

ACH, DAS ALSO WAR DES PUDELS KERN NIET WAT JE LEEST, MAAR HOE JE DAT DOET, BEPAALT JE INZICHT IN VERHALEN

Walter Schlundt Bodien en Fransje Nelck-da Silva Rosa

Inleiding

Tijdens de HSN-conferentie in november 2005 presenteerden wij in een workshop onder de titel 'Vrouwelijke adolescenten zijn beter toegerust voor het lezen van fictie dan mannelijke' onze bevindingen over leesattitude(ontwikkeling) van jongeren tussen 13 en 19 jaar gerelateerd aan hun persoonlijkheidsontwikkeling (hierna ego-ontwikkeling).

Een paar in het oog springende significante verbanden tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling konden wij aanwenden om didactische tips te geven voor het lees- en literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Eén van die verbanden hebben we kunnen beschrijven doordat leerlingen uit vwo 4 en vwo 6 (voorjaar 2000) hun reflectie op een aantal gedichten wilden geven. De niveaus van reflectie corresponderen met hun egoniveau op dat moment.

Voor het meer inzichtelijk maken van dit verband geven we hierna eerst de reflectieve opmerkingen van een aantal leerlingen op het gedicht 'Boven het hooi' van Kopland. Daarna zullen we de ego-ontwikkelingsstadia (Loevinger en Westenberg) toelichten.

1 Gedifferentieerde reflectie op een verhaal

Voorbeelden reflectieniveaunderschillen van leerlingen aan de hand van het gedicht 'Boven het hooi'.

Boven het hooi hangt de boer in
de balken. In de sneeuw ligt de blote
boerin.

Onder de warme vacht van het dak
heeft het varken vergeefs gewacht op slobber
en slacht.

Wat is er gebeurd. Dit is heel erg, dit is

een gedicht waarin de boer, de boerin en
het varken

Sterven. Als een leeg nest in de winter
is warmte. Ik ben de kat in dit huis,
ze zijn weg,

Maar ik hou van de plek waar ik lag.

Rutger Kopland

in: Een lege plek om te blijven (1975, Van Oorschot Amsterdam)

voorbeeld 1

jongen, vwo 4; stadium van ego-ontwikkeling Zelfbeschermend (E3)

reflectie op het gedicht:

Ik vind dit een heel raar gedicht, want het gaat zo van het ene onderwerp naar het andere van de boer naar de boerin en naar het varken. Op het laatst komt er ook nog een kat in voor en ik snap niet wat die kat precies inhoud/doet. (48 woorden)

voorbeeld 2

meisje, vwo 4; stadium van ego-ontwikkeling Conformistisch (E4)

reflectie op het gedicht:

eenzaamheid

acceptatie van je lot, het lijkt wel of ze hun lot, nu hun einde accepteren en zonder enige tegenstrijdigheid.

wat zou er gebeurd zijn, hoe zou het tot zover gekomen zijn

De zin 'als een leeg nest in de winter is warmte' snap ik niet helemaal, waar(om) warmte als ze allemaal sterven of gestorven zijn. De kat is dan nog de enige warmtebron.

Het doet de kat kennelijk niks, gevoelloos beest, en egocentrisch, als ik het maar goed heb.

Ik vind het een apart gedicht, zo gevoelloos en laat maar gaan, het spreekt me niet aan, want ik ben eerder het tegengestelde; ik accepteer lang niet alles zomaar van wat er gebeurt. (113 woorden)

voorbeeld 3

jongen, vwo 4; stadium van ego-ontwikkeling Zelfbewust (E5)

reflectie op het gedicht:

Mijn eerste indruk is vaag en mooi, maar wat is dit?

De daarop volgende gedachte is de oorlog. De boer is opgehangen de boerin verkracht en verlaten in de kou. Het varken is wegens gebrek aan verzorging

gestorven en de kat is als enige in leven en zijn emoties zijn voorbij: hij heeft het geaccepteerd. Pas in het derde couplet schrik ik van wat ik heb gelezen, dat is knap gedaan. Het lijkt over iets anders te gaan, een staaltje van poëzie en dichterlijke vrijheid, maar het is werkelijk heel erg. (91 woorden)

voorbeeld 4

meisje, vwo 4; stadium van ego-ontwikkeling Zelfbewust (E5)

reflectie op het gedicht:

Iedereen sterft en 1 blijft over.

Vreselijke herinneringen aan wat een warme plek was maar waar een koude dood wachtte.

Maar de plek blijft de plek vol herinneringen aan leven.

Alleen op de wereld geïsoleerd, in de steek gelaten. (39 woorden)

voorbeeld 5

Als uitsmijter volgt hier de reactie van een gymnasium 6-leerlinge van 17 jaar die in haar ego-ontwikkeling op het moment van het interview in het Verantwoordelijke stadium (E6) functioneerde.

Ik vind gedicht I een heel vreemd gedicht, vooral het gedeelte over de boer en de boerin en het varken. De boer die hangt in de balken en de blote boerin ligt buiten in de sneeuw en het varken wacht op slobber en om geslacht te worden. Ik vind het haast een beetje luguber. Dan staat er 'Wat is er gebeurd.' Nou, dat vraag ik mij eigenlijk dan ook af. Dan staat er 'Dit is heel erg, dit is een gedicht waarin de boer, de boerin en het varken Sterven.' Ik vind het heel raar dat hij het zo allemaal opschrijft. Ja, het zegt iets waarvan je nu niet weet waar het over gaat. Ja.

De dichter vergelijkt dan het huis met een leeg nest in de winter, maar d'r is nog wel warmte en hij is de kat in dit huis. Ze zijn weg, zegt hij, maar hij houdt van de plek waar hij lag. Ik denk dat het vroeger dat het op die boerderij wel heel, ja, warm en gelukkig moet zijn geweest, maar dat nu, nu iedereen dood is en alles anders is, ja, dat het een beetje als een leeg nest is, maar toch, ja, de kat blijft nog steeds wel op dezelfde plek waar hij lag, dus hij is wel trouw aan zijn huis, hij is daar wel nog steeds gelukkig, ondanks dat alles anders is. Midden in het gedicht staat 'dit is heel erg'. En ik zit me nou af te vragen of dat... of hij zegt dat het heel erg is dat die boer en die boerin en het varken allemaal sterven of dat het zo erg is dat hij ze heeft laten sterven in zijn gedicht, dat hij ze heeft opgeschreven dat ze sterven, dat hij eigenlijk zelf zo, ja, zo gruwelijk bezig is geweest.

Het gedicht spreekt mij eigenlijk niet zo aan, het is een beetje onduidelijk wat er allemaal gebeurt... of juist niet gebeurd is en het is, ja het is allemaal, een beetje luguber. En dan komt aan het eind het stukje dat over de kat die zich daar nog steeds wel thuis voelt. En dan denk ik van ja, hoe kun je je daar nou thuis voelen, als er zoveel, als er zoals die boer en boerin en dat varken daar alle-

maal dood zijn, geslacht. Ja, ik vind, ik vond dat gedicht niet echt, daar gaat niet echt warmte vanuit, of zo. (404 woorden)

De hier boven vermelde voorbeelden zijn met nog een aantal andere te vinden in onze dissertatie 'Non scholae sed vitae legimus'. (RuG 2004, hoofdstuk 10, Vervolgonderzoek).

Voor de operationalisering van het begrip 'literaire reflectie' maakten wij gebruik van de trits:

- reflectie op jezelf in relatie tot een gelezen verhaal (Reflectiestadium 3),
- reflectie op jezelf en anderen in relatie tot een gelezen verhaal (R4),
- reflectie op jezelf, anderen en de jou omringende wereld in relatie tot een gelezen verhaal (R5) (RuG, 2004).

Voor het vaststellen van differentiatie in reflectie is deze trits heel bruikbaar gebleken.

Differentiatie in reflectie is mogelijk als een lezer die op reflectieniveau 3 (R3) leest, in de loop van zijn schoolloopbaan leert lezen op het R4- en daarna op het R5-niveau. Voor het lees- en literatuuronderwijs biedt dit inzicht didactische mogelijkheden.

2 Relatie met ego-ontwikkeling

Differentiatie in de ontwikkeling van een persoon is vast te stellen door de stadia van ego-ontwikkeling te hanteren. Differentiatie tussen de verschillende stadia blijkt uit de groei die mensen kunnen doormaken van het ene naar het andere stadium. Elk stadium heeft kenmerken van het vorige en voegt daaraan nieuwe toe. Kernthema's van de verschillende egostadia zijn de volgende.

Het Impulsieve stadium (Egostadium 2) tref je overwegend aan tussen het achtste en dertiende jaar. Het Zelfbeschermende stadium (Egostadium 3) mag je verwachten tussen het achtste en elfde levensjaar. Tussen het twaalfde en achttiende jaar kom je vooral het Conformistische stadium tegen (Egostadium 4). Maar ook onder volwassenen zal dit stadium veel voorkomen. Het Zelfbewuste stadium (E5) is voor de meeste jongeren tussen dertien en twintig jaar niet gauw bereikbaar en functioneren in het Verantwoordelijke stadium lijkt slechts voor een enkeling weggelegd. In ons onderzoek onder 117 respondenten (RuG 2004) functioneerden tussen 1995 en 1998 (de periode van het longitudinale deel van het onderzoek) de 59 jongens in de stadia E2, E3, E4 en E5. De 58 meisjes in E3, E4, E5 en E6.

Om de differentiatie die tussen de verschillende stadia optreedt wat inzichtelijker te maken, geven we hierna enige kernbegrippen die voorkomen bij de afzonderlijke stadia van ego-ontwikkeling. Omdat de ZinnenAanvulLijstCurium (Westenberg c.s., 2000) waarmee een kind in een bepaald stadium kan worden geplaatst enige taalvaardigheid vereist, is deze minder geschikt voor kinderen die nog onvoldoende kunnen lezen en schrijven. Vandaar dat het Impulsieve stadium begint bij de leeftijd van

acht jaar. Kinderen onder deze leeftijd zullen ook impulsief gedrag vertonen, maar de aanvullijst zal de uitingen die bij dit stadium horen nog niet bij deze leeftijdsgroepen kunnen vaststellen. Voor de volledigheid melden we dat dit op een vergelijkbare manier geldt voor Egostadium 1: ego-activiteit begint al voordat er sprake kan zijn van taal. Hierdoor is het eerste stadium niet toegankelijk met de zinnenaanvulmethode en kan er geen beschrijving van worden gegeven op basis van onderzoek met de zinnen-aanvullijst. Voor beschrijving van dit egostadium verwijzen we naar theorieën van de zeer vroege ego-ontwikkeling, bijvoorbeeld Mahler, Pine, and Bergman (1975).

In de Nederlandse versie van de scorehandleiding (Westenberg c.s., 2000) is er eveneens een beperking aan het andere uiteinde van het ontwikkelingsspectrum: de drie hoogste stadia (d.w.z. egostadium 7, 8, 9) komen bij kinderen en jongeren vrijwel niet voor. Op basis van het Nederlandse onderzoek bij kinderen en jongeren in de leeftijd van 8 tot 25 jaar (Westenberg c.s., 1998, 2000) kan een adequate beschrijving worden gegeven van het tweede tot en met het zesde egostadium. Voor een beschrijving van de andere stadia verwijzen we naar Loevinger (1976, 1987, 1990).

In de beschrijving van de egostadia wordt de nadruk gelegd op de unieke aspecten van elk stadium zonder een vergelijking te maken met aangrenzende stadia. Elk stadium bevat unieke elementen en wordt in andere termen beschreven. Zodra men vaststelt dat er behoefte ontstaat aan een nieuw vocabulaire voor de expliciete beschrijving van de stadiakenmerken wordt duidelijk dat van een nieuw stadium sprake is.

2.1 Het Impulsieve Stadium

(8-10 jaar 88% tot 48%; 11-13 jaar 20% tot 8%; 14-17 jaar 5% tot 1%; 18-25 jaar 0%)

Kernbegrippen van het Impulsieve stadium zijn impulsiviteit, kwetsbaarheid en afhankelijkheid. Controle speelt hierbij een belangrijke rol. Impulsieve personen worden slechts beheerst door impulsen en zijn bang voor wraak. Ze hebben een sterke behoefte aan andere mensen, maar als voorwerpen van afhankelijkheid, manipulatie en nuttig gebruik. Ze beschouwen die anderen als helemaal goed of als helemaal slecht en zijn niet in staat tot een mengeling van deze uitersten. Het heden is het enige wat voor hen telt, verleden of toekomst spelen geen rol, want wat die inhouden gebeurt niet nu. In dit licht is begrijpelijk dat Impulsieve personen actiegericht zijn, zonder enige reflectie op motieven en gevoelens. Hun wijze van redeneren gaat nogal eens in cirkels, ze maken geen onderscheid tussen oorzaak en gevolg. Lichamelijke (met name seksuele en agressieve) ervaringen zijn bewuste preoccupaties. Externe dwang helpt langzaam maar zeker de kinderlijke impulsen te beteugelen en vervolgens zelf te beheersen. Van kinderen of adolescenten die in het Impulsieve stadium blijven hangen, zegt men dat ze niet te controleren of te corrigeren zijn.

2.2 Het Zelfbeschermende stadium

(8-10 jaar 13% tot 48%; 11-13 jaar 65% tot 48%; 14-17 jaar 38% tot 10%; 18-25 jaar 5% tot 1%)

Dit stadium ontleent zijn naam aan de zeer karakteristieke eigenschap van kwetsbaarheid, het wordt gemarkeerd door de eerste pogingen van het kind om zijn eigen impulsen te beheersen. Anders dan in het Impulsieve stadium beseft iemand in dit stadium dat regels functioneel zijn, maar voor Zelfbeschermende personen staat eigenbelang voorop en zijn regels er om dit te bevorderen. 'Gesnapt worden' is een bewijs van een foute handelwijze en niet een kwestie van zelf afkeuren wat men heeft uitgethaald, men wijt zijn fouten liever aan andere mensen of omstandigheden. Kenmerken van het Zelfbeschermende stadium zijn preoccupatie met controle zowel over eigen gevoelens en emoties als over andere mensen en situaties (wrevel over controle door anderen, voorkeur voor eigen beheer); najagen van hedonistische doelen (geen school of werk, het leven een feest), een opportunistische moraal (niet in de problemen komen als voornaamste zorg) en een bestraffende houding (stipte controle en strenge, wrede gevolgen). Zelfbeschermende mensen gunnen ook anderen hun vrijheid en genot. Er is begrip voor personen die buiten hun schuld in moeilijkheden verkeren, bijvoorbeeld in een oorlogssituatie. De Zelfbeschermende reactie blijft echter afstandelijk, want uiteindelijk moet ieder mens zichzelf kunnen redden. Alleen als het om bekenden gaat, zijn Zelfbeschermende personen geneigd om te helpen. Relaties zijn instrumenteel en worden getoetst aan het profijtbeginzel. In sociale interacties neemt competitie een belangrijke plaats in. Zelfbeschermende personen vergelijken zichzelf met anderen in competitieve termen, zij willen de besten zijn en staan kritisch tegenover anderen, die ze al snel stom of gek noemen.

2.3 Het Conformistische stadium

(8-10 jaar 0% tot 8%; 11-13 jaar 10% tot 44%; 14-17 jaar 50% tot 40%; 18-25 jaar 48% tot 35%).

De conformistische status betekent een mijlpaal voor het ego, voor de eerste keer ontwikkelt zich de vaardigheid om eigen welzijn te identificeren met dat van een groep (de familie, of later de leeftijdgenoten). Een dergelijke stap vereist vertrouwen in zichzelf en de wereld. Conformisten accepteren de regels van iemands referentiekader (naar conventionele of onconventionele normen), niet uit angst voor straf, maar vanwege goedkeuring door de groep waartoe ze behoren. Leden van de eigen groep zijn vertrouwd en geliefd, die van andere groepen worden nogal eens gewantrouwd, gestereotypeerd en afgewezen.

Wederzijdse relaties zijn gebaseerd op gelijkheid, ze zijn gericht op samenwerking en staan ten dienste van het gemeenschappelijk belang. Gelijkheid tussen mensen zou een wereld zonder negatieve, of – nog sterker – vijandige gevoelens mogelijk maken. De Conformistische impulscontrole wordt gestuurd door de preoccupatie met sociale aanvaarding en angst voor afwijzing. De schuld van mislukken - op sociaal terrein,

op school of in het werk - ligt bij de persoon zelf. Innerlijk leven begrijpen Conformisten in termen van globale emoties (bijvoorbeeld lief en gelukkig of gemeen en verdrietig), werk zien ze als een plicht. Conformisten bekommeren zich om mensen in moeilijkheden, in het bijzonder mensen met sociale problemen. Ze voelen zich geroepen om hulp te verlenen en gedragen zich alsof het om hun eigen belangen gaat. Daarbij beperken ze zich niet tot familie of vrienden, maar houden ook het algemeen belang in het oog. Meestal worden zij gekenmerkt door een behulpzame houding gepaard aan emotionele betrokkenheid en worden ze geraakt door de ellende van anderen.

2.4 Het Zelfbewuste stadium

Centraal in dit stadium (8-10 jaar 0%; 11-13 jaar 0% tot 4%; 14-17 jaar 4% tot 28%; 18-25 jaar 38% tot 49%) staat de reflectie op de eigen psychologie: in tegenstelling tot de stereotiepe denkwijze van Conformisten richten Zelfbewuste personen zich op eigen gevoelens, wensen en eigenschappen, die niet in overeenstemming hoeven te zijn met wat sociaal wenselijk is, maar het onderscheid benadrukken tussen 'hoe ik zou moeten zijn' en 'hoe ik echt ben'. Eigen gevoelens zijn zoals ze zijn en mogen niet veranderd worden want de eigenheid staat voorop. De gerichtheid op het eigen psychologisch functioneren gaat samen met een behoefte aan eigenheid en opent zowel de weg naar differentiatie tussen een persoon zelf en de groep als tussen iemands reële en ideale zelf. Zo wordt ook een duidelijk onderscheid gemaakt tussen innerlijk en uiterlijk: innerlijke gevoelens worden als 'echt' beleefd, uiterlijk gedrag als façade. Dit houdt niet in dat de buitenwereld onbelangrijk is. Zelfbewuste personen zijn gevoelig voor waardering en bezorgd over eventuele afwijzing en verlating door anderen.

De zelfreflectie kent ook een evaluatieve component. Zelfverzekerdheid als uiting van vertrouwen in de eigen gevoelens en keuzes geldt als positief, onzekerheid weerspiegelt gebrek aan zelfvertrouwen, maakt kwetsbaar in het contact met anderen en is dus negatief. Kernbegrippen in dit stadium zijn toename van het zelfbewustzijn en waardering van veelvuldige mogelijkheden in een bepaalde situatie. Mensen in het Zelfbewuste stadium beseffen dat de werkelijkheid niet eenduidig is, maar dat het van de persoon en de omstandigheden afhangt of iets 'goed' is. Regels zijn richtlijnen, geen voorschriften en uitzonderingen op de regel zijn toegestaan. Het bieden van hulp bestaat niet in het opdringen van oplossingen, maar in het geven van aandacht en morele steun. Feitelijke hulp volgt alleen als die gewenst en mogelijk is.

2.5 Het Verantwoordelijke stadium

Loevinger (1976, 1987) merkt op dat slechts weinig jonge adolescenten (13/14 jaar) dit stadium bereiken. Verantwoordelijke personen (8-10 jaar 0%; 11-13 jaar 0%; 14-17 jaar 0%-5%; 18-25 jaar 8%-21%) achten zichzelf verantwoordelijk voor de juistheid van hun opvattingen, de consequenties van hun gedrag, de inrichting van hun

leven en de kenmerken van de eigen persoonlijkheid. Als gevolg hiervan leggen zij zich niet neer bij eventuele fouten of gebreken, maar richten ze zich op verandering en verbetering, niet uit angst voor verlies van de waardering van anderen, maar als gevolg van zorgvuldig overdenken van de argumenten en overwegingen. Al neemt men anderen serieus, toch telt zelfwaardering het zwaarste.

Op grond van reflectie kunnen Verantwoordelijke mensen kiezen voor eigen normen en waarden. Terwijl een Zelfbeschermende persoon regels volgt om straf te vermijden en een Conformistische persoon om bijval van de groep te oogsten, evalueert een Verantwoordelijke persoon regels en standaarden, langetermijndoelen en idealen naar de eigen ethische maatstaven. Zelfkennis en eerlijkheid tegenover zichzelf prevaleren boven oprechtheid tegenover de buitenwereld. In samenhang met de zelfsturende houding trachten zij negatieve emoties beheersbaar te maken of te verwerken door ze te analyseren, beredeneren of relativiseren. Ze verzetten zich tegen eigenschappen zoals impulsiviteit en labiliteit, die het emotionele evenwicht verstoren. Verantwoordelijke personen tonen inzicht in de eigen psychologische dynamiek: eigenschappen en gevoelens zijn van invloed op gedrag en sociale contacten. Relaties zijn niet onveranderlijk, ze kunnen zich ontwikkelen en een mens kan daar zelf invloed op uitoefenen; vriendschappen moet men 'koesteren' en soms moet men zich moeite getroosten om ze te behouden. Verantwoordelijke personen voelen zich schuldig bij het leed van anderen, vooral wanneer zij niet in staat zijn om hulp te bieden. Tegelijkertijd zijn ze beducht om zich op te dringen, want men kan iemand wel helpen zijn problemen zelf op te lossen, men kan dit niet voor hem doen. Ten opzichte van de samenleving benadrukken ze de mogelijkheid van verandering: men kan zich niet alleen als individu verzetten tegen maatschappelijke (voor)oordelen, men kan die ook beïnvloeden. Ook maatschappelijke ontwikkelingen kunnen gestuurd worden.

Dat adolescenten leeftijdgenoten in hun ontwikkeling van elkaar kunnen verschillen, kan elke docent bevestigen. Het belang van bovenstaande kenmerken is dat deze verschillen ook benoemd kunnen worden.

3 Verbanden tussen egostadia en reflectieniveaus

In ons promotieonderzoek (RuG 2004) konden wij vaststellen dat de vier meisjes in stadium E5 en E6 significant scoorden op de relaties ego-ontwikkeling/reflectie op jezelf, anderen en de jou omringende wereld (R5) en op de relatie ego-ontwikkeling/plezier in lezen (hedonisme). In een interventieonderzoek konden wij geen verband aantonen tussen stimuleren van literaire reflectie door middel van opdrachten die om reflectie op een verhaal vragen en stadia van ego-ontwikkeling.

Alleen voor meisjes in het vwo (klas 6) in het Zelfbewuste (E5) of Verantwoordelijke stadium (E6) konden wij een significant verband aantonen tussen beide. Voor jongens in havo en vwo bleek zelfs een negatief significant verband: stimuleren van literaire reflectie met behulp van vragenlijsten had een negatief effect op de groei van literaire reflectie. Het vermoeden lijkt gerechtvaardigd dat ontbreken van motivatie voor het

lezen van literatuur een belangrijke (negatieve) rol speelt.

In een vervolgonderzoek daarentegen konden wij wel significant verband aantonen in de relatie ego-ontwikkeling/literaire ontwikkeling (er is een verband tussen functioneren in stadium E3 en reflecteren in R3; idem tussen E4 en R4 en E5, E6 en R5).

Omdat de verschillende onderzoeksresultaten aan elkaar tegengestelde uitkomsten vertoonden gingen wij op zoek naar mogelijke verklaringen. Een daarvan is dat de ontwikkeling van reflectie als deel van de cognitie een andere 'weg' volgt dan de reflectie als deel van de leesattitude.

4 Stellingen bij een verhaal stimuleren gedifferentieerd lezen

Het Interventieonderzoek (RuG 2004) en een kleinschalige toetsing onder vijf jongens en vijf meisjes uit een vwo 2-klas (oktober 2005) geven aanleiding tot de opmerking dat stellingen naar aanleiding van een verhaal uitnodigen om na te denken op een hoger niveau van reflectie dan het al aanwezige niveau bij de lezer.

Wij vroegen de tien leerlingen drie of vier titels op te schrijven van boeken die ze mooi vonden, daarna deze titels onder te brengen in één van de drie categorieën:

- boeken die lekker weg lezen en vol spanning en avontuur zitten
- boeken die over relaties gaan
- boeken die moeilijke, diepgravende thema's behandelen.

Daarna nodigden wij hen uit om een kort verhaal/gedicht te lezen en vervolgens op stellingen te reageren die voor dat verhaal/gedicht waren opgesteld. Deze stellingen zijn gerelateerd aan de niveaus van reflectie R3, R4 en R5.

De bedoeling van deze toets is dat lezers die aangeven van boeken te houden die lekker weg lezen en vol spanning en avontuur zitten op het R3-niveau zullen scoren, dat lezers die graag boeken over relaties lezen voornamelijk op het R4-niveau zullen uitkomen en zij die van moeilijke, diepgravende thema's (existentieel filosofisch) in boeken houden, voornamelijk op het R5-niveau functioneren.

Wat wij al eerder in onze dissertatie beschreven, bleek ook hier. De stellingen leenden zich voor reflectie op alle niveaus. De tien leerlingen gaven allen aan van boeken te houden die lekker weg lezen en vol spanning en avontuur zitten, maar op twee leerlingen na scoorden zij zowel op het R3-, R4- als op het R5-niveau.

Een conclusie die uit deze resultaten getrokken kan worden is dat leerlingen van spannende vlot geschreven boeken houden (literair reflectieniveau R3), maar dat de stellingen bij het verhaal/gedicht waarop zij moesten reageren, hen wel stimuleerden tot reflectie op een gedifferentieerder niveau (R4, R5). Zij zijn daartoe dus wel in staat, maar het lezen voor plezier of ontspanning stimuleert hen nog niet tot reflecteren op een meer gedifferentieerd niveau. Daartoe uitgedaagd door de bij het verhaal passende stellingen gebeurt dat wel.

Deze uitkomst biedt kansen voor het onderwijs, mits er in de literatuurlessen op een systematische wijze gebruik wordt gemaakt van de inzichten van Vygotsky (via een tutor een leerling bij het lezen van verhalen uitdagen te reflecteren op een hoger niveau van reflectie).

In termen van Vygotsky:

Goede pedagogische hulp loopt altijd een klein beetje voor op het ontwikkelingsniveau van het kind en heeft als effect dat het kind een klein stapje hoger op de ontwikkelingsladder wordt gezet. Ieder klein stapje creëert zijn eigen nieuwe zone van de naaste ontwikkeling en daarmee zijn eigen ontwikkelingslijn.

Voor een uitgebreid verslag van de ideeën van Vygotsky verwijzen wij naar de brochure 'Als jongeren lezen', uitgegeven bij Stichting Lezen te Amsterdam.

5 Beginniveau van reflectie vaststellen

Op grond van onze bevindingen (RuG 2004) ontwikkelden wij een diagnostische toets die leerling en leerkracht bij aanvang van het schooljaar kan helpen bij het vaststellen van het reflectieniveau van een leerling. Deze 'toets' is ook te vinden in de brochure 'Als jongeren lezen'. Een herzien exemplaar is beschikbaar en wordt op aanvraag per e-mail toegestuurd. Het grote voordeel van deze variant is dat een leerling direct via een invulscherm op een pc de reacties kan invullen. Aan het einde van de sessie verschijnt meteen de uitslag: het niveau van reflectie op dat moment.

Dankzij een vervolg try-out onder leerlingen van een vwo 2-klas konden wij vaststellen dat sommige leerlingen al zo gedifferentieerd reflecteren op de aangeboden teksten dat een vierde tekst nodig was om hun reflectieniveau juister te kunnen omschrijven. Het is daarom aan te raden de elektronische versie te gebruiken en niet de papieren uit de brochure van Stichting Lezen. De elektronische versie is opgemaakt in Excel en kan op iedere pc ingelezen worden.

De vier teksten die wij hebben gebruikt zijn:

- 'Olifant en Eekhoorn' van Toon Tellegen;
- 'De mooie kindertijd' van Willem Wilmink;
- 'De verloren zoon', een verhaal uit de Bijbel;
- Drie bij elkaar horende stukjes te weten: 'Het misverstand' van Bomans, 'Uitzicht' van Bloem en 'De tuinman en de dood' van Van Eijck.

6 Boektitels

Omdat wij in gesprekken met docenten vaak moesten vaststellen dat weinigen titels van adolescentenromans paraat hadden, geven we hierna een lijstje met titels voor het lees- en literatuuronderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarbij tekenen wij aan dat sommige boeken zelfs voor havo- en vwo 4- en 5-leerlingen nog te moeilijk zijn. Te denken valt aan 'De Tolbrug' van Chambers en 'Sprong in de leeg-

te' van Lydia Rood, die om een volwassen leeservaring vragen. Een mooi boek dat in de bovenbouw gebruikt kan worden samen met de 'Beatrijs' is 'Vrije val' van Agave Kruijssen.

Literatuurlijst adolescentenromans (zowel oorspronkelijk Nederlandstalige als in het Nederlands vertaalde titels).

Voor uitgebreide overzichten kunnen de boeken 'Leeswijzer 14-16 jaar' en 'Leeswijzer 16-18 jaar' nuttig zijn (uitgegeven bij Infodok, Leuven, Amsterdam). Ook leerzaam in dit verband zijn de artikelen in 'Literatuur zonder leeftijd' nummer 50 en 53.

David Almond, *De vuurvreters*. Querido, 2005

Els Beerten, *Lopen voor je leven*. Querido, 2003

Katharina von Bredow, *Onmogelijk verliefd*, Lemniscaat, 2002

Laura Broekhuysen, *Zand erover*, Lemniscaat, 2002

Aidan Chambers, *Verleden week*, Querido, 1990

Aidan Chambers, *Je moet dansen op mijn graf*, Querido, 1987

Aidan Chambers, *Nu weet ik het*, Querido, 1990

Aidan Chambers, *De tolbrug*, Querido, 1993

Aidan Chambers, *Niets is wat het lijkt*, Querido, 2000

Robert Cormier, *Chocolade oorlog*, Sjaloom, 1982

Imme Dros, *De reizen van de slimme man*, Van Goor, 1988

Imme Dros, *Odyseus, een man van verhalen*, Querido, 1994

Imme Dros, *Ongelukkig verliefd*, Querido, 1995

Ed Franck, *Het huis van eb en vloed*, Altiora/Averbode, 1998

Peter van Gestel, *Nachtogen*, Fontein, 1996

Peter van Gestel, *Die dag aan zee*, Querido, 2003

Hans Hagen, *Rec.play*, Van Goor, 1999

Veronica Hazelhoff, *Mooie dagen*, Querido, 1990

Veronica Hazelhoff, *De bijenkoningin*, Querido, 1992

Veronica Hazelhoff, *Elmo*, Querido, 1993

Hanneke de Jong, *De laatste brief*, Van Goor, 2001

Agave Kruijssen, *Vrije val*, De Fontein, Baarn 2005

Ted van Lieshout, *Gebr.*, Van Goor, 1996

Bart Moeyaert, *Kus me*, Altiora, 1991

Bart Moeyaert, *Wespennest*, Querido, 1997

Bart Moeyaert, *Het is de liefde die we niet begrijpen*, Querido, 1999

Per Nilsson, *De geur van Melisse*, Lemniscaat, 1998

Per Nilsson, *Jij, jij en jij*, Lemniscaat, 2000

Per Nilsson, *Zeventien*, Lemniscaat, 2003

Cyrille Offermans, *Rosa*, Querido, 2000

Cyrille Offermans, *Dossier Simon N.*, Querido, 1997

Piergiorgio Paterlini, *Laat me met rust*, Querido, 1999

Anne Provoost, *Vallen*, Houtekiet/Fontein, 1994

Anne Provoost, *De Roos en het Zwijn*, Querido, 1997

Anne Provoost, *De Arkvaarders*. Querido, 2001

Peter Pohl, *We noemen hem Anna*, Querido, 1993
 Anton Quintana, *Het boek van Bod Pa*, Querido, 1995
 Lydia Rood, *Een mond vol dons*, Leopold, 1993
 Lydia Rood, *Weg van de zon*, Leopold, 1997
 Lydia Rood, *Anansi's web*, Leopold, 2000
 Lydia Rood, *Sprong in de leegte*, Leopold 2005
 Jan Simoen, *Met mij gaat alles goed*, Querido, 1996
 Jan Simoen, *En met Anna?*, Querido, 1999
 Marita de Sterck, *Splinters*, Querido, 1998
 Marita de Sterck, *Wild vlees*, Querido, 2000
 Marita de Sterck, *Op kot*, Querido, 2002
 Marita de Sterck, *Met huid en haar*, 2004
 Karlijn Stoffels, *Mosje en Reizele*, Querido, 1996
 Karlijn Stoffels, *Stiefland*, Querido, 1997
 Karlijn Stoffels, *Rattenvanger*, Querido, 2000
 Karlijn Stoffels, *Eén-nul voor de autisten*, Querido, 2003
 Willem van Toorn, *Rooie*, Querido, 1991
 Willem van Toorn, *Heer Doos*, 1997
 Edward van de Vendel, *De dagen van de bluegrassliefde*, Querido, 1999
 Kathleen Vereecken, *Wreed schoon*, Querido, 2001
 Rita Williams-Garcia, *Ysa's schreeuw*, Querido, 2002

Literatuur

Bloem, J.C. (2002), *Verzamelde gedichten*. Amsterdam: Atheneum - Polak & Van Gennep, p. 128.

Bomans, G. (1959), *Sprookjes*. Amsterdam Brussel: Elsevier Pockets E 18, p. 147.

Eyck, P.N. van (1998), "De tuinman en de dood". In: *Domweg gelukkig, in de Dapperstraat*. Amsterdam: Bert Bakker.

Kopland, R. (1975), "Boven het hooi hangt de boer". In: *Een lege plek om te blijven*. Amsterdam: Van Oorschot.

Loevinger, J. (1976, 1987), *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco. London: Jossey Bass Publishers.

Lucas 15 vers 11 tot 36, "De verloren zoon". De Nieuwe Bijbelvertaling, 2004: Nederlands Bijbelgenootschap, Vlaams Bijbelgenootschap, Katholieke Bijbelstichting, Vlaamse Bijbelstichting.

Mahler, M.S., Pine, F. & A. Bergman (1975), *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.

Nelck-da Silva Rosa, F.F.H. & W.A. Schlundt Bodien (2004), *Non scholae sed vitae legimus*. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten; Groningen: Rijksuniversiteit Groningen, dissertatie RuG.

Schlundt Bodien, W.A. & F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (2005), *Als jongeren lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Tellegen, T. (1993), "Olifant en Eekhoorn". In: *Bijna iedereen kon omvallen*. Amsterdam: Querido.

Westenberg, P.M. (2002), *De Psychologische Volwassenwording*. Universiteit Leiden: Inaugurale rede ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt van hoogleraar.

Westenberg, P.M. (2002), ZinnenaanvullijstCurium (ZALC). Psychodiagnostisch gereedschap. *De Psycholoog. Wetenschap, juni 2002*, 316-322. Assen: Van Gorcum.

Westenberg, P.M., Drewes, M.J., Siebelink, B.M., Treffers, Ph.D.A., Jonckheer, J., & Goedhart, A.W. (2000), *Verantwoording en Toepassing van een Instrument voor het Meten van Ego Ontwikkeling: Zinnenaanvullijst Curium (deel 1&2)*. Lisse: Swets Test Publishers.

Wilmink, W. (2002) "Die mooie kindertijd". In: *Ik had als kind een huis en haard*. Amsterdam: Bert Bakker.

Met dank aan Nel Seidel, docente Nederlands aan de christelijke scholengemeenschap Vincent van Gogh te Assen, die ons voor het valideren van de diagnostische toetsjes een aantal van haar vwo 2-leerlingen 'uitleende'.

correspondentieadres: w.schlundtbodien@planet.nl