

– volgens Keating – van ‘o’ in Conditie 1 tot ‘2’ in Conditie 3. Na afloop van het experiment werd in alle condities een aantal toetsen afgenomen om de productieve en receptieve woordkennis te meten, zowel direct na het experiment als na twee weken.

De resultaten laten zien dat Conditie 2 en 3 het wat beter doen op de toetsen dan Conditie 1. Keating concludeert daaruit dat zijn onderzoek de *involvement load hypothesis* bevestigt. Helaas vergeet hij daarbij dat hij in zijn taken slechts één aspect van de hypothesen varieerde: ‘evalueren’. Daarbij moet wel worden opgevat dat ‘evalueren’ hier erg breed wordt gedefinieerd: niet evalueren is ook een vorm van evalueren (Conditie 1); evalueren heeft soms als primair doel om te kiezen (Conditie 2); en zinnen maken is ook evalueren, zelfs als je niet zelf mag kiezen welke woorden je gebruikt (Conditie 3). Een betere conclusie is daarom wellicht ‘hoe meer de leerling nieuwe woorden moet vergelijken met andere en in een context plaatsen, hoe beter hij leert’. (MP)

Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365–386.

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT



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. ISBN 9789059722460 (Stichting Lezen Reeks 12).

In het literatuuronderwijs Nederlands in havo/vwo wordt ernaar gestreefd leerlingen literair competent te maken, wat erop neerkomt dat zij leren over literaire teksten zinvolle uitspraken te doen. Maar leerlingen starten niet allemaal met dezelfde literaire bagage, en de literaire ontwikkeling gaat ook niet bij iedere leerling even snel.

Theo Witte stelt zich in het eerste deel van zijn proefschrift ten doel een instrument te ontwikkelen dat de literaire ontwikkeling van

leerlingen in kaart brengt door zes niveaus van literaire competentie te onderscheiden, van zeer beperkt tot en met zeer uitgebreid literair competent. Die niveaus worden bepaald door de teksten die de leerling aankan (van Keuls tot Kellendonk), door de soort opdrachten die hij in staat is uit te voeren bij de teksten (van het samenvatten van verhaalfragmenten tot het geven van een ‘overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema’), en door de wijze van lezen van de leerling, waarbij de volgende zes stadia worden onderscheiden:

- belevend: de leerling ziet de tekst puur als vermaak;
- herkendend: hij herkent de gebeurtenissen, personages en verhaalstructuur;
- reflecterend: hij gaat een dialoog met de tekst aan en beseft dat de tekst hem iets te zeggen heeft;
- interpreterend: hij wordt zich ervan bewust dat de tekst geconstrueerd is en om interpretatie vraagt;
- letterkundig: hij wil de tekst in verband brengen met de auteur en de historische context;
- academisch: hij neemt een metapositie in en stelt zich op als literaire criticus.

Het instrument is ontwikkeld via een mix van ontwikkelingspsychologische en literatuurdidactische noties, en de praktijkkennis van zes docenten Nederlands die literaire teksten en opdrachten uit hun onderwijspraktijk ordenen qua moeilijkheidsgraad (wat overigens bij de teksten wel, maar bij de opdrachten niet voldoende overeenstemming opleverde).

Met behulp van het instrument onderzoekt Witte in het tweede deel vervolgens de literaire ontwikkeling van dertig leerlingen gedurende hun leerjaren in havo/vwo. Enkele interessante conclusies hieruit: 83 % van deze

leerlingen stijgt tenminste een niveau in literaire competentie en 87 % verlaat het onderwijs met een positieve leesmotivatie. De leerlingen die van huis uit geen literaire bagage meebrengen, hebben net zoveel kans om een of meer niveaus te stijgen als de leerlingen bij wie dit wel het geval is. Van de havo-leerlingen haalt 73% de door de docenten gestelde eindnorm van niveau 3 (*Oeroeg of Het gouden ei* kunnen begrijpen en erop kunnen reflecteren), maar van de vwo-leerlingen is 47% niet in staat *Twee vrouwen* of *De donkere kamer van Damocles* te begrijpen en te interpreteren, wat betekent dat ze niet niveau 4 behalen.

Witte destilleert uit dit deel van het onderzoek ook stimulerende en belemmerende factoren voor de literaire ontwikkeling. Het laten maken van een leesverslag van ieder gelezen boek blijkt een belemmerende factor te zijn, door het gebrek aan variatie en doordat leerlingen niet inzien wat ze ervan leren. Een uitgesproken stimulerende factor is het kiezen van het juiste boek op het juiste moment, onder begeleiding van de docent; een andere het reflecteren door leerlingen op de eigen literaire ontwikkeling in een ontwikkelingsverslag.

Het proefschrift biedt een boeiende blik op het literatuuronderwijs in havo/vwo en is leesbaar geschreven, al doet de omvang hieraan enige afbreuk. Het idee om in literaire ontwikkeling stadia te onderscheiden en te benoemen, kan alleen maar worden toegejuicht, zowel vanuit het oogpunt van steun aan de docent als uit wetenschappelijk oogpunt. Maar jammer is dat de auteur het door hem ontwikkelde instrument zo weinig relateert, blijkens zinnen als: 'Het instrument kan worden beschouwd als een didactische, empirisch gefundeerde theorie over verschillende literaire competenties in de bovenbouw van havo en vwo' (p.212). Nog los van de vraag of een instrument als een theorie kan worden beschouwd, lijkt Witte uit het oog te verliezen dat de empirie hier uit niet meer bestaat dan

de gesystematiseerde praktijkkennis van zes docenten Nederlands (die het in zestien talen vertaalde *Kinderjaren* van Oberski op hetzelfde niveau indelen als het werk van Keuls en Slee, maar dit terzijde).

Ook wordt meermalen vermeld dat de niveaus uit dit onderzoek intussen deel uitmaken van het rapport *Over de drempels met taal* van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal. Witte vraagt zich hierbij niet af of een instrument om de literaire ontwikkeling van leerlingen te beschrijven, ook vanzelf geschikt is voor nationale normering, en evenmin of het wel haalbaar is dat bijvoorbeeld vwo-leerlingen in meerderheid aan het einde van hun schooltijd interpreterend kunnen lezen (zijn eigen onderzoek wijst niet bepaald in die richting, zie boven). Tenslotte kan de vraag gesteld worden of het literaire lezen van leerlingen wel op dezelfde wijze door de overheid moet worden opgenomen in regelgeving als taal en rekenen.

Het zou goed zijn als dit voorwerp van discussie werd. Bijvoorbeeld in dit tijdschrift. (HB)

Wilt u recent gepubliceerd promotieonderzoek ook onder de aandacht brengen van de lezers van het *Levende Talen Tijdschrift*? U kunt dan het proefschrift sturen naar *Redactie Levende Talen Tijdschrift*, p/a Ruisdaelstraat 19, 6521 LB Nijmegen.

Auteursrichtlijnen *Levende Talen Tijdschrift*

- 1 Zend kopij naar Redactie *Levende Talen Tijdschrift*, Barbarossastraat 46, 6522 DN Nijmegen, LTT@levendetalen.nl.
- 2 Lever de tekst van uw bijdrage aan als Word-bestand per e-mail. Stuur de illustraties (foto's, tekeningen, grafieken) als aparte bestanden op (zie verder punt 10, 11 en 12). Markeer de plaats waar een afbeelding in de kopij moet komen en zet in de tekst nummer en naam van de figuur, bijvoorbeeld: [Fig.3: Beoordeling vwo-leerlingen]. Onderschriften kunt u in het tekstbestand opnemen tussen twee witregels of aan het eind van het artikel plaatsen.
- 3 Voor artikelen geldt een maximumomvang van 3.000 woorden. De opbouw van een artikel is als volgt: auteursnaam/namen, titel, eventueel ondertitel, introtekst, het eigenlijke artikel, eventuele noten, literatuur, curriculum vitae. Geef paragrafen korte, kernachtige kopjes. Houd ook de titel van het artikel beknopt.
- 4 Lever samen met het artikel een samenvatting van maximaal 100 woorden in, bestemd voor publicatie op de website van *Levende Talen*.
- 5 Probeer niet de tekst vorm te geven door gebruik van vette letters of kapitalen, centreren etc. Maak geen gebruik van de voetnoot/eindnoot-optie, maar plaats noten aan het eind van het artikel. Gebruik divisies (-) alleen als koppelteken of gedachtestreepje, niet als afbreekteken. Geef het einde van een alinea aan met een *harde return*. Het hele artikel dient links te worden uitgelijnd. Dit geldt ook voor de titel en tussenkopjes. Spring niet in met spaties of tabs. Plaats geen witregels tussen alinea's.
- 6 Hanteer de spelling van het nieuwe *Groene Boekje*. Afkortingen als m.b.t. en d.w.z. zijn niet toegestaan. Gebruik voor afkortingen van Nederlandse schooltypen en andere veel gebruikte afkortingen kleine letters, zonder afkortingspunten: vmbo, havo, vwo, heao, mvt, vto, mto enz. En ook 2-havo en 5-vwo. Gebruik enkele aanhalingstekens. Wanneer gebruik wordt gemaakt van buitenlandse termen, worden deze gecursiveerd.
- 7 Gebruik zo min mogelijk noten. Verwerk literatuurverwijzingen in de tekst door bijvoorbeeld na een citaat of verwijzing tussen haakjes de naam van de auteur en het jaar van publicatie te vermelden. Bijvoorbeeld: (Rijlaarsdam 1999). Geciteerde bladzijden worden als volgt aangegeven: (Rijlaarsdam 1999, 12-17)
- 8 De literatuurlijst dient alfabetisch gerangschikt te worden. Voorletters, lidwoorden e.d. die bij de auteursnaam/namen behoren, worden achter de naam geplaatst (bijvoorbeeld: Berg, A. J. van den). Na de auteursnaam/namen volgt tussen haakjes het jaar van verschijning (1999). Boek- en tijdschrifttitels worden gecursiveerd. Titels van tijdschriftartikelen worden niet gecursiveerd en niet tussen aanhalingstekens geplaatst. Titel en ondertitel worden van elkaar gescheiden door een punt. De naam van de uitgever komt na de plaats van uitgave; daartussen staat een dubbele punt. Enkele voorbeelden: Aarnoutse, C. (1998). *Strategisch leesonderwijs*. In Hacquebord, H. & Clemens, J. (Red.), *De kwaliteit van het leesonderwijs in Nederland* (pp. 45-59). Delft: Eburon. O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: CUP. Salomon, G., & Globerson, T. (1987). Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, 11, 623-637.