigen kennis van de wereld en persoonlijk evalueren van gebeurtenissen en gedrag. Hierbij worden bijbehorende elementaire literaire begrippen geïntroduceerd over genre, tijd, ruimte en karakters.

De overgang van niveau 2 naar 3 wordt gemarkeerd door een toename van opdrachten waarmee vooral een reflecterende manier van lezen gestimuleerd wordt. Dit houdt vooral een intensivering van het identificatieproces in. De lezer wordt gestimuleerd om zich in te leven, maar ook om persoonlijk afstand te nemen zodat hij de personages en de gebeurtenissen in de verhaalcontext kan analyseren en beoordelen. Bovendien reflecteert de lezer over het verschil tussen lectuur en literatuur. Daarnaast zijn er opdrachten die zijn toegespitst op de instrumentele analyse

van de verteltechniek. In concreto kunnen de volgende nieuwe (lees)activiteiten worden onderscheiden: reconstrueren van de verhaallijnen, het onderscheiden van hoofd- en bijzaken, analyseren van causale verbanden op zowel handelingsniveau als gedragsniveau, generaliseren over personages en gebeurtenissen en deze bevindingen kritisch relateren aan eigen kennis en opvattingen, herkennen van enkele spanningsverwekkende verteltechnieken en interpreteren van betekenisvolle verhaalelementen. Op dit niveau worden de volgende literaire begrippen geïntroduceerd: vertelperspectief, verhaallijn, thema, motief, lectuur en literatuur.

De overgang van niveau 3 naar 4 wordt gemarkerd door een toename van opdrachten waarmee een interpreterende en esthetische manier van lezen wordt gestimuleerd. Deze overgang is goed te herkennen aan het feit dat de lezer de tekst bestudeert en analyseert omdat de tekst vragen bij hem heeft opgeroepen. Niet alleen tijdens het lezen, maar ook erna bij het verbinden van de losse eindjes of na het herlezen en opnieuw bestuderen van moeilijke passages. Hierbij is de aandacht gericht op de betekenis en bedoeling van de tekst. Een hiermee gepaard gaande verandering is dat de leerling niet alleen losse verhaalelementen interpreert, maar deze ook met elkaar verbindt en verschillende thema's kan vaststellen (nog niet het hoofdthema). Daarnaast kan de lezer reflecteren over het technische vakmanschap van de schrijver. De volgende nieuwe (lees)activiteiten kunnen worden onderscheiden: abstraheren om thema's en motieven te kunnen ontdekken, construeren van diepere betekenislagen (thema's) om de tekst als geheel te interpreteren, analyseren van de structuur (perspectief, motieven) en het benoemen van de structuurelementen, evalueren van de verteltechniek en signaleren van interpretatieproblemen. Op dit niveau kan de leerling de tot nu toe aangereikte literaire begrippen toepassen. Nieuwe begrippen zijn metaforen en symbolen.

De overgang van niveau 4 naar 5 wordt gemarkerd door een toename van opdrachten waarmee een letterkundige benadering van de tekst gestimuleerd wordt. Deze overgang is goed te herkennen aan opdrachten die de structuur en betekenis van het werk verder uitdiepen en opdrachten die de betekenis verbreden naar de literair-historische context. Een relevante opdracht is het verbinden van verschillende betekeniselementen en -lagen en het bepalen van een hoofdthema. Belangrijke aandachtspunten zijn: de symbolische betekenislaag, literaire stijl en conventies, klassieke teksten en auteurs (canon),stromingen en literatuurgeschiedenis. De volgende nieuwe (lees)activiteiten kunnen worden onderscheiden: onderzoekend lezen, coördineren van verschillende perspectieven (bijv. historiserend, actualiserend, empathisch lezen), relateren aan literair-historische context en poëticale opvattingen van de auteur (stromingen), construeren van onderliggende intentie (boodschap) van de auteur, interpreteren van symbolen en metaforen en raadplegen van achter-

grondinformatie (secundaire literatuur). Nieuwe literaire begrippen zijn: literaire stijl, poetica, conventies en begrippen uit de literatuurgeschiedenis.

De overgang van niveau 5 naar 6 wordt gemarkeerd door een toename van opdrachten waarmee de rijke intellectuele en culturele bagage van de leerling wordt aangesproken. Hierbij kan sprake zijn van een filosofische en literatuurwetenschappelijke oriëntatie. Deze overgang is te herkennen aan opdrachten die veel ruimte bieden aan de leerling om intertekstuele aspecten te onderzoeken of om de tekst te relateren aan andere disciplines en kennisdomeinen. Als de tekst daar aanleiding toe geeft, kunnen ook vorm- en stijlexperimenten aan een onderzoek worden onderworpen. Op dit niveau is de leerling in staat om zelf relevante vragen te stellen. De volgende nieuwe leesactiviteiten kunnen worden onderscheiden: relateren aan andere teksten, verschijnselen, ideeën en kennisdomeinen, vergelijken met andere teksten (diachronisch en synchronisch en raadplegen van vakwetenschappelijke artikelen. Hoewel de leerling belangstelling heeft voor literair-theoretische kennis, wordt deze op dit niveau niet meer systematisch uitgebreid.

#### Dimensie: over literatuur communiceren

Op niveau 1 is de communicatie over literatuur beperkt tot het geven van ongereflecteerde, emotieve respons (kreten) en is er nauwelijks sprake van uitwisseling. De overgang naar niveau 2 wordt gemarkeerd doordat de leerling relevante informatie over het boek kan verschaffen aan medeleerlingen en in staat is om naast emotieve ook realistische argumenten bij zijn waardering voor het boek te betrekken. Bovendien kan hij zijn persoonlijk oordeel onderbouwen met passages uit de tekst en zijn voorkeur motiveren in termen van genres, bijvoorbeeld misdaad, oorlog, historisch, romantisch. Hij is echter niet in staat om zelfstandig een passend boek te kiezen.

De overgang van niveau 2 naar 3 wordt gemarkeerd door een meer geobjectieveerde respons aan de hand van de tekst en de bevindingen van andere lezers, die ertoe kunnen leiden dat de leerling zijn oordeel en opvattingen bijstelt. Zijn waarderingsschema is uitgebreid met cognitieve criteria en zijn argumentatie is daardoor niet meer enkelvoudig, maar meervoudig. Zijn literaire voorkeur gaat eerder uit naar onderwerpen die hem persoonlijk interesseren, dan naar een specifiek genre. Ook is hij nu in staat om te reflecteren over zijn smaak en de ontwikkeling die hij daarin heeft doorgemaakt. Hoewel hij enigszins aan kan geven wat hij wil lezen, kan hij nog niet zelfstandig een keuze maken.

De overgang van niveau 3 naar 4 wordt gemarkeerd doordat de leerling analyses en interpretaties van leeftijdgenoten niet klakkeloos overneemt, maar deze kritisch toestelt aan de eigen leeservaringen, analyses enzovoorts. Ook is hij in staat om achtergrondartikelen te raadplegen, bijvoorbeeld interviews uit kwaliteitskranten,

en zijn interpretatie te herzien. De lezer wordt op dit niveau niet alleen gegrepen door de inhoud, maar ook door de vertelwijze, waardoor zijn waarderingsschema is uitgebreid met literair-esthetische criteria. Zijn literaire voorkeur komt voort uit een redelijke leeservaring en kennis van de literatuur, waardoor hij in staat is om concrete voorstellen te doen of gerichte adviezen te vragen voor de eigen boekkeuze. Hierbij blijkt een gemotiveerde belangstelling voor sommige auteurs. Hij heeft nog wel adviezen nodig van de docent. De lezer is nu ook in staat om niet alleen te reflecteren op zijn smaak en ontwikkeling, maar om daarin ook een of meer rode draden te ontdekken.

De overgang van niveau 4 naar 5 wordt gemarkeerd door de toegenomen belangstelling voor letterkundige kennis en achtergrondinformatie. Zolang die niet erg specialistisch is, is een leerling op dit niveau in staat die te verwerken. Bovendien kan hij met een expert (docent) een gesprek op niveau voeren. Hij heeft niet alleen esthetische ervaringen, maar kan die ook verwoorden en verklaren. Hij kan een onderscheid maken tussen de literaire of historische waarde van een werk, en de waarde die het werk voor hem persoonlijk heeft. Omdat hij literaire kennis en ervaring heeft, is originaliteit een relevant criterium in zijn waarderingsschema. Een lezer van dit niveau kan zelfstandig een boek kiezen dat bij zijn niveau en belangstelling aansluit.

De overgang van niveau 5 naar 6 wordt gemarkeerd door het intellectuele niveau en culturele en wetenschappelijk belangstelling van de lezer. Hij heeft belangstelling voor (toegankelijke) vakwetenschappelijke publicaties over een werk, auteur of stroming. Hij heeft een eigen visie ontwikkeld over wat goede literatuur is en wat niet en heeft ook de behoefte om daar met kenners over te debatteren. Hij stelt dus ook eisen aan de vakkennis en belezenheid van de docent. Op dit niveau is de lezer goed in staat om zichzelf doelen te stellen, niet alleen voor de boekkeuze maar ook voor een passende opdracht.

## 5.5 CONCLUSIE

Geconcludeerd kan worden dat de docenten de opdrachten qua didactische waarde globaal differentiëren naar twee niveaus (cesuur tussen niveau 3 en 4) en onderscheid maken tussen relatief gemakkelijke en moeilijke opdrachten. Het niveau van de zestig opdrachten kon dus niet betrouwbaar worden geïndiceerd. Hierdoor zijn de opdrachten niet geschikt als instrument om het niveau te bepalen. De competentieprofielen laten daarentegen voor elk niveau goed zien op welke competenties volgens de docenten een beroep moet worden gedaan. Bovendien geeft de beschrijving van belangrijke niveaumarkeringen in het ontwikkelingsproces

een goed inzicht in de verschillen tussen de niveaus. De zes competentieprofielen en de scherpe markeringen van niveauverschillen bieden een belangrijke bijdrage aan de beoogde didactische kennisbasis en aan het instrument waarmee het onderwijsleerproces kan worden geëvalueerd. Ik ga hier nu niet verder op in omdat ik er de voorkeur aan geef dit in samenhang met de resultaten van het vorige hoofdstuk (tekstparameter) in hoofdstuk 6 te bespreken. Daar zal ik ook ingaan op de vraag naar de onderzoeksinterne en -externe validiteit van het instrumentarium.

## **6 INSTRUMENT EN KENNISBASIS VOOR LITERAIRE ONTWIKKELING**

*In de hoofdstukken 4 en 5 is met behulp van de praktijkkennis van het docentenpanel op inductieve wijze een instrument ontwikkeld waarmee zes ontwikkelingsfasen kunnen worden onderscheiden. Met dit instrument zal in deel III het literaire ontwikkelingsproces van de volgleringen worden onderzocht. Daarnaast bieden de resultaten van hoofdstuk 4 en 5 een didactische kennisbasis waarmee docenten in de bovenbouw van het havo en vwo het ontwikkelingsproces van leerlingen kunnen evalueren en structureren. In dit hoofdstuk blik ik terug op de resultaten. Ik vergelijk dit ‘praktische’ instrument met andere, theoretische ontwikkelingsmodellen en besluit met een korte beschouwing over de onderzoeksinterne en -externe validiteit van het instrument.*

### **6.1 INLEIDING**

In dit tweede deel van het onderzoek is antwoord gegeven op de eerste algemene onderzoeksraag: *Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?* Dit onderzoek had een onderzoeksintern en een onderzoeksextern doel. Het interne doel is instrumenteel van aard, namelijk de ontwikkeling van een instrument waarmee in deel III het literaire ontwikkelingsproces van de volgleringen in kaart kan worden gebracht. Het externe doel is pragmatisch, namelijk de ontwikkeling van een literatuurdidactische kennisbasis waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen evalueren en structureren.

In hoofdstuk 3 betoogde ik dat bij de operationalisatie van verschillende niveaus van literaire competentie drie parameters moeten worden onderscheiden: lezer, tekst en opdracht. In de hoofdstukken 4 en 5 werden de tekst- en opdrachtpara-meter geoperationaliseerd. De resultaten hiervan vat ik in 6.2 samen. Aansluitend

beschrijf ik in 6.3 de verschillende fasen die de lezer door kan maken. In 6.4 plaats ik het instrument in het ontwikkelingstheoretische kader dat ik in hoofdstuk 2 heb geschetst. Dit is de opmaat naar de slotparagraaf 6.5 waarin ik zal ingaan op de vraag naar de validiteit van het instrument: is het instrument betrouwbaar tot stand gekomen en is het bruikbaar voor andere scholen en docenten?

## 6.2 EEN INSTRUMENT VOOR LITERAIRE ONTWIKKELING

In hoofdstuk 3 is het kernbegrip ‘literaire competentie’ met een zogenaamde kartieringszin geoperationaliseerd voor het literatuuronderwijs van de tweede fase. Hierbij is gebleken dat er verschillende niveaus van literaire competentie voor havo- en vwo-leerlingen kunnen worden gedefinieerd door enkele parameters voor elk niveau te operationaliseren. Er is voor gekozen deze operationalisering te baseren op de praktijkkennis (*practical content knowledge*) van een breed samengesteld docentenpanel, zodat de beschrijvingen van de niveaus ook door andere docenten Nederlands kunnen worden herkend.

De eerste vraag aan het panel was hoeveel niveaus er in de bovenbouw moeten worden onderscheiden. Men besloot tot zes niveaus voor havo en vwo: (1) zeer beperkte, (2) beperkte, (3) enigszins beperkte, (4) enigszins uitgebreide, (5) uitgebreide en (6) zeer uitgebreide literaire competentie. Belangrijke overwegingen bij de bepaling van het aantal van zes niveaus waren dat de niveauverschillen voldoende distinctief moeten zijn en de intervallen tussen de niveaus idealiter moeten samenvalLEN met een leerjaar. Hiermee gaf het panel dus ook een norm voor de literaire ontwikkeling in de tweede fase: een havo-leerling zou idealiter twee en een vwo-leerling drie niveaus moeten kunnen klimmen. Bovendien stelde het panel niveau 2 als norm voor het startniveau en niveau 3 en 4 als basisnorm voor respectievelijk het havo- en vwo-eindexamen. De normeringen zijn uitgezet op een competentieschaal (hoofdstuk 3, tabel 3.2). Met behulp van deze schaal is vervolgens de tekst- en opdrachtparameter geoperationaliseerd. Beide operationaliseringen bestonden uit twee deelonderzoeken: een onderzoek naar het niveau van de boeken/opdrachten en een onderzoek naar de competenties waarop de boeken/opdrachten op ieder niveau volgens het docentenpanel een beroep doen.

### Indeling van boeken naar zes niveaus

De dertig volgleringen hebben samen honderdzeventig verschillende romans op hun lijst gezet. Van 88% van deze boeken is het niveau betrouwbaar door het panel vastgesteld (Cronbachs alpha .88). Gebleken is dat de meeste boeken passen bij drie competentieniveaus: het optimale niveau (N), een niveau lager (N-1) en een niveau

hoger (N+1). Daarbuiten bestaat het risico dat de verwerkingscapaciteit van de leerling onder- of overbelast wordt en is het voor het stimuleren van de literaire competentie waarschijnlijk beter om een boek met een lagere of hogere niveau-indicatie te kiezen. Een opvallend uitkomst is dat nog geen tien procent van de boeken konden worden geïndiceerd op niveau 1, 2 of 6. Dit duidt op een geringe variatie van boeken die aansluiten bij leerlingen met een laag of zeer hoog competentieniveau.

Met behulp van de naar niveau geïndiceerde boeken kan in deel III de ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in kaart worden gebracht en kunnen hun ontwikkelingsprestaties worden geëvalueerd. Bovendien kan met de naar niveau geïndiceerde boeken worden nagegaan of de aansluiting tussen de competentie van de leerling en de complexiteit van het boek optimaal is.

#### **Indeling van opdrachten naar zes niveaus**

Voor dit gedeelte van het onderzoek werden zestig opdrachten geselecteerd. Hoewel het panel homogeen bleek in zijn oordelen (Cronbachs alpha .81) kon het niveau van de meeste opdrachten niet precies worden bepaald. Zo blijkt 40% van de opdrachten volgens de docenten ‘passend’ te zijn voor vrijwel alle niveaus.<sup>1</sup> Een kenmerk van deze ‘generieke’ opdrachten is dat die met het niveau mee evolueren en dus eigenlijk een absolute moeilijkheidsgraad hebben: een gemakkelijke generieke opdracht is voor een leerling met competentieniveau 1 bij een N1-boek in principe net zo gemakkelijk als voor een leerling met competentieniveau 5 bij een N5-boek. Uit een factoranalyse bleek dat de docenten bij de vraag naar de passendheid van een opdracht voor een bepaald niveau, slechts twee niveaus onderscheiden: passend voor leerlingen met een betrekkelijk lage competentie (niveau 1, 2 of 3) of met een betrekkelijk hoge competentie (niveau 4, 5 of 6). De niveau-indicaties van de opdrachten zijn globaler en dus minder distinctief dan die van de teksten.

Voor het instrument betekent dit dat opdrachten niet als indicator kunnen worden gebruikt om de literaire ontwikkeling van leerlingen mee in kaart te brengen. Wel kan in combinatie met de niveau-indicatie van het boek globaal worden bepaald in welke mate de opdracht (a) gemakkelijk of moeilijk is, (b) zich meer leent voor de lage niveaus 1, 2 of 3 of voor de hoge niveaus 4, 5 of 6 en (c) een relatief lage of hoge didactische potentie heeft. Er kunnen dus wel uitspraken worden gedaan over de mate waarin de opdracht aansluit bij het niveau van de leerling en de complexiteit van het boek.

[1] Voorbeelden van generieke opdrachten zijn: het aanwijzen van een aantal sleutelfragmenten, het beschrijven van de ontwikkeling van een personage, het geven van een beargumenteerd eindoordeel over het boek (zie tabel 5.4).

### Competentiematrices en -profielen

De vraag naar de literaire competenties waarop de teksten en opdrachten een beroep doen, heeft geresulteerd in twee datamatrices en twaalf competentieprofielen. Zowel de matrices als de profielen zijn gebaseerd op de uitspraken van het docentenpanel. De datamatrix bestaat uit indicatoren met een ordinale schaal waarop voor zes oplopende niveaus de literaire competenties voor de betreffende indicator zijn beschreven. De datamatrix is dus feitelijk een competentiematrix.

De competentiematrix voor de tekstparameter bestaat uit vijf dimensies die zijn onderverdeeld in veertien indicatoren van literaire competentie, en de competentiematrix voor de opdrachtparameter bestaat uit zes dimensies die zijn onderverdeeld in eveneens veertien indicatoren. Elk competentieniveau wordt dus gedefinieerd door elf dimensies en achttentwintig indicatoren. In tabel 6.1 geef ik een overzicht van de dimensies en indicatoren van beide parameters, die kunnen worden beschouwd als de variabelen waarmee de docenten een literair competentieniveau voor de tweede fase beschrijven. Deze enorme variatie van dimensies en indicatoren laat zien dat literaire competentie in de perceptie van docenten een complex is van kennis, vaardigheden, attituden, opvattingen, persoonlijke ontwikkeling en geletterdheid.

**TABEL 6.1 | ALGEMEEN OVERZIJK VAN DIMENSIES EN INDICATOREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE VOOR DE PARAMETERS TEKST EN OPDRACHT (BEKNOPTE WEERGAVE VAN DE TABELEN 4.7 EN 5.13)**

	<b>Dimensies</b>	<b>Indicatoren</b>
<b>TEKST</b>	inspanningsbereid	aantal pagina's (studiebelasting)
	persoonlijke ontwikkeling / geletterdheid	algemene kennis en levenservaring, specifieke culturele en literaire kennis
	vertrouwd met literaire stijl	woordkeuze, zinsconstructies, betekenis
	vertrouwd met literaire procédés	perspectief, chronologie, handeling, verhaallijn, betekenislaag
	vertrouwd met literaire personages	aantal, karakter, verhoudingen
<b>OPDRACHT</b>	inspanningsbereid	taakomvang (studiebelasting)
	<b>Met literatuur communiceren</b>	
	tekst begrijpen en interpreteren	inhoud, betekenis
	tekstinterne eigenschappen herkennen	genre, literaire stijl, literaire procédés, literaire personages
	tekstexterne verbanden leggen	binnenwereld (persoonlijk), buitenwereld (algemeen: kennis van wereld en leven), buitenwereld (specifiek: cultureel-literair)

OPDRACHT	Over literatuur communiceren	
individueel		waardering, smaakontwikkeling en boekkeuze, literatuuropvatting
met anderen		lezers (leeftijdgenoten, experts), informatiebronnen

Voor beide parameters zijn per niveau de competenties samengevat in een zogenaamd competentieprofiel waarvoor de datamatrices de bouwstenen leverden. De competentieprofielen maken het mogelijk om het ontwikkelingsproces van de leerling kwalitatief te beschrijven en te evalueren. Daarnaast geven de profielen inzicht in welke leerstof, lees- en leeractiviteiten (boeken en opdrachten) in een bepaalde ontwikkelingsfase passend en didactisch relevant zijn. In die zin bieden de opeenvolgende competentieprofielen ook een structuur voor een goed gestructureerd curriculum. Hiermee is het mogelijk om de wisselwerking tussen de leerling en de onderwijsleeractiviteiten te onderzoeken. In de slotparagraaf van dit hoofdstuk (6.5) zal ik verder ingaan op de didactische mogelijkheden van het instrument.

### 6.3 DISTINCTIEVE KENMERKEN VAN LEERLINGEN ALS LEZER

Bij de operationalisering van de tekst- en opdrachtparameter werden de distinctieve kenmerken van de zes niveaus beschreven (zie paragraaf 4.4 en 5.4). Het doel hiervan was om de niveauverschillen scherp in beeld te brengen. Waarin verschilt bijvoorbeeld een tekst of opdracht met niveau-indicatie 3 van een tekst of opdracht met niveau-indicatie 4? Deze niveaumarkeringen bieden ook inzicht in het ontwikkelingsproces. In dit afsluitende hoofdstuk zal ik de niveaumarkeringen belichten vanuit het perspectief van de lezer, zodat de distinctieve kenmerken van leerlingen met verschillende competentieniveaus scherper in beeld komen.

Leerlingen met een zeer beperkte competentie (niveau 1) hebben moeite met het begrijpen van een eenvoudige literaire tekst en zijn bovendien nog niet gemotiveerd om literatuur te lezen. Hun respons is subjectief (sympathie/antipathie), nauwelijks gereflecteerd en voornamelijk gericht op de personages en hun belevenissen. Ze zijn niet goed in staat om hun leeservaring onder woorden te brengen en hun emotieve waardering te verantwoorden. Ze hebben kortom weinig over het boek en hun leeservaring te vertellen en datzelfde geldt voor hun smaak. Doordat ze vrijwel geen kennis hebben van boeken en evenmin inzicht hebben in hun eigen smaak, zijn deze leerlingen niet in staat een passend boek te kiezen.

De overgang van niveau 1 naar 2 wordt gemarkerd door een lichte toename van de betrokkenheid van de leerling tijdens het leesproces en de uitwisseling van leeservaringen. Leerlingen met een beperkte literaire competentie (niveau 2) begrijpen zeer eenvoudige literaire teksten. Hun respons is subjectief (sympathie/antipathie) waarbij ze ook kunnen verwoorden wat de tekst met hen heeft gedaan. Het persoonlijke oordeel kunnen ze ook onderbouwen, maar ze hebben weinig distantie en staan niet open voor de mening of interpretatie van andere lezers, bijvoorbeeld hun klasgenoten. De eigen belevingswereld en leeservaring zijn voor hen de belangrijkste toetssteen. Hoewel zij wel een genrevoorkeur kunnen aangeven, zijn ze niet in staat zelfstandig een passend boek te kiezen.

De overgang van niveau 2 naar 3 wordt gemarkerd door een toename van de persoonlijke interesse in en betrokkenheid bij de inhoud van boeken over bepaalde onderwerpen, evenals een ontlukende belangstelling voor de verteltechniek. Kenmerkend voor dit niveau is dat deze leerlingen zich in kunnen leven in een personage of situatie, maar ook afstand kunnen nemen en kritisch kunnen reageren. Daarnaast staan ze open voor ideeën, opvattingen en ervaringen van leeftijdsgenoten. Dit kan hun persoonlijke opvattingen beïnvloeden. Bovendien hanteren zij een meervoudig waarderingsschema (emotioneel, realistisch, moreel, cognitief). Een leerling met een enigszins beperkte literaire competentie (niveau 3) begrijpt eenvoudige literaire werken en kan door middel van analyse doordringen in de bewegredenen van personages, de causale verbanden in het plot analyseren en elementaire verteltechnieken ('trucs') herkennen. Vooral morele kwesties zullen de kritische reflectie stimuleren en kunnen de basis leggen voor een geëngageerde discussie met klasgenoten, waarbij de aandacht van de leerling waarschijnlijk eerder naar de kwestie dan naar de (interpretatie van de) tekst uit zal gaan. De leerlingen kunnen op dit niveau wat preciezer hun voorkeur en persoonlijke interesses onder woorden brengen, maar hebben onvoldoende kennis van de Nederlandse literatuur om een passend boek te kunnen kiezen.

De overgang van niveau 3 naar 4 wordt gemarkerd door een toenemende belangstelling voor de betekenis en vorm van de tekst en een daarmee gepaard gaande grotere distantie ten aanzien van de eigen subjectieve belevingswereld. Er wordt als het ware meer ingezoomd op de tekst zelf en de vragen die de tekst bij de lezer oproept. Dit vereist meer concentratie en lees- en verwerkingsijd. Leerlingen met een enigszins uitgebreide competentie (niveau 4) begrijpen literaire werken met een gemiddelde complexiteit. Typerend voor dit niveau is de toename van interpretatie-activiteiten en de aandacht van de lezer voor betekeniselementen en vorm, evenals voor de werking van verteltechnische middelen en stijlmiddelen. Hierdoor groeit het besef bij de lezer dat literatuur een kunst is en schrijvers kunstenaars

zijn, en neemt de esthetische waardering voor literatuur toe. Op dit niveau zijn de leerlingen in staat zich te identificeren met de personages, maar kunnen zij hen ook, binnen de context van het verhaal, kritisch volgen. Ze zijn eveneens in staat op basis van de tekst een discussie te voeren met leeftijdgenoten over de interpretatie en kunnen die van recensenten raadplegen om hun eigen interpretatie eventueel mee aan te vullen. Ze vinden het interessant om uit te zoeken wat de ‘boodschap’ van het werk is en hebben in dat verband een ontlukende belangstelling voor de ‘bedoeling’ die de auteur met het werk heeft gehad (auteurstekst). Deze leerlingen hebben een voorkeur op basis van literaire interesses (bijvoorbeeld in een bepaalde auteur), maar hebben de docent nog nodig om hen te begeleiden bij de definitieve keuze.

De overgang van niveau 4 naar 5 wordt gemarkerd door een terugdringing van de subjectieve leeservaring en interpretatie, en een toegenomen interesse in de betekenis van het werk in een literair-historisch perspectief. Dat betekent dat er een groter beroep gedaan wordt op formele, letterkundige kennis. Daarnaast verdiepen zij zich sterker in de psychologische en maatschappelijke achtergronden, waarmee een beroep gedaan wordt op de algemene kennis. Leerlingen met een uitgebreide competentie (niveau 5) zijn in staat om complexe literaire werken te begrijpen. Typerend voor dit niveau is – afgezien van de literair-historische aspecten – dat deze leerlingen in staat zijn om diverse betekeniselementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Ook typerend is dat zij vaker achtergrondinformatie raadplegen en meer over literatuur te weten willen komen. In het debat dat zij met medeleerlingen of de docent voeren, kunnen ze de cultuurhistorische of literaire waarde scheiden van hun persoonlijke waardering. Lezers van dit niveau hebben literaire belangstelling en zijn in staat om zelfstandig een adequate keuze te maken.

De overgang van niveau 5 naar 6 ten slotte wordt gemarkerd door een sterke, intrinsieke belangstelling voor letterkunde en literatuur in het algemeen. We zien dat leerlingen met een zeer uitgebreide competentie (niveau 6) in staat zijn om op allerlei manieren en niveaus zowel tekstinterne als -externe verbanden te leggen. Ze vinden het interessant om de relatie tussen een literair werk en andere literaire werken of andere kunstvormen te onderzoeken, of om een bepaald verschijnsel in een diachronisch perspectief te plaatsen en te bestuderen. Ook hebben ze aandacht voor literaire conventies en vormexperimenten en zijn ze in staat om een verfijnde interpretatie te geven van een tekst en die te extrapoleren en in verband te brengen met bepaalde ideeën (bijvoorbeeld filosofie) of verschijnselen. Daarnaast kunnen zij ook op een metaniveau over literatuur reflecteren, bijvoorbeeld over de maatschappelijke functie van literatuur. Zeer competente leerlingen hebben een persoonlijke visie

op literatuur en kunnen een (praktisch) gelijkwaardig debat voeren met de docent, over wiens smaak en vakennis ze ook kritisch zullen zijn.

Samenvattend kan de volgende ontwikkeling bij de lezer worden waargenomen: het ontwikkelen van een positieve attitude (overgang van niveau 1 naar 2), open staan voor de tekst (overgang van 2 naar 3) en bewustwording dat de tekst geconstrueerd is en om een interpretatie vraagt (overgang van 3 naar 4), en functioneert in een literaire traditie en culturele context (overgang van 4 naar 5). Voor de niveaus 5 en 6 is vooral het niveau en de veelzijdigheid van de algemene en culturele ontwikkeling ofwel de geletterdheid van de leerling een bepalende factor.

#### **6.4 LITERAIRE COMPETENTIENIVEAUS IN EEN ONTWIKKELINGSTHEORETISCH KADER**

In hoofdstuk 2 schetste ik een algemeen ontwikkelingstheoretisch kader voor dit onderzoek. Het doel hiervan was inzicht te krijgen in ontwikkelingsprocessen van adolescenten in de context van het onderwijs. Daar bleek dat de vragen naar de niveaus van literaire competentie en naar het verloop van het literaire ontwikkelingsproces refereren aan de kernvragen van de ontwikkelingspsychologie: welke ontwikkelingsstadia doorlopen individuen en welke ontwikkelingsmechanismen spelen daarbij een rol? Gezien dit verband ligt het voor de hand na te gaan wat de ontwikkelingstheoretische grondslag is van het instrument voor literaire ontwikkeling in de tweede fase.

##### **6.4.1 ONTWIKKELINGSTHEORETISCHE GRONDSLAG**

Een van de conclusies uit hoofdstuk 2 was dat ontwikkeling en leren in de context van het onderwijs onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Het examenprogramma en het curriculum stellen bepaalde eisen aan de leerling. Deze eisen bepalen in principe de richting van het literaire ontwikkelingsproces. In die zin is het literatuuronderwijs en het ontwikkelingsproces dat leerlingen binnen die context doormaken per definitie prescriptief en normatief. Daarnaast concludeerde ik dat naast externe factoren ook interne, persoonlijke ontwikkelingsfactoren invloed hebben op de literaire ontwikkeling. De literaire ontwikkeling in de tweede fase kan dus worden opgevat als een socialisatieproces waarin persoonlijke factoren en omgevingsfactoren elkaar beïnvloeden. Het instrument dat in de hoofdstukken 4 en 5 is ontwikkeld weerspiegelt dit dualisme. De competentieprofielen zijn zowel profielen van adolescente lezers als van het curriculum.

De literaire competenties zijn deels geworteld in de Nederlandse cultuur en onderwijstraditie. De profielen en matrices zijn immers ontleend aan de cognities van zes neerlandici die tussen 1970 en 1995 aan Nederlandse universiteiten zijn opgeleid,

die geruime tijd, variërend van 5 tot 25 jaar, literatuurles hebben gegeven in de bovenbouw havo en vwo en dit vanaf 1997 doen in het kader van het nieuwe examenprogramma voor de tweede fase. In de competentieprofielen horen we dan ook de echo's van de stromingen die in de tweede helft van de vorige eeuw de discussie in de literatuurwetenschap en het literatuuronderwijs domineerden. Zoals lezergesoriënteerde opvattingen (niveau 1, 2 en 3), maatschappijkritische opvattingen (niveau 3 en 4), werkimanente opvattingen (niveau 4 en 5), historisch-biografische opvattingen (niveau 5) en cultuurhistorische opvattingen (niveau 6). In een andere onderwijstraditie zou het instrument een andere inhoud hebben gekregen.

Inhoudelijk, vanuit de leerstof en leerdoelen bezien, sluit het instrument aan bij de cultuurhistorische ontwikkelingstheorie van Vygotsky, die de nadruk legt op de wisselwerking met de omgeving (*nurture*). Maar uitgaande van het ontwikkelingsproces en de veronderstelling dat de zes niveaus samen een ontwikkelingssequentie vormen, ontleent het instrument zijn ontwikkelingstheoretische grondslag aan de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget die immers de nadruk legt op de innerlijke processen (*nature*). Een belangrijke vraag in dit verband is of de niveaus in ontwikkelingspsychologisch opzicht als ontwikkelingsstadia kunnen worden beschouwd.

#### 6.4.2 ONTWIKKELINGSSTADIA

Ontwikkeling wordt in de ontwikkelingspsychologie gedefinieerd als een opeenvolging van kwalitatief verschillende stadia die ieder gekenmerkt worden door een specifieke manier van ordenen, integreren en transformeren van kennis (Verhoeffstadt-Denéve et al., 2003). In hoofdstuk 2 introduceerde ik de algemene ontwikkelingstheorieën van de twee grondleggers van de ontwikkelingspsychologie, Piaget en Vygotsky, en de sociale ontwikkelingstheorie van Kohlberg. Naast deze algemene theorieën besprak ik de literaire ontwikkelingstheorieën van Applebee (1978), Thomson (1987) en Appleyard (1994). In tabel 2.1 vergeleek ik de ontwikkelingstadia van hun modellen met de stadia van de cognitieve ontwikkeling van Piaget en de morele ontwikkeling van Kohlberg. Deze vergelijking bracht aan het licht dat – ondanks de verschillen in onderzoeksopzet, leeftijd en onderzoeksomgeving – de ontwikkelingssequentie in deze modellen vrijwel identiek is en het aantal stadia convergeert naar ongeveer vijf niveaus. Vooral op de eerste vier niveaus waren er geen wezenlijke verschillen. Ik stelde dat deze overeenkomsten wijzen op een onderliggende algemene basisstructuur ofwel een ontwikkelingssequentie (Van Parreren, 1988). Als blijkt dat in het instrument dezelfde structuur is verankerd, dan heb ik sterke argumenten om aan te nemen dat de zes competentieniveaus samen een ontwikkelingssequentie vormen.

### Literaire ontwikkelingsstadia

In de vorige paragraaf (6.3) beschreef ik de ‘mijlpalen’ die de literaire ontwikkeling van de lezer in de tweede fase markeren. Om een goede vergelijking met de andere ontwikkelingsmodellen mogelijk te maken sta ik hier nog eens stil bij enkele type-rende gedragskenmerken van de lezer.<sup>2]</sup>

De motivatie van de leerling om ‘vrije’ tijd te besteden aan het lezen van boeken en het maken van opdrachten, is misschien wel de belangrijkste voorwaarde voor de ontwikkeling van literaire competentie. Met het stijgen van het niveau neemt de intrinsieke motivatie toe. Dit is vooral een gradueel proces, maar de overgang van een overwegend extrinsieke naar een intrinsieke motivatie markeert daarin een belangrijke verandering. Deze bevindt zich bij de overgang van niveau 2 naar 3. Anders dan niveau 2 veronderstelt niveau 3 een persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij het lezen van de tekst en de uitvoering van opdrachten: hij moet betrokken zijn om kritisch over de verhaalinhou en het gedrag van personages te kunnen reflecteren en hij moet daarnaast bereid zijn om zijn bevindingen en oordelen met leeftijdsgenoten te delen en erover te discussiëren.

Elke ontwikkelingsfase wordt in het instrument getypeerd als een andere manier van lezen: beleven lezen (niveau 1); herkennend lezen (niveau 2); reflecterend lezen (niveau 3); interpreterend lezen (niveau 4); letterkundig lezen (niveau 5); academisch lezen (niveau 6). De overgang naar een andere leesmanier veronderstelt een samenstel van veranderingen in de verhouding tussen de lezer, de tekst en de literair-historische context. De belangrijkste licht ik er hier uit. Op niveau 1 en 2 overheerst de subjectieve perceptie van de lezer. Hij komt snel tot een oordeel of de personages in zijn ogen al dan niet sympathiek en geloofwaardig zijn. Vanaf niveau 3 kan de lezer gemakkelijker abstraheren van zijn eigen subjectieve ervaringen en opvattingen, waardoor er ook sprake is van meer interactie tussen de lezer en de tekst. Op niveau 1 is de interactie zeer beperkt: de tekst dient ter vermaak van de lezer. Op niveau 2 is het belangrijk dat de lezer de gebeurtenissen, personages en verhaalstructuur herkent; het boek moet kortom gemakkelijk toegankelijk zijn. De overgang naar een reflecterende manier van lezen (niveau 3) tekent een markante verandering in het leesgedrag omdat de lezer dan de dialoog met de tekst aangaat: de tekst heeft hem iets te zeggen. Hierdoor wordt hij meer ontvankelijk voor het ontregelende effect van ‘vreemde’ gebeurtenissen, personages en verhaalstructuren. De overgang naar niveau 4 is eveneens markant omdat de lezer er zich dan van bewust wordt dat de tekst geconstrueerd is, diepere betekenislagen heeft en om een

[2] Aangezien de andere literaire ontwikkelingstheorieën zich voornamelijk richten op de lezer laat ik bij deze vergelijking de kenmerken van teksten en opdrachten buiten beschouwing.

interpretatie vraagt. De drang om de tekst te gaan exploreren en naar tekstinterne verbanden te zoeken ('puzzelen') neemt toe en de eigen subjectieve ervaring raakt meer op de achtergrond. Op niveau 5 wordt de tekst op een dieper niveau geëxplorerd en vanuit andere referentiekaders benaderd. De lezer wil de tekst in verband brengen met de auteur en de historische context. Op niveau 6 neemt de lezer een metapositie in het literaire communicatieproces in. De respons heeft opnieuw een subjectief karakter, maar nu handelt de lezer meer als een autonome literatuurcriticus.

De literaire ontwikkeling gaat gepaard met veranderingen in de literatuuropvatting en het leesmotief. In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literatuuropvatting: literatuur moet omdat het bij de opleiding hoort. In de daarop volgende fasen ontdekt de leerling dat het lezen van literatuur verschillende 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 betrekkenissen 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).<sup>3</sup>

Doordat de leerling zijn repertoire van leesmanieren uitbreidt en verschillende functies van literatuur ontdekt, breidt hij zijn waarderingsschema uit: pragmatische en emotieve criteria (niveau 1), realistische criteria (niveau 2), cognitieve en morele criteria (niveau 3), structurele en esthetische criteria (niveau 4), intentionele en cultuurhistorische criteria (niveau 5) en stilistische en vernieuwingscriteria (niveau 6). Er is niet alleen sprake van een inhoudelijke verandering van het waarderings-schema maar ook van een kwalitatieve omdat de leerling op de hogere niveaus zijn oordelen steeds overtuigender en genuanceerder kan verwoorden en toelichten. De belangrijke eerste stap die hierin gezet wordt, is de overgang bij niveau 1 naar 2 van ongereflecteerde oordelen ('kreten') naar gereflecteerde oordelen die gerelateerd zijn aan de tekst. Vanaf niveau 3 is er sprake van meer gedifferentieerde oordelen en hanteert de leerling een meervoudig en gevarieerd waarderingsschema. Dit hangt samen met een andere en vooral meer uitgesproken literaire voorkeur.

De leerling wordt meer gemotiveerd en raakt steeds meer en beter ingewijd in de wereld van de literatuur en letterkunde. Hierdoor ontwikkelt hij ook andere boekkeuzestrategieën. Op niveau 1 is de leerling niet in staat een passend boek te kiezen en aan te geven wat hij wil lezen. Hij is tamelijk onverschillig in zijn keuze en zal vaak de voorkeur geven aan dunne boeken. Op niveau 2 zal hij aan kunnen geven in welk genre hij geïnteresseerd is, bijvoorbeeld humor, fantasie, romantiek

3] Zie over verschillende functies van literatuur onder andere Mooij (1979; 1994) en Soetaert (2006).

of spanning. Maar kan hij nog niet zelfstandig passende boeken vinden. Ook op niveau 3 kan de leerling dat nog niet. Hij kan wel preciezer zijn interesses verwoorden, zodat de docent meer aanknopingspunten heeft voor een passend boekadvies. Vanaf niveau 4 neemt de zelfstandigheid van de leerling bij de boekkeuze toe. Hij is nog niet in staat om uit het enorme aanbod een passend boek te kiezen, maar hij kan wel de adviserende docent een duidelijke richting geven omdat hij in staat is onder woorden te brengen wat hij mooi vindt. Op niveau 5 heeft de leerling inmiddels zoveel literaire ervaring en kennis dat hij bij zijn boekkeuze ook kan motiveren waarom hij een boek van een bepaalde auteur of uit een bepaalde periode wil lezen. Op niveau 6 speelt ook het literaire prestige van een boek een belangrijke rol. Boeken die hoog staan aangeschreven staan hoog op het lijstje van de lezer met een zeer uitgebreide literaire competentie.

De competentieprofielen refereren behalve aan literair-esthetische kenmerken ook aan persoonlijke gedragskenmerken, bijvoorbeeld aan de algemene kennis en aan het vermogen zich in personages en gebeurtenissen te verplaatsen. Niveau 1 staat volledig in het teken van het eigen plezier. De overgangen van niveau 2 naar 3 en van 3 naar 4 markeren een pregnante fase in het literaire ontwikkelingsproces. Op niveau 2 is de leerling hoofdzakelijk nog georiënteerd op zijn eigen leefwereld: hij kan zich met personages identificeren die op een of andere manier bekend voor hem zijn. De overgang naar niveau 3 gaat gepaard met een toenemende belangstelling voor een wereld die verder van de eigen leefwereld afstaat. Ook hierbij speelt identificatie een rol, maar staat de lezer open voor afwijkende normen en waarden en is hij bereid zijn eigen normen ter discussie te stellen. Op niveau 4 probeert de lezer volledig door te dringen in de personages en gebeurtenissen en die van binennuit, empathisch te benaderen. Op niveau 5 en 6 wordt daarbij bovendien een beroep gedaan op zijn vermogen gebeurtenissen en personages vanuit een historisch perspectief te beschouwen en die te extrapoleren naar andere kennisgebieden.

#### Vergelijking met andere ontwikkelingsmodellen

In tabel 6.2 zijn de gedragsveranderingen in enkele stekwoorden samengevat, zodat er een vergelijking kan worden gemaakt met de ontwikkelingsstadia uit de modellen die in hoofdstuk 2 zijn toegelicht.

**TABEL 6.2 | VERGELIJKING VAN HET ONTWIKKELINGSMODEL MET ANDERE ONTWIKKELINGSMODELLEN**  
 (DE GEGEVENS UIT TABEL 2.1 VAN HOOFDSTUK 2 ZIJN GEARCEERD)

Literaire competentie	1 Zeer beperkt	2 Beperkt	3 Noch beperkt, noch uitgebreid	4 Enigszins uitgebreid	5 Uitgebreid	6 Zeer uitgebreid
MOTIVATIE	extrinsiek (- -)	extrinsiek (-)	extrinsiek/ intrinsiek (±)	intrinsiek (+)	intrinsiek (+ +)	intrinsiek (+ + +)
LEESMANIER	belevend	herkennend	reflecterend	interpretierend	letterkundig	academisch
RESPONS	subjectief (sympathie)	subjectief (sympathie)	subjectief/ objectief	objectief, abstraherend	objectief, abstraherend	autonomo extrapole- rend
INTERACTIE LEZER MET TEKST EN CONTEXT	gesloten (tekst moet lezer verma- ken)	passief (tekst moet gemakkelijk toegankelijk zijn)	interactief (tekst moet iets te zeggen hebben, iets teweeg brengen)	open (tekst moet uitnodigen tot actieve exploratie, 'puzzelen')	open (tekst, auteur en context worden actief geëxploereerd)	metapositie (literair-kritisch)
LITERATUUR-OPVATTING/LEESMOTIEF	pragmatisch, amusement	bevestigend, mimetisch	cognitief / vormend	cognitief / esthetisch	esthetisch / cultureel	constructivis- tisch
WAARDERINGS-SCHEMA	pragmatisch, emotief	realistisch	cognitief / moreel	structureel/ esthetisch	esthetisch/ cultureel	innovatief
ORIËNTATIE BIJ BOEKKEUZE	impulsief, pragmatisch	genre	onderwerpen, thema's	literair-esthetisch	auteur, historisch	cultureel, prestige, ambitieus
ALGEMENE ONTWIKKELING	egocentrisch, hedonistisch	belangstelling voor eigen leefwereld	belangstelling voor wereld van volwassenen (onderwerpen, thema's)	basale kennis wereld van volwassenen (psychologisch, sociaal, maatschappelijk, historisch)	historische en gedifferentieerde kennis van volwassenenwereld	geletterde en gedifferentieerde kennis van diverse disciplines
IDENTIFICATIE		bevestigend	vormend	empathisch		
APPLEYARD	thinker involvement with story	thinker identification with characters/ realism	thinker story makes me think	thinker meaning of the story	interpreter	
THOMSON Response	unreflective interest in action	empathising	analogising	reflecting on significance	author's creation	top gear

Strategies	rudimentary mental images predicting	mental images of affect, expectations about characters	drawing on personal experiences, making connections with one's own life	interrogating text, filling gaps, accepting hermeneutic challenges	drawing on literary and cultural repertoire, implied author	implied reader, reflexiveness meta level
APPLEBEE	narration / syncretism	summarization/ categorization	analysis/ identification	generalization/ understanding		
KOHLBERG	preconventioneel egocentrisch, gevoelens	conventioneel groepsregels	postconventioneel kritisch	postconventioneel principes		
PIAGET	preoperatieel	concreet operationeel	formeel operationeel			

De stadia van de literaire ontwikkelingsmodellen van Applebee, Appleyard en Thomson liggen heel dicht tegen mijn zes competentieprofielen aan. Applebee gaat echter niet verder dan niveau 4. Dit hangt vermoedelijk samen met de leeftijdsgrens (15 jaar) van zijn onderzoeksgroep. Appleyard beschrijft de literaire ontwikkeling voor de gehele levensloop en onderscheidt daarin vijf rollen. Hiervan zijn alleen de derde (*the reader as thinker*) en vierde rol (*the reader as interpreter*) op het instrument van toepassing. De andere rollen vallen in de vroege literaire socialisatie (1. *the reader as player* en 2. *the reader as hero or heroine*) of in de postschoolse fase (5. *the pragmatic reader*). Bijzonder aan het model van Thomson is dat hij met de leesstrategieën zijn ontwikkelingsmodel eveneens een didactische dimensie heeft gegeven.

In hoofdstuk 2 vergeleek ik de stadia van de sociaal-cognitieve ontwikkeling (Piaget en Kohlberg) met die van de literaire ontwikkeling (Applebee, Kolberg en Appleyard). De eerste vier niveaus van literaire ontwikkeling leken samen te gaan met de sociale en cognitieve ontwikkeling. Ditzelfde doet zich voor in mijn ontwikkelingmodel. Het eerste stadium, de belevingsfase, laat zien dat de lezer zoekt naar primaire, emotionele prikkels, zoals spanning, sensatie en drama. Dit komt overeen met Piagets sensomotorische fase waarin het kind vooral georiënteerd is op het bevredigen van zijn eigen behoeftes. Kohlberg typeert deze fase heel treffend als 'hedonistisch'. In de daarop volgende herkenningsfase (niveau 2) doet de lezer pogingen het werk te plaatsen in zijn belevingswereld. Een kenmerk van deze fase is dat leerlingen verhaalelementen die zij niet herkennen negeren (er overheen lezen) of afwijzen ('stom'). Deze fase is te vergelijken met de preoperationele fase waarin

het kind de prikkels die van buitenaf komen impulsief plaatst in een ‘systeem’ maar die prikkels nog niet kan organiseren. Kohlberg benadrukt in deze fase de identificatie met en dominantie van de groepsnorm. In de reflectiefase (niveau 3) zien we dat de lezer ‘logisch’ redeneert en onderdelen van de tekst analyseert en aan elkaar verbindt om greep te krijgen op het verhaal. Dit past bij de concreet-operationele fase waarin het denken meer kritisch en analytisch is. Kohlberg stelt dat in deze fase de eigen normen en waarden worden ontwikkeld. In de daarop volgende interpretatiefase (niveau 4) neemt het abstract denken toe en kunnen er parallelle worden getrokken met de formeel-operationele fase. De lezer legt niet alleen verbanden op het inhoudelijke niveau, maar ook op het niveau van de vorm en betekenis van de tekst. Hij verdiept zich in de personages, de gebeurtenissen, structuur enzovoort. Daardoor is hij in staat verbanden te leggen tussen verschillende verhaallagen en betekeniselementen. Ook is hij in staat teksten te begrijpen die een meer open structuur hebben en hypothetisch redenerend tot een eigen interpretatie te komen. Bij Kohlberg zien we in deze fase een verdieping van de zoektocht naar de eigen waarden en normen in verband met de ontwikkeling van universele ethische principes. Verdere vergelijking met de stadia van Piaget en Kohlberg is niet mogelijk: de formeel-operationele fase bestrijkt de drie hoogste literaire ontwikkelingsstadia.

Op een dieper liggend niveau kan een onderscheid worden gemaakt tussen de laagste niveaus 1, 2 en 3 en hoogste niveaus 4, 5 en 6. Bij zowel de operationalisering van de tekstopparameter als de opdrachtparameter is deze tweedeling aangetroffen. Bij de teksten (hoofdstuk 4) markeerde deze cesuur de overgang van relatief gemakkelijke boeken met weinig literair prestige, bijvoorbeeld Keuls, Giphart en Krabbé, naar relatief moeilijke boeken met een hoger literair prestige, zoals Grunberg, Hermans en Mulisch. Bij de opdrachten markeerde deze cesuur de overgang van een overwegend leerlinggerichte, tekstervarende naar een overwegend leerstofgerichte, tekstbestuderende benadering. Dit wijst erop dat de ontwikkeling op de laagste niveaus 1, 2 en 3 meer onder invloed staat van persoonlijke, interne ontwikkelingsfactoren en dat de ontwikkeling op de niveaus 4, 5 en 6 vooral onder invloed staat van externe omgevingsfactoren, ofwel het curriculum. Interessant is nu dat deze cesuur samenvalt met het onderscheid dat docenten maken tussen de examennorm voor het havo en vwo.

#### Enkele verschillen met de andere ontwikkelingsmodellen

Op de eerste vier niveaus laten alle ontwikkelingsmodellen sterke overeenkomsten zien. Een interessant verschil met het instrument treffen we aan bij de leesstrategieën van Thomson. Doordat de operationalisering van de opdrachtparameter

beperkt bleef tot de zogenoemde verdiepingsopdrachten, heeft het docentenpanel zich geconcentreerd op *post-reading activities*. Uit tekstverwerkingsonderzoek van bijvoorbeeld Van Dijk en Kintsch (1983) en Andringa (1995b) is bekend dat *pre-reading activities*, zoals een gerichte oriëntatie op de inhoud en vorm van de tekst, het activeren van voorkennis en het vormen van concrete lezersverwachtingen de tekstverwerking stimuleren, vooral van leerlingen met weinig leeservaring. Thomson zet bij de laagste twee niveaus dergelijke leesstrategieën in. De competentieprofielen voorzien hier niet in. Het ontbreken van deze leesstrategieën wijst vermoedelijk op een omissie in de competentieprofielen.

De verschillen tussen de ontwikkelingsmodellen tekenen zich duidelijk af vanaf niveau 4. Het onderscheid dat in de competentieprofielen gemaakt wordt tussen niveau 4 en 5, tussen een literair-esthetische en een cultuurhistorische benadering, wordt door de andere modellen niet expliciet gemaakt. Alleen Thomson brengt een dergelijk onderscheid aan, maar hij beperkt zich daarbij tot de auteur. Appleyard gaat er – net als het docentenpanel – ervan uit dat een lezer op niveau 4 betekenis wil geven aan de tekst, maar hij laat daarbij in het midden of daarvoor eerst een meer structurerichte dan wel een meer cultuurhistorische benadering de voorkeur heeft. Men kan zich dus afvragen of er voldoende theoretische evidentie bestaat voor het onderscheid tussen niveau 4 en 5. Toch kunnen er enkele theoretische argumenten worden gegeven voor dit onderscheid. Op niveau 5 is sprake van complexere literaire teksten, een hogere abstractiegraad bij de tekstinterpretatie en interesse in de letterkunde. Met deze argumenten kan eveneens de sequentie van niveau 5 en 6 worden verdedigd. Hoewel dit onderscheid niet direct gerelateerd is aan bepaalde teksten of opdrachten is er toch sprake van een hoger niveau omdat de leerling op dit ‘academische’ niveau over een breed en hoog ontwikkeld referentiekader beschikt en in staat wordt geacht om op allerlei niveaus zowel tekstinterne als -externe verbanden te leggen.

Er is voldoende praktische evidentie voor het onderscheid tussen niveau 4 en 5. In het voortgezet onderwijs bestaat de traditie om tekstanalyse te scheiden van literatuurgeschiedenis, ook in het academische literatuuronderwijs. Gezien de leerstofopbouw in schoolboeken geven docenten er in de praktijk de voorkeur aan in de vierde klas met tekstanalyse te beginnen en niet met literatuurgeschiedenis.<sup>4</sup> Ook in het examenprogramma van havo en vwo bestaat dit onderscheid: tekstanalyse en literatuurgeschiedenis zijn twee aparte subdomeinen en literatuurgeschiedenis is wel

4] Ik ontleen dit aan de plaats van deze onderdelen in de ‘geïntegreerde’ schoolboeken waarin tekstanalyse en literatuurgeschiedenis zijn opgenomen. Zie bijvoorbeeld veel gebruikte schoolboeken voor het vwo als *Laagland, Literatuur zonder grenzen, Eldorado en Dossier Lezen*, die deze onderdelen hebben gescheiden en allemaal beginnen met het analyseren van moderne teksten.

verplicht op het vwo maar niet op het havo.<sup>5</sup> Vanuit de Nederlandse onderwijscontext kan dus worden verdedigd dat het docentenpanel literatuurgeschiedenis op een hoger niveau heeft geplaatst dan structuuranalyse. Zoals ik eerder heb gezegd, de competentieprofielen zijn niet alleen lezersprofielen maar ook curriculumprofielen.

De vergelijking met andere modellen heeft laten zien dat het instrument uniek is in zijn soort. Dit is vooral het gevolg van de principiële keuze direct bij de praktijk van het literatuuronderwijs aan te sluiten en langs inductieve weg op basis van docentcognities voor zes oplopende niveaus competentieprofielen te ontwerpen.

Als zodanig weerspiegelen de zes niveaus het *perceived curriculum* (Goodlad, 1979) van het docentenpanel: het geeft aan wat volgens deze docenten Neop het havo en vwo gewenst en haalbaar is. Nieuw is dat de competenties zijn gerelateerd aan de complexiteit van literaire teksten en opdrachten. Hierdoor is een direct verband tot stand gebracht tussen de competenties van de leerling en een passende didactiek: elk profiel beschrijft behalve de competenties van een (model)leerling ook de doelen, leerstof en leeractiviteiten van een bepaald niveau. Docenten krijgen hiermee een ‘kaart’ in handen waarmee ze de positie van een leerling kunnen bepalen en zich kunnen oriënteren op hun didactisch handelen.

#### Ontwikkelingssequentie

Tabel 6.2 laat zien dat elke fase een specifieke manier van lezen, verwerken en handelen inhoudt en dat deze deels samengaat met veranderingen in de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Door het instrument te vergelijken met andere ontwikkelingsmodellen heb ik nu voldoende argumenten gekregen om aan te nemen dat de zes literaire ontwikkelingsstadia hiërarchisch zijn geordend en samen een ontwikkelingssequentie vormen (Van Parreren, 1988). Gezien de markante veranderingen op verschillende dimensies in het literaire ontwikkelingsproces representeert het instrument niet een gradueel continu proces, maar een stapsge- wijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. De ontwikkeling van literaire competentie is in principe een cumulatief proces.

De stadia 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 (Laarakker, 2006). Als de leerling bijvoorbeeld een interpreterende (N<sub>4</sub>) leesmanier heeft ontwikkeld, dan impliceert dit dat hij ook reflecterend (N<sub>3</sub>), herkennend (N<sub>2</sub>) en beleven (N<sub>1</sub>) kan lezen. Een

5] Bij de herziening van het examenprogramma voor 2007 is literatuurgeschiedenis als verplicht onderdeel in het havo-examenprogramma opgenomen.

N4-lezer kan besluiten om een roman puur voor de ontspanning op een N1-manier te lezen. Omgekeerd kan dit niet: een N1-lezer kan een roman slechts op een belevende manier lezen.

In het kader van het literatuuronderwijs kan het stimuleren van de literaire ontwikkeling worden opgevat als het opbouwen van handelingsrepertoires. In hoofdstuk 2 refereerde ik aan de ontwikkelingstheorie van Van Parreren (1988) die stelt dat onderwijs tot doel heeft nieuwe handelingen stevig in bestaande, fundamentele handelingen te verankeren. Slecht verankerde handelingen leiden uiteindelijk tot gebrekig inzicht en gebrekig probleemoplossend vermogen. Goed onderwijs gaat volgens hem uit van een analyse van de opeenvolging van funderende en nieuwe handelingen. De vraag is nu in welke mate de door mij beschreven literaire competentieniveaus als zodanig kunnen worden opgevat. Doordat de zes competentieniveaus samen een ontwikkelingssequentie lijken te vormen, neem ik voorlopig aan dat elk niveau een reeks van funderende handelingen biedt voor het erop volgende niveau. Zo beschouwd kunnen de zes ontwikkelingsstadia misschien als basis dienen voor een goed gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs in de tweede fase.

#### 6.4.3 ONTWIKKELINGSMECHANISME

De studie naar algemene ontwikkelingstheorieën in hoofdstuk 2 leidde tot het inzicht dat de literaire ontwikkeling op school een socialisatieproces is waarin persoonlijkheidsvariabelen en omgevingsvariabelen elkaar beïnvloeden. Hieruit kan worden afgeleid dat een andere cultuur en een andere tijd een andere inhoud aan het instrument zouden hebben gegeven, maar waarschijnlijk geen andere sequentie omdat de literaire ontwikkeling nauw samenhangt met de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling in de adolescentiefase. Dit betekent echter niet dat wanen een leerling zich qua sociale ontwikkeling op niveau 4 bevindt, zijn literaire competentie zich daarbij automatisch aanpast. Het bereiken van een bepaald sociaal en cognitief stadium is wel een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor het bereiken van een bepaald niveau van literaire competentie. Kohlberg en Killigan (1975) wezen hier ook al op in verband met de vermeende transfer tussen de cognitieve en morele ontwikkeling. Ook in de kritiek op de ontwikkelingstheorie van Piaget klonk al door dat transfer tussen verschillende disciplines niet vanzelfsprekend is. Literaire ontwikkeling is in zijn aard een dualistisch proces. Het niveau van literaire ontwikkeling hangt samen met de sociale en cognitieve ontwikkeling, maar wordt bepaald door prikkels uit de omgeving.

De vraag naar de werking van het ontwikkelingsmechanisme is in hoofdstuk 2 beantwoord door de grondleggers van de ontwikkelingspsychologie Piaget en

Vygotsky. Beiden hebben complementaire opvattingen over het ontwikkelingsmechanisme die algemeen worden aanvaard. De equilibratietheorie van Piaget verklaart welke interne processen ten grondslag liggen aan het adaptatieproces (assimilatie en accommodatie, actieve exploratie) en de internalisatietheorie van Vygotsky verklaart de ontwikkeling vanuit de sociale interactie met de docent en medeleerlingen in de zone van de nabije ontwikkeling. Kohlberg en later ook Piaget hebben in dit verband gewezen op de noodzaak van cognitieve conflicten.

## **6.5 NAAR EEN INSTRUMENT EN EEN KENNISBASIS VOOR LITERAIRE ONTWIKKELING**

Aan het eind van het eerste deel van het onderzoek dringt de vraag zich op naar de validiteit van het instrument: hoe betrouwbaar is de inhoud van het instrument, kan de literaire ontwikkeling van de volgleringen ermee worden beschreven, geëvalueerd en geanalyseerd en biedt het een betrouwbare literatuurdidactische kennisbasis voor andere docenten op andere scholen?

### **Inhoudsvaliditeit**

In dit hoofdstuk is het instrument vergeleken met andere ontwikkelingsmodellen. Deze modellen zijn tot stand gekomen in andere contexten, met andere onderzoeks-groepen, onderzoeks-methoden en vraagstellingen. Desondanks vertonen al deze modellen, ook mijn instrument, een vrijwel identieke fasering. Daarnaast is het instrument verankerd in de praktijk van het literatuuronderwijs. De onderzochte cases (leeslijsten en instructies voor het leesdossier) werden ontleend aan de praktijk en sluiten aan bij het examenprogramma havo en vwo. Bovendien zijn de operationaliseringen gebaseerd op de gedeelde praktijk-kennis van docenten die in het literatuuronderwijs van de tweede fase werkzaam zijn. De inhoud van het instrument wordt dus zowel door de theorie als door de praktijk ondersteund.

### **Interne validiteit**

Is het instrument op een betrouwbare wijze tot stand gekomen? Ook deze vraag kan positief worden beantwoord. De betrouwbaarheid van de scores is onderzocht en leidde bij zowel de teksten als de opdrachten tot aanvaardbare Cronbach alpha's. Dat betekent dat het docentenpanel, ondanks de onderlinge verschillen in achtergrond, ervaring en onderwijsvisie, een homogene groep respondenten is.

De operationalisering van de tekstparameter heeft geresulteerd in betrouwbare resultaten voor het onderzoeksinterne doel. Doordat het niveau van bijna 85% van de boeken is bepaald, kan met dit deel van het instrument worden nagegaan of de literaire competentie van een leerling vooruit gaat en in hoeverre de aangereikte

boeken aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling. Daarentegen zijn de resultaten van de operationalisering van de opdrachtparameter minder bevredigend. Het docentenpanel had veel problemen ondervonden bij het interpreteren van de opdrachten waardoor de niveauscores minder eenduidig waren dan die van de boeken. Van ruim 60% van de opdrachten kon het niveau niet worden bepaald. Hierdoor zijn de niveau-indicaties van de opdrachten geen goed instrument voor het bepalen van het competentieniveau. Om het ontwikkelingsverloop van leerlingen betrouwbaar te kunnen onderzoeken (onderzoeksraag 2) zal naar een alternatief worden gezocht. In hoofdstuk 8 (paragraaf 8.2) kom ik op dit probleem terug.

De competentieprofielen beschrijven voor zes niveaus de competenties die horen bij een bepaald niveau boeken en opdrachten. Omdat we nu weten welke kennis, vaardigheden, attitudes, enzovoorts docenten bij elk niveau veronderstellen, kan het ontwikkelingsproces van leerlingen in kaart worden gebracht en geanalyseerd. Doordat de profielen een didactische component hebben, kan ook de wisselwerking tussen de boeken, opdrachten en leerlingen worden onderzocht (onderzoeksraag 3). Aangezien de boeken en opdrachten werden ontleend aan de leesdossiers van de volgleringen, de niveau-indicaties en competentieprofielen werden gebaseerd op de praktijkkennis van hun eigen docenten en het instrument ook door hen werd gevalideerd, lijkt er sprake te zijn van voldoende aansluiting tussen het instrument en het onderwijsleerproces dat er in hoofdstuk 9 mee zal worden onderzocht.

#### **Externe validiteit**

Een van de doelen van dit onderzoek is de ontwikkeling van een empirisch gefundeerde literatuurdidactische kennisbasis voor het literatuuronderwijs in de tweede fase. In hoofdstuk 1 vergeleek ik deze kennisbasis met een kaart waarmee de docent de positie van een leerling kan bepalen, zich kan oriënteren op de doelen en met zijn kompas een koers uit kan zetten. Het zal inmiddels duidelijk zijn dat het instrument in principe deze mogelijkheden biedt: leerlingen kunnen op verschillende niveaus worden ingeschaald, er kunnen onderwijsdoelen worden gekozen en men kan zien welke boeken en opdrachten daarbij aansluiten. Het instrument is echter gebaseerd op de praktijkkennis van slechts zes docenten. Is dat voldoende om de resultaten te generaliseren naar andere docenten en scholen? Ondanks deze kleine onderzoeksgrond neig ik bij deze vraag naar een positief antwoord. Mijn belangrijkste argument daarbij is dat er voldoende aanwijzingen zijn om aan te nemen dat zowel het onderzoeksobject (boeken en opdrachten) als het panel representatief zijn voor de onderwijspraktijk in de tweede fase.

Het corpus boeken dat hier is onderzocht bestaat uit de boeken die dertig volgleringen op zes scholen ‘toevallig’ tussen 2000 en 2003 op hun leeslijst heb-

ben gezet. Desondanks is de lijst generaliseerbaar omdat de boekkeuze van de volgroeelingen representatief is voor wat leerlingen in de onderzoeksperiode kozen. In die periode zijn in *de Volkskrant* (1 november 2002) en *Vrij Nederland* (12 juli 2003) lijstjes gepubliceerd met veel gekozen boeken voor de leeslijst. Alle daarin genoemde boeken zijn door mij onderzocht. Ook de overlap van 80% met de top-100 van meest gekozen boeken in *Diepzee* (1997) laat zien dat de boekkeuze van de onderzoeksgroep niet afwijkt van wat havo- en vwo-leerlingen in het begin van deze eeuw zoal op hun lijst zetten. Een probleem is echter wel dat het boekenaanbod voor scholieren vele malen groter is dan de honderdzeventig boeken die voor dit onderzoek werden geselecteerd. De overzichten zullen verouderen omdat er na 2003 vele nieuwe boeken zijn verschenen die niet door mij zijn onderzocht. De toepassingsmogelijkheden van de overzichten zijn voor onderzoeksexterne doeleinden dus beperkt.

Het corpus opdrachten is representatief voor de tweede fase omdat bij de selectie rekening is gehouden met de eindtermen voor havo en vwo en met het aanbod van leesdossieropdrachten in veel gebruikte schoolboeken.<sup>6</sup> Anders dan bij de teksten is het corpus van opdrachten voor leesverslagen en dergelijke beperkt omdat de eindtermen van het examenprogramma richtinggevend zijn en de opdrachten in principe op de meeste boeken moeten kunnen worden toegepast. Een belangrijke beperking is dat ik me bij de selectie heb geconcentreerd op het leesdossier en op proza. Poëzie en drama (film) zijn niet onderzocht. Opdrachten die los staan van het leesdossier, zoals het leren van een hoofdstuk uit een literatuurgeschiedenisboek of het oefenen met analysevaardigheden, zijn evenmin onderzocht. Afgezien hiervan is het corpus opdrachten representatief voor de tweede fase.

Doordat het corpus boeken en opdrachten voldoende representatief is voor de tweede fase en bovendien door middel van betrouwbare procedures voor elk niveau representatieve cases konden worden geselecteerd, bieden deze een empirische basis voor de operationalisering van de literaire competenties naar zes niveaus. Omdat de competentieprofielen abstracteren van concrete titels en opdrachten, kunnen ze worden gegeneraliseerd naar andere praktijksituaties. Een probleem is echter dat de profielen zijn gebaseerd op de praktijkkennis van zes docenten. Is dat voldoende om conclusies te kunnen trekken over het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen op andere scholen in Nederland?

Bij de samenstelling van het panel is gestreefd naar een representatieve afspiegeling van docenten (verschillen in onderwijsopvatting, geslacht, leeftijd, werkomgeving, opleiding en ervaring), zodat de onderzoeksresultaten herkenbaar

6] Eldorado, Dossier Lezen, Literatuur lezen, Literatuur zonder grenzen EN Metropool.

zouden zijn voor verschillende docenten. Daarmee blijft de groep te klein om de enorme diversiteit van docenten te representeren. Belangrijk voor de generaliseerbaarheid van de resultaten is echter de homogeniteit van het docentenpanel, die ondanks de individuele verschillen bij alle vier de deelonderzoeken heel groot bleek te zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de docenten voor elk niveau een vergelijkbare mentale voorstelling van leerlingen hadden ontwikkeld. Als docenten reflecteren over wat bijvoorbeeld een onervaren en ongemotiveerde beginnende havo 4-leerling wel of niet aankan, komen zij tot vergelijkbare analyses en conclusies. Door in de focusgroep steeds te ‘focussen’ op concrete cases – bijvoorbeeld: is het schrijven van een samenvatting van *Het verrotte leven van Floortje Bloem* voor een Nr-leerling uitvoerbaar en welke competenties kunnen op dit niveau met deze opdracht worden gerealiseerd? – werd het panel gestimuleerd om binnen dit kader de didactische mogelijkheden en problemen te onderzoeken. Tijdens de paneldiscusses viel het op dat men het zelden met elkaar oneens was als het ging over de vraag wat een leerling van een bepaald niveau wel of niet aan zou kunnen. Men vulde elkaar voornamelijk aan. Wat ook kan hebben bijgedragen aan de homogeniteit van het panel is dat de paneldiscusses van de focusgroep vooraf werden gegaan door een gedegen individuele voorbereiding. Door honderdzeventig boeken en later nog eens zestig opdrachten met behulp van de competentieschaal te beoordelen, waren de panelleden goed voorbereid en had men zich het ‘niveau-denken’, zoals zij het zelf noemden, goed eigen kunnen maken. Het is niet het aantal panelleden, maar de homogeniteit in de analyses en oordelen van het panel die het aannemelijk maakt dat de onderzoeksresultaten herkenbaar zijn voor andere docenten op andere scholen.

Ik sluit dit eerste deel van het onderzoek af met de conclusie dat de operationalisering van literaire competentie naar zes oplopende niveaus voorlopig geslaagd lijkt. De literaire ontwikkeling van leerlingen in de *interpretative community* (Fish, 1980) van het literatuuronderwijs is door zes ‘meesters’ geëxploereerd en door mij in kaart gebracht. Het instrument kan worden beschouwd als een didactische, empirisch gefundeerde theorie over verschillende niveaus van literaire competentie in de bovenbouw havo en vwo. Wat deze theorie bijzonder maakt is dat de competenties van verschillende groepen lezers zijn gerelateerd aan concrete leertaken en dat de sequentie van de niveaus mogelijk een basis biedt voor een goed gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. In het nu volgende derde deel van het onderzoek zal blijken in hoeverre het instrument zich leent voor het onderzoeken van literaire ontwikkeling in de tweede fase.

## 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)



## 7 ALGEMENE ONDERZOEKSOPZET

*In dit derde deel worden de onderzoeks vragen over de ontwikkelingsresultaten en het ontwikkelingsproces beantwoord. Aangezien beide onderzoeken longitudinaal zijn opgezet en hetzelfde onderzoeksobject hebben, belicht ik in dit hoofdstuk enkele algemene achtergronden van de onderzoeksopzet. De meer specifieke opzet en data-analyse zullen in de hoofdstukken 8 en 9 per onderzoek afzonderlijk worden toegelicht.*

### 7.1 INLEIDING

Met het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs heb ik me op een vrijwel braakliggend terrein begeven. Naar aanleiding van de voorstudie naar docentcognities over literaire ontwikkeling concludeerde ik dat docenten wel verschillen tussen leerlingen onderscheiden, maar dat niemand het longitudinale ontwikkelingsproces duidelijk voor ogen had en daarin verschillende fasen kon onderscheiden. In dit verband concludeerde ik ook dat het literatuuronderwijs behoort tot de zogenaamde ‘*ill-structured domains*’ (Spiro et al., 1991). Om die reden besloot ik dit onontgonnen gebied samen met een zestal expertdocenten te verkennen en een instrument te ontwikkelen waarmee verschillende literaire ontwikkelingsstadia van havo- en vwo-leerlingen in kaart kunnen worden gebracht. In deel II heb ik hiervan verslag uitgebracht.

De vraag die zich nu aandient, is welke ontwikkeling leerlingen met verschillende beginsituaties in de tweede fase doormaken. Het perspectief verschuift hiermee van het *perceived curriculum* – wat docenten denken wat in de praktijk realiseerbaar is – naar het *operational curriculum* – wat er feitelijk met hun leerlingen in de praktijk gebeurt – (Goodlad, 1979). Ontwikkelen alle leerlingen hun literaire competentie? Krijgen of behouden ze daarbij plezier in het lezen? Hoe groot is het

niveauverschil tussen de start in het vierde jaar en de afsluiting in het laatste jaar? Komt de verwachting van docenten uit dat leerlingen per jaar ongeveer een niveau zullen klimmen? Ontwikkelen havo-leerlingen zich anders dan vwo-leerlingen en maakt het veel uit of leerlingen van huis uit veel of weinig van de Nederlandse literatuur hebben meegekregen?

Naast vragen over onderwijsresultaten kunnen er ook vragen worden gesteld over het onderwijsleerproces. Welke factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen? Zien we bijvoorbeeld dat leerlingen hun literaire competentie sterker ontwikkelen in een programma waar veel aandacht is voor structuuranalyse dan in een programma waar de persoonlijke leeservaring en het leespleszier voorop staan? Slagen de docenten erin om de ontwikkeling van hun leerlingen goed te evalueren en slagen ze er ook in om bij ‘de zone van de naaste ontwikkeling’ aan te sluiten? Deze vragen en nog veel meer kunnen nu worden onderzocht omdat we over een instrument beschikken waarmee de literaire ontwikkeling in principe kan worden bepaald.

In dit deel staan de onderzoeksvragen 2 en 3 centraal:

- Wat is het verloop van de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?
- Welke didactische factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?

Deze vragen zullen respectievelijk in hoofdstuk 8 en 9 worden beantwoord. Het eerste onderzoek is kwantitatief van aard. Aan de hand van enkele niveau-indicatoren zal het ontwikkelingsverloop worden beschreven van verschillende groepen leerlingen. Het tweede onderzoek is een interpretatief/kwalitatief onderzoek naar het onderwijsleerproces. Door middel van casestudies en met behulp van het instrument zal het literaire ontwikkelingsproces van individuele leerlingen in de context van het literatuuronderwijs worden beschreven, geanalyseerd en geëvalueerd.

Met beide onderzoeken wordt een wetenschappelijk en een praktisch doel nagestreefd. Het wetenschappelijke doel is een bijdrage te leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten in de institutionele omgeving van het literatuuronderwijs. Het praktische doel is kennis te verzamelen waarmee literatuurdocenten zich kunnen oriënteren op hun pedagogisch-didactisch handelen in de klas en het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen analyseren, structureren en stimuleren. Beide onderzoeken

hebben ieder een eigen onderzoeksopzet, maar kennen dezelfde longitudinale benadering en maken gebruik van dezelfde onderzoeksgroep en dataverzameling. Om overlappingen in de hoofdstukken 8 en 9 te vermijden, bespreek ik deze gemeenschappelijke aspecten van beide onderzoeken in dit inleidende hoofdstuk.

## 7.2 LONGITUDINAAL ONTWIKKELINGSONDERZOEK

Doorgaans worden er voor ontwikkelingsonderzoek twee methoden onderscheiden: de ‘cross-sectionele’ en de ‘longitudinale’ methode (Swanson, 1987; Cohen & Manion, 1994; Babbie, 1995; Baarda & De Goede, 1995). In een cross-sectioneel ontwerp kan in een betrekkelijk korte periode de ontwikkeling worden gemeten door verschillende steekproeven tegelijkertijd te onderzoeken. Men zou bijvoorbeeld de literaire ontwikkeling in de bovenbouw van het vwo kunnen meten door op één moment de literaire competentie van leerlingen uit de vierde, vijfde en zesde klas te onderzoeken en deze steekproeven met elkaar te vergelijken. In een longitudinaal ontwerp neemt een dergelijk onderzoek drie jaar in beslag: van een cohort worden in de vierde klas data verzameld, een jaar later in de vijfde klas nog een keer en in de zesde klas nog een keer. Pas dan kunnen de data worden vergeleken en de literaire ontwikkeling worden onderzocht. Aan beide methoden kleven voor- en nadelen. Hoewel een cross-sectioneel ontwerp als voordeel heeft dat in korte tijd data kunnen worden verzameld, is dat tegelijkertijd het zwakke punt, omdat de individuele variatie in de ontwikkeling er niet goed mee in beeld kan worden gebracht:

The cross-sectional study is a less effective method for the researcher who is concerned to identify individual variations in growth or to establish causal relationships between variables. Sampling in the cross-sectional study is complicated because different subjects are involved at each age level and may not be comparable. (Cohen & Manion, 1994: 71)

Omdat ik inzicht wil krijgen in het literaire ontwikkelingsverloop van individuele leerlingen en geïnteresseerd ben in onderlinge verschillen, heb ik gekozen voor een longitudinale aanpak: havo-leerlingen zullen twee jaar en vwo-leerlingen drie jaar worden gevolgd.

## 7.3 SAMENSTELLING ONDERZOEKGROEP

In deze paragraaf ga ik in op de samenstelling van de havo- en vwo-groep en mijn overwegingen daarbij. Allereerst gaat het om de keuze van het type groep (panel of cohort) en de vaststelling van de omvang. Vervolgens zal ik toelichten hoe ik de

groep bereid heb gevonden langdurig aan het onderzoek mee te werken en welke strategieën ik bij de samenstelling hanteerde om voldoende variatie in beide groepen te realiseren. In verband met de generaliseerbaarheid van de resultaten ga ik tot slot in op de vraag in hoeverre de onderzoeks groep representatief is voor de klassen waar ze deel van uitmaken.

### 7.3.1 OVERWEGINGEN

#### Panel of cohort

Een belangrijk thema in dit onderzoek is recht doen aan verschillen, ofwel differentiatie. In verband hiermee maken Swanborn (1987) en Babbie (1995) voor de samenstelling van een onderzoeks groep een subtiel maar voor mijn onderzoek relevant onderscheid tussen een ‘cohort’ en een ‘panel’. Een cohort is een anonieme en betrekkelijk ongedifferentieerde groep, bijvoorbeeld een 4 vwo-klas. Een panel is een groep bij naam bekende leerlingen. Een panel leent zich volgens Swanborn (1987) en Babbie (1995) het beste voor longitudinaal onderzoek naar veranderingenprocessen omdat daarin de individuele verschillen in beeld kunnen worden gebracht. Bij een cohort loopt men het risico dat de verschillen in een groep elkaar opheffen. Een ander belangrijk voordeel van panelonderzoek is dat er meer gegevens kunnen worden verzameld. Daardoor is men beter in staat te verklaren waarom bijvoorbeeld leerling A zich sterker heeft ontwikkeld dan leerling B. Een bijkomend voordeel van panelonderzoek is dat de respondenten traceerbaar zijn, zodat bij ontbrekende informatie eventueel actie ondernomen kan worden om die data alsnog te achterhalen. Gezien deze voordelen ging mijn voorkeur uit naar een panel.

Panelonderzoek heeft echter ook enkele nadelen. Met een panel loopt men het risico dat tijdens de onderzoeksperiode panelleden uitvallen waardoor data verloren gaan, zogenaamde ‘*panel mortality*’ (Swanborn, 1987; Cohen & Manion, 1994; Babbie, 1995). Daarnaast wijst Swanborn op het risico van ‘*re-interviewing bias*’ die kan ontstaan als respondenten bijvoorbeeld consistent willen blijven in hun antwoorden. Voorts wijzen Cohen en Manion (1994) bij longitudinaal onderzoek nog op het zogenaamde ‘control effect’: leerlingen die zich er van bewust zijn dat hun literaire ontwikkeling wordt onderzocht, zullen wellicht hun gedrag meer gaan controleren, sociaal wenselijk gedrag gaan vertonen of er misschien zelfs onzeker door worden. Miles en Huberman (1994), Flick (2002) en Baarda et al. (1995) reiken strategieën aan waarmee dergelijke ‘bias’ kan worden teruggedrongen. Deze komen erop neer dat de onderzoeker zoveel mogelijk op de achtergrond blijft, en de onderzoeksactiviteiten de dagelijkse gang van zaken op school niet verstören. Bij de samenstelling van de onderzoeks groep en de dataverzameling zal ik expliciteren hoe ik deze strategieën heb toegepast.

### Bereidheid tot meerjarige medewerking

Eén van de lastigste problemen bij dit type onderzoek is het verkrijgen van toegang tot het veld (Flick, 2002). Bij dit onderzoek wordt dit probleem vergroot doordat we de medewerking van leerlingen en docenten nodig hebben voor verscheidene jaren. Wanneer er veel extra inspanning van de respondenten gevraagd wordt, zal de bereidheid afnemen om aan het onderzoek deel te nemen, tenzij er een redelijke vergoeding tegenover staat. Maar deze vergoeding mag ook weer niet voorop staan, omdat de bereidheid om aan het onderzoek mee te werken in principe belangloos moet zijn. Besloten is om de docenten en leerlingen eerst te benaderen en pas nadat ze hun medewerking hebben toegezegd te informeren over de vergoeding.<sup>1</sup> In hoofdstuk 3 heb ik de samenstelling van het panel en de keuze van de scholen uitgebreid toegelicht, hier beperk ik mij tot de selectie van de leerlingen.

### Selectiestrategie

Voor de samenstelling van een panel bestaan verschillende strategieën (Patton, 1990; Miles & Huberman, 1994; Morse, 1998; Flick, 2002). In longitudinaal onderzoek wordt dikwijls een onderscheid gemaakt in een prospectieve en een retrospectieve benadering van het ontwikkelingsproces (Swanborn, 1987). In de prospectieve benadering wordt in de beginfase een bepaalde groep geselecteerd op basis van de onafhankelijke variabelen. Bij retrospectief onderzoek ligt het startpunt van de meting bij de afhankelijke variabelen.

Beide benaderingen komen in dit onderzoek voor. Bij de onderzoeksverloop (hoofdstuk 8) was sprake van een prospectieve selectie. In het begin van het vierde jaar werd op basis van enkele relevante kenmerken het leerlingenpanel samengesteld. Daarbij streefde ik zoveel mogelijk naar verschillende typen leerlingen (*'maximum variety sampling'*). Bij de onderzoeksverloop (hoofdstuk 9) was de selectie retrospectief: de cases werden pas geselecteerd nadat de ontwikkelingsresultaten bekend waren. Door middel van de strategie *'critical and typical case sampling'* werden bepaalde leerlingen voor nader onderzoek geselecteerd, bijvoorbeeld: een leerling met een 'gemiddelde' ontwikkeling (*'typical case'*), een leerling met een zeer positieve ontwikkeling en een leerling met een stagnerende ontwikkeling (*'critical cases'*).<sup>2</sup>

1] Door een subsidie van de Stichting Lezen was het mogelijk om de medewerking van de volgleringen (bij actieve deelname) te vergoeden met een jaarlijkse cadeaubon van €15,- en kon de inzet van de docenten tot een maximum van 15 uur per jaar worden vergoed.

2] In hoofdstuk 9 zal ik de selectie van de *typical* en *critical cases* verder toelichten.

### Omvang van het panel

Bij de samenstelling van het docentenpanel (zie hoofdstuk 3) zorgde ik voor maximale variatie zodat verschillende docenten van andere scholen zich erin konden herkennen. Bij de samenstelling van het leerlingenpanel streefde ik dit doel ook na: de variatie in de groep havo- en vwo-leerlingen moet door het leerlingenpanel voldoende worden gedekt. In een kwalitatief onderzoek geldt vaak het motto ‘klein is groot genoeg’ (Baarda et al., 1995: 83). Miles en Huberman (1994) geven als richtlijn vijftien tot dertig panelleden. Een kleinere groep is volgens hen kwetsbaar in verband met kans op uitval (*‘panel mortality’*). Bepalend voor de omvang is wat men met het onderzoek beoogt. Volgens Baarda et al. (1995) geldt in het algemeen als vuistregel dat de steekproef groter moet zijn bij (a) meer heterogene eenheden, (b) precieze waarnemingen, (c) complexe analyses en (d) bij een grote reikwijdte. Aangezien dit onderzoek al deze kenmerken heeft, besloot ik tot de maximale omvang van dertig leerlingen.

### Selectiecriteria

Bij de samenstelling van een panel waarschuwt men voor het gevaar van een aselekte steekproef, omdat dan de kans bestaat dat men per ongeluk een ‘selecte’ groep trekt, bijvoorbeeld veel zeer gemotiveerde meisjes. In verband met het differentiatievraagstuk, dat in dit onderzoek centraal staat, streefde ik naar maximale variatie. De volgende variabelen waren bij deze selectie relevant: schooltype, school, literatuurdocent, klas en vakspecifieke leerlingkenmerken.

- Schooltype. Hoewel havo- en vwo-leerlingen binnen dezelfde onderwijskundige kaders handelen en de zes niveaus op beide schooltypen van toepassing zijn, zijn er grote verschillen tussen havo- en vwo-leerlingen. Het examenprogramma van de havo-leerlingen is lichter omdat het een jaar korter is, de leerlingen over minder boeken examen doen (geen 12 maar 8) en ze geen examen hoeven te doen in de literatuurgeschiedenis. Bovendien verschillen de populaties: havo-leerlingen bereiden zich doorgaans voor op een beroepsopleiding, vwo-leerlingen op een academische opleiding. Aangezien de verschillen tussen deze schooltypen groot zijn, moesten ze evenredig in het panel worden vertegenwoordigd: vijftien havo- en vijftien vwo-leerlingen.
- School en docent. De selectie van docenten en scholen is toegelicht in hoofdstuk 3. Ik vat de belangrijkste keuzes hier samen. Er is bewust gekozen voor scholen waar men geruime tijd ervaring met het leesdossier heeft opgedaan, zodat het onderwijsleerproces zo weinig mogelijk zou worden verstoord door orga-

nisatorische ‘ruis’ als gevolg van kinderziektes die het invoeren van een nieuwe werkform vaak met zich meebrengt. Er zijn drie vrouwelijke en drie mannelijke eerstegraads docenten geselecteerd met uiteenlopende leservaring, van vijf tot ruim dertig jaar, en die verschillende visies op het literatuuronderwijs vertegenwoordigen (leerlinggericht en leerstofgericht). De scholen varieerden in signatuur (bijzonder, openbaar), aanbod (smalle, brede scholengemeenschappen), omvang (klein en groot), omgeving (stad en platteland) en geografische ligging (noord, zuid, midden).

- Klassen. Bij de start van het onderzoek in september 2000 zijn zes vierde klassen geselecteerd met een zo groot mogelijke variatie: van een relatief zwakke havo-klas tot en met een sterke gymnasiumklas. Een belangrijke voorwaarde bij de keuze van de klassen was dat de docent deze klassen tot het eindexamen zou kunnen houden, opdat de continuïteit in het onderwijsleerproces was gewaarborgd.
- Leerlingenkenmerken. Uit elke klas moesten vijf leerlingen worden geselecteerd. De vraag is welke leerlingenkenmerken voor dit onderzoek relevant zijn. Uit mijn voorstudie (Witte, 1999/2000) was naar voren gekomen dat de motivatie en literaire competentie van leerlingen voor docenten de meest relevante variabelen zijn. Uit onderzoek naar de literaire socialisatie is gebleken dat sekse, sociaal-culturele achtergrond en culturele identiteit relevante variabelen zijn (o.a. Hermans & Verdaasdonk, 2002; Kraaykamp, 2002; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Verboord, 2003). Andere, meer psychologische leerlingenkenmerken zoals leerstijl en intelligentie kunnen ook van invloed zijn op vakprestaties (Vermunt, 1992; Boekaerts & Simons, 1993; Simons, 1995), maar deze kenmerken zijn erg algemeen en pas toegankelijk nadat er speciale tests voor zouden worden afgenomen. Hiervan is in overleg met de docenten afgezien omdat deze onderzoeksactiviteiten de dagelijkse gang van zaken op school te zeer zouden verstören en het onderzoek mogelijk negatief zouden beïnvloeden. Bovendien zou de indruk worden gewekt dat leerlingen op basis van hun testscores zijn geselecteerd, hetgeen ongewenste *bias* (controle-effecten) met zich mee kan brengen.

#### Selectieprocedure

Nadat de klassentoedeling voor het schooljaar 2000-2001 bij de zes docenten bekend was, kon voor iedere docent een geschikte vierde klas worden geselecteerd. In overleg werden twee ‘normale’ vwo-klassen geselecteerd en een gymnasiumklas. Voor het havo werden drie klassen geselecteerd, waarvan een met acht doublanten en een met een mavo-instroom van vijf leerlingen. Nadat de docenten tenminste zes

weken met een klas hadden gewerkt en alle leerlingen een leesautobiografie hadden geschreven, selecteerden zij met behulp van onderstaande aanwijzing vijf leerlingen:<sup>3</sup>

- maximaal drie en minimaal twee leerlingen van hetzelfde geslacht
- zo mogelijk een allochtone leerling
- de vijf leerlingen representeren verschillende niveaus van literaire ontwikkeling (van zwak tot zeer sterk) die je doorgaans in een vierde klas aantreft
- let ook op verschillende motivaties (ongemotiveerd tot zeer gemotiveerd)
- omdat de differentiatievraag in dit onderzoek centraal staat, is het belangrijk dat je streeft naar variatie.

De docenten kregen de aanwijzing de geselecteerde leerlingen direct te benaderen zonder hen te informeren over de selectiecriteria. De leerlingen kregen een introductiebrief (zie bijlage 7) waarin zij summier werden geïnformeerd over de doelstellingen van het onderzoek.

### 7.3.2 SAMENSTELLING LEERLINGENPANEL

Omstreeks de herfstvakantie van het jaar 2000 selecteerden de docenten 12 jongens en 18 meisjes, waaronder vijf allochtone leerlingen met Nederlands als tweede taal. Afgezien van één leerling ('Ik heb al genoeg aan mijn kop.') waren alle leerlingen direct bereid om aan het onderzoek mee te werken. Om het risico van uitval tegen te gaan, werd na het kerstrapport de docenten verzocht te controleren in hoeverre de leerlingen een kans maakten om naar de vijfde klas over te gaan. Wanneer de kans op uitval groot was, dan werd de docent verzocht de leerling te vervangen door iemand met een vergelijkbaar profiel. Bij de controle bleek dat vier havo-leerlingen en één vwo-leerling moesten worden vervangen: een leerling zou gaan verhuizen, twee leerlingen waren 'afgestroomd' naar een ander schooltype, de overige twee leerlingen zouden zeer waarschijnlijk doubleren. Besloten werd deze leerlingen te vervangen. De uitval had geen nadelige gevolgen voor de dataverzameling omdat op de betreffende onderzoeksscholen het eerste leesverslag pas na de kerstvakantie moet worden ingeleverd.

Tabel 7.1 geeft een overzicht van de motivatie en literaire competentie van de geselecteerde leerlingen.<sup>4</sup> Hierin zien we dat er een (niet verrassende) correlatie bestaat tussen motivatie en literaire competentie: een hoge literaire competentie gaat samen met een hoge motivatie en een lage competentie met een lage motivatie.

3] De betreffende aanwijzing werd via email verstrekt. Bijlage 6 is de introductiebrief voor de docenten. Deze bevat onder meer het draaiboek en de instructies voor het eerste onderzoeksjaar.

4] De namen van de leerlingen zijn gefingeerd. De namen van de scholen verwijzen naar personen die een belangrijke rol hebben gespeeld in mijn eigen literaire en didactische ontwikkeling.

**TABEL 7.1 | SPREIDING VAN DE VOLGLEERLINGEN OVER DE VARIABELEN MOTIVATIE (HORIZONTAAL) EN LITERAIRE COMPETENTIE (VERTICAAL) BIJ DE START VAN HET LITERATUURONDERWIJS IN 4H/V**

Havo						Vwo					
LITERAIRE COMPETENTIE	+		P Anja	S Betty S Lara						V Celina	
+			P Sjon M Ine	M Perahia S Mirja S Henri	P Peta M Staf		G Jason	G Marjon V Irene	G Jacobien V Aetos R Simen	V Marise R Stephina	
+			P Maan M Miel S Ruwen	P Shi	M Imran		G Jan G Salsine V Dirk R Ilona R Kas		R Emel		
-											
-	-	-	±	+	++	--	-	±	+	++	
Motivatie						Motivatie					

De onderstreepte leerlingen hebben een allochtone achtergrond. P = Pauw College, M = De Moor College, S = Sicking College, V = De Vos College, R = Van Rooij College, G = Griffioen College

Wanneer de havo-, en vwo-tabel worden samengevoegd, dan zien we een redelijke variatie in literaire competentie en motivatie. Opvallend was dat er geen extreem ongemotiveerde leerlingen en extreem incompetente leerlingen waren geselecteerd. Bij navraag bleek dat zulke leerlingen volgens de docenten in de praktijk nauwelijks voorkomen. Alle leerlingen hebben in de onderbouw immers (jeugd)boeken gelezen en het komt hoogst zelden voor dat leerlingen een extreme weerzin hebben tegen het lezen van fictie. Leerlingen met een negatieve leesattitude accepteren al dan niet lijdzaam dat ze op school nu eenmaal boeken moeten lezen. Leerlingen met een negatieve attitude en een extreem lage competentie hebben dikwijls ook

andere leerproblemen. Dit werd bevestigd door de uitval van de relatief zwakste leerlingen. Evenmin zijn er voor havo zeer literair competente (++) en gemotiveerde (++) leerlingen geselecteerd. Deze combinatie komt volgens de docenten eveneens hoogst zelden op het havo voor omdat extreem goed presterende én gemotiveerde leerlingen doorgaans ook op andere vakgebieden goede prestaties leveren. In de vierde klas van het vwo en gymnasium is deze extreem positieve categorie wel vertegenwoordigd; Celina is hiervan een voorbeeld.

### 7.3.3 REPRESENTATIVITEIT

Bij de uiteindelijke samenstelling van het leerlingenpanel wil ik twee opmerkingen maken. Ten eerste hebben de docenten de selectie gebaseerd op hun indrukken in de eerste twee maanden van het schooljaar. Deze indrukken waren deels gebaseerd op de leesautobiografie, maar ook op de contacten tijdens de literatuurlessen en andere lessen Nederlands. De selectie was hierdoor gevoelig voor halo-effecten. Docenten kunnen de beginsituatie van de leerling hebben onderschat of overschat. Sommige leerlingen maskeren hun zwaktes door in de klas de schijn op te houden en enthousiast mee te doen, terwijl andere leerlingen niet direct al hun kwaliteiten prijs geven. De docenten waren ervan overtuigd dat hun selectie representatief was voor de verschillen die ze in havo of vwo 4 doorgaans aantroffen. Om dit te kunnen controleren is bij de volgleringen ( $N=30$ ) en hun klasgenoten ( $N=131$ ) direct na de kerstvakantie in het vierde jaar de literaire respons en attitude gemeten. De attitude is gemeten met een vragenlijst gebaseerd op het *Model of planned behavior* van Azjen en Fishbein (Azjen, 1991) en de literaire respons met de *Literary Response Questionnaire* (LRQ) van Miall en Kuiken (1995).<sup>5</sup> Doordat de vragenlijst tijdens de les Nederlands werd afgenomen, was de respons van deze meting zeer hoog (gemiddeld 96%).<sup>6</sup> Uit een correlatieanalyse is gebleken dat de scores van de volgleringen op geen enkele dimensie afwijken ten opzichte van hun klasgenoten. Mijn tweede kanttekening betreft de slechte balans tussen jongens en meisjes. Door mij was niet voorzien dat alle docenten drie meisjes en twee jongens zouden selecteren waarbij bovendien de jongens meestal de zwakkere leerlingen representerden. Omdat de geselecteerde leerlingen in de veronderstelling verkeerden dat zij aselect waren gekozen en bovendien al hun medewerking hadden toegezegd, wilde ik de selectie niet meer herzien.

- 5] Beide vragenlijsten zijn onder andere door Van Schooten (2005) eerder in Nederland gebruikt en geschikt bevonden om betrouwbaar de attitude en literaire respons te meten van leerlingen in de leeftijdsgroep van 15 tot 19 jaar (zie bijlage 9).
- 6] De vragenlijsten zijn elk jaar afgenomen. Besloten werd dit onderzoeksinstrument alleen te gebruiken om te zien of en in welke mate de onderzoeksgroep zich anders zou gaan ontwikkelen dan hun klasgenoten.

Geconcludeerd kan worden dat de onderzoeks groep voldoende representatief en gevarieerd is om inzicht te krijgen in de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen met verschillende beginsituaties. Alleen op de variabele sekse is er een onbalans: er zijn te weinig ongemotiveerde meisjes met een zwakke competentie en te weinig gemotiveerde jongens met een sterke competentie geselecteerd. Dat betekent dat ik terughoudend zal zijn bij het trekken van conclusies over de verschillende prestaties van jongens en meisjes.

#### **7.4 DATAVERZAMELING**

Een van de belangrijkste doelen van dit onderzoek is om aan de hand van de praktijk van het literatuuronderwijs een literatuurdidactische theorie op te stellen die docenten een didactisch kader biedt waarmee hij inzicht krijgt in het literaire ontwikkelingsproces van verschillende leerlingen en dat hem in staat stelt didactisch ‘maatwerk’ te leveren. Over dit proces wilde ik ‘kritische’ data verzamelen. Daarom verzocht ik elke docent om bij alle vijf leerlingen de literaire competentie tot een zo hoog mogelijk niveau te brengen en er bovendien voor te zorgen dat de leerlingen hun leesplezier en motivatie zouden behouden of vergroten. Om aan deze vraag te voldoen, moesten de docenten de literaire ontwikkeling van de leerlingen regelmatig evalueren en nadenken over didactische interventies waarvan zij succes verwachten.<sup>7</sup> Hierdoor werden de docenten gestimuleerd om ‘onderzoekend’ en doelbewust te werk te gaan: ze onderzochten de beginsituatie van de leerling, stelden een diagnose, ontwierpen een interventie, voerden die uit, evaluateerden en analyseerden de resultaten, stelden opnieuw een diagnose, enzovoort.

Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat het object in de context wordt bestudeerd en de bestaande situatie zoveel mogelijk intact wordt gelaten. Het object van onderzoek in dit derde deel is de interactie tussen leerling, docent, boeken en leesdossieropdrachten. Deze situatie is complex omdat tal van persoons- en omgevingsvariabelen op elkaar inwerken. Gesteld dat een leerling enkele sprongen voorwaarts heeft gemaakt, waar ligt dat dan aan? Aan de docent die de lat hoog heeft gelegd en met enkele rake boekadviezen en opdrachten de interesse bij de leerling heeft gewekt? Aan enkele inspirerende lessen en een goed gemaakt proefwerk? Of ligt het bijvoorbeeld aan de leerling zelf omdat die in een korte tijd meer volwas sen is geworden?

7] Men kon nog niet beschikken over het instrument uit deel II omdat dat pas in 2004 is ontwikkeld. Door de paneldiscussies tijdens de conferenties en de contacten met de volg leerlingen in de loop van het schooljaar werden de docenten zich al wel meer bewust van de verschillende niveaus en begonnen ze (blijks hun evaluatieverslagen) te denken in termen van ontwikkeling en niveaus.

Om inzicht in dit complexe proces te krijgen, koos ik een manier van onderzoeken die bekend staat als triangulatie. In kwalitatief onderzoek wordt triangulatie dikwijls toegepast omdat verschillende invalshoeken of methoden elkaar aanvullen (Meijer, Verloop & Beijaard, 2002). De term triangulatie is afkomstig uit de landmeetkunde, waar de driehoeksmeting een methode is om de positie van een bepaald punt te bepalen. In sociaalwetenschappelijk onderzoek heeft de term een ruimere betekenis. In feite is triangulatie een onderzoeksstrategie waarmee de validiteit van bepaalde waarnemingen kan worden vergroot. In de literatuur worden verschillende vormen van triangulatie onderscheiden (bijvoorbeeld Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994; Meijer et al., 2002); triangulatie van:

- situatie, bijvoorbeeld verschillende tijdstippen of plaatsen, zoals in dit onderzoek zes verschillende scholen en metingen op verschillende momenten tijdens het leerproces;
- dataverzamelingsmethode, bijvoorbeeld observatie, interviews en documenten (zie hierna);
- onderzoeker, verschillende onderzoekers die zich over een bepaalde kwestie buigen, zoals het docentenpanel in de focusgroep;
- theorie, verschillende theorieën om bijvoorbeeld resultaten te verklaren, in ons geval onder andere ontwikkelingstheorie en motivatietheorie;
- analysemethode, bijvoorbeeld combinaties van kwantitatieve en kwalitatieve methoden, waarvoor in dit onderzoek meerdere keren is gekozen.

Zoals hiervoor in het eerste deel is gebleken, is in dit onderzoek gebruik gemaakt van verschillende triangulatievormen. Hieronder verantwoord ik voor welke situaties en dataverzamelingsmethoden ik in dit derde deel heb gekozen.

Een probleem bij longitudinaal onderzoek is dat er in een vroeg stadium van het onderzoek al besluiten moeten worden genomen terwijl de onderzoeker zich dan nog aan het oriënteren is. Het sleutelbegrip ‘literaire ontwikkeling’ bijvoorbeeld, was in het begin nog niet geoperationaliseerd, maar moest wel worden onderzocht. Om die reden nam ik het zekere voor het onzekere en benutte ik diverse mogelijkheden om informatie te verzamelen. Met in het achterhoofd dat het achteraf prettiger is om te besluiten bepaalde data niet of gedeeltelijk te gebruiken dan spijt te hebben dat sommige data ontbreken.

Veelgebruikte dataverzamelingsmethoden bij kwalitatief onderzoek zijn participerende observatie, interviews en authentieke documenten (Cohen & Manion, 1994; Baarda et al., 1995). Ik heb van participerende observatie afgezien omdat het fysiek niet mogelijk was om op zes verschillende scholen regelmatig literatuurles-

sen bij te wonen. Bovendien brengen lesobservaties het risico met zich mee dat de volgleringen zich ‘bekijken’ gaan voelen, wat mogelijk hun gedrag beïnvloedt (controle-effect). Van beide andere dataverzamelingsmethoden, interviews en documenten, is veelvuldig gebruik gemaakt. Daarnaast zijn er vragenlijsten afgenoem. Hieronder beschrijf ik vanuit drie invalshoeken – leerling, docent, curriculum – de geplande dataverzameling. In bijlage 14 is een overzicht opgenomen van de respons van docenten en leerlingen.

#### 7.4.1 LEERLING

Onderstaand overzicht (tabel 7.2) bevat de dataverzameling van elke leerling gedurende de onderzoeksperiode 2000-2003. Er is een onderscheid gemaakt tussen authentieke bronnen en door mij geconstrueerde onderzoeksbronnen. De totale gemiddelde omvang van de dataset per leerling is voor het havo vijftig minuten interview, vijftig pagina's vragenlijsten en vijfenvijftig pagina's leesdossier, en voor het vwo zeventig minuten interview, zestig pagina's vragenlijsten en zeventig pagina's leesdossier.

**TABEL 7.2 | OVERZICHT GEPLANDE DATAVERZAMELING VOLGLEERLINGEN TIJDENS DE ONDERZOEKSPERIODE**

	T1 start sept-oktober 2000 havo/vwo	T2 juni 2001 havo/vwo	T3 april-juni 2002 havo/vwo	T4 april-juni 2003 vwo
ONDERZOEKS-BRONNEN	vragenlijst LRQ	intake interview (30')	balansinterview (20')	balansinterview (20')
		4 evaluatieformulieren	4 evaluatieformulieren	4 evaluatieformulieren
AUTHENTIEKE BRONNEN	leesautobiografie	4 leesverslagen 1 balansverslag	4 leesverslagen 1 balansverslag	4 leesverslagen 1 balansverslag
	diverse data, bijvoorbeeld: proefwerken, rapportcijfers, examencijfers			

Het leesdossier is een goudmijn voor iedere onderzoeker die geïnteresseerd is in de literaire ontwikkeling van adolescenten. Het bevat persoonlijke documenten over hun leesgeschiedenis (*leesautobiografie*) en over hun literaire ontwikkeling (*balansverslag*) en van elk boek een *leesverslag*. Soms bevat het ook de gemaakte en beoordeelde *proefwerken*. De inhoud van het *leesverslag* varieert per school, maar het bevat altijd een beargumenteerd persoonlijk waardeoordeel van elk gelezen boek omdat het examenprogramma dit voorschrijft. Een complicatie is echter dat de leesverslagen deel uitmaken van het zogenaamde ‘handelingsdeel’ van het school-examen, wat impliceert dat de verslagen sociaal wenselijke antwoorden kunnen

bevatten. Bovendien is het niet zeker of de informatie in het leesverslag authentiek is: mogelijk nemen leerlingen informatie over van hun klasgenoten of van het internet. Om betrouwbare informatie over de leeservaring te krijgen is een *evaluatieformulier* gemaakt waarin de volg leerling het boek en de opdrachten evalueert (zie bijlage 8). Deze formulieren zijn ook gebruikt om informatie te verzamelen die in het leesverslag dikwijls ontbreekt, bijvoorbeeld over hoe de boekkeuze tot stand kwam, hoeveelheid tijd het lezen van het boek en het maken van het leesverslag in beslag nam en hoe zinvol men de opdrachten vond. Deze formulieren konden met een ongefrankeerde antwoordenv envelop direct naar de onderzoeker worden gestuurd en kwamen de docent dus niet onder ogen.

Aan het eind van elk schooljaar is een *semi-gestructureerd interview* afgenumen van ongeveer twintig minuten (bijlage 10). Het eerste interview stond deels in het teken van de kennismaking. Het ('*focused*') interview bestond uit twee delen: in het eerste deel werd het onderwijsleerproces van het betreffende jaar geëvalueerd en in het tweede deel werd de leerling gevraagd om bepaalde onduidelijkheden uit de evaluatieformulieren nog eens toe te lichten en ontbrekende gegevens aan te vullen. Alle interviews zijn op band opgenomen en getranscribeerd.

**TABEL 7.3 | OVERZIJK GEPLANEerde DATAVERZAMELING DOCENTEN TIJDENS ONDERZOEKSperiode**

	T1 start sept-oktober 2000 havo/vwo	T2 juni 2001 havo/vwo	T3 april-juni 2002 havo/vwo	T4 april-juni 2003 vwo
ONDERZOEKS-BRONNEN		logboek	logboek	logboek
		5 balansverslagen	5 balansverslagen	5 balansverslagen
		1 evaluatieverslag	1 evaluatieverslag	1 evaluatieverslag
	5 motivering selectie leerling intake-interview (90')	5 balansinterviews over leerlingen (5x10') 1 evaluatie-interview (60')	5 balansinterviews over leerlingen (5x10') 1 evaluatie-interview (60')	5 balansinterviews over leerlingen (5x10') 1 evaluatie-interview (60')
AUTHENTIEKE BRONNEN		commentaar verslagen, cijfers	commentaar verslagen, cijfers	commentaar verslagen, cijfers
	begeleidingsinstrumenten, zoals afvinklijstjes en intekenlijsten voor de boeken			

#### 7.4.2 DOCENT

Tabel 7.3 bevat een overzicht van de databronnen van de docenten. Evenals bij de leerlingen zijn er authentieke en (geconstrueerde) onderzoeksbronnen gebruikt. De totale gemiddelde omvang van de dataset per docent is voor het havo 310 minuten interview, 25 pagina's logboek, 5 pagina's balansverslagen en 2 pagina's evaluatie-

verslagen; en voor het vwo 420 minuten interview, 30 pagina's logboek, 8 pagina's balansverslagen en 3 pagina's evaluatieverslagen.

Sommige docenten maken op school gebruik van speciale begeleidingsformulieren waarop ze bijhouden wat de leerling heeft gelezen en welke opdrachten hij heeft gemaakt. Voor de controle op het leesdossier hanteren de meesten een afvinklijst. Ook geven de meesten commentaar op de leesverslagen. Daarnaast worden sommige onderdelen van het leesdossier en uiteraard de proefwerken beoordeeld met een cijfer. Bovendien krijgen de leerlingen van hun docent een eindcijfer voor het schoolexamen literatuur Nederlands.

Om toegang te krijgen tot het 'onderzoekend handelen' van de docent is hen gevraagd over hun interventies aantekeningen te maken in een gestructureerd *logboek* (bijlage 11). Daarnaast schreven ze aan het eind van het schooljaar van elke leerling een beknopt *balansverslag* (motivatie, competentieniveau, voornemens met betrekking tot de begeleiding) en blikten ze in een algemeen, open *evaluatieverslag* terug op het jaarprogramma en hun eigen rol als docent (bijlage 12).

De docenten werden jaarlijks geïnterviewd. In het *intakegesprek* (halfgestructureerd) werden zij uitgebreid geïnterviewd over hun persoonlijke achtergrond en ontwikkeling als docent, over hun werkomgeving en het studiehuis, en over hun visie op het vak. Daarnaast waren er aan het eind van elk schooljaar zogenaamde *balansinterviews* (halfgestructureerd). Hierin werden de docenten retrospectief ondervraagd over de balansverslagen en hun evaluatieverslag en prospectief over hun voornemens voor het aankomende jaar (bijlage 13).

Bij de dataverzameling van het vwo deed zich bij de overgang van jaar 4 naar 5 een probleem voor, met gevolgen voor de kwaliteit van de data. Bij die overgang bleek namelijk dat de docenten een aanzienlijk deel van hun leerlingen (twaalf van de vijftien) kwijt zouden raken omdat de klassen opnieuw werden ingedeeld.<sup>8</sup> Dit probleem is opgelost door gebruik te maken van de zelfstudie-uren (keuzewerktijd). De volgleringen kregen wel literatuurles van hun 'nieuwe' docent Nederlands, maar bleven voor de begeleiding van hun leesdossier bij hun 'oude' docent die hen in hun keuzewerktijd begeleidde en hen ook voor het mondelinge literatuurexamen examineerde. Geen enkele leerling en docent had bezwaar tegen deze noodoplossing. De herindeling van klassen had uiteraard consequenties voor de continuïteit in het onderwijsleerproces omdat dat proces zich vanaf dat moment deels aan het oog van

8] Niemand had voorzien dat door de invoering van de vier profielen in de Tweede fase de vijfde klassen naar het profiel zouden worden ingedeeld.

de meester ontrok. Gelukkig hanteerde men op alle scholen wel een tamelijk gedetailleerde studiewijzer en programma voor toetsing en afsluiting, zodat de continuïteit van het onderwijsprogramma en de toetsing overal was gewaarborgd. Maar de afstand tussen de leerling en docent nam wel toe waardoor de informatie over het onderwijsleerproces minder gedetailleerd was dan voorheen.

#### 7.4.3 CURRICULUM EN LEEROMGEVING

Hoewel de invoering van het leesdossier en een nieuw examenprogramma ervoor hebben gezorgd dat op belangrijke punten, zoals het aantal te lezen werken, de verplichtstelling van literatuurgeschiedenis op het vwo en het schrijven van leesverslagen, de zes scholen sterk op elkaar lijken, verschillen de scholen op tal van punten. Bijvoorbeeld het aantal lesuren voor literatuur, de toetsing, de gehanteerde werk-vormen, de hoeveelheid verplichte activiteiten, instructies voor het leesdossier, het programma voor toetsing en afsluiting, enzovoort. Om ook de leeromgeving van de leerlingen en het curriculum voor literatuur in beeld te krijgen, is via de docenten informatie verzameld over de identiteit en cultuur van de school, het pedagogisch-didactische concept en de organisatie van het studiehuis, het curriculum voor literatuur, de literatuurmethode en de aanwezigheid van bijzondere voorzieningen, zoals de schoolbibliotheek en vakondersteuning vanuit de schoolsite. De databronnen zijn voornamelijk documenten. Voor informatie over de leeromgeving is soms gebruik gemaakt van de websites van de onderzoeksscholen. Voor aanvullende informatie is de docent geïnterviewd.

**TABEL 7.4 | INFORMATIEOVERZICHT VAN DE LEEROMGEVING (SCHOOL) EN HET CURRICULUM LITERATUUR NEDERLANDS (DATABRONNEN: DOCUMENTEN, INTERNET, INTERVIEW DOCENT)**

Leeromgeving (school)	Curriculum literatuur Nederlands
identiteit	jaarrooster
omvang (leerlingen)	urenverdeling (Nederlands/literatuur)
omgeving	pta (programma voor toetsing en afsluiting)
geschiedenis	studiewijzer
pedagogisch-didactisch klimaat	toetsen en examens
cultureel klimaat	leerboeken
organisatie van het studiehuis	eigen materiaal (bijv. modules, projecten)
bibliotheekvoorzieningen	instructies leesdossier aanvullende leermiddelen (zoals werkbladen, leesadvieslijsten, leesdossieropdrachten, <i>Grote Lijsters</i> )

Tot zover de dataverzameling en de samenstelling van de onderzoeksgroep. In hoofdstuk 8 zal ik de kwantitatieve verwerking van de data toelichten en in hoofdstuk 9 de kwalitatieve verwerking.

## **8 ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE**

*In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de tweede algemene onderzoeksraag, namelijk wat de literaire ontwikkeling is van leerlingen met verschillende beginsituaties in de tweede fase. Nadat de indicatoren van literaire ontwikkeling en de onderzoeks methode zijn toegelicht, zal ik vanuit vier verschillende invalshoeken de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie beschrijven. Op basis hiervan zullen enkele algemene conclusies worden getrokken over de literaire socialisatie van havo- en vwo-leerlingen in de context van het literatuuronderwijs.*

### **8.1 INLEIDING**

In de periode september 2000 tot en met april 2003 is op zes scholen de literaire ontwikkeling van dertig leerlingen met verschillende beginsituaties systematisch gedocumenteerd. In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de tweede algemene onderzoeksraag: *Wat is het verloop van de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?* Deze vraag roept veel vragen op. Hebben alle dertig leerlingen hun literaire competentie in de loop van twee of drie jaar literatuuronderwijs verhoogd en is het de docenten gelukt om daarbij het leesplezier van de leerlingen te vergroten of als ze al plezier in het lezen hadden, dat te behouden? Is de verwachting van de docenten uitgekomen dat de leerlingen per jaar ongeveer een niveau klimmen? Verloopt die ontwikkeling geleidelijk of is er een grillig ontwikkelingsverloop dat moeilijk is te voorspellen. Vallen sommige leerlingen misschien zelfs terug? Zijn de ontwikkelingen van havo- en vwo-leerlingen verschillend? Lezen en waarderen vwo-leerlingen bijvoorbeeld gemiddeld complexere boeken dan havo-leerlingen? Halen havo-leerlingen en vwo-leerlingen de door het docentenpanel gestelde norm (havo N<sub>3</sub> en vwo N<sub>4</sub>)? Kunnen

havo-leerlingen de hoogste niveaus N5 en N6 bereiken of zijn die exclusief voor het vwo? De voorstudie waar ik in hoofdstuk 1 verslag van uitbracht, resulteerde in een typologie van vier typen leerlingen. Hoe verhouden deze typen zich tot elkaar en hoe ontwikkelen ze zich in de tweede fase? Leidt de ontwikkeling ook tot transformaties naar andere typen? Kan een ‘zwoeger’ zich bijvoorbeeld ontplooien tot een ‘slimme luilak’? Aangezien deze studie ook licht wil werpen op de literaire socialisatie, ligt het voor de hand te kijken naar de relatie tussen de primaire en secundaire literaire socialisatie. Komen de leerlingen die in de onderbouw veel hebben gelezen uit op een hoger competentieniveau dan de leerlingen die nauwelijks of heel weinig hebben gelezen? En maakt het voor de ontwikkeling van de competentie en motivatie iets uit of leerlingen thuis door hun ouders of een broer of zusje worden gestimuleerd? Ook de docent (school) is een interessante analyse-eenheid. Kunnen er verschillende ontwikkelingspatronen tussen de zes scholen worden waargenomen of ontwikkelen de leerlingen zich bij alle docenten ongeveer op dezelfde manier?

Het zijn veel vragen waar tot nu toe niet goed antwoord op kon worden gegeven. Maar omdat ik nu een instrument tot mijn beschikking heb waarmee de ontwikkeling kan worden beschreven en geanalyseerd, is het mogelijk dergelijke vragen te beantwoorden. Om enige orde in deze reeks te scheppen, breng ik de vragen terug tot vier vragen die alle vanuit een bepaalde invalshoek het literaire ontwikkelingsverloop belichten:

1. Welke ontwikkeling vindt er plaats in de literaire competentie en motivatie van de volgleringen?
2. Welk effect heeft het schooltype, het leerjaar en de docent op de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie?
3. Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende beginsituaties (literaire competentie en motivatie)?
4. Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende leessocialisaties?

Dit hoofdstuk heeft de volgende opbouw. In 8.2 zal ik de organisatie van dit onderzoek toelichten en in de daaropvolgende paragraaf 8.3 presenteren ik de resultaten. In de slotparagraaf 8.4 worden de conclusies bediscussieerd in het licht van de problemen die in hoofdstuk 1 naar voren zijn gebracht, zoals de differentiatieproblematiek en de betekenis van het literatuuronderwijs in de tweede fase voor de literaire socialisatie van adolescenten. Hier zal ik ook ingaan op de vraag in hoeverre deze resultaten representatief zijn voor het literatuuronderwijs in de tweede fase.

## 8.2 ORGANISATIE VAN HET ONDERZOEK

Over de samenstelling van de onderzoeks groep en de dataverzameling is al in hoofdstuk 7 gerapporteerd. Hier licht ik de organisatie van het onderzoek toe. Allereerst stel ik de indicatoren vast waarmee ik de ontwikkeling van de literaire competentie en motivatie zal beschrijven. Vervolgens ga ik in op de analyseprocedure en de betrouwbaarheid van de analyse.

### 8.2.1 ONTWIKKELINGSINDICATOREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE

Met welke indicatoren kunnen veranderingen in de motivatie en het niveau van literaire competentie worden vastgesteld? In deel II is literaire competentie voor zes niveaus geoperationaliseerd met twee parameters: boeken en opdrachten. Gebleken is dat de boeken wel en de opdrachten geen betrouwbare indicatie bieden voor de bepaling van het niveau. Echter, één indicator, het niveau van de boeken, is niet voldoende om literaire competentie betrouwbaar te kunnen bepalen (triangulatie). Daarom zal gezocht worden naar een alternatief.

Aan welke voorwaarden moet een indicator voldoen? In verband met het principiële besluit om een zo groot mogelijke herkenbaarheid voor docenten na te streven, geef ik de voorkeur aan indicatoren die docenten relevant vinden. Daarnaast moet de indicator distinctief zijn voor de zes competentieniveaus, omdat er anders geen vooruit- of teruggang kan worden vastgesteld. Vanzelfsprekend is ook dat de data van een indicator op de geplande peilmomenten T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub> en T<sub>4</sub> (zie hoofdstuk 7) beschikbaar moeten zijn, anders kan er geen ontwikkeling worden waargenomen. Tot slot moeten de data authentiek zijn en geen corrupte informatie bevatten, zoals sociaal wenselijke antwoorden of van internet gedownloade informatie. Samengevat moet een indicator voldoen aan vier criteria: relevant volgens docenten, distinctief voor zes niveaus, beschikbaar op alle peilmomenten en zo authentiek mogelijk.

#### 8.2.1.1 Indicatoren van literaire competentie

In hoofdstuk 6 concludeerde ik dat naast de literaire voorkeur, de soort argumentatie (waarderingsschema) en het leesmotief belangrijke distinctieve kenmerken zijn voor de competentieniveaus omdat die kunnen worden opgevat als indicatoren van een bepaalde manier van lezen (zie tabel 6.2). In welke mate voldoen deze drie indicatoren aan de gestelde voorwaarden?

##### Literaire voorkeur

In hoofdstuk 4 bleek dat de complexiteit van de boeken waar de leerling zijn expli- ciete voorkeur voor heeft uitgesproken, volgens het docentenpanel een zeer relevante indicatie is van het niveau. Hiermee voldoet literaire voorkeur aan de eerste

voorwaarde. Deze informatie is op alle peilmomenten beschikbaar en authentiek waardoor ook aan de tweede en vierde voorwaarde wordt voldaan. Eveneens is het niveau van de meeste boeken die de volgleringen hebben gelezen betrouwbaar vastgesteld, zodat op basis van de literaire voorkeur op de peilmomenten in principe ontwikkeling kan worden waargenomen. Echter, één van de conclusies bij het indiceren van de boeken in hoofdstuk 4 was dat de complexiteit van een boek in relatie tot de competentie van een lezer weliswaar een bepaald optimum heeft, maar dat de bandbreedte van de boeken ongeveer drie niveaus is. De literaire voorkeur is dus een globale indicator voor het niveau.

#### Waarderingsschema

De tweede indicator is het waarderingsschema dat de leerling gebruikt bij de motivering van zijn literaire voorkeur en van zijn persoonlijke oordelen van de gelezen boeken. Docenten vinden het kunnen geven en beargumenteren van een persoonlijk oordeel over het gelezen werk voor alle niveaus de meest relevante opdracht (hoofdstuk 5, tabel 5.5).<sup>1]</sup> Ook tijdens de paneldiscusses refereerden de docenten voortdurend aan de criteria die leerlingen in hun persoonlijke oordelen verwerken. Hiermee voldoet deze indicator aan de eerste voorwaarde. De beoordelingscriteria zijn in de competentieprofielen verwerkt (zie hoofdstuk 5, paragraaf 5.3.3). Op niveau 1 emotieve argumenten, op niveau 2 realistische, op niveau 3 morele en cognitieve argumenten, op niveau 4 structurele en esthetische, op niveau 5 cultuurhistorische en poëtische en op niveau 6 innovatieve en constructivistische argumenten.

Als de argumenten van leerlingen bij de motivering van hun literaire voorkeur tot deze categorieën kunnen worden herleid, dan hebben we daarmee een redelijk betrouwbare niveau-indicatie. Bovendien zijn deze data op de vier peilmomenten in ruime mate beschikbaar, omdat het examenprogramma voorschrijft dat de ‘kandidaat’ bij elk gelezen boek een beargumenteerd persoonlijk eindoordeel moet geven en de docenten deze exameneis van harte onderschrijven. Een exameneis heeft echter als nadeel dat die aanzet tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden waardoor deze data niet helemaal authentiek zijn (controle effect). Bovendien stuurt de instructie de leerling soms in de richting van bepaalde typen argumenten. Daarom wil ik voor het bepalen van het competentieniveau nog een indicator gebruiken die minder door instructies wordt gestuurd.

[1] Deze tabel bevat de opdrachten met een hoge didactische relevantie voor alle niveaus (hoofdstuk 5, paragraaf 5.2.2).

### Leesmotief

Het leesmotief is niet door de docenten als een relevante indicator naar voren gebracht en speelt in het curriculum geen expliciete rol. Maar op een dieper liggend niveau, zo bleek uit de zes competentieprofielen, is het leesmotief een relevante indicator van het competentieniveau, omdat het iets zegt over de manier van lezen, de literatuuropvatting en over de functie die leerlingen aan het lezen van literatuur toekennen. Voor de zes niveaus werden de volgende motieven onderscheiden (zie hoofdstuk 4, paragraaf 4.3.3): niveau 1: je kunt je ermee vermaaken en ontspannen (hedonistische/escapistische opvatting); niveau 2: je kunt je leefwereld erin herkennen en er zelfbevestiging in vinden (mimetische opvatting); niveau 3: je kunt je horizon ermee verbreden (cognitieve opvatting); niveau 4: je kunt er diverse betrekkenissen in ontdekken en er esthetisch van genieten (interpretatieve-esthetische opvatting); niveau 5: je kunt je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen en mee verrijken (cultureel-esthetische opvatting); niveau 6: je kunt je er intellectueel mee voeden (constructivistische opvatting). Bovendien werd er nog een o-niveau aan toegevoegd voor de leerlingen voor wie literatuur lezen slechts schoolse plicht is (pragmatische opvatting).

Informatie over het leesmotief van de leerling is ruimschoots beschikbaar: in de leesautobiografie, de interviews en het balansverslag beantwoordden leerlingen vragen over waarom ze veel, weinig of helemaal niet lezen, welke ‘smaak’ ze hebben en waarom ze literaire fictie al dan niet appreciëren. Doordat leesmotieven en literatuuropvattingen geen deel uitmaken van het curriculum en examenprogramma en ze ook niet worden behandeld in de literatuurmethoden, is de authenticiteit van de antwoorden die de leerlingen op dergelijke vragen geven vermoedelijk groot.

#### 8.2.1.2 Indicatoren van motivatie

Om na te gaan of de docenten erin zijn geslaagd de leerlingen voor het lezen van literaire boeken en het literatuuronderwijs te motiveren, is er systematisch en expliciet informatie over de motivatie van leerlingen verzameld (onder andere via de evaluatieformulieren). Zoals in hoofdstuk 6 werd beschreven is de ontwikkeling van motivatie een gradueel proces waarbij de belangrijkste veranderingen plaatsvinden bij de overgangen van niveau 1, 2, 3 en 4 (zie tabel 6.2). Vanaf niveau 4 is intrinsieke motivatie een gegeven. De belangrijkste ontwikkeling is die van een overwegend extrinsieke naar een meer intrinsieke motivatie op niveau 3. Op basis van de gerapporteerde motivaties van leerlingen worden er vier gradaties onderscheiden:

1. Slecht gemotiveerd. De leerling heeft een hekel aan literatuur en verzet zich tegen het lezen van literaire boeken voor school.
2. Matig gemotiveerd. De leerling staat gereserveerd tegenover het literatuuronderwijs en de boeken die hij moet lezen, maar hij zet zich er niet tegen af.
3. Voldoende gemotiveerd. De leerling is geïnteresseerd in literatuurlessen en de boeken, maar voelt geen drang om zich er extra voor in te spannen.
4. Goed gemotiveerd. De leerling is een gemotiveerde lezer van literatuur, toont ambitie en is tijdens de lessen enthousiast.

Met behulp van deze vier indicatoren zal de ontwikkeling van de literaire competentie en motivatie worden beschreven. De belangrijkste bronnen die hierbij gebruikt worden zijn de authentieke bronnen, zoals documenten uit het leesdossier (leesautobiografie, leesverslagen, balansverslagen). In het geval bepaalde data ontbreken of onduidelijk zijn, zal gebruik worden gemaakt van de (onderzoeks)databronnen, namelijk de evaluatieformulieren en interviews.<sup>2</sup>

#### 8.2.2 ANALYSEPROCEDURE

De analyse bestaat uit drie stappen: (1) de samenstelling van de datasets en daarbinne de afbakening van de analyse-eenheden, (2) het coderen van de analyse-eenheden en (3) het uitvoeren van de analyses. Het samenstellen van een dataset hield in dat de databronnen van een leerling werden verzameld en chronologisch werden geordend. Vervolgens werden op de peilmomenten T<sub>1</sub>, T<sub>2</sub>, T<sub>3</sub> en T<sub>4</sub> de passages gemarkerd waarin de leerling gemotiveerde uitspraken had gedaan over zijn literaire voorkeur, waardering van een boek, leesmotieven en over zijn motivatie.

Voor het coderen van de data ontwikkelde ik een coderingsschema. Deze bestaat voor het havo uit vijfendertig en voor het vwo uit drieënveertig ordinale schalen. Voor het volledige coderingsschema verwijst ik naar bijlage 15; ter illustratie heb ik in tabel 8.1 een fragment opgenomen van de schaal waarderingsschema.

[2] Zie tabel 7.2 voor een overzicht van de authentieke en onderzoeksdata en zie bijlage 14 met overzichten van de respons van docenten en leerlingen.

**TABEL 8.1 | GEDEELTE UIT HET CODERINGSSCHEMA VAN DE SCHAAL 'WAARDERINGSSCHEMA'**  
(WAARDEN 1 EN 2)

De leerling doet in zijn leesautobiografie, balans- en leesverslagen uitspraken over zijn literaire smaak en voorkeur en hanteert daarbij bepaalde criteria. <b>Let op</b> , het gaat om authentieke, evaluatieve fragmenten waar de leerling in eigen woorden beschrijft wat hem wel of niet bevalt (bijv. de eerste reactie op een boek, de motivatie van de boekkeuze, het eindoordeel, beargumenteerde voorkeur)			
Score	Criteria	Signalen van ...	Toelichting & voorbeelden
1	spannend meeslepend	betrokkenheid zonder afstand ontbreken van reflectie	Gericht op de eigen leesbeleving (actie, drama, fantasie, humor), <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>Een kei mooi boek, heb ik jankend uitgelezen</i></li> <li>– <i>De aanslag viel erg tegen. Ik hou sowieso niet van historische boeken, en deze was ook nog eens saai omdat de hoofdpersoon er een heel boek over deed om achter de waarheid van die avond te komen</i></li> </ul>
2	realistisch, geloofwaardig interessant	zoeken naar herkenning, toetsen aan eigen werkelijkheid belangstelling voor bepaald onderwerp	Gericht op de eigen belevingswereld: toestt de inhoud van het werk aan de eigen beleefde werkelijkheid. Daarnaast behoeft aan kennis over specifieke onderwerpen (oorlog, liefde, problemen etc.) <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>De boeken vond ik mooi omdat het over problemen op school gaat</i></li> <li>– <i>Ik hou van de boeken van Yvonne Keuls omdat je bijvoorbeeld nu weet wat een verslaafde en de moeder allemaal meemaken</i></li> <li>– <i>Bij Vertraging: Ik heb nog nooit een vertraging meegemaakt, dus het onderwerp was voor mij niet zo herkenbaar</i></li> <li>– <i>Ik ben sowieso erg geïnteresseerd in de tweede wereldoorlog, dus daarom vond ik Het Achterhuis van Anne Frank extra mooi.</i></li> </ul>

Om de kans op halo-effecten te beperken nam ik de volgende maatregelen.

Aangezien de datasets per school verschillen, besloot ik ze per school te verkavelen zodat ik de gegevens binnen hetzelfde didactisch kader kon interpreteren en ik niet steeds hoefde om te schakelen naar een andere school met andere instructies en een ander type leesdossier. Om geconcentreerd te kunnen werken, besloot ik per dag niet meer dan de data van twee leerlingen en niet langer dan twee uur aaneengesloten te coderen. Om interferenties te voorkomen, nam ik steeds twee leerlingen die duidelijk van elkaar verschilden (*clearcut cases*), bijvoorbeeld jongen/meisje of matige/excellente leerling.

### 8.2.3 BETROUWBAARHEID VAN DE ANALYSE

Voor dat ik het coderingsschema in gebruik nam, heb ik het getest en verbeterd. Twee codeurs, een vakdidacticus en een docent uit het panel, hebben onafhankelijk van elkaar twee datasets met het (test)coderingsschema gescoord. Vervolgens werd de intercodeursbetrouwbaarheid berekend. Een standaard hiervoor is Cohens Kappa, maar deze kon niet worden berekend omdat sommige data ontbraken en als ‘missing’ waren gecodeerd. In plaats van kappa werd gamma berekend. Dat is een statistische maat voor de berekening van de codeursbetrouwbaarheid bij ordinale schalen.

Hoewel de intercodeursbetrouwbaarheid (drie codeurs, waaronder ikzelf, en twee datasets) met een gemiddelde gamma van .89 voldoende is, is het coderingsvoorschrift met de codeurs kritisch geëvalueerd en vervolgens verbeterd op de volgende drie punten:

- In de leesautobiografie spreken sommige leerlingen een voorkeur uit voor boeken die niet in de lijst voorkomen. Besloten werd om zoveel mogelijk op basis van analogie (dit boek is net zo moeilijk, moeilijker, makkelijker dan ..) het niveau te bepalen.
- Bij de leesmotieven was het moeilijk om onderscheid te maken tussen niveau 2 en 3 en tussen niveau 5 en 6. Besloten is dit onderscheid te laten vervallen en de betreffende niveaus samen te voegen.
- Ten slotte zijn bij de verschillende waarden van de schalen zoveel mogelijk voorbeelden of omschrijvingen gegeven, zodat er concrete referentiepunten waren.

Na deze aanpassingen werden twee nieuwe datasets gecodeerd en werd de intercodeursbetrouwbaarheid berekend. De gemiddelde betrouwbaarheid nam toe tot .99. Dit duidt erop dat het coderingsschema bij geoefende codeurs tot betrouwbare scores leidt. Ik ben ook nagegaan in hoeverre ikzelf een stabiele beoordelaar ben. Met een tussenpoos van een maand heb ik drie complete datasets twee keer gecodeerd en de gamma berekend. Dit resulteerde wederom in een hoge gamma .91. Op basis van de inter- en intracodeursbetrouwbaarheid kan worden geconcludeerd dat de items voldoende betrouwbaar zijn gecodeerd.

## 8.3 RESULTATEN VAN VIER DEELSTUDIES

Hier zullen de vier deelvragen worden beantwoord die in de inleiding van dit hoofdstuk werden gesteld. Bij de presentatie van de resultaten zullen de leerlingen, scholen en docenten te herkennen zijn aan een gefingeerde naam, zodat de lezer de

scholen en leerlingen enigszins leert kennen. De scholen zijn aan de volgende codes te herkennen: H (havo) of V (vwo) gevuld door een kleine letter: Hp = Paauw College; Hm = De Moor College; Hs = Sicking College; Vv = De Vos College; Vr = Van Rooij College; Vg = Griffioen College.

### 8.3.1 DEELSTUDIE 1: ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE

Bij de beantwoording van de eerste deelvraag – *In welke mate is er sprake van ontwikkeling in de literaire competentie en de motivatie bij de volgleringen?* – vergelijk ik het beginniveau in de vierde klas (T<sub>1</sub>) met het eindniveau in het examenjaar in 5 havo (T<sub>3</sub>) en 6 vwo (T<sub>4</sub>). Hierbij zal ik eerst de ontwikkeling op de drie indicatoren van literaire competentie – literaire voorkeur, waarderingsschema en leesmotief – beschrijven. Dit levert gefragmenteerde informatie op over het competentieniveau van de individuele leerlingen. Aan het eind voeg ik de indicatoren samen en breng ik de ontwikkeling van de complete literaire competentie van alle leerlingen in kaart. Deze deelstudie sluit ik af met een beschrijving van de ontwikkeling van de motivatie en enkele algemene conclusies.

Om het ontwikkelingsverloop goed te laten zien zal ik bij de presentatie van de resultaten steeds ingaan op de beginsituatie, de eindsituatie en op de ontwikkeling/groei die de leerlingen hebben doorgemaakt. Daarbij besteed ik ook aandacht aan de vraag hoe de resultaten zich verhouden tot de normen die de het docentenpanel bepaalden: startnorm voor havo en vwo 4 is niveau 2, eindexamennorm voor havo is niveau 3 en voor vwo niveau 4 (zie de competentieschaal, tabel 3.2).

#### 8.3.1.1 Indicator literaire voorkeur

Het niveau van een indicator is vastgesteld op basis van de hoogste score, omdat die in principe de lagere niveaus insluit. Als bijvoorbeeld bij de indicator ‘literaire voorkeur’ een leerling in zijn eindbalansverslag schrijft dat hij *De donkere kamer van Damokles* (N<sub>4</sub>) en *Het gouden ei* (N<sub>3</sub>) de beste boeken vindt, dan wordt N<sub>4</sub> gescoord. Echter bij de helft van de volgleringen kon het beginniveau niet met behulp van de geïndiceerde boekenlijst worden bepaald omdat zij in hun leesautobiografie geen enkel boek vermeldden of juist boektitels noemden waarvan het niveau niet is geïndiceerd.<sup>3</sup> Deze leerlingen zijn in de tabel te herkennen aan de vierkante haken. De leerlingen die geen enkel boek hebben genoemd of aangeven vrijwel niets in de onderbouw te hebben gelezen, zijn geplaatst op niveau 1. Leerlingen die wel regelmatig tot veel (jeugd)boeken hebben gelezen, zijn geplaatst op N<sub>2</sub>.

3] De boeken waarvan het niveau is geïndiceerd zijn de boeken die de leerlingen in de bovenbouw hebben gelezen. De databron voor het startniveau is de leesautobiografie. Hierin vermelden de leerlingen onder meer wat ze vroeger in de onderbouw en het basisonderwijs hebben gelezen.

De ontwikkeling wordt in kruistabellen gevisualiseerd (tabel 8.2 tot en met 8.4). Op de x-as staat het niveau van de volg leerling aan het begin van het vierde jaar ( $T_1$ ) en op de y-as het niveau aan het eind van het examenjaar ( $T_3$  of  $T_4$ ). Als bij voorbeeld  $x=2$  en  $y = 4$  betekent dit dat de betreffende leerling in de tweede fase een ontwikkeling heeft doorgemaakt van niveau 2 naar niveau 4.

**TABEL 8.2 | ONTWIKKELING VAN PERSOONLIJKE LITERAIRE VOORKEUREN IN DE TWEDE FASE:**  
START H4/V4 > EIND H5/V6

N6	3%		hs Betty				
N5	20%		[hm Perahia] [vg Jan]	hm Imran hm Inge	vr Stephina	vv Celina	
N4 VWO-NORM	50%	[hp Maan] [vv Aetos] [vr Kas]	[hp Peta] [hs Henri] [vv Dirk] [vr Emel] [vg Jason] [vg Marjon] [vg Salsine]	vr Simen vg Jacobien	hs Lara vv Irene vv Maron		
N3 HAVO-NORM	23%	[hp Anja] [vr Ilona]	hp Shi [hp Sjon] hs Mirja	hs Ruwen hm Miel			
N2	3%		[hm Staf]				
N1							
EINDE	17%	47%	20%	13%	3%	-	
START	N1	N2 havo/ vwo 4	N3	N4	N5	N6	

Tabel 8.2 laat zien dat de literaire voorkeur van de leerlingen bij de start verspreid is over vijf niveaus, met een grote concentratie van veertien leerlingen (47%) op N2. Vijf leerlingen hebben vrijwel geen fictie gelezen en zijn daarom geïndiceerd op het laagste niveau (N1). Verder toont de tabel dat vijftwintig leerlingen (83%) in de vierde klas starten met een voorkeur op of boven de startnorm (N2). Negen leerlingen voldoen met hun literaire voorkeur bij de start al aan de examennorm voor het havo (N3) of het vwo (N4), een leerling (Celina) zit daar boven (N5).

Het eindniveau is geconcentreerd op drie niveaus maar heeft één uitschieter naar boven (Betty) en één naar beneden (Staf). Hoe verhoudt het gerealiseerde eindniveau zich tot de examennormen voor havo en vwo? Eén leerling rapporteert in zijn eindbalansverslag een literaire voorkeur die correspondeert met het startniveau (N<sub>2</sub>) en voldoet dus niet aan de havo-norm. De rest eindigt met hun voorkeur op of boven de havo-norm (N<sub>3</sub>). De minimale vwo-norm (N<sub>4</sub>) wordt door twee-entwintig leerlingen (73%) gehaald. Zeven leerlingen (23%) hebben een voorkeur ontwikkeld die een uitgebreide (N<sub>5</sub>) of zeer uitgebreide (N<sub>6</sub>) literaire competentie veronderstelt. Opmerkelijk is dat hier vrijwel geen verschil is te zien tussen havo- en vwo-leerlingen.

Op basis van de literaire voorkeur die leerlingen in de tweede fase ontwikkelen, kan worden geconcludeerd dat de literaire competentie bij 80% van de leerlingen is toegenomen; met andere woorden vier van de vijf leerlingen zijn in de tweede fase een voorkeur gaan ontwikkelen voor de meer complexe literaire romans. Uit de tabel kan worden afgeleid dat het niveau van de literaire voorkeur over is toegenomen, maar dat de individuele verschillen groot zijn: bij zeven leerlingen stagneerde de ontwikkeling, zes leerlingen klommen één niveau, elf leerlingen twee, vijf leerlingen drie en één leerling klom vier niveaus. De leerlingen verschillen dus niet alleen qua start- en eindniveau, maar ook in het aantal niveaus dat ze in twee of drie jaar klimmen. De leerlingen met de lagere startcompetenties lijken de meeste winst te boeken, maar bij hen bestaat de mogelijkheid dat hun beginniveau te laag is geschat.

#### 8.3.1.2 Indicator waarderingsschema

Alle leerlingen evalueren in hun verslagen meer en minder recente leeservaringen of geven in hun eigen bewoordingen weer aan welke eisen een goed boek voor hen moet voldoen. Sommige hanteren hierbij een uitgebreid en gevarieerd repertoire van waardeoordelen. Als een leerling criteria van verschillende niveaus gebruikt, dan is het hoogste niveau in tabel 8.3 verwerkt.

**TABEL 8.3 | ONTWIKKELING VAN HET WAARDERINGSSCHEMA IN DE TWEEDE FASE:  
START H4/V4 > EIND H5/V6**

N6	-						
N5	17%	hs Betty vg Jacobien vg Jan			vr Stephina	vv Celina	
N4 VWO-NORM	33%	vr Emel vg Jason	hm Inge hm Perahia hm Miel hs Henri vr Kas vr Simen	hs Lara	vv Maron		
N3 HAVO-NORM	23%	hp Peta hp Shi vv Irene vg Marjon vg Salsine	hp Anja hp Sjon				
N2	23%	hp Maan vv Aetos vr Ilona	hm Imran hs Mirja hs Ruwen vv Dirk				
N1	3%	hm Staf					
EINDE	40%		47%	3%	7%	3%	-
	N1	N2 HAVO/ VWO4	N3	N4	N5	N6	
START							

Uit tabel 8.3 is af te leiden dat bij de start vooral de criteria van niveau 1 en 2 dominant zijn (samen 87%). De N1-leerlingen willen graag door het verhaal worden meegesleept of zonder meer worden geamuseerd. De criteria die ze hierbij hanteren zijn ‘spannend’, ‘fantasievol’, ‘dramatisch’, ‘humor’ en ‘actie’. De N2-leerlingen prefereren vooral de boeken waarin ze iets kunnen herkennen. Naast de genoemde criteria van het eerste niveau hanteren zij criteria als ‘realistisch’, ‘waar gebeurd’, ‘herkenbaar’ en ‘geloofwaardig’. Eén leerling (Lara) waardeert romans die haar aan het denken hebben gezet (N3). Twee leerlingen tonen expliciet aandacht voor de structuur van de tekst en vinden het belangrijk dat een verhaal ‘goed in elkaar zit’ (N4). Eén leerling (Celina) heeft in de beginfase niet alleen oog voor de structuur, maar zoekt ook naar de ‘diepere betekenis’ en waardeert een persoonlijke, literaire stijl van de schrijver (N5). Wanneer deze startcompetenties worden afgezet tegen de

startnorm N<sub>2</sub>, dan kunnen we vaststellen dat twaalf leerlingen (40%) daar niet aan voldoen.

Het behaalde eindniveau is verspreid over vijf niveaus, maar de meeste waardoordelen concentreren zich op de niveaus N<sub>2</sub>, N<sub>3</sub> en vooral N<sub>4</sub>. Vijf leerlingen (17%) gebruiken criteria die horen bij een uitgebreide competentie (N<sub>5</sub>). Er is een uitschiet naar beneden (Staf) op N<sub>1</sub>. Wanneer we deze gegevens vergelijken met de examennorm dan kunnen we constateren dat acht leerlingen (26%) onder de minimale havo-norm presteren. De andere tweeëntwintig leerlingen (74%) presteren op of boven de havo-norm. De minimale vwo-norm wordt door vijftien leerlingen (50%) gehaald en de norm die hoort bij een uitgebreide literaire competentie (N<sub>5</sub>) door vijf leerlingen (17%).

Tabel 8.3 laat zien dat een ruime meerderheid (77%) een ontwikkeling heeft doorgemaakt, al hebben zeven leerlingen (23%) vrijwel geen vooruitgang geboekt. De anderen zijn één of meer niveaus geklommen: zeven één, elf twee, vier drie en één leerling klom vier niveaus. De leerlingen verschillen onderling sterk aan de start en in de mate waarin zij zich in de tweede fase hebben ontwikkeld. Evenals bij de literaire voorkeur, zie we dat de leerlingen met de lagere startniveaus de meeste vooruitgang boeken.

#### 8.3.1.3 Indicator leesmotieven

Alle leerlingen reflecteren in hun leesautobiografie en balansverslagen en ook in de interviews over hun leesmotieven. Sommige leerlingen rapporteren verschillende leesmotieven. Evenals bij de twee vorige indicatoren is het hoogste niveau in tabel 8.4 verwerkt. Een verschil met beide vorige tabellen is dat de schaal van de leesmotieven anders is samengesteld: er is een o-niveau aan toegevoegd en de competentie-niveaus N<sub>2</sub> en N<sub>3</sub>, en N<sub>5</sub> en N<sub>6</sub> zijn samengevoegd.

**TABEL 8.4 | ONTWIKKELING VAN LEESMOTIEVEN IN DE TWEEDE FASE: START H4/V4 > EIND H5/V6**

N5/6	13%		hs Betty	vg Jacobien		vv Celina vr Stephina
N4 VWO-NORM	7%		vg Jan	hs Lara		
N2/3 HAVO-NORM	43%	hp Shi vv Aetos	hp Maan hp Sjon hm Imran hm Inge hm Perahia vv Irene vr Kas vr Emel	vv Dirk vv Maron vr Simen		
N1	37%	vg Jason	hp Peta hp Anja hm Miel hm Staf hs Ruwen hs Mirja hs Henri vr Ilona vg Marjon vg Salsine			
N0	-					
EINDE	10%	66%	17%	-	7%	
START				N4	N5/6	
			N2/3 havo/ vwo 4			

In de beginfase is ontspanning (N1) veruit de belangrijkste drijfveer van de leerlingen (66%). Drie leerlingen lezen omdat het nu eenmaal moet (N0) en voor vijf leerlingen heeft literatuur een cognitieve functie (N2/3). Twee leerlingen (Celina en Stephina) hanteren een literair-esthetisch motief (N5). Geen enkele leerling rapporteert in de beginfase dat hij behoefte heeft om in een boek actief op zoek te gaan naar diepere betekenislagen (N4). Het cognitieve motief (N2/3) sluit het meest aan bij de startnorm. In de praktijk blijken zeven leerlingen (24%) aan deze norm te voldoen.

Aan het eind van havo 5 en vwo 6 leest ruim een derde literatuur om zich te ontspannen en een bepaalde emotie te beleven (N1). Bijna de helft leest literatuur om er zelf iets van te leren (N2/3). Zes leerlingen noemen typisch literaire leesmotieven, zoals het zoeken naar diepere betekenislagen en het esthetisch genieten van

de stijl. Uitgaande van de examennormen voor havo (N<sub>2/3</sub>) en vwo (N<sub>4</sub>) presteert 37% onder het havo-niveau en heeft 43% dit niveau bereikt. Zes leerlingen (20%) presteren op of boven de vwo-norm.

De helft van de leerlingen heeft een progressieve ontwikkeling doorgemaakt en heeft dus in de tweede fase nieuwe functies van literatuur ontdekt. Voor de andere helft heeft literatuur dezelfde functie behouden. Tien leerlingen klommen een niveau, vier leerlingen twee en een leerling (Betty) drie niveaus. Wat opvalt is dat de interpretatieve leesmotieven (N<sub>4</sub>) heel zwak zijn vertegenwoordigd: aan het begin komen ze helemaal niet voor en aan het eind bij slechts twee leerlingen (Jan en Lara). Opmerkelijk is ook dat de leerlingen die in het begin nog de opvatting hadden dat het lezen van literatuur geen andere functie heeft dan het nakomen van schoolse plicht (No), nu ook andere functies van literatuur hebben ontdekt. Dit betekent dat literatuur voor álle leerlingen een intrinsieke functie heeft gekregen.

#### 8.3.1.4 Het geheel is meer dan de som der delen

De ontwikkeling van de literaire competentie van dertig leerlingen is nu aan de hand van drie indicatoren beschreven. De resultaten per leerling zijn echter niet eenduidig. De ontwikkelingsresultaten van Jason bijvoorbeeld, variëren in het examenjaar van niveau 1 (leesmotieven) tot niveau 4 (literaire voorkeuren en waardeoordeelen). Wat betekent dit nu voor zijn algemene competentieniveau? Hoewel dit een extreem voorbeeld is, doet die verscheidenheid zich in principe bij elke leerling voor. Wanneer ik de drie indicatoren zou gebruiken om de ontwikkeling van de leerlingen te beschrijven, krijg ik per leerling meerduidige uitkomsten. Dit leidt tot een fragmentarisch antwoord op de onderzoeksraag. Om een meer eenduidig antwoord te krijgen is gekozen voor een kwalitatieve oplossing, namelijk een expertbeoordeling.

#### Expertoordeel

Aangezien ik de zes competentieprofielen goed doorzie, de leerlingen persoonlijk ken, toegang heb tot alle data en bovendien voldoende tijd heb, was het voor mij mogelijk om op de vier peilmomenten een holistisch (expert)oordeel te geven over het competentieniveau van de leerlingen. De resultaten hiervan zijn verwerkt in tabel 8.6.

**TABEL 8.6 | ONTWIKKELING VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE IN DE TWEEDE FASE OP BASIS VAN HOLISTISCHE EXPERTBEOORDELING**

N6	-						
N5	17%	hs Betty	vg Jan	vg Jacobien	vr Stephina	vv Celina	
N4 VWO-NORM	23%	vr Emel vr Kas	hm Inge hm Perahia	hs Lara vr Simen	vv Maron		
N3 HAVO-NORM	37%	hp Peta hp Shi hp Maan vv Aetos vg Jason	hp Sjon hm Imran hm Miel hs Henri vv Dirk vv Irene				
N2	20%	hp Anja vr Ilona vg Marjon vg Salsine	hs Mirja hs Ruwen				
N1	3%	hm Staf					
EINDE	43%	37%	10%	7%	3%	-	
	N1	N2 havo/ vwo 4	N3	N4	N5	N6	
START							

Tabel 8.6 laat zien dat bij de start van het literatuuronderwijs de literaire competentie van de leerlingen is verspreid over vijf niveaus met een sterke concentratie op niveau 1 en 2. Afgezet tegen de startnorm (N2) beschikt 43% van de havo- en vwo-leerlingen over een te geringe competentie om op het gewenste niveau met het literatuuronderwijs te kunnen starten; 20% heeft een goede tot zeer goede startpositie: theoretisch zouden Jacobien, Lara en Simen direct een havo-examen kunnen afleggen en Stephina, Maron en Celina zelfs een vwo-examen.

Aan het eind van de tweede fase zijn de leerlingen eveneens verspreid over vijf niveaus, maar is de verdeling grondig gewijzigd. De grootste groep bevindt zich nu in het midden op de havo-norm (37%) en de vwo-norm (23%). Vijf leerlingen hebben een hoger niveau (N5) bereikt. Zes leerlingen (20%) zijn met de ontwikkeling van hun competentieniveau niet verder gekomen dan de start-norm (N2) en een leerling is blijven steken op het laagste niveau (N1).

De ontwikkelingstendensen die zich bij de afzonderlijke indicatoren aftekenen, zijn ook hier te zien. Bij de overgrote meerderheid (83%) is de ontwikkeling progressief. Vijf leerlingen (17%) zijn blijven steken op hun startniveau, twaalf leerlingen (40%) zijn een niveau geklommen, negen leerlingen twee niveaus (30%), drie leerlingen (10%) drie niveaus en een leerling (3%) is vier niveaus geklommen. Wat we bij de afzonderlijke indicatoren al zagen, wordt hier bevestigd: de leerlingen met een laag startniveau (N1 en N2) boeken de meeste vooruitgang.

#### Betrouwbaarheid

Om na te gaan of deze op ‘impressionistische’ wijze verkregen niveau-indicaties betrouwbaar zijn, heb ik onderzocht in hoeverre deze expertoordelen statistisch samenhangen met de scores van de drie indicatoren. Aangezien ik, hypothetisch, op basis van dezelfde constructen het niveau van literaire competentie bepaal als bij de afzonderlijke indicatoren, zouden de holistische oordelen sterk moeten correleren met de afzonderlijke oordelen op de drie indicatoren (triangulatie). Om dit te controleren is een correlatieanalyse uitgevoerd (zie tabel 8.7) tussen de expertbeoordeling van de start- en eindcompetentie enerzijds en de scores op de drie indicatoren anderzijds.

**TABEL 8.7 | CORRELATIE TUSSEN DE DRIE INDICATOREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN DE EXPERT-BEOORDELING VAN HET ALGEMEEN COMPETENTIENIVEAU AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEDE FASE**

Beoordeling	Indicatoren		
	voorkleur	waardeoordeel	leesmotief
COMPETENTIENIVEAU BEGIN (H4/V4)	.85**	.91**	.86**
COMPETENTIENIVEAU EIND (H5/V6)	.76**	.86**	.81**

(Pearsons correlatie, \*\* p < 0.01, N=30)

De correlaties in tabel 8.7 tussen de drie indicatoren en de expertbeoordeling van het competentieniveau zijn hoog, zowel bij het begin- als het eindniveau. De expertbeoordeling van het competentieniveau verwijst dus naar hetzelfde construct van literaire competentie als de drie indicatoren. Om bij dit expertoordeel ook enige vorm van intersubjectiviteit te realiseren, heb ik bij twee docenten mijn oordelen over hun leerlingen geverifieerd.<sup>4</sup> Beiden konden zich geheel in de expertoordelen vinden.

4] De andere docenten heb ik niet met dit verzoek willen belasten omdat ik hen met de andere onderzoeksactiviteiten al had overvraagd.

### 8.3.1.5 Ontwikkeling van motivatie

De docenten hebben niet alleen geprobeerd de literaire competentie van alle leerlingen te vergroten, maar ook hun motivatie. Ook van deze indicator is tijdens het onderwijsleerproces bij elke leerling informatie verzameld. Evenals bij de competenties is de ontwikkeling van de motivatie van de volgleringen in een kruistabel geplaatst (tabel 8.8).

**TABEL 8.8 | ONTWIKKELING VAN MOTIVATIE IN DE TWEEDE FASE**

GOED	33%		HP Shi	HM Ine HM Perahia VR Emel VG Jan	HS Betty VV Celina VV Maron VR Stephina VG Jacobien
VOLDOENDE	54%		HP Maan HP Sjon HM Miel VR Ilona VG Jason VG Salsine	HP Peta HM Imran HS Mirja HS Lara HS Henri VV Irene VV Dirk VR Kas VR Simen VG Marjon	
MATIG	13%		HS Ruwen VV Aetos	HP Anja	HM Staf
SLECHT					
EINDE	-	30%		50%	20%
START	<b>Slecht</b>	<b>Matig</b>	<b>Voldoende</b>	<b>Goed</b>	

Tabel 8.8 laat zien dat bij de aanvang van het literatuuronderwijs in de tweede fase alle leerlingen bereid zijn om Nederlandse literatuur te gaan lezen. Niet één leerling laat een sterke afkeer blijken; wel zijn er negen leerlingen die reserves hebben. Ze tonen weinig interesse en geven weinig prioriteit aan het lezen van literatuur. Maar ze zetten zich er niet tegen af. Vijftien leerlingen zijn voldoende gemotiveerd en zes leerlingen zijn enthousiast aan het literatuuronderwijs begonnen. Zij hebben een zekere ambitie om zich in de Nederlandse literatuur te gaan verdiepen.

Aan het eind van de tweede fase zijn vier leerlingen matig gemotiveerd. De overige vijfentwintig leerlingen (87%) staan dan positief tegenover het lezen van Nederlandse literatuur. Hierbij is het aantal enthousiaste lezers toegenomen van

zes naar tien. Opvallend zijn de achteruitgang van Staf en vooruitgang van Shi: hun motivatie maakten precies de tegenovergestelde ontwikkeling door. Bij zeventien leerlingen bleef de motivatie gelijk; bij elf leerlingen nam de motivatie toe en bij twee leerlingen (Anja en Staf) nam de motivatie af. Evenals bij de literaire competentie is de toename het sterkst bij de leerlingen met een betrekkelijk lage startmotivatie.

#### 8.3.1.6 Conclusie

Uitgaande van de doelen die de docenten zich hadden gesteld, namelijk het stimuleren van de literaire competentie en motivatie, kan ik concluderen dat ze in hun opzet zijn geslaagd. Bij alle drie de indicatoren waarmee de literaire competentie is gemeten, is een duidelijke progressie waargenomen: 77% heeft een voorkeur gekregen voor complexere literaire romans, 80% is waardeoordeelen 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 literaire functies toe gaan kennen. Ook de motivatie om literaire boeken voor school te lezen is bij een deel van de leerlingen (37%) toegenomen. Deze ontwikkelingsresultaten zijn gunstig omdat 87% van de leerlingen met een positieve motivatie de school heeft verlaten. Slechts bij twee leerlingen (6%) is sprake van een afgenoem motivatie. Maar deze afname is gezien het eindresultaat niet dramatisch. Dit is de enige regressieve ontwikkeling die ik tot dusver in de onderzoeksgroep heb waargenomen.

Hoewel de drie indicatoren dezelfde progressieve tendens lieten zien, bleek bij de vergelijking van de ontwikkelingsresultaten dat de indicatoren geen eenduidige waarden opleverden van het competentieniveau. Dit leidde tot een gefragmenteerd beeld van de ontwikkelingsresultaten van de volgleringen. Daarom werd besloten het competentieniveau op de vier peilmomenten door middel van een holistisch expertoordeel nogmaals te bepalen en de betrouwbaarheid van dit oordeel door middel van een correlatieanalyse te valideren. Uit deze analyse kwam naar voren dat de expertoordeelen voldoende correleren met de drie indicatoren (minimaal .76 en maximaal .91).

Over de ontwikkeling van de literaire competentie van de volgleringen kan op basis van het expertoordeel nu het volgende worden geconcludeerd: bij 83% is het niveau van literaire competentie toegenomen, bij 17% is de ontwikkeling gestagneerd en bij niemand is een achtergang gesignaliseerd. Het aantal leerlingen met startcompetentie N1 en N2 is aan het eind van de tweede fase sterk gedaald (van 80% naar 20%) ten gunste van vooral de niveaus N3 en N4 (van 16% naar 50%). Geen enkele leerling bereikte het hoogste eindniveau (N6). In het algemeen kan worden geconcludeerd, dat de meeste leerlingen zich gedurende de tweede fase heb-

ben ontwikkeld van ‘gewone’ naar meer ‘literaire’ lezers en dat hun motivatie en enthousiasme voor literatuur in deze periode iets is toegenomen. Ook kan worden geconcludeerd dat het literaire ontwikkelingsverloop een progressieve richting heeft: bij geen enkele leerling kon een achteruitgang worden geconstateerd.

Maar is het ontwikkelingsresultaat ook voldoende? Binnen het kader van deze deelstudie kan ik hierover in het algemeen iets zeggen. De docenten hebben bepaald dat de startnorm in de vierde klas van het havo en vwo niveau 2 is. Daarnaast stelden zij de ontwikkelingsnorm op gemiddeld een niveau per jaar; dat is voor havo twee niveaus en voor vwo drie niveaus. Op het eerste peilmoment is echter gebleken dat bijna de helft (43%) met een te lage startcompetentie (N1) aan het literatuuronderwijs in de tweede fase is begonnen. Elf leerlingen (37%) voldeden precies aan de startnorm en zes leerlingen (20%) startten daar boven (N<sub>3</sub>, N<sub>4</sub> en N<sub>5</sub>) en voldeden dus ruim aan deze norm. De gemiddelde groei van de havo-groep was 1,3 en van de vwo-groep 1,5. Beide groepen voldoen dus niet aan de verwachtingen van de docenten. De onderlinge verschillen zijn echter groot. Vijf leerlingen bleven steken op hun beginniveau en maakten dus geen literaire ontwikkeling door, twaalf leerlingen klommen een niveau, negen leerlingen twee niveaus, drie leerlingen drie niveaus en een leerling klom vier niveaus. Slechts tien leerlingen (33%) voldeden aan de ontwikkelingsnorm. In welke mate de ontwikkeling voldoet aan de examennormen havo en vwo komt aan de orde in de volgende deelstudie waarin ik in zal gaan op de prestaties van de verschillende scholen en schooltypen havo en vwo.

Opmerkelijk tot slot is dat de leerlingen met een lage startcompetentie de sterkste ontwikkeling hebben doorgemaakt. De groei van literaire competentie verloopt kennelijk niet lineair, maar neemt af naarmate het niveau van de leerling hoger is. Ik kom hierop terug in de algemene conclusie van dit hoofdstuk.

### 8.3.2 DEELSTUDIE 2: EFFECTEN VAN OMGEVINGSVARIABELEN OP LITERAIRE ONTWIKKELING

De tweede (deel)onderzoeksfrage luidde: *Welk effect heeft het schooltype, het leerjaar en de docent op de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie?* Vanuit het oogpunt van onze beperkte kennis over de literaire socialisatie van havo- en vwo-leerlingen is het interessant om de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie op beide schooltypen in kaart te brengen en die met elkaar te vergelijken. Niet alleen de leerlingenpopulaties wijken af, maar ook de duur van de opleiding en de examenprogramma's zijn verschillend: havo-leerlingen krijgen een jaar minder literatuuronderwijs, doen examen over acht in plaats van twaalf boeken, krijgen geen literatuurgeschiedenis en hoeven niet zoals vwo-leerlingen drie oude werken van voor 1880 te lezen.

Deze verschillen zullen waarschijnlijk gevolgen hebben voor de ontwikkelingsresultaten van beide groepen, maar welke? Gezien het relatief grote aandeel van literatuurgeschiedenis in het vwo-curriculum, kunnen in principe meer vwo-leerlingen het letterkundige niveau (N<sub>5</sub>) bereiken. Maar betekent dit dan ook dat dit niveau exclusief is voor het vwo, of kunnen ook havo-leerlingen dit niveau bereiken? In verband met de vraag naar de opbrengsten van het literatuuronderwijs is het interessant om te onderzoeken of de stijging van de literaire competentie in elk leerjaar en bij elke docent gelijk is. Ook de vraag naar de ontwikkeling van de motivatie blijft intrigeren. Hierboven concludeerde ik dat de motivatie en het enthousiasme van de leerlingen is toegenomen, maar gebeurt dit bij alle docenten in even sterke mate of zijn er opmerkelijke verschillen? Door deze vragen te onderzoeken kunnen we onze kennis over de literaire ontwikkeling tijdens de tweede fase vergroten en verdiepen.

Om de ontwikkeling van de havo- en vwo-leerlingen goed met elkaar te kunnen vergelijken, zal ik eerst de ontwikkelingsresultaten van beide schooltypen apart beschrijven. Vervolgens vergelijk ik de resultaten van de schooltypen, leerjaren en docenten. De resultaten zullen op dezelfde wijze worden besproken als in de eerste deelstudie: eerst vergelijk ik het begin- en eindniveau en vervolgens evalueer ik de resultaten aan de hand van de start- en eindnormen.

#### 8.3.2.1 Ontwikkelingsresultaten havo

Tabel 8.9 laat zien dat de variatie aan het begin van het vierde jaar op het havo klein is: met uitzondering van Lara beginnen alle havo-leerlingen op niveau 1 of 2. Er zijn zes leerlingen (Ni) die met een achterstand aan het programma beginnen. Van acht leerlingen is het beginniveau precies voldoende (N<sub>2</sub>) en een leerling (Lara) zou theoretisch direct al een havo-examen kunnen afleggen (N<sub>3</sub>). Omstreeks het eindexamen, ruim anderhalf jaar later, is de competentie van de havo-leerlingen met gemiddeld 1,3 niveau toegenomen tot gemiddeld 3,0. Dit niveau komt overeen met de examennorm voor het havo (N<sub>3</sub>). De variatie in niveaus is aan het eind met een niveau toegenomen tot vier competentieniveaus. Zeven leerlingen hebben de norm voor havo (N<sub>3</sub>) precies gehaald, vier leerlingen (Anja, Staf, Mirja en Ruwen) zitten eronder (N<sub>2</sub>) en vier leerlingen erboven (Inge, Perahia, Betty en Betty). Daarvan heeft Betty als enige havo-leerling het letterkundige niveau 5 bereikt.

**TABEL 8.9 | ONTWIKKELING PER LEERJAAR (T1, T2, T3) VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN DE HAVO-LEERLINGEN OP HET PAAUW COLLEGE (HP), DE MOOR COLLEGE (HM) EN SICKING COLLEGE (HS)**

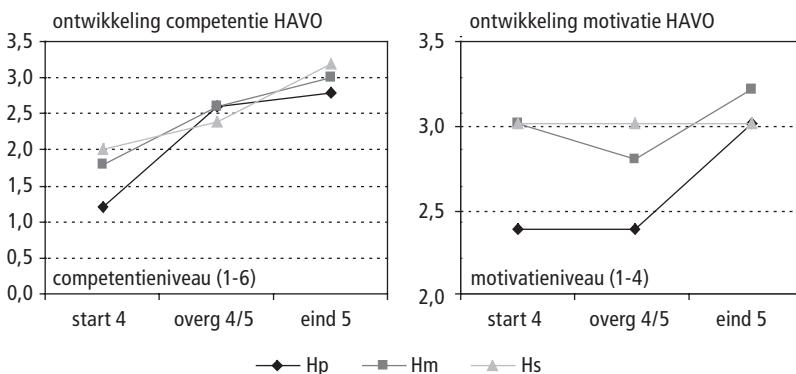
	docent	Competentieniveau				Motivatie			
		t1 start	t2 4/5	t3 eind	ontwik- keling	t1 start	t2 (4/5)	t3 eind	ontwik- keling
Anja	HP	1	2	2	1	3	2	2	-1
Maan	HP	1	2	3	2	2	2	3	1
Peta	HP	1	3	3	2	3	3	3	0
Shi	HP	1	3	3	2	2	3	4	2
Sjon	HP	2	3	3	1	2	2	3	1
Imran	HM	2	3	3	1	3	3	3	0
Ine	HM	2	3	4	2	3	3	4	1
Miel	HM	2	3	3	1	2	3	3	1
Perahia	HM	2	3	4	2	3	3	4	1
Staf	HM	1	1	1	0	4	2	2	-2
Betty	HS	1	3	5	4	4	4	4	0
Henri	HS	2	2	3	1	3	3	3	0
Lara	HS	3	3	4	1	3	3	3	0
Mirja	HS	2	2	2	0	3	3	3	0
Ruwen	HS	2	2	2	0	2	2	2	0
gemiddeld		1.7	2.5	3.0	1.3	2.8	2.7	3.1	0.3

Het verloop van de literaire competentie bij de havo-leerlingen is vlak of stijgend. Er is bij niemand achteruitgang geconstateerd. De variatie in de ontwikkeling is groot: drie leerlingen komen niet verder dan hun startniveau, zes klimmen één niveau, vijf twee en één leerling klimt in twee jaar zelfs vier niveaus. Als niet de absolute norm ( $N_3$ ), maar de relatieve (een niveau per jaar) als maatstaf zou worden gehanteerd, dan voldoen maar zes leerlingen aan de ontwikkelingsverwachting van de docenten. In h4 blijven vijf leerlingen stil staan, klimmen zeven leerlingen een niveau en drie leerlingen twee niveaus. In h5 blijven negen leerlingen stil staan, klimmen vijf leerlingen een niveau en klimt een leerling twee niveaus.

De motivatie van de havo-leerlingen is iets toegenomen (gemiddeld 0.3). Geen enkele leerling is bij de start slecht gemotiveerd. Een derde begint gereserveerd en twee derde begint met een positieve motivatie, waaronder twee zeer gemotiveerde leerlingen (Staf en Betty). Aan het eind zijn, met uitzondering van Anja, Staf en Ruwen, de havo-leerlingen gemotiveerde of enthousiaste lezers. Bij iets meer dan de helft is de motivatie gedurende de tweede fase veranderd. Perahia en Ine zijn van

gemotiveerde lezers enthousiaste lezers geworden. Maar bij Anja is de positieve motivatie afgenomen en bij Staf is zelfs sprake van een negatieve omslag. Tegenover hem staat Shi wier aarzelende start is omgeslagen in enthousiasme. Ook bij Maan, Sjon en Miel vond een positieve omslag plaats. Wanneer we kijken naar de ontwikkeling van de motivatie in de *leerjaren* vier en vijf, dan zien we dat die in het vierde jaar vooral iets afneemt (-0.1) en in het examenjaar relatief sterk toeneemt (0.4).

**FIGUUR 8.1 | GEMIDDELDE ONTWIKKELING OP HET HAVO VAN DE COMPETENTIE EN MOTIVATIE PER SCHOOL**



Competentieniveau N1 t/m N6 en motivatienniveau 1=slecht, 2=matisch, 3=voldoende, 4=goed (enthousiast)

Figuur 8.1 laat de ontwikkelingsresultaten per docent en leerjaar zien. Bij de vergelijking van de drie havo-docenten valt op dat de verschillen in competentie bij de start groter zijn dan aan het eind. Kennelijk zijn deze verschillen gedurende de tweede fase afgenoemd. Dat betekent dat de leerlingen bij de ene docent een sterkere groei hebben doorgemaakt dan bij de andere. Deze verschillen kunnen in tabel 8.9 worden afgelezen.

Op het Pauw College (Hp) is de variatie in het begin klein en het startniveau relatief laag. Deze groep maakte een relatief sterke ontwikkeling door: drie leerlingen klommen twee niveaus en twee klommen er een. Aan het eind is de groep tamelijk homogeen: met uitzondering van Anja heeft iedereen het normniveau N3 bereikt. Daarnaast is de motivatie bij deze groep gemiddeld het sterkst toegenomen (0.6).

Ook de groep van het De Moor College (Hm) is bij de start tamelijk homogeen, maar daarentegen is aan het eind meer differentiatie ontstaan. Het aantal geklommen niveaus verschilt sterk: twee leerlingen klommen twee niveaus, twee klommen er een en een leerling bleef op het startniveau. Bovendien zien we in deze groep

tegengestelde ontwikkelingen in de motivatie: Staf, die enthousiast is begonnen, is kennelijk gefrustreerd geraakt en heeft een groot deel van zijn motivatie verloren, terwijl zijn klasgenoten Perahia en Ine juist enthousiast zijn geworden.

De onderzoeksgroep van het Sicking College (Hs) is zowel bij de start als aan het eind de meest gevarieerde groep. Twee leerlingen onderscheiden zich sterk: Lara heeft het hoogste startniveau (N<sub>3</sub>) en Betty het hoogste eindniveau (N<sub>5</sub>). De contrasten in de ontwikkeling van deze groep leerlingen zijn groot. Betty is maar liefst vier niveaus geklommen. Daarentegen klom Lara slechts een niveau en stagneerde de ontwikkeling van Mirja en Ruwen. Naast de betrekkelijk grillige ontwikkelingspatronen van de literaire competentie staat het stabiele ontwikkelingspatroon van de motivatie: bij alle leerlingen bleef de motivatie constant.

Hoewel een vergelijking van het rendement van de scholen voor de hand ligt, ben ik terughoudend met het trekken van conclusies omdat de aantallen heel erg klein zijn. De docent van het Paauw College (Hp) lijkt er goed in te zijn geslaagd om alle leerlingen naar een bepaald niveau te leiden en hen daarbij te motiveren. Hoewel op het De Moor College (Hm) bij een leerling de aansluiting is mislukt, lijkt de docent er goed in te zijn geslaagd om recht te doen aan de verschillen. Het onderwijs van de docent op het Sicking College (Hs) lijkt bijzonder stimulerend voor een enthousiaste leerling, maar slaat wat minder goed aan bij de vier andere leerlingen.

### 8.3.2.2 Ontwikkelingsresultaten vwo

In tabel 8.10 zijn de ontwikkelingsresultaten opgenomen van de vwo-leerlingen. Hierin is te zien dat de variatie bij de start in het vierde jaar groot is: zeven leerlingen beginnen onder de startnorm (N<sub>1</sub>), drie leerlingen beginnen precies op deze norm (N<sub>2</sub>) en vijf leerlingen zitten erboven (N<sub>3</sub>, N<sub>4</sub>, N<sub>5</sub>). Drie leerlingen (Celina, Maron en Stephina) zijn theoretisch zelfs in staat om in het begin van de vierde klas al een vwo-examen te doen. Het gemiddelde startniveau (2.1) ligt iets boven de norm. Ruim tweeëneenhalf jaar later is de literaire competentie van de vwo-leerlingen met gemiddeld 1,5 toegenomen tot 3.6. Dat is 0,4 onder de examennorm. De variatie in competentieniveaus blijft groot: vier leerlingen (Celina, Stephina, Jan en Jacobien) eindigen op het letterkundige niveau (N<sub>5</sub>), vier leerlingen (Maron, Emel, Kas en Simen) voldoen precies aan de vwo-norm (N<sub>4</sub>), vier leerlingen (Aetos, Dirk, Irene en Jason) eindigen daaronder op de havo-norm (N<sub>3</sub>) en er zijn zelfs drie vwo-leerlingen (Ilona, Marjon en Salsine) die onder de havo-norm blijven steken (N<sub>2</sub>). Geen enkele leerling is geëindigd op het hoogste, academische niveau (N<sub>6</sub>).

**TABEL 8.10 | ONTWIKKELING PER LEERJAAR (T1, T2, T3, T4) VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN DE VWO-LEERLINGEN OP HET DE VOS COLLEGE (VV), VAN ROOIJ COLLEGE (VR) EN GRIFFIOEN COLLEGE (VG)**

		Competentieniveau					Motivatie					
		docent	t1 start	t2 4/5	t3 5/6	t4 eind	ontwik- keling	t1 start	t2 4/5	t3 5/6	t4 eind	ontwik- keling
Aetos	VV	1	3	1	3	2		2	2	2	2	0
Celina	VV	5	5	6	5	0		4	4	4	4	0
Dirk	VV	2	3	2	3	1		3	3	2	3	0
Irene	VV	2	3	3	3	1		3	3	3	3	0
Maron	VV	4	3	4	4	0		4	4	4	4	0
Emel	VR	1	4	3	4	3		3	3	3	4	1
Ilona	VR	1	2	2	2	1		2	3	3	3	1
Kas	VR	1	2	3	4	3		3	3	3	3	0
Simen	VR	3	3	3	4	1		3	3	3	3	0
Stephina	VR	4	4	5	5	1		4	4	4	4	0
Jan	VG	2	3	4	5	3		3	3	3	4	1
Jacobien	VG	3	4	4	5	2		4	4	4	4	0
Jason	VG	1	3	2	3	2		2	2	2	3	1
Marjon	VG	1	2	2	2	1		3	3	3	3	0
Salsine	VG	1	3	2	2	1		2	2	2	3	1
gemiddeld			2.1	3.1	3.1	3.6	1.5	3.0	3.1	3.0	3.3	0.3

De ontwikkeling varieert eveneens: twee leerlingen maken geen noemenswaardige ontwikkeling door in de tweede fase, zeven klimmen een niveau, drie twee niveaus en drie leerlingen klimmen drie niveaus. Wanneer niet de absolute norm (N<sub>4</sub>), maar de relatieve norm (een niveau per jaar) wordt gehanteerd, voldoen slechts drie vwo-leerlingen (Emel, Kas en Jan) daaraan. Wanneer we kijken naar de opbrengsten van de verschillende leerjaren, dan zien we verschillen: in het vierde jaar is de groei het sterkst (een leerling -1, drie leerlingen 0, zeven leerlingen +1, drie leerlingen +2, een leerling +3), in het vijfde jaar neemt die af (een leerling -2, vier leerlingen -1, vijf leerlingen 0 en vijf leerlingen +1), en in het zesde jaar neemt de groei weer toe (een leerling -1, zes leerlingen 0, zeven leerlingen +1 en een leerling +2). Naast de teruggang in het vijfde jaar, valt ook de grilligheid in het ontwikkelingsverloop op.

Als we kijken naar het individuele ontwikkelingsproces, dan zien we bij zeven leerlingen een onregelmatig verloop. Aetos, Emel, Jason en Salsine maken in de

vierde klas een sterke ontwikkeling door, maar vallen terug in de vijfde. Behalve in het geval van Salsine, wordt deze terugval in het zesde jaar goed gemaakt. Celina komt in het vijfde jaar even op het hoogste niveau (N6), maar valt in het examenjaar weer terug naar niveau 5 en bij Dirk zien we een dip in het vijfde jaar bij zijn competentie én motivatie. De andere acht leerlingen breiden geleidelijk hun literaire competenties uit, waarbij alleen Jan een constante, lineaire ontwikkeling laat zien: N<sub>2</sub>, N<sub>3</sub>, N<sub>4</sub>, N<sub>5</sub>.

De motivatie van de vwo-leerlingen is gemiddeld iets toegenomen. Geen enkele leerling is ongemotiveerd bij de start. Vier vwo-leerlingen beginnen met een gematigde motivatie, zeven zijn voldoende gemotiveerd en vier leerlingen zijn zeer gemotiveerd. Gedurende het literatuuronderwijs neemt de motivatie bij vijf leerlingen toe: Emel en Jan zijn enthousiaste lezers geworden en Ilona, Jason en Salsine zijn uitgegroeid van matig gemotiveerde tot gemotiveerde lezers. Aetos is de enige van de matig gemotiveerde leerlingen bij wie de motivatie niet is toegenomen. Alle andere staan omstreeks het eindexamen positief tegenover literatuur. Bij geen enkele vwo-leerling is de motivatie afgangen. Als we kijken naar de longitudinale ontwikkeling, dan zien we in het vierde leerjaar een lichte toename die in het vijfde jaar teniet wordt gedaan, maar die in het examenjaar ruimschoots wordt hersteld.

Bij de vergelijking van de drie vwo-scholen (figuur 8.2) valt op dat de verschillen bij de start groter zijn dan aan het eind (1.6 – 2.8 en 3.4 – 3.8). Dat betekent dat evenals bij het havo de verschillen tussen de scholen zijn afgangen en de ene school er meer in is geslaagd de competentie van de leerlingen te vergroten dan de andere. De groep gymnasiumleerlingen van het De Vos College (Vv) is en blijft tamelijk heterogeen. Het startniveau van deze groep is gemiddeld het hoogst en de toename van de competentie het kleinst. Bovendien is het ontwikkelingspatroon van vier leerlingen (met uitzondering van Irene) onregelmatig. Het valt op dat de leerlingen die onder het vwo-minimum (N4) zijn begonnen (Aetos, Dirk en Irene), daar onder blijven, en dat de leerlingen die op dit minimum of daarboven zijn begonnen (Celina en Maron), zich niet of nauwelijks verder hebben ontwikkeld. De meeste winst wordt op deze school geboekt in jaar vier en zes. In het vijfde jaar zakt het niveau even in.

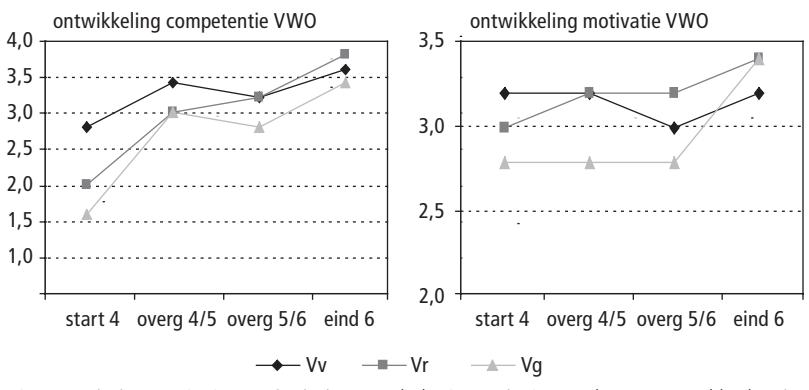
Op het Van Rooij College (Vr) is het startniveau van de leerlingen iets homogener, maar is het verschil wel groot: drie leerlingen beginnen op het laagste niveau (N1) en twee leerlingen op niveau 3 en 4. Het ontwikkelingspatroon van deze vwo-groep is tamelijk constant. Aan het eind voldoen vier leerlingen aan de vwo-norm en is het competentieniveau gemiddeld gestegen. De grootste winst wordt hier in de jaren vier en zes geboekt; jaar vijf is het minst succesvol. Naast een algemene

stijging in de competentie is op het Van Rooij College bij twee leerlingen ook winst geboekt op het punt van de motivatie.

Op het Griffioen College (Vg) is de groep tamelijk homogeen, maar hier hebben we te maken met het laagste gemiddelde startniveau. Drie leerlingen beginnen op het laagste niveau, een begint op het tweede en een op het derde niveau. Aan het eind blijkt dat drie leerlingen de vwo-norm niet hebben gehaald en twee leerlingen (Jan en Jacobien) ruim erboven zijn uitgekomen. Er lijkt een kloof te zijn ontstaan tussen de lage en hoge niveaus. Het competentieniveau en de motivatie zijn op deze vwo-school gemiddeld gestegen. Opmerkelijk is de toegenomen motivatie van Salsine terwijl haar competentie op een relatief laag peil is blijven steken. De grootste winst op het Griffioen College wordt in de jaren vier en zes geboekt; in jaar vijf daalt het niveau licht.

**FIGUUR 8.2 | GEMIDDELDE ONTWIKKELING OP HET VWO VAN DE COMPETENTIE EN MOTIVATIE**

PER SCHOOL



Competentieniveau 1 t/m 6 en motivatie niveau 1=slecht, 2 = matig, 3 = goed, 4 = zeer goed (enthousiast)

Ook hier teken ik aan dat de vergelijking tussen de onderzoeksscholen weliswaar interessant is maar dat we wegens de kleine aantallen bij het trekken van conclusies terughoudend moeten zijn. In het algemeen valt op dat de verschillen tussen de scholen bij de start groter zijn dan aan het eind in vwo 6. De docent van het Van Rooij College (Vr) lijkt het meest succesvol te zijn geweest omdat de literaire competentie van alle leerlingen is toegenomen en met uitzondering van Ilona alle leerlingen voldoen aan de vwo-norm. De docent van het Griffioen College (Vg) is er wel in geslaagd om de leerlingen met een relatief hoog startniveau op een hoger niveau te krijgen, maar niet om de leerlingen met een laag niveau op een voldoende niveau te krijgen. Opvallend is dat de docent van het De Vos College (Vv) weinig

invloed lijkt te hebben op de ontwikkeling van de literaire competentie en motivatie: de successen zijn relatief klein en het ontwikkelingsverloop van de leerlingen is onregelmatig.

### 8.3.2.3 Vergelijking havo en vwo

#### Ontwikkeling literaire competentie

In tabel 8.11 vergelijk ik het begin- en eindniveau van beide schooltypen en ga ik na hoe beide zich verhouden tot de (theoretische) start- en eindnorm. In de tabel worden het begin- en eindniveau van de havo- en vwo-leerlingen afgezet tegen de norm voor het startniveau (N<sub>2</sub>) en het eindniveau (havo N<sub>3</sub> en vwo N<sub>4</sub>).

**TABEL 8.11 | AANTAL HAVO- EN VWO-LEERLINGEN IN VERHOUDING TOT DE STARTNORM (N<sub>2</sub>) EN EINDNORM (HAVO N<sub>3</sub> EN VWO N<sub>4</sub>)**

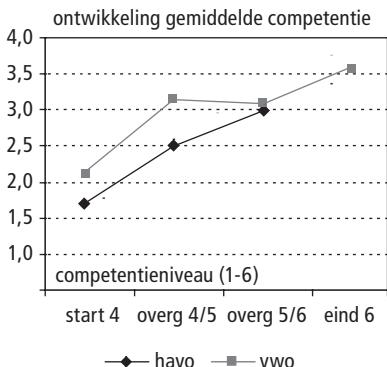
	Literaire competentie									
	startnorm havo en vwo (N <sub>2</sub> )				eindnorm havo (N <sub>3</sub> ) en vwo (N <sub>4</sub> )					
	-	=	+	++	--	-	=	+	++	
HAVO	6	8	1	-	1	3	7	3	1	
VWO	7	3	2	3	3	4	4	4	-	

(N=30): -- (ruim onder de norm), - (onder de norm), = (gelijk norm), + (boven de norm), ++ (ruim boven de norm)

Opvallend is dat bij de aanvang van het literatuuronderwijs er zowel op het havo als het vwo betrekkelijk veel niet-lezers zijn en dat het verschil tussen het niveau van de wellezgers op het vwo groter is dan op het havo. Slechts één havo-leerling (Lara) bevindt zich boven de startnorm tegenover vijf vwo-leerlingen. Hiervan zouden er drie (Celina, Maron en Stephina) theoretisch al een vwo-examen kunnen doen.

Het eindresultaat laat enkele verschillen tussen havo en vwo zien. In de eerste plaats is het aantal havo-leerlingen dat aan de norm voldoet bijna twee keer zo groot als het aantal vwo-leerlingen (havo 27%, vwo 47%). Bijna de helft van de vwo-leerlingen voldoet aan het eind dus niet aan de verwachtingen van de docenten. Wat ook opvalt, is dat op het vwo de verschillen tussen de leerlingen afnemen en op het havo juist iets toenemen, en ook dat op het havo een leerling (Betty) het hoogste havo-niveau (N<sub>5</sub>) bereikt en op het vwo niemand het hoogste vwo-niveau (N<sub>6</sub>), terwijl dit eindniveau theoretisch binnen het bereik ligt van de leerlingen met startniveau N<sub>4</sub> en N<sub>5</sub>.

**FIGUUR 8.3 | ONTWIKKELING VAN DE GEMIDDELDE LITERAIRE COMPETENTIE OP HET HAVO EN VWO OP VIER PEILMOMENTEN: START HV4 (T1), OVERGANG VAN KLAS 4 NAAR 5 (T2), OVERGANG VAN 5 NAAR 6 / EIND HAVO (T3), EIND VWO 6 (T4)**



In figuur 8.3 is de ontwikkeling van de literaire competentie van de groep havo- en vwo-leerlingen in een grafiek gezet. Deze figuur laat zien dat de gemiddelde competentie bij de start op het vwo hoger is dan op het havo en dat dit verschil aan het eind groter wordt: leerlingen op het havo eindigen gemiddeld op 3.0 en op het vwo op 3.6. Kijken we echter naar de gemiddelde toename over de jaren vier en vijf dan blijkt dat de havo-leerlingen zich sneller ontwikkelen dan de vwo-leerlingen. Ondanks de voorsprong van de vwo-leerlingen bij de start en de uitbreiding van die voorsprong bij de overgang van jaar 4 naar 5, lopen de havo-leerlingen de vwo-leerlingen in het vijfde jaar in.<sup>5</sup> In het examenjaar neemt de competentie van de havo- en vwo-leerlingen in gelijke mate toe. Opvallend is de geringe opbrengst van het vijfde vwo-jaar. Het verschil in opbrengsten blijkt ook uit het aantal leerlingen dat voldoet aan de ontwikkelingsnorm (elk jaar een niveau vooruit). Op het havo voldoen daar zeven leerlingen aan en op het vwo drie. Hieruit kan worden geconcludeerd dat de relatieve opbrengst van het literatuuronderwijs op het havo hoger is dan op het vwo.

#### Ontwikkeling motivatie

De ontwikkeling van de motivatie verloopt iets anders dan die van de competentie. In onderstaande tabel 8.12 is te zien dat de verschillen tussen havo en vwo gering zijn. Het belangrijkste verschil is dat op het vwo iets meer leerlingen met enthousiasme aan het literatuuronderwijs zijn begonnen.

5] Terzijde merk ik hier op dat in de kruistabel van de literaire voorkeuren (tabel 8.1) te zien is dat de havo-leerlingen een sterkere voorkeur hebben voor complexe boeken dan de vwo-leerlingen. Dit duidt wellicht op een iets grotere ambitie bij de boekkeuze.

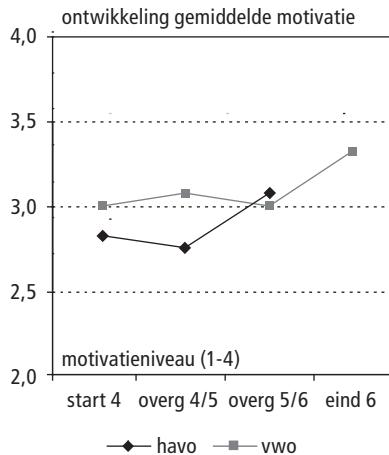
**TABEL 8.12 | AANTAL HAVO- EN VWO-LEERLINGEN MET BETrekking tot verschillende gradaties van motivatie aan het begin en eind van de tweede fase**

		Motivatie					
		start (hv4)			eind (h5 of v6)		
		±	+	++	±	+	++
HAVO		5	8	2	3	8	4
VWO		4	7	4	1	8	6

(N=30): ± (matig gemotiveerd), + (voldoende gemotiveerd), ++ (zeer gemotiveerd)

Bij de scores aan het eind zien we dat er een lichte verschuiving heeft plaatsgevonden naar een meer positieve motivatie. Maar in de verhouding tussen havo en vwo is niet veel veranderd: de motivatie van de vwo-leerlingen is bij de aanvang gemiddeld iets positiever dan die van de havo-leerlingen, en dat is zo gebleven.

**FIGUUR 8.4 | ONTWIKKELING VAN DE GEMIDDELDE MOTIVATIE OP HET HAVO EN VWO GEDURENDE DE TWEDE FASE**



1 (slecht gemotiveerd), 2 (matig gemotiveerd), 3 (voldoende gemotiveerd), 4 (zeer gemotiveerd).  
Gemeten op vier peilmomenten: start hv4 (T1), overgang van klas 4 naar 5 (T2), overgang van 5 naar 6 / eind havo (T3), eind vwo 6 (T4)

In figuur 8.4 blijkt hoe gering het verschil de motivatie van havo- en vwo-leerlingen is. Hoewel de motivatie op beide schooltypen toeneemt (afname van matig gemotiveerde en toename van enthousiaste leerlingen) blijft de gemiddelde motivatie op

het vwo iets groter dan op het havo. Verder valt op dat de gemiddelde motivatie op beide schooltypen vooral in het examenjaar toeneemt.

#### 8.3.2.4 Conclusie

In deze deelstudie is onderzoek gedaan naar het effect van omgevingsvariabelen (havo/vwo, leerjaar, docent) op het ontwikkelingsverloop van literaire competentie en motivatie. Eerst is de beginsituatie vergeleken. Op zowel het havo als het vwo blijkt het beginniveau van bijna de helft van de leerlingen niet te voldoen aan wat docenten in de tweede fase verwachten. Feitelijk beginnen deze leerlingen met een achterstand aan het literatuurprogramma: ze hebben te weinig leeservaring, te veel moeite met het begrijpen en interpreteren van eenvoudige literaire teksten en een te beperkt repertoire tot hun beschikking om over die teksten en hun leeservaringen te kunnen reflecteren en communiceren. Bovendien blijkt dat bijna de helft van deze betrekkelijk zwakke leerlingen matig is gemotiveerd. Een verschil tussen havo en vwo is dat de 4 havo-klas qua literaire competentie relatief homogeen is (twee à drie niveaus) in vergelijking met de 4 vwo-klas (vier à vijf niveaus).

Kijken we naar de eindresultaten dan kunnen we concluderen dat de vwo-leerlingen het minder goed doen dan de havo-leerlingen: zeven vwo-leerlingen presteren onder de examennorm (N4), waarvan drie zelfs onder de examennorm van het havo (N3), tegenover vier havo-leerlingen die de havo-norm niet halen. Gerekend naar de norm voor dit niveau zouden deze leerlingen bij het eindexamen nog moeite hebben met het begrijpen van betrekkelijk eenvoudige literaire teksten, zoals *Het gouden ei* van Krabbé en *Oeroeg* van Haasse, en evenmin in staat zijn om over deze teksten te reflecteren en er met anderen over van gedachten te wisselen. Bij de vwo-groep voldoet bijna de helft (47%) niet aan de examennorm (N4). Deze leerlingen zouden nog niet in staat zijn om enigszins complexe teksten, bijvoorbeeld *De donkere kamer van Damokles* van Hermans of *De vriendschap* van Palmen, te interpreteren en waarderen, en te reflecteren over de vorm en eventueel over de intenties van de auteur. Een ander verschil tussen havo en vwo is dat een havo-leerling het hoogste havo-niveau (N5) weet te bereiken, terwijl geen enkele vwo-leerling het hoogste vwo-niveau (N6) heeft gehaald. Bovendien is het ontwikkelingstempo van havo-leerlingen gemiddeld iets hoger dan dat van vwo-leerlingen. Wanneer we de ontwikkelingsprestaties van de leerlingen met de startcompetenties N1 en N2 met elkaar vergelijken, zien we dat de havo-leerlingen in twee jaar tijd vrijwel net zoveel bereiken als de vwo-leerlingen in drie jaar (havo 3.0 en vwo 3.1).

Vanuit een longitudinaal perspectief bezien, kan worden vastgesteld dat op het havo sprake is van een geleidelijk stijgende lijn en op het vwo alleen het vierde en zesde leerjaar een stijging laten zien. In het vijfde vwo-jaar stagniert de literaire

ontwikkeling. Daarnaast is gebleken dat bij ongeveer de helft van de vwo-leerlingen de ontwikkeling hapert en ongelijkmatig verloopt.

Een vergelijking van de docenten levert een opvallende overeenkomst op: bij de start zijn er zowel op het havo als het vwo duidelijke verschillen tussen de docenten, maar aan het eind van de tweede fase zijn deze verschillen vrijwel verdwenen (zie figuur 8.1 en 8.2).<sup>6</sup> Dat betekent dat de ene docent er meer in is geslaagd het niveau van de competentie bij zijn leerlingen te verhogen dan de andere. De meest ‘succesvolle’ scholen zijn het Paauw College (Hp) en het Van Rooij College (Vr). Beide scholen laten een positieve ontwikkelingslijn zien bij de meeste leerlingen en hebben een relatief homogeen eindresultaat dat grotendeels voldoet aan de examennorm. Tussen de ontwikkeling van de leerlingen op het De Moor College (Hm) en het Griffioen College (Vg) kan ook een parallel worden getrokken. Op deze scholen is eveneens sprake van een positieve ontwikkelingslijn, maar hier is het eindresultaat relatief heterogeen omdat de individuele verschillen tamelijk groot zijn. Ten slotte kan er ook een parallel worden getrokken tussen het Sicking College (Hs) en het De Vos College (Vv), omdat deze scholen geen eenduidige positieve ontwikkelingslijn laten zien en de verschillen in de ontwikkelingspatronen van de leerlingen relatief groot zijn. Opvallend is bovendien dat op deze twee scholen de motivatie van de leerlingen nauwelijks verandert.

### 8.3.3 DEELSTUDIE 3: ONTWIKKELING VAN LEERLINGEN MET VERSCHILLENDE BEGINSITUATIES

In de twee voorgaande deelstudies zijn eerst de ontwikkelingsresultaten van de gehele groep onderzocht en vervolgens de effecten van verschillende omgevingsvariabelen op de ontwikkeling van de literaire competentie en motivatie. In de laatste twee deelstudies wordt het perspectief verlegd naar de ontwikkeling van groepen leerlingen met specifieke kenmerken. De vraag van de derde deelstudie luidt: *Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende beginsituaties (literaire competentie en motivatie)?* Maakt het voor de literaire ontwikkeling veel uit of een leerling met hoge of lage competentie en motivatie begint? Door de veranderingen in de competentie en motivatie van een bepaald type leerlingen te bestuderen krijgen we ook meer zicht op hoe bepaalde groepen zich ontwikkelen.

In de voorstudie (hoofdstuk 1, paragraaf 1.5) heb ik op grond van de variabelen competentie en motivatie vier groepen leerlingen onderscheiden: moeilijke leerlingen, zweegers, slimme lulakken en ideale leerlingen.<sup>7</sup> Deze typologie baseerde ik op een studie naar de evaluatie van de literaire ontwikkeling van negen leerlingen

[6] Dit betreft gemiddelden. Individueel zijn er tussen de leerlingen soms grote verschillen (zie tabel 8.8 en 8.9).

[7] Bij de naamgeving van deze typen is bewust voor de perceptie van de docent gekozen waardoor de typering niet neutraal is.

(Witte, 1999/2000). Er is echter een belangrijk verschil tussen de samenstelling van de onderzoeksgroep van de voorstudie en die van dit onderzoek: de groep is groter (niet negen, maar dertig leerlingen) en de selectie gevarieerder (niet drie, maar vijf verschillende leerlingen per docent). Om aan deze grotere variatie recht te doen moest de typologie iets worden verfijnd. Vooral de groep ‘ideale leerlingen’ behoefde meer differentiatie. In de voorstudie was deze typering voorbehouden aan leerlingen met een bovengemiddelde literaire competentie en motivatie; ‘gemiddelde’ leerlingen kwamen in deze kleine onderzoeksgroep niet voor. Bij de volgleringen is zowel sprake van leerlingen die ‘gemiddeld’ als ‘bovengemiddeld’ positief presteren. In deze studie onderscheid ik daarom niet vier maar van vijf groepen:

1. Moeilijke leerlingen hebben een zwakke beginsituatie: zij combineren een beperkte competentie met een matige motivatie.
2. Zwoegers hebben een ambivalente beginsituatie: zij combineren een positieve motivatie met een beperkte competentie.
3. Slimme luilakken hebben eveneens een ambivalente beginsituatie: zij zijn wel literair competent, maar niet voldoende gemotiveerd om actief deel te nemen aan het literatuuronderwijs.
4. Gemiddelde leerlingen hebben een voldoende beginsituatie: deze leerlingen combineren een positieve motivatie en voldoen aan de startnorm (N2).
5. Ideale leerlingen hebben een sterke beginsituatie: deze leerlingen zijn (zeer) gemotiveerd en hebben bovendien een bovengemiddelde literaire competentie.

Om een genuanceerd inzicht te krijgen in het ontwikkelingsverloop van deze vijf groepen, kijk ik niet alleen naar de literaire competentie en motivatie, maar ook naar veranderingen in de literaire voorkeur, literair waardeoordeel en leesmotieven. Is er sprake van een uitbreiding en cumulatie van competenties of vallen er op een gegeven moment ook bepaalde competenties af? Blijven de leerlingen die aan het eind een voorkeur uitspreken voor bijvoorbeeld N4-boeken, daarnaast ook een voorkeur houden voor de N1-boeken die ze enkele jaren eerder bij de start in het vierde jaar nog goed vonden?

#### 8.3.3.1 Moeilijke leerlingen

Deze groep bestaat uit zes leerlingen: twee havo-leerlingen en vier vwo-leerlingen. Ze hebben met elkaar gemeen dat ze in het begin van de tweede fase weinig leeservaring hebben en matig voor literatuur zijn gemotiveerd (zie tabel 8.13).

**TABEL 8.13** | BEGIN- EN EINDNIVEAU VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN  
MET EEN ZWAKKE BEGINSITUATIE (OP BASIS VAN SLECHTS DE HOOGSTE SCORES)

		Competentie			Motivatie		
		start	eind	ontwikkeling	start	eind	ontwikkeling
Shi	HP	1	3	2	2	4	2
Maan	HP	1	3	2	2	3	1
Aetos	VV	1	3	2	2	2	0
Ilona	VR	1	2	1	2	3	1
Salsine	VG	1	2	1	2	3	1
Jason	VG	1	3	2	2	3	1

Deze zes leerlingen (20%) vormen samen de zwakste groep. Ze beginnen op het laagste niveau (Nr). Dit houdt in dat ze vrijwel geen leeservaring hebben, nog niet in staat zijn om eenvoudige literaire boeken te lezen en evenmin in staat zijn om over hun leeservaringen te reflecteren en er met anderen over te communiceren. Bovendien combineren zij hun matige competentie met een matige motivatie, waardoor hun zwakke startpositie verder wordt verzakt. Gedurende de tweede fase hebben al deze leerlingen hun competentie uitgebreid en is met uitzondering van Aetos ook hun motivatie toegenomen. Beide havo-leerlingen voldoen aan het eind aan de examennorm, de vwo-leerlingen daarentegen niet. De competentie van de havo-leerlingen is toegenomen met twee niveaus. De groei van de drie vwo-leerlingen is een à twee niveaus. De toename van de motivatie met gemiddeld 1,5 havo en .75 vwo is relatief groot ten opzichte van het gemiddelde .3 (zie figuur 8.4).

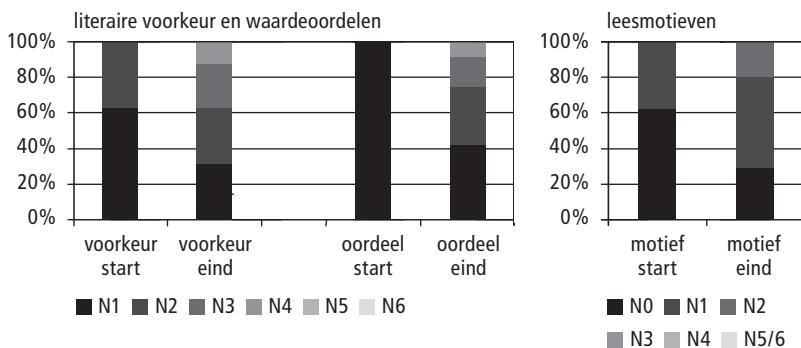
Opvallend is de sterke toename van de motivatie van Shi. Deze gaat gepaard met een toename van twee niveaus van de literaire competentie. Maar bij Aetos, die dezelfde competentieontwikkeling doormaakt, stagneert de ontwikkeling van de motivatie: hij is en blijft matig gemotiveerd. Opvallend zijn ook de relatief zwakke prestaties van de twee vwo-leerlingen Ilona en Salsine in combinatie met de toename van hun motivatie. Concluderend kunnen we stellen dat deze zwakke groep gezien hun beginsituatie zich sterk heeft ontwikkeld.

Figuur 8.5 laat zien hoe de literaire voorkeur, literaire waardeoordelen en leesmotieven zijn verschoven. Hierbij zal ik mij niet beperken tot de hoogste niveauscores, maar ook de lagere scores in de analyse betrekken, zodat de veranderingen scherper in beeld kunnen worden gebracht. We weten bijvoorbeeld nog niet of de ontwikkeling naar een hoger niveau gepaard gaat met verschuivingen in de voorkeur, leesmotieven en waardeoordelen. Is er sprake van een uitbreiding en cumulatie van

competenties of vallen er op een gegeven moment ook bepaalde competenties af? Blijven de leerlingen die aan het eind een voorkeur uitspreken voor bijvoorbeeld N<sub>4</sub>-boeken, daarnaast ook een voorkeur houden voor de N<sub>1</sub>-boeken die ze enkele jaren eerder bij de start in het vierde jaar nog goed vonden?

Door de verhoudingen tussen de scores op N<sub>1</sub>, N<sub>2</sub>, N<sub>3</sub> enzovoort in een blokstaafdiagram weer te geven krijgen we een gedetailleerd inzicht in de literaire ontwikkeling van deze groep leerlingen. In de linker figuur zien we de niveauvariatie in de literaire voorkeur en het waarderingsschema en de rechter figuur de niveauvariatie in de functies die een groep leerlingen aan het lezen van literatuur toekent.

**FIGUUR 8.5 | VERHOUDINGEN TUSSEN DE NIVEAUS OP DRIE INDICATOREN GEMETEN AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEEDE FASE BIJ LEERLINGEN MET EEN ZWAKKE BEGINSITUATIE (OP BASIS VAN ALLE SCORES)**



De leerlingen met een zwakke beginsituatie hebben in het begin een literaire voorkeur voor zeer eenvoudige (N<sub>1</sub>) of eenvoudige literaire werken (N<sub>2</sub>). Aan het eind blijken ze nog steeds een voorkeur voor deze eenvoudige werken te hebben, maar noemen ze in hun lijstje met favoriete boeken ook meer complexe romans van N<sub>3</sub> of N<sub>4</sub>. Ook hun waarderingsschema is uitgebreid met ‘hogere’ criteria. In het begin gebruiken ze uitsluitend emotieve criteria, maar aan het eind is hun repertoire meer gevarieerd en spelen naast emotieve ook realistische (N<sub>2</sub>) morele/cognitieve (N<sub>3</sub>) en structurele (N<sub>4</sub>) criteria een rol. Bij de leesmotieven neemt de differentiatie eveneens toe. Deze leerlingen lezen in de beginfase de boeken voor Nederlands omdat het van school moet (N<sub>0</sub>) en omdat ze behoefte hebben om zich in een boek te verliezen (N<sub>1</sub>). Aan het eind heeft de pragmatische functie aan belang ingeboet ten gunste van de escapistische (N<sub>1</sub>) en mimetische/cognitieve (N<sub>2/3</sub>) functies. Concluderend kunnen we stellen dat deze leerlingen meer complexe boeken zijn gaan waarderen, meer belangstelling hebben gekregen voor de inhoud en actiever bij de tekst zijn betrokken.

### 8.3.3.2 Zwoegers

Deze groep bestaat uit zeven leerlingen: vier havo-leerlingen (Anja, Peta, Staf en Betty) en drie vwo-leerlingen (Emel, Kas en Marjon). Hun beginsituatie is ambivalent omdat ze een positieve motivatie combineren met een betrekkelijk zwakke literaire competentie. In de voorstudie werden dergelijke leerlingen getypeerd als ‘zwoegers’ (zie tabel 8.14).

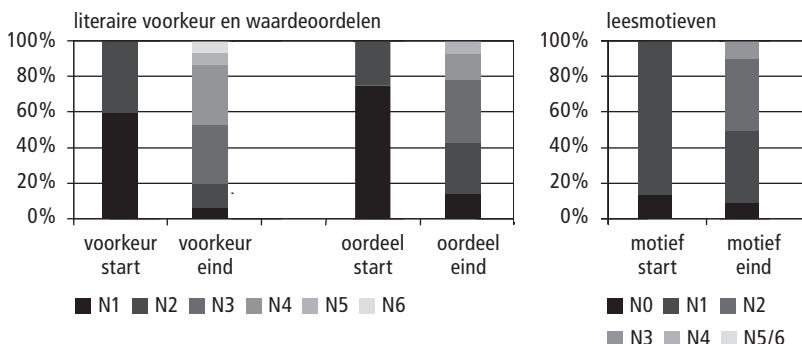
**TABEL 8.14** | BEGIN- EN EINDNIVEAU VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN MET EEN AMBIVALENT BEGINSITUATIE – ZWOEGERS (OP BASIS VAN SLECHTS DE HOOGSTE SCORE)

		Competentie			Motivatie		
		start	eind	ontwikkeling	start	eind	ontwikkeling
Anja	HP	1	2	1	3	2	-1
Peta	HP	1	2	1	3	3	0
Staf	HM	1	1	0	4	2	-2
Betty	HS	1	5	4	4	4	0
Emel	VR	1	4	3	3	4	1
Kas	VR	1	4	3	3	3	0
Marjon	VG	1	2	1	3	3	0

Deze zeven leerlingen (23%) vormen in het begin eveneens een betrekkelijk zwakke groep, maar onderscheiden zich van de vorige door hun positieve motivatie. In die zin hebben ze een iets gunstigere startpositie. Afgezien van Staf hebben ze allemaal gedurende de tweede fase hun literaire competentie uitgebreid. De motivatie is alleen bij Emel toegenomen en bij twee leerlingen (Anja en Staf) afgenomen. Aan de examennorm van het havo voldoet alleen Betty. De andere havo-leerlingen presteren onder deze norm. Op het vwo zien we het omgekeerde: Marjon maakt te weinig ontwikkeling door en blijft ver onder de norm, maar Emel en Kas voldoen precies aan de vwo-eisen. De competentieontwikkeling van de havo-leerlingen is 1,5 en ligt daarmee .2 boven het gemiddelde (figuur 8.1). Op het vwo wijkt de gemiddelde toename van de motivatie niet af van het algemene gemiddelde (figuur 8.2).

Opvallend bij deze groep is dat de resultaten nogal uiteen lopen. Betty maakt met haar sterke motivatie een enorme ontwikkeling door terwijl de ontwikkeling bij een andere zeer gemotiveerde leerling (Staf) stagneert. Opvallend is ook dat de combinatie [-competentie, + motivatie] overwegend negatief uitpakt op het havo, maar positief op het vwo. Wellicht beschikken de vwo-leerlingen over meer reserves dan havo-leerlingen.

**FIGUUR 8.6 | VERHOUINDEN TUSSEN DE NIVEAUS OP DRIE INDICATOREN GEMETEN AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEED FASE BIJ LEERLINGEN MET EEN AMBIVALENT BEGINSITUATIE – ZWOEGERS (OP BASIS VAN ALLE SCORES)**



De leerlingen die in de beginfase wel gemotiveerd, maar niet competent zijn, hebben evenals de moeilijke leerlingen een voorkeur voor zeer eenvoudige (N1) of eenvoudige literaire werken (N2). Aan het eind is de voorkeur voor deze werken naar de achtergrond gedrongen en aangevuld met werken die passen bij de vier hoogste niveaus. De meer complexe romans uit de middengroep (N3 en N4) krijgen in de lijstjes met favoriete boeken een belangrijke plaats, maar er worden ook boeken van niveau N5 en N6 genoemd. In het waarderingsschema van deze leerlingen zien we ongeveer dezelfde verschuiving. In de beginfase hechten de leerlingen veel waarde aan spanning (N1) en herkenbaarheid (N2), maar aan het eind zijn hun waardeoordeelen meer gedifferentieerd en spelen ook andere kwaliteiten een rol. Het aandeel van de emotieve criteria is aan het eind aanmerkelijk kleiner dan in het begin. Het aandeel van de realistische criteria (N2) is ongeveer gelijk gebleven, en de morele en cognitieve criteria (N3) als ook de structurele (N4) en cultuurhistorische en stilistische criteria (N5) zijn er nieuw bij gekomen. Ook bij de leesmotieven neemt de differentiatie toe. In het begin wordt enkele keren een pragmatisch motief genoemd, maar bij deze leerlingen dominieren vooral nog de escapistische motieven. Ook hier zien we dat de ‘lage’ motieven (N0 en N1) gedurende de tweede fase worden teruggedrongen en gezelschap krijgen van meer ‘literaire’ functies, zoals de mimetisch/cognitieve (N2/3) en de interpretatieve (N4) functie. Kortom deze leerlingen zijn belang gaan hechten aan de betekenis en vorm van de tekst en zijn meer ‘literaire’ lezers geworden.

### 8.3.3.3 Slimme luilakken

Deze groep bestaat uit drie havo-leerlingen (Sjon, Miel en Ruwen). Hun beginsituatie is ambivalent omdat zij een redelijke literaire competentie combineren met een matige motivatie. In de voorstudie werden deze leerlingen getypeerd als ‘slimme luilak’ (tabel 8.15).

**TABEL 8.15** | BEGIN- EN EINDNIVEAU VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN MET EEN AMBIVALENT BEGIN SITUATIE – ‘SLIMME LUILAK’ (OP BASIS VAN SLECHTS DE HOOGSTE SCORE)

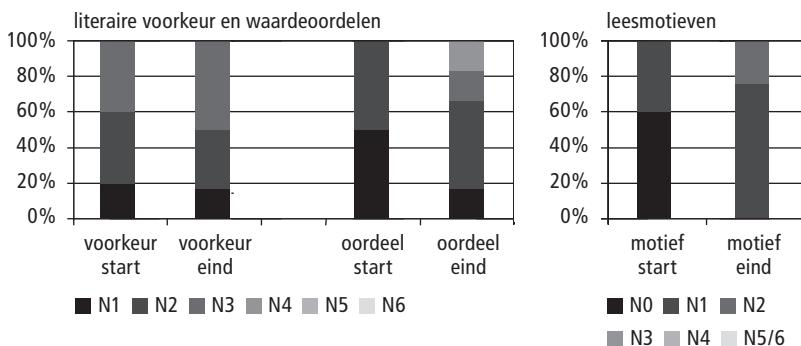
		Competentie			Motivatie		
		start	eind	ontwikkeling	start	eind	ontwikkeling
Sjon	HP	2	3	1	2	3	1
Miel	HM	2	3	1	2	3	1
Ruwen	HS	2	3	1	2	3	1

Deze groep heeft bij de start het tegengestelde profiel van de groep ‘zwoegers’. Ze hebben voldoende leeservaring, zijn in principe ook in staat om eenvoudige literaire teksten te lezen en kunnen eveneens, zij het beperkt, over hun leeservaringen reflecteren en praten, maar ze zijn niet erg gemotiveerd om voor school literaire boeken te lezen en actief aan het literatuuronderwijs deel te nemen. Gedurende de tweede fase hebben deze drie leerlingen hun competentie op het vereiste havo-niveau gebracht. Hun motivatie is bovengemiddeld toegenomen: alle drie hebben ze hun gematigde motivatie omgezet in een positieve.

Opvallend in deze groep is dat er geen vwo-leerlingen voor zijn geselecteerd, dat die volledig uit jongens bestaat en dat er geen uitschieters naar boven of naar beneden zijn, zoals in de vorige groep, maar alle drie de leerlingen op verschillende scholen precies dezelfde ontwikkeling doormaken.

De leerlingen met een ambivalente beginsituatie die gekenmerkt wordt door een redelijke startcompetentie en matige motivatie maken een bescheiden ontwikkeling door. Hun voorkeur voor N<sub>3</sub>-boeken wordt gedurende de tweede fase iets meer gearticuleerd, maar verandert nauwelijks. Hun literaire voorkeuren en lesmotieven gaan in de richting van N<sub>3</sub>. De emotieve argumenten nemen af ten gunste van de moreel/cognitieve (N<sub>3</sub>) en structurele argumenten (N<sub>4</sub>). Bij de lesmotieven zien we een afname van de pragmatische functie (No) ten gunste van de escapistische (N<sub>1</sub>) en mimetisch/cognitieve (N<sub>2/3</sub>) functies van literatuur. Opvallend is dat de verschuivingen bij deze leerlingen tamelijk bescheiden zijn en de ontwikkeling van hun literaire voorkeur behoudend is: er spreekt weinig ambitie uit.

**FIGUUR 8.7 | VERHOUINDEN TUSSEN DE NIVEAUS OP DRIE INDICATOREN GEMETEN AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEED FASE BIJ LEERLINGEN MET EEN AMBIVALENT BEGINSITUATIE – ‘SLIMME LIULAKKEN’ – (OP BASIS VAN ALLE SCORES)**



#### 8.3.3.4 Gemiddelde leerlingen

Deze groep omvat acht leerlingen: vijf havo-leerlingen (Imran, Inge, Perahia, Henri en Mirja) en drie vwo-leerlingen (Dirk, Irene en Jan). De beginsituatie is voldoende omdat de startcompetentie voldoet aan de norm (N<sub>2</sub>) en de motivatie positief is.

Deze groep begint evenals de vorige groep op het gewenste startniveau N<sub>2</sub>, met dit verschil dat ze wél gemotiveerd zijn. Gedurende de tweede fase hebben ze, met uitzondering van Mirja, hun literaire competentie uitgebreid en is van Inge, Perahia en Jan bovendien de motivatie toegenomen. De havo-leerlingen voldoen met uitzondering van Mirja aan de examennorm. Van de vwo-leerlingen voldoet alleen Jan aan de norm; Dirk en Irene blijven een niveau achter. De competentie- en motivatieontwikkeling wijken niet bijzonder af van het gemiddelde.

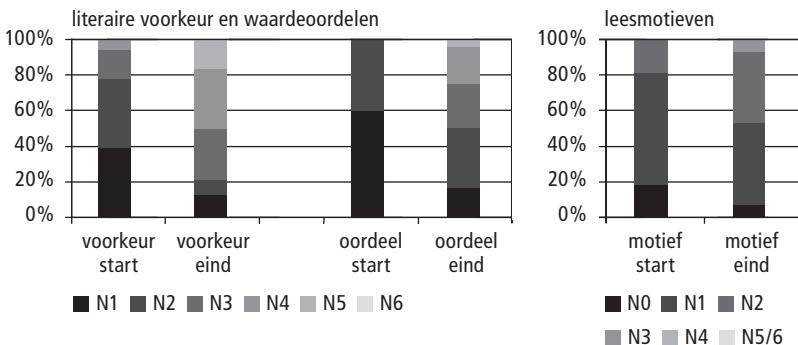
**TABEL 8.16 | BEGIN- EN EINDNIVEAU VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN MET EEN VOLDOENDE BEGINSITUATIE (OP BASIS VAN SLECHTS DE HOOGSTE SCORE)**

		Competentie			Motivatie		
		start	eind	ontwikkeling	start	eind	ontwikkeling
Ine	HM	2	4	2	3	4	1
Perahia	HM	2	4	2	3	4	1
Imran	HM	2	3	1	3	3	0
Henri	HS	2	3	1	3	3	0
Mirja	HS	2	2	0	3	3	0

Dirk	VV	2	3	1	3	3	0
Irene	VV	2	3	1	3	3	0
Jan	VG	2	5	3	3	4	1

Opvallend in deze groep is de positieve ontwikkeling van Perahia, Ine en Jan die niet alleen boven ‘hun’ norm zijn gaan presteren, maar bovendien van gemotiveerde lezers enthousiaste lezers zijn geworden. In negatieve zin valt de stagnatie van Mirja op en ook de relatief zwakke ontwikkeling van Dirk en Irene.

**FIGUUR 8.8 | VERHOUDINGEN TUSSEN DE NIVEAUS OP DRIE INDICATOREN GEMETEN AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEEDE FASE BIJ LEERLINGEN MET EEN VOLDOENDE BEGINSITUATIE (OP BASIS VAN ALLE SCORES)**



De leerlingen met een voldoende startcompetentie hebben direct in het begin al een gevarieerde literaire voorkeur waarin romans van niveau 1, 2, 3 en 4 kunnen voorkomen. Maar in de beginfase zijn de boeken van de twee laagste niveaus N1 en N2 nog dominant. In het examenjaar rekenen de leerlingen nog maar weinig van die boeken tot hun favorieten. Daarentegen is het aandeel van de complexere, meer literaire boeken (N3, N4 en N5) sterk toegenomen. Het waarderingsschema laat enkele verschuivingen in de criteria zien die dezelfde kant uit wijzen. In de beginfase hanteren ze óf emotieve (N1) óf realistische criteria (N2). In de eindfase zijn de emotieve criteria van minder groot belang en krijgen de criteria van N3 en N4 de overhand. Ook worden op zeer bescheiden schaal cultuurhistorische of stilistische argumenten gebruikt (N5). Bij de leesmotieven speelt direct in de beginfase ook de mimetisch/cognitieve functie van literatuur een rol (N2/3). Aan het eind van de tweede fase zijn het belang van deze motieven toegenomen en is ook de cognitief interpretatieve functie (N4) van literatuur een rol gaan spelen. Dit gaat ten koste van de pragmatische en escapistische functies. Deze leerlingen ontwikkelen niet

alleen een literaire smaak, maar hanteren ook een literair register in hun reflectie op literatuur.

#### 8.3.3.5 Ideale leerlingen

Deze groep bestaat uit een havo-leerling (Lara) en vijf vwo-leerlingen (Maron, Celina, Stephina, Simen en Jacobien). Zij combineren een bovengemiddelde startcompetentie met een positieve of zeer positieve motivatie.

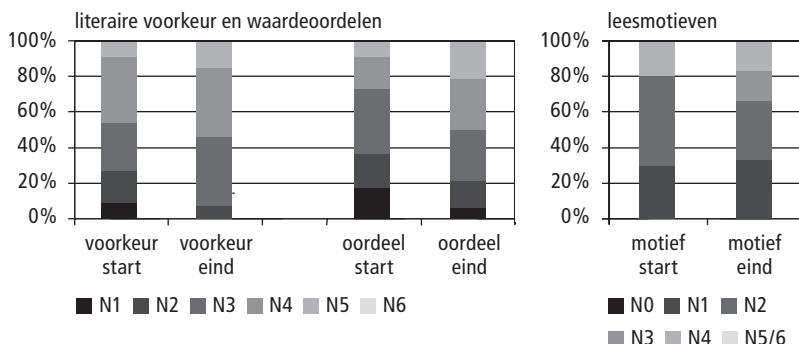
**TABEL 8.17 | BEGIN- EN EINDNIVEAU VAN DE LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE VAN LEERLINGEN MET EEN STERKE BEGINSITUATIE (OP BASIS VAN SLECHTS DE HOOGSTE SCORE)**

		Competentie			Motivatie		
		start	eind	ontwikkeling	start	eind	ontwikkeling
Lara	HS	3	4	1	3	3	0
Celina	VV	5	5	0	4	4	0
Maron	VV	4	4	0	4	4	0
Simen	VR	3	4	1	3	3	0
Stephina	VR	4	5	1	4	4	0
Jacobien	VG	3	5	2	4	4	0

Deze zes leerlingen (20%) vormen als de ‘eredivisie’ van de onderzoeksgroep. Ze beginnen op tenminste het examenniveau havo, zoals Lara, Simen en Jacobien, of op het vwo-niveau, zoals Maron en Stephina, of zoals Celina op het op één na hoogste niveau. De motivatie van deze leerlingen is meestal hoog. Alleen Lara en Simen zijn wat minder enthousiast. Gedurende de tweede fase breiden de meesten hun competentie verder uit, maar hun competentieontwikkeling blijft achter bij het gemiddelde. De motivatie is in deze groep constant hoog.

Opvallend in deze groep is de stagnatie van Celina en Maron en de betrekkelijk geringe competentieontwikkeling van Simen. In positieve zin onderscheidt Jacobien zich. Met dezelfde startcompetentie als Simen en Lara en een hogere motivatie, eindigt zij een niveau hoger. Lara is als havo-leerling een vreemde eend in deze vwo-bijt, maar zij maakt geen bijzondere ontwikkeling door.

**FIGUUR 8.9 | VERHOUDINGEN TUSSEN DE NIVEAUS OP DRIE INDICATOREN GEMETEN AAN HET BEGIN EN EIND VAN DE TWEEDE FASE BIJ LEERLINGEN MET EEN STERKE BEGIN SITUATIE (OP BASIS VAN ALLE SCORES)**



De leerlingen met een sterke beginsituatie beginnen met een literaire voorkeur die wordt gedomineerd door boeken van niveau 3 en 4. In hun lijstjes met favorieten boeken komen relatief weinig boeken van de lage niveaus 1 en 2 voor. In deze lijstjes staan zelfs boeken die zijn geïndiceerd op N5. In de loop van de tweede fase heeft de literaire voorkeur zich verder ontwikkeld. Geen enkele leerling rekent N1-boeken nog tot zijn favorieten en we zien vooral een toename van boeken die zijn geïndiceerd op N3 en N5. Bij de literaire waardeoordeelen zien we precies dezelfde tendens en ook bij de leesmotieven spelen literaire kwaliteiten een dominante rol. Opvallend bij de leesmotieven is dat in het begin de pragmatische motieven ontbreken en dat de cultureel-esthetische functie van literatuur (N5/6) door deze leerlingen wordt onderkend; een interpretatief-esthetische functie (N4) ontbreekt. De belangrijkste ontwikkeling is dat deze leerlingen aan het eind deze functie aan literatuur toekennen. De ontwikkeling die de ‘kopgroep’ doormaakt is er vooral een van een scherpe accentuering van de literaire aspecten.

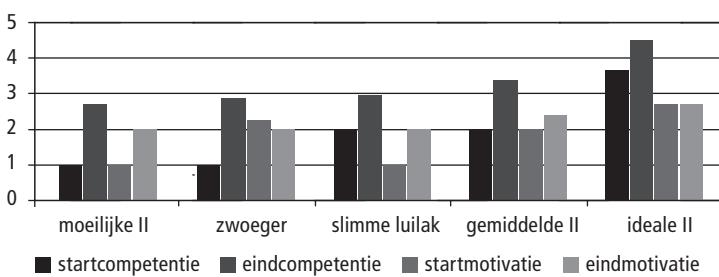
### 8.3.3.6 Conclusie

In deze derde deelstudie is onderzocht in welke mate leerlingen met verschillende beginsituaties hun literaire competentie en motivatie in de tweede fase hebben ontwikkeld. Met behulp van de typologie die in de voorstudie is ontwikkeld, konden vijf groepen worden samengesteld die qua startmotivatie en -competentie verschillend zijn. In deze deelstudie is de ontwikkeling beschreven op basis van zowel het holistische expertoordeel als op de drie indicatoren (literaire voorkeur, literair waardeoordeel, leesmotief) uit de eerste deelstudie.

Een algemeen patroon is de ontwikkeling van een nauwelijks gedifferentieerde naar een meer gedifferentieerde literaire competentie. Kenmerkend hiervoor is dat bij elke indicator de preferenties op de hogere niveaus toenemen ten koste van preferenties op de lagere niveaus, waarbij met name de waarden van niveau 1 en 2 afnemen. Wat ook opvalt is dat de preferenties op de lagere niveaus afnemen, maar nergens helemaal worden verdronken. Dit duidt er op dat het literaire ontwikkelingsproces een cumulatief proces is.

In figuur 8.10 vergelijk ik de ontwikkeling van de vijf groepen. De grafiek laat zien dat bij elk type zich dezelfde positieve tendens voordoet en dat de verschillen afnemen.

**FIGUUR 8.10 | VERGELIJKING VAN DE BEGINSITUATIE EN EINDSITUATIE OP DE DOELVARIABLEN  
LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE**



Voor de competentie verwijzen de waarden naar de zes competentieniveaus en voor de motivatie naar de mate van motivatie

(1=matig, 2 = voldoende, 3 = sterk gemotiveerd)

De leerlingen die met een competentieachterstand (zwakke leerlingen en zwoegers) aan de tweede fase zijn begonnen, hebben relatief de sterkste ontwikkeling doorgemaakt, maar desondanks voldoet het eindniveau van beide groepen nog niet aan de havo-norm (N<sub>3</sub>). Ook de vierde groep (gemiddelde leerlingen) maakte een relatief sterke ontwikkeling door. Deze groep eindigt op ruim een half punt hoger, tussen de havo- en vwo-norm in. De twee andere groepen, die beide met een redelijke tot goede competentie zijn begonnen, hebben de kleinste ontwikkeling doorgemaakt. De derde groep (slimme lulakken) bereikte het havo-niveau (N<sub>3</sub>) en de vijfde groep (ideale leerlingen) bereikte ruimschoots het vwo-niveau (N<sub>4</sub>).

Op het punt van de motivatie gedragen de groepen zich iets anders. De twee groepen die niet gemotiveerd aan het literatuuronderwijs zijn begonnen, boeken beiden een even sterke vooruitgang. Maar van de tweede groep (zwoegers) is de motivatie iets teruggelopen, ondanks het positieve resultaat bij de competentie. Ook de

twee andere groepen die met een positieve motivatie zijn begonnen, boeken wat betreft hun motivatie niet veel vooruitgang. Bij de ‘ideale’ groep is de motivatie gelijk gebleven en bij de ‘gemiddelde’ groep zijn sommige gemotiveerde leerlingen tijdens het literatuuronderwijs enthousiast geworden, maar niet iedereen. Interessant is dat er wel een ontwikkeling is van ‘ongemotiveerd’ naar ‘gemotiveerd’, maar niet van ‘gemotiveerd’ naar ‘zeer gemotiveerd’.

De groep die het sterkst aan het literatuuronderwijs is begonnen, maakte de kleinste ontwikkeling door en de groepen die het zwakst zijn begonnen de grootste. Van sommige groepen is de ontwikkeling homogener dan van andere groepen. De ambivalente groep die met een positieve motivatie en een negatieve competentie begint (‘zwoegers’), blijkt in de ontwikkeling het minst homogeen. De vwo-leerlingen doen het in deze groep aanmerkelijk beter dan de havo-leerlingen. Wellicht hebben de havo-leerlingen minder cognitieve reserves dan de vwo-leerlingen, waardoor ze met literatuur in de problemen komen. De andere ambivalente groep (‘slimme lulikken’) is zeer homogeen: de groep bestaat geheel uit havo-jongens die zich al lemaal volgens precies hetzelfde patroon ontwikkelen en precies voldoen aan de minimale eisen. Hoewel bij deze groep wel literaire potentie wordt verondersteld, lijkt deze bij geen van hen te zijn aangesproken.

### 8.3.4 DEELSTUDIE 4: ONTWIKKELING (GROEI) VAN LEERLINGEN MET VERSCHILLENDE LEESSOCIALISATIES

De laatste deelvraag naar het ontwikkelingsverloop heeft betrekking op de toename van literaire competentie en motivatie gedurende de tweede fase bij leerlingen met verschillende leessocialisaties. De vraag luidt: *Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende leessocialisaties?* In verband met het onderzoek naar de stimulerende en remmende factoren in het literatuuronderwijs in het volgende hoofdstuk, is het nuttig te weten in welke mate de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase toegeschreven kan worden aan het literatuuronderwijs, gegeven de primaire leessocialisatie thuis en de secundaire leessocialisatie tijdens de basisschool en de basisvorming. Het verband tussen deze drie socialisatievariabelen en de effecten ervan op de literaire competentie en leesmotivatie in de bovenbouw van het havo en vwo, is niet eerder empirisch onderzocht.

#### 8.3.4.1 Socialisatievariabelen

De leerlingen hebben over hun leesmilieu informatie verstrekt in de leesautobiografie en interviews. Op basis van deze informatie onderscheid ik vier gradaties van (primaire) leessocialisatie: niet stimulerend, enigsins stimulerend, stimulerend en zeer stimulerend thuismilieu. Belangrijke indicatoren van deze socialisatievariabele

zijn: de mate waarin de leerling vroeger als kind is voorgelezen; de mate waarin de leerling vroeger en nu gestimuleerd wordt boeken te lezen; de mate waarin er thuis literaire boeken vorhanden zijn; de mate waarin ook andere gezinsleden literaire boeken lezen en het thuis gebruikelijk is leeservaringen uit te wisselen.<sup>8</sup>

Over hun leesfrequentie op de basisschool hebben de leerlingen eveneens informatie verstrekt in de leesautobiografie en interviews. Voor deze (secundaire) literaire socialisatievariabele onderscheid ik drie gradaties: lage, gemiddelde en hoge frequentie. Een lage frequentie houdt in dat de leerling buiten schooltijd nauwelijks een boek heeft gelezen, een gemiddelde frequentie dat de leerling regelmatig (kinder)boeken heeft gelezen en daar dikwijls ook plezier aan heeft beleefd, en een hoge frequentie betekent dat de leerling tijdens de basisschoolperiode veel heeft gelezen en enthousiast herinneringen ophaalt.

Voor de leesfrequentie gedurende de basisvorming is gebruik gemaakt van een vragenlijst waarop de leerlingen aan konden geven hoeveel boeken zij in het derde jaar, het jaar dat aan de tweede fase vooraf gaat, hebben gelezen. Hier werden vijf gradaties van (secundaire) literaire socialisatie onderscheiden: van geen enkel boek in het derde jaar tot gemiddeld een boek (of meer) per week.

#### 8.3.4.2 Samenhang socialisatievariabelen en literatuuronderwijs

In dit deelonderzoek zijn drie onafhankelijke variabelen (milieu, basisonderwijs, basisvorming) onderscheiden en zes afhankelijke variabelen: startcompetentie, startmotivatie, eindcompetentie, eindmotivatie, competentieontwikkeling en motivatieontwikkeling.<sup>9</sup> Beide laatste variabelen zijn afgeleid uit het verschil tussen de startsituatie en eindsituatie. Om na te gaan of er een samenhang is tussen onafhankelijke en afhankelijke variabelen, berekende ik Pearson correlaties. Deze worden gepresenteerd in tabel 8.18.

8] Deze indicatoren zijn onder meer ontleend aan Van Lierop-Debrauwer (1990) en Kraaykamp (2002); zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.3.

9] De data voor de beginsituatie, eindsituatie en ontwikkeling (groei) werden ontleend aan tabel 8.9 (havo) en 8.10 (vwo).

**TABEL 8.18 | RESULTATEN PEARSON CORRELATIEANALYSE (2-TAILED) TUSSEN DE SOCIALISATIE-VARIABELEN, BEGINSITUATIE, EINDSITUATIE EN DE DOORGEMAAKTE ONTWIKKELING**

	Beginsituatie		Eindsituatie		Ontwikkeling (groei)	
	competentie	motivatie	competentie	motivatie	competentie	motivatie
LEESMILIEU	.55(**)	.37(*)	.29	.01	-.27	-.34
LEESFREQUENTIE BASISONDERWIJS	.20	.37(*)	-.07	-.13	-.29	-.47(**)
LEESFREQUENTIE BASISVORMING	.32	.76(**)	.31	.32	-.01	-.44(*)

\* =  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , N=30

Uit tabel 8.18 is af te leiden dat er een significant verband is tussen de primaire socialisatie, het thuismilieu, en het niveau van de startcompetentie ( $r = .55$ ). Naarmate leerlingen van huis uit meer gestimuleerd zijn om literatuur te lezen, verschijnen zij met een hogere competentie aan de start van de tweede fase. Daarentegen is er geen correlatie vastgesteld tussen de startcompetentie en de secundaire socialisatie op de basisschool en de basisvorming. Een leerling die veel fictie heeft gelezen tijdens het basisonderwijs en de basisvorming, is niet automatisch meer literair competent dan iemand die vroeger weinig heeft gelezen. Maar hij is wél meer gemotiveerd om literatuur te gaan lezen. De leesfrequentie in het derde jaar van de basisvorming correleert sterk ( $r = .76$ ) met de startmotivatie. Dit is niet een verrassende, maar wel een belangrijke voorspeller van de leesmotivatie in het begin van H4 en V4. Het leesklimaat thuis en de leesfrequentie tijdens het basisonderwijs hebben eveneens invloed op de leesmotivatie aan het begin van de tweede fase, maar deze correlaties zijn zwak.

Geen van de drie socialisatievariabelen hangt samen met de twee eindvariabelen. Dat betekent dat het thuismilieu en de leesfrequentie tijdens de basisschool en basisvorming geen significante invloed hebben op de motivatie en competentie aan het eind van de tweede fase. Het eindniveau wordt door andere factoren bepaald dan de drie socialisatiefactoren, mogelijk speelt het literatuuronderwijs hier een rol in.

De ontwikkeling (groei) van literaire competentie gedurende de tweede fase hangt evenmin samen met de drie socialisatiefactoren. Wie er goed voor staat in het begin heeft evenveel kans om een bepaalde winst te boeken dan leerlingen die er minder goed voor staan. Leerlingen die bijvoorbeeld van huis uit weinig op het gebied van literatuur meekrijgen, hebben evenveel kans om weinig of veel vooruitgang te boeken als leerlingen die opgroeien in een stimulerend leesklimaat. En leerlingen die in de onderbouw veel hebben gelezen maken net zoveel kans om een, twee of

drie niveaus hoger te komen, of helemaal niet hoger te komen dan leerlingen die heel weinig hebben gelezen.

De groei van motivatie hangt negatief samen met de drie socialisatievariabelen. Leerlingen die in het basisonderwijs of in de basisvorming weinig hebben gelezen of die van huis uit niet worden gestimuleerd om boeken te lezen, beginnen met een betrekkelijk lage motivatie aan het literatuuronderwijs, maar zij boeken meer winst dan leerlingen die hoog op de socialisatievariabelen scoren. Gedurende de tweede fase lopen de matig gemotiveerde leerlingen in op de gemotiveerde starters.

In tabel 8.19 worden de correlaties tussen de begin- en eindsituatie gepresenteerd. Hiermee krijgen we inzicht in de vraag in welke mate bijvoorbeeld een hoge startcompetentie en – motivatie samenhangt met een sterke toename van de competenties en het bereiken van een hoog eindniveau.

**TABEL 8.19 | RESULTATEN PEARSON CORRELATIEANALYSE (2-TAILED) TUSSEN DE BEGINSITUATIE ENERZIJDSDS EN DE EINDSITUATIE EN ONTWIKKELING ANDERZIJDSDS**

		Eindsituatie		Ontwikkeling (groeit)	
		competentie	motivatie	competentie	motivatie
BEGINSITUATIE	COMPETENTIE	,56(**)	,42(*)	-,45(*)	-,13
	MOTIVATIE	,49(**)	,41(*)	-,04	-,59(**)

\* =  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , N=30

De correlaties tussen de beginsituatie enerzijds en de eindsituatie en ontwikkeling anderzijds, geven aan dat er tussen deze variabelen verbanden bestaan. De correlaties zijn significant, maar niet hoog. Het niveau van literaire competentie aan het eind van de tweede fase hangt samen met zowel de startcompetentie ( $r = .56$ ) als de startmotivatie ( $r = .49$ ). Er is ook een verband tussen de beginsituatie en de motivatie aan het eind (startcompetentie  $r = .42$ , startmotivatie  $r = .41$ ).

Bij de ontwikkeling (groeit) van de competentie en motivatie zien we negatieve verbanden met de beginsituatie. Een hoge startcompetentie hangt samen met een geringe toename en een lage startcompetentie met een sterke toename van de literaire competentie ( $r = -.45$ ). Dit geldt ook voor de motivatie: hoe hoger de startmotivatie, hoe kleiner de toename en hoe lager de startmotivatie hoe sterker de toename van de motivatie gedurende de tweede fase ( $r = -.59$ ). Hoe hoger de startsituatie, hoe moeilijker het wordt om op een hoger niveau te komen en meer gemotiveerd te raken.

Opmerkelijk tot slot is dat er geen significante correlatie is gevonden tussen de startmotivatie en de ontwikkeling (groei) van de literaire competentie. Leerlingen die gemotiveerd beginnen bereiken niet vanzelfsprekend een hoog competentieniveau.

Om het inzicht in het verband tussen motivatie en competentie nog iets te vergroten is het interessant te kijken naar de correlatie tussen de groeivariabelen: in hoeverre gaat een toename van de motivatie gepaard met een groei van de competentie? De correlatie is niet sterk  $r = .39$ , maar wel significant. Dat betekent dat de toename van de competentie enigszins samenhangt met de toename van de motivatie.

#### 8.3.4.4 Conclusie

In deze laatste deelstudie is het verband onderzocht tussen de primaire en secundaire socialisatie van de leerlingen en de ontwikkeling van hun literaire competentie en motivatie in de tweede fase. Hiermee probeer ik meer inzicht te krijgen in de mate waarin het literatuuronderwijs bijdraagt aan de literaire socialisatie van leerlingen.

Ten aanzien van de beginsituatie blijken er sterke verbanden te bestaan tussen enerzijds de onderzochte socialisatievariabelen en anderzijds het niveau van de literaire competentie en de mate waarin de leerling voor het lezen van literatuur is gemotiveerd. Naarmate de leerling van huis uit meer stimulansen heeft meegekregen, is het niveau van de literaire competentie bij de aanvang van het literatuuronderwijs in het vierde jaar hoger. De invloed van beide andere socialisatiefactoren op de literaire competentie is niet aangetoond. Voor een positieve motivatie bij de start van het literatuuronderwijs lijkt vooral de leessocialisatie in het derde jaar van de basisvorming van belang, en in mindere mate het thuismilieu en de socialisatie gedurende het basisonderwijs.

Een belangrijke uitkomst van het onderzoek is dat de eindresultaten niet correleren met de drie socialisatievariabelen. Kennelijk neutraliseert het literatuuronderwijs het effect van de milieuvariabele op het bereikte eindniveau. Leerlingen die met een relatief lage competentie en motivatie beginnen, maken gedurende de tweede fase een sterke ontwikkeling door en leerlingen die gemotiveerd en met een betrekkelijk hoge startcompetentie beginnen, maken een minder sterke ontwikkeling door. Men slaagt er in de tweede fase dus goed in om de leerlingen die van huis uit weinig hebben meegekregen op een behoorlijk niveau te brengen en de leerlingen die tijdens het basisonderwijs en de basisvorming weinig hebben gelezen enthousiast te maken voor literatuur. Men lijkt er minder goed in te slagen de leerlingen die met een betrekkelijk hoog niveau zijn gestart naar een hoger niveau

te tillen en de leerlingen die gemotiveerd zijn begonnen nog meer voor literatuur te motiveren. Maar het is ook mogelijk dat naarmate het niveau van de leerling hoger is het steeds moeilijker wordt om de leerling op een hoger niveau te brengen. Naast de correlaties tussen de socialisatievariabelen en de literaire ontwikkeling is een significant verband aangetroffen tussen de toename van de motivatie en de literaire competentie. Het is echter niet duidelijk of de toename van de competentie het gevolg of de oorzaak is van de toegenomen motivatie.

## **8.4 DISCUSSIE**

In dit hoofdstuk is door middel van kwantitatieve analyses de literaire ontwikkeling van dertig leerlingen op zes verschillende scholen beschreven. In het algemeen kan worden geconcludeerd dat de literaire competentie van de meerderheid (83%) van de leerlingen met minstens een niveau is toegenomen en dat ook hun motivatie is toegenomen. Bijna negen van de tien leerlingen verlaten de school met een positieve attitude voor het lezen van literaire fictie en een op de drie is zelfs enthousiast. Een positieve leesattitude wordt in het literatuuronderwijs steeds vaker bij leerlingen aangetroffen en is in hoofdstuk 1 (paragraaf 1.1.2) in verband gebracht met het feit dat er meer aandacht is voor de leeservaringen van leerlingen (bijvoorbeeld Verboord, 2003; Van Schooten, 2005).

Hoewel er bij de selectie van de docenten en de leerlingen is gestreefd naar representativiteit zijn de aantallen te klein om betrouwbare conclusies te kunnen trekken over het literatuuronderwijs in het algemeen. Bovendien zijn de omstandigheden voor deze leerlingen waarschijnlijk gunstiger dan op veel andere scholen omdat hun ontwikkeling kritisch is gevuld en ze relatief veel individuele aandacht kregen van de docent. De onderzoeksresultaten moeten in het licht worden gezien van het doel dat de docenten zich hadden gesteld: de literaire competentie en motivatie van verschillende leerlingen in de tweede fase op een zo hoog mogelijk niveau brengen.

Dit hoofdstuk sluit ik af met een discussie over de ontwikkelingsprestaties, ontwikkelingsnormen, ontwikkelingsstructuur, aansluitingsproblematiek en de bijdrage van het literatuuronderwijs aan de literaire socialisatie van adolescenten.

### **Ontwikkeling en stagnatie**

De startcompetentie van bijna de helft van de havo- en vwo-leerlingen is gemeten naar de norm die de docenten hiervoor hanteerden niet voldoende voor het literatuuronderwijs in de tweede fase. Deze leerlingen beginnen in de vierde klas met een achterstand: ze hebben volgens de docenten te weinig leeservaring, nog moeite met

het begrijpen en interpreteren van eenvoudige literaire teksten en ze een te beperkt repertoire waarmee ze over de boeken kunnen reflecteren en met klasgenoten over hun leeservaringen kunnen communiceren. Bovendien is bijna de helft van deze betrekkelijk zwakke lezers matig gemotiveerd.

Ook het eindniveau blijft achter bij de doelen die de docenten voor havo en vwo hebben gesteld: 27% van de havo-leerlingen en 47% van de vwo-leerlingen voldoen niet aan de examennorm. Van de vwo-leerlingen voldoet 20% zelfs niet aan de havo-norm. Een op de vier havo-leerlingen en een op de vijf vwo-leerlingen zou niet in staat om een betrekkelijk eenvoudig boek als *Oeroeg van Haasse* op een reflecterende manier te lezen (N<sub>3</sub>). En een op de twee vwo-leerlingen zou niet in staat zijn om bijvoorbeeld *De donkere kamer van Damokles* van Hermans op een interpretende manier te lezen (N<sub>4</sub>).

Tabel 8.10 liet zien dat de ontwikkeling van veel vwo-leerlingen stokt op niveau 3. Het is waarschijnlijk geen toeval dat deze vertraging in het ontwikkelingsproces samenvalt met de kritische overgang tussen een ‘gewone’ en een meer ‘literaire’ tekstbenadering. Ook op het havo komen weinig leerlingen over de grens van niveau 3 (tabel 8.9). De kritische overgang tussen niveau 3 en 4 was ook al bij de operationalisering van de tekst- en opdrachtparameter in deel II naar voren gekomen. Wellicht is het in didactisch opzicht buitengewoon moeilijk om leerlingen te helpen van een ‘ervarende’ manier van lezen van teksten met een transparante structuur naar een meer ‘bestuderende’ manier van lezen van teksten met een enigszins complexe structuur. In hoofdstuk 6 bleek bij de vergelijking tussen de zes competentieprofielen en andere ontwikkelingsmodellen, dat de eerste drie ontwikkelingsstadia sterk samenhangen met de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling en de hogere drie stadia meer onder invloed staan van het literatuuronderwijs. Dit zou erop kunnen wijzen dat de invloed van het onderwijs op de ontwikkeling van literaire competentie op de hogere niveaus niet groot is. Een bevestiging van deze veronderstelling zie ik in het eerste deelonderzoek bij de indicator leesmotieven, waar ik constateerde dat de ontwikkeling naar de meer literair-esthetische leesmotieven moeizaam verloopt. Het is heel goed mogelijk dat het didactische fundament bij de cumulatie van een herkennende naar een reflecterende en vervolgens naar een interpreterende manier van lezen steeds onvoldoende is.

#### Norm voor het eindniveau

Een punt van discussie is of de docenten bij het ontwerp van de competentieschaal (hoofdstuk 3) de lat voor de havo- en vwo-leerlingen te hoog hebben gelegd. Hoewel er over start- en eindnormen gediscussieerd kan worden, is bij de ontwikkeling van de competentieschaal betoogd dat de normen valide zijn omdat ze goed aan-

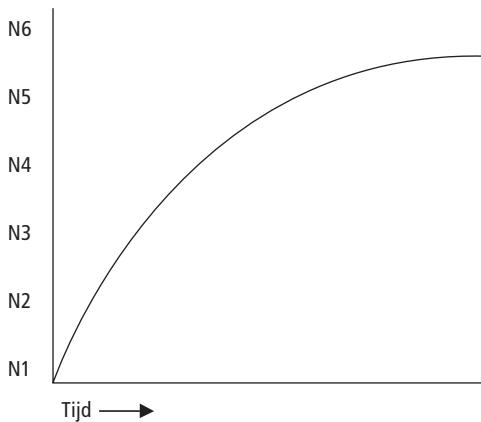
sluiten bij de exameneisen voor havo en vwo. Bovendien zijn deze normen door het docentenpanel in latere fasen van het onderzoek meermalen geijkt. Ik zie dus geen grond om de normen in twijfel te trekken die in het kader van dit onderzoek voor het havo en vwo gesteld zijn. Men kan zich bij een norm echter afvragen hoe groot het percentage leerlingen moet zijn dat aan de norm voldoet. Vaak geldt een percentage van 25 % (wet van Posthumus).<sup>10</sup>

#### **Norm voor de groei**

Gezien deze resultaten is het niet verrassend dat weinig leerlingen voldoen aan de groeinorm van een niveau per jaar. Een algemeen patroon is dat de leerlingen met een betrekkelijk zwakke startpositie onevenredig meer winst boeken dan de leerlingen die sterk aan de start van het literatuuronderwijs verschijnen. Kennelijk is het voor leerlingen met een lage competentie en motivatie gemakkelijker om hun competentie of motivatie te verhogen dan voor gemotiveerde leerlingen met een relatief hoge competentie. Dit verschijnsel doet denken aan de economische ‘wet van de toe- en afnemende meeropbrengst’. Deze wet voorspelt dat de productie in de beginfase ten opzichte van de investering meer dan evenredig, maar voorbij een bepaald punt minder dan evenredig zal stijgen. Men moet dus steeds grotere inspanningen leveren om een stap vooruit te komen. Om van niveau 1 naar 2 en daarna naar niveau 3 te komen kost minder inspanning en tijd dan de overgangen van niveau 4 naar 5 en naar 6. Dit betekent dat het niveau van literaire competentie waarschijnlijk niet evenredig met de tijd toeneemt, maar geleidelijk afneemt (zie figuur 8.11). Uit de expertisetheorie weten we dat dit een normaal patroon is voor de ontwikkeling van novice naar expert (Alexander, 2003; Boshuizen, 2003). De ontwikkelingsnorm van een niveau per jaar, die de docenten op de eerste conferentie (zie hoofdstuk 3) hadden bepaald, is voor de hogere niveaus waarschijnlijk te optimistisch.

10] De wet van Posthumus stelt dat een kwart van de leerlingen ongeacht het niveau in aanmerking komt voor een onvoldoende (De Groot, 1966).

**FIGUUR 8.11 | THEORETISCH MODEL VOOR DE TOENAME VAN LITERAIRE COMPETENTIE; OP DE X-AS TIJD EN OP DE Y-AS ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE**



#### Ontwikkelingsstructuur

Een rode draad in het onderzoek is de vraag naar de sequentie van het literaire ontwikkelingsproces. Vooral het eerste en derde deelonderzoek geven informatie over de ontwikkelingsstructuur. Een enkele uitzondering daargelaten, zien we in deze deelonderzoeken steeds het volgende patroon:

- De ontwikkeling verloopt fasegewijs in een vaste sequentie, namelijk niveau 1, 2, 3 enzovoort). In geen enkel deelonderzoek wordt van de ontwikkelingssequentie afgeweken.
- De verhouding tussen de drie indicatoren is constant: de literaire voorkeur zorgt voor de hoogste indicatie, het leesmotief voor de laagste en het literaire waardeoordeel zit daar tussenin. Een hoger leesmotief lijkt moeilijker te verwerven dan een hoger literair waardeoordeel en literaire voorkeur. Dit duidt op een hiërarchie in de verwerving: een hogere literaire voorkeur gaat vooraf aan een hoger literair waardeoordeel; een hoger waardeoordeel gaat vooraf aan een hoger leesmotief.
- Zodra een leerling op een hoger niveau komt, neemt het belang van de lagere niveaus bij alle drie indicatoren af, maar alle niveaus blijven bij alle drie de indicatoren een rol spelen. Dit duidt op cumulatie.

Dit patroon wijst erop dat er sprake is van een vaste ontwikkelingssequentie en de literaire ontwikkeling een cumulatief proces is. De drie variabelen (literaire voor-

keur, literair waardeoordeel en leesmotief) blijken valide indicatoren te zijn waarmee niveauverschillen kunnen worden onderscheiden en ontwikkeling kan worden waargenomen. Dit wordt bevestigd door de hoge correlaties tussen enerzijds de drie indicatoren en anderzijds tussen de indicatoren en het holistische expertoordeel (tabel 8.7). Echter, in de tweede deelstudie, waarin de longitudinale ontwikkeling van alle leerlingen in kaart werd gebracht, is geconstateerd dat de ontwikkeling bij sommige leerlingen onregelmatig verloopt. Hierbij tekende ik aan dat die fluctuaties mogelijk het gevolg zijn van de wijze waarop ik in dit onderzoek het niveau van de scores heb bepaald. Doordat de meringen zijn gebaseerd op de hoogste scores is het mogelijk dat sommige leerlingen al op een hoog niveau worden ingeschaald terwijl hun prestaties op dat niveau misschien nog prematuur zijn.

#### **Recht doen aan verschillen**

Geconcludeerd is dat de havo-groep qua literaire competentie homogener is dan de vwo-groep. Een ander opmerkelijk verschil tussen havo en vwo is dat de vwo-leerlingen in het vierde jaar meer vooruitgang boeken dan de havo-leerlingen, maar dat deze ontwikkeling niet wordt voortgezet en zelfs stagneert in het vijfde jaar, waardoor de vwo-leerlingen bijna door de havo-leerlingen voorbij worden gestreefd. Deze stagnatie intrigeert omdat hiermee de indruk wordt gewekt dat de vwo-leerlingen een jaar verliezen. Mogelijk heeft hierbij de overgang van de meeste vwo-leerlingen naar een andere klas en docent een rol gespeeld (zie hoofdstuk 7, paragraaf 7.4.2). Een andere mogelijke verklaring is dat in het vijfde jaar op het vwo voornamelijk literatuurgeschiedenis wordt gegeven en dat veel leerlingen hier nog niet aan toe waren.

In verband met het differentiatievraagstuk is het interessant de ontwikkeling te vergelijken van de havo- en vwo-leerlingen met een lage startcompetentie ( $N_1$  en  $N_2$ ). Hoewel de vwo-leerlingen een jaar langer literatuuronderwijs hebben gekregen, meer boeken hebben gelezen enzovoort, bereiken deze leerlingen vrijwel hetzelfde eindniveau. De docenten slagen er beter in om zwakke havo-leerlingen te stimuleren dan zwakke vwo-leerlingen. We hebben gezien dat een havo-kas qua literaire competentie homogener is dan een vwo-kas. Wellicht is het daardoor voor docenten in een havo-kas wat gemakkelijker om de meeste leerlingen van een klas met zijn onderwijs te bereiken. De casestudies zullen hierover uitsluitsel moeten geven.

#### **Literaire socialisatiefactoren**

Niet verrassend was de uitkomst dat de startcompetentie en -motivatie correleren met milieufactoren en de leesfrequentie in de derde klas van de basisvorming. Wel

verrassend was de uitkomst dat de competentie en motivatie aan het eind van de tweede fase niet met deze socialisatiefactoren blijken samen te hangen. Een mogelijk effect van het literatuuronderwijs in de tweede fase is dat (a) de leerlingen die van huis uit weinig hebben meegekregen relatief sterk groeien en (b) de leerlingen die tijdens het basisonderwijs en de basisvorming weinig hebben gelezen meer voor het lezen van literatuur raken gemotiveerd. Mogelijk wijst dit op een emanciperend effect van het literatuuronderwijs. Een resultaat van het literatuuronderwijs is ook dat het aantal leerlingen met hogere competentieniveaus is toegenomen. Maar men lijkt er minder goed in te zijn geslaagd de leerlingen die met een betrekkelijk hoog niveau starten naar een nog hoger niveau te tillen en de leerlingen die gemotiveerd aan het literatuuronderwijs beginnen nog meer voor literatuur te enthousiasmeren. Nu is dat misschien wat veel gevraagd, maar dit roept in elk geval de vraag op wat het literatuuronderwijs de meer competente leerlingen precies te bieden heeft.

De resultaten van dit hoofdstuk en de discussiethema's maken nieuwsgierig naar wat er zich achter de tabellen en figuren bevindt en hoe het proces van de dertig volgleringen in de praktijk is verlopen. In het volgende hoofdstuk zal door middel van casestudies een poging worden gedaan inzicht te geven in de wisselwerking tussen de leerlingen en het literatuuronderwijs, vooral in de omstandigheden en factoren die het literaire ontwikkelingsproces en de motivatie stimuleren dan wel afremmen.

## 9 LITERAIRE ONTWIKKELING IN DIDACTISCH PERSPECTIEF

*In dit hoofdstuk zal antwoord worden gegeven op de derde onderzoeksraag, namelijk welke didactische factoren en omstandigheden de literaire ontwikkeling van verschillende leerlingen stimuleren of belemmeren. Bij elke overgang naar een hoger niveau zal het literaire ontwikkelingsproces worden onderzocht van leerlingen bij wie de overgang succesvol verloopt en leerlingen bij wie de ontwikkeling daar stagniert. Dit resulteert in inventarisaties van zogenoemde constructieve en destructieve fricties in het onderwijsleerproces. Op basis hiervan zullen conclusies worden getrokken over stimulerende en belemmerende factoren en omstandigheden in het literatuuronderwijs. Deze conclusies fungeren tevens als didactische handelingsoriëntaties voor de ontwikkeling van literaire competentie in de tweede fase.*

### 9.1 INLEIDING

Het onderzoek waarmee deze studie wordt afgesloten staat in het teken van de literatuurdidactiek. Nadat in het vorige hoofdstuk de ontwikkelingsresultaten van de dertig volg leerlingen in kaart zijn gebracht, wordt in dit hoofdstuk het onderwijsleerproces van deze leerlingen onderzocht. Hiermee zal een antwoord worden gegeven op de laatste onderzoeksraag: *Welke didactische factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?* Een antwoord op deze vraag is van belang voor de praktische doelstellingen van dit onderzoek, namelijk het samenstellen van een empirisch gefundeerde literatuurdidactische kennisbasis voor een gestructureerd curriculum van het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het havo en vwo.

Het didactische probleem dat in dit onderzoek centraal staat is differentiatie. Dit probleem kan vanuit verschillende invalshoeken worden onderzocht. Dikwijls worden leerlingkenmerken als uitgangspunt genomen, soms de leerstof, bekend als respectievelijk *aptitude treatment interaction* en *content treatment interaction* (Boekaerts & Simons, 1993; Schunk, 2000; Woolfolk, 2001; Lowyck & Terwel, 2003). Beide invalshoeken laten bepaalde aspecten van het differentiatieprobleem onderbelicht. Zoals ik in hoofdstuk 1 uiteen heb gezet, is het differentiatievraagstuk voor docenten een complex probleem omdat in de praktijk alles met elkaar samenhangt en leerlingfactoren, didactische factoren en schoolfactoren op elkaar inwerken. Om de herkenbaarheid van de onderzoeksresultaten voor docenten te vergroten, heb ik gekozen voor een meer geïntegreerde, holistische benadering, waarin kenmerken van de leerling, de taak (boeken lezen en opdrachten maken), de docent en de omgeving in samenhang worden bestudeerd.

In hoofdstuk 1 concludeerde ik dat er weinig bekend is over de literaire ontwikkeling van leerlingen en evenmin over de wijze waarop en de mate waarin het literatuuronderwijs dat proces in positieve dan wel negatieve zin beïnvloedt. In hoofdstuk 8 is met behulp van kwantitatieve onderzoeksmethoden antwoord gegeven op de vraag naar de literaire ontwikkeling. Maar dit antwoord wierp ook nieuwe vragen op. We zagen bijvoorbeeld dat leerlingen met vergelijkbare beginsituaties in een klas een tegengestelde ontwikkeling door kunnen maken. Welke omstandigheden en factoren hebben bij de ene leerling geleid tot vooruitgang en bij de andere tot stagnatie? We zagen ook dat leerlingen met een relatief hoge startcompetentie minder vooruitgang boeken dan leerlingen met een lage startcompetentie. De vraag die zich hierbij aandiende was of de leerlingen die al redelijk ver zijn gevorderd sneller aan hun plafond zitten of misschien te weinig uitdagingen hebben gekregen. Interessant is ook het verschijnsel dat de verschillen tussen de leerlingen gedurende de tweede fase geleidelijk vervagen. Dit riep de vraag op in hoeverre de docenten met hun literatuuronderwijs ervin zijn geslaagd naar niveau te differentiëren. De ontwikkeling van het vwo-cohort riep vragen op over het rendement van het literatuuronderwijs in verband met de stagnatie van vrijwel alle leerlingen in 5 vwo en het feit dat een aanzienlijke deel uiteindelijk de vwo-norm N4 niet haalt. Deze vragen zullen door middel van casestudies worden geanalyseerd.

Dit hoofdstuk is als volgt opgebouwd. In 9.2 beschrijf ik de organisatie van dit onderzoek en het zoeklicht waarmee ik de cases heb geanalyseerd. Daarna volgen drie casestudies. Paragraaf 9.3 bevat een uitgebreid verslag van een casestudie naar het onderwijsleerproces van de havo-leerling Ine. Hiermee demonstreer ik op welke wijze ik de data heb verwerkt en tot conclusies ben gekomen over belemmerende

en stimulerende factoren. Bovendien geeft dit een indruk van hoe het literaire ontwikkelingsproces van een ‘gewone’ havo-leerling in de dagelijkse praktijk kan verlopen. In 9.4 volgt het verslag van een *cross casestudie* van het havo-cohort, waarin ik me concentreer op de kritische fasen in het onderwijsleerproces, namelijk de niveauovergangen. In 9.5 presenteert ik het verslag van een casestudie van het vwo-cohort. Het onderzoek naar belemmerende en stimulerende factoren sluit ik in 9.6 af met conclusies. Deze worden geformuleerd als literatuurdidactische handelingsoriëntaties, populair gezegd de *do’s and don’ts* voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. Samen met de competentieprofielen uit deel II leveren deze handelingsoriëntaties de bouwstenen voor de literatuurdidactische kennisbasis. Het hoofdstuk wordt in 9.7 afgesloten met een discussie.

## 9.2 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Over de samenstelling van de onderzoeks groep en de dataverzameling is in hoofdstuk 7 gerapporteerd. Daar bracht ik ook verslag uit van een ongelukkige samenloop van omstandigheden waardoor data van het vwo-cohort ontbreken.<sup>1</sup> Hierdoor is het niet mogelijk om het onderwijsleerproces van de vwo-leerlingen gedetailleerd te beschrijven. Dit heeft uiteraard gevolgen voor de casestudies. De ontwikkeling van het havo-cohort kon wel heel precies worden beschreven; bij de ontwikkeling van het vwo-cohort was ik genoodzaakt me te beperken tot de zojuist gestelde vragen over de ontwikkeling van het vwo-cohort. In de inleiding van beide studies (9.4 en 9.5) zal ik mijn keuzes voor de casestudies verder uiteenzetten en motiveren. Hier vervolg ik met een toelichting op de analyseprocedure.

### 9.2.1 ANALYSEPROCEDURE

In het vorige hoofdstuk is de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie van alle leerlingen met behulp van de indicatoren literaire voorkeur, literaire waardeoordelen en leesmotieven globaal beschreven. Deze resultaten vormen het vertrekpunt voor de kwalitatieve analyse van het onderwijsleerproces in de casestudies. Het doel van deze analyse is orde in de data te scheppen en patronen bloot te leggen waarmee de ontwikkeling kan worden verklaard (Miles & Huberman, 1994; Baarda et al., 1995; Flick, 2002). Daartoe heb ik eerst van zes verschillende havo-leerlingen een zogenoamde *within case-analyse* gedaan: van elke havo-school selecteerde ik een leerling bij wie het literaire ontwikkelingsproces succesvol was verlopen en

[1] Vanaf de vijfde klas zijn bijna alle vwo-leerlingen bij een andere docent Nederlands terechtgekomen waardoor er van deze leerlingen geen logboekaantekeningen over het onderwijsleerproces zijn gemaakt (zie hoofdstuk 7, paragraaf 7.4.2).

een leerling bij wie dat niet het geval was. Het is niet nodig, en in verband met de omvang van het proefschrift ook niet wenselijk, om van alle leerlingen een gedetailleerde casestudie op te nemen. Eén *within* casestudie leek mij voldoende om te demonstreren hoe de data zijn geanalyseerd (zie 9.3). De ontwikkeling van de overige leerlingen zal door middel van een *cross* casestudie worden geanalyseerd. Daarin ben ik niet meer gericht op het ontwikkelingsverloop van een leerling, maar maak ik bij elke niveauovergang een kritische dwarsdoorsnede van belemmerend en stimulerend literatuuronderwijs. Er is sprake van belemmerend onderwijs als een leerling niet heeft voldaan aan de ontwikkelingsnorm (groei van een niveau per jaar) en van stimulerend onderwijs als een leerling er wel aan heeft voldaan.

De ontwikkeling van het havo-cohort wordt geanalyseerd en geëvalueerd in 9.4 en van het vwo-cohort in 9.5. Bij het havo-cohort maak ik bij de overgang van niveau 1 naar 2, van 2 naar 3, van 3 naar 4 en van 4 naar 5 een dwarsdoorsnede van het onderwijsleerproces van de leerlingen die de overgang wél maken en van de leerlingen die de overgang niet maken. Aangezien de literaire ontwikkeling van vrijwel het gehele vwo-cohort onder de verwachting is gebleven, zal ik de analyse van dit cohort eenzijdig richten op de belemmerende factoren en omstandigheden. Hiervoor zijn twee groepen geselecteerd van wie de ontwikkeling (ver) onder de norm is gebleven: leerlingen met een lage startcompetentie en leerlingen met een hoge startcompetentie.

### 9.2.2 ZOEKLICHTTHEORIE

Voor de analyse en evaluatie van het ontwikkelingsproces zal gebruik worden gemaakt van een zogenaamde zoeklichttheorie, dat is een waarnemingsinstrument waarmee het al dan niet succesvolle verloop kan worden geïnterpreteerd en verklaard (zie Baarda et al., 1995). In de voorstudie (hoofdstuk 1) kwam naar voren dat bij de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces drie dimensies kunnen worden onderscheiden: literaire competentie, motivatie en (zelf)sturing. Tevens zijn naar aanleiding van de ontwikkelingstheoretische studie (hoofdstuk 2) vijf didactische principes geformuleerd voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. Deze dimensies en principes zullen in dit onderzoek naar onderwijsleerprocessen gaan functioneren als zoeklichttheorie.

#### Literaire competentie

Het concept literaire competentie is aan de hand van de karteringszin van Coenen (1992) en met behulp van de praktijkkennis van docenten voor zes oplopende niveaus geoperationaliseerd (zie deel II van dit onderzoek). Dit heeft geresulteerd in een instrument waarmee de literaire ontwikkeling van diverse leerlingen zal

worden beschreven. Het instrument bestaat uit overzichten met naar niveau geïndiceerde boeken en opdrachten, competentieprofielen en niveaumarkering waarmee pregnante fasen in het ontwikkelingsproces kunnen worden onderscheiden. Ik teken hierbij nogmaals aan dat het instrument gebaseerd is op de percepties van docenten en niet op wat er in de praktijk daadwerkelijk met leerlingen gebeurt. Als zodanig heeft het instrument een heuristische status.

#### Motivatie

In de vraag naar stimulerende en belemmerende factoren is motivatie een van de centrale begrippen. Het vooronderzoek liet zien dat de ontwikkeling van literaire competentie nauw verbonden is met de motivatie van de leerling. Ook in de andere twee onderzoeken kwam dit naar voren. Zo hebben we in hoofdstuk 6 gezien dat de ontwikkeling naar hogere competentieniveaus gepaard gaat met een geleidelijke afname van extrinsieke en een toename van intrinsieke motivatie en is bij de analyse van het ontwikkelingsproces van de volgleringen in hoofdstuk 8 een correlatie gevonden tussen de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie.

Het centrale begrip motivatie is nog niet vanuit een theoretisch kader belicht. In het algemeen wordt motivatie beschouwd als een noodzakelijke voorwaarde voor het leren in onderwijscontexten. Maar wat motiveert leerlingen in het literatuuronderwijs en hoe draagt motivatie bij aan de ontwikkeling van literaire competentie? Hoe kan bijvoorbeeld worden verklaard dat een matig gemotiveerde leerling een enthousiaste lezer van literatuur is geworden, terwijl in dezelfde klas een leerling die enthousiast was begonnen zijn motivatie heeft verloren? In de motivatietheorie wordt motivatie vanuit vier verschillende visies benaderd: behavioristisch, humanistisch, cognitief en sociaal-cultureel (Boekaerts & Simons, 1993; Meece, 1997; Woolfolk, 2001; Woolfolk, 2001). Zoals ik hiervoor aangaf, benader ik het object niet vanuit een bepaalde visie, maar holistisch. De theorieën hanter ik instrumenteel, dit betekent dat de analyse van motivatie elementen kan bevatten uit alle vier visies.

Motieven zijn krachten die aanzetten tot actie, hetzij om toenadering tot een taak te zoeken, hetzij om een taak te vermijden. Motieven hebben deels een intrinsieke oorsprong, waardoor de actie wordt aangedreven, en deels een extrinsieke oorsprong, waardoor de actie wordt aangetrokken. Schouwenburg (2004) bracht dit krachtenveld van motieven samen in een model waarin hij vier grondvormen van motivatie onderscheidt (tabel 9.1).

TABEL 9.1 | VIER GRONDVORMEN VAN MOTIVATIE (SCHOUWENBURG, 2004)

	Toenadering	Vermijding
INTRINSIEK	motief: interesse of behoefte	motief: afkeer
EXTRINSIEK	motief: hoop op beloning	motief: vrees voor straf

De motivatie van een leerling hangt samen met het doel dat hij beoogt. Een theoretisch concept hiervoor is *goal orientation*. Hierbij wordt vaak onderscheid gemaakt tussen doeloriëntaties die gericht zijn op het leren beheersen van een taak en doeloriëntaties die zijn gericht op het leveren van een prestatie, respectievelijk *task-involved* en *ego-involved goal orientation* (Nicholls, 1983). Prestatiegerichte leerlingen worden gemotiveerd als ze een beloning voor hun prestatie kunnen krijgen. Maar zij zullen ook proberen om mislukkingen, ofwel straf te vermijden. Leerlingen met een taakgerichte doeloriëntatie zijn daarentegen gericht op het leren beheersen van de taak. Anders dan de prestatiegerichte leerlingen zullen zij het maken van fouten makkelijker als een gegeven accepteren. Binnen de context van het onderwijs worden voor motivatie nog twee doeloriëntaties onderscheiden: leerlingen die proberen hun inspanningen zoveel mogelijk te reduceren, zogenaamde *work-avoidant learners* (Pintrich & Schunk, 1996), en leerlingen die sterke sociale behoeftes hebben en iets willen leren omdat ze bij een bepaalde groep willen horen, zogenaamde *social learners* (Urdan & Maehr, 1995). Deze doeloriëntatie is voor de onderwijscontext bijzonder relevant omdat de peergroep een belangrijke socialisatiefactor is voor adolescenten (Verhofstadt-Denève, 2001).

Motivatie hangt ook nauw samen met de verwachtingen en het zelfbeeld van een leerling (*self-efficacy*). Van belang in dit verband is de attributietheorie (Weiner, 1986; Bandura, 1986). Een leerling die bij de uitvoering van een taak problemen verwacht, zal geneigd zijn om een mislukking toe te schrijven aan zijn gebrek aan bepaalde capaciteiten, terwijl een leerling die succes verwacht, een mislukking toeschrijft aan bijvoorbeeld het toeval (pech gehad) of zijn slechte voorbereiding (eigen schuld). Omgekeerd zal de leerling met een lage verwachting een succes toekennen aan het toeval (geluk gehad) en een leerling met een hoge verwachting aan zijn aanleg en bekwaamheid (succes spreekt vanzelf). Leerlingen met een lage *self-efficacy* zullen doorgaans sneller gedemotiveerd raken dan leerlingen met een hoge *self-efficacy*. Bovendien zullen deze laatsten eerder gemotiveerd zijn om hoge doelen te bereiken. Docenten kunnen door middel van feedback het zelfbeeld van leerlingen in negatieve of positieve zin beïnvloeden.

### Interne en externe sturing (zelfstandigheid)

Zelfstandigheid hangt samen met de mate waarin de leerling zelf controle uitvoert over de inhoud, het verloop en de resultaten van het leerproces (Vermunt, 1992). Naarmate de leerling beter in staat is controle uit te oefenen, kan de docent de controle meer loslaten. Maar tussen de interne sturing door de leerling en de externe sturing door de docent of de instructies kunnen complexe wisselwerkingen ontstaan. Deze kunnen stimulerend zijn voor het leerproces, maar ook remmend. Er is sprake van congruentie als de leerstrategieën van de leerling aansluiten bij de instructie- en begeleidingsstrategieën van de docent. In dat geval vindt continuering, maar geen ontwikkeling plaats. Er is sprake van constructieve frictie of destructieve frictie als die aansluiting niet congruent is: constructieve fricties bieden leerlingen een uitdaging om iets te gaan leren; destructieve frictie houdt in dat bepaalde capaciteiten van de leerling niet worden gebruikt of potentiële vaardigheden niet worden ontwikkeld. Destructieve fricties belemmeren de ontwikkeling van literaire competentie en constructieve fricties stimuleren die ontwikkeling.

In mijn voorstudie (Witte, 1999/2000) besprak ik de wisselwerking tussen het leergedrag van de leerling en de begeleidingsstrategie van de docent. Die studie resulterde in een leerlingentypologie (ideale leerling, zwoeger, slimme luilak en moeilijke leerling) met corresponderende zelfstandigheidsbevorderende begeleidingsstrategieën van de docent (respectievelijk dirigeren, coördineren, samenwerken, delegeren). Deze wisselwerkingstheorie heb ik in tabel 9.2 samengevoegd met die van Vermunt (1992).

**TABEL 9.2 | WISSELWERKING TUSSEN DRIE GRADATIES VAN EXTERNE STURING EN DRIE GRADATIES VAN INTERNE STURING (VERMUNT, 1992); GECOMBINEERD MET LEERGEDRAGTYPОLOGIE EN BEGELEIDINGSSTRATEGIEEN (WITTE, 1999/2000)**

		Begeleidingsstrategie / externe sturing		
		Dirigeren	Coördineren / Samenwerken	Delegeren
Type leergedrag / interne sturing		sterke sturing	gemiddelde sturing	losse sturing
IDEALE LEERLING	HOGE ZELFSTANDIGHEID	destructieve frictie	destructieve frictie	congruentie
SLIMME LUILAK / ZWOEGER	GEMIDDELDE ZELFSTANDIGHEID	destructieve frictie	congruentie	constructieve frictie
MOEILIJKE LEERLING	LAGE ZELFSTANDIGHEID	congruentie	constructieve frictie	destructieve frictie

In de tabel 9.2 is bijvoorbeeld te zien dat een directieve begeleidingsstrategie (= sterke externe sturing) waarschijnlijk leidt tot destructieve frictie bij het type ‘ideale leerling’. Men moet zich hierbij een leerling voorstellen die voldoende gemotiveerd en competent is om op zijn niveau zelfstandig een boek te kiezen en te lezen en opdrachten te maken, maar van de docent precies krijgt voorgekauwd welk boek hij moet lezen en welke opdracht hij moet maken en een gedetailleerde procedure (bijvoorbeeld een stappenplan) krijgt voorgeschreven voor de uitvoering. Wanneer dit bij herhaling gebeurt, zal zo’n ‘ideale leerling’ gedemotiveerd raken en wellicht vervallen in het gedrag van de ‘slimme luijak’ of misschien zelfs ‘moeilijke leerling’ als de docent blijft volharden (destructieve frictie). Daarentegen zal een ‘moeilijke leerling’ die een zwakke competentie heeft en minder is gemotiveerd juist veel baat kunnen hebben bij zo’n directieve begeleidingsstrategie. Voor de onderzoeksvalg naar belemmerende en stimulerende factoren kunnen de theoretische concepten van Vermunt en Witte elkaar aanvullen.

#### **Principes voor ontwikkelingsgericht (literatuur)onderwijs**

Op basis van de studie naar literaire ontwikkelingsprocessen zijn aan het eind van hoofdstuk 2 vijf principes geformuleerd voor ontwikkelingsgericht (literatuur)onderwijs. Deze principes maken uiteraard ook deel uit van het theoretische ‘zoeklicht’ omdat hiermee de ontwikkeling of stagnatie in het literaire ontwikkelingsproces kan worden verklaard. Ik vat ze hier kort samen. In de eerste plaats moeten er verschillende niveaus of fasen zijn gedefinieerd zodat de docent en de leerling zich kunnen oriënteren op het ontwikkelingsproces (oriënteringsbasis). Ten tweede moet het ‘fundament’ waarop wordt voortgebouwd stevig genoeg zijn voordat de leerling de stap naar een hoger niveau succesvol kan zetten. Ten derde dient de literaire ontwikkeling te worden gestimuleerd door actieve exploratie en te worden gemedieerd 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 uitvoeren van opdrachten zodat er een goede balans ontstaat tussen de inspanning en het resultaat.

#### **9.2.3 WITHIN CASE-ANALYSE**

De analyseprocedure van een case bestaat uit vier stappen: (1) beschrijving van het onderwijsleerproces; (2) analyse van het literaire ontwikkelingsproces; (3) analyse van de stimulerende en belemmerende factoren in het onderwijsleerproces; (4) evaluatie van het onderwijsleerproces. Ik zal deze stappen hier kort toelichten. De

eerste stap is de chronologische beschrijving van het onderwijsleerproces vanuit het perspectief van de leerling en de docent volgens het analyseschema (tabel 9.3). Hierin zijn drie momenten onderscheiden: T<sub>1</sub> beginsituatie, T<sub>2</sub> jaar 4 en T<sub>3</sub> jaar 5. Voor de periodes T<sub>2</sub> en T<sub>3</sub> wordt een beschrijving gegeven van de leeractiviteiten van de leerling leerling en de interventies van de docent. Beide periodes zijn door de leerling en docent geëvalueerd (tussenbalans en eindbalans). De onderwerpen die worden besproken hebben betrekking op het onderwijsleerproces. De hierbij geraadpleegde databronnen zijn eveneens in tabel 9.3 opgenomen.<sup>2</sup>

TABEL 9.3 | SCHEMA VOOR DE BESCHRIJVING VAN HET ONDERWIJSLEERPROCES (WITHIN CASESTUDIE)

Periode	Persp.	Onderwerpen	Databronnen
BEGINSITUATIE (T1)	Leerling	achtergronden – schoolcarrière, interesses, buitenschoolse activiteiten, plannen voor de toekomst	interview (T2)
		motivatie en literaire competentie – literaire socialisatie (thuis, basisschool, onderbouw v.o.) – literaire voorkeur, literaire criteria (waarderingsschema) leesmotieven – motivatie (literatuuronderwijs, leesdossier, lezen van Nederlandse literatuur)	leesautobiografie, vragenlijst, interview (T2)
	Docent	typering leerling – algemeen, motivatie en competentie voornemens begeleiding – anticiperen op ontwikkeling (passende taken en begeleidingsstrategie)	schriftelijke motivering van de selectie, interview
	Leerling	motivatie en literaire competentie – boeken kiezen, lezen en waarderen: – keuzestrategie (interesse, aanpak), omvang (pagina's) – leessnelheid (aantal pagina's per uur en spreiding van de leestijd in weken) – voorkeur, waarderingsschema, leesmotieven – leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren: omvang (aantal woorden), uitvoeringstijd (aantal uren), verzorging (taal en tekst)	leesverslagen (1 t/m 4), evaluatieformulieren (1 t/m 4)
	Docent	interventies – gericht op de taak (boekadviezen, regulatie, beoordeling, feedback) en de persoon (motiveren)	logboek

2] Zie hoofdstuk 7, tabel 7.2 en 7.3 voor een overzicht van alle databronnen.

TUSSENBALANS (T2)	Leerling	tussenbalans – evaluatie literaire ontwikkeling: literaire competentie en motivatie – evaluatie literatuuronderwijs en begeleiding docent	balansverslag, interview
	Docent	tussenbalans – evaluatie literaire ontwikkeling van de leerling: literaire competentie en motivatie – evaluatie interventies: taak- en persoonsgerichte begeleidingsstrategie – voorinemens: taak- en persoonsgerichte begeleidingsstrategie	balansverslag, balansinterview
HAVO 5 (T3)	Leerling	motivatie en literaire competentie – boeken kiezen, lezen en waarderen (zie havo 4): – leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren (zie havo 4)	leesverslagen (5 t/m 8), evaluatieformulieren (5 t/m 8)
	Docent	interventies – gericht op de taak (boekadviezen, regulatie, beoordeling, feedback) en de persoon (motiveren)	logboek
EINDBALANS (T3)	Leerling	eindbalans – evaluatie literaire ontwikkeling: literaire competentie en motivatie – evaluatie literatuuronderwijs en begeleiding docent	balansverslag, interview
	Docent	eindbalans – evaluatie literaire ontwikkeling van de leerling: literaire competentie en motivatie – evaluatie interventies: taak- en persoonsgerichte begeleidingsstrategie	balansverslag, balansinterview

Na de beschrijving van het onderwijsleerproces volgt stap 2: de analyse van het literaire ontwikkelingsproces, dat wil zeggen de analyse van de ontwikkeling van de motivatie, literaire competentie en (zelf)sturing. Stap 3 staat in het teken van de analyse van de wisselwerking tussen de leerling en leeromgeving, met name de constructieve en destructieve fricties. Stap 4 tot slot is de evaluatie van het onderwijsleerproces die uitmondt in didactische handelingsoriëntaties voor stimulerend literatuuronderwijs. In paragraaf 9.3 wordt een voorbeeld gegeven van een *within caseanalyse* volgens deze procedure.

#### 9.2.4 CROSS CASE-ANALYSE

In de *cross casestudie* zal ik dezelfde onderwerpen bespreken als in de (*within*) casestudie, maar in summiere vorm en toegespitst op de analyse van de kritische fasen in het proces (havo) en de analyse van de ontwikkeling van kritische groepen (vwo).

## Havo

Voor het onderzoek naar de stimulerende en belemmerende factoren zijn bij elke niveauovergang dwarsdoorsneden gemaakt van ‘geslaagde’ en ‘mislukte’ onderwijsleerprocessen. Hiervoor zijn twee soorten *critical cases* geselecteerd: alle leerlingen bij wie de overgang naar N+1 is ‘geslaagd’ (ontwikkeling) en alle leerlingen bij wie de overgang naar het volgende niveau is ‘mislukt’ (stagnatie). Er is sprake van stagnatie als een leerling de groeinorm van één niveau per jaar niet heeft gehaald en van ontwikkeling als die norm wel wordt gehaald. Tabel 9.4 geeft een overzicht van de geselecteerde cases per niveauovergang.

**TABEL 9.4 | OVERZICHT SELECTIE CRITICAL CASES PER NIVEAUOVERGANG (HAVO)<sup>3</sup>**

Van 1 naar 2		Van 2 naar 3		Van 3 naar 4		Van 4 naar 5	
ontwikkeling	stagnatie	ontwikkeling	stagnatie	ontwikkeling	stagnatie	ontwikkeling	stagnatie
Anja, Shi, Peta	Staf	Shi, Peta, Sjon, Imran, Henri, Miel, Perahia, (Ine)	Anja, Mirja, Ruwen	Perahia, (Ine) Lara, Betty	Peta, Sjon, Imran, Henri, Miel	Betty	Lara

Sjon, een leerling die begint op niveau 2 en eindigt op niveau 3, wordt twee keer geselecteerd: ontwikkeling van 2 naar 3 en stagnatie van 3 naar 4. Perahia, die op hetzelfde niveau 2 begint, maar op niveau 4 eindigt, wordt eveneens twee keer geselecteerd: ontwikkeling van 2 naar 3 en ontwikkeling van 3 naar 4. Zij wordt echter niet geselecteerd voor stagnatie van 4 naar 5 omdat ze voldoet aan de ontwikkelingsnorm van twee niveaus en er bij haar dus niet gesproken kan worden van stagnatie.

## Vwo

De analyse van het vwo-cohort zal een andere vorm krijgen. De reden hiervan is tweeledig. Ten eerste zijn zoals bekend de datasets van twaalf vwo-leerlingen niet compleet waardoor een analyse van de wisselwerking tussen de leerlingen en hun leeromgeving niet goed mogelijk is.<sup>4</sup> Ten tweede overlapt de literaire ontwikkeling van de vwo-leerlingen die van de havo-leerlingen voor een groot gedeelte, waardoor het weinig zin heeft om de literaire ontwikkeling van de vijftien vwo-leerlingen op dezelfde wijze te beschrijven. De analyse en evaluatie zal daarom aanzienlijk korter

3] De bepalingen van de literaire competentie van de leerlingen in hoofdstuk 8 vormen hier het uitgangspunt.

4] Zie hoofdstuk 7.4.2 voor een verklaring van het dataverlies.

zijn en worden toegespitst op twee waarnemingen die bij de beschrijving van de ontwikkeling van het vwo-cohort zijn gedaan (hoofdstuk 8.3.2). Ten eerste voldeden zowel de leerlingen met de laagste startcompetenties als de leerlingen met de hoogste startcompetenties niet aan de ontwikkelingsnorm van een niveau per jaar. Na drie jaar literatuuronderwijs in de tweede fase bleek hun niveau van literaire competentie nauwelijks te zijn toegenomen. Bovendien eindigde geen enkele vwo-leerling op het hoogste, zesde niveau. De tweede opvallende waarneming was de algemene stagnatie in 5 vwo. Deze stagnatie verklaart wellicht de teleurstellende ontwikkeling van het gehele vwo-cohort en verdient apart aandacht omdat dit probleem waarschijnlijk structureel is. Bij beide verschijnselen ben ik vooral geïnteresseerd in de factoren en omstandigheden die het literaire ontwikkelingsproces belemmeren. De studie naar de ontwikkeling van het vwo-cohort bestaat dus uit drie delen: (1) onderzoek naar de belemmerende factoren in de ontwikkeling van de leerlingen met de laagste startcompetentie (Ilona, Marjon, Salsine); (2) onderzoek naar de belemmerende factoren bij de leerlingen met de hoogste startcompetenties (Simen, Celina, Jacobien, Marise en Stephina); (3) onderzoek naar de stagnatie in vwo 5.

#### **Analyseschema cross casestudies**

Bij de analyse van een niveauovergang wordt aan twee tegengestelde processen aandacht besteed: ontwikkeling en stagnatie. Door de positieve en negatieve zijde van het onderwijsleerproces naast elkaar te zetten kunnen we de stimulerende en belemmerende factoren gemakkelijker op het spoor komen.

Bij de zich ontwikkelende leerlingen kapitaliseer ik op de positieve, stimulerende aspecten in het onderwijsleerproces (zie tabel 9.5). Bij de motivatie beschrijf ik de toenadering van de leerling tot het literatuuronderwijs en bij de literaire competentie beschrijf ik de matches tussen leerling, boeken, opdracht en sturing. Dit mondert uit in een inventarisatie van constructieve fricties. Bij de stagnerende leerlingen belicht ik de negatieve, belemmerende aspecten in het onderwijsleerproces. Deze monden uit in een inventarisatie van destructieve fricties. Van elke school zijn de analyses van twee leerlingen gevalideerd door de docent.

**TABEL 9.5 | SCHEMA VOOR DE ANALYSE VAN HET ONDERWIJSLEERPROCES (CROSS CASESTUDIE)**

Overgang	Onderwerp	Aspecten
ONTWIKKELING (POSITIEF)	motivatie: toenadering	intrinsiek, extrinsiek doeloriëntaties <i>self-efficacy</i> , succesgeoriënteerde attributies
	literaire competentie: matches	boeken kiezen, lezen en waarderen, leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren
	constructieve fricties	interne en externe sturing
STAGNATIE (NEGATIEF)	motivatie: vermindering	intrinsiek, extrinsiek doeloriëntaties <i>self-efficacy</i> , mislukkingsgeoriënteerde attributies
	literaire competentie: mismatches	boeken kiezen, lezen en waarderen leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren
	destructieve fricties	interne en externe sturing

### 9.3 CASESTUDIE: LITERAIRE ONTWIKKELING VAN INE<sup>5</sup>

Voor deze casestudie heb ik gekozen voor de havo-leerling Ine (De Moor College, docent Ingrid Bos), omdat de data van deze case gevarieerd zijn en Ines literaire socialisatieproces wordt gekenmerkt door een zwakke primaire en relatief sterke secundaire literaire socialisatie. Ze begint in havo 4 op het normniveau N2 en eindigt in havo 5 op niveau N4 dat voor havo bovengemiddeld is. Bijzonder aan haar ontwikkeling is dat haar zelfsturing en motivatie nogal fluctueert.

De casestudie bestaat uit vier onderdelen. Allereerst wordt beknopt de leeromgeving van Ine geschetst (9.3.1). Vervolgens wordt in drie fasen de literaire ontwikkeling en het onderwijsleerproces beschreven, geanalyseerd en geëvalueerd. Ik begin in 9.3.2 met de beschrijving van het onderwijsleerproces volgens het zojuist besproken schema (tabel 9.1). Daarna volgt in 9.3.3 de beschrijving van Ines literaire ontwikkeling en in 9.3.4 de analyse van de stimulerende en remmende factoren in het onderwijsleerproces. De casestudie wordt in 9.3.5 afgesloten met de evaluatie van het onderwijsleerproces.

#### 9.3.1 DE LEEROMGEVING VAN HET DE MOOR COLLEGE

Het havo-curriculum van het De Moor College bestaat uit zeven lesperioden van negen weken. Nederlands is in havo 4 een drie-uursvak en in havo 5 een vijf-uurs-

5] Omwille van de authenticiteit zullen bij citaten uit verslagen taal- en spelfouten niet worden gecorrigeerd en zal bij citaten uit interviews de spreektaal worden aangehouden.

vak (een lesuur is 40 minuten). Men gebruikt voor Nederlands twee schoolboeken: *Kiliaan* (De Heer, Meindersma, Rozendaal en Van Velzen, 1997) voor taalvaardigheid en *Literatuur lezen in de Tweede fase* (Kraaijeveld, 1996) voor literatuur. Taalvaardigheid en literatuur staan in het curriculum op zichzelf. In het vierde jaar zijn 12 lessen (8 klokuren) voor literatuur geprogrammeerd en in het vijfde jaar 30 (20 klokuren). Het onderdeel literatuur heeft een omvang van gemiddeld 75 uur, inclusief het lezen van zeven boeken.<sup>6</sup> Het laatste lesuur van elke schooldag is een zogenaamd z-uur waarin de leerlingen zelfstandig werken en de docenten beschikbaar zijn voor vragen en advies. Veel docenten gebruiken dit uur om individuele afspraken te maken en opdrachten af te tekenen.

Er is geen doorlopende leerlijn van het fictieonderwijs in de onderbouw naar het literatuuronderwijs in de tweede fase. De sectie is zich er van bewust dat de stap die de leerlingen met weinig leeservaring moeten zetten te groot is, maar dit heeft nog niet geleid tot een aanpassing van het curriculum. Voor literatuur is de sectie in feite nog zoekende. Het schoolboek *Literatuur lezen in de Tweede fase* was voor de invoering van het studiehuis al in gebruik, maar wordt nu alleen nog maar als bloemlezing gebruikt.<sup>7</sup> Omdat dit schoolboek weinig theoretische ondersteuning biedt, is er aanvullend lesmateriaal ontwikkeld en gekopieerd, waaronder een boekenlijst met zestig titels. Naast deze kopieën gebruikt men studiewijzers waarin de leerlingen precies kunnen zien welke leerstof er in een les wordt behandeld en wanneer ze iets moeten inleveren. De doelstellingen van het literatuuronderwijs worden niet voor de leerlingen geëxpliciteerd. Tabel 9.6 bevat een overzicht van het havo-programma.

De docent heeft als doelstelling de leerlingen leesplezier te laten ervaren en hen kennis te laten maken met goede boeken. De leerlingen krijgen van haar keuzevrijheid, maar ze wil wel controle houden over de kwaliteit van de keuze. Daarnaast vindt ze het belangrijk dat de leerlingen hun mening en leeservaring goed kunnen verwoorden. Ze streeft naar een open sfeer in de klas waarin leerlingen met hun leeservaringen voor de dag durven te komen.

- 6] De gemiddelde studielast op het De Moor College is ongeveer 75 sbu (studiebelastingsuren), ver onder de adviesnorm van 120 sbu voor literatuur (Verbeek 1996). Ter vergelijking: het gemiddelde op het Pauw College en het Sicking College is respectievelijk 95 en 135 sbu.
- 7] Men wilde overschakelen naar *Laagland* (Kraaijeveld, 1998), maar door een misverstand was dit boek niet opgenomen in de (school)boekenlijst, dus moest men zich nog een jaar behelpen met losse stencils.

**TABEL 9.6 | PROGRAMMAOVERZICHT HAVO 4 EN 5 VAN HET DE MOOR COLLEGE. DE LESSEN VAN 40 MINUTEN ZIJN OMGEREKEND NAAR KLOKUREN (TWEËN LESUREN = DRIE LESSEN)**

	<b>Periode</b>	<b>Lesuren</b>	<b>Programma</b>
HAVO 4	1	1	Introductie programma en leesdossier: uitwisselen van leeservaringen en -geschiedenissen, schrijven van leesautobiografie
		2	cursus persoonlijk beoordelen van literaire werken: herkennen en toepassen van verschillende argumenten; beoordelen van verschillende aspecten
		2	cursus verhaalanalyse: introductie van begrippen en oefenen met kort verhaal ( <i>Het adres van Minco</i> )
	2	1	boek kiezen en lezen en verplichte opdracht maken: persoonlijke beoordeling (onderwerp, gebeurtenissen, opbouw, personages, taalgebruik)
	3	1	boek kiezen en lezen, film bekijken en verplichte opdracht maken: boek en film vergelijken: volgorde en karakters
	4	1	boek kiezen en lezen en verplichte opdracht maken: brief aan auteur schrijven, vooral over intenties
HAVO 5	5	4	cursus verhaalanalyse en literaire begrippen
			schriftelijk schoolexamen: verhaalanalyse en begrippenapparaat (gewicht examencijfer Letterkunde 20%)
		3	boek kiezen en lezen en verwerkingsopdracht naar keuze maken
	6	3	boek kiezen en lezen en verwerkingsopdracht naar keuze maken
		3	boek kiezen en lezen en verwerkingsopdracht naar keuze maken
	7	2	cursus poëzie persoonlijke bloemlezing samenstellen van tien gedichten
		3	boek kiezen en lezen en verwerkingsopdracht naar keuze maken
		2	eindbalansverslag voorbereiden en schrijven
			mondeling schoolexamen: literaire ontwikkeling n.a.v. het leesdossier (gewicht examencijfer Letterkunde 80%)

### 9.3.2 BESCHRIJVING: ONDERWIJSLEERPROCES

Ine (17 jaar) is afkomstig van het mavo waar ze een havo-advies heeft gekregen. Ze heeft gekozen voor het profiel Cultuur & Maatschappij, maar heeft nog geen idee welke opleiding ze straks wil gaan doen. Na het examen wil ze eerst een tijdje gaan reizen, daarna ziet ze wel verder. Ze heeft een bijbaantje in de horeca en gaat zelf ook graag uit. Hobby's heeft ze niet, maar ze luistert wel graag naar muziek en gaat ook regelmatig naar de film. Met name Engelse humor en het 'geouwehoer van advocaten' in Amerikaanse rechtszaakfilms vindt ze 'fan-tas-tisch' om naar te kijken.

### 9.3.2.1 Beginsituatie

#### Leerlingperspectief

In haar leesautobiografie schrijft ze dat haar moeder haar ‘wel honderd keer’ heeft voorgelezen uit de boeken van de *Disney Boekenclub* en dat ze geen genoeg kon krijgen van de mooie plaatjes. Hoewel er thuis veel boeken in de kast staan, leest haar moeder weinig en wordt er zelden over boeken gesproken. “Alleen de vriend van mijn moeder, die doet dan altijd alsof ie er verstand van heeft, dus die raadt me altijd wel wat aan.”

Op de basisschool verliefde het technisch lezen uiterst moeizaam omdat Ine sliste. Ze kreeg een hekel aan lezen en kan zich nog maar weinig boeken uit die periode herinneren. Alleen fantasieverhalen, zoals *De heksen* van Roald Dahl, zijn haar bijgebleven. Ze is begonnen met zelfstandig lezen op het mavo. Jeugdboeken waren daar verplicht en ze kreeg er geleidelijk meer plezier in. “In de onderbouw”, schrijft ze in haar leesautobiografie, “is mijn smaak veranderd van fantasie verhalen naar realistische verhalen.” *Hadden we er maar wat van gezegd* (De Zanger), *Oorlogswinter* (Terlouw), *Rooie* (Van Toorn), *Een mond vol dons* (Rood) en *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (Keuls) staan bovenaan in haar top-10. “Ik vind het heerlijk, af en toe met je neus in een boek. Het lijkt dan net alsof je afgesloten bent van de wereld.” Vorig jaar moest ze voor haar mavo-examen boeken lezen. Ook die hebben een plaats gekregen in haar top-10. *Vallen* (Provoost) vond ze ‘interessant’, *Het vonnis* (Grisham) ‘keimooi’ en *Ik ook van jou* (Giphart) vond ze een ‘tof’ boek. Ine wil voor haar leesdossier graag boeken lezen “over personen die zwaar in de problemen zitten. Dat hoeft niet persé, maar het moet een verhaal zijn waarom ik kan lachen en om huilen. Ik verwacht wel dat ik in de komende tijd wat zwaardere boeken ga lezen. Het gaat dan echt over mensen die met zichzelf of met de maatschappij problemen hebben.”

#### Docentperspectief

De docent constateert dat Ine snel is ingeburgerd op haar nieuwe school. In de klas is ze spontaan en gaat ze ‘recht door zee.’ Ze zegt snel wat ze ergens van vindt, is ook een ‘kletstante,’ maar wel goed aan te spreken. “Doordat ze zo snel iets roeft, kan ze af en toe een beetje ‘dom’ uit de hoek komen, maar dat is ze niet. Aan de ene kant is ze nog erg kinderlijk, en bijvoorbeeld heel gevoelig voor complimentjes, aan de andere kant heeft ze volgens mij al best het nodige meegeemaakt.”

De docent twijfelt er aan of Ine in staat is zich in een boek te verdiepen: “omdat ze misschien een tikje oppervlakkig is en over de dingen heen leest.” Hoewel Ine een zelfstandige indruk maakt, kan ze volgens de docent moeilijk een opdracht zelfstandig uitwerken. De opdrachten moeten niet al te open zijn, dicht bij haar

eigen beleving liggen en voorzien zijn van een duidelijke deadline op een niet al te lange termijn: "Anders komt er niks van terecht." Ze denkt dat identificatieopdrachten goed bij haar zullen passen en geeft als voorbeeld: "Hoe gaat het personage met een bepaald probleem om en wat zou jij gedaan hebben?" Voorts vermoedt de docent dat Ine niet echt op zoek is naar uitdagingen, maar geneigd zal zijn de wat makkelijkere weg te kiezen. Ze neemt zich voor Ine enigszins te stimuleren om op een hoog niveau te gaan lezen; in de marges van de leesautobiografie noteert ze de volgende leestips: *Een hart van steen* (Dorrestein), *Zuiderkruis* (Slot) en *De tweeling* (De Loo).

#### 9.3.2.2 Havo 4

Ine leest in havo 4 drie boeken voor Nederlands: Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (N1/2); Mulisch, *De aanslag* (N4); Moens, *Bor* (N2/3). Hierbij maakt ze respectievelijk de volgende verplichte opdrachten: analyse en persoonlijke beoordeling; vergelijking van een boek met de film; brief aan de auteur over zijn of haar intenties.

##### Boeken kiezen en lezen

Ine kiest in havo 4 de boeken meestal zelf. De leestips van de docent volgt ze niet op omdat de inhoudsbeschrijvingen op het internet haar niet erg aanspreken. Ze oriënteert zich op haar keuze met de gekopieerde boekenlijst en begint uit eigen beweging in *Kort Amerikaans* van Jan Wolkers (N4). Ze komt er echter niet doorheen en stapt over op *Floortje Bloem*. Deze beslissing overlegt ze met de docent, die instemt.<sup>8</sup> De keuzemogelijkheid bij het tweede boek, de verplichte boek-filmvergelijking, is beperkt. Zij kiest *De aanslag* omdat ze graag een spannend boek over de oorlog wil lezen. *Bor* van Joris Moens kiest ze op aanraden van de docent, nadat ze haar advies had gevraagd voor een boek in de stijl van Giphart.

Ine heeft in havo 4 voor Nederlands drie boeken gelezen met in totaal 685 pagina's. Hierover deed ze vijftien uur, wat neerkomt op een leessnelheid van ongeveer 45 pagina's per uur. Over *De aanslag* deed ze drie weken; beide andere boeken las ze binnen één week uit. Bij de boekkeuze maakte ze gebruik van de boekenlijst, boekbesprekingen op het internet en de adviezen van de docent.

##### Leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren

Bij het verslag van haar eerste boek, *Het verrotte leven van Floortje Bloem*, volgt ze nauwgezet de instructies voor het leesverslag. Bijna alle zesendertig vragen

8] Ine heeft dit boek vorig jaar ook al gelezen voor haar mavo-examen, maar verzwijgt dat voor de docent.

beantwoordt ze punt voor punt op drie proefwerkblaadjes, tweezijdig; in een zeer leesbaar handschrift en in redelijk verzorgd Nederlands (1250 woorden, 3 uur). Uit verschillende antwoorden blijkt dat ze zich erg betrokken voelt en de personages herkende: "Je weet dat dit gebeurt. Ik heb zelf ook een vriendin die het echt niet makkelijk thuis heeft en ook regelmatig naar de drugs grijpt." Ze leeft sterk mee met de hoofdpersoon: "Ik had een beetje het gevoel alsof ik een vriendin van Floortje was die ik uit de problemen moet helpen." Ine is geïnteresseerd in het leven van heroïnehoertjes en vindt dat dit boek "een diepgaande indruk geeft van zo'n leven en ook van de situaties waarin zulke meisjes verkeren." Ze is er zeker van dat dit verhaal de realiteit goed weergeeft, maar ze blijft desondanks wel zitten met "een gevoel van ongeloof. Hoe kan zo iets nou gebeuren, en zeker in Nederland. Wij hebben het toch allemaal zo goed geregeld?" Met deze retorische vraag stopt haar reflectie. Ze doet geen poging het gedrag van Floortje of de andere personages te verklaren. Bovendien is haar mening – "dat het leven van een heroïnehoertje moeilijk is, maar dat het toch mogelijk is om eruit te komen" – door dit boek, zegt ze zelf, niet veranderd. Hoewel ze het eind 'mooi' vond, bevredigde het haar niet: "Je hoopt natuurlijk dat ze op één of andere manier uit die vicieuze cirkel komt. Ik zou graag willen weten of ze eruit is gekomen of alleen maar verder is gezakt." Kennelijk heeft ze de motieven in het verhaaleinde – die ondubbelzinnig wijzen op de verdere neergang van Floortje – niet herkend of genegeerd. Uit sommige observaties blijkt dat ze, latent, oog heeft voor de verteltechniek. Zo constateert ze dat dit verhaal 'lekker vlot loopt' doordat de scènes kort zijn en de dramatische gebeurtenissen elkaar dus snel opvolgen. Ook vindt ze het logisch dat de eerste periode uit de levensgeschiedenis van Floortje heel kort is beschreven, omdat de problemen pas in haar vroege pubertijd beginnen. Ze is heel expliciet in de waardering van de stijl omdat de auteur er volgens haar in slaagt "elk personage in hun eigen taal dingen te laten zeggen. Dit maakt het leuk omdat de personages zo verschillend zijn."

De boek-filmvergelijking van *De aanslag* schrijft ze op een blaadje uit haar multomap. Haar taalgebruik is dit keer slordig (250 woorden, 1 uur). Ze stelt vast dat de film "bijna hetzelfde is. (...) Soms zijn er stukjes bij verzonnen. Enkele dingen zijn weggeletten, zoals de namen van de huizen." De vergelijking van de personages levert de volgende observatie op: "De personages vind ik goed weergeven. Ik heb hetzelfde gevoel bij de personages in de film als die bij het boek." De onderzoeks-vraag die ze bij deze opdracht zelf moest bedenken luidt: 'In het boek spreekt men van fasen hoe word dat in de film uitgebeeld?' Haar antwoord hierop is, samengevat, dat dezelfde fasen ook in de film te herkennen zijn, maar dat deze door "een stem van een alwetende verteller worden verduidelijkt." Een persoonlijk oordeel over het boek en de film ontbreekt, maar ze concludeert wel dat het een 'hele goede'

verfilming is van het boek. Een onderbouwing of toelichting van haar bevindingen ontbreekt eveneens.

Bij *Bor* schrijft ze een brief aan de schrijver (250 woorden, 1 uur). Ze opent met ‘Beste Joris’, waarna ze ingaat op enkele punten die in de opdracht gesuggereerd worden. Onder andere over wat de auteur met het boek bedoelt: “Het doel is volgens mij gewoon iemand aan het lachen maken. Hij (of is het jij) wil laten zien hoe jongens van 16 jaar ongeveer denken. (...) Het was soms wel aan de iets (te) grof kant maar ik hou daar wel van. Gewoon scheit aan alles en schrijven wat je wil.”

Ook geeft ze aan dat ze wel met de hoofdpersoon mee kon voelen “omdat volgens mij iedereen zich weleens af vraagt wat hij/zij in vredesnaam hier doet.” Haar enige punt van kritiek betreft het einde, waarin de hoofdpersoon na een reeks van delicten en een aanranding de cel indraait: “Ik vond dat wel een beetje raar, omdat je dat toch niet van hem had verwacht.” Ze sluit haar brief af met de belofte “dat ik zeker nog wel enige boeken van je zal lezen.”

#### Interventies van de docent

Ine is altijd te laat met het inleveren van haar opdrachten en de docent zou haar op dit punt wel wat strakker willen begeleiden, maar vindt dat moeilijk: “Het stellen van deadlines is nu eenmaal niet mijn sterkste kant.” Ine werkt zelfstandig en kiest ook zelf de boeken; de docent heeft daar aanvankelijk weinig invloed op. Alleen bij de keuze van het laatste boek (*Bor*) heeft ze een adviserende rol gehad. De meest expliciete interventies in het leerproces zijn de marginale aantekeningen en de commentaren in rode inkt bij de verslagen. De docent corrigeert de taal- en spelfouten, vraagt in de marge om toelichting en voorbeelden, en stelt vragen die zijn bedoeld om Ine wat dieper in het verhaal door te laten dringen en voor te bereiden op het mondelinge examen.

(bij *Bor*) Probeer nog duidelijker te schetsen wat die Bor nou eigenlijk voor een type is.

Waarom doet hij zo en wat doet hij? Wie/wat is daar de schuld van? Wat vind je van het tijdsbeeld dat Joris Moens neerzet?

(bij *De aanslag*). Hier en daar heb ik nog vragen Ine. Ik denk dat je niet overal genoeg houvast hebt als je over een jaar dit boek bij je mondeling moet bespreken. Vul dus aan met uitleg en voorbeelden en lever je verslag opnieuw in (in een nette, getypte versie als dat zou kunnen?!)

Aan deze verzoeken geeft Ine geen gehoor. De docent laat het hierbij.

### 9.3.2.3 Tussenbalans (eind havo 4)

#### Leerlingperspectief

Ine vindt het fijn dat ze voor school verplicht boeken moet lezen, omdat ze het anders niet zou doen. "Lezen vind ik gewoon leuk. (...) Je hoeft eigenlijk niet na te denken. Het is hetzelfde met televisiekijken, vind ik ook lekker." Soms heeft ze zin in een probleemboek: "dan vind ik het gewoon lekker om te gaan piekeren. Het ligt eraan in wat voor bui ik ben." Wanneer ze over haar mooiste leeservaringen van het afgelopen jaar vertelt, keren steeds dezelfde oordelen terug: 'humor', 'indrukwekkend' en 'fantastisch'. Haar besluit om *Het verrotte leven van Floortje Bloem* te lezen "was eerlijk gezegd wel een beetje gemakzucht, want ik had hem al een keer gelezen. Maar ja, ik vond het gewoon een hartstikke goed boek." *Bor* was dit jaar het absolute hoogtepunt: "Daar heb ik ver-schrik-ke-lijk om moeten lachen. Dat was misschien niet helemaal de bedoeling, maar ik heb er vooral om gelachen. Ik heb het meteen in de handen van mijn broer gedrukt; dat is er precies zo één." *De aanslag* van Mulisch viel haar heel erg tegen: "Het was op zich wel een beetje interessant, maar nee, niet écht geweldig. (...) Het was een beetje oppervlakkig allemaal. Het ging echt alleen maar om het verhaal en wat minder om de gevoelens van de personen .... dat je er helemaal inkruipt, zeg maar. Het onderwerp oorlog interesseert me wel, maar net dát verhaal boeit me niet echt. En dan lees je sowieso wat minder lekker." De verfilming van het boek vond ze 'helemáál flut'.

Er is in het afgelopen jaar niet zoveel veranderd, vindt ze zelf. Nieuw is dat ze een 'basis' voelt omdat ze nu meer titels van boeken en namen van schrijvers kent. Voor de verwerkingsopdrachten is ze niet meteen gemotiveerd, maar achteraf wel: "Voor mijn balansverslag lees ik het weer een keer over en dan heb je er toch wel iets aan gehad, omdat je er toch iets meer in verdiept hebt, dan het alleen gelezen hebben." Als de interviewer vraagt bij welke opdracht ze deze ervaring had, noemt ze het beoordelingsverslag dat ze bij *Floortje Bloem* moest schrijven. De andere opdrachten kon ze zich niet meer herinneren.

#### Docentperspectief

De werkhouding van Ine drijft de docent wel eens tot wanhoop: "Ze is nogal nonchalant en kan heel slordig werken: ze levert soms haar opdrachten in op afgescheurde bladen uit het proefwerkblad en formuleert slordig. Ze denkt sneller dan ze schrijft. (...) Toen ik haar leesautobiografie zag, dacht ik: Wat is dit voor een zooitje? Echt, en zo is ze ook helemaal. Heel spontaan, maar ont-zet-tend chaotisch."<sup>9</sup> Daar

9] Ter illustratie: (docent) "Begin ik met iemand over een opdracht die zij allang heeft ingeleverd, en dan komt het: 'Welke opdracht is dat?' Ik zeg, 'Ine, dit gaat helemaal niet over jou.' 'Ja, maar welke opdracht is dat dan?' En ik zeg, 'Ja, die.' 'Oh, maar moet ik die ook doen?' Ik zeg: 'Dat heb je allang gedaan!' 'Oh, oh ...'. Als je er daar dertig van in de klas zou hebben, dan zou je knettergek worden."

staat tegenover dat ze heel makkelijk in de omgang is en “zonder slag af stoot dingen van je aanneemt. Wat niet wil zeggen dat ze dan doet wat je dacht te hebben afgesproken. Soms zie ik iets terug en dan denk ik: ‘Hmpf, hebben we het hier over gehad?’” Ze is heel zelfstandig in haar boekkeuze en de docent stimuleert dat ook. Ze vond het echter vervelend te ontdekken dat Ine vorig jaar *Floortje Bloem* al had gelezen voor haar mavo-examen. Dat was een signaal om haar wat meer in de gaten houden omdat ze kennelijk de neiging heeft er zich makkelijk vanaf te maken.

De docent is matig tevreden over Ines literaire ontwikkeling: “Ze heeft in het afgelopen jaar een beter inzicht gekregen in de boeken die ze leuk vindt, ze komt uit zichzelf aan met nieuwe boeken en vraagt ook heel gerichte adviezen.(...) Maar ze gaat nog steeds niet diep genoeg op een boek in. Dat *Bor* meer is dan grof en grappig ziet ze niet, bijvoorbeeld het maatschappijbeeld er achter en hoe zo'n personage nu eigenlijk in elkaar zit. (...) Ze beschrijft nog heel veel vanuit haar gevoel, met emotionele argumenten.” Het doel van de docent is “haar te laten zien dat er meer is.” Ze weet nog niet goed welke boeken ze haar in havo 5 zal adviseren: “Ine wil graag een beetje kunnen lachen. Brusselmans zou kunnen, Giphart eventueel ook, maar geen Grunberg.” Deze boeken zijn echter ‘meer van hetzelfde’ en helpen haar niet vooruit, dus besluit de docent het volgend jaar over een andere boeg te gaan gooien. Bij de verwerkingsopdrachten moet Ine “dieper op de zaken ingaan (...). Ze heeft daarbij wel houvast nodig. In de opdracht moet dus een opbouw zitten die ze kan volgen. Uitdagend is waarschijnlijk een opdracht waarin ze dingen moet uitzoeken en leert dat een boek meer is dan een leuk verhaaltje. (...) Maar het moet wel haalbaar blijven, want anders haakt ze af.” Het gevaar bestaat echter ook dat ze te enthousiast wordt en tegen zichzelf in bescherming moet worden genomen: “Dan moet je haar afremmen, want dan vliegt ze alle kanten op.”

#### 9.2.3.4 Havo 5

Ine leest in havo 5 voor Nederlands achtereenvolgens de volgende vier boeken: Moens, *Een beest met twee lichamen* (N4); Zwagerman, *Vals licht* (N4); Mulisch, *Siegfried* (N4/5); Giphart, *Phileine zegt sorry* (N3). Hierbij kiest ze respectievelijk de volgende opdrachten: recensie schrijven; personages beschrijven; spanningsopbouw beschrijven; (opnieuw) personages beschrijven. Ze doet dit jaar ook twee school-examens: een schriftelijke examen ‘verhaalanalyse en literaire begrippen’ dat wordt beoordeeld met een 9 en het mondelinge examen over haar leesdossier en ‘literaire ontwikkeling’ waarvoor ze een 6,8 krijgt. Het eindcijfer is een 7.

### Boeken kiezen en lezen

Ook dit jaar kiest Ine zelf de boeken, maar nu overlegt ze meer met haar docent. *Een beest met twee lichamen* (Moens) heeft ze gekozen omdat ze na *Bor* graag nog meer van Moens wil lezen. Hierna vraagt ze aan de docent om haar wat moeilijkere boeken te adviseren “met meer diepgang, maar wel een echt gebeurd verhaal over problemen”. De docent adviseert *Vals licht* (Zwagerman) en *De tweeling* (De Loo). Ze begint in *De tweeling*, maar dat boeit haar niet. Zij wil toch nog een boek over de oorlog lezen. Enkele klasgenoten zijn enthousiast over *Siegfried* (Mulisch) en ze besluit het zelf ook te gaan lezen. Aan het eind van het jaar heeft ze geen zin meer in ‘psychisch drama’. Ze neemt de leestips van de docent (*Een hart van steen* van Dorrestein en *De passievrucht* van Glastra van Loon) niet over en sluit haar programma af met een ‘niet al te moeilijk boek’ van de haar vertrouwde Giphart: *Phileine zegt sorry*.

De totale omvang van de boeken is duizend pagina’s, die ze met een gemiddelde snelheid van ongeveer vijftig pagina’s per uur heeft gelezen. Door tijdgebrek heeft ze buiten de boeken die ze voor school moest lezen geen andere boeken gelezen. Giphart had ze binnen een week uit, over de andere boeken deed ze twee à drie weken.

### Leesdossieropdrachten kiezen en uitvoeren

Bij haar tweede boek van Moens, *Een beest met twee lichamen*, kiest ze de recensie als verwerkingsopdracht. Ze schrijft die niet met de hand maar met een tekstverwerker (300 woorden, 2 uur). Er is zorg besteed aan de tekststopbouw en het taalgebruik. Na een korte samenvatting van de inhoud, die ze gedeeltelijk van internet heeft overgenomen, oordeelt ze: “Ik vind het een beetje een vaag boek. Dat wordt veroorzaakt door de diepzinnige en af en toe moeilijk te begrijpen uitspraken van de beide personages. (...) Je denkt er wel even over na en ik denk dat Moens dat juist wil.” Kennelijk vond ze het een moeilijk verhaal: “In het begin begreep ik er helemaal niks van. Ik heb nadat ik het boek uithad het begin opnieuw gelezen. Toen begreep ik pas wat er in het begin van het boek zich afspeelde.” In het eindoordeel raadt ze het boek voor bepaalde groepen af: “Voor de feministische lezer is dit boek een absolute afrader omdat het vol staat met uitspraken waar menig feminist zich flink over zullen opwinden. Maar dit is echt de stijl van Moens. Hij staat bekend om zijn ongeslepen grofheid. Ik kan daar zelf om lachen, maar begrijp dat sommige mensen dit niet zo op prijs zullen stellen.” Over de opbouw zegt ze zonder verdere toelichting dat die ‘goed’ is en ‘goed in elkaar’ zit.

Bij *Vals licht* kiest ze de opdracht ‘personages beschrijven’. Hiervoor scheurt ze een blaadje uit haar schrift en beschrijft in enkele zinnen de belevenissen van Simon en Lizzie, gevolgd door een beknopte analyse van hun gedrag.

Simon heeft een soort obsessie voor Lizzie. Hij wil alles van haar weten. Dit benauwt Lizzie vaak. Simon houdt erg van Lizzie, maar hoe meer hij te weten komt, hoe meer hij begint te twijfelen.

In het verhaal zie je dat Simon veel van Lizzie houdt en haar wil beschermen. Door zijn nieuwsgierigheid drijft hij Lizzie steeds verder van hem af. Lizzie daarentegen blijft maar tegen hem liegen. Hierdoor, en dat weet ze zelf ook, schrikt ze Simon af. Ze is eigenlijk heel lief. Ze wil Simon zó beschermen.

Aansluitend geeft ze op de identificatievraag: “Als ik ... was geweest” wederom een kort antwoord, dat ze na een kleine bespiegeling afdoet met “Maar gelukkig ben ik Simon niet en Lizzie niet.” Ze verzuimt een persoonlijk eindoordeel te schrijven (300 woorden, 1 uur).

Op een proefwerkblad (geen schrift bij zich) maakt ze de verwerkingsopdracht bij *Siegfried* van Harry Mulisch. Opnieuw kiest ze een beschrijvingsopdracht, maar nu van de spanning (250 woorden, 1 uur). De opdracht leidt tot enkele evaluatieve opmerkingen over de spanningsopbouw. Het verhaal komt ‘redelijk traag op gang’ en wordt ‘pas echt goed spannend’ als meneer en mevrouw Falk hun geheim vertellen. “Mulisch laat het de oude mensen zo vertellen dat het net lijkt of het werkelijk gebeurd is. Dit maakt het alleen maar spannender.” Het daaropvolgende, meer filosofische hoofdstuk vindt ze niet spannend maar wel imponerend: “Later wanneer Herter de vergelijkenis legt tussen Hitler en Nietsche is de spanning niet zo groot. Mijn bewondering daarentegen des te groter. Ik heb veel respect voor de wijze waarop Mulisch hier met bijzondere vergelijkenissen is gekomen.” De dagboakaantekeningen van Eva Braun zijn “redelijk spannend omdat je stukje bij beetje steeds meer komt te weten over de dood van Siegfried.” Tot slot verbaast ze zich erover dat “iemand ooit van die man gehouden heeft.”

Bij *Phileine zegt sorry* kiest ze, tegen de regels, voor de tweede keer voor het beschrijven van de personages. Deze keer werkt ze de opdracht netjes uit met de tekstverwerker (500 woorden, 3 uur). Ook hier beschrijft ze kort het gedrag van de personages en geeft ze antwoord op de vraag wat zij in bepaalde omstandigheden gedaan zou hebben.

(Over Phileine) Aan het eind van het verhaal komt ze tot bezinning. Dit was wel redelijk onverwacht, maar toch ook wel logisch. Ik heb ook wel eens een periode dat ik iedereen

haat en ik liever alleen op de wereld was, maar al snel besef ik me dan dat dat niet zal werken en dat sociaal zijn naar je medemens de beste uitwerkingen heeft.

(Over Max) Nou is het meteen al een stuk moeilijker om je in een jongen te verplaatsen, maar er zijn toch wel een paar dingen die ik zeker anders gedaan zou hebben ook al was ik een jongen. Ten eerste mee doen aan het toneel stuk. Volgens mij moet je ze dan niet allemaal op een rijtje hebben staan, wil je daar aan meedoen. Met het smoesje dat het allemaal gespeeld was had hij zeker ook niet bij mij mee aan moeten komen.

### Interventies van de docent

De docent heeft zich voorgenomen Ine actief te begeleiden bij de keuze van de boeken en opdrachten en maakt direct in het begin van het jaar een afspraak met haar. Op dat moment blijkt dat Ine *Een mens in twee lichamen* van Joris Moens al heeft gelezen en bijna klaar is met de verwerkingsopdracht (recensie). De docent vindt het jammer dat ze deze opdracht heeft gekozen, omdat dit een uitgelezen kans zou zijn geweest om haar de twee boeken van Moens met elkaar te laten vergelijken. Samen overleggen ze over de keuze van het volgende boek en spreken af dat Ine bij de keuze van de opdracht even komt overleggen. Ze praten daarna regelmatig over boeken en de docent geeft haar tips. Dit stimuleert Ine om af en toe een boek te proberen. De afspraak om ook te overleggen over de opdrachten wordt één keer nagekomen (bij *Vals licht*). De docent laat het daarbij.

Evenals vorig jaar corrigeert de docent taal- en spelfouten en becommentarieert ze de verslagen. Ook nu bevat het slotcommentaar vragen waarmee Ine haar leeservaring verder kan verdiepen.

(bij *Siegfried*) Hoe is het mogelijk dat het verhaal van Siegfried (ondanks de afloop) toch naar buiten komt? / Hoe gaat Hitler met zijn zoon om? Waarom laat hij hem ombrengen? / Ben je door dit boek anders over Hitler gaan denken?

#### 9.2.3.5 Eindbalans (eind havo 5)

##### Leerlingsperspectief

Het leesdossier wordt afgesloten met een eindbalansverslag. Hierin komt naar voren dat Ine het literatuuronderwijs de moeite waard vond: "Het resultaat van twee jaar literatuuronderwijs is dat ik lezen alleen nog maar veel leuker ben gaan vinden en literatuur meer ben gaan waarderen." Haar Top-3 wordt geleid door *Phileine zegt sorry* omdat ze er plezier in had zich met een 'bitch' te kunnen identificeren: "Dit boek is op een bepaald opzicht wel belangrijk voor mij geweest of eigenlijk meer een wijze les. Ik heb geleerd dat ik als ik later wat ouder ben wat meer van me af moet

bijten, maar toch ook lief moet blijven voor bepaalde personen.” Op de tweede plaats staat *Siegfried* van Mulisch. “Een echt literair boek”, schrijft ze zonder verdere toelichting. *Bor* van Joris Moens zet ze op de derde plaats, “omdat ik er verschrikkelijk om moest lachen.” Maar ook omdat ze het een ‘interessant’ boek vond: “Het geeft je een indruk (als vrouw) hoe jongens van die leeftijd soms kunnen denken. Af en toe is dat wel even schrikken.” Op de vraag of haar smaak sinds haar leesautobiografie is veranderd, antwoordt ze: “Mijn smaak is wel een beetje veranderd. In mijn leesautobiografie staat dat ik van boeken hou met problemen erin. Dit is nog steeds wel zo, maar het hoeft niet altijd. Ik ben in gaan zien dat verhalen over gewone mensen ook heel leuk zijn. (...) De leeftijd van de hoofdpersonen is gestegen. In het begin van 4 havo zaten ze in de pubertijd, nu zitten ze meer in begin twintig.”

Enkele uren na haar mondelinge examen werd Ine geïnterviewd. Ze vond het een ‘pittig’ examen: “Ik dacht dat ik het wel goed door had, maar dat viel toch wat tegen. (...) Ze stelde echt vragen over de diepgang van de boeken en zo, en daar had ik me niet echt zo heel erg op voorbereid, zeg maar.” Het cijfer kon ze zich niet meer herinneren, “rond de zes of zo”, maar ze was niet teleurgesteld en vond het wel goed zo.

Haar belangrijkste leerervaring is “dat ik echt meer plezier heb in lezen.” Vroeger kende ze dat niet, “maar toen was ik ook met andere dingen bezig, dus het heeft ook wel met de leeftijd te maken. Maar ik vind het nou echt heel leuk om te lezen.” Ze is ook anders gaan lezen: “Je vraagt je nou wat meer dingen af tijdens het lezen, weet je wel. Normaal dan las je gewoon, en dan nam je het maar in je op, maar nou, ja, je leeft je af toe meer in de schrijver in.” *Siegfried* vindt ze een “echt literair boek, omdat je het niet zomaar leest, maar er nog stof in zit waar je een tijdje over moet nadenken. (...) Ik had echt respect voor die man, nadat ik het boek uit had. Geweldig hoe die dat in elkaar had gezet. Want het zou echt gebeurd kunnen zijn, zoals hij het vertelt. Je weet dan dat het niet zo is, maar hij liet een andere kant zien van die hele geschiedenis van Hitler en van Eva Braun.”

In het laatste interview werd ook het curriculum geëvalueerd. Ine vindt dat het literatuuronderwijs verplicht moet blijven voor alle leerlingen: “Het is sowieso goed voor je algemene ontwikkeling en je leert jezelf er ook beter van kennen. Er zijn altijd wel leerlingen net zoals ik die je daarmee raakt. (...) En er is toch altijd wel voor iemand iets wat interessant is om te lezen.” Het programma vond ze echter niet veel voorstellen: “Het was best wel weinig. (...) Omdat er zoveel andere vakken waren, waar je zoveel moet doen, was dit eigenlijk een heel klein vakje erbij.” Ze kan zich geen concrete leermomenten herinneren, ook niet aan het eind van het vijfde jaar. Dat had niet zoveel te maken met de inhoud als wel met de geringe hoe-

veelheid tijd. "Van mij hadden er wel meer lessen in gemogen. Maar aan de andere kant, je zit wel in het examenjaar, dus je moet je wel voorbereiden op het examen." Ze betreurt het ook dat er weinig tijd was voor poëzie. "Dat hebben we eigenlijk door het examen een beetje af moeten raffelen. Dat vind ik wel jammer, want ik en de meesten uit onze klas vonden het wel leuk." Het leesdossier vond ze 'nuttig' omdat ze daarmee een overzicht had van wat ze allemaal had gelezen en zich goed kon voorbereiden op het examen. Over de verwerkingsopdrachten is ze minder te spreken. Er zat te weinig variatie in en de meeste opdrachten vond ze 'kinderachtig'. Ze had wel wat dieper op de teksten in willen gaan: "Nu maak je zo'n verwerkingsopdracht, eigenlijk zonder moeite: je leest het boek, je maakt de verwerkingsopdracht en je legt het weg, maar misschien als het iets moeilijker was geweest, dan blijft het je meer bij of zo."

Ze vond mevrouw Bos een fijne docent. Ze kan enthousiast over de boeken vertellen, weet er veel van en staat open voor de leerlingen: "Je kunt altijd bij haar aankloppen. Ze heeft me echt goed geholpen. Ze kwam er ook steeds mee, of ik al een boek had en met mijn opdracht was begonnen en zo." Ook waardeerde Ine het dat de docent niet al te streng is: "Ik had wel een beetje een deadline, maar als het een paar dagen later was, dan was het ook goed." Op de reactie van de interviewer dat het ook wel goed is om aan leerlingen af en toe een duidelijke grens te stellen, antwoordt Ine dat "onder dwang werken heel snel vervelend wordt (...) en dat het bij Nederlands en literatuur best een beetje soepel mag."

#### Docentperspectief

De docent kijkt tevreden terug op de ontwikkeling van Ine in de afgelopen twee jaar: "Ze heeft zich met betrekking tot het hele studiehuis en de tweede fase ontwikkeld van een leerling die veel hulp en begeleiding nodig heeft naar een leerling die heel goed zelfstandig opdrachten kan verwerken en planningen kan maken." Op het gebied van de literatuur heeft ze zich goed ontwikkeld. Het verheugde de docent dat Ine risico's durfde te nemen. Met *Bor* van Joris Moens had ze doorgerekregen dat andere boeken dan de haar vertrouwde probleemboeken haar ook iets te bieden hadden. "Maar ja, daar blijft ze dan ook weer in hangen en wil ze alleen nog maar boeken van Joris Moens lezen, en ik vind dat dan te lang goed, denk ik. En juist in een gesprek waarin ik haar nog meer boeken in die stijl wilde aanraden, onderbrak ze me: 'Ja, maar ik wil nou eigenlijk ook wel eens gewoon wat anders. Ik wil wel wat moeilijker, wat dieper.'" De docent heeft haar toen *De passievfrucht* geadviseerd, maar dat was uitgeleend, en haar vervolgens *Vals licht* aangeraden. Ine was niet enthousiast, maar wel trots dat ze dit boek had gelezen. Daarna koos ze op aanraden van klasgenoten *Siegfried* van Harry Mulisch. "Ze beschouwde dat

echt als een kunstwerk (...). Ze kon ook helemaal in dat boek opgaan en vertelde er enthousiast over. Imran die heeft dat boek ook gelezen, en die zuchtte steeds: ‘Ik vind het zo moeilijk, ik vind het zo moeilijk’, maar Ine zei: ‘Dat iemand dat kan bedenken, hoe komt hij er op, wat knap?’”

De motivatie voor de opdrachten was beduidend minder groot: “Ze maakte de opdrachten omdat het nou eenmaal moest. Ze vond het volgens mij niet echt leuk, het kwam er echt achteraan. Ze moest zichzelf er ook toe zetten om het te doen, maar ze deed het wel. Het afgeraffelde van het begin van 4 havo is minder geworden, maar haar inzet was niet overdreven groot.” Volgens de docent valt dit eerder te wijten “aan haar gemakzucht, dan een gebrek aan competentie.” Op de vraag hoe het kan dat Ines analysebekwaamheid er in het leesdossier en het mondelinge examen niet uit is gekomen (ze had daarvoor immers een 9 gekregen) antwoordt de docent dat die stap te groot is: “Ik denk dat het haar wel zou lukken, maar dat ze dan meer gerichte vragen zou moeten krijgen die haar door het verhaal heen leiden.”

### 9.3.3 ANALYSE: LITERAIRE ONTWIKKELING

In deze paragraaf zal met behulp van de zoeklichttheorie de ontwikkeling van Ines motivatie, literaire competentie en zelfstandigheid (sturing) worden geanalyseerd.

#### 9.3.3.1 Ontwikkeling van motivatie

Na een moeizame start in het basisonderwijs ontdekte Ine op het mavo dat ze boeken lezen leuk vindt. Vanaf dat moment is ze intrinsiek gemotiveerd. Bij de start in havo 4 zien we bij haar een toenadering naar de Nederlandse literatuur. Haar doeloriëntatie is het ervaren van leesplezier zonder meer. Aangezien ze van een andere school afkomstig is en onbekend is met het nieuwe fenomeen ‘studiehuis’ constateert de docent in de beginfase bij haar onzekerheid, die gepaard gaat met mislukkinggerelateerde attributies. Ze vermijdt risico’s (*Floortje Bloem*), is vaak hulpeloos en raakt snel in paniek als ze het overzicht even kwijt is. Haar eerste kennismaking op het havo met literatuur (via de leestips van de docent en een boekenlijst) versterkt haar onzekerheid. De docent merkt dit op en helpt haar bij de keuze van het derde boek: *Bor* van Joris Moens. Dit boek is een voltreffer waardoor de spiraal naar beneden wordt doorbroken en haar onzekerheid plaats maakt voor enthousiasme en meer zelfvertrouwen. (De docent observeert in deze fase ook een toename van haar zelfstandigheid.) In het begin van het vijfde jaar haalt ze een 9 voor het schoolexamen verhaalanalyse, wat haar zelfvertrouwen verder versterkt (succesgerelateerde attributie). Voor haar is dit een aanleiding om een grotere uitdaging te zoeken en de docent te vragen om haar enkele ‘moeilijke’ boeken te

adviseren. Het is hierbij niet duidelijk of ze zichzelf wil bewijzen (prestatiegerichte oriëntatie) of zichzelf wat meer wil trainen in het lezen van literaire teksten (taakgericht oriëntatie). Dit laatste kan betwijfeld worden, gezien haar leessnelheid en beperkte inzet voor de verslagen. Het hoogtepunt is de ontdekking van Mulisch' *Siegfried* (N4/5) waar ze werkelijk door wordt geïmponeerd. Bij de keuze van het laatste boek, *Phileine zegt sorry* (N3), zet ze een stap terug. Er is dan nog wel sprake van toenadering, omdat ze per se een 'lekker' boek wil lezen, maar het vermijdingsmotief is hier sterker omdat ze zich vlak voor de examens niet meer in wil spannen.

Anders dan bij het lezen van boeken is Ine voor het maken van leesdossieropdrachten extrinsiek gemotiveerd. Ze voert de opdrachten uit omdat het nu eenmaal moet, maar ze hebben voor haar vrijwel geen betekenis. Haar motivatie vertoont dan ook een sterke vermijdingstendens die is gericht op het nakomen van verplichtingen en reduceren van inspanning. Ook valt de slordige taal- en tekstverzorging op. Een uitzondering is de eerste opdracht (boekbeoordeling bij *Floortje Bloem*), waar sprake is van een taakgerichte toenadering: ze besteedt er de meeste aandacht aan en het is de enige opdracht die ze zich een jaar later nog herinnert als een leerzame opdracht.

In Ines motivatie zien we een paradox. Literatuur vindt ze belangrijk voor haar algemene ontwikkeling en ze betreurt het dat dit onderdeel een betrekkelijk lage prioriteit heeft gekregen in het curriculum. Bovendien vindt ze de opdrachten kinderachtig, te makkelijk en te weinig gevarieerd, en had ze wel wat dieper op teksten in willen gaan. Deze opvattingen lijken in strijd met de observaties van de docent, die Ines gedrag voornamelijk als 'gemakzuchtig' kwalificeert. Ze probeert bijvoorbeeld om met Ine afspraken te maken over verdiepende opdrachten, maar doet dat tevergeefs. Ine vermijdt het overleg over de opdrachten en kiest zelf opdrachten die ze makkelijk even in een uurtje kan doen. De aansporingen in de marges van de opdrachten en in gesprekken om 'dieper' te gaan, worden eveneens door Ine genegeerd (inspanningsvermijdende doeloriëntatie).

### 9.3.3.2 Ontwikkeling van literaire competentie

Bij de beschrijving van de ontwikkeling van Ines literaire competentie volg ik de drie stadia die zij heeft doorlopen. Ik begin met de beschrijving van haar startcompetentie op niveau 1/2 en vervolg met een beschrijving van de overgang naar niveau 3 en naar niveau 4.

#### Startniveau 1/2

De literaire startcompetentie van Ine bevindt zich bij de start tussen het zeer beperkte (N1) en beperkte (N2) niveau. In haar leesautobiografie geeft ze enkele

keren te kennen dat ze op zoek is naar het beleven van emoties (huilen en lachen). Dit spreekt ook uit haar top-10 waarin de zogenaamde ‘probleemboeken’ zeer sterk zijn vertegenwoordigd. Daarnaast heeft ze belangstelling voor boeken die over de oorlog gaan, maar de hoofdfiguur moet wel passen in haar belevingswereld: *Vallen* vond ze een interessant boek “omdat de hoofdfiguur iemand van mijn eigen leeftijd is.” Daarnaast geeft ze nadrukkelijk aan het fijn te vinden wanneer ze zich met een boek helemaal van de buitenwereld af kan sluiten. Dit zijn indicaties van een evasisch leesmotief (N1). Ook haar waarderingsschema wijst erop dat ze bij het lezen van een boek graag door haar emoties wordt meegesleept. Opvallend in dit verband is dat ze in haar leesautobiografie niet één keer de inhoud van een boek ter sprake brengt. Dit duidt erop dat ze vooral beleven (N1) leest. Met haar enthousiasme over een boek als *Ik ook van jou* (N3) geeft ze aan dat ze (ook) boeken waardeert die boven het zeer beperkte niveau (N1) liggen.

In havo 4 consolideert ze het evasische leesmotief (N1) waar in haar leesautobiografie al sprake van was. Ze leest beleven en herkennend (N2) en breidt haar literaire competentie uit. De leesmotieven neigen soms naar het mimetisch-cognitieve niveau (N2/3) door haar interesse voor de Tweede Wereldoorlog. Maar gezien haar hoge leessnelheid en veel sterke voorkeur voor humor en expliciete ‘gevoelens’, en haar behoefte om helemaal in een boek op te gaan, is het cognitieve motief nog niet manifest. Ze vindt het fijn als ze de personages en gebeurtenissen makkelijk kan herkennen, zoals haar broer in *Bor* (N2/3) en een mogelijke vriendin in *Floortje Bloem* (N1/2). De personages en gebeurtenissen in *De aanslag* (N4) stonden te ver van haar af en gaven haar geen emotionele bevrediging, integendeel de hoofdpersoon wekte bij haar vervreemding en afkeer omdat ze geen inzicht kreeg in zijn gevoelens.

Haar waarderingsschema bestaat voornamelijk uit emotieve (N1) en referentiële (N2) criteria. Voor zover ze cognitieve of morele (N3) en structurele criteria (N4) gebruikt zijn die ondergeschikt aan de beleving of herkenning van het verhaal: ze verwerpt het gedrag van de hoofdfiguur omdat ze geen toegang tot zijn emotionele beleving krijgt, met ‘beeldend geschreven’ doelt ze op de mate waarin ze zich kan inleven, ze waardeert het ‘taalgebruik’ omdat ze de spreektaal herkent als ‘echt’ en ze waardeert ‘korte scènes’ omdat die het verhaal vaart geven. Ze leest met weinig distantie en verwerkt de tekst oppervlakkig op het handelingsniveau. Ze houdt vast aan haar perceptie van de werkelijkheid en negeert relevante betekeniselementen in de tekst. Zo is ze er bijvoorbeeld van overtuigd dat het goed kan komen met heroïnehoertjes, dus dat er ook voor Floortje nog hoop is. Ook haar oordeel dat *De aanslag* een ‘oppervlakkige’ roman is en de auteursintentie van Moens deels samenvalt met de levenswijze van de hoofdpersoon *Bor* (‘gewoon scheit aan alles en

zeggen wat je wil') duiden erop dat een reflecterende of interpreterende leesmanier nog niet is ontwikkeld.

#### Ontwikkeling naar competentieniveau 3

In havo 5 volgen de veranderingen elkaar snel op. Ze leest meer reflecterend ( $N_3$ ) en ontwikkelt een mimetisch-cognitief leesmotief ( $N_{2/3}$ ). Ze wordt zich ervan bewust dat ze met behulp van literatuur haar kennis kan vergroten over zichzelf, over leeftijdgenoten en over de geschiedenis, maar ook (latent) over de kunst van het schrijfverschap en de relatie tussen fictrie en werkelijkheid. Kortom ze ontdekt dat boeken haar iets hebben te vertellen. Het is haar opgevallen dat de romanpersonages van haar favoriete boeken geen pubers meer zijn, maar jongvolwassenen. De personages hoeven dus niet meer nauw aan te sluiten bij haar belevingswereld. De leessnelheid blijft ondanks een wat meer reflectieve manier van lezen op een relatief hoog niveau. Maar ze blijft wel langer over een boek nadenken, leest stukken die ze niet goed heeft begrepen nog een keer en heeft een intrinsieke behoefte gekregen om met de docent en sommige klasgenoten over boeken te praten.

Haar waarderingsschema wordt aan het eind gedomineerd door identificatie waarbij opvalt dat ze enkele keren haar normen herziet, bijvoorbeeld de 'wijze les' van Phileine en de schokkende ontdekking van hoe jongens over meisjes kunnen denken in *Bor*. Tijdens het lezen van *Siegfried* is ze tot nieuwe inzichten over Hitler gekomen. Tegelijkertijd is ze geïmponeerd door de vergelijking tussen Nietsche en Hitler en maakt ze kennis met de wereld van de filosofie. Deze waardering staat nu niet meer in het teken van de herkenning of beleving, maar op zichzelf.

#### Ontwikkeling naar competentieniveau 4

Wanneer we Ines literaire voorkeur, leesmotieven en argumentatie in samenhang bekijken dan blijkt dat ze in het laatste jaar is begonnen met de exploratie van een interpreterende manier ( $N_4$ ) van lezen. Voor het schriftelijke schoolexamen verhaalanalyse krijgt ze een 9. Hieruit blijkt dat ze waarschijnlijk interpreterend-analytisch kan lezen. Een van haar belangrijkste ontdekkingen is dat literatuur een intrinsieke waarde heeft gekregen. Met name haar behoefte aan 'moeilijke' boeken en bewondering voor het intellectuele en verteltechnische vernuft van Mulisch, laat zien dat ze in havo 5 ook interpretatief-esthetische ( $N_4$ ) leesmotieven heeft ontwikkeld. In het laatste interview vertelt ze dat ze actiever leest, dieper in het verhaal door wil dringen en zich probeert voor te stellen wat de schrijver kan hebben bedoeld.

Haar waarderingsschema bevat structurele en esthetische criteria. Bij *Een beest in twee lichamen* uit ze heel summier haar waardering voor de vertelwijze.

Haar waardering voor de structuur komt vooral tot uiting in de besprekings van *Siegfried*. Ze bewondert niet alleen Mulisch' vindingrijkheid om over 'de zoon' van Hitler een geloofwaardige roman te schrijven, maar is ook onder de indruk van de wijze waarop hij een fictioneel spel speelt met de feiten uit de geschiedenis, zoals het dagboek van Eva Braun en het ingebedde verhaal van het echtpaar Herter. Opmerkelijk is echter wel dat ze de stof van de toets structuuranalyse en literaire begrippen niet in haar leesverslagen toepast. Op het gebied van de interpretatie is Ine nog niet erg actief. De belangrijkste interpretaties betreffen de beschrijvingen van de (hoofd)personages uit *Vals licht* en *Phileine zegt sorry*, die ze in enkele zinnen adequaat typeert. De thematiek van de romans blijft onbesproken.

#### 9.3.3.3 Ontwikkeling van zelfstandigheid (sturing)

De docent rapporteert in de beginfase regelmatig over Ines zwakke regulatieve vaardigheden: ze kan zich niet oriënteren op het leerproces, is chaotisch, raakt snel in paniek en vraagt vaak om hulp. Doordat ze zich niet kan oriënteren kan ze haar taken nog niet goed plannen en maakt ze verkeerde keuzes (*Floortje Bloem* en *De aanslag*). Als ze zich thuis begint te voelen in het studiehuis, ontwikkelt ze zich volgens de docent snel tot een 'echte' tweede fase-leerling en stuurt ze zelf het leerproces, voor zover dat kan en mag. Vooral bij de taken van het leesdossier leidt dit tot reductie van haar inspanning. Voor haar boekkeuze heeft ze de hulp van de docent nodig en die vraagt ze ook. In havo 5 heeft ze zelf de verantwoordelijkheid voor de planning (wat en hoe) en uitvoering (waar, hoelang en hoe) van de taken en heeft de docent 'slechts' de verantwoordelijkheid voor het reguleren van de leertaak (bewaken, evalueren en toetsen). Ine neemt heel makkelijk haar verantwoordelijkheid en we zien dat de docent in havo 5 vrijwel uitsluitend een adviserende en controlerende rol vervult. Zoals we bij haar motivatie al zagen, laat Ine zich bij de planning en uitvoering van de leertaken meestal leiden door intrinsieke doelen bij de boekkeuze (interesse, plezier, persoonlijke ontwikkeling) en extrinsieke doelen bij de leesverslagen (tijd besparen, werkdruk verlichten). Uiteindelijk slaagt ze erin om met betrekkelijk weinig inzet een bevredigend resultaat te boeken.

#### 9.3.4 ANALYSE: CONSTRUCTIEVE EN DESTRUCTIEVE FRICTIES

Aansluitend op de analyse van Ines literaire ontwikkeling analyseer ik de wisselwerking tussen haar en het literatuuronderwijs. In het onderwijsleerproces kunnen enkele hoogte- en dieptepunten worden onderscheiden. De dieptepunten hangen samen met drie positieve leeservaringen. Aan het eind van havo 4 ontdekte Ine met *Bor* van Joris Moens dat Nederlandse literatuur 'leuk' kan zijn. *Vals licht* van Zwagerman gaf haar het vertrouwen dat ze 'moeilijke' boeken aankan en *Siegfried*

van Mulisch leidde tot haar eerste literair-esthetische ervaring. Deze hoogtepunten gaan gepaard met positieve adaptaties van haar motivatie, literaire competentie en zelfsturing. Het dieptepunt in haar ontwikkeling wordt gemarkerd door de boek-filmvergelijking van *De aanslag*, halverwege havo 4. Deze gaat gepaard met negatieve adaptaties van haar motivatie en zelfstandigheid. Geen dieptepunt, maar een neergaande lijn zien we aan het eind van havo 5 als ze besluit een ‘lekker’ in plaats van een literair boek te kiezen. De vraag is nu welke omstandigheden in de leeromgeving van Ine een constructieve dan wel destructieve invloed op haar literaire ontwikkeling hebben gehad.

#### 9.3.4.1 Constructieve fricties

Bij het **KIEZEN EN LEZEN VAN BOEKEN** is regelmatig sprake van constructieve frictie, niet in de laatste plaats doordat ze open staat voor nieuwe ervaringen. Van doorslaggevende betekenis voor haar ontwikkeling is het advies van de docent om *Bor* (N2/3) te gaan lezen. In een fase waarin ze onzeker is of ze het havo wel aan kan en teleurstellende ervaringen heeft gehad met *Kort Amerikaans* (N4) en vooral met *De aanslag* (N4) krijgt ze eindelijk literatuur in handen waarmee ze zich kostelijk kan amuseren. Hierdoor werd haar zelfvertrouwen hersteld en durfde ze weer initiatieven te nemen (succesgerelateerde attributies). Vanaf dit moment, dat samenvalt met de overgang van havo 4 naar 5, is er sprake van een stijgende lijn in haar ontwikkeling. Hoewel het volgende boek *Een beest in twee lichamen* (ook van Moens) haar opnieuw teleurstelde (‘vaag’), had dat deze keer geen negatief effect op haar zelfvertrouwen en motivatie. Wellicht is ze door de 9 voor het schoolexamen proza-analyse meer van haar capaciteiten overtuigd geraakt. Opvallend is in elk geval haar stap kort daarna om de docent te vragen naar boeken met meer diepgang. Als *De tweeling* van De Loo (N4) haar niet boeit, kiest ze *Vals licht* (N4) uit het lijstje dat ze samen met de docent heeft opgesteld. Dit boek is voor haar een bevestiging dat ze ‘moeilijke’ literatuur aankan. De enthousiaste reacties van een groepje klasgenoten over *Siegfried* (N4/5) prikkelt haar om opnieuw een boek van Mulisch te proberen. Dit keer met succes. Hoewel ze niet veel tijd neemt voor de verdiepingsopdrachten, blijkt dat dit boek en de gesprekken met enkele klasgenoten haar stimuleren om op een andere, meer reflecterende en interpreterende manier de tekst te verwerken. Ze heeft niet alleen aandacht voor het verhaal en de personages, maar is ook geïnteresseerd in de structuur en (latent) in de filosofische betekenislaag. Ook het spel dat Mulisch met de historische feiten en met zijn alter ego speelt, intrigeert haar. In haar eindbalansverslag spreekt ze haar grote bewondering uit voor het vakmanschap dat Mulisch haar in *Siegfried* heeft getoond. Opmerkelijk is dat ze hierbij niet refereert aan *De aanslag*, dat ze eerder in havo 4 had gelezen.

Van constructieve fricties is bij de UITVOERING VAN DE LEESDOSSIEROPDRACHTEN nauwelijks sprake. Leerresultaten van de cursussen ‘verhaalanalyse en beoordelen’, die aan het begin van havo 4 door Ine werden gevuld, zijn in zeer beperkte mate terug te vinden in het eerste leesverslag, een uitgebreide beoordeling van *Floortje Bloem*. Dit boek had ze al op het mavo gelezen en de opdracht om het boek gedetailleerd te beoordelen stimuleerde haar om zich in bepaalde aspecten van de tekst nog eens te verdiepen en over kwesties als drugsverslaving te reflecteren. Ruim een jaar later analyseert ze de spanningsopbouw van *Siegfried*. Deze opdracht vergroot haar inzicht in de literaire procédés en versterkt haar waardering voor de verteltechniek van Mulisch. Ook het eindbalansverslag levert een constructieve bijdrage aan haar literaire ontwikkeling. Het biedt een oriënteringsbasis voor haar mondelinge examen en ze wordt er zich tijdens het schrijven van bewust dat ze als lezer in de tweede fase een duidelijke ontwikkeling heeft doorgemaakt. Bovendien heeft ze het gevoel dat ze meer ‘basis’ heeft omdat ze nu allerlei Nederlandse boeken en schrijvers kent. Hoewel het schriftelijke schoolexamen ‘verhaalanalyse en begrippenapparaat’ nauwelijks sporen nalaat in de leesverslagen, heeft de zeer hoge waardering waarschijnlijk positief bijgedragen aan haar motivatie. Opvallend is dat ze na dit schoolexamen meer zelfbewust handelt en enigszins ambitieuze doelen stelt bij de boekkeuze.

De STURING van het leerproces kent enkele constructieve fricties. De docent rapporteert dat ze de contactmomenten met individuele leerlingen tijdens de zelfstudielessen in didactisch opzicht als heel nuttig ervaart omdat ze hierdoor de gelegenheid heeft het proces te monitoren en leerlingen passende adviezen kan geven. Ine bevestigt dit. De leesverslagen geven de docent inzicht in het tekstverwerkingsniveau. Ook het zelfstandig lezen van boeken tijdens de les heeft didactische voordelen omdat dit de docent informatie verschafft over het concrete leesgedrag van leerlingen (concentratie, voorkeur, discipline). Ine heeft er verschillende keren van geprofiteerd dat de docent aanspreekbaar was en haar op belangrijke momenten kon helpen met het maken van beslissende keuzes. Ine waardeerde het dat de docent belangstelling toonde voor haar literaire voorkeur en de intentie had om met de adviezen bij haar interesses aan te sluiten. Een belangrijk terugkerend element in deze gesprekken is het criterium dat een boek de lezer in principe moet boeien. We zien dat Ine vanaf *Bor* kritische keuzes maakt. Een ander aspect is de bewaking van het proces door de docent. Hoewel die van mening is dat ze wat scherper toezicht had moeten houden op het halen van de deadlines, wordt een zekere flexibiliteit door Ine juist gewaardeerd omdat ze daardoor haar stress beter kon reguleren.

### 9.3.4.2 Destructieve fricties

In het begin van havo 4 is direct al sprake van destructieve frictie omdat bij het KIEZEN EN LEZEN VAN BOEKEN een oriënteringsbasis ontbreekt en er geen competentieniveaus zijn geoperationaliseerd. De leesautobiografie biedt in principe een oriënteringsbasis, maar deze is onvolledig omdat de instructie zich beperkt tot reflectie op de leesontwikkeling in het verleden en nauwelijks op de doelstellingen van de tweede fase. Ook de cursussen voor de analyse en het beoordelen van literaire teksten aan het begin van havo 4 en havo 5 bieden een oriënteringsbasis, maar deze krijgt geen vervolg in de instructies voor de leesverslagen waardoor deze cursussen geïsoleerd blijven en transfer bij de verwerking en beoordeling van teksten uitblijft. De begeleiding van de boekkeuze in de beginfase is niet adequaat. De docent geeft via de leesautobiografie enkele persoonlijke adviezen aan Ine (onder andere *Een hart van steen* (N4) van Dorrestein en *Zuiderkruis* (N4) van Slot), maar deze sluiten niet aan bij haar competentieniveau en interesses (N2). Daarnaast krijgt ze een boekenlijst van zestig titels waar ze een keuze uit kan maken. Maar ook deze lijst biedt haar geen duidelijke oriëntatiepunten. Ze probeert *Kort Amerikaans* van Wolkers (N4) maar dit boek bevalt haar niet. In deze beginfase is Ine nog erg onzeker; ze komt immers van het mavo en moet erg wennen aan de nieuwe school en het studiehuis. Deze onzekerheid wordt door de docent bevestigd. In deze omstandigheden besluit Ine het zekere voor het onzekere te nemen en kiest een boek dat ze vorig jaar voor haar mavo-examen al heeft gelezen (*Floortje Bloem*). Bij de keuze van het tweede boek doet zich opnieuw het probleem voor dat duidelijke oriëntatiepunten ontbreken. Ine heeft behoefte aan een spannend oorlogsboek en kiest bij de (verplichte) boek-filmvergelijking *De aanslag* (N4). Dit boek stelt haar nogal teleur, wat leidt tot een crisis in haar motivatie en tot mislukkingsgerelateerde attributies. Ze vreest dat literaire boeken haar helemaal niet zullen aanspreken. Het gemis van duidelijke oriëntatiepunten voor de boekkeuze speelt haar ook parten bij de keuze van het eerste en laatste boek in havo 5, respectievelijk *Een beest met twee lichamen* (N4) en *Phileine zegt sorry* (N3). In feite doet dit probleem zich telkens bij de boekkeuze voor omdat ze niet weet welke kant ze op moet.

Bij de UITVOERING VAN DE LEESDOSSIEROPDRACHTEN is meestal sprake van destructieve frictie. Evenals bij de boeken doet hier het gemis van een oriënteringsbasis zich gelden. Doelstellingen ontbreken bij de opdrachten en er is evenmin sprake van een inzichtelijke didactische opbouw, zodat de functie van de opdrachten onduidelijk is. De meeste taken sluiten niet aan bij Ines zone van nabije ontwikkeling en veroorzaken geen cognitieve conflicten die aanzetten tot reflectie of haar leiden naar een beter inzicht in de structuur of dieper begrip van de tekst. Integendeel, Ine vindt de taken kinderachtig en te gemakkelijk. De didactische leegte van de taken

leidt ertoe dat ze die niet serieus opvat en zich er snel van af maakt. Dit wordt nog eens versterkt door het gebrek aan variatie. De docent merkt op dat Ine gemakzuchtig is en haar verslagen oppervlakkig zijn. De aansporingen van de docent om de verslagen te verbeteren worden geen enkele keer opgevolgd. Ook de verdiepingsvragen die de docent in de marge van de verslagen noteert krijgen geen gevolg. In het algemeen ontbreken intrinsieke en extrinsieke prikkels om de verslagen te schrijven, te verbeteren en aan te vullen. De docent accepteert dit gedrag met een verwijzing naar Ines eigen verantwoordelijkheid.

De lage prioriteit die de seccie Nederlands aan het onderdeel literatuur in het curriculun heeft gegeven, leidt ook tot destructieve fricties bij de STURING.<sup>10</sup> Ine vindt literatuur een belangrijk vak, maar ze krijgt de indruk dat het gemakkelijk is en je er niet veel voor hoeft te doen. Als ze onder tijdsdruk komt te staan, wordt literatuur automatisch een sluitpost omdat het slechts een ‘klein vakje erbij’ is. De vijftig studie-uren die ze in de bovenbouw in literatuur heeft geïnvesteerd, liggen ver onder de landelijke norm van honderdtwintig uur. Achteraf terugkijkend is ze van mening dat het programma haar te weinig heeft geboden en dat ze onder haar niveau heeft gewerkt. Ze betreurt het dat er bij Nederlands weinig lestijd voor literatuur was uitgetrokken en een interessant onderdeel als poëzie nauwelijks aandacht heeft gekregen. Ze betreurt het ook dat ze hoofdzakelijk individueel aan de opdrachten heeft gewerkt en er tijdens de lessen weinig mogelijkheden waren om met klasgenoten over de boeken te praten en samen aan opdrachten te werken.

### 9.3.5 EVALUATIE: DIDACTISCHE HANDELINGSORIËNTATIES

Ik sluit deze casestudie af met een evaluatie van het literatuuronderwijs. Vooruitlopend op de presentatie van didactische handelingsoriëntaties voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs (zie paragraaf 9.6), trek ik hier alvast enkele conclusies over de mate waarin de didactiek van het De Moor College al dan niet succesvol is geweest voor de literaire ontwikkeling van Ine.

In het algemeen kan worden geconcludeerd dat de motivatie en vooral het realiseren van succeservaringen van vitaal belang is geweest voor Ines literaire ontwikkeling. Gebleken is dat de keuze van het juiste boek op het juiste moment doorslaggevend is geweest en de toename van complexiteit haar meer zelfvertrouwen heeft gegeven. Niet de verdiepingsopdrachten of de literatuurlessen, maar de juiste boeken bleken de ‘motor’ van Ines literaire ontwikkeling te zijn.

[10] De lage prioriteit blijkt onder meer uit het geringe aantal instructie-uren dat ervoor is uitgetrokken (11 uur voor analyse, interpreteren en beoordelen), het ontbreken van lespakketten of een schoolboek en uit het feit dat ongeveer de helft van het toch al geringe aantal lessen in het teken staat van zelfstandig werken.

Een andere didactische succesfactor is de monitoring van het proces door de docent en haar streven om de verantwoordelijkheid bij de leerling te leggen. De docent laat zich leiden door de leesmotivatie en het algemeen welbevinden van de leerling (persoonsgerichte begeleidingsstrategie). Doordat ze de persoonlijke omstandigheden van de leerling kent, is er wederzijds vertrouwen. We zagen bijvoorbeeld dat de docent Ines ‘overtredingen’ door de vingers ziet, en evenmin ingrijpt bij de overschrijding van *deadlines* of het niet beantwoorden van verzoeken om opdrachten te verbeteren. De docent laat het niet onopgemerkt voorbij gaan, maar ze respecteert de keuzes die de leerling vervolgens zelf maakt. Door deze flexibele grondhouding werd Ine in de gelegenheid gesteld zelf haar *stress* te reguleren en prioriteiten te stellen bij al haar verplichtingen voor school en daarbuiten.

Er kunnen echter ook enkele kritische kanttekeningen worden geplaatst bij het literatuuronderwijs op het De Moor College. Het curriculum is tamelijk extensief georganiseerd en biedt de leerling weinig leerstof, uitdagende leeractiviteiten en structuur in de opbouw. Er is geen oriënterbasis, waardoor Ine zich nauwelijks bewust is van de doelstellingen. De leerlingen weten wel wat ze moeten doen, maar niet wat ze aan het leren zijn en welke leerweg ze daarvoor moeten gaan afleggen. Illustratief is de boekenlijst met voor haar zestig onbekende boektitels en auteurs die aan het begin van havo 4 werd uitgereikt en waar ze zich (in eerste instantie) mee moest zien te reden. Bovendien zijn er geen ontwikkelingsniveaus gedefinieerd, zodat noch de docent, noch de leerling het ontwikkelingsproces inzichtelijk kan evalueren.

Door het ontbreken van een didactische oriënterbasis is het moeilijk om op rationele gronden leeractiviteiten te plannen die bij het niveau van de leerling aansluiten. De docent adviseert op basis van haar intuïtie en parate kennis, maar schat verschillende keren het niveau van Ine te hoog. Bovendien hebben leerlingen keuzevrijheid en beslissen ze uiteindelijk zelf over een boek of verwerkingsopdracht. Dit heeft verschillende malen geleid tot destructieve fricties. Bij de keuze van nieuwe boeken en opdrachten wordt niet doordacht geanticipeerd op de zone van nabije ontwikkeling en ontstaan er onvoldoende cognitieve conflicten.

Zoals we bij Ine hebben gezien bieden de opdrachten haar weinig uitdaging. Van actieve exploratie is alleen in het begin van havo 4 (opdracht) en havo 5 (boekkeuze) sprake. De inhoud van het curriculum vertoont eveneens enkele zwakke plekken. In de eerste plaats wordt er erg weinig leerstof aangeboden en krijgt de leerstof die wel wordt aangeboden (structuuranalyse en beoordelen) geen vervolg. Dat is een van de redenen dat de opdrachten voor Ine zo weinig betekenis hebben, waardoor ze zich er niet actief voor inzet. De andere reden is dat de relatie tussen het boek en de opdracht niet duidelijk is en dat ze ontdekt heeft dat ze met

een vluchtig antwoord makkelijk weg kan komen. Dit zijn voor haar signalen dat literatuur een ‘vakje erbij’ is waar je niet zoveel voor hoeft te doen. De laatste kritische kanttekening heeft betrekking op de eenzijdigheid van de werkvormen en het ontbreken van sociale interactie. Ine werkt hoofdzakelijk individueel aan de opdrachten en zou er baat bij hebben gehad als ze vaker met klasgenoten over de boeken had kunnen praten en samen aan bepaalde opdrachten had kunnen werken.

## 9.4 RESULTATEN: LITERAIRE ONTWIKKELING HAVO-COHORT

In deze *cross casestudie* zal bij alle niveauovergangen worden onderzocht welke factoren en omstandigheden de overgang naar een hoger niveau belemmeren of stimuleren. Om dit scherp in beeld te krijgen zijn bij elke niveauovergang twee soorten *critical cases* geselecteerd: alle leerlingen bij wie de overgang naar het volgende niveau is mislukt (stagnatie) en alle leerlingen bij wie de overgang is geslaagd (ontwikkeling). Tabel 9.4 (zie paragraaf 9.2) bevat een overzicht van de selectie.

Bij elke niveauovergang analyseer ik de literaire ontwikkeling (motivatie, competentie, zelfsturing) van de geselecteerde leerlingen: bij de leerlingen die zich verder ontwikkelen beschrijf ik de positieve aspecten (toenadering, matches en constructieve fricties), bij de leerlingen van wie de ontwikkeling stagneert, richt ik me op de belemmerende aspecten (vermijding, mismatches en destructieve fricties). Ik beschrijf dus niet het onderwijsleerproces van individuele leerlingen maar belicht zwart-wit de negatieve of positieve aspecten. Op deze wijze hoop ik inzicht te krijgen in de oorzaken van ‘mislukt’ en ‘geslaagd’ literatuuronderwijs.

De *cross casestudie* is als volgt opgebouwd. Om een goed beeld van de onderwijscontext en de beginsituatie van alle leerlingen te krijgen beschrijf ik in 9.4.1 de leeromgeving van beide andere havo-scholen (het Pauw College en het Sicking College) en in 9.4.2 de beginsituatie van het gehele havo-cohort. In de daarop volgende paragrafen 9.4.3 tot en met 9.4.6 worden de overgangen geanalyseerd van niveau 1 naar 2, van niveau 2 naar 3, van niveau 3 naar 4 en van niveau 4 naar 5. Zoals gezegd zullen de uitkomsten van de analyses worden gebruikt voor het ontwerpen van handelingsoriëntaties voor ontwikkelend literatuuronderwijs (9.6).

### 9.4.1 LEEROMGEVING

In deze paragraaf worden de programma’s van de twee andere havo-scholen geschetst. Ik begin met een beknopte beschrijving van het curriculum en de leermiddelen en vervolg met de doelstellingen van de docent. Aan het eind van deze paragraaf beschrijf ik schematisch de leeromgevingen van de drie havo-scho-

len, zodat de overeenkomsten en verschillen tussen de scholen zichtbaar worden gemaakt.

#### Paauw College (docent Marja)

De talensecties van het Paauw College werken al geruime tijd samen en voerden in 1998 het gemeenschappelijke vak Geïntegreerd Literatuuronderwijs (GLO) in. Men roosterde het vak niet apart, maar bracht het bij de talen onder. Het gemeenschappelijke basisprogramma is verdeeld over Nederlands en Engels, maar het merendeel van de literatuurlessen ( $\pm 80\%$ ) wordt gegeven bij Nederlands omdat deze taal het meest uitgebreide programma voor literatuur heeft. Het havo-curriculum bestaat uit zeven blokken van negen weken: in het vierde jaar vier en in het vijfde drie blokken. Nederlands heeft drie lesuren van zestig minuten per week. Omdat de leerlingen gedeeltelijk zelf mogen bepalen aan welk onderdeel ze in de les werken, varieert het aantal lesuren voor literatuur per leerling. Er zijn in de tweede fase ongeveer 40 geoormerkte literatuurlessen. Dat betekent dat de leerling zelf over de overige 80 sbu's (studiebelastingsuren) beschikt.

Hoewel enkele docenten Nederlands in de onder- en bovenbouw werkzaam zijn, is er weinig afstemming tussen beide afdelingen, ook niet over literatuur. Alle talen gebruiken in de bovenbouw het schoolboek *Literatuur zonder grenzen*. Dat betekent dat overal dezelfde begrippen worden gehanteerd en men voor de instructies van het leesverslag en de verwerkingsopdrachten uit dezelfde bron put. *Literatuur zonder grenzen* wordt vooral gebruikt voor de cursus verhaalanalyse en de didactische ondersteuning bij de leesverslagen. De GLO-docenten hebben samen de studiewijzer voor het leesdossier en het pta (programma voor toetsing en afsluiting) gemaakt.<sup>11</sup> In de studiewijzer worden de doelen uitgebreid toegelicht.

De doelstellingen van het curriculum voor havo zijn ontleend aan het domein *Literatuur* in de examenprogramma's voor Nederlands en de Moderne Vreemde Talen. In het havo-programma zijn de subdomeinen *literaire ontwikkeling* en *literaire begrippen* voorgeschreven. De docenten hebben de eindtermen 'vertaald' in de studiewijzer waarbij de nadruk is gelegd op het subdomein 'literaire ontwikkeling'.<sup>12</sup> Het zwaartepunt ligt bij het ontwikkelen van een literaire smaak en het formuleren en onderbouwen van een persoonlijk oordeel over het boek.

11] Naast de doelen bevat een studiewijzer de planning van de stof en activiteiten in een bepaalde periode. De leerling kan zien wat wanneer aan de orde komt en wat hij moet doen. Het pta is een formeel document van de school waarin de toetsen en examens worden gepland en mededelingen worden gedaan over de overgangsregeling en de zak-slaagregeling.

12] Zie Bijlage 1 voor het examenprogramma van havo en vwo.

Het is volgens Marja de taak van de docent om de doelen van het examenprogramma op de specifieke situatie en competentie van elke leerling toe te spitsen. Ze streeft naar een open en veilige sfeer in de klas en vindt het belangrijk dat de leerlingen hun ervaringen leren uitwisselen en van elkaar horen welke boeken of opdrachten de moeite waard zijn en vooral ook waarom. Tijdens de les loopt ze langs de bankjes en praat met de leerlingen over hun leeservaringen en de keuze van het volgende boek. In 5 havo hanteert ze strengere, literaire normen bij de keuze van het boek en de verwerkingsopdracht dan in 4 havo. Voor het examen leest ze van alle leerlingen kritisch het eindbalansverslag en maakt hiervan aantekeningen, zodat ze op het mondelinge examen heel gerichte vragen kan stellen en interessante aanknopingspunten heeft voor een ‘echt’ gesprek waarin ze probeert hoe ver ze met een leerling kan gaan.

#### Sicking College (docent Joke)

De sectie Nederlands van het Sicking College experimenteert al enkele jaren met het leesdossier. Bij de invoering van de tweede fase heeft men besloten om literatuurgeschiedenis voor havo af te schaffen: “omdat het al jaren heel moeizaam ging en het bij docenten en leerlingen niets dan frustratie opleverde”. Om de havo-leerlingen toch enigszins met de literair-historische component van het vak in aanraking te laten komen, besloot men, in plaats van de gehele literatuurgeschiedenis, een periode te kiezen. De voorkeur van de sectie ging daarbij uit naar de naoorlogse periode omdat het existentialisme leerlingen wel aanspreekt en omdat ze op die manier in aanraking komen met enkele belangrijke Nederlandse auteurs (Reve, Mulisch, Hermans en Wolkers). De nadruk ligt echter in het gehele curriculum op de structuuranalyse: “Hoe kan je anders over iets praten zonder te benoemen waar je het precies over hebt? Anders blijft het bij heel vage opmerkingen.” Het havo-curriculum bestaat uit vier perioden van een half (school)jaar. In het programma zijn vier lesuren voor Nederlands geprogrammeerd die zijn geroosterd als twee blokuren van 100 minuten. De sectie heeft gekozen voor een modulaire programmering. In het eerste jaar zijn vijf modules voor literatuur geprogrammeerd (40 lesuren) en in het laatste jaar twee (35 lesuren). Drie modules zijn projectmatig opgezet en beogen ook de samenwerking tussen leerlingen te vergroten (groepswerk). In elke periode moet de leerling twee boeken lezen en leesverslagen schrijven. De studielast voor het onderdeel literatuur is begroot op 135 sbu. Daarnaast is er een ‘grijs’ gebied doordat sommige literatuur- en taalvaardigheidsonderdelen zijn geïntegreerd, zoals het schrijven van een betogende recensie en een beschouwende uitzetting over de eigen literaire ontwikkeling. Afgezien van de twee toetsweken is er geen keuzewerk-tijd.

Men gebruikt geen schoolboek voor Nederlands omdat volgens de sectie de methoden voor de tweede fase veel te vol zitten en de docent weinig vrijheid heeft. Bovendien passen ze niet goed in het modulaire systeem en voegen ze weinig toe aan het eigen materiaal. Doordat er in de sectie afspraken zijn gemaakt over de modules en er ook een tamelijk gedetailleerde studiewijzer en pta is, ligt het programma voor havo zo goed als vast. Iedere module is voorzien van een studiewijzer waarin staat beschreven wat de leerlingen moeten doen, waarom, hoe en hoeveel tijd er van hen gevraagd wordt. Niet alleen de module, maar ook de lessen zijn beschreven. De leerlingen (en docenten) weten dus precies waar ze aan toe zijn.

In de modules en het pta ligt het zwaartepunt op de structuuranalyse en het kunnen toelichten en beargumenteren van een eigen mening. Ook het toepassen van literaire begrippen en de kennis van naoorlogse schrijvers en literaire werken zijn belangrijke doelstellingen. Daarnaast streeft men ernaar dat de leerlingen kunnen praten, schrijven en zelf nadenken over de thematiek en ook verbanden ('rode draad') kunnen leggen tussen de boeken die ze hebben gelezen. Tot slot is er ook systematisch aandacht voor reflectie op de ontwikkeling van de literaire smaak, het eigen leerproces en het leren samenwerken in groepen. De keuze van boeken ligt in principe bij de leerling. Bij de introductie van het leesdossier maken de leerlingen een lijstje met boeken die hen aanspreken. Daarnaast zijn er diverse lijsten met titels op school in omloop.

Een doel van Joke is dat leerlingen ontdekken dat "ze door boeken te lezen met dingen in aanraking komen die ze op een andere manier niet zo gauw hadden leren kennen en ervaren hoe fijn het is om te lezen." Uiteraard geeft ze de leerlingen als ze haar daar om vragen, een leesadvies. Bovendien trekt ze in de laatste week voor elke vakantie even een kwartiertje uit om 'boekentips voor de vakantie' op het bord te schrijven. Joke vindt het belangrijk om een positieve, veilige sfeer in de klas te creëren, waarin ze de leerlingen serieus neemt en 'nooit belachelijk' zal maken. Ook vindt ze het belangrijk om snel duidelijk te maken wat ze van hen verwacht. Daarom is ze erg kritisch bij het eerste leesverslag: "Ik geef vaak uitgebreid commentaar, totdat het écht goed is. Wat soms betekent dat iemand het drie keer over moet doen. Dat vinden ze bij mij het allerergste. Maar het effect hiervan is dat ze het leesdossier heel serieus nemen en de volgende leesverslagen en werkstukken veel beter zijn."

#### **Samenvattend overzicht van drie havo-scholen**

Een, gegeven de doelstellingen van dit onderzoek, niet verrassende maar wel belangrijke overeenkomst tussen de drie scholen is dat de docenten geconcentreerd zijn op de literaire ontwikkeling van de leerling. Een verschil is dat de een meer op

de letterkundige leerstof is gericht dan de ander en de intensiteit van de curricula sterk uiteen loopt. In tabel 9.7 vat ik de kenmerken van de havo-scholen samen in een overzicht.

**TABEL 9.7 | VERGELIJKEND OVERZICHT LITERATUURONDERWIJS OP DRIE HAVO-SCHOLEN  
(CONTACTUREN EN SBU IN KLOKUREN)**

	De Moor College	Paauw College	Sicking College
INTENSITEIT	extensief: 28 contacturen, gemiddeld 75 sbu	gemiddeld: 40 contacturen, gemiddeld 95 sbu	intensief: 62 contacturen, gemiddeld 135 sbu
DOELSTELLING (JANSSEN 1998)	individuele ontplooiing	(1) individuele ontplooiing en (2) literair-esthetische vorming	(1) literair-esthetische vorming, (2) individuele ontplooiing en (3) cultuur-historische vorming
CURSUSSEN	extensieve training verhaalanalyse en beoordelen (9 uur)	extensieve training verhaalanalyse en beoordelen (12 uur)	intensieve training verhaalanalyse en beoordelen (30 uur) en vier projecten (32 uur)
SCHOOLEXAMEN	verhaalanalyse (schriftelijk) en literaire ontwikkeling (mondeling)	literaire ontwikkeling (mondeling)	groepspresentatie (mondeling en schriftelijk), werkstuk (schriftelijk), literaire ontwikkeling (mondeling)
LEERMIDDELEN	voornamelijk kopieën	<i>Literatuur zonder grenzen</i>	diverse modules (eigen materiaal)
SAMENSTELLING LEESDOSSIER	leesautobiografie, 8 leesverslagen en 1 eindbalansverslag	leesautobiografie, 8 leesverslagen, 2 balansverslagen	leesautobiografie, 7 leesverslagen, 2 groepswerkstukken, 2 balansverslagen
SAMENSTELLING LEESVERSLAG	verwerkingsopdrachten (eerste vier verplicht, laatste vier naar keuze)	verantwoording keuze, eerste oordeel, samenvatting, uitgebreide persoonlijke beoordeling, verwerkingsopdracht naar keuze	eerste oordeel, uitgebreide structuuranalyse (perspectief, thema etc.), verwerkingsopdracht naar keuze en persoonlijk eindoordeel
WERKVORM	individueel	individueel (leesverslagen) en klas (uitwisseling)	individueel (leesverslagen) en groepswerk
BIJZONDERHEDEN	betrekkelijk open curriculum, weinig klassikale interactie	sterke regulatie van de planning, klassikale uitwisseling, boekpromotie, samenwerking met Engels	sterke regulatie door middel van toetsing, modulaire opbouw, integratie met taalvaardigheid (schrijven en spreken)

#### 9.4.2 BEGIN SITUATIE HAVO 4

In deze paragraaf vergelijk ik de beginsituatie van de leerlingen in havo 4. Achtereenvolgens beschrijf ik de vroege literaire socialisatie (voorschoolse periode,

basisschool, onderbouw voortgezet onderwijs), verschillende graden van motivatie (matig, voldoende en zeer gemotiveerd) en verschillende niveaus van de literaire competentie (niveau 1, 2 en 3).

#### 9.4.2.1 Aanloop naar de tweede fase: vroege literaire socialisatie

Het literaire socialisatieproces begint voor bijna alle leerlingen op vaders en moeders schoot met het voorlezen van kinderverhalen en het samen kijken naar prentenboeken. Bij een enkele leerling, Perahia, is sprake van een sterke vertelcultuur. Alleen bij Shi en Imran bestaat thuis nauwelijks een lees- of vertelcultuur. Hun literaire socialisatie begint in groep 1 van de basisschool.

De ervaringen op de basisschool lopen uiteen. De leerlingen zijn positief over het voorlezen door de meester of juf en het zelfstandig lezen, maar opvallend negatief over het klassikaal luid (technisch) lezen. Ine en Shi bewaren hier zelfs licht traumatische herinneringen aan omdat zij gehinderd werden door een handicap: Ine door een licht spraakgebrek en Shi door taalachterstand (“Ik zag alleen maar letters”). Anderen vonden deze leslessen vooral ‘saai’ en ‘slaapverwekkend’. Betty licht dit in haar leesautobiografie toe:

Ik denk dat het kwam, doordat iedereen moest lezen en je in gedachten veel sneller las dan de ‘lezer’ [bedoeld wordt de hardoplezer, T.W.]. En als je leraar je daarop betrakte, kreeg je straf. Dat was echt oneerlijk.

Leerlingen die van huis uit betrekkelijk weinig leesstimulansen hebben gekregen (Peta, Sjon, Maan, Staf, Ine, Perahia) maken, evenals Shi en Imran, kennis met kinder- en jeugdboeken op de basisschool. Afgezien van Shi en Ine ontdekken deze leerlingen dat ze het lezen van fictie prettig vinden. De meeste leerlingen die van huis uit wel worden gestimuleerd om boeken te lezen (Anja, Miel, Betty, Henri, Lara, Ruwen en Mirja) rapporteren over de basisschoolperiode dat ze veel en met plezier kinder- en jeugdboeken hebben gelezen. Alleen Ruwen en Miel haakten in deze periode af en stapten over op strips: (Ruwen) “Mijn moeder wou graag dat ik boeken ging lezen, maar dat vertikte ik. Ik verliet de bibliotheek dan ook nooit met een boek, maar altijd met strips.” Overigens blijkt uit de rapportages dat de openbare bibliotheek in deze fase een zeer belangrijke rol vervult als boekenleverancier.

Over de periode in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zijn de ervaringen iets minder gevarieerd. Het is een algemeen verschijnsel dat de leesactiviteiten van de meeste leerlingen bij de aanvang van het voortgezet onderwijs afnemen. Als oorzaak van deze ‘leescrisis’ wijzen ze allemaal op de toename van het huiswerk en de stress die het schoolleven met zich meebrengt. Om zich te ontspannen lezen

ze liever tijdschriften of kijken tv. Bovendien neemt de belangstelling voor andere activiteiten in deze levensfase toe. Meisjes rapporteren over samen met vriendinnen ‘shoppen’ in de stad en jongens over samen ‘computeren’ of sleutelen aan de scooter. Vrijwel alle leerlingen rapporteren over frequent bioscoopbezoek. De wat oudere leerlingen, zoals Ine, zijn naast school ook sociaal actief omdat ze vaak een bijbaantje hebben, veel tijd doorbrengen met hun vrienden en vriendinnen (of met hun vaste vriend of vriendin) en in het weekend regelmatig uitgaan.<sup>13]</sup> Bij sommigen begint de ‘leescrisis’ al in de brugklas (Mirja, Lara, Imran, Perahia en Maan), bij de meeste anderen in het tweede of derde jaar (Ruwen, Henri en Anja). Peta, Staf en Betty zijn de enige leerlingen die in hun vrije tijd veel blijven lezen. Bij de andere leerlingen beperken de leesactiviteiten zich hoofdzakelijk tot wat ze voor school moeten lezen. Boeken lezen is in de onderbouw voor de meesten niet meer een manier van ontspanning, maar ‘huiswerk’. De leerlingen die zijn doorgestroomd van het mavo (Lara, Betty, Ine en Imran) hebben in bescheiden mate al ervaring opgedaan met het lezen van volwassenenliteratuur en hebben hierover zelfs een mondeling examen gedaan. Ine, die tot dan toe weinig heeft gelezen, ontdekt hierdoor dat ze boeken lezen prettig vindt.

Mijn conclusie is dat de vroege literaire socialisatie voor vier leerlingen (Anja, Betty, Lara en Mirja) heel gunstig is verlopen omdat ze thuis omringd zijn door boeken en lezende gezinsleden. Twee leerlingen (Miel en Ruwen) groeiden eveneens in een gunstig leesklimaat op, maar bij hen is de primaire literaire socialisatie minder goed verlopen omdat zij niet van lezen houden. Daartegenover staan acht leerlingen (Peta, Henri, Sjon, Maan, Staf, Ine, Perahia, Imran) die van huis uit betrekkelijk weinig of geen prikkels hebben gekregen maar van wie desondanks de vroege socialisatie gedeeltelijk of helemaal goed is verlopen. Hierbij hebben de school en de openbare bibliotheek een belangrijke rol gespeeld. Alleen bij Shi is de primaire literaire initiatie heel ongunstig verlopen omdat er thuis geen leesklimaat is en ze op de basisschool en daarna niet goed in staat bleek om zelfstandig boeken te lezen.

#### 9.4.2.2 Motivatie

De leerlingen rapporteren in hun leesautobiografie niet allemaal over hun motivatie omdat de instructies van de drie scholen op dit punt uiteen lopen. Daarom betrek ik bij deze rapportage soms ook uitspraken van de begeleidende docenten over de motivatie. Voor het beschrijven van de beginsituatie worden vier gradaties van motivatie onderscheiden. Er is sprake van een *slechte motivatie* als de leerling

13] In de interviews viel het mij op dat weinig leerlingen rapporteren over specifieke hobby's of andere tijdrovende bezigheden als sporttraining of musiceren.

een sterke afkeer heeft van lezen en het literatuuronderwijs. Een *matig gemotiveerde* leerling toont zich niet afkerig, maar heeft wel een of meer reserves ten aanzien van het lezen van (Nederlandse) literatuur of het lesdossier. Een *gemotiveerde* leerling is bereid om voor school literaire boeken te lezen en daarover verslag uit te brengen in het lesdossier. *Goed gemotiveerde* leerlingen zijn gretige lezers en tonen enthousiasme voor het literatuuronderwijs. Van de vijftien havo-leerlingen is niemand slecht gemotiveerd. Vijf leerlingen hebben wel duidelijke reserves en zijn *matig gemotiveerd*. Acht leerlingen zijn *gemotiveerd* omdat ze bereid zijn aan het programma deel te nemen en daarbij nauwelijks reserves tonen en twee leerlingen zijn *zeer gemotiveerd* omdat zij bij de aanvang van het programma in havo 4 aangemerkt kunnen worden als heel enthousiaste lezers.

#### Matig gemotiveerd

Er zijn vijf leerlingen die met enkele reserves aan het literatuurprogramma beginnen: Shi, Sjon, Maan, Ruwen en Miel. Shi en Maan hebben een negatieve attitude voor het lezen van fictie ontwikkeld en zijn extrinsiek gemotiveerd. Maar hun doeloriëntaties lopen uiteen. Shi heeft vanaf het begin op de basisschool moeite met het lezen van fictie:

Lezen vind ik verschrikkelijk saai. Ik heb nog nooit een boek helemaal uitgelezen. (...) Bij film zie je direct hoe alles eruit ziet. Bij boeken lezen heb je dat niet. Dan zie je alleen maar letters en moet je er zelf het beeld bij bedenken.

Ze ziet erg op tegen het literatuuronderwijs omdat ze goede examencijfers wil halen en ze bang is dat haar dit bij literatuur niet zal lukken. Ze legt zich bij de situatie neer en neemt zich voor haar best te doen (prestatiegerichte doeloriëntatie). Haar docent verwacht dat ze het wel zal redden omdat ze zeer van goede wil is en bereid is om er hard voor te werken. Maan wordt door de docent als een van de zwakste leerlingen beschouwd, omdat hij weinig leest en in de klas duidelijk te kennen geeft er niet zoveel zin in te hebben: "Hij is bepaald niet dom, maar hij heeft veel problemen thuis, op school en vooral met zichzelf." In zijn leesautobiografie klinkt moedeloosheid door: "Ik lees nooit meer, maar voor de tweede fase zal het wel weer moeten". Hij schrijft ook dat hij voor geen enkele boekbespreking in de onderbouw het boek heeft gelezen (inspanningsvermijdende doeloriëntatie).

Sjon, Ruwen en Miel zijn geen lezers, maar staan niet afkerig tegenover het lezen van boeken. In principe zijn ze wel gemotiveerd om te lezen, maar het probleem is dat ze geen positieve verwachtingen hebben van de Nederlandse literatuur of niet geïnteresseerd zijn in de literaire roman. Bovendien zijn ze niet erg gemotiveerd

om leesverslagen te schrijven: “omdat het best wel moeilijk is en veel tijd kost en daarom niet leuk is” (Ruwen). Evenals bij Maan bespeuren de docenten bij deze leerlingen een problematische studiehouding, vooral bij Sjon:

(docent) Het is een slimme leerling die met een andere studiehouding atheneum had kunnen doen. Voor literatuur kan hij wel een 8 of 9 halen, maar hij doet dat niet. (...) Het is het moeilijke type omdat hij niets van een ander aan wil nemen en zeker niet van een docent. Wie dat ook is en wat die ook doet.

Sjon is vorig jaar blijven zitten en heeft het gevoel dat hij alles ‘weer opnieuw’ moet doen. Ook Miel is blijven zitten en heeft een moeilijk jaar achter de rug dat hij volgens de docent heel negatief heeft beëindigd. Hoewel hij reserves heeft (“lezen is voor mij altijd een verplichting geweest”), schrijft hij dat hij vorig jaar *Het gouden ei* van Krabbé en *De voorzitter* van Giphart met plezier heeft gelezen. Bij Ruwen is eveneens sprake van een opening naar het literatuuronderwijs omdat hij in het derde jaar een heel positieve ervaring had met *Oeroeg* van Haasse. Maar ook bij hem rapporteert de docent over een problematische studiehouding: “Hij kan het wel, maar doet het niet.”

Bij alle vijf leerlingen is sprake van vermijdingsgedrag, maar de doeloriëntaties verschillen. De motivatie van Shi is ambivalent. Enerzijds is ze gezien haar slechte ervaringen bang om te falen en daardoor geneigd risico’s te vermijden. Zo spreekt ze bijvoorbeeld een uitdrukkelijke voorkeur uit voor dunne boeken en kleine schrijfopdrachten. Anderzijds is er bij haar sprake van een toenadering omdat ze goede cijfers wil halen (prestatiegerichte doeloriëntatie). Deze toenadering ontbreekt bij de vier jongens. Hun doel is vooral het vermijden van inspanning. Ze lijken bij voorbaat genoegen te nemen met een matig resultaat en vertrouwen erop dat ze dat op eigen kracht wel zullen bereiken. “Ik zie wel.” is de algemene attitude. De docenten vinden het moeilijk greep op deze jongens te krijgen omdat ze niet gevoelig zijn voor extrinsieke prikkels als een behoorlijk eindexamencijfer en niet openstaan voor adviezen. Anders dan Shi stellen zij zich onafhankelijk op van de docent en van de instructies.

#### Voldoende gemotiveerd

Acht havo-leerlingen beginnen gemotiveerd aan het literatuurprogramma: Anja en Peta van het Paauw College, Ine, Perahia en Imran van het De Moor College en Henri, Mirja en Lara van Het Sicking College.<sup>14</sup> Met betrekking tot de taak ‘boe-

14] In Tabel 8.18 van het vorige hoofdstuk blijkt dat de positieve attitude van deze leerlingen correleert met recente positieve leeservaringen in de onderbouw (Pearson correlation = .76).

ken lezen' is bij al deze leerlingen sprake van intrinsieke motivatie en een toenadering. Ze verheugen er zich min of meer op dat ze weer boeken zullen gaan lezen omdat ze lezen fijn vinden. Dat ze nu verplicht worden boeken te lezen vinden ze prettig, omdat ze het anders niet zouden doen. Het 'hedonistische' leesmotief domineert de doeloriëntatie van deze acht leerlingen. Geen enkele leerling refereert in zijn motivatie aan een concreet leerdoel, zoals het kennis maken met de Nederlandse literatuur of het leren begrijpen van moeilijke teksten. Bij de reflecties over het leesdossier zien we eveneens een toenadering, maar is de motivatie, anders dan bij het lezen, overwegend extrinsiek. De meeste leerlingen zijn georiënteerd op de uitvoering van de taak zonder meer en zien vooral op tegen de hoeveelheid:

(Lara) Van mensen uit 5-Havo hoorde ik dat het heel veel werk is.

(Mirja) Het lijkt me moeilijk dat je zoveel moet doen in een boekverslag. Je moet een samenvatting maken, je moet de personages beschrijven, je moet je verwachting over het boek geven, je moet een analyse maken en je moet je mening geven.

Bij enkele leerlingen kan een taakgerichte doeloriëntatie voor het leesdossier worden waargenomen:

(Henri) Het lijkt me leuk om dieper op boeken in te gaan om zo allerlei dingen te ontdekken die je misschien helemaal niet waren opgevallen.

(Lara) Doordat je een leesdossier moet maken wordt je aan het lezen gezet, wordt er voor gezorgd dat je goed over de boeken nadenkt. (...) In de vorige klassen maakte ik ook wel een boekverslag, maar die slingerden dan ergens rond in mijn kamer. Maar met zo'n dossier heb je alles bij elkaar en lijkt het me leuk om de verslagen mooi en goed te verzorgen. Voor later is het vast ook erg leuk om terug te lezen hoe jij je als lezer hebt ontwikkeld.

Als leerlingen ingaan op de vraag wat hen moeilijk lijkt aan het maken van een leesverslag, noemen ze veelal het geven en beargumenteren van een persoonlijk oordeel omdat ze zich moeilijk een mening kunnen vormen:

(Henri) Het lijkt me moeilijk om overal een mening over te geven omdat je zo niet overal een mening over kan bedenken.

Bij deze acht leerlingen zien we zowel ten aanzien van de taak 'boeken lezen' als de taak 'leesdossier' een toenadering, maar er zijn verschillen in de doeloriëntatie. Ze

zijn intrinsiek gemotiveerd om het lezen waar ze vroeger plezier aan hebben beleefd, weer op te pakken en verplicht worden er tijd voor vrij te maken. Ze zijn (overwegend) extrinsiek gemotiveerd om een leesverslag te schrijven, maar aanvaarden het omdat het nu eenmaal wordt vereist (prestatiegerichte oriëntatie). Enkele leerlingen voeren ook intrinsieke motieven aan als ze benadrukken dat ze door middel van het leesverslag beter in een boek door kunnen dringen en het dossier als egodocument voor hen een persoonlijke waarde heeft ('leuk voor later'). Opmerkelijk bij de oriëntatie van de gemotiveerde leerlingen op beide taken is dat ze hoofdzakelijk reflecteren over wat ze moeten *doen* en niet over wat ze zullen *leren*.

#### Zeer gemotiveerd

Staf van het De Moor College en Betty van het Sicking College zijn direct erg enthousiast over het literatuuronderwijs. Beiden houden veel van lezen en tonen in hun leesautobiografie een grote gretigheid. Staf heeft twee jaar geleden in de bibliotheek de 'hemel' gevonden toen hij boeken als *De kronieken van Belgarion* (Eddings) ontdekte. Sindsdien is zijn 'leeslust' enorm toegenomen en 'verslindt' hij allerlei Engelse series. De docent typeert hem als een 'echt leesbeest' en ook als een 'streber' die graag hoge punten wil halen. Ook Betty typeert zichzelf als 'verslaafd', maar zij heeft een wat bredere interesse en veel jeugdboeken en detectives gelezen. Over de jeugdboeken merkt ze op dat ze er 'een beetje is uitgegroeid' en toe is aan volwassenliteratuur. Over de leesdossiertaken laat Staf zich niet uit, maar Betty wel:

Het lijkt me leuk om in het balansverslag terug te kijken op een 'gelezen jaar' en om te kijken wat je allemaal hebt geleerd.

Beide leerlingen zijn intrinsiek gemotiveerd voor de leestaak. Een belangrijk verschil is echter dat Staf zich uitsluitend oriënteert op het bevredigen van zijn 'leeslust' in een specifiek genre. Betty is meer georiënteerd op de doelen van het literatuuronderwijs. Hoewel ze evenals Staf (en de acht gemotiveerde leerlingen) 'hedonistisch' leest, neemt ze zich voor in de tweede fase haar grenzen naar de volwassenliteratuur te verleggen. Bovendien gaat ze er vanuit dat ze zich als lezer zal ontwikkelen en veel zal leren. Hiermee is zij in het begin van havo 4 de enige leerling met een overwegend leerdoelgerichte oriëntatie.

#### 9.4.2.3 Literaire competentie

Zoals we in hoofdstuk 8 al bij de havo-leerlingen hebben gezien, zijn in het begin van de tweede fase de verschillen in literaire competentie niet erg groot. Vijf leerlingen hebben geen of weinig ervaring met literatuur voor volwassenen en hebben

een zeer beperkte literaire competentie (niveau 1). Negen leerlingen hebben een beperkte literaire competentie (niveau 2) en voldoen hiermee aan de startnorm voor havo 4. Een leerling begint boven deze norm met een enigszins beperkte literaire competentie (niveau 3), omdat ze al ervaring heeft met het lezen van enigszins complexe boeken. Bij de beschrijving van de literaire competenties zal ik achtereenvolgens ingaan op de leesmanier en literaire voorkeur, het waarderingsschema en de leesmotieven. Voor zover van toepassing wordt tussen haakjes een indicatie van het competentieniveau gegeven.

#### Niveau 1: zeer beperkte literaire competentie

Shi, Maan, Peta, Anja en Staf hebben uiteenlopende leeservaringen en **VOORKEUREN**, maar lezen allemaal op een belevende manier. Shi en Maan kunnen geen concrete titels noemen omdat ze geen recente leeservaringen hebben.<sup>15</sup> Zoals we zojuist hebben gezien is Staf ‘verslaafd’ aan fantasieboeken. Enigszins vergelijkbaar met Staf is Peta die graag en veel ‘van die damesromans’ leest en van paardenboeken houdt, zoals *De paardenfluisteraar* (Evans). Anja was nog steeds onder de indruk van een adolescentenroman over kindermishandeling (*Een mond vol dons* van Rood), een boek dat ze moest lezen voor een boekbesprekking in de derde klas.

Het **WAARDERINGSSCHEMA** wordt gedomineerd door emotieve criteria (N1). ‘Spannend’, ‘dramatisch’, ‘ontroerend’, ‘romantisch’, ‘er emotioneel van raken’ en ‘griezelig’ worden door deze lezers genoemd. Soms gebruiken ze ogenschijnlijk het esthetische criterium ‘mooi’, maar dit is eveneens emotief van aard omdat ze hierbij refereren aan een ontroerende passage of een ‘happy end’. Shi hanteert in verband met haar leesproblemen een pragmatisch criterium (No) en spreekt haar voorkeur uit voor ‘dunne’ boeken.

In de **LEESMOTIEVEN** van deze groep overheerst het evasorische motief (N1): ze willen tijdens het lezen vooral iets prettigs beleven en zich kunnen ontspannen. Bij Staf en Peta kan bovendien een behoefte aan escapisme worden waargenomen, omdat ze zich van de ‘normale’ wereld lijken te willen afsluiten. Bij Maan en Shi overheersen pragmatische leesmotieven (No). Maan houdt niet meer van lezen, maar ‘moet nu wel’ en Shi leest omdat ze met goede resultaten wil slagen.

#### Niveau 2: beperkte literaire competentie

Sjon, Imran, Perahia, Miel, Ine, Betty, Henri, Ruwen en Mirja vertegenwoordigen het niveau van literaire competentie dat docenten aan het begin van de tweede fase

15] Beiden schrijven in hun leesautobiografie dat ze de boeken waarover ze in de voorgaande jaren een mondelinge of schriftelijke boekbesprekking moesten houden niet of gedeeltelijk hebben gelezen.

als norm hanteren. Deze leerlingen tonen een belevende en herkennende leesmanier. Een belangrijk verschil met niveau 1 is dat zij ervaring hebben met het lezen van (eenvoudige) Nederlandse literatuur. Voor ruim de helft van deze groep is dit het gevolg van het feit dat ze zijn blijven zitten (Sjon en Miel) of vorig jaar op het mavo een literatuurexamen hebben gedaan (Imran, Ine en Betty). Hoewel ook in deze groep de leeservaringen uiteenlopen, kan op basis van de lijstjes met favoriete boeken worden vastgesteld dat zij een voorkeur hebben voor Yvonne Keuls, Tim Krabbé (*Het gouden ei*) en Ronald Giphart. Miel herschrijft zijn leesautobiografie van vorig jaar en verwerkt daarin het ‘beste’ en het ‘leukste’ boek dat hij heeft gelezen, respectievelijk *Het gouden ei* van Krabbé (N2/3) en *De voorzitter* van Giphart (N2). Imran waardeert eveneens *Het gouden ei* en is daarnaast erg onder de indruk van *De moeder van David S.* van Keuls (N1/2) en *Het achterhuis* van Anne Frank (N2). Ook in de top-10 van Ine staan titels van Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem*, N1/2) en Giphart (*Ik ook van jou*, N3). Perahia heeft uitsluitend jeugdboeken in haar top-5 gezet. Betty is enthousiast over de detectives van Agatha Christie en heeft *Jane Eyre* (Brontë) ‘jankend’ gelezen. Ruwen, Henri en Mirja bewaren goede herinneringen aan het literaire boek dat ze in de derde klas voor een spreekbeurt moesten lezen, respectievelijk *Oeroeg* van Haasse (N3), *Het bittere kruid* van Minco (N2/3) en *Het verrotte leven van Floortje Bloem* van Keuls (N1/2). Sjon leest het liefst over zijn hobby’s (vissen en crossen). Wat fictie betreft heeft hij een voorkeur voor realistische oorlogsboeken, zoals *Platoon* (Hemphill).

In hun WAARDERINGSSCHEMA benadrukken deze leerlingen niet alleen de mate waarin ze emotioneel werden geraakt of door de spanning werden megesleept, maar ook het realiteitsgehalte en de herkenbaarheid. Ze gebruiken naast emotieve (N1) vaak referentiële en realistische (N2) criteria, zoals: ‘inleven’, ‘voorstellen’, ‘geloofwaardig’, ‘levensecht’, ‘herkenbaar’, ‘waar gebeurd’. Een nieuw emotief criterium dat opduikt is ‘grappig’ (bij Giphart). Wat bovendien opvalt is dat deze leerlingen hun eigen voorkeur meer nuanceren en onderbouwen dan de leerlingen op het eerste niveau. Een belangrijk aspect hiervan is dat ze ook verwoorden wat ze liever niet lezen; waarbij *science fiction* en *fantasy* vaak genoemd worden:

Ik houd niet van boeken die niet-realisch zijn, omdat ik me dan niks kan verbeeld en omdat ik weet dat het nep is. Het is bij mij altijd zo dat ik de gebeurtenissen moet kunnen verbeelden. (Perahia)

De leerlingen zijn geïnteresseerd in sociale en/of psychologische drama’s waarvan ze zich kunnen voorstellen dat die hen zelf of anderen uit hun omgeving zouden kunnen overkomen. Dat is ook de reden dat sommigen liever geen historische romans

of boeken over de Tweede Wereldoorlog lezen. Illustratief in dit verband is het enthousiasme van Ruwen over de ‘couleur locale’ in *Oeroeg*:

Ik leefde me enorm in en fantaseerde over die prachtige Indonesische natuur waar mijn vaders familie vandaan komt.

Geen enkel woord over de problematische vriendschap tussen de zoon van een Nederlandse planter en een inlandse jongen. Uit het waarderingsschema van deze leerlingen blijkt dat de boeken niet alleen iets met hun emotionele beleving hebben gedaan, maar ook werkelijk iets voor hen betekenen omdat ze er zichzelf of de door hen gekende wereld in herkennen. Evenals op niveau 1 is de perceptie nogal subjectief en zijn de leerlingen niet kritisch. Enkelen gebruiken criteria die op wat meer distantie wijzen en die men als indicaties van een reflecterende leesmanier (N<sub>3</sub>) zou kunnen opvatten, bijvoorbeeld ‘fascinerend’ (Imran), ‘indruckwekkend’ (Henri) en ‘interessant’ (Mirja). Ze zijn echter niet als zodanig gekwalificeerd omdat de reflectie ontbreekt: ze verwoorden niet wat fascinerend is en waarom.

In de LEESMOTIEVEN van deze groep is niet alleen sprake van evasorische motieven (N<sub>1</sub>), maar ook van cognitieve (N<sub>2/3</sub>) omdat deze leerlingen zich meer oriënteren op de inhoud en het genre. Bij Betty kan zelfs interesse worden waargenomen in literatuur omdat ze na de jeugdboeken en detectives uitziet naar een kennismaking met de Nederlandse literatuur. Bij Ruwen is sprake van een pragmatisch motief (N<sub>0</sub>) omdat hij betwijfelt of de Nederlandse schrijvers hem net zoveel leesplezier kunnen bieden als zijn lievelingsauteur Stephen King. Ook Sjon heeft weinig vertrouwen in de Nederlandse bellettrie: “Veel slap gezeur en slechte seks” is zijn stellige indruk.

#### Niveau 3: enigszins beperkte literaire competentie

Lara is de meest competente leerling aan het begin van havo 4. In theorie voldoet ze al aan de norm die de docenten in het begin van het onderzoek voor het havo-examen hebben gesteld. Evenals Imran, Ine en Betty is Lara afkomstig van het mavo. In haar leesautobiografie treffen we indicaties aan van zowel een belevende (N<sub>1</sub>) als een herkennende (N<sub>2</sub>) en reflecterende (N<sub>3</sub>) LEESMANIER. Ze onderscheidt zich doordat ze ervaring heeft opgedaan met tamelijk complexe literaire werken en die ook waardeert. Voor haar mavo-examen las ze onder meer *Het bittere kruid* (N<sub>3</sub>) en *De val* (N<sub>3?</sub>) van Minco.

Wanneer je over die boeken echt na gaat denken merk je dat er veel meer achter zit dan je dacht en blijkt ook dat haar boeken heel goed in elkaar zitten.

Trots schrijft ze dat ze in de zomervakantie van haar vriend *De aanslag* (N4), *Twee vrouwen* (N4) en *Vals licht* (N4) heeft geleend:

Ik ben erg blij dat ik die allemaal met plezier heb uitgelezen.

Wat Lara's VOORKEUR betreft: in haar top-3 staat *Vals licht* van Zwagerman op de eerste plaats:

Ik vond dat een heel mooi boek. (...) Vooral de onmogelijkheid van de liefde tussen de hoofdpersoon en een prostituee vond ik erg mooi. Ik vond het ook mooi omdat zij hem toch los kon laten, ook al hield ze zoveel van hem.

Op de tweede plaats staat *Twee vrouwen* van Mulisch dat ze "door de onverwachtse wendingen heel spannend vond." *Het leven van Floortje Bloem* (N1/2) komt op de derde plaats: "Ik hou wel van drama-boeken omdat die je echt aan het denken zetten over problemen die niet zo makkelijk kunnen worden opgelost." In haar WAARDERING van deze drie boeken zien we dat ze zich verdiept in complexe relaties en personages, zich met hen kan identificeren en, zoals bij *Twee vrouwen*, ook haar waardering uit voor de vorm.

Het is moeilijk om de LEESMOTIEVEN van Lara uit haar leesautobiografie te destilleren. Ze houdt van drama en heeft belangstelling voor bepaalde onderwerpen (complexe relaties, Tweede Wereldoorlog) wat wijst op zowel een evasorisch (N1) als een cognitief leesmotief (N2/3). Ze toont ook literaire belangstelling, maar wellicht speelt sociaal prestige daarbij een rol omdat ze is opgelucht als blijkt dat ze de 'moeilijke' boeken die haar vriendje haar adviseerde met plezier heeft kunnen lezen.

In het algemeen kan worden geconcludeerd dat de startpositie voor het literatuuronderwijs van de meeste leerlingen gunstig is. De meerderheid heeft in het verleden positieve leeservaringen opgedaan en verheugt zich op een hernieuwde kennismaking met het lezen van boeken. De meesten vinden het zelfs fijn dat ze door het literatuuronderwijs worden 'gedwongen' om tijd voor lezen in te ruimen omdat ze het anders niet zouden doen. Ten aanzien van het leess dossier hebben deze leerlingen een meer afwachtende houding omdat ze er nog geen ervaring mee hebben opgedaan. Ook kan worden geconcludeerd dat de globale verschillen in motivatie en competentieniveau in de groep niet groot zijn, maar dat de doeloriëntaties sterk variëren. Hoewel de verdeling jongens/meisjes in de onderzoeks groep niet representatief is en we dus voorzichtig moeten zijn met generalisaties, valt het wel op dat de jongens tamelijk gesloten tegenover de taak staan en meer zijn georiënteerd op het

vermijden van inspanning en meisjes juist open staan en georiënteerd zijn op het leveren van een goede prestatie.

#### 9.4.3 ONTWIKKELING EN STAGNATIE BIJ DE OVERGANG VAN NIVEAU 1 NAAR 2

De overgang van een belevenende naar een herkennende manier van lezen wordt gemarkeerd door de bereidheid om eenvoudige literaire teksten voor volwassenen te lezen en een toename van de persoonlijke betrokkenheid bij het communicatieproces met en over de tekst.

Er zijn vijf leerlingen die met een zeer beperkte literaire competentie op niveau 1 zijn begonnen. Hiervan valt een leerling (Maan) af omdat belangrijke data van hem ontbreken en aan de betrouwbaarheid van de aanwezige data soms moet worden getwijfeld. Drie leerlingen (Anja, Shi en Peta) breiden hun competentie uit naar niveau 2: beperkte literaire competentie. Er is een leerling (Staf) van wie de ontwikkeling op het laagste niveau stagneert.

##### 9.4.3.1 Ontwikkeling naar niveau 2: Shi, Anja en Peta<sup>16</sup>

###### Motivatie

Belangrijk voor deze drie leerlingen is dat ze in een vroeg stadium een of meer positieve leeservaringen opdoen en zelfvertrouwen hebben of ontwikkelen met betrekking tot het schrijven van een leesverslag. Anja en Peta hadden in de onderbouw al plezier in het lezen gekregen en zelfvertrouwen ontwikkeld, zowel voor het lezen van boeken als voor het mondeling en schriftelijk uitbrengen van een leesverslag. In havo 4 komt hier geen verandering in. Shi wordt echter gehinderd door (lees)faalangst en een gebrek aan leeservaring, en ziet daardoor erg op tegen het literatuuronderwijs. Al vroeg in havo 4 verandert dat en slaat haar ‘boekvrees’ om in (intrinsieke) belangstelling. De klassengesprekken waarin leerlingen leeservaringen uitwisselen werken voor Shi drempelverlagend omdat de ervaringen van sommige klasgenoten haar nieuwsgierig hebben gemaakt. Ze is geïnteresseerd in boeken over liefde, seksualiteit en de gevaren die een adolescent bedreigen, zoals drugsverslaving en ongewenste zwangerschap (taakgerichte doeloriëntatie). Wat volgens de docent meespeelt, is dat Shi zich in de klas niet isoleert en graag bij de groep wil horen (sociale doeloriëntatie). Haar inzet is in de beginfase groot: ze heeft een laag leestempo (20 pagina’s per uur), doet vijf à zes weken over een boek en werkt tien uur aan een leesverslag. Ze is heel erg opgelucht als de docent haar complimenteert met

[16] Anja, Shi en Peta zitten bij elkaar in de klas op het Paauw College. Er wordt hier dus gerefereerd aan één docent en curriculum.

haar eerste leesverslag en weinig commentaar heeft. Haar motivatie en zelfvertrouwen nemen nog meer toe als ze aan het eind van havo 4 tijdens het lezen van *Ik ook van jou* van Giphart (N<sub>3</sub>) voor het eerst *flow* ervaart. Ze leest het boek in één week uit en schrijft haar leesverslag in ‘slechts’ drie uur (succesgeoriënteerde attributie). Aan het eind van havo 4 blikt ze in haar tussenbalans tevreden terug:

Ik heb nog nooit zoveel boeken gelezen. Ik kan nu ook veel beter lezen dan in vorige jaren omdat ik dit jaar met veel meer gevoel heb gelezen.

#### Boeken kiezen, lezen en waarderen

De boekkeuzestrategie is bij deze drie leerlingen tamelijk conformistisch. De interesses zijn bij Shi het meest uitgesproken. Peta interesseert zich vooral voor ‘problemen’ en Anja heeft behoefte aan leesplezier en spreekt zich niet uit over haar interesses. Deze leerlingen hechten bij hun keuze veel waarde aan de leeservaringen van klasgenoten en andere ervaringsdeskundigen uit hun directe omgeving, zoals een oudere zus (Anja) of de docent (Peta). Doordat er regelmatig gelegenheid is om tijdens de les leeservaringen uit te wisselen en de docent deze ervaringen aanvult en becommentarieert, krijgen ze zicht op interessante en vooral leesbare boeken en auteurs. Het boek dat ze graag willen lezen is echter vaak niet direct beschikbaar. Doordat ze net met literatuur zijn begonnen, beschikken ze nog niet over een lijstje met passende alternatieve titels. Aangezien ze het niet prettig vinden lang te moeten zoeken of wachten, worden ze minder kritisch. Temeer daar ze het lezen van boeken opvatten als werken voor school. De keuze valt op de minder gangbare titels van populaire auteurs. Om deze reden wordt *Vertraging* of *De grot van Krabbé* vaak gekozen. Shi oriënteert zich in verband met haar leesproblemen bovendien op dunne boekjes. Lenen van de bibliotheek vindt ze niet aantrekkelijk omdat dat de verplichting met zich meebrengt dat het boek binnen een bepaalde termijn gelezen en teruggebracht moet worden. Het liefst lenen deze leerlingen uit de boekenkast van bekenden of maken een keuze uit het pakket van de *Grote Lijsters*. Dit laatste heeft als voordeel dat de leerlingen er zeker van zijn dat deze boeken ‘mogen’ van de docent. Dit keuzegedrag leidt nogal eens tot een minder bevredigende keuze. Maar dit wordt niet als een probleem ervaren omdat met ieder boek en leesverslag weer een studietaak kan worden afgetekend: de leerlingen vatten de taken op als doe-werk en niet als leer-werk.

Het meest populair op dit niveau zijn: *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (N<sub>1/2</sub>) en *De moeder van David S. van Keuls* (N<sub>1/2</sub>), *Het gouden ei* van Krabbé (N<sub>2/3</sub>), *Ik ook van jou* en *Phileine zegt sorry* van Giphart (N<sub>3</sub>), *De passievfrucht* van Glastra van Loon (N<sub>3</sub>) en *Rico’s vleugels* van Peper (N<sub>3/4</sub>). Weinig waardering heb-

ben deze leerlingen voor *Isabelle van De Loo* (N2) *Vertraging* van Krabbé (N3) *Verborgen gebreken* van Dorrestein (N4) en *De aanslag* van Mulisch (N4). De mate waarin deze leerlingen zich met de hoofdpersonen kunnen identificeren en de gebeurtenissen en personages geloofwaardig vinden, domineren de persoonlijke waardering in hun leesverslagen.

(Peta over *De grot*) Het onderwerp was heel herkenbaar omdat het over drugs ging. De zoon van onze kennissen was verslaafd aan drugs. En dat bracht ook een heleboel problemen met zich mee.

(Shi over *Vertraging*) Door het boek ben ik aan het denken gezet. Vertragingen komen natuurlijk veel voor, maar ik denk niet dat het veel voorkomt dat het zo'n avontuur wordt. (...) Het onderwerp was niet herkenbaar. Ik heb nog nooit een vertraging meegemaakt. (...) Dit boek spreekt me niet aan omdat ik me niet in Jacques of Moniek herken.

(Anja over *Het gouden ei*) Een erg goed boek. Het maakte een grote indruk op mij omdat Rex er achter komt dat hij levend begraven is. Ik vond dat beangstigend omdat ik me voor ging stellen hoe erg het moet zijn om in een kist te liggen en je weet dat niemand je komt helpen. Dat is een vreselijke manier om aan je einde te komen. Misschien heeft het daarom zo'n indruk op mij gemaakt.

Wat bij deze commentaren opvalt, is dat er weinig distantie is tot de eigen leefwereld en emoties, en deze leerlingen bevestiging zoeken van hun eigen normen. Daarnaast houden ze van een hoog verhaaltempo en een dramatische opbouw, zodat ze door de spanning van het verhaal worden meegenomen. Het evasorische leesmotief (N1) is dominant, maar er is ook sprake van een cognitief motief (N2/3) omdat zij nieuwsgierig zijn naar onderwerpen die dicht bij hun leefwereld liggen, zoals (liefdes)relaties, seksualiteit en gevaren die het leven van een adolescent bedreigen.<sup>17</sup>

#### Leesdossieropdrachten

Het leesverslag van deze leerlingen bestaat uit diverse deeltaken: het schrijven van een samenvatting, het formuleren van een eigen oordeel en een verdiepingsopdracht naar keuze. Zij beschouwen het leesdossier als een noodzakelijk naslagwerk waar mee ze zich straks in havo 5 kunnen voorbereiden op het mondelinge examen. Ze gaan ervan uit dat dan ongeveer dezelfde vragen zullen worden gesteld. Ze schrij-

17] De keuze van de onderwerpen hangt samen met het feit dat de informanten meisjes zijn.

ven een samenvatting en controleren via uittreksels op het internet of die adequaat is. Bij de eerste twee leesverslagen is de inzet en eigen inbreng groot. Daarna nemen ze steeds meer over uit uittreksels van andere leerlingen. Aangezien in het verslag de nadruk ligt op het geven van een beargumenteerd oordeel, beschouwen zij dat als het belangrijkste leerdoel.

Bij het formuleren van het eigen oordeel volgen ze de ruim zestig hulpvragen die zijn onderverdeeld in vijf categorieën (onderwerp, gebeurtenissen, personages, opbouw en taalgebruik).<sup>18</sup> Deze helpen de leerling om in zijn oordeel verschillende aspecten te belichten en criteria te gebruiken, waardoor ze tot een meervoudig oordeel komen. De hulpvragen stimuleren onder meer reflectie over de negatieve leeservaringen. De leerlingen worden zich daardoor bewust van de werking van sommige procédés op hun leesplezier (flashback, perspectief, ruimtebeschrijving, gedachtestroombaan, open einde). Opvallend is dat wanneer ze reflecteren over de algemene vraag of het boek moeilijk was, ze zich beperken tot het taalgebruik en geen oog hebben voor complicerende literaire procédés. Een complex boek is niet moeilijk maar ‘saai’ of ‘vaag’. Men problematiseert het boek niet, maar assimileert het naar de eigen beleivingswereld en normen. Het boek heeft geen invloed op hun perceptie van de werkelijkheid of morele opvattingen.

Bij de keuze van de verwerkingsopdrachten kiezen ze ‘hedonistisch’ voor opdrachten die ‘leuk’ zijn en weinig cognitieve inspanning en tijd kosten. Anja en Peta hebben een sterke voorkeur voor opdrachten waarmee ze zich verder in een personage kunnen leven, zoals het schrijven van een denkbeeldig dagboek of brief. Shi vindt schrijven moeilijk en zoekt naar opdrachten waar ze weinig voor hoeft te schrijven. Hoewel de leerlingen niet weten welk doel deze verwerkingsopdrachten dienen, dragen ze kennelijk wel bij aan het plezier en de motivatie om aan het leesdossier te werken.

#### Constructieve fricties<sup>19</sup>

Welke factoren stimuleren de ontwikkeling van niveau 1 naar 2? Uit de verantwoording van de boekkeuzes blijkt dat het regelmatig klassikaal uitwisselen van leeservaringen en boekpromoties de leerling een inspirerende en nuttige oriënterbasis biedt voor de BOEKKEUZE. De leerlingen spiegelen zich aan elkaar, informeren en motiveren elkaar en vertellen hoe ze aan bepaalde boeken kunnen komen. De docent vult deze ervaringen aan met extra informatie of alternatieve titels en licht

18] Deze categorieën zijn algemeen verbreid in het literatuuronderwijs. Zie bijvoorbeeld *Literatuur zonder grenzen* van Coenen et al. (1998: 44-46).

19] Aangezien fricties direct verband houden met de regulatie van het onderwijsleerproces zal de ontwikkeling van zelfsturing niet apart worden beschreven.

terloops de doelen van het literatuuronderwijs toe. De leerlingen kunnen daardoor al in een vroeg stadium genres onderscheiden, hun voorkeur voor bepaalde genres angeven en het begrip ‘fictie’ definiëren. Bij Shi had het klassengesprek over boeken lezen, dat aan het schrijven van de leesautobiografie vooraf ging, het effect dat haar belangstelling voor bepaalde boeken werd gewekt. De leesautobiografie en het balansverslag bieden daarnaast een oriënteringsbasis voor de algemene doelstelling ‘literaire ontwikkeling’ omdat de leerlingen hierdoor inzicht krijgen in hun ontwikkelingsproces. Het tussenbalansverslag, dat ze aan het eind van havo 4 schrijven, staat vooral in het teken van de affectieve aspecten, zoals de motivatie, beoordeling en waardering van het eigen leerproces, en de verwachtingen en voornemens voor het volgende jaar. Door deze activiteit wordt vooral Shi zich bewust van het succes in havo 4 en is zij extra gemotiveerd om in het nieuwe jaar op dezelfde voet door te gaan. Voor Anja is deze evaluatie een aanleiding om zich voor te nemen zich in havo 5 meer in literatuur te gaan verdiepen.

Sommige LEESDOSSIEROPDRACHTEN leiden tot constructieve fricties. Het schrijven van een samenvatting kost veel inspanning en tijd. Het is stimulerend voor de motivatie dat de docent niet eist dat de leerlingen bij elk boek zelf een samenvatting moeten schrijven, maar hen vanaf het derde verslag stimuleert ‘kritisch’ gebruik te maken van samenvattingen van andere leerlingen op het internet. Het geven van een persoonlijk oordeel vinden de leerlingen moeilijk. Door de vele hulpvragen slagen zij er in het werk vanuit verschillende invalshoeken te benaderen en een uitgebreid oordeel te formuleren (500 à 800 woorden). Wat echter opvalt, is dat de hulpvragen vaak worden gereproduceerd in de antwoorden en de leerlingen regelmatig bij de antwoorden in herhaling vervallen omdat zij het werk op een belevende en of herkennende manier lezen. Zo staan bijvoorbeeld reflectie- en interpretatievragen (structuur) in het teken van het leesgemak (N1) en de vragen over de karakters in het teken van de herkenbaarheid en geloofwaardigheid (N2). Doordat enkele hulpvragen gericht zijn op negatieve ervaringen gaan ze ook in op de kenmerken die niet worden gewaardeerd (bijvoorbeeld beschrijvingen, perspectiefwisselingen, tijdsprongen). Met name de negatieve ervaringen stimuleren deze leerlingen om basale structurbegrippen uit het begrippenapparaat toe te passen.

De keuzevrijheid van verwerkingsopdrachten heeft soms een positief effect op de motivatie. Hoewel ze het moeilijk vinden om een opdracht te kiezen (geen doeloriëntatie), kiezen met name Anja en Peta ‘leuke’ opdrachten waarmee ze zich verder in kunnen leven in een personage en iets van zichzelf of hun creativiteit in de opdracht kunnen leggen. Shi neemt deze gelegenheid te baat om haar schrijfprobleem te omzeilen en opdrachten te kiezen waar ze niet veel voor hoeft te schrijven.

De docent vervult een belangrijke STURENDE rol bij de planning en monitoring van het proces. In de studiewijzer staan de deadlines (vier per jaar) genoemd waarop de leerlingen hun boekkeuze aan de docent moeten voorleggen. De docent inventariseert en administreert periodiek de keuzes. Dit geeft haar de gelegenheid om met de leerlingen individueel in gesprek te komen en hen bij hun keuze te ondersteunen en eventueel corrigerend op te treden als het boek niet bij de leerling past of niet voldoet aan de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Ook de keuze van de verdiepingsopdracht wordt gecontroleerd. Van een eenmaal vastgelegde keuze kan in principe niet worden afgeweken. De leerling moet er dus zeker van zijn dat hij over het boek kan beschikken. Hiermee creëert de docent een voorwaarde voor het realiseren van de planning. Doordat de leerlingen het boek altijd bij zich moeten hebben en de dossiers in het lokaal blijven, kunnen de leerlingen er tijdens de literatuurlessen en keuzewerklijd-uren aan werken. Dit geeft de docent de gelegenheid het proces van nabij te volgen en met leerlingen begeleidingsgesprekken te voeren. Daardoor hebben deze leerlingen aan het eind van het jaar alle boeken gelezen en opdrachten gemaakt. Opmerkelijk hierbij is dat de leerlingen in hun tussen- en eindbalans spontaan rapporteren dat ze heel tevreden zijn over de planning. Bij Shi, die in de onderbouw kans zag om het lezen van boeken te vermijden, leidt deze prestatie tot een toename van haar zelfvertrouwen. Hierbij heeft meegespeeld dat de docent vanaf het begin liet blijken dat ze vertrouwen in haar had en haar regelmatig complimenteerde met de boekkeuzes en leesverslagen. Aangezien de docent hoge verwachtingen heeft van Anja probeert ze haar uit te dagen met meer complexe boeken en verwerkingsopdrachten, waarbij ze inspeelt op haar eergevoel. Anja blijkt hiervoor gevoelig en besluit zich in havo 5 meer in literatuur te gaan verdiepen.

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat de zelfsturing van deze leerlingen zich richt op het opwekken van positieve emoties, het volgen van de planning (studiewijzer) en de regulatie van de eigen inspanning. De inzet is bij alle drie groot, zeker in het begin zijn ze ijverig. Ze scheppen er genoegen in om aandacht aan het dossier te besteden wat bijvoorbeeld blijkt uit een verzorgde vormgeving van de tekst, verzorgd taalgebruik en het toevoegen van illustraties en dergelijke. Ook bij de keuze van de verdiepingsopdrachten zoeken zij in principe naar ‘leuke’ taken die prettige emoties opwekken. Deze strategieën versterken in

eerste instantie de persoonlijke betrokkenheid (*ownership*) bij het leesdossier.<sup>20</sup> Wat de planning betreft zijn deze leerlingen volgens de docent ‘voorbeeldig’: alle verslagen zijn in overeenstemming met de instructie en worden op tijd ingeleverd. Bovendien blijkt uit de evaluatieformulieren dat ze vrijwel alle boeken helemaal hebben gelezen.

#### 9.4.3.2 Stagnatie op niveau 1: Staf

##### Motivatie

De stagnatie van Staf is gezien zijn enthousiasme bij de aanvang van het literatuuronderwijs opmerkelijk. Bovendien gaat de stagnatie gepaard met een sterke teruggang van zijn motivatie en een omslag in de doeloriëntatie. Hij begon enthousiast met een taakerichte doeloriëntatie omdat hij veronderstelde dat hij bij Nederlands net zoals bij Engels fantasieboeken mag lezen. Als blijkt dat hij zich vooral moet verdiepen in de Nederlandse literatuur is hij teleurgesteld. Maar omdat hij streeft naar een goed examencijfer voor literatuur, voegt hij zich naar de aanwijzingen en instructies van de docent (prestatiegerichte doeloriëntatie). Hij aanvaardt dat een havo-leerling enige literaire basiskennis moet hebben en voert de taken plichtmatig en gedisciplineerd uit. Alle verslagen worden op tijd ingeleverd en de aanwijzingen van de docent om het verslag aan te vullen of te verbeteren, worden direct opgevolgd. Het literatuuronderwijs geeft hem echter weinig voldoening.

##### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Het eerste boek mag hij zelf kiezen. Staf kiest *Het geheim van de maker* van de Nederlandse fantasieauteur Peter Schaap. Hij staat niet open voor verhalen die zich afspelen in de ‘normale’ wereld: “Ik ben eigenlijk heel streng in mijn boekenkeuze”, schrijft hij in zijn leesautobiografie. Hij zou graag fantasieboeken willen blijven lezen, maar de docent steekt daar een stokje voor omdat zij vindt dat hij de Nederlandse literatuur moet ontdekken en zich daarin verder moet ontwikkelen. Vanaf dat moment probeert ze hem uit te dagen met Nederlandse literatuur, waarbij ze wil aansluiten bij zijn behoefte aan fantasie en magie. Staf neemt zelf geen initiatief en neemt de adviezen van de docent bijna slaafs over. Zijn betrokkenheid bij de boeken is gering.

20] Bij de overgang van niveau 2 naar 3 zal blijken dat de aandacht voor het leesdossier van deze leerlingen halverwege havo 4 verslapte. Nadat ze zicht hebben gekregen op wat een leesverslag inhoudt en voldoende zelfvertrouwen hebben gekregen, reduceren ze hun mentale inspanning en daarmee de studielast. Vanaf dat moment beschouwen ze het leesverslag niet meer als een *leertaak* maar als een *doe-taak*. Temeer daar de taak voor alle boeken dezelfde is.

Wel leuk bedacht, maar een detectiveboek boeit me niet echt. (over *De torens van februari*)  
 Ik vind het helemaal niets. Gekke verhaaltjes en mensen met psychische problemen, dat interesseert me niets. (over *Het gouden ei*)

Wel een goed verhaal, maar voor mezelf vind ik die verhalen helemaal niet boeiend, dus is het moeilijk om me erin te verdiepen. (...) Ik kan niets zeggen over de oorlog want die heb ik niet meegeemaakt. (over *De donkere kamer van Damokles*)

Twee jaar lang wijst hij op deze wijze de Nederlandse literatuur af en is er geen enkele ontwikkeling waar te nemen in zijn waardering van literaire teksten. Zijn leesmotief was en blijft evasisch (N1). Illustratief is zijn toelichting in een interview op zijn negatieve ervaring met *De komst van Joachim Stiller* (N4).

Ik verbaas me erover hoe ze zo lang kunnen doen om iets te beschrijven. Dat boek vond ik zó langdradig. (...) Ik hou gewoon meer van actie. Ik ken iemand die ging dat boek weer doorbladeren omdat hij had gehoord dat het over Jezus ging. Ja als ze dat er allemaal bij gaan halen, dan maakt dat het niet leuk meer. Dat interesseert me namelijk geen bal. Kijk je moet een boek één keer doorlezen, dan herken je dingen van je eigen wereld en dan vind je het interessant. De rest is gewoon onzin.

Daarnaast heeft hij een pragmatisch leesmotief (No): het moet nu eenmaal van school. Zijn respons bevat soms verwijzingen naar de eigen leefwereld, die indicatief zijn voor een herkennende manier (N2) van lezen. Opvallend is de subjectiviteit van zijn oordelen en het ontbreken van argumentatie (N1). Bij elk boek komt Staf tot de conclusie dat het verhaal hem niet kon boeien. De docent heeft als commenstaar op zijn leesverslagen dat zijn verwerking “heel algemeen en nietszeggend” is (N1). Dit wijst op een mogelijk geringe betrokkenheid bij de inhoud van de boeken.

#### Leesdossieropdrachten

De opdrachten zijn meestal gericht op de analyse van structuurelementen (N4) en deels verplicht. De keuze van de vrije opdrachten komt vaak tot stand in het gesprek met de docent. Staf neemt vrijwel geen enkel initiatief. De docent is zelden tevreden over de uitwerking en constateert dat Staf zich niet helder op papier uit kan drukken. De aanwijzingen voor verbetering die ze hem geeft worden direct verwerkt, maar leiden meestal niet tot de gewenste verbetering. Evenals bij de boeken is zijn betrokkenheid bij de leesdossiertaken gering.

### Destructieve fricties

Welke omstandigheden belemmeren de literaire ontwikkeling van Staf? In de eerste plaats ontbreekt voor de BOEKKEUZE een oriënteringsbasis. Hierdoor heeft Staf geen inzicht in de doelstellingen van het programma en verwacht hij ten onrechte dat hij ook bij Nederlands fantasieboeken op zijn lijst mag zetten. De docent mist ook een basis om hem te overtuigen. De docent stelt dat hij zich moet ontwikkelen, maar er zijn geen ontwikkelingsdoelen geformuleerd en geconcretiseerd. Nog de leerling, noch de docent weet welk ontwikkelingstraject moet of kan worden afgelegd. In de tweede plaats slaagt de docent er niet in Stafs intrinsieke motivatie aan te spreken. Zij onderkent zijn teleurstelling en staat toe dat hij een fantasieboek voor het leesdossier leest. Daarna dringt ze er bij hem op aan zijn grenzen te verleggen en kennis te maken met de Nederlandse literatuur. Ze denkt dat hij gezien zijn intelligentie en leeservaring ‘pittige’ boeken aankan en adviseert hem boeken met niveau-indicatie 4 (onder andere *De donkere kamer van Damokles* en *De komst van Joachim Stiller*), maar haar leesadviezen sluiten niet aan bij zijn interesse (goed en kwaad, magie) en competentieniveau. Ook de LEESDOSSIERTAKEN (vooral structuuranalyse) doen dat niet.

Staf komt zijn plichten als havo-leerling trouw na (STURING), maar hij verzet zich tegen de keuzebeperking: diverse gelegenheden worden aangegrepen om met de docent te discussiëren en voor het fantasiegenre op te komen. Zelfs op het mondelinge eindexamen grijpt hij de kans om nog een keer een gloedvol pleidooi voor *fantasy* te houden. Hij slaagt er echter geen enkele keer in de docent te overtuigen, mede doordat de argumenten steeds dezelfde zijn en hij niet goed kan verwoorden wat hem zo fascineert. De docent geeft de discussie op, temeer daar ze Staf moeilijk kan bereiken en hij snel geïrriteerd raakt.

De miskenning van het fantasiegenre door de docent en Stafs onvermogen om zijn fascinatie voor dit genre te verwoorden en de docent ervoor te interesseren, is zeer waarschijnlijk een belangrijke stagnerende factor in zijn ontwikkelingsproces. De afwijzing treft hem persoonlijk omdat *fantasy* een wezenlijk deel is van zijn identiteit: “Ik leef helemaal in die wereld”, vertelt hij in een interview. Samen met een vriend speelt hij dagelijks, ook op school, het fantasiespel *Magic, the Gathering*.<sup>21</sup> Hij heeft weinig contact met andere leerlingen en mengt zich niet makkelijk in klassendiscussies. Deze geslotenheid komt overeen met het preconventionele ontwikkelingss stadium van Kohlberg (egocentrisch, hedonistisch).<sup>22</sup>

21] Dit is een *fantasy*-kaartspel waarin een strijd gevoerd wordt tussen goed en kwaad en dat door verschillende spelers in willekeurige ruimtes kan worden gespeeld.

22] Zie hoofdstuk 2 voor een beknopte beschrijving van dit stadium.

De docent kan hem niet bereiken en verzucht: “Ik denk dat hij heel onzeker is en daarom niet aan iets nieuws wil beginnen. Het is een eigenwijs klein jongetje.”

#### 9.4.4 ONTWIKKELING EN STAGNATIE BIJ DE OVERGANG VAN NIVEAU 2 NAAR 3

Deze overgang wordt gemarkerd door een toename van de persoonlijke interesse voor bepaalde onderwerpen en vraagstukken waarmee het eigen blikveld kan worden verruimd, en door een ontluikende interesse voor de werking van basale verteltechnieken.

Een noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie (N<sub>3</sub>) stelde het docentenpanel als norm voor het eindexamen havo. Naast de overgang van niveau 2 naar 3 worden hier dus ook de eisen voor het havo-examen beschreven. Acht leerlingen beginnen op niveau 2 met een beperkte literaire competentie. Zes hiervan (Sjon, Imran, Perahia, Ine, Henri en Miel) groeien door naar niveau 3. Er zijn twee leerlingen (Mirja en Ruwen) van wie de literaire ontwikkeling op niveau 2 stagneert. Van de leerlingen die op niveau 1 zijn begonnen, groeien Shi en Peta verder naar niveau 3, maar stagneert de ontwikkeling van Anja.

##### 9.4.4.1 Ontwikkeling naar niveau 3: Shi, Peta, Sjon, Imran, Miel, Perahia, Ine, Henri en Betty Motivatie

Een intrinsieke, taakgerichte motivatie is een noodzakelijke (maar niet voldoende) voorwaarde om zich in de inhoud van een roman te verdiepen. Er zijn drie leerlingen bij wie de ontwikkeling naar niveau 3 gepaard gaat met een toename van de motivatie: Shi, Miel en Sjon. De andere zes leerlingen waren vanaf het begin al gemotiveerd. De leerlingen die niveau 3 bereiken hebben allen positieve ervaringen met niet al te complexe literaire teksten voor volwassenen (N<sub>2</sub> en N<sub>3</sub>) en hebben er voldoende vertrouwen in dat ze een behoorlijk leesverslag kunnen schrijven.

Bij de overgang van niveau 1 naar 2 hebben we al gezien dat de motivatie van Shi in havo 4 is toegenomen; in havo 5 zet deze ontwikkeling door. Peta, Imran, Ine, Perahia, Henri en Betty zijn gemotiveerd aan het literatuuronderwijs begonnen en blijven gedurende het gehele programma gemotiveerd. Betty is en blijft een heel enthousiaste lezer van literatuur. Sjon en Miel niet. Zij zijn in de vierde klas blijven zitten en beginnen met enige reserves opnieuw aan het programma. De motivatie van Miel neemt vrijwel meteen toe. Volgens de docent heeft hij ten opzichte van vorig jaar een metamorfose ondergaan en is het nu erg plezierig om hem in de les te hebben, omdat hij meer openstaat en orecht geïnteresseerd is (taakgerichte doelorientatie). Aan het eind van havo 4 schrijft hij: “Mijn negatieve beeld is denk ik wel omgedraaid. Eerst vond ik lezen niet leuk, vooral geen literaire boeken. Maar

nu heb ik meer kijk op literatuur en zijn Giphart en Moens weldegelijk literaire schrijvers die mij aanspreken.” Bij Sjon verloopt de overgang naar een intrinsieke motivatie heel langzaam. *Turks fruit* (Wolkers) is het eerste boek dat aanslaat, maar dit wil hij dan nog niet met de klas delen (sociale oriëntatie). In havo 5 vindt bij hem de omslag plaats bij *Phileine zegt sorry* (Giphart). De docent neemt vanaf dat moment een meer open en geïnteresseerde leeshouding waar.

Bij Shi is de intrinsieke motivatie om boeken te lezen in 5 havo verder toege-nomen. De boeken die volgden na haar eerste treffer (*Ik ook van jou* van Giphart) heeft ze zorgvuldig gekozen en met veel plezier gelezen. De positieve ervaringen hebben haar erg verrast en brengen een lichte euforie teweeg. Vlak voor haar examen vertelt ze trots dat ze samen met haar vriendin voor het eerst naar een boekwinkel is gegaan en *De passievrucht* heeft gekocht. Ze vindt het fijn dat ze nu in de klas over boeken mee kan praten en doet dat met enthousiasme (sociale oriëntatie). Aan het eind van havo 5 wil ze van haar klasgenoten leestips en stelt ze een lijstje voor de vakantie samen (taakgericht). In het laatste interview vertelt ze dat ze zich nu schaamt voor het grote lettertype en de ruime regelafstand waarmee ze in het begin van havo 4 haar gebreken probeerde te maskeren: “Ik leek wel zo’n brugklasser.”

Imran komt van het mavo en is nieuw op school. Evenals Shi neemt zij ook actief deel aan de klassengesprekken en laat ze de klas blijken dat ze graag leest. Volgens de docent spiegelt ze zich aan enkele veellezers en doet ze haar best om zich bij dat groepje aan te sluiten (sociale oriëntatie). Daarnaast wil ze goede prestaties leveren. Nadat haar mondelinge examen met een 6,5 is beoordeeld, vraagt ze een herkansing aan omdat ze tenminste een 6,7 nodig heeft voor een 7 op haar eindlijst.

De motivatie voor het schrijven van leesverslagen wisselt bij deze leerlingen. Met uitzondering van Sjon beschouwt iedereen het leesdossier als een nuttig document waarmee ze zich in havo 5 kunnen voorbereiden op het mondelinge examen. Het dossier versterkt het zelfvertrouwen omdat zij ervan uitgaan dat wanneer de boeken zijn gelezen en de verslagen zijn goedgekeurd er op het examen weinig mis kan gaan (prestatiegerichte oriëntatie). Alleen Betty, Henri en Perahia zijn intrinsiek gemotiveerd voor de analyseopdrachten van het leesverslag omdat ze daardoor gestimuleerd worden om meer over het boek na te denken.

Bij de vraag naar de legitimering van het literatuuronderwijs stelt iedereen (spontaan) dat kennis van Nederlandse schrijvers in het pakket van de algemene ontwikkeling van de havo-leerling hoort. Alleen Sjon is van mening dat het niet verplicht zou moeten zijn omdat je leerlingen die helemaal niet van lezen houden dit niet mag aandoen.

### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Bij de boekkeuze oriënteren deze leerlingen zich op ervaringen van lezers uit hun nabije omgeving, zoals klasgenoten, familie en de docent. De belangrijkste verandering is dat zij meer richting kunnen geven aan hun keuze omdat ze inmiddels enkele Nederlandse schrijvers en werken kennen, en in staat zijn aan te geven wat voor soort boeken en over welke onderwerpen ze willen lezen. In de motivatie van de boekkeuze verwijzen de leerlingen niet alleen naar de leeservaringen van anderen, maar ook naar eigen ervaringen en ontdekkingen. Bij de definitieve keuze wordt weinig risico genomen. Shi vertelt dat ze zich intensief oriënteert op internet en alleen een boek kiest als er vaak positief over wordt geschreven. Bovendien vindt ze het prettig om te weten hoe het verhaal loopt, omdat dat haar houvast geeft tijdens het lezen. De leerlingen zijn blij als ze een keuze hebben gemaakt en het boek in hun bezit hebben. In principe zetten ze een eenmaal gekozen boek op hun leeslijst en lezen het uit, ook als het verhaal niet aanspreekt. Imran heeft belangstelling voor de Tweede Wereldoorlog en is op advies van de docent begonnen in *Montyn* van Kooiman (N3), een boek waar ze zich doorheen moet worstelen. In het interview vertelt ze dat het stoppen met dit boek een van de belangrijkste leerervaringen is geweest.

Ik ging vaak door en dan dacht ik: Ik ben er aan begonnen en dan maak ik het ook helemaal af. Terwijl ik het he-le-maal niet leuk vond. Ik dacht zoets van: Even doorkomen, even doorkomen, het zal wel leuker worden. Maar uiteindelijk ga je zo het hele boek door en dan vind je het nog niks. En toen vertelde de docent het: 'Je moet alleen een boek lezen dat je leuk vindt. Want anders is het lezen niet meer leuk.' Dan heb je echt een gevoel van: Huh??? Dan zit je achter een boek van: Het moet, het moet, en dan zegt zij: 'Als je het na vijftig bladzijden niet leuk vindt, gewoon wegdoen en een ander leuk boek zoeken waar je wel lekker in komt.' Toen kreeg ik van haar *Een hart van steen* om te proberen. Nou, dat vond ik meteen geweldig.

Op dit niveau dringt het besef door dat de inhoud van een roman de lezer op een of andere manier moet boeien. Naast de boeken die al bij niveau 2 genoemd werden (Keuls, Giphart en Krabbé), is er waardering voor *Bor van Moens* (N2), *De kleine blonde dood* van Büch (N2), *De weg naar het noorden* van El Bezaz (N2), *Hoezo bloedmooi?* van Sahar (N2), *Wierook en tranen* van Ruyslinck (N2), *Mantelwater* van Maassen ( $\pm$ N3), *De passievrucht* van Glastra van Loon (N3), *De hemel van Hollywood* van De Winter (N3/4), *Turks fruit* van Wolkers (N4), *Karakter* van Bordewijk (N4) en *Siegfried* van Mulisch (N5). Veel minder waardering is er voor: *Het rookoffer* van De Loo (N2), *Het geheim* van Enquist (N4), *De aanslag* van

Mulisch (N4), *De vierde man* van Reve (N4), *De tweeling* van De Loo (N4) en *Kort Amerikaans* van Wolkers (N4). Voor deze leerlingen is het feit dat een boek wat verder van de eigen belevingswereld afstaat of een meer complexe structuur heeft geen beletsel meer om het uit te lezen en te waarderen. In het waarderingsschema komen veel referentiële, realistische en cognitieve argumenten voor. Het aandeel van emotieve argumenten zoals spanning is afgangen. Ook valt op dat deze leerlingen meerdere criteria in hun oordelen verwerken (meervoudig argumentatieschema). Dit zijn aanwijzingen voor een meer reflecterende manier van lezen.

(Perahia over *Zoveel liefde*) Je kon opmerken dat Rash tussen twee culturen zit (...). Hij wil dolgraag dat zijn ouders trots op hem zullen zijn, omdat hij voldoet aan de Marokkaanse normen en waarden. Maar dit kan niet, omdat hij zich ook moet aanpassen aan de Nederlandse cultuur. Hij wil niet onderdrukt worden door zijn vader en vlucht. Maar hij kan niet alleen leven omdat Marokkanen altijd in hun gezin blijven tot ze getrouwden zijn. In Nederland is dat niet zo. (...) Hans Sahar heeft heel goed beschreven welke problemen allochtoonse (Marokkaanse) jongens in Nederland hebben en wat de gevaren zijn.

(Sjon over *Phileine zegt sorry*) Giphart laat een personage echt tot leven komen. Je gaat steeds meer van haar houden. (...) Grove taal wordt niet geschuwd en dat maakt Phileine nog veel overtuigender als 'bitch'. Maar dan het einde. De vrouw die keihard uit de hoek komt, mensen haat en zeer verzekerd is over zichzelf is veegt in keer haar hele karakter van tafel door zich van een heel andere kant te laten zien: 'Sorry dat ik besta'. Een beter einde ben ik zelden tegengekomen. Ik ben daardoor toch wat anders tegen dit soort types gaan kijken.'

(Imran bij *Siegfried*, recensieopdracht: reageer kritisch op twee recensies) [recensent: Siegfried is, als je erover nadenkt, behalve spannend en lekker gecompliceerd ook een beetje flauwekul.] Imran: Ik vind het Helemaal GEEN flauwekul! Ik denk dat het leuk en goed is om over een aantal dingen na te denken waarover je meestal niet denkt en die je als onmogelijk beschouwt. (...) Ik zit nu nog steeds te denken of Hitler nou echt een zoon heeft gehad.

Spanning is wel 'mooi meegenomen' (Miel), maar geen zwaarwegend criterium meer. Alleen als een boek niet wordt gewaardeerd, gebruiken ze dit criterium ('saai'). De stijl van de leesverslagen is meer beschouwend wat er op wijst dat er meer distantie is. Dit blijkt onder meer uit het feit dat een leerling als Sjon in het commentaar expliciet verwijst naar de auteur. Sommige leerlingen waarderen de ironische, eigentijdse stijl van bepaalde schrijvers (Giphart, Moens en Maassen).

Ook de cynische levensstijl van sommige personages wordt door enkele leerlingen als ‘goede’ humor geapprecieerd. Opmerkelijk is dat de leerlingen oog krijgen voor de werking van bepaalde technieken. Ze hanteren spontaan literaire begrippen, zoals perspectief, verhaallijn, chronologisch, flashback, karakter.

(Henri over *De hemel van Hollywood*) Het verhaal heeft een strakke verhaallijn tot het einde van het eerste deel. Daarna wordt het verhaal in de war gestuurd en blijkt de werkelijkheid heel anders te zijn. (...) Dit komt ook veel voor in films. Ik houd ervan als er een beetje met de tijd wordt gespeeld, want zo wordt het verhaal veel boeiender omdat je het van meerdere kanten gaat bekijken.

(Miel over de vergelijking van de film *Spoorloos* met het boek *Het gouden ei*) Ik vind de film beter omdat je de emoties en gebeurtenissen beter aan kunt voelen. Ik vind het onzin om te zeggen dat je bij boeken lezen meer je fantasie moet gebruiken dan bij een film. In boeken zijn emoties en gedachtengangen vaak letterlijk beschreven in een film moet je dat juist allemaal zelf aanvoelen.

Hoewel er oog is voor de structuur, zijn zij nog sterk gericht op de handeling en het gedrag en is er weinig aandacht voor de diepere betekenislagen. Ze zoeken bijvoorbeeld niet spontaan naar de oorzaken van bepaalde gebeurtenissen of naar de beweegredenen van personages.<sup>23</sup> Evenmin lukt het ze om zonder sturing een abstract thema te formuleren. Zij blijven vaak steken bij een omschrijving van de handeling (zie Henri over *Het gouden ei*). De leerlingen zijn ook nog te zeer op de handeling gericht om bepaalde vormen van beeldsprak te kunnen waarderen.

(Henri over *Het gouden ei*) Het thema is dat twee jonge Nederlanders op een raadselachtige wijze door een geestelijk gestoorde Fransman van het leven beroofd worden.

(Imran bij *Siegfried*, recensieopdracht: reageer kritisch op twee recensies) [Recensent: In het eerste deel tref je een mooie metafoor aan zoals “Zij klonk als een heldere voorjaarsochtend”, maar ook een verkeerde als “In zijn tegelijk soepele en starre motoriek had hij iets van een levend bronzen beeld.”] Imran: Ik vind eerlijk gezegd allebei de metaforen niet mooi. Dat komt omdat ik niet van metaforen hou. Ik hou van duidelijkheid en recht doorzee. Hij had toch ook gewoon kunnen zeggen: “Haar stem verwarmde me”???

23] De opdrachten zijn vaak eenzijdig gericht op de esthetische aspecten (structuur) en stimuleren de leerlingen niet om het gedrag van de personages en de gebeurtenissen te analyseren.

Een opmerkelijk resultaat op dit niveau is tot slot dat deze leerlingen aan het eind van havo 5 allemaal gemotiveerde lezers zijn die geïnteresseerd zijn in bepaalde thema's, kennis hebben van populaire Nederlandse auteurs en boeken en reflecteren over de ontwikkeling van hun literaire smaak. Hierbij merken ze vaak op dat ze op een andere manier zijn gaan lezen. Dit houdt in dat de cognitieve leesmotieven aan belang winnen en de dominantie van de evasorische leesmotieven afneemt. Zoals blijkt in onderstaand citaat naar aanleiding van *De kleine blonde dood* in het balansverslag van Henri.

Ik vind literaire boeken nu leuker dan in het begin. Ik ben op een andere manier gaan lezen. Ik let nu meer op de inhoud en het verhaal, het hoeft niet perse een spannend boek te zijn als het maar goed is. Wat ik leuk vind is dat je het boek uitdiept en zo van alles te weten komt over mensen die heel anders zijn.

#### Leesdossieropdrachten

Ten aanzien van het uitvoeren van de leesdossiertaken verandert er niet veel ten opzichte van de overgang van niveau 1 naar 2 omdat de leerlingen ongeveer dezelfde taken uitvoeren. Ook hier beschouwen de leerlingen het leesdossier in de eerste plaats als een examendossier waarmee zij zich op het examen voorbereiden en ook hier verslapt vanaf het derde verslag de inspanning en maken ze meer gebruik van het internet. Een verschil is echter dat de informatie niet klakkeloos wordt overgenomen, maar geprobeerd wordt die in een eigen redactie te verwerken. Henri en Betty moeten naast de samenvatting, verdiepingsopdracht en het persoonlijke oordeel van elk boek een uitgebreide structuuranalyse maken. Beiden vinden deze opdracht uitdagend, maar hebben er in het begin erg veel moeite mee. De verteltechnische vragen (vertelstandpunt, tijd, ruimte) worden na intensieve correctie van de docent uiteindelijk goed beantwoord, maar bij de interpretatieve vragen naar bijvoorbeeld het thema en de motieven, blijven zij steken op het handelingsniveau (zie bijvoorbeeld de zogenaamde opmerking van Henri over *Het gouden ei*).

De persoonlijke beoordeling van de romans is tamelijk authentiek en meervoudig. Het valt op dat de leerlingen zich op hun eigen oordeel oriënteren door de mening van andere leerlingen te raadplegen, bijvoorbeeld via het internet of in gesprekken met klasgenoten. Maar ze verwerken deze informatie persoonlijk. Dat doen ze ook bij de hulpvragen. De vragen worden niet meer op een schoolse wijze een voor een beantwoord, maar op een meer persoonlijke manier verwerkt, waardoor ze vaker een meervoudig samengestelde beoordeling geven over bijvoorbeeld het aspect 'opbouw'. Bovendien zijn de leerlingen het vanzelfsprekend gaan vinden om naar de tekst te verwijzen en literaire begrippen te gebruiken. Deze begrippen

worden niet alleen gebruikt om de negatieve ervaringen te beargumenteren, maar nu ook om te reflecteren op de werking van bepaalde literaire procédés. Soms is er ook waardering voor de techniek. Zoals gezegd nemen de *emotieve* criteria bij deze groep af ten gunste van meer *cognitieve* en *structurele* criteria.<sup>24</sup> Het goed kunnen formuleren en onderbouwen van een persoonlijk oordeel en het ontdekken van de eigen smaak beschouwen de leerlingen in deze fase als het belangrijkste doel van het literatuuronderwijs (oriënteringsbasis).

De keuze van de verwerkingsopdrachten wijst bij Betty en Perahia op een taakgerichte doeloriëntatie, maar de meeste leerlingen zijn tamelijk opportunistisch en kiezen voor ‘makkelijke’ of ‘leuke’ opdrachten. In de uitwerking zien we bij sommigen diepgang in de verwerking, bijvoorbeeld bij Miel (vergelijking van boek met film) en Perahia (brief). Maar er zijn ook leerlingen zoals Sjon, die met melige antwoorden duidelijk laat merken dat hij bepaalde vragen niet erg serieus neemt: “Werd je door het boek geraakt? Nee, maar mijn broer wel toen ik *Turks fruit* met een sierlijke boog naar zijn hoofd wierp.”

#### Constructieve fricties

Deze leerlingen maken aan het eind van het vierde of in de loop van het vijfde jaar de overgang van niveau 2 naar 3 en hebben dan enige ervaring met literatuur opgedaan. Voor hun BOEKKEUZE beschikken ze nu over een tamelijk gedifferentieerde oriënteringsbasis. Deze is tot stand gekomen doordat ze enkele keren individueel en samen met klasgenoten en de docent hebben gereflecteerd over de vraag welke boeken ‘goed’ zijn én ‘mogen’. Bovendien wordt in de klas van tijd tot tijd gediscussieerd over de vraag wat ‘literatuur’ is en waarin het zich onderscheidt van ‘lectuur’. Een van de docenten didactiseerde dit probleem door leerlingen te laten praten over de vraag wat het verschil is tussen een ‘leuk’ en een ‘goed’ boek. Door dergelijke gesprekken ontwikkelen leerlingen hun onderscheidingsvermogen voor ‘hoge’ en ‘lage’ literatuur. Enkele leerlingen (Betty en Henri) voeren dergelijke gesprekken ook thuis. Al deze gesprekken bieden de leerlingen concrete oriëntatiepunten voor hun boekkeuze. Sommigen vullen deze informatie aan met de leeservaringen van andere leerlingen op het internet. Zoals we bij Shi hebben gezien, kunnen scholierenites als klankbord functioneren bij de boekkeuze. Ook groepsdynamische processen spelen soms een rol bij de boekkeuze omdat je met een bepaalde voorkeur of interesse met een bepaalde groep kunt identificeren (Imran en Shi) of je ervan kunt distantiëren (Sjon). Uit de motivatie van de boekkeuze blijkt ook dat de leerlingen

24] Hierbij teken ik aan dat opdrachten die de reflectie over de inhoud stimuleren nauwelijks worden verstrekt, waardoor de leerling niet wordt gestimuleerd om over de inhoud van de tekst te reflecteren.

soms al een voorkeur hebben voor bepaalde auteurs (Keuls, Krabbé en Giphart). Omdat zij inmiddels beseffen dat er voldoende interessante boeken vorhanden zijn, zijn ze ook kritischer tijdens het leesproces: ze besluiten eerder te stoppen met een boek dat hen niet bevalt. Ze kunnen dat makkelijk doen omdat ze een persoonlijk boekenlijstje hebben met alternatieven.

Ze zijn ze op dit niveau in staat om de eigen voorkeur genuanceerd te verwoorden. Door op kritische momenten (begin havo 4, eind havo 4, eind havo 5) na te denken over hun literaire voorkeur (bijvoorbeeld in de vorm van een beargumenteerde top-5), worden de leerlingen er zich van bewust dat ze andere boeken lezen en waarderen, en dat ze op een andere manier zijn gaan lezen. Deze verandering kan het best worden getypeerd als de overgang van een belevende, tamelijk consumptieve of schoolse manier van lezen naar een reflecterende, meer productieve leesmanier. Dit leidt ertoe dat de leerlingen vaak ook waardering hebben gekregen voor de ‘vormende’ waarde van een boek.

Ook bij het werken aan de **LEESDOSSIEROPDRACHTEN** is sprake van een meer gedifferentieerde oriëntatie. Doordat een leesverslag vaak uit dezelfde deelopdrachten bestaat, treedt er gewenning op en weet de leerling na twee of drie keer wat er van hem wordt verwacht. Temeer daar de docent de eerste verslagen kritisch evaluateert. Ook weet de leerling steeds beter waar hij steun kan vinden bij de uitvoering van de opdrachten zoals aanwijzingen in het schoolboek of leesverslagen van andere leerlingen op het internet. De leerlingen zijn zich bewust van kwaliteitsverschillen op het internet en kritisch over wat ze wel of niet uit andere leesverslagen overnemen. De antwoorden van de analyseopdrachten zijn vaak gesampled, maar de samenvatting van het boek is vanaf het derde verslag dikwijls kritiekloos gekopieerd.<sup>25</sup>

De hulpvragen voor de beoordeling van het werk worden niet meer schools beantwoord maar gaan functioneren als aandachtspunten waarbij de leerling zelfstandig een keuze maakt. Uit de geciteerde oordelen van bijvoorbeeld Henri en Perahia blijkt dat de leerlingen bij de beoordeling van een boek op verschillende aspecten ingaan. De oordelen zijn qua argumentatie meervoudig en genuanceerd. De onderbouwing van het persoonlijke oordeel wordt door de docenten regelmatig ge-evalueerd en didactisch gevoed door de leerlingen te stimuleren om in hun oordeel verschillende criteria te gebruiken.<sup>26</sup> Het begint voor leerlingen ook meer vanzelf-sprekend te worden om literaire begrippen toe te passen en bij hun beoordelingen te verwijzen naar de tekst, waardoor de reflectie en oordelen een meer beschouwend en sophisticated karakter krijgen. In de keuze van de verwerkingsopdrachten treedt

25] Met Google (geavanceerd zoeken) is steekproefsgewijs vastgesteld in welke mate de leerlingen teksten van andere leerlingen kopiëren en sampelen.

26] In de schoolboeken wordt vaak gebruikgemaakt van de typologie van Mooij (1979).

weinig verandering op. De meeste leerlingen kiezen vooral de ‘leuke’ opdrachten en geen opdrachten waarmee ze hun leeservaring verder kunnen verdiepen.

De tussenbalansverslagen (overgang van havo 4 naar 5) hebben soms een euforische ondertoon omdat de leerlingen ontdekken dat ze werkelijk een ontwikkeling hebben doorgemaakt en het sommigen is meegevallen dat ze in een jaar vier boeken voor Nederlands hebben gelezen.

De docent vervult een **STURENDE** rol bij de realisering van de planning en de evaluatie van het proces. Ook de kennis van boeken en het enthousiasme waarmee de docent over boeken spreekt, stimuleren de leerling om een serieuse en welbewuste keuze te maken. Doordat de leerlingen tijdens de les in hun boek lezen en aan hun leesverslagen werken, heeft de docent controle op het leesgedrag en het proces, en kan hij eventueel bijsturen. Hoewel de ene leerling meer sturing nodig heeft dan de andere heeft de ‘strenge’ evaluatie van de eerste leesverslagen en de verplichting om, indien nodig, verbeteringen aan te brengen het effect dat de leerlingen zich bewust worden van de eisen en doelstellingen (taakgerichte begeleidingsstrategieën). Bij faalangstige leerlingen (Shi, Imran) valt op dat persoonsgerichte begeleidingsstrategieën (zoals positieve verwachtingen en een begripvolle houding in crisissituaties) een positief effect hebben op de motivatie en het zelfvertrouwen. De leerlingen krijgen daardoor het gevoel dat ze controle hebben over het proces. Interessant is hoe verschillend de beide zittenblijvers in de vierde klas opnieuw beginnen. Miel is vanaf het begin positief gestemd omdat hij de twee beste boeken die hij het jaar ervoor heeft gelezen mee mag nemen. Sjon daarentegen ‘baalt’ omdat hij van het begin af aan alles weer opnieuw moet doen. Hoewel beide leerlingen heel verschillend zijn, is de erkennung van de positieve prestaties van het jaar ervoor een gebaar waarmee de motivatie kan worden gestimuleerd.

De leerlingen investeren vanaf het derde boek minder tijd in het leesverslag. Bovendien trekt de docent zich in het vijfde jaar wat meer terug en ontplooien de leerlingen meer initiatieven. Het vaste patroon van het leesverslag werkt niet alleen gewenning in de hand, maar versterkt ook de ontwikkeling van strategieën om de opdracht zo efficiënt mogelijk uit te voeren. Hierbij zijn de leerlingen in de eerste plaats gericht op het reduceren van de inspanningstijd. Zij informeren elkaar over boeken en over sites waar ze goede uittreksels kunnen vinden. De samenvatting wordt meestal helemaal gekopieerd en ook bij de structuuranalyse wordt veel van andere leerlingen gesampled. Alleen bij het eigen oordeel is meestal sprake van een persoonlijke redactie. In het interview motiveren de leerlingen het gebruik van internet als volgt. Het schrijven van een samenvatting is zeer tijdrovend en na een à twee keer heel erg vervelend. Bij de structuuranalyse zijn de leerlingen vaak heel onzeker over de eigen antwoorden en nemen ze makkelijk aan dat de analyses van

andere leerlingen wel beter zullen zijn. De persoonlijke beoordelingen van andere leerlingen worden als klankbord gebruikt bij de reflectie over het eigen oordeel.<sup>27</sup>

#### 9.4.4.2 Stagnatie op niveau 2: Anja, Mirja, Ruwen

##### Motivatie

Een belangrijke voorwaarde voor de overgang naar niveau 3 is de motivatie om zich in de inhoud van een literaire roman te verdiepen. Anja is, zoals we hebben gezien, begonnen met een taakgerichte doeloriëntatie omdat ze zich er na een periode van ‘leesluwe’ in de onderbouw op verheugde weer boeken te kunnen gaan lezen. In havo 5 neemt haar motivatie echter af. Hoewel ze zich aan het eind van havo 4 in haar tussenbalans voorneemt zich meer in literatuur te gaan verdiepen (taakgerichte doeloriëntatie), bevredigt de kennismaking met literatuur niet en neemt haar betrokkenheid en motivatie af.<sup>28</sup> Ze wil vooral lezen voor haar plezier. Mirja is eveneens intrinsiek gemotiveerd aan het literatuuronderwijs begonnen. Evenals Anja slaagt ze er niet in om haar literaire competentie uit te breiden, maar bij haar leidt dit niet tot frustratie. Ze blijft een gemotiveerde lezer van literatuur. Ruwen heeft zich in het verleden regelmatig verzet tegen het lezen van boeken (zie beginsituatie) en begint tamelijk onverschillig aan het literatuuronderwijs. Afgezien van een enkele opleving bij een succeservaring komt hierin weinig verandering: (mopperend) “Ik voel me niet zo betrokken bij het lezen en weet ook niet goed waarvoor het allemaal nodig is.” Zijn motivatie wordt gedomineerd door een inspanningsvermijdende doeloriëntatie die samenhangt met een relatief laag leestempo (20 pagina’s per uur). Wat het leesdossier betreft, neemt vanaf het derde verslag de verveling bij alle drie de leerlingen toe. De intrinsieke motivatie om een goed leesverslag te schrijven neemt af en ze proberen met minder inzet aan de verplichtingen te voldoen (prestatiegerichte en inspanningsvermijdende doeloriëntatie). Over de legitimering van het literatuuronderwijs zijn ze verdeeld. Ruwen is van mening dat literatuur niet langer verplicht moet zijn “omdat de tweede fase een enorme belasting is en het afschaffen van literatuur een aardige lastenverlichting is.” Anja en Mirja vinden dat het juist verplicht moet blijven omdat leerlingen anders weinig meer

- 27] Dit verschijnsel (verslagen van andere leerlingen op het internet raadplegen) kan ook als destructieve frictie worden opgevat. De leerlingen krijgen tijdens de les te weinig gelegenheid om hun ervaringen met klasgenoten uit te wisselen. In de interviews klaagden veel leerlingen over het feit dat ze vaak alleen moesten werken. Kennelijk hebben de leerlingen een intrinsieke behoefte om met andere leerlingen van gedachten te wisselen over hun leeservaringen en de opdrachten. De individualisering in de Tweede fase staat op gespannen voet met deze behoefte.
- 28] Het is moeilijk om op basis van de data bij Anja dieperliggende motieven vast te stellen. Maar gezien de literaire competentie van haar oudere zus en het literaire thuisklimaat zullen er bij haar voornemens wellicht ook sociale doeloriëntaties hebben meegespeeld. Temeer daar de school klein is en de docent haar zus en gezinssituatie kent.

zouden lezen en zij lezen belangrijk vinden voor de algemene ontwikkeling van een havo-leerling.

#### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Anja, Mirja en Ruwen hanteren bij de boekkeuze verschillende strategieën die leiden tot mismatches. Anja leunt sterk op het advies van door haar verkozen ‘experts’, Mirja op de samenstelling van het pakket *Grote Lijsters* en Ruwen laat zich voorlichten door leerlingen die niet van lezen houden.

Anja laat zich bij haar keuze in havo 5 niet meer leiden door haar klasgenoten, maar door de adviezen van haar zus en de docent. Nadat ze aan het eind van havo 4 in tijdnood een verkeerd boek (*De aanslag*) uit de boekenkast van haar ouders had getrokken, neemt ze zich voor de boeken voortaan zorgvuldig te kiezen. Ze raadpleegt in eerste instantie haar oudere zus die veel leest en op dezelfde school vwo-examen doet. Ze kiest *Het geheim* van Enquist (N4), maar ook dit boek stelt enigszins teleur. Vervolgens besluit ze geen risico meer te nemen en vraagt haar zus om een boek à la Giphart, haar favoriete auteur. Ze krijgt *Para!* van Duin (N2) en is enthousiast. Met deze keuze voldoet ze echter niet aan de verwachtingen van de docent. Na een gesprek over het verschil tussen lectuur en literatuur spreken ze met elkaar af dat ze voor haar laatste leesverslag een ‘echt’ literair boek gaat lezen waarmee ze haar leesdossier kan ‘bekronen’. De docent adviseert *Het lied en de waarheid* van Ruebsamen (N4). Anja neemt dit advies over, maar dit leidt opnieuw tot een teleurstellende leeservaring omdat het te ver van haar belevingswereld afstaat.

Mirja oriënteert zich op probleemboeken, maar laat zich vooral leiden door de samenstelling van het pakket *Grote Lijsters* dat ze heeft aangeschaft. Soms vraagt ze advies aan haar vriendinnen. Ze vindt het fijn als ze permanent over de boeken kan beschikken, omdat ze die nodig heeft voor de structuuranalyse. Ze begint met twee boeken van Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*). Ze leest graag probleemboeken. De boeken van Carry Slee die ze vroeger heeft gelezen, koestert ze nog steeds. Voor *Mijn tante Coleta* en *Het gouden ei* heeft ze minder waardering. De docent blijft haar door middel van adviezen stimuleren de overstap naar literaire boeken te maken. Dat lukt pas bij het laatste boek *Een hart van steen* van Dorresteijn (N4). Een boek waar ze niet erg enthousiast over is (ongeloofwaardig). Volgens de docent kan Mirja goed uit de voeten met boeken die dicht bij haar belevingswereld liggen, maar heeft ze het in het algemeen moeilijk met de literatuur voor volwassenen.

Ruwen is niet erg betrokken bij de boekkeuze: Hij begint met een boek dat hij al in havo 3 heeft gelezen (*Oeroeg*). Bij zijn nieuwe keuzes laat hij zich leiden door het enthousiasme van zijn klasgenoten. Dit leidt tot positieve leeservaringen bij *Het*

*gouden ei* van Krabbé (N<sub>2/3</sub>) en *Ik ook van jou* (N<sub>3</sub>) en *Phileine zegt sorry* (N<sub>3</sub>) van Giphart. Daarnaast laat hij zich adviseren door leerlingen die net zoals hijzelf weinig betrokken zijn en oriënteert hij zich op dunne boekjes:

Mijn keuzes zijn niet zo kritisch. Ik heb zo iets van: ik zie wel. (...) Martin heeft me *Het rookoffer* aanbevolen omdat het niet zo dik is. Het boek leek me een typische roman dat niet echt speciaal is, en dat bleek ook zo te zijn.

De inhoud is bij Ruwen in principe ondergeschikt aan het aantal pagina's. Om die reden kiest hij ook *Het behouden huis* (60 pagina's) van Hermans (N<sub>4</sub>).

Het meest populair zijn de boeken die hiervoor bij de beschrijving van de overgang van niveau 1 naar 2 ook al werden genoemd (*Het verrotte leven van Floortje Bloem*, *De moeder van David S.*, *Ik ook van jou* en *Phileine zegt sorry*). Er is weinig waardering voor *De aanslag* van Mulisch (N<sub>4</sub>), *De vierde man* van Reve (N<sub>4</sub>), *De tweeling* van De Loo (N<sub>4</sub>), *Het geheim* van Enquist (N<sub>4</sub>) en *Het lied en de waarheid* van Ruebsamen (N<sub>4</sub>). Bij de gebruikte criteria domineren het leesgemak en herkenbaarheid, waarbij dit laatste criterium ondergeschikt lijkt aan het eerste. Hierbij houden ze zich vast aan de eigen normen en perceptie van de werkelijkheid. Boeken waarin de gebeurtenissen of het gedrag van personages sterk afwijken van de eigen belevingswereld en normen, worden afgewezen of verworpen: "Wie doet dat nou?" is de eerste reactie en niet "Waarom doet hij dat?". Deze reacties hangen ook vaak samen met een gebrek aan algemene kennis, bijvoorbeeld over de Tweede Wereldoorlog.

(Anja over *De aanslag*) Dat er echt iemand voor je huis wordt neergeschoten en dat dan je huis in de fik wordt gezet, dat zie ik niet zo snel gebeuren op zich. Dat is niet echt waarvan je denkt: Oh, dat zou mij ook wel kunnen overkomen. (...) Een boek moet gewoon gaan over iets wat ik zelf eventueel ook zou kunnen meemaken.

Deze leerlingen hebben ook moeite met literaire procédés die de handelingslijn (actie) onderbreken, zoals gedachten, beschrijvingen en beschouwingen. Ook 'open plekken' en perspectiefwisselingen worden vaak als storend ervaren. Kenmerkend voor hen is dat ze willen worden meegesleept door de handeling en gebeurtenissen, en niet erg genegen zijn om tijdens het lezen te reflecteren of de rode draad te zoeken.

(Anja over *De aanslag*) Het is een oppervlakkig boek omdat je niet mee kunt leven met de hoofdpersoon. (...) Ik houd sowieso niet van historische boeken, en deze was nog eens erg

saai, omdat de hoofdpersoon er heel het boek over deed om achter de waarheid over die ene avond te komen.

Ze willen zich niet in een boek verdiepen, maar zich er mee vermaken. Mirja vindt het niet interessant, maar ‘leuk’ om over drugsverslaving te lezen. Het herhalingsmotief in *De moeder van David S.* ervaart ze niet als een betekenisvol verhaalelement, maar als saai.

Ik vond het een ontzettend leuk boek om te lezen. Ik vind het namelijk heel leuk om te lezen over mensen die in de problemen zitten. Ook vind ik het leuk dat je het nu een keer door de ogen van de ouders ziet. (...) Wat ik saai vond was dat je de hele tijd in een cirkeltje rond bleef lopen. Er wordt namelijk steeds weer een nieuwe flat voor David gekocht en elke keer loopt het weer fout, maar toch beginnen ze steeds weer vol goede moet aan het volgende project.

Kenmerkend voor Anja en Mirja is ook dat ze een open einde onbevredigend vinden. Na de laatste bladzijde moet het verhaal ‘af’ zijn en geen vragen open laten of oproepen.

(Mirja, interview) Een open einde vind ik maar niks. Denk ik echt zo van: Ja, dit is het dus, hier heb ik voor gelezen. Dat vind ik een beetje zonde.

(Anja, interview) De verwerkingsopdracht die ik bij *De moeder van David S.* heb gemaakt, was perfect omdat ik na het lezen een vervelend gevoel over het einde had. (...) Nu kon ik het einde herschrijven, zoals ik het me voorstelde.

De leesmotieven van deze leerlingen zijn evasorisch. Bij Anja en Mirja zijn deze motieven zo dominant dat ze de overgang naar een reflecterende manier van lezen in de weg lijken te staan. Bij Anja wordt dit nog eens versterkt door een hoge lees snelheid van 60 pagina’s per uur. Daarentegen heeft Ruwen een relatief lage lees snelheid van 20 pagina’s per uur. Gezien dit tempo en zijn negatieve attitude is het de vraag of hij wel evasorisch kan lezen. Zowel een hoog als laag leestempo bemoeilijken waarschijnlijk het begrip van enigszins complexe teksten en een meer reflecterende manier van lezen.

#### Leesdossieropdrachten

De leesverslagen die Ruwen en Mirja van elk boek moeten schrijven zijn omvangrijk (gemiddeld zes pagina’s). Hun doeloriëntatie en ook die van Anja bij het lees-

verslag is tamelijk schools: de verslagen worden gemaakt omdat ze deel uitmaken van het verplichte handelingsdeel en omdat ze het vertrekpunt zijn voor het mondelinge examen. Mirja en Ruwen kunnen in het begin moeilijk uit de voeten met de omvangrijke taak en krijgen hun werk tot tweemaal toe van de docent terug met aanwijzingen ter verbetering. Beiden hebben moeite met meer abstracte activiteiten als de interpretatie van het thema en vragen over de minder concrete structuurelementen (ruimte, tijd, perspectief, motief, thema). Bij de interpretatie wordt nauwelijks afstand genomen van het handelingsniveau.

(Ruwen over *Vertraging*) Het thema van het verhaal is dat het vliegtuig van Jacques vertraging heeft waardoor hij tijd heeft om Moniek in Sydney op te sporen.

Bij open reflectievragen blijven deze leerlingen dicht bij de eigen beleving.

(Anja over *Het lied en de waarheid*) Ik ben door dit boek aan het denken gezet, ik realiseer me nu hoe moeilijk het is om van de tropen naar het koude Europa te verhuizen. Het werd met voldoende diepgang behandelt.

De leerlingen hebben ook moeite met identificatievragen ('perspectief nemen') als de personages wat verder van hen afstaan en zij zelf 'open plekken' in moeten vullen.

(Anja over *Het lied en de waarheid*) Alles was vanuit het oogpunt van Louise. Het was interessant en duidelijk geweest als de lezer te weten was gekomen hoe haar familieleden (moeder, vader, tante) over de situatie dachten, zodat je hun acties zou kunnen verklaren. (...) Ik vond de afloop vervelend en onbevredigend, omdat ik een hekel heb aan open eindes.

(Ruwen over *Oeroeg*) De personages gingen niet voor me leven en ik vond ze ook niet echt herkenbaar, omdat ze veel jonger zijn en een heel andere leefsituation hebben.

Nadat Ruwen heeft laten zien dat hij een redelijke structuuranalyse kan maken, neemt zijn inzet af en zoekt hij zijn toevlucht tot uittreksels op het internet die hij naar eigen zeggen "een beetje mixt". Bij alle drie de leerlingen is duidelijk te zien dat zij na twee à drie leesverslagen de opdracht steeds schoolser gaan benaderen en streven naar een snelle afronding: ze kopiëren meer van het internet, werken de opdrachten sjabloonmatig uit, gebruiken steeds minder woorden en investeren steeds minder tijd (laatste verslag gemiddeld een uur). Bovendien valt de uitdaging

weg omdat ze moeilijk greep op de structuurelementen kunnen krijgen en overtuigende resultaten uitblijven. De docenten geven in hun commentaar aan dat deze leerlingen in al hun verslagen te veel aan de oppervlakte blijven en er niet goed in slagen verbanden te leggen.

Zoals ik hiervoor vaststelde zijn de creatieve verdiepingsopdrachten erg in trek. Deze opdrachten worden als een extra ‘klusje’ gezien en dragen niet merkbaar bij aan bijvoorbeeld een reflecterende of interpreterende manier van lezen.<sup>29</sup> Anja en Mirja hebben wel plezier in deze opdrachten en Anja probeert in overleg met haar docent een zinvolle opdracht te zoeken, maar doordat de teksten weinig betekenis voor haar hebben, verliezen de opdrachten ook hun waarde. Ruwen ziet er de zin niet van in en ervaart ze vanaf het begin als belastend.

#### Destructieve fricties

Welke omstandigheden leiden bij deze drie leerlingen tot destructieve fricties? Nog de boeken, nog de taken sluiten aan bij de zone van nabije ontwikkeling van deze leerlingen. Bij de **BOEKKEUZE** beschikken zij over een beperkte oriënteringsbasis: via klasgenoten, familie en docent krijgen ze informatie over boeken. Bij de definitieve keuze geven pragmatische motieven, zoals het aantal pagina’s en de toevallige beschikbaarheid, of evasorische motieven, zoals de amusementswaarde, de doorslag. Anja laat zich daarnaast vermoedelijk leiden door sociale motieven (prestige) in verband met het culturele thuisklimaat en de hoge verwachtingen van de docent. Bij de informatieverstrekking wordt niet expliciet een beroep gedaan op cognitieve motieven. Evenmin wordt de aandacht gevestigd op de kwesties die in een boek ter discussie worden gesteld. De nieuwsgierigheid van de leerlingen wordt kortom onvoldoende gewekt. Bij de keuze van de **LEESDOSSIEROPDRACHTEN** ontbreekt een oriënteringsbasis. De leerlingen weten niet welke doelen er met de opdrachten worden nastreefd en maken dikwijls een opportunistische, hedonistische keuze (leuk en/of makkelijk).

In de studiewijzers en programma’s voor toetsing en afsluiting (pta) wordt vermeld dat de leerlingen hun smaak moeten ontwikkelen en hun bevindingen goed moeten kunnen argumenteren, maar concrete eind- en tussendoelen ontbreken. Hierdoor kan de docent het ontwikkelingsproces niet goed evalueren en kan de leerling zich niet op zijn ontwikkeling oriënteren. In de planning van de boeken en leesdossiertaken zit geen didactische, cumulatieve opbouw (van eenvoudig naar moeilijk): alle leesverslagen bestaan uit steeds dezelfde (deel)taken en de complexi-

29] Hierboven stelde ik dat deze opdrachten wel bij kunnen dragen aan de motivatie omdat men in principe kiest voor ‘leuke’ opdrachten die weinig cognitieve inspanning en tijd kosten. Het zijn taken waarmee leerlingen hun inspanning en interesses vrij kunnen reguleren.

teit van de boeken varieert. Hierdoor sluiten niet alleen de boeken slecht bij het competentieniveau (N<sub>2</sub>) van de leerlingen aan, maar ook het merendeel van de vragen en opdrachten. De leesdossieropdrachten van Mirja en Ruwen zijn geënt op de structuuranalyse (N<sub>4</sub>). Deze opdrachten versterken niet de betrokkenheid van leerling bij de tekst, maar lijken hen er eerder van te vervreemden omdat ze geen betekenis voor deze leerlingen hebben of krijgen. Vrijwel geen enkele vraag stimuleert de reflectie op morele aspecten of het leggen van tekstinterne verbanden op het psychologische niveau of het handelingsniveau. Anja wordt wel door de docent bij haar keuze van verwerkingsopdrachten in die richting gestimuleerd, maar bij haar stagneert de reflectie omdat de boeken (*Het geheim* en *Het lied van de waarheid*, beide N<sub>4</sub>) weinig voor haar betekenen. De veertig hulpvragen die de leerling ondersteunen bij het formuleren van het eendoordeel appelleren soms wel aan een persoonlijke reactie op de inhoud, maar zijn erg aspecifiek, los van het boek en open geformuleerd.<sup>30</sup> Dergelijke vragen leiden vaak tot vrijblijvende antwoorden die volgens docenten oppervlakkig en weinig zeggend zijn. Opmerkelijk in het waarderingsschema van Mirja en Ruwen is dat structurele argumenten (N<sub>4</sub>) ontbreken, terwijl een groot deel van de literatuurlessen, de instructie voor zeven (!) leesverslagen en de feedback van de docent daar juist op inzetten. Ondanks deze enorme didactische investering vindt er geen transfer plaats naar een interpreterende leesmanier. De didactische input die gericht is op interpretatie en een analyse van de structuur (N<sub>4</sub>) wordt door deze leerlingen geassimileerd op hun actuele competentieniveau (N<sub>2</sub>). Dit komt onder meer naar voren in de eindoordelen die op niveau 1 of 2 worden uitgewerkt. De perceptie en waardering van de werken staan bij deze leerlingen steeds in het teken van leesgemak, spanning, herkenbaarheid en geloofwaardigheid (N<sub>1</sub> en N<sub>2</sub>). Beschrijvingen van de ruimte of de gedachtestromen van een personage zijn ‘saai’, onderbrekingen van de chronologie worden als ‘niet logisch’ ervaren en de reflectie op het taalgebruik is gerelateerd aan het taalgebruik van personages (‘onnatuurlijk’ of juist ‘levensecht’) en niet aan de literaire stijl. De hulpvragen in de rubrieken ‘onderwerp’, ‘taalgebruik’ en ‘opbouw’ worden evenmin adequaat geïnterpreteerd.

De leesdossieropdrachten zetten de leerlingen alleen in de beginfase aan tot actief leren. De gemiddelde tijdsbesteding loopt terug van zes uur voor het eerste verslag naar twee uur voor het derde en een uur voor het laatste. Bij de eerste twee leesverslagen zijn ze nog betrokken omdat de opdracht nieuw, omvangrijke en moeilijk is en de docent het werk kritisch nakijkt. Nadat ze zicht hebben gekregen

30] Bijvoorbeeld: Ben je door het boek aan het denken gezet? Welke eigenschappen van de hoofdpersoon waardeerde je positief en welke negatief? Zou je de hoofdpersoon anders hebben laten handelen als je zelf de schrijver was? (zie Coenen: 1998, p. 44-45)

op wat ze moeten doen en de docent meer afstand neemt, reduceren ze hun mentale inspanning. Problemen worden omzeild door via internet leesverslagen van andere leerlingen te raadplegen en onderdelen daarvan te bewerken en te kopiëren. Vanaf het derde boek beschouwen deze leerlingen het leesverslag steeds meer als een *doetaak* waar ze zo snel mogelijk van af zien te komen en steeds minder als een *leertaak* die ze in de vingers moeten proberen te krijgen. De geringe variatie in de opdrachten versterkt dit proces omdat nieuwe uitdagingen ontbreken.

De docenten vervullen een belangrijke STURENDE rol bij de oriëntatie op de keuze van boeken en verdiepingsopdrachten en bij de planning van de activiteiten en de evaluatie van de resultaten. Zij slagen er echter niet in om met hun adviezen en commentaar succeservaringen bij deze leerlingen te realiseren en ze krijgen moeilijk vat op hun literair ontwikkelingsproces. De boekadviezen worden door de leerlingen vaak niet overgenomen en leiden bij overname bij niemand tot een bevredigende leeservaring. De communicatie over wat de docent precies van deze leerlingen verwacht verloopt moeizaam. De docenten zijn ontevreden over de prestaties, maar slagen er niet in de leerling met hun commentaar te bereiken en tot betere prestaties te brengen. De docenten kunnen slechts een globale, subjectieve diagnose stellen op basis van persoonskenmerken, zoals: ‘oppervlakkig’, ‘lui’, ‘weinig interesse’, ‘onverschillig’, ‘slordig’, ‘niet zo slim’, ‘geen echte lezer’. Een didactische remedie, anders dan nog eens uitleggen wat de leerling moet doen, heeft men niet voor deze leerlingen.

De leerlingen zijn wel in staat om hun inspanning te reguleren, maar kunnen geen richting geven aan hun leerproces. Anja is ambivalent (ze wil wel, maar het lukt haar niet), Ruwen is sterk vermijdend en Mirja blijft steeds in dezelfde cirkel ronddraaien. Daarnaast kan worden geconcludeerd, mede gezien hun subjectieve perceptie van de verhaalwerkelijkheid, dat ze niet open lijken te staan voor nieuwe ervaringen. In het kader van hun sociaal-emotionele ontwikkeling zouden we deze leerlingen in het ‘conventionele’ ontwikkelingsstadium (groepsregels) van Kohlberg kunnen plaatsen. Het lijkt erop dat hun algemene ontwikkeling niet toereikend is voor de N3- en N4-boeken die zij hebben gelezen. Bovendien hebben ze niet spontaan behoefte om bepaalde lacunes aan te vullen of uit te zoeken hoe iets in elkaar zit of werkt. Een hieraan verwant kenmerk is dat ze de taken schools benaderen. Waarbij ik aanteken dat dit waarschijnlijk wordt veroorzaakt door de vele mismatches.

#### 9.4.5 ONTWIKKELING EN STAGNATIE BIJ DE OVERGANG VAN NIVEAU 3 NAAR 4

Deze overgang wordt gemarkerd door een toenemende belangstelling voor literatuur in het algemeen en de betekenis en de vorm van literaire teksten in het bijzonder, en een hiermee gepaard gaande esthetische waardering van de tekst en distantie van de eigen, subjectieve beleveningswereld.

Een enigszins uitgebreide literaire competentie (N4) stelden de docenten als norm voor het eindexamen vwo. Naast de overgang van niveau 3 naar 4 beschrijven we dus ook welke prestaties havo-leerlingen zouden leveren op een vwo-examen. Lara begint op niveau 3 en maakt de overgang naar niveau 4, evenals Betty, Perahia en Ine die op niveau 2 begonnen. Alleen Betty zal zich nog verder ontwikkelen tot niveau 5. De ontwikkeling van Sjon, Miel, Henri, Imran en Peta stagneert op niveau 3.

##### 9.4.5.1 Ontwikkeling naar niveau 4: Lara, Betty, Perahia en Ine

Lara startte op niveau 3 en de andere drie leerlingen op niveau 2. Aangezien de ontwikkeling van Ine al uitvoerig is beschreven in de casestudie (9.3), komt zij hier alleen ter sprake wanneer een nuancing aangebracht moet worden. Opmerkelijk is dat van deze leerlingen er drie afkomstig zijn van het mavo, alleen Perahia heeft een ‘normaal’ havo-traject afgelegd.<sup>31</sup>

##### Motivatie

De vier leerlingen hebben met elkaar gemeen dat ze direct bij de start in havo 4 positief tegenover het literatuuronderwijs staan en de intentie hebben om zich op literair gebied verder te ontwikkelen. Ze nemen vaak het initiatief en geven ook aan waarin ze zich verder willen ontwikkelen. Bovendien ervaren ze de meeste activiteiten als leerzaam. Kortom, het zijn intrinsiek gemotiveerde leerlingen met een overwegend doelgerichte oriëntatie. Betty was direct al enthousiast en Ine en Perahia worden dat nadat ze enkele keren een zeer positieve leeservaring hebben gehad.<sup>32</sup>

31] Voor het relatieve succes van deze leerlingen kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. Ten eerste hebben de oud-mavo-leerlingen een betere basis voor het literatuuronderwijs dan de meeste havo-leerlingen omdat ze al ervaring hebben met volwassenenliteratuur en daar zelfs een mondelinge examen over hebben gedaan. Bovendien hebben we hier te maken met een keurkorps van het mavo en is literaire competentie een voorspeller van schoolsucces (Stalpers, 2005). Ten tweede zien we dat deze leerlingen zich willen emanciperen en graag positieve resultaten willen boeken. Ten derde zijn deze leerlingen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling doorgaans wat verder dan de reguliere havo-leerling omdat ze een jaar ouder zijn waardoor het voor hen makkelijker is om door te dringen in de wereld van volwassenen.

32] Ine met *Bor van Moens* (N3) en *Siegfried van Mulisch* (N4/5) en Perahia met *Het perpetuum mobile van de liefde van Dorrestein* (N4).

Lara is en blijft gemotiveerd, maar wordt niet enthousiast. Ze leest wel graag literatuur, ook in haar vrije tijd, maar ze is niet zo nieuwsgierig en gretig als de anderen.

Perahia neemt zich halverwege de vierde klas het volgende voor: "Ik wil boeken lezen van verschillende thema's en schrijvers om zo te ontdekken waar nu precies mijn interesses liggen." Ine en Betty willen meer de diepte in en dagen zichzelf uit met boeken die als 'moeilijk' bekend staan. Wellicht spelen bij sommigen naast intrinsieke ook extrinsieke motieven een rol. In de loop van de vierde klas hebben de oud mavo-leerlingen meer zelfvertrouwen gekregen en lijkt het er soms op dat ze met de keuze van complexe romans zichzelf willen testen (positieve faalangst). Opvallend is ook de inzet van Betty, Lara en Perahia bij het leesverslag. Ze besteden er relatief veel tijd aan (Betty gemiddeld zes uur, Lara vier en Perahia tweeënhalveën) en ook veel zorg. Vooral Lara is heel precies. Zij beschouwt het dossier als een persoonlijk document en koestert het ook. Illustratief voor dit *ownership* is dat elk verslag een zorgvuldig opgemaakt titelblad heeft en dat ze de aantekeningen van de docent in de marges van de verslagen uitgomt of met Tipp-ex weglaakt. In de interviews en balansverslagen benadrukken ze alle vier dat het maken van een leesverslag een zinnig middel is om over de tekst na te denken. De opdrachten stimuleren hen om over onderwerpen te reflecteren waar ze anders niet op zouden zijn gekomen. Betty is heel positief over het maken van een structuuranalyse: "Het helpt echt om dieper inzicht te krijgen in het boek en daardoor ga je het boek nog meer waarderen." Ook bij het leesverslag zijn Betty, Lara en Perahia intrinsiek gemotiveerd en georiënteerd op de leerdoelen: ze scheppen er genoegen in om serieus aan de opdrachten te werken en zijn kritisch over hun eigen uitwerking.

Alle vier zijn ze van mening dat literatuuronderwijs op het havo legitiem is. Perahia vindt dat leerlingen veel kunnen leren van boeken en dat het lezen om die reden belangrijk is:

Vriendschap, liefde, verlies, verraad, illusies, relaties zijn allemaal aspecten waar boeken over gaan en waar je in het leven mee te maken krijgt. Ik vind dat je hierdoor bewuster wordt van de wereld om je heen en de stijl van schrijvers beter leert kennen. Doordat je erover moet schrijven en je mening steeds moet geven leer je ook om er goed over te praten. Dat vind ik voor leerlingen heel belangrijk.

Lara en Betty komen in andere bewoordingen tot dezelfde conclusies en voegen hier nog aan toe dat het literatuuronderwijs goed is voor de ontwikkeling van de woordenschat, taalvaardigheid en het leren maken van werkstukken.

### Boeken kiezen, lezen en waarderen

De leerlingen oriënteren zich actief op de boeken die ze willen gaan lezen. Betty is nieuwsgierig geworden naar *Turks fruit* nadat de verfilming van dit boek de ‘film van de eeuw’ is geworden. Ook *Het gouden ei* koos ze omdat de film *Spoorloos* een diepe indruk bij haar had achtergelaten. Een schoolboek met bloemlezingen of een lesmodule met informatie over hedendaagse auteurs wordt als een catalogus verkend om interessante auteurs of boeken op het spoor te komen. Zoals we bij Ine zagen, zijn ze ook nieuwsgierig naar prestigieuze boeken en auteurs. Deze leerlingen maken bij hun keuze graag gebruik van de expertise van kenners uit hun omgeving. Lara raadpleegt haar geletterde vriend, Betty wisselt haar leeservaringen uit met haar vader en Perahia overlegt met haar oudere zus die al examen heeft gedaan. Naast deze particuliere adviseurs heeft de docent ook nog steeds een belangrijke rol bij de boekkeuze. De leerlingen zeggen dat ze gevoelig zijn voor het enthousiasme waarmee de docent over boeken vertelt en dat ze ook veel vertrouwen hebben in het advies. Bovendien vinden ze het fijn dat de docent zich voor hen interesseert. Alle vier hebben ze daarnaast behoefte aan uitwisseling met leeftijdgenoten. De lessen waarin groepjes aan een taak wordt gewerkt, worden zeer gewaardeerd. Bij de individuele taken oriënteert men zich meer op het internet. Zoals Lara opmerkt:

Ik vind het heel leuk om op internet te kijken wat anderen mooie boeken vinden en wat hun mening is. Dan kun je een beetje vergelijken en zien of een boek je aanspreekt.

Het resultaat van de uitgebreide oriëntaties is dat deze leerlingen na enige tijd een uitgebreid lijstje hebben met boeken waar ze iets mee willen gaan doen. Bovendien lezen Betty, Lara en Perahia naast de boeken voor hun leesdossier ook literaire boeken in hun vrije tijd. Deze leeservaringen spelen een rol bij de uiteindelijke beslissing om een boek voor het leesdossier te lezen. Lara kiest bijvoorbeeld voor boeken die ze goed aankan en Betty voor complexe boeken omdat ze er door middel van een structuuranalyse greep op wil krijgen.

Zoals in het gedeelte over de motivatie van deze leerlingen al naar voren kwam, is het leesmotief een combinatie van zowel mimetisch-cognitieve en cognitief-literaire motieven. Evasorische motieven spelen geen belangrijke rol meer, de belangrijkste drijfveer is nieuwsgierigheid naar thema’s uit de wereld van volwassenen en naar ‘echte’ literatuur. Ze hebben er behoefte aan om literaire boeken en auteurs te leren kennen, iets van een boek op te steken en te ontdekken wat hun persoonlijke smaak is. Favoriete boeken zijn: N1/2 *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (Keuls); N3 *Oeroeg* (Haasse), *Phileine zegt sorry* (Giphart), *Vals licht* (Zwagerman) en *Bor* (Moens); N4 *Hersenschimmern* (Bernlef), *Het perpetuum mobile*

van de liefde, *Verborgen gebreken* (Dorrestein), *De zwarte met het witte hart* (Japin) en *Turks fruit* (Wolkers); N5 *Siegfried* (Mulisch). Er zijn weinig boeken waar ze uitgesproken kritisch over zijn. Dit hangt samen met het feit dat ze zich bij de keuze goed informeren en niet schromen om een boek dat minder goed bevalt te vervangen. Alleen Perahia maakt melding van een misser. Niet door toeval, maar omdat ze de humoristische stijl van Giphart wilde leren kennen en na vijftig pagina's *Giph* (N3) verzadigd was. Betty probeert, aangestoken door het enthousiasme van haar vader, *De ontdekking van de hemel* (N5) te lezen. Hoewel het boek haar aanspreekt, vindt ze het te moeilijk en besluit ze er nog even mee te wachten.

Uit onderstaande citaten uit de leesverslagen blijkt dat de distantie in de persoonlijke oordelen is toegenomen ten opzichte van de eerder gerapporteerde oordelen bij de overgang naar niveau 3 (zie 9.4.4). Bovendien is de eigenheid van het oordeel toegenomen omdat deze leerlingen zich los hebben gemaakt van de sjablonen en hulpvragen in de schoolboeken. Het waarderingsschema is meervoudig en gevarieerd en heeft een literair-esthetische oriëntatie, waaruit blijkt dat deze leerlingen gevoelig zijn geworden voor de literaire stijl en procédés. Ook wordt er gereflecteerd over de functie van een bepaald literair procédé.

(Lara over *Verborgen gebreken*) Renate Dorrestein schrijft lekker en ook heel mooi. Hoewel de verhaallijnen door al die flashbacks door elkaar lopen is er toch een duidelijke samenhang waardoor je er goed bij blijft. (...) Ze gebruikt vaak van die mooie zinnen die zo in een gedicht zouden passen en die echt wat bij mij losmaken [volgt voorbeeld].

(Betty over *Oeroeg*) Haasse schrijft heel mooi. Niet zoals je hoort in het dagelijks leven, maar mooi en beschrijvend. Alle beelden zag ik voor me, ook al is dat moeilijker als je een boek leest dat zich in het buitenland afspeelt. Ik vind dat heel knap. (...) De ruimteschrijvingen waren soms wel om het verhaal goed voorspelbaar te maken [volgt een citaat]. Je kunt hieruit wel opmaken dat er straks iets (niet leuks) gaat gebeuren. En: Sommige ruimteschrijvingen kwamen ook overeen met de gemoedstoestand waarin het personage zich bevindt [volgt een voorbeeld].

(Perahia over *De zwarte met het witte hart*) De stijl van het taalgebruik is heel goed. Arthur Japin heeft anderhalf jaar alleen maar teksten uit de negentiende eeuw gelezen en dat kun je terugzien in zijn stijl. Hierdoor krijg je echt het gevoel dat het zich in die tijd afspeelt. Ook de denkwijzes van de mensen waren toen heel anders. Ik vind het heel knap hoe hij de gedachten van kwome en kwasi weergeeft. Hij stelt je daardoor helemaal in hun situatie. Het is heel moeilijk om je voor te stellen hoe het voelt om in die tijd als enige bruine tussen blanke mensen te zitten, maar Arthur Japin heeft dat heel goed verwoord.

Wanneer deze leerlingen echter gevraagd wordt het thema te beschrijven, komen ze niet verder dan het aan elkaar breien van enkele motieven.

(Lara over *Het gouden ei*) De liefde tussen Rex en Saskia is waar het in het boek steeds om gaat, Rex wil de raadselachtige verdwijning van Saskia oplossen en wil daar zelfs zijn eigen leven voor opgeven. Rex zijn hele leven en liefdesleven wordt door Saskia's verdwijning beïnvloed. Saskia lijdt aan claustrofobie, ze heeft een nachtmerrie over het gouden ei, later heeft Rex ook zo'n nachtmerrie, uiteindelijk eindigen ze beide levend in een doodskist.

Als ze niet expliciet over het thema reflecteren, maar proberen de betekenis van het verhaal voor zichzelf te formuleren, lukt dat meestal beter.

(Betty over *Oeroeg*) Het einde is niet bevredigend maar wel realistisch. (...) Het verhaal heeft mij wel aan het denken gezet. Over hechte vriendschappen die kapot konden gaan (...). Bovendien komt er zo ook duidelijk aan de orde dat je vrienden toch niet goed blijkt te kennen als je eerst dacht en de invloed die andere mensen kunnen hebben op je vriendschap. Dit is goed om je te realiseren. Vriendschap kan zo kapot gaan als je tegenstrijdige denkbeelden hebt en niet de mening van een ander respecteert of er niet naar luisteren wilt, vooral als je van verschillende culturen bent. Als je dit probeert te doen kan er pas echte vriendschap ontstaan. Dat is in dit verhaal denk ik een belangrijkste les en wordt ook diepgaand behandeld.

(Perahia over *De zwarte met het witte hart*). Als je dit boek hebt gelezen, blijf je achter met het gevoel dat mensen uiteindelijk nooit gelijkwaardig behandeld zullen worden, ongeacht hun huidskleur, geloof of afkomst.

De leerlingen lijken op zoek te zijn naar 'levenslessen'. In elk geval zijn dergelijke leeropbrengsten voor hen heel bevredigend. In die zin hebben *cognitieve* en *morele* criteria een belangrijke plaats in hun waarderingsschema en is het cognitief-informatieve leesmotief een sterke factor in hun leesgedrag.

#### Leesdossieropdrachten

Hoewel Betty en Lara voor elk leesverslag dezelfde analyseopdrachten uitvoeren, verslapt hun aandacht niet en blijft hun inzet groot. Betty besteedt gemiddeld ruim zes uur aan het leesverslag en Lara vier. Perahia en Ine besteden respectievelijk tweeëneenhalf en anderhalf uur aan hun leesverslagen omdat zij een minder omvangrijke opdracht moeten maken. Voor alle vier is het analyseren van de structuur een uitdagende en bevredigende opdracht omdat ze ervaren dat een analyse

niet alleen de interpretatie aanscherpt maar ook leidt tot een grotere waardering voor de tekst. Door de ontdekking dat allerlei structuuralelementen betekenisvol kunnen zijn en met elkaar samenhangen, wordt de indruk versterkt dat een verhaal kunstig in elkaar zit en dat met een analyse de ‘puzzel’ kan worden opgelost. Lara vindt de structuuranalyse vanaf het begin een moeilijke opdracht en Betty later ook bij de complexe boeken van Mulisch. Beiden raadplegen leesverslagen van andere leerlingen op het internet omdat ze behoefte hebben aan een klankbord waarmee ze zich op de analysestaak kunnen oriënteren of waarmee ze hun analyses kunnen vergelijken. Dat betekent ook dat ze regelmatig antwoorden van andere leerlingen in de eigen analyses verwerken. De samenvattingen worden vanaf het derde verslag vrijwel integraal gekopieerd. Maar ze zijn wel kritisch bij de keuze van de bron en passen regelmatig een van het internet ‘geplukte’ samenvatting aan. De redactie en stijl van het eigen eindoordeel wordt persoonlijker en steeds minder schools. Ze volgen bij de opdrachten niet meer de sjablonen, maar hanteren een beschouwende stijl: in de opdrachten verwerken ze de literaire begrippen waarin de ‘aspirant’ letterkundige zich als het ware openbaart. De keuze en uitvoering van de verwerkingsopdrachten verschilt per leerling. Perahia overlegt met de docent en zoekt naar analyseopdrachten die haar uitdagen. Betty concentreert zich in de eerste plaats op de analyse en heeft in het begin weinig aandacht voor de verwerkingsopdrachten. Lara daarentegen vat deze opdrachten op als een mogelijkheid om iets persoonlijks aan de structuuranalyse toe te voegen en zet zich er juist voor in:

Omdat ik het gewoon leuk vind dat je ook iets van jezelf hebt waar je je creativiteit ook in kwijt kunt. Zoals dat gedicht dat ik heb geschreven. Als je dan later weer eens in je lees-dossier gaat bladeren, zijn dat natuurlijk de grappige stukjes.

### Constructieve fricties

Deze leerlingen maken in het laatste jaar de overgang van niveau 3 naar 4. Een belangrijke factor hierbij is hun ervaring met het lezen van literaire teksten, niet alleen op school maar ook in hun vrije tijd, waardoor ze een gedifferentieerde oriënteringsbasis hebben en in staat zijn om doelbewust een richting aan hun BOEKKEUZE te geven. De leerlingen weten inmiddels ook hoe ze zich goed over boeken kunnen informeren. Ze maken gebruik van een of meer adviseurs uit hun directe omgeving die een zekere expertise hebben op het gebied van literatuur, zoals de docent. Lesmodules, schoolboeken en andere leermiddelen doen ook dienst als informatiebron. Leeservaringen van leeftijdgenoten op het internet (scholierensites) zijn eveneens belangrijke oriëntatiepunten bij de boekkeuze. Al deze informatie, gecombineerd met de eigen leeservaringen dragen ertoe bij dat ze doeltreffende

keuzes maken en gedifferentieerde inhoudelijke en soms esthetische voorkennis en verwachtingen hebben voordat ze het boek gaan lezen.

Ook voor de LEESDOSSIERTAKEN hebben ze een gedifferentieerde oriënteringsbasis. Doordat ze meermalen leesverslagen hebben geschreven en daarop feedback van hun docent hebben gekregen, zijn ze vertrouwd geraakt met de doelstellingen en werkwijze van het leesdossier. Evenals bij de boeken maken Betty en Lara bij de structuuranalyse kritisch gebruik van leesverslagen van andere leerlingen: vooraf om hun eigen gedachten te vormen en achteraf om hun antwoorden te verifiëren. Door deze gedifferentieerde oriënteringsbasis is de uitwerking minder schools en wordt een eigen inkleuring gegeven aan de opdrachten. Bij de keuze van de verwerkingsopdrachten oriënteren Betty, Perahia en Ine zich op analyseopdrachten omdat ze daar plezier in hebben gekregen. Lara heeft een sterke voorkeur voor creatieve schrijfopdrachten waardoor ze zich in kan leven in een personage en ‘lekker’ (vrij) kan schrijven.

De STURING van het leerproces door de instructies van de leesdossieropdrachten leidt bij deze leerlingen tot verschillende constructieve fricties. Lara en Betty moeten van elk boek een uitgebreide structuuranalyse maken. Bij Betty lukt dat vanaf haar eerste verslag (*Het gouden ei*) waarvoor ze direct veel waardering oogst. Bij Lara gaat het bij de eerste twee boeken (*Twee vrouwen en Vals licht*) echter moeizaam. Ze vindt het moeilijk om een goede structuuranalyse te maken, maar wil wel graag goede cijfers halen. Vanaf haar derde boek kiest ze relatief eenvoudige boeken (bijvoorbeeld *De Harm en Miepje Kruk story*). Haar inspanningen worden vanaf dat moment beloond met goede beoordelingen en positieve feedback van de docent. Deze strategie houdt ze tot en met het examen vast. Ter compensatie van de analysetaken leeft ze zich uit in de creatieve verwerkingsopdrachten en de verzorging van haar dossier. Betty gebruikt de structuuranalyse als middel om beter in de tekst door te kunnen dringen. Ine en Perahia hebben meer keuzevrijheid bij de leesdossieropdrachten, maar kiezen bij voorkeur analyseopdrachten omdat ze evenals Betty ervaren dat deze opdrachten tot een dieper begrip van de tekst leiden. Deze activiteiten bevinden zich in de zone van nabije ontwikkeling van deze leerlingen. De combinatie van de boeken en analysetaken zorgt voor voldoende cognitieve conflicten. De aangeboden letterkundige leerstof (begrippen, structuuranalyse) krijgen voor deze leerlingen betekenis. Voor zover ze de literaire begrippen kennen, gebruiken ze die ook. Vragen over concrete structuurelementen zoals personages, verteltechniek, tijd en ruimte worden enigszins routinematiig beantwoord. Doordat de structuuranalyse de leerlingen attendeert op verschillende structuurelementen en literaire procédés, beseffen ze dat er door de auteur op allerlei manieren en niveaus samenhang is aangebracht, waardoor ze waardering krijgen voor het schrijverschap.

en het waarderingsschema uitbreiden met esthetische criteria. Deze interesse sluit aan bij hun zone van nabije ontwikkeling. Echter, bij de interpretatie van het thema en de motieven raadplegen ze intensief het internet. Kennelijk hebben ze hierbij nog veel ondersteuning nodig en zijn de letterkundige concepten ‘thema’ en ‘motief’ nog te abstract. Het is opmerkelijk dat ze wél tot een eigen interpretatie van de tekst komen als ze over de ‘les’ of de ‘boodschap’ van het boek reflecteren. Deze concrete begrippen worden kennelijk beter verstaan.

De sturing door de docent is op dit niveau minder sterk. Er is sprake van constructieve frictie bij Betty, Perahia, Ine en later ook bij Lara doordat de docenten vol lof zijn over hun boekkeuze, leesverslag en planning en positieve verwachtingen hebben. Hoewel de ene leerling gevoeliger is voor cijfers dan de andere, heeft een hoge waardering van de docent bij iedereen een stimulerend effect. De positieve feedback en beoordelingen leiden tot positieve attributies bij deze leerlingen. De leerlingen zijn ook vol lof over hun docent. Niet alleen omdat die veel van boeken afweet en aanstekelijk over boeken kan vertellen, maar ook omdat die enthousiast reageert op de initiatieven van de leerling en vrijblijvende adviezen geeft bij de keuze van boeken en opdrachten. De docent krijgt een andere rol: van coach en gids die de leerlingen aanmoedigt en de weg wijst, naar expert die het proces van de leerlingen kritisch volgt.

De zelfsturing is op dit niveau sterk toegenomen en leidt tot constructieve fricties. De leerlingen hebben de intentie om te leren en geven zelf richting aan hun leerproces. Bovendien maken ze voortdurend positieve keuzes waarmee ze hun motivatie reguleren. Zij zijn bewust bezig met de uitbreiding van hun literaire competentie en proberen hun grenzen te verleggen, zowel bij de boekkeuze als bij de opdrachten. Hierbij valt op dat ze zelf kritisch naar informatie op zoek gaan: de boekadviezen van hun particuliere adviseurs worden kritisch gewogen en de informatie die ze via het internet verzamelen wordt kritisch verwerkt. Betty en Lara roemen de studiewijzers van hun docent omdat die naast informatie over de planning ook informatie bevatten over de doelen, eisen en organisatie van het leesdossier en aanwijzingen geven voor de bronnen die ze kunnen raadplegen. Eerst volgen ze de studiewijzers, maar op dit niveau bepalen ze steeds meer hun eigen koers.

#### 9.4.5.2 Stagnatie op niveau 3: Sjon, Miel, Henri, Imran en Peta

##### Motivatie

Bij de bespreking van de overgang van niveau 2 naar 3 stelde ik dat de leerlingen intrinsiek zijn gemotiveerd om eenvoudige literaire boeken te lezen en erover te reflecteren en te schrijven. Om door te kunnen groeien naar niveau 4 moet de leer-

ling niet alleen bereid zijn om complexe boeken te lezen, die door hun complexe structuur extra concentratie en tijd van de lezer vragen, maar ook gemotiveerd zijn om na het lezen de betekenis en structuur van de tekst te onderzoeken, onderdelen van de tekst nog eens te herlezen, navraag te doen bij andere lezers over de betekenis, enzovoorts. Die interesse lijkt bij deze leerlingen te ontbreken, evenals een intrinsieke betrokkenheid bij de lessen structuuranalyse en het leesdossier. Ze zijn echter wel bereid om aan de eisen van het examen te voldoen en streven naar ten minste een voldoende (prestatiegerichte doeloriëntatie). De motivatie voor het leesdossier is overwegend extrinsiek waarbij een pragmatische strategie overheerst: ze doen wat er van hen wordt gevraagd en proberen problemen te vermijden. Miel:

Het werken aan het leesdossier vond ik niet erg, maar ook niet leuk. Het liefst lees ik gewoon een boek en ga ik daarna door naar de volgende.

Henri noteert in zijn balansverslag dat hij blij is met de leesverslagen omdat hij hiermee zijn examen goed kan voorbereiden, maar de cursus verhaalanalyse en het ‘ontleden’ van de boeken in de leesverslagen vond hij vooral ‘heel erg saai’. Ook Peta geeft aan dat het haar vooral om het lezen van de boeken te doen is:

De analyselessen had ik helemaal niet nodig, want ik lees sowieso al veel boeken. Ik weet nu wat het verschil tussen lectuur en literatuur is, maar voor de rest heb ik er niets, maar dan ook niets aan gehad.

Imran is wat ambivalent. Ze is een gretige lezer met een sterke interesse voor interculturele thema’s en geschiedenis (vooral Tweede Wereldoorlog en Noord-Afrika). Ze is afkomstig van het mavo waar ze een havo-advies kreeg. Ze heeft een hoog streefniveau, maar wordt vrijwel meteen gehinderd door stress omdat haar schoolprestaties matig zijn en ze thuis problemen heeft. In haar motivatie zien we dan ook zowel toenadering als vermijding. Van vermijding is sprake als ze zonder overleg met de docent een boek kiest dat eigenlijk onder de maat is. Toenadering zien we als ze bewust kiest voor een ‘moeilijk’ boek over de oorlog (*Siegfried*).

Sjon neemt een uitzonderlijke positie in omdat hij minder gemotiveerd is en steeds vermijdingsstrategieën hanteert. Evenals in de vierde klas kan de docent in de vijfde klas geen greep op hem krijgen:

Zijn houding is: Ik red me wel. Maar het probleem is dat hij zijn overschat aan intelligentie gebruikt om onder de dingen uit te komen. (...) Dat zie je ook bij zijn verslagen. Hij kan heel goed schrijven, maar bijna elk verslag verzandt in meligheid.

Voor zijn mondelinge examen had Sjon een onvoldoende omdat hij het slecht had voorbereid en bovendien te laat was met het inleveren van het laatste leesverslag. Hij accepteert de onvoldoende niet:

Die onvoldoende was zijn eer te na. Hij had er flink de pest in en vroeg meteen bij mij een herkansing aan, bereidde het dit keer goed voor, haalde alsnog een voldoende en verliet tevreden het lokaal.

Kortom, de motivatie van deze vijf leerlingen is ambivalent: ze zijn gemotiveerd om eenvoudige literaire boeken te lezen, maar tonen geen sterke persoonlijke interesse in de activiteiten voor het leesdossier en de analyse van romans.

#### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Een kenmerk van niveau 3 is dat de leerlingen bewust naar boeken zoeken die hen leuk lijken of interesseren en daarbij doorgaans weinig risico's nemen. Ze oriënteren zich op hun keuze door middel van de klassengesprekken en leesverslagen op het internet, maar ook door gesprekken met de docent. Sommigen oriënteren zich zoals we zagen op de keuzes van bepaalde individuen of groepjes in de klas (Sjon en Imran). Met uitzondering van Sjon bespreken deze leerlingen hun keuze regelmatig met de docent en ervaren ze dat die vaak goede adviezen voor hen heeft, zoals *Rico's vleugels* (Peta), *Bor en Mantelwater* (Miel), *Zonder genade* (Imran) en *De hemel van Hollywood* (Henri). Peta laat haar keuze mede bepalen door de samenstelling van het pakket *Grote Lijsters*. Sjon sluit zich voor de docent af. Hij kan zijn weg in de Nederlandse literatuur niet vinden, maar weigert de docent als gids. Zij adviseert hem meermalen *Montyn* (Kooiman), dat gezien zijn belangstelling voor realistische soldatenliteratuur een potentiële treffer is, maar hij geeft hieraan geen gehoor:

Hij sluit zich af, houdt zijn jas aan en is met talloos veel dingen bezig, maar niet met de les. Maar soms denk ik wel eens dat hij *Montyn* niet leest omdat hij mij en de klas niet het achterste van zijn tong wil laten zien.

De voorkeuren van deze leerlingen zijn evenals hun leesmotieven en de samenstelling van hun waarderingsschema's in de paragraaf over de overgang van niveau 2 naar 3 al beschreven. Verder valt op dat geen van hen te kennen geeft moeite te hebben met complicerende procédés als 'open plekken', 'tijdsprongen' of 'perspectiefwisselingen'. Uit de evaluatieformulieren blijkt dat ze vrijwel alle boeken helemaal hebben gelezen, alleen bij Sjon bestaan twijfels.

### Leesdossieropdrachten

Zoals ik hiervoor bij de alinea over motivatie opmerkte, zijn deze leerlingen niet erg betrokken bij de activiteiten rond het leesdossier. Uit de leesverslagen blijkt dat ze zich de reflectieve competenties, die kenmerkend zijn voor niveau 3, nog niet helemaal eigen hebben gemaakt en nog geen inzicht hebben in de structuur en literair-esthetische kwaliteiten van de tekst. Zij herkennen wel bepaalde procédés, maar brengen die niet in verband met de betekenis van de tekst. Bovendien herkennen ze nog geen motieven en kunnen ze het thema niet bepalen. Ze zijn wel in staat om bijvoorbeeld een bepaald vertelperspectief te herkennen of een flashback op te merken, maar dit leidt niet tot inzicht in de werking van verteltechnische procédés. Henri werkt volgens de docent “netjes en serieus, maar heeft niet veel gevoel voor literatuur.” Datzelfde geldt voor Peta die volgens de docent “een tamelijk zwart-witte, nuchtere kijk op allerlei zaken heeft.” Bovendien heeft ze de neiging om de wat moeilijkere boeken op een betrekkelijk laag niveau te lezen, zoals blijkt uit haar beoordeling van *Twee vrouwen* van Mulisch (N4) dat ze kennelijk een herkennende manier (N2) heeft gelezen.

Het onderwerp is in mijn belevingswereld wel bekend, omdat mijn ouders zelf kennissen hebben en die zijn lesbisch. En relatieproblemen daar hoor je ook altijd wel een heleboel over. Ik vond het onderwerp wel wat vlakkig behandeld. Ja, oké ze waren lesbisch, maar voor de rest was het niet echt iets bijzonders. Ik had er wat meer gevoelens bij gedaan (...) dan zat er wat meer diepgang in.

Ditzelfde zien we bij Imran die een hoog streefniveau heeft en zich lijkt te vertillen aan *Siegfried* van Mulisch (N4/5), zoals blijkt uit de verdiepingsopdracht waarin ze twee recensies evalueert.<sup>33</sup>

Als hij dan de hele tijd over zichzelf praat dan heb je wel "Schiet toch op met dat nutteloze gebabbel. Vanaf een bepaald moment wordt het gelukkig steeds spannender. Het stuk waarin de Falks vertellen is goed omdat ik het in een stuk heb doorgelezen. Ik vind het ook een heel groot voordeel dat ze niet te lang bleven hangen bij 1 gebeurtenis en dat ze dan heel gedetaheerd vertellen.

Recensent: Siegfried laboreert aan de inbedding van verhalen in verhalen: het is alsof we te veel lagen of niveaus krijgen aangeboden, waardoor het oorspronkelijke project – Hitler in proefopstelling – ondergesneeuwd raakt.]

33] De docent had haar deze opdracht aangereikt omdat ze dan wellicht dieper in het verhaal zou kunnen doordringen en het beter zou gaan begrijpen.

Imran: Vind ik helemaal niet, het gaat volgens mij *constant* over Hitler en het was 1 helder verhaallijn, dus ik denk niet dat we teveel lagen kregen ... of begrijp ik het verkeerd.

Uit deze uitwerking kan worden afgeleid dat Imran niet in staat is om dit complexe boek (N4/5) op een adequate manier te verwerken. Evenmin is ze in staat om de recensies te begrijpen, zoals in een eerder citaat over metaforisch taalgebruik in paragraaf 9.4.4 al naar voren kwam. Maar, zo bleek in het interview, ze is trots dat ze dit boek heeft gelezen en er met klasgenoten over heeft kunnen praten. In haar eindbalansverslag zet ze *Siegfried* op de tweede plaats (“omdat ik erg geïnteresseerd ben in woor”). Bij de keuze van verdiepingsopdrachten is bij deze leerlingen weinig veranderd: ze kiezen bij voorkeur en hoofdzakelijk inlevingsopdrachten.

#### Destructieve fricties

De leerlingen beschikken voor de **BOEKKEUZE** en de **OPDRACHTEN** over een adequate oriënteringsbasis, maar hebben geen oriëntatiepunten om de volgende stap te zetten. Ze blijven de boeken en opdrachten op hetzelfde niveau verwerken als in het begin (beleving en herkenning). Dit wordt in de hand gewerkt doordat de reflectieopdrachten niet zijn gericht op de analyse van de inhoud en de werking van bepaalde structuurelementen. Tekstinterne verbanden, zoals causale verbanden en de ontwikkeling en drijfveren van personages, worden niet gevraagd. Evenmin wordt gevraagd naar reflectie over morele kwesties die impliciet of expliciet door de tekst worden aangesneden. Ook naar reflectie over de werking van bepaalde verteltechnische procédés wordt nauwelijks gevraagd. De taken zijn hoofdzakelijk gericht op de literair-esthetische analyse (N4) en de persoonlijke beleving (N1). Er is kortom weinig aandacht voor het begrijpen van het verhaal en het leren doorzien van de effecten van basale verteltechnische procédés zoals het opbouwen van dramatische spanning.

De combinatie van keuzevrijheid en een open curriculum leidt tot destructieve fricties bij deze leerlingen. Het gebrek aan **REGULATIE** (externe sturing) doet zich bij deze leerlingen gelden. De complexiteit van de boeken en de taken wordt niet geleidelijk opgevoerd, maar laat over de gehele periode een grillig patroon zien: leerlingen lezen en werken afwisselend zowel onder als boven hun niveau en noch de leerling noch de docent lijken zich hiervan bewust te zijn. De leerlingen worden dus onvoldoende in hun zone van nabije ontwikkeling geactiveerd. Evenals hier voorbij de overgang van niveau 2 naar 3 kan ook bij de overgang van niveau 3 naar 4 worden geconstateerd dat de opdrachten open en aspecifiek zijn, waardoor de relatie met de tekst onduidelijk is en er geen *cognitieve conflicten* ontstaan. Dit leidt tot destructieve fricties omdat de vragen die zich heel goed voor een bepaalde tekst

zouden lenen niet gesteld of gekozen worden en er omgekeerd vragen gesteld en gekozen worden die niet direct aansluiten bij de tekst. Een van de docenten merkt op dat idealiter de opdrachten de leerlingen door de tekst zouden moeten leiden, zodat ze bijvoorbeeld inzicht krijgen in de verschillende verhaallijnen of geattemdeerd worden op betekenisvolle motieven. Bij geen enkele opdracht is dit het geval. Het gevolg van een slechte afstemming in de triade leerling, boek en opdracht is dat de leeropbrengst gering is. Wat heeft Imran bijvoorbeeld geleerd van de kritische evaluatie van twee recensies die ze nauwelijks begreep over een boek dat ze evenmin begreep, en wat is Peta wijzer geworden van het met haar beperkte competentie beschrijven van het onderwerp van een complexe roman als *Twee vrouwen*? Uit de betrekkelijk schoolse attitude van de leerlingen blijkt dat de activiteiten voor het leesdossier (met uitzondering van de leesautobiografie en balansverslagen) hen niet veel zeggen. De belangrijkste bevrediging die de leerlingen uit de taak halen is dat die op een gegeven moment door de docent wordt afgetekend.

Men kan stellen dat de actieve exploratie bij deze leerlingen niet wordt bevorderd. Op niveau 3 staan ze in principe open voor nieuwe ideeën, ervaringen en ontdekkingen, maar hun nieuwsgierigheid wordt door de boeken, opdrachten en lesactiviteiten onvoldoende geprickeld. Hierdoor komt de dialoog tussen de leerling en het boek onvoldoende op gang. Bovendien werken de meesten individueel aan hun taken omdat de leerlingen in de klas aan verschillende boeken en opdrachten werken en er dus geen gezamenlijke basis is om ervaringen uit te wisselen of elkaar bij een probleem te raadplegen. Veel leerlingen zoeken op het internet naar stemmen van leeftijdgenoten die het boek hebben gelezen en de standaardvragen al hebben beantwoord. In de evaluaties over het literatuuronderwijs komt het gemis aan interactie met klasgenoten ondubbelzinnig uit de mond van vrijwel iedere leerling.

#### 9.4.6 ONTWIKKELING EN STAGNATIE BIJ DE OVERGANG VAN NIVEAU 4 NAAR 5

Deze overgang wordt gemarkerd door een afname van de subjectieve tekstverwerking en interpretatie ten gunste van een meer letterkundige tekstverwerking en interpretatie. Dit gaat gepaard met een toenemende belangstelling voor literatuur (canon) en letterkunde in het algemeen.

Hoewel Lara als enige leerling op niveau 3 begon, stagneert haar ontwikkeling op niveau 4. Daarentegen ontwikkelt Betty, die op een lager niveau is begonnen, zich verder en vertoont zij gedrag dat bij een uitgebreide literaire competentie niveau 5 past. Aangezien beide leerlingen al uitvoerig zijn besproken, is de beschrijving en evaluatie van de eerste fase van hun proces wat beknopter.

#### 9.4.6.1 Ontwikkeling naar niveau 5: Betty

##### Motivatie

Betty is naast een enthousiaste ook een ambitieuze lezer. Volgens de docent heeft ze geen enkele aansporing nodig. Kort voor de overgang naar havo 5 schrijft ze in het balansverslag:

Ik wil volgend jaar heel ingewikkelde boeken lezen (...) omdat het leuk is om het allemaal uit te pluizen en te onderzoeken wat de schrijver probeert duidelijk te maken.

Ook is ze erg enthousiast over de module literatuurgeschiedenis die gewijd was aan het existentialisme. Thuis wordt ze gestimuleerd door haar vader. Nadat ze heeft besloten *De ontdekking van de hemel* op haar leeslijst te zetten, attendeert de docent haar erop dat de structuuranalyse van dit boek een zware en omvangrijke taak is in het examenjaar en biedt haar ter compensatie een vrijstelling aan voor het laatste boek. Illustratief voor Betty's ambitie is dat ze dit aanbod afslaat en er met *Het stenen bruidsbed* (N5/6) nog een schep bovenop doet. Ze is onder de indruk van Mulisch' vertelkunst en vindt het een uitdaging om zijn 'magische' romans te analyseren. Hoewel ze vastloopt in de analyse van *Het stenen bruidsbed* weerhoudt haar dat er niet van om ook in dit boek mondeling examen te doen. Maar Betty's motivatie is ambivalent, omdat ze enerzijds aangeeft graag te willen leren maar anderzijds haar problemen met de stof onvoldoende lijkt te onderkennen en een confrontatie met haar leerproblemen ontwijkt. Complexe opdrachten slaat ze over of ze kopieert de antwoorden van internet, maar ze vraagt geen hulp aan de docent. Gezien haar ambities is het ook opmerkelijk dat ze zich niet goed op het examen voorbereidt. Kennelijk streeft ze niet naar een hoog cijfer en heeft ze er voldoende vertrouwen in dat ze voor het examen zal slagen. Naast doelgerichte intrinsieke motieven spelen vermoedelijk ook extrinsieke, sociale motieven mee omdat ze wellicht aan de verwachtingen van haar vader wil voldoen.<sup>34</sup>

##### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Betty wordt thuis gestimuleerd door haar vader die een liefhebber is van Mulisch. Als die *De ontdekking van de hemel* voor zijn verjaardag krijgt, wordt Betty aangetrokken door de titel en omvang en wil ze het lezen. Maar ze kan er niet goed inkomen en legt het voorlopig weg. Enige tijd later draait de film *The Discovery of*

34] Deze aannname is nogal speculatief. In haar dossier vind ik geen concrete aanwijzingen dat ze probeert aan de verwachtingen van haar vader te voldoen, maar in de interviews kreeg ik wel enkele signalen dat haar vader haar op een speelse manier uitdaagde en met haar wedijverde.

*Heaven* in de bioscoop en neemt zij het initiatief om samen met enkele leerlingen en docenten de film te gaan bekijken.

Ik vond het een prachtige film en daarmee was de knoop doorgehakt; ik moest en zal het boek gaan lezen. (...) Het begin was weliswaar niet actievol, maar toch interessant omdat hier de basis van het verhaal gelegd wordt. Later trok het verhaal je echt aan als een magneet, zoals de stenen tafelen aan Quinten trekken, en laat het je niet meer los. Ik vond het een prachtig boek.

Ze rapporteert dat de eerste hoofdstukken van zowel *De ontdekking van de hemel* als *Het stenen bruidsbed* haar heel veel inspanning kostten. Moeilijke woorden, een traag tempo, perspectiefwisselingen, literaire personages (engelen, rijen) en de intellectuele conversaties van bijvoorbeeld Max en Onno in *De ontdekking van de hemel* staan het begrip soms in de weg. In haar verslag over dit boek blijkt dat ze veel baat heeft gehad van het bekijken van de film: "Ik had het anders niet goed kunnen lezen." Regelmatig reflecteert ze over de structuur van het boek, die ze 'ingewikeld' vindt, maar ook 'knap' en 'boeiend'. Ze is ook geboeid door filosofische passages.

Bijvoorbeeld vond ik deze uitspraak heel bijzonder: 'Leer eens van je oude wijze vader Quinten, dat de nieuwe tijd altijd ook het oude is. Al het oude was eens nieuw, en al het nieuwe zal eens oud zijn. Het alleroudste is het heden, want er is nooit iets anders geweest dan het heden. Nooit heeft iemand in het verleden geleefd, en in de toekomstleeft ook niemand.'

Ze realiseert zich echter ook dat ze 'nog lang niet alles' heeft begrepen. In haar eindbalansverslag reflecteert ze over de ontwikkeling die ze heeft doorgemaakt:

Ik heb nu in ieder geval geleerd dat lezen niet alleen lezen is, maar ook begrijpen. Ik begin tegenwoordig meteen te analyseren en neem er soms een potlood bij om in het boek of op een apart velletje aantekeningen te maken.

In het interview blikt ze tevreden terug op het literatuuronderwijs in de tweede fase: "Ik ben zo blij dat ik dat allemaal heb geleerd." Ook denkt ze met plezier terug aan de literatuurlessen waarin uitgebreid is ingegaan op het existentialisme.

Omdat ik daardoor ontdekte dat literatuur best wel belangrijk is in de geschiedenis en dat schrijvers verschillende doelen hebben. Ik vond het ook interessant om te lezen dat kunst zeg maar de geschiedenis van de literatuur weerspiegelt.

Tijdens deze module ontdekte ze ook dat sommige schrijvers met hun boeken iets in de maatschappij willen veranderen. Gevraagd om een voorbeeld noemt ze Yvonne Keuls die met *Het verrotte leven van Floortje Bloem* het leven van drugsverslaafden volgens haar wil verbeteren.

Voor het eindbalansverslag krijgt ze ook de instructie om ter voorbereiding van haar mondelinge examen een overkoepelend thema te formuleren. Meteen schiet haar het thema ‘verval’ te binnen en brengt ze in haar verslag alle boeken makkelijk en op overtuigende wijze met dit thema in verband. Hoewel haar verslagen doorgaans een goede tot zeer goede kwaliteit hebben en ze ook goed heeft gepresteerd op de toetsen, stelt haar prestatie op het mondelinge eindexamen de docent enigszins teleur. Haar antwoorden op de vragen over de boeken van Mulisch schieten door in al te stellige beweringen waardoor ze verstrikt raakt in interpretaties die nog niet goed zijn uitgekristalliseerd.

*De ontdekking van de hemel* was voor haar het literaire hoogtepunt, maar *Oeroeg* heeft haar emotioneel het meest geraakt. Opmerkelijk is dat ze over geen enkel boek of personage kritisch is. Meestal reageert ze empathisch en probeert ze zich in de personages te verplaatsen. In haar balansverslag schrijft ze dat de emoties die een boek weet op te roepen voor haar waardering doorslaggevend zijn. Engelse schrijvers als Charles Dickens slagen daar volgens haar beter in dan Nederlandse. Bij de beschouwing van het werk van Mulisch is haar verhouding tot de personages afstandelijker. Zijn personages zijn niet ‘zielig’ of ‘realistisch’, maar ‘interessant’. Ten aanzien van haar leesmotieven kunnen we stellen dat ze zowel door het verhaal wil worden meegesleept en emotioneel wil worden geraakt (*Oeroeg*), alsook dat ze wordt aangetrokken door een complexe structuur omdat die haar uitdaagt om de ‘boodschap’ van de auteur te ontrafelen (‘puzzelen’). Naast *evasorische* motieven spelen bij haar dus ook intellectuele, *cognitief-literaire* motieven een rol, en, ontlukend, *literair-esthetische* motieven omdat ze geïnteresseerd is in de literaire stijl, en die ook waardeert en probeert te benoemen.

#### Leesdossieropdrachten

In de uitvoering van de leesdossiertaken kunnen de volgende ontwikkelingen worden waargenomen. Betty scoort met een 8 en een 9 direct goed met haar eerste twee analyses (*Hersenschimmen* en *Het gouden ei*) in havo 4. Het valt de docent op dat ze het commentaar heel snel oppikt en goed verwerkt en dat ze zich heel bewust is

van de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Een vergelijking van haar leesverslagen laat zien dat de omvang toeneemt en de kwaliteit tamelijk constant is. De laatste twee verslagen (*De ontdekking van de hemel* en *Het stenen bruidsbed*) hebben haar de meeste moeite gekost. De abstracte structuurelementen (thema, motieven, tijd) zijn vrijwel letterlijk overgenomen van het internet en de analyse van *Het stenen bruidsbed* maakt een licht chaotische indruk. Ze vindt het een moeilijk boek en kan niet goed greep krijgen op de verschillende structuurelementen en betekenislagen met verschillende stijlfiguren en verwijzingen naar de klassieke oudheid en de Tweede Wereldoorlog.

In de keuze en uitvoering van de verwerkingsopdrachten kan een positieve ontwikkeling worden waargenomen. In het vierde jaar besteedde ze er erg weinig aandacht aan, maar in het vijfde jaar veel meer en maakt ze heel bewuste keuzes. Zo schrijft ze bij *Oeroeg* een gedicht waarin ze de hoofdfiguur laat terugblikken op zijn vriendschap met Oeroeg.

Onze vriendschap is / voor eeuwig en altijd / als ik je pijn heb gedaan / zeg ik je dat het me spijt // Het was niet mijn bedoeling / om je boos te maken / want mijn angst is groot / jou kwijt te raken // Maar ik kwam erachter / het was niet mijn schuld / dat onze vriendschap / in schaduw werd gehuld // Ik dacht dat ik je kende / al heel mijn leven lang / het maakte me boos / verdrietig en ook bang // Na al die jaren / nam ik uiteindelijk afscheid / van onze mooie vriendschap / Ik zal aan je denken ... altijd.

Bij de *De ontdekking van de hemel* kiest ze voor de vergelijking van het boek met de film waarbij ze zich concentreert op het perspectief en de personages en reflecteert over de verteltechnische problemen van de verfilming van een boek.

In de film worden meer komische situaties gebruikt. Dit maakt de film aantrekkelijk voor een groot publiek. Alle relaties die de personen hebben laat men minder zien (...) Anders kost het te veel tijd. Quinten weet in de film meer wat er gaat gebeuren en wat zijn lot is (...). Zo komt er meer spanning in de film. (...) In de film kan Quinten ook contact maken met Ada. Dat maakt hem nog speciaaler en onaardser. De engelen zijn in de film meedogenlozer, zo wordt de spanning opgevoerd. (enzovoorts).

Betty heeft vijftien uur over het boek gedaan en twaalf uur aan het verslag gewerkt. In de evaluatie schrijft ze: "Ik vond het werken aan dit boekverslag erg leuk omdat dit boek tot nu toe het allermooiste boek is wat ik ooit heb gelezen. (...) Het verslag heeft me nog nooit zoveel tijd gekost, maar dat heb ik er wel voor over. Het geeft een geweldig gevoel dat ik nu het verslag bijna af is het boek beter ben gaan

begrijpen. (...) Ik ben echt heel blij dat ik dit boek heb gelezen en dit verslag heb gemaakt.”

### Constructieve fricties

Betty ontwikkelt zich als een ambitieuze lezer. Al direct bij haar eerste verslag (*Het gouden ei*) ontdekte ze dat ze een goede structuuranalyse kan maken en dat die haar naast de extrinsieke voldoening van een hoog cijfer (8) ook een intrinsieke voldoening geeft, namelijk meer inzicht in de inhoud en structuur van een roman. Het valt de docent op dat Betty het commentaar bij de verslagen snel oppikt en toepast. Illustratief voor haar intrinsieke motivatie en ambitie is dat haar leesverslagen in omvang toenemen, ze steeds meer tijd in de analyseopdrachten investeert en het aanbod van de docent voor een vrijstelling afwijst. In haar BOEKKEUZE is een opbouw te zien van niveau 3 naar niveau 5/6 (met uitzondering van het vierde boek *Floortje Bloem*). Mede door toedoen van haar vader oefenen de werken van Mulisch, *De ontdekking van de hemel* en *Het stenen bruidsbed*, een grote aantrekingskracht op haar uit. In de vijfde klas wil ze graag een structuuranalyse maken van deze ‘ingewikkelde’ boeken. Ze beseft echter dat haar oriënteringsbasis voor deze boeken niet toereikend is. Om de kloof tussen haar en het boek te overbruggen bereidt ze zich voor door leesverslagen op het internet te lezen en in het geval van *De ontdekking van de hemel* samen met enkele liefhebbers eerst de film te bekijken en te bespreken. Hoewel ze het boek door haar voorbereidende activiteiten en de structuuranalyse beter is gaan begrijpen, erkent ze aan het eind dat haar kennis en ervaring nog niet toereikend zijn om het ‘magische’ werk van Mulisch goed te begrijpen. Maar ze is erg onder de indruk en beschouwt het lezen en analyseren van *De ontdekking van de hemel* als het hoogtepunt van haar leesdossier. Haar leesmanier is veranderd. Het herhaald maken van een structuuranalyse heeft eraan bijgedragen dat ze analytisch leest en oog krijgt voor literaire procédés en structuur-elementen, zoals perspectief, tijd, ruimte en stijl. Deze leeswijze, die ze zelf typeert als ‘lezen met het potlood’, beschouwt ze als een enorme verrijking.

De combinatie van keuzevrijheid bij de LEESDOSSIEROPDRACHTEN en een betrekkelijk gesloten curriculum waarin van elk boek een structuuranalyse moet worden gemaakt, leidt bij Betty tot constructieve fricties. De herhaling van de opdrachten in combinatie met de toenemende complexiteit van de boeken breiden haar literaire competentie geleidelijk uit. Belangrijke stimulansen hierbij zijn het commentaar van de docent op haar leesverslagen en de leesverslagen van andere leerlingen op het internet. Het is de docent opgevallen dat Betty ook het commentaar op de structuuranalyse snel oppikt. Ze slaagt er steeds beter in om in haar analyses, interpretaties en oordelen een duidelijk verband te leggen met de tekst.

Als Betty aan het eind van havo 4 terugblikt op haar leesautobiografie wordt ze zich ervan bewust dat ze bezig is zich literair te ontwikkelen. Dit wordt nog eens onderstreept door haar voornemen om in havo 5 meer ‘ingewikkelde’ boeken te gaan lezen en analyseren. Belangrijk voor haar ontwikkeling is dat het curriculum haar de gelegenheid biedt om ambitieuze keuzes te maken. Een mijlpaal is *De ontdekking van de hemel*. De enthousiaste reactie van de docent op Betty’s voorstel om samen met enkele geïnteresseerde klasgenoten de film te bekijken en te bespreken, is van doorslaggevende betekenis geweest. Voor Betty was dit een uitstekende voorbereiding op de stap naar dit ‘grote’ werk van Mulisch. Gecombineerd met een uitgebreide oriëntatie op het internet bracht het filmbezoek dit boek binnen het bereik van haar zone van nabije ontwikkeling. Voor het beantwoorden van de analysevragen gebruikt ze dezelfde strategie als bij het boek. Ze betreurt het dat er in de klas geen gelegenheid is om met andere leerlingen samen te werken, maar ze vindt de stemmen van haar leeftijdgenoten in de leesverslagen op het internet. Deze functioneren als een klankbord waarmee ze haar eigen gedachten over de vragen vorm probeert te geven. Bij de antwoorden op de vragen valt op dat de authenticietijt bij de concrete structuurelementen (perspectief, tijd, ruimte, personages) veel groter is dan bij de abstracte (thema, motieven). Deze meer interpretatieve kwesties liggen kennelijk nog buiten het bereik van haar zone van nabije ontwikkeling, althans bij dit complexe boek, want in haar eindbalansverslag lukt het haar wel om een ‘rode draad’ te vinden. Daarentegen valt de verdiepingsopdracht (vergelijking verteltechniek boek en film) er weer binnen en slaagt ze er in om de verschillen tussen de film en het boek goed te analyseren. Opvallend is Betty’s plezier in het ‘puzzelen’ op het niveau van de betekenis en haar bewondering voor het schrijverschap van Mulisch. Ook betrekt ze nadrukkelijk zijn stijl in haar analyses en oordelen. De literair-historische dimensie ontbreekt in de opdrachten en daardoor ook in haar reflecties. Maar de module over het existentialisme vond ze wel ‘bereninteressant’. Ze waardeerde het dat deze lessen, zoals ze zelf zegt, ‘educatiever’ waren omdat de docent veel van de periode afwist en zij zich er meer van bewust werd dat cultuur en geschiedenis met elkaar zijn verweven.

De STURING door de docent is minimaal. We zagen dat die tevergeefs een poging deed om Betty tegen haar eigen ambities te beschermen. Een belangrijke rol van de docent is dat deze meewerkt en faciliteert als de leerling iets extra’s wil en buiten de gebaande paden van de studiewijzer wil treden. Een andere rol van de docent is die van een expert die de leerling in de letterkunde inwijdt zoals we dat hebben gezien bij de module over het existentialisme.

De zelfsturing van Betty is zeer groot. Ze is enthousiast, gretig en ambitieus en lijkt alles aan te grijpen om haar literaire competentie uit te breiden. Niet alleen

bij Nederlands, maar ook bij Engels waar ze bijvoorbeeld met enkele leerlingen het initiatief heeft genomen voor een Dickens-project. Ze stelt gedeeltelijk haar eigen onderwijsdoelen en schakelt de docent en andere leerlingen in om die doelen te realiseren. Problemen waar ze tegenaan loopt, probeert ze zelf op te lossen. Als ze vastloopt bij een boek (*Het stenen bruidsbed*) schakelt ze opmerkelijk genoeg de docent niet in. In het interview verklaarde ze dat ze de docent niet lastig wilde vallen met haar vragen “omdat ze het al druk genoeg heeft met het nakijken van al die verslagen.”

#### 9.4.6.2 Stagnatie op niveau 4: Lara

##### Motivatie

Bij de beschrijving van de beginsituatie van Lara werd geconstateerd dat er in haar motivatie zowel intrinsieke als extrinsieke factoren een rol spelen. Ze was er trots op dat ze de literaire boeken die haar vriendje haar in de zomervakantie had aangeraden, met plezier had gelezen. Dit positieve begin krijgt echter geen vervolg. Haar belangstelling voor literatuur ebt in de loop van de vierde klas weg. Ze blijft wel positief en geïnteresseerd, maar wordt geen enkele keer enthousiast of gretig. Vanaf het derde boek is ze terughoudend. Ze zoekt geen nieuwe uitdagingen en kiest regelmatig voor betrekkelijk eenvoudige, dunne boeken. *De aanslag* heeft ze in de vakantie gelezen, maar neemt ze niet op in haar leesdossier. In het interview licht ze deze terughoudendheid toe. Ze wil goede resultaten boeken, zowel met haar leesverslagen als straks op haar mondelinge examen. Maar omdat de structuuranalyses van de eerste twee boeken moeizaam verlopen en resulteren in een onvoldoende (4,8), besluit ze voortaan wat dunnere en makkelijkere boeken te kiezen. Wat ook heeft meegespeeld, is de beëindiging van de relatie met haar geletterde vriendje waardoor diens invloed op haar boekkeuze is afgangen. Lara blijft zich desondanks wel sterk inzetten voor de leesverslagen en bereidt zich met die verslagen zeer grondig voor op het mondelinge examen omdat ze een hoog cijfer wil halen. Naast intrinsieke motieven blijven bij haar gedurende de tweede fase dus ook extrinsieke, op prestatie gerichte motieven een rol spelen.

##### Boeken kiezen, lezen en waarderen

Zoals gezegd vermijdt Lara de wat moeilijkere boeken omdat ze met het oog op de structuuranalyse en het examen geen onnodige risico's wil nemen. Nu ze niet meer kan steunen op de boekenkennis van haar vriend, oriënteert ze zich op haar boekkeuze via leesverslagen op het internet en via een oudere vriendin. Haar keuze valt onder meer op *De Harm en Miepje Kruk story* van Campert (N3), *Oeroeg* van Haasse (N3) en *Het gouden ei* van Krabbé (N3). In haar eindbalansverslag rapporteert ze

dat *Turks fruit* (N<sub>4</sub>) en *Vals licht* (N<sub>4</sub>) de beste boeken zijn die ze in de tweede fase heeft gelezen omdat die haar emotioneel het meest hebben geraakt.

(over *Turks fruit*) Ik ben wel over een aantal dingen na gaan denken. Hoe pijnlijk het is om iemand te verliezen, door een ziekte maar ook omdat een relatie stuk loopt. Zelf weet ik ook wel wat liefdesverdriet is, toen mijn relatie na drie en een half jaar stuk liep. Iedereen verwerkt dat op zijn eigen manier. De ik-figuur doet dat door met heel veel verschillende meisjes naar bed te gaan, maar dat kan natuurlijk allemaal op een andere manieren. Ik vind het fijn om dan een boek te lezen, een zielige film te bekijken of naar rustige liedjes te luisteren. Na het lezen van dit boek, met o.a. het thema verloren liefde word je er nog eens aan herinnerd dat je niet de enige bent met liefdesverdriet.

Een boek dat verder van haar belevingswereld af staat, zoals *Nagelaten dagen* van Minco (N<sub>3</sub>), leidt nauwelijks tot reflectie. Zeker als hierbij in ogenschouw wordt genomen dat ze dit boek gelezen heeft in het kader van de module over het existentialisme.

Het heeft mij wel aan het denken gezet. De zinloosheid van het hebben van andermans spullen, het oorlog voeren in het algemeen. Ik snap gewoon niet dat er mensen zijn die zo wreed zijn.

Naar aanleiding van het mondelinge examen merkt de docent op dat zij heel goed in staat is om over de boeken te praten en dat het haar en de tweede examinator was opgevallen hoe zorgvuldig en genuanceerd haar antwoorden zijn. Beiden zijn onder de indruk van haar presentatie en van de beheersing van de boeken en bijbehorende stof. Wanneer we haar hele dossier overzien, valt op dat ze in haar oordelen voornamelijk emotieve (N<sub>1</sub>), referentiële (N<sub>2</sub>) en cognitieve (N<sub>3</sub>) criteria gebruikt en dat haar leesmotief evasisch en cognitief-informatief is. Hoewel ze wel oog heeft voor de kwaliteit van een tekst en die ook waardeert, is er bij haar nog geen sprake van een intrinsieke literair-esthetische belangstelling, zoals bij Betty. Illustratief is de verzuchting in het tussenbalansverslag:

Ik ben wel anders gaan lezen omdat ik op veel meer dingen let. Toch krijg ik steeds meer zin om gewoon een boek te lezen en nergens meer op te hoeven letten.

#### Leesdossieropdrachten

Met betrekking tot het leesdossier zijn er bij Lara geen nieuwe ontwikkelingen.

Nadat ze haar eerste leesverslagen (*Vals licht* en *Twee vrouwen*) matig heeft gemaakt,

krijgt ze vanaf het derde verslag (*De Harm en Miepje Kruk story*) de structuuranalyse in de vingers en oogst ze de beoogde waardering van de docent. Vanaf dat moment is haar werk constant van een goed niveau. Over de verwerkingsopdrachten is al gezegd dat ze een voorkeur heeft voor inlevingsopdrachten waarmee nog eens wordt onderstreept hoe belangrijk identificatie voor haar is. In haar persoonlijke evaluaties van de analyse en het persoonlijke oordeel (laatste deelopdracht van het leesverslag) laat ze steeds blijken dat ze moe maar voldaan is, omdat de taak af is.

#### Destructieve fricties

Lara is bij haar **BOEKKEUZE** en gedrag georiënteerd op het behalen van goede studieresultaten. Doordat er geen niveaus zijn geoperationaliseerd, zijn de cijfers die ze voor haar leesverslagen en toetsen krijgt haar belangrijkste oriëntatiepunten. Daarnaast zijn de leesadviezen van haar geletterde vriend een oriëntatiepunt. In havo 4 wordt Lara geconfronteerd met twee tegenvallers die vermoedelijk haar literaire ontwikkelingsproces hebben vertraagd. Allereerst wordt de relatie met haar vriend beëindigd waaraan ze zich in literair opzicht heeft opgetrokken. De onvoldoende (4,8) voor haar eerste twee **LEESDOSSIEROPDRACHTEN** is de tweede tegenslag. In het interview onderstreept ze nog eens hoe moeilijk ze het heeft gevonden om ondanks haar grote inzet tot twee keer toe een onvoldoende voor de structuuranalyse te krijgen. Vanaf dat moment probeert ze de complexiteit van de opdrachten te controleren. Ze heeft geen invloed op de taken van het leesverslag, de structuuranalyse is nu eenmaal verplicht, maar wel op de keuze van het boek. Ze besluit, pragmatisch, om zich voortaan te oriënteren op betrekkelijk eenvoudige, dunne boeken (N<sub>3</sub>). Deze strategie leidt tot positieve beoordelingen en waardering van de docent. Bovendien raakt ze meer bedreven in het analyseren van de romanstructuur wat leidt tot een andere, meer analytische manier van lezen. Ze is er echter niet gelukkig mee en ziet uit naar de dag dat ze weer ‘gewoon’ mag lezen en niet op alles hoeft te letten. Hieruit kan worden afgeleid dat ze de structuuranalyse vooral als een schoolse last ervaart en de intrinsieke motivatie ervoor niet is toegenomen.

De combinatie van keuzevrijheid en een betrekkelijk gesloten curriculum waarin de structuuranalyse centraal staat, leidt bij Lara tot destructieve fricties. Doordat ze kiest voor eenvoudige boeken, is haar persoonlijke betrokkenheid bij de boeken niet optimaal, terwijl identificatie voor haar een belangrijke stimulans is. Dit gebrek aan betrokkenheid wordt gecompenseerd door haar streven naar hoge cijfers waarmee ze de lat voor zichzelf hoog legt. Qua mentale inspanning is er sprake van een evenwichtssituatie tussen boek en taak, maar een disbalans tussen boek en taak enerzijds en de leerling anderzijds: de boeken sluiten niet aan bij haar zone van nabije ontwikkeling omdat ze betrekkelijk eenvoudig zijn; de analysetaken sluiten niet

aan omdat de vragen over thema, motieven, vertelstandpunten enzovoorts, te moeilijk zijn en voorbij haar zone van nabije ontwikkeling liggen. Lara's voorzichtige strategie wordt echter beloond met positieve beoordelingen van de docent. Om haar ontwikkeling te stimuleren was het beter geweest als zij N4-boeken had gelezen die haar meer hadden aangesproken en daar passende verdiepingsopdrachten bij had gekregen. In het ontwikkelingsproces van Lara ontbreekt de schakel van de reflecterende opdrachten. Cognitieve conflicten met betrekking tot de structuuranalyse of esthetische aspecten komen bij haar niet tot stand. Gezien haar intrinsieke motivatie voor creatieve schrijfopdrachten zou verdieping in de instrumentele aspecten van de verteltechniek wellicht hebben geleid tot constructieve fricties. Om haar interpretatie te stimuleren hadden de vragen niet open (wat is het thema?) maar met meer sturing moeten worden geformuleerd. Naast destructieve frictie met betrekking tot de structuuranalyse is er ook sprake van destructieve frictie bij de (verplichte) taak om een naoorlogse roman in de context van het existentialisme te bestuderen (N5). Lara kan zich moeilijk in de historische context van *Nagelaten dagen* (Minco) verplaatsen en is evenmin in staat om verbanden te leggen met het existentialisme. Ook de opdrachten bij *Nagelaten dagen* hadden meer sturende aanwijzingen moeten bevatten om Lara tot een literair-historische interpretatie te brengen. Bovendien vereist dit boek een genuanceerde toelichting over de situatie van de joden na de oorlog en de stijl van Marga Minco zodat Lara met de nodige voorkennis aan dit boek had kunnen beginnen, zich in de hoofdpersonen had kunnen verplaatsen en meer oog had gekregen voor Minco's stijl.

De STURING door de docent leidt tot destructieve frictie doordat die bij de beoordeling sterk focus heeft op de analyse van de structuur en weinig oog heeft voor de complexiteit van de romans en het ontwikkelingsniveau van Lara. De twee onvoldoendes direct aan het begin van 4 havo golden voor Lara als een waarschuwing om voorzichtig te zijn en met de boekkeuze een stap terug te doen.

Lara's zelfsturing bevat eveneens destructieve fricties. De beïndiging van de relatie met haar geletterde vriend betekent voor haar literaire ontwikkeling dat een informatiebron en een belangrijk referentiepunt is weggevallen. Daarnaast is ze tijdens het proces meer gericht op de affectieve factoren van het leerproces dan op de cognitieve. Ze vermijdt risico's en probeert bij zichzelf positieve gevoelens op te wekken, onder andere door haar leesdossier 'mooi' te maken, 'leuke' verwerkingsopdrachten te kiezen en waardering van haar docent te krijgen.

## 9.5 RESULTATEN: LITERAIRE ONTWIKKELING VWO-COHORT

Het onderzoek naar het ontwikkelingsproces van het vwo-cohort zal worden toegespitst op enkele vragen die door de vergelijking tussen het havo- en vwo-cohort in het vorige hoofdstuk (8.3.2) zijn opgeworpen. Daar kwam ik tot de conclusie dat het vijfde jaar nauwelijks rendeert en de helft van de leerlingen de vwo-norm niet haalt. Er waren zelfs drie vwo-leerlingen, Ilona, Marjon, Salsine, die aan het eind van 6 vwo nog niet aan de havo-norm voldeden. Dat is opmerkelijk omdat vwo-leerlingen meer boeken moeten lezen en een jaar langer literatuuronderwijs krijgen. Bovendien bleken de zwakke havo-leerlingen zich meer te hebben ontwikkeld dan deze zwakke vwo-leerlingen. Ook de ontwikkeling van de sterkste vwo-leerlingen, Celina, Jacobien, Marise, Simen en Stephina, bleef achter bij de verwachtingen. Gedurende drie jaar literatuuronderwijs bleek hun niveau van literaire competentie maar weinig te zijn toegenomen. Bovendien eindigde niemand uit deze groep op het hoogste niveau N6. Bij zowel de relatief zwakke als de sterke vwo-leerlingen ben ik geïnteresseerd in de vraag welke factoren en omstandigheden hun literaire ontwikkeling hebben belemmerd. Het tweede opvallende verschijnsel in het vwo-cohort is de stagnatie in 5 vwo. Deze stagnatie verklaart wellicht de teleurstellende ontwikkeling van het gehele vwo-cohort en verdient apart aandacht omdat er sprake lijkt te zijn van een structureel probleem.

Bij de beantwoording van deze vragen zal ik me concentreren op de destructieve fricties. Dit heeft tot gevolg dat de analyses eenzijdig de negatieve zijde van het onderwijsleerproces zullen belichten. In 9.5.1 onderzoek ik de belemmerende factoren in de ontwikkeling van de drie vwo-leerlingen met de laagste startcompetenties en in 9.5.2 de belemmerende factoren bij de leerlingen met de hoogste startcompetenties. Hierbij houd ik dezelfde opbouw aan als bij de *cross casestudie* van het havo. In 9.5.3 zal ik een verklaring geven voor de stagnatie in 5 vwo.

### 9.5.1 BELEMMERENDE FACTOREN BIJ LEERLINGEN MET EEN LAGE STARTCOMPETENTIE

Ilona, Marjon en Salsine beginnen op het laagste niveau. Ondanks een positieve motivatie stagneert hun literaire ontwikkeling bij de overgang van niveau 2 naar 3, terwijl niveau 4 de norm is voor het vwo. Marjon en Salsine zijn leerlingen van het Griffioen College. Ilona zit op het Van Rooij College.

#### Beginsituatie

Marjon en Salsine hebben vanaf het moment dat ze konden lezen dat met veel plezier gedaan. Ze komen allebei uit een gezin waar beide ouders regelmatig lezen. Soms wisselen ze hun leeservaringen met hun ouders uit. Bij Ilona thuis wordt door niemand literatuur gelezen. Haar ouders stopten met het voorlezen toen ze zelf kon

lezen. Lezen vond ze fijn en ze las op de basisschool dan ook veel kinderboeken. Maar vanaf het moment dat er op de basisschool huiswerk werd opgegeven is ze minder gaan lezen. In de brugklas krijgt ze er zelfs een hekel aan omdat de verplichte zes boeken en leesverslagen per jaar voor haar erg belastend waren. Ook de leesontwikkeling van Salsine en Marjon stagneerde in de onderbouw. Zij kwamen allebei in een leescrisis terecht omdat ze waren uitgekeken op de jeugdboeken en nog geen aansluiting konden vinden bij de literatuur voor volwassenen. Salsine raakt in deze periode verslingerd aan thrillers.

Het leesmotief van deze leerlingen is evasisch (N1): ze lezen fictie om zich te kunnen ontspannen. Ilona en Salsine hebben een voorkeur voor ‘spannende’ en Marjon voor ‘romantische en psychologische’ boeken. Gezien de stagnatie van hun ontwikkeling in de onderbouw is het niet verwonderlijk dat ze in het begin van 4 vwo opzien tegen de verplichting literaire boeken te moeten lezen:

(Salsine) Ik lees om me te ontspannen. Het soort boeken dat ik voor Nederlands moet lezen vind ik meestal niet leuk.

(Marjon) Lezen vind ik leuk, zolang ik het niet als een gedwongen opdracht en als een druk op mijn schouders ervaar.

(Ilona) Ik haat het als ik zelf niet mag kiezen wat ik lees en wanneer.

De docenten hebben deze leerlingen geselecteerd als representanten van vwo-leerlingen met een zwakke literaire competentie. Herhaald gebruikte typeringen zijn: ‘goedwillend’, ‘ijverig’ en ‘kinderlijk’. Marjon is een ‘gezellige meid’ met veel belangstelling voor het wel en wee van haar klasgenoten. Ilona en Salsine trekken zich meer terug, zijn onzichtbaar in de klas en maken een onzekere indruk. De docenten twijfelen er bij alle drie leerlingen aan of het wel ‘echte’ vwo-leerlingen zijn.

#### Motivatie

Deze leerlingen zijn vanaf het begin extrinsiek gemotiveerd en hebben een prestatiegerichte doeloriëntatie: ze willen hun werk voor school zo goed mogelijk doen en vinden dat literatuur bij hun opleiding hoort, maar hun persoonlijke betrokkenheid is gering. Bij de keuze van opdrachten en boeken geven pragmatische (dun, beschikbaar) en hedonistische motieven (makkelijk, leuk) vaak de doorslag.<sup>35</sup> Bij

35] Het gemiddelde aantal pagina’s van de boeken die ze zelf mochten kiezen is 120.

hun keuze valt op dat ze geen risico's nemen, en zich niet laten leiden door een uitgesproken voorkeur of belangstelling. Illustratief hiervoor is het keuzegedrag van Marjon in het examenjaar. Ze moet nog één oud boek lezen en heeft meer dan eens te kennen gegeven dat ze belangstelling heeft voor psychologie. De docent adviseert haar *Van de koele meren des doods* (Van Eeden), maar ze kiest *Lanceloet en het hert met de witte voet*. Niet omdat ze geïnteresseerd is in de middeleeuwen, maar omdat het een dun boekje is en er toevallig nog een exemplaar in de mediatheek staat.<sup>36</sup> De drie leerlingen besteden gemiddeld iets minder tijd aan de boeken en opdrachten (90 uur) dan hun klasgenoten (gemiddeld 105 uur). Wat opvalt is hun plichtsgetrouwheid. De leesdossiers zien er netjes uit, het taalgebruik is verzorgd, de opdrachten worden steeds 'naar behoren' uitgewerkt en ze leveren alles op tijd in. Hoewel literatuur bij Nederlands hen achteraf is meegevallen, verwachten ze niet dat ze na het examen nog regelmatig Nederlandse literatuur zullen gaan lezen. Het literatuuronderwijs is door deze leerlingen plichtmatig, schools benaderd; van intrinsieke motivatie is nauwelijks sprake geweest.

#### Boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren

Illustratief voor de teleurstellende ontwikkeling van deze drie zwakke leerlingen is dat ze na drie jaar literatuuronderwijs eenvoudige, meeslepende boeken als *Het verrotte leven van Floortje Bloem* (N1) en *Kinderjaren* (N2) het meest waarderen, en er in hun leesmotieven en waarderingsschema nauwelijks verandering is opgetreden. Kenmerkend voor het onderwijsleerproces zijn de vele 'mismatches'. De strategie bij de boekkeuze is eerder onverschillig dan actief explorerend: ze hebben er geen behoefte aan om 'goede' literatuur te ontdekken of uit te zoeken wat hun eigen smaak is. Dit leidt direct in vwo 4 tot verkeerde keuzes: *Eilandgasten* (Van der Meer), *De heilige Antonio* (Grunberg), *Het behouden huis* (Hermans), *De aansprekers* ('t Hart) en *De kroongetuige* ('t Hart). Deze boeken zijn geïndiceerd op niveau 3 à 4 en sluiten niet aan bij hun belevenste manier van lezen of interesses. Salsine kiest *Het behouden huis* omdat het op de boekenlijst door de sectie Nederlands als een volwaardig literair boek is aangemerkt (twee sterren) en ze van klasgenoten heeft gehoord dat het 'heel makkelijk' en 'lekker dun' is. Ook de docenten slagen er met hun adviezen niet in bij deze leerlingen aan te sluiten omdat ze vaak te hoog inzetten, zoals bijvoorbeeld blijkt uit het advies dat Marjon kreeg om *Van de koele meren des doods* (N5) te gaan lezen. De betreffende docent dacht met dit advies aan te sluiten bij Marjons belangstelling voor psychologie. Naderhand bleek echter dat zij

36] De docent vond dit achteraf onacceptabel, maar had onvoldoende grond om deze keuze te verbieden.

niet doelde op psychologie in de gewone betekenis, maar op de mate waarin ze zich emotioneel, ‘psychologisch’, met een verhaal kan identificeren.

Het boek ‘Liefdesdood’ van Oscar van den Boogaard heeft mij heel erg aangegrepen. Ik kon mij namelijk goed verplaatsen in Inez die tijdens het oppassen het meest verschrikkelijke overkomt. Haar oppaskindje overlijdt. Ik heb door de jaren gemerkt dat ik geboeid ben door dit soort verhalen over de psyche en realistische gebeurtenissen. Deze verhalen staan dichtbij mezelf en scheppen meer mensenkennis. (eindbalansverslag)

De opdrachten sluiten evenmin goed aan bij het niveau van deze leerlingen. In het begin van vwo 4 lezen, analyseren en interpreteren Marjon en Salsine klassikaal *De aansprekers*. Beiden zijn uitgesproken negatief over deze inleidende lessenserie.<sup>37</sup> De meeste opdrachten die ze daarna maken zijn gericht op de structuuranalyse en hebben als doel een andere, meer analytische en interpreterende manier van lezen aan te leren (N4). Maar dit doel wordt bij deze leerlingen niet gerealiseerd. Ze zetten zich wel in voor de opdrachten en voeren die uiteindelijk ook ‘naar behoren’ uit, maar de uitwerking doet plichtmatig aan en voldoet blijkens de evaluaties van de docenten niet helemaal aan de eisen. Hoewel de analyseopdrachten bij vrijwel elk verslag worden herhaald, leidt dit bij geen van drieën tot een esthetische waardering of een persoonlijke reflectie over bijvoorbeeld de vorm of betekenis. Bij de uitwerking van de open opdrachten, zoals het geven van een persoonlijke waardering of de reflectie op de eigen literaire smaak, kunnen evenmin duidelijke aanzetten worden gevonden tot een reflecterende of interpreterende manier van lezen. De belangrijkste verandering in de literaire competentie van deze leerlingen is dat ze af en toe iets herkennen of kennismaken met iets wat ze nog niet wisten. Creatieve opdrachten als ‘schrijf in een ander perspectief’ of ‘schrijf de hoofdpersoon een brief’, vinden ze doorgaans ‘wel leuk’ en hebben in die zin een positief effect op hun motivatie, maar ze leiden niet tot een persoonlijke reflectie over het perspectief of de personages. De zelfsturing bij de analyseopdrachten is gering. Ze zijn erg afhankelijk van de instructie en de aanwijzingen van de docent: ze onderzoeken bijvoorbeeld pas een motief als de docent daarop aandringt en voorzetjes voor een interpretatie geeft.

#### Destructieve fricties

Vanaf het begin in de vierde klas bestaat er een kloof tussen het literaire competentieniveau van deze leerlingen en de onderwijsleeractiviteiten. De boekkeuze wordt

37] Ook de andere drie leerlingen van deze school hadden een negatieve ervaring. Vooral de boekkeuze en het gebrek aan afwisseling in combinatie met de lange duur van de lessenserie leidden tot veel kritiek van de leerlingen.

zowel sterk als zwak extern gestuurd, maar de aansluiting met de leerling is vrijwel nooit optimaal. De boeken die door de sectie zijn voorgeschreven of door de docent worden geadviseerd zijn te complex (meestal N4) en de keuzeadvieslijst biedt deze onervaren lezers geen duidelijke oriënteringsbasis voor een zelfstandige keuze. Het gevolg is dat de leeslijsten van deze leerlingen een grillig patroon laten zien waarin relatief makkelijke en moeilijke boeken elkaar afwisselen. Er valt geen ontwikkelingslijn of thematische lijn in te bespeuren. Een gemotiveerde boekkeuze wordt extra bemoeilijkt doordat hun nieuwsgierigheid niet is gewekt. Meestal beginnen ze blanco, zonder verwachtingen aan een nieuw boek. Het lezen van boeken beschouwen ze primair als huiswerk, van actieve exploratie is meestal geen sprake. Ook de opdrachten voorzien daar niet in: het merendeel is standaard en hoofdzakelijk gericht op structuuranalyse en interpretatie. De analyseopdrachten zetten niet aan tot een dialoog met de tekst en hebben ondanks de herhaling geen effect op de literaire voorkeur, het waarderingsschema en de leesmotieven. In hun balansverslagen refereren de leerlingen geen enkele keer aan vormkenmerken. Van transfer tussen de opdrachten en hun literaire competentie is geen sprake. Kortom, de combinatie boek-opdracht sluit niet goed aan bij hun zone van nabije ontwikkeling en brengt nauwelijks cognitieve conflicten teweeg, waardoor hun literaire ontwikkelingsproces onvoldoende wordt gestimuleerd.

De (externe) sturing door de docent en het programma heeft weinig invloed op het literaire ontwikkelingsproces van deze leerlingen: ze zijn niet betrokken bij literatuur, tonen weinig algemene interesses, nemen geen initiatieven en ontwijken de bemoeienis van de docent. Hun strategie is afhoudend. Maar ze komen niet in de problemen omdat ze beschikken over goede regulatieve vaardigheden: ze volgen de instructies nauwlettend, doen hun best, komen hun afspraken en verplichtingen na en hebben doorgaans weinig hulp nodig. Als ze er zelf niet uit kunnen komen, lossen ze het probleem op door bijvoorbeeld een klasgenoot of leesverslagen op het internet te raadplegen.

Een mogelijke verklaring voor het achterblijven van deze zwakke vwo-leerlingen ten opzichte van de havo-leerlingen is dat deze vwo-leerlingen minder aandacht vragen en krijgen. De havo-leerlingen praten openlijk over hun problemen, zijn bang voor het examen en krijgen daardoor gepaste hulp van hun docent en klasgenoten. De zwakke vwo-leerlingen raken minder snel in paniek omdat ze weten dat als ze doen wat er van hen gevraagd wordt, ze niet in de problemen zullen komen. Om het zichzelf niet moeilijk te maken, trekken ze zich terug en mijden ze confrontaties met de docent en klasgenoten. De docenten stellen geen hoge eisen aan

hun leesverslagen en leeslijst omdat ze tevreden zijn over hun inzet en geen hoge verwachtingen hebben van deze leerlingen.

#### 9.5.2 BELEMMERENDE FACTOREN BIJ LEERLINGEN MET EEN HOGE STARTCOMPETENTIE

Celina, Jacobien, Marise, Simen en Stephina hebben met elkaar gemeen dat hun startcompetentie boven het normale startniveau (N<sub>2</sub>) ligt en ze niet voldoen aan de ontwikkelingsnorm van gemiddeld één niveau groei per jaar. Marise en Celina blijven steken op hun beginniveau, respectievelijk niveau 4 en 5. Simen en Stephina klimmen één niveau: Simen van niveau 3 naar 4 en Stephina van niveau 4 naar 5. Jacobien is ook bij deze groep ingedeeld, maar haar ontwikkeling zal hier niet worden geanalyseerd, omdat ze door ziekte veel lessen heeft verzuimd. Marise en Celina zitten in een gymnasiumklas van het De Vos College en Stephina en Simen zijn leerlingen van het Van Rooij College.

#### Beginsituatie

Voor deze leerlingen geldt dat ze in een stimulerend leesklimaat opgroeien. Celina wordt thuis omringd met boekenkasten – ‘in elke kamer staat er wel een’ – en lezende gezinsleden die haar gevraagd en ongevraagd van adviezen voorzien. Ook de ouders van de andere drie leerlingen zijn liefhebbers van literatuur en stimuleren het lezen bij hun kinderen. Bij verjaardagen bijvoorbeeld krijgen ze vrijwel altijd boeken cadeau. Hun literaire socialisatie verloopt zonder problemen: vanaf het moment dat ze kunnen lezen, lezen ze veel en met veel plezier, ook in de onderbouw. In het tweede of derde jaar zetten ze allemaal de stap naar de volwassenenliteratuur en krijgen ze belangstelling voor intellectuele onderwerpen, zoals filosofie. Marise heeft in de tweede klas *Karakter* van Bordewijk en *De aanslag* van Mulisch gelezen. Celina leest in de tweede en derde klas boeken van onder meer Hermans, Mulisch en vooral Grunberg. Nadat ze het jeugdboek *De wereld van Sofie* (Gaarder) had gelezen, kreeg ze belangstelling voor filosofie. Stephina leest in de derde klas af en toe mee met de leeskring van haar moeder. *Hersenschimmen* (Bernalf) en *Bezonken rood* (Brouwers) laten een diepe indruk bij haar achter. Ook zij heeft belangstelling voor filosofie gekregen en heeft besloten het als extra vak te kiezen. Simen heeft in de onderbouw enkele boeken van Giphart gelezen. Evenals bij Celina is zijn belangstelling voor filosofie gewekt door het lezen van *De wereld van Sofie*.

Boeken spelen een belangrijke rol in de intellectuele ontwikkeling van deze leerlingen. Maar naast cognitieve leesmotieven (N<sub>2/3</sub>) spelen ook escapistische leesmotieven (N<sub>1</sub>) mee: “Het is mijn afleidingswereld”, schrijft Marise in haar leesautobiografie. Gevraagd naar het nut van literatuuronderwijs stelt Celina dat literatuur jongeren ‘slimmer’ maakt omdat ze met boeken hun eigen leefwereld

overstijgen en gedwongen worden meer na te denken. Gezien haar expliciete waardering voor de stijl van sommige auteurs, spelen bij haar ook esthetische motieven (N4/s) een rol. Bovendien zinspeelt ze op een mogelijk schrijverschap waarbij ze zich identificeert met de stijl van Grunberg: "Op sommige punten doet hij mij denken aan de manier waarop ik zelf schrijf en denk." Stephina is ambitieus en van plan zich in de tweede fase breed te gaan ontwikkelen. Wat haar betreft speelt literatuur daarin een belangrijke rol. Simen is ervan overtuigd dat literatuur 'belangrijke levenslessen' voor hem in petto heeft. De eerste literatuurlessen in de vierde klas heeft hij als een 'welkome afwisseling' in zijn lesprogramma ervaren omdat de discussies over literatuur hem ook na de les nog bezighielden.

De docenten hebben deze leerlingen geselecteerd als representanten van vwo-leerlingen met een relatief hoge literaire competentie. Veel gebruikte typeringen zijn: 'serieuze', 'ambitieus', 'volwassen' en 'intelligent'. Sommige leerlingen zijn de oogappel van de docent; Celina wordt bijvoorbeeld getypeerd als 'de droom van iedere literatuurdocent'.

#### Motivatie

Deze leerlingen hebben evenals hun docenten positieve verwachtingen. Ze zijn intrinsiek gemotiveerd en hebben een taakgerichte doeloriëntatie. Ze willen graag aan het literatuurprogramma beginnen om hun kennis te vergroten en zich als lezer van literatuur verder te ontwikkelen. Daarnaast hebben ze ook een prestatiegerichte doeloriëntatie; vooral Celina die een 8 op een proefwerk 'schandalig laag' vindt. Sociale doeloriëntaties spelen soms ook mee. Marise schrijft in haar leesautobiografie met enige trots dat ze in de tweede 'al' boeken van Mulisch en Bordewijk heeft gelezen. Later vertelt ze dat ze die boeken toen eigenlijk helemaal niet begreep, maar ze wel las omdat haar omgeving dat van haar waardeerde. Ook bij Celina en Stephina speelt op de achtergrond de waardering mee die zij thuis krijgen voor hun ambities en smaak.

Aanvankelijk is de inzet en betrokkenheid van deze leerlingen erg groot, wat bijvoorbeeld blijkt uit de investering van tien tot veertien huiswerkuren voor één leesverslag. In de vijfde klas slaat de positieve motivatie echter om. Ze zijn uitgekeken op de leerstof en teleurgesteld over de nieuwe leraar Nederlands. Alle vier missen ze de betrokkenheid, het enthousiasme en de deskundigheid van de docent die ze in de vierde klas hadden. Bovendien ergeren ze zich aan de studiehuisdidactiek.

(Marise) Ik vind het literatuuronderwijs gewoon slecht, want je krijgt helemaal geen onderwijs; het is echt zo'n zelfstudievak geworden. Er is geen tijd om er dieper op in te

gaan, je moet alles zelf doen met zo'n lullig stencilje en een stom boek waar je jezelf maar doorheen moet zien te worstelen.

(Celina) We moeten zelfstandig werken, maar niemand doet wat! En de docent doet er niets aan, want het is onze eigen 'ver-ant-woor-de-lijk-heid'.

Celina vindt het jammer dat ze bij Nederlands weinig leert en de lessen haar niet meer boeien:

(verontwaardigd) Als je zo'n vak vijf jaar kunt studeren dan moet het voor ons toch interessant kunnen zijn?!

Celina mijdt de meeste lessen Nederlands en besluit haar taken zoveel mogelijk zelfstandig uit te voeren. De docent gaat hiermee akkoord. Afgezien van de literatuurlessen ergeren Marise en Celina zich ook aan de 'irritante' vragenlijst van *Eldorado* voor het leesverslag. De enorme hoeveelheid deelopdrachten (ruim dertig aandachtspunten verdeeld over vijf categorieën en zes subcategorieën), het gebrek aan variatie (voornamelijk structuuranalyse) en vooral de herhaling van dezelfde vragen bij elk leesverslag roept vanaf het derde verslag weerzin op. Temeer omdat het heel veel tijd kost, de 'beloning' van een cijfer uitblijft en ze merken dat de docent te weinig tijd heeft om hun werk kritisch na te kijken.

(Celina) Dan ben ik dagen met zo'n verslag bezig en dan krijg je geen cijfer maar een 'naar behoren'. (...) Ik wil een cijfer omdat je dan pas weet wat de docent écht van vindt.

(Marise) Voor een toets hoef ik maar even te leren en daar krijg ik wel een cijfer voor. Met het leesdossier ben ik dagen bezig en dan krijg je een n.b-tje.

Stephina en Simen krijgen 'gewoon' les in het vijfde jaar. Maar ook zij zijn kritisch over hun 'nieuwe' docent Nederlands en het programma. Het wekelijkse lesuur literatuurgeschiedenis wordt vaak opgeofferd aan taalvaardigheid. Dat vinden ze eigenlijk heel jammer, maar ze hebben er geen bezwaar tegen omdat de literatuurlessen vaak 'slaapverwekkend' zijn en ze de docent moeilijk kunnen volgen. Stephina mist een chronologisch kader en kan zich niet goed een beeld vormen van de verschillende periodes. De docent 'fladdert' volgens Simen door de literatuurgeschiedenis, 'kalkt het bord vol' en geeft veel historische informatie, maar neemt niet de tijd om ergens rustig diep op in te gaan. De sfeer tijdens de les is passief. De leerlingen blijken de opgegeven stof niet te bestuderen en de docent heeft zich daar-

bij neergelegd. Uiteindelijk haken alle leerlingen bij literatuurgeschiedenis af. Simen en Stephina missen tijdens de les interactie met medeleerlingen en de docent, en hadden vaker in groepjes aan opdrachten willen werken.

Afgezien van de vervelende literatuurlessen remmen ook andere factoren de motivatie van deze leerlingen af. Ze zijn betrokken bij allerlei activiteiten op school (schoolkrant, toneelvereniging, leerlingenraad) en willen ook bij andere vakken goede prestaties leveren. Dit leidt soms tot overbelasting. Hierdoor zijn ze genooidzaakt, soms op aandringen van hun mentor, het ‘rustiger aan’ te doen. Stephina bijvoorbeeld gaat niet meer gretig in op de didactische avances van de docent. Simen leest in zijn vrije tijd wel *De ontdekking van de hemel* (Mulisch, N5/6) maar zet dit boek niet op zijn lijst omdat hij er geen verslag van wil maken en risico’s op het examen wil vermijden. Kortom, deze leerlingen blijven intrinsiek gemotiveerd voor literatuur, maar hun intrinsieke motivatie voor het literatuuronderwijs neemt af. Alleen voor de schoolexamens zetten ze zich nog extra in, omdat ze geen genoeggen willen nemen met een 6 of 7.

#### Boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren

Doordat deze leerlingen bij de aanvang van het literatuuronderwijs al kennis hebben van volwassenenliteratuur en thuis kunnen beschikken over een of meer persoonlijke adviseurs zijn ze goed in staat om een weloverwogen keuze te maken. Maar dit geldt niet voor de keuze van drie werken van voor 1880. De meeste leerlingen weten niet welke oude boeken interessant zijn en worden bovendien in hun keuze vaak teleurgesteld. De verplicht voorgeschreven moderne boeken en de meeste boeken die de docent tamelijk dwingend adviseert, sluiten eveneens niet goed aan. *Verborgen gebreken* (Dorrestein, N4) waarmee op het De Vos College klassikaal wordt begonnen, valt slecht. Ook de boeken die de docent van het Van Rooij College voor zijn volgleringen heeft geselecteerd treffen niet altijd hun doel. Stephina blijkt niet uit de voeten te kunnen met *Rituelen* (Nooteboom, N5/6) en *Tongkat* (Verhelst, N5/6) en Simen niet met *Boy* (Bernlef, N4). Bij Celina en Marise neemt het niveau van hun boekkeuze in het examenjaar iets af. Zij bereiden zich voor op het mondelinge examen en zoeken geen grote uitdagingen meer.

Celina en Marise staan ambivalent tegenover het maken van een uitgebreide structuuranalyse voor het leesverslag. In het begin van het vierde jaar lezen, analyseren, interpreteren en evalueren ze klassikaal *Verborgen gebreken*. De docent besteedt er veel lestijd aan, want hij wil dat de leerlingen in het vervolg zelf goede analyses kunnen maken. Vooral de interpretatie van het thema via de motieven krijgt veel aandacht. Maar de uitkomst van deze lessen bevredigt de leerlingen niet omdat het boek hen niet overtuigt en aanspreekt. De spanning tussen de be-

vindingen van de docent en de klas leidt tot vertwijfeling bij de docent en irritatie bij de leerlingen. Desondanks zien Celina en Marise het nut van analyse en interpretatie wel in en hebben zij eerder, bij een klassikale analyse van een kort verhaal en een film, ervaren dat ze door een structuuranalyse dieper in het verhaal door kunnen dringen. De grote hoeveelheid vragen en de complexiteit van de romans zorgen er echter voor dat ze in hun analyses verstrikt raken, wat tot frustraties leidt. Bovendien vinden ze het moeilijk om zich de ‘technische’ manier van lezen eigen te maken en te abstraheren van hun eigen leeservaring.

(Celina) Daarmee haal je de betovering van het verhaal weg, omdat alles in hokjes moet passen. (...) Bovendien bij dit vak werk je aan het ontplooien van je smaak en leer je te beschrijven wat je er zelf van vindt. Maar van dat *Eldorado* moet je zoveel andere dingen dat je je eigen mening vergeet. Ik vind dat zo tegenstrijdig.

(Marise) Ik kan mijn hersens nog niet op die manier omzetten (...). Het bederft voor mij wel een beetje het plezier. Je bent nu steeds bezig met: “Oh, God! Voor de tweede keer een dobbelsteen. Ojee, wat moet ik hiermee? Nu, dat is een motief, maar wat is het dan?” (... ) Ik lees snel, maar als ik gedetailleerd ga zitten lezen kan ik het niet meer opnemen, dan dwaal ik gewoon af en dan zit ik na een bladzijde zo van: “Wat heb ik nou eigenlijk gelezen?”

(Stephina over *Rituelen*) Ik heb er heel veel tijd in gestoken en kan het heel moeilijk accepteren dat ik na die analyse dat boek nog steeds niet goed begrijp.

Opvallend is dat de opdracht om de structuur te analyseren bij deze leerlingen eerder een vervreemdend dan verdiepend effect lijkt te hebben. Ook valt op dat deze opdracht na de eerste twee boeken zijn kracht begint te verliezen en geen voldoening geeft, maar weerzin wekt. Bovendien voelen ze zich vaak onzeker over hun antwoorden. De standaardvragen uit het leerboek *Eldorado* worden door de leerlingen als een keurslijf ervaren dat hen afhoudt van de onderwerpen die ze misschien zelf zouden willen bespreken. Simen en Stephina krijgen geen standaardvragen gedicteerd maar opdrachten ‘op maat’ van hun docent. De leerlingen schrijven een kort leesverslag van een à twee A4, en de docent reageert daarop met enkele verdiepingsvragen, bijvoorbeeld naar aanleiding van het leesverslag van Stephina over *Rituelen*:

‘Rituelen geven houvast’, schrijf je. Dat is waar. Maar er zitten ook negatieve kanten aan rituelen. Probeer die eens te omschrijven (vanuit het boek en/of de werkelijkheid).

Bij zijn eerste seksuele ervaring vergelijkt Inni wat er gebeurt met elementen uit de katholieke kerk. Heiligschennis of een heel passende vergelijking?

Hoewel de docent met dergelijke verdiepingsvragen bij de leeservaring van de leerlingen probeert aan te sluiten, lukt dat niet helemaal omdat de leerlingen er geen behoefte aan hebben zich te verdiepen in een boek dat hen niet heeft aangesproken.

Alle vier leerlingen hebben (soms felle) kritiek op het literatuurgeschiedenisonderwijs. Vooral de werkvormen van hoorcolleges en zelfstudie demotiveren. De stof over een bepaald tijdvak wordt door de docent gehaast gebracht zonder noemenswaardige interactie met de klas en zonder een relatie te leggen met de actualiteit. In de hoorcolleges ligt de nadruk op de algemene geschiedenis en is er volgens de leerlingen weinig aandacht voor andere cultuuruitingen en hoe mensen leefden, dachten en voelden in een bepaalde periode. Stephina kijkt in het laatste interview aan het eind van vwo 6 met spijt terug

Ik had helemaal geen tijd om de stof te verwerken voor mezelf. Ik kan nu niet zeggen welke periode nu eerst was. Ik schaam me er gewoon voor dat ik dat in de afgelopen tijd niet op een rijtje heb kunnen zetten. Ik heb het gewoon allemaal maar ontvangen en er helemaal niet goed over nagedacht. (...) Ik had ook graag willen zien dat de teksten ook in onze tijd werden geplaatst, dat het wat dichter bij komt te staan. Dat je bijvoorbeeld na gaat denken: 'Wat betekent Beatrijs nu voor ons, welke waarde heeft ze voor ons?' Dat ontbrak het meest bij ons.

Opmerkelijk is dat geen enkele leerling gehoor geeft aan de opdracht om de stof voor een bepaalde periode zelfstandig thuis te bestuderen. Ook Celina en Marise bestuderen de stof pas als het echt nodig is, bijvoorbeeld voor een proefwerk. Hierdoor komt de literatuurgeschiedenis bij de leerlingen niet tot leven en is hun referentiekader onvoldoende om zich te kunnen verplaatsen in de gebeurtenissen en personages van oude teksten. Ook de oude taal wordt vaak als belemmerend ervaren.

Die historische romans vond ik echt vervelend. Er ging toch veel tijd in zitten om ze te lezen en wij moesten ze natuurlijk ook vertalen. En dan denk je van: 'Ja, nu heb ik het helemaal gelezen en vertaald, maar ik heb nog niet het gevoel dat ik het snap en er echt iets van heb opgestoken.' Ik snapte de Nederlandse vertaling niet eens. (...) Je moet zo'n boekje dan lezen, maar de achtergrond ken je eigenlijk niet goed. Dat moet je dan allemaal zelf maar een beetje zien uit te zoeken. Je vraagt je dan wel af waar je nu eigenlijk mee bezig bent.

Behalve kritiek op de didactische aanpak en de inhoud, is er kritiek op de keuze van tekstfragmenten omdat die ontdaan zijn van hun eigenlijke context waardoor ze moeilijk kunnen worden begrepen: "Het blijven voor mij allemaal van die losse snippertjes", moppert Stephina. Zij en de andere leerlingen hebben een voorkeur voor volledige teksten en onderstrepen het belang van meer groepswerk en interactie tijdens de lessen, zodat ze de leerstof goed kunnen verwerken.

#### Destructieve fricties

Doordat deze leerlingen in literatuur zijn geïnteresseerd, ervaring hebben met complexe boeken en door mensen uit hun directe omgeving voortdurend worden geïnformeerd, beschikken zij over een oriënteringsbasis voor de keuze van moderne boeken. Met uitzondering van het eerste boek hebben Celina en Marise keuzevrijheid bij de samenstelling van hun leeslijst. Die ene uitzondering zorgt echter voor destructieve frictie. De sectie kiest jaarlijks voor 4 vwo uit het aanbod van de *Grote Lijsters* een boek dat zich goed leent voor structuuranalyse. Tijdens het onderzoek valt de keuze op *Verborgen gebreken* (N4). De klas reageert echter negatief op dit boek en op de wijze waarop het door de docent wordt behandeld. Doordat het boek niet aanspreekt, hebben de leerlingen weinig belangstelling voor de structuur en de diepere betekenislagen, en vinden ze de interpretaties van de docent 'ver gezocht'. Van actieve exploratie is bij dit eerste boek nauwelijks sprake. Simen en Stephina zijn in principe vrij in hun boekkeuze, maar de docent besluit om in vwo 6 als experiment bij zijn volgleringen meer 'maatwerk' te leveren en adviseert boeken die hij speciaal voor hen heeft geselecteerd. Beiden volgen de adviezen op, maar deze pakken zoals we hebben gezien niet goed uit omdat ze onvoldoende aansluiten bij hun voorkeuren en verwachtingen. De docent constateert achteraf dat hij de leerlingen meer had moeten voorbereiden op de complexe inhoud en structuur en ook meer had moeten overleggen over mogelijke alternatieve keuzes.

Niet alleen een sterke sturing bij de boekkeuze, ook het gebrek aan sturing kan leiden tot destructieve fricties. Bij alle vier leerlingen valt op dat naarmate het eindexamen nadert zij minder ambitieuze keuzes maken en zich meer richten op klassiekers uit de schoolcanon (bijvoorbeeld *Turks fruit*, *De kleine blonde dood* en *Het gouden ei*). De samenstelling van hun leeslijsten laat hierdoor een onregelmatige ontwikkelingslijn zien. Dat is verklaarbaar omdat hun oriënteringsbasis geen informatie bevat over de moeilijkheid van de boeken en er geen ontwikkelingsdoelen zijn geëxpliciteerd. Ook bij de keuze van oude teksten wordt een oriënteringsbasis gemist. Alleen Celina slaagt erin enkele teksten te kiezen die aansluiten bij haar belangstelling en niveau (*Langs lijnen van geleidelijkheid* (N5) en *Lucifer* (N5/6)). De andere leerlingen weten niet welke oude teksten ze moeten kiezen en staan een

beetje onverschillig tegenover hun keuze. Zij missen een enthousiaste gids die hen inwijdert in de oude literatuur.

De opdracht voor het leesverslag door middel van standaardvragen wordt op den duur als dwingend en onpersoonlijk ervaren en leidt tot destructieve fricties. Veel van deze vragen zijn gericht op de analyse, interpretatie en beoordeling van de tekst. De structuuranalyse en interpretatie roepen wel cognitieve conflicten op en zorgen bij deze nieuwsgierige leerlingen ook voor actieve exploratie, maar de standaardvragen over de structuur passen vaak niet in hun zone van nabije ontwikkeling. Structuurelementen als perspectief, tijd en ruimte leveren meestal geen problemen op, maar het herkennen en interpreteren van motieven en het formuleren van een thema doen dat wel. Hoewel deze leerlingen in beginsel gemotiveerd zijn voor dit soort taken, roepen de vragenlijsten na enige tijd weerstand op. De analyseopdrachten zijn in combinatie met relatief complexe boeken voor deze leerlingen meestal te moeilijk om zelfstandig uit te kunnen voeren. Bovendien vergt de uitvoering van deze technische opdrachten een grote cognitieve inspanning die hun eigen leeservaring naar de achtergrond dringt. De leerlingen krijgen daardoor het gevoel dat de analyse hun persoonlijke reflectie belemmert. De weerzin tegen deze opdrachten wordt versterkt doordat hun grote inspanning van gemiddeld tien uur per leesverslag niet wordt beloond met degelijk commentaar en een cijfer. De leerlingen weten daardoor niet of ze de opdrachten goed hebben uitgevoerd. Door deze fricties geeft het leesverslag de leerlingen steeds minder voldoening.

Ook het literatuurgeschiedenisonderwijs leidt tot destructieve fricties. Evenals de structuuranalyse wijzen deze leerlingen dit onderdeel niet bij voorbaat af. Integendeel, ze vinden literatuurgeschiedenis en de literaire canon belangrijk voor hun algemene ontwikkeling. Er ontstaan toch destructieve fricties doordat de onderwijsleeractiviteiten niet goed aansluiten bij de leerlingen. Van actieve exploratie is nauwelijks sprake omdat de aangeboden leerstof niet goed aansluit bij hun voorkennis en er weinig interactie is tijdens de les. De leerlingen missen een chronologisch historisch referentiekader waarmee ze de aangeboden stof kunnen ordenen. De docent voelt zich genoodzaakt dit kader alsnog aan te brengen, maar slaagt daar onder meer door tijdgebrek niet goed in. De leerlingen vinden het jammer dat ze weinig te weten komen over hoe mensen leefden, dachten en voelden in een bepaalde periode. Ook het verband tussen literatuur en andere cultuuruitingen krijgt volgens sommigen te weinig aandacht. Een periode of auteur uit de literatuurgeschiedenis moeten voor hen tot leven komen, zodat ze zich er iets bij kunnen voorstellen. Ze worden door de instructies wel aangezet om zelfstandig de stof van een periode uit de literatuurgeschiedenis te lezen en te bestuderen, maar de prikkel ontbreekt om hieraan gehoor te geven. Kortom, de literatuurgeschiedenis-

lessen sluiten niet aan bij de voorkennis van deze leerlingen en spreken niet tot hun verbeelding. De stap naar het zelfstandig lezen van oude teksten is mede hierdoor te groot. De leerlingen vinden dat ze te veel aan hun lot worden overgelaten. Ze hebben behoefte aan meer sturing, deskundige uitleg en een enthousiaste docent die hun verbeelding prikkelt en nieuwsgierigheid wekt. De leerlingen vinden het ook jammer dat de lessen meestal de vorm hebben van een hoorcollege of zelfstudie waardoor er weinig mogelijkheden zijn voor interactie. Zij hadden graag samen met andere (gemotiveerde!) leerlingen in kleine groepjes aan opdrachten willen werken, zodat ze zich meer in de stof en in oude teksten hadden kunnen verdiepen en meer tijd hadden gehad om de stof te verwerken.

De sturing van het leerproces door de docent en het programma heeft een aantal negatieve invloeden op de ontwikkeling van deze groep gemotiveerde en competent leerlingen. Allereerst ontbreekt een algemene oriënteringsbasis voor het literatuuronderwijs: de leerlingen weten wel wat ze moeten doen, maar niet wat ze gaan leren en waarom. Als Celina terugblikt op de laatste twee jaar dan vindt ze dat ze veel heeft moeten doen, maar weinig heeft geleerd. De leerlingen kunnen zich nergens op richten omdat er geen doelen zijn geëxpliciteerd. Het maakt niet uit welk boek ze wanneer kiezen en bij elk boek moeten ze steeds hetzelfde doen (samenvatting, structuuranalyse, keuzeopdracht en eindbeoordeling). Van een geleidelijke, afwisselende opbouw naar meer complexe boeken en opdrachten is geen sprake. Het literatuuronderwijs heeft begaafde leerlingen zoals Celina weinig te bieden. De docent erkent dit: "Mijn probleem met haar is dat ze al zoveel kan." Er zijn geen opdrachten beschikbaar over bijvoorbeeld intertekstualiteit, meerduidigheid en literatuurwetenschap. Ook typische academische activiteiten als het bestuderen van een letterkundige studie over een boek of schrijver staan niet op het programma van deze leerlingen. Voorts had Celina graag willen experimenteren met verschillende vertel- en stijltechnieken en heeft ze zich erover verbaasd dat het schrijven van literaire fictie in het literatuuronderwijs ontbreekt.

De vraag of de stagnatie in de literaire ontwikkeling van deze groep vwo-leerlingen eraan te wijten is dat zij eerder aan hun 'plafond' zouden zitten of dat zij te weinig uitdaging hebben gehad, kan moeilijk worden beantwoord omdat er te veel destructieve fricties zijn geweest. Gezien de kritische evaluaties van deze leerlingen had er meer in gezeten als het literatuuronderwijs beter op hun literaire ontwikkeling had geanticipeerd. Dat is niet alleen een kwestie van de leerlingen meer uitdagingen bieden, maar ook van een beter gestructureerd curriculum.

### 9.5.3 STAGNATIE IN VWO 5

Een opmerkelijke uitkomst van het onderzoek naar het rendement van het literatuuronderwijs is de stagnatie in het vijfde jaar op de vwo-scholen. Uit de analyses van de destructieve fricties kunnen nu enkele stagnerende factoren worden afgeleid.

#### Discontinuïteit en continuïteit

De stagnatie is deels te wijten aan de wisseling van klas als gevolg van de profielkeuze in vwo 5. Bijna iedereen krijgt daardoor een andere docent Nederlands wat volgens alle betrokkenen ten koste gaat van de continuïteit en de persoonlijke band die ze daarvoor in de vierde klas met de docent hadden opgebouwd. Ongelukkigerwijs zijn de meeste nieuwe docenten Nederlands minder bevlogen literatuurdocenten en is een enkele leraar volgens sommige leerlingen zelfs ondeskundig. De betrokkenheid tussen de leerling en de docent is in elk geval afgangen. Er is in het vijfde jaar ook sprake van een wijziging in de didactische aanpak. De docent geeft instructie en af en toe een hoorcollege literatuurgeschiedenis, de leerlingen werken voor het merendeel van de literatuurlessen zelfstandig aan hun studietaken. Van klassikale interactie met de docent is vrijwel geen sprake meer. Ook de interactie met medeleerlingen in de vorm van bijvoorbeeld een groepsopdracht ontbreekt. Doordat de leerlingen veel keuzevrijheid hebben, werkt bijna iedereen aan verschillende taken. Prikkels voor samenwerking, uitwisseling en overleg ontbreken.

Naast de discontinuïteit in de rolverdeling tussen leerlingen en docent heeft ook een continue factor stagnerende invloed, namelijk de leesverslagen. De leerlingen raken er na een jaar op uitgekeken en worden er nauwelijks meer door uitgedaagd. Integendeel, de vele standaardvragen leiden tot irritatie. Dit hangt onder meer samen met de grote hoeveelheid en de herhaling van dezelfde leeractiviteiten (veel structuuranalyse), de afname van de intrinsieke motivatie van de leerlingen voor de leesverslagen en de relatief grote tijdsinvestering. Bovendien kennen de leerlingen na een jaar het reilen en zeilen van het literatuuronderwijs wel en hebben ze voldoende vertrouwen in een goede afloop.

#### Zwakke schakels in het curriculum

Bij beide groepen leerlingen hebben we gezien dat de overgang naar niveau 4 vaak moeizaam verloopt. Dat kan komen doordat de funderende handelingen van het tweede en derde niveau niet stevig genoeg in het literatuuronderwijs zijn verankerd. Dit blijkt onder meer uit de algemene klacht van de leerlingen dat de structuuranalyseopdrachten hen niet aanspreken en dat ze weinig ruimte krijgen voor hun eigen leeservaringen. Er zijn bijvoorbeeld weinig activiteiten die de leerlingen aanzetten tot reflectie of een discussie over de inhoud en vorm van de tekst.

De overgang naar het letterkundige niveau 5 is op de alle drie de scholen onvoldoende gefundeerd. In het vijfde jaar ligt het accent op de literatuurgeschiedenis en het lezen van drie werken van voor 1880. Dit onderdeel wordt met doorgaans positieve verwachtingen door de leerlingen tegemoet getreden, maar stelt – zoals is gebleken – velen teleur. De leerstof wordt vluchtig behandeld en sluit bovendien niet goed aan bij de voorkennis. Hierdoor hebben de leerlingen niet de beschikking over een chronologisch gestructureerd referentiekader en kunnen zij zich geen voorstelling maken van een tijdvak als de middeleeuwen of renaissance. Dit heeft tot gevolg dat zij niet in staat zijn zelfstandig oude teksten historiserend te lezen en te interpreteren. Bovendien wrekt zich het gebrek aan een oriënteringsbasis bij de keuze van boeken van voor 1880. De leerlingen hebben een beperkt verwachtings-schema: ze hebben vaak geen idee hoe ze oude literatuur moeten lezen. De zwakke leerlingen lezen de teksten oppervlakkig en omzeilen zo eventuele problemen. De sterke leerlingen doen in eerste instantie hun best om de oude teksten te begrijpen, maar lopen daarin vast. Doordat ze dit probleem niet zelf op kunnen lossen en ze onvoldoende inhoudelijke en didactische ondersteuning krijgen, worden ze onverschillig. Sommigen betreuren dit en hebben het gevoel dat ze de school verlaten met te weinig culturele bagage.

#### Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Een kenmerk van de zwakke groep leerlingen is hun extrinsieke motivatie voor de opdrachten. Zij zoeken in het literatuuronderwijs de weg van de minste weerstand en vinden die ook. Ze zijn primair gericht op een snelle afronding van de taken en vermijden interactie met de docent. Van actieve exploratie is nauwelijks sprake. Doordat ze geen beroep op de docent doen, verliest die hen uit het oog. Het omgekeerde doet zich voor bij de sterke leerlingen. Hun studiehouding is actief explorerend. Zij hebben wél behoefte aan inspirerende lessen en een betrokken docent, maar worden hierin teleurgesteld.

De extrinsieke prikkels van het literatuuronderwijs zijn zwak. De beoordelingswijze van de leesverslagen bevredigt niet omdat de leerlingen liever een cijfer krijgen dan een vinkje op een aftekenlijst. Vooral de ambitieuze leerlingen zijn ontevreden over het gebrek aan kritisch commentaar en feedback van de docent. Deze leerlingen willen door de docent gezien worden en zijn van mening dat ze onvoldoende loon naar werken krijgen. Dat is de reden dat sommigen hun ambities naar beneden bijstellen. Desondanks blijven ze wel liefhebbers van literatuur.

## 9.6 CONCLUSIES: HANDELINGSORIËNTATIES VOOR ONTWIKKELINGSGERICHT LITERATUURONDERWIJS

In dit hoofdstuk zijn de constructieve en destructieve fricties beschreven tussen het literaire ontwikkelingsproces van vijftien havo- en acht vwo-leerlingen gedurende de tweede fase en onderwijsactiviteiten. Daardoor heb ik inzicht gekregen in minder en meer succesvolle onderwijsstrategieën en kunnen er nu conclusies worden getrokken over de vraag welke factoren en omstandigheden het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen met verschillende beginsituaties stimuleren of belemmeren.

Aangezien in de casestudies diverse kenmerken van de leerling, de taak, de docent en de omgeving in samenhang zijn onderzocht, zal ik in deze conclusies verschillende aspecten van het literatuuronderwijs en het onderwijsleerproces belichten. Allereerst zal ik in 9.6.1 conclusies trekken over het literatuuronderwijs van de scholen. Daarna zal ik in 9.6.2 conclusies trekken over belemmerende en stimulerende onderwijsstrategieën met betrekking tot het kiezen en lezen van boeken, het uitvoeren van leesdossieropdrachten, de sturing van het leerproces en de motivatie. De conclusies worden in 9.6.3 afgesloten met niveauspecifieke handelingsoriëntaties.

### 9.6.1 ONTWIKKELINGSGERICHT LITERATUURONDERWIJS

De studie naar algemene en literaire ontwikkelingstheorieën in hoofdstuk 2 mondde uit in vijf didactische aannames voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. Met behulp van deze aannames kunnen algemene conclusies worden getrokken over de mate waarin het literatuuronderwijs van de onderzoeksscholen gericht is op het stimuleren van literaire ontwikkeling. De zes niveaus van literaire competentie die in deel II zijn opgesteld, vormen hiervoor het referentiekader. Met behulp van deze niveaubeschrijvingen en de principes voor ontwikkelingsgericht onderwijs zal ik het literatuuronderwijs van de onderzoeksscholen evalueren. Om overlap met conclusies over ‘motivatie’ te vermijden, wordt het vijfde principe ‘voldoening’ niet in deze paragraaf maar in de volgende paragraaf 9.6.2 besproken.

#### 1. Oriënterbasis

Een voorwaarde voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs is dat docenten en leerlingen zich bewust zijn van verschillende ontwikkelingsstadia. Voor de docenten is dit om tenminste twee redenen van belang. Ten eerste is die kennis nodig om het niveau van hun leerlingen te bepalen en te zien hoe dat niveau zich verhoudt tot een bepaalde norm. Ten tweede krijgen ze hiermee de beschikking over een concrete oriënterbasis waarmee zij didactische keuzes kunnen maken en richting

kunnen geven aan het onderwijsleerproces. Voor de leerlingen is kennis van ontwikkelingsstadia om ongeveer dezelfde redenen van belang: ze kunnen zich ermee oriënteren op hun positie in het ontwikkelingsproces, en ze kunnen voor zichzelf ontwikkelingsdoelen bepalen en zien welke weg zij daarvoor moeten afleggen.

Echter, ten tijde van de dataverzameling van dit onderzoek (2000-2003) hadden noch de docenten, noch de leerlingen de beschikking over een oriënterbasis.<sup>38</sup> Het gebrek aan een gestructureerd curriculum met duidelijke doelen en tussendoelen biedt een verklaring voor de vele destructieve fricties in het onderwijsleerproces. Uit de casestudies blijkt dat de leerlingen en docenten zich hoofdzakelijk laten leiden door de vraag wat er moet gebeuren en niet door de vraag welke leerweg moet worden afgelegd en welke stappen daarvoor nodig zijn. Als oriënterbasis fungeerden studiewijzers, toetsprogramma's (pta's), boekadvieslijsten, instructies, lijstjes met keuzeopdrachten, literatuurmethodes en docentintuïties. Gezien de vele mismatches gedurende het onderwijsleerproces van de volgleringen kan worden geconcludeerd dat de curricula van de onderzoekscholen géén adequate oriënterbasis boden voor gedifferentieerd en ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs.

## 2. Funderend literatuuronderwijs

De zes niveaus van lezen zijn cumulatief en funderend: een leerling op een hoger niveau beheerst de onderdelen van het lagere niveau. De overgang naar een hoger niveau verloopt optimaal als het niveau dat er aan vooraf gaat voldoende is gefundeerd. Dit is het tweede didactische principe van ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. In hoofdstuk 8 is bepaald dat ongeveer 40% van de leerlingen in de bovenbouw begint op niveau 1 en 40% op niveau 2.<sup>39</sup> De cursussen die op de meeste scholen in het vierde jaar worden aangeboden staan echter in het teken van niveau 4. Ook de boekadviezen van de docenten liggen vaak op een hoger niveau. Hieruit blijkt dat de aansluiting tussen de onderbouw en bovenbouw niet optimaal is. Bovendien ontbreekt in het curriculum kennelijk de schakel tussen niveau 2 en 4. De meeste leerlingen moeten in het vierde jaar direct een sprong maken van een informele, subjectieve tekstbenadering van betrekkelijk eenvoudige jeugdboeken naar een formele, meer abstraherende tekstbenadering van betrekkelijk complexe romans voor volwassenen. Vooral voor de leerlingen van niveau 1, dat zijn de leerlingen die in de onderbouw nauwelijks fictie hebben gelezen, is dat een grote overgang.

38] Het instrument met zes niveaus van literaire competentie kon pas worden voltooid nadat de leerlingen hun laatste taken hadden afgerond.

39] Zie Tabel 8.5.

In de casestudies hebben we gezien dat de doorstroming naar niveau 4 op vrijwel alle scholen moeizaam verloopt: er zijn vaak misconcepties bij de verwerking van de N4-boeken en -opdrachten en veel leerlingen ontwijken de moeilijkheden door onder andere steun te zoeken bij leesverslagen van hun leeftijdgenoten op het internet. Bovendien ontwikkelen sommige leerlingen een negatieve attitude voor structuuranalyse en tekstinterpretatie. Hiervoor kunnen verschillende verklaringen worden gegeven. Ten eerste zijn de funderende handelingen van het derde niveau en voor sommigen ook het tweede niveau niet stevig genoeg in de ervaringen van de leerlingen verankerd. Ten tweede cumuleert de stof van niveau 2 en vooral 3 niet verder op de hogere niveaus: de opdrachten zijn óf op de leeservaring van de leerling (persoonlijk oordeel, herkenning en dergelijke) gericht óf op de analyse en interpretatie van de tekst (zoals perspectief, motief, thema). Er zijn weinig analysevragen over de inhoud van de tekst en de werking van verteltechnieken. Ook worden de leerlingen weinig gestimuleerd om zelf stelling te nemen, kritisch op een tekst te reageren of met klasgenoten over bepaalde kwesties te discussiëren. Bij de analyse van de ontwikkeling van het vwo-cohort is gebleken dat de overgang naar niveau 5 eveneens onvoldoende is gefundeerd. De overgang naar niveau 6 wordt in het geheel niet voorbereid. De meer literair begaafde leerlingen komen daardoor onvoldoende aan hun trekken. In het algemeen kan worden geconcludeerd dat de funderende handelingen voor alle vwo-niveaus (4, 5 en 6) zwak zijn. Dit verklaart voor een belangrijk deel de teleurstellende resultaten van het gehele vwo-cohort en de teleurstelling bij de zeer goede leerlingen.

### 3. Interactie en actieve exploratie

De literaire ontwikkeling is een socialisatieproces waarin de interactie met de docent en medeleerlingen een stimulerende factor kan zijn. Een belangrijk effect van interactie is dat de leerlingen worden aangezet tot actieve exploratie. Door met andere leerlingen en de docent samen te werken en te discussiëren worden ze gestimuleerd hun ervaringen te verwoorden en te verantwoorden, en met andere ogen hun eigen bevindingen nog eens kritisch te bekijken. Ook gesprekken over boeken hebben vaak een stimulerend effect. Vrijwel alle leerlingen zijn enthousiast over de gesprekken met hun docent, de klassikale uitwisseling van leeservaringen en het werken in groepjes.<sup>40</sup> Dit gebeurt echter weinig. Doordat de leerlingen vaak met verschillende boeken en opdrachten bezig zijn is er onvoldoende aanleiding om gezamenlijk ervaringen uit te diepen of elkaar bij een probleem te raadplegen. Dat

40] Enkele leerlingen plaatsen overigens kritische kanttekeningen bij de samenstelling van de groepen. Grote niveau-en motivatieverschillen lijken contraproductief voor de kwaliteit van de interactie tussen leerlingen. Dit is echter niet nader onderzocht.

is een reden dat sommige leerlingen op het internet of thuis op zoek gaan naar ervaringen van andere lezers. Een bijkomend probleem is dat het in de klas niet altijd rustig is en sommigen ervoor kiezen elders te gaan werken. Van sociale interactie is dan feitelijk geen sprake meer.

Om actieve exploratie te stimuleren, zijn uitdagende opdrachten nodig. Een vereiste van een uitdagende opdracht is dat deze goed bij het boek én bij het niveau van de leerling moet passen. De meeste vragen zijn echter heel algemeen en open geformuleerd zodat er van didactisch maatwerk geen sprake meer is. Daarnaast is regelmatig geconstateerd dat keuzevrijheid de actieve exploratie in de weg staat omdat sommige leerlingen deze mogelijkheid aangrijpen om uitdagende opdrachten te ontwijken, bijvoorbeeld door gemakkelijke of ‘leuke’ opdrachten te kiezen in plaats van interessante. Het valt op dat wanneer leerlingen geconfronteerd worden met taken die boven hun niveau liggen dit bij de meesten eveneens leidt tot ontwijking in plaats van actieve exploratie. Ook externe factoren, zoals tijdgebrek of het niet verstreken van cijfers voor handelingsdelen, kunnen voor de leerling een reden zijn zichzelf te ontzien. Dit leidt tot de conclusie dat de individualisering en zelfwerkzaamheid in de tweede fase meestal niet bevorderlijk zijn voor de sociale interactie en dat de combinatie van keuzevrijheid, open opdrachten en handelingsdelen niet bijdraagt aan de ontwikkeling van een actief explorerende attitude bij de leerlingen.

#### 4. Cognitieve conflicten in de zone van nabije ontwikkeling

De literaire ontwikkeling wordt gestimuleerd als de combinatie van boek en opdracht bij de leerling een cognitief conflict veroorzaakt in diens zone van nabije ontwikkeling. Om dit te bewerkstelligen moet de docent het actuele ontwikkelingsniveau van de leerling kunnen inschatten en weten op welke competentieniveaus boeken en opdrachten een beroep doen. Zojuist is geconcludeerd dat de docenten ten tijde van dit onderzoek hiervoor geen geschikte oriënteringsbasis hadden. De samenstelling van de leesdossiers laat dan ook zien dat de leerlingen afwisselend zowel onder als boven hun niveau werken. Er zit noch in de boeken die de leerlingen hebben gelezen, noch in de opdrachten die ze hebben gemaakt een opgaande lijn. De opdrachten zijn doorgaans open, zonder duidelijk doel en onafhankelijk van het boek geformuleerd. Leerlingen krijgen hierdoor te weinig prikkels die hen op het spoor kunnen zetten van een andere, iets complexere manier van lezen. Ongeacht de inhoud en complexiteit van de tekst worden steeds dezelfde vragen aangeboden of mogen de leerlingen zelf kiezen uit een set vragen. Dit leidt tot destructieve fricties omdat de vragen die zich heel goed voor een bepaalde tekst zouden lenen niet gesteld of gekozen worden en, omgekeerd, er wel vragen gesteld en geko-

zen worden die niet direct aansluiten bij de tekst en de zone van nabije ontwikkeling van de leerling.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de opbouw van het curriculum, de meest gehanteerde werkvormen en de keuze van de leeractiviteiten doorgaans niet bevorderlijk zijn voor de literaire ontwikkeling. Men is er vaak niet in geslaagd recht te doen aan de onderlinge verschillen tussen leerlingen, noch aan de verschillende fasen in het literaire ontwikkelingsproces van elk individu. Bovendien heeft men onvoldoende aandacht voor het leesproces en is men zich onvoldoende bewust van de veranderingen in de manieren van lezen.

#### 9.6.2 BELEMMEREND EN STIMULEREND LITERATUURONDERWIJS

In de casestudies werden vier aspecten van het onderwijsleerproces systematisch beschreven: boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren, sturing van het leerproces en de motivatie. Bij elk van deze aspecten kunnen zowel algemene als niveauspecifieke factoren worden onderscheiden die stimulerend of belemmerend zijn voor de literaire ontwikkeling. Conclusies over de niveauspecifieke factoren bespreek ik in de volgende paragraaf, in deze paragraaf beperk ik me tot enkele algemene conclusies.

##### 9.6.2.1 Boeken kiezen en lezen

De belangrijkste stimulerende factor voor de literaire ontwikkeling lijkt het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een goed gekozen boek geeft leerlingen vertrouwen en voldoening en maakt het lezen in de context van het literatuuronderwijs tot een zinvolle activiteit. Een probleem is echter dat de leerlingen vaak verkeerde keuzes maken, mede als gevolg van ongestructureerde boekenlijsten, verkeerde leesadviezen, een negatieve leesattitude of omdat het gewenste boek niet beschikbaar is. Hierdoor lopen veel leerlingen het juiste boek mis.

##### Belemmerend

De boekadvieslijsten die vaak op scholen aan leerlingen worden verstrekt, bieden weinig ondersteuning bij de boekkeuze: voor leerlingen met weinig kennis van de literatuur lijkt een alfabetisch geordende lijst met namen van auteurs en boektitels op een bladzijde uit een telefoonboek. Voor het kiezen van een passend boek hebben ze een gids nodig die hen informeert over de complexiteit (niveau-indicatie), de inhoud en de ervaring van leeftijdgenoten. Gezien de mismatches bij de boekadviezen hebben de docenten ook baat bij deze informatie. Bovendien blijken zij weinig parate kennis te hebben van eenvoudige boeken (niveau 1 en 2).

Vaak blijkt de beschikbaarheid van boeken voor leerlingen een probleem. Als een boek niet direct verkrijgbaar is, maken vooral de leerlingen met weinig leeservaring ondoordachte keuzes. Sommige leerlingen doen langer dan een maand over een boek en het schrijven van een verslag. Zij vinden het prettig als ze onbeperkt over de boeken kunnen beschikken. Dat is de reden dat sommigen via school een boekenpakket (zoals *Boektoppers* of *Grote Lijsters*) aanschaffen of boeken lenen van een goede bekende. Het bezwaar hiervan is echter dat de keuzemogelijkheden beperkt zijn en zij vaak boeken lezen die niet goed bij hen passen.

Enkele leerlingen beginnen met een negatieve leesattitude en staan onverschillig tegenover welk boek dan ook. De belangrijkste criteria voor deze leerlingen zijn het aantal pagina's en de directe beschikbaarheid. Ook zijn er leerlingen die tijdens het lezen ontdekken dat een boek helemaal niet bij hen past, maar desondanks doorlezen omdat ze het zonde vinden van de tijd die ze er al in hebben gestoken en onvoldoende zijn gemotiveerd om weer op zoek te gaan naar een ander boek.

#### Stimulerend

Uit de casestudies kunnen verschillende onderwijsstrategieën worden gedestilleerd die bijdragen aan een passende, positieve boekkeuze. Leeservaringen uitwisselen in de klas en boekpresentaties bieden leerlingen een rijke oriënteringsbasis. De leerlingen blijken bij hun keuze vaak gebruik te maken van de informatie die ze oppikken tijdens deze lessen. Bovendien biedt de uitwisseling van leeservaringen de mogelijkheid zich te spiegelen aan klasgenoten (sociale oriëntatie). Klassikale discussies over welke boeken wel en welke niet op de lijst 'mogen' en over de kwestie lectuur/literatuur brengen vermoedelijk enig reliëf aan in de oriënteringsbasis. Een positieve leesattitude kan, daarnaast, worden versterkt door gemotiveerde leerlingen (niveau 3) uit te dagen met boeken die in hun zone van nabijje ontwikkeling liggen.

De meeste leerlingen blijken behoefte te hebben aan voorkennis over de inhoud en de structuur van een boek omdat die hen tijdens het lezen houvast biedt. Dat is een belangrijke reden waarom sommigen voordat zij met een boek beginnen eerst op het internet kijken en op basis van de beschrijving en leeservaringen van anderen een verwachtingsschema opbouwen. Soms kan deze verkenning ertoe leiden dat een leerling alsnog besluit een ander boek te kiezen. De leesverslagen worden ook wel achteraf, na het lezen van het boek geraadpleegd om de tekst beter te begrijpen.

Bij de uitvoering van de leestaken zijn enkele onderwijsstrategieën aan het licht gekomen die stimulerend blijken te zijn voor het lezen van de boeken. De planning in het rooster of de studiewijzer van de leesactiviteiten (meestal vier per jaar) en het administreren van de keuzes verhinderen dat leerlingen de leestaak voor zich uit schuiven en eenmaal in tijdnood ongewenste noodoplossingen kiezen. Als iemand

een keuzeprobleem heeft, dan komt dit tijdig aan het licht en kan de leerling aan de docent of klas een advies vragen. Er gaat ook een stimulerende werking uit van leeslessen. Enkele docenten hebben ontdekt dat sommige leerlingen deze prikkel nodig hebben om met het lezen van hun boek te beginnen. Een van de docenten stond niet toe dat leerlingen in verloren kwartiertjes huiswerk gingen maken voor een ander vak. Deze leerlingen moesten voor de lessen Nederlands altijd een boek bij zich hebben. Als een leerling zijn boek niet bij zich had, kreeg hij er een van de docent. Deze leesmomenten tijdens de lessen Nederlands hebben daarnaast het voordeel dat de docent het leesproces kan waarnemen en met leerlingen informeel over de boeken kan praten. Als bleek dat de leerling een verkeerde keuze had gemaakt, kon de docent proberen de leerling ervan te overtuigen dat hij een ander boek moest nemen. Gebleken is dat deze interventies heel effectief zijn als de docent direct een goed alternatief aan kon reiken.

#### 9.6.2.2 Leesdossieropdrachten uitvoeren

Het leesdossier bevat onder meer ontwikkelingsverslagen, zoals de leesautobiografie en het balansverslag, en van elk boek een leesverslag.<sup>41</sup> In een leesverslag beantwoordt de leerling een aantal vragen over het boek en over zijn leeservaring. De instructie voor dit verslag bestaat meestal uit enkele standaardopdrachten over de structuur, persoonlijke leeservaring en thematiek, een samenvattingsoptdracht, een evaluatieopdracht en een keuzeopdracht. In een ontwikkelingsverslag reflecteert de leerling over zijn smaak en literaire ontwikkeling gedurende een bepaalde periode. Gebleken is dat de leesverslagen het onderwijsleerproces belemmeren terwijl de ontwikkelingsverslagen dat proces stimuleren.

#### Belemmerend

Een probleem van het leesverslag is dat de interesse van de leerlingen hiervoor snel afneemt. Hiervoor kunnen verschillende verklaringen worden gegeven.

De leerlingen kunnen vaak niet goed uit de voeten met het leesverslag omdat de opdrachten aspecifiek zijn en onafhankelijk van de inhoud en vorm van het boek worden gesteld. Zulke opdrachten kunnen niet worden ondersteund met hulpvragen die de leerlingen op een bepaald spoor zetten en naar een bevredigend antwoord leiden. Bovendien is het leerdoel van deze opdrachten voor leerlingen vaak onduidelijk waardoor het in hun perceptie vooral doe-taken zijn. Een ander nadeel van boekonafhankelijke opdrachten is dat de moeilijkheid niet kan worden gecontroleerd omdat die per boek kan verschillen.

41] Zie Bijlage 4 voor een overzicht van leesdossieropdrachten.

De grote hoeveelheid vragen en aandachtspunten (vaak enkele tientallen) die de leerlingen in een leesverslag moeten verwerken zijn ook een belemmerende factor. Veel leerlingen raken hierin verstrikt omdat ze tijdens het beantwoorden van de vragen het overzicht kwijtraken. Bovendien voelen ze zich over hun antwoorden vaak onzeker omdat ze niet weten wat de docent precies van hen verwacht en wanneer een antwoord goed is. Dit verklaart dat leerlingen behoeft hebben aan feedback en op zoek gaan naar voorbeelden van leesverslagen van andere leerlingen op het internet.

Een andere verklaring voor de afname van de interesse is dat de opdrachten vaak een beroep doen op voorkennis die niet bij alle leerlingen in voldoende mate aanwezig is. Hierdoor hebben de opdrachten onvoldoende betekenis voor de leerlingen. Vragen over de structuur (thema, motief, tijd, plaats, personages, perspectief) in het begin van havo en vwo 4 staan ver van de eigen ervaring af, waardoor er gemakkelijk misconcepties ontstaan. Leerlingen die vragen moeten beantwoorden die voorbij hun ontwikkelingszone liggen, assimileren de taak vaak naar een lager niveau, wat bij docenten soms de reactie oproept dat de leerling de tekst oppervlakkig heeft verwerkt. Ook het voorschrift om in het eendoordeel complexe argumenten, zoals structurele en stilistische argumenten te verwerken, leidt vaak tot simplificaties, zoals ‘Gelukkig was het gemakkelijk te lezen’. De opdracht om recensies van literaire critici te raadplegen en kritisch in het eigen commentaar te verwerken, zorgt nogal eens voor misconcepties omdat de meeste leerlingen deze bronnen niet goed begrijpen. Recensies uit de landelijke kwaliteitsbladen veronderstellen ervaring met literaire teksten en een zekere graad van volwassenheid bij de lezer. Voor de meeste leerlingen komt deze opdracht te vroeg.

De opdrachten voor het leesverslag kennen, ten slotte, weinig variatie. Het merendeel van de leesdossieropdrachten is individueel en schriftelijk en ze bevatten vaak dezelfde leeractiviteiten. Bij de eerste leesverslagen, als de opdrachten nog nieuw zijn, zijn de leerlingen bereid de vragen zelf te beantwoorden. Daarna verwordt het schrijven van een leesverslag bij vrijwel iedereen tot een routine en worden steeds meer antwoorden uit andere verslagen gekopieerd of gesampled. Deze routine leidt tot een aanzienlijke afname van de inzet: de leerlingen besteden aan het vierde leesverslag gemiddeld 75% minder tijd dan aan het eerste verslag. De geringe variatie in de opdrachten houdt ook in dat een gefaseerde, cumulatieve opbouw in de opdrachten ontbreekt. De leerlingen verwerken de boeken steeds op vrijwel dezelfde manier. Hierdoor worden ze zich niet bewust van verschillende tekstbenaderingswijzen of leesmanieren en ervaren ze weinig verandering in het leerproces en in hun ontwikkeling als lezer.

Al deze belemmerende factoren vertroebelen het zicht van de leerlingen op de doelstellingen van het literatuuronderwijs en versterken een ontwijkende attitude bij de leesverslagen.

#### Stimulerend

De leesverslagen bevatten ook enkele stimulerende factoren. Zo is gebleken dat het persoonlijke waardeoordeel een waardevolle, stimulerende opdracht is. Dit geldt vooral als de persoonlijke oordelen moeten worden gemotiveerd en toegelicht met voorbeelden uit de tekst (en de docent daar kritisch op toeziet). Hoewel het persoonlijke oordeel van sommige leerlingen ook sociaal wenselijke aspecten bevatten, blijkt dit een van de meest betrouwbare (authentieke) onderdelen van het leesverslag te zijn omdat er nauwelijks formuleringen in blijken voor te komen die zijn overgenomen uit andere leesverslagen. Bovendien is de relevantie van deze deelopdracht bij leerlingen en docenten onomstreden.

Behalve de algemeen verplichte evaluatieopdracht worden ook andere leesdosseropdrachten door leerlingen positief gewaardeerd, zoals groepsopdrachten en creatieve opdrachten. Ook de kritische bestudering van leesverslagen van leeftijdgenoten verscherpt de eigen blik. Het lezen van leesverslagen van leeftijdgenoten op het internet fungeert bij sommigen als een echte *eyeopener*.

Anders dan de leesverslagen hebben de leesautobiografie en het balansverslag doorgaans een positief, stimulerend effect op het literaire ontwikkelingsproces. Deze opdrachten attenderen de leerlingen op de algemene doelstelling ‘literaire ontwikkeling’ en stimuleren de reflectie over hun eigen ontwikkelingsproces. De leesautobiografie kan worden beschouwd als het startpunt, de nulmeting van het literaire ontwikkelingsproces, en het balansverslag als een tussen- of eindmeting. Voor docenten zijn deze documenten informatief: de leesautobiografie geeft inzicht in de vroege literaire socialisatie en de beginsituatie van de leerling, en het balansverslag geeft inzicht in het proces dat de leerling in een bepaalde periode doormaakt.

Diverse variabelen versterken de stimulerende werking van deze verslagen. Een uitgebreide klassikale oriëntatie op deze eerste taak zorgt ervoor dat de leerlingen een globale oriënteringsbasis krijgen van de doelstellingen. Ook kan zo'n voorbesprekking eraan bijdragen dat het literatuuronderwijs bij de leerlingen gaat leven. Door thuis met hun ouders over hun leesgeschiedenis te praten verzamelen ze levende stof voor het schrijven van hun leesautobiografie. Aanwijzingen voor de (chronologische) opbouw en hulpvragen bij de verschillende fasen zorgen ervoor dat de leerling zich genuanceerd uitdrukt over zijn literaire socialisatie en dat het bewustzijn van de eigen leesontwikkeling wordt versterkt.

Voor de balansverslagen geldt hetzelfde: een klassikale voorbesprekking, het uitwisselen van ervaringen in de klas en een zorgvuldig gedoseerde instructie stimuleren een genuanceerd geschreven balansverslag. Ter voorbereiding op het examen voegen sommige docenten een extra reflectieopdracht toe, namelijk het zoeken naar de ‘rode draad’ in de samenstelling van de leeslijst. Hierdoor worden de leerlingen gestimuleerd de gelezen boeken met elkaar te vergelijken en op een hoger abstractieniveau na te denken over de thematiek en hun eigen smaak. Zowel de leerlingen als de docenten geven aan dat een dergelijke opdracht een goede voorbereiding is op het mondelinge examen.

Voor de reflectie op ontwikkeling is het van belang dat de leerling kan beschikken over referentiepunten in de tijd. Drie deelopdrachten blijken hierin te voorzien. Het persoonlijke eindoordeel, waarmee de leesverslagen meestal worden afgesloten, biedt chronologische referentiepunten van de persoonlijke voorkeur. Ook het samenstellen en motiveren van een voorkeurslijst, bijvoorbeeld een top-5, in de leesautobiografie en balansverslagen, levert concrete referentiepunten van literaire ontwikkeling op. Datzelfde geldt voor de opdracht om in deze verslagen de verwachtingen en voornemens voor de volgende periode uit te spreken en die van het jaar ervoor te evalueren.

Een belangrijke stimulerende factor van het leesdossier als geheel is de sterke regulatieve functie van deze didactische werkform. Het biedt zowel de leerling als de docent ondersteuning bij de planning van de leesactiviteiten over meer jaren. Ook het documenteren van de leeservaringen met een leesverslag kan als een stimulerende factor worden beschouwd omdat leerlingen hiermee controle ervaren over een langdurig proces: als ze het leesdossier goed doen vergroot dat de kans op een positief resultaat. Bovendien biedt het leesdossier de docent de mogelijkheid het leerproces van de leerlingen nauwkeurig te volgen. Stagnaties en ontsporingen kunnen in principe tijdig worden opgemerkt. Een bijkomende stimulerende factor is dat een dossier het ‘eigenaarschap’ van het leerproces kan vergroten: leerlingen beschouwen het leesdossier als een persoonlijk document. Sommige leerlingen, vooral meisjes, vergroten dit eigenaarschap door hun dossier ‘op te leuken’ en netjes te verzorgen. Zij nemen zich eveneens voor hun dossier voorlopig goed te bewaren: ‘leuk voor later’.

#### 9.6.2.3 Motivatie

Aangezien motivatie nauw samenhangt met de hierboven besproken stimulerende en belemmerende factoren en de toename en afname van motivatie daardoor al aan bod is geweest, beperk ik me hier tot enkele algemene conclusies over de intrinsieke en extrinsieke motivatie.

### Extrinsieke motivatie

Het leesdossier maakt deel uit van het handelingsdeel van het examen. De opdrachten worden daarom misschien vaak gezien als *doe-taken* in plaats van *leertaken*. Niet alleen de leerlingen, maar ook de docenten benaderen het leesverslag vaak als een *doe-taak*. Sommige docenten zijn bij de beoordeling van een leesverslag meer gericht op kwantitatieve aspecten (is het op tijd ingeleverd, is het compleet, is er zorg aan besteed) dan op inhoudelijk-kwalitatieve. Bij leerlingen leidt dit vaak tot vermijdingsgerichte doeloriëntaties. Zij willen graag loon naar werken. Een vinkje op een aftekenlijst voor een opdracht waar veel tijd en intellectuele arbeid in is geïnvesteerd, bevredigt niet in een schoolcultuur waar vooral de cijfers tellen. Woordbeoordelingen (onvoldoende, voldaan, naar behoren) hebben weinig gewicht voor de leerlingen en wekken de indruk dat de docent niet serieus naar hun werk kijkt. Een gemotiveerde leerling wil dat zijn werk door de docent wordt erkend en bekroond met een hoog cijfer (prestatiegerichte doeloriëntatie). Leerlingen beschouwen een cijfer als een gestandaardiseerde waardering van een deskundige. Zodra ze merken dat de docent de opdrachten niet zorgvuldig en kritisch nakijkt, neigen ze naar een vermijdingsgerichte doeloriëntatie. Wordt het werk daarentegen kritisch nagekeken en becijferd, en moet de leerling bij onvoldoende prestatie zijn werk verbeteren, dan leidt dit meestal tot een toenaderingsgerichte doeloriëntatie.

Ten tijde van dit onderzoek had literatuur de status van een volwaardig examenvak en telde het dus mee in de zak-slaag regeling.<sup>42</sup> De docenten gebruikten dit wel eens als argument om de leerlingen te motiveren. In de casestudies is echter niet gebleken dat de leerlingen gevoelig zijn voor dit argument. De meesten werden zich hiervan pas bewust in het examenjaar. Wel blijkt de zwaarte van het onderdeel literatuur in het curriculum Nederlands van invloed te zijn op de attitude van de leerlingen. Als literatuur bijvoorbeeld wekelijks op het lesrooster staat, er niet aan de literatuurlessen getornd wordt en de docent een hoge prioriteit geeft aan dit onderdeel, namen leerlingen het vak sneller serieus.

### Intrinsieke motivatie

Vrijwel alle leerlingen vinden het vanzelfsprekend dat literatuur bij hun havo- of vwo-opleiding hoort. Zij zijn erop tegen dat het bijvoorbeeld een keuzevak zou worden. De verplichting van acht of twaalf boeken stimuleert hen tot het lezen van minimaal vier boeken per jaar. De meeste leerlingen zijn of worden gemotiveerde

42] Voor het havo bepaalde Nederlands het eindcijfer voor literatuur volledig en voor het vwo legde het literatuurcijfer Nederlands drie keer meer gewicht in de schaal dan het literatuurcijfer van een vreemde taal. Leerlingen konden voor hun eindexamen dus zakken op het onderdeel literatuur.

lezers. Als literatuur een keuzeonderdeel was geweest, dan zouden de meesten naar eigen zeggen helemaal niet of veel minder literatuur hebben gelezen.

Hoewel de meeste leerlingen na verloop van tijd intrinsiek gemotiveerd zijn, vinden ze het moeilijk om het literatuuronderwijs als verplicht onderdeel in het curriculum te verdedigen. Niet alleen aan het begin, ook aan het eind kunnen ze moeilijk de doelen van het literatuuronderwijs verwoorden. De meesten houden het bij algemene ontwikkeling en dat een havo- of vwo-leerling enkele namen van bekende schrijvers zou moeten kennen. De algemene indruk van de leerlingen is dat ze voor literatuur veel moeten doen. Sommigen denken dan ook dat het belangrijkste doel van het literatuuronderwijs ligt op het terrein van de algemene studievaardigheden zoals leren plannen, werkstukjes schrijven en woordenschatontwikkeling.<sup>43</sup>

Diverse factoren kunnen een taakgerichte doeloriëntatie stimuleren. Zoals eerder gezegd: het juiste boek op het juiste moment is waarschijnlijk de belangrijkste stimulator. Het aandringen van de docent op het maken van positieve boekkeuzes en het opdoen van bevredigende leeservaringen is hierbij van belang. Daarnaast blijkt de uitwisseling van leeservaringen met leeftijdsgenoten of huisgenoten de intrinsieke motivatie te versterken omdat leerlingen hierdoor bewustere keuzes maken en met positieve verwachtingen aan een boek beginnen. De uitwisseling van leeservaringen brengt met zich mee dat sommige leerlingen hun keuze aan zullen passen aan de norm van de groep waarmee ze zich willen identificeren (sociale oriëntatie). Ook is gebleken dat wanneer de docent het niveau van leerlingen goed inschat en hen stimuleert wat moeilijkere boeken te gaan lezen, dit een positief effect kan hebben op het zelfbeeld van de leerling.

Leerlingen die beginnen met een laag zelfbeeld (*self-efficacy*) en opzien tegen het literatuuronderwijs, omdat ze bijvoorbeeld in de onderbouw en soms ook in het basisonderwijs weinig fictie hebben gelezen of een laag leestempo hebben, krijgen vertrouwen in zichzelf als blijkt dat de planning van vier boeken per jaar voor hen haalbaar is. Bovendien is het belangrijk voor hun zelfbeeld dat ze tijdens de klassengesprekken over boeken kunnen meepraten.

Tenslotte speelt de mate van betrokkenheid van de docent bij de literaire ontwikkeling van individuele leerlingen een rol in de motivatie. Bij leerlingen met weinig leeservaring heeft de persoonlijke benadering van de docent een positieve invloed op de leesattitude. Bij leerlingen met een relatief hoog competentieniveau blijkt het enthousiasme en de deskundigheid van de docent de attitude positief te

43] Hoewel dat ook onderwijsresultaten zijn, bevestigt dit nogmaals het algemene beeld dat de leerlingen vooral georiënteerd zijn op de uitvoering van de opdrachten en minder op de ontwikkeling van hun literaire competentie.

beïnvloeden. Niet zozeer op de leesattitude, want die is bij deze leerlingen meestal positief, maar op hun attitude jegens het literatuuronderwijs.

#### 9.6.2.4 Interne en externe sturing

Een belangrijk doel van de inzet van de docenten was dat alle volgleringen hun literaire competentie zouden ontwikkelen en gemotiveerde lezers van literatuur zouden worden of blijven. De docent en het curriculum sturen het leerproces, maar de leerling stuurt uiteraard ook zelf. Afhankelijk van de mate waarin de leerling meer of minder bepaalde taken zelfstandig kan en wil uitvoeren, moet de begeleiding van de docent meer of minder sturend zijn, waarbij docent ruim moet worden opgevat, omdat instructies en uitleg niet altijd door de docent, maar ook door het lesmateriaal worden gegeven.

In verband met de vraag naar stimulerende en remmende factoren is in de casestudies ook gelet op de mate waarin de begeleidingsstrategie van de docent aansluit bij de leerling. Met de dimensies motivatie, competentie en zelfstandigheid zijn in hoofdstuk 1 (paragraaf 1.4) vier leerlingtypen beschreven, namelijk de ‘moeilijke leerling’, ‘zwoeger’, ‘slimme luilak’ en ‘ideale leerling’. In hoofdstuk 8 werd deze typologie uitgebreid met de ‘gemiddelde leerling’ (paragraaf 8.3.3). In hoofdstuk 1 werd betoogd dat de motivatie, competentie en zelfstandigheid van deze typen kunnen worden gestimuleerd door een bepaalde combinatie van persoonsgerichte en taakgerichte begeleidingsstrategieën toe te passen. Persoonsgerichte strategieën hebben tot doel de motivatie en attitude te verbeteren en taakgerichte strategieën zijn bedoeld voor een succesvolle uitvoering van de taak. Als echter de begeleidingsstrategie niet goed op de leerling is afgestemd, dan kan dit leiden tot destructieve fricties, zoals we in de casestudies vaak hebben gezien.

Gebleken is dat de leerlingen op bepaalde momenten in het leerproces gedragskenmerken van de genoemde typen vertonen. Het gedrag van het type ‘moeilijke leerling’ is vooral aangetroffen op de laagste twee niveaus en dat van het ‘ideale’ type op de hogere niveaus. De typen ‘zwoeger’, ‘slimme luilak’ en ‘gemiddelde leerling’ zijn op alle niveaus aangetroffen. Hieronder beschrijf ik bij elk type zowel de passende, stimulerende begeleidingsstrategieën als de niet passende, belemmerende begeleidingsstrategieën.

##### Moeilijke leerling [-motivatie, -competentie, -zelfstandigheid]

Bij dit type ontbreken voldoende motivatie, literaire competentie en zelfstandigheid. Voor de docent zijn dit vaak moeilijk te begeleiden leerlingen. Ze presteren slecht, ontwijken de docent ontwijken of zetten zich af tegen het literatuuronderwijs. Stimulerende begeleidingsstrategieën bij dit type zijn *dirigeren* en *controleeren*.

Het primaire doel van deze strategieën is ervoor te zorgen dat de leerling de taken uitvoert, bij de les blijft en succes boekt. Dat betekent dat de docent de leerling voorziet van een passend boek, de opdracht in deeltaken opdeelt en het proces nauwgezet met korte termijnafspraken controleert. Een belemmerende strategie is dit type te negeren en aan zijn lot over te laten, omdat dit er toe leidt dat de leerling op den duur uit de boot zal vallen.

#### Zwoeger [+motivatie, -competentie, ± zelfstandigheid]

Dit type is wel gemotiveerd maar kan het vereiste niveau ternauwernood aan. De zelfstandigheid is middelmatig. Stimulerende strategieën bij deze doorgaans ijverige leerlingen zijn *coördineren* en *bemoedigen*. Dit type leerlingen heeft baat bij gerichte aanwijzingen over welk boek zij het best kunnen lezen en welke opdracht erbij past. Belangrijk voor de motivatie is dat zijn inzet door de docent wordt opgemerkt en gewaardeerd en dat er successen worden geboekt. Destructieve strategieën zijn: relatief complexe boeken en open opdrachten in combinatie met weinig ondersteuning. Deze strategieën leiden ertoe dat de leerling vastloopt en ontmoedigd raakt, waardoor de kans toeneemt dat hij meer gedragingen gaat vertonen van het type moeilijke leerling.

#### Slimme luilak [-motivatie, +competentie, ± zelfstandigheid]

Het type slimme luilak is literair competent, maar onvoldoende gemotiveerd om zich binnen de kaders van het literatuuronderwijs te ontwikkelen. Daarom kan de zelfstandigheid van deze leerling als middelmatig worden aangemerkt. Constructieve strategieën voor dit type zijn *samenwerken*, *uitdagen* en *controleren*. Natuurlijk is het belangrijk dat het competentieniveau van de leerling wordt onderkend. De docent daagt de leerling uit door samen naar interessante boeken en daarbij passende opdrachten op te stellen. Dit type moet je niet in een schools keurslijf dwingen. Controle op de gemaakte afspraken en de voortgang is wel geboden.

#### Gemiddelde leerling [+motivatie, +competentie, +zelfstandigheid]

Dit type leerlingen is competent en gemotiveerd, maar heeft geen hoog streefniveau. Zij hebben de neiging het zich niet onnodig moeilijk te maken, maar hun vermeidingsgedrag kan ook voortkomen uit onzekerheid. Daarom zullen ze risico's proberen te vermijden. Ze werken zelfstandig en slagen er doorgaans goed in aan de eisen te voldoen. Constructieve begeleidingsstrategieën bij dit type zijn *uitdagen* en *aanmoedigen*. Belangrijk is dat de docent contact maakt, aansluiting zoekt bij de belangstelling en deze leerlingen met interessante boeken en opdrachten tot hogere prestaties probeert te brengen. Een destructieve strategie is deze leerlingen te over-

vragen waardoor ze mogelijk het gedrag van de ‘zwoeger’ of ‘slimme luilak’ gaan vertonen.

#### Ideale leerling [++motivatie, ++competentie, ++zelfstandigheid]

Het ideale type is zeer competent en heeft een hoog streefniveau. Docenten vinden dit type vaak ideaal omdat deze leerlingen tamelijk zelfstandig zijn en initiatief nemen. De strategieën die bij dit type passen zijn *inspireren* en *delegeren*. Dit type is doorgaans goed in staat de opdrachten zelfstandig uit te voeren en er voor zichzelf iets leerzaams uit te halen. Ze stellen het op prijs als de docent hen vakinhoudelijk inspireert en verder in het vak inwijdt. Destructieve strategieën zijn een schoolse benadering (door bijvoorbeeld doe-taken) en weinig intellectuele en cognitieve uitdaging. Hierdoor kan de leerling het gedrag van de ‘slimme luilak’ gaan vertonen.

#### 9.6.3 NIVEAUSPECIFIEKE HANDELINGSORIËNTATIES

De niveauspecifieke handelingsoriëntaties moeten uiteraard in samenhang met de algemene handelingsoriëntaties en de competentieprofielen worden gezien. Na een korte karakterisering van de leesmotieven en de didactische hoofddoelen bij het betreffende niveau, geef ik de belangrijkste stimulerende en belemmerende factoren zoals die voor de verschillende niveaus in de casestudies naar voren zijn gekomen.

##### 9.6.3.1 Handelingsoriëntaties niveau 1

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie lezen omdat ze dat van school moeten (pragmatisch motief) of omdat ze zich willen amuseren (hedonistisch motief) en iets willen beleven (evasorisch motief). Het onderwijsleerproces op dit niveau staat in het teken van belevend lezen en elementair tekstbegrip. Aangezien deze leerlingen geen ervaring hebben met volwassenenliteratuur en sommigen niet gemotiveerd zijn of leeshandicaps hebben, is het hoofddoel van de activiteiten de verlaging van de drempel naar de Nederlandse volwassenenliteratuur en het realiseren van succes zodat er een positieve attitude kan ontstaan.

##### Stimulerend

Gebleken is dat enthousiasme van leeftijdgenoten, boekpromoties en het klassikaal uitwisselen en bespreken van leeservaringen met name deze leerlingen helpen bij het maken van een positieve keuze. Het is bovendien van belang hierbij speciale aandacht te besteden aan het leesgemak en de leesbeleving omdat dit voor deze leerlingen relevante ervaringsaspecten zijn. Sterke regulatie van de leesactiviteiten door de docent is nodig: de opname van vier boeken met opdrachten in het jaarprogramma en de controle op de uitvoering dragen eraan bij dat deze leerlingen de

planning realiseren en mede daardoor vanaf het begin succes kunnen ervaren. Voor het formuleren van een gemotiveerd waardeoordeel is het van belang de aandacht van de leerling te richten op het leesgemak en de leesbeleving en hen daarbij met concrete hulpvragen te ondersteunen.

#### **Belemmerend**

De belangrijkste belemmerende factor op dit niveau is de mismatches tussen de leerlingen en het literatuuronderwijs: te vaak gaapt er een kloof tussen enerzijds de leeservaring en soms ook de levenservaring van deze leerlingen en anderzijds de kennis en ervaring waar de boeken en leeractiviteiten een beroep op doen. Structuuranalyse, tekstinterpretatie en een persoonlijke verwerking van de tekst passen nog niet in de zone van nabije ontwikkeling van deze leerlingen. Ook open opdrachten en veel keuzevrijheid belemmeren de literaire ontwikkeling. Vragen die gericht zijn op het begrijpen van het verhaal ontbreken erg vaak. Deze leerlingen hebben vooral behoefte aan vragen die specifiek gericht zijn op het begrijpen van het verhaal. Bovendien hebben docenten vaak onvoldoende titels in hun adviesrepertoire waarmee de leesbeleving van deze leerlingen wordt aangesproken. Wat ook veel voorkomt is dat docenten het literaire competentieniveau van deze leerlingen overschatten.

#### **9.6.3.2 Handelingsoriëntaties niveau 2**

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben naast pragmatische en evasorische motieven ook cognitieve motieven omdat ze geïnteresseerd zijn in bepaalde onderwerpen. Het onderwijsleerproces op het tweede niveau staat in het teken van beleven en herkennend leren lezen. Het doel van de activiteiten is de betrokkenheid van de leerling bij de teksten, opdrachten en leerstof te vergroten. Aangezien de leesattitude nog niet stabiel is, heeft het onderhouden of versterken van een positieve attitude op dit niveau een hoge prioriteit. Daarom is het van belang dat met de boeken, begrippen en opdrachten wordt aangesloten bij het voorstellingsvermogen en de leefwereld van deze leerlingen.

#### **Stimulerend**

De activiteiten die hierboven bij niveau 1 werden genoemd dragen ook voor deze leerlingen in hoge mate bij tot een positieve boekkeuze. Het is belangrijk dat de nieuwsgierigheid van de leerlingen wordt geprickt en dat zij worden geïnformeerd over de inhoud zodat zij een verwachtingsschema hebben als ze met een boek beginnen. Leesverslagen van leeftijdgenoten kunnen hierbij behulpzaam zijn. Onderwerpen waarvoor deze leerlingen zich interesseren liggen dicht bij hun eigen

leef- en belevingswereld, zoals seksualiteit, vriendschap, geweld, onrecht, liefde en verslaving. Een belangrijke regulatieve taak van de docent is het uitoefenen van controle op een positieve keuze en de beschikbaarheid van passende boeken. Activiteiten die de beleving en betrokkenheid van deze leerlingen kunnen versterken zijn identificatieopdrachten en creatieve en expressieve opdrachten, omdat de leerlingen hierin iets van zichzelf kunnen leggen. Ook reflectie op de affectieve aspecten van het lezen en het leerproces kan de betrokkenheid van deze leerlingen versterken.

#### **Belemmerend**

Op dit niveau vormen eveneens de mismatches tussen de leerling en de leeractiviteiten een belangrijke belemmerende factor en ook bij deze leerlingen lukt het docenten vaak niet passende boeken en opdrachten te adviseren. Men sluit niet voldoende aan bij de interesses en literaire competentie van de leerling en is bij de opdrachten te weinig georiënteerd op het tekstbegrip. Men anticipeert evenmin voldoende op de problemen die deze leerlingen met complexe literaire procédés kunnen hebben. Daarnaast is er weinig aandacht voor specifieke genrekenmerken en verhaalpatronen zodat de leerlingen hun verwachtingsschema niet verder verfijnen.

#### **9.6.3.3 Handelingsoriëntaties niveau 3**

Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben eveneens evasieve en cognitieve leesmotieven, maar hebben doorgaans meer uitgesproken interesses en bovendien een positieve leesattitude. Deze fase staat in het teken van reflecterend lezen. Het doel is dat de leerling de dialoog met de tekst aangaat, zich engageert met de kwesties die worden aangesneden, reflecteert over de kwaliteit van het boek en er met andere lezers over discussieert. Daarom is het van belang dat de boeken, de opdrachten en de leerstof discussie bij de leerlingen oproepen en hen aan het denken zetten, zowel over het leven en de wereld om hen heen als over de kwaliteit van de tekst.

#### **Stimulerend**

De leerlingen hebben meer belangstelling voor de inhoud en thematiek van boeken en ook voor de schrijver. Gesprekken hierover stimuleren een gemotiveerde boekkeuze. Leerlingen staan op dit niveau ook meer open voor het enthousiasme van de docent. Discussies over de vraag waarom een boek wel of niet op de leeslijst mag en over het verschil tussen lectuur en literatuur versterken de betrokkenheid van de leerlingen bij hun boekkeuze. De kritische evaluatie van het leesverslag door de docent en aandacht voor de verwerking van het commentaar, maakt leerlingen ook kritischer als zij leesverslagen van andere leerlingen op het internet raadplegen. Het

aandringen op het gebruik van enkele elementaire literaire begrippen, leidt ertoe dat de leerlingen meer afstand nemen en de tekst meer leren te beschouwen. Door de leerlingen te stimuleren verschillende aspecten van de tekst te beoordelen en verschillende typen argumenten te gebruiken, leren zij in hun persoonlijke oordelen meer nuances aan te brengen. Kritische reflectie op de eigen ontwikkeling in een bepaalde periode leidt ertoe dat de leerling zich bewust wordt van de betekenis die boeken voor hem hebben.

#### Belemmerend

De belangrijkste belemmerende factor op dit niveau is dat activiteiten op dit niveau nagenoeg ontbreken, zoals hierboven bij funderend literatuuronderwijs (paragraaf 6.3.1) al is geconstateerd. De leerlingen worden nauwelijks geattendeerd op de kwesties die in de boeken worden aangesneden, waardoor hun engagement bij de boekkeuze niet groot is. Bovendien lezen de leerlingen de teksten doorgaans op een belevende en herkennende manier en hebben ze nog geen reflecterende leesmanier ontwikkeld. In hun leesverslagen worden ze nauwelijks aangezet tot een analyse van de inhoud, zoals het zoeken naar causale verbanden en het onderzoeken van de motieven van personages. Hierdoor hebben ze weinig concrete aanknopingspunten voor een eventuele reflectie. Ook ontbreken opdrachten die kunnen leiden tot een persoonlijke stellingname over de kwesties die in een boek worden aangesneden. Veel opdrachten vragen om een structuuranalyse. Deze opdrachten zijn voor dit niveau meestal nog te abstract. Meer concrete opdrachten over de werking van bepaalde verteltechnieken ontbreken. Leerlingen reflecteren bijvoorbeeld niet over de vraag hoe een schrijver spanning heeft gecreëerd of een karakter heeft getekend. Vergelijkingsopdrachten tussen een boek en film zijn vaak open. Het resultaat is meestal een oppervlakkige vergelijking van het plot. Leerlingen denken niet na over de vraag hoe een schrijver of regisseur spanning heeft gecreëerd of een karakter heeft getekend.

#### 9.6.3.4 Handelingsoriëntaties niveau 4

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie zijn geïnteresseerd in literatuur en bepaalde schrijvers (cognitief-literair motief). Het onderwijsleerproces staat op dit niveau in het teken van ‘analyserend’ en interpreterend leren lezen en de activiteiten krijgen een meer intellectueel karakter. Een doel op dit niveau is dat de leerlingen zich verder verdiepen in de personages, gebeurtenissen en verteltechniek. Andere doelen zijn analyse en interpretatie van het werk en reflectie over de literair-esthetische kwaliteit ervan.

### Stimulerend

Stimulerend voor een positieve boekkeuze is het enthousiasme van lezers die een zekere modelfunctie voor de leerling vervullen. Dat kunnen klasgenoten zijn of de docent, maar ook een familielid of goede vriend. Sommige leerlingen worden extra geprickt als er gewezen wordt op de complexiteit of het literair prestige van een boek. Voor het begrijpen en interpreteren van complexere boeken kan het van belang zijn dat de leerling op een bepaald spoor wordt gezet, bijvoorbeeld door de verfilming te bekijken en te bespreken of door leesverslagen van andere leerlingen kritisch te lezen. Van belang is ook dat het boek op een bijzondere manier is geconstrueerd, de structuuranalyse deze constructie aan het licht brengt en de leerling nieuwe inzichten krijgt: het kunnen beantwoorden van een complexe vraag moet de leerling die dit niveau heeft bereikt een intrinsieke voldoening bieden. Enthousiaste leerlingen vergelijken het uitvoeren van de structuuranalyse dan ook met het kunnen oplossen van een puzzel. De herhaling van tamelijk complexe standaardopdrachten, zoals het analyseren van de motievenstructuur, kan leerlingen het gevoel geven dat ze een moeilijke taak steeds beter gaan beheersen. Opvallend veel leerlingen rapporteren een literair-esthetische ervaring bij de werken van Mulisch. Dat een werk door een schrijver zorgvuldig is geconstrueerd, een ingewikkeld patroon van betekenislagen kan hebben en de auteur een intellectueel spel speelt met de werkelijkheid, geeft sommige leerlingen het gevoel dat ze kennis hebben gemaakt met ‘echte’ kunst. Op dit niveau kunnen leerlingen naast de reflectie op hun literaire ontwikkeling in hun balansverslag ook reflecteren over thematische verbanden tussen de boeken die ze gelezen hebben en over de literaire kwaliteit. Bovendien bleek deze vergelijkingsopdracht een goede voorbereiding te zijn op het mondelinge examen.

### Belemmerend

In het onderzoek is vastgesteld dat de funderende handelingen voor dit niveau zwak zijn en de overgang naar dit niveau bij veel leerlingen moeizaam verloopt. Een belemmerende factor is dat de leerlingen te vroeg met structuuranalyse in aanraking komen waardoor ze van deze opdrachten vervreemd raken voordat ze er aan toe zijn. Belemmerend is ook dat de analyseopdrachten ongestructureerd zijn en los staan van het boek dat de leerling heeft gelezen. Zo zouden de motieven waarschijnlijk met meer succes kunnen worden gevonden en geïnterpreteerd als de leerlingen met boekgerichte opdrachten op een spoor worden gezet. Leerlingen hebben vaak de indruk dat ze bij dergelijke complexe interpretatietaken aan hun lot worden overgelaten. Een probleem is ook de hoeveelheid structuuraspecten die moet worden onderzocht. Bovendien dagen sommige opdrachten, zoals het samenvatten van de plot, de leerlingen na het tweede verslag nauwelijks meer uit en leiden

zij eerder tot irritatie. Temeer daar het een tijdrovende opdracht betreft. Een ander probleem is dat de terminologie vaak te abstract is. Opvallend is bijvoorbeeld dat bij de vraag naar de ‘boodschap’ of ‘les’ van een boek de leerlingen proberen daar zelf een antwoord op te geven, terwijl ze bij de vraag naar het ‘thema’ een antwoord samplen van leesverslagen op het internet. Bovendien ervaren sommige leerlingen de structuuranalyse als een keurslijf waardoor ze onvoldoende ruimte overhouden om zelf hun gedachten te vormen.

#### 9.6.3.5 Handelingsoriëntaties niveau 5

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentie zijn ambitieus en hebben er behoefte aan te worden ingewijd in de Nederlandse letterkunde. Deze fase staat dan ook in het teken van letterkundig lezen. Een doel van deze fase is dat de leerling zich verdiept in de stijl en thematiek van boeken en die kan beschouwen in de cultuurhistorische context. Tevens wordt de leerling ingewijd in de Nederlandse letterkunde. Een ander doel is dat de leerling reflecteert over de waarde en maatschappelijke functie van literatuur.

##### Stimulerend

Stimulerende handelingsoriëntaties ontbreken omdat besloten is hiernaar geen onderzoek te verrichten (zie 9.5). Om toch een indruk te kunnen geven van een stimulerende taak, volgt hier een voorbeeld uit een interview met Marise. Gevraagd naar positieve ervaringen met het literatuurgeschiedenisonderwijs vertelde zij enthousiast over een project bij Frans over het existentialisme. Na een klassikale inleiding over de cultuurhistorische achtergronden moesten de leerlingen in groepjes teksten van verschillende existentialisten lezen en bespreken. Aan het eind van dit project moest elk groepje zijn belangrijkste bevindingen aan de klas presenteren. Volgens Marise leverden deze lessen zulke boeiende discussies op, dat zij en andere leerlingen er na de les niet mee konden stoppen. Dit voorbeeld illustreert nog eens het belang van interactie tussen de klas en de docent, het aansluiten bij de voorkennis en de keuze van aansprekende onderwerpen.

##### Belemmerend

Bij dit niveau is, evenals bij niveau 4, geconstateerd dat in de eerste plaats het fundament onvolledig is. Hoewel de wil er bij leerlingen vaak is om literair-historische kennis op te doen, ontbreekt het hen aan een chronologisch gestructureerd referentiekader. Ook missen zij informatie over hoe mensen in een bepaald tijdvak leefden, dachten en voelden, waardoor de oude verhalen van voor 1880 bij hen niet tot leven kwamen en tot hun verbeelding gaan spreken. De hoorcolleges slaan niet aan, even-

min het zelfstandig bestuderen van de stof in het literatuurgeschiedenisboek. Er is weinig gelegenheid voor de actieve verwerking van de stof. Doordat de leerlingen individueel aan hun taken werken en weinig inhoudelijke begeleiding krijgen, is er onvoldoende interactie. Mede door het gebrek aan variatie in de opdrachten en werkvormen, leeftijd en begeleidingscapaciteit vinden de leerlingen weinig uitdagingen in het programma. Enige keuzevrijheid is van belang. In het geval de leerling door de docent intellectueel wordt uitgedaagd met door de docent gekozen ‘uitdagende’ boeken en opdrachten, bestaat er een kans dat de leerling zich niet persoonlijk met de taak engageert.

#### 9.6.3.6 Handelingsoriëntaties niveau 6

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie zijn ambitieus en geletterd. Deze fase staat in het teken van academisch lezen. Een doel is dat de leerling kennis maakt met letterkundig en literatuurwetenschappelijk onderzoek en zelf ook onderzoek op dit terrein verricht. Bovendien is het de bedoeling dat de leerling verbanden legt met andere kennisdomeinen, bijvoorbeeld in het kader van een profielwerkstuk.

##### Stimulerend / belemmerend

Geen enkele leerling heeft zich op dit niveau ontwikkeld. De enige conclusie die hier getrokken kan worden is dat het ontbreken van activiteiten op dit niveau de literaire ontwikkeling van sommige leerlingen heeft belemmerd. Om toch een indruk te kunnen geven van dit niveau geef ik ook hier een voorbeeld van een stimulerende activiteit. Celina is een leerling die waarschijnlijk voldoende capaciteiten heeft voor het hoogste niveau. Zij vertelt enthousiast over een opdracht voor CKV over *Lucifer* van Vondel. Nadat ze het toneelstuk in de Schouwburg had bezocht besluit ze samen met een vriendin hierover een werkstuk te maken. De opdracht bestaat uit zes deelopdrachten waaronder de omzetting van gedeelten van het stuk naar een actueel onderwerp. Celina kies voor een conflict in de schaatswereld en motiveert haar keuze als volgt:

Om een gelijk verhaal aan dat van Lucifer te krijgen is een wereld nodig waarin iedere persoon zijn plek in de rangorde heeft, en ook van de plek af gestoten kan worden. Zo'n wereld is de sportwereld. Een actueel onderwerp uit die wereld is het ontslag van de schaatscoach Peter Mueller bij de commerciële ploeg Spaar Select.

In de omwerking naar modern Nederlands doet ze bovendien een poging tot *imitatio* omdat ze de stijl van Vondel wil nabootsen.

## 9.7 DISCUSSIE

Het vorige hoofdstuk sloot ik af met de opmerking dat de enigszins teleurstellende ontwikkelingsresultaten van de gevolgde havo- en vwo-leerlingen nieuwsgierig maakten naar hoe hun ontwikkelingsproces is verlopen. In dit hoofdstuk heb ik geprobeerd deze vraag te beantwoorden. Via casestudies is onderzocht welke factoren en omstandigheden stimulerend dan wel belemmerend zijn geweest voor de literaire ontwikkeling van deze leerlingen.

Ik ben nagegaan in welke mate het literatuuronderwijs op de onderzoeksscholen voldeed aan de principes van ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs en wat belemmerende en stimulerende factoren waren bij het kiezen en lezen van boeken, het uitvoeren van leessessieropdrachten, de motivatie en de sturing van het leerproces. Naast deze algemene factoren zijn voor vijf niveaus ook enkele niveauspecifieke factoren beschreven. Deze uitkomsten zijn van belang voor de realisering van de praktische doelstellingen van dit onderzoek, namelijk het samenstellen van een empirisch gefundeerde literatuurdidactische kennisbasis voor het literatuuronderwijs in de tweede fase.

In deze slotparagraaf bespreek ik de resultaten. Als samenvatting van de conclusies en vooruitlopend op de algemene conclusies in hoofdstuk 10 geef ik in tabel 9.8 een overzicht van enkele belangrijke stimulerende en belemmerende factoren.

**TABEL 9.8 | OVERZIJK VAN ENKELE BELANGRIJKE STIMULERENDE EN BELEMMERENDE FACTOREN VOOR DE ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE IN DE TWEEDE FASE**

	<b>Stimulerend</b>	<b>Belemmerend</b>
CURRICULUM	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oriëntatie op leren en literaire ontwikkeling</li> <li>– gestructureerd curriculum met duidelijke doelen en tussendoelen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oriëntatie op doen, het uitvoeren van taken</li> <li>– ontbreken van een ontwikkelingsgerichte opbouw (bijv. van eenvoudig naar moeilijk)</li> </ul>
BOEKEN KIEZEN EN LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beschikbaarheid van het juiste boek op het juiste moment</li> <li>– leeslijst (leerling) heeft opbouw van eenvoudige naar moeilijkere boeken</li> <li>– zorgvuldige voorbereiding van leestaak,</li> <li>– positieve leesverwachtingen wekken (bijv. uitwisselen leeservaringen)</li> <li>– sterke regulatie van de leesactiviteiten: planning van de leestaken (rooster) en controle op uitvoering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ontbreken van een naar niveau gedifferentieerde oriënterbasis</li> <li>– gebrekige informatie over passendheid van boeken (alfabetische boekenlijst)</li> <li>– klassikaal bespreken en analyseren van roman in heterogene klas</li> <li>– verplicht aanschaffen van boekenpakket (Grote Lijsters e.d.)</li> </ul>

OPDRACHTEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– tekstervarende of -bestuderende opdrachten die geént zijn op specifieke kenmerken van het boek (inhoud, vorm, context)</li> <li>– activiteiten die een bepaalde manier van lezen stimuleren</li> <li>– formuleren en onderbouwen van het eigen oordeel over een gelezen werk</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– open, boekonafhankelijke opdrachten (brengen weinig cognitieve conflicten teweeg, zetten niet aan tot actieve exploratie)</li> <li>– veel keuzevrijheid (wekt suggestie van vrijblijvendheid)</li> <li>– weinig variatie in werkvormen en taken (standaardvragen, structuuranalyse, verslagen)</li> <li>– onvoldoende 'loon naar werk' (bijv. geen cijfer voor grote taak)</li> </ul>
STURING	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eigenaarschap van het literaire ontwikkelingsproces (documentatie van leeservaringen en literaire ontwikkeling)</li> <li>– evalueren van en reflecteren over literaire ontwikkeling (leesautobiografie, balansverslag)</li> <li>– sociale interactie (docent, klas)</li> <li>– betrokken, enthousiaste en vakdeskundige docent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nadruk op zelfstudie, zelfstandigheid, individuele verwerking</li> <li>– weinig parate kennis bij docent van passende boeken en opdrachten voor laagste (N1 en N2) en hoogste (N6) niveaus</li> <li>– niet goed schatten van het niveau van de leerling door de docent</li> <li>– weinig interesse in leeservaring van de leerling</li> <li>– ontbreken van inhoudelijk commentaar</li> </ul>

### Evaluatie

Dit onderzoek had twee belangrijke doelen. Ten eerste ging het erom inzicht te krijgen in het onderwijsleerproces en de literaire ontwikkeling van leerlingen in verschillende contexten. Ten tweede wilde ik concrete kennis verzamelen waarmee literatuurdocenten zich kunnen oriënteren op hun pedagogisch-didactisch handelen, zodat ze het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen analyseren, structureren en stimuleren. Het uitgangspunt bij dit onderzoek was de praktijk zo dicht mogelijk te benaderen opdat de resultaten voor docenten herkenbaar zouden zijn en buitenstaanders een realistisch inkijkje konden krijgen in de keuken van het literatuuronderwijs. Om hieraan tegemoet te komen koos ik voor casestudies waarin kenmerken van de leerling, de taak (boeken lezen en daarbij opdrachten maken), de docentactiviteiten en het curriculum in samenhang werden bestudeerd.

De vragen die in hoofdstuk 8 werden opgeworpen over onder meer de geringe groei van leerlingen met een relatief hoge startcompetentie, de slechte doorstroging naar niveau 4 en de stagnatie van zo goed als alle vwo-leerlingen in vwo-5 werden in dit hoofdstuk beantwoord. De casestudies en analyses van de vele fricties hebben bovendien het inzicht vergroot in de meer structurele problemen van het literatuuronderwijs zoals differentiatie, motivatie en de het ontbreken van een goed

gestructureerd curriculum. Op deze problemen kom ik terug bij de algemene conclusie en discussie in hoofdstuk 10.

De beschrijvingen van constructieve en destructieve fricties hebben ons veel geleerd over de *do's* en *dont's* van literatuuronderwijs waarin de ontwikkeling van literaire competentie wordt nagestreefd. Er is echter een belangrijk verschil tussen beide fricties: de constructieve fricties bieden concrete didactische oplossingen voor een probleem, maar destructieve fricties doen dat niet. Die geven vooral inzicht in wat er fout kan gaan in het literatuuronderwijs en het studiehuis. Hieruit kunnen niet altijd duidelijke conclusies worden getrokken over hoe het beter kan. Er is bijvoorbeeld niet onderzocht of een curriculum dat gestructureerd is volgens de zes niveaus van literaire competentie leidt tot 'goed' ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. Waarschijnlijk is dat wanneer docenten volgens een dergelijke structuur zouden gaan werken er nieuwe constructieve en destructieve fricties aan het licht zullen komen. De ontwikkeling van het instrument moet dan ook vooral gezien worden als een eerste stap. Een stap die bovendien gesteund wordt door onderwijsbeleid, namelijk het voornemen om voor taal (en rekenen) een doorlopende leerlijn voor onder andere literatuur en fictie te ontwikkelen waarin vier verschillende referentieniveaus zijn onderscheiden (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008).

De casestudies kennen echter ook beperkingen. Zo is er niet gelet op de invloed van andere vakken die zich direct of indirect met literaire, culturele en kunstzinnige vorming bezighouden, zoals moderne talen, ckv, kcv, geschiedenis en filosofie. Ook verbanden met het aantal lesuren, de benaderingswijze van de docent en het culturele klimaat op school en thuis zijn niet systematisch onderzocht. Evenmin is aandacht besteed aan de taakbelasting van de docent. Ook de keuze van een zoeklichttheorie hield beperkingen in, waardoor bepaalde aspecten van het ontwikkelingsproces en het onderwijsleerproces niet zijn belicht.

Geconcludeerd kan worden dat de casestudies hebben gebracht wat was beoogd. Ten eerste inzicht in de wisselwerking tussen verschillende leeromgevingen en verschillende leerlingen in verschillende fasen van literaire ontwikkeling en ten tweede een rijk gevuld palet met handelingsoriëntaties voor stimulerend en -belemmerend literatuuronderwijs. Maar deze opbrengst moet vooral gezien worden als een begin. Er zal nog veel onderzoek moeten worden gedaan voordat het hele gebied van het literatuuronderwijs goed in kaart is gebracht.

#### Representativiteit

In hoeverre zijn de hier onderzochte praktijken en leerlingen representatief voor het literatuuronderwijs in de tweede fase? Hoewel bij de samenstelling van de

onderzoeksgroep getracht is zoveel mogelijk variatie aan te brengen is de hier gepresenteerde onderwijspraktijk niet representatief voor het literatuuronderwijs in de tweede fase en het handelen van docenten Nederlands. Zoals bij de bepaling van de omvang van het panel in hoofdstuk 7 (paragraaf 7.3.1) uiteen is gezet, geldt voor kwalitatief onderzoek waar verschillen centraal staan als richtlijn vijftien tot dertig verschillende eenheden. De keuze van zes onderwijspraktijken voldoet niet aan deze norm. Dit onderzoek heeft dus slechts een gedeelte van de onderwijspraktijk in kaart gebracht.

Maar het accent van dit onderzoek lag niet op het onderzoeken van verschillende onderwijspraktijken, maar op het onderzoeken van onderwijsleerprocessen van verschillende leerlingen in verschillende contexten. Bij de selectie van leerlingen is wel een zo groot mogelijke variatie nagestreefd en is gekozen voor de maximale omvang van dertig leerlingen. Aangenomen wordt dat deze de variatie voldoende representatief verzadigen en in die zin de leerlingen voldoende representatief zijn (hoofdstuk 7, paragraaf 7.3.3). Echter, op een belangrijke variabele is de onderzoeksgroep niet representatief. Er was niet voorzien dat alle docenten drie meisjes en twee jongens zouden selecteren waarbij bovendien de jongens meestal de zwakkere leerlingen representerden. Er zijn dus te weinig ongemotiveerde meisjes met een zwakke competentie en te weinig gemotiveerde jongens met een sterke competentie geselecteerd.

De ontwikkeling van het havo-cohort kon genuanceerd worden beschreven, maar bij de ontwikkeling van het vwo-cohort was ik om onderzoekstechnische redenen genoodzaakt me te beperken tot het beschrijven van destructieve fricties bij relatief zwakke en sterke leerlingen. Hierdoor is de ontwikkeling van het vwo-cohort eenzijdig, alleen van de negatieve zijde belicht en ontbreekt een beschrijving van de fricties van zeven ‘gemiddelde’ vwo-leerlingen.

Geconcludeerd kan worden dat de onderzoeksgroep 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. Daarnaast hebben we in de casestudies geen volledig beeld gekregen van de literaire ontwikkeling van vwo-leerlingen. De stimulerende factoren zijn niet in beeld gebracht en de ontwikkeling van de ‘gemiddelde’ leerlingen is niet bestudeerd.

#### Betrouwbaarheid

In dit onderzoek is gepoogd de praktijk van het literatuuronderwijs zo dicht mogelijk te benaderen, zodat er overtuigende conclusies kunnen worden getrokken over onderwijsleerprocessen die de literaire ontwikkeling stimuleren dan wel belemmeren. Hoe betrouwbaar zijn deze beschrijvingen en analyses? De werkwijze die ik

heb gevuld kan vergeleken worden met een intensieve ontdekkingstocht door een goed geïnformeerde ontdekkingsreiziger die daarbij de steun kreeg van enkele speciaal geselecteerde plaatselijke gidsen.

Bij de *cross case*-analyses van de havo-leerlingen maakte ik gebruik van *within* casestudies (zoals die van Ine in paragraaf 9.3). Deze zijn door de betreffende docenten geautoriseerd. Bij het vwo was dit echter niet mogelijk omdat een belangrijk deel van het onderwijsleerproces niet door de docenten kon worden gevuld. De ontwikkeling van de havo-leerlingen is dus vollediger in kaart gebracht dan die van de vwo-leerlingen.

Daarnaast is in dit onderzoek gestreefd naar verschillende vormen van triangulatie. Het onderwijsleerproces is vanuit het perspectief van de leerling en de docent beschreven en door hen beide, onafhankelijk van elkaar – zowel schriftelijk als mondeling – geëvalueerd. Bovendien is door middel van datatriangulatie (documenten, interviews, vragenlijsten) ernaar gestreefd de ontwikkeling met verschillende onderzoeksinstrumenten in kaart te brengen. Tevens is er sprake van theoretische triangulatie. De zoeklichttheorie waarmee de data werden bestudeerd, omvatte ontwikkelingstheorie, leertheorie, motivatietheorie en begeleidings-theorie die ieder een ander licht werpen op het onderwijsleerproces. Een vorm van onderzoekerstriangulatie was wenselijk geweest om de betrouwbaarheid van de interpretaties en analyses te vergroten, maar die kon om praktische redenen niet worden gerealiseerd.<sup>44</sup> Daarom heb ik in de casestudies rijkelijk uit de data geciteerd, zodat de lezer zelf ook een oordeel kan vormen over mijn analyses en interpretaties, en over de mate waarin de resultaten een getrouwe afspiegeling zijn van onderwijsleerprocessen in het literatuuronderwijs op het havo en vwo.

44] Hoewel er binnen het bestek van een promotieonderzoek met promotoren uit verschillende disciplines (taalonderwijskunde, literatuurwetenschap, taalkunde) wel gesproken kan worden van een lichte vorm van onderzoekerstriangulatie.



## DEEL IV

# HET OOG VAN DE MEESTER



Je gaat het pas zien als je het door hebt.

JOHAN CRUIJFF



# **10 CONCLUSIES, DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN**

*In dit hoofdstuk bespreek ik de belangrijkste opbrengsten van dit onderzoek en doe ik aanbevelingen voor verder onderzoek en voor het literatuuronderwijs.*

## **10.1 INLEIDING**

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 evenvoudig 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 nogal 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 verschillende fasen in het ontwikkelingsproces te onderscheiden.<sup>1</sup> Evenmin bestaat er kennis over welke teksten en leeractiviteiten 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

[1] Inmiddels is hierin verandering opgetreden. In januari 2008 verscheen het rapport *Over de drempels met taal en rekenen* van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. Hierin zijn vier niveaus voor fictie/literatuur beschreven. Bij het onderwerp van deze leerlijn is gebruikgemaakt van de uitkomsten van dit onderzoek.

van discussie en wordt er getwijfeld over haar socialiserende taak om leerlingen voldoende literaire bagage voor het leven 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 vormden de achtergrond van dit onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase.

#### Onderzoeks vragen en onderzoeksopzet

Deze studie beschrijft welke niveaus van literaire competentie docenten Nederlands onderscheiden bij havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase, welke literaire ontwikkeling verschillende groepen leerlingen in die fase doormaken en wat die ontwikkeling stimuleert of belemmt.

Na de introductie van het onderzoek in deel I is in deel II met behulp van de praktijkkennis van docenten op inductieve wijze een instrument ontworpen waarmee zes niveaus van literaire competentie kunnen worden onderscheiden (hoofdstuk 3, 4 en 5). Vervolgens zijn de zes niveaus geplaatst in een ontwikkelingstheoretisch kader (hoofdstuk 6). In deel III beschrijf ik het onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen, met gebruikmaking van het instrument. Dan verschuift het onderzoeksperspectief van wat docenten denken dat er bij hun leerlingen haalbaar is (*perceived curriculum*) naar wat er met hun leerlingen in de praktijk daadwerkelijk is gebeurd (*operational curriculum*). Eerst is met enkele ontwikkelingsindicatoren (literaire voorkeur, waardeoordelen, leesmotieven en motivatie) onderzocht welke ontwikkelingsresultaten verschillende groepen leerlingen in de praktijk behalen en in welke mate die overeenkomen met de normen die de docenten zelf voor het begin- en eindniveau hadden gesteld (hoofdstuk 8). Vervolgens is in een reeks casestudies het onderwijsleerproces van de leerlingen onderzocht om na te gaan wat een positieve of negatieve invloed heeft op de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties. Dit resulteerde in een reeks handelingsoriëntaties, *do's and don'ts*, voor het literatuuronderwijs (hoofdstuk 9).

Het onderzoek is een beschrijvend longitudinaal ontwikkelingsonderzoek. Het is uitgevoerd in de periode 2000-2003 op zes scholen, bij zes docenten Nederlands en vijftien havo- en vijftien vwo-leerlingen (vijf leerlingen per school). Omdat differentiatie een van de centrale onderzoeksthema's is, is bij de samenstelling van de onderzoeks groep gestreefd naar variatie. De scholen variëren in signatuur en ligging, de docenten in geslacht, onderwijservaring en opvattingen over het literatuuronderwijs en de leerlingen variëren in literaire competentie, leesmotivatie, geslacht en culturele achtergrond. Een belangrijke databron vormde het leesdos-

sier. Daarnaast is gebruikgemaakt van paneldiscussies, interviews, vragenlijsten en logboeknotities. Voor de dataverwerking is gekozen voor zowel kwantitatieve als kwalitatieve analysemethoden.

## 10.2 BEVINDINGEN

### **Onderzoeksvraag 1: Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de bovenbouw van het havo en vwo?**

Centraal stond hier de operationalisering van literaire competentie voor verschillende niveaus door het docentenpanel. Het doel was 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. Het ging om een oplopende reeks, beginnend met de zwakste leerling uit havo 4 en eindigend met de meest excellente leerling uit gymnasium 6. Om ervoor te zorgen dat het instrument bij de praktijk aansluit, is het ontleend aan de praktijkkennis van docenten.

Het docentenpanel bepaalde het aantal niveaus op zes. Niet meer omdat dan de verschillen tussen de niveaus te subtiel zouden worden en de docent ze niet meer met het ‘blote oog’ kan onderscheiden. Niet minder omdat men in elk leerjaar een aantal niveaus moet kunnen onderscheiden en het voor leerlingen ook duidelijk onderscheidbare niveaus moeten zijn. Het panel was het er daarom over eens dat de intervallen tussen de niveaus idealiter zouden moeten overeenkomen met een leerjaar. Hiermee gaf het panel dus ook een norm voor de literaire ontwikkeling: een havo-leerling zou in de tweede fase idealiter twee en een vwo-leerling drie niveaus moeten klimmen. De reeks van zes niveaus werd voorzien van voor docenten herkenbare referentiepunten: (cijfer)normeringen voor het beginniveau, het eindniveau havo en het eindniveau vwo. Deze werden ondergebracht in een competentieschaal, die hier in verkorte vorm is weergegeven (tabel 10.1).

**TABEL 10.1 | COMPETENTIESCHAAL (VERKORTE WEERGAVE VAN TABEL 3.3)**

	<b>N1 Zeer beperkte literaire competentie</b>	<b>N2 Beperkte literaire competentie</b>	<b>N3 Noch be- perkte, noch uitgebreide literaire competentie</b>	<b>N4 Enigszins uitgebreide literaire competentie</b>	<b>N5 Uitgebreide literaire competentie</b>	<b>N6 Zeer uitgebreide literaire competentie</b>
<b>STARTNIVEAU HV4</b>	zwak	voldoende	goed	uitstekend	n.v.t.	n.v.t.
<b>EINDNIVEAU H5</b>	zeer onvol- doende ( $\leq 4$ )	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)	n.v.t.
<b>EINDNIVEAU V6</b>	n.v.t.	zeer onvol- doende ( $\leq 4$ )	onvoldoende (5)	voldoende (6 à 7)	goed (8 à 9)	uitstekend (9 à 10)

Voor de operationalisering van de literaire competentie werd gebruikgemaakt van een zogenoemde karteringszin, waarmee Coenen (1992) het begrip literaire competentie operationaliseerde (hoofdstuk 3). De zes niveaus van literaire competentie zijn met twee parameters geoperationaliseerd: (leeslijst)boeken en (leesdossier)opdrachten. De operationalisering bestond uit vier deelonderzoeken.

1. Twee kwantitatieve onderzoeken (1.a en 2.a) over de mate waarin de boeken of opdrachten volgens het panel indicatief zijn voor een bepaald niveau.
2. Twee kwalitatieve onderzoeken (1.b en 2.b) naar docentoordelen over de competenties waarop de voor een bepaald niveau geïndiceerde boeken of opdrachten een beroep doen.

(1.a) Welke boeken zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?

De docenten beoordeelden van honderdzeventig boeken de relatieve moeilijkheid (hoofdstuk 4). De boeken waren afkomstig van de leeslijsten van de leerlingen van wie de literaire ontwikkeling is onderzocht. Van honderdeenenviertig boeken kon het niveau betrouwbaar worden bepaald: vier boeken hebben een indicatie gekregen voor het eerste competentieniveau, elf voor het tweede, drieënveertig voor het derde, achten zestig voor het vierde, negenentwintig voor het vijfde en twee voor het zesde competentieniveau. Zestien boeken kregen een dubbele niveau-indicatie.<sup>2</sup> Van negenentwintig boeken kon het niveau niet betrouwbaar worden bepaald, omdat de meeste panelleden deze boeken niet goed genoeg kenden. Daarmee weten we welke

2] Het totaal van honderdzevenenvijftig in plaats van honderdeenenviertig wordt veroorzaakt doordat zestien boeken voor twee niveaus een indicatie hebben gekregen.

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 op het eindexamen verwachten van een havo-leerling ( $N_3$ ) en een vwo-leerling ( $N_4$ ).

**(2.a) Welke opdrachten zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?**

Het docentenpanel beoordeelde zestig leesdossieropdrachten (hoofdstuk 5). Anders dan bij de boeken bleken de opdrachten helemaal geen of slechts een globale indicatie te bieden voor een bepaald niveau. Zo bleek 40% van de opdrachten volgens de docenten te passen bij vrijwel elk niveau. Deze generieke opdrachten evolueren met het niveau mee en hebben dus eigenlijk een absolute moeilijkheidsgraad: een gemakkelijke generieke opdracht is voor een  $N_1$ -leerling bij een  $N_1$ -boek in principe net zo gemakkelijk als voor een  $N_5$ -leerling bij een  $N_5$ -boek. Uit een nadere analyse bleek 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 (niveau 1, 2 of 3) of een betrekkelijk hoge competentie (niveau 4, 5 of 6).

Bij deze resultaten plaats ik hier twee opmerkingen. Ook bij dit onderzoek is het opgevallen dat de overgang van relatief gemakkelijke naar relatief moeilijke opdrachten samenvalt met het verschil tussen havo ( $N_3$ ) en vwo ( $N_4$ ), de overgang van overwegend persoonsgerichte naar overwegend leerstofgerichte opdrachten. De tweede opmerking geldt de formulering van de opdrachten. Het docentenpanel heeft veel moeite gehad met de didactische interpretatie van de opdrachten, omdat het doel van de opdracht onduidelijk was, er geen verbinding werd gelegd met bepaalde leerstof of kenmerken van een boek en de presentatievorm soms complex was. Daarom kon bij de meeste opdrachten het niveau niet betrouwbaar worden vastgesteld.

- (1.b) Op welke competenties doen de boeken met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?<sup>3</sup>
- (2.b) Op welke competenties doen de opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie een beroep?

De competenties waarop de boeken en opdrachten een beroep doen, werden ontleend aan de praktijkkennis van het docentenpanel. Het panel kreeg boeken en opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie voorgelegd met de vraag waarom de betreffende opdrachten en boeken representatief zijn voor een leerling/lezer met een bepaald niveau en waar hem dat precies in zat. De analyses van de paneldiscussies resulteerden in competentiematriices met daarin een aantal dimensies voor niveaus van literaire competentie. Dat de competenties voor alle zes niveaus op een aantal dimensies in matrices konden worden beschreven, houdt in dat er zowel samenhang is op een bepaald niveau (horizontaal) als tussen de niveaus (verticaal).<sup>4</sup>

#### Dimensies en indicatoren van literaire competentie

Voor elk niveau werden competenties beschreven op drie hoofddimensies: (1) leerling als lezer, (2) tekst en (3) opdracht. De eerste dimensie beschrijft de dispositie van de leerling als lezer. Deze bestaat uit twee subdimensies: de bereidheid om zich voor het lezen van boeken en het uitvoeren van opdrachten in te spannen en de persoonlijke ontwikkeling en geletterdheid. De tweede dimensie betreft de competenties die zijn gerelateerd aan de tekstenmerken die de leerling op een niveau aankan. Deze bestaat uit drie subdimensies: vertrouwdheid met literaire stijl, met literaire procédés en met literaire personages. De derde dimensie gaat over de competenties die voortvloeien uit de twee belangrijkste activiteiten, namelijk communicatie *met* literatuur en communicatie *over* literatuur. Deze hoofddimensie valt uiteen in vijf subdimensies: begrijpen en interpreteren van teksten, tekstinterne verbanden leggen, tekstexterne verbanden leggen, individueel over literatuur communiceren en met anderen over literatuur communiceren. De dimensies bestaan op hun beurt uit in totaal achttentwintig indicatoren. Dit zijn de variabelen van literaire competentie. Elk niveau van literaire competentie wordt dus beschreven door achttentwintig indicatoren. Dit impliceert dat in principe elke indicator distinctieve kenmerken bevat voor zes niveaus van literaire competentie.<sup>5</sup>

- 3] In verband met de omvang van de competentieprofielen en andere onderzoeksresultaten volsta ik hier met verwijzingen naar de betreffende hoofdstukken en paragrafen.
- 4] Hoofdstuk 4, paragraaf 4.3.3 bevat zes competentieprofielen voor de parameter literaire teksten; hoofdstuk 5, paragraaf 5.3.3 bevat zes competentieprofielen voor de parameter opdrachten. Deze profielen zijn gebaseerd op twee competentiematriices (bijlage 3 en 5).
- 5] Deze opbouw kan worden teruggevonden in de competentiematriices voor de teksten (bijlage 3) en opdrachten (bijlage 5).

LEERLING ALS LEZER	<p><i>Inspanningsbereidheid.</i> Het lezen van een boek vraagt een betrekkelijk grote tijdinvestering. Sommige opdrachten doen dat ook. Voor leerlingen is de dikte van het boek en de omvang van een opdracht daarom een complicerende factor.</p> <p><i>Persoonlijke ontwikkeling en geletterdheid.</i> De tekst en de opdracht doen een beroep op de kennis die de lezer heeft over de wereld en het leven. In het algemeen geldt: hoe verder de gepresenteerde wereld afwijkt van de leefwereld van de leerling, hoe complexer de tekst. Naast algemene kennis doen de tekst en de opdracht ook een beroep op specifieke culturele en literaire kennis (geletterdheid). Deze kennis wordt deels door het onderwijs aangebracht.</p>
TEKST	<p><i>Vertrouwdheid met literaire stijl.</i> De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere woordenschat, op vertrouwdheid met minder of meer gecompliceerde zinsconstructies (lengte, inbedding, gelaagdheid) en op vertrouwdheid met literair taalgebruik, zoals ironie en beeldspraak.</p> <p><i>Vertrouwdheid met literaire procédés.</i> Hierbij spelen verschillende structuurelementen een rol: de mate waarin de tekst een beroep doet op differentiatie van perspectieven; de mate waarin het verhaal al dan niet continu en chronologisch wordt verteld; de mate waarin het handelingsverloop al dan niet wordt bepaald door een spannende of dramatische opeenvolging van gebeurtenissen, en de mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om meer verhaallijnen en betekenislagen te onderscheiden.</p> <p><i>Vertrouwdheid met literaire personages.</i> De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen een karakter te doorgronden. Het betreft hier de mate waarin de personages worden uitgewerkt en een ontwikkeling doormaken (vergelijk type en karakter). De mate van voorspelbaarheid is eveneens een complicerende factor en ook de afstand van de lezer tot het personage wat betreft diens leefwereld, gedrag, morele opvattingen, historische context (oude teksten) en abstractie. Naast het vermogen om personages te doorgronden, doet de tekst ook een beroep op het vermogen van de lezer om verhoudingen tussen personages te doorzien. Hierbij is de aard van de verhoudingen (psychologisch, sociaal, intercultureel) en de ontwikkeling daarin een complicerende factor. Ook het aantal personages is een complicerende factor.</p>
OPDRACHT: MET LITERATUUR COMMUNICEREN	<p><i>Begrijpen en interpreteren.</i> De mate waarin de leerling er blijk van geeft de tekst te hebben begrepen (bijvoorbeeld geschiedenis navertellen, verhaallijnen onderscheiden, samenhang tussen verhaalelementen aanbrengen, doorgronden van structuur elementen als het perspectief, chronologie). De mate waarin de leerling er blijk van geeft betekenis te kunnen geven aan de tekst en in staat is de tekst als geheel en onderdelen daarvan te kunnen interpreteren (thema, motief en de idee) en verschillende betekenislagen kan herkennen.</p> <p><i>Tekstinterne eigenschappen herkennen.</i> De mate waarin de leerling in staat is teksten op grond van hun kenmerken in te delen naar genre (thriller, psychologische roman, maar ook fictie/non-fictie en lectuur/literatuur). De mate waarin de leerling er blijk van geeft bepaalde conventies en stijlfiguren te kunnen herkennen en benoemen, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van het taalgebruik. De mate waarin de leerling verhaaltechnische procédés kan herkennen en de werking ervan kan analyseren en evalueren, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van de compositie. De mate waarin de leerling in staat is binnen(!) de verhaalcontext personages te typeren en hun gedrag en ontwikkeling te beschrijven, analyseren en te verklaren, alsmede in staat is te reflecteren over de verhoudingen tussen de personages.</p>

	<i>Tekstexterne verbanden leggen.</i> De mate waarin de leerling in staat is de tekst te confronteren met persoonlijke ervaringen en opvattingen, en zich met de personages en de gebeurtenissen te identificeren. De mate waarin de leerling in staat is de tekst in verband te brengen met historische, maatschappelijke, interculturele, psychologische en filosofische kennis. De mate waarin de leerling in staat is de tekst in verband te brengen met andere teksten (intertekstualiteit) en kunstvormen, en met cultuurhistorische kennis.
OPDRACHT: OVER LITERATUUR COMMUNICEREN	<p><i>Individueel.</i> De mate waarin de leerling een persoonlijk oordeel over een tekst kan geven en onderbouwen en daarbij verschillende criteria kan hanteren. De mate waarin de leerling zijn smaak kan beschrijven, argumenteren en plannen, en een ontwikkeling daarin kan beschrijven en verklaren, alsmede zijn boekkeuze kan plannen. De mate waarin de leerling kan reflecteren over de functie die literatuur voor hem heeft.</p> <p><i>Met anderen.</i> De mate waarin de leerling in staat is met lezers die nabij zijn (leeftijdgenoten) en lezers die verder van hem af staan (docent, recensent) kritisch van gedachten te wisselen over de betekenis en interpretatie van een tekst alsmede over de waardering ervan. De mate waarin de leerling in staat is verschillende informatiebronnen (internet, recensies, interviews, naslagwerken, studies, artikelen, etc.) te raadplegen en de betrouwbaarheid ervan kan inschatten, alsmede in staat is de informatie adequaat te verwerken.</p>

#### Niveaus van literaire competentie

Elk niveau is getypeerd als een bepaalde manier van lezen: belevend lezen (niveau 1); herkennend lezen (niveau 2); reflecterend lezen (niveau 3); interpreterend lezen (niveau 4); letterkundig lezen (niveau 5); academisch lezen (niveau 6). Elke manier van lezen is gekoppeld aan boeken en opdrachten die passen bij het betreffende niveau. Deze boeken en opdrachten zijn bedoeld om een bepaalde manier van lezen te stimuleren. Op het laagste niveau bijvoorbeeld staan de boeken in het teken van ‘belevend’ leren lezen en is het belangrijk dat de lezer zich leert te amuseren met een spannend of dramatisch boek. De opdrachten op dit niveau zijn onder meer bedoeld om de leerling te leren over de inhoud van het verhaal te vertellen en zijn ervaring met de tekst te verwoorden.<sup>6</sup>

Een manier van lezen wordt onder meer gekenmerkt door een bepaalde literatuuropvatting en leesmotief. In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literatuuropvatting: 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 betekenis in ontdekken en esthetisch van genieten (niveau 4), je er letterkundig en cultuurhistorisch

6] De distinctieve kenmerken van teksten en opdrachten voor de zes niveaus zijn beschreven in respectievelijk hoofdstuk 4, paragraaf 4.4 en in hoofdstuk 5, paragraaf 5.4.

in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6).<sup>7</sup> Doordat de leerling zijn repertoire van leesmanieren uitbreidt en verscheidene functies van literatuur ontdekt, breidt hij ook zijn waarderingsschema uit met nieuwe typen waardeoordeelen: pragmatische en emotieve criteria (niveau 1), realistische criteria (niveau 2), cognitieve en morele criteria (niveau 3), structurele en esthetische criteria (niveau 4), intentionele en cultuurhistorische criteria (niveau 5) en stilistische en vernieuwingscriteria (niveau 6).

#### Betrouwbaarheid

Een belangrijke vraag is of het instrument de inhoud van het literatuuronderwijs voldoende dekt, of de competentieprofielen de stadia van literaire ontwikkeling betrouwbaar weergeven en of het instrument op een betrouwbare wijze tot stand is gekomen.

De inhoud van het instrument wordt zowel door de theorie als door de praktijk voldoende ondersteund. Het instrument is vergeleken met andere ontwikkelingsmodellen op het gebied van de cognitieve, sociaal-emotionele en de literaire ontwikkeling en blijkt een vrijwel identieke fasering in niveaus te hebben. Ik kom hierop terug bij de discussie in 10.3.2. Bovendien is het instrument verankerd in de praktijk die ermee is onderzocht. De leeslijsten en opdrachten werden ontleend aan de leerlingen van wie de ontwikkeling is onderzocht en de competentieprofielen zijn het resultaat van de gedeelde praktijkkennis van zes docenten die het literatuuronderwijs aan deze leerlingen verzorgden.

De basis waarop het instrument rust, is eveneens voldoende betrouwbaar. Het docentenpanel bleek ondanks de onderlinge verschillen in achtergrond, ervaring en onderwijsvisie, een homogene groep respondenten te zijn. Dit bleek bij het beoordelen van de boeken en opdrachten en tijdens de paneldiscussies over de competenties waarop boeken en opdrachten een beroep doen.

De operationalisering van de tekstparameter heeft geresulteerd in betrouwbare resultaten voor het onderzoeksinterne doel. Doordat het niveau van bijna 85% van de boeken is bepaald, kon met het instrument worden nagegaan of de literaire competentie van een leerling vooruit gaat en in hoeverre de aangereikte boeken aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling. Daarentegen waren de resultaten van de operationalisering van de opdrachtparameter minder bevredigend. Het docentenpanel had veel problemen ondervonden bij het interpreteren van de opdrachten waardoor deze niveauscores minder eenduidig waren dan die van de

7] Zie over verschillende functies van literatuur onder andere Mooij (1994) en Soetaert (2006) en voor verschillende typen waardeoordeelen Mooij (1979).

boeken. Van ruim 60% van de opdrachten kon het niveau niet worden bepaald. Hierdoor leenden de opdrachten zich niet als indicator voor het competentieniveau. Om het ontwikkelingsverloop van leerlingen betrouwbaar te kunnen onderzoeken (onderzoeksraag 2) is naar een alternatief gezocht. Dit kon worden ontleend aan de competentieprofielen. In plaats van het niveau van de opdracht werden twee alternatieve indicatoren aan de competentieprofielen ontleend: het niveau van de argumenten bij literaire waardeoordeelen en het niveau van de leesmotieven waarmee leerlingen hun boekkeuze verantwoorden (hoofdstuk 8, paragraaf 8.2).

De competentieprofielen beschrijven voor zes niveaus de competenties die horen bij een bepaald niveau boeken en opdrachten. Omdat we nu weten welke kennis, vaardigheden, attitudes, enzovoorts docenten bij elk niveau veronderstellen, kan het ontwikkelingsproces van leerlingen in kaart worden gebracht en geanalyseerd. Doordat de profielen een didactische component hebben, kan ook de wisselwerking tussen de boeken, opdrachten en leerlingen worden onderzocht (onderzoeksraag 3). Omdat de boeken en opdrachten werden ontleend aan de leesdossiers van de volgleringen, en de niveau-indicaties en competentieprofielen werden gebaseerd op de praktijkkennis van hun eigen docenten en het instrument bovendien door hen werd gevalideerd, lijkt er sprake te zijn van voldoende aansluiting tussen het instrument en het onderwijsleerproces dat er in hoofdstuk 9 mee werd onderzocht.

### **Onderzoeksraag 2: Wat is het verloop van de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?**

In dit onderzoek is nagegaan wat de docenten bij hun leerlingen hebben bereikt. Ze hadden zich voorgenomen de literaire competentie van de leerlingen met een lage, gemiddelde en hoge literaire competentie op een hoger niveau te brengen. Ook hadden ze zich voorgenomen een eventuele negatieve leesmotivatie om te zetten in een positieve en een positieve leesmotivatie te behouden of te vergroten. Vanuit vier verschillende invalshoeken is onderzocht in welke mate en bij welke groepen leerlingen de docenten in hun opzet zijn geslaagd.

- (2.a) Welke ontwikkeling vindt er plaats in de literaire competentie en motivatie van de volgleringen?

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 is een toename van literaire competentie waargenomen: 77% heeft een voorkeur gekregen voor complexere literaire

romans, 80% is waardeoordeelen 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 literaire functies gaan toekennen. Ook de motivatie om literaire boeken te lezen is bij een deel van de leerlingen (37%) toegenomen. Aan het eind van de tweede fase is 87% gemotiveerd en is 33% zelfs enthousiast. Slechts bij twee leerlingen (7%) is sprake van een afgenomen motivatie. Dit is de enige regressie die in het onderzoek is gevonden.

Wat zeggen deze uitkomsten over het competentieniveau dat de leerlingen in de tweede fase hebben bereikt? Door middel van een holistisch expertoordeel is het niveau van de leerlingen gedurende de tweede fase bepaald (bij het begin in jaar 4 en vervolgens aan het eind van ieder schooljaar). Op basis van deze metingen werden de volgende conclusies getrokken. Bij 83% is de literaire competentie met ten minste een niveau toegenomen en bij 17% is de ontwikkeling gestagneerd. Het aantal leerlingen met startcompetentie N1 en N2 is aan het eind van de tweede fase sterk gedaald (van 80% naar 20%) ten gunste van vooral de niveaus N3 en N4 (van 16% naar 50%). Geen enkele leerling bereikte het hoogste eindniveau (N6). Opmerkelijk is dat de leerlingen met een lage startcompetentie de sterkste ontwikkeling hebben doorgemaakt. De groei van literaire competentie verloopt kennelijk niet lineair, maar neemt af naarmate het niveau van de leerling hoger is.

In het algemeen kan worden geconcludeerd, dat de meeste leerlingen zich gedurende de tweede fase hebben ontwikkeld van ‘gewone’ naar meer ‘literaire’ lezers en dat hun motivatie en enthousiasme voor literatuur in deze periode iets is toegenomen. Ook kan worden geconcludeerd dat het literaire ontwikkelingsverloop een progressieve richting heeft: bij geen enkele leerling kon een achteruitgang worden geconstateerd.

#### **(2.b) Welk effect heeft het schooltype, het leerjaar en de docent op de ontwikkeling van literaire competentie en motivatie?**

In deze deelstudie is onderzoek gedaan naar de opbrengsten van het literatuuronderwijs in relatie tot enkele omgevingsvariabelen (havo/vwo, leerjaar, docent). Om de opbrengsten te kunnen evalueren is gebruikgemaakt van de normen in de competentieschaal (zie figuur 10.1) waarin is aangegeven welk niveau van literaire competentie de docenten aan het begin en het eind van de tweede fase bij havo- en vwo-leerlingen verwachten.

Een opvallend verschil tussen havo en vwo is de samenstelling van de klas: een havo-klas is qua literaire competentie betrekkelijk homogeen (drie niveaus) en een vwo-klas betrekkelijk heterogeen (vier à vijf niveaus). Wat ook opviel is de ontwik-

keling van de groep zwakste leerlingen: de zwakke havo-leerlingen bleken het beter te doen dan de zwakke vwo-leerlingen.

Beginsituatie. Het beginniveau van een aanzienlijk deel van de leerlingen correspondeerde niet met de verwachting van de docenten. Hoewel het merendeel van de havo- en vwo-leerlingen (70%) in de vierde klas gemotiveerd begint, heeft bijna de helft (40% havo en 47% vwo) in de onderbouw nauwelijks boeken gelezen en zijn deze leerlingen nauwelijks met volwassenenliteratuur in aanraking geweest. Feitelijk beginnen deze N1-leerlingen met een achterstand aan de tweede fase.

Eindsituatie. Ook het eindniveau van een relatief grote groep leerlingen kwam niet overeen met de verwachtingen van de docenten. Van de havo-leerlingen voldeed 73% aan de havo-norm (N3) en van de vwo-leerlingen voldeed 53% aan de vwo-norm (N4). Vooral de resultaten van de vwo-leerlingen blijven achter bij de verwachtingen. Temeer daar 20% van deze leerlingen ondanks een extra jaar literatuuronderwijs niet verder kwam dan niveau 2. Uitgedrukt in literaire competenties betekent dit dat een op de vier havo-leerlingen en een op de vijf vwo-leerlingen waarschijnlijk niet goed in staat is om een betrekkelijk eenvoudige roman als *Oeroeg* van Haasse op een reflecterende manier te lezen, en een op de twee vwo-leerlingen niet goed in staat is om *De donkere kamer van Damokles* van Hermans op een interpreterende manier te lezen. Een mogelijke verklaring voor het achterblijven van de vwo-leerlingen is dat de literaire ontwikkeling op alle vwo-scholen in het vijfde jaar stagneerde (zie hoofdstuk 8, figuur 8.3 en 8.4).

Een vergelijking van de literaire ontwikkeling van de leerlingen van verschillende docenten heeft een interessant beeld opgeleverd: ondanks het feit dat de niveaus aan het begin van de tweede fase bij de leerlingen van verschillende docenten niet overeenkwamen, liggen de eindniveaus dicht bij elkaar. Dit duidt er op dat de docenten, ondanks de verschillen in de beginsituatie, ongeveer dezelfde doelen bereiken. Over de effectiviteit van de verschillende programma's op de scholen konden geen conclusies worden getrokken omdat voor een effectonderzoek de aantallen te klein waren en er te veel variabelen in het spel waren.

In het algemeen kan worden geconcludeerd dat er een spanning is tussen wat docenten verwachten en wat in de praktijk bereikt wordt. De aansluiting tussen de onderbouw en bovenbouw is niet optimaal en de resultaten van vooral de vwo-leerlingen voldoen niet aan de verwachtingen van docenten.

(2.c) Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende beginsituaties (literaire competentie en motivatie)?

In de derde deelstudie werd de literaire ontwikkeling onderzocht van groepen met verschillende beginsituaties. Op basis van de doelvariabelen competentie en motivatie werden de leerlingen ingedeeld in vijf groepen: moeilijke leerlingen [- motivatie, - competentie], twoegers [+ motivatie, - competentie], slimme luilakken [- motivatie, + competentie], gemiddelde leerlingen [+ motivatie, + competentie] en ideale leerlingen [++ motivatie, ++ competentie].<sup>8</sup>

Een algemeen patroon bij alle groepen is de ontwikkeling van een nauwelijks gedifferentieerde naar een meer gedifferentieerde literaire competentie.

Kenmerkend hiervoor is dat bij elke indicator (literaire voorkeur, literair waardeoordeel, leesmotief) de preferenties op de hogere niveaus toenemen en de preferenties op de lagere niveaus afnemen, maar niet verdwijnen. Dit duidt op een vaste ontwikkelingssequentie en op cumulatie.

Een patroon in de ontwikkeling van de groepen is dat de leerlingen met een betrekkelijk zwakke startpositie, zoals de moeilijke leerlingen en de twoegers, onevenredig meer winst boeken dan de groep met een sterke startpositie, zoals de ideale leerlingen. Dit geldt ook voor de toename van motivatie. Er is wel ontwikkeling van ongemotiveerd naar gemotiveerd, maar nauwelijks van gemotiveerd naar zeer gemotiveerd. Hetzelfde hebben we geconstateerd bij de ontwikkeling van literaire competentie. Dit duidt erop dat de leerlingen qua motivatie en competentie dichter bij elkaar komen en de verschillen afnemen. Van een Matteüs-effect ('Wie heeft, zal gegeven worden') lijkt geen sprake te zijn.

Mogelijk zijn de docenten niet goed geslaagd in hun opzet om ook de competentie van de leerlingen met een sterke startpositie naar een hoger niveau te tillen. In dat geval is er sprake van een tegengesteld Matteüs-effect. De verschillende ontwikkelingspatronen van de groepen laten ook zien dat het voor leerlingen met een relatief hoge competentie en motivatie moeilijker is om een niveau te klimmen dan voor leerlingen met een lage competentie en motivatie. Het kost een leerling van niveau 4 meer tijd en inspanning om op niveau 5 te komen dan een leerling van niveau 1 die op niveau 2 probeert te komen. Dit betekent dat de toename van literaire competentie waarschijnlijk niet evenredig met de tijd toeneemt, maar geleidelijk afneemt (zie hoofdstuk 8, figuur 8.11). Uit experttheorie blijkt dat dit een normaal patroon is voor de ontwikkeling van novices naar experts (Boshuizen, 2003). De groeinorm van een niveau per jaar, die het docentenpanel bij het ontwerp van de competentieniveauschaal in het begin van het onderzoek had bepaald, is geen betrouwbare norm gebleken voor de groei van literaire competentie in de tweede fase.

8] De labels van deze groepen komen overeen met de percepties van docenten van deze groepen (zie hoofdstuk 1, paragraaf 1.5).

(2.d) Verschillen de ontwikkelingsresultaten bij leerlingen met verschillende leessocialisaties?

In de vierde deelstudie zijn correlaties onderzocht tussen drie literaire socialisatiefactoren (literair thuisklimaat, leesfrequentie basisonderwijs, leesfrequentie derde jaar onderbouw) en de literaire socialisatie in de tweede fase (startcompetentie, startmotivatie, eindcompetentie, eindmotivatie, competentieontwikkeling en motivatieontwikkeling).

Ten aanzien van de beginsituatie bleken er sterke verbanden te bestaan tussen enerzijds de socialisatievariabelen en anderzijds het niveau van literaire competentie en de leesmotivatie. Naarmate de leerling van huis uit meer stimulansen meekreeg, is het niveau van de literaire competentie bij de aanvang van het literatuuronderwijs hoger. De invloed van beide andere socialisatiefactoren op de literaire competentie werd niet aangetoond. Voor een positieve motivatie bij de start van het literatuuronderwijs bleek vooral de leesfrequentie in het derde jaar van de basisvorming een betrouwbare voorspeller te zijn, en in mindere mate het thuismilieu en de leesfrequentie in het basisonderwijs.

Interessant is dat de eindresultaten niet correleren met de drie socialisatievariabelen. Dit duidt erop dat tijdens de tweede fase het effect van de milieuvariabele op het bereikte eindniveau geneutraliseerd wordt. Leerlingen die bijvoorbeeld van huis uit weinig op het gebied van literatuur hebben meegekregen, hebben evenveel kans om weinig of veel vooruitgang te boeken als leerlingen die opgroeien in een stimulerend leesklimaat. En leerlingen die in de onderbouw veel hebben gelezen, maken net zoveel kans om een, twee of drie niveaus hoger te komen, of helemaal niet hoger te komen dan leerlingen die heel weinig hebben gelezen. Mogelijk is hier sprake van een emanciperend effect van het literatuuronderwijs.

De groei van motivatie hangt negatief samen met de drie socialisatievariabelen. Leerlingen die in het basisonderwijs of in de basisvorming weinig hebben gelezen of die van huis uit niet worden gestimuleerd om boeken te lezen, beginnen met een betrekkelijk lage motivatie aan het literatuuronderwijs, maar zij boeken meer winst dan leerlingen die hoog op de socialisatievariabelen scoren. Dit wijst erop dat de docenten erin slaagden met name de minder gemotiveerde leerlingen extra te stimuleren.

#### Betrouwbaarheid

In hoeverre zijn de hier besproken resultaten betrouwbaar? De resultaten zijn gebaseerd op drie indicatoren van literaire competentie: het niveau van de literaire voorkeur, het niveau van de argumentatie in de persoonlijke waardeoordeelen over boeken en het niveau van de lesmotieven. Daarnaast is gebruikgemaakt van een

algemeen expertoordeel. Aangezien de inter- en intracodeursbetrouwbaarheid voldoende was, kon worden geconcludeerd dat de basis waarop de analyses berusten, voldoende betrouwbaar is. Bovendien zijn de expertoordelen over de literaire competentie en motivatie van tien leerlingen geautoriseerd door hun docenten. Hoewel dit om praktische redenen niet bij alle leerlingen kon worden gedaan, is de volledige erkenning van het expertoordeel door twee docenten ook een indicatie van de betrouwbaarheid ervan.

In dit onderzoek zijn vooral de opbrengsten van het literatuuronderwijs geëvalueerd. Een belangrijke vraag was of de gehanteerde relatieve norm (één niveau groei per jaar) en de absolute normen voor het begin- en eindniveau havo en vwo valide zijn. Bij de ontwikkeling van de competentieniveauschaal (hoofdstuk 3) werd betoogd dat de normen valide zijn, omdat ze goed aansluiten bij de kerndoelen van de basisvorming en exameneisen voor havo en vwo. Bovendien zijn deze normen door het docentenpanel in latere fasen van het onderzoek meermalen geijkt. Ik zie dus vooralsnog geen grond om de absolute normen voor havo en vwo in twijfel te trekken. Wel zijn er gerede twijfels bij de relatieve norm omdat er duidelijke aanwijzingen zijn dat literaire competentie niet evenredig met de tijd groeit, maar dat deze groei geleidelijk afneemt.

#### **Representativiteit**

Hoewel bij de selectie van de docenten en de leerlingen is gestreefd naar representativiteit, zijn de aantallen te klein om te generaliseren naar het literatuuronderwijs in het algemeen. Bovendien waren de omstandigheden voor deze leerlingen waarschijnlijk gunstiger dan op veel andere scholen omdat hun ontwikkeling kritisch is gevuld en ze relatief veel individuele aandacht kregen van de docent. De onderzoeksresultaten moeten in het licht worden gezien van het doel dat de docenten zich hadden gesteld: de literaire competentie en motivatie van leerlingen met uit-enlopende beginsituaties op een zo hoog mogelijk niveau brengen.

#### **Onderzoeksvraag 3: Welke didactische factoren en omstandigheden stimuleren of belemmeren de literaire ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties in de bovenbouw van het havo en vwo?**

De laatste onderzoeksvraag stond in het teken van de didactiek. Dit onderzoek heeft een heuristisch karakter. De werkwijze die hierbij is gevuld, kan vergeleken worden met een intensieve ontdekkingstocht door een goed geïnformeerde ontdekkingsreiziger die met een redelijk gedetailleerde kaart en de steun van enkele welingelichte plaatselijke gidsen een tamelijk onontgonnen gebied pro-

beert te beschrijven. Via casestudies is onderzocht welke didactische factoren en omstandigheden de literaire ontwikkeling van verschillende leerlingen stimuleren of belemmeren. Bij elke niveauovergang werden kritische gevallen geselecteerd: zowel positieve (ontwikkeling) als negatieve gevallen (stagnatie). Vier aspecten van het onderwijsleerproces werden systematisch beschreven: boeken kiezen en lezen, leesdossieropdrachten uitvoeren, sturing van het leerproces en motivatie. Door de analyses in de cases te concentreren op constructieve en destructieve fricties in het onderwijsleerproces, kwam er inzicht tot stand over de factoren die de literaire ontwikkeling van de leerling hadden gestimuleerd of belemmerd.

Op basis van deze studie konden conclusies worden getrokken over de mate waarin het literatuuronderwijs op de onderzochte scholen voldeed aan de voorwaarden voor ontwikkelingsgericht onderwijs en welke factoren de literaire ontwikkeling stimuleren of belemmeren. Deze conclusies vat ik hier samen.

### (3.a) Voorwaarden voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs

Uit de ontwikkelingstheorieën werd een viertal voorwaarden afgeleid voor ontwikkelingsgericht literatuuronderwijs. De curricula op de onderzochte scholen bleken aan geen van deze voorwaarden te voldoen.

De eerste voorwaarde voor ontwikkelingsgerichte instructie is dat er verschillende niveaus van literaire competentie zijn gedefinieerd. Dit biedt de docent een oriënteringsbasis om verschillende ontwikkelingsfasen te onderscheiden en beslissingen te nemen over de volgende stappen. Het biedt leerlingen eveneens een oriënteringsbasis om te zien in welke fase zij zich bevinden en welke weg er nog voor hen ligt. Op de onderzochte scholen beschikten noch de docenten, noch de leerlingen over dergelijke kennis. Dit gebrek aan een oriënteringsbasis verklaart de vele aansluitingsproblemen in het onderwijsleerproces. Docenten bleken hun leerlingen nogal eens te overschatten en adviseerden te moeilijke boeken. Leerlingen kozen vaak boeken en opdrachten die niet bij hun niveau pasten.

De tweede voorwaarde is dat leerlingen moeten kunnen voortbouwen op kennis en ervaringen die ze al hebben verworven. Deze voorwaarde veronderstelt een goed gestructureerd curriculum en niveaudifferentiatie. De programma's op de onderzoeksscholen voldeden hier niet aan. Leerlingen werkten regelmatig onder en boven hun niveau. Het referentiekader van de leerlingen sloot vaak niet aan bij de kennis waarop de boeken en opdrachten een beroep deden. Veel leerlingen moesten in het vierde jaar direct een sprong maken van een informele, subjectieve tekstbenadering van betrekkelijk eenvoudige jeugdboeken naar een formele, meer abstracterende tekstbenadering van betrekkelijk complexe romans voor volwassenen. Vooral voor

de leerlingen van niveau 1 – ruim 40% van de onderzochte groep – was deze overgang te groot. De doorstroming naar niveau 4 (interpreterend lezen) verliep op alle scholen moeizaam, ondanks grote didactische investeringen op de onderdelen structuuranalyse en interpretatie. Een verklaring hiervoor is dat activiteiten op niveau 3 in de curricula nagenoeg ontbraken. Leerlingen werden nauwelijks aangezet om zich te verdiepen in de inhoud van het verhaal en te reflecteren over bijvoorbeeld de motieven van personages en de oorzaak van bepaalde gebeurtenissen. Er is veel aandacht voor de betrekkelijk abstracte verhaalstructuur, maar niet voor de meer concrete verteltechniek. Mede door het ontbreken van deze schakels is het fundament voor de niveaus 4, 5 en 6 zwak. Bovendien is geconstateerd dat activiteiten voor niveau 6 structureel ontbraken waardoor de literair begaafde leerlingen onvoldoende op hun niveau werden aangesproken.

Sociale interactie is de derde voorwaarde. Het literaire ontwikkelingsproces is een socialisatieproces dat wordt gemedieerd door interactie met de docent, medeleerlingen en andere lezers. Een belangrijk effect van sociale interactie is dat leerlingen worden aangezet tot actieve exploratie. Ze worden gestimuleerd hun ervaringen te verwoorden en te verantwoorden en met de ogen van andere lezers naar de tekst te kijken. Leerlingen hebben onderling weinig discussie over boeken, omdat ze met verschillende boeken en opdrachten bezig zijn. Dat is een van de redenen dat leerlingen op zoek gaan naar stemmen van leeftijdgenoten op het internet.

De vierde voorwaarde tot slot is dat de boeken en de opdrachten cognitieve conflicten veroorzaken in de zone van nabije ontwikkeling. Zojuist is geconcludeerd dat de aansluiting bij het niveau van leerlingen vaak problematisch is. Gebleken is dat wanneer leerlingen geconfronteerd worden met boeken en opdrachten die boven hun niveau liggen dit eerder leidt tot onverschilligheid en ontwijkend gedrag dan tot cognitieve conflicten en actieve exploratie. Leerlingen hebben in dergelijke situaties de neiging om te assimileren in plaats van te accommoderen. Bovendien staan de opdrachten vaak los van de tekst. Op deze manier worden veel didactische kansen gemist: opdrachten waar de tekst zich heel goed voor leent en die relevant zijn voor de literaire ontwikkeling, worden niet gegeven of niet door de leerling gekozen, en omgekeerd worden er wel opdrachten gegeven en gekozen die niet direct aansluiten bij de tekst en die voor de literaire ontwikkeling van de leerling geen relevantie hebben.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat de opbouw van het curriculum, de werkvormen en de leeractiviteiten vaak niet bevorderlijk zijn voor de literaire ontwikkeling van leerlingen.

## (3.b) Algemene handelingsoriëntaties

## 1. Boeken kiezen en lezen

Het belangrijkste voor de literaire ontwikkeling is het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een goed gekozen boek geeft leerlingen vertrouwen en voldoening en maakt het lezen in de context van het literatuuronderwijs tot een zinvolle activiteit. Wat zijn de handelingsoriëntaties die een goede boekkeuze en het realiseren van een positieve leeservaring ondersteunen?

**TABEL 10.2 | SAMENVATTEND OVERZIJK BELEMMERENDE EN STIMULERENDE FACTOREN VOOR HET KIEZEN EN LEZEN VAN BOEKEN**

	Stimulerend	Belemmerend
BOEKEN KIEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– informatie verstrekken over de inhoud en complexiteit (niveau) van boeken</li> <li>– uitwisselen van leeservaringen met leeftijdgenoten (klassikaal en via leesverslagen op het internet)</li> <li>– enthousiaste boekbesprekingen (boekpromoties)</li> <li>– klassikale discussies over wat wel of niet op de lijst mag, wat het verschil is tussen lectuur en literatuur, wat wel/ geen goede schrijvers zijn, enzovoort</li> <li>– controle op het maken van een positieve keuze</li> <li>– controle op toename in complexiteit bij samenstelling boekenlijst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– boekadvieslijst (auteur + titel) is inadequaat hulpmiddel voor boekkeuze (biedt geen adequate oriënteringsbasis)</li> <li>– moeilijke verkrijgbaarheid van gewenst boek</li> <li>– verplicht voorschrijven van boek in heterogene groep</li> <li>– aanschaf van boekenpakket leidt vaak tot mismatches</li> <li>– leesadvies docent niet altijd betrouwbaar</li> <li>– negatieve keuze (dun, toevallig beschikbaar)</li> </ul>
BOEKEN LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>– actieve leeshouding stimuleren: met voorkennis over inhoud en vorm aan het boek beginnen, eventueel ook voorkennis over context van het boek (lezersverwachtingen stimuleren)</li> <li>– regulatie van het lezen van vier boeken per jaar (opname in het rooster)</li> <li>– docentcontrole op leesvoldoening</li> <li>– lezen in de klas, bijvoorbeeld enkele leesuren inroosteren en keuzewerktijd tijdens lessen Nederlands besteden aan lezen (altijd boek mee)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– met lezen doorgaan terwijl het boek helemaal niet voldoet</li> </ul>

## 2. Leesdossieropdrachten uitvoeren

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 overwegend stimulerende factor. Een kenmerk van het leesverslag is de eentonigheid. Leerlingen zien de opdrachten vooral als doe-taken 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.

**TABEL 10.3 | SAMENVATTEND OVERZICHT BELEMMERENDE EN STIMULERENDE FACTOREN VOOR LEESDOSSIEROOPDRACHTEN**

	Stimulerend	Belemmerend
LEESVERSLAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>– voorbeelden van leesverslagen raadplegen op het internet</li> <li>– leesverslagen van andere leerlingen evalueren en kritisch vergelijken</li> <li>– persoonlijke waardeoordelen geven over het boek,</li> <li>– oordelen onderbouwen en toelichten met verwijzingen naar de tekst</li> <li>– interactieve opdrachten (groep)</li> <li>– creatieve opdrachten (waar leerling iets van zichzelf in kan leggen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– onvoldoende aansluiting bij voorkennis en ervaringen van de leerling</li> <li>– boekonafhankelijke opdrachten: aspecifieke vragen die niet direct aansluiten bij de specifieke inhoud, vorm of context van het boek</li> <li>– open opdrachten, geen duidelijk leerdoel (doe-taken)</li> <li>– stapelopdrachten: veel vragen, deelvragen en aandachtspunten</li> <li>– ruime keuzevrijheid</li> <li>– weinig variatie: herhaling van dezelfde werkform en vragen, ontbreken van verrassende werkformen en leeractiviteiten</li> <li>– weinig interactie met leeftijdgenoten</li> <li>– geen gefaseerde, cumulatieve opbouw die is afgestemd op ontwikkeling van verschillende leesmanieren</li> <li>– ontbreken van een oriënteringsbasis</li> </ul>

ONTWIKKELINGSVERSLAG	<ul style="list-style-type: none"> <li>- terugblijken en vooruit blikken (voornemens, doelen stellen)</li> <li>- ontwikkelingsverslagen attenderen leerling op een van de doelen van het literatuuronderwijs</li> <li>- klassikale voorbesprekking van de opdracht, uitwisseling van ervaringen</li> <li>- serieuze schrijfopdracht (voldoende tijd om de opdracht voor te bereiden en uit te voeren)</li> <li>- instructie richten op genuanceerde beschrijving van en reflectie op literaire ontwikkeling</li> <li>- vergelijken van gelezen boeken, bijvoorbeeld thematisch (rode draad) of persoonlijke voorkeur (top-5)</li> <li>- schriftelijke voorbereiding op mondeling examen (eindbalans)</li> <li>- leesautobiografie en balansverslagen zijn voor de docent belangrijke informatiebronnen over het proces (diagnostische functie)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- globale instructie, weinig eisen, weinig schrijftijd, geen beoordeling of feedback</li> </ul>
LEESDOSSIER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- verslagen bieden houvast en zijn een geheugensteun bij mondeling examen</li> <li>- verslagen documenteren ontwikkeling</li> <li>- persoonlijk eigenaarschap benadrukken (dossier opleukken, aandacht voor verzorging)</li> </ul>	

### 3. 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. 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.

**TABEL 10.4 | SAMENVATTEND OVERZICHT BELEMMERENDE EN STIMULERENDE FACTOREN VOOR MOTIVATIE**

	<b>Stimulerend</b>	<b>Belemmerend</b>
<b>EXTRINSIEKE MOTIVATIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– sterke positie van literatuur in het programma Nederlands</li> <li>– cijferbeoordelingen voor grote taken ('loon naar werken')</li> <li>– feedback over inhoud van een taak</li> <li>– controle op uitvoering leestaken</li> <li>– reviseren van opdrachten die als onvoldoende zijn beoordeeld (en controle op verbetering)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– weinig lestijd, prioriteiten bij Nederlands liggen bij andere vakonderdelen (literatuur is een 'vakje erbij')</li> <li>– afwerken van handelingsdelen (doetaken)</li> <li>– geen cijfers (afvinken, globale woordbeoordelingen)</li> <li>– uitblijven van feedback op inhoud van omvangrijke taken</li> </ul>
<b>INTRINSIEKE MOTIVATIE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– het juiste boek op het juiste moment</li> <li>– controle op positieve boekkeuze</li> <li>– klassikale gesprekken over boeken en legitimering van literatuuronderwijs</li> <li>– realiseren van de planning (per jaar vier boeken lezen)</li> <li>– opdrachten met concrete leerresultaten (nieuwe ervaringen en inzichten)</li> <li>– bewustwording van eigen literaire ontwikkeling (van eenvoudige naar moeilijke boeken en opdrachten)</li> <li>– persoonlijke betrokkenheid van docent bij leerlingen met lage competentie</li> <li>– enthousiasme en deskundigheid van docent bij leerlingen met hoge competentie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen oriëntatie op de leerdoelen en de legitimatie van het literatuuronderwijs</li> </ul>

### (3.c) Niveauspecifieke handelingsoriëntaties

De niveauspecifieke handelingsoriëntaties zijn een aanvulling op voorgaande algemene handelingsoriëntaties en op de competentieprofielen in deel II. Maar bij deze niveauspecifieke handelingsoriëntaties teken ik aan dat de empirische basis voor niveau 5 eenzijdig is (één havo leerling en voornamelijk belemmerende factoren bij vier geletterde vwo-leerlingen) en voor niveau 6 is de basis wel heel erg beperkt (één vwo-leerling).

**TABEL 10.5 | SAMENVATTEND OVERZIKT HANDELINGSORIËNTATIES VOOR HOOFDDOELEN  
EN BELEMMERENDE EN STIMULERENDE FACTOREN VOOR LEESDOSSIEROPDRACHTEN PER  
COMPETENTIENIVEAU**

	<b>Hoofddoelen</b>	<b>Stimulerend</b>	<b>Belemmerend</b>
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beleven de leesmanier ontwikkelen</li> <li>– elementair begrip van de inhoud (fabel)</li> <li>– drempel verlagen naar volwassenenliteratuur</li> <li>– realiseren van succeservaringen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– enthousiasme van leeftijdsgenoten over N1- of N2-boeken</li> <li>– informatie verstrekken over leesgemak en beleving (spannend, ontroerend)</li> <li>– sterke regulatie van leesactiviteiten en opdrachten door docent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– weinig informatie over boeken die aanslaan bij leerlingen met weinig leeservaring</li> <li>– boek niet beschikbaar</li> <li>– lezen van boeken die beroep doen op ruime literaire leeservaring en algemene ontwikkeling</li> <li>– opdrachten over de romanstructuur en thematiek</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– herkennende leesmanier ontwikkelen</li> <li>– persoonlijke betrokkenheid van leerling bij boeken en opdrachten versterken</li> <li>– verdiepen in genrekenmerken en verhaalpatronen</li> <li>– continuieren en versterken van positieve attitude</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– boeken sluiten aan bij interesses en leefwereld van adolescenten</li> <li>– informatie verstrekken over inhoud, nieuwsgierigheid prikkelen</li> <li>– identificatieopdrachten en expressieve opdrachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zie 1</li> <li>– weinig aandacht voor genre-kenmerken en verhaalpatronen</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– reflecterende leesmanier ontwikkelen</li> <li>– engagement met de tekst versterken (morele aspecten)</li> <li>– verdiepen in inhoud en verteltechniek</li> <li>– zorgvuldig formuleren en onderbouwen van persoonlijke ervaringen en waardeoordeelen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– informatie over thematiek (engagement adolescenten)</li> <li>– discussie over verschil lectuur en literatuur</li> <li>– opdrachten die persoonlijke dialoog met de tekst in gang zetten</li> <li>– kritisch evalueren van leesverslagen</li> <li>– meer typen argumenten gebruiken in oordeel</li> <li>– reflectie op betekenis van boek voor de lezer</li> <li>– concrete opdrachten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– weinig informatie over kwesties die in boeken worden aangesneden,</li> <li>– weinig discussie of debat over kwesties die door boek worden aangesneden</li> <li>– weinig discussie over functie van literatuur</li> <li>– weinig opdrachten over motieven van personages en over causale verbanden</li> <li>– weinig opdrachten over de werking van bepaalde verteltechnieken ('trucs')</li> <li>– abstracte opdrachten</li> </ul>

4	<ul style="list-style-type: none"> <li>– interpreterende leesmanier ontwikkelen</li> <li>– aandacht richten op de betekenis van de tekst</li> <li>– verdiepen in structurelementen</li> <li>– boeken van leeslijst vergelijken (bijvoorbeeld thematische verbanden)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– oriëntatie op complex boek door de verfilming te bekijken en te bespreken</li> <li>– bij voorlichting over boeken ook aandacht besteden aan de structuur en thematiek</li> <li>– boeken met uitgesproken structuurkenmerken</li> <li>– opdrachten die leerlingen op het spoor zetten van de structuur en betekenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ongeleide analyse- en interpretatieopdrachten</li> <li>– open opdrachten (wat is het thema)</li> <li>– stapelopdrachten (complete structuuranalyse)</li> <li>– zelf een samenvatting schrijven</li> <li>– abstractie van terminologie</li> <li>– weinig ruimte voor eigen interpretaties en bevindingen</li> </ul>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>– letterkundige leesmanier ontwikkelen</li> <li>– verdiepen in stijl en thematiek (auteur)</li> <li>– verdiepen in historische betekenis</li> <li>– aandacht richten op cultuurhistorische context</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– levendige voorkennis over een bepaalde periode (zich inleven, verbeelden)</li> <li>– beperkt, maar helder aangebracht referentiekader door enthousiaste docent (bijvoorbeeld stroming)</li> <li>– actieve verwerking van de stof door eenvoudige onderzoeks vragen</li> <li>– interactie met medeleerlingen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen chronologisch geordend referentiekader</li> <li>– gebrek aan cultuur-historische informatie over hoe mensen in een bepaald tijdperk leefden, dachten en voelden</li> <li>– zelfstandig bestuderen van literatuur geschiedenis</li> <li>– onvoldoende begeleidingscapaciteit</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>– academische leesmanier ontwikkelen</li> <li>– letterkundig of literatuur-wetenschappelijk onderzoek doen</li> <li>– verbanden leggen met andere academische disciplines en kennisdomeinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stijlistische experimenten</li> <li>– hertalen van oude tekst</li> <li>– bestuderen van wetenschappelijke informatie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen activiteiten op dit niveau</li> </ul>

De casestudies brachten wat werd beoogd. Ze brachten ten eerste inzicht in de wisselwerking tussen verschillende leeromgevingen en verschillende leerlingen in verschillende fasen van het literaire ontwikkelingsproces en ten tweede een palet met handelingsoriëntaties voor stimulerend en -belemmerend literatuuronderwijs.

### Betrouwbaarheid

Hoe betrouwbaar waren de beschrijvingen en analyses? De analyses van de havo-leerlingen werden door de docenten geautoriseerd. Bij het vwo was dit niet mogelijk omdat een belangrijk deel van het onderwijsleerproces niet door de docenten kon worden gevolgd.<sup>9</sup> De ontwikkeling van de havo-leerlingen is dus vollediger in kaart gebracht dan die van de vwo-leerlingen.

9] Twaalf vwo-leerlingen kregen bij de overgang naar vwo 5 een andere leraar Nederlands (zie hoofdstuk 7, paragraaf 7.4.2)

Er is in dit onderzoek gezorgd voor verschillende vormen van triangulatie. Het onderwijsleerproces is vanuit het perspectief van de leerling en de docent beschreven en door hen beide, onafhankelijk van elkaar – zowel schriftelijk als mondeling – geëvalueerd. Bovendien is door middel van datatriangulatie (documenten, interviews, vragenlijsten) ernaar gestreefd de ontwikkeling met verschillende onderzoeksinstrumenten in kaart te brengen. Tevens is er sprake van theoretische triangulatie. De zoeklichttheorie waarmee de data werden bestudeerd, werd geïnspireerd door ontwikkelingstheorie, leertheorie, motivatietheorie en begeleidingstheorie die ieder een ander aspect van het onderwijsleerproces belichtten. Een vorm van onderzoekerstriangulatie was wenselijk geweest om de betrouwbaarheid van de interpretaties en analyses te vergroten, maar die kon om praktische redenen niet worden gerealiseerd. Daarom heb ik in de casestudies rijkelijk uit de data geciteerd, zodat de lezer zelf ook een oordeel kan vormen over mijn analyses en interpretaties, en over de mate waarin de resultaten een getrouwe afspiegeling zijn van onderwijsleerprocessen in het literatuuronderwijs op het havo en vwo.

#### Representativiteit

In hoeverre waren de onderzochte praktijken en leerlingen representatief voor het literatuuronderwijs in de tweede fase? Hoewel bij de samenstelling van de onderzoeksgroep getracht is zoveel mogelijk variatie aan te brengen, is de hier gepresenteerde onderwijspraktijk niet representatief voor het literatuuronderwijs in de tweede fase en het handelen van docenten Nederlands. Maar het accent van dit onderzoek lag ook niet op het onderzoeken van verschillende onderwijspraktijken, maar op het onderzoeken van onderwijsleerprocessen van verschillende leerlingen in verschillende contexten. Bij de selectie van leerlingen is wel een zo groot mogelijke variatie nastreefd (zie hoofdstuk 7, paragraaf 7.3.2). Geconcludeerd is dat de onderzoeksgroep voldoende gevanteerd 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). Daarnaast hebben we om de zojuist genoemde reden geen volledig beeld kunnen krijgen van de literaire ontwikkeling van vwo-leerlingen.

### 10.3 DISCUSSIE

Met dit onderzoek probeerde ik twee heren te dienen: het literatuuronderwijs en de wetenschap. Enerzijds is het de bedoeling een bijdrage te leveren aan de kwaliteitsverbetering van het literatuuronderwijs. Anderzijds wil ik met dit onderzoek een bijdrage leveren aan de kennis over de literaire ontwikkeling van leerlingen in de

context van het onderwijs. Bovendien probeerde ik met dit vakdidactische onderzoek de kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk te overbruggen. Het onderzoek heeft veel punten aangereikt die voor discussie in aanmerking komen. In deze discussieparagraaf beperk ik me tot de zojuist genoemde thema's: 1. kwaliteit van het literatuuronderwijs, 2. kennis over literaire socialisatie in de context van het literatuuronderwijs en 3. vakdidactisch onderzoek.

#### 10.3.1 KWALITEIT VAN HET LITERATUURONDERWIJS

Met het instrument dat in deel II werd ontwikkeld is het mogelijk gebleken om de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen en de belemmerende en stimulerende factoren in het onderwijsleerproces te beschrijven. De vraag die zich nu opdringt is of de eindresultaten van de havo- en vwo-leerlingen bevredigend zijn en wat er eventueel beter had gekund. Aangezien het instrument het interpretatiekader vormde voor het onderzoek naar de het literaire ontwikkelingsproces in deel III kan ook de vraag worden gesteld in hoeverre het instrument een rol kan spelen bij de verbetering van het literatuuronderwijs.

##### 10.3.1.1 Voldoen de ontwikkelingsresultaten?

Hoewel de geselecteerde leerlingen ( $N=30$ ) zich qua beginsituatie en ontwikkeling nauwelijks onderscheiden van hun klasgenoten ( $N=131$ ) is het aantal leerlingen en scholen dat is onderzocht te klein om algemene conclusies te kunnen trekken over de opbrengsten van het literatuuronderwijs in de tweede fase.<sup>10</sup> De onderzoeksresultaten moeten in het licht worden gezien van literatuuronderwijs waarin zes docenten hebben geprobeerd om volgens hun eigen inzichten didactisch maatwerk te leveren aan leerlingen die sterk van elkaar verschillen, met als doel de literaire competentie en motivatie van alle leerlingen op een zo hoog mogelijk niveau te brengen.

Wat de motivatie betreft zijn de docenten in hun bedoelingen voldoende geslaagd. Zeven op de tien leerlingen begonnen de tweede fase met een positieve attitude. Enkele jaren later verlieten bijna negen op de tien leerlingen de school met een positieve attitude voor het lezen van Nederlands literair proza. Bij 37% van de leerlingen is de motivatie toegenomen. Een op de drie is zelfs enthousiast. Geen enkele leerling heeft met een negatieve leesmotivatie het havo of vwo verlaten. Bij slechts twee leerlingen is de motivatie afgenomen. Positief is ook dat de meeste leerlingen vrijwel alle boeken helemaal hebben gelezen. Het aantal van vier boeken per jaar bleek voor vrijwel alle leerlingen haalbaar.

10] Zie voor een toelichting van het onderzoek naar de ontwikkeling van klasgenoten hoofdstuk 7, paragraaf 7.3.3.

Gemeten naar de normen die de docenten zelf stelden, zijn de resultaten voor literaire competentie minder bevredigend. Ik hanteer hierbij als norm dat tenminste 75% van de leerlingen het normniveau moet halen (zie competentieschaal, tabel 10.1).<sup>11</sup> De start in havo/vwo 4 is niet voldoende omdat ruim 40% in de onderbouw het niveau N2 niet heeft bereikt. Het eindresultaat van het havo is precies voldoende: drie op de vier havo-leerlingen voldeden aan de N3-norm. Het eindresultaat van het vwo is echter onvoldoende: bijna de helft voldeed niet aan de vwo-norm N4. Een op de vijf vwo-leerlingen voldeed zelfs niet aan de havo-norm, terwijl vwo-leerlingen meer boeken moeten lezen en een jaar meer literatuuronderwijs hebben gekregen. Bovendien bleek op het vwo vooral de middengroep te hebben geprofiteerd: de literaire competentie van vwo-leerlingen met een relatief lage of hoge startcompetentie nam relatief heel weinig toe. Daarnaast deed zich het opvallende verschijnsel voor dat de ontwikkeling in 5 vwo op alle scholen stagneerde. Een verklaring voor de teleurstellende resultaten op het vwo moet mijns inziens enerzijds gezocht worden in deze stagnatie in 5 vwo en anderzijds in de geringe vooruitgang bij de zwakke en sterke leerlingen. Dit wijst op een differentiatieprobleem: de middengroep vindt aansluiting bij het programma, maar de zwakke en sterke leerlingen niet. Op het havo doet dit probleem zich minder voor omdat de verschillen tussen de leerlingen minder groot zijn en de leerlingen opener communiceren over hun problemen en sneller om hulp vragen. Vwo-leerlingen lossen hun problemen meestal zelfstandig op (Michels, 2006).

#### 10.3.1.2 Wat kan aan het literatuuronderwijs worden verbeterd?

Hoewel veel leerlingen de vereiste norm halen, wel passende boeken hebben gelezen en door interventies van de docent of goede literatuurlessen extra gemotiveerd zijn geraakt, is in de casestudies gebleken dat het literatuuronderwijs op veel plaatsen kan worden verbeterd. Uit de conclusies van hoofdstuk 9 kunnen enkele lessen worden getrokken ter verbetering van het literatuuronderwijs.

#### Structuur van het curriculum

Er moet worden gestreefd naar een curriculum waarin verschillende ontwikkelingsfasen worden onderscheiden zodat de doelen en tussendoelen voor docenten en leerlingen scherp in beeld komen en er duidelijke eisen kunnen worden gesteld. Er moeten basisniveaus worden geëxpliciteerd voor de overgang van de onderbouw naar de bovenbouw, voor het eindniveau havo en voor het eindniveau vwo, zoals

11] De norm van 75% is gebaseerd op de norm die wordt gebruikt bij het Periodiek Peilingsonderzoek Nederlands (PPON). De Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) hanteert deze norm eveneens.

onlangs is voorgesteld door de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). Deze basisniveaus zouden voor een ruime meerderheid (minimaal 75%) van de leerlingen haalbaar moeten zijn. Daarnaast is het van belang dat naast de basisniveaus ook streefniveaus worden gedefinieerd die de meer begaafde leerling uitdagen. De zes literaire competentieniveaus die in dit onderzoek werden beschreven bieden voor zowel de basis- als de streefniveaus een referentiekader.

De doelen van elke fase moeten in het teken komen te staan van de ontwikkeling van een bepaalde leesmanier die correspondeert met een bepaalde functie van literatuur. De keuze van de boeken, opdrachten en andere onderwijsleeractiviteiten moeten op die doelen worden afgestemd. Belangrijk is dat de verschillende fasen een ontwikkelingssequentie vormen en cumulatief worden opgebouwd. Een voorwaarde voor de ontwikkeling van een nieuwe leesmanier is dat men de eraan voorafgaande leesmanier in voldoende mate beheert. Leerlingen moeten een volgende fase in hun literaire ontwikkeling zelf kunnen waarnemen, doordat zij met een ander type boeken worden geconfronteerd, een andere functie van literatuur ontdekken, via andere vragen anders tegen literatuur aan leren kijken, te maken krijgen met een ander type leerstof en met klasgenoten en de docent over andere aspecten van literatuur praten.

#### **Het juiste boek op het juiste moment**

Een van de belangrijkste stimulerende factoren in het literatuuronderwijs is het lezen van het juiste boek op het juiste moment. Een van de meest belemmerende factoren is dat dit in de praktijk vaak niet goed lukt. Daarom moet bij de boekkeuze gestreefd worden naar een volledige oriënteringsbasis, zodat de keuze van het juiste boek vrijwel gegarandeerd is. Leerlingen moeten beter worden geïnformeerd over de moeilijkheid van het boek en over de inhoud, zodat ze een gemotiveerde keuze kunnen maken. De leeslijst van leerlingen zou idealiter een oplopende lijn moeten laten zien van makkelijke naar moeilijke boeken. Controle en sturing van de docent is bij de boekkeuze meestal noodzakelijk.

Het viel op dat de docenten weinig adviezen gaven op niveau 1 en 2 terwijl 40% van de leerlingen op niveau 1 begon. Docenten hebben de neiging om de complexiteit van boeken voor hun leerlingen te onderschatten en zouden zich meer bewust moeten zijn van de complicerende factoren van boeken voor adolescenten. Bovendien bleek het docentenpanel weinig te weten over N1- en N2-boeken. Deze lacune in de boekenkennis is een algemeen verschijnsel bij docenten Nederlands (Lierop-Debrauwer, 2002; Bos, 2006). Sommige docenten hebben er weerzin tegen om jeugdboeken en populaire volwassenenliteratuur in de bovenbouw toe te staan (Kuitert, 2003).

### Oriëntatie op de leestaak

Ook de oriëntatie op de inhoud van het boek maakt deel uit van de oriënteringsbasis. Ervaren lezers zijn flexibel en in staat om hun leesstrategieën aan te passen aan de tekst (Van Dijk & Kintsch, 1983; Groeben & Vorderer, 1988; Andringa, 1995a). Onervaren lezers zijn dat niet en hebben bij elke stap in hun ontwikkelingsproces didactische ondersteuning nodig. Deze ontbrak vaak of was onvolledig.

In dit onderzoek bleek dat bepaalde voorbereidende activiteiten bij de leerlingen positieve lezersverwachtingen opwekten, zoals gesprekken over boeken in de klas en het vooraf lezen van leesverslagen van leeftijdgenoten. Deze oriënterende activiteiten boden vooral steun aan leerlingen met weinig leeservaring.<sup>12</sup> Maar ook voor de hogere niveaus is een goede voorbereiding op de leestaak vaak vruchtbare en soms zelfs noodzakelijk. Dit bleek in sterke mate bij het onderdeel literatuurgeschiedenis. Leerlingen waren niet in staat om zelfstandig een oud werk te lezen en zich daarbij in de context te verdiepen. De verplichting om oude werken te lezen leidde bij de meeste leerlingen, ook bij de meer geletterde leerlingen, tot frustratie of onverschilligheid omdat ze de teksten niet begrepen en ze zich weinig bij de personages en gebeurtenissen konden voorstellen. Het is voor het lezen van oude teksten noodzakelijk dat de leerlingen over een passend cultuurhistorisch referentiekader beschikken zodat ze deze teksten kunnen begrijpen en enigszins kunnen beleven. Ook bij relatief moeilijke moderne teksten bleek dat de literair ontwikkelde leerlingen behoefte hadden aan oriëntatie op de inhoud en vorm.

### Geverieerde opdrachten met een duidelijk doel

Ook bij de opdrachten moeten de leerlingen beschikken over een oriënteringsbasis. Deze ontbrak nogal eens. Hoewel Bolscher et al. (2005) ervan uitgingen dat de opdrachten de motor zijn van literaire ontwikkeling, kon dat in dit onderzoek niet vaak worden bevestigd. De opdrachten boden doorgaans te weinig uitdaging, noch voldoening. De doelen waren vaak onduidelijk en de activiteiten die met de opdracht in gang werden gezet sloten niet aan bij het niveau van de leerling. Niet alleen de leerlingen vonden de opdrachten onduidelijk, ook de docenten bleken niet altijd goed te weten wat het doel van een opdracht was.

De opdrachten moeten meer in het teken komen te staan van de verwerving van een bepaalde manier van lezen zodat het doel van de opdracht beter tot uitdrukking komt. Algemene, niveauonafhankelijke opdrachten zouden op elk niveau andere accenten moeten leggen. Zo zou bijvoorbeeld de opdracht voor het formuleren van een persoonlijk waardeoordeel op elk niveau kunnen leiden tot een

[12] Zie ook Andringa (1995b).

uitbreiding van het waarderingsschema met een nieuw type argumenten. De opdrachten moeten ook vaker cognitieve conflicten veroorzaken, zodat de leerlingen meer geprikkeld worden en tot exploratie van de tekst, van zichzelf of van de leerstof worden aangezet. Door de opdrachten in het teken te plaatsen van het aanleren van een bepaalde leesmanier en de vragen te richten op specifieke kenmerken van het boek worden de leerlingen op een bepaald spoor gezet. Dit zorgt voor een meer afgebakend didactisch kader van de opdrachten en een duidelijker oriënteringsbasis voor leerlingen omdat die weten waar toe de opdrachten leiden.

Wanneer men de opdrachten meer afstemt op het boek en het niveau, leidt dit automatisch tot meer variatie in de doelen en inhoud van de opdrachten. Daarnaast zou men vaker af moeten wijken van de standaardvorm: individueel schrijven van verslagen. Leerlingen hebben behoefte aan meer interactie en aan afwisselende presentatievormen. Men zou de keuzevrijheid voor leerlingen meer moeten richten op de werkform en de wijze van presenteren dan op de doelen en inhoud van de opdracht.

### Betrokkenheid

Een belangrijke voorwaarde voor literaire ontwikkeling is dat de leerling betrokken raakt bij de inhoud van boeken en bij zijn eigen literaire ontwikkeling. Instrumenten die de betrokkenheid stimuleren, zijn de leesautobiografie en het balansverslag. Een goed instrument is ook het leesdossier omdat de leerling hierin de eigen ontwikkeling documenteert. Opvallend is dat leerlingen meer betrokken raken als ze succes boeken en vooruitgang bij zichzelf waarnemen: *success breeds success*. Bijvoorbeeld als ze met hun boekkeuze een stapje hoger gaan of merken dat ze intellectueel meer worden uitgedaagd. Toezicht van de docent op een positieve boekkeuze is van groot belang. Vooral leerlingen met een laag competentieniveau moet worden bijgebracht dat zij het recht of misschien zelfs de plicht hebben om een boek dat na twintig pagina's niet bevalt weg te leggen en te vervangen door een boek dat wel aanslaat. De docent zou hierbij een bemiddelende rol moeten spelen. De betrokkenheid van de leerling wordt ook vergroot als de docent toeziet op een opgaande lijn in de leeslijst en op de planning en uitvoering van de leestaken. De betrokkenheid van de docent bij het ontwikkelingsproces is van belang. Op de lagere niveaus wordt van de docent vooral een coachende rol verwacht en op de hogere niveaus verwachten de leerlingen intellectuele uitdaging. Voor zowel de lage als de hoge niveaus geldt dat de leerling (gedifferentieerde) vakken waardeert.

Voor de betrokkenheid van leerlingen bij literatuur is de derde, reflecterende fase cruciaal omdat leerlingen in deze fase de overgang maken van overwegend extrinsieke naar intrinsieke motivatie. Het doel van deze fase is het engagement

van de leerling te versterken bij de inhoud van het verhaal. Deze fase is echter aangemerkt als de ontbrekende schakel in het curriculum van de onderzochte scholen. Van belang is dat er boeken beschikbaar zijn die leerlingen aan het denken zetten over onderwerpen die hen bezighouden en die discussie oproepen. Belangrijk is ook dat de leerlingen de dialoog met de tekst aangaan en met andere leerlingen discussiëren over de kwesties die in het boek worden aangesneden.<sup>13</sup>

#### 10.3.1.3 Wat kan het instrument bijdragen aan de verbetering van het literatuuronderwijs?

In hoofdstuk 1 schetste ik een aantal problemen waarmee het literatuuronderwijs al geruime tijd te maken heeft. Daar constateerde ik onder meer dat er geen niveaus en normen van literaire ontwikkeling zijn vastgesteld, dat er aansluitingsproblemen zijn tussen de leerlingen en de stof, dat docenten het moeilijk vinden om te differentiëren, dat het curriculum slecht is gestructureerd en dat er verschillende opvattingen bestaan over de doelen van het literatuuronderwijs. De hiervoor in paragraaf 10.3.1.2 beschreven verbeterpunten onderstrepen deze problemen nog eens.<sup>14</sup>

Het doel van het onderzoek was onder meer om empirische steun te vinden voor een (goed) gestructureerd curriculum en om voor docenten een kennisbasis te ontwikkelen waarmee ze naar verschillende niveaus kunnen differentiëren. Het instrument dat in deel II is ontwikkeld en in deel III is uitgebreid met handelingsoriëntaties heeft deze doelen mijns inziens dichterbij gebracht. Een bijkomend gevolg van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling is dat het debat over het literatuuronderwijs een nieuwe impuls krijgt: ‘hete’ discussiethema’s als leesplezier, tekstervaring of tekstbestudering, de rol van de canon en de doelstellingen van het literatuuronderwijs komen in een ander licht te staan.

#### Bijdrage aan beter literatuuronderwijs

Het instrument 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. De door het instrument geboden didactische handreikingen worden hieronder nader gespecificeerd:

- 13] In zijn studie naar de invloed van literaire teksten op de morele ontwikkeling ziet Hakemulder (1998) literatuur als een ‘moreel laboratorium’. Zie ook Nussbaum (1997) die een belangrijke rol toedicht aan het literatuuronderwijs voor de ethische, emotionele en maatschappelijke vorming van bijvoorbeeld juristen en managers.
- 14] Wellicht ten overvloede: de docenten hadden ten tijde van het onderzoek niet de beschikking over het instrument en handelden op basis van hun eigen inzichten binnen de mogelijkheden van hun lespraktijk.

- In het instrument worden zes niveaus van literaire competentie onderscheiden waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase in kaart is gebracht voor docenten en voor leerlingen. De zes niveaus bieden zowel docenten als leerlingen een didactische oriënteringsbasis voor de doelen voor de korte en lange termijn.
- De niveaus zijn cumulatief en vormen samen een ontwikkelingssequentie. Ze bieden daardoor een basis voor een goed gestructureerd curriculum.
- De niveaus zijn voorzien van normen voor het begin- en eindniveau in de tweede fase, zodat er afspraken kunnen worden gemaakt over wat leerlingen op welk moment in het curriculum moeten weten en kunnen. Een deel van het instrument is inmiddels opgenomen als de leerlijn *fictie en literatuur* in de doorlopende leerlijn voor taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008).
- Doordat elk niveau in het teken staat van een bepaalde functie van literatuur en de verwerving van een bijpassende leesmanier is er samenhang tussen doelen, leerstof en leeractiviteiten. Hierdoor krijgen de activiteiten betekenis voor de leerling.
- De competentieprofielen uit deel II en de handelingsoriëntaties in deel III bieden de docent een gevareerde didactische gereedschapskist. De dimensies en indicatoren van literaire competentie maken differentiatie mogelijk. Gedragskenmerken van de leerling als lezer zijn op verschillende niveaus beschreven. Bij een boek kunnen op verschillende niveaus opdrachten worden gegeven en, omgekeerd, bij een opdracht kunnen boeken van verschillende niveaus worden gezocht.
- De overzichten in hoofdstuk 4 met naar niveau ingedeelde boeken bieden een concreet referentiekader voor niveaudifferentiatie. De competentieprofielen (hoofdstuk 4) concretiseren de competenties waarop de boeken een beroep doen en maken inzichtelijk wat leerlingen op een bepaald niveau aankunnen en moeilijk vinden. Bovendien bieden de overzichten en competentieprofielen een referentiekader waarmee andere boeken naar niveau kunnen worden ingedeeld. De niveaus 1, 2 en 6 zijn echter nog niet goed uitgewerkt.
- De overzichten in hoofdstuk 5 geven aan welke opdrachten relatief moeilijk of gemakkelijk zijn en welke opdrachten voor de literaire ontwikkeling volgens docenten minder en meer relevant zijn. Daarnaast is evenals bij de boeken voor elk niveau beschreven op welke competenties de opdrachten een beroep kunnen doen. Deze kunnen eveneens als referentiekader fungeren voor het formuleren van opdrachten. Wat echter ontbreekt zijn boekafhankelijke opdrachten die voor cognitieve conflicten kunnen zorgen.

- De casestudies hebben inzicht gegeven in de factoren die de ontwikkeling van leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen belemmeren of stimuleren. Op basis hiervan konden handelingsoriëntaties worden beschreven waarmee de literaire ontwikkeling kan worden gestimuleerd. Maar ook hier geldt dat sommige niveaus (vooral 4, 5 en 6) nog verder moeten worden uitgewerkt.

Ik vergeleek de ontwikkeling van het instrument eerder met het maken van een kaart waarmee docenten zich op hun didactisch handelen kunnen oriënteren. Het geeft naast verschillende ontwikkelingstrajecten ook informatie over de omstandigheden waaronder bepaalde didactische interventies kans bieden op een succesvolle voortzetting van het literaire ontwikkelingsproces. In die zin verschaft deze kennisbasis de docent niet alleen een kaart, maar ook een gids waarmee hij het gebied van het literatuuronderwijs kan betreden en kan differentiëren. De kaart en gids zijn echter het resultaat van een eerste verkenningstocht van een zo goed als onontgonnen gebied door een kleine groep veldeskundigen. Het is geen navigatiesysteem. Docenten kunnen niet blind op deze kaart vertrouwen. Het instrument biedt, zoals ik eerder heb gezegd, de docent ‘kansrijke handelingsoriëntaties’ voor literatuuronderwijs dat de literaire ontwikkeling van leerlingen als doel heeft. Ik koos bewust voor de term ‘kansrijke handelingsoriëntaties’ om te benadrukken dat het opties zijn voor het handelen en om aan te geven dat het heuristische kennis betreft.

#### Oude discussiethema's van het literatuuronderwijs in een nieuw licht

Een bijkomend gevolg van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling is de ontdekking dat belangrijke discussiethema's een nieuwe impuls krijgen. Door de literaire ontwikkeling van leerlingen in het literatuuronderwijs centraal te stellen komt het debat dat in de literatuurdidactiek gevoerd wordt over het wel of niet nastreven van leesplezier, over het wel of niet toestaan van eenvoudige literatuur op de leeslijst, over het gebruiken van tekstbestuderende of tekstvervarende methodes en over de doelstellingen van het literatuuronderwijs in een ander daglicht te staan.

Op alle niveaus wordt een vorm van leesplezier nagestreefd. Omdat de lezer op elk niveau een nieuwe functie van literatuur ontdekt, voegt elk niveau een nieuwe vorm van leesplezier toe. Aangezien de term leesplezier in de discussie over het literatuuronderwijs connotaties heeft met de amuserende functie van literatuur (niveau 1) is het waarschijnlijk beter om deze term voortaan te mijden en te vervangen door leesvoldoening, zoals in dit onderzoek een aantal kerken is gedaan.

De discussie over het wel of niet toestaan van eenvoudige literatuur, zoals jeugdboeken of populaire thrillers hoeft op niveau 1 in principe niet meer te worden gevoerd: dit soort boeken zijn voor de literaire ontwikkeling van leerlingen van het

laagste niveau noodzakelijk. Maar bij een leerling van niveau 3 of hoger heeft men argumenten om boeken van niveau 1 te ontraden, omdat boeken van een hoger niveau geschikter zijn voor het aanleren van een reflecterende of interpreterende leesmanier.<sup>15</sup> Het omgekeerde zou moeten gelden voor de boeken die gerekend worden tot de literaire canon (N4 en hoger). Deze boeken dragen niet bij aan de literaire ontwikkeling van leerlingen met heel weinig leeservaring. Integendeel. Voor deze leerlingen moet men niet verder gaan dan niveau 2 of 3. Een populair dun boekje als *Het behouden huis* van Hermans (N4) kan men op grond van dit principe een N1-leerling ontraden.

De discussie over de keuze tussen tekstervarende en tekstbestuderende methoden is in dit onderzoek in principe beslecht. In het literatuuronderwijs staat de interactie tussen de lezer en tekst centraal. Uit de competentieprofielen (hoofdstuk 5, paragraaf 5.3) blijkt dat beide methoden daarbij van belang zijn en op elk niveau verschillende, complementaire doelen dienen. Tot op het hoogste niveau hebben leerlingen behoefte om over hun tekstervaring te reflecteren. En ook op de laagste niveaus blijkt het nuttig om leerlingen bepaalde elementen van de tekst te laten bestuderen.

Ook de discussie over welke van de vier hoofddoelen (Janssen, 1998) de voorkeur heeft, krijgt door dit onderzoek een nieuwe impuls. Deze vier doelen zijn allemaal in een bepaalde fase van de literaire ontwikkeling van grote betekenis: persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke vorming passen vooral bij de laagste drie niveaus, literair-esthetische vorming en cultuurhistorische vorming domineren de hoogste drie niveaus. Docenten die eenzijdig voor bijvoorbeeld persoonlijke ontplooiing of literair-esthetische vorming kiezen, verwaarlozen in didactisch opzicht een deel van hun leerlingen.

Een algemene conclusie die hieruit kan worden getrokken is dat literatuurdocenten in het voortgezet onderwijs van alle markten thuis moeten zijn. Dit heeft consequenties voor de lerarenopleidingen en voor de beroepsstandaard die op dit moment voor docenten Nederlands wordt ontwikkeld. Ik kom hier in mijn aanbevelingen op terug.

15] Uit onderzoek van Hakemulder (1998) is gebleken dat literair leren lezen gekenmerkt wordt door een zekere traagheid. Teksten die gericht zijn op het opwekken van spanning, bieden minder gelegenheid voor de ontwikkeling van empathische reacties. Op de hogere niveaus moet het leesproces worden vertraagd, bijvoorbeeld door boekgerichte opdrachten.

### 10.3.2 LITERAIRE SOCIALISATIE IN DE CONTEXT VAN HET LITERATUURONDERWIJS

Naast een bijdrage aan het literatuuronderwijs beoogde dit onderzoek ook een bijdrage te leveren aan de theorie over literaire ontwikkeling van adolescenten en over literaire socialisatie in de context van het literatuuronderwijs.

#### 10.3.2.1 Literaire ontwikkeling in een ontwikkelingstheoretisch kader

De literaire ontwikkeling in de tweede fase 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. Hoe verhoudt dit instrument zich tot de persoonlijke ontwikkeling en welke invloed heeft de context van het literatuuronderwijs op de samenstelling ervan?

#### Ontwikkelingstheorie

In hoofdstuk 6 werden de ontwikkelingsstadia van het instrument in een ontwikkelingstheoretisch kader geplaatst en vergeleken 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 parallellezen 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 identieke fasering. Volgens Gardner is ‘such a consensus rare in the behavioral sciences and strongly suggests that we have here an instance of genuine developmental sequence (Gardner, 1990: 17). Wat het in dit onderzoek ontwikkelde instrument uniek maakt is dat op alle niveaus een relatie wordt gelegd tussen de literaire competentie van de leerling als lezer, de complexiteit van literaire teksten, de relevantie van opdrachten en de eisen die de omgeving aan het literaire communicatieproces stelt.

De overeenkomsten tussen de ontwikkelingsmodellen zeggen vooral iets over de sequentie van de stadia. Ze zeggen niets over het tijdstip. De literaire ontwikkeling verloopt niet synchroon met de sociaal-emotionele of cognitieve ontwikkeling. De sociaal-emotionele en literaire ontwikkelingsstadia hebben in zoverre iets met elkaar gemeen dat voor het bereiken van een bepaald niveau van literaire competentie een bepaald cognitief en sociaal-emotioneel stadium voorwaarde is. Om een literaire roman voor volwassenen te kunnen begrijpen is het nodig dat de adolescent

afstand kan nemen van zichzelf, zich kan verplaatsen in verschillende, doorgaans volwassen romanpersonages en verschillende perspectieven van die personages kan combineren (Selman, 1980; Hakemulder, 1998; Meeus, 2002).

De ontwikkeling van literaire competentie is een cumulatief proces. Gezien de veranderingen op verschillende dimensies bij 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 stadia kunnen worden opgevat als repertoires van handelingen, leesmamieren noemde ik ze, die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie (Laarakker, 2006). Als de leerling bijvoorbeeld een interpreterende ( $N_4$ ) leesmanier heeft ontwikkeld, dan impliceert dit dat hij ook reflecterend ( $N_3$ ), herkennend ( $N_2$ ) en beleidend ( $N_1$ ) kan lezen. Een  $N_4$ -lezer kan besluiten om een roman puur voor de ontspanning op een  $N_1$ -manier te lezen. Omgekeerd kan dit niet: een  $N_1$ -lezer kan een roman slechts op een belevende manier lezen. Leerlingen van dit niveau kiezen bijvoorbeeld *De aanslag* van Mulisch omdat ze een spannend oorlogsboek verwachten, maar worden daarin teleurgesteld, zoals blijkt uit onderstaande, eerder aangehaalde reactie:

Ik hou sowieso niet van historische boeken, en deze was ook nog eens saai omdat de hoofdpersoon er een heel boek over deed om achter de waarheid van die avond te komen.

#### Context

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. Per definitie heeft het literatuuronderwijs en dus ook het instrument daarom 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 in de buurt van niveau 4. Dat betekent dat de inhoud van 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. De literaire ontwikkelingsmodellen beginnen dan ook uit elkaar te lopen op de hoogste niveaus.<sup>16</sup>

16] In hoofdstuk 6, tabel 6.2 zijn de verschillen tussen de verschillende ontwikkelingsmodellen beschreven.

### 10.3.2.2 Literaire socialisatie in de institutionele context van het literatuuronderwijs

Doel van het onderzoek was meer inzicht te krijgen in de literaire socialisatie van adolescenten (15-19 jaar) binnen de institutionele context van het literatuuronderwijs in de tweede fase en inzicht te krijgen in factoren die de ontwikkeling van literaire competentie binnen de onderwijscontext bevorderen of belemmeren. De aanleiding hiervoor was dat er weinig onderzoek is gedaan naar de opbrengsten en problemen van het literatuuronderwijs. Er is wel discussie over de opbrengsten van het literatuuronderwijs, maar deze discussie kon niet empirisch worden gestaafd.

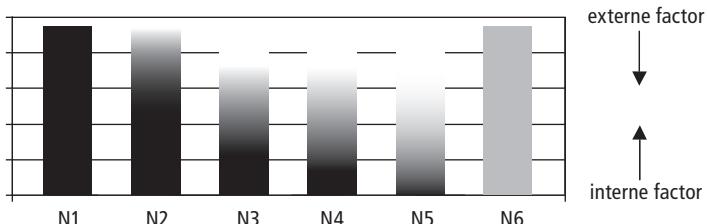
Een probleem dat een goede discussie over de kwaliteit van het literatuuronderwijs in de weg stond, was dat er geen referentiepunten waren waaraan men resultaten van groepen leerlingen kon afmeten en met elkaar kon vergelijken. Ook was er weinig empirisch onderzoek gedaan naar welke didactische factoren onder welke omstandigheden een positieve of negatieve invloed hadden op het literaire ontwikkelingsproces van adolescenten. Evenmin wist men wat de bijdrage van het literatuuronderwijs was aan de literaire socialisatie. Dit onderzoek heeft hierin verandering gebracht.

#### Literatuuronderwijs als socialisatiefactor

In hoofdstuk 1 stelde ik dat literaire ontwikkeling een socialisatieproces is dat in de eerste plaats gestimuleerd wordt door het gezin en later ook door het basisonderwijs, de openbare bibliotheek, leeftijdgenoten en het voortgezet onderwijs. Het literatuuronderwijs draagt bepaalde opvattingen uit over literatuur (Van Rees & Dorleijn, 1993). In de onderbouw hebben docenten weinig invloed op de leesontwikkeling, maar in de bovenbouw neemt hun invloed toe (Van Schooten & Oostdam, 1998). Leerlingen worden niet vanzelf literair competent. Vanuit het perspectief van de literaire socialisatie is het literatuuronderwijs in de bovenbouw de meest geïnstitutionaliseerde interventie (Schram, 1999). Veel adolescenten zouden waarschijnlijk geen enkel boek lezen, laat staan een literaire roman, als ze dat niet voor school moeten doen, blijkt uit dit onderzoek. De leerlingen worden op school ingewijd in de literatuur voor volwassenen door een vakspecialist die hen toegang verschafft tot het brede spectrum van de literatuur en letterkunde en die hen op een andere manier leert lezen. Een belangrijke vraag is nu wat de invloed van deze socialisatiefactor is op de literaire socialisatie van adolescenten.

Het instrument heeft laten zien dat de verhouding tussen de interne, persoonlijke factoren en de externe socialisatiefactor van het literatuuronderwijs per niveau verschilt. De verhouding tussen de interne factoren en externe socialisatiefactoren in verschillende stadia van literaire ontwikkeling zou men zich schematisch als volgt voor kunnen stellen (figuur 10.1).

**FIGUUR 10.1 | SCHEMATISCHE VOORSTELLING VAN DE VERHOUDING TUSSEN INTERNE EN EXTERNE SOCIALIZATIEFACTOREN IN VERSCHILLENDEN STADIA VAN LITERAIRE ONTWIKKELING**



Zwart is de invloed van interne factor op de literaire socialisatie en wit de invloed van het literatuuronderwijs, de externe factor, op de literaire socialisatie.

De figuur laat zien in welke mate de leerling voor het literatuuronderwijs openstaat. De eerste fase wordt volledig gedomineerd door interne factoren. Er is sprake van eenrichtingsverkeer. De leerling stelt zich nog niet open voor de tekst, literatuur en literatuuronderwijs hebben geen intrinsieke betekenis voor de persoon. In de daarop volgende fasen is sprake van tweerichtingsverkeer. De leerling stelt zich meer open, waardoor de betekenis van literatuur en het literatuuronderwijs toeneemt. Dit hangt onder meer samen met het feit dat bij elk volgend stadium de lezer een nieuwe functie van literatuur ontdekt. In de laatste fase van het ontwikkelingsproces zijn de interne en externe factoren niet goed meer van elkaar te onderscheiden omdat ze met elkaar zijn verweven. Literaire competentie maakt in die fase wezenlijk deel uit van de persoonlijkheid van de leerling.<sup>17</sup> Het omslagpunt van de dominantie van de persoonlijke factoren naar omgevingsfactoren bevindt zich zoals gezegd tussen niveau 3 en 4.

#### Opbrengsten van het literatuuronderwijs

Een belangrijk resultaat van het onderzoek is dat er een instrument is ontwikkeld waarmee verschillende niveaus konden worden onderscheiden (hoofdstuk 4, 5 en 6) en waarmee de opbrengsten van het literatuuronderwijs konden worden bepaald (hoofdstuk 8). Daarnaast bood het instrument een heuristisch kader waarmee ontwikkeling en stagnatie in het onderwijsleerproces konden worden opgespoord en worden verklaard (hoofdstuk 9). Hierdoor hebben we ook meer inzicht gekregen in de werkzame bestanddelen van de didactiek op de ontwikkeling van literaire competentie bij leerlingen met verschillende beginsituaties. De discussie over de opbrengsten van het literatuuronderwijs kan, wanneer deze met dit of een verge-

17] Zie de competentieprofielen in hoofdstuk 4, paragraaf 4.3, en hoofdstuk 5, paragraaf 5.3.

lijkaar instrument zouden worden onderzocht, empirisch worden gestaafd en zo (eindelijk) het niveau van borrelpraat ontstijgen.<sup>18</sup>

Het onderzoek bevestigde eerdere uitkomsten uit onderzoek waarover ik in hoofdstuk 1 rapporteerde, zoals een overwegend positieve leesattitude bij leerlingen en begripsproblemen bij de aanvang van het literatuuronderwijs in de bovenbouw. Ook de volgorde van de fasen sluit aan bij recent onderzoek naar de literaire sociialisatie van leerlingen in het onderwijs (Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 2004; Van Schooten, 2005). Een groot verschil is dat het onderhavige onderzoek veel meer nuances in de opbrengsten liet zien en een heuristiek bood waarmee de literaire ontwikkeling van leerlingen en onderlinge verschillen tussen leerlingen kunnen worden waargenomen en verklaard. Een belangrijke aanvulling op eerder onderzoek is voorts dat de uitkomsten van dit onderzoek gemakkelijker kunnen worden geoperationaliseerd naar de praktijk. De docent krijgt een concreet antwoord op de vraag wanneer hij welke boeken in kan zetten, welke activiteiten een bepaalde leesmanier stimuleren, welke interventies hij kan doen om leerlingen te stimuleren en voor welke valkuilen hij moet oppassen.

#### 10.3.3 VAKDIDACTISCH ONDERZOEK

Onderzoeksresultaten hebben doorgaans weinig invloed op de praktijk van het onderwijs. In de literatuur worden echter talloze oplossingen voorgesteld om de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) concluderen desondanks dat die kloof nog steeds bestaat. Eén van de doelstellingen van dit onderzoek was de kloof tussen onderzoek en praktijk te overbruggen. Wellicht kan het als voorbeeld fungeren van vakdidactisch onderzoek.

##### Kennis van docenten voor docenten

Er is veel kennis over docenten die bedoeld is voor docenten, maar er is relatief weinig kennis die afkomstig is van de docenten zelf. De belangstelling voor docentcognities is van recente datum (Verloop, 2003). Een uitgangspunt van het onderhavige onderzoek was dat de opbrengsten een bijdrage moesten leveren aan de ontwikkeling van een vakdidactische kennisbasis. Wegens de toepasbaarheid van de kennisbasis in de praktijk is het van belang dat deze berust op regelmatigheden in de praktijkkennis van leraren. Daarom heb ik gekozen voor een ‘brede’ schaal van zes docenten, die verschilden in opvatting, ervaring, geslacht en werkplek, en heb ik samen met hen het instrument ontwikkeld. De methode die in deel 11 werd

[18] De Taalwerkgroep van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) adviseert in dit verband longitudinaal periodiek peilingsonderzoek (PPON) naar het taalniveau, ook voor de leerlijn fictie/literatuur.

ontworpen om taken (boeken en opdrachten) naar niveau in te delen en gedeelde vakdidactische op te sporen over de competenties waarop de taken een beroep doen, bleek geschikt om vakdidactische theorie te ontwikkelen voor een curriculum dat de (literaire) ontwikkeling van leerlingen als doel heeft. Wanneer docenten met behulp van een schaal (zie tabel 10.1) taken naar niveau moeten indelen en gezamenlijk over concrete praktijkvragen discussiëren, zoals: ‘Waarom is boek x te moeilijk voor niveau 2?’ en ‘Waarom zijn opdrachten met doel a relevant voor niveau 2 en minder voor niveau 3?’, dan worden ze het vaak met elkaar eens, ongeacht hun praktijkervaring en opvattingen. Met het oog op de generalisering van praktijkkennis is dit een interessante constatering. Wanneer op grond van onderzoek regelmatigheden in de praktijkkennis van docenten kunnen worden vastgesteld, dan kan deze gedeelde kennis deel gaan uitmaken van een vakdidactische kennisbasis voor het onderwijzen van literatuur. Niet om het handelen van docenten voor te schrijven, maar als ‘theoretische’ bron voor het beter leren begrijpen van praktijksituaties.

#### Longitudinaal ontwikkelingsonderzoek

Er wordt regelmatig onderzoek gedaan naar leerprocessen, de effecten van instructievariabelen en dergelijke, maar er waren mij geen voorbeelden van onderzoek bekend waarin gedurende meer jaren het leerproces van verschillende groepen leerlingen is gevolgd.

Een van de doelen van dit onderzoek was om via de praktijk van het literatuuronderwijs een vakdidactische theorie te ontwikkelen waarmee docenten inzicht kunnen krijgen in het onderwijsleerproces van leerlingen met verschillende beginsituaties. Evenals bij de samenstelling van het docentenpanel is bij de keuze van de leerlingen en scholen gestreefd naar een grote variatie zodat de uitkomsten ook voor anderen herkenbaar zijn. Om belemmerende en stimulerende factoren op het spoor te komen, selecteerde ik op sleutelmomenten in het onderwijsleerproces kritische cases, namelijk leerlingen bij wie de ontwikkeling naar een volgend niveau stokte en leerlingen bij wie de ontwikkeling doorliep. Door in deze situaties de constructieve en destructieve fricties in het onderwijsleerproces te analyseren, kwam er vakdidactische theorie aan het licht over het onderwijsleerproces van leerlingen die zich in verschillende stadia van literaire ontwikkeling bevonden.

#### Triangulatie

Om inzicht in een complex proces te krijgen, zijn verschillende informatiebronnen en data nodig. Dit brengt echter ook onderzoekstechnische problemen met zich mee. Als onderzoeksstrategie koos ik voor triangulatie. Deze strategie wordt bij

praktijkonderzoek dikwijls toegepast omdat verschillende invalshoeken, databronnen en onderzoeksmethoden elkaar aanvullen (Swanson, 1987; Meijer, Verloop & Beijaard, 2002). Zo is in dit onderzoek gebruikgemaakt van verschillende situaties (scholen, schooltypen en leerjaren), verschillende perspectieven (leerling, docent), verschillende dataverzamelingsmethoden (interviews, documenten, logboeken), verschillende onderzoekers (zes docenten en mijzelf als vakdidacticus), verschillende theorieën (praktijktheorie, leertheorie, ontwikkelingstheorie, tekstverwerkingstheorie) en verschillende analysemethoden (kwantitatieve en kwalitatieve methoden). In feite is triangulatie een onderzoeksstrategie waarmee de validiteit van mijn waarnemingen kan worden vergroot. Data zijn niet altijd eenduidig en moeten desondanks door de onderzoeker worden geïnterpreteerd. Dan is het bijvoorbeeld prettig dat de uitspraken in een leesverslag kunnen worden geverifieerd in een interview en dat een didactisch probleem kan worden benaderd vanuit de percepties van de docent en de leerling. Ook was het prettig om de selectie van representatieve boeken en opdrachten voor de paneldiscussies (deel II) en de selectie van leerlingen voor de casestudies (deel III) te kunnen baseren op kwantitatieve analyses.

Een probleem van longitudinaal onderzoek is dat in een vroeg stadium besluiten moeten worden genomen over welke data moeten worden verzameld. Doordat ik het zekere voor het onzekere wilde nemen heb ik veel, heel veel data verzameld. Het nadeel hiervan is echter dat het in bezit hebben van veel en rijke data de nieuwsgierigheid van de onderzoeker prikkelt en de mogelijkheid al die data voor het onderzoek te gebruiken onweerstaanbaar maakt, waardoor de planning van het onderzoek in gevaar kwam.

Een risico van longitudinaal onderzoek is uitval van leerlingen en andere ongemakken waardoor gedurende het proces data verloren gaan. Hoewel er in de voorbereiding diverse maatregelen waren genomen om dit tegen te gaan, kon niet worden voorkomen dat een gedeelte van de data niet goed bruikbaar was omdat een deel van de groep na het eerste jaar in andere klassen terechtkwam. Vooruitlopend op de aanbevelingen: het is verstandig om bij een longitudinaal onderzoek op school niet alleen met de betreffende docenten afspraken te maken over de dataverzameling, maar hierbij ook vertegenwoordigers uit de schoolorganisatie te betrekken en hun medewerking te vragen, zodat het onderzoek en het belang ervan bij iedereen bekend is.

## 10.4 AANBEVELINGEN VOOR ONDERZOEK

Ik begon dit onderzoek in hoofdstuk 1 met de constatering dat onderzoek naar literaire ontwikkeling in de context van het literatuuronderwijs nog een braakliggend terrein was. Door dit onderzoek is een deel ervan in kaart gebracht: de bovenbouw havo en vwo. Maar het is nog de vraag of deze kaart goed genoeg is en of andere docenten ermee uit de voeten kunnen. Bovendien zijn bepaalde gebieden nog niet goed ingetekend of ontbreken helemaal. Hiervoor is aanvullend onderzoek nodig. Ook kunnen er vragen worden gesteld over de effectiviteit van bepaalde didactische werkvormen en over de relatie met esthetische ontwikkeling in andere kunstdisciplines.

### Validiteit

Een van de eerste vragen die zich aandient is of het instrument valide is. Levert replicatie van dit onderzoek met andere docenten, met andere scholen en leerlingen en met een andere onderzoeker overeenkomstige resultaten op? In dit verband is het ook interessant om met dit instrument op andere scholen onderzoek te doen naar de literaire ontwikkeling van leerlingen. Hoewel er bij de samenstelling van de onderzoeks groep is gestreefd naar variatie was de groep van zes praktijken te klein om de onderwijspraktijk volledig te beschrijven.

### Aanvullend onderzoek

Er moet nog aanvullend onderzoek worden gedaan naar bepaalde onderdelen van het literatuuronderwijs die in dit onderzoek niet goed uit de verf zijn gekomen. Door onvoorzienre problemen bij de dataverzameling van de vwo-groep konden bepaalde facetten van de literaire ontwikkeling nog niet goed worden ingetekend. Er moet aanvullend onderzoek worden gedaan naar de literaire ontwikkeling van vwo-leerlingen op de niveaus 4, 5 en 6. Ook de literaire ontwikkeling van jongens verdient speciale aandacht, zeker nu er berichten verschijnen dat jongens het door gaans minder goed doen op het havo en vwo dan meisjes (NRC, 25 januari 2008). Daarnaast is algemeen bekend dat jongens minder lezen en een minder positieve leesattitude hebben dan meisjes (hoofdstuk 1). Mogelijk is er bij jongens sprake van een ander ontwikkelingspatroon dan meisjes en wordt hun literaire competentie door een ander type boeken en activiteiten gestimuleerd.

Voor literatuurgeschiedenis moet nader onderzoek worden gedaan naar de didactische condities. Gezien de relatief grote omvang van dit onderdeel in het vwo-curriculum, het maatschappelijke belang dat aan literatuur geschiedenis wordt gehecht en de opname ervan in het havo-examenprogramma in 2007, heeft dit een grote prioriteit. Temeer daar in dit onderzoek is gebleken dat het literatuur geschie-

denisonderwijs een belemmerend effect heeft gehad op de literaire ontwikkeling van het cohort vwo-leerlingen.

Om de vraag naar de literaire ontwikkeling volledig te kunnen beantwoorden is het van belang het onderzoek aan te vullen met ontwikkelingsonderzoek naar de verwerking van poëzie. Hiervoor kan in principe dezelfde onderzoeksopzet worden gebruikt. Een belangrijk verschil met het onderhavige onderzoek is dat de omvang van de teksten, leesverslagen en dergelijke veel kleiner zullen zijn waardoor het onderzoek naar de verwerking van poëzie gemakkelijker kan worden uitgevoerd. Interessant is de vraag of hierbij sprake is van dezelfde ontwikkelingssequentie als bij proza en of er transfer is tussen poëzie en proza.

Bij de operationalisering van literaire competentie in hoofdstuk 3 is geabstraheerd van de parameter U (uitwerkingen van leerlingen) en de parameter C (criteria waaraan uitwerkingen moeten voldoen). De casestudies bevatten voor elk niveau uitwerkingen die wel en uitwerkingen die niet aan de norm voldoen. Overeenkomstig de aanbevelingen van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) zou leerlingenwerk in regionale docentnetwerken nader kunnen worden onderzocht. Nu door de herziening van het examenprogramma ook het leesdossier niet langer verplicht is, moet ook onderzoek worden gedaan naar de parameter W (een alternatieve weg waarlangs de literaire competentie gemeten kan worden). Ook de parameter T (taal) is van belang. Welke factoren spelen een rol bij het lezen van literaire teksten in een vreemde taal? Indien de literaire ontwikkeling bij de vreemde talen synchroon verloopt met de literaire ontwikkeling in de moedertaal, kan men het instrument ook gebruiken bij het vreemde talonderwijs.

Bovendien is slechts de bovenbouw havo en vwo van het literatuuronderwijs op de kaart ingetekend. Binnen het kader van de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen voor taal kan de vraag worden gesteld of het stelsel van literaire ontwikkelingsniveaus kan worden uitgebreid naar het basisonderwijs, het hoger beroepsonderwijs en de academische studies Nederlands en Literatuurwetenschap.

Een vraag waar in het onderzoek aan voorbij is gegaan, is welke invloed het meewerken aan het onderzoek heeft gehad op de kennis en het handelen van de docenten. Op dit moment wordt door het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen hier onderzoek naar gedaan.

#### **Experimenteel didactisch onderzoek**

Om de vraag naar het stimuleren van literaire competentie goed te kunnen beantwoorden is onderzoek nodig naar de optimale didactische condities voor het bereiken van een bepaald niveau. Vooral de overgang van niveau 3 naar 4 vraagt om experimenteel vervolgonderzoek. Welke boeken, leesstrategieën en activiteiten

versterken de betrokkenheid van leerlingen bij de tekst en stimuleren hun reflectie op de inhoud en vorm? Interessant in dit verband is het onderzoek van de Amerikaanse vakdidacticus Jeffrey Wilhelm (1997) naar de effectiviteit van bepaalde werkvormen op de leesstrategie en de respons van adolescenten. Ook het onderzoek van Frank Hakemulder (1998) naar ethische reflectie en het onderzoek van Tanja Janssen, Hein Broekkamp en Eva Smallegange (2006) naar de relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven bieden aanknopingspunten voor didactisch vervolg-onderzoek van deze verwaarloosde, maar cruciale fase in de literaire ontwikkeling.

Bij elk niveau kunnen vragen voor experimenteel onderzoek worden gesteld. Bijvoorbeeld: welke activiteiten zorgen ervoor dat de leerlingen een bepaalde functie van literatuur ontdekken? Belangrijk in dit verband is welke teksten en activiteiten in een bepaalde fase effectief zijn en leiden tot een echte *eye-opener*.

#### Fundamenteel onderzoek

Er is ook meer fundamenteel onderzoek nodig naar de verbanden tussen de cognitieve, sociaal-emotionele en esthetische ontwikkeling. We weten dat de ontwikkeling in verschillende kunstdisciplines, zoals literatuur, beeldende kunst en theater, vrijwel dezelfde fasering heeft, maar we weten niet of deze ontwikkelingsprocessen gelijktijdig verlopen en elkaar beïnvloeden. Ook binnen een discipline doet deze vraag zich voor. Als een leerling alleen maar literaire ervaring heeft opgedaan met proza en zich bijvoorbeeld op niveau 4 bevindt, schept hij er dan genoegen in om een betrekkelijk moeilijk gedicht op een interpreterende manier te lezen of begint hij met een belevende manier op niveau 1?

## 10.5 AANBEVELINGEN VOOR HET LITERATUURONDERWIJS

Dit onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen is doordeweeks van de praktijk en bevat mede daardoor veel belangwekkende lessen voor het literatuuronderwijs. De eerste aanbeveling die ik daarom wil doen is de verspreiding van de resultaten van dit onderzoek onder docenten Nederlands en andere geïnteresseerden. Bij voorkeur in een afgeslakte vorm en via het internet.

#### Het oog van de meester ...

Het verwerven van literaire competentie is een leerweg, die als elke leerweg gekenmerkt wordt door het betreden van een zone van naaste ontwikkeling, onder (begeleiding van een expert (Van de Ven, 2006). Het belangrijkste dat in het literatuuronderwijs moet gebeuren is dat docenten oog krijgen voor verschillende ontwikkelingsfasen en weten hoe zij het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen

die zich in verschillende fasen bevinden, kunnen stimuleren. De zes niveaus die in deel II werden beschreven, laten zien hoe groot de verschillen tussen de leerlingen in de tweede fase kunnen zijn. Om aan deze verschillen recht te kunnen doen moet een docent kunnen beschikken over een goed gevulde en gedifferentieerde vakdidactische gereedschapskist.

Dit brengt mij tot de tweede aanbeveling: het opzetten van een vakdidactische catalogus voor het literatuuronderwijs. Enkele jaren geleden pleitte ik voor het instellen van een landelijke werkgroep met als taak het samenstellen en beheren van een catalogus van ongeveer tweehonderd boeken voor het literatuuronderwijs en die catalogus te voorzien van een vakdidactische kennisbasis (Witte, 2002). Niet minder boeken, want dat beperkt de keuze, maar zeker ook niet meer, omdat docenten in de gelegenheid moeten zijn de boeken door en door te leren kennen. Bovendien vervuilt een groot bestand erg snel. Selectiecriteria voor opname in de catalogus zijn volgens mij: (a) evenwichtige spreiding over de zes niveaus; (b) literatudidactische potentie voor een of meer niveaus; (c) literaire en culturele waarde. Om de catalogus actueel te houden zouden er jaarlijks vijf boeken moeten worden vervangen door nieuwe, niet noodzakelijk moderne titels. Een landelijke aanpak heeft de voorkeur omdat dit de kennis bundelt en de mogelijkheid biedt samen te werken met andere organisaties als Taalunie, Stichting Lezen, Nederlandse canon (Stichting entoen.nu), de Digitale Bibliotheek van de Nederlandse Letterkunde (DBNL) en de Stichting Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek (CPNB).<sup>19</sup> De werkgroep moet onafhankelijk kunnen opereren en moet bestaan uit docenten, letterkundigen en vakdidactici. De belangrijkste taak van de werkgroep zou moeten zijn de boeken te voorzien van een betrouwbare niveau-indicatie en van didactische en letterkundige informatie voor de docent. Belangrijk is dat de kwaliteit van de informatie hoog is. Nederlandici die tijdens hun studie te weinig aan letterkunde hebben gedaan of om andere redenen een kennisachterstand hebben opgelopen, krijgen hiermee een mogelijkheid die achterstand weg te werken en hun deskundigheid op peil te brengen. Als de docent eenmaal bij is, kan hij zijn kennis van nieuwe boeken gemakkelijk bijhouden. Een belangrijk voordeel van dit plan is dat nascholing beter kan worden gestructureerd. Zo zou er jaarlijks een scholingsdag kunnen worden georganiseerd over de vijf nieuwe werken. Het ligt voor de hand elk boek te voorzien van voorbeeldvragen en opdrachten op drie verschillende niveaus.<sup>20</sup> Het instrumentarium dat in deel II is ontwikkeld biedt daarvoor de nodige aanknopingspunten. Uiteraard moet de catalogus ook worden voorzien van didactische

[19] Om misverstanden te voorkomen: ik ben geen voorstander van een landelijke invoering van de catalogus.

[20] Gebleken is dat de didactische bandbreedte van de boeken drie niveaus is (zie hoofdstuk 4, toelichting figuur 4.2)

adviezen. Het fabelachtige medium internet kan ervoor zorgen dat de catalogus voor alle docenten permanent beschikbaar is en de informatie actueel blijft. Een forum kan ervoor zorgen dat docenten met elkaar en met de werkgroep kunnen discussiëren en informatie kunnen uitwisselen. Op deze wijze kan een kwalitatief goede en praktisch bruikbare literatuurdidactische kennisbasis ontstaan.

Mijn derde aanbeveling is de site uit te breiden met voorzieningen voor leerlingen.<sup>21</sup> Ik denk hierbij aan informatie over de inhoud, over het genre en over de moeilijkheidsgraad van de boeken. Bij deze informatie zou impliciet moeten worden geanticipeerd op de manier van lezen die bij een boek past, zodat leerlingen op hun niveau worden aangesproken. Van een boek van niveau 1 worden bijvoorbeeld vooral de dramatische of spannende aspecten naar voren gehaald, van een niveau 2-boek ook de wereld waarin het verhaal zich afspeelt. Op basis van deze informatie moet een leerling kunnen bepalen of het boek voor hem te gemakkelijk of te moeilijk is. De boekinformatie zou moeten worden geïllustreerd met korte leesverslagen van leerlingen, zodat een leerling zich kan vergelijken met andere lezers. Vanaf niveau 4 kunnen recensies en interviews uit de kwaliteitsbladen worden gebruikt en vanaf niveau 5 ook (populair) wetenschappelijke studies. Belangrijk is dat de informatie voor leerlingen gedifferentieerd wordt naar niveau en de leerstof goed wordt gedoseerd.

De vierde aanbeveling volgt hier automatisch uit. De boeken die leerlingen willen lezen zijn vaak niet direct beschikbaar, waardoor ze gedwongen worden boeken te lezen die *wel* beschikbaar zijn, maar die *niet* goed bij hen passen. De aanschaf van een boekenpakket van vijf boeken (*Grote Lijsters* en *Pentareeks*) is niet bevorderlijk voor de literaire ontwikkeling omdat dit leerlingen verplicht boeken te lezen die evenmin goed bij hen passen. Leerlingen zouden een abonnement op de catalogus kunnen nemen en hieruit vier keer per jaar een boek moeten kunnen bestellen.<sup>22</sup> Een belangrijk voordeel hiervan is dat het kiezen en lezen van boeken door docenten begeleid en gereguleerd kan worden. De docent kan vier lessen per jaar programmeren waarin de leerlingen een keuze moeten maken. In zo'n les kunnen ervaringen worden uitgewisseld, kunnen bepaalde boeken worden gepromoot, enzovoorts. Uit dit onderzoek is gebleken hoe belangrijk dit soort literatuurlessen zijn. Als de docent de boeken goed kent en weet hoe bepaalde boeken bij bepaalde leerlingen werken, kan hij deskundige en betrouwbare adviezen geven. Ook kan hij ingrijpen en leerlingen op alternatieven wijzen als leerlingen te eenvoudige of

21] Voor een indruk van zo'n site, zie bijvoorbeeld de site [www.boekenzoeker.be](http://www.boekenzoeker.be) voor Vlaamse scholieren.

22] Wellicht kunnen de boeken in samenwerking met bijvoorbeeld de CPNB gratis worden verstrekt.

te moeilijke boeken kiezen. Dat zijn allemaal factoren die bevorderlijk zijn voor de leesmotivatie en literaire ontwikkeling.

*... maakt het paard vet*

Door het curriculum te enten op zes competentieniveaus kan de literaire competentie van leerlingen doelbewust naar een hoger niveau worden geleid. Hoewel ik mij kan voorstellen dat sommigen wat moeite zullen hebben met een gestructureerde benadering van het literatuuronderwijs, moet men de stimulerende kracht die van een niveastructuur kan uitgaan niet onderschatten. Leerlingen kunnen ergens naar toe werken en zelf zien of ze vooruitgaan. Docenten krijgen een instrument waarmee ze het proces van leerlingen kunnen evalueren en structureren. Om deze kwaliteit van het instrument nog eens te benadrukken herhaal ik hier het motto van Gardner (2008) dat ik aan dit proefschrift meegaf.

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.

Mijn vijfde aanbeveling is de eindtermen en kerndoelen te vervangen door een doorlopende leerlijn waarin verschillende niveaus zijn onderscheiden, zoals onlangs is voorgesteld door de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). Deze niveaus bieden een referentiekader waarmee afspraken kunnen worden gemaakt over bijvoorbeeld het startniveau in de bovenbouw en over het eindniveau van havo en vwo. Men kan bijvoorbeeld met de collega's van de onderbouw afspreken dat de leerlingen in het derde jaar tenminste niveau 2 moeten hebben bereikt. Met behulp van referentieniveaus is het ook mogelijk om de leerlingen inzicht te geven in zijn niveau en de weg die nog moet worden afgelegd. Een docent die onlangs zijn leerlingen in het begin van 4 havo confronterde met de niveaus en hen een lijstje met naar niveau ingedeelde uitdagende boeken voorlegde, was aangenaam verrast door de reacties:

Verrassend was bijvoorbeeld, dat het in H4 een heel bijzondere uitwerking had op de problematische lezers, de leerlingen die eigenlijk helemaal niet (willen) lezen. Die ontdekten, dat – anders dan zij verwachtten – veel klasgenoten zichzelf vrolijk in niveau twee of drie plaatsten en zo'n 'uitdagend' boek echt uitdagend vonden. In plaats van te gaan zeuren heeft een vijftal van zulke niet-lezende leerlingen contact met mij gezocht om hulp te vragen om ook aan het lezen te komen! Bij de collega's gebeurde precies hetzelfde.

Leerlingen die na verloop van tijd terugkijken naar hun beginniveau en ervaren dat ze andere, moeilijkere boeken op een andere manier zijn gaan lezen en waarderen zien zelf dat ze een ontwikkeling hebben doorgemaakt. Niets is zo stimulerend in het onderwijs als vooruitgang die door docenten en leerlingen kan worden waargenomen.

#### 'Je gaat het pas zien als je het door hebt'

De docenten die hebben meegewerkt aan het onderzoek hadden na enige tijd de ervaring dat ze anders gingen kijken naar hun leerlingen en de boeken die ze adviseerden. Ook de leesverslagen die leerlingen inleverden, werden nu met andere ogen bekeken. 'Niveaudenken' noemde een van de docenten deze manier van kijken en denken. Het is ook mijn ervaring. Tijdens het onderzoek groeide het besef dat een ontwikkelingstheoretisch model een vruchtbare heuristiek biedt voor de didactische analyse van literaire teksten en opdrachten en voor de evaluatie en analyse van het onderwijsleerproces. Op grond van deze ervaring en op grond van onderzoek van het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen naar het effect van de ervaringen die op dit moment worden opgedaan met het bespreken van leerlingenwerk in een docentennetwerk, ben ik van mening dat dit een bruikbare vorm is voor de professionalisering van literatuurdocenten (Andreae, 2007). Mijn zesde aanbeveling is het opzetten van regionale netwerken waarin docenten met het instrument samen teksten en opdrachten analyseren en leerlingenwerk bespreken. Vooral om het werk van leerlingen goed te leren diagnosticeren. De Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008) deed eveneens dergelijke aanbevelingen voor de implementatie van de leerlijnen. Ik denk ook dat sectievergaderingen voor veel docenten aantrekkelijker worden als ze er meer over dit soort inhoudelijke kwesties wordt gesproken.

#### Beroepsstandaard

De aanbeveling waarmee ik dit onderzoek afsluit is bedoeld voor de opleiding en de verdere professionalisering van leraren. De bekende vraag of de meester moet dalen of de leerling moet klimmen gaat volgens Van de Ven (2006) uit van een onjuiste tegenstelling: de docent hoeft niet te dalen, maar moet de leerling helpen klimmen. De meester moet de eigen kennis niet ontkennen, maar juist inzetten om te ontdekken hoe leerlingen met verschillende niveaus het best kunnen klimmen. De vraag is over welke kennis docenten zouden moeten beschikken. De Commissie Leraren (2007), die onder leiding stond van Alexander Rinnooy Kan, heeft in haar rapport *LeerKracht* de minister van OCW aanbevolen voor de beroepsgroep beroepsstandaarden te formuleren. Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat een wezenlijk

onderdeel van die standaard gedifferentieerde vakkennis betreft evenals kennis van ontwikkelingspsychologie en leertheorie.

In 10.3.1.3 concludeerde ik dat docenten die slechts de persoonlijke ontplooiing of de literair-esthetische vorming in hun literatuuronderwijs centraal stellen een belangrijk deel van hun klas in didactisch opzicht verwaarlozen. 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.

## BIBLIOGRAFIE

- Abrams, M. (1953). *The Mirror and the Lamp: Romantic Theory and the Critical Tradition*. New York: Oxford University Press.
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003). *Onderzoek in het onderwijs: Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Toelichting bij het advies aan de minister van OC&W. Verkregen op 21 januari, 2005, via [www.awt.nl](http://www.awt.nl).
- Alexander, P.A. (2003). The Development of Expertise: The Journey from Acclimation to Proficiency. *Educational Researcher*, 32, 8, (Theme Issue: Expertise), 10-14.
- Anbeek, T. & J. Fontijn (1975). *Ik heb al een boek. Het analyseren van jeugdboeken, lectuur en literatuur*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Andreae, M. (2007). *Paper voor het onderdeel Vakinhoud van de Educatieve master Nederlands*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Andringa, E. (1989). Developments in literary reading: aspects, perspectives and questions. *SPIEL*, 8, 1-24.
- Andringa, E. (1990). In didactisch perspectief. In: E. Andringa & D. Schram (Red.). *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 270-278). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Andringa, E. (1995a). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 3, 271-284.
- Andringa, E. (1995b). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13, 3, 7-32.
- Andringa, E. (1998). Leerling en personage – een wereld van verschil? Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In: D. Schram en C. Geljon, (Red.). *Grensverleggend literatuuronderwijs. Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase* (pp. 109-134). Zutphen: Thieme.

- Anker, R. (2006, 18 maart). Literatuuronderwijs moet leerlingen verheffen. *NRC Handelsblad*.
- Applebee, A.N. (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Azjen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Baarda, D. & De Goede, M. (1995). *Methoden en technieken. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese / EPN.
- Baarda, D., De Goede, M. & Teunissen, J. (1995). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese / EPN.
- Babbie, E. (1995). *The Practice of Social Research*. Belmont (Cal.): Wadsworth Publishing Company.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Beach, R. & Hynds, S. (1996). Research on Response to Literature. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds), *Handbook of Reading Research. Volume II* (pp. 453-489). New York, London: Longman.
- Berg, R. van den & Ros, A. (1999). The permanent importance of the subjective reality of teachers during educational innovation. A concerns-based approach. *American Educational Research Journal*, 36, 4, 879-906.
- Berlyne, D. (1971). *Aesthetics and Psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Blok, W. (1960). *Verhaal en lezer: een onderzoek naar enige structuuraspecten van "Van oude mensen, de dingen die voorbij gaan" van Louis Couperus*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bloom, B, Hastings, J. & Madaus, G. (Eds) (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Blunt, J. (1977). Response to reading: how some readers describe the process. *English n Education*, 11, 3, 33-47.
- Boekaerts, M. (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. In: R. Simons & J. Zuylen (Red.). *Het reguleren van leren. Studiehuisreeks nr.18*, (pp. 32-57). Tilburg: MesoConsult.
- Boekaerts, M. & J.P. Simons (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en van de Vegt.

- Boekhout, L. & M. van Hattum (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur. *Spiegel*, 10, 1, 107-118.
- Bolscher, I., Dirksen, J. Houkes, H. & Van der Krist, S. (2005). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Biblion.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (dissertatie).
- Bonset, H. (1987). *Onderwijs in heterogene groepen. Een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie*. Purmerend: Muusses.
- Bonset, H. (1990), Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek. *Spiegel*, 8, 1, 25-41.
- Bonset, H. & Kruijk, D. de (2001). *Vakdossiers 2001. Nederlands*. Enschede: SLO.
- Bos, J. (2006). Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool en basisvorming. In: D. Schram & A. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7 (pp.147-161). Delft: Eburon.
- Boshuizen, H. P. A. (2003). *Expertise development; how to bridge the gap between school and work*. (Oratie). Heerlen: Open Universiteit Nederland.
- Bosker, R. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (oratie).
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. (Translated by Richard Nice). London: Routledge & Kegan Paul.
- Breeuwisma, G. (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Brink, G. van de & Bügel, K. (1994). *Handleiding voor de vakontwikkelgroepen 2e fase v.o.. Aanwijzingen voor het ontwikkelen van nieuwe examenprogramma's*. Den Haag: Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs.
- Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Een uitgave in de reeks Kohnstamm publicaties. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Brinke, S. Ten (1977). *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bühler, C. (1918). Das Märchen und die Phantasie des Kindes. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*. Beiheft 17.

- Burkhardt, H., & Schoenfeld, A. H. (2003). Improving educational research: Toward a more useful, more influential, and better-funded enterprise. *Educational Researcher*, 32, 9, 3-14.
- Chall, J. (1958). *Readability. An Appraisal of Research and Application*. Ohio: State University.
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J., Bissex, G., Conard, S. & Haris-Sharplles, S. (1996). *Qualitative Assessment of Text Difficulty. A Practical Guide for Teachers and Writers*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10, 2, 55-78.
- Coenen, L., Kox, T. & Noot, B. (1998). *Literatuur zonder grenzen. Literatuur voor de tweede fase*. Houten: EPN.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education. Fourth Edition*. London and New York: Routledge.
- Coster, W. de & Verhofstadt-Denève, L. (1983). *Handboek voor ontwikkelingspsychoologie. Deel 1: Grondslagen en theorieën*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag: Sdu.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics: Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Dam, G. ten & Vermunt, N. (2003). De leerling. In: N. Verloop & J. Lowyck (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 150-193). Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff.
- Dawson, T. (2002). New tools: new insights: Kolberg's moral judgement stages revisited. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 154-166.
- Dasberg, L. & Hilhorst-Haars, J. (1981). *Het kinderboek als opvoeder. Twee eeuwen pedagogische normen en waarden in het historische kinderboek*. Assen: Van Gorcum.
- Dautzenberg J.A. (2004). Iemand weigert het leesdossier. Het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon". *Ons Erfdeel*, 47, 1, 3-9.

- de Volkskrant* (2002, 1 november). De docent Nederlands vindt favoriete schrijvers leerlingen helemaal niets. *de Volkskrant*, p.1.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Diepzee (1997). *Diepzee Magazine*. 15, 1, 51-52.
- Dijk, T. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Dijkstra, K. (1988). Canonvorming in de literaire communicatie. *Spektator* 18, 3, 159-168.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (dissertatie).
- Dirksen, J. (2002). Over kloven over-bruggen. Literatuuronderwijs tussen wetenschap en werkelijkheid van alledag. *Moer*, 1, 14-19.
- Dirksen, J. & Prak, D. (1998). *Handleiding leesdossier. Een complete gids voor docenten Nederlands en moderne vreemde talen*. Amsterdam: Bulkboek
- Dis, L. van (1962). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam: Meulenhoff; Purmerend: Muusses; Groningen: Noordhoff.
- Driel, J. van & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical Content Knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 4, 225-237.
- Driel, J. van, Beijaard, D. & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: the role of teachers' practical content knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 2, 137-158.
- Driel, J. van, Jong, O. de & Verloop, N. (2004). De Pedagogical Content Knowledge (PCK) van scheikundedocenten-in-opleiding over het gebruik van deeltjesmodellen. In: *Pedagogische Studiën*, 81, 4, 273-288.
- Drop, W. (1970). *Indringend lezen 2. Analyse van verhalend proza. Variaties op een thema 2b*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Drop, W. (1983). *Inlevend lezen. Een cursus verhalen lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Duijx, H. & Verdaasdonk, H. (1989). Het bevorderen van het lezen van boeken. *Massacommunicatie*, 1, 84-93.
- Earthman, E. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English* 26, 4, 351-384.
- Eggert, H., Garbe, C., Krüger-Fürhoff, I. & Kumpfmüller, M. (2000). *Literarische Intellektualität in der Mediengesellschaft. Empirische Vergewisserungen über Veränderungen kultureller Praktiken*. Weinheim, München: Juventa.

- Essen, A.J. van (2000). Van de dingen die blijven en voorbijgaan. Millenium-lezing. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 2, 30-39.
- Eunen-de Boer, M. van (2006). *Literaire competenties meetbaar? Onderzoeksverslag kernonderdeel V*. Amsterdam: ILO/UVA.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in this Class?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Freeman-Smulders, A. (1986). *Het kinderboek als struikelblok*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Ganzeboom, H. (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Garbe, C. (2002). De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatshappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp. 263-283). Delft: Eburon.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Santa Monica (CA): The Paul Getty Trust.
- Gardner, H. (2008). Email-correspondentie met Theo Witte, 15 januari 2008.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuur-onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Geljon, C & Schram, D. (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In: E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 203-228). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Ghaith, G. & H. Yaghi (1997). Relationship among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 4, 451-458.
- Ghesquière, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Averbode: Altiora.
- Giehrl, H. (1972). *Der junge Leser: Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauwörth: Auer.

- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goedegebuure, J. (1989). *Te lui om te lezen?* Amsterdam: G.A. van Oorschot.
- Goedegebuure, J. & Heynders, O. (1996). *Literatuurwetenschap in Nederland. Een vakgeschiedenis*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: C. Rosebrock (Hrsg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (pp. 97-125). Weinheim: Juventa.
- Graf, W. (1996). Die Erfahrung des Leseglücks. Zur Lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: A. Bellebaum & L. Muth (Hrsg.), *Leseglück. Eine Vergessenen Erfahrung?* (pp. 181-216). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Griffioen, J. (1982). *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groeben, N. & Vorderer, P. (1988). *Leserpsychologie: Lesmotivation – Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.
- Groot, A. de (1961). *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: Mouton & Co.
- Groot, A. de (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groot, A. de & F. Medendorp (1986). *Term, begrip, theorie. Inleiding tot de signifische begripsanalyse*. Meppel: Boom.
- Guldemond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hakemulder, F. (1998). *The Moral Laboratory. Literature and Ethical Awareness*. Utrecht: Utrecht University (dissertation).
- Hamel, J. (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk*. Enschede: SLO.
- Hamel, J. & Witte, T. (1998). De hoeksteen van het literatuuronderwijs. Eén gezamenlijk leesdossier. *Levende Talen*, 534/535, 583-591.

- Harding, D. (1962). Psychological processes in the reading of fiction. *British Journal of Aesthetics*, 2, 133-147.
- Harding, D. (1937). The role of the onlooker. Reprint in: A. Cashdan & E. Grugeon (Eds.). (1972). *Language in Education: a Source Book* (pp. 240-244). London: Routledge and Kegan Paul in association with the Open University Press.
- Heer, K. de, Meindersma, Y., Rozendaal, H. van en Velzen, K. van (1997). Kiliaan. Methode Nederlands voor de tweede fase. Zutphen: Thiememeulenhoff.
- Heerze, M. (1998). De leeslat, meer dan AVI. Een geïntegreerde visie op leesbaarheid. *Moer*, 6, 253-260.
- Heesters, K., Van Berkel, S., Van der Schoot, F. & Hemker, B. (2007). *Balans van het lesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005. PPON-reeks nummer 33*. Arnhem: Cito.
- Herrlitz, W. (1992). Vanuit de vliering naar de vernieuwing van het moedertaalonderwijs gekeken. *Spiegel*, 10, 2, 79-93.
- Hermans, M. & Verdaasdonk, H. (2002). Van canon tot consument. Voorkeuren en keuzes van leerlingen als doelstellingen van het literatuuronderwijs. *Tijp/Letteren*, 12, 2, 25-30.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1982). *Management of organizational behavior*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Heusden, B. van & Jongeneel, E. (1993). *Algemene literatuurwetenschap. Een theoretische inleiding*. Utrecht: Het Spectrum.
- Hoebers, T. & Witte, T. (1996). *Nader beschouwd. Naar een vakgroep literatuur*. Den Haag: PMVO.
- Holland, N. (1988). *The Brain of Robert Frost: a Cognitive Approach to Literature*. New York: Routledge.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Housen, A. (1983). The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, Mass..
- Huysmans, F., De Haan, J. & Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten. Het culturele draagvlak 5*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, 279-303.

- Hymes, D. (1972). Competence and performance in linguistic theory. In: R. Huxley & E. Ingram (Eds). *Language Acquisition: Models and Methods*. (pp. 3-28). New York: Academic Press.
- Ibsch, E. & Schram, D. (1990). Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. In: E. Andringa & D. Schram (Red.). *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 9-24). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. London: Calder & Boyars.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore, London: The John Hopkins University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In: T. Sebeok (Ed.). *Style in Language* (pp. 350-378). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssen, T. & H. Bonset (1987). *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaal-onderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling*. Studies in leerplanontwikkeling 8. Enschede: SLO.
- Janssen, T., Broekkamp, H. & Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven. Een onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Janssens, F. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Jauss, H. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26, 7, 4-12.
- Klinkenberg, S. & J. de Vroomen (Red.) (1988). *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Knulst, W. & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of human thought. *Vita Humana (Human development)*, 6, 11-33.

- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In: D.A. Goslin (Ed.). *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480). New York: Rand McNally.
- Kohlberg, L. & Killigan, C. (1975). The adolescent as a philosopher. The discovery of the self in a postconventional world. In: P. Mussen, J. Janeway & (Eds). *Basic and Contemporary Issues in Developmental Psychology* (pp.18-33). New York: Harper and Row.
- Kohnstamm, R. (2002). *Kleine ontwikkelingspsychologie. Deel III. De adolescentie.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kraaijveld, R. (1996). *Literatuur lezen in de Tweede fase.* Zutphen: Thieme.
- Kraaijveld, R. (1998). *Laagland. Literatuur Nederlands voor de tweede fase.* Zutphen: Thieme.
- Kraaijveld, R. (1999). Fictie lezen tussen brugklas en tweede fase. Leeslijnen en werkvormen in vbo, mavo, havo en vwo. *Levende Talen*, 537, 132-140.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag.* Amsterdam: Thesis Publishers.
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen.* Stichting Lezen reeks 3. Delft: Eburon.
- Kreeft, H. (1984). Differentiatie in het moedertaalonderwijs. Deel 1, *Levende Talen*, 389, 83-87; Deel 2, *Levende Talen*, 390, 155-160; Deel 3, *Levende Talen*, 391, 236-237.
- Kreft, J. (1977). Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Kreft, J. (1987). Moralstufen in Texten – interpretiert im entwicklungspsycho-logischdidactische Aspekt. In: H. Willenberg (Hrsg.). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts* (pp. 112-130). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Kremers, E. (1984). Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 61, 496-508.
- Kuitert, L (2003). VN-onderzoek: verplichte, overschatte en onderschatte boeken. *Vrij Nederland*, 25, 40-45.
- Laarakker, K. (2006). Het grilige pad dat de lezer bewandelt. Naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling. In: D. Schram & A. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief.* Stichting Lezen Reeks 7 (pp. 41-60). Delft: Eburon.
- Leeuw, B. van der, Bonset, H. & Sturm, J. (1990). *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven cases in het perspectief van leerplanontwikkeling.* Enschede: s.l.o.

- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jóuw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie.* Delft: Eburon.
- Lierop-Debrauwer, H. van (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwas- senen. Stichting Lezen reeks 5.* Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp. 15-25). Delft: Eburon.
- Lierop-Debrauwer, H. van & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs.* Stichting Lezen reeks 6. Delft: Eburon.
- Lodewick, H. (1976). *Literaire kunst.* Den Bosch: Malmberg.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories.* San Francisco/ London: Jossey Bass Publishers.
- Lowick, J. & Terwel, J. (2003). Ontwerpen van leeromgevingen. In: N. Verloop & J. Lowyck (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 285-328). Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff.
- Maatje, F. (1970). *Literatuurwetenschap: grondslagen van een theorie van het literaire werk.* Utrecht: Oosthoek.
- Maiwald, K. (1999). *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidactischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich.* Frankfurt am Main, etc.: Peter Lang.
- Marshall, J. (2000). Research on Response to Literature. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds). *Handbook of Reading Research. Volume III* (pp. 381-402). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F. (1986). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.
- Matthijssen, M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering.* Deventer: Van Loghum Slaterus.
- McKenna, R. (1994). Towards a model of reading attitude acquisition. In: E. Cramer & M. Marrietta (Eds). *Fostering the Love of Reading: the Affective Domain* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- Meece, J. (1997). *Child and adolescent development for educators.* New York: McGraw-Hill.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education.* Leiden: Universiteit Leiden (dissertatie).

- Meijer, P., Verloop, N. & Beijaard, D. (2002). Multi-method triangulation in a qualitative study on teachers' practical knowledge: an attempt to increase internal validity. *Quality & Quantity*, 36, 145-167.
- Meijerink, H. & Vos, J. (1977). *Tussen de regels. Methode Nederlands voor 15+*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Meeus, W. (2002). Ontwikkeling en leesgedrag in de adolescentie. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp. 27-38). Delft: Eburon.
- Miall, D. & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: a new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29, p. 37-58.
- Michels, B. (2006). *Verschil moet er wezen. Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwo-leerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO
- Miesen, H. (2002). De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkleur: een informatieverwerkingsperspectief. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp.85-103). Delft: Eburon.
- Miesen, H. & Stokmans, M. (1998). Leesgedrag verheldert cultuurdeelname: Uitbreiding van de theorie van Ganzenboom. *Boekancahier*, 37, 220-227.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerie van het onderwijs (2005). *Ruimte laten en keuzes bieden*. Gedownload 11 december 2005 via [www.minocw.nl/documenten/brief2k-2003-doc-23487.pdf](http://www.minocw.nl/documenten/brief2k-2003-doc-23487.pdf)
- Mockros, C. (1993). The development of aesthetic experience and judgement. *Poetics*, 21, 411-427.
- Moerbeek, J. (1998). *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Mooij, J. (1979). De motivering van literaire waardeoordelen. In: J. Mooij (1979). *Tekst en lezer. Opstellen over algemene problemen van de literatuurstudie* (pp. 253-278). Amsterdam: Athenaeum – Polak & Van Gennep.
- Mooij, J. (1994). Tussen gevoel en institutie; over de morele waarde van literatuur. In: T. Jansen, F. de Ruiter & J. Hakemulder (Red.). *De lezer als burger. Over literatuur en ethiek* (pp.15-25). Kampen: Kok Agora.

- Moor, W. de (1980). Overal kloven, hier en daar een vlonder. *Moer*, 3, 2-14.
- Moor, W. de (1982). Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (Red.). *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981* (pp. 455-489). Muiderberg: Coutinho.
- Moor, W. de (1990). Hoe beklimt men de Eiger van de Hohe Literatur? Een verslag over de ontwikkeling van eindtermen voor het literatuuronderwijs Nederlands. *Spiegel*, 8, 3, 11-30.
- Moor, W. de (1992). 'Wat betekent deze tekst voor mij?' Reflectiviteit in het literatuuronderwijs. In: W. de Moor & M. van Woerkom (Red.). *Neem en lees. Literaire competentie, het doel voor het literatuuronderwijs* (pp. 20-34). Den Haag: Nederlandse Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- Moor, W. de (1996). Op weg naar geïntegreerd literatuuronderwijs. In: W. de Moor & I. Bolscher (Red.). *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs* (pp. 11-24). Den Haag: NBLC uitgeverij.
- Moor, W. de (1999). De zich ontwikkelende lezer. In: W. de Moor & B. Vanheste (Red.). *De lezer in ogenschouw. Een caleidoscoop van het lezen* (pp. 93-116). Den Haag: Biblion.
- Moor, W. de (2004). Wij leggen de eerste steen, in goed cement. Het Nederlandse literatuuronderwijs en het leesdossier. *Ons Erfdeel*, 47, 3, 393-398.
- Moor, W. de & Thissen, J. (1986). Wie leest leest zichzelf. Reflectiviteit in het literatuuronderwijs. *Moer*, 5, 20-29.
- Moshman, D. (1999). *Adolescent Psychological Development. Rationality, Morality, and Identity*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morse, J. (1998). Designing Funded Qualitative Research. In: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds). *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 56-85). London: Sage.
- Mottart, A. (2002) *Onderwijs en kennis als postmoderne constructie. Onderzoek naar handelingsoriëntaties voor leraren*. Gent: Universiteit Gent (dissertatie).
- Moynihan, C. and Mehrabian, A. (1981). Psychological aesthetics of narrative forms. In: H. Day (Ed.). *Advances in intrinsic motivation and aesthetics* (pp. 323-340). New York, London: Plenum Press.
- Mul, J. de (1990). Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons. In: W. de Moor (Red.). *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing in het literatuuronderwijs. Literatuurdidactische Verkenningen* 31 (pp. 47-56). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.
- Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.

- National Research Council. (1999). *Improving Student Learning: A Strategic Plan for Education Research and its Utilization*. Committee on a Feasibility Study for a Strategic Education Research Program. Commission on Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- National Research Council (2002). *Scientific Research in Education*. R. J. Shavelson & L. Towne (Eds). Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.
- Nelck-da Silva Rosa, F. & W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Nell, V. (1988). *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven, London: Yale University Press.
- Nicholls, J. (1983). Conceptions of ability and achievement motivation. A theory and its implications for education. In: S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds). *Learning and Motivation in the Classroom* (pp. 211-237). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nijhof, W. (1995). De realisering van het curriculum. In: J. Lowyck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 189-213). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Offermans, C. (1998). Qua sfeer of: Hoe leuk moet literatuuronderwijs zijn? In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters & A. de Vries (Red.). *Een gat in de grens. Ontwikkelingen in literatuur en onderwijs* (pp. 49-59). Tilburg: Tilburg University Press.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: De Onderwijsraad.
- Oostdam, R. & Witte, T. (Red.). (1994). Beoordeling literatuurmethoden. Themanummer *Levende Talen*, 495.
- Paauw, J. & Witte, T. (1986). Dichter bij dichters. Een onderzoek naar doelstellingen en motieven voor het poëzieonderwijs. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Paris, S., Wasik, B. & Turner, J. (1991). The Development of Strategic Readers. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds). *Handbook of Reading Research. Volume II* (pp. 609-640). New York, London: Longman.
- Parreren, C. van (1988). *Ontwikkelend onderwijs*. Leuven, Amersfoort: Acco.

- Parreren, C. van & Carpay, J. (1972). *Sovjetpsychologen aan het woord. Leerpsychologie en onderwijs 2.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Parreren, C. van & Carpay, J. (1980). *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling. Leerpsychologie en onderwijs 4.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Parsons, M.J. (1987). *How we Understand Art: a Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods.* Newbury Park, CA: Sage.
- Peer, W. van (1992). *Lees meer fruit. Kinderen en literatuur.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children.* New York: International Universities Press.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications.* Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Purves, A. (1971). Evaluation of learning in literature. In: B. Bloom, J. Hastings & G. Madaus (Eds). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (pp. 697-765). New York: McGraw-Hill.
- Purves, A. & Beach, R. (1972). *Literature and the Reader. Research in Response to Literature Reading Interests and the Teaching of Literature.* Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Quast, W. (1923). Die literarischen Neigungen im Kindes und Jugendalter. *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 4, 6, 105-165.
- Ravesloot, C. (1992). Literatuuronderwijs op het Rölingcollege. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. *Spiegel*, 10, 1, 19-33.
- Rees, C. van & Dorleijn, G. (1993). *De impact van literatuuropvattingen in het literaire veld. Aandachtsgebied literatuuropvattingen van de Stichting Literatuurwetenschap.* 's-Gravenhage: Stichting Literatuurwetenschap.
- Rijksleerplan (1970). *Eindexamenprogramma.* Beschikking d.d. 26-10-1970, AVO 441542.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work.* Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schillemen, J. & Uitdewilligen, L. (1982). *Blauwdruk. Literatuur voor de bovenbouw.* Den Bosch: Malmburg.
- Schmidt, S. (1980). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Band 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur.* Braunschweig: Vieweg.

- Schmidt, S. (1982). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Band 2. Zur Rekonstruktion literaturwissenschaftlicher Fragenstellungen in einer empirischen Theorie der Literatur*. Braunschweig: Vieweg.
- Schön, E. (1995). Veränderung der literarischen Rezeptionskompetenz Jugendlicher im aktuellen Medienverbund. In: G. Lange & W. Steffens (Hrsg.). *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten* (pp. 99-127). Würzburg: Koningshausen und Neumann.
- Schooten, E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (dissertatie).
- Schooten, E. van & R. Oostdam (1997). Fictie-onderwijs in de basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel 15*, 1, 31-67.
- Schooten, E. van & R. Oostdam (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. *Spiegel*, 16, 1, 47-82.
- Schouwenburg, H. (2004). Motivatie: psychologische verschillen tussen leerlingen. In: M. Boekaerts, H. Lodewijks, R. Simons, W. Wijnen, J. Zuylen (Red.). *Het Studiehuis. Studiehuisreeks nr. 56* (pp. 5-46). Tilburg: MesoConsult.
- Schram, D. (1985). *Norm en normdoorbreking: empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretische opvattingen met betrekking tot de functie van literatuur*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Schram, D. (1999). De weerbarstige lezer. Of het belang van lezen. In: W. de Moor & B. Vanheste (Red.). *De lezer in ogenschouw. Een caleidoscoop van het lezen* (pp. 75-91). Den Haag: Biblion.
- Schram (2002) Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp. 105-120). Delft: Eburon.
- Schram, D. (2005). Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling. In: F. Haanstra, P. Hagenaars & M. van Hoorn (Red.). *Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek. Cultuur + Educatie 14* (pp. 11-17). Utrecht: Cultuurnetwerk.
- Schulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M. Wittrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York, London: MacMillan.
- Schunk, D. (2000). *Learning Theories. An Educational Perspective*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Segers, R. (1980). *Het lezen van literatuur. Een inleiding tot een nieuwe literatuurbenadering*. Baarn: AMBO Basisboeken.

- Segers, R. (1984). *Over-Lezen. Een methode voor het literatuuronderwijs*. Leiden/ Antwerpen: Martinus Nijhoff.
- Selman, R.L. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analyses*. New York: Academic Press.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M. Wittrock (Ed.) (1986). *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-36). New York, London: MacMillan.
- Simons, R. (1995). Leerlingkenmerken. In: J. Lowyck en N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 15-42). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Simons, R. & J. Zuylen (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In: R. Simons & J. Zuylen (red.), *De didactiek van leren leren. Studiehuisreeks nr.4* (p. 7-20). Tilburg: MesoConsult.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*, Amsterdam: Prometeus.
- Sociaal en Cultureel Planbureau (2004). Zie Huysmans, De Haan & Van den Broek (2004).
- Soetaert, R. (1992). Literaire competentie, een begrip van betekenis. In: W. de Moor & M. van Woerkom (Red.). *Neem en lees. Literaire competentie. Het doel van het literatuuronderwijs* (pp. 33-45). Den Haag: NBLC.
- Soetaert, R. (2006). De cultuur van het lezen. In: E. Coussens (Red.). *De cultuur van het lezen* (pp. 9-74). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Sötemann, A. (1966). *De structuur van Max Havelaar: bijdrage tot het onderzoek naar de interpretatie en evaluatie van de roman*. Utrecht: Bijleveld.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M. & Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 33, 5, 24-33.
- Spoelstra, W. (1994). Eenheid in verscheidenheid. De invoering van het leesdossier. *Moer*, 3, 99-108.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Stalpers, C. & Heerze, M. (1999). *Moeilijkheid gemeten. De leeservaringsschaal: een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Zwijsen.
- Steenmeijer, M. (2002). *Je sterft maar twee keer. Over literair denken en herinnering*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- Stichting Beroepseisen Leraren (2004). Bekwaamheidseisen vho. Geraadpleegd 15 maart 2004 via [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl).

- Sturm, J. (1991). Some research methods in comparative mother tongue education research; backgrounds, possibilities and problems. In: E. Haueis & W. Herrlitz (Eds). *Comparative Studies in European Standard Language Teaching. Methodological Problems of an Interpretative Approach. Studies in Mother Tongue Education 5* (pp. 39-58). Enschede: VALO-M.
- Stuurgroep Tweede Fase (1994). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs deel 2*. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase.
- Stuurgroep Tweede Fase (1996). *Studiehuis in zicht. Verslag van de Stuurgroep Tweede Fase Voortgezet Onderwijs 1993-1996*. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase.
- Subcommissie Literatuurdidactiek (1990). In: W. de Moor (Red.). *Blauwdruk van een vernieuwing. Het nieuwe examen literatuur*. Nijmegen: Vakgroep Algemene Kunswetenschappen Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Swanborn, P. (1987). *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Tellegen, S. & Coppejans, L. (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Tellegen, S. & Lampe, L. (2000). *Leesgedrag van VMBO-leerlingen. Een profielchs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Terwel, J. (1989). *Differentiatie. Basisvorming*. Leiden: Nijhoff/Stenfert Kroese.
- Thissen, J., Gastel, L. van & Laarhoven, J. van. (1986). *Purves (1971) revisited. De beoordeling van een aantal schoolboeken voor het literatuuronderwijs Nederlands op grond van een analyse van de daarin gegeven opdrachten. Literatuurdidactische verkenningen 22B*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Thissen, J., Neyts, D. & Rowan, N. (1988). *Leraren over literatuuronderwijs. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen*. 's-Gravenhage: Stichting Bibliographica Neerlandica.
- Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English Inc..
- Toorn, W. van (1998, 12 januari). Alarmfase twee. *Het Parool*.
- Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.

- Trabasso, T. & L. Sperry (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, p. 595-611.
- Truyens, A. (1998, 19 januari). Tof boek, duf gedicht. Literatuurgeschiedenis als vak zo goed als afgeschaft. *De Volkskrant*.
- Tweede Fase Adviespunt (2001). *Eindverslag schoolbezoeken: De implementatie van de vernieuwingen in de tweede fase van havo en vwo*. Gedownload op 18 juli 2005 via <http://www.tweedefase-loket.nl/monitoring/index.php>.
- Urdan, T. & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vakontwikkelgroep Nederlands (1996). *Advies Examenprogramma's havo/vwo. 1 Nederlands*. Enschede: SLO.
- Veen, T. van der (1984). *Differentiatie: van waarom tot hoe*. Assen: Van Gorcum.
- Ven, P. van de (1990). *Het nut van het nutteloze. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Nijmegen: Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.
- Ven, P. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ven, P. van de (2006). Literaire competentie: een beschouwing. In: D. Schram & A. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 7 (pp.185-206). Delft: Eburon.
- Verbeek, J. (1996). *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: Universiteit Utrecht (dissertatie).
- Verhofstadt-Denève, L. (2001). *Adolescentiepsychologie*. Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden (oratie).
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten. Een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69, 6, 410-423.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: N. Verloop & J. Lowyck (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 194-248). Groningen, Houten: Wolters-Noordhoff.

- Verloop, N. & Schoot, F. van der (1995). Didactische evaluatie. In: J. Lowyck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 249-284). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in hoger onderwijs: naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Veugelers, W., De Jong, U., & Schellings, G. (2004). *Studie naar het onderzoek van de tweede fase havo/vwo: De jaren 2002 en 2003*. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.
- Vonk, J. (1989). *Beginnend Leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken*. Amsterdam: vu Uitgeverij.
- Vriend, G. de (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school. Amsterdamse Historische Reeks, deel 30*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (dissertatie).
- Vries, J. de (Red.). (1971). *Voorwerp van aanhoudende zorg: een bundel artikelen over het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Een uitgave van de sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Purmerend: Muusses.
- Vrij Nederland* (2003). Zie: L. Kuitert (2003)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer.
- Wellek, R. & Warren, A. (1949). *Theory of Literature*. London: Jonathan Cape.
- Werf, G. van der (2005). *Leren in het studiehuis. Consumeren, construeren of engageren?* Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (oratie).
- Wetenschappelijk Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Wijnen, W. (1995). Van school naar studiehuis. In: M. Boekaerts, H. Lodewijks, R. Simons, W. Wijnen, J. Zuylen (Red.). *Het Studiehuis. Studiehuisreeks nr. 1* (pp. 7-14). Tilburg: MesoConsult.
- Wilhelm, J. (1997). *'You Gotta Be the Book.' Teaching Engaged and Reflective Reading with Adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Wit, J. de, Veer, J. van der, Slot, W. (1997). *Psychologie van de Adolescentie. Ontwikkeling en hulpverlening*. Baarn: Intro.
- Witte, T. (1992) Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: bespreking van *Op Niveau en nabeschouwing. Levende Talen*, 473, 367-375.

- Witte, T. (1994). Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans. *Levende Talen*, 495, 584-594.
- Witte, T. (1995). Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de Tweede Fase. *Levende Talen*, 499, 191-198.
- Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 17/18, 3/4, 31-54.
- Witte, T. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum voor het literatuuronderwijs. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen. Stichting Lezen reeks 5*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant (pp. 263-283). Delft: Eburon.
- Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie. In: D. Schram & A. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief. Stichting Lezen Reeks 7* (pp.61-93). Delft: Eburon.
- Woerkom, M. van (1990). *Schrijven over lezen. Een onderzoek naar de verwoordingen van leeservaringen (1982-1990) onder letterenstudenten en middelbare scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen – Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.
- Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom & W. de Moor (Red.). *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuuronderwijs* (pp. 182-197). Den Haag: NBLC.
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology. Eighth Edition*. Boston: Allyn and Bacon.



## SAMENVATTING

*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 daarin verschillende fasen kon onderscheiden. Daarbij 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 daarop een positieve of negatieve invloed 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 het kader 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.*

### DEEL I – Introductie

Het eerste deel geeft een algemene en een theoretische inleiding op het onderzoek. 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 nogal 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 verschillende fasen in het ontwikkelingsproces te onderscheiden. Evenmin bestaat er kennis over welke teksten en leeractiviteiten 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 voor het leven 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 wil realiseren. Deze praktische en theoretische problemen vormen de achtergrond van dit onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase. Het eerste hoofdstuk wordt besloten met de onderzoeks vragen en doelstellingen van het onderzoek.

In hoofdstuk 2 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 individuen 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 kennen.

Het algemeen ontwikkelingspsychologische kader wordt 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 erkennen.

De theorie over literaire ontwikkeling is nauw verbonden met de ontwikkelingspsychologie. Applebee (1978), Thomson (1987) en Appleyard (1994) onderzochten de literaire ontwikkeling van diverse groepen proefpersonen. Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) onderzochten in Nederland de vorming van de leesattitude van leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkelingsstadia van Loevinger (1976). In een aan literatuur verwante discipline, namelijk kunstbeschouwing, is door Housen (1983), Parsons (1987) en Gardner (1990) 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 er verschillende niveaus of fasen zijn gedefinieerd zodat de docent en de leerling zich kunnen oriënteren op het ontwikkelingsproces (oriënterbasis). Ten tweede moet het ‘fundament’ waarop wordt voortgebouwd stevig genoeg zijn voordat de leerling de stap naar een hoger niveau succesvol kan zetten. Ten derde dient de literaire ontwikkeling te worden gestimuleerd door actieve exploratie en te worden gemeed 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 ontwikkelings-

proces 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

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 onderzoeksfrage: *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.

In hoofdstuk 3 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 waarin Coenen (1992) 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 verschillende competentieniveaus te baseren op de praktijkkennis van een gevarieerde groep docenten. Gekozen is voor zes docenten die verschillen in onderwijservaring/leeftijd, visie op het literatuuronderwijs, werkomgeving en geslacht.

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 cijfernормeringen 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 (zie competentieschaal, tabel 3.3).

In hoofdstuk 4 en 5 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 gevuld. Beide operationaliseringen 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 met een bepaalde niveau-indicatie bij leerlingen een beroep doen. De kenmerken van de leerling als lezer worden dus van deze twee

parameters afgeleid. In hoofdstuk 6 wordt het instrument geëvalueerd en in een ontwikkelingstheoretisch kader geplaatst.

Met behulp van vragenlijsten wordt in hoofdstuk 4 nagegaan welke boeken en opdrachten volgens het docentenpanel indicatief zijn voor een bepaald niveau. Van honderdeenenviertig 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 ( $N_3$ ) en vwo ( $N_4$ ).

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 ( $N_1, N_2, N_3$ ) of een betrekkelijk hoge competentie ( $N_4, N_5, N_6$ ). 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 ( $N_3$ ) en vwo ( $N_4$ ). 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 (verbinding met leerstof of kenmerken van een werk ontbraken) en de gevraagde presentatiemform 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 (bijlage 3) en een competentiematrix voor de opdrachten (bijlage 5). Op basis van deze competentiematrices zijn in hoofdstuk 4 en 5 competentieprofielen beschreven.

Elk niveau wordt getypeerd als een bepaalde manier van lezen: beleven lezen (niveau 1); herkennend 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 literatuuropvatting en leesmotief. In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literatuuropvatting: 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 betekenis 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). In onderstaande niveaubeschrijvingen zijn de afzonderlijke competentieprofielen uit hoofdstuk 4 en 5 samengevat.

## 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 <b>belevend lezen</b> .
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 belevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Structurelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls ( <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i> en <i>De moeder van David S.</i> ) 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 structurelementen te herkennen (bijvoorbeeld wisselingen van tijd en plaats). De respons op de tekst is subjectief en niet gerelecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotieve 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 <b>herkennend</b> 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, <i>Bor</i> ; Ruytslinck, <i>Wierook en tranen</i> ; Oberski, <i>Kinderjaren</i> .
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 <b>reflecterend</b> 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 beleefingswereld 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, <i>De kleine blonde dood</i> ; Krabbé, <i>Het gouden ei</i> ; Giphart, <i>Phileine zegt sorry</i> ; Minco, <i>Het bittere kruid</i> ; Glastra van Loon, <i>De pas-sievrouw</i> .
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 oplevingen 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 typen als <b>interpretend</b> 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 belevenswereld 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, <i>Hersenschimmern</i> ; Dorrestein, <i>Verborgen gebreken</i> ; Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i> ; Palmen, <i>De vriendschap</i> .
OPDRACHT	De leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motiveren en andere betekeniselementen 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 gevareerd 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 <b>letterkundig</b> lezen.
TEKST	De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun beleefingswereld 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: <i>Mariken van Nieumeghen</i> ; <i>Van Eeden</i> , <i>Van de koele meren des doods</i> , <i>Mulisch</i> , <i>De ontdekking van de hemel</i> ; <i>Multatuli</i> , <i>Max Havelaar</i> .
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 betekeniselementen 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 ook 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 belezenheid 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 betekenis 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 <b>academisch lezen</b> .
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, <i>Mystiek lichaam</i> ; Nooteboom, <i>Rituelen</i> ; Mulisch, <i>Het stenen bruidsbed</i> ; Vondel, <i>Lucifer</i> .
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 meerduidelijkheid 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 behoeft te hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook hoge eisen aan de literaire competentie van de docent.

De ontwikkeling van literaire competentie is een cumulatief proces. Gezien de veranderingen op elk niveau represeneert 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.

In hoofdstuk 6 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. Per definitie heeft het literatuuronderwijs en dus ook het instrument daarom 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 parallelle 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 parallelle 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

In het derde deel wordt antwoord gegeven op de tweede en derde onderzoeksfrage. 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.

In hoofdstuk 7 wordt de algemene onderzoeksopzet toegelicht. Er is gekozen voor een longitudinale cohortstudie: een cohort havo-leerlingen wordt twee jaar en een cohort vwo-leerlingen wordt drie jaar gevuld. 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 (vier leesverslagen en een ontwikkelingsverslag per jaar) en de docenten houden een logboek bij over het ontwikkelingsproces van vijf leerlingen en hun didactische interventies. Daarnaast 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.

In hoofdstuk 8 wordt antwoord gegeven op de tweede onderzoeksfrage: *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

voordeur gekregen voor complexere literaire romans, 80% is waardeoordeelen 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 toekehken. 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 (N<sub>3</sub>) 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 (N<sub>4</sub>). 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 tegenvalende 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 aan het begin van het vierde jaar er 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 werd 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 groeinorm 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 gebleken 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 socialisatiufactoren (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. Men zou dit kunnen beschouwen als een emanciperend effect van het literatuuronderwijs in de tweede fase.

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

Op basis van deze studie konden conclusies worden getrokken over de mate waarin het literatuuronderwijs 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.

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.

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. Handelingsoriëntaties 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 door de docent wordt gereguleerd (vier boeken per jaar). Voor het realiseren van leesvoldoening is het belangrijk dat de docent ingrijpt als blijkt dat de leerling met het verkeerde boek bezig is.

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.

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.

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 handelingsdelen 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 lesuren, des te lager is de prioriteit.

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 beslist 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 structuurelementen en reflecteren over de 'boodschap' van de tekst. Op niveau 5 wordt de tekst nadrukkelijk in een cultuurhistorisch kader geplaatst en wordt er 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 onderzoeks groep is geconcludeerd dat die voldoende gevareerd 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

Deel iv is de afsluiting van het onderzoek. Hoofdstuk 10 bevat de algemene conclusies, gevuld 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.

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 on-

derscheiden. 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 (werkvorm, presentatienvorm). 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 literatuurdidactiek 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, over het wel of niet toestaan van eenvoudige literatuur op de leeslijst, over 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.

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 voorts 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 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 onderwijsleerproces 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 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 (beeldende kunst, drama, muziek, film, 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 boekafhankelijke 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 vakkennis bevatten.



## SUMMARY

*Researching the literary development of students in secondary education means entering into almost uncharted territory. In the course of a preliminary study of teachers' knowledge about their students' literary development, I discovered that although teachers could detect differences between students, nobody had a clear picture of the longitudinal development process or could identify the different stages. I also discovered that literature teaching is what is known as an 'ill-structured domain'. Prompted by these findings, I decided to explore this virgin territory with the help of six teachers and to develop an instrument for charting student literary development. The obvious next step was to take this instrument into the field of literature teaching and to research students' literary development. I wanted to find out not only what development students undergo during upper secondary schooling, but also which factors have a positive or negative influence on that process, so that lessons might be learned for inspirational literature teaching and a well-structured curriculum. I also hope to bridge the gap between educational research and educational practice, thereby attempting to serve two masters. The research objective is to contribute to our knowledge of the literary socialization of adolescents in upper secondary schooling. The practical objective is to develop a teaching instrument that teachers can use to best encourage the literary development of students. There are four parts to the study.*

### Part 1 – Introduction

The first part provides a general and a theoretical introduction to the study. In chapter 1 I outline key developments over the past forty years in education in general and literature teaching in particular. I then discuss some structural problems associated with the teaching of literature. Since the introduction of the two-tier structure in secondary education in 1998/1999, a new examination syllabus for lit-

erature has come into effect, with the development of literary competence as one of its objectives. While this is a fine endeavour, it is not easy to achieve as so little is known about the literary development process of adolescents in the context of literature teaching. Added to that, there is no structured curriculum for the teaching of literature. And at present there is a growing need for internal differentiation within education, with teachers increasingly expected to tailor their teaching to individual students. This is no sinecure. Many teachers are not clear about how to address the rather large differences they encounter in their classes. There is no instructional frame of reference for literature teaching that helps them identify student differences and the different stages in the development process. Nor do they know which texts and learning activities promote literary development in the different stages and which teaching interventions positively affect the development of literary competence.

Apart from these instructional issues, literature teaching also has to contend with interest from society at large. In the current media debate, doubts are being expressed about the socializing function of literature teaching, about whether it equips students with sufficient literary baggage for life. Such discussion tends to lack any empirical foundation because we know little about the objectives of literature teaching for upper secondary students. These are the practical and theoretical problems that form the background to this study of student literary development in upper secondary education (in the Dutch system: HAVO/senior general secondary and VWO/pre-university). The first chapter concludes with the research questions and objectives of the study.

Chapter 2 sketches a general theoretical developmental framework. Developmental psychologists seem to agree that two questions lie at the heart of theory formation within their discipline: (1) What psychological stages do individuals pass through in their development? (2) What mechanisms are responsible for the transition from one stage to the next? These core questions are closely linked to the development theory proposed by Piaget, who is regarded as the founder of modern developmental psychology. He and his followers defined development as a succession of qualitatively different stages, each one characterized by a specific way of organizing, integrating and transforming knowledge about reality.

The general developmental framework is based on the two founders of modern developmental psychology, Piaget and Vygotsky, both of whom have also been hugely important to educational psychology. They adopted opposing positions on the forces that drive development. While each recognized the influence of both biological and environmental factors, they differed in their perception of the role

and significance of these factors. The two approaches have begun to converge in recent decades. Followers of Piaget, such as Kohlberg, recognize the influence of environment and situation, and attribute less importance to age. Vygotsky's followers, such as Van Parreren, are moving closer to a Piagetian view in their recognition of a structured development (or developmental sequence).

The theory on literary development is closely linked to developmental psychology. Applebee (1978), Thomson (1987) and Appleyard (1994) examined the literary development of various groups of subjects. In the Netherlands, Nelck-da Silva Rosa and Schlundt Bodien (2004) studied the development of students' reading attitudes in relation to Loevinger's (1976) stages of ego development. In art criticism, a discipline related to literature, Housen (1983), Parsons (1987) and Gardner (1990) have researched the stages of aesthetic development. All these developmental models are in some way related to Piaget's cognitive development theory, and to Kohlberg's moral development theory derived from this, and they all have in common a division into five or six development stages. In principle, these models offer a theoretical basis for staging within literary development.

Five principles have been derived from these theories for the development-based teaching of literature. Firstly, different levels or stages must be defined so that teachers and students can focus on the development process (point of orientation). Secondly, the 'foundation' to be built on at each level must be sufficiently strong before students can successfully move on to a higher level. Thirdly, literary development should be encouraged through active exploration and should be mediated through social interaction with peers, teachers and other readers. Fourthly, to encourage development, students must be confronted with activities leading to cognitive conflicts in their zone of immediate development. Fifthly, it is essential that students regularly experience pleasure while reading books and doing tasks to ensure a good balance between effort and result. These five development hypotheses together form a theory-in-use, which is used in Part III to evaluate and interpret the literary development process of students. As such, these hypotheses have a heuristic significance for the study.

## PART II – Instrument for charting literary development

Part II describes the development of the instrument for charting student literary development. There are four chapters, all of which focus on the first research question: *What levels of literary competence do teachers identify in upper secondary education?* The aim was to develop an instrument for detecting differences between students and for identifying and describing the different developmental stages of individual students.

The key term ‘literary competence’ is operationalized in chapter 3 and the research design explained. To operationalize ‘literary competence’, I have employed the ‘mapping sentence’ that Coenen (1992) used to define the term for the field of education. This tells us that the different competence levels can be described in terms of three parameters: text, assignment and the student as reader.

In order to tie in with teaching practice, I have opted to base the description of the different competence levels on the practical knowledge of a diverse group of teachers. I chose six teachers who differed in terms of teaching experience, age, philosophy on literature teaching, working environment and gender.

The levels should describe an ascending scale, beginning with the weakest student (**HAVO 4**) and ending with the best (**VWO 6**). The panel of teachers selected six levels, with benchmarks for the beginning level and exit levels (**HAVO** and **VWO**). Level 2 is the standard for the starting level in **HAVO** and **VWO 4**, level 3 is the standard for the **HAVO** exam and level 4 for the **VWO** exam (see competence scale, table 3.3).

The text and task parameters are operationalized in chapters 4 and 5. The research objects are the books and tasks for the students whose development is monitored in Part III. Both operationalizations incorporate a quantitative and a qualitative component. In the former I identify which books and tasks the teachers regard as appropriate for a certain level, and in the latter I look at which student competences are called on by books and tasks assigned to a particular level. The students’ characteristics as readers are thus derived from these two parameters. The instrument is evaluated in chapter 6 and placed in a theoretical framework.

With the help of questionnaires, chapter 4 identifies which books and tasks the panel of teachers believe are indicative of a certain level. The level was reliably determined for 141 books: four books were suitable for level 1, 11 for level 2, 43 for level 3, 68 for level 4, 29 for level 5 and two for level 6. Sixteen books were judged appropriate for two levels. The level could not be reliably determined for 29 books because most panel members were not sufficiently familiar with them. As a result, we know which books are appropriate for a particular level (neither too easy nor too difficult) and which are relatively difficult or easy. We found that most books spanned three levels: the optimum level (**L**), one level lower (**L-1**) and one level higher (**L+1**). Outside this range, there is a risk that the student’s ability to process the text will be over or undertaxed. An interesting feature of these results was that the difference between relatively easy books with less literary prestige (e.g. works by Giphart and Krabbé) and relatively difficult books with greater literary prestige

(e.g. works by Hermans and Grunberg) corresponds to the difference between what teachers set as the standard for level 3 (HAVO) and level 4 (vwo).

In chapter 5, the panel of teachers assessed 60 reading-record tasks at six levels, once again using questionnaires. Unlike the books, the tasks are not distinguished by level. The teachers judged that 40% of tasks fitted into almost all levels. A closer analysis revealed that, when questioned about a task's suitability for a certain level, the teachers in fact only distinguish two levels: appropriate for students with a relatively low (L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub>, L<sub>3</sub>) or relatively high competence (L<sub>4</sub>, L<sub>5</sub>, L<sub>6</sub>). Lower-level tasks relate mainly to the reader, while higher-level ones relate to literary subject matter. These results require some further explanation. In this study too, it became clear that the transition from relatively easy to relatively difficult tasks corresponds to the difference between level 3 (HAVO) and level 4 (vwo). The second comment relates to the wording of the tasks. The panel of teachers had great difficulty interpreting the pedagogical aspect of the tasks: the objective was often unclear, questions were too general (no link to the subject matter or features of a work) and the type of presentation required was sometimes complex. As a result, the level of most tasks could not be reliably determined.

Chapters 4 and 5 also investigated which student competences the books and tasks called upon. By critically interviewing the panel in a focus group, I collected practical knowledge about the literary competences that the teachers assume at each level and about the difficulty of the books and tasks. An analysis of the panel's statements produced a competence matrix for the texts (appendix 3) and tasks (appendix 5). Competence profiles based on these matrices are described in chapters 4 and 5.

Each level is characterized as a certain kind of reading: experiential reading (level 1); identifying reading (level 2); reflective reading (level 3); interpretive reading (level 4); literate reading (level 5); and intellectual reading (level 6). The kind of reading is determined above all by the reader's attitude to literature and his or her reasons for reading. In the beginning stage, the student has a pragmatic attitude: you have to study literature because it is part of the syllabus. In subsequent stages, the student discovers that reading literature has different functions and satisfies different needs: you can read for pleasure (level 1), to recognize your own living environment and to find self-assurance (level 2), to expand your horizons (level 3), to discover deeper meanings and aesthetic enjoyment (level 4), to immerse yourself in literature, culture and history (level 5) and to nourish your intellect (level 6). The individual competence profiles from chapters 4 and 5 are summarized in the descriptions of the levels below.

## LEVEL 1: VERY LIMITED LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with very limited literary competence have little experience of reading fiction. They have difficulty reading, understanding, interpreting and appreciating very simple literary texts, as well as communicating about their reading experiences and reading tastes. Their general level of development is inadequate for gaining entry to the world of literary books for adults. They are unfavourably disposed towards literature because they find the content too remote and the style too difficult. Their willingness to invest in literature is slight. The size of the book and the type of task are therefore factors that weigh heavily with these students. Their ideas about literature and their attitude to reading are characterized by a need for tension (action) and drama (emotion). Their kind of reading can be labelled <b>experiential</b> reading.
TEXT	The books suitable for these students are written in simple, everyday language and are closely linked to the experiences of adolescents in terms of content and characters. The storyline is clear and simple, with exciting or dramatic events succeeding one another at a rapid pace. There are few structural elements, such as thoughts or descriptions, to interrupt the action. Representative books for this level are the works of Yvonne Keuls ( <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i> and <i>De moeder van David S.</i> ) and exciting or dramatic young adult literature by authors like Carry Slee and Jan Terlouw.
TASK	Students are able to summarize a key extract and identify basic structural elements needed to understand the text (e.g. changes in time and place). Their response to the text is subjective and non-reflective (utterances), and their main focus is sympathy or antipathy for the main character and his or her experiences. Appraisal criteria at this level are primarily emotive (exciting, boring, sad, cool, stupid) and students find it difficult to substantiate their reading experience and opinion from the text, or to actively participate in discussion about the book. They also find it difficult to express their preferences or make a suitable book choice.

## LEVEL 2: LIMITED LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with limited literary competence have experience of reading fiction, but almost none of reading literary novels for adults. They are capable of reading, understanding and appreciating very simple literary texts and can report on their personal reading experience and tastes. Their general level of development is sufficient to understand adult literature, but not to gain entry to a reality, or 'novel world', that is very different from their own experience. They are willing to invest in literature, but not to a great degree. As a result, the size of the book and the task continue to guide their choice of book. Their attitude to reading is characterized by an interest in recognizable situations, events and emotions. They believe that literature should be realistic. This kind of reading can be labelled <b>identifying</b> reading.
TEXT	The books suitable for these students are written in everyday language, have a simple structure and relate to their experiences. Although the books are written for adults, the main character is usually an adolescent. There is a dramatic storyline in which actions and events succeed one another at a fairly rapid pace. It is not particularly problematical if the tension is interrupted from time to time by thoughts and descriptions. These students prefer a closed ending. Representative examples are <i>Bor</i> by Moens, <i>Wierook en tranen</i> by Ruyslinck and <i>Kinderjaren</i> by Oberski.
TASK	Students are capable of reconstructing the events in the story, identifying the subject and describing the characters. They are able to apply elementary literary concepts relating to genre, chronology and characters. They can also reflect on how the text affected them and how realistic the characters and events are in terms of their own criteria. Their response to the text is subjective and focuses primarily on sympathy for the characters and the credibility of events. Their own perception of reality dominates. They apply emotive, referential and realistic criteria (compelling, moving, boring, 'real'), sometimes referring to the text, but usually to their own experiences and views. These students cannot really distance themselves when discussing the book, and are not particularly open to the opinions and reading experiences of others. Their personal tastes relate to a genre, e.g. war, crime or romance. But their preferences are not yet sufficiently developed to choose a suitable book by themselves.

## LEVEL 3: MODEST LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with modest literary competence have experience of reading simple literary texts. They are capable of understanding, interpreting and appreciating simple literary works and can discuss with classmates social, psychological and moral issues based on a book. Their general and literary development is sufficient to gain entry into a somewhat complex novel structure and into the world of adults. They are willing to invest in literature, but will not readily embark on a thick book or a more complex task. Their attitude to reading is characterized by an interest in social, psychological and moral issues. For them, literature is a means of exploring the world and forming their own ideas on a wide range of issues. Reading at this level can be labelled <b>reflective</b> reading.
TEXT	The books suitable for these students are written in simple language and have a complex but nonetheless transparent structure with a deeper layer of meaning alongside the concrete one. The content and characters do not relate directly to the experience of adolescents, but the story addresses issues that interest them, such as love, death, friendship, justice and responsibility. Their preference is for texts dealing with social or political issues. Inasmuch as the text contains complex narrative techniques (such as shifts in time, changes in perspective, motifs, etc.), these tend to be explicit. The story confronts the reader with questions that may remain unanswered and usually has an open ending. Representative examples are <i>De kleine blonde dood</i> by Büch, <i>Het gouden ei</i> by Krabbé, <i>Phileine zegt sorry</i> by Giphart, <i>Het bittere kruid</i> by Minco, and <i>De passievrucht</i> by Glastra van Loon.
TASK	Through analysis, these students are able to establish causal links at the levels of the story and the behaviour and development of the characters. They are able to differentiate between their own opinions and knowledge of reality, and the reality of the novel. They can also distinguish different storylines and recognize the effect of certain narrative techniques ('tricks'). They are able to reflect on the themes through questions about the title and concrete motifs. Social, psychological and moral issues in particular stimulate reflection and can lead to animated discussion with classmates. These students focus initially on the issue and then on interpreting the text. They employ a complex evaluation schema that may comprise emotional, realistic, moral and cognitive criteria. The reflections and judgements of these students are based partly on the text. In terms of taste, these students can also reflect on the difference between a 'nice' book and a 'good' book (light reading vs literature). Their literary preferences are closely tied to their interest in certain subjects, but their knowledge of literature is not yet sufficiently developed for them to make an appropriate book choice by themselves.

## LEVEL 4: FAIRLY BROAD LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with a fairly broad literary competence have experience of reading simple literary novels for adults. They are capable of reading, understanding, interpreting and appreciating literature that is not too complex and they can communicate effectively about their interpretations and tastes. Their general and literary development is sufficient to allow them to gain entry to the novels of notable literary authors, provided these are not too complex. They are clearly willing to invest in literature. The number of pages and the size of the task are no longer so relevant. These students display a budding aesthetic awareness: they are discovering that a literary novel is 'created' and that writing is an 'art' and not a 'trick'. These students' attitude to reading is characterized by a willingness to immerse themselves in complex events and adult emotions that are far removed from their own experience. They are interested in narrative technique and novel structure, and perhaps also in the author's intent. Reading at this level can be labelled <b>interpretive</b> reading.
TEXT	The books suitable for students at this level are written in a 'literary' style and are not immediately related to the world of adolescents in terms of content and characters. This makes the storyline and character development less predictable. The literary techniques used are somewhat complex: unreliable perspective, implicit time shifts and changes in perspective, unanswered questions, multiple layers of meaning, metaphorical style, etc. These techniques encourage the reader to interpret the text. At this level we encounter many well-known works by notable authors. Representative examples are Bernlef's <i>Hersenschimmen</i> , Dorresteijn's <i>Verborgen gebreken</i> , Hermans' <i>De donkere kamer van Damokles</i> , and Palmen's <i>De Vriendschap</i> .
TASK	These students are able to distinguish different layers of meaning, as well as to identify and interpret motifs and other significant elements of meaning. They are more or less able to identify empathetically with the main character, but also to distance themselves, responding critically to the character's behaviour within the context of the story. They can reflect on the significance of the work and can identify the different themes. When encountering problems of interpretation, these students display an interest in the author's intent. They pay attention to the effect of certain narrative techniques, such as tension, and stylistic devices like irony. This enables them to analyze and compare the storytelling techniques in films and books. Their response focuses on the meaning of the work, narrative technique and sometimes the author's craftsmanship. They employ a complex evaluation schema that includes structural and aesthetic criteria in addition to those mentioned above. Students at this level are well equipped to substantiate their own interpretation and evaluation and are open to the interpretations and views of others. They are also able to critically assess their peers' summaries and interpretations. They can express their preferences effectively and therefore guide the choice of book, but their knowledge of literature is insufficient to make an independent selection of a book appropriate to their level.

## LEVEL 5: BROAD LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with broad literary competence have broad experience of reading literary novels. They are able to understand, interpret and appreciate complex works, including old literary texts written before 1880, as well as to exchange ideas with others about their reading experience, interpretation and tastes. Their general, historical and literary knowledge is sufficiently advanced to gain entry to complex modern and old classical texts. They are willing to read these texts and to immerse themselves not only in themes and structure, but also in literary-historical backgrounds and style. They are aware that texts operate within a cultural and historical context and that literature is a tool for learning about the past and about cultural identity. Their attitude to reading is characterized by an interest in the canon, literary conventions, cultural and historical backgrounds and certain classical authors. This kind of reading can be labelled <b>literate</b> reading.
TEXT	The books suitable for students at this level not only contain characters and themes that are far removed from their own experience, but may also differ greatly from what they are accustomed to in terms of language use and literary conventions. This is particularly true of old texts, which contain a historical novel reality with obsolete values and norms, and of old Dutch, with its outmoded literary conventions. With modern novels, we observe an increase in the complexity of the novel structure, which is characterized by ambiguities and implicitness, as well as by technical and stylistic refinements. Representative examples are <i>Mariken van Nieumeghen</i> , Van Eeden's <i>Van de koele meren des doods</i> , Mulisch's <i>De ontdekking van de hemel</i> and Multatuli's <i>Max Havelaar</i> .
TASK	The competence of these students can be characterized as follows. They can read an old text in a 'historicizing' way and place it in its literary, historical context. They are able to analyze and evaluate characters and complex events from different points of view. They can link various elements and layers of meaning in order to identify the central theme. Throughout these activities, they are interested in background information. Their response is coloured by a literary approach, for example, an author's virtuosity or originality, or the cultural and historical value of a work. They can differentiate in their evaluations between their own reading experience and the cultural, historical value of a work. These students are very capable of conducting an in-depth discussion with the teacher about literature and can make the right book choice independently.

## LEVEL 6: SOPHISTICATED LITERARY COMPETENCE

STUDENT AS READER	Students with a sophisticated literary competence have a wealth of experience of reading literary texts, including world literature. They are able to place books and literature in a broad context and to discuss their reading experience and interpretations with 'experts'. Because they are so well read and possess both highly developed general knowledge and specific cultural and literary knowledge, they are able to establish links and to generate meanings both within and beyond the text. They have a great willingness to invest in literature, provided they have some degree of autonomy. They are of the view that literature adds a further dimension to their lives and helps them understand reality (existential function). They have a critical approach to reading, characterized by versatility, passion and an interest in specialized literature on the subject. This kind of reading can be labelled <b>intellectual</b> reading.
TEXT	The texts suitable for these students are written in a fairly inaccessible literary style which may include experimental forms and styles. They have a multi-layered, complex structure, making it difficult to penetrate through to the story and to interpret its meaning. The text has symbolic features (abstract motifs) and contains references to other texts and knowledge (intertextuality) that are essential for a proper understanding. Representative examples are <i>Mystiek lichaam</i> by Kellendonk, <i>Rituelen</i> by Nooteboom, <i>Het stenen bruidsbed</i> by Mulisch, and <i>Lucifer</i> by Vondel.
TASK	These students are able to provide a comprehensive and sophisticated interpretation of the theme and to integrate this into their own view of reality. This enables them to extrapolate their reading experience and interpretations to other domains, phenomena and texts. The indeterminate nature and ambiguity of texts present these students with a special challenge. They are interested in comparing literature with other art forms within a particular movement or in placing certain phenomena and conventions in a historical perspective and making a diachronic comparison. They have a personal view of the function of literature, are critical of literary style and find literature an extremely interesting topic of conversation. Because of their need for literary expertise, they make high demands on the teacher's literary competence.

Developing literary competence is a cumulative process. Given the changes at each level, the instrument does not represent a gradual, continuous process, but a step-by-step, discontinuous one, with each stage laying the foundation for the next and new structures being integrated into already existing ones. The levels can be seen as repertoires of operations, or types of reading, which a student can employ flexibly. Flexibility is thus a feature of a higher level of literary competence.

Chapter 6 concludes the study of teachers' practical knowledge about different competence levels. The instrument is compared with other theoretical developmental models, answering the question as to the reliability of the instrument's development and its usefulness for other teachers.

In this study, literary development at school is interpreted as a socialization process in which personal factors and environmental factors interact. In principle, the exam requirements and instructions determine the content and direction of literary development. Literature teaching, and hence the instrument, is by definition both prescriptive and normative in nature. The higher the school level, the stronger the influence of the curriculum on literary development. The point at which environmental factors become more dominant than personal factors is found in the transition from level 3 to level 4. This means that levels 4, 5 and 6 are more heavily influenced by the Dutch curriculum than levels 1, 2 and 3. In another culture and another curriculum, the higher levels have a different content.

Nevertheless, there are strong parallels with other developmental models, such as Piaget's cognitive development theory, Kohlberg's socio-emotional development theory and Applebee, Appleyard and Thomson's literary development models. These theories all contain virtually the same stages. Parallels can also be drawn with the stages in Parsons and Housen's aesthetic development models. All these models have been generated in different contexts with different research groups, and using a range of research methods and research objects. Nevertheless, they contain almost identical stages, which means that we are in theory dealing with a reliable division into stages.

The instrument is supported by both the theory and practice of literature teaching. The object of research consists of current books and tasks; the division into levels and competence descriptions are based on the *shared* practical knowledge of different teachers. Despite the differences in background, experience, gender and educational philosophy, the teachers were uniform in their judgements, which means that the results of Part II will also be valid for many other teachers of Dutch language and literature.

### PART III – Literary development in upper secondary education

Part III provides the answer to the second and third research questions, both of which relate to the literary development of a cohort of 30 HAVO and VWO students at six schools. Here the perspective shifts away from what teachers think is feasible in practice to what actually happens with students in the course of literature teaching at the upper levels of secondary schooling.

Chapter 7 outlines the general research design. I have opted for a longitudinal cohort study, in which a cohort of HAVO students was monitored for two years and a cohort of VWO students for three years. With regard to the question of diversity, when selecting students I looked for maximum variation in motivation, level, sex and cultural background. This allows us to describe the development of different students. The teachers set themselves the goal of encouraging the reading motivation and the development of literary competence of all students. Data was collected from the teaching-learning process: students recorded their reading experiences in a reading record (four reading reports and a development report per year) and teachers kept a logbook on the development process of five students and their own teaching interventions. In addition, the teaching-learning process was evaluated by means of questionnaires and interviews with the students and teachers involved.

Both quantitative and qualitative methods were used to analyze the data.

Chapter 8 answers the second research question: *What course does the literary development take of students with different starting levels in upper secondary education?* The objective here is to obtain a picture of the development results of students from different backgrounds and in different contexts. This question is answered in four substudies.

The first substudy describes the development of the entire cohort. This is measured in two ways: through indicators of literary competence (literary preference, value judgements, reading motives) and motivation, as well as through holistic expert judgement. The three indicators showed an increase in literary competence: in the course of their upper secondary schooling, 77% of students acquired a preference for more complex literary novels, 80% began using value judgements that indicate a richer, more sophisticated kind of textual processing and literary response, and 50% began attributing more and 'higher' literary functions to the reading of literature. The expert judgement established that the literary competence of 83% of the students increased by at least one level. Thirty-seven percent of students showed increased motivation to read literary books. At the start of literature teaching, in class 4, 70% were motivated. At the end, 87% left secondary education

with a positive reading motivation; 33% were even enthusiastic. Motivation fell for 7%, which is the only regression that we encountered.

The second substudy investigated the outcomes of literature teaching in relation to HAVO and VWO school types, school years 4, 5 and 6, and teachers. A clear difference between HAVO and VWO schools is the range of literary competence within a single class: a HAVO class is fairly homogeneous (three levels), whereas a VWO class is rather heterogeneous (four to five levels). In general, we could conclude that teacher expectations about the students' levels are too optimistic. Approximately half the students who start class four are actually behind in their literary education because they read little or very little in lower secondary school and are not yet able to understand simple literature for adults (e.g. *De kleine blonde dood* by Boudewijn Büch). The exit level of the HAVO students is satisfactory because 73% attain the HAVO standard ( $L_3$ ). This means that they are capable, for example, of understanding Hella Haasse's *Oeroeg* or Tim Krabbé's *Het gouden ei*, and of reflecting on the content. The exit level of the VWO students is unsatisfactory, however, with 47% failing to meet the VWO standard ( $L_4$ ). After three years of literature study, almost half the VWO students were not yet able to understand and interpret novels like Harry Mulisch's *Twee vrouwen* or Willem Frederik Hermans' *De donkere kamer van Damokles*. One in five VWO students did not even meet the HAVO standard. One explanation for these disappointing results is the stagnation of almost all VWO students in year 5. A comparison of student development with different teachers produced an interesting picture: despite clear differences between the groups at the beginning of the fourth year, these differences almost disappear by the end. This indicates that in spite of their different views and backgrounds the teachers achieve roughly the same objectives with their students.

The third substudy examined the development of groups of students with different starting levels (competence and motivation). It was conspicuous that the differences between the various groups declined in the course of their upper secondary education. Students who began at a fairly low level and with little motivation showed greater growth than motivated students who began at a high level. In other words, there appears to be a reverse Matthew effect: for whosoever hath *not*, to him shall be given. But we could also say that the teachers did not succeed in further stimulating the 'better' students and raising them to a higher level. The growth norm of one level per year, which the panel of teachers had set when designing the competence-level scale at the beginning of the study, has not been shown to be a reliable norm for growth in literary competence in upper secondary education. Literary competence does not increase proportionately over time, but rather decreases gradually as students move up through the classes. In fact, expert theory

shows that this is a normal pattern: it is easier for beginners to make a leap forward than for someone who is already at an advanced level (Boshuizen, 2003).

The fourth substudy looked at correlations between three literary socialization factors (reading environment, reading frequency at primary school and reading frequency in the third year of lower secondary school) and literary socialization at upper secondary school (competence at entry and exit levels, motivation at entry and exit levels, and the development of competence and motivation). An interesting outcome is that although the starting levels correlate with literary socialization variables (reading environment, reading frequency at lower secondary), the exit levels do not. Students who are accustomed to literature in the home and who have read relatively many books have less opportunity to go up one, two or three levels than students who have read little and receive few incentives at home. We could regard this as an emancipating effect of the teaching of literature at upper secondary level.

Chapter 9 is concerned with teaching and answers the third research question: *Which instructional factors and circumstances encourage or hamper the literary development of students with different starting levels in the upper levels of secondary education?* The aim of this study was to obtain a picture of the interaction between the learning environment and students at different stages of the literary development process. This understanding has resulted in a list of do's and don'ts, an instructional guide, which teachers can use to differentiate and encourage student literary development. Case studies are used to describe the interaction between the teaching of literature and the literary development process of individual students. For each transition to a higher level, critical cases were selected: students whose literary development continued and those whose development stagnated. The focal point of analysis in these case studies was the constructive and destructive frictions in interaction between the student and literature teaching, thereby shedding light on the factors that stimulated or hampered the student's literary development. Four aspects of the teaching-learning process were systematically investigated: choosing and reading books, carrying out reading-record tasks, guiding the learning process and motivation.

On the basis of this study, we can arrive at conclusions about how successfully the teaching at these schools satisfied conditions for development-based literature teaching. The curricula at the schools in question were shown to meet none of these conditions. The structure of the curriculum, the teaching methods and the choice of learning activities were generally not conducive to the development of literary competence. Partly for this reason, the teachers often failed to identify differences

in students and in the different stages in the literary development process of each individual. Students often worked above or below their level.

For each of the four aspects of the teaching-learning process that were investigated, we can identify factors which in general promote or impede literary development.

The most important stimulus for literary development is reading the right book at the right time. The right choice gives students confidence and satisfaction and makes reading a meaningful activity within the context of literature teaching. The positive reading experiences of peers and the right advice from the teacher are teaching approaches that help to bring about the right choice. Impeding factors are the reading lists issued by teachers, the difficulty of obtaining the desired book and the purchase of sets of books (e.g. *Grote Lijsters*). Reading and analyzing a book at class level also impedes literary development, especially if the class is heterogeneous in terms of literary competence. It is important that the actual reading be regulated by the teacher (four books per year). For the purpose of reading pleasure, the teacher should intervene if it emerges that the student is reading the wrong book.

The reading record includes development reports, such as a reading autobiography and personal progress report, plus a review of each book. Whereas the development reports are a key stimulus, the reviews are predominantly shown to hamper the teaching-learning process. One feature of the reviews is lack of variation. Students see them primarily as hands-on work (compulsory course work) and, like their teachers, they do not usually know what they learn from it. This leads to a rapid decline in interest in the reviews, except among students who set themselves a clear goal. It has also been shown that students tend to look at other reviews on the internet because they cannot write their own structural analysis. Considerable freedom of choice also works as an impediment because it creates a feeling of lack of compulsion. A key stimulus of the reading record is the fact that the reports document the students' literary development, giving them something to go by when preparing for their oral exam.

The teacher has an important guiding role. Teachers must have at their disposal a repertoire of student-centred, task-based strategies so that they can respond to different types of student, motivating them and helping them to carry out the set tasks. Key stimulating factors are involvement in the literary development of students (regardless of level), enthusiasm for literature and the set tasks, and differentiated subject-matter knowledge. Literary development is stimulated by teacher interaction with the class or with individual students, and is hampered by an emphasis on self-study and 'hands-off' assistance.

The development of motivation is linked to the development of competence in that motivation cannot be viewed separately from the impeding and stimulating factors mentioned above. For example, choice of the right book reinforces intrinsic motivation. Within the context of literature teaching at school, both extrinsic and intrinsic factors are shown to play a role. Intrinsically motivated students are oriented to certain learning objectives, and often to the high regard of the teacher as well, and to gaining good marks. The importance of the latter is underestimated in compulsory course work which is not graded. Students' intrinsic motivation declines if they are not given a mark for a major assignment: they want to be rewarded for their work. A key extrinsic factor is also the quantity of literature teaching. The fewer the number of teaching lessons, the lower the motivation.

In addition to these general factors, there are also level-specific factors that promote or impede literary development. Each level should focus on the learning of a certain kind of reading and on students becoming aware of the different functions that literature can fulfil. To encourage literary development, teachers must keep the objective clearly in mind at each level. At level 1, it is essential that students experience success and that barriers to adult literature be lowered. At level 2, teachers should try to increase the personal involvement of students with the books and tasks. At level 3, students need to conduct a dialogue with the text and be made to think about the questions being addressed. They should also develop an eye for narrative technique ('tricks'). At level 4, the attention shifts to the meaning of the text and the storyline. The objective here is for students to identify links within the text, to assign meaning to certain textual elements and to reflect on the 'message'. Level 5 involves placing the text explicitly in a cultural and historical context and paying considerable attention to the author's style, themes and sometimes poetics. Finally, level 6 focuses on literary theory and research. This could entail students writing a literary text themselves or retelling an old text.

In terms of representativity, we concluded that the research group was sufficiently diverse to shed light on the literary development of HAVO and VWO students with different starting levels. Only for the variable of sex did we fail to achieve a proper balance (proportionally more weak boys and strong girls). Also, the literary development of VWO students has not yet been fully charted for technical reasons. In particular, stimulating factors for levels 5 and 6 have not been sufficiently addressed.

#### Part IV – the master's eye

Part IV presents the study conclusions. Chapter 10 contains general conclusions, followed by a discussion and recommendations for literature teaching and for further research. The general objective of this study is to boost the quality of literature teaching on the one hand and to gather knowledge about student literary development in the context of literature teaching on the other.

With regard to the quality of literature teaching, I conclude that the results for developmental progress leave much to be desired. The starting level of almost half the students is insufficient, the exit level for vwo students is unconvincing, the transition to level 4 is problematical, vwo students with a low or high starting competence do not make enough progress, and there are serious teaching problems with the 'history of literature' component. There are two key positive results to report: almost all students (87%) leave upper secondary schooling with a positive attitude and the exit level of the majority of HAVO students (73%) is acceptable.

The teaching of literature can be improved. First of all, the curriculum should be structured to differentiate between the different levels. Each level should focus on learning a certain kind of reading so that different objectives are striven for at each level and the levels are clearly distinguishable. In addition, when choosing books, students need to have a solid foundation to maximise the probability that they will make the right choice almost every time. Students should prepare themselves better for reading. They need to have positive reading expectations and be well-informed about the peculiarities of the work so that they can do justice to the text's content and form. The tasks have a role to play here: they should serve clear objectives and have a greater focus on the acquisition of a certain kind of reading. The tasks need to make the students think more, putting them on the right path so that they can tap into deeper layers of the text and arrive at a new understanding. A significant benefit here is that such tasks will lead to greater variation and will challenge the students more. Student freedom of choice should be confined to the instructional format and presentation. Student involvement in the objectives of literature teaching also needs to be extended. It is essential for students to gain an understanding of their own development process. Teachers can play a key role here, provided they have a differentiated knowledge of books and tasks. For the lowest levels, teachers are expected to play a coaching role, while at the higher levels students will benefit from teachers presenting them with an intellectual challenge.

I argue that the instrument developed in Part II, and expanded in Part III to include teaching strategies, can make a significant contribution to improving the teaching of literature. It provides both a provisional foundation for a well-structured

tured curriculum and a knowledge basis which teachers can use to decide on their teaching approach. It describes not only the development process and the different stages, but also the books, tasks and teaching interventions that are appropriate for each level.

This study of literary development has also shown that the instrument can give new impetus to key discussions in literature teaching. By focusing on student literary development, we shed new light on the current debate about whether reading pleasure should be the goal, about whether to include simple literature in the reading list, about whether a text should be studied or 'experienced', and about the objectives of literature teaching.

As well as helping to improve literature teaching, the study of student literary development can also make a contribution to the development of theory about the literary socialization of adolescents in an institutional teaching environment (in this case, upper secondary education).

We cannot view the literary development of adolescents separately from their cognitive and socio-emotional development in this period. The instrument that was developed in Part II reflects both the curriculum of literature teaching in upper secondary education and the cognitive and socio-emotional development of adolescent readers. The instrument has shown that the relationship between internal, personal factors and the external socialization factor of literature teaching differs at each level. In the teaching of literature, the point at which environmental factors become more dominant than personal factors occurs between levels 3 and 4.

A key product of the study is the development of an instrument to differentiate different levels of literary competence and to determine the outcomes of literature teaching (chapter 8). In addition, the instrument offers a heuristic framework for tracking and explaining development and stagnation in the teaching-learning process (chapter 9). It gives us a greater understanding of the active components of teaching in the development of literary competence among students with different starting levels. If this instrument were used to measure outcomes, discussion about literature teaching could be empirically supported and thus rise above the level of anecdote. If desired, the development of literary competence could be included in the Periodic Survey of Education Achievement for Dutch (PPON).

The study confirms earlier findings from research into student literary development. A major difference is that the present study reveals many more nuanced outcomes, as well as offering heuristics to explain student literary development and differences between students. A further advantage over earlier research is that the findings of this study can be put into practice more easily. The teacher is given con-

crete strategies for tackling teaching problems, such as which books to recommend when, which activities promote a certain kind of reading, which interventions encourage students and what pitfalls to watch out for.

Recommendations for further research involve the replication of all or part of this study. Supplementary research is also needed on the literary development of boys and of vwo students at levels 4, 5 and 6. Comparable research should be conducted into reading, understanding, evaluating and reflecting on poetry. I also recommend a study of the teaching conditions for the history of literature and the reading of old texts. For the rest, it is self-evident that the system of developmental levels should be extended to include primary education, lower secondary education and the academic teaching of literature. Given the many mismatches, it would be relevant to conduct further research into the knowledge and learning of teachers of Dutch language and literature. In addition to this replicatory and supplementary research, there is also a need for experimental pedagogical research. At each level, investigations could be made into the optimum teaching conditions for achieving the next level. The transition from level 2 to level 4 should be a particular focus as we have seen that level 3 contains almost no activities relating to the teaching of literature. I also point out the importance of fundamental research into the interaction between cognitive, socio-emotional and aesthetic development, and within the latter, into interaction between different arts disciplines (visual arts, drama, music, film, literature).

The study concludes with seven recommendations for teaching literature in practice. The first concerns the distribution in a modified form of these research findings to teachers. The second relates to compiling a pedagogical catalogue for teachers on the internet. This catalogue would contain a total of about 200 books with literary and teaching information, including examples of book-related tasks for different levels. This information should be accessible to all teachers on the internet. Five books should be replaced each year to ensure that the catalogue is up to date. The third recommendation is to make the catalogue accessible to students as well. It should contain information that is fully geared to students so that they have a reliable and inspiring guide for their book choice. The fourth recommendation flows directly from the third. Four times a year, students should be able to order a book from the catalogue (guided by the teacher), so that they can access the books that they wish to read. Recommendation five is to replace the learning outcomes and attainment targets with a learning continuum and to standardize reference levels so that departments can make clear agreements about objectives. This would also help students and their teachers to observe progress in the development of stu-

dents as readers. The sixth recommendation is to establish regional networks where teachers can exchange experiences and learn to diagnose the work of students. The final recommendation relates to professional standards that are currently being developed for teachers. This study has clearly demonstrated that differentiated knowledge of teaching strategies should form part of the teacher's repertoire. For that reason, the professional standards must also include a specification of subject-matter knowledge.



## 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 les. 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. 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. 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 CKVI. 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*. Binnen dat kader deed hij onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase. In 2004 heeft hij samen met zes 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, onderzoeker en nascholer werkzaam bij het Universitair Onderwijscentrum Groningen. In dit verband begeleidt hij ook secties op school bij de ontwikkeling van het vak.

### Contact:

Dr. Theo Witte  
UOCG  
Landleven 1  
9747 AD Groningen

telefoon 050 363 6191  
email t.c.h.witte@rug.nl  
www www.rug.nl/staff/t.c.h.witte





## **BIJLAGEN**



## **BIJLAGE 1**

### **EXAMENPROGRAMMA NEDERLANDSE TAAL EN LETTERKUNDE (1997)**

#### **Het schoolexamen literatuur**

Literatuur wordt getoetst in een schriftelijk of mondeling examen aan de hand van het leesdossier; voorwaarde voor de afronding van het examen is dat het handlingsdeel – het samenstellen van het leesdossier – naar behoren is afgerond.

Zowel t.a.v. het leesdossier als de inrichting van het examen vindt afstemming plaats tussen de vakken Nederlandse taal en letterkunde, de taal en letterkunde van de andere moderne talen en het vak culturele en kunstzinnige vorming 1. Voor de beoordeling wordt bij de toetsen gebruik gemaakt van een beoordelingsmodel waarin de beoordelingscriteria zijn opgenomen. De beoordelingscriteria die worden gehanteerd, zijn vooraf aan de kandidaat bekend gemaakt.

#### **Handelingsdeel**

De kandidaat heeft een leesdossier samengesteld waarin hij zijn ervaringen met en beschouwingen over literatuur heeft gedocumenteerd.

Het leesdossier bevat ten minste de verwerkingsopdrachten uit eindterm 31 en een bibliografie van de gelezen en geraadpleegde literatuur of andersoortige bronnen. Variatie in de verwerkingsopdrachten is noodzakelijk.

Daarnaast kan, indien de school daarvoor kiest, het leesdossier een leesautobiografie en/of een of meer balansverslagen bevatten.

- In een leesautobiografie beschrijft de kandidaat zijn ontwikkeling als lezer van het verleden tot aan het moment van schrijven van de leesautobiografie.
- In een balansverslag evaleert de kandidaat zijn lees- en leerproces over een bepaalde periode.

#### **Weging**

Voor literatuur wordt een afzonderlijk cijfer gegeven in combinatie met het cijfer voor literatuur van taal en letterkunde van de andere moderne talen. Het cijfer voor literatuur wordt bepaald door het cijfer voor het onderdeel literatuur van het vak Nederlandse taal en letterkunde en het cijfer voor het onderdeel literatuur van de taal en letterkunde van de andere moderne talen (subdomeinen ‘literaire begrippen’ en literatuurgeschiedenis) waarbij het cijfer Nederlandse literatuur wegingsfactor 3 heeft en het cijfer literatuur voor elke moderne vreemde taal een wegingsfactor 1.

De waardering voor literatuur wordt afzonderlijk op de cijferlijst vermeld.

### Examenstof

De examenstof is omschreven in eindtermen. De eindtermen zijn ingedeeld in domeinen en subdomeinen.

#### Subdomein: Literaire ontwikkeling

- 26 De kandidaat is in staat leerervaringen op te doen door het lezen van een gevareerd aanbod aan teksten, zodat hij in aansluiting op zijn persoonlijke voorkeuren zijn leessmaak kan ontwikkelen.
- 27 De kandidaat is in staat aan de hand van literaire teksten een aantal leerervaringen op te doen ten aanzien van aspecten van de maatschappij, op grond waarvan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin kan ontwikkelen.  
De kandidaat kan
- 28 op grond van de leerervaringen, genoemd in eindterm 26 en 27, van zijn persoonlijke lees- ervaringen beargumenteerd verslag uitbrengen aan de hand van een persoonlijke selectie van 8 (havo) of 12 werken waarvan ten minste 3 werken van voor 1880 (vwo).
- De werken moeten oorspronkelijk in de Nederlandse taal geschreven zijn en een erkende literaire kwaliteit hebben.
  - De selectie van werken moet naast proza of toneel ook poëzie bevatten.
- 29 adequate tekstbenaderingswijzen hanteren, waarmee minder direct toegankeijke teksten of genres gelezen kunnen worden.
- Wezenlijke aandachtspunten daarbij zijn:
  - het inlevingsvermogen van de kandidaat;
  - het oog krijgen voor het bestaan (in heden en verleden) van geheel verschillende opvattingen over aard en functie van literatuur.
  - Het is noodzakelijk aandacht te besteden aan het leesproces en de wijze waarop een literaire tekst kan worden benaderd. Men zou hierbij bijvoorbeeld kunnen denken aan het leren omgaan met:
  - ironie;
  - dubbele bodems;
  - historiciteit;
  - experimentele vormen;
  - poëtisch taalgebruik.
  - Een tekst kan op verschillende wijzen benaderd, begrepen en gewaardeerd worden:
  - vanuit de lezer(s);
  - de opvattingen van de auteur;
  - biografische gegevens;

- de maatschappelijke context;
  - de conventies die voor het betreffende genre gelden;
  - tijdgenoten, e.d.
- 30 relevante achtergrondinformatie verzamelen en selecteren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen, mede met behulp van ICT.
- relevante achtergrondinformatie:
  - bekende naslagwerken voor Nederlandse literatuur;
  - voor de kandidaat toegankelijke letterkundige publicaties;
  - recensies en besprekingen in dag- en weekbladen en audio-visuele bronnen (boekenprogramma's, interviews met auteurs, enzovoort).
- 31 zijn persoonlijke leeservaring beschrijven, verdiepen en evalueren.
- De beschrijving:  
In de beschrijving geeft de kandidaat een persoonlijke reactie op het werk, motiveert zijn boekkeuze en geeft de inhoud kort weer.
  - De verdieping is gekoppeld aan een specifieke verwerkingsopdracht. De opdracht kan gericht zijn op:
    - het bespreken van de belangrijkste passages;
    - de bespreking van lezersactiviteiten, zoals het opbouwen van verwachtingen en het zich identificeren met bepaalde verhaalpersonen;
    - de analyse van de eigen respons in relatie tot de tekst of ter beschikking gestelde achtergrondinformatie;
    - de vergelijking van de eigen leeservaring met die van medekandidaten of professionele lezers (critici, docent);
    - de karakterisering van de personages;
    - de analyse van de spanningsopbouw;
    - de behandeling vanuit de biografie van de schrijver en diens opvattingen;
    - de vergelijking met andere werken van de betreffende auteur;
    - de vergelijking met andere auteurs of literaire werken;
    - de behandeling vanuit cultuur-historische of maatschappelijke context.
  - De evaluatie houdt een eendoordeel in over het boek en een evaluatie van de eigen leeservaring en verdieping, waarbij de kandidaat onder meer aandacht besteedt aan wat hij moeilijk, verwarrend of onduidelijk vond.  
Opmerking: De beschrijving, verdieping en evaluatie van (fragmenten uit) literaire werken kan plaatsvinden rond een bepaald thema of aspect van de maatschappij.

**Subdomein: Literaire begrippen**

De kandidaat kan

- 32 literaire tekstsoorten onderscheiden en aangeven waarin deze zich qua leesdoel en leeswijze onderscheiden van niet-literaire en non-fictionele tekstsoorten.
- 33 het gangbare begrippenapparaat toepassen.
  - Tot het gangbare begrippenapparaat behoort o.m.:
  - algemeen: fictie, literatuur, lectuur, thema, motief, metafoor, symbool, ironie, literaire stijl, poëtica;
  - proza: verteller, perspectief, verteltijd/vertelde tijd, fabel/sujet, vooruitwijzing/terugverwijzing, ruimte, personage, genre of tekstsoort;
  - poëzie: bladspiegel (wit), rijm, metrum, ritme, enjambement, dichtvorm.

Opmerking: Het is uitdrukkelijk de bedoeling dat het begrippenapparaat in dienst staat van de reflectie op en de communicatie over literatuur. Het dient niet apart te worden geëxamineerd.

met behulp van zijn kennis van literaire begrippen, genoemd in eindterm 33 (fragmenten uit) literaire teksten analyseren, interpreteren en waarderen.
- Dit t.a.v. verhalend proza, toneelstukken en poëzie.

**Subdomein: Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)**

De kandidaat kan

- 35 een overzicht geven van de hoofdlijnen van de geschiedenis van de literatuur, waaronder de eigentijdse literatuur.

Dat wil zeggen:

- kennis van de chronologie en de globale karakteristieken van de voornaamste perioden van de westerse cultuur in het algemeen en van de Nederlandse cultuur in het bijzonder;
- kennis van belangrijke verschuivingen in de loop der tijd ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen.
- 36 op grond van zijn kennis van verhalend proza, drama en poëzie betreffende het in eindterm 35 genoemde overzicht de gelezen werken plaatsen in cultuurhistorisch perspectief.
  - Dat wil zeggen dat de kandidaat die eigenschappen van teksten kan onderscheiden op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld,
  - oog heeft voor
  - veranderingen in de thematiek,
  - de ontwikkeling van de vorm (i.c. genres)
  - opvattingen over literatuur.

- in kan gaan op zowel het bijzondere (unieke, incidentele) als het meer algemene (constante, regelmatige) in de tekst en de literatuurgeschiedenis.

(Bron: Tweede Fase Adviespunt: <http://www.tweedefase-loket.nl/doc/examenprogramma/> (januari 2003)

## **BIJLAGE 2**

### **BOEKEN OP ZES NIVEAUS (2000-2003)**

De zes kolommen bevatten voor elk competentieniveau (Niveau 1 t/m 6) een indicatie voor de moeilijkheid van de betreffende roman en de standaarddeviatie. De indicatie is gebaseerd op het gemiddelde oordeel van een docentenpanel (N=6). Het optimum ‘niet te moeilijk/makkelijk’ voor een bepaald niveau ligt tussen 2,5 en 3,5. Deze scores zijn gearceerd.

De titels zijn ontleend aan de leeslijsten van de dertig leerlingen van wie de ontwikkeling in deel III is beschreven.

De lijst bestaat uit twee delen: deel A is gescoord door tenminste 4 docenten; deel B door twee of minder.

5 = veel te moeilijk; 4 = moeilijk; 3 = niet moeilijk, niet makkelijk; 2 = makkelijk; 1 = veel te makkelijk.

DEEL A	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		Niveau 6	
	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd	gem	sd
Door tenminste vier docenten beoordeeld												
Keuls, <i>De moeder van David S.</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Keuls, <i>Het verrotte leven van Floortje Bloem</i>	3.0	.00	2.5	.55	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat</i>	3.2	.41	2.8	.41	2.0	.63	1.2	.41	1.2	.41	1.2	.41
Beckman, <i>Hasse Simons dochter</i>	2.8	.75	2.7	.98	1.8	.75	1.5	.52	1.0	.00	1.0	.00
Van Lieshout, <i>Gebroeders</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.3	.58	1.3	.58	1.0	.00	1.0	.00
Sahar, <i>Hoezo bloedmooi?</i>	3.3	.58	3.0	.00	2.0	.00	1.3	.58	1.5	.58	1.5	.58
Oberski, <i>Kinderjaren</i>	3.5	.55	3.0	.00	2.3	.52	1.5	.55	1.3	.52	1.3	.52
Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>	3.7	.52	2.8	.41	2.3	.52	1.5	.55	1.3	.52	1.3	.52
Dragt, <i>Torens van Februari</i>	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00	1.3	.50	1.3	.50	1.0	.00
Giphart, <i>De voorzitter</i>	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50	1.5	.58	1.7	.50	1.0	.00
Büch, <i>Het dolhuis</i>	4.7	.52	3.0	.52	2.8	.41	2.3	.52	1.5	.55	1.2	.41
Frank, <i>Het achterhuis</i>	3.7	.52	3.0	.63	2.3	.82	1.7	.52	1.3	.52	1.2	.41
El Bezaz, <i>De weg naar het noorden</i>	4.3	.58	3.3	.58	2.7	.58	2.0	1.00	1.0	.58	1.5	.58
De Loo, <i>Isabelle</i>	4.2	.75	3.2	.75	2.7	.82	1.8	.75	1.3	.52	1.3	.52
Moens, <i>Bor</i>	4.0	.71	3.0	1.10	2.6	.89	1.6	.89	1.4	.55	1.4	.55
Van Beijnum, <i>De oesters van Nam Kee</i>	4.7	.52	4.0	.63	3.3	.52	2.5	.55	1.8	.41	1.3	.52

Van Beijnum, Over het IJ	4.6	.89	4.0	.71	3.4	.89	2.4	.89	1.5	.45	1.2	.45
Brusselmans, Het oude nieuws van deze tijd	4.8	.58	4.0	1.00	3.3	.58	2.3	.58	1.7	.58	.8	.58
Büch, De kleine blonde dood	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41	1.3	.52	1.2	.41
Campert, De Harm en Miepje Kruk story	4.8	.55	4.0	.00	3.2	.45	2.2	.45	1.2	.45	1.2	.45
Van Dantzig, Voor een verloren soldaat	5.0	.00	4.3	.52	3.2	.41	2.7	.52	1.8	.41	1.3	.52
Dorrestein, Zonder genade	5.0	.00	4.6	.55	3.4	.55	2.6	.55	2.0	.00	1.8	.55
Durlacher, Strepen aan de hemel	4.8	.45	4.0	.71	3.4	.84	2.2	.84	1.2	.55	1.4	.55
Elsschot, Kaas	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.82	2.5	1.05	1.3	.52	1.5	.55
Elsschot, Tsjip / De leeuwentemmer	5.0	.82	4.2	.75	3.0	.63	2.0	.63	1.3	.52	1.2	.41
Friedman, Tralievader	4.5	.55	3.8	.52	2.7	.52	2.0	.00	1.5	.55	1.2	.41
Friedman, Twee koffers vol	5.0	.00	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.00	1.5	.55
Giphart, Giph	4.8	.55	3.8	.45	3.0	.71	2.4	.89	1.8	.45	1.4	.55
Giphart, Ik ook van jou	4.3	.52	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.3	.52
Giphart, Phileine zegt sorry	4.3	.52	3.7	.52	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.5	.55
Glastra van Loon, De passievrucht	4.5	.55	4.0	.63	3.2	.75	2.3	.52	1.5	.55	1.5	.55
Haasse, Oeroeg	4.7	.52	4.0	.89	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.2	.41
't Hart, De kroongetuige	4.5	.55	4.0	.63	3.0	.00	2.2	.41	1.7	.52	1.3	.52
Van Keulen, De rode strik	4.8	.50	3.8	.96	3.0	.82	1.5	.82	1.5	.58	1.3	.50
Koch, Red ons, Maria Montanelli	4.5	.84	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.82	1.7	.52	1.5	.55
Kooiman, Montyn	2.3	.82	4.0	.63	3.2	.75	2.7	.52	1.8	.41	1.7	.52
Van Kooten, Koot graaft zich autobio	4.3	.82	3.5	.55	3.2	.75	2.2	.75	1.5	.55	1.3	.52
Krabbé, Het gouden ei	4.5	.55	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41	1.3	.52	1.3	.52
Krabbé, Vertraging	4.5	.55	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.63	1.5	.55	1.3	.52
Krabbé, De grot	4.8	.41	4.2	.41	3.3	.52	2.7	.82	2.0	.63	1.5	.55
Krabbé, Kathy's dochter	4.8	.50	4.0	.82	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.82	1.8	.50
Lanoye, Kartonnen dozen	4.5	.58	4.3	.50	3.0	.00	2.3	.50	1.8	.50	1.5	.50
De Loo, Het rookoffer	4.3	.82	3.3	.82	2.8	.75	2.0	.63	1.3	.52	1.3	.52
Meijsing, Robinson	4.5	.84	4.3	.82	3.3	.52	2.5	.84	1.7	.52	1.5	.55
Minco, Het bittere kruid	4.0	1.10	3.3	.82	3.0	.82	2.0	.89	1.5	.55	1.3	.52
Minco, Nagelaten dagen	4.0	1.00	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00	1.7	.58	1.7	.58
Peskens, Mijn tante Coleta	4.5	.84	3.7	.52	3.2	.41	2.2	.41	1.5	.55	1.3	.52
Ruyslinck, De ontaarde slapers	4.6	.55	4.0	.71	3.0	.71	2.2	.84	1.3	.55	1.6	.55
Stoute, Op de rug van vuile zwanen	4.7	.58	3.7	.58	3.0	.00	2.0	.00	1.3	.58	1.5	.58

Thijssen, <i>Schoolland</i>	4.5	1.00	3.8	.82	3.3	.96	2.5	.58	1.8	.50	1.3	.50
Vandeloo, <i>De vijand</i>	4.5	.55	4.0	.89	3.3	.82	2.5	.55	1.7	.52	1.5	.55
De Vries, <i>Het meisje met het rode haar</i>	4.2	.98	3.8	.98	3.3	1.21	2.5	1.05	1.7	.82	1.5	.55
De Winter, <i>De hemel van Hollywood</i>	4.8	.50	4.0	.50	3.5	.58	2.5	.58	2.3	.50	1.5	.58
Zwagerman, <i>De buitenvrouw</i>	4.7	.52	4.3	.82	3.2	.75	2.5	.55	2.0	.63	1.3	.52
Zwagerman, <i>Zes sterren</i>	4.5	.58	3.7	.58	3.0	1.00	2.3	.58	1.8	.58	1.7	.58
Dorrestein, <i>Een hart van steen</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.6	.55	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
Bernlef, <i>Hersenschimmen</i>	5.0	.00	4.5	.55	3.5	.55	2.8	.41	2.2	.41	1.5	.55
Bernlef, <i>Boy</i>	5.0	.00	4.8	.45	3.8	.45	3.2	.45	2.2	.45	2.0	.00
Biesheuvel, <i>In de bovenkooi</i>	5.0	.00	4.4	.55	3.6	.55	2.8	.45	2.0	.00	1.8	.45
Bordewijk, <i>Karakter</i>	5.0	.00	4.0	.52	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52	1.8	.41
Brouwers, <i>Bezonken rood</i>	5.0	.00	4.5	.55	3.8	.75	3.0	.63	2.2	.41	1.5	.55
Campert, <i>Het leven is vurukkulluk</i>	4.8	.45	4.2	.45	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.4	.55
Claus, <i>De Metsiers</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.5	.55	2.5	.55	2.2	.41
Couperus, <i>Eline Vere</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.82	3.5	.55	2.5	.55	1.7	.52
Couperus, <i>De stille kracht</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.52	2.2	.75	1.7	.52
Cremer, <i>Ik Jan Cremer</i>	4.6	.52	4.2	.98	3.5	1.05	2.7	.52	1.7	.52	1.5	.52
Van Dis, <i>Indische duinen</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.0	.63	3.2	.41	2.2	.41	1.7	.52
Van Dis, <i>Palmwijn (boekenweek)</i>	5.0	.00	4.2	.45	3.6	.55	2.6	.55	2.0	.00	1.4	.55
Dorrestein, <i>Een sterke man</i>	5.0	.00	4.8	.50	3.8	.50	2.8	.50	2.0	.00	1.8	.50
Dorrestein, <i>Buitenstaanders</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.8	.41	3.0	.63	2.2	.41	1.7	.52
Dorrestein, <i>Verborgen gebreken</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.7	.52	3.0	.63	2.2	.41	1.7	.52
Durlacher, <i>De dochter</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.8	.45	2.8	.45	2.0	.00	1.2	.45
Enquist, <i>Het geheim</i>	5.0	.00	4.7	.52	3.7	.52	2.8	.41	2.0	.00	1.7	.52
Glastra van Loon, <i>Lisa's adem</i>	4.8	.41	4.3	.52	3.7	.52	2.8	.41	1.7	.52	1.3	.52
Grunberg, <i>Blauwe maandagen</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.8	.75	3.0	.63	2.0	.63	1.5	.55
Grunberg, <i>Figuranten</i>	4.7	.58	4.2	1.00	4.0	1.00	3.0	1.00	2.0	1.00	1.7	.58
Grunberg, <i>De heilige Antonio</i>	4.8	.50	4.3	.96	2.5	.50	2.8	.50	1.8	.50	1.3	.50
Haasse, <i>De heren van de thee</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.3	.82	2.5	.55	1.7	.52
't Hart, <i>De aansprekers</i>	4.8	.41	4.5	.55	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.41	1.3	.52
Van der Heijden, <i>Vallende ouders</i>	5.0	.00	4.8	.50	4.5	1.00	3.8	1.26	1.8	.50	2.0	.00
Van der Heijden, <i>Het leven uit één dag</i>	4.8	.41	4.5	.84	4.0	.89	3.0	.89	2.3	.52	1.5	.55
Hermans, <i>De donkere kamer van Damokles</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.41	3.2	.41	2.3	.52	2.0	.00

Hermans, <i>Het behouden huis</i>	5.0	.00	4.7	.52	3.8	.41	3.0	.00	2.0	.00	1.7	.52
Hermans, <i>Au pair</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.2	.41	2.2	.41	1.8	.41
Hermans, <i>Een heilige van de horlogerie</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.4	.55	3.4	.55	2.2	.55	2.0	.00
De Jong, <i>Hokwerda's kind</i>	5.0	.00	4.5	.58	4.0	1.15	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
Koolhaas, <i>Tot waar zal ik je brengen?</i>	4.8	.45	4.6	.55	3.8	.84	3.0	.71	2.2	.84	1.8	.45
Lampo, <i>De komst van Joachim Stiller</i>	4.8	.41	4.7	.52	3.8	.75	3.2	.75	2.3	.52	1.8	.41
Langendijk, <i>Het wederzijds Huwelijksbedrog</i>	4.8	.45	4.8	.45	3.7	.89	3.4	.89	2.2	.89	1.5	.45
De Loo, <i>De tweeling</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.5	.55	2.7	.82	2.2	.75	1.5	.55
Van der Meer, <i>Eilandgasten</i>	3.8	.55	4.2	1.10	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.2	.55
Van der Meer, <i>De avondboot</i>	4.6	.55	4.2	1.10	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45	1.2	.55
Meijsing, <i>De tweede man</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.0	.00	3.3	.50	2.3	.50	2.0	.00
Mortier, <i>Mijn tweede huid</i>	5.0	.00	4.3	.58	3.7	.58	3.0	.00	2.3	.58	2.5	1.00
Mulisch, <i>Twee vrouwen</i>	4.7	.52	4.7	.52	4.5	.75	3.2	.41	2.2	.41	1.8	.41
Mulisch, <i>De aanslag</i>	4.7	.52	4.5	.84	3.8	.75	2.5	.75	2.0	.63	1.7	.52
Nescio, <i>De uitvreter, Titaantjes</i>	4.8	.41	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.55	2.3	.52	1.5	.52
Otten, <i>De wijde blik</i>	5.0	.00	4.8	.50	4.3	.50	3.5	.58	2.3	.50	2.0	.82
Paaltjes, <i>Snikken en grimlachjes</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.5	.55	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.63
Palmen, I.M.	5.0	.00	4.8	.45	4.0	.71	3.2	.45	2.6	.55	1.8	.45
Palmen, <i>De vriendschap</i>	5.0	.00	4.8	.41	3.8	.41	3.3	.52	2.5	.55	2.0	.89
Peper, <i>Rico's vleugels</i>	4.8	.50	4.5	.58	3.5	.58	2.8	.50	2.0	.00	1.8	.50
Peper, <i>Dooi</i>	4.8	.50	4.5	.58	3.8	.50	3.0	.00	2.3	.50	1.8	.50
Ruebsamen, <i>Het lied en de waarheid</i>	5.0	.00	4.8	.50	2.8	.50	3.5	.58	2.5	.58	2.0	.00
Reve, <i>De avonden</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.2	.75	3.3	.82	2.7	.52	2.2	.41
Reve, <i>Het boek van Violet en Dood</i>	4.8	.45	4.8	.45	4.0	.00	3.2	.45	2.6	.55	1.7	.71
Slot, <i>Zuiderkruis</i>	4.8	.45	4.6	.55	3.8	.45	3.0	.00	1.8	.45	1.8	.45
Tepper, <i>De eeuwige jachtvelden</i>	5.0	.00	4.7	.58	4.7	.58	3.7	.58	2.3	.58	1.7	.58
Wang, <i>Het Lelietheater</i>	4.8	.41	4.3	.82	3.7	.82	2.7	.82	2.0	.89	1.5	.55
De Winter, <i>De ruimte van Sokolov</i>	4.8	.41	4.5	.84	3.5	.55	2.5	.55	2.0	.63	1.7	.52
Wolkers, <i>Kort Amerikaans</i>	4.8	.41	4.2	.75	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41	1.5	.52
Wolkers, <i>Turks fruit</i>	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.84	2.7	.52	2.0	.63	1.3	.52
Wolkers, <i>Een roos van vlees</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.2	.75	3.2	.75	2.3	.52	1.7	.52
Zwagerman, <i>Vals licht</i>	4.8	.41	4.5	.84	4.0	.63	3.0	.63	2.2	.75	1.8	.41
Albers, <i>De vergaderzaal</i>	5.0	.00	4.8	.58	3.8	.96	2.8	.96	2.3	.50	1.8	.50

Abdollah, <i>De reis van de lege flessen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.58	3.5	.58	2.5	.58	1.8	.50
Claus, <i>Het jaar van de Kreeft</i>	5.0	.00	4.8	.45	3.8	.84	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
Dorresteijn, <i>Ontaarde moeders</i>	5.0	.00	4.6	.55	3.8	.45	3.0	.71	2.6	.45	1.6	.55
De Winter, <i>Hoffman's honger</i>	4.8	.45	4.6	.55	4.2	.84	3.0	.71	2.6	.55	1.8	.84
anoniem, <i>Beatrijs</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.0	.00	3.0	.00	1.8	.41
anoniem, <i>Karel ende Elegast</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
anoniem, <i>Lanceloet en het hert met de witte voet</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.5	.55	2.7	.52	1.8	.75
anoniem, <i>Mariken van Nieumeghen</i>	5.0	.00	5.0	.00	5.0	.00	4.0	.00	3.0	.00	2.2	.41
Claus, <i>Het verlangen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.58	3.8	.96	2.8	.96	2.0	.82
Couperus, <i>Langs lijnen van geleidelijkheid</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.82	3.7	.52	2.7	.52	1.8	.41
Couperus, <i>De Berg van Licht</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.2	.41	2.2	.41
Van Eeden, <i>Van de koele meren des doods</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.7	.52	3.8	.41	2.8	.41	2.0	.00
Feith, <i>Julia</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.55	3.7	.82	2.7	.52	2.0	.63
Hooft, <i>Warenar</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	3.8	.75	2.8	.75	2.2	.75
Japin, <i>De zwarte met het witte hart</i>	5.0	.00	4.8	.45	4.2	.84	3.6	.84	2.8	.84	1.8	.45
Kellendonk, <i>Mystiek lichaam</i>	4.8	.41	5.0	.00	4.7	.52	4.0	.63	3.3	.82	2.7	.84
Mulisch, <i>De ontdekking van de hemel</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.7	.52	4.0	.00	3.0	.00	2.5	.55
Mulisch, <i>Siegfried</i>	4.8	.41	4.7	.52	4.0	.89	3.5	.55	2.7	.52	2.2	.41
Mulisch, <i>Het theater, de brief en de waarheid</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.5	.55	2.7	.82	2.0	.63
Multatuli, <i>Max Havelaar</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.5	.55	4.7	.63	3.2	.41	2.3	.52
Nooteboom, <i>Rituelen</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.3	.52	3.3	.52	2.7	.52
Roosenboom, <i>Publieke werken</i>	4.8	.45	4.8	.45	4.6	.55	3.6	.55	2.6	.55	1.8	.45
Vestdijk, <i>Ivoren wachters</i>	4.8	.41	4.8	.41	4.5	.84	3.7	.52	2.7	.52	2.2	.41
Vondel, <i>Lucifer</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.2	.41	2.5	.55
Mulisch, <i>Het stenen bruidsbed</i>	5.0	.00	5.0	.00	4.3	.52	3.8	.41	3.0	.63	2.7	.52
Wolf en Deken, <i>De historie van Mejuffrouw Sarah Burgerhart</i>	5.0	.00	4.8	.41	4.2	.75	3.5	1.05	2.8	.98	2.3	.82



## BIJLAGE 3

### GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX BOEKEN

NIVEAU	1 zeer beperkte competentie	2 beperkte competentie	3 enigszins beperkte competentie	4 enigszins uitgebreide competentie	5 uitgebreide competentie	6 zeer uitgebreide competentie
KAN EENVOUDIGE JEUGDLITERATUUR LEZEN EN BEGRIJPEN	kan zeer eenvoudige literaire werken lezen en begrijpen	kan een eenvoudige literaire werken lezen en begrijpen	kan literaire werken met een gemiddelde moeilijkheidsgraad lezen en begrijpen	kan complexe literaire werken lezen en begrijpen	kan complexe literaire werken lezen en begrijpen	kan zeer complexe literaire werken lezen en begrijpen
INSPANNINGSBEREID	75 – 150 pagina's	doet een beroep op kennis van alledaagse situaties - thuis, school en maatschappij	enige mensenkennis waar mee het innerlijke leven van min of meer bekende personen in min of meer bekende situaties kan worden belicht.	150 – 250 pagina's het vermogen om zich te verplaatsen in onbekende situaties (andere culturen en tijden) en complexe emoties van betrekkelijk onbekende personen	250 – 400 pagina's het vermogen om te reflecteren over (cultureel) afwijzend, intellectueel of (historisch) gedateerde visies en waarden en normen	> 400 pagina's het vermogen om te reflecteren over abstract, intellectueel, artistisch wereld- en mensbeeld
ALGEMENE KENNIS EN LEVENSERVARING			Algemene historisch-maatschappelijke basiskennis (bijv. jodenvervolging 2 <sup>e</sup> wo, integratie)			
SPECIFIEKE CULTURELE EN LITERAIRE KENNIS	onderscheid werkelijkheid en fictie		eenvoudige genres (misdaad, probleem, oorlog etc.)	onderscheid lectuur en literatuur	(esthetische) waardoordeelen	literair-historische kennis (stromingen, historische context) en/of autobiografische kennis (oeuvre) stijl

<b>VERTROUWD MET LITERAIR TAALGEBRUIK</b>	alledaagse taal	meer genuanceerde, deels onbekende woorden	genuanceerde en enigszins gevareerde woordkeus die vaak ver van het taalgebruik van de leerling af staat	gevarieerde woordkeus die vaak ver van het taalgebruik van de leerling af staat	naast gevarieerde ook geraffineerde woordkeus (subtiel), poëtisch, ook oud of ouderwets taalgebruik
	eenvoudig gestructureerde, korte zinnen, redundant, letterlijk taalgebruik (clichématig)	veel lange, maar helder gestructureerde zinnen overwegend letterlijk, maar soms figuurlijk taalgebruik (enigszins clichématig)	veel lange, tamelijk complexe zinnen	taalgebruik met meerder betekenislagen (metaforen, ironie, symboliek)	complexere en minder gangbare zinsconstrucoes (o.a. vergelijkingen) naast taalgebruik met meerdere betekenislagen (metaforen, ironie, symboliek), ook experimenteel taalgebruik
<b>VERTROUWD MET LITERAIRE PROCÉDÉS</b>	enkelvoudig perspectief	meervoudig perspectief maar wisselingen zijn duidelijk gemarkeerd	meervoudig perspectief maar wisselingen zijn duidelijk gemarkeerd	onbetrouwbaar perspectief	onbetrouwbaar en/of meervoudig perspectief met zwak gemarkeerde wisselingen
	één verhaallijn met weinig open plekken en een gesloten einde	naast hoofdlijn en kele duidelijk gemarkeerde zillijnen en open plekken (ook open einde)	meerdere, niet duidelijk gemarkeerde verhaallijnen en open plekken	meerdere verhaallijnen; ook oude (klassieke) of ouderwetse structuur	complexere structuur met meerdere ongemarkeerde verhaallijnen; ook oude (klassieke) of ouderwetse structuur
	chronologische opbouw met weinig tijdsprongen	chronologie wordt onderbroken met duidelijk gemarkeerde tijdsprongen	niet chronologisch met zwak gemarkeerde tijdsprongen (eventueel raamverstelling)		

	nadruk op handeling / actie (geen beschrijvingen, gedachten, beschrijvingen en dialogen)	nadruk op handeling / actie, maar in enige mate ook gedachten, beschrijvingen en dialogen	naast gebeurtenissen betrekkelijk veel beschrijvingen, gedachten van personage(s) en dialogen	naast beschrijvingen etc. ook uiteenzettingen en/of beschouwingen
VERTROUWD MET LITERAIRE PERSONAGES	concrete betekenislaag met eenduidige thematiek en concrete, zeer expliciete motieven	naast een concrete ook een diepere betekenislaag; tamelijk eenduidige thematiek en tamelijk concrete motieven	meerdere betekenislagen; verschillende thema's met complex aan concrete en abstracte motieven die een idee of visie uitdrukken	
	een hoofdpersonage en een paar bijfiguren	enkele hoofdpersonages met enkele bijfiguren	veel personages	
	eenvoudig uitgewerkte, soms stereotiepe karakterisering	uitgewerkte karakters die logische ontwikkeling door maken	uitgeverkte karakters met moeilijk voor-spelbare ontwikkeling	literaire (abstracte) personages
	nauwelijks verandering in verhoudingen tussen personages		verhouding tussen de personages verandert	complex, moeilijk te doorgronden verhoudingen
			verhouding tussen de personages verandert	verandert voortdurend (soms ook heel subtel)
	1	2	3	4
			5	6

## **BIJLAGE 4**

### **OPDRACHTENLIJST (2000 – 2003)**

1	Wat waren de drie belangrijkste passages voor jou in dit boek? Licht toe.
2	Maak een beknopte samenvatting van het verhaal.
3	Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt.
4	Zijn de plaats en de tijd waar het verhaal zich afspeelt van belang, of had het zich net zo goed op een andere plaats en in een andere tijd kunnen afspelen? Licht je antwoord toe.
5	Wat is de thematiek van dit boek (in één zin weergeven) en noem enkele belangrijke motieven. Licht je antwoord toe.
6	Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.
7	Vergelijk je oordeel en argumenten met die van twee klasgenoten die het boek ook gelezen hebben (of zoek op internet naar twee beoordelingen van het boek door leerlingen – kopie toevoegen, beoordelingen en argumenten onderstrepen). Geef een samenvatting van hun beoordelingen. Op grond waarvan ben je het met deze lezers eens of oneens? Licht je antwoord toe.
8	Vergelijk je mening met drie recensies uit de dag- en weekbladen (kopie toevoegen, beoordelingen en argumenten recensent onderstrepen). Geef een samenvatting van hun beoordelingen. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens. Licht je antwoord toe.
9	Vergelijk dit boek met een ander boek over hetzelfde onderwerp. Kijk naar de inhoud en naar de manier waarop het verhaal is verteld (de vorm). Welk verhaal vind je beter? Licht je antwoord toe.
10	Een goed boek is in een goede stijl geschreven. Kijk eens naar de wijze waarop het boek geschreven is. Vind jij dat de schrijver goed kan schrijven? Licht je antwoord toe.
11	Maak een korte beschrijving van de belangrijkste personages (uiterlijk en innerlijk) en typeer ze.
12	Maak een sociogram en plaats de personages in een rangorde (van belangrijk naar onbelangrijk). Licht je antwoord toe.
13	Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.
14	Personages reageren vaak anders in bepaalde situaties dan jij zou doen. Kies drie situaties uit, geef aan hoe het personage handelt (en waarom), en wat jij gedaan zou hebben (en waarom).
15	Hoe kan het vertelperspectief worden getypeerd?
16	Wat betekent dit vertelperspectief voor de wijze waarop je tegen de gebeurtenissen van dit verhaal aankijkt?
17	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en analyseer hoe de ironie werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of komen ze zo bij jou zo over? Licht je antwoord toe.
18	Maak een grafische voorstelling van de spanningsopbouw en verwijst daarbij naar de tekst. Wat vond je heel spannend in het verhaal? Waarom vond je dat zo spannend?
19	Welke spanningverwekkende trucages heeft de schrijver gebruikt?
20	Vaak bestaat een verhaal uit verschillende verhaallijnen. Uit welke lijnen bestaat het verhaal dat je gelezen hebt en waar snijden ze elkaar? Waarom zou de schrijver ervoor gekozen hebben juist hier de lijnen bij elkaar te laten komen?
21	Stel dat je de eerste 25 bladzijden van dit boek wil verfilmen, met welke problemen krijg je dan te maken? Maak hierbij gebruik van de verteltechnische begrippen die je tot nu toe hebt gehad.

22	Verzamel informatie over de kenmerken van de literaire stroming waartoe de schrijver van het door jou gelezen werk behoort. Breng dit werk in verband met deze stroming. Licht je antwoord toe.
23	Verzamel informatie (interviews, biografie, literatuurgeschiedenis) over de opvattingen van de auteur (m.b.t. literatuur, allerlei maatschappelijke kwesties, politiek, levensvisie, e.d.). Breng het werk in verband met de opvattingen van de auteur. Licht je antwoord toe.
24	Je hebt een boek gelezen van voor 1940. Wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen? In hoeverre herken je de beschreven gebeurtenissen, het geschatste conflict, de personages? Is de boodschap, die de schrijver ooit met dit werk had, tijdgebonden of geldt deze nu nog voor iedereen, of voor bepaalde groepen in de maatschappij?
25	Zoek uit andere kunstdisciplines (bijv. muziek, architectuur, beeldende kunst) twee kunstwerken van dezelfde stroming en maak een vergelijking tussen het gelezen werk en de kunstwerken.
26	Boeken gaan vaak over maatschappelijke onderwerpen, zoals verslaving, discriminatie, onderdrukking, incest, ziekte, oorlog, sociale wantoestanden, etc. Een boek kan ook gaan over een wereld of mensen die jij niet kent. Beschrijf hoe dit boek je kennis en/of mening over die onderwerpen heeft veranderd.
27	Schrijvers verdraaien wel eens de (historische) feiten of hun personages gaan soms hard tegen de bestaande moraal in (vloeken, drugs, overspel, discriminatie, seks, geweld, etc.). Is dit in het boek dat je net gelezen hebt ook het geval? Vind je dat de schrijver dat mag doen? Licht je antwoord toe.
28	Geef aan wanneer het boek je echt ging interesseren en leg uit waardoor dat kwam. Geef zo mogelijk citaten.
29	Waarvoor zou je deze schrijver een prijs willen geven?
30	n.v.t. (poëzie)
31	Maak een video-opname van de omgeving waar zich een belangrijke gebeurtenis heeft afgespeeld. Sprek zelf commentaar in.
32	Ontwerp een nieuwe omslag voor het werk en schrijf een flaptekst. Zorg ervoor dat een koper duidelijke informatie krijgt over de sfeer van het verhaal. Aan de binnenkant van de omslag of op de achterkant schrijf je een kort stukje over het boek. Leg daarin voor leeftijdsgenoten uit waarom het boek aantrekkelijk is.
33	Bedenk drie alternatieve titels voor het boek. Licht toe.
34	Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken. Maak een kopie en markeer de fragmenten. Motiveer je keuze.
35	Maak een toets over het boek, bestaande uit 10 waar/onwaar-vragen, 5 meerkeuzevragen en 5 open vragen. Geef zelf antwoord op de vragen.
36	Maak een collage (van teksten en afbeeldingen uit kranten en tijdschriften) waarin de drie belangrijkste gebeurtenissen en personages voorkomen.
37	Schrijf een ander slot aan het verhaal: een open einde bij een boek met een gesloten einde en een gesloten einde bij een boek met een open einde
38	Schrijvers en lezers maken deel uit van een maatschappij waarin bepaalde waarden en normen gelden. Een schrijver kan zich akkoord verklaren met de geldende normen of hij kan zich ertegen verzetten, zoals vaak in de moderne literatuur gebeurt (bijv. seksualiteit, geweld, racisme, mishandeling, zelfmoord). Er zijn romans en verhalen geschreven waarin een misdaad als bijvoorbeeld moord met zoveel begrip beschreven wordt dat de lezer in verwarring gebracht wordt en gedwongen wordt sommige algemene waarden en normen genuanceerdeerder te bekijken. (a) Welke waarden en normen spelen in jouw boek een belangrijke rol? Welke worden er ter discussie gesteld? Welke boodschap heeft dit boek?

39	(b) Geef aan hoe de schrijver door middel van de vertelwijze zijn lezers moreel beïnvloedt.
40	(c) Hoe ver mag een schrijver van jou gaan (i.v.m. censuur)?
41	Zoek 5 spreekwoorden of uitdrukkingen die van toepassing zijn op het boek en de personages die erin figureren.
42	Wat is levensrecht, wat niet? Geef het boek een cijfer voor het werkelijkheidsgehalte en licht je antwoord toe.
43	Beschrijf wat jij geleerd hebt over het land, de tijd en/of de cultuur waarin het verhaal zich afspeelt.
44	Beschrijf wat jij geleerd hebt over het land, de tijd en/of de cultuur waarin het verhaal zich afspeelt.
45	Bedenk welke acteurs en actrices je in een film over het boek zou willen laten spelen. Motiveer je keuze.
46	Welke persoon uit het boek vond je het sympathiekst en onsympathiekst? Waarom? Licht toe met citaten.
47	Schrijf een gedeelte van een dagboek van een van de hoofdpersonen. Kies zelf een belangrijk moment uit het verhaal.
48	Wie is volgens jou de held van dit verhaal? Licht je antwoord toe.
49	Maak een woordtekening ('calligramme') bij de hoofdpersoon. Verzamel minimaal 12 woorden voor dingen (principes, voorwerpen, bezigheden ...) waaraan de hoofdpersoon waarde hecht of die juist afkeurt en schrijf die op in een vorm die bij de hoofdpersoon past.
50	Tweetal: een aanklager en een verdediger. Je bent aanklager in een rechtszaak tegen één van de personen in het boek. Hij / zij heeft een misdaad of overtreding begaan, of deed iets verwerpelijk. Bereid je zaak schriftelijk voor, waarbij je al je argumenten op een rijtje zet, ondersteund door feiten uit het boek. Je neemt de aanklacht op (video) waarna de verdediger zich verweert (video). Samen doen jullie een uitspraak (video).
51	Bepaalde personages dragen idealen uit of hebben denkbeelden over leven, dood, goed, kwaad, et cetera die heel kenmerkend zijn voor deze periode uit de cultuurgeschiedenis (bijvoorbeeld Verlichting, Romantiek). Welke idealen en denkbeelden zijn dat? Geef voorbeelden uit de tekst. Schrijf vervolgens een brief aan deze personages waarin je vertelt hoe het tegenwoordig met hun idealen en denkbeelden gesteld is en wat jij daarvan vindt.
52	Denk aan een sterke emotie en schrijf zelf een expressionistisch gedicht. Vind je de taal een goed middel om gevoelens te uiten of vind je andere middelen (beeldende kunst, muziek, dans) beter? Licht je keuze toe.
53	Een belangrijk motief in dit werk is de mythe ... (bijv. Orpheus en Eurydice). In mythen wordt antwoord gegeven op een klemmende vraag. Soms geeft de mythe juist geen antwoord, maar bevat ze een fundamentele vraag. Zoek op internet informatie over deze mythe. (a) Vat deze samen en ga na welke vraag of vragen in deze mythe gesteld worden.
54	(b) Hoe is deze mythe verwerkt in dit verhaal – overeenkomsten en verschillen?
55	(c) Wat vind je ervan dat de schrijver dit oude verhaal in dit boek heeft verwerkt?
56	Zoek een spannende scène in het boek. Herschrijf dit moment zodanig dat de spanning nog groter wordt of dat de spanning helemaal verdwijnt.
57	Stel je voor dat jij de schrijver / schrijfster van het boek bent. Bij het schrijven van welke passage(s) zou je het meeste plezier hebben beleefd en waarom?
58	Schrijf een gedeelte van het verhaal vanuit een ander vertelperspectief. Leidt dit in met een korte toelichting van je keuze (fragment en perspectief).

59	Vind je dat de schrijver er goed in is geslaagd de belevenis met bijbehorende emoties te beschrijven? Licht je antwoord toe.
60	Misschien ben je wel eens naar een optreden van een door jou bewonderde popgroep geweest of heb je iets anders meegemaakt wat veel indruk op je maakte, bijvoorbeeld een energerende finale van een wedstrijd of een fantastische actie van een speler. Zoek enkele fragmenten in je boek waarin zulke belevenissen worden beschreven. Beleef opnieuw in gedachte zo'n hoogtepunt en probeer die belevenis te beschrijven. Doe dat op dezelfde manier als de schrijver, of op een betere manier als je vindt dat de schrijver het niet zo goed heeft gedaan.
61	Dit boek is verfilmd. Vergelijk de film en het boek met elkaar: wat zijn de belangrijkste verschillen en waarom zou de regisseur het boek niet helemaal hebben gevolgd? Vind je het boek of de film beter? Licht je antwoord toe.

## BIJLAGE 5

### GEVALIDEERDE COMPETENTIEMATRIX (LEESDOSSIER)OPDRACHTEN

#### DIMENSIE 1: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpretierend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
<b>INHOUD</b>	geschiedenis (fabel) naver-tellen (samen-vatting):	beknopte samenvatting maken (chronologie reconstrueren, verhaallijnen onderscheiden, hoofdzaken en bijzaken onderscheiden, hoofdlijn beschrijven)		verschillende lagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld het referentiële en psychologische niveau	meer complexe lagen (met ondersteuning) blootleggen, bijvoorbeeld mythologische, filosofische laag	is gefocust op verschillende verhaallagen, -lijnen etc.
		verschillende verhaallijnen blootleggen (bijvoorbeeld tijdlagen, hoofdlijn/zijlijnen)				
	aan de hand van richtvragen verbanden leggen op het <b>handelingsniveau</b> , bijv.: over wie gaat het, voor welke problemen komt de hoofdpersoon te staan, hoe pakt hij of zij die aan, wie helpen mee of werken tegen, hoe loopt het af	uitzoeken hoe iets gekomen is, oorzaak-gevolg (op grond van de tekst)		spontaan, bijvoorbeeld aan het eind van het verhaal, recapituleren en teruglezen om de verhaalelementen (puzzelstukjes) met elkaar te verbinden		

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 refleterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
BETEKENIS	associatief, 'kreten', nauwelijks interpretatie	met één of twee woorden het onderwerp aan geven – verwijst daarbij naar de tekst	thematiek bepalen aan de hand van steunvragen: zeg in een of twee woorden waar het boek over gaat (bijv. verraad, onzekerheid, trouw). Zeg in een zin wat dit boek daarover zegt?  met gerichte ondersteuning opvallende motieven betekenis geven' (bijv. ei)	thematiek bepalen: welke vragen staan in dit boek centraal? Spontaan opvallende motieven ontdekken en betekenis geven (en/of met gerichte ondersteuning weinig expliciete motieven ontdekken en betekenis geven) Verbanden leggen tussen motieven en thema	integreert subthema's en komt tot een holistische interpretatie van het thema  spontaan weinig expliciete motieven 'ontdekken' en betekenis geven	verfijnde overkoepelende interpretatie van het thema en brengt deze in verband met andere teksten, (lees) ervaringen, ideeën, etc  extrapoleert
			met gerichte ondersteuning opvallende metaforen betekenis geven (bijv. titel, zoals <i>Het gouden ei</i> )	spontaan opvallende metaforen ontdekken en betekenis geven (of met gerichte ondersteuning weinig expliciete metaforen ontdekken en betekenis geven)	spontaan metaforen ontdekken en betekenis geven	

DIMENSIE 2: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKSTINTERNE  
EIGENSCHAPPEN HERKENNEN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
GENRE	fictie	populaire genres herkennen (oorlog, romantisch, thriller, probleemboek)	onderscheid lektuur/literatuur, geëngageerd,			
LITERAIRE STIJL	leest wat er staat, volgt de tekst	leesbaarheid	taalgebruik van personages (bijv. dialogen) toetsen aan de realiteit (natuurlijk taalgebruik)	sterk gemaakteerde stijlbreuken opmerken	conventies herkennen stijl evalueren (esthetisch) verschillende stijlfiguren (ironie, paradox etc.) als stijlmiddel herkennen	experimenteel taalgebruik herkennen; de stijl van een auteur karakteriseren diachronische vergelijken (reflecteren over ontwikkeling taalgebruik in romans)
LITERAIRE PROCÉDÉS	basale structuurelementen herkennen, zoals hoofdstukken en tijdsprongen aangeven hoeveel tijd er verstrijkt onderscheiden van handelende en beschrijvende passages	spanningsverwekkende verteltechnieken herkennen (mits sterke overeenkomst met films en soaps): waar wordt het verhaal onderbroken, zijn er cliffhangers, suggestieve sfeerbeschrijvingen, sterke contrasten in karakters, sfeer, tempo (vertragingen en versnellingen) aangeven wat vertellertekst en wat personagetekst is	spanningsverwekkende verteltechnieken herkennen, zoals: perspectiefwisseling, open vragen (plekken), onverwachte wendingen, complicaties waardoor ontknoping wordt vertraagd, etc.	effect van bepaalde verteltechnische procédés (perspectief, tijd, verhaallijnen) met het oog op de spanning analyseren en evalueren (functionaliteit, niet esthetisch!!)	structuur, compositie analyseren en evalueren (esthetisch) vertelconventies herkennen	vertelstijl van een auteur karakteriseren, verbanden leggen met poetica Vorm-experimenten herkennen en betekenis geven subtiele verteltrucs herkennen en betekenis geven, zoals een spiegeltekst (mise en abyme) diachronische vergelijkingen (ontwikkeling poetica's, verteltechnieken (bijv. monoloog interieur)

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 refleterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
LITERAIRE PERSONAGEN	beschrijven van personages (uiterlijk) en diens handelen navertellen sympathie / antipathie voor personages uitspreken en toelichten	van personages het uiterlijk, karakter en handelen beschrijven onderscheid maken tussen 'karakter' en 'type' (resp. round en flat)	de invloed van gebeurtenissen en personages op de hoofdpersoon evalueren (positieve, negatieve invloed) opvallende verschillen tussen denken en handelen van personage beschrijven personages typeren in concrete termen: gesloten, verlegen, brutaal, onzeker	is zich ervan bewust dat de perspectiefkeuze consequenties heeft voor de betrouwbaarheid van de informatie (perspectief en focalisatie) moreel gedrag van personages onderzoeken (binnen de verhaalcontext)	psychologisch verklaren ('duiden') van gedrag van personages	psychoanalytische motieven herkennen (zoals verdringing, projectie, Oedipus-complex)  abstracte, 'literaire' personages herkennen en benoemen (idee)  personages karakteriseren in abstracte termen (romantisch, rationeel, spiritueel, etc.)
	ontwikkeling van een personage beschrijven aan de hand van richtvragen: bijvoorbeeld wat is x wijzer geworden	eenvoudig sociogram maken: wie zijn de belangrijkste personen voor de hoofdpersoon (met toelichting)	verhoudingen tussen de personages benoemen (eventueel in de vorm van een sociogram)	gedrag van personages verklaren vanuit cultuurhistorische context (bijv. Beatrijs)	diachronisch vergelijken (bijvoorbeeld karakterisering personages)	

DIMENSIE 3: COMPETENTIEMATRIX MET LITERATUUR COMMUNICEREN: TEKSTEXTERNE  
VERBANDEN LEGGEN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpretierend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
BINNENWERELD (PERSONEELK)	<p>voorstellen hoe het de personages verder vergaat ...</p> <p>bij open einde: voorstellen hoe het verhaal afloopt</p>	<p>inleven in personages (zou jou zoiets kunnen overkomen, of ken je iemand die zoiets is overkomen)</p> <p>met behulp van gerichte vragen reageren op de tekst (emotionele response): waar werd je boos, waar vond je het spannend, waar werd je verdrietig, etc</p> <p>reflecteren over het onderwerp: wat wist je van dit onderwerp en wat heb je er bij geleerd</p> <p>voorbeelden geven van verhaalfragmenten / gebeurtenissen die leerling bij zullen blijven</p>	<p>spiegelen: wat zou ik gedaan hebben ...</p> <p>eigen gevoelens en ervaringen projecteren</p> <p>reflecteren over bepaalde levenslessen: wat heb je er zelf van/ over geleerd</p> <p>moreel gedrag van personages verkennen en ter discussie stellen</p>	<p>zich verplaatsen in verschillende personages, empathisch (bijv. Maarten en Vera in <i>Hersenschimmen</i>) en hun gedrag verklaren (motieven zoeken) op basis van de tekst.</p> <p>kunnen abstracteert van eigen gevoelens en ervaringen</p>		
	heel summier reflecteren over realiteitsgehalte: denk je dat dit echt kan gebeuren? Is het echt gebeurd?	toetsen aan eigen <i>leefwereld</i> , de werkelijkheid (realistisch, geloofwaardig?)	gedrag en gebeurtenissen toetsen aan 'de' (subjectieve) werkelijkheid en normen en waarden: is dit gedrag, deze keuze, deze daad etc. aanvaardbaar?	reflecteren over alternatieven (keuzes, gedragingen, etc.)	zelfbewust, vanuit eigen opvattingen en principes kritisch reageren, met oog voor allerlei nuances in de tekst en voor complexiteit van de werkelijkheid	

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpretierend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
BUITENWERELD ALGEMEEN			<p>verbinden met historische kennis (bijvoorbeeld 2<sup>e</sup> wo)</p> <p>onderwerp, thematiek in verband brengen met maatschappelijke (actuele) thema's: interculturaliteit, emancipatie, geweld, criminaliteit, etc.</p>		<p>historisch literair werk in verband brengen met actualiteit (actualiseren)</p> <p>reflecteren over de maatschappelijke functie van literatuur</p> <p>reflecteren over de functie van literatuur in andere culturen (bijv. Kader Abdollah)</p>	<p>interesseert zich voor metakennis, zoals intertekstualiteit, filosofie, poetica, stromingen, e.d.</p>
			<p>bij sterk autobiografisch verhaal informatie opzoeken over auteur en (opervlakkige) vergelijking maken tussen zijn/haar leven (werkelijkheid) en werk (fictie)</p>			
BUITENWERELDSPECIFIEK	fictie	<p>genre</p> <p>onderscheid tussen karakter (round) en type (flat)</p> <p>chronologie (flashback, vooruitwijzing, terugwijzing, fabel, sujet)</p>	<p>lectuur, literatuur verteltrucs (ver-sneling, vertraging, perspectiefwisseling, cliffhanger)</p> <p>metafoor, motief</p> <p>perspectief (instrumentele functie)</p>	<p>narratologische begrippen toepassen (perspectief, tijd, ruimte, etc.)</p> <p>thema, motieven</p>	<p>literaire conventies benoemen</p> <p>verschillende stijlfiguren (ironie, paradox, etc.) benoemen</p>	

Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
		kent populaire boeken, auteurs	kent literaire boeken, auteurs	kent klassieke werken en auteurs werk en auteur plaatsen in cultuurhistorische, maatschappelijke context oud literair werk als product, spiegel van tijdperk kunnen lezen (historiserend)	kent vele klassiekers (niet alleen Nederlands) legt verbanden met andere disciplines, zoals klassieke oudheid, bijbel, religie, filosofie, kunst, andere literatuuren literair werk als intertekstueel knooppunt kunnen zien (werk staat in literaire traditie, verwijst naar andere werken) Diachronisch vergelijken, ontwikkelingen zien reflecteren over de relatie tussen literatuur en andere kunstdisciplines

## DIMENSIE 4: COMPETENTIEMATRIX OVER LITERATUUR COMMUNICEREN: INDIVIDUEEL

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpreterend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
WAARDERING	<p>criteria: ongericht, emotief, pragmatisch</p> <p>diverse beoordelingswoorden gebruiken mbv beoordelings-schalen</p> <p>(NB kan oordeel moeilijk toelichten: het hele boek is 'stom', 'wel leuk' of 'vet lachen')</p>	<p>criteria: herkenbaarheid, geloofwaardigheid, realistisch</p> <p>persoonlijke mening formuleren (niet alleen kreten, maar ervaring ook toelichten)</p> <p>voorbeelden geven (uit de tekst) van verhaalfragmenten die spannend, saai of 'stom' zijn.</p>	<p>criteria: leerzaam, interessant (kennis en vormend), cognitieve en morele criteria</p> <p>gebruikt bij de beoordeling verschillende waardeoordelen, invalshoeken (bijv. zichzelf, de werkelijkheid, opbouw en taalgebruik) en licht deze toe</p> <p>genuanceerde oordelen over de karakters (staat open voor het vreemde) moreel</p>	<p>criteria: knap, mooi (esthetisch), qua compositie eigen respons analyseren: waardoor vond ik dat nou mooi? of waardoor kwam ik er niet doorheen?</p> <p>evalueert de structuur met het oog op de functionaliteit ervan (bijvoorbeeld het onbetrouwbare perspectief in Hersenschimmen)</p>	<p>criteria: knap, mooi (esthetisch) qua compositie en stijl, ook waardering voor intentie auteur of stroming</p> <p>is zich ervan bewust dat hijzelf als lezer de interpretatie kleurt, objectieveert (maakt dus onderscheid tussen eigen smaak en kwalitatieve kenmerken van het werk)</p>	<p>criteria: ook waardering voor innovatie (experimentele romans)</p> <p>eigen vragen (de diepgang wordt gestimuleerd door de interactie tussen de lezer en het boek zelf)</p>

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 refleterend	Niveau 4 interpretierend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
SMAAK EN BOEKKEUZE	met behulp van gerichte vragen (in een gesprek met de docent bijvoorbeeld) eigen voorkeur verwoorden	voorkeur motiveren m.b.v. genres (oorlog, romantisch, echt gebeurd, etc.)	reflecteren over de vraag: wat is het verschil tussen een leuk boek en een goed boek?	literaire smaak (onder meer) verbinden aan formele kenmerken van de tekst	verwoorden wat literatuur en letterkunde (iha) voor hem of haar betekent	competitie met experts: heeft bijvoorbeeld twijfels bij de (goede) smaak van de docent
LITERATUROVOPVATTING	kiest impulsief, pragmatisch (zeer onzelfstandig)	genre (zeer onzelfstandig)	onderwerpen, thema's (onzelfstandig)	literair-esthetisch (enigszins zelfstandig)	literair-cultureel (auteur, historisch; zelfstandig)	literair-cultureel (prestige, ambitieus; autonomoos)

## DIMENSIE 5: COMPETENTIEMATRIX OVER LITERATUUR COMMUNICEREN: MET ANDEREN

	Niveau 1 belevend	Niveau 2 herkennend	Niveau 3 reflecterend	Niveau 4 interpretierend	Niveau 5 letterkundig	Niveau 6 academisch
ANDERE LEZERS		<p>informatie verschaffen aan medeleerlingen (zonder de cloute verklappen)</p> <p>generaliseren over eigen voorkeur en die van anderen dmv genres</p>	<p>ervaringen en interpretaties uitwisselen en kritisch bespreken in verband met verwerking (bijvoorbeeld t.b.v. groepswerk dramatische werkform)</p> <p>vraaggesprek met medeleerling voeren over persoonlijke mening (doorvragen!)</p>	<p>leeservaringen, interpretaties en oordelen uitwisselen met leeftijdsgenoten en deze kritisch vergelijken</p> <p>persoonlijke bevindingen en standpunten toelichten aan de hand van analyse</p>	<p>interpretaties van recensenten (kwaliteitsbladen) bestuderen en deze afzetten tegen de eigen interpretatie en leeservaring</p>	<p>voert gelijkwaardige dialoog met expert (docent).</p> <p>'gebruikt' expertise van de docent en andere experts om zichzelf verder te ontwikkelen (vragen, dialoog)</p>
INFORMATIEBRONNEN			<p>uittreksels en recensies van peers (internet: <a href="http://www.scholieren.nl">www.scholieren.nl</a>)</p>	<p>auteursites</p> <p>interviews met auteurs</p> <p>formele uittreksels en achtergronden (Kritisch lexicon, Diepzee)</p>	<p>recensies van recensenten (kwaliteitsbladen)</p> <p>literatuurgeschiedenissen voor havo en vwo (bijv. Dautzenberg)</p> <p>artikelen in Bulkboek</p> <p>Letterkundige essays (Lexicon van literaire werken)</p>	<p>vakliteratuur</p> <p>Letterkundige studies (vgl. Bzzletin, synthesereeks)</p>

## **BIJLAGE 6**

### **ALGEMENE INSTRUCTIE DOCENTENPANEL**

#### **aan**

**van** onderzoeksgroep Talen  
**datum** 13 november 2000  
**onderwerp** draaiboek onderzoek leesdossier

In dit onderzoek zal gedurende twee jaar de literaire ontwikkeling van dertig leerlingen -vijftien havo en vijftien vwo- worden gevolgd. Hieronder staat het draai-boek voor de docent voor het eerste jaar en een toelichting, zodat je weet wat we gaan doen en wat er van je wordt verwacht.

OKTOBER	✓ intakegesprek ✓ gegevens verzamelen over het literatuurcurriculum van de onderzoeksscholen
NOVEMBER	✓ beschrijving van de beginsituatie proefpersonen ✓ interview over de beginsituatie proefpersonen ✓ enquête voor de gehele klas afnemen (omstreeks 1-12)
MAART	✓ verzamelen logboeken en leesdossiers
JUNI	✓ verzamelen logboeken en leesdossiers
JULI	✓ 1 <sup>e</sup> evaluatierapport ✓ interview evaluatierapport ✓ interview leerlingen
SEPTEMBER?	✓ miniconferentie

#### **TOELICHTING**

Je hebt aan de hand van onderstaande criteria vijf proefpersonen geselecteerd

- maximaal drie en minimaal twee leerlingen van hetzelfde geslacht
- zo mogelijk een allochtone leerling
- de vijf leerlingen representeren verschillende niveaus van literaire ontwikkeling (van zwak tot zeer sterk) die je doorgaans in een vierde klas aantreft
- let ook op verschillende motivaties (ongemotiveerd tot zeer gemotiveerd)
- omdat de differentiatievraag in dit onderzoek centraal staat, is het belangrijk dat je streeft naar variatie

### BESCHRIJVING BEGINSITUATIE EN INTERVIEW

Je hebt vijf leerlingen uit een h4- of v4-klas geselecteerd. Schrijf van deze leerlingen op basis van de waarnemingen die je tot nu toe gedaan hebt een kort verslag van 150 à 200 woorden waarin je antwoord geeft op onderstaande vragen. Richt je in dit verslag op de zaken die zich snel aandienen en formuleer in telegramstijl. Graaf dus niet te diep.

- (1) Welke ontwikkeling heeft de leerling doorgemaakt?
- (2) Waar is de leerling rijp voor? Denk hierbij niet alleen aan het type boeken, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling en aan het reflectievermogen in verband met het leesverslag en de verwerkingsopdrachten.
- (3) Wat moet je bij deze leerling als begeleider doen én laten om het proces op gang te brengen en gaande te houden?
- (4) Hoe ver zal deze leerling kunnen komen? Welke einddoelen zijn in het examenjaar haalbaar?

Stuur de verslagen en een kopie van de leesautobiografie zo snel mogelijk naar mij toe. Zodra ik de beschrijvingen heb ontvangen, maken we een afspraak voor het interview. In het interview vraag ik je het verslag toe te lichten. Hierbij zal ik proberen je tot zo concreet mogelijke uitspraken te bewegen. Je hoeft het interview niet voor te bereiden.

### BEGELEIDING VAN HET ONTWIKKELINGSPROCES

Je begint zo snel mogelijk het ontwikkelingsproces van de vijf leerlingen bewust te begeleiden. Een belangrijk uitgangspunt van dit onderzoek is dat je hierbij ‘onderzoekend’ te werk gaat en je begeleidingsactiviteiten concentreert op ‘de zone van de naaste ontwikkeling’ van de leerling. Je probeert dus uit iedere leerling te halen wat er in zit. Het is de bedoeling dat je tijdens het proces enkele aantekeningen maakt in een logboek dat je van iedere leerling bijhoudt. Wat houdt die onderzoekende aanpak in?

- (1) Op basis van je waarnemingen (leesautobiografie, gedrag in de klas, ingeleverde leesverslagen e.d.) probeer je vast te stellen hoe het met de literaire ontwikkeling en de motivatie van de leerling gesteld is.
- (2) Vervolgens maak je een plan dat in wezen de volgende structuur heeft: als deze leerling boek x leest en daarbij opdracht y maakt en ik, de docent, hem/haar op manier z begeleid, dan zal deze leerling stap a zetten zonder daarbij gefrustreerd te raken. Dit plan teken je aan in het logboek. (Als de leerling geen keuze heeft, omdat de boekkeuze en/of de opdracht vastligt, dan maak je een aantekening van je verwachtingen).

- (3) Als de leerling met de uitvoering bezig is, dan volg je soms van nabij, maar meestal op afstand, het proces. Eventueel stuur je het proces bij. Als je tijdens het proces iets bijzonders opmerkt of ontdekt, dan teken je dat in het logboek aan ('opmerkingen')
- (4) Als de leerling zijn of haar opdracht heeft afgerond, dan ga je na in hoeverre je verwachting is uitgekomen. Ook hiervan maak je aantekeningen in het logboek. Deze evaluatie is de basis voor het volgende plan, waarna de cyclus zich herhaalt. In totaal doorloop je met elke leerling dus acht keer deze cyclus (vier keer per jaar).

#### LOGBOEK BIJHOUDEN

Voor het logboek is een speciaal formulier ontworpen (zie bijlage). Van elke leerling houd je per opdracht een logboek bij. Hierin maak je aantekeningen over je adviezen, begeleiding en de evaluatie daarvan. Er is ook gelegenheid om allerlei andere opmerkingen te maken. Je kunt het logboek elektronisch of schriftelijk bijhouden. Als je kiest voor de elektronische weg, dan is het mogelijk om het via email ([t.c.h.witte@uclo.rug.nl](mailto:t.c.h.witte@uclo.rug.nl)) naar mij te sturen. Als je het schriftelijk doet, dan zijn we aangewezen op de post en kun je gebruik maken van (gratis) antwoordenvel enveloppen van de RuG. Ik verzoek je zo snel mogelijk de namen van de leerlingen aan mij door te geven, dan kan ik van elke leerling een speciaal logboekje maken en dat per omgaande naar je toesturen.

Hier geef ik je alvast een instructie voor het invullen van het formulier.

VOLGNUMMER	Dit is het nummer van het leesverslag: het eerste verslag krijgt nummer 1, het tweede 2, etc.
ADVIESDATUM	Vul hier de datum in waarop je de leerling het advies of de opdracht gaf.
AFVINKDATUM	Vul hier de datum in waarop de leerling de opdracht heeft afgerond
TITEL + AUTEUR	Spreekt voor zich.
OPDRACHT	Omschrijf met enkele trefwoorden de opdracht. Als je gebruikmaakt van een genummerde lijst met opdrachten of een literatuurmethode, kun je ook volstaan met het nummer of een verwijzing naar de betreffende pagina.
MOTIVERING	Motiveer met trefwoorden je advies voor het boek en de opdracht. Probeer zo concreet mogelijk te zijn. <input type="checkbox"/> niet 'Sluit bij de belevingswereld aan', maar 'Heeft belangstelling voor menselijke relaties'. Als de leerling geen keuze heeft, omdat je bijvoorbeeld klassikaal het boek en/of de opdracht hebt vastgesteld, dan beschrijf je beknopt je verwachtingen.

BEGELEIDING	Probeer kort weer te geven wat je begeleidingsstrategie is. Ga je de leerling bijvoorbeeld extra sturen of controleren. Ga je hem helpen, vermanend toespreken, aanmoedigen of juist met rust laten? etc.
EVALUATIE	Evalueer het resultaat van het verslag, de effectiviteit van je begeleiding en de getoonde motivatie van de leerling. Ga uit van de verwachting die je van deze leerling had, toen je het advies gaf.
OPMERKINGEN	<p>Hier kun je gebeurtenissen, invallen, bevindingen, etc. aantekenen die relevant (kunnen) zijn voor de literaire ontwikkeling en voor de activiteiten rond het leesdossier. Bijvoorbeeld:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Je constateert dat de leerling zich anders is gaan gedragen of een 'sprong' in zijn ontwikkeling heeft gemaakt</li> <li><input type="checkbox"/> Een leerling heeft in verband met ziekte een aantal lessen gemist of je hebt van de mentor gehoord dat de toestand thuis erg gespannen is o.i.d.,</li> <li><input type="checkbox"/> De leerling laat aan je merken dat hij of zij in bepaalde literatuur, film, etc. geïnteresseerd is.</li> <li><input type="checkbox"/> Uiteraard mag je hier ook reflecteren over het ontwikkelingsproces van deze leerling.</li> <li><input type="checkbox"/> Zie maar.</li> </ul>

#### LEESDOSSIER LEERLINGEN

Om het proces van de leerlingen goed te kunnen volgen is het noodzakelijk dat ik inzage krijg in alle authentieke producten, zoals de leesautobiografie, leesverslagen, verwerkingsopdrachten e.d. Over hoe ik deze gegevens in mijn bezit kan krijgen, overleggen we binnenkort even.

#### LOGBOEK LEERLINGEN

De leerlingen houden ook een logboekje bij in de vorm van evaluatieverslagen. Dit zal zich geheel aan je waarneming onttrekken. Als ze er vragen over hebben dan verzoek ik je dringend er niet op in te gaan en ze **ALTIJD** naar mij door te verwijzen. De leerlingen moeten er zeker van zijn dat het logboek geheel buiten jou om gaat, zodat ze zich vrij voelen om te schrijven wat ze willen.

#### ENQUÊTE

Voor de kerstvakantie 2000 wil ik een enquête afnemen van de hele klas (inclusief de proefpersonen). Het doel van deze enquête is de vijf leerlingen in hun context te plaatsen en inzage te krijgen in de literaire ontwikkeling van de hele klas. De enquête zal nog één keer worden herhaald voor de havo-leerlingen en twee keer voor de vwo-leerlingen. De afnametijd is ongeveer 20 minuten.

## 1<sup>E</sup> EVALUATIEVERSLAG + INTERVIEW

Na vier opdrachten maken we de eerste balans op. Aan de hand van enkele richtvragen verzoek ik je aan het eind van het eerste jaar per leerling een beknopt evaluatieverslag te schrijven van 200 tot 250 woorden. Dit verslag vormt samen met het logboek en het leesdossier de basis voor een interview over de literaire ontwikkeling van de betreffende leerling. Het interview zal vlak voor of direct na de zomervakantie worden gepland en bij jou thuis of op school worden gehouden. Het is de bedoeling om dan ook de leerlingen te interviewen.

Naast de vijf evaluatieverslagen verzoek ik je ook een kort *leerverslag* te schrijven waarin je je belangrijkste leerervaringen opsomt.

## MINICONFERENTIE

Het belangrijkste doel van deze miniconferentie is de deelnemende docenten te informeren over de voortgang van het onderzoek en ervaringen met elkaar uit te wisselen. Daarnaast hecht ik er sterk aan deze dag informeel af te sluiten en jullie een heerlijke maaltijd met wijn aan te bieden. Wellicht is het mogelijk dat je deze dag opvoert als nascholing (gratis!!). In dat geval ontvang je uiteraard een nascholingscertificaat. Plaats en tijdstip zullen in overleg worden vastgesteld.

## **BIJLAGE 7**

### **ALGEMENE INSTRUCTIE LEERLINGENPANEL**

**aan**

**van** onderzoeksgroep Talen

**datum** 13 november 2000

**onderwerp** onderzoek leesdossier

Je hebt onlangs van je docent Nederlands gehoord dat je bent ingeloot voor een onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen naar het literatuuronderwijs in de tweede fase. Je docent heeft je naam aan ons doorgegeven. Dat betekent dat je waarschijnlijk bereid bent om aan het onderzoek mee te werken. We zijn je daarvoor erg dankbaar, want zonder jouw medewerking kan het onderzoek niet worden uitgevoerd.

In deze brief vertellen we je wat je medewerking de komende tijd in gaat houden. Maar nu eerst iets over de achtergronden van het onderzoek, zodat je weet wat de bedoeling is.

#### **Waarom dit onderzoek?**

Het zal je niet verbazen dat bij de invoering van de tweede fase ook het literatuuronderwijs is veranderd. De meest ingrijpende vernieuwing is dat leerlingen die drie jaar geleden in h4 of v4 zaten, 15 (havo) of 25 (vwo) boeken voor hun literatuurexamen Nederlands moesten lezen, terwijl dat bij jou nog maar de helft is. Daar staat tegenover dat jij dieper op een boek in moet kunnen gaan, met een leesdossier moet werken en een eigen literaire smaak moet ontwikkelen. De belangrijkste verandering voor je docent is dat hij of zij meer rekening moet houden met de verschillen in de klas. Dat is geen makkelijke opgave want zoals je weet zijn de verschillen soms groot. Met dit onderzoek willen we erachter komen welke boeken en opdrachten goed bij verschillende leerlingen aansluiten. De onderzoeksresultaten zullen vanaf 2004 worden gepubliceerd. Andere docenten in Nederland en auteurs van schoolboeken zullen deze resultaten voor het literatuuronderwijs gebruiken. Dat betekent dat jouw bijdrage voor de toekomstige havo- en vwo-leerling van belang kan zijn.

#### **Waarom hebben we jou geselecteerd?**

Het lot heeft je voor dit onderzoek geselecteerd. Het selectieproces is begonnen bij de keuze van de scholen en docenten die al ruime ervaring hebben met het nieuwe

literatuuronderwijs. Uit deze groep zijn drie docenten met een h4-klas en drie met een v4-klas gekozen. In totaal doen er dus zes scholen en ongeveer honderdtachtig leerlingen mee. We kunnen niet alle leerlingen stap-voor-stap volgen. Daarom doen we een globaal onderzoek naar alle leerlingen van deze zes klassen, en een heel precies onderzoek naar een kleine groep van dertig leerlingen. Dat zijn vijf leerlingen per klas. Voor het onderzoek is het belangrijk dat zoveel mogelijk type leerlingen zijn vertegenwoordigd. Daarom hebben we een aselecte steekproef getrokken, en zijn uit elke klas vijf leerlingen geloot, waarvan jij er dus één bent. Wanneer we leerlingen op basis van vrijwilligheid gevraagd hadden mee te doen, dan zou de kans heel groot zijn dat bijvoorbeeld alleen die leerlingen zich aanmelden die het literatuuronderwijs wel leuk vinden. Dat is niet de bedoeling, want we zijn ook geïnteresseerd in de leerlingen die er niet zo veel aan vinden of er om een andere reden moeite mee hebben. We hopen dat je je ‘lot’ aanvaardt, want anders is de steekproef niet meer betrouwbaar. We stellen er wel iets tegenover, namelijk een cadeaubon van f 50,- die je aan het eind van het onderzoek ontvangt (juni 2002).

#### Wat vragen we je voor het onderzoek te doen?

Om te beginnen vragen we je het formulier met je adresgegevens in te vullen en naar ons op te sturen. We willen deze gegevens hebben, zodat we je rechtstreeks kunnen benaderen en niet via je docent contact met je hoeven te zoeken. We hebben hiervoor speciale enveloppen meegestuurd waar je geen postzegel op hoeft te plakken.

Het onderzoek neemt twee schooljaren in beslag. Voor je leesdossier moet je per jaar ongeveer vier boeken lezen en vier leesverslagen maken. We verzoeken je, zodra een leesverslag door je docent is goedgekeurd, het evaluatieformulier in te vullen en DIRECT naar ons te sturen. Dit doe je in totaal dus acht keer. Je krijgt van ons een setje van negen antwoordenvveloppen: één voor je adresgegevens en acht voor het versturen van de evaluatieformulieren. Aan het eind van beide schooljaren word je geïnterviewd over je ervaringen met literatuur en het leesdossier.

#### Samengevat

1. Vul het **adresformulier** in en verstuur het meteen in een antwoordenvvelop.
2. Vul het **evaluatieformulier** in zodra een leesverslag door je docent is goedgekeurd. Stop het formulier in de **antwoordenvvelop** en doe het meteen op de post.
3. Aan het eind van het schooljaar word je **geïnterviewd**.

### Anonimiteit gegarandeerd

Voor het onderzoek is het belangrijk dat je zegt en schrijft wat je vindt. Wij kunnen het ons heel goed voorstellen, dat je niet wilt dat je docent of iemand anders weet wat je in de interviews hebt gezegd en wat je hebt opgeschreven. Omdat wij graag betrouwbare informatie willen hebben, garanderen wij je absolute geheimhouding. Dat is ook de reden dat we hebben gekozen voor de antwoordenv enveloppen. Het is een beetje een omslachtige methode, maar op deze manier voorkomen we dat je docent (of iemand anders van je school) jouw evaluatieformulieren onder ogen krijgt. In het onderzoeksverslag zal er ook alles aan gedaan worden om te voorkomen dat jouw mondelijke en schriftelijke uitspraken door je docent of medeleerlingen herkend zullen worden. In de verslagen gebruiken we fictieve namen; je mag zelf je schuilnaam verzinnen.

Als je **vragen of opmerkingen** hebt, aarzel niet en neem direct contact op met de leider van het onderzoek Theo Witte. Je kunt hem bereiken op de volgende manieren:

- telefoon 050 - 363 61 91 (werk) 050 - 313 24 17 (thuis)
- post UCLO t.a.v. T. Witte, Oude Boteringestraat 50, 9712 GL Groningen
- fax UCLO t.a.v. T. Witte, 050 - 363 66 14
- email t.c.h.witte@uclo.rug.nl

Wij danken je nogmaals voor je medewerking!

Theo Witte.

## **BIJLAGE 8**

### **EVALUATIEFORMULIER LEERLING (LEESVERSLAG)**

School:

#### **Leerling:**

Evaluatieverslag: omcirkel volgnummer:    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10    11    12

#### **Datum:**

- \*) ja / nee: omcirkel het goede antwoord
- \*\*) bij meerkeuzevragen het hokje aankruisen dat van toepassing is (meer dan één hokje mag)
- \*\*\*) bij open vragen (ja, want ..) in telegramstijl je antwoord formuleren.

Als je een getal in moet vullen – bijvoorbeeld het aantal keren dat iemand je geholpen heeft – dan hoef je dat niet heel precies te zeggen. Een schatting is dus toegestaan

Als je te weinig schrijfruimte hebt, kun je gebruik maken van pagina 4.

<b>A Boek kiezen en lezen</b>	
1) Welk boek heb je gelezen? (auteur en titel)	3) Hoe ben je aan dit boek gekomen?  Was het verplicht (geen keuze)? ja / nee *  Staat het op de literatuurlijst? ja / nee  Is het een Lijster of Penta-pocket? ja / nee
2) Heb je het boek helemaal gelezen? ** ja nee, meer dan de helft gelezen nee, minder dan de helft gelezen	Heeft iemand je dit boek aangeraden? ja / nee  Zo ja, wie heeft het je aangeraden? docent medeleerling vader of moeder iemand anders, namelijk .....  .....
4) Hoeveel uur heb je ongeveer in dit boek gelezen?  ..... uur	5) Hoeveel weken heb je er ongeveer over gedaan om het boek (al dan niet uit) te lezen?  ..... weken

6) Ben je achteraf tevreden over de boekkeuze?

Ja, want \*\*\*)

.....

.....

Nee, want .....

.....

.....

7) Vond je het boek makkelijk te volgen?

Ja, want .....

.....

.....

Nee, want .....

.....

.....

8) Vond je het makkelijk om je eigen mening over dit boek onder woorden te brengen?

Niet van toepassing (Ik hoef mijn mening niet te geven)

Ja, want .....

.....

.....

Nee, want .....

.....

.....

<b>B Leesverslag maken</b>	
9) Wat was de verwerkingsopdracht bij dit boek? (Als je docent of je literatuurboek met een lijst van genummerde opdrachten werkt, dan hoeft je hier alleen het nummer in te vullen.)	12) Hoe kwam je aan deze (verwerkings)op-dracht?  Mocht je zelf kiezen? ja / nee  Stond het op een lijst? ja / nee  Stond het in je literatuurboek? ja / nee
10) Heb je de opdracht alleen of samen met andere leerlingen gemaakt?  alleen met één medeleerling met een groepje	Heb je de opdracht zelf bedacht? ja / nee  Heeft iemand je deze opdracht aangeraden? ja / nee  Zo ja, wie heeft je deze opdracht aangeraden?  docent medeleerling iemand anders, namelijk .....
11) Hoeveel uur heb je ongeveer aan het totale leesverslag – dus alle onderdelen! – gewerkt?  ..... uur	
13) Vond je deze (verwerkings)opdracht leerzaam?	Ja, want ..... ..... .....
	Nee, want ..... ..... .....
14) Vond je het een leuke (verwerkings)opdracht?	Ja, want ..... ..... .....
	Nee, want ..... ..... .....

<p>15) Vond je dit een makkelijke of moeilijke (verwerkings)opdracht?</p> <p>heel makkelijk makkelijk niet makkelijk, maar ook niet moeilijk moeilijk heel moeilijk</p>	<p>16) Hoe vaak en van wie heb je hulp gehad bij deze opdracht?</p> <p>.... keer van mijn docent .... keer van een medeleerling .... keer van mijn ouders .... keer van .....</p>
<p>17) Ben je tevreden over de hulp die je docent je heeft gegeven bij deze opdracht?</p> <p>Ja, want .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Nee, want .....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

## **BIJLAGE 9**

### **VRAGENLIJSTEN**

#### **A ALGEMEEN**

1. Ben je een jongen of meisje?

- jongen
- meisje

2. Wanneer ben je geboren?

- maand .....(01 t/m12)
- jaar .....(1986, 1985, 1984, 1983, 1982)

3. Welk profiel heb je gekozen (of ga je kiezen)?

- Cultuur en Maatschappij
- Economie en Maatschappij
- Natuur en Techniek
- Natuur en gezondheid

4. Ben je vorig jaar blijven zitten of zit je voor het eerst in 4h of 4v?

- ik ben vorig jaar blijven zitten
- ik zit voor het eerst in 4h of 4v

De volgende vragen gaan over het lezen van fictie vanaf de brugklas tot nu. We willen graag weten hoeveel je vanaf je twaalfde in je vrije tijd – dus niet voor school – hebt gelezen.

5. Hoeveel fictie (B-of C-boeken) las je gemiddeld in je vrije tijd toen je in de brugklas zat?

- één of meer boeken per week
- één boek per twee weken
- één boek per maand
- een paar boeken per jaar
- eigenlijk geen enkel boek

6. Hoeveel fictie (jeugdboeken of boeken voor volwassenen) las je in je vrije tijd gedurende het 3e schooljaar? Voor de meesten is dat vorig jaar!
- één of meer boeken per week
  - één boek per twee weken
  - één boek per maand
  - een paar boeken per jaar
  - eigenlijk geen enkel boek
7. Lees je in dit schooljaar naast de literaire boeken die je voor school moet lezen ook nog andere fictie?
- één of meer boeken per week
  - één boek per twee weken
  - één boek per maand
  - een paar boeken per jaar
  - eigenlijk geen enkel boek
8. Waar haal je de boeken vandaan die je dit jaar voor school of in je vrije tijd hebt gelezen?
- geleend van de openbare bibliotheek  
(altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)
  - geleend van de schoolbibliotheek (altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)
  - uit de reeks (bijv. Penta of Lijsters) die ik op school heb gekocht  
(altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)
  - uit mijn eigen boekenkast (altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)
  - uit de boekenkast van andere gezinsleden  
(altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)
  - geleend van vrienden of kennissen (altijd – vaak – regelmatig – soms – nooit)

## B WAT ZIJN JE ERVARINGEN MET LITERATUUR

Welke ervaringen heb je met het lezen van literatuur (jeugdboeken, verhalen, romans, gedichten) tot nu toe? Hieronder staan bijna zeventig stellingen over dit onderwerp.

Ben je het niet eens met de stelling dan vul je *helemaal mee oneens* of *mee oneens* in.

Als je het wel met de stelling eens bent dan vul je *mee eens* of *helemaal mee eens* in.

Heb je geen idee, of is de vraag op jou niet van toepassing dan vul je *geen idee* in.

9. Soms is een beschrijving in een verhaal of gedicht zo duidelijk (goed getroffen) dat het net is alsof ik het kan zien, ruiken en voelen.
10. Het soort boeken waar ik het meest van houd, zijn boeken met een interessant verhaal.
11. Het lezen van literatuur (verhalen of gedichten) is een fijne manier om je tijd aan te besteden als je niets anders te doen hebt.
12. Ik ben erg geïnteresseerd in de manieren die schrijvers of schrijfsters gebruiken om een verhaal mooi te maken, bij voorbeeld hoe je een zin mooi kunt laten klinken of hoe je een verhaal spannend kunt maken.
13. Soms voelt het wel eens net alsof ik een figuur uit een boek ben geworden dat ik net gelezen heb.
14. Sommige verhalen helpen mij mijn eigen negatieve gevoelens (haat, jaloezie, verveling, chagrin) beter te begrijpen.
15. Ik vind dat mensen minder tijd moeten besteden aan praten of schrijven over literatuur.
16. Door literatuur te lezen kom je in de gelegenheid mensen te begrijpen aan wie je anders geen aandacht zou besteden.
17. Als ik verhalen of gedichten lees, stel ik me een situatie die maar gedeeltelijk beschreven wordt toch helemaal voor. Wat niet beschreven wordt, verzin ik er zelf bij.
18. In literaire verhalen worden problemen die je in je leven tegen kan komen vaak veel ingewikkelder gemaakt dan ze eigenlijk zijn.
19. Als ik lees, let ik graag op de schrijfstijl van de schrijver of schrijfster (hoe de dingen gezegd worden). Ik probeer te zien waarin de stijl verschilt van die van andere schrijvers of schrijfsters.
20. Soms vraag ik me wel eens af of ik iets echt heb meegeemaakt of dat ik het in een boek gelezen heb.
21. In literaire teksten (verhalen) die ik lees worden vaak slechte eigenschappen van personen beschreven en onderzocht die ik zelf ook heb.

22. Soms denk ik wel eens dat ik een tekening zou kunnen maken van de plaatsen die in een verhaal dat ik gelezen heb, beschreven worden.
23. Voor mij is één van de belangrijkste redenen om (literatuur) te lezen dat ik zo verschillende literaire genres of stromingen leer kennen.
24. Ik vind dat literatuur me helpt om de levens te begrijpen van mensen die anders zijn dan ik.
25. Vaak kan ik een verhaal niet wegleggen voordat ik het uit heb gelezen.
26. Ik vind dat het lezen van literatuur heel goed helpt om mijn eigen problemen even te vergeten.
27. Ik vind het heel erg belangrijk als ik een verhaal lees, om te zien wat er met alle personen in het verhaal gebeurt.
28. Als ik een verhaal lees, vind ik het leuk om te weten hoe dat verhaal zich verhoudt tot andere literatuur uit dezelfde periode. Ik vind het dus leuk om te weten waarin een verhaal wel en niet verschilt van andere verhalen uit dezelfde tijd.
29. Ik houd niet van de literatuurles bij Nederlands omdat ik vaak boeken of verhalen moet lezen die ik zelf nooit gekozen zou hebben.
30. Als ik een verhaal lees dat ik goed vind, dan wil ik ook iets over de schrijver of schrijfster weten.
31. Literatuur legt vaak de nadruk op morele kwesties (wat je wel en niet mag of moet of hoort te doen).
32. Als er in een verhaal een dialoog staat, lijkt het wel of ik de toon waarop de verhaalfiguren spreken, kan horen.
33. Als ik lees dan probeer ik te ontdekken met welke thema's een schrijver zich bezighoudt.
34. Het lezen van verhalen is mijn favoriete vrijetijdsbesteding.
35. Ik probeer om mezelf te verplaatsen in de rol van één van de personen in het boek, alsof ik een toneelrol zou moeten spelen.
36. Ik ben als ik lees vaak zo verdiept in het boek dat ik me niet langer bewust ben van mezelf.
37. Het lezen van literatuur maakt me gevoelig voor aspecten (kanten) van mijn leven die ik normaal over het hoofd zie.
38. Door het lezen van literaire teksten word ik steeds beter in het herkennen van bepaalde soorten mensen en gebeurtenissen. Omdat ik over zulke mensen of gebeurtenissen gelezen heb, herken ik ze beter in het dagelijks leven.
39. Soms heb ik het gevoel dat de manier waarop ik leef verandert door het lezen van een literaire tekst (een verhaal, roman of gedicht).

40. In verhalen worden vaak de redenen waarom iemand iets doet beschreven. Vaak herken ik dan mezelf, ik merk dan dat ik zelf net zulke redenen heb om iets te doen als de personen in het verhaal.
41. Het lezen van een verhaal is een heel goede manier om te ontspannen.
42. Eén van de belangrijkste redenen voor mij om literatuur (verhalen of gedichten) te lezen is om te zien hoe de schrijver of schrijfster denkt over de maatschappij en de cultuur.
43. Als ik een verhaal lees dat ik goed vind, probeer ik meestal ook al de andere boeken van die schrijver of schrijfster te lezen.
44. Ik vind het heel erg belangrijk als ik een verhaal lees, om te weten hoe het afloopt.
45. Door het lezen van literatuur begrijp ik vaak mensen en gebeurtenissen om mij heen beter.
46. Soms vind ik het fijn om me voor mijn plezier af te sluiten met een goed boek.
47. Eén van de belangrijkste redenen om literatuur te lezen voor mij is om te weten te komen over welke thema's (onderwerpen, problemen en interesses) een bepaalde schrijver of schrijfster schrijft.
48. Als ik lees vergeet ik helemaal hoe laat het is.
49. Als ik een verhaal lees kan ik soms bijna voelen hoe het zou zijn om erbij te zijn.
50. Ik kan me makkelijk de personen en plaatsen voorstellen die in een verhaal beschreven worden.
51. Ik houd ervan zo verdiept te zijn in een literaire tekst (verhaal) dat ik mijn dagelijkse beslommeringen (de dagelijkse dingen die ik moet doen, mijn problemen, enzovoorts) vergeet.
52. Als ik wat wil lezen dan lees ik liever geen 'literaire teksten'.
53. Soms is het alsof de personen in een boek net echte mensen zijn die ik ken.
54. Ik zie vaak overeenkomsten tussen gebeurtenissen in een boek en gebeurtenissen in mijn eigen leven.
55. Ik geloof niet dat literatuur nuttig is voor de maatschappij (samenleving).
56. Als ik een dialoog (uitgeschreven gesprek) lees in een verhaal, voelt het soms alsof ik naar de woorden luister en echt hoor praten.
57. Het lezen van oude literatuur (boeken van vroeger; bij voorbeeld uit de middeleeuwen of de renaissance enz.) is meer iets voor studenten die literatuur studeren of studenten geschiedenis dan voor havo/vwo-leerlingen.
58. Ik wou dat ik meer tijd had om literatuur (verhalen) te lezen.
59. Ik vind het moeilijk om verhalen te lezen waarin niet zoveel gebeurt.
60. Zelfs al zou literatuur heel goed onderwezen worden op scholen, dan nog vind ik dat er niet zoveel tijd aan literatuur besteed zou moeten worden op school.

61. Ik heb een hekel aan een open eind, dat je dus niet weet hoe het afloopt.
62. De uitdaging bij het lezen van literatuur is om te begrijpen welke unieke kijk op het leven de schrijver of schrijfster heeft.
63. Ik vind het leukst als een verhaal een onverwacht einde heeft.
64. Ik houd ervan als het eind van een verhaal spannend is.
65. Eén van de meest vervelende dingen van literatuurlessen vind ik dat de leraar je vertelt wat een literaire tekst betekent.
66. Ik denk dat het belangrijkste deel van een verhaal het eind of de ontknoping is.
67. Soms als ik literatuur lees krijg ik een onzeker gevoel over het leven, dingen lijken dan minder duidelijk en eenvoudig te begrijpen.
68. Vaak zie ik de plaatsen in een verhaal dat ik lees zo duidelijk alsof ik naar een foto kijk.
69. Ik vind dat een literair werk (een verhaal) kapot gemaakt wordt als je het gaat analyseren (onderzoeken). (Waarom schreef de schrijver of schrijfster dat zo, wat voor stijl is het enzovoorts.)
70. Ik vind literatuur (verhalen) die over ware gebeurtenissen uit het leven van de schrijver of schrijfster gaat interessant.
71. Als ik een verhaal lees verbeeld ik me vaak dat ik één van de mensen in het verhaal ben.
72. Ik houd het meest van verhalen met veel actie.
73. Na het lezen van een verhaal dat ik goed vind, blijf ik me vaak verbazen over personen in het verhaal, alsof het echte mensen zijn.
74. In literatuur herken ik soms gevoelens van mijzelf waar ik, voordat ik het verhaal las, niet zo op gelet had.
75. Als ik een literaire tekst begin te begrijpen, komt dat doordat ik de tekst kan verbinden met dingen die ik zelf vind over het leven.
76. Soms verbeeld ik me dat ik met een personage in een verhaal kan praten, ik verbeeld me dan dat ik praat met een figuur uit het boek.

## C WAT IS JE MENING OVER LITERATUUR IN HET ALGEMEEN?

Hieronder staan bijna veertig stellingen over dit onderwerp. Ben je het niet eens met de stelling dan vul je *helemaal mee oneens* of *mee oneens* in. Als je het wel met de stelling eens bent dan vul je *mee eens* of *helemaal mee eens* in. Heb je geen idee, of is de vraag op jou niet van toepassing dan vul je *geen idee* in.

77. Ik vind het een goed idee om een boek ergens mee naar toe te nemen, als ik weet dat ik moet wachten, bij voorbeeld in een wachtkamer of als ik met de trein moet.
78. Ik ga binnenkort (weer) een literair boek lenen in de bibliotheek.
79. Ik zou wel meer literatuur willen lezen, maar ik heb er geen tijd voor.
80. Veel literatuur interesseert mij niet.
81. Mijn vrienden en vriendinnen vinden het belangrijk om literatuur te lezen.
82. Ik zou wel meer literatuur willen lezen, maar ik kan me vaak niet genoeg concentreren.
83. Ik vind het leuk om gedichten te lezen.
84. Een havo- of vwo-leerling moet de allerbelangrijkste (klassieke) werken uit de Nederlandse literatuur kennen.
85. Ik zou wel zin hebben om een leuk boek te lezen, maar ik weet niet goed wat voor boeken er zijn en daardoor weet ik niet welk boek ik misschien leuk zou vinden om te lezen.
86. Ik vind veel literaire boeken moeilijk, vaak snap ik het verhaal niet goed en daarom lees ik niet veel literatuur.
87. Veel literatuur lezen is goed voor je algemene ontwikkeling, je leert dan veel over de wereld.
88. Mensen van mijn leeftijd die veel literatuur lezen zijn een beetje raar.
89. Ik baal ervan dat ik voor school verplicht literatuur moet lezen.
90. Door het lezen van literatuur kun je jezelf goed ontspannen.
91. Ik wil nog veel literaire boeken lezen.
92. Ik lees graag literatuur als ik vrij heb.
93. Ik vind het fijn als ik op school literatuur mag lezen.
94. Het lezen van literatuur is tijdverspilling
95. Door veel literatuur te lezen presteer je beter op school.
96. Veel literatuur lezen is tijdverspilling, je kunt beter iets nuttigs doen.
97. Ik zou wel meer literatuur willen lezen, maar ik kan vaak geen rustige plek vinden thuis (bij voorbeeld radio, televisie, geen eigen kamer).
98. Van mijn zakgeld wil ik af en toe een boek kopen

99. Een havo- of vwo-leerling moet de allerbelangrijkste (klassieke) werken uit de wereldliteratuur kennen.
100. Een goede leerling hoort een liefhebber van literatuur te zijn.
101. Als ik boeken wil lezen, kan ik ze thuis of in de bibliotheek makkelijk vinden.
102. Ik vind dat havo-en vwo-leerlingen op de hoogte moeten zijn van de recent verschenen literatuur.
103. Ik zou meer literatuur moeten lezen.
104. Door het lezen van literatuur word je aan het denken gezet
105. Ik vind het leuk om literatuur te lezen.
106. Ik blijf graag thuis om literatuur te lezen.
107. Door het lezen van literatuur leer je jezelf en anderen beter kennen.
108. Als iemand mij vertelt dat hij of zij een boek heel mooi vindt, dan ga ik het ook lezen.
109. Door veel literatuur te lezen leer je beter lezen.
110. Ik vind het leuk om literaire boeken te krijgen voor mijn verjaardag.
111. Als ik langer dan een uur lees, vind ik het vervelend worden.
112. Als ik vrij heb, ga ik niet thuis een boek lezen.
113. Literatuur lezen is leuk, maar niet erg nuttig.
114. Ik zou me er voor schamen om mensen te vertellen dat ik nooit literatuur lees.

## D WAT IS JE MENING OVER LITERATUURONDERWIJS BIJ NEDERLANDS

Hieronder staan bijna veertig stellingen over dit onderwerp. Ben je het niet eens met de stelling dan vul je *helemaal mee oneens* of *mee oneens* in. Als je het wel met de stelling eens bent dan vul je *mee eens* of *helemaal mee eens* in. Heb je geen idee, of is de vraag op jou niet van toepassing dan vul je *geen idee* in.

115. Als ik iets niet weet of goed snap, dan zoek ik het op in het schoolboek of lesmateriaal dat we voor literatuur gebruiken.
116. Er wordt bij ons te weinig lestijd uitgetrokken voor een goede training in het lezen en begrijpen van literatuur.
117. Mijn literatuurdocent kan zijn kennis van literatuur goed op leerlingen overbrengen.
118. Havo- en vwo-leerlingen moeten leren met kennis van zaken over literatuur en hun smaak te praten.
119. Af en toe zit ik voor mijn plezier te bladeren en te lezen in het schoolboek of lesmateriaal dat we bij ons op school voor literatuur gebruiken.
120. Ik wil na het examen mijn leesdossier mee naar huis nemen en ik denk dat ik het nog wel een tijdje zal bewaren.
121. Ik streef ernaar om minstens een 7 op mijn examen voor literatuur te krijgen.
122. Ik vind dat havo- en vwo-leerlingen zelf mogen bepalen welke boeken ze voor het leesdossier gaan lezen.
123. Als ik weet dat we literatuurles krijgen, voel ik weerzin.
124. Ik besteed heel weinig tijd aan mijn leesdossier
125. Vier boeken per jaar lezen is te weinig om te ontdekken wat je litraire smaak is
126. Af en toe geniet ik van het vakmanschap van mijn literatuurdocent en zijn of haar enthousiasme voor literatuur.
127. Ik vind dat ik voor literatuur te veel zelf moet uitvissen.
128. Met een voldoende (6) voor mijn (eind)examen literatuur ben ik tevreden.
129. Ik wil liever geen literatuurlessen Nederlands missen.
130. De literatuurlessen zijn erg saai.
131. Als ik een boek voor school (leesdossier) moet lezen dan kan ik zelf makkelijk een boek vinden dat bij mij past.
132. Een goede literatuurdocent moet proberen alle leerlingen voor literatuur te interesseren.
133. Ik wil meer te weten komen over boeken en schrijvers.
134. Van de literatuurlessen steek je weinig op.

135. Door het literatuuronderwijs kom je te weten welke boeken je wel en welke boeken je niet aanspreken.
136. Bij de literatuurlessen kost het me moeite om mijn aandacht bij de les te houden.
137. Alle talen (Nederlands, Engels, Frans en Duits) moeten ervoor zorgen dat het literatuuronderwijs, het leesdossier en de exameneisen goed op elkaar zijn afgestemd.
138. Ik houd me dit jaar goed aan het werkschema (studieplanning) voor literatuur.
139. In de keuzewerktijd of thuis kost het mij veel moeite om voor literatuur aan het werk te gaan.
140. Door oude literaire werken te lezen en je te verdiepen in de tijd waarin ze geschreven zijn, leer je de belangrijkste stromingen uit de literatuurgeschiedenis goed kennen.
141. Door de literatuurlessen weet je hoe je door kunt dringen in de wat moeilijkere literaire teksten.
142. Voor literatuur doe ik meestal mijn best.
143. Ik vind het handig dat ik een paar van die literaire begrippen en technieken ken.
144. Ik zal het erg vinden als ik een onvoldoende voor literatuur op mijn eindexamen krijg.
145. Als ik bij een opdracht vastloop en ik kan niet de hulp van mijn docent inschakelen, dan biedt het schoolboek of het lesmateriaal dat wij voor literatuur gebruiken meestal wel uitkomst.
146. Als je extra informatie (via internet of recensies in kranten e.d.) over een boek leest, begrijp je het boek beter.
147. Ik vind het leesdossier voor literatuur iets verschrikkelijks.
148. Ik vind het fijn om meer te weten te komen over literatuur.
149. Mijn docent heeft niets te maken met mijn persoonlijke interpretatie van een boek of gedicht.
150. Om goed met andere lezers over een literaire tekst (verhaal of gedicht) te kunnen praten, moet je de belangrijkste literaire begrippen kennen en een tekst kunnen analyseren.
151. De docent geeft mij te weinig commentaar op mijn leesverslagen, waardoor ik niet goed weet of ik het wel goed doe.

## **BIJLAGE 10**

### **INTERVIEWSCHEMA LEERLINGEN (2002)**

1. Welke boeken heb je in het afgelopen jaar gelezen?  
 welke vond je de beste en waarom (eventueel verhaal)  
 welke vond je het moeilijkst om te lezen (eventueel saai) en waarom  
 wat voor een boek zou je dit jaar graag willen lezen (wat zoek je in een boek) – leesmotief
  
2. Wat moest je voor het leesdossier doen?  
 welke opdracht(en) vond je zinvol, welke leuk  
 welke moeilijk (eventueel vervelend)  
 vind je het leesdossier een goede aanpak (dwz spreiding, eigen inbreng en verslaglegging) –  
 eventueel wat mis je  
 wat betekent het leesdossier voor je
  
3. Wat hebben jullie het afgelopen jaar in de literatuurlessen gedaan?  
 wat vind je heel zinvol (eventueel leuk) om in de literatuurles te doen  
 wat vind je heel vervelend  
 wat mis je  
 hoe beleef je de literatuurlessen? Voegen ze iets toe, of zou je net zo goed zelfstandig thuis kunnen werken, zonder hulp van je docent
  
4. Zet je je heel erg in voor het literatuuronderwijs?  
 waardoor komt dat  
 wat zou er moeten veranderen om je interesse (nog) meer te vergroten
  
5. Heeft de docent je het afgelopen jaar gestimuleerd?  
 wat moet hij doen om je te stimuleren  
 wat moet hij vooral niet doen
  
6. Geef je docent drie adviezen ter verbetering van het literatuuronderwijs

## BIJLAGE 11

### LOGBOEK DOCENT

docent:

leerling:

taaknummer

adviesdatum T.....

afvinkdatum .....

ADVIES	titel + auteur	verwerkingsopdracht
	motivering	motivering
BEGELEIDING	<i>voornemens voor de begeleiding</i>	
EVALUATIE		
Het verslag voldeed ruim ongeveer niet aan mijn verwachting.	De motivatie voor deze taak was groter dan ongeveer minder dan wat ik had verwacht.	Het effect van mijn begeleiding was groter dan ongeveer kleiner dan wat ik had verwacht.
OPMERKINGEN, TOELICHTING		
(Maak eventueel gebruik van de achterzijde)		

## **BIJLAGE 12**

### **VRAGEN: EVALUATIE EN REFLECTIE DOCENT**

#### **ALGEMEEN**

##### **1. Didactiek**

Welke lessen of lesmomenten waren het afgelopen jaar in 4v/h succesvol? Welke minder of zelfs slecht?

##### **2. Leesverslagen**

Welke opdrachten blijken het in het eerste jaar (4v/h) bij leerlingen heel goed te doen? Welke doen het niet zo goed?

Welke opdrachten hebben een hoog leerrendement, welke laag?

#### **EVALUATIE VAN DE 5 VOLGLEERLINGEN**

##### **3. Terugblik**

Waar is x begonnen en hoe ver is hij/zij nu? (dus: welke ontwikkeling heeft de leerling in het afgelopen jaar volgens jou doorgemaakt?)

##### **4. Evaluatie**

Hoe verhoudt deze ontwikkeling zich tot wat je op dit moment zou mogen eisen?

Wat gaat goed, wat gaat minder goed of slecht?

##### **5. Vooruitblik (met het oog op het stimuleren van de literaire ontwikkeling)**

Welke activiteiten (opdrachten, boeken) sluiten goed bij de leerling aan, zodat hij/zij zich verder kan ontwikkelen

Wat moet je als begeleider doen en laten bij deze leerling (valkuil)

#### **PERSOONLIJK LEERVERSLAG**

Je werkt nu al een (twee) jaar mee aan dit onderzoek. Wat zijn je belangrijkste leerervaringen tot nu toe?

Eventueel onderscheiden: jezelf als literatuurdocent; de ontwikkeling van de volgelingen (wel/geen); het curriculum; het leesdossier

## **BIJLAGE 13**

### **INTERVIEWSCHEMA DOCENTEN**

#### **ALGEMEEN**

##### **1. Didactiek**

Welke lessen of lesmomenten waren het afgelopen jaar in 4v/h erg succesvol?

Welke waren minder succesvol of zelfs slecht

##### **2. Leesverslagen**

Welke opdrachten blijken het in het eerste jaar (4v/h) bij leerlingen heel goed te doen? Welke doen het niet zo goed?

Welke opdrachten hebben een hoog leerrendement, welke laag?

##### **3. Voornemens**

Wat ga je volgend jaar beslist anders doen en wat mag blijven?

#### **EVALUATIE VAN DE 5 LEERLINGEN**

##### **1. Terugblik**

Waar is x begonnen en hoe ver is hij/zij nu? (dus: welke ontwikkeling heeft de leerling in het afgelopen jaar doorgemaakt?)

##### **2. Evaluatie**

Hoe verhoudt deze ontwikkeling zich tot wat je op dit moment zou mogen eisen?

Wat gaat goed, wat gaat minder goed of slecht?

##### **3. Vooruitblik (met het oog op het stimuleren van de literaire ontwikkeling)**

Welke activiteiten (opdrachten, boeken) sluiten goed bij de leerling aan, zodat hij/zij zich verder kan ontwikkelen

Wat moet je als begeleider doen en laten bij deze leerling (valkuil)

#### **PERSOONLIJKE LEERVERSLAG**

Je werkt nu al een (twee) jaar mee aan dit onderzoek. Wat zijn je belangrijkste leerervaringen tot nu toe?

Eventueel specificeren: jezelf als literatuurdocent; de ontwikkeling van de volgleringen (wel/geen); de leesdossierdidactiek.

## **BIJLAGE 14**

### **RESPONSOVERZICHTEN DOCENTEN EN LEERLINGEN**

Hoofdstuk 7, paragraaf 7.4 bevat overzichten van geplande databronnen. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen authentieke bronnen, zoals het leesdossier, en voor het onderzoek geconstrueerde bronnen, zoals vragenlijsten. In deze bijlage worden tabellen gegeven met een overzicht van de feitelijk verzamelde bronnen. In elke tabel wordt ook aangegeven wat de nagestreefde, optimale dataverzameling is

Verklaring afkortingen: la = leesautobiografie; bv4 = balansverslag einde jaar 4; bv5 = balansverslag einde jaar 5; bv6 = balansverslag einde jaar 6; lvx = aantal leesverslagen in jaar x; ivx = interview in jaar x; vlx = vragenlijst (LRQ, zie bijlage 9) in jaar x; evx = aantal evaluatieformulieren in jaar x

**TABEL A | RESPONSOVERZICHT HAVO-DOCENTEN**

	Over elke leerling persoonlijk						Algemeen	
	logboek		balansverslag		balansinterview		evaluatie	
	4	5	4	5	4	5	4	5
PAAUW COLLEGE	20	20	1	1	1	1	1	1
DE MOOR COLLEGE	20	20	1	1	1	1	1	1
SICKING COLLEGE	20	20	1	1	1	1	1	1
OPTIMAAL =	20	20	1	1	1	1	1	1

**TABEL B | RESPONSOVERZICHT HAVO-LEERLINGEN: P = PAAUW COLLEGE, M = DE MOOR COLLEGE, S = SICKING COLLEGE**

	Authentieke bronnen					Onderzoeksbronnen					
	Ia	bv4	bv5	lv4	lv5	iv4	iv5	vl4	vl5	ev4	ev5
P ANJA	+	-	+	4	4	+	+	+	+	4	3
P SHI	+	-	+	4	4	+	+	+	+	4	4
P PETA	+	-	+	4	4	+	+	+	+	4	4
P SJON	+	-	+	4	4	+	-	+	-	3	2
P MAAN	+	-	+	4	4	-	-	+	+	2	2
M INE	+	-	+	3	4	+	+	+	+	3	4
M IMRAN	+	-	+	3	4	+	+	+	+	3	4
M PERAHIA	+	-	+	3	4	-	+	+	+	3	4
M MIEL	+	-	+	3	4	-	+	+	+	3	4
M STAF	+	-	+	3	4	+	+	+	+	3	4
S BETTY	+	+	+	4	4	+	+	+	+	4	4
S MIRJA	+	+	+	4	4	+	+	+	+	4	3
S LARA	+	+	+	4	4	+	+	+	+	4	3
S RUWEN	+	+	+	4	4	-	+	+	+	4	4
S HENRI	+	+	+	4	4	+	+	+	+	4	4
OPTIMAAL =	+	+	+	4	4	+	+	+	+	4	4

TABEL C | RESPONSOVERZICHT: VWO-DOCENTEN

**TABEL D | RESPONSOVERZICHT VWO-LEERLINGEN: G = GRIFFIOEN COLLEGE, R = VAN ROOIJ COLLEGE, V = DE VOS COLLEGE**

	Authentieke bronnen						Onderzoeksbronnen									
	la	bv4	bv5	bv6	lv4	lv5	lv6	iv4	iv5	iv6	vl4	vl5	vl6	ev4	ev5	ev6
G SALSINE	+	-	-	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	4	4
G MARJON	+	-	-	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	4	4
G JACOBIEN	+	-	-	+	4	4	4	+	+	+	+	-	-	4	4	4
G JAN	+	-	-	+	4	4	4	+	+	+	+	-	+	4	4	4
G JASON	+	-	-	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	4	4
R ILONA	+	+	+	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	4	4
R EMEL	+	+	+	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	3	2	4
R STEPHINA	+	+	+	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	3	4
R SIMEN	+	+	+	+	4	4	4	+	+	-	+	+	+	4	3	2
R KAS	+	+	+	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	2	1
V IRENE	+	-	-	-	4	4	2	+	+	+	+	+	-	3	2	2
V MARISE	+	-	+	+	4	4	2	+	+	+	+	+	+	3	4	4
V CELINA	+	-	+	+	4	4	1	+	+	+	+	+	+	3	4	4
V AETOS	+	-	-	-	3	4	1	+	+	+	+	+	-	2	2	1
V DIRK	+	-	-	+	4	4	2	+	+	+	+	+	+	3	4	4
OPTIMAAL =	+	+	+	+	4	4	4	+	+	+	+	+	+	4	4	4

## BIJLAGE 15

### CODERINGSLIJST ONTWIKKELING LITERAIRE COMPETENTIE EN MOTIVATIE

#### TOELICHTING CODERING<sup>1</sup>

Bijgestelde codelijst beginsituatie & ontwikkeling – oktober 2003

<b>Primaire (thuis) en secundaire (school) literaire socialisatie</b>		
<b>rubriek</b>	<b>bron</b>	<b>codering</b>
LEESMILIEU	leesautobiografie en/of startinterview	<p>uit de bronnen valt op te maken dat de leerling wat het lezen van fictie/boeken betreft thuis:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. geen of heel weinig stimulansen heeft ontvangen Bijvoorbeeld: de leerling is heel weinig voorgelezen en rapporteert niet over lezende gezinsleden, er is evenmin thuis druk uitgeoefend om (meer) te gaan lezen.</li><li>2. zwakke stimulansen heeft ontvangen Bijvoorbeeld: de leerling is wel voorgelezen, maar rapporteert niet over lezende gezinsleden; er is thuis geen druk uitgeoefend om (meer) te gaan lezen.</li><li>3. voldoende stimulansen heeft ontvangen Bijvoorbeeld: de leerling is veel voorgelezen, een van de gezinsleden leest regelmatig, er worden thuis leeservaringen uitgewisseld</li><li>4. sterke stimulansen heeft ontvangen Bijvoorbeeld: de leerling is veel voorgelezen, meerdere gezinsleden lezen, er is (vermoedelijk) een uitgebreide boekenkast, het is vanzelfsprekend om thuis over boeken te praten. 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt</li></ol>
BASISSCHOOL	leesautobiografie en/of startinterview	<p>uit de bronnen valt op te maken dat de leerling op de basisschool voor het lezen van fictie/boeken gerekend kan worden tot de</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. zwakke lezers De leerling geeft aan dat hij om wat voor reden dan ook nauwelijks zelf boeken heeft gelezen. Wel als het van school moet, maar anders (liever) niet.</li><li>2. redelijke lezers De leerling rapporteert over perioden waarin hij regelmatig fictie/boeken las en daaraan tot op zekere hoogte plezier beleefde.</li><li>3. sterke lezer De leerling rapporteert enthousiast over zijn leeservaringen op de basisschool. 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt</li></ol>

[1] De codes voor de rubriek 'persoonsgegevens' overnemen van de vragenlijst

## TOELICHTING CODERING

**Startcompetentie van de leerling bij de aanvang van het studiehuis volgens de docent**

De docent motiveert zijn keuze voor de volgleringen en doet evaluatieve uitspraken over hun motivatie en bekwaamheid voor wat betreft het lezen van literaire boeken en de verwerking ervan in opdrachten voor het leesdossier.

Doeel: algemene indicatie voor de startcompetentie.

<b>rubriek</b>	<b>bron</b>	<b>codering</b>
<b>MOTIVATIE</b>	DOCENT	Volgens de docent is deze leerling
	1 <sup>e</sup> evaluatieverslag	1. = slecht gemotiveerd [vermijdend / verzet] de leerling vermijdt met een zekere hardnekkigheid (verzet) het lezen van boeken en het uitvoeren van opdrachten voor het leesdossier, en is nauwelijks gevoelig voor extrinsieke prikkels, zoals lage rapportcijfers en uitsluiting voor het examen.
	1 <sup>e</sup> evaluatie-interview	2. = matig gemotiveerd [ontwijkend / tegenzin] de leerling heeft tegenzin en ontwijkt meestal de inspanningsverplichtingen, maar zal daarbij geen grote risico's nemen (calculatorend) 3. = voldoende gemotiveerd [bereid] de leerling is bereid om de boeken te lezen en zal doorgaans serieus aan de opdrachten werken, zonder daarin een bijzondere uitdaging te zien. 4. = goed gemotiveerd [enthousiast] de leerling is volgens de docent meestal enthousiast aan het lezen en werkt graag aan zijn leesdossier. 5. = zeer goed gemotiveerd [gretig / fanatiek] de leerling is volgens de docent niet alleen enthousiast aan het werk en aan het lezen, maar is bovendien gretig en streeft naar zo hoog mogelijke punten 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt
<b>BEKWAAMHEID</b>	DOCENT	Volgens de docent heeft deze leerling een
	1 <sup>e</sup> evaluatieverslag	1. = zeer geringe bekwaamheid de leerling heeft ernstige problemen met het lezen en begrijpen van literaire teksten en/of de verwerking ervan in leesverslagen bij het (door de docent) vereiste niveau
	1 <sup>e</sup> evaluatie-interview	2. = matige bekwaamheid de leerling heeft moeite met het begrijpen van literaire teksten en/of de verwerking ervan in leesverslagen bij het (door de docent) vereiste niveau 3. = voldoende bekwaamheid de leerling zal literaire teksten begrijpen en deze ook kunnen verwerken in een leesverslag bij het (door de docent) vereiste niveau, maar ook niet meer dan dat 4. = goede bekwaamheid de leerling begrijpt de literaire teksten en kan deze ook verwerken in een leesverslag bij het (door de docent) vereiste niveau. De leerling presteert bovengemiddeld, maar vertoont (nog) een zwakke plek 5. = zeer goede bekwaamheid de leerling begrijpt de literaire teksten en kan deze ook verwerken in een leesverslag bij het (door de docent) vereiste niveau. De leerling presteert ver boven het gemiddelde en vertoont nauwelijks een zwakke plek. 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt

## TOELICHTING CODERING

**Ontwikkeling van de literaire competentie in het studiehuis (4/5 havo, 4/5/6 vwo)**

In het begin van het curriculum en aan het eind van ieder jaar reflecteert de leerling in reflectieverslagen (leesautobiografie en het balansverslag) over zijn literaire voorkeuren en ontwikkeling. Daarbij baseert hij zich meestal op zijn leesverslagen. Wanneer het balansverslag ontbreekt, kan men terugvallen op de evaluatieve passages in de twee laatste leesverslagen van het betreffende jaar.

Doe: indicatie voor ontwikkeling (motivatie, leesmotieven, literaire voorkeur, kwaliteit van de argumentatie).

<b>rubriek</b>	<b>bron</b>	<b>codering</b>
MOTIVATIE – LEZEN VOOR SCHOOL	LEERLING leesautobiografie balansverslagen (1, 2 of 3)  twee laatste leesverslagen van jaar 1, 2 of 3	In de leesautobiografie, balans- en/of leesverslagen doet de leerling uitspraken over het lezen van literaire teksten voor school (n.b. het gaat nadrukkelijk om het lezen voor school). Hieruit valt af te leiden dat de leerling  5. = slecht is gemotiveerd de leerling is negatief (verzet zich), heeft ronduit een hekel aan het lezen van literaire boeken.  6. = matig is gemotiveerd de leerling laat merken dat hij niet echt geïnteresseerd is in de boeken die hij voor school moet lezen; hij leest omdat het nu eenmaal moet  7. = voldoende is gemotiveerd de leerling is geïnteresseerd in de boeken die hij voor school moet lezen en gaat er serieus mee om, maar voelt zich niet uitgedaagd.  8. = goed is gemotiveerd de leerling is een enthousiaste lezer en toont een zekere ambitie, gretigheid. 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt
MOTIVATIE - LEEDOSSIER	LEERLING leesautobiografie balansverslagen (1, 2 of 3)  twee laatste leesverslagen van jaar 1, 2 of 3	In de leesautobiografie, balans- en/of leesverslagen doet de leerling uitspraken over het werken aan het leesdossier en zijn smaakontwikkeling. Hieruit valt af te leiden dat de leerling  5. = slecht is gemotiveerd de leerling is negatief (verzet zich) laat duidelijk merken dat hij een grote hekel heeft aan het leesdossier.  6. = matig is gemotiveerd de leerling laat merken dat hij geen zin heeft in het leesdossier en alles wat daarbij komt kijken, maar zorgt ervoor dat hij aan de minimumvereisten voldoet.

		<p>7. = voldoende is gemotiveerd de leerling staat positief tegenover het leesdossier serieus en reflecteert ook serieus over zijn smaak en literaire ontwikkeling, maar voelt zich niet uitgedaagd.</p> <p>8. = goed is gemotiveerd de leerling laat duidelijk merken dat hij met plezier (enthousiast, ijverig) aan zijn dossier werkt en over zijn smaak en literaire ontwikkeling reflecteert.</p> <p>99 = niet te bepalen</p> <p>9 = mist, ontbreekt</p>
NIVEAU	LEERLING  leesautobiografie  balansverslagen (1, 2 of 3)  twee laatste leesverslagen van jaar 1, 2 of 3	In de leesautobiografie, balans- en/of leesverslagen doet de leerling uitspraken over zijn favoriete boeken of literaire voorkeur. Zoek het boek op in de boekenlijst en kijk op welke niveaus (N1-6) het haalbaarheids-optimum ligt (2,5 ≤ N ≤ 3,5 punten). <p>3. = optimum van de literaire voorkeur ligt op het 1<sup>e</sup> niveau 4. = optimum van de literaire voorkeur ligt op het 2<sup>e</sup> niveau etc. 13. = optimum van de literaire voorkeur ligt op het 1<sup>e</sup> &amp; 2<sup>e</sup> niveau 24. = optimum van de literaire voorkeur ligt op het 2<sup>e</sup> &amp; 3<sup>e</sup> niveau etc. 123 = optimum van de literaire voorkeur ligt op het 1<sup>e</sup>, 2<sup>e</sup> &amp; 3<sup>e</sup> niveau etc. 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt</p>
LEESMOTIEF, LEESHOUDING	LEERLING  leesautobiografie  balansverslagen (1, 2 of 3)  twee laatste leesverslagen van jaar 1, 2 of 3	Leerlingen rapporteren in hun leesautobiografie, balans- en/of leesverslagen (impliciet of expliciet) over hun leesmotieven en de functie die literatuur voor hen heeft <p>6. = pragmatisch: leest omdat het van school moet 7. = evasisch – escapistisch: leest om te ontspannen of om helemaal op te gaan in het verhaal (de spanning of het drama), ook humor 8. = informatief – cognitief: leest om kennis op te doen, nieuwe dingen te ontdekken (bijv. over het studentenleven, dementie, seksualiteit, verslaving, oorlog, etc.) 9. = cognitief – interpretatief: om de tekst helemaal te begrijpen, diepere betekenislaag te zoeken, verschillende verhaalelementen te interpreteren (symbolen, motieven, e.d.) 10. = literair-esthetisch: om te genieten van de stijl en de compositie, en/of om zich te verdiepen in allerlei letterkundige onderwerpen (auteurspoetica, stroming, context etc.)</p> <p>12, 13, 14, 15, 23, 24, 25, 34, 35 = combinatie van motieven 99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt</p>

NIVEAU ARGUMENTATIE LEERLING leesauto- biografie balansver- slagen (1, 2 of 3)	De leerling doet in zijn leesautobiografie, balans- en leesverslagen uitspraken over zijn literaire smaak en voorkeur en hanteert daarbij bepaalde criteria. <b>Let op</b> , het gaat om authentieke, evaluatieve fragmenten in het verslag waar de leerling in eigen woorden beschrijft wat hem wel of niet bevalt, bijv. eerste reactie, motivatie boekkeuze, eindoordeel, evaluatie van opdracht, beargumenteerde top-5)			
NIVEAU	Criteria	Gedrag	Toelichting & voorbeelden	
twee laatste leesversla- gen van jaar 1, 2 of 3	0 NIHIL aantal pagi- na's	onverschillig- heid, desinteresse	Gericht op de reductie van de studielast. Leest geen verhaal, maar pagina's. Heeft geen belangstelling voor literatuur en 'beleeft' slechts weerzin bij het lezen van boeken.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o (Het behouden huis) <i>Het was makkelijk te lezen en gelukkig snel uit</i></li> </ul>
	1 BELEVEND spannend, meeslepend	betrokken- heid zonder afstand, ontbreken van reflectie	Gericht op de eigen leesbeleving (actie, drama, fantasie, humor), wil op kunnen gaan in het verhaal (hedonistisch).	<ul style="list-style-type: none"> <li>o <i>Een kei mooi boek, heb ik jankend uitgelezen</i></li> <li>o <i>De aanslag viel erg tegen. Ik hou sowieso niet van historische boeken, en deze was ook nog eens saai omdat de hoofdpersoon er een heel boek over deed om achter de waarheid van die avond te komen</i></li> </ul>
	2 HERKENNEND realistisch, geloofwaar- dig, interessant	zoeken naar herkenning, toetsen aan werkelijkheid belangstel- ling voor het onderwerp	Gericht op de eigen beleefingswereld: toetst de inhoud van het werk aan de eigen beleefde werkelijkheid. Daarnaast behoeft aan kennis over specifieke onderwerpen	<ul style="list-style-type: none"> <li>o <i>De boeken vond ik mooi omdat het over problemen op school gaat</i></li> <li>o <i>Ik hou van de boeken van Yvonne Keuls omdat je bijvoorbeeld nu weet wat een verslaafde en de moeder allemaal meemaken</i></li> <li>o <i>bij Vertraging: Ik heb nog nooit een vertraging meegeemaakt, dus het onderwerp was voor mij niet zo herkenbaar</i></li> <li>o <i>Ik ben sowieso erg geïnteresseerd in de tweede wereldoorlog, dus daarom vond ik Het Achterhuis van Anne Frank extra mooi..</i></li> </ul>
3 IDENTIFICEREND aanvaard- baar (nor- merend) begrijpelijk (gedrag, gebeurte- nissen) leerzaam (levensles- sen)	identificatie, projectie, kritische verwerking v.d. inhoud verklaringen geven verkent 'onbekende' karakters en werelden	Gericht op de bedoeling van het werk en de verkenning van onbekende, 'vreemde' personages en gebeurtenissen. Lezer is zich bewust van de eigen gedachten en gevoelens en staat als het ware open voor een dialoog met de personages. Probeer gebeurtenissen en gedrag van personages te begrijpen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>o <i>Het geeft je een indruk (als vrouw) over hoe jongens van die leeftijd soms denken</i></li> <li>o <i>Phileine zegt sorry was voor mij een wijze les. Ik heb geleerd dat als ik later wat ouder ben wat meer van me af moet bijten, maar toch ook lief moet blijven voor bepaalde personen</i></li> <li>o <i>Ik ben er helemaal stuk van. Onvoorstelbaar wat die man [Montyn] heeft meegeemaakt. Ik kan me wel voorstellen dat jonge mensen in de oorlog de verkeerde keuze maakten.</i></li> </ul>	

		<b>4 ANALYSEREND</b>	samenhang, functiona- liteit	interpretatie oog voor ver- teltechniek esthetische bewustwor- ding	Gericht op de structuur en de samenhang. De lezer zoekt actief naar de betekenis van verhaalelementen, zoekt naar samenhang in het werk en is gevoelig voor de functionaliteit van verteltechnische middelen. Gebruikt literair begrippenapparaat. o <i>Als ik zo'n boek [Siegfried] lees, wil ik meteen gaan analyseren, alles hangt met elkaar samen,</i> o <i>beeldend geschreven waardoor personages gingen leven</i> o <i>De boeken [Terug naar Oegstgeest en De kleine blonde dood] met meer verhaallijnen en perspectieven vond ik mooi omdat je het van verschillende kanten ging bekijken.</i>
		<b>5 LETTERKUNDIG</b>	diepere betekenis, authenti- citeit  virtuositeit	culturele en poeticale belangstel- ling  esthetische kwaliteiten (m.n. stijl)	Gericht op de diepere betekenislagen en is in dat verband ge- interesseerd in de literair-historische context en (de intenties van) de auteur o <i>Dickens kan het beste emoties beschrijven. Daarmee overtuigde hij in die tijd zijn lezers van de ellende in de achterbuurten van de grote steden.</i> o <i>Van Mulisch weet ik dat je op alles moet letten. Het zit zo slim doordacht in elkaar allemaal, wat een geweldige schrijver: ik ben een fan van Harry</i> – <i>Wat interessant, nooit geweten dat schrijvers (Bordewijk) zo met hun stijl experimenteerden. Ik vind het niet mooi, maar ik snap het wel.</i>
		<b>6 ACADEMISCH</b>	gelaagd- heid,  intellectuele rijkdom,  meerduidig- heid,	brede be- langstelling  extrapo- leert, legt verbanden met andere disciplines en teksten  kritisch t.a.v. stijl	Staat boven de tekst en legt verbanden met andere disciplines (religie, filosofie, kunst, wereldliteratuur) en teksten (intertextualiteit). Plaatst werk ook in historisch perspectief en heeft oog voor historische ontwikkelingen (diachronisch). – <i>Van Vondel wordt vaak gezegd dat hij katholiek is, maar als je dit stuk goed leest dan zie je dat hij Lucifer begreep en diep in zijn hart een humanist is.</i> – <i>Om een goede actuele bewerking te maken, dan moet je denken aan een wereld waarin iedere persoon een bepaalde rangorde heeft, en ook van die plek afgestoten kan worden. De sportwereld is zo'n wereld.</i>
<p>99 = niet te bepalen 9 = mist, ontbreekt</p>					

