

MAAR ALS JE EROVER NADENKT...

EEN JAAR LITERATUURONDERWIJS IN GROEPEN 7 EN 8
VAN DE BASISCHOOL

GERTRUD CORNELISSEN

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 27

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus

ISBN: 978-94-6301-054-2

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, www.eburon.nl

Foto omslag: Rufus de Vries

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2016

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

VOORWOORD	IX
DEEL I · THEORETISCH CONCEPT	
ONTWIKKELING NAAR LITERAIRE COMPETENTIE	1
INTRODUCTIE	3
1 LITERAIRE COMPETENTIE: TEKST EN LEZER	7
1.1 Begripsbepaling	7
1.2 Betekenisgeving in het leesproces	11
1.3 Dimensies van literaire competentie	16
2 ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE	35
2.1 Ontwikkelingsfasen	36
2.2 Leessocialisatie	39
2.3 Literair ontwikkelingsmodel voor het lezen van fictie in het basisonderwijs	42
2.4 Onderzoeken naar literaire competentie	49
3 BEVORDEREN VAN LITERAIRE COMPETENTIE	53
3.1 Constructivistisch leren	53
3.2 Ontwikkelingsgericht leren	55
3.3 Sociaal-constructivistische visie op literaire ontwikkeling	56
3.4 Literaire gesprekken	58
3.5 Van theoretisch concept naar onderzoek	67
DEEL II · ONDERZOEK NAAR ONTWIKKELING IN LITERAIRE COMPETENTIE	75
4 AANPAK VAN HET ONDERZOEK	77
4.1 Onderzoeksvragen	79
4.2 Pilot naar de uitvoering van literaire gesprekken	80
4.3 Context van het onderwijsleertraject	82
4.4 Keuze van de boeken	82
4.5 Volgorde van de boeken	87
4.6 Opbouw in het onderwijsleerproces	88
4.7 Instructie aan de leerkrachten	89

4.8	Analyseren van data	91
4.9	Coderen van literaire competentie	93
5	BEVINDINGEN	107
5.1	Bevindingen recensies	107
5.2	Bevindingen dagboeken	118
5.3	Bevindingen lievelingsboeken	122
5.4	Verschillen jongens en meisjes	126
5.5	Samenvatting veranderingen in interactie met het boek	131
5.6	Bevindingen gesprekken	133
5.7	Samenvatting verandering in interactie over het boek	143
6	ONTWIKKELING IN INTERACTIE <i>MET EN OVER</i> HET BOEK	147
6.1	Beantwoording onderzoeksvraag 1	148
6.2	Beantwoording onderzoeksvraag 2	152
6.3	Vergelijking ontwikkeling in interactie <i>met en over</i> literatuur	154
7	PROCES VAN ONTWIKKELING NAAR LITERAIRE COMPETENTIE IN DE GESPREKKEN	157
7.1	Ontwikkeling in beleving bij het eerste en tweede boek	157
7.2	Ontwikkeling in beleving bij het derde en het vierde boek	171
7.3	Ontwikkeling in interpretatie bij het eerste en tweede boek	177
7.4	Ontwikkeling in interpretatie bij het derde en het vierde boek	194
7.5	Ontwikkeling in beoordeling bij het eerste en het tweede boek	214
7.6	Ontwikkeling in beoordeling bij het derde en het vierde boek	225
7.7	Ontwikkeling in narratief begrip bij het eerste en het tweede boek	230
7.8	Ontwikkeling in narratief begrip bij het derde en het vierde boek	234
7.9	Beantwoording onderzoeksvraag 3	239
DEEL III	CONCLUSIE EN DISCUSSIE	247
8	CONCLUSIE	249
8.1	Proces van ontwikkeling in literaire competentie	249
8.2	Literair competente leerlingen in het primair onderwijs	256
8.3	Verfijning van de didactiek literaire gesprekken	260
8.4	Stimuleren van literaire ontwikkeling	266
8.5	Reflectie op het onderzoek	268

9	SAMENVATTING EN AANBEVELINGEN	271
9.1	Samenvatting	271
9.2	Aanbevelingen	275
	SUMMARY	279
	BIBLIOGRAFIE	285
	BIJLAGEN	297

VOORWOORD

“Praten over lezen is wezenlijk,” zo stelt Aidan Chambers, “omdat we pas weten wat we denken als we het onszelf horen zeggen.” Door kinderen de mogelijkheid te geven om hun leesbelevingen met elkaar te bespreken, krijgen ze een dieper leesbegrip en wordt hun literaire competentie groter.

Stichting Lezen beschouwt praten over boeken als een van de succesfactoren van leesbevordering, en zet zich in om (praktijk)kennis op dit gebied te ontsluiten en te verspreiden. Met genoegen presenteren wij dan ook het proefschrift van Gertrud Cornelissen. Onder begeleiding van dr. M. Dolk en prof. dr. D. Schram voerde zij een praktijkontwikkelingsonderzoek uit naar het effect van boekgesprekken op de literaire competentie van leerlingen in groep 7 en 8 van de basisschool.

Het belang van het onderzoek van Cornelissen voor het werk van Stichting Lezen is tweeledig. Allereerst biedt het onderzoek waardevolle nieuwe kennis over de opbrengsten van boekgesprekken in de klas. Door kinderen te laten praten over boeken kan hun literaire competentie worden ontwikkeld, zo laat Cornelissen zien. Tijdens het uitgevoerde onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool* gingen kinderen hun belevingen en interpretaties meer beargumenteren. Met behulp van het ontwikkelde meetinstrument voor literaire competentie werd vastgesteld dat kinderen vooral vooruit gingen op de onderscheiden dimensies beleving en interpretatie en in mindere mate op beoordeling. Daarnaast is geconstateerd dat kinderen beduidend meer en meer gevarieerde vragen gingen stellen, waaronder verdiepingsvragen en inlevingsvragen.

Ten tweede vult het onderzoek van Cornelissen een belangrijk hiaat op in het bestaande onderzoek naar literaire competentie. Eerdere studies keken naar de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters (Van der Pol, 2010) en middelbare scholieren (Witte, 2008), maar nog niet eerder werd de aard en ontwikkeling van literaire competentie bij bovenbouwleerlingen op de basisschool in kaart gebracht. Een belangrijke bevinding van Cornelissen is dat beleving essentieel is. De groei die kinderen doormaken in hun leesbeleving vormt de basis voor ontwikkelingen in de drie andere onderscheiden dimensies van literaire competentie (interpretatie, beoordeling en narratief begrip).

Stichting Lezen werkt vanuit de visie van de doorgaande leeslijn: aandacht voor leesplezier, leesvaardigheid en literaire vorming op ieder moment in de ontwikkeling. Het proefschrift van Cornelissen biedt nieuwe inzichten en aanknopingspunten om effectief aan de doorgaande leeslijn te blijven werken. Maar we kunnen dit niet alleen. In samenwerking met wetenschappers, beleidsmakers en mensen die werken in de praktijk wil Stichting Lezen zich blijven inspannen om van ieder kind een lezer te maken. Wij gaan de dialoog graag aan.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen



DEEL I

**THEORETISCH CONCEPT
ONTWIKKELING NAAR
LITERAIRE COMPETENTIE**

'Is er iets mooiers op de wereld dan letters? Tovertokens, stemmen van de doden, bouwstenen van wonderlijke werelden, beter dan deze wereld, troostgevers en verdrijvers van eenzaamheid. Hoeders van geheimen, verkondigers van de waarheid...'

Proef ieder woord Meggie, fluisterde de stem van Mo in haar, laat het op je tong uiteenvallen. Proef je de kleuren? Proef je de wind en de nacht? De angst en de vreugde? En de liefde. Proef haar Meggie, en alles komt tot leven.

Cornelia Funke, *Hart van inkt*

Dus vertelde Mierlo de Watergeest over de Oceaan van Verhalenstromen, en hoewel Haroen een gevoel van hopeloosheid en mislukking over zich had, kreeg de betovering van de Oceaan hem in haar greep. Hij keek in het water en zag dat het was samengesteld uit duizend en duizend en duizend en één verschillende stromen met allemaal een andere kleur, die in een vloeibaar adembenemend ingewikkeld tapijt met elkaar vervlochten waren; en Mierlo legde uit dat dit de Verhalenstromen waren, dat elke gekleurde streng een verhaal voorstelde en bevatte.

Salman Rushdie, *Haroen en de zee van verhalen*

INTRODUCTIE

In het curriculum van het basisonderwijs wordt niet gesproken over literatuuronderwijs, maar over leesonderwijs. Dit leesonderwijs is opgesplitst in de domeinen technisch lezen, begrijpend lezen, studerend lezen en belevend lezen (Huizenga, 2007). Het onderscheid berust op verschillende doelstellingen: de doelstelling bij technisch lezen luidt “het vlot kunnen decoderen van het alfabetisch schriftstelsel”, bij begrijpend lezen is het doel “het kunnen achterhalen van de betekenis”, bij studerend lezen gaat het erom dat “de inhoud van de tekst kan worden vastgelegd” en bij belevend lezen “staat de emotionele betrokkenheid van de lezer bij een tekst centraal” (Huizenga, 2007, pp. 13-14). Dit kunstmatige onderscheid is bij de publicatie van *Over de drempels met taal* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008), waarin doorlopende leerstoflijnen voor het leesonderwijs beschreven worden voor eind primair onderwijs, eind vmbo, eind mbo-4 en havo en eind vwo, ondervangen door het vaststellen van niveaubeschrijvingen voor “Lezen van zakelijke teksten” en “Lezen van literaire en fictionele teksten” (pp. 39-43). De term ‘literaire en fictionele teksten’ wordt in deze publicatie niet toegelicht; uit de representatieve voorbeelden die hierbij gegeven worden, blijkt dat het gaat om het begrijpen, interpreteren en evalueren van proza en poëzie, het traditionele terrein van het literatuuronderwijs. Dit vormt een belangrijk keerpunt voor het leesonderwijs in de basisschool, waarin traditioneel meer aandacht wordt geschonken aan het leren lezen van zakelijke teksten tijdens het begrijpend lezen dan aan het leren lezen van fictie tijdens het belevend lezen (Van Gelderen, 2012; Houtveen, 2013). De grotere aandacht voor het lezen van informatieve teksten blijkt ook uit de Kerndoelen die al eerder door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen zijn opgesteld voor het leesonderwijs (2006).¹ Slechts één kerndoel heeft betrekking op leesbeleving, namelijk kerndoel 9: “De leerlingen krijgen plezier in

¹ In 2006 zijn de kerndoelen voor Nederlands teruggebracht tot negen kerndoelen verdeeld over mondeling onderwijs (kerndoel 1, 2 en 3), schriftelijk onderwijs (kerndoel 4, 5, 6, 7, 8 en 9) en taalbeschouwing (kerndoel 10, 11 en 12). De doelen voor lezen zijn ondergebracht bij het schriftelijk onderwijs, waarbij drie doelen geformuleerd zijn voor het lezen van zakelijke teksten (kerndoel 4: de leerlingen leren informatie te achterhalen in informatieve en instructieve teksten, waaronder schema's, tabellen en digitale bronnen, kerndoel 6: de leerlingen leren informatie en meningen te ordenen bij het lezen van school- en studieteksten en andere instructieve teksten, en bij systematisch geordende bronnen, waaronder digitale bronnen en kerndoel 7: de leerlingen leren informatie en meningen te vergelijken en te beoordelen in verschillende teksten). De kerndoelen 5 en 8 hebben betrekking op het schrijven van teksten.

het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten” (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2006, p. 17). Dit doel is veel vrijblijvender geformuleerd dan de kerndoelen die betrekking hebben op het lezen van zakelijke teksten (zie voetnoot 1, de kerndoelen 4, 6 en 7). Het onderscheid tussen lezen van zakelijke teksten en lezen van literaire en fictionele teksten zoals dat in de publicatie *Over de drempels met taal* (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) beschreven is, geeft het belang aan van zowel het lezen van zakelijke als van fictionele teksten. De gepresenteerde doorlopende leerlijn van het lezen van fictie van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs biedt mogelijkheden om het literatuuronderwijs in het basisonderwijs meer op de kaart te zetten.

Toch zijn er wel kanttekeningen te plaatsen bij de niveaubeschrijving van het lezen van fictie. Het eindniveau voor het primair onderwijs, niveau 1F “kan jeugdliteratuur belevend lezen” is gerelateerd aan het enige kerndoel dat vastgesteld is voor belevend lezen: kerndoel 9 “plezier beleven aan het lezen van fictie en non-fictie”. Publicaties op het gebied van een doorgaande leeslijn in literaire competentie (onder anderen Duijx, Van Bavel, Geljon, Van Lierop-Debrauwer, Raukema, Schram, Staes en Terryn, 2003; Van Dormolen, Van Montfoort, Nicolaas en Raukema, 2005; Laarakker, 2006) leggen een link tussen plezier beleven en een ontwikkeling in literaire competentie. Het is opmerkelijk dat in de niveau-beschrijving van het lezen van fictie de ontwikkeling van literaire competentie niet als doel is opgenomen. Dat genieten en ontwikkelen van literaire competentie hand in hand gaan blijkt uit het proefschrift van Van der Pol (2010) naar het literair lezen van prentenboeken door kleuters. Een tweede hiermee samenhangend kritiekpunt op de niveaubeschrijving van “lezen van literaire en fictionele teksten” betreft het ontbreken van een verantwoording van het gestelde eindniveau primair onderwijs: “kan jeugdliteratuur belevend lezen”. Dit niveau wordt door Witte (2008) getypeerd als laagste niveau bij havo- en vwo-leerlingen. Het lijkt erop dat dit laagste niveau bij het voortgezet onderwijs als einddoel gesteld is voor het primair onderwijs. De niveau-indeling in *Over de drempels met taal* (2008) is gedeeltelijk gebaseerd op de niveau-indeling die Witte (2008) heeft opgesteld voor de hogere groepen van havo en vwo. De door hem onderscheiden niveaus: belevend lezen, herkenkend lezen, reflecterend lezen, interpreterend lezen, letterkundig lezen en academisch lezen, zijn in de niveaubeschrijvingen voor het lezen van fictie teruggebracht tot vier niveaus:

Niveau 1F: kan jeugdliteratuur belevend lezen. Niveau 2F: kan eenvoudige adolescentenliteratuur en zeer eenvoudige volwassen literatuur belevend en herkenkend lezen.

Niveau 3F: kan adolescentenliteratuur en eenvoudige volwassen literatuur kritisch en

reflecterend lezen. Niveau 4F: kan een grote variatie aan teksten in detail begrijpen over tal van algemeen maatschappelijke of beroepsgebonden onderwerpen. (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008, p. 41)

Het gelijkstellen van het laagste niveau van literaire competentie voor het voortgezet onderwijs aan het eindniveau (niveau 1F) voor het primair onderwijs onder-schrijft de noodzaak van onderzoek naar de ontwikkeling van literaire competentie in het basisonderwijs. Of systematische aandacht voor het lezen van fictie de literaire competentie van leerlingen positief stimuleert, is dan ook het onderwerp van voorliggend onderzoek. De algemene onderzoeksvraag ‘Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie *met* en *over* literatuur bij leerlingen uit twee groepen 7 en een groep 8 die gedurende een jaar hebben deelgenomen aan het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool?*’ kent drie deelvragen: ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie met literatuur?’, ‘Welke ontwikkeling maken leerlingen door in hun interactie over literatuur?’ en ‘Hoe verloopt het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken?’

In dit onderzoek wordt ingezoomd op het effect van literaire gesprekken. Zoals uit allerlei beschrijvingen van literaire competentie blijkt, is het kunnen meepraten over literatuur een belangrijke vaardigheid van een literair competente lezer (Coenen, 1992; Duijx et al., 2003; Van Dormolen et al., 2005; Van der Pol, 2010). Een van de doelstellingen van dit onderzoek is dan ook aantonen dat door literaire gesprekken, dat wil zeggen gesprekken over literatuur waarbij lezers in samenspraak met elkaar nieuwe betekenissen ontdekken, de literaire competentie van leerlingen ontwikkeld wordt. De veronderstelling dat literaire gesprekken een positieve uitwerking hebben op de literaire competentie wordt in het eerste deel van dit onderzoek theoretisch onderbouwd. Naast het theoretisch doel van dit proefschrift, een bijdrage leveren aan de theorievorming over de ontwikkeling van literaire competentie door middel van literaire gesprekken, staat een praktische doelstelling, namelijk het ontwerpen van een mogelijke aanpak van deze gesprekken. De door Chambers (2012) ontwikkelde werkwijze wordt door Van Dormolen et al. (2005) als een zinvolle aanpak gezien, maar in de praktijk wordt weinig aandacht besteed aan literaire gesprekken (Smits en Van Koeven, 2013). Onderzoek naar hoe literaire gesprekken kunnen worden uitgevoerd, is ondersteunend voor leerkrachten. Vanwege deze relatie tussen theorievorming en uitvoering in de praktijk is gekozen voor onderwijsontwikkelingsonderzoek, waarin theorie en praktijk elkaar wederzijds beïnvloeden. Een belangrijk aspect in deze vorm van onderzoek is het onderwijsleertraject waarin de onderzoeker een cyclus van lesactiviteiten opstelt die vervolgens door leerkrachten wordt uitgevoerd, waarna de onderzoeker deze

gegevens kan interpreteren en vervolgens in de conclusie een verklaring kan geven over de geconstateerde ontwikkelingen (Akker, McKenny, Nieveen en Gravemeijer, 2006).

In de opbouw van dit proefschrift wordt in drie delen deze samenhang tussen theorie en praktijk weergegeven. In deel I, Theoretisch concept ontwikkeling naar literaire competentie, wordt in hoofdstuk 1 het concept literaire competentie vanuit verschillende invalshoeken geduid, waarna in hoofdstuk 2 beschreven wordt wat er verstaan wordt onder een literair competente lezer in het primair onderwijs. In het derde hoofdstuk wordt aangegeven hoe de beschreven opvattingen zijn uitgewerkt in een praktische leergang: het onderwijsleertraject *Literaire gesprekken in de bovenbouw van de basisschool*. In deel II, Onderzoek naar ontwikkeling in literaire competentie, wordt in hoofdstuk 4 uitleg gegeven over de aanpak van het onderwijsontwikkelingsonderzoek, waarna in hoofdstuk 5 de bevindingen weergegeven worden van de groei van de leerlingen in hun interactie *met* en *over* literatuur. De beantwoording van de eerste twee deelvragen naar de ontwikkeling in interactie *met* en *over* literatuur in hoofdstuk 6 kan echter niet los gezien worden van de beantwoording van de derde onderzoeksdeelvraag naar het proces van literaire ontwikkeling in de gesprekken, in hoofdstuk 7. De cijfermatige bevindingen die in hoofdstuk 6 gepresenteerd worden, geven een tendens aan van ontwikkeling in literaire competentie die door de interpretaties van de literaire gesprekken in hoofdstuk 7 worden onderbouwd. In aansluiting hierop kan in deel III, Conclusie en discussie, de algemene onderzoeksvraag: 'Hoe verloopt de ontwikkeling in literaire competentie in de interactie met en over literatuur?' beantwoord worden. In hoofdstuk 8 wordt een brug geslagen tussen theorievorming en praktijk. De uitvoering van dit onderwijsleertraject door leerkrachten uit de beroepspraktijk leidt tot bijstelling en verfijning van het in het eerste deel besproken theoretisch concept over literaire competentie in het basisonderwijs. In paragraaf 8.2 wordt het beeld van een literair competente leerling aan het eind van het primair onderwijs zoals dat in paragraaf 2.3 theoretisch is onderbouwd op basis van de gepresenteerde ontwikkelingslijnen in paragraaf 8.1 bijgesteld en verfijnd.

De nieuwe, vanuit de praktijk ontstane inzichten in het effect van literaire gesprekken op literaire competentie worden in hoofdstuk 9 vertaald naar aanbevelingen voor toekomstig onderzoek en naar aanbevelingen voor literatuuronderwijs in het primair onderwijs. Met de gegevens uit dit onderzoek kan de invulling van een doorgaande lijn in literatuuronderwijs worden uitgewerkt.



1 LITERAIRE COMPETENTIE: TEKST EN LEZER

Voorliggend onderzoek gaat na welke invloed literaire gesprekken hebben op de ontwikkeling van literaire competentie van leerlingen van groep 7 en 8 in het primair onderwijs.

In de in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap ontwikkelde doorlopende leerlijnen voor taal (Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008) zijn voor leerlingen uit primair onderwijs, vmbo, mbo-4 en havo en vwo eindniveaus aangegeven voor het lezen van literaire teksten. De leesmanier voor leerlingen uit het primair onderwijs, niveau 1F, wordt getypeerd als “kan jeugdliteratuur belevend lezen” (ibidem, p. 41). Dit roept de vraag op naar de ontwikkeling in literaire competentie van leerlingen in het primair onderwijs.

In dit hoofdstuk worden verschillende concepten die ten grondslag liggen aan opvattingen over literaire competentie met elkaar vergeleken. Vanuit aanvullende gegevens in onderzoeken naar het leesproces wordt vervolgens aangegeven welke dimensies in literaire competentie in voorliggend onderzoek worden onderscheiden.

Nadat in de eerste paragraaf beargumenteerd is dat beleving een wezenlijke dimensie is van literaire competentie, wordt in de tweede paragraaf uitgelegd hoe in de visie van Langer (1995, 2011) subjectieve ervaringen van wezenlijke invloed zijn bij verschillende vormen van betekenisgeving. Vanuit de eerder besproken beschrijvingen van literaire competentie worden de dimensies interpretatie, beoordeling en narratief begrip onderscheiden en wordt besproken wat hieronder in dit onderzoek wordt verstaan.

1.1 BEGRIPSBEPALING

Literaire competentie is afgeleid van het door Chomsky ontwikkelde begrip ‘linguïstische competentie’ (Witte, 2008; Van der Pol, 2010). Dit taalkundige begrip verwijst naar de impliciete kennis die taalgebruikers hebben van het taalsysteem.

Alle mensen hebben volgens Chomsky een aangeboren taalverwervingsmechanisme (*Language Acquisition Devise [LAD]*) waardoor ze de onderliggende structuur die aan talen ten grondslag ligt begrijpen en waardoor een aantal strategieën ontwikkeld kan worden om het taalsysteem waarin men opgroeit te leren (Feldman, 2007). Naar analogie van Chomsky's begrip linguïstische competentie ontwikkelde Culler (1975) het begrip literaire competentie waarbij hij zich baseert op Saussure, de grondlegger van het structuralisme. Van der Pol (2010) benadrukt dat de structuralistische visie op het lezen van literatuur gekenmerkt wordt door het herkennen van conventies en strategieën die aan de omgang met literaire teksten ten grondslag liggen. Bij het vaststellen van literaire competentie zijn volgens haar twee criteria van belang:

Ten eerste, dat een lezer die literair competent is doorheeft dat een tekst verschillende betekenissen kan hebben, maar niet om het even wat kan betekenen. Het tweede criterium is dat een lezer doorheeft dat bepaalde literaire werken een indruk geven van vreemdheid, onsamenhangendheid of onbegrijpelijkheid terwijl andere teksten meer coherent lijken, al hoeft hierover binnen een groep geen consensus te bestaan. (Van der Pol, 2010, p. 10)

Beide criteria hebben betrekking op cognitieve vaardigheden van de lezer; affectieve vaardigheden, zoals de beleving van een tekst door de lezer, blijven buiten beschouwing. Lezers die een tekst lezen *als literatuur* weten dat bij een literaire leeswijze bepaalde conventies horen zoals “de tekst lezen binnen het literaire systeem en volgens de regels en conventies van dat systeem” (ibidem). De consequentie voor het literatuuronderwijs is volgens Van der Pol (2010) dat lezers leren welke reacties bij een literaire leeswijze wel aanvaardbaar zijn en welke niet. Literair competente lezers hebben volgens haar speciale aandacht voor een reeks feiten die deel zouden moeten uitmaken van een model van literaire competentie. “Deze feiten zijn van uiteenlopende aard, zoals de lezer kan de plot van een verhaal herkennen, weet dat verhaalpersonages vaak in contrasterende paren voorkomen en weet dat de ene (symbolische) interpretatie aannemelijker is dan de andere” (ibidem). Deze structuralistische opvatting van literaire competentie verschilt van de beschrijvingen van literaire competentie vanuit onderwijskundige hoek. Witte (2008) beschrijft dat het begrip literaire competentie in de jaren tachtig in het voortgezet onderwijs in de belangstelling gekomen is als reactie op het op de beleving van de lezer gerichte literatuuronderwijs in de jaren zeventig. Hij neemt de definitie van Coenen (1992) van een literair competente 6 vwo-leerling als uitgangspunt voor zijn onderzoek naar literaire competentie. Coenen (1992) stelt dat een literair competente leerling in staat is 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 de verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijk waardeoordeel met betrekking tot het gelezene 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)

In deze beschrijving wordt het idee van een literaire leeswijze die door de structuur van de tekst wordt opgelegd, verruimd naar interactie met en over literatuur met als kenmerk dat er zowel samenhang gelegd wordt binnen de tekst als met de wereld buiten de tekst. De nadruk ligt bij Coenen (1992) meer op de vaardigheden van de lezer dan op de literaire kenmerken van de tekst. Zij stelt immers dat samenhang ontstaat door interactie *met* en *over* de tekst. Naast de cognitieve vaardigheid om samenhang te kunnen aanbrengen, samenhang binnen een tekst, tussen teksten, relatie tussen tekst en wereld en relatie tussen tekst en een persoonlijk waardeoordeel, benoemt zij ook de affectieve vaardigheid om een houding ten opzichte van literatuur aan te kunnen nemen die gekenmerkt wordt door de wil om inspanning te leveren en open te staan voor andere perspectieven. De niveaus die Witte (2008) onderscheidt op het gebied van literaire competentie voor leerlingen uit het voortgezet onderwijs zijn gebaseerd op dezelfde parameters die Coenen (1992) heeft onderscheiden bij haar definiëring van literaire competentie.²

Van Dormolen et al. (2005) hebben geïnventariseerd welke aspecten van literaire competentie in een doorgaande leeslijn van 0-18 jaar in het onderwijs gerealiseerd moeten worden. Volgens hen is een lezer literair competent als hij:

- 1) wegwijst in het brede aanbod van boeken en organisaties (wegwijs maken), 2) kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen

2 Witte (2008) onderscheidt zes niveaus op het gebied van literaire competentie met voor elk niveau een onderscheiden leeswijze.

Niveau 1: zeer beperkte literaire competentie, belevend lezen.

Niveau 2: beperkte literaire competentie, herkenkend lezen.

Niveau 3: noch beperkte noch uitgebreide literaire competentie, reflecterend lezen.

Niveau 4: enigszins uitgebreide literaire competentie, interpreterend lezen.

Niveau 5: uitgebreide literaire competentie, letterkundig lezen.

Niveau 6: zeer uitgebreide literaire competentie, academisch niveau.

(tekstgerichte vaardigheden), 3) vervolgens die waardering beargumenteerd kan formuleren (lezersgerichte vaardigheden). (Van Dormolen et al., 2005, p. 4)

De definitie van Van der Pol (2010) is gericht op tekstgerichte vaardigheden (kennis van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering ontwikkelen). Coenen (1992) geeft zowel lezersgerichte (het benoemen van een waardeoordeel) als tekstgerichte vaardigheden aan. Naast het toekennen van betekenis aan een tekst door het leggen van een relatie tussen de woorden en zinsfragmenten binnen een tekst benoemt zij het belang van “gebruik van kennis over de wereld en van een aantal leesstrategieën om tot een coherente representatie van de tekst te komen” (Ibsch en Schram, 1990 in Coenen 1992, p. 73). In zowel de beschrijving van literaire competentie bij Coenen (1992), Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) wordt de persoonlijke beleving van de lezer niet benoemd als een dimensie van literaire competentie. De sterke aandacht voor de tekst, met minder ruimte voor de individuele leeservaringen, gaat voorbij aan wat Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) de esthetische leeservaring noemt. Zij maakt onderscheid tussen *effèrent lezen* (*effèrent reading*) en esthetisch lezen (*aesthetic reading*). Bij *effèrent lezen* is de aandacht van de lezer gericht op informatie die kan worden samengevat en overgedragen. Bij esthetisch lezen daarentegen ligt de focus op de persoonlijke belevingen van de lezer. “The reader must first of all permit into the focus of attention not only the public linkages with the words but also the personal associations, feelings, and ideas being lived through during the reading” (Rosenblatt, 1995, p. 292). Zij benadrukt het belang van deze persoonlijke leeservaringen voor de interpretatie van het literaire werk. “Yet ultimately any literary work gains its significance from the way in which the minds and emotions of particular readers respond to the linguistic stimuli offered by the text” (Rosenblatt, 1995, p. 28).

Rosenblatt (1995) veronderstelt dat tijdens het lezen tekst en lezer een ondeelbaar geheel vormen, waarbij de bijdrage van de tekst of de lezer niet afzonderlijk vastgesteld kan worden. Dit noemt zij de transactie (*transaction*) tussen lezer en tekst. Zij motiveert haar voorkeur voor gebruik van het woord *transaction*:

In 1949, John Dewey had suggested that, instead of *interaction*, which implies separate entities acting on one another, the term *transaction* should be used to designate relationships between reciprocally conditioned elements. I adopted the term because it underlines what was already present in my 1938 declaration that there are no generic readers or generic interpretations but only innumerable relationships between readers and texts. [...] The transactional phrasing places the stress on each reading as a particular event involving

a particular reader and a particular text recursively influencing each other under particular circumstances. (Rosenblatt, 1995, pp. 291-292)

De ideeën van Rosenblatt over de transactie tussen lezer en tekst zijn verwant met het Angelsaksische *reader response criticism* en de Duitse receptietheorie (Warning, 1975; Tompkins, 1980; Laarakker, 2006; Hendrix, 2007). Deze onderzoeksrichtingen belichten de rol van de lezer binnen het leesproces. Het *reader response criticism* richt haar onderzoek met name op de interactie tussen reële lezers en literaire teksten. Onderzoek van Langer, directeur van *The Center on English Learning & Achievement (CELA)*, naar literatuuronderwijs waarin subjectieve ervaringen van de lezer deel uitmaken van de betekenisgeving aan literatuur zijn gebaseerd op deze *response-based approach to reading literature* (Langer, 1995, 2001, 2011; Langer en Applebee, 2006).³ In de volgende paragraaf worden haar uitgangspunten over literatuuronderwijs uitgewerkt.

1.2 BETEKENISGEVING IN HET LEESPROCES

Het lezen van literaire teksten roept volgens Langer (1995, 2011) eerder subjectieve dan objectieve ervaringen op. In navolging van onder anderen Rosenblatt (1995, eerste druk 1938) en Applebee (1978) worden objectieve ervaringen door haar omschreven als ervaringen die buiten jezelf worden gehouden. Deze ervaringen leiden algemeen gezegd tot meer kennis over de wereld. Subjectieve ervaringen daarentegen ontstaan door nieuwe ideeën en ervaringen te bekijken vanuit een eigen innerlijk perspectief; deze ervaringen leiden uiteindelijk tot meer kennis over jezelf. Langer (1995, 2011) benadrukt dat subjectieve en objectieve ervaringen niet met elkaar in conflict zijn, maar dat ze elkaar aanvullen en allebei een rol spelen bij de betekenisgeving aan literaire teksten. “Objective and subjective experiences need not conflict with each other; instead, they provide different perspectives on the same phenomenon” (pp. 7-8). Zij veronderstelt dat literatuur een krachtige werking heeft vanwege de mogelijkheid de beschreven gebeurtenissen vanuit een innerlijk perspectief te bekijken. Dit ‘binnenkant perspectief’ noemt zij ‘literaire oriëntatie’. Kenmerkend voor deze literaire oriëntatie is dat de tekst vragen oproept die ontstaan vanuit de persoonlijke situatie en ervaring van de lezer. “A literary orientation is essentially one of exploration, where uncertainty and openness, filling in and

3 Het CELA, opgericht in 1987, was oorspronkelijk gericht op het onderwijzen en leren van literatuur en stond bekend onder de naam ‘National Research Center on Literature Teaching and Learning’. In 1996 werd dit uitgebreid naar onderzoek naar het leren en onderwijzen van Engels wat tot uiting kwam in de naamsverandering: Center on English Learning & Achievement.

filling out, are a normal part of the thinking and new understandings provoke still other possibilities” (Langer, 2001, p. 179). Bij een literaire oriëntatie onderzoeken lezers “an ever-emerging horizon of possibilities” (Langer, 2001, p. 180). Essentieel hierbij is dat lezers tijdens het lezen nieuwe betekenissen ontdekken. De denkwijze die hiermee gepaard gaat, noemt Langer ‘literair denken’: denken waardoor de verbeelding op gang wordt gebracht. Hoewel deze manier van denken ook in andere situaties voorkomt, benadrukt Langer (1995, 2011) dat bij het toekennen van betekenissen aan een literaire tekst deze denkwijze onontbeerlijk is. Binnen het literatuuronderwijs kan deze manier van denken gepraktiseerd en ontwikkeld worden. Literatuurlessen die het literair denken van de leerlingen op gang brengen, dragen bij aan de ontwikkeling van literaire competentie (Langer en Applebee, 2006). In literaire gesprekken worden de betekenissen die de lezers tijdens het lezen gevormd hebben met elkaar uitgewisseld. Hoe het proces van betekenisgeving verloopt, werkt Langer (1995, 2011) uit in het door haar geïntroduceerde begrip *envisionment* dat zij gebruikt om te verwijzen naar de betekenis die een lezer zich tijdens en na het lezen vormt over de tekst. Zij omschrijft *envisionments* als “a dynamic set of related ideas, images, questions, disagreements, anticipations, arguments and hunches that fill the mind during every reading, writing, speaking, or other experience in which one gains, expresses, and shares thoughts and understandings” (Langer, 1995, p. 9, 2011, p. 10). *Envisionments*, door mij vertaald als *tekstwerelden*, worden gevormd door een vaag beeld van het geheel dat duidelijker wordt en ook verandert naar gelang de lezer vordert in het boek en meer informatie krijgt over de personages en de situaties in het literaire werk. Het samenhangend geheel van beelden, emoties, gedachten en vragen ontstaat vanuit een innerlijk perspectief, vergelijkbaar met het perspectief bij esthetisch lezen waarbij de focus volgens Rosenblatt (1995, 2011) ligt bij de persoonlijke leeservaringen en niet zoals bij het efferent lezen met de aandacht op een buiten het lezen gericht doel. De kenmerkende eigenschappen van tekstwerelden: idiosyncratisch, van persoon tot persoon verschillend; dynamisch, veranderend tijdens het lezen; expansief, toenemend in betekenis en dialogisch interpreterend, onderdeel van een interpretatie die gevoed wordt door literair denken, komen voort uit het innerlijk perspectief van de lezer. Langer heeft in samenwerking met tien onderzoekers acht jaar (1987-1995) onderzoek gedaan naar literatuuronderwijs aan leerlingen van het primair en voortgezet onderwijs in het kader van een onderzoeksproject vanuit het *National Research Center on Literature Teaching and Learning* (Langer, 1998). In navolging van onder anderen Rosenblatt wilde zij meer zicht krijgen op de betekenissen die lezers vormen tijdens het lezen. De beschrijving van *envisionments* is tot stand gekomen door hardopdenkonderzoeken waarbij leerlingen teksten hardopdenkend voorlezen

en op verzoek van de onderzoeker hardop verwoorden welke gedachten ze hierbij hebben. In de loop der jaren is de theorie in samenwerking met het *National Assessment of Educational Progress* verder ontwikkeld. Op basis van deze onderzoeken heeft Langer (1995) vier vormen van betekenisgeving onderscheiden.⁴ Hoewel zij benadrukt dat deze vormen van betekenisgeving door elkaar heen lopen en niet gezien moeten worden als een hiërarchisch proces, ziet ze deze vormen wel als een raamwerk waarbinnen literaire ontwikkeling bevorderd kan worden. “These options – I call them ‘stances’ – are crucial to the act of envisionment building, because each one offers a different vantage point from which to gain ideas” (1995, p. 15, 2011, p. 17). Deze verschillende vormen (*stances*): *being out and stepping into an envisionment*, *being in and moving through an envisionment*, *stepping out and rethinking what one knows* en *stepping out and objectifying the experience* (Langer, 1995, pp. 17-19, 2011, pp. 17-21) worden toegelicht.

EERSTE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 1): BUITEN EEN TEKSTWERELD ZIJN EN IN EEN TEKSTWERELD INSTAPPEN

Lezers proberen zich een voorstelling te maken van het verhaal waarin ze terechtkomen. Ze kunnen zich hierbij richten op het genre, de inhoud, de opbouw of de taal van het werk waarbij ze gebruikmaken van eerder opgedane leeservaringen. Er is nog weinig tekstwereld gebouwd, dus rijzen er veel vragen. Lezers zoeken naar zoveel mogelijk signaalwoorden die hen helpen om bekend te raken met de personages. Ze ontwikkelen hierbij een begin van een verhaallijn waardoor ze een prematuur idee vormen van waar de tekst over zou kunnen gaan. Ze zoeken in de breedte, nog niet in de diepte. Deze fase komt volgens Langer (1995, 2011) altijd in het begin van het lezen voor, maar kan ook in een later stadium optreden. Dit gebeurt bijvoorbeeld als lezers nieuwe, ongewone termen tegenkomen, of de draad van het verhaal kwijtraken en proberen door terug te lezen en te reflecteren op wat ze te weten gekomen zijn de samenhang van het verhaal te ontdekken.

TWEDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 2): BINNEN EEN TEKSTWERELD ZIJN EN DOOR EEN TEKSTWERELD HEEN BEWEGEN

Lezers zitten helemaal in de tekstwereld en kunnen zich hier vrijelijk doorheen bewegen. Ze raken vertrouwd met de inhoud en met de setting van het verhaal, ze ontwikkelen verwachtingen over de karakters en anticiperen hierop. Om hun

4 In de in 2011 verschenen tweede editie voegt Langer een vijfde tekstwereld toe: *Leaving an envisionment and going beyond*. In deze tekstwereld wordt de gevormde tekstwereld verlaten om plaats te maken voor een geheel nieuwe tekstwereld. Bijvoorbeeld door een nieuwe tekst te schrijven op basis van de gevormde tekstwerelden. In het onderzoek is deze vijfde tekstwereld niet betrokken.

begrip te vergroten maken ze zowel gebruik van hun persoonlijke ervaring en kennis, als van de elementen uit de tekst waartussen ze verbanden gaan leggen. Hierbij doen ze een beroep op hun kennis over de tekst, over zichzelf, over anderen, over het leven en over de wereld. Het beeld waarover het verhaal gaat, wordt met hulp van eigen ervaringen en gedachten steeds verder ingevuld. De ideeën die hieruit ontstaan, brengen ook weer nieuwe ideeën voort. Het is een oneindig proces en er is geen definitief goede interpretatie mogelijk. Er is sprake van een dialogische interpretatie waarbij iedere interpretatie weer nieuwe vragen en meningen oproept (Van Stralen, 2012). Dit proces waarin de persoonlijke ervaringen van de lezer verbonden worden met de inhoud van de literaire tekst wordt gestuurd door de betekenis van het literair werk als geheel en door de voortgang van de plot. Langer (1995) benadrukt dat hierbij tijdens en na het lezen steeds ‘nieuwe horizonnen van mogelijkheden’ opdoemen die het begrip van de lezer verrijken:

As we read, we use our sense of the piece as a whole in order to explore possibilities that can clarify ideas and expand our understandings for the moment, but as each possibility brings new ideas to mind it also affects our broad sense of the piece, providing a possible way to rethink the whole. There is an ever-emerging ‘horizon of possibilities’ that enriches the reader’s understanding. (Langer, 2001, pp. 179-180)

DERDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 3): UIT EEN TEKSTWERELD STAPPEN EN OVERDENKEN WAT JE WEET

Deze vorm is geheel anders dan de vorige twee. Bij het instappen in een tekstwereld en het vrijelijk door een tekstwereld heen bewegen maken lezers gebruik van hun eigen kennis en ervaring bij het scheppen en ontwikkelen van hun tekstwerelden. Deze buiten-tekstuele kennis wordt ingezet bij het bouwen van de tekstwereld. Bij het uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, worden de ideeën die het beeld van de tekstwereld vormen, toegevoegd aan de eigen ervaring en kennis van de wereld en verrijken zo het begrip van de wereld. Hier gaat het dus om de invloed van de gebouwde tekstwereld op het eigen wereldbeeld van de lezer.

Uit de door Langer (1995, 2011) uitgevoerde hardopdenkonderzoeken blijkt dat uit een tekstwereld stappen en overdenken wat je weet, niet zo vaak voorkomt. De mogelijke uitwerking van deze vorm van betekenisgeving op gedachten over de betekenis van de eigen plaats in de wereld is volgens haar wel een van de redenen waarom wij literatuur lezen en vormt een belangrijk motief om er in het onderwijs aandacht aan te schenken.

VIERDE VORM VAN BETEKENISGEVING (STANCE 4): UIT EEN TEKSTWERELD STAPPEN EN DE ERVARING OBJECTIVEREN

Lezers stappen uit de tekstwereld en objectiveren hun leeservaring als ze een oordeel vormen over de betekenis van het literaire werk. In deze vorm van betekenisgeving worden de betekenissen die de lezers tot nu toe geconstrueerd hebben onderzocht. Deze kritische reflectie op mogelijke betekenissen gebeurt zowel door de gevormde betekenissen vanuit een ander perspectief te onderzoeken, als door het literaire werk te vergelijken met andere werken van de auteur of met literaire werken met dezelfde thematieken. Mogelijkheden voor het innemen van een ander perspectief zijn bijvoorbeeld verplaatsing in tijd of ruimte, of verplaatsing in een ander ras of andere sekse. Het verschil met de derde vorm van betekenisgeving ligt in het veralgemenen van de betekenis. Bij de derde vorm van betekenisgeving ontstaat meer begrip over de eigen wereld doordat er een relatie gelegd wordt tussen de gevormde tekstwereld en het eigen wereldbeeld; bij de vierde vorm van betekenisgeving ontstaat er meer begrip over het belang van het literaire werk. Lezers worden critici, ze worden zich zowel bewust van de spanning tussen het beeld van de wereld van de auteur en de wereld van henzelf als van de kritische en intellectuele tradities en de plaats van het werk daarbinnen. In deze vorm van betekenisgeving komen lezers tot een verdieping van hun eigen oordeel over het literaire werk:

The notion of stances and how they support an individual's understandings permit us to think about ways to enter a dialogue with students, asking them about their envisionments and some of the ideas they might contain. Such questions have the potential to open a dialogue in ways that validate students' own rich thinking, while helping them explore extended meanings. (Langer, 1995, p. 22, 2011, p. 24)

Verdieping in tekstwerelden gaat volgens Langer (1995, 2011) gepaard met literair denken, denken vanuit een binnenkantperspectief waarbij vanuit een persoonlijke beleving talloze mogelijke betekenissen gevormd worden. In literaire gesprekken ontwikkelen lezers mogelijke scenario's over het verloop van het verhaal en de beweegredenen van de personages. De tekstwerelden van de lezers worden in een cyclisch proces verder ontwikkeld doordat de lezers hun tijdens het lezen gevormde tekstwerelden met elkaar uitwisselen en in deze uitwisseling mogelijk nieuwe betekenissen gevormd worden. Een literair gesprek zou je kunnen vergelijken met een symfonie waarin door het samenspel van verschillende instrumenten interpretaties ontstaan van de compositie van het muzikale werk. Bij een literair gesprek brengt iedere lezer zijn of haar gevormde tekstwereld in. Hoe beter er op elkaar wordt gereageerd, hoe sterker de tekstwerelden zich kunnen ontwikkelen. In zo'n gesprek is

iedere inbreng waardevol en draagt iedere inbreng op haar eigen manier bij aan de ontwikkeling van literaire competentie.

De vier tekstwerelden die Langer (1995) onderscheidt, vormen de opstap naar het ontwikkelingsmodel van literaire competentie dat in hoofdstuk 2 wordt gepresenteerd. De in dit model onderscheiden dimensies van literaire competentie worden in de volgende paragraaf toegelicht.

1.3 DIMENSIES VAN LITERAIRE COMPETENTIE

De in dit onderzoek onderscheiden dimensies van literaire competentie: beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip zijn afgeleid uit de in paragraaf 1.1 besproken opvattingen over literaire competentie. Competente lezers kunnen zowel volgens Coenen (1992), Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) een literaire tekst interpreteren en een persoonlijk waardeoordeel formuleren. Coenen (1995) benadrukt de vaardigheid van de lezer om met en over literatuur te communiceren; de belangrijkste eis die aan deze communicatie gesteld wordt, is dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen binnen de tekst, tussen verschillende teksten en tussen tekst en de wereld. Van Dormolen et al. (2005) benadrukken de waardering vanuit de kenmerken van literaire teksten en het beargumenteerd kunnen formuleren van deze waardering. Van der Pol (2010) stelt dat interpretatie en waardeoordeel afhankelijk zijn van het kunnen onderscheiden van de literaire structuur. Uit de beschrijvingen van zowel Van Dormolen et al. (2005) als Van der Pol (2010) blijkt dat narratief begrip, het onderscheiden van literaire structuur en het geven van kenmerken van literaire teksten, een dimensie vormt van literaire competentie.

Hoewel in geen van de aangehaalde beschrijvingen van literaire competentie beleving genoemd wordt, wordt op basis van de in paragraaf 1.1 besproken theorieën van Rosenblatt en Langer in dit onderzoek beleving opgenomen als vierde dimensie van literaire competentie. In deze paragraaf wordt toegelicht hoe het proces van beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip verloopt bij leerlingen in het primair onderwijs.

LEESBELEVING

Het onderzoek naar leesbeleving van Tellegen en Frankhuisen (2002) heeft een model in kaart gebracht waarin geboeide leesaandacht in verband wordt gebracht met emotionele belevingsprocessen. Geboeide aandacht, door Tellegen en Frankhuisen gedefinieerd als “opgaan in het gebodene, zonder bewust op te letten” (2002, p. 124), geeft in hun onderzoek de sterkste correlatie aan met leesplezier.

Geboeide aandacht is vergelijkbaar met het door Csikszentmihalyi (1999) uitgewerkte begrip *flow*, “de toestand waarin mensen dermate betrokken zijn bij een activiteit dat ze alles om hen heen vergeten” (1999, p. 18). In tabel 1 is een vergelijking die Muth (1996) maakte tussen kenmerken van *flow* en kenmerken van geboeide aandacht tijdens het lezen overgenomen.

TABEL 1 | PARALLELEN TUSSEN KENMERKEN VAN FLOW EN KENMERKEN VAN LEESERVARING⁵

Kenmerken van <i>flow</i>	Kenmerken van geboeide aandacht tijdens het lezen
Een uitdagende opgave, die men aankan en waarvan men groeit	Dynamische balans tussen leesinspanning en leesvaardigheid
Duidelijke doelen/duidelijke terugkoppeling	Vloeiende interactie met de tekst
Concentratie en overgave aan de opgave	Verzonken zijn in de literatuur
Veranderend tijdsgevoel	Tijd vervliegt
Speelse autonomie	Gevoel van innerlijke bevrijding
Overwinnen van enge ik- begrenzing	Lezen zonder zorgen
Ervaring waarin doel in de activiteit ligt (autotelische ervaring)	Lezen als doel in zichzelf

De kenmerken van *flow* bij lezen ‘verzonken zijn in de literatuur’, ‘vervliegen van de tijd’, ‘gevoel van innerlijke bevrijding’, ‘lezen zonder zorgen’ en ‘lezen als doel van de activiteit’ zijn uitingen van betrokkenheid bij het lezen. Betrokkenheid ontstaat vanuit intrinsieke leesmotivatie en verwijst naar het genot dat ontstaat bij het lezen van een goed geschreven boek of een artikel over een interessant onderwerp (Guthrie en Wigfield, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002; Guthrie, 2004; Guthrie en Hummenick, 2004; Wang en Guthrie, 2004). Van der Bolt (2000) expliciteert dat in het beleavingsproces betrokkenheid ontstaat wanneer de lezer zich verplaatst in het verhaal en “[...] a.h.w. via een venster de wereld van het boek binnentreedt en daarbij tijdelijk de actuele besommeringen achter zich laat. Vervolgens ontstaat een verbintenis tussen de lezer en het verhaal waarbij zich processen als ontroering of verbeelding kunnen afspelen” (ibidem, p. 55). Zij benadrukt dat lezers wel de intentie kunnen hebben om te lezen om hun zorgen te vergeten, maar dat het van de beleving afhangt of dat inderdaad gebeurt. Zij spreekt dan ook liever over *satisfaction derived from reading* dan over een doelbewust nagestreefd *goal of reading* (ibidem, p. 28). Het verschil tussen een bewust nagestreefd doel en de voldoening die lezen kan opleveren is vergelijkbaar met het door Rosenblatt (1995) onderscheiden *effrent reading* en *aesthetic reading*. De motivatie bij *effrent reading*

5 Deze tabel is ontleend aan Muth (1996, p. 78).

komt voort uit een buiten de leeshandeling gelegen doel. Van der Bolt (2000) spreekt over instrumentele motivatie, in tegenstelling tot de intrinsieke motivatie die ten grondslag ligt aan *aesthetic reading* waarbij lezers zoeken naar voldoening die het lezen in het hier en nu kan opleveren. Uit het onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (2002) blijkt dat “geboeide aandacht” en “lezen ter beïnvloeding van het humeur: voor rust en afleiding en voor spanning”, de sterkste invloed hebben op het leesplezier. Onderzoek van Van Schooten (2005) naar attitudes ten aanzien van het lezen van fictie in het voortgezet onderwijs onderstreept het belang van onderwijs dat gericht is op leesplezier, dat de belangrijkste voorspeller blijkt te zijn van de intentie om fictie te lezen. Tellegen en Frankhuisen (2002) motiveren het belang van emotionele leesbeleving, “het optreden van verschillende emoties bij het lezen” (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 68), in het onderwijs vanuit het didactische argument dat het niet mogelijk is om rechtstreeks les te geven in geboeid lezen of in lezen voor rust en afleiding of voor lezen voor de spanning, maar wel in leesbeleving. Via leesbeleving kan in het onderwijs geboeide aandacht en intrinsieke leesmotivatie door lezers ervaren worden:

En als leerlingen eenmaal uit eigen ervaring weten dat een tekst niet alleen kennisnemend maar ook belevend gelezen kan worden dan wordt de kans groter dat zij het geboeide lezen en het lezen ter regulatie van het humeur ook zullen ervaren. (Wilhelm 1977 in Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 127)

Om leesbeleving in het onderwijs te realiseren worden door Tellegen en Frankhuisen (2002) de volgende randvoorwaarden benoemd:

- leerlingen weten dat belevend lezen een erkende, legitieme wijze van lezen is, naast andere leeswijzen;
- leerlingen weten dat bij belevend lezen zowel van emotionele processen als van verbeeldingsprocessen sprake kan zijn;
- leerlingen weten dat de term ‘verbeeldend lezen’ en de term ‘lezen met emotionele betrokkenheid’ verzamelnamen zijn voor reeksen van mogelijkheden;
- leerlingen weten welke deze mogelijkheden zijn;
- leerlingen weten dat een tekst niet door iedereen op dezelfde wijze wordt beleefd omdat de leesbeleving zowel afhankelijk is van de inhoud van een tekst als van de interactie met die tekst door de individuele lezer (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 25).

Lemaire (2004) onderschrijft het belang van erkenning door leerlingen dat belevend lezen een geaccepteerde manier van lezen is. Dat leesbeleving gezien wordt als een

legitieme leeswijze naast andere manieren van lezen impliceert dat verschillende leeswijzen hun eigen waarde hebben. Dit komt niet overeen met de hogere waardering in het onderwijs voor leesmanieren waarbij meer afstand en reflectie gevraagd wordt (vergelijk de niveaus in Expertgroep doorlopende leerlijnen Taal en Rekenen, 2008; Witte, 2008). In het onderwijs staat de afstandelijke, reflectieve, kritische leeshouding hoger aangeschreven dan een leeshouding waarin deze reflectie ontbreekt. Deze waardering blijkt ook uit het groter aantal onderzoeken naar effecten van begrijpend lezen.⁶ Van der Bolt (2000) merkt op dat “onderzoek zoals dat verricht wordt in het kader van het leesonderwijs, zich voornamelijk toespitst op de instrumentele leesmotivatie, op de kritisch/analytische benadering van de tekst of op leestechische kwaliteiten als leessnelheid en tekstbegrip” (2000, p. 30). De resultaten uit het onderzoek van Mol (2010) waarin vastgesteld wordt dat het lezen van literatuur een positief effect heeft op zowel lees- en taalvaardigheden als op maatschappelijk succes onderstrepen het belang van onderzoek naar leesbeleving. Onderzoeken van Van der Bolt (2000) en van Tellegen en Frankhuisen (2002) tonen immers een sterke correlatie aan tussen leesplezier en leesbeleving. De positieve spiraal van plezier beleven aan lezen naar meer lezen, naar vergroting van lees- en taalvaardigheid geeft aan hoe belangrijk het is dat in het onderwijs alles uit de kast wordt gehaald om de negatieve spiraal waarin kinderen zitten die niet ervaren hebben dat lezen plezierig is – en in hun vrije tijd niet zo gauw naar een boek zullen grijpen waardoor zij niet profiteren van de positieve effecten van lezen op hun ontwikkeling – doorbroken wordt (vergelijk Garbe, 2009; Mol en Bus, 2011a, 2011b). Dit belang van leesbeleving onderstreept de waarde van de dimensie leesbeleving als indicator voor literaire competentie.

In het proces van leesbeleving staan verbeeldende en emotionele belevingsprocessen met elkaar in verband (Van der Bolt, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002). Bij lezers van fictie worden emoties vaak opgewekt door de verplaatsing in de personages. Bij verbeeldende leesprocessen beleven de lezers een verhaal:

als waren zij zelf aanwezig in de geschetste situaties. Lezers voegen zichzelf aan het verhaal toe en observeren de gebeurtenissen of nemen deel aan de handelingen. Ze nemen ook wel eens de rol van een personage over. Ongeacht of ze als zichzelf of in de rol van een ander aanwezig zijn, kunnen ze het verhaal ervaren als een ontmoetingsplaats waar ze personages leren kennen die ze eventueel als vrienden gaan beschouwen. (Tellegen en Frankhuisen, 2002, p. 48)

6 Bonset en Hoozevee (2009) constateren dat in de periode van 1970-2005 vier onderzoeken zijn gedaan naar de effecten van leesbevordering en zesentwintig naar de effecten van begrijpend lezen.

Door de ontmoeting met personages verplaatsen lezers zich in gedachten en gevoelens van die personages, wat weer een uitwerking kan hebben op hun eigen gevoelens (ibidem). Van der Bolt (2000) maakt onderscheid tussen gevoelens die tot stand komen via de directe en de indirecte route. Bij de directe route raakt de lezer als zichzelf, in de rol van toeschouwer, *spectator*, emotioneel bij de situaties in het verhaal betrokken. De lezer heeft dan gevoelens ten opzichte van personages, wat niet automatisch betekent dat de gevoelens van de lezer en het personage met elkaar overeenstemmen (Van der Bolt, 2000). Bij de indirecte route ervaart de lezer de emoties als ware hij zelf één van de personages. De lezer neemt de rol aan van deelnemer, *participant*, waarbij hij zich meer deelgenoot voelt van de opgeroepen wereld en er sprake is van 'identificatie' (Andringa, 2008). Andringa (2008) onderscheidt voornamelijk twee vormen van identificatie: 'similariteitsidentificatie' en 'wensidentificatie':

Een lezer kan in principe situaties of eigenschappen van personages herkennen die gelijkheid met hemzelf hebben. Men spreekt dan van 'similariteitsidentificatie'. [...] Het is echter heel goed mogelijk dat de lezer niet zozeer reële eigenschappen van zichzelf of de eigen situatie herkent, als wel eigenschappen die hij of zij graag zou willen hebben, gewenste of gedroomde eigenschappen dus. Men spreekt in dat geval van 'wensidentificatie'. (2008, p. 254)

Wensidentificatie kan gebaseerd zijn op wensen die men niet echt meent of overziet, wensen die wel gemeend, maar niet haalbaar zijn en wensen die misschien iemand in zijn doen of laten kunnen sturen (Andringa, 2008). Het verschil in afstand tussen de lezer en de personages komt tot uiting in gevoelens van sympathie en empathie, door Hofman getypeerd als *Mitfühlen* (sympathie) en *Einfühlen* (empathie) (Van der Bolt, 2000). Hoewel bij empathie de lezers zich bewust blijven van hun eigen fysieke zelf, kruipen ze wel in de huid van het personage en ervaren ze de gevoelens van het personage aan den lijve; bij sympathie daarentegen stemmen de gevoelens van de lezer niet per definitie overeen met de gevoelens van het personage. Keen (2007) typeert dit verschil met het volgende voorbeeld: "Empathy: I feel what you feel. *I feel your pain*. Sympathy: I feel a supportive emotion about your feelings. *I feel pity for your pain*" (p. 5). Andringa (2008) accentueert in haar beschrijving van empathie dat lezers zich wel een voorstelling van de wereld van de personages maken, echter zonder het gevoel te hebben iets van zichzelf te herkennen in of te delen met de personages: