

## ‘SPELEN’ IN DE ZONE VAN NAASTE ONTWIKKELING

# Lezen voor de lijst in de praktijk

DE BALANS TOT NU TOE

Vijf jaar geleden promoveerde Theo Witte op een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in het voortgezet onderwijs. Zijn onderzoek bracht nieuwe, inspirerende inzichten en instrumenten voor het literatuuronderwijs, dat het de laatste twee decennia niet makkelijk heeft gehad. Gesubsidieerd door het ministerie van Onderwijs en Stichting Lezen en gefaciliteerd door de Rijksuniversiteit Groningen, zette Witte een projectgroep op onder de naam *Lezen voor de lijst*. Deze groep ontwikkelde onder zijn auspiciën een veel bezochte website en bijbehorende cursussen. Martijn Koek, lid van de projectgroep en docent Nederlands en Literatuur, beschrijft hieronder de achtergronden, de huidige stand van zaken en de toekomst van dit ambitieuze, inmiddels internationale, project.

MARTIJN KOEK

Het moment waarop ik ontdekte dat literatuur voor mij belangrijk zou worden, meen ik mij nog te kunnen herinneren. Voor mijn lijst las ik een boek waarin het buiten spelen van de hoofdpersoon werd beschreven: ‘Soms, in de late schemering, als zijn moeder vergat hem binnen te roepen, verrees daar een geurende stilte, die hem vervulde met verwachtingen hij wist niet waarvan. Iets met later, als hij groot was, de dingen die dan zouden gebeuren. De roerlose aarde en de bladeren. Twee musen die plotseling tsjilpend rondscharrelden. Het leven zou zijn als zulke avonden, waarin hij vergeten werd, zo geheimzinnig en oneindig.’ Dit fragment raakte me. Ik

herkende het buiten spelen en vergeten worden, maar had het daarbij horende gevoel nooit zo kunnen beschrijven: dit ging over mij, maar ook over iets in mij wat blijkbaar universeel was en wat ik nog niet helemaal begreep. Die prikkeling – als dat literatuur was, dan wilde ik meer.

Ik vermoed dat niet veel collega-docenten Nederlands het bovenstaand fragment herkennen. En dat terwijl het afkomstig is uit het vermoedelijk meest gelezen boek uit ons taalgebied: *De aanslag*, van Harry Mulisch. Waarschijnlijk roept deze titel echter niet de associatie op van een buiten spelend jongetje dat vergeten wordt. Mijn eigen docent Nederlands was dan ook niet erg onder de indruk van mijn verslag. Ik had

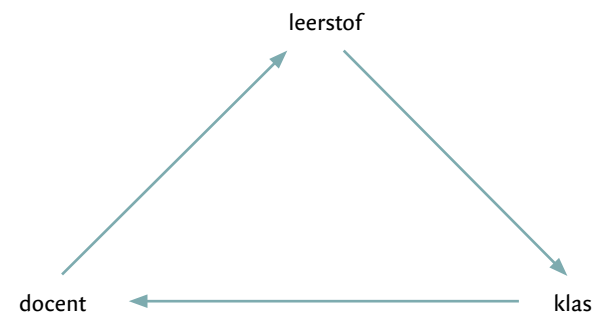
Foto: Anda van Riet



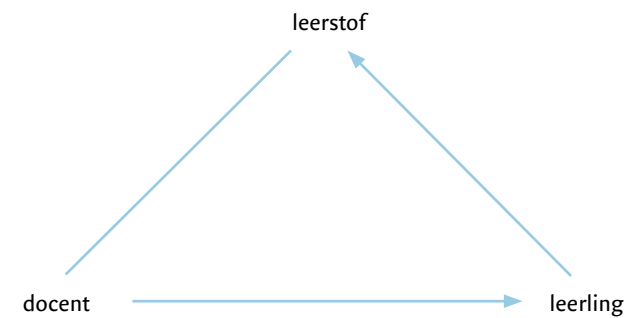
er niet veel van begrepen, zei hij, het subtiele spel met licht en donker over het hoofd gezien (‘De Apollolaan!’) en leidmotieven als as en steen waren mij blijkbaar volkomen ontgaan. Erg veel viel me gezien mijn leeftijd niet te verwijten, al had ik me natuurlijk veel beter in de secundaire literatuur moeten verdiepen, zodat ik had kunnen ontdekken wat de roman werkelijk betekent. Een zes was mijn deel.

Ik denk nog wel eens terug aan deze docent, zeker sinds ik samenwerk met Theo Witte, die in 2008 promoveerde op een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw havo en vwo. Uit zijn onderzoek kwam een spraakmakend proefschrift voort, *Het oog van de meester*, en dat leidde ertoe dat nu – dank-

zij subsidieregelingen van het ministerie van Onderwijs en Stichting Lezen – onder zijn auspiciën een projectgroep van in totaal elf docenten een website (<[www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl)>) ontwikkelt en cursussen geeft die docenten een oriëntatie bieden op hoe ze Wittes bevindingen bij hun eigen literatuuronderwijs kunnen inzetten, opdat dat voor zowel leerling als docent effectiever en interessanter wordt. Deze projectgroep heeft inmiddels tweeënehalf jaar ervaring: tijd om de balans op te maken. Het liefst haal ik daarvoor mijn oud-docent door een gat in de tijd naar het heden, om via hem te reflecteren op de vragen: wat is de achtergrond van *Lezen voor de lijst*, waar staat het project nu en wat is het vervolg?



Figuur 1. De leraar gaat vanuit de leerstof naar de klas



Figuur 2. De leraar gaat via de leerling naar de stof (Witte, 2008)

### Een andere literatuurdidactiek

De theoretische achtergrond van *Lezen voor de lijst* komt uitgebreid aan bod in onze beginnerscursus; een cursus die mijn oud-docent ongetwijfeld moeilijk zou vinden. Dat komt doordat de cursus voor alles een andere manier van denken over literatuurdidactiek vraagt, een heuse paradigma-shift. Die verschuiving valt het gemakkelijkst te illustreren via de zogenaamde 'didactische driehoek' van leraar, leerstof en leerling. In de onderwijspraktijk van velen is de route die bewandeld wordt in deze driehoek als volgt: de leraar gaat vanuit de leerstof naar de klas (zie figuur 1). Mijn docent zou zich hierin herkennen: hij ging uit van een vaststaande betekenis van *De aanslag* en constateerde dat ik die niet had achterhaald.

Echter, een andere route levert meer op, aan motivatie zowel als aan inzicht: de leraar dient via de leerling naar de leerstof te gaan (Witte, 2008; zie figuur 2). Voor mijn docent betekent dit dat hij uit had moeten gaan van wat ik wel aan inzicht had opgedaan na het lezen van *De aanslag*, en dat hij vanuit dat inzicht had moeten proberen mijn leeservaring langzaam te verbreden.

Hoe eenvoudig dit schema ook is, deze gewijzigde route in de didactiek vereist nogal wat van de literatuurdocent. Heel belangrijk is dat hij het idee loslaat dat er

bij een boek slechts één betekenis van belang is, die leerlingen of wel of niet achterhalen. Daarnaast is het schema ook nog eens verbonden met een van de moeilijkst te beheersen docentvaardigheden: het rechtdoen aan verschillen tussen leerlingen.

Gelukkig ontwikkelde Witte tijdens zijn onderzoek ook instrumenten die docenten kunnen helpen deze aanpak vorm te geven in hun lessen. Allereerst onderscheidt hij zes leesniveaus, van belevend tot academisch lezen (zie kader 1). Hoewel elke leerling kenmerken van meerdere niveaus zal hebben, is er vrijwel altijd één niveau waarvan hij de meeste kenmerken heeft. Vervolgens stelt Witte dat romans ook volgens die niveaus in te delen zijn. Belangrijk daarbij is het begrip 'bandbreedte'. Een boek dat goed tot zijn recht komt bij lezers van niveau 3, is ook nog goed te lezen voor lezers van zowel een niveau lager als hoger. Een lezer die een boek leest dat hij aan kan, leest dus tegelijkertijd een boek dat hem op een ander niveau kan doen nadenken. Op die manier worden romans een krachtig didactisch middel, dat, mits goed ingezet, kan bijdragen aan de literaire ontwikkeling van leerlingen.

### Stimuleren van ontwikkeling

Behalve deze theoretische achtergrond heeft *Lezen voor de lijst* een praktische kant. Centraal daarbij staat de website <www.lezenvoordelijst.nl>. De basis van deze site is een lijst van ruim tweehonderd titels, ingedeeld naar leesniveau. Bij elke titel horen drie onderdelen: leesaanwijzingen voor leerlingen, een didactische analyse voor docenten en opdrachten voor elk van de drie niveaus waarop het boek, didactisch gezien, het best gelezen kan worden. Leerlingen kunnen op de site hun niveau bepalen, en een boek zoeken op zowel niveau,

**Heel belangrijk is dat docenten het idee loslaten dat er bij een boek slechts één betekenis van belang is, die leerlingen of wel of niet achterhalen**

NIVEAU	LEERLINGKENMERKEN	BOEKKENMERKEN	DOELEN
1. BELEVEND LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft weinig ervaring met het lezen van fictie</li> <li>• houdt niet van lezen, leest omdat het moet</li> <li>• heeft een laag leestempo</li> <li>• vindt het niet prettig om lang over een boek te praten</li> <li>• wil door een boek worden geamuseerd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• niet te dik</li> <li>• gaat over bekende onderwerpen</li> <li>• het verhaaltempo is hoog</li> <li>• eenvoudige opbouw van het verhaal</li> <li>• bevredigend einde</li> <li>• amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• belevend leren lezen</li> <li>• gemotiveerd raken om te lezen</li> </ul>
2. HERKENNEND LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie</li> <li>• vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen</li> <li>• vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten</li> <li>• wil zich vooral met een boek ontspannen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages</li> <li>• dramatisch, meeslepend verhaal</li> <li>• verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken)</li> <li>• eventueel een open einde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• herkenkend leren lezen</li> <li>• interesse ontwikkelen voor bepaalde genres en onderwerpen</li> </ul>
3. REFLECTEREND LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft positieve ervaringen met het lezen van literaire romans</li> <li>• is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen</li> <li>• vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren</li> <li>• wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren</li> <li>• het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken</li> <li>• er kan een levensles uit het boek worden gehaald</li> <li>• er is een diepere betekenislaag</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reflecterend leren lezen</li> <li>• horizon verbreden</li> <li>• interesse ontwikkelen voor verteltechniek</li> </ul>
4. INTERPRETEREND LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee</li> <li>• is geïnteresseerd in verteltechniek</li> <li>• wil doordringen in niet alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen</li> <li>• vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kan veel inspanning en tijd van de lezer vergen</li> <li>• veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis)</li> <li>• het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorspelbaar</li> <li>• het verhaalstructuur kan complex zijn, is soms 'taai'</li> <li>• vaak meerduidige betekenis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• interpreterend en esthetisch leren lezen</li> <li>• interne verbanden leren leggen (zoals oorzaak, gevolg, motieven)</li> <li>• ontwikkelen van esthetisch besef (literatuur als kunstvorm)</li> </ul>
5. LETTERKUNDIG LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers</li> <li>• is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek</li> <li>• heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten</li> <li>• legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus</li> <li>• brengt het boek makkelijk in verband met andere media en met de wereld buiten de tekst</li> <li>• vindt het aantrekkelijk om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis</li> <li>• personages en thematiek staan ver af van de leefwereld van jongeren, de inhoud kan complex zijn</li> <li>• taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn</li> <li>• complexe structuur en betekenis (meerduldig, impliciet)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• letterkundig leren lezen</li> <li>• tekstinterne en tekstexterne verbanden leggen</li> <li>• ontwikkelen van interesse voor poëtica en stijl van auteur</li> </ul>
6. ACADEMISCH LEZEN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur</li> <li>• is geïnteresseerd in academische benadering van literatuur</li> <li>• kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren (psychologisch, filosofisch, sociologisch et cetera)</li> <li>• ziet intertekstuele verbanden</li> <li>• vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts</li> <li>• leest om wat te krijgen op de wereld en zichzelf</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis</li> <li>• vraagt soms ook specialistische kennis van literair-historische context</li> <li>• kan impliciete verwijzingen bevatten naar klassieke motieven (de Bijbel, mythologie)</li> <li>• kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen</li> <li>• geraffineerde, soms experimentele stijl</li> <li>• rijke en gelaagde betekenis, vaak moeilijk te doorgronden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• academisch leren lezen</li> <li>• intertekstuele verbanden leggen</li> <li>• literatuurwetenschappelijk onderzoek doen</li> </ul>

Kader 1. De leesniveaus voor 15- tot 19-jarigen (mbo, havo, vwo). Voor de leesniveaus voor 12- tot 15-jarigen, zie <http://tiny.cc/ltm-1215>

genre als onderwerp. Zo biedt de site zowel docenten als leerlingen inspiratie en oriëntatie. De site is geen literatuurmethode, maar vormt een onderbouwde basis van waaraf docenten zelf hun methode vorm kunnen geven en leerlingen een weg kunnen vinden in de literatuur.

Meer inzicht in de didactische uitgangspunten van *Lezen voor de lijst* bieden de analyses en opdrachten die uiteindelijk bij alle titels zullen verschijnen. Hoewel de site nog volop in ontwikkeling is, had mijn oud-docent er bijvoorbeeld al iets kunnen vinden wat hem had geholpen in zijn begeleiding van een leerling zoals ik. De opdrachten zijn namelijk als volgt opgebouwd: zij stappen in op het niveau waarop de leerling het meest thuis is en stappen uit op een niveau hoger. Zij slaan dus bruggen tussen de niveaus die het boek in zich heeft, om op die manier de literaire ontwikkeling van leerlingen te stimuleren.

Een voorbeeld is de nevenstaande opdracht (niveau 5) voor *De aanslag* (zie kader 2). Bij deze opdracht fungeren de eerste drie deelvragen als instap: ze bevragen de leerling naar wat hij zelf herkent in de tekst. De volgende drie vragen voegen nieuwe informatie toe (een visie van iemand buiten het boek en een overweging van de verteller). Op die manier moet de leerling denken buiten zijn eigen eerste ervaring. De laatste drie vragen zijn de uitstap die de leerling uitdaagt na te denken over hoe een belangrijk motief in de roman en zijn visie op dat motief de betekenis van de roman en zijn visie op dat motief de betekenis van de roman beïnvloeden – denken dat past bij hogere leesniveaus. Zulke opdrachten sluiten aan bij de ‘zone van naaste ontwikkeling’ (Vygotsky, 1978): de opdracht begint op vertrouwd terrein en daagt de leerling uiteindelijk uit om enkele stappen te doen op een nog onbekende vlakte. Die balans tussen herkenning en ontdekking geeft een prettige prikkeling.

Misschien zou mijn oud-docent zich hier afvragen of het voor de leerlingen met een hoog niveau nog wel nodig is om zo’n belevende instap te kiezen. Belangrijk daarbij is het besef dat de niveaus elkaar niet opvolgen, maar dat ieder niveau alle voorgaande in zich heeft. Veel meer dan een trap vormen de ‘niveaus’ een zich langzaam vullende badkuip: leerlingen voegen manieren van lezen toe aan de manieren die ze al beheersen. Zo werkt de didactiek naar twee kanten: ze stimuleert ambitie door leerlingen op meerdere manieren te laten lezen, en ze controleert leerlingen van de hogere niveaus: want wat is het waard als een leerling uitstekend kan uitleggen welke naturalistische kenmerken *Van de koele meren des doods* bevat zonder zich oprecht af te vragen of Hedwig medelijden of ergernis verdient?

1. Was jij vroeger een kind dat veel buiten speelde? Waarom deed je dat (niet)?
2. In de proloog van *De aanslag* beschrijft Mulisch hoe Anton leeft, rond zijn huis. In de derde alinea (vanaf ‘De vier huizen waren kennelijk...’) lees je hoe Anton zich voelt als hij, laat nog, buiten speelt. Herlees die alinea.
3. Wat in de beschrijving van Mulisch herken je van het buiten spelen dat je vroeger (of nog steeds?) deed?
4. De Vlaamse filosoof Leo Apostel deed de volgende uitspraak over tijd: ‘Wie gelukkig is, voelt de wereld in ruimte en tijd groot, diep en onuitputtelijk. Wie gelukkig is, leeft in een wereld van mogelijkheden.’ Zouden Mulisch en Apostel het eens zijn over geluk? Leg uit waarom wel/niet.
5. Later in de roman neemt Mulisch ruimer de tijd om over tijd te filosoferen: in de eerste twee lange alinea’s van de laatste episode. Herlees die alinea’s.
6. Als jij tijd in beeld zou moeten brengen, hoe zou je dat dan doen? Net als Anton in de alinea’s die je net las? Of anders? Leg je antwoord uit.
7. Kijk nog eens naar het antwoord dat je gaf bij vraag 4. Is Anton aan het eind van *De aanslag* gelukkig, volgens de definitie van Apostel?
8. Wat zou de reden zijn, denk je, dat bij elke episode een jaartal genoemd staat, maar niet bij de proloog?
9. Men zegt wel eens: ‘De tijd heelt alle wonden.’ Ben jij het daarmee eens? Is Mulisch het daarmee eens? Licht je antwoorden toe.

Kader 2. Opdracht bij *De aanslag* (niveau 5)

### Huidig succes, toenemende urgentie

Zo zou mijn oud-docent dus kennis kunnen maken met de achtergronden van *Lezen voor de lijst*. En hoe zou hij vervolgens de huidige situatie beschouwen, aangenomen dat hij inmiddels enthousiast was geworden? Hij zou vermoedelijk – het was een strenge man – allereerst constateren dat de site nog niet af is. Inderdaad ontbreken bij veel titels nog de opdrachten en bij iets minder titels de didactische analyses. Oorspronkelijk was het de bedoeling dat cursisten een groot deel van deze inhoud via hun huiswerkopdrachten zouden aanleveren. Dit bleek echter een inschattingfout: van een cursus die zich focust op het aanleren van en oefenen met een andere manier van denken over didactiek mag niet verwacht worden dat hij tegelijkertijd een zeer groot aantal hoogwaardige producten oplevert die duidelijk weer-

In recente ministeriële beleidsstukken is vooral de nadruk gelegd op de pragmatische kant van het onderwijs in de Nederlandse taal.

Mede hierdoor heeft zestig procent van de secties Nederlands het aandeel van het onderdeel literatuur in het schoolexamen teruggebracht

slag zijn van die nieuwe manier van denken. Vandaar dat de inhoud van de cursus aangepast is en een vaste schrijfgroep nu werkt aan het completeren van de site.

Duidelijk is dat zelfs de nog incomplete site populair is. Afgelopen maart bezocht een recordaantal van ruim 50.000 unieke bezoekers de site. Sinds november 2011 zijn er al meer dan vier miljoen *pageviews* geweest, wat inhoudt dat bezoekers de site intensief doorvloeden. Die bezoekers hebben kunnen zien dat de functionaliteit is uitgebreid. Meest in het oog springend daarbij is de toevoeging van niveaus voor de onderbouw, inclusief een lijst met honderd titels. Deze toevoeging is gedaan omdat er in het veld grote behoefte bestond aan een doorlopende leerlijn fictie. Mooi is verder dat de site ook de interesse heeft gewekt van de moderne vreemde talen: voor Duits staat er al een niveaulijst op. Overigens is het onderzoek van Witte in verschillende landen met succes gerepliceerd, wat geleid heeft tot de zusterwebsite <[www.literaryframework.eu](http://www.literaryframework.eu)>.

De site is zich dus al aan het bewijzen en ook de cursussen slaan aan. Ondanks het voornaamste kritiekpunt, de werkdruk die de cursus opleverde, werd zowel de beginnerscursus als die voor gevorderden hoog gewaardeerd. Veel cursisten rapporteerden over enthousiaste leerlingen en een nieuw elan in de literatuurles; zij konden zich bijna niet meer voorstellen het zo lang anders gedaan te hebben.

Het zijn niet alleen de positieve resultaten van het project tot nu toe die een stimulans geven om het voort te zetten en uit te bouwen. De urgentie hiertoe neemt namelijk toe. In recente ministeriële beleidsstukken is vooral de nadruk gelegd op de pragmatische kant van het onderwijs in de Nederlandse taal, waardoor vooral het onderwijs in de praktische taalvaardigheden gestimuleerd lijkt te worden. Het belang hiervan is evident, zeker gezien het feit dat opbrengstgericht leren en taalbeleid lang verwaarloosd zijn geweest. Echter, mede hierdoor heeft zestig procent van de secties Nederlands het aandeel van het onderdeel literatuur in het schoolexamen teruggebracht, zo blijkt uit een onderzoek van *Levende Talen* dat werd gepresenteerd tijdens een forumdiscussie op de Dag van Taal, Kunsten en Cultuur,

in Groningen. Dit is niet alleen een schrijvende situatie vanwege de veronachtzaming van de literatuur zelf, maar ook nog eens vanwege juist die gewenste stimulans van de taalvaardigheid. Immers, recent onderzoek wijst uit dat goed en enthousiasmerend fictieonderwijs juist significant bijdraagt aan de ontwikkeling van de taalvaardigheid (Mol & Bus, 2011).

De projectgroep zal daarom de komende jaren bezig blijven de site te vullen. Bovendien zal de lijst jaarlijks – om hem fris te houden – uitgebreid worden met tien titels, en wordt er goodpractice-materiaal geplaatst, in de vorm van filmpjes en lesbrieven. Ook de cursussen zullen aangeboden blijven worden, zij het in een vorm die deelnemers minder werkdruk oplevert. Het belang van die cursussen is namelijk groot: zelfs als je enthousiast bent over Wittes uitgangspunten, is het moeilijk om geheel zelfstandig de eigen praktijk naar de gevraagde paradigma-shift in te richten, zo gaven cursisten aan.

Mijn oud-docent is intussen terug in de tijd en stond ik daar weer tegenover hem met de kennis en ervaring van nu, dan zou ik hem eindelijk kunnen zeggen waar ik toen de woorden niet voor had: dat het voor mij ook de literatuur is, die Mulisch daar beschrijft, als spelen op een terrein in de schemering, waar je onverwacht nog even mag blijven en waar je, zolang niemand je terugroept, steeds meer ontdekt wat je half begrijpt en tegelijkertijd juist minder doet begrijpen van de wereld om je heen. En dat het de kunst van het literatuuronderwijs is om mij nog even niet terug te roepen, meneer, mij nog niet te vertellen waarom die mussen tjilpen en de aarde roerloos is, al is het alleen maar omdat ik nu denk te weten dat niemand, ook u niet, het ene juiste antwoord op dat soort vragen heeft. ■

#### LITERATUUR

- Mol, S., & Bus, A. (2011). *Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taalontwikkeling van kinderen en jongeren*. *Levende Talen Tijdschrift*, 3(12), 3–15.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.