



Literaire competentie in groep 3 tot en met 8

SAMENVATTING

KAREN GHONEM-WOETS

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

Literaire competentie in groep 3 tot en met 8

SAMENVATTING

KAREN GHONEM-WOETS

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Het onderzoek '**Literaire competentie in groep 3 tot en met 8**' is in opdracht van de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg uitgevoerd door Karen Ghonem-Woets. Mevrouw prof. dr. Helma van Lierop trad op als supervisor. Het onderzoek is uitgevoerd met financiële steun van Stichting Lezen. Het verslag van het onderzoek verscheen in februari 2009, deze samenvatting in juni 2009.

Samenvatting van een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden voor de ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie door Karen Ghonem-Woets.

© 2009. Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

| | | |
|---|--------------------------------------|----|
| 1 | Inleiding | 4 |
| 2 | Wat is literaire competentie | 5 |
| 3 | Literaire competentie in doelen | 8 |
| 4 | Literaire competentie in de praktijk | 10 |
| 5 | Conclusies en kanttekeningen | 15 |

1 Inleiding

Kinderen maken al heel jong kennis met verhalen. Ze kunnen ook al heel jong een verhaal beoordelen (“spannend”, “saai”, “grappig”) en verschillen zien in de opbouw van verhalen en in de rol van personages. Verhalen spelen ook een heel belangrijke rol in het onderwijs. Al op de peuterspeelzaal worden verhalen gebruikt om het plezier in lezen, maar ook bijvoorbeeld de wereldoriëntatie van het kind te stimuleren.

Meestal spreken we pas over ‘literaire competentie’ als het gaat over het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Kijken we echter naar de eindtermen voor groep 8 van het basisonderwijs, dan zien we daarin heel wat zaken die een relatie hebben met literatuur, literaire vorming en literaire competentie.

Er loopt een lijn van de ontluikende geletterdheid van het kind, via de eindtermen van het basisonderwijs, naar het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. In dit onderzoek wordt geprobeerd om deze lijn beter zichtbaar te maken voor de fase van groep 3 tot en met 8.

Een actuele aanleiding voor het onderzoek is de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen¹, gepubliceerd in januari 2008. Hierin wordt gepleit voor het onderscheiden van vier tussenniveaus voor taal en rekenen in de schoolloopbaan. Het eerste tussenniveau ligt aan het eind van het basisonderwijs, de overige liggen in het voortgezet onderwijs.

In dit onderzoek staan de volgende drie hoofdvragen centraal:

- 1 Wat wordt er precies verstaan onder ‘literaire competentie’, specifiek onder ‘literaire competentie’ in het basisonderwijs?
- 2 Hoe vertalen theorieën en onderzoek op het gebied van literaire competentie zich naar de huidige taal- en leesmethodes?
- 3 Wat wordt er wat betreft literaire competentie verwacht van kinderen in groep 3 tot en met 8, en wat zijn de mogelijkheden voor het ontwikkelen van een leerlijn literaire competentie voor deze groepen?

¹ Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen: *Over de drempels met taal en rekenen*. Hoofdrapport. Enschede: SLO, 2008.

2 Wat is literaire competentie?

Voortgezet onderwijs

Het begrip ‘literaire competentie’ werd voor het eerst omschreven voor het voortgezet onderwijs. De term is de letterlijke vertaling van ‘literary competence’: een begrip uit de literatuurwetenschap dat we vanaf halverwege de jaren zeventig van de twintigste eeuw tegenkomen bij literatuurwetenschappers als Jonathan Culler en Siegfried Schmidt. Eind jaren tachtig staat het begrip centraal in de discussies over doelen en inhoud van het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs. Lily Coenen gaf in 1992² de volgende omschrijving van de ‘literair competente lezer’:

“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 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 het openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.”

Alle elementen uit deze definitie zijn door latere auteurs – o.a. Witte, Van de Ven, Duijx e.a., Van Dormolen e.a. (Stichting Lezen) – gebruikt in hun omschrijvingen van ‘literaire competentie’:

- het aanbrengen van samenhang binnen een tekst;
- het aanbrengen van samenhang en onderscheid tussen teksten;
- het relateren van een tekst aan de wereld;
- het relateren van het persoonlijke waardeoordeel over een tekst aan oordelen van anderen.

Volgens Piet-Hein van de Ven (2006)³ bestaat literaire competentie uit “een combinatie van kennis, houding, vaardigheid, overtuigingen, reflectievermogen en verantwoording”. Het ontwikkelen van literaire competentie is een leerweg “die als elke leerweg gekenmerkt wordt door het betreden van een zone van naaste ontwikkeling, onder (bege)leiding van een expert”.

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

³ Van de Ven (2006) – Ven, Piet-Hein van de: ‘Literaire competentie: een beschouwing’. In: Dick Schram en Anne-Mariken Raukema (red.): *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Uitgeverij Eburon / Amsterdam: Stichting Lezen (Stichting Lezen Reeks 7), p. 185-205.

In zijn onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de tweede fase van havo en vwo stelt Theo Witte (2008)⁴ dat de definitie van Coenen alleen het eindniveau van de ideale leerling van vwo-6 beschrijft; de definitie maakt niet duidelijk welke niveaus er binnen het literatuuronderwijs kunnen zijn. In zijn onderzoek probeert Witte samenhang aan te brengen tussen kenmerken van lezers, kenmerken van literaire teksten en kenmerken van opdrachten bij deze teksten. Hij komt tot een onderscheid in zes niveaus van literaire competentie van leerlingen:

- belevend lezen;
- herkendend lezen;
- reflecterend lezen;
- interpreterend lezen;
- letterkundig lezen;
- academisch lezen.

Aan elk niveau teksten worden bijbehorende opdrachten gekoppeld. Elk volgend niveau omvat het voorgaande, bijvoorbeeld: een lezer die reflecterend kan lezen, kan ook belevend en herkendend lezen. De leerlingen ontwikkelen zich “van ‘gewone’ naar meer ‘literaire’ lezers” en “hun motivatie en enthousiasme voor literatuur” neemt toe.

Basisonderwijs

Literaire competentie in het basisonderwijs komt aan de orde in *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* van Van Dormolen e.a. (2005)⁵. In deze interne publicatie van Stichting Lezen wordt ‘literaire competentie’ gezien als “een vorm van geletterdheid”. Een lezer is ‘literair competent’ als hij of zij...

- wegwijs is in het brede aanbod van boeken en organisaties (aanbodgerichte vaardigheden),
- kennis heeft van kenmerken van literaire teksten en daarmee waardering kan ontwikkelen voor die teksten (tekstgerichte vaardigheden), en
- die waardering vervolgens beargumenteerd kan formuleren (lezersgerichte vaardigheden).

Literaire competentie is hier één van de doelen van ‘een doorgaande leeslijn’. Met dit laatste begrip wordt aangegeven dat de basisschoolleerlingen, net als bij een leerlijn, geen breuken zouden mogen ervaren in hun ontwikkeling. Het gaat er hier dus om dat kinderen – zonder breuken – worden gestimuleerd tot literair lezen.

Met *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school* richten Duijx e.a., (2003)⁶ zich op het vergroten van de literaire competentie van zowel leerlingen als leerkrachten in het

⁴ Witte (2008) – Witte, Theo: *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 / Eburon, 2008 (Stichting Lezen Reeks 12).

⁵ Van Dormolen e.a. (2005) – Dormolen, Marieke van, Agnes van Montfoort, Martijn Nicolaas en Anne-Mariken Raukema: *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2005.

⁶ Duijx (2003) – Duijx, Toin (red.): *Leeskracht! Gids voor literaire competentie op school* (2003). Leidschendam: Uitgeverij Biblion, 2005 (3e druk, 1e druk 2003).

basisonderwijs. De docenten moeten hun leerlingen kunnen helpen om “literair vaardiger” te worden. Het gaat erom dat kinderen leren de literaire waarde van boeken te onderkennen en daarvan te genieten. Voor docenten is het belangrijk om kennis van boeken en smaakontwikkeling te hebben en om “beargumenteerd over de waarde van boeken te kunnen praten en te weten waar informatie over boeken te vinden is”.

3 Literaire competentie in doelen

In de kerndoelen voor het basisonderwijs wordt het lezen van jeugdliteratuur genoemd in kerndoel 9 bij Nederlands, schriftelijk onderwijs: “De leerlingen krijgen plezier in het lezen en schrijven van voor hen bestemde verhalen, gedichten en informatieve teksten”. De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO, 2006) heeft hiervan tussendoelen afgeleid voor de groepen 1-2, 3-4, 5-6 en 7-8, die gezamenlijk een leerlijn vormen.⁷ Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen aanbod van teksten en plezier in lezen. Per groep worden er ook activiteiten genoemd voor zowel het kind als de leerkracht.

In haar eindrapportage (2008) brengt de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen het kerncurriculum voor taal en rekenen in kaart. Zij geeft daarbij niveaubeschrijvingen voor de momenten die voor leerlingen drempels kunnen vormen: de overgangen tussen de verschillende schooltypen. Belangrijk is dat het onderwijsresultaat van het ene schooltype naadloos aansluit op dat van het andere. De Expertgroep adviseert het Ministerie van OCW om deze niveaubeschrijvingen in te voeren en om voorrang te geven aan basiskennis en basisvaardigheden voor taal en rekenen. Onder basiskennis en -vaardigheden verstaat de Expertgroep: “dat wat noodzakelijk is voor persoonlijke ontwikkeling, culturele geletterdheid en maatschappelijke toerusting”.

De niveaubeschrijvingen voor taal hebben betrekking op vier domeinen: mondelinge taalvaardigheid; lezen; schrijven; taalbeschouwing en taalverzorging. Binnen het domein lezen zijn er twee onderdelen die verband houden met literaire competentie: het lezen van zakelijke teksten en het lezen van literaire en fictieve teksten. Opvallend is dat leerlingen van groep 8 alleen belevend hoeven te kunnen lezen. Op de hogere niveaus komen er andere vormen bij: eind vmbo – belevend en herkendend lezen; eind havo en mbo-4 – kritisch en reflecterend lezen; eind vwo – interpreterend en esthetisch lezen.

In publicaties over geletterdheid zijn voor een deel dezelfde vaardigheden te vinden als in die over literaire competentie. Geletterdheid heeft echter veel meer te maken met basisvaardigheden die iemand in ieder geval nodig heeft om literaire competentie te ontwikkelen.

Geletterdheid wordt in de publicaties van het Expertisecentrum Nederlands, onder redactie van Ludo Verhoeven en Cor Aarnoutse, gezien in het licht van de hele taalontwikkeling: lezen, schrijven en mondelinge taalvaardigheid zijn nauw met elkaar verbonden.⁸ Binnen ‘geletterdheid’ wordt onderscheid gemaakt in ‘ontluikende geletterdheid’ (voorschoolse periode, tot 4 jaar), ‘beginnende geletterdheid’ (groep 1 t/m 3) en ‘gevorderde geletterdheid’ (groep 4 t/m 8).

Centraal bij Verhoeven en Aarnoutse staan tussendoelen die beschrijven “wat de meerderheid van de kinderen zich in de loop der leerjaren aan kennis en vaardigheid

⁷ SLO 2006 – SLO, 2006. Zie voor tussendoelen en leerlijnen: <http://tule.slo.nl>

⁸ Verhoeven en Aarnoutse (2008) – Verhoeven, Ludo & Cor Aarnoutse (red.): *Tussendoelen beginnende geletterdheid. Een leerlijn voor groep 1 tot en met 3*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, 2008 (9e druk, 1e druk 1999).

eigenmaakt” op de verschillende niveaus. Deze tussendoelen zijn een verdere uitwerking van de kerndoelen Nederlands. Er worden diverse vaardigheden genoemd die kinderen van verschillende leeftijdsgroepen nodig hebben om teksten te kunnen begrijpen, om verschillende soorten teksten van elkaar te kunnen onderscheiden, om tot een oordeel te komen over teksten, en om over teksten (fictie en non-fictie) te kunnen praten.

4 Literaire competentie in de praktijk

Om inzicht te krijgen in de manier waarop literaire competentie is verwerkt in publicaties die in het basisonderwijs worden gebruikt, zijn in het onderzoek een aantal veelgebruikte taal- en leesmethodes en een aantal leesbevorderingprogramma's onder de loep genomen.

Taal- en leesmethodes

- **Taalactief** (Malmberg, nieuwe versie, eerste uitgave 2002)
Taalmethode voor groep 4 tot en met 8. In deze methode wordt niet gesproken over leerlijnen, wel over “aspecten die geïntegreerd aan de orde komen”: taalbeschouwing, informatiemiddelen, stellen, luisteren en spreken.
- **Taaljournaal Taal** (Malmberg, eerste uitgave 2003)
Behoort samen met *Taaljournaal Spelling* en *Taaljournaal Woordenschat* tot *Taaljournaal*, een geïntegreerde taalmethode voor groep 4 tot en met 8. In de activiteiten voor de kinderen wordt regelmatig een koppeling gemaakt met andere leergebieden, zoals kunstzinnige oriëntatie. Er zijn zes leerlijnen: lezen; luisteren; schrijven; spreken; woordenschat; taalbeschouwing. De leerlijnen lezen en taalbeschouwing bevatten leerdoelen die een relatie hebben met literaire competentie. De doelen worden niet naar leerjaar uitgesplitst. Vooral in de activiteitenboeken zijn opdrachten te vinden waarin fragmenten of gedichten worden gebruikt om een tekstuele vaardigheid aan te leren of een literaire vorm aan de orde te stellen.
- **Zin in Taal** (Zwijzen, nieuwe versie, eerste uitgave 2006)
Taalmethode voor groep 4 tot en met 8. Er zijn vijf “taalaspecten”: spreken/luisteren; woordenschat; woordbouw; zinsbouw; schrijven. Per taalaspect zijn er leerlijnen met leerdoelen. In de leerlijnen spreken/luisteren en schrijven zijn doelen te vinden die een relatie kunnen hebben met literaire competentie. Van de tien eenheden per leerjaar is er een steeds gewijd aan “verhalen”.
- **Taal in Beeld** (Zwijzen, eerste uitgave 2006)
Taalmethode voor groep 4 tot en met 8 met vier “taaldomeinen”: woordenschat; spreken/luisteren; schrijven (stellen); taalbeschouwing. Er wordt in deze methode gebruikgemaakt van fragmenten uit bestaande jeugdboeken en van gedichten, maar dit staat geheel in dienst van doelen binnen de taaldomeinen.
- **Tussen de regels** (Zwijzen, eerste uitgave 2003)
Leesmethode voor begrijpend en studerend lezen. Een van de uitgangspunten van de methode is “strategisch lezen”: “*Tussen de regels* wil leerlingen opleiden tot competente lezers. Een lezer is competent als hij of zij voor een willekeurige tekst een geschikte leesstrategie kan kiezen en toepassen (...) Die leesstrategie bestaat uit verschillende leesvaardigheden”. Voor elke vaardigheid is er een leerlijn. Het gaat om de volgende leerlijnen, die per leerjaar zijn uitgewerkt: woordenschat; leesvaardigheden; tekstvaardigheden; denkvaardigheden; opzoekvaardigheden;

studievaardigheden; leesvormen “met andere ogen”. Hiernaast is er een aparte poëzieleerlijn.

- ***Ondersteboven van lezen*** (Zwijsen, eerste uitgave 2004)
Leesmethode voor groep 4 tot en met 8 met vier leerlijnen: technisch lezen; begrijpend lezen; informatie verwerven door lezen; leesbevordering. De methode is thematisch opgebouwd. Bij elk thema is een boek als uitgangspunt genomen. Over leesbevordering merken de auteurs op: “Leesbevordering helpt kinderen zich ervan bewust te worden welke leesvoorkeur ze hebben, zodat ze in staat zijn een keuze te maken uit het grote tekstaanbod dat school, bibliotheek, boekhandel en de moderne media bieden”.
- ***Goed gelezen*** (Malmberg, nieuwe versie, eerste uitgave 2004)
Leesmethode voor voortgezet technisch lezen, begrijpend lezen en studerend lezen. (Voor voortgezet technisch lezen is er een aparte methode: *Lekker lezen*). Citaat uit de handleiding: “Het belangrijkste doel van het leesonderwijs is het lezen en het leesgedrag te stimuleren met het oog op meer en beter lezen. Goed leren lezen is nodig om informatie te kunnen verzamelen en verwerken. Het belangrijkste aspect van goed leren lezen is wel dat kinderen plezier krijgen in het lezen van boeken”. De methode sluit expliciet aan bij de kerndoelen Nederlands: vaardigheden waarmee leerlingen taal doelmatig kunnen gebruiken; kennis en inzicht omtrent betekenis, gebruik en vorm van taal; plezier in het beschouwen van taal.
- ***Tekst verwerken*** (Wolters Noordhoff, eerste uitgave 2006)
Leesmethode met materiaal voor groep 1 tot en met 8. De methode omvat: technisch lezen, begrijpend luisteren en lezen; studerend lezen; woordenschat. Er is veel aandacht voor strategieën en leerdoelen, waarbij de volgende lijn wordt gehanteerd: leesdoelen bepalen (vanaf groep 6) – inhoud voorspellen – voorkennis activeren – doel, structuur en vorm van de tekst herkennen – leeswijze bepalen (vanaf groep 5) – tekst interpreteren – samenvatten – tekst beoordelen – reflectie op leesgedrag.
- ***Taalleerland*** (Bekadidact, eerste uitgave 2003)
Taal-/leesmethode voor groep 4 tot en met 8 met acht leerlijnen: luisteren en spreken; leesbegrip; stellen; taalbeschouwing; woordenschat; woordbegrip (vanaf groep 6); leesbeleving; toepassing. Opmerkelijk is dat er wél doelen worden geformuleerd voor stellen, taalbeschouwing en leesbegrip, maar niet voor de andere leerlijnen. Toch zijn er bij het onderdeel leesbeleving wel doelen te vinden: “kinderen luisteren naar en reageren op een voorgelezen verhaal”.

In de genoemde taalmethodes staan vooral tekst- en lezersgerichte vaardigheden centraal. Deze vaardigheden worden in wisselende mate toegepast op boek- en verhaalfragmenten en gedichten: in *Taaljournaal Taal* en *Zin in Taal* duidelijk meer dan, bijvoorbeeld, in *Taalactief*. Bij tekstgerichte vaardigheden valt te denken aan het onderscheiden van

tekstsoorten en het formuleren van verwachtingen op basis van uiterlijke kenmerken van teksten; bij lezersgerichte vaardigheden aan het activeren van de eigen kennis, het afstemmen van de leeswijze op het doel, en het verwoorden van de eigen mening over een tekst.

In de leesmethodes en de taal-/leesmethode die hier zijn genoemd, is er meer expliciet aandacht voor het lezen van zowel fictie als non-fictie, voor de verhouding tussen werkelijkheid en fantasie, voor leesstrategieën en voor kenmerken van verschillende genres en personen in verhalen. Dit geldt bijvoorbeeld voor *Taalleesland* en *Goed gelezen. Tussen de regels* onderscheidt zich door de aparte leerlijn voor poëzie. *Ondersteboven van lezen* is de enige methode waarin over literaire kenmerken wordt gesproken en die een aparte leerlijn leesbevordering heeft met doelen per leerjaar. Bij deze doelen lijkt het vooral te gaan om tekstgerichte kenmerken die vanuit de lezer worden geformuleerd: de leerlingen moeten inzicht krijgen in de middelen die de auteur gebruikt om een verhaal te vertellen.

Leesbevorderingsprogramma's

In 1992 gaf het Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur een aanzet tot een onderzoek naar de manier waarop lezen bij de jeugd kan worden gestimuleerd. Stichting Lezen, Sardes en de Stichting Schrijvers School Samenleving hebben dit verder uitgewerkt. Dit heeft geleid tot een drietal leesbevorderingsprojecten: *Boekenpret* (0-6 jaar), *Fantasia* (6-12 jaar) en *Sirene* (12-18 jaar). Het eerste project is zeer succesvol, het tweede wordt nauwelijks meer gebruikt en het derde is niet meer op de markt.

Een recente ontwikkeling is de lancering in 2008 door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap van het programma *Kunst van Lezen*, dat door de Vereniging van Openbare Bibliotheken en Stichting Lezen gezamenlijk wordt aangestuurd. Een van de onderdelen van dit project is een proef in vier bibliotheken in Noord-Brabant, uitgevoerd door Cubiss, onder de naam *Boekstart*, gericht op kinderen tot één jaar. Een ander onderdeel is het toegankelijk maken van de cultuurhistorische canon van de commissie-Van Oostrom voor de bovenbouw van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs door middel van Nederlandstalige (jeugd)literatuur en klassieke literaire werken.

Daarnaast zijn er andere methoden en programma's, met name voor kinderen in de voor- en vroegschoolse leeftijd. Hier worden slechts enkele leesbevorderingsprogramma's kort behandeld. Ook worden – in het licht van de 'doorgaande leeslijn' – enkele programma's voor jongere en oudere kinderen genoemd.

- ***Ik & Ko*** (CED / Zwijsen Educatief, 2001)
Geïntegreerde NT1/NT2-methode voor meertalige kleutergroepen. Binnen de beginnende geletterdheid worden drie stadia onderscheiden: in aanraking komen met geschreven taal; beginnende interesse, krabbelen en herkenning van de eigen naam; begrijpen waarom geschreven taal belangrijk is en herkennen en (na)schrijven van woorden en letters. De methode gaat uit van interactief voorlezen en van het belang hiervan voor met name kinderen die minder taalvaardig zijn.

- **De Taallijn** (Expertisecentrum Nederlands / Sardes, 2002-)
Methode gericht op het stimuleren van de taalontwikkeling van jonge kinderen. Een doorgaande “taallijn” verbindt groep 1 en 2 met groep 3 en 4. De interactie met en tussen kinderen staat centraal. Er zijn vijf prototypen (werkwijzen): mondelinge communicatie; woordenschatontwikkeling; ontluikende geletterdheid (interactief voorlezen); ICT, betrokkenheid van ouders. Interactief voorlezen is een van de activiteiten om het begrijpen van teksten en de mondelinge taalvaardigheid te bevorderen.
- **Piramide** (Cito)
Methode voor voor- en vroegschoolse educatie met extra aandacht voor taalzwakke kinderen. Er zijn acht ontwikkelingsgebieden die in projecten geïntegreerd worden aangeboden: persoonlijkheidsontwikkeling; sociaal-emotionele ontwikkeling; ontwikkeling van de waarneming; taalontwikkeling en ontwikkeling van lezen en schrijven; denkontwikkeling en ontwikkeling van rekenen; oriëntatie op ruimte en tijd en wereldverkenning; motorische ontwikkeling; kunstzinnige ontwikkeling. Binnen elke leeftijdsgroep krijgen deze thema’s een ander accent.
- **Fantasia** (Stichting Lezen / Uitgeverij Zwijsen, 1997)
Leesbevorderingsprogramma dat beoogt kinderen in groep 1 t/m 8 te stimuleren tot lezen, leesplezier en bibliotheekbezoek. Er is een voorkeur voor recreatief en fictioneel lezen. *Fantasiaboek* geeft aan hoe leesbevordering kan worden geïntegreerd in het lesprogramma. In het hoofdstuk over het schoolleesplan zijn doelen en activiteiten voor de leerkrachten, de leerlingen en de ouders beschreven. Algemene doelen voor de leerlingen zijn: kennismaken met verschillende soorten boeken en het ontwikkelen van een eigen smaak en eigen voorkeuren; thuis en op school regelmatig boeken lezen; plezier hebben in het lezen van boeken; gebruikmaken van de openbare bibliotheek en de (kinder)boekhandel. Er wordt geen opbouw in vaardigheden over de leerjaren gegeven.
- **De Rode Draad** (Cubiss, 1998-)
Bedoeld als basis voor het leesbevorderingsaanbod van openbare bibliotheken aan basisscholen. Sinds 2001 is er ook *Voortouw*, dat zich richt op het bevorderen van leesplezier bij 0- tot 4-jarigen en hun ouders/verzorgers, ingezet door bibliotheken, roc’s, peuterspeelzalen, kinderdagverblijven, consultatiebureaus en gastouderbureaus. Een belangrijk doel van leesbevordering is volgens *De Rode Draad* het stimuleren van het plezier in lezen. De leerlingen krijgen veel kinderboeken aangeboden en verwerven inzicht in wat hen aanspreekt en waarom, zodat ze zelf hun keuzes leren maken uit genres, thema’s en tekstsoorten. Ze leren waarderen en beoordelen, ze leren welk type lezer ze zijn en ze leren hun weg te vinden in boeken en nieuwe media. De doelen in *De Rode Draad* zijn onder andere afgeleid van de kerndoelen voor het basisonderwijs en afgestemd op de doelen van het leesbevorderingsproject *Fantasia*. De activiteiten rond boeken verschillen per

leerjaar en zijn gericht op het ontwikkelen en bevorderen van zowel aanbodgerichte, tekstgerichte als lezersgerichte vaardigheden.

- **Bazar** (Uitgeverij Partners, 2001)
Doel is “vmbo-leerlingen met plezier bezig te laten zijn met diverse vormen van fictie en non-fictie”. *Bazar* wil dit doel bereiken met een langlopende en structurele aanpak: het is een programma voor vier jaar, dat streeft naar “een duidelijke plaats voor leesbevordering in het onderwijsprogramma en het beleid van de school”.
Doelen voor de leerlingen: kennismaken met een gevarieerd aanbod van boeken, kranten, tijdschriften, film, theater en poëzie; reflecteren op fictiewerken en een lees-schrijfdossier samenstellen; meer plezier bij het lezen en bekijken van kranten, tijdschriften en fictiewerken; zelfstandig boeken kiezen die passen bij eigen smaak en interesse. *Bazar* bestaat uit bijna veertig projecten, verdeeld over de vier leerjaren. Het programma is geheel uit te voeren door docenten Nederlands, maar biedt ook mogelijkheden voor samenwerking met andere vakken. De methodiek van *Bazar* bestaat uit vier stappen, die moeten leiden naar een leeshouding voor belevend lezen: het creëren van aandacht; het verrijken van keuze- en oriënterende vaardigheden; het stimuleren van specifieke strategieën voor belevend lezen; het verwerken en waarderen van een tekst.

Ook in deze leesbevorderingsprogramma's zijn verschillende accenten te ontdekken. In de programma's voor peuters en kleuters ligt het accent over het algemeen op de uitbreiding van de woordenschat en, niet overal even sterk, op tekstgerichte vaardigheden, zoals het kunnen navertellen van een verhaal. In *Piramide* komen ook kort aanbodgerichte vaardigheden aan bod, bijvoorbeeld in een opdracht waarin kinderen na leren denken over de ordening van boeken in de bibliotheek. In de programma's voor het basisonderwijs komen zowel aanbodgerichte als tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden aan de orde, met een accent op een combinatie van aanbodgericht en lezersgericht; in *Fantasia* en *De Rode Draad* staat het zelf leren kiezen van boeken en het beoordelen van boeken tamelijk centraal. In het programma voor het voorgezet onderwijs, *Bazar*, ligt het accent op belevend lezen, en dus op lezersgerichte vaardigheden.

5 Conclusies en kanttekeningen

Het begrip ‘literaire competentie’

‘Literaire competentie’ is een bekend begrip in het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs is er tot nog toe alleen in theoretische beschouwingen sprake van ‘literaire competentie’. Er is hier een vertaalslag nodig, omdat de vaardigheden die voor literaire competentie nodig zijn, in het basisonderwijs in andere kaders aan de orde komen. Het gaat dan bijvoorbeeld over leesplezier of het leren reflecteren op geschreven teksten in het kader van geletterdheid of leesbevordering.

Het is echter de vraag of het terecht is dat er voor het basisonderwijs andere begrippen worden gebruikt. Aidan Chambers stelt: “Er is feitelijk geen verschil tussen het bevorderen van literaire competentie, een literair klimaat in het basis- (primaire) en voortgezet (secundaire) onderwijs. Het gaat om een aantal basisingrediënten, daar moet je aan werken: zorg voor een collectie van vijfhonderd tot duizend boeken met primaire en secundaire literatuur”.⁹ En verder gaat het om goede verwerkingsopdrachten: “De bekende dingen als tekeningen maken, strips tekenen, filmpjes maken en het uitspelen van scènes”.

Aanbodgerichte, tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden

Bij literaire competentie wordt een onderscheid gemaakt tussen aanbodgerichte, tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden. Deze vaardigheden worden vanuit de lezer geformuleerd, dus vanuit wat de lezer van teksten moet weten of met die teksten moet kunnen doen: het is immers de lezer die “met en over literatuur” moet leren communiceren om “literair competent” te worden, zoals Coenen het formuleert.

Die centrale rol van de lezer zou echter nog meer zichtbaar gemaakt kunnen worden door meer nadruk te leggen op de wisselwerking tussen de vaardigheden.

Ook de balans tussen de vaardigheden kan worden verbeterd. In taal- en leesmethodes en in leesbevorderingsprogramma’s ligt het accent – zeker vanaf de middenbouw van het basisonderwijs – vooral op het kiezen van boeken die de leerling aanspreken en op het leren formuleren van een mening daarover; narratologische vaardigheden (hier bedoeld als: inzicht krijgen in de manier waarop een verhaal is verteld) komen nog nauwelijks aan bod. Onderzoek heeft echter aangetoond dat kleuters zich ten minste een deel van deze vaardigheden eigen kunnen maken, op voorwaarde dat bij het voorlezen van prentenboeken aandacht is voor een literaire manier van lezen.

Vormen van lezen

Er worden in de vakpublicaties verschillende vormen van lezen onderscheiden, die elkaar zouden opvolgen. Zo onderscheidt Witte voor de bovenbouw van havo/vwo: belevend lezen, herkenkend lezen, reflecterend lezen, interpreterend lezen, letterkundig lezen en academisch lezen. Deze vormen van lezen kunnen echter ook tegelijkertijd een rol spelen, en ze zijn ook niet beperkt tot het voortgezet onderwijs.

⁹ Chambers in een interview in Tsijp/Letteren, 2006.

De Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen ziet belevend lezen als behorend bij het niveau van een leerling aan het eind van het basisonderwijs. Andere vormen van lezen worden door de Expertgroep voorbehouden aan het voortgezet onderwijs. Toch zouden bijvoorbeeld ook herkendend lezen, reflecterend lezen en interpreterend lezen van toepassing kunnen zijn op basisschoolleerlingen.

Deze benadering lijkt voort te komen uit het zogenaamde 'leesrijpheidsparadigma'. Dit houdt in dat voor het bepalen van niveaus en vaardigheden van lezers in het basis- en voortgezet onderwijs wordt uitgegaan van de ideale, literair competente lezer aan het eind van het voortgezet onderwijs: een lezer die Hermans en Mulisch kan lezen, begrijpen en interpreteren. Dat is een 'top-down'-benadering, gekenmerkt ook door een bepaalde opvatting over wat 'literatuur' is en wat niet. Hiertegenover staat de 'bottom-up'-benadering van ontluikende geletterdheid, die uitgaat van de ontwikkeling van het kind.

Differentiatie in doelen tussen leeftijdsgroepen

In de vakpublicaties worden verschillende leeftijds aanduidingen gehanteerd: zowel aanduidingen in jaren (leeftijd van het kind) als aanduidingen in groepen of klassen. Uitgaan van specifieke jaren of groepen wil echter niet zeggen dat er altijd grote verschillen zijn tussen die jaren of groepen. Zo laten de tussendoelen zoals die door de SLO geformuleerd zijn, vaak niet veel verschillen zien tussen onder-, midden- en bovenbouw.

Gebruik van jeugdliteratuur

In taal- en leesmethodes en leesbevorderingsprogramma's wordt vaak verwezen naar jeugdliteratuur. Er wordt bijvoorbeeld een boek centraal gesteld bij de behandeling van een bepaald thema. Kijkend naar wat er precies met die jeugdliteratuur wordt gedaan – bijvoorbeeld: welke activiteiten worden aan het boek gekoppeld? – kun je je niet aan de indruk onttrekken dat er vaak kansen blijven liggen om met name narratologische vaardigheden te ontwikkelen. Een ander punt is dat de kennismaking met de verschillende genres vaak nogal beperkt blijft.

Een leerlijn literaire competentie

In een aantal van de hier genoemde publicaties spreken de auteurs zich uit over een 'leerlijn'. Maar slechts in een zeer beperkt aantal publicaties – Verhoeven en Aarnoutse, Van Dormolen e.a. – wordt hier verder op ingegaan. Witte noemt kort een aantal voorwaarden voor een leerlijn.

Enkele belangrijke aspecten van een leerlijn, met behulp van citaten uit deze drie bronnen:

Wat is een leerlijn?

- Een leerlijn beschrijft “in hoofdlijnen de ontwikkelings- en leerprocessen die kinderen mede op basis van onderwijs doorlopen” en “welke tussendoelen en welke onderwijsactiviteiten (...) worden nagestreefd en uitgevoerd”. (V&A)
- “Een leerlijn maakt duidelijk dat leren een cyclisch proces is. Wat het kind in de ene fase op een bepaald niveau leert, komt in de volgende fase op een hoger niveau terug. Zo leren kinderen in groep 3 het onderwerp te bepalen van een informatieve tekst, komt in groep 6 het herkennen van de hoofdgedachte van een informatieve tekst aan

de orde en leren kinderen in groep 8 een informatieve tekst samen te vatten. In al deze groepen komt 'het vinden van het onderwerp van een informatieve tekst' opnieuw aan de orde, maar steeds op een hoger niveau". (V&A)

- Voor een *leeslijn* geldt, net als voor een leerlijn, "dat kinderen geen breuken zouden mogen ervaren in de leerstof in het onderwijs. In opeenvolgende leerjaren moet de leerstof van een bepaald vakgebied in oplopende moeilijkheidsgraad aanwezig zijn, zodat kinderen in elk jaar van hun onderwijscarrière met een (onderdeel van dat) vakgebied worden geconfronteerd. Daarbij moeten die onderdelen per leeftijdsfase goed op elkaar aansluiten." (Van D.)
- Een leerlijn is geen "lineaire volgorde van doelen en van leer- en onderwijsactiviteiten. Kinderen kunnen, in een verschillend tempo, diverse leerroutes volgen om tenslotte toch bij eenzelfde tussendoel uit te komen". (V&A)
- "Leerlijnen staan niet op zichzelf. We kunnen de verschillende aspecten van gevorderde geletterdheid namelijk niet van elkaar onderscheiden. Wanneer het accent op een bepaald aspect (leerlijn) ligt, spelen de andere aspecten op de achtergrond mee en deze kunnen bij problemen meteen naar voren komen. Daarom moeten we in het onderwijs de samenhang met de andere leerlijnen steeds in het oog houden. (...) Om het overzicht op de leerlijn te behouden, is het noodzakelijk dat we ons beperken tot de kern". (V&A)

Wat zijn functies van een leerlijn?

- "De leerlijnen bieden een handreiking aan de leerkrachten (...). Met deze leerlijnen krijgen zij een beeld van de vorderingen die kinderen in de opeenvolgende jaren maken op de onderscheiden gebieden van gevorderde geletterdheid. Leerkrachten zien de stappen die leerlingen zetten op weg naar geletterdheid. Met deze stappen 'in het hoofd' kan een leerkracht voor elk gebied nagaan welke ontwikkeling een kind achter de rug heeft, wat zijn huidige niveau is en wat de volgende stappen zijn die samen met het kind kunnen worden gezet. Overzicht is wellicht de belangrijkste functie van de leerlijnen". (V&A)
- "Naast overzicht, bieden de leerlijnen houvast, doordat ze in grote lijnen de route aangeven die kinderen en leerkrachten in de midden- en bovenbouw kunnen volgen. Bovendien geven de leerlijnen ideeën voor activiteiten die leerkrachten kunnen uitvoeren". (V&A)

Wat zijn voorwaarden voor de ontwikkeling van een leerlijn?

- "dat er verschillende niveaus van literaire competentie zijn gedefinieerd";
- "dat leerlingen moeten kunnen voortbouwen op kennis en ervaringen die ze al hebben verworven";
- sociale interactie met de docent en medeleerlingen;
- "dat de boeken en de opdrachten cognitieve conflicten veroorzaken in de zone van nabije ontwikkeling" en dus niet van een zodanig hoog niveau zijn dat "dit eerder leidt tot onverschillend en ontwijkend gedrag dan tot cognitieve conflicten en actieve exploratie". (W.)

Wat zijn mogelijke knelpunten?

- “Het risico bestaat (...) dat we de onderscheiden onderdelen van gevorderde geletterdheid teveel als gescheiden compartimenten gaan behandelen; dat we, met andere woorden, de samenhang en de eenheid van taal uit het oog verliezen. (...) Het is wenselijk én haalbaar dat we een balans vinden tussen de aandacht voor het geheel en aandacht voor de afzonderlijke onderdelen”. (V&A)

Kansen voor de ontwikkeling van een leerlijn literaire competentie

Opgemerkt is al dat de drie soorten vaardigheden binnen literaire competentie (aanbodgerichte, tekstgerichte en lezersgerichte vaardigheden) niet los van elkaar zijn te zien, en dat de centrale rol van de lezer hierbij meer zichtbaar gemaakt kan worden. Deze centrale rol komt duidelijk naar voren in de definitie van Coenen, waarvan de kern luidt: “met en over literatuur communiceren”. Aan deze kern zouden allerlei aspecten kunnen worden verbonden die in de hier aangegeven vakpublicaties worden genoemd, ook aspecten die niet per se onder één soort vaardigheid vallen.

In de hier genoemde methodes en programma’s staan lezersgerichte vaardigheden vaak centraal en tekstgerichte vaardigheden zijn vaak vanuit de lezer geformuleerd. Om wél van tekstgerichte vaardigheden uit te kunnen gaan, zouden bijvoorbeeld verhaalcategorieën of genres als uitgangspunt kunnen worden genomen. Hierbij is dan de vraag: welke kennis heb je nodig om die categorieën te typeren en van elkaar te onderscheiden?

Bij de drie soorten vaardigheden speelt behalve vaardigheid op zich ook kennis een rol, hoewel dit niet altijd duidelijk naar voren komt. Bijvoorbeeld: bij aanbodgerichte vaardigheden gaat het zowel om kennis (wat is waar te vinden?) als om vaardigheid (je weg vinden in het aanbod). Voor elk aspect van literaire competentie zou een onderscheid gemaakt kunnen worden tussen ‘kennen’ en ‘kunnen’, zodat ook de meest geschikte middelen kunnen worden ingezet om dat ‘kennen’ of ‘kunnen’ te bevorderen.

Op basis van wat er in de vakpublicaties over literaire competentie naar voren komt over onderzoek, doelen en praktijk, kunnen we ons afvragen of wat kinderen in de basisschoolleeftijd moeten weten en kunnen niet te beperkt is. Het is belangrijk om de benodigde kennis en vaardigheden nog preciezer in beeld te krijgen, zeker met het oog op wat er in het voortgezet onderwijs van kinderen wordt verwacht.

Verhoeven en Aarnoutse stellen dat een leerlijn niet op zichzelf staat en dat de samenhang tussen leerlijnen niet uit het oog mag worden verloren. Er zijn dwarsverbanden mogelijk tussen literaire competentie en kunstzinnige oriëntatie. Bij beide gaat het o.a. om het reflecteren op eigen werk en dat van anderen, en om kennis van en waardering voor aspecten van cultureel erfgoed.

Deze opvatting is ook terug te vinden bij Oosterloo en Paus (2008)¹⁰. Zij omschrijven ‘literaire competentie’ als volgt: “De leerlingen leren beelden, taal, muziek, spel en beweging

¹⁰ Oosterloo en Paus (2007) – Oosterloo, Anita en Harry Paus: ‘Ik wil dat jij plezier krijgt’. In: *Taal Lezen Primair*, november 2007, nr. 23, p. 4-6.

te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om ermee te communiceren”.

Het creëren van dwarsverbanden is noodzakelijk als je, zoals Piet Mooren (1992) dat doet, ‘literaire competentie’ breed invult en een invulling laat krijgen bij meer vakken dan lezen en taal “als onderdeel van alle vaardigheden die in het basisonderwijs aangeleerd worden”.¹¹

¹¹ Mooren (1992) – Mooren, Piet: ‘Het zout in de pap. Over de bijdrage van kinderliteratuur aan de literaire competentie’. In: W. de Moor en M. van Woerkom: *Neem en lees. Literaire competentie: het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, 1992, p. 68-89. Ook opgenomen in: Piet Mooren: *Langs de lange Lindelaan. Opstellen over jeugdliteratuur en leesonderwijs*. Den Haag: Biblion Uitgeverij, 2001 (2e herziene druk), p. 199-217, hier 214.

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*, 2003
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*, 2003
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm*, 2003
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*, 2004
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!*, 2004
Stendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen*, 2005
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?*, 2006
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*, 2006
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?*, 2007
Chorus, Margriet, *Lezen graag!*, 2007
Hermans, Marianne, *Wereldliteratuur in het curriculum*, 2007
DUO Market Research, *Positie jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs*, 2009
Oberon, *Leesbevordering in het basisonderwijs*, 2009
Ghonem-Woets, Karen, *Elke dag boekendag!*, 2009