

Naar een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs

THEO WITTE, GERT RIJLAARSDAM & DICK SCHRAM

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)

In 2000 startten we een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit terrein bleek braak te liggen. In een voorstudie naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen stelden we vast (Witte, 1999-2000) dat er weinig theoretische kennis is over literaire ontwikkeling en het literatuuronderwijs geen goed doordachte gestructureerde opbouw kent. Witte ging dit onontgonnen gebied samen met enkele docenten verkennen door de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in kaart te brengen. Deze zoektocht resulteerde in het proefschrift 'Het oog van de meester' (Witte, 2008). In een eerder artikel (Witte, Rijlaarsdam & Schram, 2008) rapporteerden wij over de ontwikkeling van de leesmotivatie in de Tweede Fase. Dit artikel gaat

over de totstandkoming van een didactisch instrumentarium waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen volgen en stimuleren. Op dit moment wordt dit instrument via de website www.lezenvoordelijst.nl toegankelijk gemaakt voor docenten en leerlingen.¹

Achtergrond

Met de invoering van de Tweede Fase in 1998/1999 werden nieuwe examenprogramma's voor literatuur van kracht, waarin de ontwikkeling van literaire competentie centraal uitgangspunt was. Die programma's bevatten echter geen concrete eindniveaus voor die ontwikkeling. Tegelijkertijd is in het onderwijs de noodzaak tot interne differentiatie sterker geworden. 'Recht doen aan verschillen' was een van de didactische pijlers van de vernieuwing van de Tweede Fase. In de bekwaamheidseisen die onlangs voor docenten zijn opgesteld, wordt van docenten dan ook verwacht dat ze didactisch maatwerk kunnen leveren (Stichting Beroepseisen Leraren, 2004). Voor het literatuuronderwijs is didactische differentiatie zeker een vereiste, gezien de toenemende sociaal-culturele diversiteit in

de klassen en de tendens naar meer leerlinggericht literatuuronderwijs (Verboord, 2003). Maatwerk is echter onder de huidige condities van toegenomen massaliteit en de afname van contacttijd steeds moeilijker te realiseren.

De kern van het differentiatieprobleem bij het literatuuronderwijs is dat men niet goed weet hoe men bij leerlingen met verschillende achtergronden aan kan sluiten en waar men ze precies naar toe moet leiden. Janssen (1998) rapporteert dat volgens docenten ruim de helft van de leerlingen op het havo en vwo problemen ondervindt met het begrijpen van literaire teksten. Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar moeten dat dikwijls doen op een andere manier dan ze willen en kunnen (Andringa, 1995; Witte, 2008). Een leerling met heel weinig leeservaring en kennis van de wereld krijgt dezelfde boekenlijst aangereikt en moet dezelfde vragen beantwoorden als een meer geletterde leerling.

Het literatuuronderwijs is wat men noemt een 'ill structured domain' (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: iets wat geleerd is kan niet vanzelfsprekend en probleemloos worden toegepast bij de volgende leertaak. Bij literatuuronderwijs is dit het geval. De meeste leerlingen hebben geen idee welke boeken ze moeten kiezen en welke functie de vragen en opdrachten voor hun literaire ontwikkeling hebben. In de regel bestaat er geen afstemming tussen de literatuurles en de boeken die leerlingen zelfstandig voor hun leeslijst lezen. Bovendien – en dat is ook een kenmerk van een slechte structuur – is er geen doorlopende leerlijn van de onderbouw tot de bovenbouw en zijn de docenten verdeeld over de doelstellingen en onderwijsmethoden, zelfs al maken ze deel uit van dezelfde vaksectie (zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). Bij een goed gestructureerd curriculum, zoals

wiskunde of aanvankelijk lezen, is de overeenstemming tussen docenten groter en is er juist wel afstemming tussen de leerling en leeractiviteiten.

Deze impasse kan worden doorbroken als we erin slagen enige structuur aan te brengen in het literatuuronderwijs. Als het gaat om de ontwikkeling van literaire competentie, dan moeten leerlingen en docenten groei in competentie kunnen ervaren. Leerlingen moeten zich kunnen oriënteren op de weg die ze moeten afleggen, docenten moeten de leerlingen kunnen volgen en (bij)sturen. Op basis van zeer gedifferentieerde vakdidactische kennis moeten zij 'passende' boeken en opdrachten uit kunnen zoeken. Idealiter zouden de activiteiten aan moeten sluiten bij de 'zone van nabije ontwikkeling' van de leerling (Vygotsky). Docenten staan er echter alleen voor om dit soort kennis in de praktijk te ontwikkelen. Didactische hulpmiddelen ontbreken en er is weinig onderzoek gedaan naar de literaire ontwikkeling van adolescenten waarop docenten kunnen steunen.

In dit artikel proberen we een basis te leggen voor een meer gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs. We beschrijven de ontwikkeling van een didactisch instrumentarium dat docenten helpt het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen waar te nemen, te analyseren en te structureren.

Onderzoeksopzet en vraagstelling

De vraag die hier centraal staat is welke niveaus van literaire competentie docenten onderscheiden in de bovenbouw van het havo en vwo. Een sleutelbegrip in deze vraag is 'literaire competentie'. Voor de operationalisering van dit begrip maakten we gebruik van een zogenoemde karteringszin waarmee Coenen (1992) dit begrip voor het literatuuronderwijs definieerde. In een karteringszin (in het Engels *mapping sentence*) worden de

begrippen bij elkaar gebracht die in ons geval samen het begrip 'literaire competentie' definiëren. Hierin bleken naast de lezer de boeken en opdrachten de belangrijkste parameters te zijn. Boeken verschillen sterk in het beroep dat zij doen op de literaire competentie van de lezer. Binnen de context van het literatuuronderwijs geldt dat ook voor de opdrachten. Het schrijven van een samenvatting van het plot vraagt andere competenties dan het geven van een interpretatie en persoonlijk oordeel. Bovendien werken boeken en opdrachten ook op elkaar in: een samenvatting maken van een eenvoudig plot veronderstelt andere competenties dan een samenvatting van een complex plot.

De operationalisering van literaire competentie naar verschillende niveaus valt uiteen in vier deelonderzoeken: twee rondom boeken, en twee over opdrachten:

- 1 Operationalisering literaire werken naar verschillende 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?

- 2 Operationalisering leesdossieropdrachten naar verschillende 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?

We voerden het onderzoek uit in de periode 2000-2004 op zes scholen in Nederland. Via een Delphi-procedure zijn de scholen geselecteerd, waarbij we streefden naar een zo groot mogelijke diversiteit. De scholen verschillen in signatuur (bijzonder, openbaar), grootte (klein en groot) en ligging (Randstad, regio, provinciestad). Er werkten drie mannelijke en drie vrouwelijke docenten mee aan het onderzoek; zij variëren in leservaring (5 tot 30 jaar) en opvattingen over het literatuuronderwijs (leerlinggericht versus leerstofgericht).

De niveaus moesten een oplopende reeks vormen, die begint met de zwakste leerling uit havo 4 en eindigt met de meest excellente leerling uit gymnasium 6. Het docentenpanel koos voor zes niveaus (zie Tabel 1). Niet minder omdat er dan onvoldoende recht wordt gedaan aan de verschillen, maar ook niet

meer omdat dan de niveauonderscheidingen te subtiel worden en niveauverschillen niet 'met het blote oog' in de klas kunnen worden waargenomen. De zes niveaus werden voorzien van normeringen zodat de respondenten en het panel konden beschikken over herkenbare referentiepunten.

De respondenten beoordeelden via vragenlijsten eerst voor elk niveau de moeilijkheid van 170 boeken. Op een vijfpuntsschaal werd hen gevraagd of het boek voor het betreffende niveau te gemakkelijk of te moeilijk is. Later beoordeelden ze op dezelfde manier de moeilijkheid van 60 opdrachten en de didactische relevantie van de opdrachten voor de ontwikkeling van literaire competentie op het betreffende niveau.²

Er zijn statistische argumenten gebruikt om aan te geven in hoeverre de niveau-indicaties valide zijn en de boeken/opdrachten een bepaald niveau van literaire competentie representeren. Als bijvoorbeeld een boek voor niveau 2 (N2) op een vijfpuntsschaal als gemiddelde score 3 krijgt en voor N3 score 3,2, dan is dat een minder uitgesproken N2-boek, dan wanneer de score op N3 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). Deze standaards laten wij 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). Op basis hiervan konden voor elk niveau lijstjes worden gemaakt met representatieve boeken en opdrachten.

Nadat de vragenlijsten waren geanalyseerd is voor elk niveau een set van 'kritische gevallen' samengesteld: precies passende gevallen, grensgevallen en afwijkende gevallen (relatief veel te makkelijk of moeilijk). Volgens de procedure van een zogenoemde 'focusgroep' (Swanborn, 1999) verzamelden we informatie over complicerende kenmerken van boeken en opdrachten. Er waren twee zittingen: de eerste ging alleen over de relatie tussen het leesniveau van de leerling en de moeilijkheid van boeken; op de tweede zitting werden ook de moeilijkheid en relevantie van de opdrachten besproken. De discussies zijn door drie notulisten genotuleerd en opgenomen met een cassetterecorder. Vervolgens zijn de protocollen van deze discussies systematisch geanalyseerd (Miles & Huberman, 1994). De systematiek bestond erin de uitspraken van de docenten stapsgewijs te reduceren tot verschillende dimensies van variabelen.

Resultaten

De resultaten bestaan uit lijstjes met passende boeken, puntdiagrammen waaruit afgelezen kan worden wat de moeilijkheidsgraad en didactische waarde van elke opdracht is, datamatrices voor boeken en opdrachten en competentieprofielen. In dit artikel kunnen we hiervan slechts een fractie laten zien.

NIVEAU-INDICATIES VOOR BOEKEN EN OPDRACHTEN

Van 88% van de boeken kon het niveau betrouwbaar worden vastgesteld. Opvallend was de grote overeenstemming tussen de zes docenten: de gemiddelde Cronbachs alpha voor de zes vragenlijsten was .88. Uit de analyse kwam ook naar voren 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). Daarbuiten (N-2 of N+2) is het boek té makkelijk of moeilijk

	LITERAIRE COMPETENTIE					
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
	zeer beperkt	beperkt	noch beperkt, noch uitgebreid	enigszins uitgebreid	uitgebreid	zeer uitgebreid
Startniveau hv4	onvoldoende	normaal	hoog	excellent	-	-
Eindniveau h5	zeer onvoldoende	onvoldoende	normaal	hoog	excellent	-
Eindniveau v6	zeer onvoldoende	zeer onvoldoende	onvoldoende	normaal	hoog	excellent

Tabel 1: Referentiekader voor zes niveaus van literaire competentie

en bestaat het risico dat de leerling wordt onder- of overvraagd. In Tabel 2 geven we een voorbeeld van het boekenlijstje voor niveau 2. Deze boeken representeren het niveau dat de docenten bij het merendeel in het begin van 4 havo/vwo verwachten. Twaalf van de 170 boeken kregen een N2-indicatie. *Jan Rap en z'n maat* is het gemakkelijkst en *De weg naar het noorden* is het moeilijkste boek in dit lijstje. *Hoezo bloedmooi*, *Gebr. en Kinderjaren* zijn voor dit niveau het meest representatief (gc = 3.0 en sd = .00).

Ook bij de beoordeling van de opdrachten was de overeenstemming tussen de docenten groot (Cronbachs alpha .87). Maar er was wel een verschil met de boeken: de docenten differentiëren de opdrachten niet naar zes, maar naar twee niveaus: de lage niveaus (N1, N2 en N3) en hoge niveaus (N4, N5 en N6). Een aan-

zienlijk deel van de opdrachten (40%) bleek zich zelfs te lenen voor alle zes niveaus. Dat betekent dat deze opdrachten voor alle niveaus even makkelijk of moeilijk zijn. Het onderbouwen van een persoonlijk oordeel of het aanwijzen van drie sleutelfragmenten is voor een N1-leerling bij een heel eenvoudig boek (N1) even moeilijk als voor een N5-leerling bij een tamelijk complex boek (N5). Naast de moeilijkheid van opdrachten is ook onderzocht of volgens de docenten een opdracht op een bepaald niveau veel of weinig didactische waarde heeft. In Tabel 3 geven we enkele voorbeelden. Hierin zien we bijvoorbeeld dat het schrijven van een beknopte samenvatting van het verhaal voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met een lage competentie (N1-N3) waardevoller is dan voor leerlingen met een hoge competentie (N4-N6).

R	BOEK	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
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

Noot. Als gc lager is dan 2.5 dan is het boek (te) makkelijk voor niveau 2; is de gc hoger dan 3.5 dan is het boek (te) moeilijk voor niveau 2. Sd=standaarddeviatie. R is een indicatie voor de representativiteit: A=zeer representatief voor niveau 2; B=representatief; C=enigszins representatief

Tabel 2: Overzicht van boeken met een N2-indicatie geordend naar gemiddelde complexiteit (gc).

NIVEAU	WEINIG DIDACTISCHE WAARDE	VEEL DIDACTISCHE WAARDE
Lage niveaus (1-3)	<ul style="list-style-type: none"> • (Bij oude tekst) wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen. • Geef aan hoe de schrijver invloed probeert uit te oefenen op de lezer. • Vergelijk het boek met twee kunstwerken uit dezelfde periode. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maak een beknopte samenvatting van het verhaal. • Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt. • Geef aan welke personages je sympathiek of onsympathiek vindt en waarom.
Hoge niveaus (4-6)	<ul style="list-style-type: none"> • Maak een beknopte samenvatting van het verhaal. • Beschrijf waar en wanneer het verhaal zich afspeelt. • Evalueer het realiteitsgehalte. 	<ul style="list-style-type: none"> • (Bij oude tekst) wat heeft deze tekst je nu nog te zeggen. • Beschrijf en verklaar ontwikkeling personage. • Vergelijk je persoonlijke mening met die van drie literaire critici.
Alle niveaus	<ul style="list-style-type: none"> • Maak zelf een toets over het boek. • Zoek 5 passende spreekwoorden. • Maak een tekening van de hoofdpersoon. 	<ul style="list-style-type: none"> • Wat zijn de drie belangrijkste passages in het boek? • Geef en onderbouw je persoonlijke mening over het boek. • Vergelijk je oordeel met klasgenoten.

Tabel 3: Enkele voorbeelden van opdrachten met weinig en veel didactische waarde voor verschillende niveaus

LITERAIRE COMPETENTIEPROFIELEN VOOR ZES NIVEAUS

De uitspraken van de docenten tijdens de paneldiscussies konden worden teruggebracht tot drie categorieën en elf dimensies:

- I. Kenmerken van de leerling als lezer: 1. inspanningsbereidheid, 2. algemene ontwikkeling, 3. geletterdheid.
- II. Tekstkenmerken: 4. literaire stijl, 5. literaire procédés, 6. literaire personages.
- III. Taakkenmerken: 7. begrijpen en interpreteren, 8. teksteigenschappen herkennen, 9. tekstinterne en -externe verbanden leggen, 10. reflectie op eigen literaire smaak en ontwikkeling, 11. communiceren met andere lezers en raadplegen van bronnen.

Voor elk van de elf dimensie zijn de kenmerken op zes niveaus van literaire competentie beschreven en in enkele zogenoemde datamatrices ondergebracht. Deze matrices leverden de bouwstenen voor de zes literaire competentieprofielen. Zowel de matrices als de profielen zijn door het docentenpanel gevalideerd.

Hieronder presenteren wij slechts een klein gedeelte van de competentieprofielen, namelijk de beschrijving van de kenmerken van de leerling als lezer (categorie I). Om een indruk te geven van de boeken die de lezer op een bepaald niveau aankan, noemen we ook enkele boeken. Voor de beschrijving van de tekst- en taakkenmerken op zes niveaus ver-

wijzen we naar de hoofdstukken 4 en 5 uit het boek van Witte (2008).

NIVEAU 1: ZEER BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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. Soms is hun algemene ontwikkeling niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Sommigen staan afwijzend tegenover literatuur. 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 pragmatische motieven (weinig pagina's) of de behoefte om zich met literatuur te ontspannen (actie en drama). Bij de waardering van het werk gebruiken ze voornamelijk emotionele criteria. De manier van lezen kan worden getypeerd als *belevend lezen*. Representatieve boeken: Keuls, *Het verrotte leven van Floortje Bloem* en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

NIVEAU 2: BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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 en gebruiken voornamelijk emotionele en realistische criteria. De manier van lezen kan worden getypeerd als *herkendend lezen*. Representatieve boeken: Ruyslinck, *Wierook en tranen*; Oberski, *Kinderjaren*; Frank, *Het achterhuis*.

NIVEAU 3: ENIGSZINS BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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. Naast emotionele en realistische criteria hanteren ze morele en cognitieve criteria. De manier van lezen is te typeren als *reflecterend lezen*. Representatieve boeken: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Glastra van Loon, *De pasievruucht*.

NIVEAU 4: ENIGSZINS UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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 schrijvers 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. Het waarderingschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *interpreterend en esthetisch lezen*.

Representatieve boeken: Bernlef, *Hersenschimmen*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*.

NIVEAU 5: UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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 klassieke auteurs. Bij de waardering maken ze onderscheid tussen hun eigen leeservaring en de eventuele literair-historische waarde van een werk. De manier van lezen kan worden getypeerd als *letterkundig lezen*. Representatieve boeken: Van Eeden, *Van de koele meren des doods*, Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*.

NIVEAU 6 – ZEER UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Deze leerlingen 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 betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen kan worden getypeerd als *academisch lezen*. Representatieve boeken: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nootboom, *Rituelen*; Vondel, *Lucifer*.

Elk niveau is getypeerd als een bepaalde manier van lezen. Een manier van lezen wordt

vooral bepaald door een literaturopvatting en leesmotief. In de beginfase heeft de leerling een schoolpragmatische literaturopvatting: literatuur moet omdat het nu eenmaal bij de opleiding hoort. Vervolgens ontdekt de leerling dat het lezen van literatuur verscheidene functies heeft en tegemoet komt aan verschillende behoeftes: je kunt je ermee vermaken (niveau 1), je leefwereld erin herkennen en zelfbevestiging vinden (niveau 2), je horizon ermee verbreden (niveau 3), er diepere betekenissen in ontdekken en esthetisch van genieten (niveau 4), je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6).

De ontwikkeling van literaire competentie is een cumulatief proces. Gezien de verandering van leesmotief en literaturopvatting op elk niveau representeert het instrument niet een gradueel continu proces, maar een stapsgewijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren.

De zes competentieprofielen kunnen worden opgevat als repertoires van handelingen die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dus een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie. Een lezer met bijvoorbeeld niveau 4 kan een tekst op verschillende manieren lezen: belevend en/of herkendend en/of reflecterend en/of interpreterend. Een lezer met niveau 1 kan een tekst niet anders dan 'belevend' lezen.

Conclusie en discussie

Ondanks de grote verschillen in achtergrond, ervaring, geslacht en onderwijsvisie bleken de oordelen van de docenten vrij homogeen. Als docenten bijvoorbeeld reflecteren over de vraag of een leerling met weinig leeservaring in het begin van havo 4 een bepaald boek of opdracht wel of niet aankan, refereren zij aan

vergelijkbare ervaringen. Ook als zij de relatieve moeilijkheid van boeken of opdrachten voor een bepaald leesniveau moeten bepalen, blijken zij ongeveer dezelfde criteria te hanteren. We denken daarom dat de resultaten van dit onderzoek een redelijk betrouwbare afspiegeling zijn van wat docenten in het literatuuronderwijs ervaren.

Naast praktische is er ook theoretische ondersteuning voor de niveaus. De niveau-indeling vertoont sterke overeenkomsten met andere ontwikkelingsmodellen, zoals de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget, de sociaal-emotionele ontwikkelingstheorieën van Kohlberg en Loevinger, en de literaire ontwikkelingsmodellen van Applebee, Appleyard en Thomson. Deze ontwikkelings-theorieën laten alle vrijwel dezelfde fasering zien. Ook zijn er sterke parallellen 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 vertonen ze een vrijwel 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). Dat betekent dat theoretisch beschouwd het instrumentarium een goede basis biedt voor een gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs.

PRAKTISCH REFERENTIEKADER

Het instrument biedt docenten praktisch toepasbare kennis waarmee zij de literaire ontwikkeling van leerlingen waar kunnen nemen en het ontwikkelingsproces kunnen analyseren en structureren. De docenten die aan het onderzoek meewerkten, hadden na enige tijd de ervaring dat ze gingen 'niveau-denken': zij doorzagen steeds beter de mogelijkheden en beperkingen van hun leerlingen

in een bepaalde ontwikkelingsfase en kregen daarbij een scherper oog voor de aansluitingsmogelijkheden van bepaalde boeken en opdrachten.

Niet alleen docenten ook leerlingen kunnen baat hebben bij kennis over de niveaus omdat ook zij inzicht krijgen in hun eigen leesniveau en de eisen die de docenten aan hen stellen. Een docent die onlangs zijn leerlingen in het begin van 4 havo confronteerde met de leesniveaus en hen een lijstje met naar niveau ingedeelde boeken voorlegde, was aangenaam verrast door de reacties toen hij leerlingen opdroeg een 'uitdagend' boek te kiezen:

Het had een heel bijzondere uitwerking 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. Het doet denken aan de ervaring die velen zullen herkennen als jonge leerlingen de overgang van A-boeken naar B- en C-boeken willen maken: leerlingen meten zichzelf aan hun klasgenoten en willen in principe vooruit.

TOT BESLUIT

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, het wel of niet toestaan van eenvoudige literatuur op de leeslijst, het voorschrijven van een literaire canon, het gebruiken van tekstbestuderende of tekstervarende methodes in een ander licht te staan. Wat namelijk uit dit instrument blijkt, is dat het niet gaat om elkaar uitsluitende maar om elkaar insluitende benaderingen en opvattingen. Ook de discussie over welke van de vier hoofdoelen (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 goede literatuurdocenten van alle markten thuis zijn zodat ze in elke fase van het ontwikkelingsproces de ondersteuning kunnen bieden die voor een harmonieuze ontwikkeling van literaire competentie noodzakelijk is.

NOTEN

1. De website www.lezenvoordelijst.nl wordt geproduceerd door het Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG) van de Rijksuniversiteit Groningen.
2. De 170 boeken en 60 opdrachten waren afkomstig van de leerlingen van wie de literaire ontwikkeling is onderzocht.

LITERATUUR

Andringa, E. (1995). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 3, 271-284.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of Nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10, 2, 55-78.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

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.

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.

Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks: Sage.

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.

Stichting Beroepseisen Leraren (2004). *Bekwaamheidseisen VHO*. Geraadpleegd 15 maart 2004 via www.lerarenweb.nl.

Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.

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*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

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., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2008). Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase. *Levende Talen Tijdschrift*, 9, 2, 19-30.

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*. Stichting Lezen reeks 12. Delft: Eburon.

GERT RIJLAARSDAM werkt aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Daar is hij hoofd Onderwijsontwikkeling. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talendidactiek. Op dit gebied begeleidt hij ruim tien promovendi. Van 1999 tot 2004 bezette hij de Levende Talen Leerstoel gevestigd aan de Universiteit Utrecht. E-mail: g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl

THEO WITTE is als vakdidacticus Nederlands en onderzoeker verbonden aan het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij doet daar onderzoek op het gebied van het literatuuronderwijs, verzorgt de lerarenopleiding Nederlands en geeft nascholing. Onlangs promoveerde hij op het proefschrift *Het oog van de meester*. E-mail: t.c.h.witte@rug.nl

De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude

MIA STOKMANS

Inleiding

Centraal in dit artikel staan veranderingen in leesattitude als gevolg van leeservaringen tijdens literatuuronderwijs. Het onderzoek naar veranderingen in leesattitude waaraan 20 klassen, die varieerden in opleidingsniveau, deelnamen, is uitgevoerd met behulp van een quasi-experimenteel design. Naast variabelen als leesattitude en ervaringen tijdens de lessen (leerzaam, plezierig en gemakkelijk) zijn ook andere variabelen in het onderzoek meegenomen zoals verschillen tussen de lessen, leesvaardigheid, sociale norm (van ouders en vrienden), geslacht en leeftijd. De resultaten wijzen uit dat leerlingen met een positieve leesattitude en een goede leesvaardigheid een grotere kans hebben om literatuuronderwijs als positief te ervaren. Deze positieve ervaringen, en met name het plezier dat leerlingen ervaren bij lezen, zijn bepalend voor een verbetering van de leesattitude.

Een van de doelstellingen van literatuuronderwijs is het bevorderen van een positieve leesattitude van leerlingen (zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). In ons onderzoek omschrijven we leesattitude als een positieve of negatieve houding ten aanzien van het lezen die gebaseerd is op ervaringen. Uit onderzoek (onder andere Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002) blijkt dat leeservaringen cruciaal zijn in het veranderen van leesattitude. Ervaringen vormen namelijk de basis voor de opvatting dat lezen nuttig is om bijvoorbeeld kennis te vergaren of om de leesvaardigheid te vergroten (Stokmans, 2007). Daarnaast zijn er emotionele ervaringen tijdens het lezen (Stokmans, 2007; Stalpers, 2005). De mate waarin een bepaalde ervaring de leesattitude bepaalt, hangt samen met de frequentie waarmee deze ervaring met het lezen verkregen is. Met andere woorden: hoe vaker iemand plezierige ervaringen heeft met het lezen van fictie, hoe sterker de associatie lezen - plezier en hoe positiever de leeshouding worden (Van Overwalle & Siebler, 2005). Het ligt dan ook voor de hand dat er individuele verschillen tussen leerlingen zijn, omdat elke leerling anders reageert op wat hij leest.