

Empirisch gefundeerde theorie voor literaire ontwikkeling en didactische differentiatie in de Tweede Fase¹

T. C. H. Witte, G. C. W. Rijlaarsdam en D. H. Schram

Samenvatting

Eerder stelden we vast dat er weinig theoretische kennis is over literaire ontwikkeling in de Tweede Fase en het literatuuronderwijs geen goed doordachte, gestructureerde opbouw kent (Witte, 1999/2000). Docenten ondervinden veel problemen met differentiatie en het vaststellen van het niveau en vooruitgang bij hun leerlingen. Deze problemen wijzen erop dat het literatuuronderwijs behoort tot de *ill-structured domains* (Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991). Dit artikel gaat over de totstandkoming van een didactisch instrumentarium dat is ontleend aan de *pedagogical content knowledge* (Shulman, 1986) van docenten. Met vragenlijsten en panel-discussies zijn data verzameld over de leesniveaus van hun leerlingen en de indicaties van die leesniveaus. De analyse leidde tot elf dimensies waarmee zes opeenvolgende niveaus van literaire competentie zijn beschreven die in de Tweede Fase kunnen voorkomen. Aan die zes niveaus zijn literaire werken (wat kunnen leerlingen lezen) en type opdrachten (wat kunnen leerlingen met die teksten doen) gekoppeld. Via deze twee invalshoeken kan de literaire ontwikkeling van leerlingen in de Tweede Fase in kaart worden gebracht. De zes competentieniveaus corresponderen met niveaus uit ontwikkelingspsychologische modellen. Dit betekent dat het instrument zowel door praktijktheorie van docenten als ontwikkelingstheorie wordt ondersteund.

1 Inleiding

Literair lezen op school is een terrein waar we weinig over weten. Hoe je deze vorm van lezen effectief onderwijst en leert, is nauwelijks onderwerp van onderzoek en theorievorming (Beach & Hynds, 1996; Marshall, 2000). Met de invoering van de Tweede Fase

in 1998 zijn nieuwe examenprogramma's voor literatuur van kracht geworden, die onder meer de ontwikkeling van literaire competentie als doel hebben. Er zijn echter geen concrete eindniveaus en tussenniveaus voor die ontwikkeling beschreven. Evenmin is duidelijk wat precies onder literaire competentie wordt verstaan.

De literatuurdocent moet rekening houden met grote niveauverschillen in zijn klassen. Sinds de invoering van de Mammoetwet is de sociaal-culturele diversiteit in het voortgezet onderwijs toegenomen (Matthijssen, 1982). Deze diversiteit is nog verder toegenomen door de maatschappelijke ontzuiling en het ontstaan van een multiculturele en multimediale samenleving (Bourdieu, 1984; Hermans & Verdaasdonk, 2002). Janssen (1998) rapporteert dat volgens docenten ruim de helft van de leerlingen op het havo en vwo problemen ondervindt met het begrijpen van literaire teksten. Uit onderzoek van de Taalunie naar de problemen van docenten weten we dat zij in de bovenbouw worstelen met de verschillen in motivatie, leeservaring en culturele achtergrond in hun klassen (Thissen, Neyts, & Rowan, 1988). Ook uit de evaluatie van de basisvorming door de Inspectie van het Onderwijs (1999) komt naar voren dat docenten er niet goed in slagen hun onderwijs te differentiëren. Onderzoek naar de professionele ontwikkeling van docenten laat zien dat didactische differentiatie gerekend wordt tot een van de moeilijkst te verwerven docentbekwaamheden (Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009). Dit terwijl de maatschappelijke roep om 'recht te doen aan verschillen' steeds luider klinkt. Tegenwoordig wordt van docenten verlangd dat ze in kunnen spelen op verschillende groepen leerlingen, didactisch maatwerk kunnen leveren en individuele leertrajecten uit kunnen zetten (Stichting Beroepseisen Leraren, 2004). Het leveren van didactisch maatwerk wordt nog eens extra bemoeilijkt door de toegenomen

massaliteit in de Tweede Fase: een docent Nederlands geeft les aan bijna 300 leerlingen die hij slechts 2 à 3 uur per week ziet. In deze situatie kan van individuele begeleiding nauwelijks sprake zijn. Zonder geavanceerde didactische hulpmiddelen is didactische differentiatie in de praktijk vrijwel onmogelijk.

Tegen deze achtergrond zijn wij een onderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen met als doel een instrument te ontwikkelen waarmee docenten verschillende niveaus van literaire competentie kunnen onderscheiden en het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen evalueren en structureren.

2 Theoretische achtergronden

2.1 Literaire competentie

De term literaire competentie vindt zijn oorsprong in de literatuurwetenschap bij Culler (1975) en Schmidt (1980) die het gebruiken naar analogie van Chomsky's *linguistic competence*: het vermogen van taalgebruikers om zich in grammaticale zinnen te uiten. In Nederland duikt de term literaire competentie eind jaren tachtig op in beleidsstukken en in vakpublicaties over het literatuuronderwijs. Door veelvuldig gebruik van deze term in diverse contexten verloor het begrip zijn betekenis en dreigde het een 'containerbegrip' te worden (Ibsch & Schram, 1990, p. 20). Voor Coenen (1992) was dit aanleiding om het begrip voor het literatuuronderwijs af te bakenen en te definiëren. Dat deed ze door middel van de signifiante begripsanalyse van De Groot en Medendorp (1986), wat resulteerde in de volgende definitie:

De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de

tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezende aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders. (Coenen, 1992, p. 73)

Sindsdien nemen handboeken voor het literatuuronderwijs en vakpublicaties deze definitie over en lijkt deze definitie van literaire competentie algemeen aanvaard (bijvoorbeeld Bolscher, Dirksen, Houkes, & Van der Krist, 2005, Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands, 1991; Gelson, 1994).

2.2 Niveaus van literaire competentie

Wat voor ons doel ontbreekt in Coenens definitie zijn niveaus. Haar definitie beschrijft het eindniveau van een ideaaltypische leerling of lezer. Wat niet meer zichtbaar is in de definitie, maar wel in de onderliggende karteringszin of *mapping sentence* zijn de parameters die niveaus indiceren.

Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt om in bepaalde levensperiode (P), in een bepaalde taal (TI) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die, gemeten langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte (Coenen, 1992, p. 71).

De toevoeging van 'bepaalde' aan sommige paramaters (P, TI, T, U, W, C) biedt aanknopingspunten voor het onderscheiden van verschillende niveaus. Daarnaast bevat de karteringszin enkele parameters die niet nader hoeven te worden onderzocht omdat ze in de context van de Tweede Fase niet variabel zijn: periode (15-18 jaar), taal (Nederlands), situatie (klas), wegen (leesdossier). De overige drie parameters U, C en T zijn wel variabel. De tekst (T) omdat literaire teksten sterk van elkaar verschillen en men zich voor kan stellen dat er andere eisen aan de tekstkeuze gesteld worden bij een beginner in havo 4

dan bij een leerling in vwo 6 die vlak voor zijn eindexamen zit. Dit geldt ook voor de opdrachten (O). De parameter (U) definieert volgens Coenen “het gedrag waarmee leerlingen aantonen over de gewenste eigenschappen te beschikken” (Coenen, 1992, p. 72). Hieronder kunnen diverse mondelinge en schriftelijke uitingen worden verstaan, in de vorm van uitwerkingen van opdrachten (O). De parameter criteria (C) wordt in onze situatie geïmpliceerd door de niveau-indeling: op elk niveau worden immers andere eisen gesteld aan de tekstkeuze, tekstverwerking en uitspraken van leerlingen. Voor de toepassing in de Tweede Fase kan Coenens karteringszin nu als volgt worden geherformuleerd:

Aan een leerling van een bepaald niveau (Ln) 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 casu het leesdossier) in de Tweede Fase van het voorbereidend hoger onderwijs bij teksten van een bepaald niveau (Tn) opdrachten van een bepaald niveau (On) uit te voeren, en daarbij uitingen te doen die gelden als prestaties van een bepaald niveau (Un) die volgens de criteria van het betreffende niveau (Cn) worden beoordeeld.

Deze karteringszin nemen wij als vertrekpunt voor de vraag naar welke niveaus van literaire competentie in de Tweede Fase kunnen worden onderscheiden. De operationalisering van deze parameters op verschillende niveaus vergt onderzoek naar zowel de input als de output van het onderwijsleerproces. Wij richten ons in dit onderzoek op de inputvariabelen tekst (Tn) en opdracht (On) en de leerling (Ln) omdat we daarmee kennis verzamelen die voor de didactische differentiatie hoogst relevant is, namelijk kenmerken van de leerling als lezer op verschillende niveaus en kenmerken van teksten en opdrachten op verschillende niveaus. Met deze kennis krijgen we inzicht in verschillende literaire competentieniveaus van leerlingen en daarmee in het ontwikkelingsproces dat leerlingen in de Tweede Fase kunnen doormaken.

2.3 Pedagogical content knowledge

Een belangrijke voorwaarde voor een succesvolle implementatie van onderzoeksresultaten in het onderwijs is dat de uitkomsten voor docenten herkenbaar zijn (Kennedy, 1997; National Research Council, 2002). Wat volgens het rapport Dijsselbloem (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing, 2008) in het algemeen geldt voor de implementatie van nieuwe onderwijsprogramma's geldt ook voor de implementatie van onderzoeksresultaten, namelijk dat die mislukt als er onvoldoende wordt aangesloten bij de ervaringen, kennis en opvattingen van docenten (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006; Onderwijsraad, 2003). Om deze reden zullen wij ons bij de operationalisering van de parameters baseren op de praktijkkennis van docenten over de triade lezer-tekst-opdracht. Met deze keuze sluiten wij aan bij een tamelijk recente traditie in het Nederlandse onderwijsonderzoek (Van Driel & Verloop, 1998; Meijer, 1999; Van de Ven, 1996). Een specifieke vorm van praktijkkennis, is de kennis die direct gerelateerd is aan een vakinhoud, bekend als *pedagogical content knowledge* (PCK). Dit type praktijkkennis werd onderzocht door Shulman (1986) en is in Nederland vooral door Verloop (1992) onder de aandacht van onderwijsonderzoekers gebracht. Shulman omschreef PCK als “... that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the providence of teachers, their own special form of professional understanding” (Shulman, 1986, p. 8). De toegenomen belangstelling voor PCK hangt samen met het groeiende besef dat algemene theoretische inzichten weliswaar verhelderend zijn, maar dat voor het werkelijk begrijpen van specifieke leerprocessen bij leerlingen – en dus ook voor het beïnvloeden daarvan – kennis van de betreffende vakinhoud cruciaal is en dat de aard van deze vakinhouden mede bepalend is voor het leerproces (Van Driel, De Jong, & Verloop, 2004). Geformaliseerde, gedeelde *pedagogical content knowledge* van docenten over verschillende niveaus van literaire competentie is vooralsnog niet beschikbaar.

3 Vraagstelling en onderzoeksopzet

De algemene onderzoeksvraag luidt: “Welke niveaus in literaire competentie onderscheiden docenten in de Tweede Fase, gerelateerd aan a) literaire teksten en b) opdrachten”. De operationalisering van literaire competentie naar verschillende niveaus valt uiteen in drie deelonderzoeken:

- 1) Welke niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de Tweede Fase van het havo en vwo (15-18 jaar)?
- 2) Operationalisering literaire werken naar verschillende niveaus
 - a) Welke boeken zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
 - b) Wat zijn de dimensies die teksten meer of minder makkelijk maken?
- 3) Operationalisering opdrachten naar verschillende niveaus
 - a) Welke opdrachten zijn indicatief voor een bepaald niveau van literaire competentie?
 - b) Wat zijn de dimensies die opdrachten meer of minder makkelijk maken?

3.1 Samenstelling docentenpanel

Veel hangt af van de samenstelling van het docentenpanel. Om uitvoeringstechnische redenen moest het aantal worden beperkt tot zes. Om tot een gewogen selectie van respondenten te komen, hebben wij gekozen voor een gerichte steekproef van ‘typerende’ gevallen. Dat zijn docenten die een veel voor-

komend type vertegenwoordigen, maar niet extreem afwijken (Flick, 2002; Miles & Huberman, 1994). Hierbij is gezocht naar een zo groot mogelijke variatie. Belangrijke selectievariabelen waren: onderwijzerservaring (5 tot 25 jaar), geslacht en visie op het literatuuronderwijs. Voor dit laatste werden docenten geïnterviewd over de doelstellingen die zij nastreven in het literatuuronderwijs. Janssen (1998) onderzocht de doelen die docenten nastreven en beschreef vier prototypische stromingen: 1) culturele vorming; 2) literair-esthetische vorming; 3) maatschappelijke vorming en 4) individuele ontplooiing. Verboord (2003) bracht de vier stromingen terug tot twee onderliggende dimensies: docenten die leerstofgeoriënteerde (type 1 en 2) en docenten die studentgeoriënteerde (type 3 en 4) doelen nastreven. Evenals Janssen constateerde Verboord dat in de praktijk deze verschillen eerder gradueel dan categorisch zijn. Ook is rekening gehouden met de werkomgeving omdat die het referentiekader van de docent mede heeft gevormd. De variabelen waren hier: signatuur (bijzonder, openbaar) en regio (provincie, stad, Randstad). In Tabel 1 geven we een globaal profiel van de zes docenten.

3.2 Dataverzameling en verwerking

De dataverzameling en verwerking verliep in vier fasen (zie Tabel 2). Voor elke fase werd een werkconferentie van twee dagdelen belegd. Om het lesrooster van de panelleden niet te belasten, werden deze conferenties

Tabel 1

Globaal profiel van het docentenpanel (namen zijn gefingeerd). De plusjes drukken graduele verschillen uit: + = in enige mate, ++ in belangrijke mate en +++ = in sterke mate

	Docent			Werkomgeving	
	Leerstof-georiënteerd	Leerling-georiënteerd	Onderwijs-ervaring in jaren	Signatuur	Regio
Ina (1973)	+	++	5	openbaar	Zuid, buitenwijk grote stad
Joke (1971)	+++	++	5	bijzonder (PC)	Noord, buitenwijk grote stad
Gjalt (1960)	+++	+	15	bijzonder (RK)	Randstad, nabij stadscentrum
Marja (1950)	++	++	23	openbaar	Noord, provincie
Ted (1947)	+	++	28	openbaar	Noord, provincie
Joost (1949)	+	+++	25	bijzonder (RK)	Zuid, buitenwijk grote stad

Tabel 2

Samenvattend overzicht van de dataverzameling

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4
Doel	vraag 1: niveaus bepalen	vraag 2: operationalisering tekstparameter	vraag 3: operationalisering opdrachtparameter	validering en synthese
Object	-	lijst met 170 boektitels	lijst met 60 opdrachten	datamatrices van boeken en opdrachten, en competentieprofielen
Activiteit	werkgroep: vaststellen aantal niveaus	vraag 2a individueel: vragenlijst niveau boeken vraag 2b focusgroep: uitspraken verzamelen over kenmerken boeken die een bepaald niveau representeren, en over de literaire competenties waarop ze een beroep doen	vraag 3a individueel: vragenlijst niveau opdrachten vraag 3b focusgroep: uitspraken verzamelen over kenmerken opdrachten die een bepaald niveau representeren, en over de literaire competenties waarop ze een beroep doen	vraag 2b / 3b individueel: evaluatie datamatrices en competentieprofielen vraag 2b / 3b werkgroep: vaststellen datamatrices en competentieprofielen
Resultaat	Competentieschaal	<ul style="list-style-type: none"> • lijstjes met naar niveau ingedeelde boeken • datamatrix 	<ul style="list-style-type: none"> • lijstjes met naar niveau ingedeelde opdrachten • datamatrix 	valide datamatrices en competentieprofielen

verspreid over een langere periode. De eerste en vierde conferentie hadden het karakter van een 'werkgroep' en de tweede en derde van een 'focusgroep' (Swanborn, 1999, p. 152). Het verschil tussen de discussievorm van deze groepen kan worden gekarakteriseerd als respectievelijk een besluitvormende en een opiniërende discussie. Het doel van een besluitvormende discussie is het nemen van een gezamenlijk besluit door het panel; het doel van een opiniërende discussie is het verzamelen van zoveel mogelijk opinies van de panelleden.

Fase 1

Op de eerste werkconferentie ontwierp het docentenpanel een competentieschaal waarmee verschillende niveaus van literaire competentie in de Tweede Fase kunnen worden onderscheiden, gemeten vanaf een zwakke leerling in het begin van havo 4 tot en met een excellente leerling aan het eind van vwo 6.

Fase 2 en 3

Op de zes scholen werden de boekenlijsten en opdrachsets geïnventariseerd. Dit re-

sulteerde in een lijst met 170 boeken en een lijst met 60 zogenoemde verwerkings- of verdiegingsopdrachten. Dat zijn opdrachten die de leerlingen krijgen voor het maken van een leesverslag van het boek dat ze hebben gelezen (zie Tabel 5). Met deze lijsten en de competentieschaal werden de tekst- en opdrachtparameters voor alle niveaus bepaald. Beide operationalisering kenden een kwantitatieve en een kwalitatieve component.

In het *kwantitatieve* gedeelte (vraag 2a en 3a) gingen we via vragenlijsten na welke boeken/opdrachten indicatief zijn voor een bepaald niveau. Dit resulteerde in lijstjes met boeken en opdrachten die een bepaald niveau representeren.

Alle docenten beoordeelden via een vragenlijst alle 170 boeken op een vijfpuntschaal. Zij deden dit zes keer, voor elk onderscheiden niveau, te beginnen bij niveau 1: 1) te gemakkelijk voor dit niveau; 2) gemakkelijk voor dit niveau; 3) niet gemakkelijk, niet moeilijk voor dit niveau; 4) moeilijk voor dit niveau en 5) te moeilijk voor dit niveau. De boeken waren alfabetisch op titel geordend. De 60 opdrachten werden door de

docenten eveneens voor alle niveaus met een vijfpuntsschaal beoordeeld.

Het optimale niveau van een boek of opdracht is het gemiddelde van de scores. Als de gemiddelde score tussen de 2,5 en 3,5 ligt, dan is het boek of de opdracht passend voor het betreffende niveau; onder 2,5 of boven 3,5 is het boek of de opdracht respectievelijk te makkelijk of te moeilijk voor het betreffende niveau. De standaarddeviatie indiceert de mate van overeenstemming: hoe kleiner de standaarddeviatie, hoe groter de overeenstemming tussen de respondenten over het niveau van het boek of de opdracht, hoe betrouwbaarder de niveau-indicatie.

Het gemiddelde is op zich nog geen eenduidige indicatie van de mate waarin een boek een niveau representeert. Gesteld dat een boek op niveau N score 3 heeft en op niveau N+1 score 3,1 dan is dat een minder uitgesproken N-boek dan wanneer de score op N+1 3,8 geweest zou zijn. Gesteld dat bovendien de beoordelingen van de respondenten nogal uiteen lopen (grote standaarddeviaties) dan neemt de representativiteit van dat boek voor niveau N verder af. Een statistische maat waarmee de representativiteit kan worden uitgedrukt, is de effectgrootte (Cohen, 1988). Deze bepaalt immers de grootte van het verschil tussen groepen en of de resultaten binnen een bepaalde groep gelijkloend zijn. Over de wijze waarop we dit precies gedaan hebben komen we terug bij de resultaten.

Met de effectgrootte kan ook worden nagegaan of het veronderstelde aantal niveaus (fase 1) voor de boeken en de opdrachten valide is. Gesteld dat bij een bepaald niveau nauwelijks representatieve boeken en opdrachten voorkomen, dan rijst de vraag of het betreffende niveau voldoende discrimineert. De effectgrootte is dus ook een indicatie voor de mate waarin de aanname over het aantal te onderscheiden niveaus in de Tweede Fase valide is.

In het *kwalitatieve* (vraag 2b en 3b) gedeelte onderzochten we op welke competenties boeken en opdrachten met een bepaalde niveau-indicatie een beroep doen. Dit resulteerde in datamatrices met niveauspecifieke beschrijvingen van boeken en opdrachten op verschillende dimensies en in een aantal competentieprofielen waarin voor elk niveau

de literaire competenties zijn gesynthetiseerd.

Voor de dataverzameling gebruikten wij een Delphi-achtige procedure die we ontleenden aan Swanborn (1999). Er is gekozen voor een paneldiscussie in de vorm van een zogenoemde focusgroep. Het doel van deze discussievorm was het verzamelen van zoveel mogelijk uitspraken (*pedagogical content knowledge*) over niveaus van literaire competentie door docenten met verschillende visies en achtergronden. Voor deze dataverzameling zijn twee conferenties georganiseerd: een over de relatie tussen boeken en leerlingen, en een over de relatie tussen opdrachten, boeken en leerlingen.

Aan elk niveau werd een discussieronde van ongeveer drie kwartier gewijd. De input van een discussieronde bestond uit een selectie van *critical cases* (Flick, 2002; Miles & Huberman, 1994). Op basis van de berekening van de gemiddelde score en de effectgrootte werden boeken of opdrachten voor een bepaalde discussieronde geselecteerd, namelijk voorbeelden van zeer representatieve boeken of opdrachten, voorbeelden van 'grensgevallen' (boeken of opdrachten die relatief iets te makkelijk of moeilijk zijn voor het betreffende niveau) en 'tegenvoorbeelden' (boeken of opdrachten die voor een bepaald niveau veel te makkelijk of te moeilijk zijn).

Bij elke *case* werd het panel gevraagd te discussiëren over de vraag: waarom een boek of opdracht representatief is voor het betreffende niveau en waarom een ander boek of opdracht iets of veel te makkelijk of moeilijk is. De gespreksleider zorgde ervoor dat alle leden voldoende aan bod kwamen en de discussie gefocust bleef op het onderwerp. Ook stimuleerde de gespreksleider de deelnemers zich zo concreet mogelijk uit te drukken, zodat de resultaten voor docenten herkenbaar zijn (Swanborn, 1999).

De uitspraken van de respondenten zijn door drie notulisten zo letterlijk mogelijk genoteerd. Daarnaast zijn van beide conferenties geluidsopnamen gemaakt, zodat de genoteerde uitspraken later konden worden geverifieerd. Op deze wijze kregen we bij elk niveau sets met kritische uitspraken over de drie parameters: a) kenmerken van de leer-

ling, b) kenmerken van boeken die wel of niet bij het niveau van de leerling passen en c) kenmerken van opdrachten die wel of niet passen bij leerlingen en boeken van een bepaald niveau.

Voor de analyse van deze data maakten wij gebruik van een empirisch interpretatieve onderzoeksmethode (Denzin & Lincoln, 1994; Miles & Huberman, 1994). Het doel van deze methode is om zonder gebruik te maken van een a priori vastgesteld systeem bepaalde regelmatigheden in de data te ontdekken en die stapsgewijs te reduceren tot dimensies van variabelen. De analyses werden uitgevoerd met de software Atlas.ti. Allereerst codeerden we de genotuleerde uitspraken van de docenten. Vervolgens sorteerden we de gecodeerde uitspraken naar de niveaus en parameters (leerling, boek, opdracht), en clusterden we de codes tot 'families'. Deze families vormen de dimensies en subdimensies van literaire competentie waarmee verschillende niveaus van literaire competentie systematisch konden worden beschreven. Deze analyses resulteerden in een datamatrix waarin de rijen de (sub)dimensies en de kolommen de niveaus van literaire competentie representeren. Tot slot zijn voor elke cel de uitspraken van de respondenten gereduceerd tot een kernachtige, distinctieve beschrijving.

Fase 4

Deze fase stond in het teken van de validering en synthetisering. Om de competenties zo betrouwbaar mogelijk te kunnen beschrijven, zijn de datamatrices ter validering voorgelegd aan de zes panelleden en aan zes externe deskundigen, namelijk twee literatuurwetenschappers, twee vakdidactici en twee docenten. De respondenten kregen de notulen van de discussies en de datamatrices voor de boeken en opdrachten thuisgestuurd met de vraag de matrices te valideren en concrete wijzigingsvoorstellen te doen. Deze voorstellen vormden de input van de laatste, vierde werkconferentie. Bij de bespreking van de wijzigingsvoorstellen werd op elk punt consensus bereikt. Op basis van deze gevalideerde datamatrices zijn tot slot de beschrijvingen op de verschillende (sub)dimensies gesynthetiseerd in zogenoemd literaire competentieprofielen. Ook deze competen-

tieprofielen zijn door de panelleden en deskundigen gevalideerd.

4 Resultaten

De resultaten bestaan uit een competentieschaal (§ 4.1), lijstjes met naar niveau ingedeelde boeken (§ 4.2) en opdrachten (§ 4.3), datamatrices en competentieprofielen (§ 4.4) waarin voor elk niveau de kenmerken van de leerling als lezer (Ln), de kenmerken van de boeken (Tn) en de kenmerken van de opdrachten (On) in relatie tot elkaar zijn beschreven. In dit artikel kunnen we slechts een gedeelte van deze resultaten laten zien, voor een volledige presentatie verwijzen we naar Witte (2008).

4.1 Competentieschaal

Aan het onderzoek naar de competentieniveaus en de operationalisering van de teksten de opdrachtparameter gaat een vraag vooraf: hoeveel niveaus van literaire competentie onderscheiden docenten in de Tweede Fase gemeten vanaf de zwakste leerling in het begin van havo 4 tot en met de meest competente leerling aan het eind van vwo 6. De niveaus moeten volgens de docenten voldoende getrapt en onderscheidbaar zijn, zowel voor henzelf als voor de leerlingen. Bij voorkeur zou een niveau moeten overeenkomen met een leerjaar en zou een leerling dus ongeveer een niveau per jaar moeten klimmen. Besloten werd tot zes niveaus, waarbij men ervan uitging dat de startniveaus van de leerlingen heel erg kunnen variëren. Voor de typering van de niveaus gaf men de voorkeur aan betrekkelijk neutrale labels: 1) zeer beperkte, 2) beperkte, 3) noch beperkte, noch uitgebreide, 4) enigszins uitgebreide, 5) uitgebreide en 6) zeer uitgebreide literaire competentie. Uiteraard zijn dit relatieve kwalificaties die in de context moeten worden geplaatst van leerlingen in de Tweede Fase. Om ervoor te zorgen dat de docenten in het vervolg van het onderzoek met dezelfde maten zouden meten, werden de niveaus 'geijkt' met het begin- en eindniveau van het havo en vwo en werden alle niveaus op drie meetmomenten van een norm voorzien (zie Tabel 3).

Tabel 3

Competentieschaal met gemeenschappelijke ijkpunten en normen voor zes niveaus van literaire competentie bovenbouw havo en vwo

	N1 Zeër beperkte literaire competentie	N2 Beperkte literaire competentie	N3 Noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie	N4 Enigszins uitgebreide literaire competentie	N5 Uitgebreide literaire competentie	N6 Zeër uitgebreide literaire competentie
Start havo en vwo	onvoldoende	normaal	goed	uitstekend	n.v.t.	n.v.t.
Eind havo	zeer onvoldoende	onvoldoende	normaal	goed	uitstekend	n.v.t.
Eind vwo	n.v.t.	zeer onvoldoende	onvoldoende	normaal	goed	uitstekend

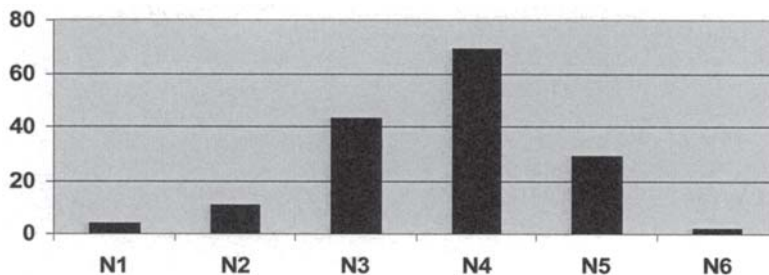
4.2 Boeken

Alle respondenten hebben de vragenlijsten ingevuld, in totaal ontvingen wij 36 lijsten. Om na te gaan in hoeverre de beoordelingen van de respondenten betrouwbare niveaubepalingen zijn, is voor elk niveau Cronbachs α berekend. Deze is voor de zes niveaus achtereenvolgens: 0,89, 0,92, 0,91, 0,91, 0,88 en 0,78. Dit duidt erop dat de docenten een homogene groep beoordelaars zijn. Van 29 boeken kon het niveau niet betrouwbaar worden vastgesteld omdat de meerderheid van de docenten deze boeken niet goed bleek te kennen. Van de overige 141 boeken is het niveau betrouwbaar vastgesteld: 4 boeken sluiten goed aan bij niveau 1, 11 bij niveau 2, 43 bij niveau 3, 68 bij niveau 4, 29 bij niveau 5 en 2 bij niveau 6 (zie Figuur 1). In Appendix 1 presenteren we een selectie uit deze zes lijstjes.

In Tabel 4 geven we een voorbeeld van het boekenlijstje voor niveau 2. Deze boeken representeren dus het niveau dat de docenten bij het merendeel van de leerlingen in het begin van 4 havo/vwo verwachten. Om de

mate waarin een boek representatief is voor een bepaald niveau hebben we de effectgrootte berekend. Hiervoor gelden de volgende standaards: er is sprake van een klein effect vanaf 0,2, van een middelmatig effect vanaf 0,5 en van een groot effect vanaf 0,8 (Cohen, 1988, p. 28). Deze standaards laten wij corresponderen met drie gradaties van representativiteit: A = *zeer representatief voor het niveau* (groot effect $\geq 0,8$); B = *representatief voor het niveau* (middelmatig effect $\geq 0,5$); C = *enigszins representatief voor het niveau* (klein effect $\geq 0,2$).

Twaalf van de 170 boeken kregen een N2-indicatie. "Jan Rap en z'n maat" is het gemakkelijkst en "De weg naar het noorden" is het moeilijkste boek in dit lijstje. "Hoezo bloedmooi", "Gebr." en "Kinderjaren" zijn voor dit niveau het meest representatief ($gc = 3,0$ en $sd = 0,00$). In dit lijstje zien we ook dat de meeste boeken bij verschillende niveaus aansluiten. "Jan Rap en z'n maat", "Torens van februari", "Hoezo bloedmooi", "Gebr." en "Kinderjaren" vallen ook nog binnen de mogelijkheden van N1. Daarnaast lenen "Het



Figuur 1. Aantal geïndiceerde boeken per niveau (N = 157: 141 boeken met een enkele en 16 met een dubbele niveau-indicatie)

Tabel 4

Overzicht van boeken met een N2-indicatie geordend naar gemiddelde complexiteit (gc). Als $gc < 2,5$ dan is het boek (te) makkelijk voor niveau 2; is $gc > 3,5$ dan is het boek (te) moeilijk voor niveau 2. Sd staat voor de standaarddeviatie van de docentoordelen. R is een indicatie voor de representativiteit, waarbij geldt A = zeer representatief voor niveau 2, B = representatief en C = enigszins representatief

R		N 1		N 2		N 3	
		gc	sd	gc	sd	gc	sd
A	Keuls, <i>Jan Rap en z'n maat</i>	3,2	0,41	2,8	0,41	2,0	0,63
A	Dragt, <i>Torens van Februari</i>	3,5	0,58	2,8	0,50	2,0	0,00
A	Ruyslinck, <i>Wierook en tranen</i>	3,7	0,52	2,8	0,41	2,3	0,52
A	Sahar, <i>Hoezo bloedmooi?</i>	3,3	0,58	3,0	0,00	2,0	0,00
A	Van Lieshout, <i>Gebr.</i>	3,3	0,58	3,0	0,00	2,3	0,58
A	Oberski, <i>Kinderjaren</i>	3,5	0,55	3,0	0,00	2,3	0,52
C	Büch, <i>Het dolhuis</i>	4,7	0,52	3,0	0,52	2,8	0,41
A	Frank, <i>Het achterhuis</i>	3,7	0,52	3,0	0,63	2,3	0,82
B	De Loo, <i>Isabelle</i>	4,2	0,75	3,2	0,75	2,7	0,82
A	Giphart, <i>De voorzitter</i>	4,0	0,00	3,3	0,50	2,3	0,50
A	El Bezaz, <i>De weg naar het noorden</i>	4,3	0,58	3,3	0,58	2,7	0,58

dolhuis”, “Isabelle” en “De weg naar het noorden” zich ook nog voor N3, voor niveau 1 zijn deze boeken echter te moeilijk.

4.3 Opdrachten

Ook voor de opdrachten vulden de docenten voor elk niveau een vragenlijst in. Evenals bij de boeken was de overeenstemming (Cronbachs α) goed: voor de dimensie moeilijkheid over de zes niveaus gemiddeld 0,87 (minimum 0,85 en maximum 0,89); voor de dimensie relevantie gemiddeld 0,79 (0,70 en 0,83); voor de dimensie aantrekkelijkheid gemiddeld 0,76 (0,69 en 0,82). De zes docenten vormden dus ook bij het beoordelen van de opdrachten een homogene groep. Een opvallend resultaat was dat 40% van de opdrachten generiek van aard bleken. Bij deze opdrachten valt het niveauonderscheid weg omdat ze voor elk niveau relatief even makkelijk of moeilijk zijn. Wat hun moeilijkheid betreft evolueren deze opdrachten dus mee met de moeilijkheidsgraad van het boek en het competentieniveau van de leerling (zie Tabel 5).

4.4 Literaire competentieprofielen voor zes niveaus

De analyses van de paneldiscussies resulteerden in competentiematrices en competentieprofielen. Ook hierbij was de homogeniteit van het panel groot. Tijdens de discussies was men het zelden oneens als het ging om de vraag of een leerling met een bepaald niveau van literaire competentie boeken of opdrachten van een bepaalde moeilijkheid wel of niet zelfstandig aankon. Als de panelleden

bijvoorbeeld discussieerden over de vraag of een havo 4-leerling met een zeer beperkte literaire competentie (niveau 1) “De aanslag” van Harry Mulisch zelfstandig kan lezen en begrijpen, kwamen ze tot vergelijkbare analyses en conclusies. Men bestreed elkaars inzichten niet, maar vulde elkaar aan met ervaringen uit de eigen praktijk.

De leerlingparameter beschrijft de dispositie van de leerling als lezer. Deze bestaat uit drie dimensies: de bereidheid om zich voor het lezen van boeken en uitvoeren van opdrachten in te spannen, de persoonlijke ontwikkeling en de mate van geletterdheid.

De tekstparameter betreft de competenties die zijn gerelateerd aan de tekstkenmerken; deze bestaat uit drie dimensies waarmee de relatieve moeilijkheid van de tekst wordt beschreven vanuit het perspectief van de leerling: vertrouwdheid met literaire stijl, met literaire procedés en met literaire personages.

De opdrachtparameter omvat de competenties die voortvloeien uit de twee belangrijkste activiteiten, namelijk communicatie met literatuur en communicatie over literatuur. Deze parameter bestaat uit vijf dimensies waarmee de relatieve moeilijkheid van de opdrachten wordt beschreven vanuit het perspectief van de leerling: begrijpen en interpreteren van teksten, tekstinterne verbanden leggen, tekstexterne verbanden leggen, individueel over literatuur communiceren en met anderen over literatuur communiceren.

De dimensies bestaan op hun beurt uit subdimensies, in totaal 29. Dit zijn de variabelen waarmee uiteindelijk de verschillende

Tabel 5

Enkele voorbeelden van generieke opdrachten, van gemakkelijk naar moeilijk (gc = gemiddelde complexiteit; gsd = gemiddelde standaarddeviatie). De opdrachten zijn in telegramstijl geformuleerd, het nummer verwijst naar het volgnummer van de oorspronkelijke lijst

	Opdracht	gc	gsd
Makkelijk			
32	Ontwerp een nieuwe omslag en schrijf een flaptekst. Informeer de lezer (leeftijdsgenoot) over de inhoud en leg uit waarom het boek interessant of mooi is.	1,31	0,12
42	Wat is levensecht, wat niet? Geef het boek een cijfer voor het realiteitsgehalte en licht je antwoord toe.	1,44	0,14
34	Welke drie fragmenten hebben je het meest aangesproken? Licht toe.	1,42	0,20
48	Wie is volgens jou de held van dit verhaal? Licht toe.	1,34	0,21
46	Welke persoon uit het boek vond je het sympathiekst en onsympathiekst? Waarom? Licht toe met citaten.	1,36	0,26
Gemiddeld			
6	Geef je persoonlijke mening over dit boek. Onderbouw met enkele argumenten.	2,86	0,12
1	Wat zijn de drie belangrijkste passages van in dit boek volgens jou? Licht toe.	2,89	0,17
11	Beschrijf de belangrijkste personages (uiterlijk en innerlijk) en typeer ze.	2,89	0,31
13	Welk personage verandert in de loop van het verhaal? Beschrijf en verklaar die verandering.	2,86	0,39
38	Welke boodschap heeft dit boek?	2,42	0,31
Moeilijk			
5	Wat is de thematiek van dit boek (in één zin weergeven)? Noem enkele belangrijke motieven. Licht je antwoord toe.	3,17	0,24
17	Sommige passages zijn of werken ironisch. Wijs enkele passages aan en analyseer hoe de ironie werkt. Zijn ze ironisch bedoeld of komen ze bij jou zo over? Licht toe.	3,25	0,25
8	Vergelijk je mening met drie recensies uit de dag- en weekbladen. Op grond waarvan ben je het met hen eens of oneens? Licht toe.	3,39	0,38
22	Verzamel informatie over de kenmerken van de literaire stroming waartoe de schrijver behoort en leg verband tussen stroming en werk. Licht toe.	3,03	0,47
21	Je wilt de eerste 25 bladzijden van dit boek verfilmen, met welke problemen krijg je dan te maken? Maak hierbij gebruik van de verteltechnische begrippen.	3,19	0,48

niveaus van literaire competentie zijn beschreven. In Tabel 6 geven we bij elke parameter een overzicht van de dimensies en subdimensies.

De kruising van de 29 (sub)dimensies en de zes niveaus van literaire competentie leverden datamatrices op waarmee de zes niveaus systematisch worden beschreven. In Appendix 2 laten wij een fragment uit deze

matrices zien. De cellen van de matrices leverden de bouwstenen waarmee voor elk niveau een literair competentieprofiel is samengesteld. Zowel de matrices als de profielen zijn door het docentenpanel en een zestal experts gevalideerd.

Hieronder presenteren wij slechts twee van de zes competentieprofielen, namelijk het havoprofiel (niveau 3) en het vwo-profiel

Tabel 6

Overzicht van dimensies en subdimensies van literaire competentie

Parameter / dimensies	Subdimensies
Leerling	
1. inspanningsbereid	1) studiebelasting
2. persoonlijke ontwikkeling	2) algemene kennis en levenservaring
3. geletterdheid	3) specifieke culturele en literaire kennis
Tekst	
4. vertrouwd met literaire stijl	4.1) woordkeuze 4.2) zinsconstructies 4.3) betekenis
5. vertrouwd met literaire procedés	5.1) perspectief 5.2) chronologie 5.3) handeling 5.4) verhaallijn 5.5) betekenislaag
6. vertrouwd met literaire personages	6.1) hoeveelheid 6.2) karakter 6.3) verhoudingen
Opdracht	
<i>Met literatuur communiceren</i>	
7. tekst begrijpen en interpreteren	7.1) Inhoud 7.2) betekenis
8. tekstinterne eigenschappen herkennen	8.1) genre 8.2) literaire stijl 8.3) literaire procedés 8.4) literaire personages
9. tekstexterne verbanden leggen	9.1) binnenwereld (persoonlijk) 9.2) buitenwereld (algemeen: kennis van wereld en leven) 9.3) buitenwereld (specifiek: cultureel-literair)
<i>Over literatuur communiceren</i>	
10. Individueel (zelfreflectie)	10.1) beoordelingscriteria 10.2) smaakontwikkeling, 10.3) boekkeuze 10.4) literatuuropvatting
11. met anderen	11.1) lezers 11.2) informatiebronnen

(niveau 4). Voor de competentieprofielen van de niveaus 1, 2, 5 en 6 verwijzen we naar Witte (2008).

Havoprofiel: noch beperkte, noch uitgebreide literaire competentie (niveau 3)

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 be-

ginnen. 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 beleavingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voor zover er complexe verteltechnische procedés worden gehan-

teerd, 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. Representatief voorbeeld: Tim Krabbé, "Het gouden ei".

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 procedés ('de trucs'). 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.

Wvo-profiel: enigszins uitgebreide literaire competentie (niveau 4)

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 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 belewingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procedés 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. Representatief voorbeeld W.F. Hermans, "De donkere kamer van Damokles".

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 waarderingschema is gevarieerd en kan naast emotionele, realistische, morele en cognitieve 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.

5 Conclusie en discussie

Het doel van ons onderzoek was om empirische steun te vinden voor een goed gestructureerd curriculum en een didactische kennisbasis te ontwikkelen waarmee docenten in staat worden gesteld recht te doen aan de verschillen die ze bij hun leerlingen aantreffen en aan te sluiten bij verschillende fasen in het ontwikkelingsproces. Een belangrijk uitgangspunt hierbij was het instrument te ontlenen aan de gedeelde *pedagogical content knowledge* van een gevarieerde groep docenten, zodat de onderzoeksuitkomsten herkenbaar zijn voor andere docenten.

In het instrument worden zes niveaus onderscheiden die zijn gerelateerd aan normen voor havo en vwo (Tabel 1). Aan Coenens definitie van literaire competentie werden drie parameters (leerling, tekst en opdracht) ontleend waarmee we zes niveaus van literaire competentie operationaliseerden. Dit resulteerde in betrouwbare overzichten met naar niveau ingedeelde boeken en opdrachten, en in datamatrices waarin aan de hand van 28 (sub)dimensies 6 opeenvolgende niveaus van literaire competentie zijn beschreven. Deze datamatrices zijn vervolgens gesynthetiseerd in zes literaire competentieprofielen. Zowel de datamatrices als de competentieprofielen zijn gevalideerd door de respondenten en door een groep externe deskundigen.

Dat de competenties voor alle zes niveaus in datamatrices konden worden beschreven, houdt in dat er zowel samenhang is op een bepaald niveau als tussen de niveaus. De samenhang op een niveau werd door het panel getypeerd als een bepaalde manier van lezen. Zoals we hiervoor in paragraaf 4.4 hebben gezien wordt niveau 3 getypeerd als *reflecterend lezen* en niveau 4 als *interpreterend lezen*. De overige profielen werden getypeerd als *belevend lezen* (niveau 1), *herkendend lezen* (niveau 2), *letterkundig lezen* (niveau 5) en *academisch lezen* (niveau 6). Een manier van lezen lijkt vooral te worden bepaald door het leesmotief en de opvatting over de functie van literatuur: je kunt je ermee vermaken (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).

Waarschijnlijk vormen de zes niveaus van literaire competentie een ontwikkelingssequentie (Van Parreren, 1988). Elk niveau staat in het teken van een bepaalde functie van literatuur en het verwerven van een bijpassende leesmanier, hiermee wordt de samenhang tussen doelen, leerstof en leeractiviteiten versterkt. Als zodanig kunnen de zes competentieprofielen worden opgevat als repertoires van handelingen die een leerling flexibel kan hanteren. Flexibiliteit is dan een kenmerk van een hoger niveau van literaire competentie. Een lezer met bijvoorbeeld een enigszins uitgebreide literaire competentie (niveau 4) kan een tekst op verschillende manieren lezen: belevend en/of herkendend en/of reflecterend en/of interpreterend. Een lezer met slechts een zeer beperkte literaire competentie (niveau 1) kan een tekst niet anders dan 'belevend' lezen. Gezien de verandering van leesmotief en literatuuropvatting op elk niveau representeert het instrument niet een continu proces, maar een stapsgewijs, discontinu proces waarbij elk stadium de basis legt voor het daarop volgende stadium en nieuwe structuren worden geïntegreerd in al bestaande structuren. Wanneer men uitgaat van de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen de zes opeenvolgende profielen een

vertrekpunt zijn voor het ontwerpen van een 'goed' gestructureerd curriculum voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo.

Een belangrijke vraag is of de overzichten met naar niveau ingedeelde boeken en opdrachten en de zes competentieprofielen de stadia van literaire ontwikkeling betrouwbaar weergeven en of het instrument ecologisch valide is. Gezien het beperkte aantal respondenten moeten we enige voorzichtigheid betrachten. Om te kunnen bepalen of de door ons gevonden resultaten valide zijn, zouden delen van dit onderzoek moeten worden gerepliceerd. Toch zijn er volgens ons nu al aanwijzingen dat de gevonden niveaus van literaire competentie mogelijk ecologisch valide zijn. Voor de generaliseerbaarheid en formalisering van de kennisbasis is het van belang dat deze berust op gedeelde *pedagogical content knowledge* van leraren (Verloop, 2003). Daarom hebben wij gekozen voor een brede schaal van zes docenten, die verschillen in opvatting, ervaring, geslacht en werkplek. Deze verschillen hadden echter weinig invloed op de beoordeling van de relatieve complexiteit van boeken en opdrachten: zowel bij de individuele beoordelingen als bij de discussies over *critical cases* in de focusgroep was er sprake van gedeelde *pedagogical content knowledge*. Dit bleek te meer bij de validering van de datamatrices (fase 4): zowel de panelleden als de expertgroep stemden afgezien van enkele formuleringskwesaties met de resultaten in. Dit wijst erop dat andere groepen docenten waarschijnlijk tot vergelijkbare conclusies zullen komen als zij zich moeten uitspreken over inhoudsgerelateerde praktijksituaties.

In verband met de betrouwbaarheid van de niveaus kunnen we ons ook de vraag stellen in hoeverre deze generaliseerbaar zijn. Over literaire ontwikkelingsstadia bestaat vooral in de Angelsaksische literatuur enige theorievorming. Krefth (1977), Applebee (1978), Thomson (1987) en Appleyard (1994) onderzochten de literaire ontwikkeling van diverse groepen proefpersonen. Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) onderzochten in Nederland de vorming van de leesattitude van leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkelingsstadia van Loe-

vinger (1976). Al deze ontwikkelingstheorieën convergeren naar vijf à zes vrijwel identieke ontwikkelingsfasen. Ook zijn er sterke parallellen met de fasering in esthetische ontwikkelingsmodellen (Gardner, 1990; Housen, 1983; Parsons, 1987). Al deze modellen zijn tot stand gekomen in verschillende contexten met andere onderzoeksgroepen, met diverse onderzoeksmethoden en verschillende onderzoeksobjecten. Desondanks hebben ze een 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). Dit betekent dat het instrument niet alleen door praktijkervaringen van docenten wordt ondersteund, maar ook door ontwikkelingstheorie. Kennelijk levert onze onderzoeksmethode met een betrekkelijk kleine groep docenten betrouwbare uitkomsten op voor de ontwikkeling van geformaliseerde, generaliseerbare vakdidactische kennis voor het onderwijzen van literatuur. Dit is een interessante constatering voor dit type vakdidactisch onderzoek. Replicerend onderzoek in andere domeinen van het vak Nederlands en bij andere schoolvakken zal moeten uitwijzen in hoeverre onze onderzoeksmethode extrapoleerbaar is naar andere vakgebieden.

Het instrumentarium biedt docenten een referentiekader voor de normering van de prestaties van hun leerlingen. Daarnaast leveren de competentieprofielen en de lijstjes met naar niveau ingedeelde boeken en opdrachten een gefundeerde literatuurdidactische kennisbasis voor niveaudifferentiatie. Dit kan gaan voorzien in een belangrijke behoefte. Temeer daar aankomende leraren, minder dan voorheen kennis hebben van de Nederlandse belletristiek (Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon, 2006) en educatieve uitgeverij steeds minder investeren in de ontwikkeling van leermiddelen voor het literatuuronderwijs (NRC, 3 juli 2009). Een docent die kan beschikken over deze kennisbasis 'ziet en weet meer' en kan bijgevolg didactische maatwerk leveren en individuele trajecten uitzetten. Zo rapporteerden de leden van het docentenpanel dat zij na verloop van tijd steeds meer 'in niveaus' gingen denken. Voor beleidsmakers kan het instrument even-

eens als referentiekader dienen omdat zij hiermee afspraken over bijvoorbeeld het gewenste niveau voor havo en vwo kunnen onderbouwen.²

Onderzoekers krijgen met dit instrumentarium een 'meetlat' in handen waarmee zij de literaire ontwikkeling van diverse groepen leerlingen in kaart kunnen brengen. In principe impliceert dit dat de opbrengsten van het literatuuronderwijs met dit instrument kunnen worden geëvalueerd en uitspraken over bijvoorbeeld de achter- of vooruitgang van het niveau van havo- en vwo-leerlingen met empirische argumenten kunnen worden gestaafd. In principe, want het instrument is nog niet helemaal volledig: om de onderwijsopbrengsten betrouwbaar te kunnen meten, zal eerst nog de outputvariabele 'uitwerkingen' uit Coenens karteringszin voor elk niveau moeten worden geoperationaliseerd. Naast een meetlat biedt het instrumentarium onderzoekers ook een heuristiek waarmee het onderwijsleerproces kan worden geanalyseerd. Hoe het ontwikkelingsproces bij leerlingen met verschillende startniveaus in de praktijk verloopt en welke factoren in welke mate invloed hebben op het literaire ontwikkelingsproces hopen we in een volgend artikel uit de doeken te kunnen doen.

Noten

- 1 Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door subsidies van NWO Geesteswetenschappen, Stichting Lezen en Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen.
- 2 In 2008 hebben de beschrijvingen van de niveaus 2, 3 en 4 in enigszins aangepaste vorm een formele status voor het onderwijs gekregen in het domein 'Lezen' van de doorlopende leerlijn taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen, 2008).

Literatuur

- Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adult-*

hood. New York: Cambridge University Press.

Beach, R., & Hynds, S. (1996). Research on response to literature. In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (Eds), *Handbook of reading research. Volume II* (pp. 453-489). New York: Longman.

Bolscher, I., Dirksen, J. Houkes, H., & Krist, S. van der. (2005). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag, Nederland: Biblion.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. (Translated by Richard Nice). London: Routledge & Kegan Paul.

Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

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

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon. (2006). *Entoen.nu. De canon van Nederland. Rapport van de Commissie Ontwikkeling Nederlandse Canon*. Den Haag, Nederland: Ministerie van OC&W.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwing. (2008). *Tijd voor onderwijs: eindrapport en onderzoeken*. Den Haag, Nederland: SDU Uitgevers.

Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands. (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag, Nederland: Sdu.

Culler, J. (1975). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of literature*. London: Routledge & Kegan Paul.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Driel, J. van, & Verloop, N. (1998). 'Pedagogical Content Knowledge': een verbindend element in de kennisbasis van docenten. *Pedagogische Studiën*, 75, 225-237.

Driel, J. van, Jong, O. de, & Verloop, N. (2004). De Pedagogical Content Knowledge (PCK) van scheikundeleraars in opleiding over het

- gebruik van deeltjesmodellen. *Pedagogische Studiën*, 81, 273-288.
- Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen*. Enschede, Nederland: SLO.
- Flick, U. (2002). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. Santa Monica, CA: The Paul Getty Trust.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum, Nederland: Coutinho.
- Groot, A. de, & F. Medendorp (1986). *Term, begrip, theorie. Inleiding tot de signifiante begripsanalyse*. Meppel, Nederland: Boom.
- Hermans, M., & Verdaasdonk, H. (2002). Van canon tot consument. Voorkeuren en keuzes van leerlingen als doelstellingen van het literatuuronderwijs. *Tsjip/Letteren*, 12(2), 25-30.
- Housen, A. (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Ibsch, E., & Schram, D. (1990). Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. In E. Andringa & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 9-24). Houten, Nederland: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Inspectie van het Onderwijs. (1999). *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag, Nederland: Sdu.
- 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*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.
- Kreft, J. (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik: eine Fachdidaktik im Konzept sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg, Duitsland: Quelle & Meyer.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25, 12-23.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development. conceptions and theories*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.
- Marshall, J. (2000). Research on response to literature. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr (Eds). *Handbook of reading research Volume III* (pp. 381-402). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matthijssen, M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Nederland: Van Loghum Slaterus.
- Meijer, P. C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education*. Dissertatie. Universiteit Leiden, Leiden, Nederland.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- National Research Council. (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- NRC. (2009, 3 juli). Lol in lezen terug naar school. Drie nieuwe websites voorzien in vacuüm literatuuronderwijs. *Katern 1*, p. 2.
- Nelck-da Silva Rosa, F., & Schlundt Bodien, W. (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Nederland.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag, Nederland: De Onderwijsraad.
- Parreren, C. van. (1988). *Ontwikkelen onderwijs*. Amersfoort, Nederland: Acco.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.
- Schmidt, S. (1980). *Grundriss der empirischen Literaturwissenschaft. Band 1. Der gesellschaftliche Handlungsbereich Literatur*. Braunschweig, Duitsland: Vieweg.
- Shulman, L. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York: MacMillan.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 33(5), 24-33.

- Stichting Beroepseisen Leraren. (2004). Bekwaamheidseisen VHO. Opgehaald op 15 maart 2004, van www.lerarenweb.nl.
- Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Thissen, J., Neyts, D., & Rowan, N. (1988). *Leraren over literatuuronderwijs. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen*. 's-Gravenhage, Nederland: Stichting Bibliographica Neerlandica.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Norwood, Australië: Australian Association for the Teaching of English Inc.
- Ven, P. van de. (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.
- Verloop, N. (1992). Praktijkkennis van docenten. Een blinde vlek van de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 69, 410-423.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In N. Verloop, & J. Lowyck (red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 194-248). Groningen, Nederland: Wolters-Noordhoff.
- Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 17/18(3/4), 31-54.
- 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, Nederland: Eburon.

Manuscript aanvaard op: 16 augustus 2010

Auteurs

Theo Witte is werkzaam als onderzoeker en vakdidacticus bij het Universitair Onderwijscentrum

Groningen (UOCCG) van de Rijksuniversiteit Groningen. **Gert Rijlaarsdam** is hoogleraar talentdidactiek en hoofd onderwijsontwikkeling van de Interfacultaire Lerarenopleidingen van de Universiteit van Amsterdam. **Dick Schram** is hoogleraar literatuurwetenschap bij de Vrije Universiteit.

Correspondentieadres: Theo Witte, Universitair Onderwijscentrum Groningen, Rijksuniversiteit Groningen, Landleven 1, 9747 AD Groningen. E-mail: t.c.h.witte@rug.nl.

Abstract

Empirical based theory about literary development and differentiation in upper-secondary schools

In the process of literary socialization in upper-secondary schools, adolescents learn to respond to literature in accordance with the examination syllabus. Two of the major problems teachers of literature have to deal with are 1) how they can deliver instructions and implement their goals to different reading abilities and attitudes of their students, and 2) how they can observe progress in the longitudinal process. In order to tie in with teaching practice, we have opted for basing the description of levels on the 'pedagogical content knowledge' of a diverse group of six expert teachers. This panel identified six levels, from students with a very limited literary competence in grade 10 to very sophisticated students in grade 12. By means of questionnaires, the panel identified which books and tasks are appropriate for a particular level. Next we interviewed the panel in a focus group about why certain books or tasks are appropriate, or are relatively too difficult or easy for a certain level. In this way, we collected teachers' cognitions about the literary competence of students, about the complexities of literary texts and about the educational relevance of tasks at six ascending levels. The activities at each level can be characterized as a certain kind of reading and interpretation. The results of this study are supported by both developmental theory and practice of literature teaching, which means that the model of literary development explored here seems reliable.

Appendix 1

Selectie uit lijsten met naar zes niveaus ingedeelde boeken (g = gemiddelde complexiteit, sd is de standaarddeviatie). Als $g < 2,5$ dan is het boek (te) makkelijk voor het niveau, is $g > 3,5$ dan is het boek (te) moeilijk

	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4		Niveau 5		Niveau 6		
	g	sd	g	sd	g	sd	g	sd	g	sd	g	sd	
Beckman	2,8	0,75	2,7	0,98	1,8	,75	1,5	0,52	1,0	0,00	1,0	0,00	N1
<i>Hasse Simons dochter</i>													
Keuls	3,0	0,00	2,5	0,55	2,0	,63	1,2	0,41	1,2	0,41	1,2	0,41	
<i>De moeder van David S.</i>													
Dragt	3,5	0,58	2,8	0,50	2,0	0,00	1,3	0,50	1,3	0,50	1,0	0,00	N2
<i>Torens van Februari</i>													
Ruyslinck	3,7	0,52	2,8	0,41	2,3	0,52	1,5	0,55	1,3	0,52	1,3	0,52	
<i>Wierook en tranen</i>													
Sahar	3,3	0,58	3,0	0,00	2,0	0,00	1,3	0,58	1,5	0,58	1,5	0,58	
<i>Hoezo bloedmooi?</i>													
Van Lieshout	3,3	0,58	3,0	0,00	2,3	0,58	1,3	0,58	1,0	0,00	1,0	0,00	
<i>Gebr.</i>													
Oberski	3,5	0,55	3,0	0,00	2,3	0,52	1,5	0,55	1,3	0,52	1,3	0,52	
<i>Kinderjaren</i>													
Büch	4,7	0,52	3,0	0,52	2,8	0,41	2,3	0,52	1,5	0,55	1,2	0,41	
<i>Het dolhuis</i>													
Giphart	4,0	0,00	3,3	0,50	2,3	0,50	1,5	0,58	1,7	0,50	1,0	0,00	
<i>De voorzitter</i>													
El Bezaz	4,3	0,58	3,3	0,58	2,7	0,58	2,0	1,00	1,0	0,58	1,5	0,58	
<i>De weg naar het noorden</i>													
Büch	4,7	0,52	3,5	0,55	2,7	0,52	2,2	0,41	1,3	0,52	1,2	0,41	N3
<i>De kleine blonde dood</i>													
Krabbé	4,5	0,55	3,5	0,55	2,8	0,41	2,2	0,41	1,3	0,52	1,3	0,52	havo
<i>Het gouden ei</i>													
't Hart	4,5	0,55	4,0	0,63	3,0	0,00	2,2	0,41	1,7	0,52	1,3	0,52	
<i>De kroongetuige</i>													
Lanoye	4,5	0,58	4,3	0,50	3,0	0,00	2,3	0,50	1,8	0,50	1,5	0,50	
<i>Kartonnen dozen</i>													
Stoute	4,7	0,58	3,7	0,58	3,0	0,00	2,0	0,00	1,3	0,58	1,5	0,58	
<i>Op de rug van vuile zwanen</i>													
Peskens	4,5	0,84	3,7	0,52	3,2	0,41	2,2	0,41	1,5	0,55	1,3	0,52	
<i>Mijn tante Coleta</i>													
Haasse	4,7	0,52	4,0	0,89	3,2	0,75	2,2	0,75	1,5	0,55	1,2	0,41	
<i>Oeroeg</i>													
Giphart	4,3	0,52	3,7	0,52	3,2	0,75	2,2	0,75	1,5	0,55	1,5	0,55	
<i>Phileine zegt sorry</i>													
Van Beijnum	4,7	0,52	4,0	0,63	3,3	0,52	2,5	0,55	1,8	0,41	1,3	0,52	
<i>De oesters van Nam Kee</i>													
De Winter	4,8	0,41	4,5	0,84	3,5	0,55	2,5	0,55	2,0	0,63	1,7	0,52	N4
<i>De ruimte van Sokolov</i>													
Dorrestein	5,0	0,00	4,6	0,55	3,4	0,55	2,6	0,55	2,0	0,00	1,8	0,55	vwo
<i>Zonder genade</i>													
Wolkers	4,8	0,41	4,2	0,75	3,5	0,84	2,7	0,52	2,0	0,63	1,3	0,52	havo +
Turks fruit													
Bernlef	5,0	0,00	4,5	0,55	3,5	0,55	2,8	0,41	2,2	0,41	1,5	0,55	
<i>Hersenschimmen</i>													
Mortier	5,0	0,00	4,3	0,58	3,7	0,58	3,0	0,00	2,3	0,58	2,5	1,00	
<i>Mijn tweede huid</i>													
Brouwers	5,0	0,00	4,5	0,55	3,8	0,75	3,0	0,63	2,2	0,41	1,5	0,55	
<i>Bezonken rood</i>													
Claus	5,0	0,00	4,8	0,45	3,8	0,84	3,0	0,71	2,6	0,45	1,6	0,55	
<i>Het jaar van de Kreeft</i>													
Bordewijk	5,0	0,00	4,0	0,52	4,0	0,89	3,0	0,89	2,3	0,52	1,8	0,41	
<i>Karakter</i>													
Hermans	5,0	0,00	4,8	0,41	4,2	0,41	3,2	0,41	2,3	0,52	2,0	0,00	
<i>De donkere kamer</i>													
Palmen	5,0	0,00	4,8	0,45	4,0	0,71	3,2	0,45	2,6	0,55	1,8	0,45	
<i>I,M,</i>													

Appendix 1 (vervolg)

Couperus <i>De stille kracht</i>	5,0	0,00	4,8	0,41	4,2	0,75	3,3	0,52	2,2	0,75	1,7	0,52	
Reve <i>De avonden</i>	4,8	0,41	4,7	0,52	4,2	0,75	3,3	0,82	2,7	0,52	2,2	0,41	
Couperus <i>Eline Vere</i>	5,0	0,00	4,8	0,41	4,3	0,82	3,5	0,55	2,5	0,55	1,7	0,52	N5
Roosenboom <i>Publieke werken</i>	4,8	0,45	4,8	0,45	4,6	0,55	3,6	0,55	2,6	0,55	1,8	0,45	vwo +
Van Eeden <i>Van de koele meren</i>	5,0	0,00	4,8	0,41	4,7	0,52	3,8	0,41	2,8	0,41	2,0	0,00	havo ++
Claus <i>Het verlangen</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,5	0,58	3,8	0,96	2,8	0,96	2,0	0,82	
Mulisch <i>Het stenen bruidsbed</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,3	0,52	3,8	0,41	3,0	0,63	2,7	0,52	
Mulisch <i>De ontdekking van de hemel</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,7	0,52	4,0	0,00	3,0	0,00	2,5	0,55	
Multatuli <i>Max Havelaar</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,5	0,55	4,7	0,63	3,2	0,41	2,3	0,52	
Vondel <i>Lucifer</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,8	0,41	4,2	0,75	3,2	0,41	2,5	0,55	N6
Nooteboom <i>Rituelen</i>	5,0	0,00	5,0	0,00	4,8	0,41	4,3	0,52	3,3	0,52	2,7	0,52	vwo ++

Appendix 2

Selectie uit datamatrix met gereduceerde uitspraken van docenten op drie subdimensies (zie Witte, 2008) voor volledige matrices.

Parameter ▶	Leering	Tekst	Opdracht
Dimensie	Geletterdheid	Literaire procedés	Individueel (over literatuur communiceren)
Subdimensie	Specifieke literaire en culturele kennis	Perspectief	Beoordelings-criteria
Niveau 1	onderscheid werkelijkheid en fictie	enkelvoudig perspectief	emotief, pragmatisch
Niveau 2	onderscheid genres (misdaad, oorlog, etc.)	meervoudig perspectief met gemarkeerde wisselingen	herkenbaarheid, geloofwaardigheid, realistisch
Niveau 3	onderscheid lectuur en literatuur beheerst elementaire verteltheorie (instrumenteel)		leerzaam, interessant, cognitief, moreel
Niveau 4	onderscheid esthetische waarde-oordelen beheerst elementaire theorie structuuranalyse en tekstinterpretatie	onbetrouwbaar perspectief	esthetisch (compositie)
Niveau 5	onderscheid literaire stijlen beschikt over literair-historische en biografische kennis	meervoudig perspectief met zwak of niet gemarkeerde wisselingen	esthetisch (stijl), intentioneel (auteur)
Niveau 6	herkent intertekstualiteit beschikt over brede culturele basiskennis		innovatief (vernieuwend)