

Ontwikkeling van literaire competentie

Theo Witte

"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 startte ik een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase (16-18 jaar).¹ Dit terrein bleek braak te liggen. Samen met een groep leraren ben ik dit gebied gaan verkennen en heb ik op basis van hun 'terreinkennis' het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in kaart gebracht. Het resultaat is een didactisch instrumentarium waarmee leraren zes niveaus kunnen onderscheiden en de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen analyseren, structureren en stimuleren. Dit resultaat is vastgelegd in het eerste deel van mijn proefschrift *Het oog van de meester* (Witte, 2008).² In dit artikel vat ik enkele belangrijke uitkomsten van dit onderzoek samen.

RECHT DOEN AAN VERSCHILLEN

Sinds de invoering van de tweede fase in 1998-99 voor de bovenbouw van het havo en vwo in Nederland werd een nieuw examenprogramma voor literatuur van kracht, dat onder meer de ontwikkeling van de literaire competentie als doel heeft. Dat is een mooi streven, maar niet eenvoudig te verwezenlijken, want er is weinig bekend over het literaire ontwikkelingsproces dat adolescenten op school doormaken. Tegelijkertijd wordt in het onderwijs de noodzaak tot interne differentiatie sterker en wordt er van leraren meer didactisch maatwerk verwacht (Stichting Beroepseisen Leraren, 2004). Voor het literatuuronderwijs is didactische differentiatie zeker een vereiste, gezien de sociaal-culturele diversiteit in het onderwijs. Om deze verschillen te illustreren citeer ik uit de leesautobiografieën van twee klasgenoten.

Voor het literatuuronderwijs is didactische differentiatie een vereiste.

Anna (4 vwo, 15 jaar)

Thuis werd altijd gelezen. Mijn moeder heeft me duizenden keren voorgelezen uit 'Dikkie Dik' en 'Jip en Janneke'. (...) Vanaf het moment tot ik zelf kon lezen tot aan de tweede klas las ik jeugdboeken. (...) Sinds vorig jaar lees ik boeken voor volwassenen. 'Het gouden ei' van Tim Krabbé, 'De meidenziekte' van Tom Pauka, 'Bezongen 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 (4 vwo, 16 jaar)

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.

Hoe literair competent zijn Anna en Erwin en wanneer is hun literaire competentie onvoldoende, voldoende, goed of uitstekend ontwikkeld? Deze vraag is moeilijk te beantwoorden. Wat ontbreekt is een literatuurdidactisch referentiekader waarmee we verschillen tussen leerlingen goed kunnen

benoemen en waarmee we verschillende fasen in het ontwikkelingsproces scherp kunnen onderscheiden. Nergens is bijvoorbeeld geëxpliciteerd wat een leerling moet weten en kunnen om een boek als *De engelenmaker* goed

te kunnen lezen en interpreteren. We weten evenmin welke teksten en leeractiviteiten in

verschillende fasen de ontwikkeling van literaire competentie stimuleren en wat de rol van de leraar daarbij moet zijn. We kunnen ons voorstellen dat de literaire ontwikkeling van Anna gebaat is bij andere teksten, leerstof en didactische aanpak dan de literaire ontwikkeling van Erwin, maar waaruit precies die verschillen bestaan weten we niet. Didactisch maatwerk kan niet worden geleverd. Door het ontbreken van een referentiekader is het voor leraren moeilijk om de doelen voor de leerlingen te concretiseren en motiveren en een leerweg voor hen uit te stippelen: plaatsbepalingen (hier ben je), bestemmingen (daar moet je naar toe) en gidsen (zo kun je er komen) ontbreken langs de route van het literatuuronderwijs.

Plaatsbepalingen, bestemmingen en gidsen ontbreken langs de route van het literatuuronderwijs.

ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Tegen deze achtergrond ben ik in september 2000 een onderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase. Het eerste deel stond in het teken van de volgende algemene onderzoeksvraag: welke niveaus van literaire competentie onderscheiden leraren in de tweede fase (bovenbouw) van het havo en vwo?

Voor de operationalisering van het begrip 'literaire competentie' is gebruikgemaakt van de algemene definitie van Coenen (1992). Met behulp van haar definitie kon de volgende zogenoemde 'karteringszin' worden samengesteld waarmee verschillende niveaus van literaire competentie kunnen worden gedefinieerd:

"Aan een leerling van een bepaald niveau 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 in de tweede fase van het voorbereidend hoger onderwijs bij teksten van een bepaald niveau opdrachten van een bepaald niveau uit te voeren, en daarbij uitingen te doen die gelden als prestaties van een bepaald niveau." (Witte, 2008, p. 96).

Uit deze zin kan worden afgeleid dat de verschillende competentieniveaus met drie parameters kunnen worden beschreven: het niveau van de tekst, in relatie tot het niveau van de opdracht en van de leerling als lezer.

Om ervoor te zorgen dat de onderzoeksresultaten goed bij de praktijk zouden aansluiten, heb ik ervoor gekozen de beschrijving van de verschillende competentieniveaus te ontleen aan de praktijkkennis van een gevarieerde groep leraren. Gekozen is voor zes leraren die verschillen in onderwijservaring, geslacht, werkomgeving en visie op het literatuuronderwijs.

Allereerst heeft het panel een soort didactische meetlat ontworpen, met als beginpunt de literaire competentie van minst geletterde lezers uit havo 4 en als eindpunt de meest geletterde leerling uit vwo 6. Het lerarenpanel koos voor zes niveaus. Niet minder omdat er dan over drie leerjaren genomen nauwelijks sprake is van differentiatie en niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en de leraar de verschillen niet meer met 'het blote oog' in de klas kan waarnemen. Vervolgens 'ijkte' het panel de zes niveaus met normen voor het beginniveau (16 jaar), het eindniveau havo (17 jaar) en het eindniveau vwo (18 jaar): niveau 2 is het 'normale' niveau voor de start in 4 havo en vwo, niveau 3 is de norm voor het havo-examen en niveau 4 is de norm voor het vwo-examen (18 jaar).³

TABEL: Niveaus van literaire competentie gerelateerd aan havo- en vwo-normen
(h: havo v: vwo hv: havo en vwo)

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

Nadat het aantal niveaus was vastgesteld, is het panel gevraagd met behulp van de meetlat boeken en opdrachten naar niveau in te delen. Via vragenlijsten beoordeelde ieder panellid voor elk niveau 170 boeken en 60 verwerkingsopdrachten. Dit resulteerde in lijstjes met naar niveau ingedeelde

boeken en opdrachten. Opmerkelijk was trouwens dat de leraren onafhankelijk van elkaar ongeveer dezelfde opvattingen hadden over de passendheid van een boek of opdracht voor een bepaald niveau. Nadat de vragenlijsten waren verwerkt, werd het panel gevraagd om kritisch over de samenstelling van de lijstjes te discussiëren: waarom is een bepaald boek bijvoorbeeld ingedeeld bij niveau 3, waarom is het relatief gemakkelijk voor niveau 4 en moeilijk voor niveau 2?

Is het leren maken van een samenvatting van het plot relevant voor de literaire ontwikkeling van een leerling met een zeer beperkte literaire competentie?

Bij de opdrachten discussieerde het panel niet alleen over de uitvoerbaarheid van een opdracht voor een leerling met een bepaald niveau van literaire competentie, maar ook over de didactische relevantie: is het leren maken van bijvoorbeeld een samenvatting van het plot relevant voor de literaire ontwikkeling van een leerling met een zeer beperkte literaire competentie (niveau 1)? Is deze opdracht ook nog relevant voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met een uitgebreide literaire competentie (niveau 5)? Waarom wel of waarom niet? De discussies over de boeken en opdrachten leverden voor elk niveau zeer genuanceerde didactische informatie op.

De analyse van de lerarenuitspraken resulteerde in zes competentieprofielen⁴. Elk profiel is opgebouwd uit vier componenten. Allereerst wordt in heel algemene termen de dispositie van de leerling als lezer geschetst. Vervolgens worden de kenmerken van de tekst beschreven die de leerling op het betreffende niveau aankan. In de derde component worden de handelingsbekwaamheden

opgesomd over – kort gezegd – de ‘communicatie met en over literatuur’. De laatste component van een profiel is de didactische handelingsoriëntatie of focus van de leraar met het oog op het stimuleren van de literaire ontwikkeling van de leerling op het betreffende niveau.

NIVEAU 1: ZEER BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten

en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literatuuropvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). Hun manier van lezen kan worden getypeerd als *belevend lezen*. Enkele typerende uitspraken:

NIVEAU 1

- *(Over Het behouden huis, Hermans) Het was makkelijk te lezen en gelukkig snel uit.*
- *Floortje Bloem was een kei mooi boek, heb ik jankend uitgelezen.*
- *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.*

Boeken

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de beleevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Strukturelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van

Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*); Herman Brusselmans, *Ex-drummer* en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

Handelingsbekwaamheden

De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen (bijvoorbeeld wisselingen van tijd en plaats). De respons op de tekst is

subjectief en niet gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotieve criteria (*spannend, saai, zelig, 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.

Didactische handelingsoriëntatie

Het onderwijs moet in het teken staan van belevend lezen en elementair tekstbegrip. Aangezien deze leerlingen geen ervaring hebben met volwassenenliteratuur en sommigen ongemotiveerd zijn of leeshandicaps hebben, is het hoofddoel het realiseren van succes zodat er een positieve attitude kan ontstaan. Gebleken is dat enthousiasme van leeftijdgenoten, boekpromoties en het klas-sikaal uitwisselen en bespreken van leeservaringen met name deze leerlingen helpen bij het maken van een positieve keuze. Ga hierbij in op het leesgemak en de amusementswaarde van de boeken. Ook is het nodig dat de leraar deze leerlingen stuurt en contro-

leert. Zorg ervoor dat ze het goede boek in handen krijgen en adviseer hen direct met het boek te stoppen als het verhaal hen niet aanspreekt.

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 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 beleveningswereld. 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 *herkendend lezen*. Typerende uitspraken zijn:

NIVEAU 2

- *De boeken vond ik mooi omdat het over problemen op school gaat.*
- *Ik hou van de boeken van Yvonne Keuls omdat je bijvoorbeeld nu weet wat een verslaafde en de moeder allemaal meemaken.*
- *(Over Vertraging, Krabbé) Ik heb nog nooit een vertraging meegemaakt, dus het onderwerp was voor mij niet zo herkenbaar.*
- *Ik ben sowieso erg geïnteresseerd in de tweede wereldoorlog, dus daarom vond ik Het Achterhuis van Anne Frank extra mooi.*

Boeken

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun beleavingswereld. 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: Boudewijn Büch, *De kleine blonde dood*; Mirjam Boelsma, *Slangen aaien*; Anne Frank, *Het achterhuis*; Tomas Ros, *De zesde mei*; Ward Ruyslinck, *Wierook en tranen* en Simone van der Vlugt, *De reünie*.

Handelingsbekwaamheden

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 kunnen maken.

Didactische handelingsoriëntatie

Het hoofddoel is de betrokkenheid van de leerling bij de teksten, opdrachten en leerstof te vergroten. Aangezien de leesattitude nog niet stabiel is, heeft het continueren of versterken van een positieve attitude op dit niveau een hoge prioriteit. Daarom is het van belang dat met de boeken, theorie en opdrachten wordt aangesloten bij de interesses en het voorstellingsvermogen van deze leerlingen. 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 geprikkeld en dat zij worden geïnformeerd over de inhoud zodat zij een verwachtingschema hebben als ze met een boek beginnen. Leeservaringen van leeftijdgenoten kunnen hierbij behulpzaam zijn. Onderwerpen waarvoor deze leerlingen zich interesseren, liggen dicht bij hun eigen leef- en beleavingswereld, zoals seksualiteit, vriendschap, geweld, onrecht, liefde en verslaving. Een belangrijke taak van de leraar is het uitoefenen van controle op een positieve keuze. 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.

Een belangrijke taak van de leraar is het uitoefenen van controle op een positieve keuze.

NIVEAU 3: ENIGSZINS BEPERKTE LITERAIRE COMPETENTIE

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 maatschappelijke, psychologische en morele kwesties. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in een enigszins complexe

romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. Ze zijn bereid om zich voor literatuur in te spannen, maar zullen niet snel aan een dik boek of uitgebreide taak beginnen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *reflecterend lezen*. Typerende uitspraken zijn:

NIVEAU 3

- *Het geeft je een indruk (als vrouw) over hoe jongens van die leeftijd soms denken.*
- *'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.*
- *(Over Montyn, Kooiman) Ik ben er helemaal stuk van. Onvoorstelbaar wat die man heeft meegemaakt. Ik kan me wel voorstellen dat jonge mensen in de oorlog de verkeerde keuze maakten.*

Boeken

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 beleevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voor-

keur 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: Ronald Giphart, *Phileine zegt sorry*; Tim Krabbé, *Het gouden ei*; Tom Lanoye, *Kartonnen dozen*; Anne Provoost, *Vallen*; Dimitri Verhulst, *De helaasheid der dingen*.

Handelingsbekwaamheden

Deze leerlingen kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de geschiedenis, en het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procédés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Voor hun smaak kunnen ze ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur/literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te kunnen maken.

Didactische handelingsoriëntatie

Het hoofddoel is dat de leerling de dialoog met de tekst aangaat, zich engageert met de kwesties die worden aangesneden, reflecteert over de verteltechniek en met andere lezers over het boek 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 verteltechniek (niet de ver-

haalstructuur). De leerlingen hebben een meer uitgesproken belangstelling. Leerlingen staan op dit niveau ook meer open voor het enthousiasme en de smaak van de leraar. 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. Verdieping kan worden gerealiseerd met analyseopdrachten over de inhoud van het verhaal (zoals causaliteit en karakterontwikkeling). 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.

Leerlingen staan op dit niveau meer open voor het enthousiasme en de smaak van de leraar.

NIVEAU 4: ENIGSZINS UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

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, begrijpen, interpreteren en 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 ver-

diepen 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*. Kenmerkende uitspraken:

NIVEAU 4

- (Over *Siegfried*, Mulisch) *Als ik zo'n boek lees, wil ik meteen gaan analyseren, alles hangt met elkaar samen.*
- (Over *De aanslag*, Mulisch) *De personages zeggen me niet veel, maar ik vind het een erg knap gemaakt boek omdat je de bewustwording van schuld stap voor stap meemaakt en vanuit verschillende invalshoeken gaat bekijken.*

Boeken

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, zijn geschreven in een 'literaire' stijl

Sommige leerlingen worden extra geprikkeld als er gewezen wordt op de complexiteit of het literair prestige van een boek.

en sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enz. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Represen-

tatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Stefan Brijns, *De engelenmaker*; Hugo Claus, *De geruchten*; Renate Dorrestein, *Verborgene gebreken*; W.F. Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Connie Palmen, *De vriendschap*.

Handelingsbekwaamheden

Deze leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenselementen herkennen en interpreteren. Ze kunnen zich min of meer empathisch identificeren met de hoofdpersoon, maar ook afstand nemen en vanuit de context van het verhaal kritisch op het gedrag reageren. Eveneens zijn ze in staat te reflecteren over de betekenis van het werk en kunnen ze verschillende thema's noemen. Bij interpretatieproblemen tonen deze leerlingen ook belangstelling voor de

auteursintenties. Bovendien hebben ze aandacht voor de werking van bepaalde verteltechnieken zoals spanning, en stijlmiddelen zoals ironie. Hierdoor zijn ze in staat om de verteltechnische middelen van een film en boek te analyseren en met elkaar te vergelijken. De respons is gericht op de betekenis van het werk, de verteltechniek en soms ook op het vakmanschap van de auteur. Het waarderingsschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze zijn ook in staat om uittreksels en interpretaties van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen. Hun voorkeur kunnen ze goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een boek te kiezen dat past bij hun niveau.

Didactische handelingsoriëntatie

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 voor een positieve boekkeuze is het enthousiasme van lezers die een zekere modelfunctie voor de leerling vervullen. Sommige leerlingen worden extra geprikkeld 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 gecon-

strueerd en dat de structuuranalyse deze constructie aan het licht brengt: het kunnen beantwoorden van een complexe vraag moet de leerling die dit niveau heeft bereikt een intrinsieke voldoening bieden (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.

NIVEAU 5: UITGEBREIDE LITERAIRE COMPETENTIE

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentie 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 con-

venties, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als *letterkundig lezen*. Kenmerkende uitspraken zijn:

NIVEAU 5

- *Dickens kan het beste emoties beschrijven. Daarmee overtuigde hij in die tijd zijn lezers van de ellende in de achterbuurten van de grote steden.*
- *Van Mulisch weet ik dat je op alles moet letten. Het zit zo slim doordacht in elkaar allemaal, wat een geweldig schrijver: ik ben een fan van Harry en ga alles van hem lezen.*
- *Wat interessant, nooit geweten dat schrijvers zo met hun stijl experimenteerden. Ik vind het niet zo mooi als de stijl van Couperus maar ik snap wel dat Borderwijk het interessant vindt om te zoeken naar een zakelijke stijl.*

Boeken

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun beleavingswereld 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

Een filosofische insteek kan voor extra verdieping zorgen.

te zien van de complexiteit in de romanstructuur. Deze wordt gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid, en daarnaast ook door verteltechnisch en stilistisch

raffinement. Representatieve voorbeelden zijn: *Mariken van Nieumeghen*; Marcellus Emants, *Een nagelaten bekentenis*; Louis Couperus, *Van oude mensen, de dingen die voorbijgaan*; Harry Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*; Gerard Walschap, *Houtekiet*.

Handelingsbekwaamheden

Deze leerlingen 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 achter-

grondinformatie. 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 leraar een gesprek over literatuur 'op niveau' te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.

Didactische handelingsoriëntatie

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. Een filosofische insteek kan voor extra verdieping zorgen. Het is van belang dat de leerling de beschikking heeft over een helder gestructureerd referentiekader zodat hij de teksten kan plaatsen. Ook is het van belang dat de leerlingen de teksten en literatuurgeschiedenis leren betrekken op de actualiteit zodat zij grote verbanden gaan zien en historisch besef krijgen. Leerlingen hebben veel

behoefte aan interactie met de leraar en klasgenoten en zijn gemotiveerd om zelf veel uit te zoeken, mits de kaders helder gestructureerd zijn. Ook hier gaat het erom dat de activiteiten de leerlingen iets opleveren.

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 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*. Illustratief voor dit niveau is de volgende uitspraak:

NIVEAU 6

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 (...) Om hiervan 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 of de politiek is zo'n wereld.

Boeken

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: Hugo Claus, *De verwondering*; Frans Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Cees Nooteboom, *Rituelen*; Joost van den Vondel, *Lucifer*.

Handelingsbekwaamheden

Deze leerlingen zijn in staat om een overkoepelende, verifiërende interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid, waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging.

De leraar vervult de rol van een intellectuele en literatuurwetenschappelijke sparringpartner.

Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook eisen aan de literaire competentie van de leraar.

Didactische handelingsoriëntatie

Het didactische hoofddoel op dit niveau is het onderzoek doen bij deze leerlingen te stimuleren, zodat ze hun literaire kennis verder verdiepen en uitbreiden op literatuurwetenschappelijk niveau en de literaire kennis integreren met andere kennisdomeinen. De leraar vervult de rol van een intellectuele en literatuurwetenschappelijke sparringpartner.

ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Elke fase is getypeerd als een bepaalde manier van lezen. Een manier van lezen lijkt vooral te worden bepaald door de functie die literatuur voor de leerling heeft of krijgt, ofwel de literatuuropvatting van de leerling. Literaire ontwikkeling houdt in dat de leerling andere functies van literatuur ontdekt: je kunt je met literatuur amuseren (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).

Flexibiliteit is een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie.

De veranderingen in de literaturopvatting gaan gepaard met andere behoeftes en daardoor ook met veranderingen in de criteria waarmee de leerling boeken beoordeelt: pragmatische en emotionele 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).⁵ Er is niet alleen sprake van een inhoudelijke verandering van de criteria, maar ook van een kwalitatieve, omdat de leerling op de hogere niveaus zijn oordelen steeds overtuigender en genuanceerder kan verwoorden en toelichten.

De ontwikkeling van literaire competentie is een cumulatief proces. Gezien de structurele veranderingen op elk niveau is er geen sprake van een graduele ontwikkeling (geleidelijk van minder naar meer), maar van een stapsgewijze (schokkend van de ene leesmanier naar een andere leesmanier), waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. Hierbij kunnen de zes competentieprofielen 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 herkenkend en/of reflecterend en/of interpreterend. Op niveau 1 kan een leerling een tekst niet anders dan 'belevend' lezen.

HOMOGENE OORDELEN

Ondanks de grote verschillen in achtergrond, ervaring, geslacht en onderwijsvisie bleken de oordelen van de leraren vrij homogeen. Als leraren bijvoorbeeld reflecteren over de vraag of een leerling met weinig leeservaring in het begin van havo 4 een bepaald boek of een bepaalde opdracht wel of niet aankan, refereren zij aan vergelijkbare gevallen in hun praktijk. Ook als zij de relatieve moeilijkheid van boeken of opdrachten voor een bepaald leesniveau

moeten bepalen, blijken zij ongeveer dezelfde criteria te hanteren. Om die reden denk ik dat de competentieprofielen een redelijk betrouwbare afspiegeling zijn van wat Nederlandse leraren 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 (1952), de sociaal-emotionele ontwikkelingstheorieën van Kohlberg (1963) en Loevinger (1976), en de literaire ontwikkelingsmodellen van Applebee (1978), Appleyard (1994) en Thomson (1987). Deze ontwikkelingstheorieën laten alle vrijwel dezelfde fasering zien. Ook zijn er sterke parallellen met de fasering in esthetische ontwikkelingsmodellen van Housen (1983) en Parsons (1987). 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, p. 17). Dat betekent dat theoretisch beschouwd het instrumentarium een goede basis biedt voor de fasering van de literaire ontwikkeling in het secundair onderwijs.

INVLOED VAN HET CURRICULUM

Literaire ontwikkeling op school moet worden beschouwd als een socialisatieproces waarin persoonlijke factoren en omgevingsfactoren elkaar beïnvloeden. De exameneisen en instructies bepalen in principe de inhoud en richting van de literaire ontwikkeling.

Daarom heeft het literatuuronderwijs en dus ook het instrument per definitie een prescriptief en normatief karakter.

Hoe hoger het niveau, des te sterker is de invloed van het curriculum op de literaire ontwikkeling. Het omslagpunt van de dominantie van de persoonlijke factoren naar omgevingsfactoren bevindt zich bij de overgang van niveau 3 naar 4. Dat betekent dat de niveaus 1, 2 en 3 sterk onder invloed staan van algemene cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingsfactoren en de niveaus 4, 5 en 6 worden gekleurd door het Nederlandse curriculum. Men moet er dus rekening mee houden dat in een andere onderwijscontext, zoals de Vlaamse, de profielen iets anders zullen worden ingekleurd.

TOT BESLUIT

Een bijkomend gevolg van het onderzoek naar de literaire ontwikkeling is dat belangrijke discussiethema's in de literatuurdidactiek een nieuwe impuls krijgen. Door de literaire ontwikkeling 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 tekstervarende methodes en over de doelstellingen van het literatuuronderwijs in een ander licht 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 waar-

schijnlijk beter om deze term voortaan te mijden en te vervangen door 'leesvoldoening', zoals in dit onderzoek een aantal keren 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. Het omgekeerde zou moeten gelden voor de boeken die gerekend worden tot de literaire canon (niveau 4 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 (niveau 4) kan men op grond van dit principe een niveau 1-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 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 van literatuuronderwijs (Jansen, 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. Leraren 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 literatuurleraren 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.⁶

Theo Witte
Universitair Onderwijscentrum
Rijksuniversiteit Groningen
t.c.h.witte@rug.nl

Noten

1. *De tweede fase van het voortgezet onderwijs wordt in Nederland ook wel de 'bovenbouw' genoemd. Deze fase kan worden vergeleken met de tweede en derde graad van het secundair onderwijs in Vlaanderen.*
2. *De promotoren van dit promotieonderzoek waren Prof. dr. Arthur van Essen, Prof. dr. Gert Rijlaarsdam en Prof. dr. Dick Schram. Het onderzoek werd mede mogelijk gemaakt door subsidies van Stichting Lezen en NWO.*
3. *Havo is een 5-jarige opleiding die de leerling voorbereidt op het hoger beroeps-onderwijs en vwo is een 6-jarige opleiding waarmee de leerling zich kwalificeert voor het wetenschappelijk onderwijs.*
4. *Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze competenties en de lijstjes met naar niveau ingedeelde boeken en opdrachten de hoofdstukken 4 en 5 uit Witte (2008).*
5. *Deze criteria komen overeen met de categorisering van Mooij (1979). Zie voor het verband tussen de functies van literatuur en literatuuropvattingen ook Soetaert (2006).*
6. *De website <www.lezenvoordelijst.org> biedt hulp bij de advisering, keuze en verwerking van de boeken die leerlingen voor hun leeslijst moeten lezen. Een bijzonder kenmerk van de site is dat er zes leesniveaus worden onderscheiden, gebaseerd op Witte (2008). Het hart van de site is een catalogus van 200 boeken. Daarnaast krijgen leraren letterkundige en didactische informatie bij de boeken aangeboden. Hiermee kunnen zij hun literaire kennis over de boeken vergroten en de leerlingen naar een hoger leesniveau leiden.*

Bibliografie

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.

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

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Santa Monica (CA): The Paul Getty Trust.

Gardner, H. (2008). E-mailcorrespondentie met Theo Witte, 15 januari 2008.

Housen, A. (1983). *The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, Mass.

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.

Kohlberg, L. (1963). The development of children's orientations toward a moral order. Sequence in the development of human thought. *Vita Humana (Human development)* 6, p. 11-33.

Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco/London: Jossey Bass Publishers.

Mooij, J. (1979). De motivering van literaire waardeoordelen. In: J. Mooij, *Tekst en lezer. Opstellen over algemene problemen van de literatuurstudie*. Amsterdam: Atheneum - Polak & Van Gennep, p. 253-278.

Parsons, M.J. (1987). *How we Understand Art: a Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.

Soetaert, R. (2006). De cultuur van het lezen. In: E. Coussens (red.), *De cultuur van het lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie, p. 9-74.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English Inc.

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.