

VAN FLOORTJE BLOEM NAAR INNI WINTROP ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Theo Witte ¹

Inleiding

Het literatuuronderwijs kampt al geruime tijd met structurele problemen die vaak kunnen worden teruggevoerd op de gebrekkige aansluiting tussen de literaire competenties van leerlingen enerzijds en het aanbod van het literatuuronderwijs anderzijds.

Volgens docenten ondervindt ruim de helft van de leerlingen op het havo en vwo problemen met het begrijpen van literaire teksten. Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar moeten dat dikwijls doen op een andere manier dan ze willen en kunnen. Noch bij de keuze van de boeken voor de leeslijst, noch bij het leren begrijpen en waarderen ervan krijgen de leerlingen ondersteuning die is toegesneden op de problemen die ze zelf tijdens het lezen en bij de uitvoering van opdrachten tegenkomen. De meeste leerlingen hebben geen idee welke boeken voor hen geschikt zijn en voeren opdrachten uit die geen enkele betekenis voor hen hebben.

Niets is zo fnuikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemdt van de eigen leeservaringen. Niet alleen leerlingen raken gefrustreerd, ook docenten raken minder gemotiveerd, omdat zij steeds meer moeite moeten doen om de leerlingen te interesseren en de kloof almaar groter dreigt te worden. Om deze impasse te doorbreken moet naar een didactiek worden gezocht waarbij leerlingen en docenten succes kunnen ervaren. Een goede aansluiting tussen de literaire competenties van de leerling en het literatuuronderwijs is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde.

1 Onderzoek naar literaire ontwikkeling in het studiehuis ²

Er is erg weinig bekend over het literaire socialisatieproces van adolescenten en evenmin over de moeilijkheid van boeken en taken in een didactische context. Tegen de achtergrond van deze problemen ben ik in september 2000 een onderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het studiehuis. De kern van het probleem is vervat in de volgende algemene onderzoeksvraag:

Hoe kan de literatuurdocent het leerproces van leerlingen met verschillende startcompetenties stimuleren zodat zij gedurende de tweede fase hun literaire competentie blijven ontwikkelen en hun leesplezier behouden of vergroten?

Tot op heden hebben onderzoeksresultaten weinig invloed gehad op de praktijk van het literatuuronderwijs. De belangrijkste reden hiervan is dat onderwijsonderzoek meestal onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is voor docenten. Het doel van dit onderzoek is onder meer een instrumentarium te ontwikkelen waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan bepalen en analyseren. Om ervoor te zorgen dat dit instrumentarium toegankelijk is voor docenten, heb ik mij in dit onderzoek zoveel mogelijk op de praktijkkennis van docenten gebaseerd. Het onderzoek is uitgevoerd in de periode 2000-2003 op zes scholen in Nederland die bij de invoering van het studiehuis ten minste drie jaar ervaring hadden met het leesdossier. Deze scholen variëren in signatuur (bijzonder, openbaar), grootte (klein en groot) en ligging (randstad, regio, provinciestad). Er zijn drie mannelijke en drie vrouwelijke docenten benaderd met uiteenlopende leservaring en opvattingen over het literatuuronderwijs. Deze docenten hebben allen een voortrekkersrol op hun school gehad bij de invoering en ontwikkeling van het leesdossier en waren goed in staat om over hun ervaringen hardop te denken. Samen vormden zij het onderzoekspanel waarmee dit onderzoek is uitgevoerd.

2 Zes competentieprofielen: van Floortje Bloem naar Inni Wintrop

Een van de eerste vragen die het docentenpanel moest beantwoorden was hoeveel niveaus er in het studiehuis kunnen worden onderscheiden. Het panel besloot tot zes niveaus. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en verschillen niet meer 'met het blote oog' in de klas kunnen worden waargenomen. Het laagste competentieniveau ligt onder het gewenste startniveau van havo/vwo 4. Een leerling met dit competentieniveau zou op het eindexamen havo hooguit een 4 krijgen. Het hoogste competentieniveau is de absolute top die we aantreffen bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium. Een leerling die op dit niveau presteert komt op het eindexamen in aanmerking voor een 9 of 10.

Voor alle zes niveaus hebben de docenten via vragenlijsten 170 literaire teksten en 60 (verdiepings)opdrachten naar moeilijkheid beoordeeld. Nadat de vragenlijsten waren geanalyseerd zijn per niveau representatieve teksten en taken geselecteerd. Deze zijn vervolgens door het docentenpanel in een discussiegroep ('focusgroep') kritisch besproken. Aan de panelleden werd de vraag voorgelegd om welke reden zij een boek of een taak wel of juist niet tot een bepaald niveau rekenden. Het panel 'focuste' hierbij op de driehoek lezer-tekst-taak. Het doel van deze discussie was het genereren en verzamelen van zo veel mogelijk uitspraken over de taak, het boek en de leerling die men daarbij voor ogen had. De op deze wijze verkregen data zijn vervolgens met

behulp van een interpretatieve onderzoeksmethode voor alle zes niveaus geanalyseerd. Op basis hiervan kon voor elk niveau een competentieprofiel worden samengesteld.

Elk profiel is opgebouwd uit vier componenten. Allereerst wordt in heel algemene termen het literaire karakter van de leerling geschetst. Vervolgens worden de kenmerken van de tekst beschreven die de leerling aankan. Deze zijn gebaseerd op de uitspraken die de docenten over de betreffende teksten deden. In de derde component worden de handelingsbekwaamheden opgesomd met betrekking tot - kort gezegd - de mate waarin de lezer in staat is met en over literatuur te communiceren. Deze zijn ontleend aan de uitspraken over relevante taken voor het betreffende niveau en zijn gerelateerd aan het eindexamenprogramma. Elk profiel sluit af met een beschrijving van het didactische hoofddoel. Dit is een handelingsoriëntatie voor de docent om de ontwikkeling van de leerling op het betreffende niveau te stimuleren.

2.1 Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie (belevend lezen)

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). De manier van lezen kan worden getypeerd als *belevend lezen*.

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de belevingswereld 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.*) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen. 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 waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotionele criteria (spannend, saai, zelig, tof, stom) waarbij de leerlingen er moeite mee hebben om hun leeservaring en

oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het boek. Evenmin zijn ze in staat om hun voorkeur helder onder woorden te brengen en een adequate boekkeuze te maken.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is elementair tekstbegrip en dat de leerling positieve ervaringen opdoet met het lezen van fictie en uitvoeren van taken.

2.2 Niveau 2: Beperkte literaire competentie (herkennend lezen)

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 belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan worden getypeerd als *herkennend lezen*.

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn de hoofdpersonen meestal adolescenten. 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: Moens, *Bor*; Ruyslinck, *Wierook en tranen*; Oberski, *Kinderjaren*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. 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 maken.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is het versterken van de persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij de inhoud van tekst.

2.3 Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie (reflecterend lezen)

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

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 belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voorzover 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: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Minco, *Het bittere kruid*; Glastra van Loon, *De passievrucht*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze 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 waarde-

ringsschema 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.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is het versterken van de reflectie en discussie over de tekst op basis van eigen analyses van het handelingsverloop en van het gedrag en de ontwikkeling van personages.

2.4 Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie (interpreterend lezen)

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 doen er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat het schrijven een 'kunst' en geen 'kunstje' is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de 'bedoeling' van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *interpreterend lezen*.

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, zijn geschreven in een 'literaire' stijl 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, enzovoorts. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgen gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze 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.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is de verdieping van de betekenis van de tekst door middel van interpretatie en het uitbreiden van de literaire kennis met betrekking tot de verteltechniek en verhaalttheorie.

2.5 Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie (letterkundig lezen)

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 conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als *letterkundig lezen*.

De boeken die leerlingen van dit niveau aan kunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun belevingswereld 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 gedaateerde literaire conventies. Bij de moderne romans is een toename 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*; Van Eeden, *Van de koele meren des doods*, Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze 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 betekenelementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Bij al deze activiteiten zijn ze geïnteresseerd in achtergrondinformatie. 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 docent een gesprek over literatuur 'op niveau' te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is de verdieping van de tekst in het kader van de literair-historische context en het uitbreiden van de literaire kennis op het gebied van de stilistiek, literaire conventies en literatuurgeschiedenis.

2.6 Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie (intellectualistisch lezen)

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 *intellectualistisch lezen*.

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: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbet*; Vondel, *Lucifer*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid. Waarbij ze hun leeserva-

ring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. 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 docent.

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.

3 Mijlpalen in het ontwikkelingsproces

Als deze zes profielen in een ontwikkelingsperspectief worden gezet, zien we het literaire socialisatieproces waarin de leerling zijn competenties stap voor stap verder uitbreidt. Het is interessant om te zien door welke veranderingen de overgangen worden gemarkeerd. Helaas kan ik binnen het beperkte kader van dit artikel hier niet uitvoerig op ingaan. Ik benoem enkele 'mijlpalen' in de ontwikkeling van de lezer, de tekst, de handelingsbekwaamheden en de didactische benadering. Interessant hieraan is dat steeds duidelijker wordt dat de verschillende visies die in het literatuuronderwijs vigeren (individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming, literair-esthetische vorming, culturele vorming), weerspiegeld worden door de zes competentieprofielen.

Als we naar de *lezer* kijken zien we een ontwikkeling waarin de lezer eerst zelf centraal staat, maar geleidelijk meer afstand neemt en meer ruimte heeft voor de tekst: eerst voor de inhoud (niveau 3) en geleidelijk meer voor de betekenis en vorm (niveau 4). Hiermee gepaard gaat de belangstelling voor de letterkundige discipline (niveau 4 en 5). Op het vijfde niveau is de lezer bij wijze van spreken uit beeld om in het zesde stadium terug te keren en volledig autonoom te handelen. Cruciale mijlpalen in deze ontwikkeling zijn: het ontwikkelen van een positieve attitude (overgang van niveau 1 naar 2), het moment dat de leerling een persoonlijke dialoog met de tekst aangaat (overgang van 2 naar 3) en het moment dat de leerling in de gaten krijgt dat de tekst geconstrueerd is en om een interpretatie vraagt (overgang van 3 naar 4). Voor de niveaus 5 en 6 is vooral het niveau van de algemene en culturele ontwikkeling van de leerling van belang. Een interessante ontwikkelingslijn is de literatuuropvatting van de lezer. In eerste instantie is deze schools-pragmatisch, maar geleidelijk ontdekt de leerling dat literatuur verschillende functies heeft. Je kunt je ermee vermaken (niveau 1), je erin herkennen (niveau 2), er je horizon mee verbreden (niveau 3), er esthetisch van genieten (niveau 4 en 5), je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6).

Bij de *teksten* kunnen eveneens mijlpalen in de ontwikkeling worden geplaatst. Bij de eerste twee niveaus is sprake van boeken die gesitueerd zijn in de wereld van adolescenten. Het verschil tussen deze twee niveaus is dat op niveau 1 het accent eerder ligt op de jeugdliteratuur dan op de volwassenenliteratuur. Vanaf het derde niveau zien we een verschuiving naar volwassen hoofdpersonen. De meer gecanoniseerde auteurs laten van zich spreken op het vierde en vijfde niveau waarbij vanaf het vijfde niveau ook aandacht is voor oude teksten. Op het zesde niveau zien we een tendens naar gelaagde teksten die bovendien een beroep doen op hoog ontwikkelde algemene en culturele kennis. Hierbij plaats ik de kanttekening dat deze verandering eerder gemarkeerd wordt door de hoog ontwikkelde 'intellectualistische' lezer dan door de tekst.

Ook bij de *handelingsbekwaamheden* tekenen zich duidelijke ontwikkelingslijnen af. Op het eerste niveau zijn deze gericht op elementair tekstbegrip. De overgang naar het tweede niveau wordt gemarkeerd door een lezer die zich begint te identificeren met de tekst. Het identificatieproces wordt op het derde niveau versterkt en verder uitgebouwd waardoor de lezer zich ook meer verdiept in de tekst. Vanaf het vierde niveau richt de aandacht zich op het onderzoeken van de structuur en betekenis van het werk. Deze letterkundige oriëntatie verdiept de leerling op het vijfde niveau door ook de context van de tekst erbij te betrekken en zich te verdiepen in de stijl en conventies. Op het zesde niveau biedt de intertekstualiteit de lezer een interessante uitdaging, maar uiteindelijk stelt deze lezer hier zelf de vragen. Een belangrijke constante ontwikkelingslijn is de geleidelijke uitbreiding van het waarderingschema in zowel kwantitatieve als kwalitatieve zin. De leerling ontwikkelt niet alleen meer criteria, maar kan deze ook steeds beter toepassen en verwoorden. Een interessante ontwikkeling is de handelingsbekwaamheid van de leerling met betrekking tot de keuze van passende boeken. Vanaf het vijfde niveau is de leerling daartoe pas goed in staat.

Interessant tot slot is ook de ontwikkeling van de *didactische benadering*. We zien dat deze zich eerst concentreert op de lezer en het leesplezier en vanaf niveau drie en vier zich meer in de richting van de tekst en de letterkundige leerstof beweegt. Daarnaast zien we dat de rol van de docent verandert. In het begin is de docent sterk sturend, onder meer bij de boekkeuze, maar geleidelijk ontwikkelt de leerling meer initiatieven en krijgt de docent een meer begeleidende rol. Maar, de docent is nooit helemaal uit beeld. Voor de literaire ontwikkeling is en blijft de pedagogisch-didactische dialoog tussen de kenner en de leerling van belang. Parallel aan deze ontwikkeling groeit de motivatie van de leerling die geleidelijk meer bereid is dikkere boeken te lezen en grotere taken aan te nemen.

4 Tot besluit

Door de competentieprofielen in een ontwikkelingsperspectief te plaatsen komt het debat dat in de literatuurdidactiek gevoerd wordt over de rol van de canon, een tekst-ervarende of tekstbestuderende benadering en de verschillende doelstellingen in een ander licht te staan. Het aanbieden van door sommigen verfoeide 'lage' literatuur kan

cruciaal zijn voor de literaire ontwikkeling van sommige leerlingen. Zo ook de keuze voor een tekstervarende benadering. Maar omgekeerd geldt ditzelfde voor de 'hoge' literatuur en meer cultuur- en tekstgerichte benaderingen voor leerlingen met een relatief hoog competentieniveau. Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als uit leesautobiografieën dikwijls blijkt, moet de docent van verschillende markten thuis zijn. Docenten die eenzijdig of voor de ene of voor de andere benadering kiezen, verwaarlozen een deel van hun leerlingen. Wanneer men het niveau van de literaire competentie van leerlingen in het studiehuis te laag vindt, moet men bereid zijn om meer te investeren in de onderbouw zodat alle leerlingen minimaal op bijvoorbeeld niveau twee het studiehuis binnenkomen.

Wanneer het curriculum geënt wordt op zes competentieniveaus kan de literaire competentie van leerlingen doelbewust op een hoger niveau worden gebracht. Hoewel ik mij voor kan stellen dat sommigen bezwaar hebben tegen een indeling naar niveaus, moet men de stimulerende kracht die hier vanuit gaat niet onderschatten. Leerlingen zien namelijk dat ze al dan niet vooruit zijn gegaan en ook docenten krijgen een hulpmiddel in handen waarmee ze kunnen zien hoe ver leerlingen zijn en hoe die doelgericht tot betere prestaties kunnen worden aangezet. Bovendien kan men op basis van deze indeling naar niveaus makkelijker afspraken maken in de sectie over het onderscheid tussen onder- en bovenbouw en tussen havo en vwo. En dat niet alleen, men kan dat ook duidelijk maken aan anderen. Niets is zo bevredigend in het onderwijs als vooruitgang in het leerproces die voor docenten en leerlingen zichtbaar is.

Noten

- ¹ De workshop op de HSN werd ook geleid door Monique Metzemaekers, docent Nederlands op Hogeland College te Warffum. Zij heeft als panellid aan het onderzoek meegewerkt.
- ² Dit onderzoek maakt deel uit van een promotieonderzoek dat mede is mogelijk gemaakt door subsidies van de Stichting Lezen, NWO en het Universitair OnderwijsCentrum Groningen van de RuG.