



# Als jongeren lezen

LONGITUDINAAL EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR VERBAND TUSSEN EGO-  
ONTWIKKELING EN LEESATTITUDE-ONTWIKKELING BIJ ADOLESCENTEN  
TUSSEN 13 EN 19 JAAR EN DIDACTISCH MODEL VOOR REFLECTIEF  
LEZEN

WALTER SCHLUNDT BODIEN  
EN  
FRANSJE NELCK – DA SILVA ROSA

**Lezen**

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via [www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)

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  
Guldemon, 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  
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart*, 2004  
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?*, 2005

## Colofon

Stichting Lezen  
Oxford House  
Nieuwezijds Voorburgwal 328G  
1012 RW Amsterdam  
020-6230566  
[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)  
[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

## **Vormgeving cover**

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Dit onderzoek is uitgevoerd door Walter Schlundt Bodien en Fransje Nelck-da Silva Rosa met financiële steun van Stichting Lezen, Amsterdam.

© 2005. Stichting Lezen, Amsterdam

## Inhoudsopgave

<b>Voorwoord</b>	<b>5</b>
<b>1 Inleiding</b>	<b>6</b>
<b>2 Het ego-ontwikkelingsconcept</b>	<b>8</b>
2.1 Ego-ontwikkeling	8
2.2 Karakteristieken van het tweede – Impulsieve – stadium	8
2.3 Karakteristieken van het derde – Zelfbeschermende – stadium	8
2.4 Karakteristieken van het vierde – Conformistische – stadium	9
2.5 Karakteristieken van het vijfde – Zelfbewuste – stadium	10
2.6 Karakteristieken van het zesde – Verantwoordelijke – stadium	10
<b>3 Leesattitudeontwikkeling</b>	<b>12</b>
3.1 Leesattitude	12
3.2 Bouwstenen voor leesattitudeontwikkeling	13
3.3 Ontwikkeling in reflectiecapaciteit	16
<b>4 Verschillen in reflectiviteit</b>	<b>19</b>
4.1 Lezersreacties uit het onderzoek	19
<b>5 Een didactisch model</b>	<b>23</b>
5.1 Voor klas 1 (brugklas)	24
5.2 Voor klas 2	25
5.3 Voor klas 3	25
5.4 Voor klas 4 vmbo	26
5.5 Voor havo- en vwo-bovenbouw	26
5.6 Het literatuuurdossier	27
5.6.1 <i>Richtlijnen en opdrachten</i>	27
5.6.2 <i>Vormgeving</i>	27
5.6.3 <i>Leesverslag</i>	28
5.6.4 <i>Becijfering</i>	28
5.6.5 <i>Richtlijnen</i>	28
<b>6 De cultuurhistorische theorie van Lev Vygotsky (1896-1934)</b>	<b>33</b>
(Uit L.Verhofstadt-Denève, P. van Geert, A.Vyt,1995)	
6.1 Box 10.2 Verdiepende tekstbox. Ontwikkelingspsychologie en politiek	33
6.2 Basisbegrippen: ontwikkeling als fundamentele factor	34
6.2.1 <i>Fundamentele aspecten van Vygotsky's ontwikkelingstheorie</i>	34
6.2.2 <i>Het cultuurhistorisch principe van sociale invloeden</i>	35

6.2.2.1	Het interiorisatiemechanisme	36
6.2.2.2	De zone van de naaste ontwikkeling	37
6.2.2.3	Het mediatiemechanisme als motor van het ontwikkelingsproces	38
6.2.3	<i>Ontwikkelingsdomeinen in de tijd</i>	38
6.2.3.1	Fylogenetisch domein: van instinct naar werktuig	39
6.2.3.2	Sociogenetisch domein: van werktuig naar taal en teken	39
6.2.3.3	Ontogenese: van taal en teken naar denken en bewustzijn	40
6.2.3.4	Microgenese: denken en waarnemen als ontwikkelingsproces	42
6.2.4	<i>Onderzoekmethode en theorieconstructie</i>	43
6.3	Schets van de ontwikkeling van denken, spraak en bewustzijn	44
6.3.1	<i>De ontwikkeling van het geverbaliseerde denken</i>	45
6.3.2	<i>Ontwikkeling van het reflectieve bennustzijn</i>	46
6.3.3	<i>De ontwikkeling van begrippen</i>	46
6.4	Box 10.3 Verdiepende tekstbox. Ontwikkeling en ontstaan van het schrift	48
6.5	Box 10.4 Verdiepende tekstbox Wat is een mur? Onderzoek naar begripsontwikkeling	49
6.6	Box 10.5 Vygotsky's model van de ontogenese van taal en spraak	49
	<b>Literatuurlijst</b>	<b>51</b>
	<b>Bijlagen</b>	<b>55</b>
	Bijlage 1 Voor de brugklas, verhaal Olifant en eekhoorn, en scoreformulier	55
	Bijlage 2 Voor klas 2, gedicht Die mooie kindertijd, en scoreformulier	58
	Bijlage 3 Voor klas 3, verhaal De verloren zoon, en scoreformulier	61
	Bijlage 4 bij hoofdstuk 4, gedicht zonder titel	64

## Voorwoord

Tussen 1994 en 2004 hielden wij ons bezig met de voorbereiding, uitvoering en afronding van een promotieonderzoek dat meer inzicht moest verschaffen in het leesgedrag van jongeren tussen 13 en 19 jaar. De periode dus dat zij op het voortgezet onderwijs geconfronteerd worden met het voor school lezen van (literaire) verhalen. Tijdens het lesgeven liepen wij telkens op tegen de problemen die leerlingen ondervonden als zij boeken moesten lezen die wij 'goed' vonden en waarover velen na lezing alleen maar konden verzuchten: 'Wat een saai boek, hebt u geen mooi boek voor ons?' Waarom konden zoveel leerlingen onze boekkeuze niet waarderen en waren wij op onze beurt weinig enthousiast over hun keuze? Wij hadden een sterk vermoeden dat de persoonlijkheidsontwikkeling in de adolescentie wel eens een rol zou kunnen spelen; daarom gingen wij voor antwoorden op deze vraag te rade bij theoretici in de ontwikkelingspsychologie. Onze dank voor de uitstekende begeleiding tijdens ons promotieonderzoek (dat op 8 juli 2004 met succes werd afgesloten met de verdediging van het proefschrift) gaat uit naar mevrouw prof.dr. H.L.W. van Lierop-Debrauwer, prof.dr. P.L.C. van Geert, dr. H. Bosma en prof.dr. P.M. Westenberg.

Stichting Lezen danken we voor de subsidie waardoor een deel van het empirische onderzoek kon worden bekostigd.

Bovendien zijn we als auteurs dank verschuldigd aan de uitgeverij Bohn Stafleu Van Loghum die ons toestemming gaf een heel groot deel van hoofdstuk 10 uit het boek van Verhofstad-Denève, Van Geert en Vyt bijna letterlijk over te nemen. Voor veel lezers is de inhoud van dat hoofdstuk misschien bekend, toch vonden wij het van belang de visie op leren zoals Vygotsky die beschreef, nog eens uitvoerig aan de orde te stellen. Te meer daar in het onderwijs steeds vaker stemmen opgaan om vooral kennis te hebben van het leerproces van de individuele leerling. Een oud adagium, nog stammend uit onze kweekschooltijd, meldde al dat denkers, doeners en voelers elk op hun eigen wijze met het leerproces omgaan. In de huidige tijd gaat de *human dynamics* theorie uit van dezelfde principes. Een vooral emotioneel gecentreerd mens (voeler) moet via emotionele invalshoeken op het leerproces gezet worden (willen leren omdat de leerkracht zo fijn is en zo goed uitlegt; zie Vygotsky's mediatiemechanisme). Een voornamelijk fysiek gecentreerd individu -de doener- zal baat hebben bij handelingen (veel schrijven, veel sommen maken enzovoort). De vooral mentaal gecentreerde mens (denker) moet tijd gegund worden om concepten te vormen van wat aangeboden is. Het cognitieve komt eerst, zodra iets 'begrepen' is volgt de verwerking.

Als een leerkracht, in termen van Vygotsky, een leerling wil begeleiden naar het naast hogere niveau in een leerproces, is het voor hem/haar dus van belang te weten of de leerling in kwestie een denker, een doener of een voeler is.

## 1 Inleiding

Elke docent weet het: lezen is voor Stephanie een feest en voor Sybren een ramp. Wij, leraren Nederlands, hebben heel lang gezocht naar antwoorden op de vraag waarom de ene leerling geniet van lezen en dat blijft doen ook al *moet* er in het voortgezet onderwijs gelezen worden in verband met het literatuurtentamen in de examenklas van havo en vwo.

Deze brochure vormt de weerslag van tien jaar longitudinaal empirisch onderzoek naar de vraag of er verband bestaat tussen de leesattitude van jongeren tussen 13 en 19 jaar en hun persoonlijkheidsontwikkeling (in het vervolg gebruiken we de term ‘ego-ontwikkeling’). Tijdens het onderzoek stelden we vast dat de centrale onderzoeksvraag niet direct te operationaliseren was. Daarom ontstonden er drie onderzoeksvragen, elk met hun eigen hypothese.

De centrale onderzoeksvraag luidde: *zijn er bij adolescente lezers verbanden aan te wijzen tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling?* De hypothese bij deze vraag was: *naarmate jongeren in een hoger stadium van ego-ontwikkeling functioneren, lezen zij ook op een meer gedifferentieerde wijze.*

De afgeleide onderzoeksvraag formuleerden we als volgt:

*Is leesattitude te bevorderen door het expliciet trainen van reflectiecapaciteit en heeft dit ook effect op aspecten van ego-ontwikkeling?*

De bij deze onderzoeksvraag behorende hypothese was: *als leesattitude te bevorderen is, zal dat tot uitdrukking komen in meer gedifferentieerde reflectie op gelezen werk en zal reflectie als aspect van ego-ontwikkeling mede positief beïnvloed worden, met een aantoonbaar verschil tussen de geslachten. Deze positieve beïnvloeding zal moeten blijken uit een toename van reflectiviteit binnen de onderzoeksgroep tussen 1995 en 1998.*

De derde onderzoeksvraag luidde: *is er aantoonbaar verschil tussen meisjes en jongens wat de ego-ontwikkeling, de leesattitudeontwikkeling en de reflectiebeïnvloeding betreft?*

De opgeworpen hypothese bij deze vraag was: *als het geslacht met de leesattitude(ontwikkeling) samenhangt, zal moeten blijken dat de adolescente meisjes op meer gedifferentieerde wijze reflecteren dan jongens en dat zij in hun ego-ontwikkeling voorlopen op jongens.*

Aangezien wij konden vaststellen dat deze verbanden inderdaad aanwezig zijn en dat dit voor het lees- en literatuuronderwijs belangwekkend kan worden genoemd, presenteren wij in deze brochure ook een didactisch model. Onze doelstelling is dat docenten in het voortgezet onderwijs voor elke leerling globaal het niveau van de leesattitude en de ego-ontwikkeling kunnen vaststellen om daarna voor hen een individuele leerroute voor het lezen, beleven en begrijpen van verhalende teksten op te stellen. Hiernaast gaan we ervan uit dat deze individuele leerroute zal leiden tot gedifferentieerdere reflectie op de gelezen (literaire) tekst. Voor het beschrijven van ego-ontwikkeling baseerden wij ons op studies van Loevinger (USA) en Westenberg c.s. (Leiden) en voor de beschrijving van leesattitude op Stalpers, Van Schooten en eigen onderzoek. Deelname van de 59 jongens en 58 meisjes in de leeftijd van 13 tot 19 jaar uit mavo, havo en vwo gebeurde op vrijwillige basis.

Aan het begin van het empirische gedeelte bevonden deze jongeren zich in klas twee van het mavo (21 leerlingen; 9 meisjes, 12 jongens); in klas drie van het havo (55 leerlingen, 21 meisjes en 34 jongens) en in klas vier van het vwo (41 leerlingen, 28 meisjes, 13 jongens). Voor het vastleggen van hun leesattitude namen wij hun twee keer de leesattitudevragenlijst (LAOL, 1995) in een halfopen interview af (de eerste keer in september 1995, de tweede keer in maart 1998). Voor het vaststellen van hun ego-ontwikkeling konden we gebruik maken van een zinnenaanvullijst ontworpen door Westenberg c.s. Deze Zinnenaanvullijst Curium (ZALC, 2002) vulden de respondenten in september 1995 en in maart 1998 in, ook twee keer dus. Theorievorming en resultaten uit de zinnenaanvullijst (ontwikkelingspsychologie) komen in hoofdstuk 2 aan de orde. In hoofdstuk 3 gaan we in op het begrip leesattitude. Hiernaast noemen we mogelijke bouwstenen voor de ontwikkeling van leesattitude en van reflectiecapaciteit. In hoofdstuk 4 komen verschillen in reflectiviteit aan bod. Deze verschillen worden zichtbaar in het individuele niveau van reflecteren (op een gedicht). Hoofdstuk 5 is gewijd aan een didactisch model voor het aanleren van gedifferentieerdere vormen van reflectie in relatie tot het lees- en literatuuronderwijs op vo-scholen. Wij spreken de hoop uit dat elke docent in het voortgezet onderwijs die literatuurlessen geeft zich de vaardigheid zal aanleren die nodig is voor een beter begrip van de mogelijkheden en de beperkingen van de leesattitudeontwikkeling bij adolescenten in het voortgezet onderwijs. De docent die kennis maakt met de inhoud van deze brochure kan een helder inzicht verkrijgen in het leerproces als het gaat om ontwikkeling van de leesattitude van een leerling. Ook kan de leerkracht met behulp van de scorelijsten het beginniveau van reflectie op fictionele teksten vaststellen. Door zowel in klas één, klas twee en klas drie dit beginniveau te bepalen kan hij/zij inzicht krijgen in de ontwikkeling van reflectiviteit als element van leesattitude.

## 2 Het ego-ontwikkelingsconcept

### 2.1 Ego-ontwikkeling

Het ego kent volgens Sullivan, Grant, en Grant (1957), Loevinger (1976, 1987) en Westenberg c.s. (2002) vier componenten, te weten: een sociaal-emotionele, een morele, een cognitieve component en de karakterstructuur van een persoon. Om het proces van ego-ontwikkeling te kunnen beschrijven gaan deze auteurs uit van een negental stadia met elk hun eigen specifieke kenmerken. Voor de Nederlandse situatie onder adolescenten heeft Westenberg c.s. kunnen aantonen dat leeftijd en ontwikkeling van het ego niet per definitie parallel hoeven te lopen. Dit hebben wij in ons onderzoek ook kunnen vaststellen (Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien, 2004).

Het eerste egostadium omvat de vroege babytijd, waarin de spraak nog geen rol kan spelen. Onze onderzoeksgroep bestond uit adolescente leerlingen; zowel in het onderzoek van Westenberg c.s. (2000) als in ons onderzoek bevindt de meerderheid van de 14- tot 17-jarigen zich in het Conformistische (vierde) stadium. Volgens uitkomsten van Westenberg c.s. functioneert geen enkele adolescent in het Verantwoordelijke (zevende) stadium van ego-ontwikkeling. Dit is de reden dat wij voor ons onderzoek alleen de stadia 2 tot 6 hebben gebruikt. Voor een juist inzicht in de verschillen tussen de stadia behandelen we nu de karakteristieken behorende bij elk afzonderlijk stadium.

### 2.2 Karakteristieken van het tweede - Impulsieve – stadium

Kernbegrippen van het Impulsieve stadium (8-10 jaar 88% tot 48%; 11-13 jaar 20% tot 8%; 14-17 jaar 5% tot 1%; 18-25 jaar 0%) zijn impulsiviteit, kwetsbaarheid en afhankelijkheid. Controle speelt hierbij een belangrijke rol. Impulsieve personen worden beheerst door impulsen en zijn bang voor wraak. Ze hebben sterke behoefte aan andere mensen, maar dan wel als voorwerpen van afhankelijkheid, manipulatie en nuttig gebruik. Ze beschouwen die anderen als helemaal goed of als helemaal slecht en zijn niet in staat tot een mengeling van deze uitersten. Het heden is het enige wat voor hen telt, verleden of toekomst spelen geen rol, want wat die inhouden gebeurt niet nu. In dit licht is begrijpelijk dat Impulsieve personen actiegericht zijn, zonder enige reflectie op motieven en gevoelens.

Hun wijze van redeneren gaat nogal eens in cirkels, ze maken geen onderscheid tussen oorzaak en gevolg. Ook worden zij in sterke mate beheerst door lichamelijke (met name seksuele en agressieve) ervaringen. Externe dwang helpt langzaam maar zeker de kinderlijke impulsen te beteugelen en vervolgens zelf te beheersen. Van kinderen of adolescenten die in het Impulsieve stadium blijven hangen zegt men dat ze niet te controleren of te corrigeren zijn.

### 2.3 Karakteristieken van het derde – Zelfbeschermende – stadium

Het Zelfbeschermende stadium (8-10 jaar 13% tot 48%; 11-13 jaar 65% tot 48%; 14-17 jaar 38% tot 10%; 18-25 jaar 5% tot 1%).

Dit stadium ontleent zijn naam aan de zeer karakteristieke eigenschap van kwetsbaarheid, het wordt gemarkeerd door de eerste pogingen van het kind om zijn eigen impulsen te beheersen. Anders dan in het Impulsieve stadium beseft iemand in dit stadium dat regels functioneel zijn, maar voor Zelfbeschermende personen staat eigenbelang voorop en zijn regels er om dit te bevorderen. ‘Gesnapt worden’ is een bewijs van een foute handelwijze en niet een kwestie van zelf afkeuren wat men heeft uitgedaald, men wijt zijn fouten liever aan andere mensen of omstandigheden. Kenmerken van het Zelfbeschermende stadium zijn preoccupatie met controle zowel over eigen gevoelens en emoties als over andere mensen en situaties (wrevel over controle door anderen, voorkeur voor eigen beheer), najagen van hedonistische doelen (geen school of werk, het leven een feest), een opportunistische moraal (niet in de problemen komen als voornaamste zorg) en een bestraffende houding (stipte controle en strenge, wrede gevolgen). Zelfbeschermende mensen gunnen ook anderen hun vrijheid en genot. Er is begrip voor personen die buiten hun schuld in moeilijkheden verkeren, bijvoorbeeld in een oorlogssituatie. De Zelfbeschermende reactie blijft echter afstandelijk, want uiteindelijk moet ieder mens zichzelf kunnen redden. Alleen als het om bekenden gaat, zijn Zelfbeschermende personen geneigd om te helpen. Relaties zijn instrumenteel en worden getoetst aan het profijtbeginsel. In sociale interacties neemt competitie een belangrijke plaats in. Zelfbeschermende personen vergelijken zichzelf met anderen in competitieve termen, zij willen de besten zijn en staan kritisch tegenover anderen, die ze al snel stom of gek noemen.

#### **2.4 Karakteristieken van het vierde – Conformistische – stadium**

Het Conformistische stadium, (8-10 jaar 0% tot 8%; 11-13 jaar 10% tot 44%; 14-17 jaar 50% tot 40%; 18-25 jaar 48% tot 35%). De conformistische status betekent een mijlpaal voor het ego, voor de eerste keer ontwikkelt zich de vaardigheid om eigen welzijn te identificeren met dat van een groep (de familie, of later de leeftijdgenoten). Een dergelijke stap vereist vertrouwen in zichzelf en de wereld. Conformisten accepteren de regels van iemands referentiekader (naar conventionele of onconventionele normen), niet uit angst voor straf, maar vanwege goedkeuring door de groep waartoe ze behoren. Leden van de eigen groep zijn vertrouwd en geliefd, die van andere groepen worden nogal eens gewantrouwd, gestereotypeerd en afgewezen.

Wederzijdse relaties zijn gebaseerd op gelijkheid, ze zijn gericht op samenwerking en staan ten dienste van het gemeenschappelijk belang. Gelijkheid tussen mensen zou een wereld zonder negatieve, of – nog sterker – vijandige gevoelens mogelijk maken. De Conformistische impulscontrole wordt gestuurd door de preoccupatie met sociale aanvaarding en angst voor afwijzing. De schuld van mislukken - op sociaal terrein, op school of in het werk - ligt bij de persoon zelf. Innerlijk leven begrijpen Conformisten in termen van globale emoties (bijvoorbeeld lief en gelukkig of gemeen en verdrietig), werk zien ze als een plicht. Conformisten bekommeren zich om mensen in moeilijkheden, in het bijzonder mensen met sociale problemen.

Ze voelen zich geroepen om hulp te verlenen en gedragen zich alsof het om hun eigen belangen gaat. Daarbij beperken ze zich niet tot familie of vrienden, maar houden ook het

algemeen belang in het oog. Meestal worden zij gekenmerkt door een behulpzame houding gepaard aan emotionele betrokkenheid en worden ze geraakt door de ellende van anderen.

## **2.5 Karakteristieken van het vijfde – Zelfbewuste – stadium**

Centraal in dit stadium (8-10 jaar 0%; 11-13 jaar 0% tot 4%; 14-17 jaar 4% tot 28%; 18-25 jaar 38% tot 49%) staat de reflectie op de eigen psychologie: in tegenstelling tot de stereotiepe denkwijze van Conformisten richten Zelfbewuste personen zich op eigen gevoelens, wensen en eigenschappen, die niet in overeenstemming hoeven te zijn met wat sociaal wenselijk is, maar het onderscheid benadrukken tussen 'hoe ik zou moeten zijn' en 'hoe ik echt ben'.

*Eigen gevoelens zijn zoals ze zijn en mogen niet veranderd worden, want de eigenheid staat voorop. De gerichtheid op het eigen psychologisch functioneren gaat samen met een behoefte aan eigenheid en opent zowel de weg naar differentiatie tussen een persoon zelf en de groep als tussen iemands reële en ideale zelf. Zo wordt ook een duidelijk onderscheid gemaakt tussen innerlijke en uiterlijke: innerlijke gevoelens worden als 'echt' beleefd, uiterlijk gedrag als façade. Dit houdt niet in dat de buitenwereld onbelangrijk is. Zelfbewuste personen zijn gevoelig voor waardering en bezorgd over eventuele afwijzing en verlating door anderen.*

De zelfreflectie kent ook een evaluatieve component. Zelfverzekerdheid als uiting van vertrouwen in de eigen gevoelens en keuzes geldt als positief, onzekerheid weerspiegelt gebrek aan zelfvertrouwen, maakt kwetsbaar in het contact met anderen en is dus negatief.

Kernbegrippen in dit stadium zijn toename van het zelfbewustzijn en waardering van veelvuldige mogelijkheden in een bepaalde situatie. Mensen in het Zelfbewuste stadium beseffen dat de werkelijkheid niet eenduidig is, maar dat het van de persoon en de omstandigheden afhangt of iets 'goed' is. Regels zijn richtlijnen, geen voorschriften en uitzonderingen op de regel zijn toegestaan. Het bieden van hulp bestaat niet in het opdringen van oplossingen, maar in het geven van aandacht en morele steun. Feitelijke hulp volgt alleen als die gewenst en mogelijk is.

## **2.6 Karakteristieken van het zesde - Verantwoordelijke – stadium**

Loevinger (1976) merkt op dat slechts weinig jonge adolescenten (13/14 jaar) dit stadium bereiken. Verantwoordelijke personen (8-10 jaar 0%; 11-13 jaar 0%; 14-17 jaar 0%-5%; 18-25 jaar 8%-21%) achten zichzelf verantwoordelijk voor de juistheid van hun opvattingen, de consequenties van hun gedrag, de inrichting van hun leven en de kenmerken van de eigen persoonlijkheid. Als gevolg hiervan leggen zij zich niet neer bij eventuele fouten of gebreken, maar richten ze zich op verandering en verbetering, niet uit angst voor verlies van de waardering van anderen, maar als gevolg van zorgvuldig overdenken van de argumenten en overwegingen. Al neemt men anderen serieus, toch telt zelfwaardering het zwaarste.

Op grond van reflectie kunnen Verantwoordelijke mensen kiezen voor eigen normen en waarden. Terwijl een Zelfbeschermende persoon regels volgt om straf te vermijden en een Conformistische persoon om bijval van de groep te oogsten, evalueert een Verantwoordelijke persoon regels en standaarden, langetermijndoelen en idealen naar de eigen ethische maatstaven. Zelfkennis en eerlijkheid tegenover zichzelf prevaleren boven oprechtheid tegenover de buitenwereld. In samenhang met de zelfsturende houding trachten zij negatieve

emoties beheersbaar te maken of te verwerken door ze te analyseren, beredeneren of relativiseren.

Ze verzetten zich tegen eigenschappen zoals impulsiviteit en labiliteit, die het emotionele evenwicht verstoren. Verantwoordelijke personen tonen inzicht in de eigen psychologische dynamiek: eigenschappen en gevoelens zijn van invloed op gedrag en sociale contacten. Relaties zijn niet onveranderlijk, ze kunnen zich ontwikkelen en een mens kan daar zelf invloed op uitoefenen; vriendschappen moet men 'koesteren' en soms moet men zich moeite getroosten om ze te behouden. Verantwoordelijke personen voelen zich schuldig bij het leed van anderen, vooral wanneer zij niet in staat zijn om hulp te bieden. Tegelijkertijd zijn ze beducht om zich op te dringen, want men kan iemand wel helpen zijn problemen zelf op te lossen, men kan dit niet voor hem doen.

Ten opzichte van de samenleving benadrukken ze de mogelijkheid van verandering: men kan zich niet alleen als individu verzetten tegen maatschappelijke (voor)oordelen, men kan die ook beïnvloeden. Ook maatschappelijke ontwikkelingen kunnen gestuurd worden.

Dat adolescenten leeftijdgenoten in hun ontwikkeling van elkaar kunnen verschillen, kan elke docent bevestigen. Het belang van bovenstaande kenmerken is dat deze verschillen ook benoemd kunnen worden. In het didactisch model dat we in hoofdstuk 5 presenteren gaan we hier nader op in, maar eerst moet de leesattitude(ontwikkeling) aan bod komen.

Ten slotte willen we benadrukken dat functioneren in een bepaald stadium van ego-ontwikkeling deel is van een dynamisch proces. Dit houdt in dat iemand in bijvoorbeeld stadium E4 (Conformistisch stadium) ook kan functioneren in stadium E3 (Zelfbeschermend) en in E5 (Zelfbewust). Toen er in een tunnel in een skitrein brand uitbrak, werden de mensen uit één bepaalde wagon wel gered, terwijl de meesten uit andere wagons het leven verloren. In die bewuste wagon was een man die tegen zijn medepassagiers riep: 'Allemaal naar beneden!' Hij doorzag dat het vuur in de tunnel net als in een schoorsteen naar boven zou uitbreken en riep zijn medereizigers op dwars door de brandhaard naar beneden te vluchten. Deze man gaf er blijk van om in een noodsituatie waarbij je jezelf moet zien te redden (E3-stadium) te blijven functioneren in het Conformistische stadium: **wij** (als leden van een groep) moeten naar beneden vluchten.

### 3 Leesattitudeontwikkeling

#### 3.1 Leesattitude

*'No book is worth reading at the age of ten which is not equally (and often far more) worth reading at the age of fifty' (Of Other Worlds, Lewis, 1966).*

Wat biedt een goed boek dat waard is om gelezen te worden als je tien, en als je vijftig bent? De vele literatuurwetenschappelijke invalshoeken hebben in ieder geval duidelijk gemaakt dat een verhaal zodanig moet zijn opgebouwd dat het de lezer uitdaagt tot nadenken over het verhaal. Dit kan onder andere gebeuren als het verhaal zogenaamde open plekken in de verhaallijn biedt (Iser; 1976). Het is de bedoeling dat de lezer hierdoor nieuwsgierig wordt en op zoek gaat naar verklaringen voor de verhaalgebeurtenis.

Ook kan een schrijver het verhaal zodanig construeren dat aan verwachtingen die een lezer heeft als hij/zij aan het verhaal begint ten dele voldaan wordt. Deze zogenaamde verwachtingshorizon (Jauss, 1970) kan een klein beetje, maar ook sterk afwijken van de lezersverwachting. De kans dat een lezer afhaakt als dit laatste plaats vindt, is groter dan wanneer de lezershorizon maar een beetje wordt verschoven. In deze theorieën ligt al een verklaring voor de verschillen in leesattitude. Voor de ene lezer zal de eigen verwachtingshorizon geheel of ten dele samenvallen met die van het verhaal. Hierdoor zal deze lezer geboeid door blijven lezen. Voor iemand wiens verwachtingshorizon nauwelijks raakpunten heeft met die van het verhaal zal het doorlezen een opgave worden, soms leiden tot compleet onbegrip en wegleggen van het bewuste boek.

Dit alles heeft een direct verband met iemands leesattitude. De vraag moet dus gesteld worden wat we daaronder dienen te verstaan.

Van Schooten (1993) definieert attitude als positieve of negatieve gevoelens die een individu heeft ten aanzien van objecten, personen of ideeën. Ze zijn aangeleerd en hoewel redelijk stabiel toch veranderbaar. Hij onderscheidt drie componenten binnen de attitude: een cognitieve, een affectieve en een gedragsmatige.

Stalpers (2000) karakteriseert leesattitude als een aangeleerde houding ten opzichte van lezen, die positief of negatief is en een sociale component heeft (invloed van vrienden, ouders en andere volwassenen). Attitude is een mentale toestand, georganiseerd door ervaring, die richting geeft aan de reacties van een individu met betrekking tot object, situatie of gedrag (Stalpers, 2002). Attitudes kennen een evaluatieve component, worden gevormd door ervaringen en hebben een duurzaam karakter. Men verwacht van positieve ervaringen een positieve uitwerking op attitudevorming en van negatieve ervaringen een negatieve invloed op deze vorming. Leesattitudes kunnen een relatie hebben met ontwikkelingsfasen. Leesattitudes van kinderen kunnen relatief stabiel zijn, maar ze zijn slechts in beperkte mate voorspellend voor de leesattitude in een volgende ontwikkelingsfase.

De definitie waarmee wij (Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien, 2004) werkten, beschrijft leesattitudeontwikkeling als een proces in de tijd waarbij kwaliteitsveranderingen in leesgedrag

telkens weer gestimuleerd moeten worden. Stadia in dit proces zijn het reflecteren op jezelf in relatie tot een verhaal, reflecteren op jezelf en anderen in relatie tot een verhaal en reflecteren op jezelf, anderen en de jou omringende wereld. Het eerste reflectiestadium hebben we Zelfbeschermende reflectie genoemd, het tweede Relationele reflectie en het laatste Abstraherende Existentiële reflectie. Op deze stadia komen we later in dit hoofdstuk terug. We willen nu eerst uitkomsten van empirische studies geven die te maken hebben met de verschillende reacties op gelezen verhalen.

### 3.2 Bouwstenen voor leesattitudeontwikkeling

Lezersreacties uit een onderzoek van Rosenblatt (1968) bleken samengevat te kunnen worden tot een verslag van verschillende momenten in een ontwikkelingsproces dat optrad tijdens en na het lezen van een literaire tekst. De reacties zijn als het ware fragmenten van een interpretatieproces, die vaak worden vergeten als een bevredigende uitleg tot stand is gekomen.

In Rosenblatts visie stuurt de tekst de lezer en de lezer gestuurd door de tekst komt tot een interpretatie van die tekst. Er is dus sprake van communicatie tussen tekst en lezer.

Holland (1975) stelt dat iemand nieuwe ervaringen (lezen is ook opdoen van nieuwe ervaringen) assimileert en toevoegt aan zijn eigen psychologische processen. Ze zijn daardoor binnen zijn identiteitsthema waardevolle bijdragen aan zijn zoektocht naar succesvolle oplossingen voor de veelvoudige vragen die de binnen- en buitenwereld aan zijn ego stelt. Aangezien Holland ervan uitgaat dat het identiteitsthema onveranderlijk is en dat het slechts opneemt wat erbij past, kunnen verhaalinhouden wel geassimileerd worden, maar zullen zij geen accommodatieproces op gang brengen bij de lezer; dit proces impliceert immers dat de lezer verandert in denken en doen.

Bleichs *Readings and Feelings* (1975) is een methode voor literatuuronderwijs die tot doel heeft leerlingen te laten ervaren dat zij door het lezen van literatuur zichzelf beter kunnen begrijpen. Hij gaat ervan uit dat lezen van en reageren op een literair werk een uiting is van de persoonlijkheid van de lezer. Hij stelt verder dat eerst de gevoelens er zijn, dan pas de overwegingen. De methode die hij onder woorden brengt, bestaat uit vier stappen. Eerst moet de lezer beseffen hoezeer hij vanuit zijn persoonlijke achtergrond prikkels vanuit de omgeving emotioneel interpreteert. Op zo'n prikkel volgt een directe emotie, gepaard met lichamelijke reacties. Voor begrip van de herkomst van die emotie is het belangrijk via associaties zichtbaar te maken wat uit de persoonlijke historie (van de lezer) is geactiveerd.

In de paragraaf *Feelings about Literature* maakt Bleich (1975) aannemelijk dat een parafrase van het gelezen werk een uiting is van de lezersinterpretatie. Bleich vraagt de lezer daarna naar een affectieve respons (welke gevoelens ervaar je tijdens het lezen?). Dan volgt een vraag naar de associatieve respons (welke associaties heeft het lezen van de tekst bij de lezer gewekt?).

Ten slotte wordt de tekst als het ware op subjectief kritische wijze doorgelicht op zoek naar het belangrijkste woord, de belangrijkste passage en het belangrijkste aspect, maar dit altijd in de beleving van die ene lezer. Deze zoektocht leidt dan tezamen met alle andere 'explorations', dat wil zeggen de belangrijkste woorden, passages en aspecten van al die andere lezers, tot een

collectieve subjectiviteit. Een consensus dus die een groep lezers accepteert na het uitvoeren van alle zonet beschreven ‘stappen’.

Bleich (1982) deed ook onderzoek naar de verschillen tussen mannen en vrouwen in hun reacties op literatuur. Als het om proza ging bleken mannen eerder geneigd zich op de verteller te richten, terwijl vrouwen het verhaal als een wereld beleven, waarbij ze niet ervoeren dat die door een verteller was gecreëerd. Vrouwen gaan het verhaal in, mannen blijven vanaf een afstand naar het verhaal kijken alsof het iets is wat dankzij iemands inspanning tot stand is gekomen. Ook het navertellen van een verhaal leverde verschillen op. Mannen vertellen het verhaal na alsof het de bedoeling is een heldere en eenvoudige structuur weer te geven, aangevuld met een hoeveelheid informatie; vermelde details staan in dienst van de vertelde feiten. Vrouwen voorzien hun navertelling van sfeerbeoordeling en spreken over het effect van het verhaal op hun leeservaring. Ze maken meer gevolgtrekkingen en hebben meer aandacht voor affectieve betekenissen in de menselijke relaties.

Bleich maakt duidelijk dat de didactische doelen een voortdurende waardeverschuiving zullen vertonen. Ze zijn immers afhankelijk van de interpretatieverschuivingen die in de tijd optreden, ze zijn ook afhankelijk van de interpretatiemogelijkheden van jongeren.

Beinlich (1982) stelt voor om de literaire ontwikkeling van kinderen en jongeren te schetsen in termen van zones. Deze zones omvatten *Sozio-kulturelle Varianten, Aktuelle anthropologische Entwicklungslage, Literaturgut (waaronder ook minder gekwalificeerde literatuur), Ästhetische Affizierbarkeit (gevoelig zijn voor schoonheid) en Kreativität.*

De eerste zone (*Frühe Kindheit*) gaat tot vier à vijf jaar, de tweede zone (*Mittlere Kindheit*) tot negen jaar. De volgende splitst Beinlich: voor meisjes situeert hij de *Reife Kindheit* of *Vorpubertät* tussen negen en elf/twaalf jaar en voor jongens tussen negen en twaalf/dertien jaar. Hij situeert deze ontwikkeling voor meisjes dus eerder dan voor jongens, wat overeenkomt met de huidige ontwikkelingspsychologische visies.

De ontwikkelingszone *Vorpubertät* en *Pubertät* valt voor meisjes tussen elf en zestien jaar, voor jongens tussen dertien en achttien jaar. Voor Beinlich beginnen meisjes met de adolescentie rond het zestiende jaar en eindigen ze tussen 21 en 23 jaar; voor jongens begint deze periode rond het zeventiende jaar en eindigt ze tussen 22 en 23 jaar.

Beinlich gaat voorzichtig om met kalenderleeftijden bij het aangeven van overgangen, zo geeft hij voor elke zone een aanduiding als ‘ongeveer’ tot ‘zoveel jaar’. Net als Erikson (1970) geeft hij op grond van antropologische ideeën nog drie ontwikkelingszones. *Die Zone der biologischen Kulmination und der gesellschaftlichen Positionsfindung des Erwachsenenalters (die bis 20er bis 40er Jahre); Die Zone der ‘fallenden Lebenslinie, und der neuerlichen Umgestaltung des Lebensplanes’ (Mitte der 40er/Beginn der 50er bis etwa der 60er Jahre). ‘Die abschliessende Zone des faktisch vegetativen bzw. des bewusst gelebten aktiven Gerontenalters (etwa ab [Anfang] Mitte der 60er Jahre’ (Beinlich, 1982, p. 105).*

Hoewel van vele zijden kritiek is geleverd op de pogingen om literaire ontwikkeling bij kinderen in fasen in te delen, houdt Ghesquiere (1982, 2000) vast aan een ontwikkeling in fasen. Kleuters maken kennis met literatuur via verhalen waarin allerlei dagelijkse gebeurtenissen plaatsvinden. Daarna gaat de voorkeur uit naar fantasieverhalen, waarin een kind de verbeelding kan uitleven. Tijdens de schoolperiode richt het kind zich meer op

zakelijke teksten en verhalen met een realistische ondertoon. Pas in de puberteit komt de lezer los van de zwart-witbenadering uit de vroegere periode en ontstaat er ruimte voor genuanceerdere beeldvorming.

Ghesquiere (1982, 2000) behandelt verschillende fasen in de literaire ontwikkeling bij kinderen en gaat ervan uit dat vóór de leeftijd van vijf à zes jaar het kind nauwelijks in staat is fantasie en werkelijkheid van elkaar te onderscheiden. Dit zou dan verklaren waarom deze leeftijd nog niet geschikt is voor het aanbieden van verhaaltypes als sagen en verhalen in de trant van Roald Dahl. Volgens Ghesquiere spelen deze verhalen zich af in een tweedimensionale wereld, waaraan dit genre zijn spanning ontleent en zijn zelfs oudere kinderen nog niet goed in staat tot het maken van onderscheid.

‘De lezer moet evenwel eerst een zeker begrip van fictionaliteit hebben aangeleerd om deze genres te kunnen waarderen; zo werd het fantastische karakter van Tonke Dragts *De torens van Februari* niet herkend door een groep lezers van 14-15 jaar. Waarschijnlijk lieten ze zich misleiden door de fictieve dagbladknipsels die de auteur in haar tekst verwerkt’ (1982, p. 137). ‘Uit het verslag van de eerste Vlaamse Kinder- en Jeugdjury kan men opmaken dat jongeren herhaaldelijk moeilijkheden hebben met de structuur, het gekozen vertelstandpunt of de woordenschat’ (Ghesquiere, 1982, p. 138).

Op grond van gegevens uit een onderzoek naar reacties van kinderen op films meldt D.J. Woodburry (geciteerd in Ghesquiere, 1982, 2000) fasen in het identificatiegedrag. Eerst beperkt identificatie zich tot de sensomotorische reacties, waarbij de personages nagebootst worden, daarna reageren kinderen vooral affectief. Ze realiseren zich dat ze voor of tegen een personage zijn. De derde stap is dan dat de jongere zichzelf en de personages een bepaalde waarde toekent. Ten slotte ontstaat er inzicht in het feit dat wederzijds begrip belangrijk en gunstig is voor de mens.

Onderzoek naar de leeswereld van kinderen uit een zevende groep van een basisschool (Chorus, 1991) toont aan dat leerlingen nadenken over lezen en alles wat daarmee samenhangt. Chorus was een jaar lang aanwezig bij de verschillende boekbesprekingen die basisschoolleerlingen voor hun klasgenoten hielden. Zij nam de boekbespreking op band op en las het boek vervolgens zelf om inzicht te krijgen in de inhoud en de structuur van het boek en sprak daarna met de leerlingen die de boekbespreking hadden gehouden. Op deze wijze verzamelde ze 42 boekbesprekingen.

Haar conclusies zijn: Lezen (van kinderen) is te zien als een cyclische beweging van *beleven, waarderen, kiezen*. Het bestaat uit een actieve en een passieve component. Die actieve component heeft het karakter van het scheppen van distantie tijdens de identificatie met de personages. Dit meedoen op afstand benoemen kinderen zelf als ‘in het boek meespelen’ en ‘net doen of dat met mij gebeurt’. In de leesprocessen van de kinderen mag men meer beschouwende en kritische aspecten verwachten dan algemeen wordt aangenomen. Het verschil in ‘kritische distantie’ tussen lezen voor je plezier en lezen van literatuur (zoals dat op scholen wordt aangeleerd) is duidelijk aanwezig, alleen, het is anders dan volwassenen verwachten en het verschil is minder groot.

Tijdens het *beleven* gaan kinderen een relatie aan met het boek: genietend verwerken zij het

gelezene. Heel vaak geven zij een vergelijkend oordeel over gebeurtenissen en personen in het boek. Dit blijkt uit opmerkingen in de trant van ‘dat zou ik niet zo doen, want...’. *Waarderen* vergt nog meer afstand dan beleven. Je moet zoveel afstand nemen van het verhaal, dat je oordelen kunt vormen. Die oordelen worden lang niet altijd onder woorden gebracht, maar kinderen houden er wel rekening mee als ze het volgende boek uit de bibliotheek halen (*kieszen*).

Wat kinderen in het literatuuronderwijs moeten leren (Chorus, 1991, p. 121) is lezen met kritische distantie op basis van literaire criteria (Van Schooten, 1993). Kinderen op de basisschool en aan het begin van het voortgezet onderwijs kennen die criteria niet, maar hun lezen is niet puur consumptief. Zij maken een ander onderscheid dan volwassenen. Kinderen werken niet vanuit vaste criteria of vaste kaders. Ze gaan niet af op wat wel en niet kan en kijken anders tegen de werkelijkheid aan. Hun waardeoordelen komen niet voort uit literaire en maatschappelijke conventies. Hun criteria bepalen ze aan de hand van wat ze lezen. Invloed van thuis en school is duidelijk aanwezig, maar het grootste gedeelte van hun onderscheidingen komt voort uit eigen ervaring en beleving (Chorus, 1991). Kinderen lezen onbevangen en uit nieuwsgierigheid, maar ze maken wel onderscheid tussen boeken en boeksoorten (Wijma-van der Laan, 1989). Ze zijn alleen niet gebonden aan literaire indelingscriteria (bijvoorbeeld de genre-indelingen van volwassenen). Veel van wat tijdens de groei naar volwassenheid vast komt te liggen aan levenservaringen en oordelen, is voor hen nog ongedefinieerd.

### 3.3 Ontwikkeling in reflectiecapaciteit

Zoals gezegd worden in de ego-ontwikkeling vier gebieden onderscheiden: het sociaal-emotionele, het cognitieve, het morele en het domein van de karaktertrekken. Het cognitieve deel nu omvat onder meer de (ontwikkeling van) reflectie. Aangezien ontwikkeling over het algemeen wordt gezien als een proces van voortschrijdende differentiatie en integratie zal het in de verwachting liggen dat reflectie tijdens deze ontwikkeling ook rijker van inhoud wordt. Van Dale (1992) omschrijft reflectie als ‘beschouwing, overdenking, overweging, het filosofische denken’. Na het zevende jaar zijn kinderen in staat de innerlijke ervaringen (wat ik denk en voel) en het uiterlijk voorkomen (hoe ik mij aan anderen presenteer) te scheiden. Kinderen rond deze leeftijd kunnen geestelijke en lichamelijke kenmerken onderscheiden; maximaal onderscheid vindt echter pas plaats in de adolescentiefase. Dan ontstaat het inzicht dat ‘ik’ uniek ben en dat ik door mijn gevoelens en gedachten en niet alleen vanwege uiterlijke kenmerken van een ander verschil.

Het zelfbeeld kenmerkt zich dan in hoofdzaak door psychische attributen (Verhofstadt-Denève, 1995). Tot zes à zeven jaar zouden kinderen geen verschil ervaren tussen lichaam en geest.

*Thus children at this level distinguish themselves from others on the basis of their physical appearances and other material attributes: I am different from Johnny because I have blond hair, different from that tree because I am smaller, different from my sister because I have a bike* (Damon en Hart, 1982).

Pas als er ook reflectie ontwikkeld wordt op het ‘mij’ kan de persoonsintegratie beginnen. In

deze ontwikkeling leert iemand na te denken over het eigen denken. De mogelijkheid om te reflecteren op jezelf, anderen en de wereld wordt een bewuste activiteit. Tijdens de ontwikkeling van het formeel-operationeel denken dat in de adolescentiefase manifest wordt, kunnen existentieel-filosofische vragen naar de relatie tussen de unieke persoon en zijn sociale en objectwereld heel belangrijk worden.

*Nieuw is de actieve bennustwording van de eigen mogelijkheid tot reflectie op zichzelf, de anderen, de wereld* (Verhofstadt-Denève, 1995, p. 123).

Als wij de vraag naar leesattitudeontwikkeling toespitsen op de adolescente lezer<sup>1</sup>, dan zou een antwoord kunnen luiden dat naarmate de ego-ontwikkeling een meer gedifferentieerde structuur vertoont de reflectie op de inhoud van een verhaal ook meer gedifferentieerd wordt. De wolf die Roodkapje (Doorman; 1984) opeet zal sommige zeer jonge kinderen aan het huilen brengen. Iets ouder geworden zullen zij misschien zeggen: 'Niet vertellen papa, ik ben bang.' Naarmate de (ego)-ontwikkeling voortgaat, zal de reactie op het sprookje haar angst verliezen, 'ach, het is maar een sprookje' (relaties met andere lezers doen je inzien dat jouw reactie er één is uit vele).

Een verder gedifferentieerde reflectie zou dan inzicht kunnen opleveren dat in dit sprookje uiting wordt gegeven aan de aanwezigheid van Het Kwade dat inherent aan het menszijn is, of dat de kinderlijke naïveteit van Roodkapje eindigt op het moment dat de wolf (Het Kwaad) zijn ware gedaante toont en haar verslindt. Als de jager haar uit de buik van de wolf bevrijdt, volgt voor Roodkapje een wedergeboorte op een hoger plan. Nu zij in staat is tot gewijzigde relaties met haar ouders eindigt haar kindertijd en begint ze als jonge vrouw een nieuwe levensfase (Bettelheim, 1976).

Ontwikkeling van reflectie kan in het licht van bovenstaande gedachten omschreven worden als *Zelfbeschermende*, gevolgd door *Relationele* en daarna *Abstraherende Existentiële* reflectie.

Zo bezien kent reflectie verschillende stadia: reflectie op jezelf (*Zelfbeschermend*), reflectie op jezelf in relatie tot anderen (*Relationeel*) en reflectie op jezelf in relatie tot anderen en de wereld die je omringt, zowel de concrete als de conceptuele (*Abstraherend*, *Existentieel*).

Rosenblatt (1938) dichtte een verhalende tekst al een sturende eigenschap toe: de lezer *gestuurd* door de tekst geeft aan zijn leesbeleving inhoud. Deze betekenisverlening is op te vatten als reflectie op wat gelezen wordt.

De tekst (het sprookje van Roodkapje) biedt aan elke individuele lezer aangrijpingspunten op het eigen reflectieniveau: *huilen* (non-verbale reflectie; *Zelfbeschermend*), *ik ben bang* (verbaal; *Zelfbeschermend*), *het is maar een sprookje*, (*Relationeel*), *sprookjes zijn een spiegel van algemeen menselijk gedrag* (*Abstraherend*, *Existentieel*). De tekst stuurt wel, maar het zal van de ontwikkeling van de lezer afhangen op welk(e) niveau(s) hij op de tekst reflecteert.

Het bovenstaande gerelateerd aan onze beschrijving van stadia van leesattitudeontwikkeling levert het volgende op. Lezers die in hun ego-ontwikkeling in het *Zelfbeschermende* stadium functioneren, reflecteren op zichzelf en de tekst (*Zelfbeschermend*), in het vervolg aangeduid met '*Zelfbeschermende reflectie*'. In het *Conformistische* stadium kan gereflecteerd worden op de

---

<sup>1</sup> In de Anglo-Amerikaanse literatuur begint de adolescentiefase rond het 12<sup>de</sup> en eindigt zij rond het 20<sup>ste</sup> jaar. De vroege adolescentie duurt tot het 15<sup>de</sup> jaar, daarna spreekt men van de late adolescentie.

tekst en op zichzelf in relatie tot anderen, *Relationele reflectie*'. Vanaf het Zelfbewuste stadium kan men gaan reflecteren op de tekst, zichzelf, anderen en de omringende wereld, zowel de concrete als de conceptuele, *Abstraherende Existentiële reflectie*.

Uitwerking en interpretatie van de data uit ons onderzoek (Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien; 2004; hoofdstuk 7, 8, 9 en 10) hebben aangetoond dat er inderdaad sprake is van een trits in de reflectieontwikkeling in relatie tot een tekst zoals zonet beschreven. De ontwikkeling van reflectie blijkt een mechanisme te zijn voor de ontwikkeling van leesattitude.

Ons onderzoek heeft uitgewezen dat er grote verschillen bestaan tussen meisjes en jongens waar het gaat om ego-ontwikkeling en ontwikkeling van reflectie. In onze onderzoeksgroep lagen hun leeftijden tijdens de eerste meting tussen 13 en 17 jaar en tijdens de tweede meting tussen 15 en 19 jaar.

In de lagere egoniveaus (Impulsief en Zelfbeschermend) bevonden zich bij de start van ons onderzoek 12 meisjes en 36 jongens. Aan het einde ervan waren er nog 2 meisjes en 16 jongens in deze stadia. In het middenstadium (Conformistisch) waren bij de start van het onderzoek 42 meisjes en 23 jongens aanwezig. Aan het einde nog 28 meisjes en 41 jongens. In de hoogste stadia (Zelfbewust en Verantwoordelijk) bevonden zich aan het begin 4 meisjes en geen enkele jongen en aan het einde van het onderzoek waren 18 meisjes en 2 jongens in deze stadia aanwezig.

In relatie tot de ontwikkeling van reflectie bleek het geslacht ook een belangrijke variabele te zijn. Zelfbeschermd reflectie op verhalen kwam bij jongens veel meer voor dan bij meisjes. Relationele reflectie scoorde bij meisjes hoger dan bij jongens (bij de start van het onderzoek 36 om 20 en bij het einde ervan 43 om 20).

Ook bij het derde niveau van reflectie was er aantoonbaar verschil tussen de geslachten, meting 1: 49 om 43; meting 2: 46 om 22.

Toen wij de scores van ego-ontwikkeling relateerden aan de stadia van reflectie bleken ook daar grote verschillen voor te komen.

Zelfbeschermd reflectie (R-3) toonde verband met de lagere stadia van ego-ontwikkeling. Relationele reflectie (R-4) en functioneren in het Conformistische stadium toonde een verband, wat ook gold voor de reflectie op het Abstraherende Existentiële niveau (R-5) en de stadia Zelfbewust en Verantwoordelijk. Ook konden we vaststellen dat jongens voornamelijk reflecteerden op zichzelf en de tekst (Zelfbeschermd reflectie) en meisjes voornamelijk op zichzelf, anderen en de tekst. Meisjes - nog verder in hun ego-ontwikkeling - vertoonden reflectie op zichzelf, anderen en de hen omringende wereld (Abstraherende, Existentiële reflectie).

Deze uitkomsten hebben betekenis voor het lees- en literatuuronderwijs: voor jongens dient een andere aanpak te komen dan voor meisjes. In hoofdstuk 4 zullen we ingaan op deze verschillen en in hoofdstuk 5 geven we een didactisch model voor een individuele en longitudinale aanpak van lees- en literatuuronderwijs.

## 4 Verschillen in reflectiviteit

In dit hoofdstuk presenteren we een zestal lezersreacties die een indruk geven van de grote verschillen in reflectiviteit bij adolescenten (zie bijlage 6A bij hoofdstuk 10 van ons proefschrift ‘Non scholae sed vitae legimus’).

### 4.1 Lezersreacties uit ons onderzoek

De ontwikkelingspsycholoog Vygotsky (in Koops en Van der Werff, 1979; in Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995, zie hoofdstuk 6 van deze brochure) gaat ervan uit dat de cognitieve ontwikkeling is geworteld in sociale relaties, die op hun beurt aanleiding geven tot uitwisseling tussen culturen van verschillende middelen en symbolen die het individu geschikt moeten maken voor ontwikkeling en groei. Cognitieve verandering treedt volgens Vygotsky op in de zone van de naaste ontwikkeling, een term die naar de afstand verwijst tussen de prestaties op eigen kracht van een kind en zijn prestaties onder volwassen leiding of in samenwerking met meer capabele leeftijdgenoten (Van Parreren en Carpay, 1972; Sprinthall, en Collins, 1995; Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt, 1995; Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien, 2004; hoofdstuk 9, 11, 12).

Het doel van een didactisch model voor het lees- en literatuuronderwijs moet zijn dat leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan hebben leren reflecteren op het derde niveau van reflectie (reflecteren op jezelf, anderen en de jou omringende wereld in relatie tot de tekst; aangeduid met ‘R-5’). Dat dit voor de meeste jongens een heel moeilijke opgave is en voor veel meisjes iets waaraan hard gewerkt moet worden, betekent niet dat het lees- en literatuuronderwijs dus genoeg moet nemen met wat toevallig bij leerlingen aan reflectie aanwezig is.

Dit houdt volgens ons in dat een individuele en longitudinale aanpak nodig is, dat de leerkracht dient te weten op welk reflectieniveau een leerling leest en interpreteert en welke leerdoelen deze leerling verondersteld wordt na te streven. Hoe valt nu het reflectieniveau van een leerling vast te stellen?

Voordat we daar een antwoord op formuleren, geven we eerst een voorbeeld van de leesreacties van een jongen en een meisje uit vwo 4, waarna we kort de verschillen in reflectie zullen aangeven. Daarna volgt een voorbeeld van twee leerlingen uit vwo-6. Deze leerlingen werden uitgenodigd meteen na het lezen van drie gedichten hun reacties erop te geven. De jongen uit vwo-4 functioneerde op het Zelfbeschermende niveau van ego-ontwikkeling, het meisje op het Conformistische niveau (er was in ons onderzoek geen meisje aanwezig op het Zelfbeschermende niveau).

### **Man (Jeroen, 16 jaar; vwo 4; egostadium 3, Zelfbeschermend)<sup>1</sup>**

Gedicht 1<sup>2</sup>. (48 woorden)

*Ik vind dit een heel raar gedicht, want het gaat zo van het ene onderwerp naar het andere van de boer naar de boerin en naar het varken. Op het laatst komt er ook nog een kat in voor en ik snap niet wat die kat precies inhoudt/ doet.'*

Wat opvalt in de beschrijving van deze jongen in het Zelfbeschermende stadium is de geringe hoeveelheid woorden die hij gebruikt. Vergelijking met twee medeleerlingen, beiden functionerend in het Conformistische stadium, toont het verschil nog eens. Inhoudelijk zijn ook verschillen aan te wijzen tussen Jeroen en Maarten en tussen Jeroen en Sandra, maar ook tussen Sandra en Maarten die allebei in het Conformistische stadium functioneren.

Jeroen toont reflectie op het niveau van de tekst, hij geeft aan dat sommige dingen voor hem niet te snappen zijn en daar laat hij het bij. Maarten geeft naast reflectie op het verhaal en zichzelf ook hypothesen (reflectie op zichzelf en anderen in relatie tot de tekst). Sandra laat niet alleen reflectie zien op zichzelf en anderen, maar betreft de wereld om haar heen al in haar reacties op het gedicht. Drie uiteenlopende reacties van drie leerlingen die alle drie in klas 4 van het vwo zitten.

### **Man (Maarten, 16 jaar; vwo 4; egostadium 4, Conformistisch)**

Gedicht 1 (93 woorden)

*Dit gedicht gaat over een boer, boerin en een varken.*

*Maar niet zomaar een boer, boerin en een varken.*

*Waarschijnlijk zijn die boer en die boerin vermoord, waardoor het varken geen eten heeft kunnen krijgen.*

*De ik-persoon is de kat van het huis, waarschijnlijk maakt het die niet zoveel uit zolang hij nog maar zijn plekje heeft waar die al lag.*

*Ik vind dit eigenlijk een raar gedicht, de ik-persoon is een kat, en verder wordt er alleen verteld dat het varken geen eten heeft gekregen doordat de boer en boerin dood zijn.'*

### **Vrouw (Sandra, 16 jaar; vwo 4; egostadium 4, Conformistisch)**

Gedicht 1 (180 woorden)

*Wat een vreemd gedicht!*

*En wat een mooi gedicht!*

*Ik dacht meteen aan zo'n typisch Nederlandse VPRO-film... kort en raar.... maar boeiend om naar te kijken.*

*Het lijkt me heel leuk om dit gedicht te verfilmen.*

*Met de boerin in de sneeuw als een dood gereden mereltje op de weg...*

*Maar.... wie heeft hen vermoord? Duitsers, in WO II?*

*Of iemand anders die er zijn in had?*

*De kat blijft nu eenzaam en alleen achter.*

*De boerderij ook.... ik stel me bij die boerderij een echte boerderij voor op het platteland van Noord-Groningen.*

---

<sup>1</sup> Alle namen zijn om herkenning te voorkomen gefingeerd.

<sup>2</sup> Zie voor de tekst van het gedicht bijlage 4

*Waarom Noord-Groningen? Omdat ik laatst eendocumentaire over Ede Staal heb gezien (een Groningse zanger). Daar werd heel veel landschap gefilmd, Noord-Groningen zag er eenzaam, melancholisch en mysterieus uit. Net zoals de boerderij uit het gedicht (tenminste, zo stel ik me dat voor).*

*Waarschijnlijk duurt het lang voordat iemand erachter komt dat de boer, de boerin en het varken dood zijn.... juist omdat het er zo eenzaam is.*

*Een tragisch gedicht... maar de woorden zijn mooi gekozen en zonder al te veel woorden wordt er veel sfeer gecreëerd.'*

De verschillen in reacties worden nog duidelijker bij leerlingen in hogere stadia van ego-ontwikkeling. In vwo 6 vroegen we leerlingen hun reacties te geven op hetzelfde gedicht.

### **Vrouw (Brenda, 18 jaar; vwo 6; egostadium 5, Zelfbewust)**

Gedicht 1 (199 woorden)

*Ja, je merkt dan wel dat die boer, die heeft zichzelf opgehangen of die is opgehangen en die vrouw, nou, die zal wel verkracht zijn, of, want ze ligt bloot in de sneeuw, en door de sneeuw, omdat ze bloot ligt in de sneeuw, dan krijg je het ook koud en, heel raar, in het tweede couplet, daar heb je, daar staat in een keer 'warme vacht'. Dus dan is het allemaal zo dubbel want in het eerste couplet zegt ze sneeuw, dan is het koud en dus ook, ja, de dood is ook zo bang, dan gebruikt ze 'lekker warm', dat vind ik wel raar. En in het derde couplet zegt ze 'wat is er gebeurd, dit is heel erg', dat, dat is ook je verwachting in het begin, en dan komt eindelijk het hoge woord eruit 'sterven'. Ja, eigenlijk zegt ze 'als een leeg nest in de winter is warmte'. Dus eigenlijk suggereert ze dat warmte eigenlijk helemaal niet veel is, ja, het is dus toch leeg, een leeg nest en ja, die kat vindt het waarschijnlijk niet zo erg. Ik vind het een beetje raar gedicht. Ik snap niet wat de schrijver ermee zeggen wil.'*

### **Man (David, 18 jaar; vwo 6; egostadium E5+ 6-, tussen Zelfbewust en Verantwoordelijk)**

Gedicht 1 (256 woorden)

'O.K., gedicht 1.

*De eerste keer toen ik die laatste drie regels las, toen wist ik me er bij God geen raad mee. Maar nu ik het gedicht gelezen heb en erover na begin te denken in zijn geheel, dan vind ik het heel tragisch, want ik heb het idee dat er iets verschrikkelijks is gebeurd, er is, ja uh, moord en zo, want - even kijken - boven het hooi hangt de boer in de balken, nou, als ik dit nu bij het gedicht in zijn geheel plaats, dan zie ik dat dus als de boer heeft zich opgehangen, is opgehangen door iemand anders; de blote boerin nou, ligt in de sneeuw, maar die is ook dood, ze is dus, ja, er is dus een slagveld is dit. Dus de dichter Kopland vraagt zich ook af 'Wat is er gebeurd? Het is heel erg.' Iedereen sterft, alleen 'ik ben de kat in dit huis, ze zijn weg, maar ik houd van de plek waar ik lag', alleen dat begrijp ik niet helemaal. Hoe dat te plaatsen is.*

*De kat in dit huis, nja, nee, dat weet ik niet. Volgens mij is dit een heel tragisch gedicht over een moordpartij. Het kan ook zijn dat, ja, nee, dat kan natuurlijk niet, een zelfmoordachtig iets, het is eerder, ja gewoon een moordpartij, gewoon, nou ja, goed.. Maar wat de dichter dus zegt van 'ik ben de kat in dit huis, ze zijn weg, maar ik hou van de plek waar ik lag', dat begrijp ik niet helemaal.*

## Vrouw (Laura, 17 jaar; vwo 6; egostadium 6+, Verantwoordelijk)

Gedicht 1 (404 woorden)

*Ik vind gedicht I een heel vreemd gedicht, vooral het gedeelte over de boer en de boerin en het varken. De boer die hangt in de balken en de blote boerin ligt buiten in de sneeuw en het varken wacht op slobber en om geslacht te worden. Ik vind het haast een beetje luguber. Dan staat er 'Wat is er gebeurd.' Nou, dat vraag ik mij eigenlijk dan ook af. Dan staat er 'Dit is heel erg, dit is een gedicht waarin de boer, de boerin en het varken Sterven.' Ik vind het heel raar dat hij het zo allemaal opschrijft. Ja, het zegt iets waarvan je nu niet weet waar het over gaat. Ja. De dichter vergelijkt dan het huis met een leeg nest in de winter, maar d'r is nog wel warmte en hij is de kat in dit huis. Ze zijn weg, zegt hij, maar hij houdt van de plek waar hij lag. Ik denk dat het vroeger dat het op die boerderij wel heel, ja, warm en gelukkig moet zijn geweest, maar dat nu, nu iedereen dood is en alles anders is, ja, dat het een beetje als een leeg nest is, maar toch, ja, de kat blijft nog steeds wel op dezelfde plek waar hij lag, dus hij is wel trouw aan zijn huis, hij is daar wel nog steeds gelukkig, ondanks dat alles anders is. Midden in het gedicht staat 'dit is heel erg'. En ik zit me nou af te vragen of dat... of hij zegt dat het heel erg is dat die boer en die boerin en het varken allemaal sterven of dat het zo erg is dat hij ze heeft laten sterven in zijn gedicht, dat hij ze heeft opgeschreven dat ze sterven, dat hij eigenlijk zelf zo, ja, zo gruwelijk bezig is geweest.*

*Het gedicht spreekt mij eigenlijk niet zo aan, het is een beetje onduidelijk wat er allemaal gebeurt.. of juist niet gebeurd is en het is, ja het is allemaal, een beetje luguber. En dan komt aan het eind het stukje dat, over de kat die zich daar nog steeds wel thuis voelt. En dan denk ik van ja, hoe kun je je daar nou thuis voelen, als er zoveel, als er zoals die boer en boerin en dat varken daar allemaal dood zijn, geslacht. Ja, ik vind, ik vond dat gedicht niet echt, daar gaat niet echt warmte van uit, of zo.'*

De verschillen in reflectie op het gedicht tussen leerlingen in lagere (Zelfbeschermend en Conformistisch, zie Westenberg c.s. 2000) en hogere stadia (Zelfbewust en Verantwoordelijk, idem) zijn evident. Deze manifesteren zich onder klasgenoten en tussen de geslachten. Voor de onderwijssituatie mag het helder zijn: *het individuele leerproces van een leerling dient centraal te staan met als doel deze leerling te leren reflecteren op een hoger niveau dan dat waarop hij/ zij uit zichzelf op een verhaal reflecteert.* Teneinde dit doel te bereiken moet een leerkracht in staat zijn het reflectieniveau van een leerling vast te stellen en met hem/haar te werken aan reflectie op het naast volgende niveau.

Reflecteren op jezelf in relatie tot een tekst moet dus veranderen in reflecteren op jezelf en anderen in relatie tot de tekst. Reflecteren op jezelf en anderen in relatie tot de tekst moet reflecteren op jezelf, anderen en de jou omringende wereld in relatie tot de tekst worden. Leerkrachten zouden dus specifieke vragen moeten stellen die leerlingen uitnodigen tot nadenken op het volgende niveau van reflectie (zie de ideeën van Vygotsky, hoofdstuk 6). Deze aanpak start in de brugklas en eindigt in de examenklas.

## 5 Een didactisch model

In dit hoofdstuk verklaren we het onderstaande didactische model dat bestemd is voor alle klassen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarnaast geven we een mogelijke invulling van het literaturofficeer voor de (voor)examenklassen.

Schematisch overzicht.

klas	wanneer —	wat
Brugklas (klas 1)	start schooljaar: vaststelling reflectieniveau >	tekst ‘ <i>Olijfant</i> ’ + scoreformulier verhalen lezen; groeps-/kringgesprekken; reactie op gelezen verhaal in de vorm van toneel, song; fotocollage, videoreportage, interview; bijhouden leesdagboek.
Klas 2	start klas 2 vaststelling reflectieniveau >	tekst ‘ <i>Die mooie kindertijd</i> ’ verhalen lezen; groeps-/kringgesprekken, reactie op gelezen verhaal in de vorm van toneel, song; fotocollage, videoreportage, interview; bijhouden leesdagboek.
Klas 3	start klas 3 vaststelling reflectieniveau >  einde schooljaar .....> vaststelling reflectieniveau	tekst ‘ <i>verloren zoon</i> ’ verhalen lezen; groeps-/kringgesprekken; reactie op gelezen verhaal in de vorm van toneel, song; fotocollage, videoreportage, interview; bijhouden leesdagboek evaluatie aan de hand van alle scoreformulieren, het leesdagboek.
Klas 4 vmbo	werken aan eindopdracht	verplicht: mondeling commentaar geven op het bijgehouden leesdagboek. keuze uit: maken fotocollage naar aanleiding van een paar verhalen, song naar aanleiding van verha(a)l(en); videofilm naar aanleiding van een verhaal eigen verhaal op beeld zetten (stripverhaal, filmverhaal, fotoverhaal) verslag van interviews naar aanleiding van gelezen verhalen.
Klas 4,5 havo	werken aan literaturofficeer	voorbeeld van literaturofficeer: zie bijlage.
Klas 4,5,6 vwo	idem	idem.

Een individuele en longitudinale aanpak betekent voor de leerkracht dat die kan vaststellen op welk reflectieniveau een leerling leest en interpreteert (R-3, 4 of 5).

De leerling moet in het examenjaar in staat zijn te reflecteren op het R-5 niveau (reflectie op jezelf, anderen en de jou omringende wereld in relatie tot de tekst).

### 5.1 Voor klas 1 (brugklas)

Opdracht:

Geef de leerlingen de tekst over de Olifant te lezen (zie bijlage 1). Deel vervolgens het formulier met stellingen uit dat zij ieder voor zich en zonder overleg met medeleerlingen invullen. Deze formulieren innemen voor verwerking. Na verwerking heeft de leerkracht van alle leerlingen een overzicht van het reflectieniveau waarop zij gemiddeld functioneren. Voor het bepalen van het reflectieniveau geldt dat alleen de hokjes *helemaal mee eens* en *mee eens* tellen voor het daaraan gekoppelde reflectieniveau. Vult een leerling bij 1 in *oneens* of *helemaal mee oneens* dan wordt die score voor het reflectieniveau niet meegeteld. Op grond van de gegeven antwoorden ontstaat een beeld van het gemiddeld reflectieniveau van een leerling. Er zullen weinig leerlingen zijn die eenduidig scoren op een bepaald niveau, wat uit de som van alle scores komt, zal een gemengd beeld opleveren. De percentages per niveau geven aan op welk reflectieniveau een leerling het meeste scoort.

Een voorbeeld. Leerling A heeft voor

R-3 2x = 40%

R-4 3x = 60%

R-5 3x = 60% gescoord.

Van deze leerling mag verwacht worden dat reflectie optreedt op: *jezelf en anderen en op jezelf anderen en de jou omringende wereld*. Leerling B scoort op R - 3 3 keer = 60 %, op R - 4 3 keer = 60% en op R - 5 2 keer = 40 %. Deze uitkomst betekent dat Leerling B graag nog leest op spanning en avontuur (reflectie op jezelf in relatie tot de tekst), maar dat ook boeken over relaties met anderen zullen worden gelezen (reflectie op jezelf en anderen in relatie tot de tekst). Moeilijker wordt het als een leerling op alle drie de R-niveaus procentueel evenveel scoort. Een gesprek zal dan uit moeten maken naar welk genre boeken zijn/haar belangstelling vooral uitgaat.

De leerkracht weet nu naar welk niveau van reflectie hij de leerlingen moet zien te brengen. Als verwerking van het Olifantverhaal kan de leerkracht een aantal reacties op de stellingen bespreken (kringgesprek).

Na het lezen van een nieuw verhaal (door de leerkracht uitgezocht, of aangereikt door leerlingen) krijgen leerlingen de opdracht zelf stellingen te maken die op de inhoud van dat verhaal slaan. Deze stellingen vormen het uitgangspunt voor het verwerkingsgesprek (in groepen).

Aan het begin van dit gesprek worden de leerlingen op grond van de uitkomst van het scoreformulier van het Olifantverhaal in heterogene groepen ingedeeld.

Het gesprek moet het karakter hebben van een dialoog waarbij telkens de reacties op stellingen van de groepsleden uitgangspunt zijn. De gespreksleider heeft tot taak de groeps-leden uit te

leggen waarom andere reflectieve reacties ook mogelijk zijn. Om de leerkracht te ontlasten kunnen leerlingen ingezet worden tijdens deze gesprekken. Zo'n groepsge-spreksleider moet dan wel tenminste een vol reflectieniveau hoger functioneren dan de groep die hij/zij begeleidt en hij/zij moet de status van gespreksleider verkrijgen. Dit ter voorkoming van onvruchtbare discussies over de legitimiteit van de gespreksleider.

Elke keer als er een verhaal wordt gelezen, herhaalt deze werkwijze zich. Na een jaar krijgen de leerlingen het Olifantverhaal nog eens voorgelegd en wordt weer het R-niveau gescoord. Dit om vast te stellen of er progressie in reflectie is opgetreden. De scorevergelijking wordt gebruikt voor een rapportage in woorden voor reflecterend lezen.

## 5.2 Voor klas 2

Aan het begin van klas twee lezen de leerlingen het gedicht *'Die mooie kindertijd'* en geven zij hun reactie op de stellingen die bij dit gedicht horen. De leerkracht bepaalt weer het niveau van reflectie. Daarna volgen de lessen zoals die zonet beschreven zijn: na het lezen van een verhaal maken leerlingen een paar stellingen (naar aanleiding van het verhaal) en volgt het groepsgesprek.

Het is van belang dat de leerlingen na het invullen van het formulier de gelegenheid krijgen op het gedicht te reageren (kringgesprek). Er zijn immers altijd pesters en gepesten in elke groep. Anders dan in klas één krijgen de leerlingen in klas twee aan het einde van het schooljaar het gedicht en het formulier opnieuw voorgelegd.

De leerkracht scoort de antwoorden en vergelijkt die met de scores van het formulier dat aan het begin van klas twee werd ingevuld. Is er progressie opgetreden, of niet? Dit kan met de individuele leerlingen besproken worden. Uiteindelijk volgt weer een woordverslag. Biedt de leerling nu de mogelijkheid om een schriftelijke reactie te geven op dit leraarverslag en voeg dat erbij. Een bespreking is noodzakelijk en zeer nuttig voor oefening in reflectie op eigen handelen. De leerkracht dient ervoor te waken zijn/haar mening te dicteren. Er moet voor de leerlingen ruimte zijn om te reflecteren op het verslag van de leerkracht. Hierbij zijn de ingevulde scoreformulieren een welkome aanvulling.

## 5.3 Voor klas 3

Aan het begin van de derde klas lezen de leerlingen het verhaal van de verloren zoon en vullen zij het formulier in. De leerkracht scoort weer en vergelijkt deze score met die van het gedicht (eind tweede klas).

Als verwerking van het verhaal volgt een kringgesprek (eventueel aan de hand van de ingevulde reacties op het scoreformulier).

Het jaar door worden dan weer verhalen gelezen, groepsgesprekken gehouden aan de hand van zelfgekozen stellingen. De verhalen worden door de leerlingen aangereikt, of/en door de leerkracht uitgekozen.

Uitdrukkelijk zij hier vermeld dat zeker voor het vmbo, maar ook voor havo en vwo jongens baat hebben bij het lezen van strips. Als leerlingen aankomen met beeldverhalen zonder woorden, kan de leerkracht de opdracht geven bij zo'n beeldverhaal een woordverhaal te

maken. Ook deze reactie biedt weer volop gelegenheid tot reflectie op het zelfgemaakte woordverhaal.

Aan het einde van klas drie vindt dan weer de vergelijking tussen het beginniveau en het eindniveau van reflectie plaats. Hierna volgt het beoordelingsgesprek, ten slotte schrijft de leerkracht zijn verslag en de leerling zijn/haar reactie erop.

#### **5.4 Voor klas 4 vmbo**

In de examenklas van het vmbo komen de woordverslagen van de afgelopen drie klassen in een eindgesprek aan de orde. De leerling moet aangeven wat hij/zij van het belevend lezen heeft geleerd. Daarna verdedigt de leerling een zelfgekozen stelling. Deze stelling heeft hij/zij opgesteld na het lezen van een kort verhaal naar eigen keuze. Als dit gesprek afgelopen is, presenteert de leerling zijn/haar werkstuk.

Waarbij gekozen is uit:

- het maken van een fotocollage naar aanleiding van een paar verhalen
- het maken van een video/dvd film naar aanleiding van een of meerdere verhalen
- een al dan niet zelfgemaakte liedtekst naar aanleiding van een of meerdere verhalen.
- het zetten van een eigen geschreven verhaal op videoband/dvd (stripverhaal, filmverhaal, fotoverhaal)
- het maken van een verslag van interviews naar aanleiding van gelezen verhalen.

Bij dit gesprek is een tweede leerkracht aanwezig als gecommiteerde en beiden bepalen een eindcijfer voor dit gedeelte van het literatuurtentamen.

#### **5.5 Voor havo- en vwo-bovenbouw**

Leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo dienen zich nu voor te bereiden op het literatuurtentamen. Daarvoor zijn exameneisen geformuleerd (examenprogramma havo/vwo). Toch dient het doel van al het lezen (van literatuur) differentiëring van reflectiecapaciteit te blijven.

Van reflectie op de tekst in relatie tot jezelf, naar reflectie op jezelf en anderen in relatie tot de tekst om uit te monden in reflectie op de tekst, jezelf, anderen en de omringende wereld.

Voor veel leerlingen zal de overstap naar (verplicht) literatuur lezen erg groot zijn, daarom moet uitgaande van het bereikte niveau (zie eindverslag van klas 3) elke leerling in het eerste kwartaal van havo-4 en vwo-4 de kans worden geboden te 'wennen' aan literatuur. Dit kan gebeuren met gebruikmaking van literatuur voor adolescenten.

Het literaturoffice waarmee gewerkt wordt op de christelijke scholengemeenschap Vincent van Gogh biedt een goed alternatief voor het klakkeloos 'plukken' van complete dossiers van anderen voor eigen gebruik (zie bijlage literaturoffice).

**Bijlage:** (voor gebruik in klas 4 en hoger van havo en vwo, zie pagina 60)

## 5.6 Het literatuu dossier

### 5.6.1 Richtlijnen en opdrachten

Het tentamen literatuu dossier (examenklas) bestaat zowel voor havo als voor vwo uit een mondelinge presentatie. Deze presentatie is gebaseerd op je literatuu dossier

Van elk gelezen werk maak je een leesverslag zoals dat klassikaal geoefend wordt en in deze richtlijnen is beschreven.

Alle leesverslagen bij elkaar (voor havo 8 en voor vwo 12), de leesautobiografie - waar je elk jaar je nieuwe leeservaringen aan toevoegt - en de evaluatieopdrachten vormen je literatuu dossier. Het totaal aantal bladzijden bedraagt per taal:

Taal	Pagina's	Verslagen
Duits	400	3
Engels	600	3
Frans	350	3
Nederlands havo	1000	8
Nederlands vwo	1800	12

### 5.6.2 Vormgeving

Het complete literatuu dossier komt in een nette omslag.

Voordat je met de vragen en opdrachten begint, schrijf je op al je leesverslagen en je leesdagboek

1. je naam

- klas
- inhoudsopgave van het hele dossier (Deze maak je pas als je in de examenklas zit)
- bibliografische gegevens
- de datum van het werken aan het leesverslag/leesdagboek
- vermeld op elk leesverslag steeds opnieuw de opdracht uit deel II, III, en IV die je gaat maken
- voorbeeld: Deel II, opdracht 6. Deel III, opdracht 17. Deel IV, opdracht 45.

#### Bibliografische gegevens:

Voorbeeld voor boeken:

Naam schrijver, Titel (cursief of onderstreept). Eventueel ondertitel en naam van de reeks. Uitgeverij, plaats van uitgave, druk, jaar (z.j.<sup>3</sup> indien geen jaar vermeld is).

Voorbeeld:

---

<sup>3</sup> Z.j. = zonder jaartal

Mathijsen, Marita. De werken van Harry Mulisch; een bibliografie. Uitgeverij Thieme, Nijmegen, eerste druk 1992. (Namen enz. overnemen zoals dat op de omslag staat).

Voorbeeld voor een verhalenbundel:

Naam schrijver, 'Titel van het verhaal' (tussen enkele aanhalingstekens plaatsen).

In: Titel van de bundel of bloemlezing (cursief of onderstreept). Eventueel naam van de reeks. Uitgeverij, plaats van uitgave, druk, jaar (z.j. indien het jaar niet vermeld is).

Voorbeeld:

Jensma, G. Blijvend afscheid, Geloof en ongeloof bij Multatuli en François Haverschmidt'. In: *De god van Nederland is de beste*. Elf opstellen over religie in de Nederlandse literatuur. Goffe Jensma en Yme Kuiper. Kok, Angora, Kampen, tweede druk 1997.

### **5.6.3 Leesverslag**

Elk leesverslag bevat de volgende elementen.

1. De opdrachten waarachter vermeld staat 'ALTIJD MAKEN', in het totaal zijn dat er zeven.
2. Uit elk van de delen II, III IV één opdracht naar keuze. Als je hele dossier af is, heb je alle opdrachten uit de verschillende delen tenminste een keer gemaakt. Als je een verhalen- of gedichtenbundel op je lijst zet, maak je alle opdrachten die voor deze bundels in de opdrachtenlijst staan.

**In elk leesverslag worden dus altijd zeven verplichte en drie keuzeopdrachten uitgewerkt.**

### **Leesautobiografie/leesdagboek**

Voordat je begint met het maken van leesverslagen schrijf je je leesautobiografie. Wij noemen die in het vervolg je leesdagboek (zie voor instructies deel I).

Als je alle leesverslagen en het leesdagboek af hebt, maak je de opdrachten uit deel V.

Deze opdrachten maak je dus twee keer.

### **5.6.4 Becijfering**

Voor je prestaties onder A krijg je een aantekening (goed; voldoende; onvoldoende; slecht). Bij B krijg je een tentamencijfer (examenklas).

### **5.6.5 Richtlijnen voor het samenstellen van een literatuur dossier**

Inhoud.

deel I	leesdagboek
deel II	tekstervaring
deel III	tekstbestudering
deel IV	tekstverwerking
deel V	evaluatieopdrachten over het hele literatuur dossier (havo 2x of vwo 3x).

## deel I leesdagboek

Beschrijf in het kort de boeken en verhalen, liedjes en alles wat je voorgelezen werd uit je vroege kindertijd.

Heb je een lievelingsboek? Welk boek is dat? Waarom is dat je lievelingsboek?

Doe hetzelfde met de boeken uit je basisschoolperiode.

En beschrijf dan de boeken/verhalen die je in klas een, twee, drie van het voortgezet onderwijs las en waaraan je zo'n goede herinnering bewaart dat je het nu nog weet.

Het laatste deel van je leesdagboek gaat over je leeservaringen in klas 4, 5 of 6.

NB. Het gaat echt alleen om die verhalen/boeken die je je nog herinnert vanwege de grote indruk die ze op je maakten en die je misschien meerdere keren las.

Dit leesdagboek maak je per leerjaar slechts een keer en vóóordat je aan je lees-verslagen begint.

## deel II leesverslag: tekstervaring

Voordat je gaat lezen

1. Noteer, nog voor je het boek gaat lezen, de verwachting die je nu over dit boek hebt.

(ALTIJD MAKEN)

Nadat je gelezen hebt

2. Ik vind dit verhaal, deze verhalenbundel; gedichtenbundel: (één woord) (ALTIJD MAKEN)

3. Waar gaat het verhaal, de verhalen, de dichtbundel volgens jou over? (15 zinnen)

4. Geef een typering van het karakter van de belangrijkste personages.

5. Zijn de personages sympathiek of onsympathiek voor jou? Kun je aangeven waarom dat zo is?

6. Vind je dat dit verhaal een maatschappelijk onderwerp behandelt? Zo ja: welk onderwerp volgens jou?

7. Nodigt dit verhaal/boek jou tot nadenken uit? Geef aan hoe dat komt.

8. Herken je zaken in het verhaal die zich ook in ons dagelijkse leven afspelen? Noteer er een

9. Is er in het verhaal sprake van schuld en (eventueel) boete? Over wie gaat dat dan en waarom is er sprake van schuld en boete volgens jou?

10. Wil het verhaal dat jij over iets in onze samenleving gaat nadenken? Zo ja: over wat dan?

11. Ben je het (on)eens met de keuzes van de hoofdpersonen? Neem maar alleen de voor het verhaal belangrijkste keuze(s).

12. Welke stukken / welk stuk van het verhaal waren / was: boeiend; vervelend; inspirerend; ontroerend; verwarrend; herkenbaar? Vermeld ook waarom dat voor jou zo is.

13. Welke stukken heb je overgeslagen; niet echt gelezen? Hoe komt dat?

14. Schrijf een gedicht naar aanleiding van (een deel van) het boek.

15. Zoek een kunstreproductie en/of een liedtekst bij (delen van) het verhaal. Maak er een kopie van en geef een goed onderbouwde argumentatie voor je keuze.

16. Ontwerp een illustratie bij het boek, voorzie die van commentaar/tekst.

17. Maak een reclamefolder voor het boek.
18. Zoek een aantal liedteksten, muziekstukken op waarvan jij vindt dat ze bij het verhaal passen. Leg uit waarom je dat vindt. Neem alle stukken op in je leesverslag.
19. Als jij dit verhaal geschreven had, wat zou je dan niet wijzigen en wat wel? Noteer twee verhaalfragmenten die je niet zou veranderen en twee die je wel zou wijzigen. Vermeld daarbij de redenen van je keuze voor wel/niet veranderen.
20. Kijk nog eens naar opdracht 2 (dat ene woord). Ben je geneigd na het maken van dit leesverslag een andere mening te geven? Zo ja: welke? (ALTIJD MAKEN)

### deel III **leesverslag: tekstbestudering**

21. Geef in maximaal 15 zinnen en in chronologische volgorde het verhaal weer (dat is de fabel van het werk). (ALTIJD MAKEN).
22. Welke rol spelen de belangrijkste personages in het verhaal? Welke normen en waarden willen zij uitdragen?
23. Welk(e) vertelstandpunt(en) word(t)(en) gehanteerd? Met welk doel?
24. Beschrijf een of twee voor het verhaal belangrijke decorbeschrijvingen. Waarom zijn ze voor het goed begrijpen van het verhaal belangrijk?
25. Doe hetzelfde met plaats- en tijdsbeschrijvingen. Welke doelen dienen ze? Denk hierbij aan functie/doel van flash-forward, flash-back en in medias res. Waarom zijn die tijdslelementen voor het juist begrijpen belangrijk?
26. Formuleer het hoofdmotief, ondersteun je keuze door de gegevens onder 1 tot 5 te gebruiken. (Voor welke motieven staan personages, handelingen, ruimte en tijd?)
27. Het thema geeft zicht op normen en waarden die in het werk aanwezig zijn. Welke normen en waarden ben je tegengekomen in dit werk? Ondersteun je keuze d.m.v. gegevens die je ontleent aan thema, fabel en perspectief.
28. Vergelijk de inhoud van kranten- of tijdschriftartikelen met de inhoud van het verhaal. Welke overeenkomsten zijn er en waar is het verhaal niet gelijk aan de werkelijkheid van de artikelen?
29. Bespreek aan de hand van voorbeelden uit het werk hoe de spanning in het verhaal wordt opgebouwd.
30. Bestudeer de literaire geschiedenis waarin dit werk thuis hoort en geef een bespreking waarbij je de stroming waartoe het werk behoort, de voorafgaande en de komende betreft. Wees kritisch, niet elk boek past probleemloos in de stroming waartoe het zou moeten behoren.
31. Hoe is volgens jou de structuur van het verhaal opgebouwd?
32. Is er sprake van aparte stijl, structuur en/of woordkeus? Beschrijf die. Wat is het effect op de lezer?

deel IV **leesverslag: tekstverwerking**

33. Teken een plattegrond van een belangrijke ruimte in het verhaal. Welke functie vervult deze ruimte. Als je deze ruimte verandert wat betekent dat dan voor het verhaal?
34. Ontwerp een omslag voor het verhaal, zodat iemand die het boek wil kopen, duidelijk geïnformeerd wordt over de sfeer in het verhaal. Neem deze omslag op in je leesverslag.
35. Schrijf een eigen beredeneerd commentaar bij de recensies die je van het boek hebt gelezen. Neem (een kopie van) de recensies ook op in je leesverslag.
35. Laat een deel van het verhaal in een ander land met een andere cultuur spelen. Noteer eerst voor welk land/cultuur je hebt gekozen. Pas alle belangrijke zaken aan.
36. Herschrijf een fragment in een andere stijl. Bijvoorbeeld een ironische, romantische, platvloerse, impressionistische, zakelijke, enzovoort stijl.
37. Herschrijf een gedeelte van het verhaal vanuit een ander perspectief, en ga na wat er gebeurt en verandert. Neem hiervoor een belangrijke episode van ongeveer twee bladzijden.
38. Zoek bij dit boek zakelijke informatie over het onderwerp. Hoe wordt die informatie in het verhaal toegepast?
39. Bespreek je boek met iemand anders. Maak van die bespreking een verslag. Vermeld met wie je dit boek hebt doorgenomen.
40. Je gaat de schrijver interviewen (fictief; in het echt mag ook!). Stel een tiental vragen op. Wie gaat er echt een schrijver ondervragen?
41. Beschrijf welke functie de titel van het werk heeft in het verhaal en vermeld meteen of je het met die functie eens bent.
42. Bedenk zelf een paar alternatieven voor de titel en vermeld je argumenten.
43. Zoek medeleerlingen op die hetzelfde boek hebben gelezen. Bespreek wat je positief en negatief aan het verhaal vond. Maak een verslag van dat gesprek. Noteer met wie je gesproken hebt. Welke meningen zijn gewijzigd en welke zijn overeind gebleven, waarom?
44. Na het lezen van het verhaal vind ik dit boek (bijvoorbeeld waardevol, leerzaam, onthullend, afstotend, walgelijk enz.). Leg ook uit waarom dat zo is. (ALTIJD MAKEN)
45. Neem de zin over en vul aan Ik begrijp dit verhaal (totaal niet; niet; wel; helemaal). Leg uit waarom dit voor jou zo is. (ALTIJD MAKEN)

deel V **eindevaluatie (ALTIJD MAKEN)**

Als je al je leesverslagen af hebt (dus ook in de voorexamenklas), maak je een evaluatie waarin voorkomt:

46. Wat je geleerd hebt van het werken aan het hele literatuuordossier.
47. Wat je al werkend veranderd hebt en waarom.
48. Lees je leesdagboek over en vul het aan. Is er iets veranderd in de wijze van lezen? Voeg je nieuwe boeken toe aan je lijstje met lievelingsboeken. Ben je voorgoed 'genezen' van het lezen? Neem je nu eerst een paar jaar een leespauze? Ga je meteen door met lezen? Lees je nu met andere ogen? Hoe dan?

## Verhalenbundels

De opdrachten onder ‘verhalen- en gedichtenbundels’ vervangen die uit de delen II, III, IV.

1. Groepeer de verhalen rondom gemeenschappelijke thema’s. Hoe wordt zo’n thema per verhaal aan de orde gesteld? Je hebt hierbij altijd literair-historische en biografische gegevens van de schrijver nodig.
2. Maak een top tien uit de bundel (een voorkeurlijstje) en geef je goed onderbouwde argumentatie.
3. Groepeer de verschillende vertelstandpunten uit de diverse verhalen. Heeft de schrijver voorkeuren? Welk effect heeft dat op jou?
4. Werk de volgende opdrachten uit de ‘gewone’ vragenlijst uit. II: 1, 2, 20. IV: Opdracht 3 uit de vragen bij de gedichtenbundels.

## Gedichtenbundels (bronvermelding altijd uitwerken)

1. Groepeer de gedichten uit de gekozen bundel naar thema (vaak gaan meerdere gedichten immers over één levensonderwerp). Wat overblijft breng je bijeen in een restgroep. Je vermeldt het thema dat erin voorkomt per gedicht. Geef argumenten voor je keuzes. Lees een artikel over de poëtica van de dichter en vergelijk de gegevens met de thema’s die jij hebt gevonden.
2. Bespreek een aantal gedichten met anderen en schrijf een verslag van dat gesprek, vermeld daarbij de argumenten die onder woorden zijn gebracht.
3. Maak een top tien uit de bundel en geef argumenten voor je keuze. Schrijf een eigen gedicht als reactie op wat je gelezen en bestudeerd hebt.
4. Maak of zoek een tekening, foto(collage), muziekstuk, liedtekst, schilderij, dat volgens jou bij een thema van de bundel past. Maak er een kopie van en voeg die toe aan het leesverslag. Geef controleerbare argumenten voor je keuze.

NB. Je maakt òf opdracht 5 òf opdracht 6.

## 6 De cultuurhistorische theorie van Lev Vygotsky (1896-1934)

Uit: Verhofstadt-Denève, Van Geert, Vyt (1995, hoofdstuk 10)

### 6.1 Box 10.2 Verdiepende tekstbox. Ontwikkelingspsychologie en politiek

Met Vygotsky werden als het ware ook zijn ideeën begraven. Stalin had intussen een ijzeren greep op de gehele Russische maatschappij gekregen. Hij voerde niet alleen onder zijn politieke tegenstanders een grote zuivering door (tot 1938), ook de hem onwelgevallige ideeën moesten het ontgelden. Met het Pedologendecreet werd het officieel verboden kinderen psychologisch te testen. Een test afnemen betekent immers ervan uitgaan dat mensen bepaalde vaststaande psychische eigenschappen hebben en dat sommigen misschien een mentale handicap of een ontwikkelingsachterstand hebben. Dat strookte niet met het geloof dat de menselijke psyche geheel door de maatschappij werd bepaald, en aangezien de marxistisch-leninistische maatschappij de ideale was, konden per definitie geen mentale handicaps of achterstanden voorkomen. Vygotsky's werk, hoewel zelf kritisch ten overstaan van de klassieke testtraditie, werd met de verderfelijke pedologenideeën geïdentificeerd en besmet verklaard. Zijn werk werd daarnaast ook te idealistisch bevonden, aangezien het een grote nadruk legde op de rol van taal en symbolen in de menselijke ontwikkeling. Taal en symbolen speelden geen rol in het dogmatische Pavlovianisme dat tijdens de jaren veertig in de Sovjet-psychologie de dienst uitmaakte. Overigens werd ook in de Amerikaanse psychologie tijdens de jaren dertig en veertig het toneel beheerst door een dogmatisch behaviorisme, maar hier speelden geen manifeste politieke beslissingen een rol van betekenis. Na Stalins dood in 1953 werd een eerste samenvatting van Vygotsky's werk gepubliceerd in 1956. Tussen 1982 en 1984 werd zijn complete verzamelde werk in zes banden uitgegeven. Vygotsky's leerlingen bleven buiten de politieke schijnwerpers werken tot na Stalins dood in 1953, waarna hun werk werd gerehabiliteerd.

In 1924 hield Lev Semenovich Vygotsky op het Psychoneurologencongres in Leningrad een lezing over psychologische onderzoeksmethoden die sterk opviel. Hieraan dankte hij een uitnodiging van K.N. Kornilov om te komen werken op diens Psychologisch Laboratorium aan de Universiteit van Moskou. Zijn dissertatie uit 1925 ging over de psychologie van de kunst. Vygotsky kreeg al gauw gezelschap van Aleksandr Luria en Aleksei Leont'ev. Met hun drieën zouden ze de grondleggers worden van de Cultuurhistorische School, waarbij Luria vooral de kant van de neuropsychologie en Leont'ev die van de ontwikkelings- en onderwijsleer zou kiezen. Vygotsky stelde zich twee doelen. Het eerste was een herformulering van de psychologie in een marxistisch raam-werk, het tweede het ontwikkelen van methoden om opvoeding en scholing te verbeteren. Wat dat laatste aspect betreft ging zijn aandacht sterk uit naar de defectologie, de leer van de ontwikkelings- en leerstoornissen. Hij stichtte een onderzoekslaboratorium voor defectologie aan de Universiteit van Moskou. Hoewel zijn tuberculose steeds erger werd, werkte Vygotsky uitzonderlijk hard en was hij zeer productief. Naast zijn praktische onderzoekswerk gaf hij veel les, om voornamelijk 's nachts te schrijven

aan tientallen artikelen. Als lesgever en inspirator had Vygotsky een bijna magische invloed op allen die hem omringden (Luria, 1979). De welhaast messiaanse positie die zijn leerlingen hem gaven is te begrijpen uit twee factoren. Om te beginnen was Lev Semenovich een geniaal man, die zijn geniale ideeën ook aan anderen duidelijk kon maken. Ten tweede vormden de jaren twintig en dertig in de Sovjetunie een tijd van groot politiek enthousiasme en geloof in een betere wereld, die de direct betrokkenen motiveerde tot een dadendrang die vandaag de dag niet goed meer is voor te stellen.

Vygotsky wist dat hem slechts weinig tijd restte, en daarom besteedde hij nauwelijks aandacht aan de esthetische en vormaspecten van zijn geschriften. Tijdens de laatste maanden van zijn leven dicteerde hij het laatste hoofdstuk van zijn klassieke werk *Denken en Spreken* aan een stenograaf. In de lente van 1934 verslechterde zijn toestand snel, mede door de roofofbouw die hij op zijn door tuberculose geteisterde lichaam had gepleegd. Hij overleed op 11 juni 1934 en werd in Moskou begraven.

Conform de theorie van het marxisme-leninisme was de theorie van de menselijke psyche een theorie die het ontwikkelings- en sociale aspect als de fundamentele kenmerken van de menselijke psyche benadrukte. Waar in vele westerse theorieën het ontwikkelingsaspect een afgeleide is van de algemene theorie van het psychische (bijvoorbeeld in de informatieverwerkings- en de leertheorie), is het in de oorspronkelijke Sovjet-psychologie precies andersom: vanuit een theorie van ontwikkeling en verandering, in de evolutie, de culturele historie en de individuele levensloop, komt men tot een theorie van het wezen van het psychische.

Belangrijk is het sterk toepassingsgerichte karakter van de Sovjet-Russische ontwikkelingspsychologie. De Sovjet-ontwikkelingspsychologen stonden voor de immense taak het meest uitgestrekte land ter wereld, economisch aan de rand van het bankroet, politiek geïsoleerd, en bevolkt door een meerderheid van ongeletterde boeren, te helpen opbouwen. Hun bijdrage was te zorgen voor een visie op de menselijke ontwikkeling die dienstig kon zijn voor de opbouw van een onderwijssysteem dat het middeleeuwse tsaristische Rusland in korte tijd kon veranderen in een moderne staat.

In Nederland en België is de Sovjet-benadering van ontwikkelen en leren vooral bekend geworden door het werk van de Utrechtse psychologen Van Parreren en Carpay. In verschillende bundels (bijvoorbeeld Van Parreren en Carpay, 1972, 1980) hebben zij de opvattingen van Vygotsky en de Cultuur-historische School, met namen als Leont'ev, Gal'perin, Rubinstejn, Luria, Davydov en vele anderen, uiteengezet en verschillende artikelen van deze onderzoekers vertaald. In Nederland is de Sovjet-opvatting van leren en ontwikkelen daardoor ook vrij goed bekend en verspreid en heeft zij invloed gehad op de ontwikkeling van lespakketten. In de Verenigde Staten is er een groeiende invloed van het Vygotskyaanse gedachtegoed waar te nemen, dank zij het werk van mensen als Michael Cole (Cole en Maltzman, 1969), James Wertsch (Wertsch, 1985) en Jaan Valsiner (Valsiner, 1988). Tegenwoordig beschouwen vele Amerikaanse ontwikkelingspsychologen Piaget én Vygotsky als de historische grondleggers van de moderne ontwikkelingspsychologie.

## 6.2 Basisbegrippen: ontwikkeling als fundamentele factor

### 6.2.1 Fundamentele aspecten van Vygotsky's ontwikkelingstheorie

Terwijl Piaget gedurende ruim zestig jaren zijn theorie heeft kunnen ontwikkelen en bijstellen, was Vygotsky slechts een tiental jaren van wetenschappelijk werk vergund. Zijn werk heeft daardoor niet de omvang en uitgewerktheid van dat van Piaget. Vygotsky's basisideeën, hoewel hoofdzakelijk exemplarisch uitgewerkt, zijn daarom niet minder interessant. Vygotsky's theorie is, conform het marxistisch-leninistische uitgangspunt, dialectisch van aard. Op de voorgrond staat de productie van dialectische tegenstellingen zoals natuur en cultuur, object en begrip, enzovoort, en de transformaties die het ene element van de tegenstelling transformeren in het andere, en zo de dialectische tegenstelling creëren en tenslotte oplossen. We zullen bijvoorbeeld zien dat Vygotsky de hogere mentale processen zag als transformaties van concrete handelingen met hulpmiddelen. In feite komt zijn hele theorie neer op een poging te verklaren hoe natuur (het biologisch gegeven van de menselijke soort) kon worden getransformeerd tot cultuur, zowel in de loop van de menselijke geschiedenis als tijdens de individuele levensloop.

Wertsch (1985) ziet drie fundamentele aspecten in Vygotsky's ontwikkelingstheorie. De eerste is dat *alle psychische fenomenen worden begrepen vanuit hun ontwikkeling en dat die ontwikkeling zich kan uitstrekken over de biologische tijd (evolutie van de menselijke soort), de historische tijd (geschiedenis van de menselijke cultuur) en de levenstijd (de ontwikkeling van het individu of ontogenese)*. De tweede basisgedachte is dat *de 'hogere' mentale processen hun oorsprong hebben in sociale processen* (zowel op het niveau van de historische als van de levenstijd). Onder hogere mentale processen rekent hij omgaan met taal, communicatie van gedachten, ontwikkelen van nieuwe denkbeelden, denkprocessen die een onderdeel zijn van het arbeidsproces enzovoort. De derde gedachte is dat *we mentale processen slechts kunnen begrijpen door de symbolen en werktuigen te begrijpen die het mentale proces mogelijk maken*. Volgens Wertsch (1985) ligt Vygotsky's meest fundamentele bijdrage in de koppeling van het werktuigbegrip aan het symboolbegrip, en de koppeling van beide aan het menselijke denken. Kenmerkend voor het menselijke denken is het gebruik van symbolen en symboolsystemen, zoals de natuurlijke taal en de symbolen van de wiskunde. Deze symbolen zijn werktuigen voor het mentale handelen en in die zin nauw verwant aan en ontstaan uit objecten als hamers en sikkels, die werktuigen van het manuele handelen zijn.

### 6.2.2 Het cultuurhistorisch principe van sociale invloeden

Vygotsky verzette zich tegen de meeste theorieën die in zijn tijd opgeld deden. Een mechanistische theorie verklaart alle ontwikkelingsprocessen vanuit neurofysiologische processen, Gestalt-psychologen verklaren ze vanuit Gestalt-principes. Die verklarende factoren gelden ongeacht de complexiteit en het domein van het ontwikkelingsproces. Ze zouden waar zijn voor de hond die leert kwijlen bij het geluid van een bel, een student die de principes van de Sovjet-psychologie leert, en Einstein die zijn relativiteitstheorie ontwerpt. Hoewel er veel verschillende ontwikkelingsfactoren zijn, legt Vygotsky zelf de meeste nadruk op de indeling in

*biologische en culturele ontwikkelingsfactoren.* Tijdens het eerste levensjaar wordt de ontwikkeling vooral gestuurd door biologische factoren, rijping van het zenuwstelsel, ontwikkeling van handelingspatronen volgens principes van waarnemen, aanpassen en proberen. Er is geen fundamenteel verschil met de ontwikkelingsprincipes die ook gelden voor jonge honden, katten of apen. Met de introductie van de taal en toenemende socialisatie wordt de ontwikkeling gestuurd door nieuwe principes, namelijk culturele. De ontwikkeling wordt gestuurd door tekensystemen, het culturele erfgoed, de organisatie van de maatschappij. Het biologische is niet aan de kant gezet, maar is als het ware getransformeerd, opgenomen in het culturele. Vergelijken we deze opvatting met die van Piaget, dan zien we dat Piaget sterk de nadruk legt op biologische factoren. Die factoren hebben weliswaar niets te maken met rijping en aangeboren kenmerken, maar zijn gekoppeld aan processen die fundamenteel biologisch zijn, namelijk adaptatie en equilibratie, en die gelden op alle biologische niveaus, van de cel tot de hersenen. Uiteraard gaan die factoren de uitdaging aan van het milieu, maar het specifiek culturele van het milieu speelt bij Piaget een ondergeschikte rol in de verklaring van het ontwikkelingsproces.

In de marxistische filosofie zijn de kenmerken van het individu een afgeleide van de kenmerken van de maatschappij waarin dat individu leeft. Die afleiding is niet direct, maar juist zeer complex. Vygotsky stelde zich ten doel het psychologisch mechanisme, waarbij de kenmerken van het maatschappelijke werden getransformeerd in het individuele, bloot te leggen (Vygotsky, 1981). Het maatschappelijke levert die bijdrage aan de ontwikkeling op twee manieren. De eerste verloopt via de min of meer onmiddellijke sociale omgeving van het kind, bijvoorbeeld de ouders, opvoeders en leerkrachten. Hun invloed op de ontwikkeling komt tot stand door twee mechanismen. Het eerste mechanisme is de *interiorisatie*, het tweede de *'zone van de naaste ontwikkeling'* (zie verderop in deze tekst). Een tweede manier van maatschappelijke beïnvloeding verloopt via de gehele maatschappij in haar historische en culturele dimensie. Gesproken en geschreven taal speelt een centrale mediërende rol bij de overdracht van kennis verworven door vorige generaties. Vondel en Conscience, hoewel beiden reeds lang overleden, beïnvloeden nog steeds de culturele ontwikkeling van veel Nederlandse en Vlaamse kinderen. Het feit dat de ontwikkeling tot stand komt via het sociale, via de interactie met andere mensen of hun nagelaten producten, vindt zijn neerslag in het derde fundamentele mechanisme (naast interiorisatie en de zone van de naaste ontwikkeling), dat van de *mediatie*. Waar Piaget, bijvoorbeeld, de ontwikkeling ziet als een constructieproces dat geheel door de persoon zelf wordt uitgevoerd, eventueel met hulp van andere mensen, is dat constructieproces bij Vygotsky altijd een sociaal constructieproces.

#### 6.2.2.1 Het interiorisatiemechanisme

*Moeder:* Kijk 'ns, Kaatje. *Kaatje:* Kijke. *Moeder:* Kijk 'ns, wat doet die beer? *Kaatje:* Wat doet die beer? *Moeder:* ja, wat doet die beer? *Kaatje:* Koekjes. *Moeder:* ja, hij eet koekjes, en wat doet 'ie nog meer? *Kaatje:* doet-ie nog. *Moeder:* Hij drinkt ranja. Wat doet die beer nog meer? Ranja drinken? *Kaatje:* drinke.

In het bovenstaande dialogje, waarvan de stijl de meeste lezers vertrouwd in de oren zal klinken, zien we een belangrijk aspect van het *interiorisatieproces* aan het werk. Interiorisatie betekent het verinnerlijken van wat eerst buiten, in de omgeving, aanwezig was. In Engelse vertalingen van Vygotsky's werk gebruikt men *internalisatie*, dat in deze context hetzelfde betekent. De moeder structureert het kijk- en aandachtsproces van het kind door aandacht te trekken, vragen te stellen enzovoort. Het kind beperkt zich niet tot het doen wat het gevraagd wordt, maar herhaalt de vragen en instructies van de moeder. Het probeert met andere woorden de *structureerende functie*, die de moeder heeft, te imiteren. Het imiteert nog op uitwendige wijze, door letterlijk en hoorbaar de vragen van de moeder te herhalen. Later zal het kind de structurering meer en meer inwendig gaan uitvoeren, zonder de begeleidende uitwendige spraak. Als het later naar Sesamstraat kijkt, zal het de aandacht richten op verschillende gebeurtenissen in de filmpjes. Het kind richt de eigen aandacht op dezelfde wijze als moeder voor die tijd haar aandacht stuurde. Het kind heeft de sturende handelingen van moeder geïnternaliseerd en stuurt nu zichzelf (Wertsch, 1979). Vygotsky stelde in het algemeen dat alles wat op het intra-psychologische niveau (binnen het individu) aan denken plaatsvindt, zich eerst op inter-psychisch niveau (tussen individuen) heeft afgespeeld. Bij de interiorisatie treedt er tevens een *transformatie* op: het kind imiteert niet letterlijk wat de moeder deed, maar interioriseert alleen de fundamentele aspecten van het handelen van de moeder (het sturen van de aandacht, het ordenen van de informatie, controleren van antwoorden, enzovoort, zonder dat er letterlijk inwendige dialogen worden gevoerd). Van Vygotsky's leerlingen is het met name Luria die veel onderzoek heeft verricht naar de interiorisatie van verbale sturing van gedrag. Het kind zou zijn eigen gedrag sturen door zichzelf eerst hoorbaar, later inwendig sprekend, verbale instructies te geven.

#### 6.2.2.2 De zone van de naaste ontwikkeling

Al eerder hebben we aangegeven dat Vygotsky de klassieke testtraditie bekritiseerde. Wanneer we willen weten hoever de ontwikkeling van een kind is gevorderd, moeten we kijken naar wat het kan leren, niet naar wat het 'kan' (in termen van vragen beantwoorden of problemen correct oplossen). Vygotsky gebruikt hier, in de context van een methodologische discussie, een variant van zijn begrip *zone van de naaste ontwikkeling* (*Zone of Proximal Development*). Hij definieerde deze zone als 'de afstand tussen het feitelijke ontwikkelingsniveau zoals vastgesteld door middel van probleemoplossen door het kind zonder hulp uitgevoerd, en het potentiële ontwikkelingsniveau als vastgesteld door probleemoplossen onder volwassen begeleiding of begeleiding door meer gevorderde leeftijdgenoten' (Vygotsky, 1978, p. 86). Het principe is dat het kind in ieder geval zelf eerst het probleem probeert op te lossen, bijvoorbeeld 'hoeveel is  $\frac{3}{4} + \frac{13}{3}$ ?'. Als het de vraag verkeerd beantwoordt kan de hulp bestaan uit de suggestie 'probeer de noemer gelijk te maken'. Sommige kinderen begrijpen onmiddellijk de betekenis van die suggestie en lossen de vraag vervolgens zelfstandig op. Andere kinderen zijn nog niet zo ver en maken fouten bij de poging de noemer gelijk te maken. De volwassene kan die kinderen helpen door ze te vragen 'Vertel mij hoe je de noemer gelijk maakt. Wat moet je doen met de noemer?'. Met andere woorden, goede pedagogische

hulp loopt altijd een klein beetje voor op het ontwikkelingsniveau van het kind en heeft als effect dat het kind een klein stapje hoger op de ontwikkelingsladder wordt gezet. Ieder stapje creëert zijn eigen nieuwe zone van de naaste ontwikkeling en daarmee zijn eigen ontwikkelingslijn.

### *6.2.2.3 Het mediatiemechanisme als motor van het ontwikkelingsproces*

De ontwikkeling van het denken komt niet tot stand door een strikt persoonlijke, eigen constructie van het kind, zoals Piaget beschreef. Natuurlijk onderkende ook Piaget het fundamentele belang van de omgeving (zonder omgeving is er niets te construeren), maar de drijfveer, de motor achter het proces is het functioneren van de inwendige structuren zelf. Bij Vygotsky is de motor van de ontwikkeling principieel sociaal. Dat wil zeggen dat de ontwikkeling tot stand komt doordat het kind in interactie is met anderen: ouders, andere kinderen die ouder of jonger zijn, onderwijzers, enzovoort. Dit sociale aspect is verschillend van de leertheorie. Hoewel de leertheorie de omgeving, en daarmee de menselijke omgeving, fundamenteel acht voor ontwikkeling, ziet ze de kern van de ontwikkeling toch niet als een sociale interactie, maar eerder als een beïnvloeding van een kind door anderen. Met andere woorden, de ontwikkeling wordt door het sociale aspect, de interactie met andere mensen, *gemedieerd*. Het mediatieprincipe komt ook nog op een andere manier tot uitdrukking. We zullen zien dat volgens Vygotsky de inhouden van het denken en handelen geen zuiver psychische zaken zijn. Een begrip als 'letter' bijvoorbeeld, is meer dan alleen maar een cognitieve inhoud in de menselijke geest. De inhouden van de hogere mentale functies danken hun bestaan immers aan uitwendige werktuigen, dat wil zeggen, aan materiële zaken waarmee bepaalde effecten zijn te bereiken. Voorbeelden van werktuigen zijn auto's, hamers (en tegenwoordig ook zaken als computers). Een zeer belangrijke klasse van werktuigen zijn de symbolen, die een materieel bestaan hebben in de vorm van tekens op papier of geluiden (schrift en gesproken woord). Met andere woorden, de ontwikkeling van de mentale inhouden is gemedieerd door beschikbaarheid van materiële werktuigen, waaronder symbolen en taal. De keuze van mediatie als motor van de ontwikkeling houdt in dat de beide vorige mechanismen (interiorisatie en zone van de naaste ontwikkeling) in feite als onderdelen van het algemene mediatieproces worden gezien. De zone van de naaste ontwikkeling, bijvoorbeeld, vormt het platform waarbinnen de culturele mediatie vorm krijgt. Het interiorisatiemechanisme zorgt ervoor dat gemedieerde inhouden hun weg vinden naar het kinderlijke denken zelf.

### **6.2.3 Ontwikkelingsdomeinen in de tijd**

Anders dan nu, was het voor psychologen in de eerste helft van deze eeuw gebruikelijk de ontwikkeling tijdens de levensloop te koppelen aan de historische en evolutionaire ontwikkeling. De Amerikaanse psycholoog Stanley Hall verdedigde een psychische recapitulatietheorie: de stadia in de individuele ontwikkeling zouden een herhaling zijn van de stadia in de historische ontwikkeling van de mensheid. Vygotsky pakte dit veel genuanceerder aan. Hij zag de ontwikkeling als een structuur van in elkaar ingebedde domeinen, namelijk de

fylogeneese, de sociogeneese, de ontogeneese en de microgeneese. Bij Vygotsky wordt de relatie tussen de verschillende tijdsdomeinen strikt functioneel gedefinieerd: het voorgaande domein creëert de voorwaarden die het ontstaan en de ontwikkeling van het volgende mogelijk maken. Dit is het centrale ontwikkelingsprincipe van de *ontwikkelingsdomeinen in de tijd*. Het is van een andere aard dan de ontwikkelingsprincipes die we al eerder bespraken, namelijk interiorisatie, zone van de naaste ontwikkeling en mediatie. Deze drie principes zijn eigenlijk mechanismen van ontwikkeling, terwijl het principe van de ontwikkelingsdomeinen in de tijd uitlegt hoe deze mechanismen samenhangen met verschillende tijdsdomeinen (of tijdschalen, zo men wil). De samenhang tussen deze vier mechanismen of principes wordt duidelijker als we ons realiseren wat Vygotsky's uiteindelijke doel was. Met zijn theorie wilde hij aantonen dat de menselijke ontwikkeling neerkomt op de toe-eigening door ieder individu van een cultureel erfgoed dat door vorige generaties is ontwikkeld. Deze toe-eigening dient zo te gebeuren dat ieder mens in principe weer zijn of haar bijdrage aan de verdere maatschappelijke en culturele ontwikkeling kan leveren, hetzij in de vorm van een werkelijke bijdrage, hetzij door te werken aan het behoud van wat er is.

#### *6.2.3.1 Fylogenetisch domein: van instinct naar werktuig*

In de evolutie van de soorten ziet Vygotsky bij de hogere primaten belangrijke gedragsvormen ontstaan, namelijk het gebruik van werktuigen op niet-instinctgebonden basis. Dat, gekoppeld aan een veel eerder ontstane evolutionaire aanpassing, namelijk het sociale karakter van sommige dierlijke samenlevingen, heeft onze soort en haar voorgangers - Pithecanthropus, Australopithecus en tenslotte Homo - in een nieuw type ontwikkelingsproces geplaatst, namelijk dat van de historische en culturele geschiedenis. Groepsgedrag én werktuiggebruik leidden tot de ontwikkeling van historische samenlevingen. Dat zijn samenlevingen met een geschiedenis, dat wil zeggen dat verworvenheden van vorige generaties worden overgebracht op volgende en door die volgende generaties in hun dagelijkse levensverrichtingen worden gebruikt.

#### *6.2.3.2 Sociogenetisch domein: van werktuig naar taal en teken*

In samenhang met zijn belangstelling voor taal en literatuur heeft Vygotsky de grootste nadruk gelegd op het effect van een bijzondere historische ontwikkelingsfactor, namelijk het *teken*. Een teken is niets anders dan een gesocialiseerd hulpmiddel, een werktuig dat door alle leden van de groep op dezelfde wijze wordt gebruikt. Daardoor houdt het op puur materieel object te zijn, en wordt het een betekenisdragend teken. 'Choppers', stenen die in de steentijd werden gebruikt om noten en botten mee stuk te slaan, konden op alle mogelijke materiële manieren van elkaar verschillen. Toch waren ze voor alle mensen hetzelfde, namelijk 'choppers', en dat waren ze omdat iedereen hun functie - hakken, in stukken slaan - herkende. Met de ontwikkeling van werktuigen die de vorm van geluid (kreten, woorden) hadden, werd een nieuwe fase ingeluid, namelijk die van de taal. Een woord is primair een werktuig: je kunt er wat mee doen. 'Kom' is net als een stok waarmee je een vrucht uit een boom haalt, het is een 'stok' gemaakt van geluid, en al heeft het weinig effect op vruchten, toch werkt het uitstekend

op mensen (met 'kom' kan je proberen je vriendje of vriendinnetje in je hut te halen). Het is niet de taal zelf die op een of andere magische wijze met betekenis is geladen. Taal is een werktuig. Het is omdat taal een werktuig is en in haar ontwikkeling van materiële werktuigen afstamt, dat ze met betekenis is geladen. Het voordeel van taal boven materiële werktuigen is dat taal - in de vorm van geluid - overal beschikbaar is, niets kost of weegt en in alle vormen en op alle ogenblikken kan worden vervaardigd, namelijk door het stemapparaat. Het is dát bijzondere kenmerk van taal als materieel object dat taal zo'n bijzondere rol in de ontwikkeling geeft. In de moderne culturen is de taal niet alleen maar een vorm van mondelinge communicatie. Taal heeft zich gematerialiseerd in de vorm van schrift en daarmee aan de ontwikkeling een nieuwe en historische dimensie gegeven (zie box 10.3).

Het afleiden van taal en tekens uit de werktuigfunctie hangt samen met een ander principe dat het marxisme-leninisme als fundamenteel voor de culturele en maatschappelijke ontwikkeling ziet, namelijk het *principe van de collectieve arbeid*. Op dit punt zien we overigens een tweesprong in de ontwikkeling van de Sovjet-psychologische theorievorming. Vygotsky, en na hem Rubinstein (1977), benadrukte het belang van tekens, taal en symbolen als motor voor de ontwikkeling. Andere psychologen in de Cultuurhistorische School (Leont'ev, Gal'perin) benadrukten sterker het aspect 'collectieve arbeid'. Collectieve arbeid is het proces waarin door gemeenschappelijke activiteiten de aard van materiële objecten wordt getransformeerd. Erts wordt staal, materie wordt psyche.

### 6.2.3.3 Ontogenese: van taal en teken naar denken en bewustzijn

Kenmerkend voor de ontogenese van individuen in complexe culturen als de onze is het ontstaan van de *hogere mentale functies*. In zeer eenvoudige culturen en bij diersoorten die geen cultuur hebben ontwikkeld, blijft tijdens de ontogenese het denken beperkt tot de zogenaamde 'elementaire mentale functies'. Overigens bestaat er nergens ter wereld nog een menselijke cultuur zo eenvoudig dat ze de middelen voor de ontwikkeling van min of meer eenvoudige vormen van hogere mentale functies moet ontberen.

Het onderscheid tussen elementaire en hogere functies is functioneel, niet substantieel. Het is verkeerd te denken dat waarnemen een elementaire functie is, omdat die ook bij dieren bestaat. Alle mentale functies die beantwoorden aan de volgende vier *criteria* zijn van de 'hogere' soort: 1 ze worden *wilsmatig* door het individu gecontroleerd en zijn geen automatische responsen op omgevingsinvloeden, 2 ze verlopen in de vorm van *bewuste* gedachten en niet in de vorm van onwillekeurige of onbewuste processen, 3 ze hebben een *sociale oorsprong* en zijn binnen de individuele menselijke geest nog steeds fundamenteel sociaal van aard, en 4 ze worden gemedieerd door *tekens* (Wertsch, 1985, p. 25). Laten we deze criteria toepassen op een belangrijke psychische functie, namelijk het zich herinneren of het geheugen. Herinneren en geheugen kunnen zowel in een elementaire als in een hogere mentale vorm voorkomen. Wat is het verschil? De beelden die we ons uit onze vroege kindertijd herinneren en die zich soms onwillekeurig aan ons opdringen als we bijvoorbeeld een geur opsnuiven die we associëren met de winkel van de melkboer waaraan we een heel vroege herinnering bewaren, zijn duidelijk gebaseerd op een elementaire geheugenfunctie. Wat we ons anderzijds herinneren van onze

schooljaren zijn over het algemeen gereconstrueerde herinneringen, gebaseerd op onze kennis van het onderwijssysteem, vaak gegoten in verbaal beschrijvende vorm. In principe kunnen we deze herinneringen steeds verder uitspitten, controleren enzovoort. Deze vorm van herinnering is duidelijk van het hogere mentale type (Vygotsky, 1978).

Vygotsky's visie op het probleem van nature tegenover nurture komt tot uiting in de wijze waarop hij de ontwikkeling van de hogere mentale functies verklaart. De hogere mentale functies, karakteristiek voor de mens, ontstaan door de interactie tussen twee fundamentele ontwikkelingslijnen, namelijk de natuurlijke en de socioculturele. De *natuurlijke ontwikkelingen* kunnen we in feite verklaren op basis van onze biologische uitrusting en de interactie met de fysieke wereld waarin we leven. Net als bij Piaget is die natuurlijke ontwikkelingslijn niet gelijk aan de ontvouwing van een aangeboren programma. Ze is 'natuurlijk' in die zin dat ze geldt voor alle biologische organismen met een complex zenuwstelsel, die in interactie met de omgeving bepaalde kennis opdoen en complex gedrag verwerven. Die natuurlijke lijn zou volgens Vygotsky tot ongeveer het vierde levensjaar domineren. Ze blijft echter invloed uitoefenen op de gehele levensloop, in die zin dat de natuurlijk bepaalde mogelijkheden de grenzen aangeven waarbinnen de cultureel bepaalde ontwikkeling mogelijk is (Moll, 1994). De *socioculturele historische* lijn bestaat uit alle aspecten die te maken hebben met sociale, culturele en historische objecten en symbolen. Aanvankelijk verlopen de natuurlijke en de socioculturele lijnen van de ontwikkeling nog onafhankelijk, zonder interactie. De vroege taalverwerving is bijvoorbeeld een duidelijk sociocultureel leerproces (taal is geen biologisch of materieel product) en datzelfde geldt voor het leren gebruiken van culturele voorwerpen als stoeltjes, boeken, lepels tijdens de eerste levensjaren.

Kenmerkend voor dat proces is dat de socioculturele inhouden geen fundamentele invloed uitoefenen op de wijze waarop de ontwikkeling en het leren plaatsvinden. Ontwikkelen en leren hebben in die fase een sensomotorisch karakter en blijven geheel verklaarbaar uit natuurlijke, biologische veranderingsprincipes.

Rond het vierde levensjaar treedt echter een fundamentele interactie tussen de twee ontwikkelingslijnen op. Het opdoen van ervaring en het onthouden van informatie, twee natuurlijke ontwikkelingsaspecten, worden nu gesocialiseerd en gesymboliseerd. Dat wil zeggen, het kind begint taal te gebruiken om zijn perceptie te ordenen, om zijn geheugen te structureren. Waar voordien anderen het kind verzochten bepaalde dingen te doen, bijvoorbeeld zich iets te herinneren ('weet je wel waarom je hier niet met smerige laarzen mag komen?'), kan het kind nu zichzelf vragen stellen en controleren ('waarom mag ik hier niet met smerige laarzen binnenkomen?'). Later leert het kind ook materieelsymbolische middelen gebruiken om bijvoorbeeld het geheugen te structureren en uit te breiden, bijvoorbeeld een agenda of werkschriften, waarin collegedictaten worden opgeschreven. Vygotsky beschouwde de interactie tussen de socioculturele en de natuurlijk-biologische lijn van ontwikkeling als hét onderscheidende karakteristiek van het ontogenetische domein. De overige domeinen kennen slechts één ontwikkelingslijn: de biologisch-natuurlijke op het domein van de fylogenese, de socioculturele op het domein van de sociogenese. Desondanks is dit interactieaspect in de cultuurhistorische theorie van de ontwikkeling het minst adequaat uitgewerkt (Wertsch, 1985).

Dat komt hoofdzakelijk omdat men tot nog niet zo lang geleden zeer weinig empirische kennis had over het verloop van de biologisch-natuurlijke ontwikkelingslijn, in het bijzonder tijdens het eerste levensjaar (zie Chomsky en de theorie van aangeboren kennis). Vygotsky zelf slaagde er niet in de natuurlijke ontwikkelingslijn empirisch in te vullen.

In de eerste plaats zag hij de biologische voorwaarden voor ontwikkeling volgens een biologisch rijpingsprogramma verlopen. Hij concentreerde zich op de vraag op welke wijze de socioculturele invloed wordt ingeperkt bij kinderen die bepaalde zintuigen missen (gezicht, gehoor) of een defect zenuwstelsel hebben. In de tweede plaats kan de invloed van het biologische ook worden gevonden in de uitzonderlijke aanleg van sommige kinderen voor bepaalde schoolvakken, zoals wiskunde, op grond waarvan zij later tot soms geniale prestaties komen. Ten stelligste wordt bestreden dat alleen mensen met aanleg voor wiskunde van het wiskundeonderwijs zouden kunnen profiteren. Als het onderwijs in de wiskunde goed is, dan kunnen alle kinderen die geen neurologische of zintuiglijke stoornis hebben een redelijke basiskennis van wiskunde verwerven (Markova en Abramova, 1978). In feite werd Vygotsky's interactionisme, waarbij hij de ontogenese zag als een nauw samenspel tussen natuurlijk-biologische en socioculturele factoren die elkaar daarbij transformeerden, langzaam maar zeker omgezet in een cultuur-determinisme, waarbij de ontwikkeling geheel door de cultuur wordt bepaald en geleid. Vygotsky zelf heeft echter steeds het samenspel tussen natuurlijke en sociale factoren als verantwoordelijk voor de ontwikkeling gezien.

In de titel van deze paragraaf karakteriseerden we de ontogenese als de stap van taal en teken naar denken en bewustzijn. We hebben nu gezien dat deze stap neerkomt op de transformatie van elementaire naar hogere mentale processen. De elementaire processen zijn stimulus-gedetermineerd en verlopen min of meer onwillekeurig. Doordat het kind gebruik gaat maken van taal en tekens en de elementaire processen leert modelleren naar het model van sociale communicatie- en denkprocessen, verkrijgt het een vorm van mentaal opereren die we in de culturele zin van het woord 'denken' kunnen noemen. Hetzelfde geldt voor het bewustzijnsaspect. *Bewustzijn* is geen biologisch kenmerk van onze hersenen: volgens de Cultuurhistorische School is bewustzijn niets anders dan het vermogen onze kennis, gedachten en gevoelens op systematische, verbale wijze te representeren, voor onszelf in het geheugen te bewaren en aan anderen mee te delen (Luria en Yudovich, 1956/1971; Luria, 1979).

#### 6.2.3.4 *Microgenese: denken en waarnemen als ontwikkelingsproces*

Vygotsky gebruikt de term *microgenese* in twee betekenissen. De eerste betreft de *kortdurende leerprocessen*, waarin een kind zijn denkproces optimaliseert, op grond van informatie die het van een andere persoon, meestal een meer competente oudere, krijgt. Als men wil weten waar een kind in de ontwikkeling staat, kan men het beste het kind iets proberen te leren, bijvoorbeeld het oplossen van de som  $5/4 + 13/3$ . Kan het dat gemakkelijk leren, dan bevindt het zich op een meer gevorderd ontwikkelingsniveau dan een kind dat dit heel moeilijk kan leren. Zou men het ontwikkelingsniveau van beide kinderen hebben getest door ze de vraag te stellen 'hoeveel is  $5/4 + 13/3$ ?', dan zouden ze waarschijnlijk allebei een fout antwoord hebben gegeven en zou men ze hebben beschouwd als van een gelijk ontwikkelingsniveau (Vygotsky, 1978).

De tweede betekenis van microgenese is het *proces waarbij zich een waarneming of gedachte ontvouwt*, bijvoorbeeld het proces tussen een gedachte en de uitdrukking daarvan in de vorm van taal (Vygotsky, 1934/1964). De microgenetische processen zijn belangrijk, omdat ze altijd de uitdrukking vormen van de ontogenese (het denken van het kind is een uitdrukking van zijn ontwikkelingsniveau).

#### **6.2.4 Onderzoekmethode en theorieconstructie**

Geheel conform de Marxistische opvattingen beschouwde Vygotsky de *studie van de ontwikkeling van iets als de beste en meest geëigende methode* om de zin, betekenis en structuur van dat verschijnsel bloot te leggen. Om te weten wat abstract denken is moeten we niet het abstracte denken zelf gaan bekijken, maar de ontwikkeling ervan. Ook Piaget was een vergelijkbare opvatting toegegaan. We kunnen dus zeggen dat het ontwikkelingsonderzoek volgens Vygotsky de centrale methode is van de psychologie.

Aan welke voorwaarden dient ontwikkelingsonderzoek te voldoen? Ten eerste moet het onderzoek zijn van processen, niet van producten of testresultaten. Ten tweede moet het op zoek gaan naar de oorzakelijke factoren, de ontwikkelingsdeterminanten. Tenslotte moet het alle essentiële punten in de ontwikkeling van een verschijnsel traceren (Vygotsky, 1978). Vygotsky heeft zich, mede gezien de politiek-historische context waarin zijn werk tot stand kwam, vooral gericht op de vraag hoe de oorzakelijke factoren op het spoor te komen. De beste methode daarvoor is te proberen de ontwikkeling in een bepaalde, gewenste richting te sturen. Dat sturen gebeurt in de vorm van een instructie- of onderwijsproces dat is opgebouwd volgens adequate ontwikkelingsprincipes. Met andere woorden, de meest typische ontwikkelingspsychologische onderzoeksopzet is niet die van het laboratoriumexperiment, maar die van een *instructie- of onderwijsproces* (denk eraan dat Vygotsky probeerde met zijn theorie een bijdrage te leveren aan de historische opbouw van de marxistische maatschappij). Volgens Vygotsky was de ontwikkeling een proces waarin kwalitatieve sprongen en plotse veranderingen zij aan zij liepen met geleidelijke, continue wijzigingen en toename in vaardigheden. De ontwikkeling is dus zowel continu als discontinu van aard.

Vygotsky heeft een aantal bijdragen geleverd aan de ontwikkeling van specifieke onderzoeksmethodieken. Twee ervan zijn door hem meer in detail uitgewerkt. De eerste betreft de *methode voor het vaststellen van het ontwikkelingsniveau*. Dat gebeurt niet door kinderen testitems of opdrachten te laten uitvoeren, maar door te onderzoeken of hoe snel en hoe goed ze iets kunnen leren met hulp van een volwassene. Dat wat een kind kan doen met hulp van een volwassene definieerden we eerder als de ‘zone van de naaste ontwikkeling’. Deze zone vormt niet alleen een belangrijk ontwikkelingsprincipe (het verklaart de voortgang en de richting van de ontwikkeling) maar is tevens een belangrijk methodisch principe. Het biedt de mogelijkheid het huidige ontwikkelingsniveau van een kind vast te stellen door de hoeveelheid vooruitgang te observeren die een kind kan maken gegeven een bepaalde hoeveelheid hulp. Dit methodisch principe is heden ten dage nog steeds van groot belang. Sommige onderzoekers, zoals Fischer (Fischer en Pipp, 1984) hebben sterke empirische steun verleend aan de stelling dat de meest valide karakterisering van iemands ontwikkelingsniveau er een is waarbij het geteste kind hulp

en informatie krijgt bij de testopdrachten. Anderen, die de procedure in de vorm van gestandaardiseerde tests hebben gebruikt, de zogenaamde *limiet-tests*, met de bedoeling vooral bij kinderen met leermoeilijkheden een betrouwbaarder ontwikkelingsmaat te vinden, kregen nogal teleur-stellende resultaten (Spelberg, 1987).

Een tweede voor Vygotsky typerende methode heeft te maken met zijn onderzoek naar de conceptontwikkeling bij kinderen. Vygotsky heeft de conceptontwikkeling niet primair bestudeerd aan de hand van observaties van natuurlijke ontwikkeling, zoals Piaget dat deed. Hij ontwikkelde een experimentele techniek, die nog steeds een van de basistechnieken is in het onderzoek naar begripsverwerving (bijvoorbeeld Bruner, Goodnow en Austin, 1956) (zie Box 10.4).

In een dergelijk experiment wordt de ontwikkeling van een begrip als het ware nagespeeld. Het vormt een goede illustratie van het methodische principe dat de onderzoeker het proces moet zien te achterhalen en geen kenmerken van het 'product' (bijvoorbeeld kenmerken van de begrippen bij kinderen van vier, vijf, zes jaar, enzoverder).

Wat het achterliggende wereldbeeld betreft is Vygotsky een typische vertegenwoordiger van de contextualistische benadering. De betekenis van een feit, handeling, object of teken wordt bepaald door de context waarin het voorkomt. De contexten zijn als het ware in elkaar ingebed: de persoonlijke, de sociale, de culturele, de historische en de biologische contexten vormen een soort geneste structuur. Vygotsky's basismetaphoor is het levende organisme in zijn of haar omgeving. Daardoor overstijgt Vygotsky de puur organismische variant en wordt hij een vertegenwoordiger van een breder contextualisme.

Vygotsky's theorie is nomothetisch: hij wil de algemene wetten opsporen die de verandering en ontwikkeling op de verschillende tijdschalen beheersen.

Daaruit probeert hij de menselijke ontogenese te begrijpen. Evenals vele verwante theorieën, bijvoorbeeld Piagets theorie, biedt Vygotsky een combinatie van deductieve en inductieve elementen. Empirische feiten worden benoemd en begrepen vanuit een filosofisch begrippenkader dat sterk door het Marxisme is geïnspireerd. Anderzijds levert onderzoek bij verschillende leeftijdsgroepen en culturen een inductieve basis waarop verdere hypothesen kunnen worden gebouwd. Motor of drijfveer achter de ontwikkeling is het intrinsiek sociale van elke menselijke handeling. De mens is biologisch en cultureel voorbeschikt om zich in samenwerking met andere leden van de gemeenschap te ontwikkelen en via die weg een bijdrage aan de samenleving te leveren. De basismechanismen (bijvoorbeeld interiorisatie) zijn alle intrinsiek sociaal van karakter.

### **6.3 Schets van de ontwikkeling van denken, spraak en bewustzijn**

De 'zone van de naaste ontwikkeling' illustreert het principe van de bijdrage van het maatschappelijke aan de individuele ontwikkeling: ontwikkeling wordt immers begeleid en gestuurd door competente ouderen. Het interiorisatiemechanisme zorgt ervoor dat het kind zich datgene wat in de zone van de naaste ontwikkeling aan handelingen wordt uitgevoerd ook eigen maakt. Deze ontwikkelingsmechanismen komen in principe ook bij de hogere primaten voor, zij het in veel minder gedifferentieerde vorm. Wat de menselijke ontwikkeling echter

uniek maakt is het feit dat het denken gebruik kan gaan maken van een zeer bijzonder werktuig, namelijk de taal. Zijn basisideeën op dit gebied heeft Vygotsky uiteengezet in zijn meest bekende en in het Westen eerst vertaalde werk *Denken en Spreken*, gepubliceerd in 1934. De Engelse titel *Thought and Language* (Vygotsky, 1962) is misleidend ten aanzien van Vygotsky's bedoelingen. Vygotsky was niet zozeer geïnteresseerd in 'het' denken in relatie tot 'de' taal, maar in de relatie tussen twee typen menselijke activiteiten, namelijk denken en spreken. In die relatie zag Vygotsky de basis voor een nieuwe theorie van het menselijk bewustzijn (Vygotsky, 1934/1964; zie Inleiding). Uit het boek zullen we hier twee aspecten bespreken. Het eerste betreft de ontwikkeling van het geverbaliseerde denken en het reflectieve bewustzijn dat uit dat denken ontstaat, het tweede betreft de ontwikkeling van begrippen.

### **6.3.1 De ontwikkeling van het geverbaliseerde denken**

De relatie tussen denken en spraak tussen geboorte en tweede levensjaar is er een van *integratie*. Spraak en denken hebben aanvankelijk geen relatie met elkaar, zijn nog niet geïntegreerd. De peuter leert woorden en eenvoudige zinnen gebruiken en begrijpen, maar deze taaluitingen worden volgens Vygotsky niet gebruikt om ermee te denken. Spraak, inclusief voorbereidende fasen als brabbelen of zelfs huilen, is een directe uitdrukking van gevoelens of wensen of heeft een aanwijzfunctie, zoals het wijzen met de vinger ook heeft. Spraak heeft nog geen verwijzende functie, het verwijst nog naar niets (het kind heeft een natte luier, het huilt als directe expressie van het ongemak veroorzaakt door de natte billetjes). Tegelijk met de integratie tussen de functies van spraak en denken begint een *differentiatieproces* van de aldus ontstane spraak-denkfunctie. Omdat Vygotsky zich nooit heeft beziggehouden met het ontwerp van een model van duidelijk onderscheiden stadia (hij zag hiertoe ook geen empirische bewijsgronden) is zijn schets van de ontwikkeling niet makkelijk te volgen. De lezer zij verwezen naar het schema in box 10.5, dat in de vorm van een omgekeerde boom de samenhang tussen de verschillende onderdelen visualiseert.

De eerste vorm van spreken, in het tweede levensjaar, heeft slechts een globale communicatiefunctie. Het intellectuele functioneren tijdens dit stadium wordt door Vygotsky het primitieve of natuurlijke stadium genoemd, dat zich structureel niet onderscheidt van het denken van de hogere primaten. Deze externe spraakfunctie gaat zich vervolgens differentiëren in een communicatieve externe spraakfunctie, die ten doel heeft informatie aan anderen mee te delen ('Ik wil een snoepje') en een egocentrische externe spraakfunctie. Deze laatste is een vorm van spreken die de activiteit en het spel van het kind begeleidt, reflecteert en voorbereidt, maar nog niet de vorm heeft van inwendig spreken. Het kind praat hardop tegen zichzelf. Vygotsky karakteriseert deze tweede fase als denken in een '*naïef psychologisch stadium*' (rond de leeftijd van drie jaar). Het is een vorm van sensomotorische intelligentie, aangevuld met een goede beheersing van de grammaticale regels van de taal. De grammaticale regels lopen als het ware vooruit op de formeel-logische structuren die het kind later zal verwerven. Vanaf de kleuterleeftijd ontstaat onder invloed van sociale factoren - het kind gaat naar de kleuterschool en wordt onderworpen aan een regulering van zijn of haar gedrag

binnen een groep leeftijdgenoten - een tweede differentiatie en transformatie. De egocentrische externe spraak wordt geïnternaliseerd, wordt inwendige spraak, slechts waarneembaar voor de spreker zelf. De inwendige spraak differentieert zich vervolgens in twee vormen, een vorm met een primair logische functie, het inwendig spreken dat zich voordoet bij het denkend oplossen van problemen, en een primair autistische functie, bijvoorbeeld in dagdromen of bij het in zichzelf vergoelijken van gemaakte fouten, verwerken van teleurstellingen, enzovoort.

De differentiatie in de logische en autistische functie neemt een hele tijd in beslag. Intussen zien we twee verdere fasen in de denkontwikkeling optreden. In *de fase van de interne en externe middelen*, de derde fase in de ontwikkelingslijn (rond de leeftijd van zes jaar), zijn de problemen reeds geïnternaliseerd, maar wordt de oplossing ervan nog uitgevoerd met externe middelen, zoals tellen op de vingers. Tijdens het vierde en laatste stadium treedt er een volledige interiorisatie van de intellectuele middelen op (*de interiorisatiefase*), rond de leeftijd van 11 jaar (zie de corresponderende stadia in de leeftijden-as van de figuur in box 10.5).

Het duurt tot in de late schooljaren eer de interiorisatiefase min of meer is afgerond. Dat afrondingsproces gaat gepaard met twee andere belangrijke intellectuele ontwikkelingen. De eerste is de ontwikkeling van het reflectieve bewustzijn, de andere de ontwikkeling van formele en abstracte begrippensystemen. Hierna gaan we kort op beide aspecten in.

### **6.3.2 Ontwikkeling van het reflectieve bewustzijn**

Vygotsky definieert bewustzijn als het expliciet kennis hebben van de eigen subjectiviteit, van het eigen denken en hoe dat verloopt. Bewustzijn is niet een intrinsieke menselijke eigenschap, waarmee mensen geboren worden, maar het product van een cultuur-gestuurd ontwikkelings- en leerproces. Bij het schoolkind tussen zeven en twaalf jaar groeit onder invloed van het onderwijsproces het bewustzijn van zijn of haar mentale functies. Aanvankelijk is dit een *introspectief bewustzijn van afzonderlijke mentale functies* (zich herinneren, taalproblemen oplossen, omgaan met vriendschap en ruzie, enzovoort). De introspectie wordt onder invloed van het onderwijs geverbaliseerd. Het is een algemene eigenschap van het verbale dat het een veralgemening bewerkstelligt, het onttrekt het verbaal benoemde aan de begrenzingen van het hier en nu (*verbalisering en veralgemening*). Op overeenkomstige wijze wordt ook het bewustzijn van de eigen intellectuele functies veralgemeend, totdat op een bepaald ogenblik een bewustzijn ontstaat van het eigen denken, en daarmee van het eigen subjectieve bestaan. Hiermee is dan tijdens de adolescentie, onder invloed van het onderwijs, het *reflectieve bewustzijn* ontstaan. Dit ontstaans-proces begint, zoals we in box 10.5 kunnen zien, al zo rond de leeftijd van veertien jaar.

### **6.3.3 De ontwikkeling van begrippen**

De eerste begrippen die het kind ontwikkelt – stoel, bal, mama enz. – zijn nog geheel verschillend van de volwassen begrippen die met dezelfde woorden worden aangeduid. Het zijn nog niets anders dan *ongeorganiseerde collecties*. De begripsmatige kenmerken waarmee een ‘stoel’ van een ‘tafel’ wordt onderscheiden zijn veranderlijk, min of meer toevallig, sterk aan de

gebruikscontext gebonden. Op het tweede ontwikkelingsniveau nemen de begrippen de vorm aan van *complexen*. Er bestaat immers een samenhang tussen de elementen, maar die samenhang is nog niet logisch: een stoel heeft poten, is om op te zitten, oma zit altijd, de stoel is van oma ... . Begrippen in de vorm van kermerken-complexen kunnen zich ontwikkelen tot 'spontane' begrippen (ook wel dagelijkse begrippen genoemd). Deze begrippen verwijzen naar voorwerpen en gebeurtenissen uit de dagelijkse leefomgeving, zijn stabiel en goed bruikbaar in praktisch probleemoplossen, maar vertonen nog geen inwendige logische samenhang. Dat laatste is voorbehouden aan de echte *concepten*, ter onderscheiding van de spontane begrippen ook wel 'wetenschappe-lijke concepten' genoemd. Deze ontstaan onder invloed van scholing en onderwijs. Ze zijn het product van wetenschappelijke en systemiserende arbeid van vorige generaties. Als voorbeeld nemen we 'stoel' dat we in het bovenstaande als spontaan begrip hebben beschreven. Als (wetenschappelijk) concept kent het een inwendige structuur: een stoel kenmerkt zich door de eigenschap dat hij een lid is van de verzameling zitmeubelen, deze een lid van de verzameling der meubelen, deze een lid van de verzameling der artefacten, enzovoort. Als een kind in staat is uit een verzameling voorwerpen de stoelen te halen, de klassekenmerken van stoelen kent en ermee kan denken, bijvoorbeeld in termen van logische doorsnede van kenmerkende verschillen tussen stoel en poef, dan beschikt het over het (wetenschappelijke) concept 'stoel'.

Kunnen we op deze verschillende stadia van begripsontwikkeling nu bepaalde leeftijden plakken, zoals dat in Piagets model het geval is? Dat kan, maar die leeftijden zijn dan min of meer toevallig. Ook volwassenen zullen nog begrippen hebben die de vorm van ongeorganiseerde collecties of complexen hebben. Of ze al of niet over wetenschappelijke concepten beschikken, is afhankelijk van hun 'onderwijsverleden'. In de praktijk zullen kleine kinderen nog nauwelijks onderwijs hebben genoten, en dus nog niet beschikken over wetenschappelijke concepten. In die zin zit er dus wel een leeftijdsverloop in begripsontwikkelingsstadia, maar dat impliceert niet dat er een natuurlijk ontwikkelingsverloop zou zijn buiten scholing en culturele toe-eigening om.

Wetenschappelijke begrippen worden verworven in een schools leerproces, niet spontaan opgebouwd. Aangezien begripsontwikkeling primair neerkomt op de ontwikkeling van wetenschappelijke begrippen, is de begripsontwikkeling een proces waarbij het kind begint bij het abstracte en opklimt naar het concrete (Davydov. 1968/1983). Deze stelling, met name door Davydov uitgewerkt, lijkt in flagrante tegenspraak met het aloude didactische principe 'van concreet naar abstract'. Voor de Sovjet-onderwijspsychologen is dat principe, zo geformuleerd, misleidend en vals. In feite zijn er twee afzonderlijke principes. Het eerste stelt dat leerprocessen verlopen van materieel naar verbaal handelen. Het tweede, daaraan gekoppelde principe, is van abstract naar concreet. Het abstracte is het wetenschappelijke begrip, waarvan in het onderwijs dient te worden uitgegaan. Aan de leerlingen geven we bijvoorbeeld eerst het wetenschappelijke begrip 'verzameling' (abstract). Vervolgens laten we hun alle mogelijke voorbeelden van concrete verzamelingen noemen, en erbij vertellen waarom dit verzamelingen zijn (concreet). In de marxistische filosofie is het 'concrete' niet datgene wat er in het gewone taalgebruik onder wordt verstaan, namelijk het alledaagse, het

manipuleerbare Het concrete (bijvoorbeeld concrete stoelen) is de menigvuldigheid van verschijningsvorm van alle mogelijke stoelen die het wezenlijke kenmerk *stoel* gemeen hebben. Dat wezenlijke kenmerk wordt beschreven onder het wetenschappelijke begrip ‘stoel’.

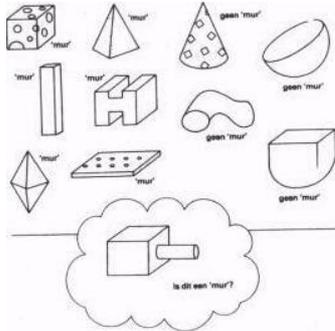
#### 6.4 Box 10.3. Verdiepende tekstbox

##### Ontwikkeling en het ontstaan van het schrift

In de ontwikkeling van cultuur en maatschappij zien we een historische verandering optreden in de teken- en taalsystemen die van het grootste belang zal zijn voor de ontwikkeling van de zogenaamde hogere psychische functies in het individu. Wertsch (1985) interpreteert deze ontwikkeling als een *decontextualisatie van tekens*. ‘Primitieve’ volkeren zouden volgens Vygotsky wel getalswoorden hebben, maar hun betekenis zou afhankelijk zijn van de gebruikscontext, bijvoorbeeld van de objecten waarvan ze het aantal weergeven (‘vier paarden’ is iets anders dan ‘vier noten’). In latere culturele ontwikkelingen is het getalsbegrip losgekoppeld van de gebruikscontext, dat wil zeggen van concrete voorwerpen: vier is vier, en vier is twee plus twee, ongeacht of het olifanten, paarden of atomen zijn. Deze decontextualisatie maakte de ontwikkeling van de wiskunde mogelijk. Een andere krachtige stimulans biedt de ontwikkeling van het schrift. Zinnen uitgesproken in een context ontlene hun betekenis aan die context. Zodra ze zijn opgeschreven blijven ze bestaan, lang nadat hun context is verdwenen. Geschreven taal is per definitie gedecontextualiseerd. Vygotsky dacht dat het ontstaan van schrift de stoot zou geven tot de historische ontwikkeling van het abstracte denken. Abstract denken is gedecontextualiseerd denken en dat wordt mogelijk gemaakt door gedecontextualiseerde taal, namelijk geschreven taal. Onderzoek van Scribner en Cole (1981) heeft aangetoond dat het niet de geletterdheid is die samenhangt met het vermogen tot abstract denken, maar wel de scholing tot geletterdheid (het feit dat men leert lezen en schrijven in scholen). De school is overigens de plaats bij uitstek voor het gebruik van gedecontextualiseerde betekenissen: men spreekt er over dingen die ver verwijderd zijn in tijd (bijvoorbeeld Julius Caesar) en ruimte (bijvoorbeeld de maan), dingen die niet grijpbaar zijn (getallen en naamwoorden) enzovoort.

## 6.5 Box 10.4

### Verdiepende tekstbox. Wat is een mur? Onderzoek naar begripsontwikkeling



Het kind krijgt een groot aantal blokjes te zien van verschillende vorm en kleur. De proefleider neemt een blokje en zegt: 'Dit is een MUR. Nu moet jij proberen uit te vinden welke van deze blokken een MUR zijn, en welke niet.' De proefleider heeft bijvoorbeeld beslist het woord 'MUR' toe te kennen aan alle *driehoekige* blokken die *niet groen* zijn. Het kind gaat nu hypothesen ontwikkelen welke blokken 'MUR' zijn. Het neemt een blok, toont het aan de proefleider en zegt 'ik denk dat dit een MUR is'. De proefleider zegt of het juist is. Het kind moet uiteindelijk alle blokken classificeren als 'MUR' of niet 'MUR'. Kinderen van vier of vijf gebruiken nauwelijks systematische criteria, ze werken hoofdzakelijk met associatieve complexen. Kinderen van twaalf en ouder gebruiken logische regels en systematische variatie van kenmerken, overeenkomstig de structuur van (wetenschappelijke) concepten.

## 6.6 Box 10.5 Vygotsky's model van de ontogenese van taal en spraak

0 jaar	denken	spraak
1 jaar	primitief of natuurlijk stadium van denken	externe communicatieve spraak
2 jaar	naïef psychologisch stadium van denken	ego-centrische externe spraak
3 jaar		verdere ontwikkeling van communicatieve externe spraakfunctie
4 jaar		inwendige spraak

5 jaar

6 jaar

fase van  
interne en  
externe middelen

dagdromen  
fantasie...

7 jaar

8 jaar

introspectie van  
afzonderlijke  
mentale functies

9 jaar

10 jaar

11 jaar

interiorisatie  
fase

12 jaar

geverbaliseerde  
introspectie

13 jaar

14 jaar

reflectief  
bewustzijn

primair autistische functie  
van inwendige spraak

*Vanaf het vierde jaar zijn de leeftijden slechts bij ruwe benadering aan te geven*

Hoewel Vygotsky de ontwikkeling beschrijft in termen van kwalitatieve sprongen, kent hij ook groot belang toe aan geleidelijke processen. Zijn ontwikkelingsmodel is daarom geen stadiummodel in de klassieke zin, maar te vergelijken met een (omgekeerde) boom, met denken en spraak als wortels.

## Literatuurlijst

- Beinlich, A. (1982). 'Zu einer Theorie der Literarischen Entwicklung.'  
In: A.C. Baumgärtner (Hrsg.). *Literaturrezeption bei Kindern und Jugendlichen*. Stuttgart.  
Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider GmbH.
- Bettelheim, B. (1976). *The uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*.  
Harmondsworth. Penguin Books. Vertaling in het Frans (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Le  
petit Chaperon Rouge des frères Grimm, pp. 251-273. Editions Robert Laffont, S.A.
- Bleich, D. (1975). *Readings and Feelings*. Urbana. Illinois.
- Chorus, M. (1991). *De leeswereld van kinderen*. Den Haag. Nederlands Bibliotheek- en  
Lektuurcentrum.
- Damon, W. en D. Hart (1982). The development of self-understanding from infancy through  
adolescence. *Child Development*, 53, pp. 841-864.
- Damon, W. en D. Hart (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York.  
Cambridge University Press.
- Doorman, C. Roodkapje. In: *Sprookjes van Moeder de Gans IV:1-12*, 9<sup>e</sup> druk z.j.
- Geert, P.L.C. van (1997). *Theorieën van leren en ontwikkelen*. Alphen aan den Rijn. Samsom HD  
Tjeenk Willink.
- Gheschiere, R. (1982, 2000). *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven. ACCO.
- Holland, N. (1975). *5 Readers reading*. New Haven - London. Yale University Press.
- Holland, N. (1980). Re-Covering in 'The Purloined Letter'; Reading as a personal Transaction.  
In: Suleiman, S.R. en Crosman, I. (Ed.). *The Reader in the Text* pp. 350-370. Princeton. New  
Jersey.
- Holland, N. (1985). 'Reading Readers Reading'. In Cooper, Ch. (Ed.) *Researching response to  
literature and the teaching of literature* pp. 3-21. New Jersey. Norwood.
- Holland, N. (1988). *The Brain of Robert Frost*. New York.
- Iser, W. (1975). Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung  
literarischer Prosa. In: R. Warning (Hrsg.). *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*, pp. 228-252.  
München. Fink.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München. Fink.
- Iser, W. (1978). Fiktionele teksten en open plekken. In: *Receptie-Esthetika. Grondslagen en  
toepassingen*. Redactie: Segers, R.T., pp. 37-47. Amsterdam. Huis aan de drie grachten.
- Jauss, H.-R. (1970). Literaturgeschichte als Provokation. In: Heusden, B. van en Jongeneel, E.  
(1993). *Algemene literatuurwetenschap. Een theoretische inleiding*, pp. 176-179. Utrecht. Het Spectrum.
- Loevinger, J. (1976, 1987). *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco. London.  
Jossey Bass Publishers.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the Sentence Completion Test for Ego Development. *Journal  
of Personality and Social Psychology*, 48 (2), pp. 420-427.
- Loevinger, J. (1993). Measurement of personality: True or false. *Psychological Inquiry*, 4 (1), pp. 1-  
16.

- Loevinger, J. (Ed.). (1998). *Technical Foundations for Measuring Ego Development*. Mahwah, New Jersey. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Loevinger, J. (1998). History of the Sentence Completion Test (SCT) for Ego Development. In: Loevinger, J. (Ed.). *Technical Foundations for Measuring Ego Development*, pp.1-11. Mahwah, New Jersey. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Loevinger, J. (1998). Completing a Life Sentence. In: Westenberg, P.M., Blasi, A. en Cohn, L.D. (Ed.). *Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development* pp. 89-112). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Loevinger, J., V. Carlson, P.M. Westenberg en H. Lasker, H. (1998). Ego Development as a Stage-Type Theory and a Process. In: Loevinger, J. (Ed.). *Technical Foundations for Measuring Ego Development* , pp. 49-57). Mahwah, New Jersey. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Loevinger, J. and L.D. Cohn (1998). Revision of the SCT: Creating Form 81. In: Loevinger, J. (Ed.). *Technical Foundations for Measuring Ego Development* pp. 49-57. Mahwah, New Jersey. London. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Loevinger, J., B. Sweet, A. Ossorio en K. LaPerriere (1962). Measuring personality patterns of women. *Genetic Psychology Monographs*, 65, pp. 53-136.
- Loevinger, J. en R. Wessler (1970). *Measuring ego development: Construction and use of a Sentence Completion Test, Vol. 1*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Loevinger, J., R. Wessler en C. Redmore (1970). *Measuring ego development Scoring manual for women and girls*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Lucas 15 vers 11 tot 36. *De verloren zoon*. De Nieuwe Bijbelvertaling, 2004.
- Nelck-da Silva Rosa, F.F.H. en W.A. Schlundt Bodien (1985). *Transactional Reading, of de invloed van psychische ontwikkeling en literaire werking op de esthetische leeshouding van adolescenten*. RuG, ongepubliceerde doctoraalscriptie.
- Nelck da Silva Rosa, F. en W.A. Schlundt Bodien (2002). Leesattitude versus leeftijd. Zoektocht naar een verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling. In: *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Stichting Lezen reeks 5, pp. 59-70. Raukema, A.M., Schram, D.H. en Stalpers, C. Delft. Eburon.
- Nelck-da Silva Rosa, F.F.H. en W.A. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus*. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten. Dissertatie RuG. Chris Russell, Groningen.
- Parreren, C.F. van en J.A.M. Carpay (red.). (1972). Vygotskij en de ontwikkeling van de Sovjet-psychologie. In: *Sovjetpsychologen aan het woord* pp. 19-28. Groningen. Wolters-Noordhoff.
- Rosenblatt, L.M. (1938). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of The Literary Work*. Illinois: Southern Illinois University Press. Feffer en Simons, Inc.
- Rosenblatt, L.M. (1968). *Literature as Exploration*. London. Heinemann.
- Schlundt Bodien, W.A. en F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (1991/1992). *Overeenkomsten tussen morele oordelen van twaalfjarigen en volwassenen en Kohlbergs theorie over de ontwikkeling van het morele denken* (ongepubliceerd).

- Schlundt Bodien, W.A. en F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (1995). *LeesAttitude OntwikkelingsLijst (LAOL)*. (ongepubliceerd).
- Schlundt Bodien, W.A. en F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (2000). Reflectie op literatuur. Nieuwe wijn in nieuwe zakken? *Tsjip/Letteren. Thema Literaire en culturele vorming in het vmbo. Jaargang 10, 2*, pp. 46-54.
- Schlundt Bodien, W.A. en F.F.H. Nelck-da Silva Rosa (2001). Het laatste woord is aan de docent. Sociaal-emotionele ontwikkeling en reflectie op lezen. In: *Handboek Literatuur Onderwijs 2001-2002*. Stichting Bulkboek. Amsterdam.
- Schooten, E. van (1993). Bevordering leesgedrag en leesattitude. In: Verhoeven, L. en Wald, A. (red.). *Lezen op school en in het gezin*. Delft. Eburon.
- Sprinthall, A. en W.A. Collins (1995). *Adolescent Psychology. A Developmental View*. New York, etc. McGraw-Hill, Inc.
- Stalpers, C.P. (2000). *Verslag van de nulmeting voor het Leesbevorderingsproject Lang leve de liefde onder 240 leerlingen VMBO, VBO, HAVO, VWO*. Juli 2000, tweede versie. PBC Noord-Brabant.
- Stalpers, C.P. (2002). Het belang van plezier in lezen. De relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik. *Moer, 2002. 1*, 2-13. Amsterdam. VON.
- Sullivan, C., M.Q. Grant en J.D. Grant (1957). The development of interpersonal maturity: Applications to delinquency. *Psychiatry, 20*, pp. 373-385.
- Tellegen, S. (1993) *Bijna iedereen kon omvallen*. Amsterdam. Querido.
- Van Dale (1992). Groot Woordenboek der Nederlandse Taal. Utrecht. Antwerpen.
- Verhofstadt- Denève, L., P. van Geert en A. Vyt (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie. grondbeginselen en theorieën*. Bohn, Stafleu, Van Loghum. Houten/Diegem.
- Verhofstadt- Denève, Van Geert, Vyt, (1995). Noam Chomsky en de theorie van de aangeboren kennis. In: *Handboek Ontwikkelingspsychologie. grondbeginselen en theorieën, hoofdstuk 4*. Bohn, Stafleu, Van Loghum. Houten/Diegem.
- Westenberg, P.M. (2002). *De Psychologische Volwassenwording*. Inaugurale rede ter gelegenheid van de aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Universiteit Leiden.
- Westenberg (2002). Zinnenaanvullijst Curium (ZALC). Psychodiagnostisch gereedschap. *De Psycholoog. Wetenschap, juni 2002*, pp. 316-322.
- Westenberg, P.M., A. Blasi en L.D. Cohn (Ed). (1998). *Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Westenberg, P.M., A. Blasi en L.D. Cohn (1998). Introduction: Contributions and Controversies. In: Westenberg, P.M., Blasi, A. en Cohn, L.D. (Eds.). *Personality Development: Theoretical, Empirical, and Clinical Investigations of Loevinger's Conception of Ego Development* (1-8). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Westenberg, P.M. en J. Block (1993). Ego development and individual differences in personality. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, pp. 792-800.
- Westenberg, P.M. et al. (2000). *Verantwoording en Toepassing van een Instrument voor het Meten van Ego Ontwikkeling: Zinnenaanvullijst Curium (deel 1 en 2)*.
- Wilmink, W. (2002) *Ik had als kind een huis en haard*. Amsterdam. Bert Bakker.

Wijma-van der Laan, M. (1989). In: A. de Vries. *Wat beten goede kinderboeken. Opvattingen over kinderliteratuur in Nederland sinds 1880*. Amsterdam. Querido.

## Bijlagen

### Bijlage 1. Voor de brugklas (klas 1)

#### Verhaal Olifant en eekhoorn

*'Als je nou eens precies achter mij loopt, olifant,' zei de eekhoorn, 'dan bots je nergens meer tegenaan.'* *'Dat is goed,'* zei de olifant en hij liep achter de eekhoorn aan. Een hele tijd ging het goed en iedereen keek vol verbazing naar de eekhoorn en de olifant, die vlak achter elkaar van de ene kant van het bos naar de andere kant liepen. Ze liepen langs slingerende paden, maar ze botsten nergens tegenaan. De zon scheen en de builen op het hoofd van de olifant slonken. *'Lopen we eigenlijk wel goed?'* vroeg de olifant na een tijd. *'Moet ik niet af en toe ergens tegenaan botsen?'* Maar je vindt het toch erg dat je overal altijd tegenaan botst?' vroeg de eekhoorn verbaasd. *'Ja, dat is zo,'* zei de olifant. Ze liepen een tijd verder en zeiden niets. De olifant werd somber. *'Ben ik zonder botsen mijzelf nog wel?'* dacht hij. Hij wist nooit precies hoe hij zichzelf het meeste was. Hij zuchtte diep. Ten slotte hield hij het niet meer uit en sloeg plotseling rechtsaf. Daar stond juist de eik, die hij niet had gezien. Hij liep met volle vaart, met zijn hoofd vooruit, tegen de stam van de eik. Het hele bos dreunde van de klap. *'Au!'* riep de olifant. *'Au! Au!'* De buil op zijn voorhoofd was de grootste buil die hij ooit had gehad en hij jammerde luid, maar ook enigszins voldaan. De eekhoorn ging in het gras naast hem zitten en zweeg. *'Het spijt me,'* zei de olifant. *'Het spijt me echt.'* De eekhoorn zei niets en maakte met een teen een klein gaatje in de grond. *'Tets moet me toch spijten?'* riep de olifant toen luid. Maar hij vond zelf ook dat hij iets heel raars riep.

Uit: *Bijna iedereen kon omvallen*

Toon Tellegen

Amsterdam, Querido 1993

Scoreformulier 'Olifant en Eekhoorn' voor de brugklas (klas 1)

**ik ben een 0 meisje**  
**0 jongen**

Formulier met stellingen	reactie	R-niveau
1.Olifant moet achter Eekhoorn blijven lopen, dat is het veiligste voor hem.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
2.Wat een stom dier, die Olifant, om zo'n goede hulp af te wijzen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
3. Eekhoorn moet zich niet met Olifant bemoeien, die kan zichzelf prima redden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
4. Olifant voelt zich schuldig tegenover die aardige Mier.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
5.Mijn reactie op het gedrag van Olifant is: Eigen schuld, dikke bult.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
6. Olifant is bang dat Eekhoorn hem niet meer aardig vindt.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
7. Eekhoorn denkt aan het belang van zijn vriend Olifant. Ik wou dat alle mensen zo dachten.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
8. Olifant denkt: ben ik mezelf nog wel? Dat vraag ik mezelf ook vaak af.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5

9. Eekhoorn had ook kunnen denken: 'Ach, Olifant is nu eenmaal zoals hij is.'	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
10. Als Olifant zo graag zijn kop wil stoten, moet hij dat zelf weten. Iedereen mag doen en laten wat hij zelf wil.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
11. Je moet zorgen dat je niet in de problemen komt, zoals Olifant gedaan heeft.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
12. Olifant neemt Eekhoorns hulp aan, omdat hij anders bang is dat Eekhoorn hem niet aardig zal vinden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
13. Wat een stom verhaaltje.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
14. Het is wel grappig zoals Eekhoorn Olifant wil helpen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
15. Je moet geen hulp willen bieden als daar niet om gevraagd wordt	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5

## **Bijlage 2. Voor klas 2**

### **Die mooie kindertijd**

*Ze schrijven in de boeken:*

‘De kindertijd is fijn.’

Maar voor jou zijn er wel dagen  
dat je liever dood zou zijn.

Want jij wordt uitgescholden  
door kinderen van je klas,  
en je wordt door hen behandeld  
alsof je waardeloos was.

’t Is zo erg niet,’ zegt de meester.  
Hij heeft het ditmaal mis,  
want op school kan het zo rot zijn  
als het later nooit meer is.

Al dat gescheld is later  
heel ver van je vandaan.  
Je leert ook nog wel verdragen  
dat er rotzakken bestaan.

*Uit: Ik had als kind een buis en baard*

Willem Wilmink

Amsterdam, Bert Bakker, 2002

Scoreformulier 'Die mooie kindertijd' voor klas 2

**ik ben een 0 meisje**  
**0 jongen**

1. Als kinderen gepest worden is dat hun eigen schuld.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
2. Sluit je aan bij een groep, dan helpen ze je.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
3. Ik heb medelijden met mensen die altijd geplaagd worden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
4. Als kinderen gepest worden is dat zielig.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
5. Als anderen doen alsof je waardeloos bent, is dat het ergste wat je kan overkomen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
6. Als een ander mij waardeloos vindt, trek ik me daar weinig van aan. Het gaat om wat ikzelf vind, dat is echt belangrijk.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
7. Alleen als mijn vrienden me waardeloos vinden, trek ik me dat aan.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4

8. Ik maak me zorgen om mensen die problemen hebben zoals gepest worden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
9. Dat kind in het gedicht heeft het er zelf naar gemaakt.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
10. Iemand die gepest wordt, moet meer voor zichzelf opkomen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
11. Vertrouw nou maar op de leraar, die zal het echt wel beter weten.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
12. Pestkoppen moeten streng gestraft worden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
13. Ik krijg problemen met mezelf als ik ook mee pest.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
14. Zo iemand als in dit gedicht moet geholpen worden.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
15. Ik voel me schuldig als ik iets doe wat echt niet kan.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5

### Bijlage 3. Voor klas 3

#### De verloren zoon

*Er was een man die twee zoons had. Vader, zei de jongste tegen hem, geef mij dat deel van uw bezit waarop ik recht heb. En de vader verdeelde zijn vermogen onder zijn twee zoons.*

Een paar dagen later verzilverde de jongste zoon zijn aandeel en ging op reis naar een ver land. Daar leidde hij een losbandig leven en joeg zo zijn geld erdoor. Toen hij alles had verkwist, ontstond er in dat land een vreselijke hongersnood. Hij begon gebrek te lijden en ging in dienst bij een van de bewoners van dat gebied, die hem op zijn land de varkens liet hoeden. Graag had hij zijn buik gevuld met de eikels die de varkens vreten, maar niemand gaf ze hem.

Toen kwam hij tot inkeer en dacht: Hoeveel knechts heeft mijn vader niet die overvloed aan eten hebben, en ik verga hier van de honger. Ik ga terug naar mijn vader en zal tegen hem zeggen: Vader, ik heb gezondigd tegen God en tegen u. Ik verdien niet langer de naam van zoon; behandel mij voortaan als een van uw knechts. En hij ging op weg, terug naar zijn vader. Hij was nog ver van huis, toen zijn vader hem al zag. Omdat hij met hem begaan was, liep hij zijn zoon snel tegemoet, sloeg zijn armen om hem heen en kuste hem. Vader, zei zijn zoon, ik heb gezondigd tegen God en tegen u; ik verdien het niet, nog langer uw zoon genoemd te worden. Maar zijn vader zei tegen zijn knechts: *Vlug! Haal het beste gewaad en laat het hem aantrekken; steek een ring aan zijn vinger en doe hem schoenen aan. Haal het mestkalf van stal en slacht het. Dan gaan we eten en feestvieren. Want deze zoon van me was dood en staat weer levend voor me; hij was verloren en is weer gevonden. En het feest begon.*

De oudste zoon was op het land. Toen hij terugkeerde en dicht bij huis kwam, hoorde hij muziek en dans. Hij riep een van de knechts en vroeg hem wat dat te betekenen had. Uw broer is terug, antwoordde die, en uw vader heeft het mestkalf laten slachten omdat hij hem weer gezond en wel terug heeft.

De oudste zoon was woedend en wilde niet naar binnen. Zijn vader kwam naar buiten en probeerde hem over te halen. Maar hij zei tegen zijn vader: *Hoeveel jaar dien ik u nu al niet, zonder ooit een van uw bevelen te oventreden? En wat hebt u mij gegeven? Nog geen bokje om eens feest te vieren met mijn vrienden. Maar die jongste zoon van u heeft met hoeren uw vermogen opgemaakt, en nu hij terug is, slacht u het mestkalf voor hem!*

Mijn jongen, antwoordde zijn vader hem, *jij bent altijd bij me en alles wat van mij is, is van jou. Maar wij moesten feestvieren en blij zijn, want je broer hier was dood en nu staat hij weer levend voor ons. Hij was verloren en is weer gevonden.'*

*Lucas 15 vers 11 tot 36. De Nieuwe Bijbelvertaling, 2004*

**Scoreformulier 'De verloren zoon' Voor klas 3**

**ik ben een 0 meisje  
0 jongen**

1. Die vader is goed voor zijn kind.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
2. Deze vader gaat goed met zijn zonen om.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
3. Als ik die vader was, trok ik me van de kritiek van de oudste zoon niets aan.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
4. Die jongste zoon kwam in de problemen omdat hij zich niet aan de regels hield.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
5. De vader houdt van beide zonen evenveel, daarom wil hij beide zonen graag helpen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
6. Een goede vader is onmisbaar.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
7. Ik snap de vader wel, hij wil alles doen voor zijn kinderen	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4
8. Een goede vader laat zijn kinderen niet in de steek.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
9. De oudste zoon had het gevoel dat hij in de steek werd gelaten door zijn vader.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5

10. Goede vaders maken ook wel eens fouten.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
11. Ik heb medelijden met mensen die zich gekwetst voelen, zoals die oudste zoon.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
12. De oudste zoon had eigenlijk wat meer waardering van zijn vader willen krijgen.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
13. Kinderen uit hetzelfde gezin die goed met elkaar omgaan steunen elkaar.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-5
14. Wat kunnen mensen hun tijd toch verdoen door onzinverhaaltjes te maken.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-3
15. Het blijft toch je broer, ook al heeft hij verkeerde dingen gedaan.	0 helemaal mee eens 0 mee eens 0 mee oneens 0 helemaal mee oneens	R-4

#### **Bijlage 4. (bij hoofdstuk 4)**

Gedicht 1  
[zonder titel]

Boven het hooi hangt de boer in  
de balken. In de sneeuw ligt de blote  
boerin.  
Onder de warme vacht van het dak  
heeft het varken vergeefs gewacht op slobber  
en slacht.  
Wat is er gebeurd. Dit is heel erg, dit is  
een gedicht waarin de boer, de boerin en  
het varken  
Sterven. Als een leeg nest in de winter  
is warmte. Ik ben de kat in dit huis,  
ze zijn weg.  
Maar ik hou van de plek waar ik lag.

Rutger Kopland  
in: *Een lege plek om te blijven*  
Amsterdam, Van Oorschot, 1975