

lezing van ganser harte een Zilveren Griffel. Het boek verdient een Unesco onderscheiding als bewaarder en beschermer van cultureel erfgoed”.

Gesprek:

Vindt u het nuttig/nodig dat de oude versjes en gedichten bewaard blijven? Vindt u het nuttig/nodig dat kinderen de oude versjes en gedichten nog leren? Vindt u het nuttig/nodig dat gedichten voor kinderen apart van de poëzie voor volwassenen worden gebundeld?

Zit er een meerwaarde in het feit dat de bloemlezer zelf een dichter is? Of had een onderwijsdeskundige dit werk beter kunnen doen? Vindt u het correct dat ook straatliedjes en aftelrijmpjes tussen deze gedichten zijn opgenomen? Vindt u het juist dat ook gedichten van kinderen zijn opgenomen? Wat is de waarde van dit boek voor u als lezer en als leraar?

Ronde 1

Theo Witte

Universitair Onderwijscentrum Groningen

Contact: t.c.h.witte@rug.nl

Zes niveaus van literaire ontwikkeling

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).

1. Inleiding

Niets is zo fnuikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat leerlingen weinig voldoening geeft en hen vervreemdt van hun leeservaring. Ook als docent kun je gemakkelijk gedemotiveerd raken. Je doet moeite om leerlingen te interesseren maar de kloof tussen jou en hen lijkt alsmaar groter te worden. Maar hebben we zelf ook wel duidelijk voor ogen waar we onze leerlingen heen willen brengen met literatuur? We willen hun ‘literaire competentie’ vergroten en ‘literaire smaak’ ontwikkelen. Maar waar begin je en hoe ga je verder als je weet dat de verschillen tussen leerlingen heel groot kunnen zijn? De aansluiting tussen leerlingen en de doelen die docenten met het literatuuronderwijs nastreven, is één van de hardnekkigste problemen van het litera-

tuuronderwijs. Om dit probleem op te lossen, ben ik in 2000 een promotieonderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw havo en vwo (derde graad). Samen met diverse docenten heb ik een instrumentarium ontwikkeld, waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan volgen en verder kan stimuleren (Witte 2008). Eén van de concrete uitkomsten is een zestal competentieprofielen, waarmee een antwoord wordt gegeven op de volgende vragen: wat is het leesniveau van de leerling, welke boeken en opdrachten stimuleren zijn ontwikkeling en welke didactische aanpak past daar het beste bij? Vanuit die profielen, verwacht ik, kan een didactiek ontstaan waarmee leerlingen en docenten meer succes kunnen ervaren.

2. Zes niveaus

In gezamenlijk overleg bepaalden we voor de bovenbouw het aantal niveaus van literaire competentie op zes. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en de docent de verschillen niet meer ‘met het blote oog’ kan waarnemen. Niveau één ligt onder het niveau dat docenten in havo/vwo 4 verwachten, het tweede niveau is het gewenste startniveau, niveau drie is het normniveau voor havo, niveau vier voor vwo, niveau vijf staat voor een excellent havo-examen en een goed vwo-examen, en niveau zes is de absolute top die we aantreffen bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium. In deze bijdrage kan ik slechts een tip van de sluier oplichten en zal ik schetsmatig alleen de verschillende leesniveaus kort beschrijven.

2.1 Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen van dit niveau hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten. Ze vinden het vervelend om zich voor literatuur in te spannen en praten moeilijk over hun leeservaringen en smaak. Hun leeswijze is als *belevend lezen* te typeren en reflectie is dus vrijwel afwezig bij hen. Hun voorkeur gaat uit naar boeken die:

- een ruime mate van spanning (actie) en drama (emotie) herbergen;
- geschreven zijn in eenvoudige, alledaagse taal;
- qua inhoud en personages nauw bij hun belevingswereld aansluiten;
- een heldere en eenvoudige verhaalstructuur hebben.

Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem*) en jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

2.2 Niveau 2: Beperkte literaire competentie

Leerlingen van dit tweede niveau hebben wél enige ervaring met het lezen van fictie, maar hun leesontwikkeling is onvoldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, te begrijpen en te waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Belangrijk is dat ze de opvatting koesteren dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan dan ook getypeerd worden als *herkennend lezen*. De boeken die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in alledaagse taal;
- hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld;
- hebben meestal adolescenten als hoofdpersoon;
- bezitten een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen;
- onderbreken de spanning af en toe door gedachten en beschrijvingen.

Boeken als *Bor* van Joris Moens, *Wierook en tranen* van Ward Ruyslinck, en *Kinderjaren* van Jona Oberski vallen in deze categorie.

2.3 Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie

Dit soort leerlingen heeft ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, te interpreteren en te waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. Hun ontwikkeling en motivatie zijn daarom toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *reflecterend lezen*. De boeken die deze leerlingen aan kunnen,

- hebben een complexe, maar transparante structuur, waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag;
- sluiten qua inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren;
- kunnen complicerende verteltechnische procedés bevatten, zoals ‘tijdsprongen’ en ‘perspectiefwisselingen’, indien deze voldoende expliciet zijn;
- roepen vragen bij de lezer op (open plekken) en hebben doorgaans een open einde.

Voorbeelden zijn: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry* en Lanoye, *Kartonnen dozen*.

2.4 Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie

Deze leerlingen zijn in staat én bereid om niet al te complexe literatuur te lezen, te begrijpen, te interpreteren en te waarderen. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef aanwezig: ze ontdekken dat een literaire roman ‘gemaakt’ wordt en dat schrijven een ‘kunst’ is. Ze zijn bereid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen en lezen *interpreterend*. De boeken die leerlingen van dit niveau aankunnen,

- zijn geschreven in een ‘literaire’ stijl;
- sluiten wat betreft de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten en veronderstellen veel algemene en ook psychologische kennis;
- hanteren complexe literaire procedés, zoals ‘onbetrouwbaar perspectief’, ‘impliciete tijdsprongen’ en ‘perspectiefwisselingen’.

Op dit niveau treffen we veel bekende werken aan van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgene gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmén, *De vriendschap*.

2.5 Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie

Leerlingen van dit niveau hebben voldoende algemene, historische en literaire kennis om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid zich niet alleen te verdiepen in de thematiek en de structuur van deze boeken, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze tonen belangstelling voor de canon, voor literaire conventies, voor cultuurhistorische achtergronden en voor sommige klassieke auteurs. Hun manier van lezen is *letterkundig*. Leerlingen van dit niveau lezen boeken

- die niet alleen wat betreft thematiek en personages ver van hun belevingswereld afstaan, maar ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken;
- met een complexe romanstructuur, gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid;
- die opvallen door verteltechnisch en stilistisch raffinement.

Voorbeelden: *Mariken van Nieumeghen*; Boon, *De Kapellekensbaan*; Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*

2.6 Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie 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 belesenheid, hun hoog ontwikkelde algemene kennis en hun specifieke culturele en literaire kennis kunnen ze zowel binnen als buiten de tekst verbanden leggen en betekenis genereren. Literatuur helpt hen in hun ogen greep te krijgen op de werkelijkheid. Ze lezen *academisch*. De teksten die deze leerlingen aankunnen,

- zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl;
- hebben een gelaagde en complexe structuur, waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden;
- hebben symbolische kenmerken;
- bevatten voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit).

Voorbeelden: Claus, *Het verdriet van België*; Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nootboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*.

3. Literatuurdidactiek

Wat betekenen deze zes niveaus voor de literatuurdidactiek? In de vakliteratuur wordt al sinds heel wat jaren een debat gevoerd over de rol van de canon en over een ‘tekstervarende’ dan wel ‘tekstbestuderende’ benadering. Sommigen vinden het aanbieden van ‘lage’ literatuur en adolescentenliteratuur verwerpelijk en achten cultuuroverdracht het hoofddoel van literatuuronderwijs, terwijl anderen het belang van leesplezier en de eigen leeservaring vooropstellen. De consequentie van een ontwikkelingsgerichte didactiek is dat het aanbieden van betrekkelijk eenvoudige boeken en opdrachten noodzakelijk is voor de literaire ontwikkeling van een beginner. Leerlingen met heel weinig leeservaring – bijna de helft in havo en vwo 4! – zijn niet gebaat bij structuuranalyse en cultuuroverdracht en evenmin bij het lezen van ‘literaire’, tamelijk complexe boeken zoals *De aanslag* of *De Kapellekensbaan*. Maar leerlingen die in literair opzicht al behoorlijk gerijpt zijn, hebben daar juist wel baat bij. Docenten die eenzijdig of voor een tekstbestuderende of voor een tekstervarende benadering kiezen, leerlingen de vrije hand bieden of streng hoge literatuur voorschrijven, verwaarlozen in pedagogisch-didactisch opzicht een deel van hun klas. Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als uit leesautobiografieën blijkt, moet de docent van verschillende markten thuis zijn.

4. Tot besluit

De niveaus hebben in Nederland een zekere formele status gekregen, omdat ze zijn opgenomen in de doorlopende leerlijn voor taal (Expertgroep doorlopende leerlijn taal

en rekenen 2008). Daarnaast wordt op dit moment een project voorbereid dat omstreeks 1 september 2009 zal resulteren in de site www.lezenvoordelijst.nl en later mogelijk ook in www.lezenvoordelijst.be. Die websites zullen voorzien in een catalogus met 200 boeken die naar zes niveaus zijn ingedeeld en een didactische gereedschapskist. Dit biedt secties een referentiekader waarmee ze afspraken kunnen maken over de doelen en de activiteiten in de onder- en bovenbouw. En dat niet alleen, men kan hiermee ook de eisen en het literaire ontwikkelingsproces voor leerlingen inzichtelijk maken. Niets is zo bevredigend in het onderwijs als vooruitgang in het leerproces die door docenten en leerlingen kan worden waargenomen!

Referenties

- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Ronde 2

Ad van der Logt
 ICLON, Leiden
 Contact: logt@iclon.leidenuniv.nl

Intertekstueel lezen in de klas

1. Inleiding

Intertekstueel leren lezen in het voortgezet onderwijs zou zowel voor de leerling als voor de docent stimulerend kunnen werken. Voorwaarde is wel dat de docent zich niet opstelt als een wandelende encyclopedie, die de intertekst aan de leerlingen verklapt. Er wordt gepleit voor een didactiek waarin de docent de leerlingen via verschillende vormen van sturing helpt bij de realisatie van deze spannende ontdekkingstocht. Om dit doel te bereiken worden twee didactische modellen geïntroduceerd die de docent Nederlands zou kunnen gebruiken bij het samenstellen van een lessenserie intertekstueel lezen: 'de tekst als uitgangspunt' en 'het OVUR-model'. Bij het eerste model wordt *Mystiek lichaam* van Frans Kellendonk als voorbeeld genomen; bij het tweede is *Karakter* van Ferdinand Bordewijk het onderwerp van een lessenserie.