

Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek

Gerrit Breeuwsma

Folkert Haanstra

Constantijn Koopman

Karin Laarakker

Dirk Schram

Theo Witte

Inhoud

Redactioneel	5
Onderzoek naar stadia in het maken van en het kijken naar kunst <i>Folkert Haanstra</i>	6
Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling <i>Dick Schram</i>	11
Stadia in de muzikale en artistieke ontwikkeling <i>Constantijn Koopman</i>	18
Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel <i>Gerrit Breeuwsma</i>	36
Op zoek naar een nieuwe benadering van (literair) lezen <i>Karin Laarakker</i>	52
Literaire ontwikkeling in het studiehuis <i>Theo Witte</i>	68

Cultuur + Educatie 14 2005: Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek

Auteurs: Gerrit Breeuwsma, Folkert Haanstra, Constantijn Koopman, Karin Laarakker, Dirk Schram en Theo Witte

ISBN 90 6997 114 3

© Cultuurnetwerk Nederland, Utrecht

Overname is alleen toegestaan met bronvermelding en na schriftelijke toestemming van de uitgever.

Redactioneel

Tussen onderzoek naar leesbevordering en literatuuronderwijs en onderzoek naar kunst- en cultuureducatie zijn veel raakvlakken, maar er bestaat weinig uitwisseling tussen onderzoekers op deze gebieden. Om deze uitwisseling te bevorderen is in 2003 door Cultuurnetwerk Nederland en de Stichting Lezen een studiemiddag georganiseerd over een thema dat beide onderzoeksterreinen beslaat. Het ging over het begrip complexiteit in de kunst en literatuur en over de benodigde deskundigheden of hedendaagser: de culturele competenties van de beschouwer of lezer. In december 2004 is een vervolg georganiseerd over een verwant onderwerp. De studiemiddag had als titel *Steeds mooier?* en ging over ontwikkelingsstadia in de productie en receptie van kunst en literatuur. In de jaren tachtig is veel onderzoek naar deze ontwikkelingsstadia gedaan en de resultaten kregen hun neerslag in onderwijsmethoden en in de onderwijspraktijk. Op de studiemiddag is aan de orde gesteld of en zo ja welke theorieën over ontwikkelingsstadia nu nog geldig en relevant worden gevonden. Ten tweede werd de vraag gesteld wat de invloed van deze modellen op de onderwijspraktijk is of kan zijn. Daarbij kwamen ook overeenkomsten en verschillen tussen de kunstdisciplines en tussen productieve en receptieve vaardigheden aan de orde.

Na inleidingen van Folkert Haanstra en Dick Schram kwamen die middag vier sprekers aan het woord: Constantijn Koopman over muzikale ontwikkeling, Gerrit Breeuwsma over beeldende ontwikkeling en Karin Laarakker en Theo Witte over ontwikkeling van het literaire lezen. Dit nummer van *Cultuur + Educatie* bevat de beide inleidingen en de tot artikelen omgewerkte bijdragen van de vier sprekers. Ze laten zien dat er zowel in de kunsteducatie als het literatuuronderwijs onderzoekers zijn die de ontwikkelingsstadia als uitgangspunt willen blijven hanteren alsook onderzoekers die hier afstand van nemen.

Folkert Haanstra

Bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie namens Cultuurnetwerk Nederland

Dick Schram

Bijzonder hoogleraar leesgedrag namens Stichting Lezen

Onderzoek naar stadia in het maken van en het kijken naar kunst

Folkert Haanstra

Uit een inventarisatie van een kwart eeuw onderzoek naar kunsteducatie in Nederland (Damen, Haanstra & Henrichs, 2002) kwam naar voren dat er op het gebied van de kunsteducatie weinig theoriegestuurd onderzoek is gedaan. Het beleidsonderzoek was en is veruit in de meerderheid. Maar van het theoriegestuurde onderzoek ging verhoudingsgewijs veel over ontwikkelingsstadia van zowel de productieve vaardigheden (tekenen, musiceren, dansen, toneel spelen) als van receptieve vaardigheden (beschouwen en beoordelen van theater en beeldende kunst, muzikaal begrip et cetera). De Nederlandse publicaties over de psychologische, pedagogische en filosofische aspecten van ontwikkelingsstadia in de kunsten bouwen vaak voort op buitenlands onderzoek uit de jaren tachtig, vooral de beeldende en muzikale stadiumtheorieën van Gardner (later samengevat in *Art Education and Human Development* 1990), de muzikale-fasentheorie van Swanwick en Tillman (1988) en het ontwikkelingsmodel van esthetische oordelen van beeldende kunst van Parsons (1987) en Housen (1983) en voor theater het fasenmodel van Klein (1989, 1993).

Implicaties voor kunsteducatie

Uitgangspunt van deze fasenmodellen vormt veelal de cognitieve-ontwikkelingstheorie van Piaget, die inhoudt dat de ontwikkeling van het denken verloopt van simpel naar complex, van concreet naar abstract, van volledig egocentrisch naar het vermogen zich in de situatie van iets of iemand anders te verplaatsen en van absoluut naar meer relativerend. De gedachte is verder dat de fasen in artistieke ontwikkeling ook corresponderen met leeftijdsfasen en belangrijke implicaties hebben voor de kunsteducatie, omdat men er tot op zekere hoogte uit kan afleiden welke leerstof of opdrachten geschikt zijn voor de opeenvolgende fasen. Voor de receptieve kunsteducatie (en dus voor culturele instellingen of voor hen die bemiddelen tussen onderwijs en culturele instellingen) geven de theorieën ook aanwijzingen voor voorstellingen of kunst die het best passen bij een bepaald ontwikkelingsstadium of die anticiperen op het eerstvolgende ontwikkelingsstadium.

In onderwijsmethoden en in de keuzes van hen die bemiddelen tussen onderwijs en kunstinstellingen blijft de toepassing van de fasentheorieën soms impliciet. Maar er zijn ook voorbeelden van expliciete toepassingen, bijvoorbeeld van de theorie van Parsons. Op basis van gesprekken met kinderen en volwassenen onderscheidt Parsons vijf fasen in de ontwikkeling van esthetische oordelen. De eerste fase is de associatieve oordeelsstructuur van het kleine kind (bijvoorbeeld: dat schilderij met die hond vind ik mooi, want mijn opa en opa hebben ook zo'n hond), de tweede fase is de mimetische oordeelsstructuur (de fase van het realisme: mooi is net echt), de derde fase is de expressieve oordeelsstructuur (het

gaat dan vooral om de gevoelswaarde van een kunstwerk), de vierde fase is de formele oordeelsstructuur (stijl en vorm staan voorop) en een open en autonome oordeelsstructuur tenslotte vormt de vijfde fase. Een CKV1-methode van Codename Future baseert zich op dit model. Daarbij beginnen leerlingen met een test die de kunstwaardering meet. De docent interpreteert de testresultaten en adviseert elke leerling 'remediale' lessen, die verbreding en verdieping van kunstwaardering trainen. Na overleg en overeenstemming over het advies, maakt de leerling die 'remediale' lessen ter voorbereiding op kunstbezoek. Afhankelijk van het advies ligt het accent op een van de fasen. De leerling bezoekt daarna voorstellingen of musea met als opdracht de in de lessen getrainde kijk op kunst in praktijk te brengen. De verslaglegging van de bezoeken gebeurt in een voorgestructureerd stappenplan waarbij extra aandacht besteed kan worden aan de criteria van Parsons. De methode wordt afgesloten met een test om te meten of de kunstwaardering is verbeterd.

Tegenstrijdigheden en verschillen van mening

Eerlijk gezegd denk ik dat Parsons niet zo blij zou zijn als hij deze erg letterlijke toepassing van zijn theorie zou zien. Parsons heeft zelf intussen afstand genomen van zijn boek uit 1987 en er is in de loop der tijd ook kritiek geuit op de fasenmodellen. Deze heeft geleid tot wijzigingsvoorstellen maar ook tot regelrechte afwijzingen. Claims van eenduidige en strikt leeftijdsgebonden stadia zijn door auteurs als Gardner en Parsons zelf inmiddels gerelativeerd. In Nederland heeft de psychologe Van Meel (1998) wijziging in de modellen van Gardner en Parsons voorgesteld. Volgens haar gaan die fasentheorieën ervan uit dat elk stadium van de esthetische ontwikkeling wordt gedomineerd door één aspect, bijvoorbeeld realisme ('mooi is als het net echt is') of expressie ('kunst doet me wat als het gevoel uitdrukt'). Van Meel constateert tevens dat de theorieën van Gardner, Parsons en ook van Housen onderling tegenstrijdigheden vertonen. Ze onderscheiden weliswaar allemaal vijf stadia, maar sommige onderzoekers laten de eerste fase bij het jonge kind beginnen en anderen beschrijven een vergelijkbare eerste fase bij de adolescent. Ook verschillen de meningen over de volgorde van de stadia. Het alternatieve pentagrammodel dat Van Meel voorstelt, houdt in dat iemands kunstwaardering niet in een bepaalde fase verkeert, maar een samenstelling of profiel toont van vijf aspecten. Dat zijn attractie, representatie en realisme, emotie en expressie, stijl en vorm en ten slotte interpretatie. Deze componenten komen geleidelijk, maar niet gelijktijdig tot ontwikkeling en blijven daarna bij de kunstwaardering allemaal een rol spelen.

U-vormige of L-vormige ontwikkeling

Naast wijzigingsvoorstellen zijn er ook afwijzingen van het denken in fasen van ontwikkeling. De individueel-cognitivistische benadering van vooral de beeldende ontwikkeling is steeds vaker bekritiseerd door auteurs die het sociaal-culturele en interactieve karakter van ontwikkeling benadrukken. Er wordt gesproken in termen van meervoudige ontwikkelingsmogelijkheden onder invloed van sociaal-culturele invloeden. Op beeldend gebied hebben bijvoorbeeld Kindler en Darras (1998) het over de ontwikkeling van allerlei 'beeldende repertoires' met verschillende functies. Pluralisme, relativisme, multiculturaliteit en postmodernisme zijn nu de kernbegrippen; universalisme, formalisme en modernisme, de kenmerkende eigenschappen van de stadiatheorieën op beeldend gebied in de jaren tachtig, hebben – althans in de Engelstalige literatuur hierover – afgedaan.

Een voorbeeld hiervan is het debat over de ontwikkelingstheorie over de beeldende productie van Gardner en Winner (1982). Zij stellen dat bij het tekenen en schilderen niet sprake is van een progressieve ontwikkeling, maar dat de beeldende uitingen van het jonge kind (de kleuterleeftijd, ongeveer vijf jaar) van een hoger niveau zijn dan van oudere kinderen (de leeftijdscategorie van acht- tot elfjarigen). Gardner en Winner zien kwalitatieve overeenkomsten tussen de spontane en de expressieve symboliek van de kleuter en het werk van professionele kunstenaars. Bij een klein deel van de kinderen is er in de adolescentie weer vooruitgang in de beeldende uitingen en bij hen kan men spreken van een U-vormige ontwikkeling. Bij veel mensen blijft de beeldende ontwikkeling echter op het niveau van de elf- of twaalfjarige steken: bij hen is sprake van een L-vormige ontwikkeling. Davis (1997) heeft de theorie van Gardner en Winner uitgebreid onderzocht door personen van verschillende leeftijden tekeningen te laten maken en door experts te laten beoordelen. Haar uitkomsten bevestigden de theorie, maar zowel de theorie als het onderzoek hebben kritiek ondervonden. Critici voeren aan dat de in het onderzoek gebruikte beoordelingscriteria van de beeldende producten sterk cultureel bepaald zijn. Die beoordelingen komen voort uit de typisch twintigste-eeuwse westerse opvatting van het modernisme, met een sterke nadruk op formele en expressieve elementen. Onderzoek in China, Brazilië en Canada (onder anderen Pariser & Van den Berg, 2001) laat zien dat de U-vormige ontwikkeling van beeldende producten niet universeel geldig is.

Handhaven of relativeren, dat is de vraag

De vraag is of ondanks alle relativeringen en plaatsen in een context de claim van een ontwikkelingspatroon en daarmee van het aanbieden van passende leerstof gehandhaafd kan blijven of dat alle kritiek tot een relativistisch standpunt leidt waaruit moeilijk pedagogische voorschriften zijn af te leiden. Koopman vertegenwoordigt het eerste standpunt in zijn artikel

waarin hij muzikale stadia theorieën bespreekt. Breeuwsma verzet zich in zijn artikel fundamenteel tegen het functionele en doelgerichte karakter van de artistieke ontwikkelingsmodellen. Ook op het gebied van de literaire ontwikkeling blijven de meningen uiteen lopen. Sommige onderzoekers houden vast aan de relevantie van ontwikkelingsstadia voor het onderwijs, anderen vinden die te normatief en willen niet verder gaan dan het naast elkaar stellen van verschillende leeswijzen en leesstrategieën. In zijn inleiding gaat Dick Schram hier nader op in.

Folkert Haanstra is bijzonder hoogleraar cultuurparticipatie en cultuureducatie namens Cultuurnetwerk Nederland aan de Universiteit Utrecht. Hij is verder werkzaam als lector kunst- en cultuureducatie aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Literatuur

Damen, M., Haanstra, F., & Henrichs, H. (2002). *Een kwarteeuw onderzoek naar kunsteducatie*. Cultuur+Educatie 4. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

Davis, J. (1997). Drawings's demise: U-shaped development in graphic symbolization. *Studies in Art Education*, 38 (3) 132-157.

Gardner, H. (1990) *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.

Gardner, H. & Winner, E. (1982). First imitations of artistry. In: S. Strauss (Ed.), *U-shaped behavioral growth*. New York: Academic Press.

Housen, A. (1983) *The eye of the beholder: Measuring Aesthetic Development*. Unpublished dissertation. Harvard University.

Kindler, A.M. & Darras, B. (1998) Culture and development of pictorial repertoires. *Studies in Art Education* (39 (2) 147- 167.

Klein, J. (1989) *Children's Comprehension of Live Theatre*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development (Kansas City, MO, April 27-30, 1989).

Klein, J. (1993) *Speculations on how children perceive dance*. Paper presented at the national Youth Dance Festival, 's-Hertogenbosch, November 1993.

Meel-Jansen, A. van (1998) *Veelzijdig zien: het pentagram model van kunstwaardering*. Leiden: Rijksuniversiteit.

Pariser, D., & Van den Berg, A. (2001). Teaching art versus teaching taste: what art teachers can learn from looking at a cross cultural evaluation of childrens art. *Poetics*, 29 (6) 331-350.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand Art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swanwick, K. en Tillman, J. (1988) De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen. *Kunsten & Educatie*, Nr 1 (p.45-55), Nr. 2 (p. 20-33).

Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling

Dick Schram

In de literatuurwetenschap en de letterkundestudies is er weinig aandacht voor de lezer, het lezen en de literaire socialisatie. De meeste aandacht gaat uit naar de interpretatie van literaire werken, tegenwoordig vanuit veelal kritisch-ideologische (postkoloniale, feministische) benaderingen. Ook thema's zoals literatuur als *cultural memory* en literatuur als representatie van maatschappelijke werkelijkheden zijn populair. De lezer krijgt wel aandacht, maar het betreft vooral een theoretische lezer.

De lezer centraal

Ongeveer twee decennia geleden is de lezer opgenomen in de omschrijving van het object van studie. Dat is een verworvenheid die voornamelijk te danken is aan de Duitse receptie-esthetica, waarbij de lezer centraal werd gesteld. De belangrijkste vertegenwoordigers van die stroming, Hans-Robert Jauss en Wolfgang Iser, stelden dat het object van de literatuurwetenschap niet de autonome tekst kon zijn, maar de tekst die door de lezer wordt gelezen ofwel gerecipieerd. De betekenis en de waarde van een literaire tekst zijn geen eigenschappen van die tekst, maar worden door de lezer aan die tekst toegekend. Ook vanuit andere theoretische benaderingen werd nagedacht over de rol van de lezer bij het lezen van literatuur. Het idee dat een literaire tekst open is, werd gemeengoed. Dat is te zien in twee gangbare benaderingen in de literatuurwetenschap: de kritisch-ideologische en de empirische. Bij deze benaderingen wordt uitgegaan van de opvatting dat de literaire tekst open is voor verschillende interpretaties, maar er is verschil in methodologische aanpak. De eerste benadering is interpretatief en de tweede empirisch, dat wil zeggen volgens de methode van de sociale wetenschappen.

De kritisch-ideologische benadering van literaire teksten is geïnspireerd door verschillende stromingen in de literatuurwetenschap, zowel oudere als het marxisme en de psychoanalyse en recentere als het poststructuralisme. Daarbij gaat het om de analyse van de min of meer verborgen ideologie van een literaire tekst. Hoe worden man en vrouw, westerse en niet-westerse personages gerepresenteerd? Welke waardegeladen beeldvorming is in het geding? Het gaat erom dat de lezer de vrijheid heeft en opeist om met behulp van dit referentiekader aan teksten betekenissen toe te kennen – of liever: betekenissen te ondermijnen – en te speculeren over de functie en het effect van literaire teksten. De lezer over wie gesproken wordt in termen van functie en effect, blijft in deze discussies voornamelijk een constructie, een door de tekst aangegeven leeswijze en een veronderstelde lezer. De lezer als literatuurwetenschapper interpreteert de tekst vanuit een ideologiekritisch referentiekader, hetgeen leidt tot interpretatie van een tekst.

De echte of reële lezer figureert eigenlijk alleen in de niet zo frequent beoefende empirische literatuurwetenschap. Deze is destijds in Duitsland gevestigd, als een rechtstreeks uitvloeisel van de receptie-esthetica. Het argument was dat, wanneer je de lezer van literatuur serieus neemt, je deze ook daadwerkelijk moet opzoeken. In de empirische literatuurwetenschap stonden aanvankelijk vooral vragen centraal die vanuit de niet-empirische fase van de literatuurwetenschap afkomstig zijn, zoals betekenisgeving aan en waardering van literaire teksten (Schram 1991). In de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw heeft deze empirische literatuurwetenschap het terrein verbreed en is interdisciplinaire verbanden aangegaan met andere wetenschappen: psychologie, sociologie, communicatiewetenschap en tekstverwerkingspsychologie. In de letterensfeer is de empirische literatuurwetenschap altijd nog een buitenbeentje.

Denken vanuit thema's

In de empirische literatuurwetenschap en meer algemeen in de wetenschappen die zich op lezen richten, krijgen thema's als leesmotivatie en leesattitude, leesbeleving, effecten van het lezen van literatuur steeds meer aandacht; bijdragen van vroeger en nu over deze thema's uit de genoemde andere disciplines en vanuit toepassingsgerichte perspectieven als literatuurdidactiek en leesbevordering worden nu ook beschouwd als bijdragen aan de bestudering van een voor de literatuurwetenschap relevant geacht objectbereik.

Ik spreek hier als literatuurwetenschapper, vanuit het perspectief van mijn discipline. Wellicht is het beter te denken vanuit thema's: leesgedrag, de interactie van tekst en lezer en de ontwikkelingen daarin, de literaire socialisatie, meestal met het oog op leesbevorderende interventies waaronder het literatuuronderwijs en dan te bezien welke disciplines aan de bestudering en verheldering van die thema's kunnen bijdragen. Een van die thema's is dan de literaire ontwikkeling.

Tussen de baby met een plastic badboekje of de voorgelezen kleuter of de zelf lezen lerende basisschoolleerling – het is maar waar je het begin legt – en de professionele lezer die het literaire aanbod bijhoudt of de gevormde lezer die 's avonds Proust opslaat of de veel-lezer die reikhalzend naar de nieuwe Dan Brown uitziet – het is maar waar je het einde legt – is sprake van een ontwikkeling. Zijn er patronen, fasen of stadia in deze ontwikkeling te onderscheiden en zo ja waardoor wordt hun opeenvolging veroorzaakt? In samenhang daarmee is trouwens ook het ontwerpen van een typologie van lezers een geliefde bezigheid geweest. Wie altijd wordt genoemd in deze context is de Oostenrijkse ontwikkelingspsychologe Charlotte Bühler die werkzaam was aan het begin van de twintigste eeuw. Vaak genoemd wordt J.A. Appleyard, een Amerikaanse literatuurdidacticus aan het eind van de twintigste eeuw.

Leesontwikkeling in fasen

Charlotte Bühler vroeg vele kinderen en jeugdigen naar hun lievelingsboek (ze gebruikte trouwens ook uitleencijfers van de bibliotheek) en construeerde op basis daarvan een vijftal fasen in de leesontwikkeling, die loopt van de *Struwelpeter*leeftijd (van twee tot vier jaar, een voorkeur voor verhalen over een herkenbare wereld in het boek) tot de lyrische en romanleeftijd (van vijftien tot twintig jaar, een fase waarin de overstap naar de literatuur voor volwassenen wordt gemaakt en waarin de eigen identiteit in relatie tot de ander wordt ontdekt).

Het idee van een leesontwikkeling in fasen is vruchtbaar gebleken; wel is er kritiek gekomen op Böhlers operationalisatie van fasen, vooral via de leesvoorkeur en de manier van onderwerpen van de respondenten. In navolging van haar onderzoek zijn er vooral in Duitsland tot in de jaren zestig pogingen gedaan de ontwikkeling van lezen in fasen te modelleren. Daarbij was steeds de vraag naar de rechtlijnigheid van de ontwikkeling en de noodzaak van het volgen van de fasen in het geding. Punten van discussie waren en zijn ook het ontbreken van een sociale context en de veelal normatieve uitgangspunten, waarbij men het – breed opgevatte – leesgedrag van de literair competente, professionele lezer als doel en norm stelde (zie hiervoor Groeben en Vorderer 1988).

Leesontwikkeling in rollen

Appleyard (1990) stelt zich voorzichtig op. Hij spreekt niet van stadia maar van rollen, noemers waar zaken onder gerangschikt worden als motivatie, voorkeuren voor genres en thema's, identificatie en effecten. Hij oriënteert zich op Piagets cognitieve-ontwikkelingsstadia, maar acht deze eenzijdig en niet voldoende om de ontwikkeling in respons te verklaren; emotionele, sociale en culturele factoren zijn evenzeer van belang en hier poogt hij aansluiting bij Erikson te vinden. Appleyard benadrukt dat hij de ontwikkeling schematisch schetst, dat zijn indeling geen universele pretentie heeft, dat er niet sprake is van één richting in de ontwikkeling, dat latere rollen eerdere kwalitatief overstijgen, maar dat lezers zich ook neerwaarts kunnen ontwikkelen en dat zijn benadering zowel descriptief als prescriptief is.

Het gaat net als bij Bühler weer om vijf rollen:

- de lezer als *player*: het betreden van een fantasiewereld in de voorschoolse periode,
- de lezer als *hero and heroine*: voor de basisschoolleerling is de wereld van het verhaal een overzichtelijk alternatief voor de verwarrende eigen werkelijkheid,
- de lezer als *thinker*: de adolescente lezer zoekt inzicht,
- de lezer als *interpreter*: de professionele lezer,
- de pragmatische lezer, die literair competent is en al naar gelang de eerdere rollen kan innemen.

Appleyard beroept zich op heel uiteenlopende bronnen als eigen observaties, anekdotische voorbeelden en empirische studies, die nogal eens – en dat gebeurt vaker – van een psychoanalytische interpretatie worden voorzien.

De ontwikkeling van de literaire respons kan ook strikter dan bij Appleyard vanuit psychologische stadiamodelen worden benaderd. In de jaren zeventig modelleerde Applebee (1978) de stadia van het begrijpen van verhalen met behulp van de cognitieve stadia van Piaget. In Duitsland hebben Kohlbergs stadia van morele ontwikkeling enige tijd in de belangstelling gestaan. Didactici toonden aan dat hetzelfde verhaal, dat een voor deze aanpak relevante inhoud had, door leerlingen van verschillende leeftijden anders werd begrepen in overeenstemming met de vordering van hun morele ontwikkeling (Willenberg 1987). Jürgen Kreft (1977) heeft daar zelfs een hele literatuurdidactiek op gefundeerd. Een enkele maal kom je nog wel eens iets dergelijks tegen, bijvoorbeeld als het gaat om de verschillende vormen van sociale cognitie – dat betreft het kunnen innemen en coördineren van verschillende perspectieven –, maar op ruime schaal gebeurt dat niet. In Nederland vertegenwoordigen Fransje Nelck-da Silva Rosa en Walter Schlund Bodien deze benadering. Zij promoveerden in 2004 op een onderzoek naar de samenhang van de stadia van ego-ontwikkeling en de leesattitude, wat bij hen meer omvat dan de strikte sociaal-psychologische invulling van het begrip. Zij gebruiken de indeling van ego-ontwikkeling van Loevinger, die negen stadia onderscheidt, maar voor de kinderen en jongeren bleken weer vijf stadia relevant te zijn. En dan is er nog de vraag of er sprake is van een algemene esthetische ontwikkeling, in die zin dat de stadia van Parsons en die van de literaire ontwikkeling eenzelfde noemer hebben.

Overigens is het zo dat er ook onderzoek wordt gedaan naar de ontwikkeling van literaire competentie en literaire socialisatie niet vanuit het idee van stadia of fasen. Het betreft het begrijpen en waarderen van teksten, literaire respons en de attitude ten opzichte van literatuur en lezen, waarbij variabelen als leeftijd en klas, sociale variabelen als culturele achtergrond of de mate waarin men aan literaire educatie is blootgesteld een rol spelen. De omvang van dat onderzoek is vooralsnog gering. Wel is het interessant en eigenlijk ook noodzakelijk de resultaten ervan te laten bijdragen aan een verfijning van inzicht in de literaire ontwikkeling.

Leesontwikkeling in stadia

Hoe het ook zij, de verlokking van het denken in stadia blijft, zeker in Nederland. Maar liefst drie dissertaties zijn afgerond of in bewerking die min of meer vanuit het literatuuronderwijs zijn gemotiveerd (Nelck-da Silva Rosa en Schlund Bodien 2004; Theo Witte en Karin Laarakker rapporteren over hun lopende onderzoek in deze bundel). Die belangstel-

ling hangt ook samen met het gebruik van leesautobiografieën of leesdossiers als databron. Verder wees Van Woerkom (1997) op het verschijnsel dat kinderen na een fase van leeswoede een fase van leesluwte doormaken. In Duitsland werken Schön en Graf met leesdossiers. Graf (1996) onderscheidt een universeel verloop van lezen en leesvoldoening tot aan de puberteit – het lezen met plezier – waarna, althans voor de lezers van fictie, er een uitsplitsing naar drie typen lezers komt. Zij die alleen lezen omdat het voor een opgeleid iemand behoort, zij die het kinderlijke leesplezier behouden (de lezers van ontspanningsliteratuur) en zij die het leesplezier met het literaire lezen kunnen combineren, en dat is voor Graf ideale type.

Zijn de stadia weer helemaal terug? Een beetje, en wel door de door de literatuurdidactiek en leesbevordering gemotiveerde belangstelling voor de ontwikkeling van de literaire competentie. De in de discussie figurerende punten van aandacht blijven aan de orde; het gaat in ieder geval om het volgende:

- wat er precies onder een stadium wordt verstaan in termen van motivatie, attitude en begrijpen;
- het insluipen van normatieve elementen, zoals een waardering van het literaire gedistantieerde lezen boven het lezen als ontspanning en meer in het algemeen het idee dat hogere fasen een hogere kwaliteit van lezen impliceren;
- de methoden waarmee de data worden vergaard en geïnterpreteerd;
- de samenhang van de verschillende dimensies van de ontwikkeling;
- de spanning tussen theoretische houdbaarheid en praktische bruikbaarheid en ten slotte de vraag hoe het literaire aanbod zich verhoudt tot de literaire ontwikkeling.

Zoals gezegd is er veel onderzoek naar de interactie van tekst en lezer dat niet vanuit het idee van fasen en stadia is verricht (voor een overzicht van het onderzoek naar jongere lezers, bijvoorbeeld Benton 1999). De resultaten van dat onderzoek zouden idealiter met de omschrijving van fasen en stadia moeten worden verbonden. Ook zou het wenselijk zijn dat onderzoek naar deelaspecten van de interactie van tekst en lezer bijeengebracht wordt zodat lijnen in de ontwikkeling van de literaire competentie zichtbaar worden. Dat geldt bijvoorbeeld voor de ontwikkeling van het onderkennen van het literair-fictionele karakter van teksten, van het begrijpen van verhaalstructuren en beeldspraak zoals metaforen en ironie, van het leren onderscheiden van genres en van de emotionele reactie op literatuur (Andringa 1989).

De relatie van de ontwikkeling van de literaire competentie tot die van de competentie in andere esthetische media en vooral hun samenhang en hun plaats in de algemene ontwikkeling is een uitdagend thema van toekomstig onderzoek; dat geldt zeker ook voor de inbedding van deze competenties in een algemenere mediale competentie. De studiedag geor-

ganiseerd door Stichting Lezen en Cultuurnetwerk Nederland is daartoe een inspirerende aanzet gebleken.

Dick Schram is bijzonder hoogleraar leesgedrag namens Stichting Lezen bij de opleiding Literatuurwetenschap van de Universiteit Utrecht en universitair hoofddocent aan de Vrije Universiteit. Hij houdt zich bezig met het lezen en leesgedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Literatuur

Andringa, Els (1989). Developments in literary reading: Aspects, perspectives, and questions. *SPIEL* 8, 1, 1-24.

Applebee, Arthur N. (1978) *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.

Benton, M. (1999). Readers, texts, contexts: Reader-response criticism. In: P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature*. London/New York: Routledge, 81-99.

Graf, Werner (1996). Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: Alfred Bellebaum und Ludwig Muth (Hg), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 181-212.

Groebe, Norbert und Peter Vorderer (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung*. Münster: Aschendorff.

Kreft, Jürgen (1977). *Grundprobleme der Literaturdidaktik. Eine Fachdidaktik im Kontext sozialer und individueller Entwicklung und Geschichte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Nelck-da Silva Rosa, Fransje en Schlund Bodien, Walter (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen, 2004.

Schram, Dick (1991). Receptietheorie. In: Peter Zeeman (red.), *Literatuur en context. Een inleiding in de literatuurwetenschap*. Nijmegen/Heerlen: SUN/OU, 97-135.

Willenberg, Heiner u.a. (1987). *Zur Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten - Unterrichtsmethoden - Beispiele*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.

Woerkom, Márgitka van (1997). Men bezit een boek pas als men het gelezen heeft; de leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters en A. de Vries (red.), *Van Nijntje tot Nabokov. Stadia in geleterdheid*. Tilburg: Tilburg University Press, 96-114.

Stadia in de muzikale en artistieke ontwikkeling

Constantijn Koopman

Muzikale ontwikkeling is zowel intrigerend als van groot pedagogisch belang. De opvatting dat kinderen in verschillende fasen van hun jeugd verschillend gedrag vertonen wordt breed gedragen. De eigen houding van kinderen ten opzichte van muziek spreekt tot de verbeelding, maar noopt ook tot nadenken. Hoe moeten de veranderingen in het muzikale denken en handelen begrepen worden: in termen van kwantitatieve of kwalitatieve verschillen (steeds meer of steeds anders), in termen van stadia (fasen) of van iets anders? Hoe zien de verschillende muzikale gedragsvormen die kinderen in de loop van hun jeugd vertonen er precies uit en hoe verhouden die zich tot elkaar? Als er antwoord op deze vragen is, kan beter worden ingespeeld op de muzikale behoeften en mogelijkheden van kinderen. In het muziekonderwijs kunnen het muzikaal materiaal en de speel- en werkvormen beter worden afgestemd op de leeftijd of, beter nog, de fase in de ontwikkeling van het kind.

Het gangbare onderzoek

Onderzoek naar muzikale ontwikkeling wordt over het algemeen niet gedomineerd door stadiumtheorieën; twee benaderingen zijn prominenter aanwezig.

Bij de eerste benadering wordt geprobeerd een breed beeld te krijgen van de muzikale ontwikkeling van het kind door de jaren heen. Wat valt op aan het muzikale gedrag van een kind in de loop van de jaren? Wanneer zijn welke typen van gedrag het eerst zichtbaar? Wanneer begint een kind op geluid te reageren, wanneer begint het te zingen, wanneer kan het ritmes weergeven?

Dit leidt tot het in kaart brengen van zogenaamde mijlpalen.

Figuur 1

Mijlpalen in de muzikale ontwikkeling (naar Hargreaves 1986)

leeftijd	
0-1 jaar	reageert op geluiden
1-2 jaar	musiceert spontaan
2-3 jaar	begint frasen te reproduceren van bekende liedjes.
3-4 jaar	doorziet de globale opbouw van een lied; absoluut gehoor kan zich ontwikkelen als kind instrument speelt
4-5 jaar	kan verschillende registers van toonhoogten onderscheiden; kan eenvoudig ritme nadoen
5-6 jaar	begrijpt verschil tussen harder en zachter; kan bij eenvoudige toonformules en ritmes bepalen of een herhaling hetzelfde of net anders is
6-7 jaar	zuiverheid in zingen verbeterd; betere waarneming van tonale muziek dan atonale
7-8 jaar	onderkent verschil tussen consonantie en dissonantie
9-10 jaar	verbetering van ritmische perceptie; verbetering van melodisch geheugen; tweestemmigheid melodieën waargenomen; globaal gevoel voor cadens (harmonie) aanwezig
10-11 jaar	harmonisch gevoel gevestigd; tot op zekere hoogte appreciatie van fijnere schakeringen muziek
12-17 jaar	toegenomen appreciatie van muziek, zowel cognitief als emotioneel

Een dergelijke *map of musical development* levert een nogal heterogeen beeld op. Allerlei aspecten van muziek wisselen elkaar af: toonhoogte, ritme, melodie, harmonie. Muziek uitvoeren, creëren, beluisteren en beoordelen worden niet uit elkaar gehaald. De precieze relaties tussen de verschillende muzikale verworvenheden blijven onduidelijk. Bovendien zijn dergelijke opsommingen ook betrekkelijk willekeurig: bepaalde vaardigheden worden benadrukt, andere blijven buiten beeld – bijvoorbeeld in relatie tot de omgang met de klank (*sound*) en de verschillende dimensies van de muzikale creativiteit.

Het tweede type benadering leidt niet tot een globaal beeld van de muzikale ontwikkeling, maar concentreert zich op individuele muzikale vaardigheden. Een bepaalde vaardigheid als het kunnen vervullen van bepaalde muzikale taken wordt geoperationaliseerd en vervolgens wordt onderzocht in hoeverre kinderen van verschillende leeftijdsklassen die taken daadwerkelijk beheersen.

Op die manier is onderzoek gedaan naar verschillende parameters van de muziek. Voor wat betreft het ritme is bijvoorbeeld vastgesteld dat 25 procent van de kinderen van drie jaar een eenvoudig ritme kan naklappen. Op vierjarige leeftijd kan al 75 procent dit, terwijl bijna alle vijfjarigen dit kunnen (Bruhn, Oerter, & Rösing 1993). Een lied op toon zingen in een vaste toonsoort is een vaardigheid die wat later komt. De meeste kinderen van drie tot vijf jaar wisselen bij het zingen van een lied een of meer keren van toonsoort. Vanaf vijf jaar kan 39 procent van de kinderen een lied in een stabiele toonsoort zingen en tot het einde van de basisschool blijft dit percentage stijgen. Op soortgelijke wijze is onderzoek gedaan naar het tijdstip waarop kinderen een harmonisch juiste van een harmonisch onjuiste begeleiding van een melodie kunnen onderscheiden, wanneer ze majeur en mineur kunnen onderscheiden, meerstemmigheid kunnen doorgronden, stijlen kunnen herkennen, enzovoorts.

Dit tweede type onderzoek laat doorgaans hetzelfde patroon zien: voor een bepaalde leeftijd beheersen kinderen de onderzochte vaardigheid nog niet; dan volgt een leeftijdsinterval waarin de vaardigheid zich ontwikkelt – steeds meer kinderen kunnen het; er wordt een maximum bereikt: vanaf een bepaalde leeftijd leert vrijwel niemand de betreffende vaardigheid meer aan.

Het onderzoek naar de ontwikkeling van specifieke muzikale vaardigheden maakt het weliswaar mogelijk kwalitatieve verschillen vast te stellen in het muzikale gedrag, maar het leidt nog niet tot het onderscheiden van stadia in de muzikale ontwikkeling. Meer in de richting van een stadiumtheorie gaan modellen waarin verschillende fasen worden onderscheiden in de verwerving van een bepaalde vaardigheid.

Davidson, McKernon & Gardner publiceerden in 1981 een model voor de ontwikkeling van het zingen van liedjes (vergelijk Hargreaves 1986). Deze fasen betreffen zowel de ontwik-

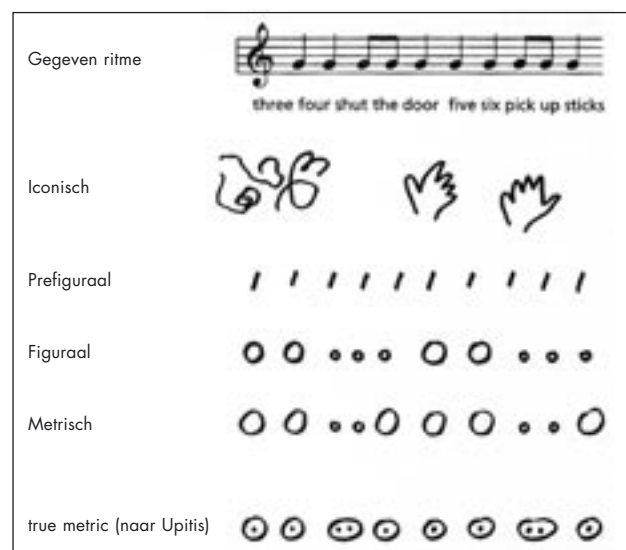
keling van de kinderzang tot vijf jaar als de stappen die een vijfjarige achtereenvolgens zet als hij of zij een liedje instudeert:

- 1 overall topology
- 2 weergave van de ritmische oppervlaktestructuur
- 3 weergave van de contouren van de melodie
- 4 vestigen van een stabiele toonsoort

In de eerste fase reproduceert het kind een aantal basisgegevens van het lied: de woorden, de juiste frasen en de globale overgang ertussen. Daarnaast is er een duidelijke puls herkenbaar in de weergave van het lied. Tijdens de tweede fase kan het kind het ritme afzonderlijk reproduceren (bijvoorbeeld op een trommel), maar nog niet combineren met een herkenbaar toonhoogteverloop. Dit komt in de derde fase, waarin het kind weliswaar de melodische contouren van elke frase zingt, maar met steeds wisselende intervallen en een wisselende tonaliteit. In de vierde fase treedt een stabilisatie op van de verworvenheden van de eerste drie fasen: het kind kan de toonsoort door het hele lied heen handhaven en reproduceert in beginsel ook de juiste intervallen.

Een opeenvolging van fasen is ook voortgekomen uit het onderzoek van Bamberger, Uptis en Hildebrandt naar de wijze waarop kinderen ritmes op papier weergeven.

Figuur 2
Ontwikkelingsstadia van de visuele weergave van ritme door kinderen



In de iconische fase geven kinderen niet het ritme weer, maar de handen of instrumenten die bij de productie van het ritme betrokken zijn. Kenmerkend voor de prefigurale fase is dat het kind het aantal klappen of tikken geeft, maar nog geen lengteverhoudingen of groeperingen van ritmische impulsen. In de figurale fase onderkennen kinderen de lengteverschillen: langere muzikale gebeurtenissen worden verder uit elkaar geplaatst dan kortere. Nog dominanter is echter het samentrekken van ritmische impulsen in groepjes of figuren. Zo wordt in het voorbeeld de lange impuls aan het einde opgevat als een korte omdat deze bij een groep korte impulsen hoort. Dit soort telfouten komt in de metrische fase niet meer voor; de onderlinge verhouding tussen de ritmische impulsen worden nu precies weergegeven. In een laatste fase, *true metric*, wordt niet alleen de lengte van elke ritmische gebeurtenis weergegeven maar ook de onderliggende puls.

Bamberger merkt op dat het figurale luisteren, waarbij men ritmische gebeurtenissen in groepjes waarneemt, niet verloren gaat als het kind de muziek metrisch gaat noteren. Het betreft twee complementaire manieren van muzikale perceptie die samen een rijkere ervaring vertegenwoordigen dan wanneer men de muziek slecht op een manier zou waarnemen.

Het stadiummodel van Swanwick & Tillman

Hoewel de in de vorige paragraaf geschetste modellen van de ontwikkeling van de liedzang en van de notatie van ritme elk verschillende fasen kennen, kunnen ze niet als daadwerkelijke stadiumtheorieën gelden. De onderzoekers spreken zelf niet van stadia en refereren niet aan theorieën zoals die van Piaget. Bovendien ontbreekt een uitgewerkte visie op de precieze samenhang tussen de fasen.

De enige echte stadiumtheorie in het muzikale domein is die welke door Keith Swanwick in samenwerking met June Tillman is ontworpen (Swanwick & Tillman 1988; Swanwick 1988, 1994). Runfola & Swanwick (2002) formuleren een aantal kenmerken van stadia, waaraan hun theorie voldoet:

- Stadia representeren kwalitatief gedifferentieerde gedragspatronen;
- Stadia hebben een algemeen karakter; het betreft niet specifieke prestaties maar de relevantie strekt zich uit over een brede scala van activiteiten in het domein;
- De opeenvolging van stadia is invariant;
- Stadia zijn hiërarchisch georganiseerd: in de latere stadia zijn de structuren van de vroegere stadia geïntegreerd;
- Stadia zijn *cultural universals*.

Het stadiummodel van Swanwick en Tillman is ontstaan door een wisselwerking van theorie en empirie. De observaties en reflecties van de muziekpedagogen Moog, Ross, Loane en

vooral Bunting vormden, in combinatie met eigen ervaringen, het referentiekader voor hun empirische onderzoek (Swanwick & Tillman 1988). Daarnaast fungeerde vanuit de algemeen psychologische hoek Piaget als inspirator. Het was echter niet zozeer zijn stadiumtheorie van de cognitieve ontwikkeling als wel zijn theorie van het spelen waaruit de Britse muziekpedagogen putten.

Met de informatie uit deze bronnen deden Swanwick en Tillman onderzoek naar composities van kinderen van drie tot elf jaar op multiculturele Londense scholen. Op basis van een analyse van 745 composities van 48 kinderen kwamen Swanwick en Tillman aanvankelijk tot een stadiummodel van drie stadia, waarin achtereenvolgens klankmateriaal, expressie en vorm centraal staan. Op basis van informelere observaties voegden ze er vervolgens nog een vierde stadium aan toe, dat in het teken staat van reflectie.

Aanvankelijk claimde Swanwick vooralsnog nog geen algemene geldigheid voor zijn theorie. Nadat hij zijn model bevestigd heeft gezien door onderzoeken in andere landen, die naast het componeren ook het luisteren en uitvoeren van muziek door kinderen tot onderwerp hadden, is Swanwick zekerder van zijn zaak geworden: *'it seems that the theory and associated evidence is valid in that it comprehensively reflects the nature of music across a range of activities'* (Runfola & Swanwick, 2002).

Maar wat beschrijven de stadia van Swanwicks theorie nu precies? Kunnen stadia die kenmerken van composities beschrijven zomaar worden overdragen op het luisteren en uitvoeren van muziek? Swanwick zegt dat zijn ontwikkelingsmodel betrekking heeft op muzikaal begrip. Muzikaal begrip is een overkoepelende dimensie van de muzikaliteit die zich uit in alle vormen van omgaan met muziek: luisteren, uitvoeren, componeren, reflectie. Omgekeerd gezegd: alle muzikale activiteiten die je onderneemt berusten op je opvatting van muziek. Elk van de vier stadia belichaamt een specifieke, maar veelal impliciete, conceptie van muziek. (Met een impliciete conceptie wordt bedoeld dat kinderen en ook volwassenen weliswaar een beeld hebben van waar het in muziek om gaat, maar dat ze dat niet of niet direct kunnen verwoorden.)

Een bijzonder kenmerk dat deze muzikale stadiumtheorie onderscheidt van andere ontwikkelingstheorieën, is bovendien dat elk stadium twee substadia of modi kent. In elk stadium wordt nog een verder onderscheid gemaakt tussen twee manieren (modi) om met muziek om te gaan.

Het eerste stadium dat Swanwick en Tillman (1988) onderscheiden, staat in het teken van het omgaan met het muzikale materiaal, vooral de klank.

In de zintuiglijke modus wordt de aandacht van het kind hoofdzakelijk in beslag genomen door de klank. Het jonge kind probeert allerlei instrumenten en geluidsbronnen, waarbij het

vooral de mogelijkheden timbre en dynamiek verkent. Een duidelijke organisatie van het geproduceerde geluid ontbreekt.

In de controlerende modus verschuift de aandacht van louter de verkenning van het klankmateriaal naar de beheersing ervan. Het kind gaat oor krijgen voor technieken die bij het omgaan met instrumenten van belang zijn. De composities zijn lang en grillig, maar vertonen nu wel een regelmatige puls.

Figuur 3

Stadia en modi van muzikale ontwikkeling volgens Swanwick & Tillman

Stadium 1 (0-4 jaar)	Materiaal	Beheersing
Modi:	a. zintuiglijk	b. controlerend
Stadium 2 (4-9)	Expressie	Imitatie
Modi:	a. persoonlijk	b. muziktaal (vernacular)
Stadium 3 (10-15)	Vorm	Fantasiespel
Modi:	a. speculatief	b. idiomatisch
Stadium 4 (15 +)	Waarde	Metacognitie
Modi:	a. symbolisch	b. systematisch

In het tweede stadium verschuift de aandacht van het kind naar de expressieve mogelijkheden van muziek. Muziek wordt niet meer enkel als zintuiglijke stimulus gewaardeerd, maar nu ook als betekenisdrager beleefd, als reflectie van het gevoelsleven (vergelijk Swanwick 1994).

In de persoonlijke modus gebruikt het kind veranderingen in snelheid en dynamiek voor expressieve doeleinden. De expressie is persoonlijk en direct. Hoewel sporen van elementaire muzikale frasen herkenbaar zijn, is de beheersing van de muzikale structuur nog zeer gering. De muzikale invallen zijn nog niet op elkaar afgestemd.

Dit verandert in de modus van de muziktaal (Engels: *vernacular*). De composities beginnen zich nu te richten naar algemene muzikale conventies. Ritmische en melodische patronen doen hun intrede, frasen gaan naar eenheden van twee, vier of acht maten, terwijl ook technieken als ostinato en sequens toegepast worden. Composities zijn in deze periode korter en vaak ook voorspelbaar en clichématig.

In het derde stadium staat de muzikale vorm centraal.

De speculatieve modus wordt gekenmerkt door een experimentele houding. Contrastwerking, variatie en andere structuurprincipes worden getest in de composities. Kinderen zijn niet langer tevreden met gemeenplaatsen, maar hun originele vondsten zijn niet altijd in evenwicht met de rest van het werk. Ook neemt de beheersing van puls en frase af vergeleken bij de voorafgaande modus.

In de idiomatische modus worden de vondsten geïntegreerd in een homogene stijl. De beheersing van de technische, expressieve en structurele facetten van het componeren wordt herwonnen en versterkt, wat nu ook tot uiting komt in langere composities.

In het vierde stadium komt weer een nieuwe dimensie naar voren: waarde. Strikt genomen gaat het niet alleen om waardering maar vooral ook om reflectie, die als basis dient voor het waardeoordeel. Vandaar de term metacognitie, die Swanwick als algemenere aanduiding gebruikt. Het individu (de kinderfase voorbij) wordt zich bewust van de manier waarop hij muziek beleeft; muziek zet hem aan het denken.

De symbolische modus kenmerkt zich door een groeiend bewustzijn van de subjectieve waarde van muziek. De adolescent gaat zich sterk identificeren met bepaalde musici en werken. Naast de intense beleving is er reflectie op muzikale ervaringen. Swanwick en Tillman stellen dat niet iedereen deze modus bereikt, voor sommigen eindigt de muzikale ontwikkeling bij het derde stadium.

De laatste, de systematische modus, is voor nog veel minder mensen weggelegd. In plaats van de preoccupatie met de eigen gevoelens is nu een systematische benadering van de muziek te zien. Er wordt getheoretiseerd over de rol en waarde van muziek in de samenleving, over de uitwerking van muziek op de psyche en over de nieuwe richtingen die de muziek zou kunnen inslaan. De nieuwe inzichten die het denken, spreken en schrijven over muziek opleveren, beïnvloeden op hun beurt de luisterervaringen. In het componeren kan deze benadering bijvoorbeeld leiden tot nieuwe compositietechnieken.

In de rechterkolom van het stadiumoverzicht staan de concepten beheersing, imitatie, en fantasiespel (Engels: *mastery, imitation, play*). Swanwick heeft deze ontleend aan de speltheorie van Piaget. Metacognitie stamt niet van Piaget, maar is door Swanwick toegevoegd ter completering van het model. De drie speltheoretische begrippen staan volgens Swanwick (1994) voor universele principes in elke omgang met de kunst. Waarom elk van deze termen bij een specifiek stadium hoort, blijft echter onduidelijk. Zo lijkt fantasiespel even goed toepasbaar op het element van klankmateriaal (stadium 1) en beheersing niet minder toepasbaar op vorm (stadium 3) dan op het klankmateriaal. Dat de analogie tussen stadia en Piagets spelconcepten niet al te zwaar weegt, blijkt uit het feit dat Swanwick in een later stadium de term fantasiespel heeft vervangen door constructiespel.

De leeftijden die Swanwick aan de verschillende stadia heeft gekoppeld, geven volgens

hem slechts een indicatie. Zijn indeling in stadia beoogt niet kinderen van een bepaalde leeftijd vast te pinnen op een stadium en op een specifieke modus van muzikaal handelen. Bovendien is het volgens Swanwick zo dat de diverse modi in elke nieuwe muzikale ervaring in aanleg aanwezig zijn. Als iemand met een nieuw stuk wordt geconfronteerd, trekt het klankaspect het eerste de aandacht, gevolgd door de expressie en de structuur. Swanwick stelt dan ook dat zijn acht ontwikkelingsmodi niet louter muzikale gedragspatronen benoemen die kenmerkend zijn voor een bepaalde fase van de ontwikkeling, maar dat hiermee acht vormen van muzikaal gedrag benoemd zijn die elke persoon in principe ter beschikking staan (natuurlijk wel voor zover hij de hele ontwikkeling heeft doorlopen). Dit betekent ook dat het ontwikkelingsmodel cumulatief is. De muzikale aspecten die in een voorgaand stadium bepalend zijn geweest verdwijnen niet, maar zijn in het nieuwe stadium opgenomen. Materiaal en expressie zijn bijvoorbeeld niet verdwenen in stadium 3, het vormstadium, maar nemen een nieuwe, minder centrale plaats in.

Vergelijking met Parsons' stadiumtheorie

Het is interessant het Swanwick & Tillmans stadiummodel van muzikale ontwikkeling te confronteren met de prominentste ontwikkelingstheorie in het kunstzinnige domein, dat van Michael Parsons (1987). Hoewel Parsons de oordelen die individuen van verschillende leeftijden vellen over schilderijen tot uitgangspunt heeft genomen, terwijl Swanwick & Tillman hun model vooral op muzikale composities hebben gebaseerd, proberen beide theorieën toch eenzelfde soort dimensie bloot te leggen: die van het begrip dat de persoon van de kunstsoort in kwestie heeft. Een vergelijking van beide theorieën is vooral relevant omdat beide stadiummodellen belangrijke inhoudelijke overeenkomsten hebben: soortgelijke aspecten staan centraal in de opeenvolging van de stadia.

Parsons liet kinderen en volwassenen kijken naar een aantal schilderijen en liet hen erover praten tijdens interviewsessies. Zijn analyse van de aldus verkregen gegevens bracht hem tot een sequentie van vijf stadia.

In het eerste stadium beleven kinderen een intuïtief genoegen aan het kijken naar de meeste schilderijen. Kinderen voelen zich sterk aangetrokken tot zintuiglijke kwaliteiten, in de eerste plaats tot kleur maar ook tot lijnvoering en textuur. Het oordeel heeft een associatief karakter: kinderen vinden een schilderij mooi, omdat het hun aan iets fijns doet denken, bijvoorbeeld hun huisdier. Kinderen denken vooral vanuit favorieten: lievelingskleuren, maar ook favoriete onderwerpen.

In het tweede stadium komt representatie, het weergeven van de werkelijkheid, centraal te staan. Schilderijen beelden iets uit en ze zijn beter naarmate ze de werkelijkheid getrouwer uitbeelden. Het begrip schoonheid komt in dit stadium naar voren: schoonheid valt samen

met de schoonheid van het onderwerp. Er wordt nog geen onderscheid gemaakt tussen eigenschappen van het onderwerp en van het kunstwerk.

Het derde stadium staat in het teken van expressie. De weergave van de buitenwereld wordt minder belangrijk, het gaat nu vooral om de innerlijke werkelijkheid. Kunst is een uitlaatklep voor emoties. De gevoelens die schilderijen uitdrukken, brengt de kijker zowel in verband met de kunstenaar als met zichzelf. De kunstenaar heeft weliswaar een bedoeling met zijn schilderij, maar de betekenis ervan is uiteindelijk subjectief.

In het vierde stadium zijn vorm, stijl en medium de belangrijkste gegevens. Er wordt nu minder gekeken naar wat in een schilderij wordt weergegeven, maar meer hoe de kunstenaar dat heeft gedaan. Vorm, textuur, ruimtebehandeling en lijnvoering trekken nu vooral de aandacht. Het is duidelijk dat kunst geen directe weergave van de werkelijkheid is, maar dat een kunstenaar werkt in een specifiek medium en daarmee worstelt.

Het vijfde stadium tenslotte kenmerkt zich door de dominante rol van oordeel en reflectie. In eerdere stadia was de kijker zich niet echt bewust van zijn oordeelscriteria, maar in stadium 5 ziet hij het niet vanzelfsprekende karakter hiervan in: deze criteria zelf dienen overdacht en gerechtvaardigd te worden. Er is oog voor de beperktheid van de eigen horizon en de kijker staat open voor andere zienswijzen. Niettemin is het uiteindelijke oordeel in dit stadium autonoom: er wordt geoordeeld op basis van eigen inzicht en niet op basis van autoriteit of conventies.

Figuur 4 toont de overeenkomsten tussen de theorieën van Parsons en Swanwick & Tillman.

Figuur 4
Overeenkomsten tussen de stadiummodellen van Parsons en Swanwick & Tillman

Parsons	Swanwick & Tillman	Overeenkomst
1 Favoritisme Kleur / associatie	1 Materiaal	<i>materiaal / zintuiglijke ervaring</i>
2 Representatie Onderwerp / realisme		
3 Expressie	2 Expressie	<i>expressie</i>
4 Vorm Medium, stijl	3 Vorm	<i>vorm</i>
5 Oordeel Autonomie	4 Metacognitie / Waarde	<i>reflectie</i>

De belangrijkste gelijkenis tussen de twee stadiumtheorieën is dat ze beide stadia hebben waarin achtereenvolgens het zintuiglijke aspect, expressie, vorm en reflectie centraal staan.

De voorkeur voor kleur en andere zintuiglijke aspecten in het eerste stadium van Parsons is bij Swanwick terug te zien in de fascinatie voor klank en dynamiek. In de theorie van Swanwick & Tillman wordt dit eerste stadium direct gevolgd door stadia waarin de preoccupatie met respectievelijk expressie en vorm de kern vormen. Bij Parsons komt eerst het stadium van representatie, maar daarna komen ook stadia van expressie en vorm. In het laatste stadium tenslotte staan in beide modellen reflectie en waardering centraal.

Niet alleen de aanwezigheid van vier stadia met dezelfde kernbegrippen is een markante overeenkomst, maar ook het feit dat het hier volgens de auteurs om een ontwikkeling gaat die cumulatief is. Elk nieuw stadium betekent weliswaar dat een ander aspect van het artistiek begrip centraal komt te staan, maar daarmee is het begrip dat in eerdere stadia is verworven niet teniet gedaan. Het begrip van de kunstvorm neemt van stadium tot stadium toe. Swanwick (1989) stelt dat de rijkdom van muzikale ervaring afhangt van de reeks van ontwikkelingsmodi die een luisteraar tot zijn beschikking heeft; in de lagere stadia is er een veel beperkter begrip van muziek dan in de hogere. Parsons (1987) zegt dat elk volgend stadium in zijn model een adequater begrip betekent van schilderijen en van datgene waar het in de kunst om draait. Een derde overeenkomst tussen de twee stadiumtheorieën is in dit verband saillant: zowel bij Parsons als bij Swanwick & Tillman bereikt lang niet iedereen het hoogste stadium. Hun theorieën impliceren dus het bestaan van een elite die een omvatterder begrip van de kunst heeft dan de rest.

De cumulatieve sequentie van materiaal, expressie, vorm en reflectie ten spijt zijn er ook belangrijke verschillen tussen de twee stadiummodellen. Allereerst valt op dat Parsons geen modi onderscheidt in zijn stadia. Volgens Swanwick & Tillman kent elk stadium een subjectieve en een objectieve modus. In de subjectieve modus is het individu gericht op de persoonlijke beleving, in de objectieve modus gaat de aandacht sterker uit naar zaken buiten het individu, bijvoorbeeld de mogelijkheden van een instrument, de stijl van muziek, de openbare meningsvorming. Parsons' model kent geen tweedelingen in een stadium.

Het tweede grote onderscheid tussen de twee stadiummodellen is het ontbreken van een representatiestadium bij Swanwick & Tillman. Verwijzingen naar het uitbeeldende karakter van muziek ontbreken overigens niet bij de Britse muziekpedagogen. Het overkoepelende begrip van het tweede stadium is voor hen imitatie, dat naast expressie ook directe weergave van klanken in de buitenwereld omvat. Volgens Swanwick & Tillman (1988) is representatie echter een relatief zeldzaam verschijnsel bij kinderen in stadium 2. Representatie is niet volledig afwezig, maar wordt overvleugeld door expressie. Dit in tegenstelling tot de schilderkunst, waar representatie een zeer belangrijk stadium is dat minstens tot zestien

jaar, maar bij velen nog veel langer domineert. We zien hier dus een fundamenteel verschil tussen beeldende kunst (die niet voor niets zo heet) en muziek, die wel de abstractste aller kunsten wordt genoemd.

Daarmee zijn we ook bij een derde verschil: de leeftijdsfasen die met de stadia corresponderen. Terwijl het eerste stadium bij Parsons tot ongeveer het achtste jaar duurt, gaan kinderen bij Swanwick & Tillman al vanaf vier jaar het tweede, expressieve stadium, in. Handelen volgens het expressieve stadium zien we bij Parsons pas voor het eerst bij zestienjarigen, maar de meeste stadium-3-antwoorden komen bij hem van *undergraduate* studenten.

Volgens het model van Swanwick & Tillmans kunnen jongeren van vijftien jaar daarentegen al de stadia van expressie en vorm achter zich hebben gelaten ten gunste van de metacognitieve modi van het laatste stadium. Bij Parsons vertegenwoordigen de stadia van vorm en reflectie klaarblijkelijk een veel verder voortgeschreden niveau van artistiek begrip: het stadium van vorm treft hij alleen aan bij studenten en universitair docenten, het autonome oordeel alleen bij *art professors*.

Hiermee wordt duidelijk dat de begrippen expressie, vorm en reflectie niet dezelfde lading dekken in de beide theorieën. Hoewel Swanwick & Tillman benadrukken dat hun theorie de overkoepelende notie van muzikaal begrip tot onderwerp heeft, maakt de vergelijking met Parsons toch duidelijk dat de theorie sterk is bepaald door de empirische basis van kindercomposities. Expressie staat bij Swanwick & Tillman voor de spontane weerspiegeling van de innerlijke ervaring in de muzikale composities, vorm voor het directe structureren van het muzikaal materiaal. Bij Parsons vertegenwoordigen de stadia van expressie en vorm daarentegen een beleving van de kunst die veel reflectiever is.

De vergelijking tussen de stadiummodellen van Parsons enerzijds en Swanwick & Tillman anderzijds laat zien dat de concepten expressie, vorm en reflectie elk verschillende lagen hebben en dat het identificeren van stadia op grond van overeenkomstige noties een hachelijke zaak is. Terwijl bij het scheppen van muziek spontane vormexpressie en vormbeheersing al vroeg boven kunnen komen, zal een bewuster, aan reflectie onderhevig en daarmee dieper ervaren vorm van expressie zich pas bij een adolescent of volwassene voordoen. Bovendien zal dat bij velen slechts in het spreken over kunst tot uitdrukking komen. Reflecteren kan variëren van egocentrische bespiegelingen over de eigen ervaring tot een autonoom oordeelsvermogen dat rekening houdt met zowel de artistieke wereld als de eigen verantwoordelijkheid.

Stadia of modi?

Stadiummodellen in de kunst laten zich niet zo makkelijk met elkaar vergelijken. Maar wat te denken van stadia überhaupt? Het denken in stadia heeft de laatste jaren sterk aan popu-

lariteit ingeboet. Een opeenvolging van stadia scheidt weliswaar een helder beeld van een ontwikkeling, maar die helderheid lijkt te mooi om waar te zijn. Ziet de werkelijke ontwikkeling er niet veel complexer uit dan een stadiummodel suggereert? Ontwikkelingstheorieën lijken een heel domein (cognitie, muziek, schilderkunst) te bestrijken, terwijl ze slechts een beperkt beeld van de ontwikkeling bieden. Bovendien lijkt de eenduidigheid van een stadiummodel te botsen met de grilligheid van het daadwerkelijke ontwikkelingsproces. Ontwikkeling verloopt niet op een overzichtelijke stapsgewijze manier, van de ene denk- of gedragsvorm naar de andere.

Kinderen kunnen van een hoger geacht niveau terugvallen naar een lager. Ze lijken een bepaald stadium dat een ontwikkelingstheorie poneert bereikt te hebben, functioneren dienovereenkomstig, maar vervolgens is daar een lange tijd niets meer van terug te zien. Afgezien van een terugval van langere duur, wisselen kinderen vaak verschillende gedragsvormen af die met verschillende stadia worden geassocieerd. Kinderen lijken derhalve in verschillende stadia tegelijk te zijn, in strijd met hele ideeën van stadia. In andere gevallen kan een ontwikkeling van de ene gedragsvorm naar de andere zo geleidelijk gaan dat het geforceerd lijkt een grens te trekken tussen het ene en het andere stadium. Stadiumtheorieën lijken kortom te simplistisch en te rigide te zijn om recht te doen aan de realiteit van de ontwikkeling.

Daarmee hoeven de theorieën van Parsons en Swanwick & Tillman niet volledig van de baan te zijn. Hun stadia kunnen ook geïnterpreteerd worden als kwalitatief verschillende vormen van beleven van beeldende kunst dan wel muziek. Swanwick zelf kiest ook deze benadering: hij is de acht modi die hij in zijn vier stadia onderscheidt steeds meer gaan zien als verschillende manieren waarop mensen tegenover muziek staan. Hij heeft de modi ook meermalen losgekoppeld van het ontwikkelingsperspectief en ze gebruikt als een conceptueel schema om verschillende dimensies van muzikaal gedrag in kaart te brengen. Op soortgelijke wijze zou men ook Parsons' theorie kunnen zien als een karakterisering van verschillende typen van houdingen ten opzichte van kunst: een insteek vanuit respectievelijk associatie, representatie, expressie, vorm en een metaperspectief. Een dergelijke insteek komt overeen met de zienswijze die Karin Laarakker elders in dit nummer uiteenzet. Liever dan het definiëren van verschillende fasen in de ontwikkeling van de lezer spreekt zij van alternatieve leeswijzen.

Het terugbrengen van ontwikkelingsstadia tot kwalitatief verschillende benaderingswijzen is aantrekkelijk. Allereerst omdat daarmee controverses omtrent ontwikkelingstheorieën omzeild kunnen worden. En voorts omdat het veel gemakkelijker is empirisch aan te tonen dat verschillende modi überhaupt bij mensen aanwezig zijn dan dat ze verbonden zijn met specifieke levensfasen.

Niettemin wil ik er hier voor pleiten de ontwikkelingsbenadering niet te snel los te laten. Om te beginnen berust de kritiek dat stadiummodellen simplistisch zijn en in strijd met de complexe werkelijkheid op een misverstand. De misvatting is dat een stadiummodel een weergave beoogt te zijn van het feitelijke ontwikkelingsproces zoals dit zich in de tijd ontvouwt. Stadiummodellen beogen echter iets anders te doen: ze bieden een conceptuele verheldering van verschillende niveaus van handelen of denken in de ontwikkeling van het individu. Van Haaften e.a. (1986) maken in dit verband onderscheid tussen de logica en de dynamica van een ontwikkelingsmodel. De logica behelst de reconstructie van verschillende stadiastructuren in een bepaald domein (cognitie, muziek, schilderkunst). Eerst dient een specifieke dimensie te worden afgebakend waarin de ontwikkeling zich voordoet. Het ontwikkelingspatroon betreft altijd een specifiek aspect van het domein: een theorie over de ontwikkeling van het componeren van muziek is een andere dan die over het luisteren naar of het beoordelen van de muziek. Dat een ontwikkelingstheorie slechts één dimensie van een domein blootlegt, is evenwel geen principieel bezwaar tegen de stadiumtheorie als zodanig.

Nadat de dimensie is afgebakend, wordt een ontwikkelingspatroon vastgesteld, een serie elkaar vooronderstellende structuren van denk- of handelingsniveaus die het individu zich achtereenvolgens verwerft. In de logica gaat het erom de aard van deze structuren conceptueel te verhelderen en de relaties tussen de verschillende stadia te onderzoeken. Stadia zijn, zo zegt Parsons, analytische instrumenten om menselijk gedrag te kunnen begrijpen. Mensen bevinden strikt genomen niet in een stadium, ze bedienen zich veeleer van de begripsniveaus die in de stadia zijn gethematiseerd.

Het ontwikkelingsproces zoals mensen dat daadwerkelijk ondergaan, komt aan de orde in het andere theorieeldeel, de dynamica. Hier worden de feitelijke ontwikkelingsprocessen vergeleken met de logische ontwikkelingspatronen en verklaard. Bij bestudering van de feitelijke ontwikkelingsprocessen kan blijken dat ten aanzien van een dimensie (bijvoorbeeld het artistieke oordeel) tegelijkertijd verschillende denkstructuren aanwezig zijn, maar dit doet niets af aan de logica van de stadiumopeenvolging. Datzelfde geldt voor geleidelijke ontwikkelingsprocessen: terwijl de dynamica kan laten zien dat een proces van A naar B heel geleidelijk verloopt, kan de logica niettemin de principiële verschillen tussen A en B in kaart brengen. Logica en dynamica hebben elkaar nodig. Een dynamica zonder logica heeft geen referentiekader: zonder het ontwikkelingspatroon dat de logica reconstrueert kan niet zichtbaar worden wat remmende en bevorderende factoren zijn. Omgekeerd geeft een logica zonder dynamica geen enkel inzicht in de feitelijke ontwikkelingsprocessen.

De theorieën van Parsons en Swanwick & Tillman beperken zich hoofdzakelijk tot de logica: ze geven een ontwikkelingspatroon weer zonder de ontwikkeling van het ene naar het andere begripsniveau te beschrijven. Dat maakt ze beperkt, maar ze doen nadrukkelijk iets

meer dan een analyse van verschillende gedragswijzen (modi), het alternatief voor stadiumtheorieën, doet. Niet alleen verhelderen ze verschillende vormen van artistiek denken en handelen, ze geven ook een logische volgorde waarin die verschillende rationaliteitsstructuren elkaar opvolgen. Ze geven aan dat bepaalde niveaus van denken en handelen andere niveaus veronderstellen. Een metacognitieve omgang met de muziek bijvoorbeeld veronderstelt dat iemand de verschillende aspecten van de muziek (klank, expressie en vorm) aan den lijve heeft ondervonden, zoals een oriëntatie op de vorm een bekendheid met de klank en de expressieve mogelijkheden ervan als fundament heeft. De opeenvolging van de stadia van klank, expressie, vorm en metacognitie dan wel oordeel is dus niet arbitrair, maar suggereert een aantal stappen die elkaar logisch opvolgen; de eerste oriëntatie is op de directe zintuiglijke werking van het materiaal, daarna volgt de ontdekking dat het materiaal een expressieve dimensie oproept die de klank overstijgt, vervolgens is er het besef dat muziek pas echt artistiek tot wasdom komt als het expressieve materiaal in overeenstemming wordt gebracht met eisen van een evenwichtige structuur. Als iemand dit alles intuïtief heeft beleefd en uitgevonden, volgt de reflectie op de muzikale ervaring.

Terwijl materiaal (klank, kleur) en metacognitie als eerste respectievelijk laatste stadium weinig controversieel lijken, is de opeenvolging van de tussenliggende stadia van expressie en vorm minder vanzelfsprekend. Er zijn stadiummodellen gelanceerd (weliswaar minder uitgewerkt dan die van Parsons), die het vormstadium voor het expressieve stadium plaatsen. Aspecten van vorm en inhoud zijn wellicht zo verweven dat een chronologische scheiding van beide aspecten in twee stadia vanuit theoretisch standpunt al onhoudbaar is.

Artistieke ontwikkeling en artistieke opvoeding

Een dergelijke chronologische oriëntatie op de opeenvolging van houdingen ten opzichte van kunst is van belang voor de kunstzinnige opvoeding, vooral als de verschillende stadia gerelateerd kunnen worden aan leeftijds categorieën. Het maakt nogal wat uit of verschillende wijzen van omgaan met muziek in principe al in de prille jeugd voor het kind beschikbaar zijn of dat ze zich pas ontwikkelen op een bepaalde leeftijd. Indien blijkt dat kinderen in bepaalde fasen een voorkeur hebben voor bepaalde aspecten van muziek dan kunnen opvoeders en docenten daarmee hun voordeel doen. Als kinderen van vier inderdaad, zoals het model van Swanwick & Tillman aangeeft, een grote affiniteit met klankaspecten hebben, dan doen we ze tekort wanneer we ze alleen maar liedjes laten zingen. En als inderdaad blijkt dat kinderen pas vanaf ongeveer tien jaar het expressieve aspect van de klank kunnen verbinden met de vorm, dan heeft het weinig zin vormprincipes op een vroegere leeftijd nadrukkelijk aan de orde te stellen.

Ontwikkelingstheorieën bieden de praktische pedagogiek dus zowel een logische opeen-

volging van rationaliteitstructuren (niveaus van denken en handelen) als een indicatie van de leeftijden waarop de verschillende structuren relevant zijn. Ieder van de opeenvolgende rationaliteitstructuren definieert tevens een kwalitatief onderscheiden leerniveau; een rationaliteitstructuur vormt een geheel van voorwaarden dat de grenzen bepaalt van wat geleerd kan worden (De Mul 1988).

Hier toont zich een zekere spanning tussen ontwikkelingstheorieën en pedagogisch denken. Terwijl de pedagoog ervan uitgaat dat kinderen door pedagogische interventies te veranderen zijn, bieden ontwikkelingstheorieën het beeld van een autonome voortgang. Volgens de ontwikkelingspsychologie heeft de ontwikkeling een vaste loop, ongeacht de invloed van de omgeving. Maar welke relevante rol kan de opvoeding spelen? Kan een pedagoog meer doen dan zich aanpassen aan de actuele ontwikkelingsstand van het kind?

Pedagogen hebben de taak ervoor zorgen dat het leren in elk van de stadia tot wasdom komt. Stadiumtheorieën geven weliswaar een kader voor de ontwikkeling, maar daarbinnen is van alles mogelijk. In elk van de stadia is er een enorme reeks van mogelijkheden om het leren te verbreden en te verdiepen. Er is dus een verschil tussen iemands oriëntatie, die van stadium tot stadium verandert, en de rijkdom waarmee hij invulling weet te geven aan deze oriëntatie. De oriëntatie bijvoorbeeld, om bij Swanwick & Tillman te blijven, kan wellicht verschuiven van expressie naar vorm. Maar als een kind maar weinig kansen heeft gehad de mogelijkheden van expressie te verkennen, zullen de vormen die hij in een later stadium leert een beperkte expressieve zeggingskracht hebben.

Naast het verbreden en verdiepen van het muzikaal leren op een bepaald niveau kan de muzikale opvoeding vooruitlopen op de volgende fase van de ontwikkeling. Leerinhouden die anticiperen op het eerstvolgende stadium zijn in feite net te hoog gegrepen voor het kind. Ze hebben tot doel hem of haar rijp te maken voor een nieuw soort muzikaal begrip. Kijk bijvoorbeeld naar de overgang van het eerste naar het tweede stadium bij Swanwick & Tillman. Bij kinderen die nog puur gericht zijn op de klank als zodanig kunnen we proberen de aandacht te vestigen op de expressieve mogelijkheden. Het leren waarop deze anticiperende leerinhouden aansturen, is kwalitatief van aard: het beoogde muzikaal begrip is van een ander type dan het muzikaal begrip dat het kind zich tot dan toe heeft eigen gemaakt. Een muzikale opvoeding die telkens anticipeert op het eerstvolgende stadium heeft een stimulerende invloed op de voortgangontwikkeling. Enerzijds draagt het ertoe bij dat latere stadia daadwerkelijk bereikt worden, wat – volgens zowel Parsons als Swanwick & Tillman – niet automatisch het geval is. Uit hun beschrijvingen wordt duidelijk dat mensen wier functioneren zij met het hoogste stadium identificeren, veelal juist diegenen zijn die van jongs af aan de meeste ervaring hebben opgedaan en scholing hebben ondergaan: *art professors*, componisten, critici. Klaarblijkelijk is de mate van oefening in het waarnemen, recipiëren,

scheppen en bediscussiëren van invloed op de kans dat iemand het laatste stadium bereikt. Dit is dus een nuancering van de klassieke ontwikkelingspsychologische zienswijze dat stadia in de ontwikkeling vastliggen, ongeacht de invloed van de omgeving - inclusief pedagogische inspanningen. Een volgorde van stadia kan, zo laten Parsons en Swanwick & Tillman zien, weliswaar vastliggen, maar dat betekent niet dat iemand ook daadwerkelijk elk van die stadia bereikt.

Een stimulerende werking kan ook een versnelling in het ontwikkelingsproces teweegbrengen. Kinderen kunnen eerder een nieuwe fase van kwalitatief ander muzikaal gedrag ingaan. In hoeverre zo'n versnelling van de artistieke ontwikkeling gewenst is, is een controverse vraag. Ambitieuze ouders zien het als een teken van succes als hun kinderen zich sneller dan gemiddeld ontwikkelen en proberen dit dan ook te bevorderen. De nadelen zijn echter niet moeilijk te bedenken. Een leersituatie waarin kinderen steeds op hun tenen moeten lopen, brengt het gevaar met zich mee dat kinderen hun plezier in de kunst verliezen. Als kinderen telkens worden geconfronteerd met artistieke activiteiten die ze niet of maar net aankunnen, kan ze dat een gevoel van artistieke incompetentie geven. Weerzin tegen de betreffende kunst en afhaken liggen dan op de loer.

Een rigoureuze versnelling van de artistieke ontwikkeling is om nog een reden onwenselijk. Het is weinig vruchtbaar een volgend stadium te verkennen als een kind het muzikaal begrip dat bepalend is voor het eerdere stadium nog niet voldoende beheerst. De verticale dimensie van de ontwikkeling, van stadium naar stadium, is slechts een kant van de zaak. Het is minstens zo belangrijk het horizontale aspect van de muzikale groei te waarborgen: de verbreding en verdieping van het muzikale leren op elk niveau.

Wellicht het belangrijkste argument tegen een versnelling van de ontwikkeling is dat het een miskennis is van de eigen waarde van het kind zijn. Mensen die de ontwikkeling willen voortstuwten, zien kinderen, impliciet of expliciet, als wezens met een tekort, als individuen die het volwassen denken en handelen nog niet beheersen. Gerrit Breeuwsma (in dit nummer) en Howard Gardner e.a. (1990) laten echter zien dat de artistieke producten van jonge kinderen een creativiteit en rijkdom laten zien die bij de meeste mensen later in de jeugd definitief teloor gaan. Hoezo voortgang? Hier staat tegenover dat Parsons en Swanwick argumenteren dat de artistieke ontwikkeling in het teken staat van een toename van artistiek begrip. Gaandeweg de ontwikkeling verwerven individuen zich steeds nieuwe soorten van inzicht, zonder dat eerder opgedane vormen van begrip verloren gaan. In deze zin is artistieke ontwikkeling een cumulatief proces.

Artistieke ontwikkeling kan, zo is de conclusie, niet langs een uniforme meetlat van voortgang worden gelegd. Er zijn verschillende dimensies (begrip, creativiteit, et cetera) aan de orde die elk een ander perspectief bieden op de vraag of er daadwerkelijk sprake is van

voortgang. Dit betekent dat we voorzichtig moeten zijn met het toewerken naar stadia die het kind nog niet heeft bereikt. Het streven kinderen versneld ontwikkelingsstadia laten doorlopen is aanvechtbaar, maar wel is het wenselijk de ontwikkeling zo te stimuleren dat ze worden geconfronteerd met vormen van handelen en begrip die ze nog niet helemaal kunnen bevatten. Een kind vastpinnen op een bepaalde ontwikkelingsniveau – hoe spontaan, creatief en charmant ook – is net zo laakbaar als een kind een ontwikkelingsrace laten afwerken. De ontwikkeling van het kind laat zich niet tegenhouden, of we er nu positief of negatief over denken. Beter dan ingrijpen in de gang van de ontwikkeling is om deze zo goed mogelijk te begeleiden en er rijkdom aan te verlenen door het artistieke begrip en handelen van kinderen te consolideren, te verbreden, te verdiepen.

Constantijn Koopman is docent en onderzoeker aan het Koninklijk Conservatorium te Den Haag. Hij houdt zich bezig met kunstzinnige opvoeding, vooral muzikale opvoeding, en esthetica. Hij promoveerde in 1997 op het proefschrift *Keynotes in music education: A philosophical analysis*.

Literatuur

Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Eds.) (1993). *Musikpsychologie: ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.

Gardner, H., Phelps, E., & Wolf, D. P. (1990). The roots of adult creativity in children's symbolic products. In Ch. N. Alexander & E.J. Langer (Eds.), *Higher stages of human development* (pp. 79-96). Oxford: Oxford University Press.

Haften, A.W. van e.a. (1986). *Ontwikkelingsfilosofie*. Muiderberg: Coutinho.

Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mul, J. de (1988). Grondslagen van de esthetische opvoeding. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs* 4, pp. 126-141.

Parsons, M. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Runfola, M. & Swanwick, K. (2002). Developmental characteristics of music learners. *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 373-397). Oxford University Press.

Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. Londen: Routledge.

Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. Londen: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Londen: Routledge.

Swanwick, K. & Tillman, J. (1988). De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen (2 delen). *Kunsten en Educatie* 1 (1), pp. 45-55 en 1 (2), pp. 20-33.

Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel

Gerrit Breeuwsma

‘Sinds ik naar het nut ben gaan vragen, is het steeds moeilijker gegaan – of omgekeerd’, aldus Cornelis Verhoeven in *Het geheugen herdacht* (1995) dat hij schreef na herstel van een zware operatie. Zo herinnert Verhoeven zich dat hij vroeger als kind veel meer en gemakkelijker kon onthouden, desnoods een hele bladzijde tekst van buiten kon leren: ‘ook als dat geen enkel aantoonbaar nut had.’

Nu gaat Verhoevens essay voor een belangrijk deel over de teloorgang van het geheugen, maar het is niet moeilijk om zijn verzuchting in een bredere context te plaatsen.

Terugkijkend op onze kinderjaren kunnen we misschien met recht vaststellen dat we als volwassene, over van alles en nog wat, veel meer kennis van zaken hebben. Tegelijkertijd lijkt het er echter op dat het speelse gemak waarmee we die kennis aanvankelijk verwierven, onderweg verloren is gegaan. Onze kinderlijke onbevangenheid heeft plaats moeten maken voor het volwassen – doelmatige – nutsdenken en dat heeft zijn prijs.

Het onderwijs kan worden gezien als een belangrijke aanjager van dat nutsdenken. In beginsel vooral ingegeven door het idee dat een onderwijsprogramma doelmatig moet worden ingericht, getoetst aan duidelijke einddoelen, lijkt er de laatste jaren een verschuiving gaande naar optimalisering van het kind en zijn ontwikkeling zelf. Uit de doelstellingen van pedagogen, ontwikkelingspsychologen en onderwijskundigen weerklinkt de opvatting dat het potentieel van veel kinderen onbenut blijft en dat het in plaats daarvan zou moeten worden gemaximaliseerd. Zonder dat we trouwens veel wijzer worden over de aard van dat maximum, waaruit het zou kunnen bestaan of wanneer het bereikt zou kunnen zijn.

Nu zou men dit kunnen zien als een onschuldige bijeffect van het managementstaaltje dat overal *lingua franca* aan het worden is. Maar soms neemt het perverse vormen aan, alsof het kind een beleggingsobject is waarmee we voor de toekomst een zo groot mogelijk rendement proberen te verkrijgen. Het maakt onderwijzers zenuwachtig en bevordert de anticipatieangst bij ouders (komt het wel goed met mijn kind?). Enigszins gechargeerd gesteld lijkt in het onderwijs zo langzamerhand ieder kind in potentie een achterstandsleerling, die alleen met voor- en vroegschoolse (VVE) van de ondergang gered kan worden. Critici menen dat we hier te ver in zijn doorgeslagen. Zij bepleiten een grotere terughoudend in de neiging de kinderlijke ontwikkeling te versnellen. We zouden volgens hen meer vertrouwen moeten hebben in het natuurlijke verloop van ontwikkeling en daar het onderwijs op moeten afstemmen (zie Breeuwsma 2005a, 2005b).

Het kunstzinnige domein heeft zich gedeeltelijk aan deze overspannen doelstellingen weten te onttrekken, al was het maar omdat de mensen in het onderwijs vaak niet weten wat ze met kunst en artistieke moeten aanvangen. Bovendien is het kunstzinnige bij uitstek sterk

geassocieerd met spontaniteit en onvoorspelbaarheid en die laten zich nu eenmaal niet goed sturen. Toch speelt in theorieën over de esthetische en artistieke ontwikkeling van kinderen doelmatigheid wel degelijk een rol. Vanuit dat perspectief is er echter vooral aandacht voor het begrip dat kinderen van kunst hebben en de manier waarop dat tot uitdrukking komt in hun esthetische oordelen. Het kan dan bijna niet anders of kinderen vertonen nogal wat gebreken in hun oordeel over kunst. De artistieke ontwikkeling lijkt, in het verlengde daarvan, in lijn met de globale trend in de ontwikkeling, die loopt van niet-begrijpen naar begrijpen (Parsons 1987).

Ik wil laten zien hoe juist het artistieke domein is gebaat bij een wat lossere omgang met de doelmatigheid die in het onderwijs vaak hoog aangeschreven staat, zonder overigens diep in te gaan op de manier waarop het kunstonderwijs is georganiseerd en functioneert. Het gaat meer om de herkomst van een aantal opvattingen over de artistieke ontwikkeling van kinderen en de invloed daarvan op het (kunst)onderwijs. Impliciet en op sommige plaatsen expliciet kan mijn bijdrage dan ook worden gezien als een kritiek op het stadiumdenken in de ontwikkelingspsychologie. Om niet te blijven steken in de kritiek, zullen er ook enkele suggesties worden gedaan voor een alternatieve benadering van de artistieke ontwikkeling van kinderen. Niet het esthetische oordeel, maar de (aard van de) esthetische waarneming zou daarin centraal moeten staan. Maar voor het zover is eerst een kleine historische excursie.

Het praktisch doelmatige

De academische schilderkunst van de negentiende eeuw baseerde zich sterk op kunst als een vorm van kunnen en kunde. Dit kwam onder meer tot uitdrukking in het nastreven van een zo natuurgetrouw mogelijke – realistische – afbeelding van de werkelijkheid. De negentiende-eeuwse schilderkunst wist daar een hoge graad van perfectie in te bereiken.

De afstand tussen kind en kunstenaar is in die situatie maximaal. Het realisme vergt zoveel technische beheersing van de kunstenaar dat iedere overeenkomst met de spontane tekenactiviteit van kinderen hierdoor gemaskeerd wordt. Kinderen waren in het beste geval bewonderende toeschouwers, zoals in het schilderij van Gustave Courbet uit 1855, dat ons een blik gunt in het atelier van de kunstenaar.

Tegelijkertijd zien we dat het idee dat kunst onderwijsbaar is in de achttiende eeuw steeds meer gemeengoed wordt en ook onderwerp van de schilderkunst zelf wordt. Het schilderij *De tekenles* (1808/1812) van Louis Moritz is daar een mooi voorbeeld van. Het schilderij toont een man en een (jonge) vrouw, van wie de laatste een tekenpen in de hand heeft. Samen kijken ze naar een buste en ongetwijfeld zal de man de vrouw leren hoe ze op papier kan krijgen wat ze ziet. De leerling leert kijken door de ogen van haar leraar en wordt zo wegwijz gemaakt in de geheimen van de kunst.

Het kind is de leerling bij uitstek en duikt in de negentiende eeuw ook op als kunstenaar in de dop, zoals in *De Meesterschilder* (1877) van Jan Verhas. Op het schilderij is een viertal kinderen te zien, van wie de meesterschilder uitgerekend de jongste van het groepje is. Hij hanteert met overgave het penseel, terwijl de andere kinderen goedkeurend over zijn schouder meekijken. Het blijft voor ons verborgen wat de peuter aan het papier toevertrouwt, maar het kan niet anders of het zeer natuurgetrouw geschilderde werk van Verhas kan er nauwelijks sterker mee contrasteren. Verhas' kwalificatie van het kind als de meesterschilder is ironisch bedoeld, verzacht door de waas van aandoenlijkheid waarmee we kinderen sinds negentiende eeuw meer en meer zijn gaan bekijken.

In dezelfde tijd, de tweede helft van de negentiende eeuw, namen niettemin steeds meer kunstenaars en critici afstand van juist de technische perfectie en verfijndheid. Ze zochten daarvoor niet zelden de legitimatie bij het kind. 'De technische vaardigheid van het schilderen hangt af van iets dat men als onschuld van de ogen bestempelen kan: dat wil zeggen, van de mogelijkheid (...) op een kinderlijke wijze waar te nemen', aldus de kunstcriticus en theoreticus John Ruskin in zijn *Elements of drawing* (1857). Hij was niet de enige die de waarneming van kinderen prees als een primitieve, maar belangrijke en authentieke manier van kijken.

Rond 1900 ging de waardering voor het kinderlijke nog verder en was er in toenemende mate kritiek op de manier waarop, vanuit het standpunt van een natuurgetrouwe weergave, de gebreken van het kind werden benadrukt. 'Volwassenen, en in het bijzonder onderwijzers, doen zich veel moeite om het kind het praktisch-doelmatige op te dringen, en bekritisseren (...) zijn tekening nu juist vanuit dit platte standpunt: "jouw mens kan niet lopen, omdat hij maar één been heeft", "op jouw stoel kun je niet zitten, omdat hij scheef is", enzovoort. Het kind lacht zichzelf uit, maar het zou moeten huilen', schrijft Kandinsky in *Über die Formfrage* (1912). Kandinsky sluit hierin aan bij de kritiek van Schopenhauer op Kants onderscheid tussen de verschijning van een ding en het *Ding an sich*. Volgens Kant hebben we geen toegang tot dat laatste. Maar, zo meende Kandinsky, juist omdat het praktisch-doelmatige het kind vreemd is, zijn kinderen – in tegenstelling tot volwassenen – wel in staat om het ding, een object, in zijn ware vorm waar te nemen. Het is in hun tekeningen dat kinderen blijk geven van hun zicht op de *inneren Klang* der dingen.

Kandinsky sloot met zijn formulering ook aan bij Kants notie van het schone als een 'doelmatigheid zonder doel'. Dat wil zeggen, iets dat mooi is, levert genot, welbehagen op en is als zodanig doelmatig. Er is sprake van een esthetische ervaring wanneer een zinnelijk object onze emoties, ons intellect en onze verbeelding stimuleert.

Tegelijkertijd wordt de doelmatigheid zonder een specifiek doel bewerkstelligd, ze lijkt om niet te zijn en Kant meende dat die doelmatigheid zonder doel het beste gerealiseerd kon

worden in het 'vrije spel der verbeelding'. Bij uitstek bij kinderen kon dat vrije spel der verbeelding in authentieke vorm worden aangetroffen.

Kant heeft een tot op de dag van vandaag merkbare invloed op het nadenken over esthetiek en esthetische ontwikkeling. Het is bijna niet mogelijk te spreken over kunst en de betekenis daarvan bij de producent, criticus en argeloze waarnemer zonder daarbij te verwijzen naar Kant. De eerste decennia van de twintigste eeuw waren misschien wel hoogtijdagen van het (neo-)Kantianisme. Vooral ook omdat kunstenaars zelf voor het eerst op grote schaal afstand nemen van een natuurgetrouwe weergave en de doelmatigheid die daarmee veelal wordt geassocieerd. Terugkijkend mag het een bijzondere tijd worden genoemd voor het denken over de betekenis van het kind en het kinderlijke in relatie met artistieke en esthetiek. Behalve Kandinsky was een groot aantal kunstenaars – Miro, Dubuffet, Picasso – en niet de minsten, geïnteresseerd in het kind en zijn artistieke activiteit. De belangstelling voor het kinderlijke is sindsdien niet meer verdwenen en in feite nauw geassocieerd geraakt met de hang naar het primitieve die in veel kunststromingen, zoals bij de Cobrakunstenaars, een rol speelt.

Die belangstelling heeft zijn weerslag gehad op de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek die aan het begin van de twintigste eeuw opkwamen als academische disciplines. Tegelijkertijd moet echter geconstateerd worden dat de belangstelling van ontwikkelingspsychologen en pedagogen de aandacht voor de kinderlijke artistieke misschien wel meer kwaad dan goed heeft gedaan. Dat heeft veel te maken met de manier waarop ontwikkelingspsychologen geneigd zijn naar het kinderlijke gedrag te kijken.

Het onvolmaakte kind

(...) de afschuwelijke produkten die in gewone scholen als 'vrij' en voor kinderen zo 'karakteristieke' tekeningen worden tentoongesteld, zal men in onze scholen niet aantreffen. Dit, door moderne psychologen als 'getuigenissen van de kinderlijke geest' zo zorgvuldig verzamelde, bestudeerde en gecatalogiseerde geklieder, is niets anders dan de monsterlijke expressie van geestelijke bandeloosheid. (...) Met hun wanstaltige deformaties laten zij eenvoudig zien hoe de onopgevoede mens is.

Deze passage is ontleend aan het werk van Maria Montessori (1916) en staat haaks op het enthousiasme dat kindertekeningen ontlokten bij kunstenaars tijdens de eerste decennia van de vorige eeuw. Dat enthousiasme werd volgens Montessori gedeeld door wat ze bijna misprijzend 'moderne psychologen' noemde. Ze gaat daarmee voorbij aan het feit dat de belangstelling van bijvoorbeeld ontwikkelingspsychologen voor kindertekeningen allesbehalve impliceerde dat zij in de kindertekening een kunstzinnig product zagen.

De ontwikkelingspsychologen kregen in die periode steeds meer oog voor de eigenaardigheden van het kinderlijke gedrag, variërend van de vroegste communicatie tot het eerste begrip van abstracte fenomenen als ruimte, tijd of getal. De gedachte was dat kinderen reeds in hun vroeg-kinderlijke gedrag blijken geven van hun pogingen greep te krijgen op de wereld om hun heen en dat inzicht heeft ons veel geleerd over kinderen. Kinderen zijn uitvoerig geobserveerd en in situaties gemanoeuvreed die iets kunnen vertellen over de manier waarop ze de wereld waarnemen en begrijpen. De ontwikkelingspsychologie deed dat evenwel door niet het kinderlijke denken zelf, maar het volwassen begrip van de werkelijkheid als norm te hanteren en zich de vraag te stellen hoe kinderen er in slaagden aan die norm te voldoen.

Vaak resulteerde dat, zoals in het geval van Jean Piaget (1896-1980), in stadiatheorieën en -modellen over de ontwikkeling en daarin speelde het praktisch-doelmatige bij uitstek een grote rol. De interne structuur van de meeste stadiatheorieën is georganiseerd rond uitgesproken opvattingen over het eindpunt van ontwikkeling. Het traject dat kinderen moeten afleggen om dat eindpunt te bereiken, wordt gemarkeerd door stadia en mijlpalen die langzaam maar zeker de onwetendheid van het kind inwisselen voor een (doelmatig) weten en begrijpen (Breeuwsma 1993).

Met zijn onderzoek naar fenomenen als objectpermanentie, reversibiliteit, conservatie of perspectief nemen probeerde Piaget de ontwikkeling van het denken in kaart te brengen. In een van zijn bekendste experimenten – het conservatie-experiment – goot Piaget water van een hoog smal glas over in een breed laag glas en vroeg vervolgens aan kinderen in welk glas meer water zat. Voor het zesde jaar noemden de meeste kinderen het hoge glas. Rond het zesde, zevende jaar begrepen de meeste kinderen dat de vorm van het glas niet uitmaakte als het om de hoeveelheid ging en waren ze in staat een correct antwoord op de vraag te geven. Op grond van dit soort cruciale momenten in de ontwikkeling kwam Piaget tot de formulering van verschillende ontwikkelingsstadia in het denken, met het formeel-operationele stadium als eindpunt.

Piaget zelf beschouwde zijn theorie in de eerste plaats als een epistemologie, een kenleer die inzicht wilde bieden in de structuur van het denken. Hij heeft zich maar sporadisch beziggehouden met de onderwijskundige implicaties van zijn werk. In het Angelsaksische taalgebied werd zijn theorie echter vooral op zijn functionele en onderwijskundige merites bekeken. Veel aanhangers van het gedachtegoed van Piaget raakten gefixeerd op de stadia en daarbij behorende leeftijden en probeerden de stadiatheorie te koppelen aan ontwikkelingsprogramma's. Dat zorgde voor een bijna ironische wending. Terwijl Piaget zijn onderzoek naar taken als conservatie, perspectief nemen en dergelijk ooit zo had opgezet dat voorkennis en leereffecten zo veel mogelijk konden worden uitgesloten, gingen onder-

wijskundigen de piagetiaanse taakjes gebruiken om kinderen te trainen in hun intellectuele capaciteit.

Het gedrag van kinderen werd dus in functie van het einddoel gezien en zo is ook de artistieke ontwikkeling benaderd. In tegenstelling tot kunstenaars waren veel ontwikkelingspsychologen niet zozeer geïnteresseerd in de esthetiek van de kindertekening, maar meer in de vraag hoe deze tekeningen de gebreken in het kinderlijk begrip van de werkelijkheid lieten zien. De tekening werd met andere woorden het tastbare symptoom van een tekortkoming. Kopvoeters of gebrek aan perspectief was niet een artistieke keuze, maar een uiting van onvermogen die zou verdwijnen wanneer kinderen eenmaal begrepen hoe wereld echt in elkaar stak.

Kunstenaars en ontwikkelingspsychologen deelden hun belangstelling voor kindertekeningen, als producten van het kinderlijke begrijpen van de wereld, maar verbonden er totaal verschillende consequenties aan. Kunstenaars veronderstelden dat juist kinderen toegang hadden tot de ware gedaante van de dingen en meenden dat dat ook tot uitdrukking kwam in hun gedrag en hun tekeningen. De meeste ontwikkelingspsychologen benadrukten daarentegen de gebreken in het kinderlijk denken en zagen hun gedrag en tekeningen als bewijs daarvoor.

Dat levert ten aanzien van de tekenactiviteit een merkwaardige paradox op, want meer begrip resulteert niet in een grotere vaardigheid. In de praktijk houden de meeste kinderen immers op met spontaan tekenen zo gauw ze enig begrip krijgen van realisme in tekeningen. Er wordt in het verlengde daarvan, tegen de verwachting van de ontwikkelingspsychologie in, nooit een praktische doelmatigheid bereikt. Het onvolmaakte kind wordt in veruit de meeste gevallen, als het om tekenen en schilderen gaat, een onvolmaakte volwassene. Wat gaat er dan mis en waarom? Voor – een begin van – een antwoord kunnen we te rade gaan bij de theorie van Heinz Werner.

Ontwikkeling volgens Heinz Werner

Door in de ontwikkelingspsychologie en de onderwijskundige uitwerkingen daarvan het accent te leggen op wat kinderen niet kunnen, is niet te zien wat ze wel begrijpen en vooral doen. Met andere woorden, de ontwikkelingspsychologie staat een onbevangen kijk op het kinderlijke gedrag soms in de weg. De ontwikkelingstheorie Heinz Werner (1890-1964) heeft dat nadeel niet. Werner is een tijdgenoot van Piaget en bij oppervlakkige beschouwing vertoont zijn theorie ook veel overkomsten met die van Piaget. Maar Werner is minder expliciet over de uitkomst van de ontwikkeling. Hij kijkt veel meer naar het actuele gedrag van het kind op een bepaald moment in zijn ontwikkeling, zonder dat gedrag onmiddellijk af te rekenen op wat het (nog) niet is.

Deze benadering van het kinderlijk gedrag is het gevolg van Werners visie op ontwikkeling, in zijn optiek niet zozeer een empirisch feit als wel een manier van kijken naar de wereld en de daarin levende organismen. Ontwikkeling is niet iets dat zich in het individu voltrekt, maar een – heuristische – methode waarmee veranderingen – in een individu of willekeurig welk organisme of verschijnsel – kunnen worden beschreven en begrepen.

Overall doen zich veranderingen voor, maar niet iedere verandering valt te begrijpen in termen van ontwikkeling. Om van ontwikkeling te kunnen spreken moeten veranderingen aan bepaalde kenmerken voldoen. Werner verwees graag naar Goethes definitie van organische ontwikkeling, zoals geformuleerd in diens *Morphologie*. Volgens Goethe wordt de ontwikkeling van biologische vormen gesymboliseerd door de differentiatie van de organische delen en hun onderschikking aan het geheel van het organisme. Een organisme met een laag ontwikkelingsniveau wordt gekenmerkt door sterke vormovereenkomst tussen delen en geheel van het organisme. Naarmate het ontwikkelingsniveau hoger wordt, neemt de vormovereenkomst tussen geheel en delen af, maar neemt tevens de onderschikking van de delen aan het geheel toe.

Het orthogenetisch principe

Volgens Werner (1948) gaat het om een fundamentele ontwikkelingswet: een regulerend ontwikkelingsmechanisme dat toepasbaar is op meerdere niveaus van functioneren. In zijn latere werk stelt hij dat ontwikkeling zich altijd voltrekt van een toestand van een relatieve afwezigheid van differentiatie naar een toestand van toenemende differentiatie en hiërarchische integratie (Werner en Kaplan 1956). Het ontwikkelingsprincipe dat Werner hierachter veronderstelt, duidt hij aan als het 'orthogenetisch principe'.

Primitieve systemen, zoals een organisme in de vroegste fase van de embryonale ontwikkeling, maar ook de eerste grijpbewegingen van een kind of het eerste begrip van het concept tijd, worden getypeerd door een ongedifferentieerde, diffuse toestand. De daaruit voortkomende handelingen zullen tevens worden gekenmerkt door een ongedifferentieerd of diffuus karakter. Tijd bijvoorbeeld is voor jonge kinderen geen abstract fenomeen, maar gerelateerd aan persoonlijke betekenissen, zoals 'bedtijd' of 'als mama thuis komt'. Differentiatie leidt tot segmentering van de verschillende elementen in het handelingssysteem. Tegelijkertijd wordt ontwikkeling gekenmerkt door progressieve hiërarchische integratie, dat wil zeggen: de gedifferentieerde elementen van het handelingssysteem worden in toenemende mate ondergeschikt aan geïntegreerde middelen en doelen van handeling. Dat betekent dat ontwikkeling per definitie loopt van een relatief ongedifferentieerd beginstadium naar een niveau van toenemende differentiatie en hiërarchische integratie.

Het orthogenetisch principe laat zich ondanks zijn abstract aandoende formulering gemak-

kelijk illustreren, bijvoorbeeld aan de hand van het begrip dat kinderen hebben van klassen, zoals dieren, planten, enzovoort. Zo kan een twintig maanden oud kind aanvankelijk alle viervoeters, honden, katten en marmotten, classificeren als hond. Er is in dit stadium, volgens Werner, sprake van een globaal (ongedifferentieerd) concept van dieren. Dit betekent niet dat het kind geen enkel criterium hanteert voor de klasse hond, want sommige organismen, zoals een vogel of een boom, vallen buiten die classificatie. Ongeveer een jaar later is er sprake van een differentiatie van het globale concept van dieren. Niet alleen honden, maar ook katten en marmotten worden nu keurig overeenkomstig hun soortnaam geïdentificeerd. In het verlengde daarvan worden deze verschillende soorten herkend als leden van een overkoepelende klasse, namelijk dieren, waartoe ook vogels en reptielen behoren. Deze klasse wordt vervolgens onderscheiden van de klasse van planten en tot slot worden dieren en planten weer ondergeschikt gesteld aan de klasse van levende organismen. Wanneer er geen verdere differentiatie en hiërarchische integratie meer mogelijk is, heeft de ontwikkeling zich voltrokken.

Fysiognomische perceptie

Een fundamentele fout van veel theorieën is volgens Werner de gedachte dat er een objectieve wereld bestaat, onafhankelijk van het waarnemende subject. Dit is een van de redenen waarom het denken van kinderen vaak wordt afgedaan als primitief, eenvoudig en in essentie gebrekkig. De eerste twee kwalificaties worden ook door Werner vaak gebezigd, maar tegen de laatste maakt hij bezwaar.

De wereld van het kind is in de eerste plaats een wereld van actie en handeling, waarin objecten worden benaderd vanuit de vraag: wat kan ik er mee, waar kan ik het voor gebruiken en wat doen ze met mij? De kinderlijke waarneming van de wereld wordt getypeerd door een vermenging van motorische en affectieve elementen. Het is de subjectieve geladenheid van de waarneming – Werners spreekt van 'fysiognomische perceptie' – die het denken van kinderen over de wereld sterk beïnvloedt.

De notie van fysiognomische perceptie is een van Werners origineelste bijdragen aan de ontwikkelingspsychologie. Gesproken wordt van fysiognomische perceptie als aan een object in de eerste plaats dynamische, emotionele en expressieve kwaliteiten worden waargenomen. Dit in tegenstelling tot de geometrisch-technische perceptie, waarbij een object wordt waargenomen in termen van zijn statische – objectiveerbare – kenmerken, zoals grootte, volume en materiële kenmerken.

Zoals het woord al verradt, is fysiognomische perceptie evident bij de waarneming van een gezicht. Wanneer ons gevraagd wordt iemands gezicht te beschrijven, geven we niet omtrek, doorsnee en gewicht als coördinaten op, maar spreken we over iemands vrolijke

ogen, strenge wenkbrauwen, sensuele mond, enzovoort. Een overtuigende beschrijving van een gezicht heeft bijna per definitie ook een emotionele component. Bij volwassenen beperkt fysiognomische perceptie zich over het algemeen tot bezielde wezens, terwijl in de waarneming van het onbezielde de geometrisch-technische perceptie de heersende waarnemingswijze is.

Volgens Werner kan het mentale functioneren van kinderen echter het beste worden begrepen vanuit de kenmerken van de fysiognomische perceptie. De geringe differentiatie tussen zelf en object, het egocentrisme, het animisme en het intersensorische karakter van de waarneming (bijvoorbeeld de sensorische koppeling van geluid en kleur) die bij kinderen sterker is dan bij de meeste volwassenen, hangen nauw samen met de fysiognomische perceptie. Al deze aspecten spelen een rol in het denken van het kind, dat daardoor magische trekken heeft. Of zoals Werner constateert: een fysiognomische wereld is in essentie demonisch.

Werners benadering van de (kinderlijke) waarneming heeft veel verwantschap met Kandinsky's notie van de *inneren Klang* der dingen en is te karakteriseren als een esthetisch georiënteerde waarneming. Werner meende ook dat kunstenaars neigen tot fysiognomische perceptie en dus een oorspronkelijker manier van kijken naar de wereld. In een onderzoek van Barten (1983) werd die veronderstelling bevestigd. Zij onderzocht hoe respectievelijk kunstenaars en wetenschappers alledaagse objecten als een tak, fles of vaas beschreven. Barten vond bij kunstenaars een sterke voorkeur voor fysiognomische – metaforische, esthetische of waarde – oordelen, met een vermenging van objectieve en subjectieve gevoelens ('de kleur zit me niet lekker') en sterke affectief-motorische reacties ('het voelt prettig aan'). De wetenschappers daarentegen gaven meer kwantitatief-geometrische en kwalitatief-fysicalistische specificaties van het object en waren sterker georiënteerd op de praktische gebruikswaarde van een object.

Nu impliceert dit niet dat kunstenaars waarnemen als kinderen. De kunstenaars waren in principe wel in staat tot objectieve oordelen en konden gemakkelijk switchen tussen de verschillende vormen van waarnemen. Wel illustreert het dat kinderlijke vormen van waarnemen ontwikkelingspsychologisch gezien niet een gepasseerd station hoeven te zijn, iets dat weg is zo gauw een hoger niveau van waarnemen is bereikt. Ook maakt het duidelijk dat zogenaamd primitieve vormen van waarnemen kunnen blijven bestaan en toegang bieden tot een wereld die anders gesloten blijft.

Waarnemen is ook een handeling

Volgens de uitkomsten van een onderzoek naar het kijkgedrag in de Britse musea zou er in 1987 gemiddeld tien seconden naar een schilderij gekeken worden, tegen slechts drie seconden nu. In Nederland wordt vaak het getal van negen seconden gehanteerd. Hoewel

er door de grote verschillen tussen kijkers en tussen schilderijen (er wordt over het algemeen meer en langer gekeken naar de bekende meesterwerken dan naar onbekende kunst) misschien niet te veel gewicht aan dit soort gegevens mag worden toegekend, is de teneur wel duidelijk. De tijd die wordt besteed aan de waarneming van een kunstwerk staat in geen verhouding tot wat er op te zien valt (en de meeste mensen zijn ook niet in staat gedetailleerde informatie te verstrekken over een kunstwerk dat ze gezien hebben).

Men kan zich hier over beklagen in termen van de gebrekkige aandacht voor kunst of de neergang van het vermogen zich te concentreren, maar dan wordt voorbij gegaan aan het feit dat het kijken naar kunst eigenlijk een merkwaardige bezigheid is. Ten eerste doet het een exclusief beroep op het visuele zintuig, terwijl de andere zintuigen onderdrukt dienen te worden. Ten tweede betreft het de waarneming gericht op een statisch object, terwijl ons perceptuele systeem veel meer is ingericht op verandering en beweging. Ten derde doet het een sterk beroep op het cognitieve (oordeels)vermogen en geeft het weinig ruimte voor emotionele reacties. Hieronder volgt een korte toelichting op deze drie punten.

Wat het eerste betreft zal iedere volwassen bezoeker van een museum wel eens de behoefte hebben onderdrukt om een kunstwerk aan te raken, te bevoelen of zelfs eraan te ruiken. De huisregels van ieder museum zijn trouwens ook bedoeld om voldoende afstand te bewaren tussen toeschouwer en kunstwerk, met de suppoost als extern geweten. Toch gaat het vaak mis, het vaakst met (groepen) kinderen en zij zijn dan ook de schrik van ieder museum. Als het zou kunnen, zouden zij bij binnenkomst niet alleen jas en tas in de garderobe moeten achterlaten, maar ook hun handen. Omdat de meeste musea desalniettemin wel degelijk graag kinderen binnen hun muren zien (en er ook deels afhankelijk van zijn), proberen veel kunstinstituten tegemoet te komen aan de bijna onbedwingbare kinderlijke behoefte dingen aan te raken. Een kindvriendelijk museum is dan ook bijna altijd een museum waar gevoeld, aangeraakt, geroken en meestentijds ook iets gedaan mag worden.

Wat het tweede betreft is ons perceptuele systeem uiterst gevoelig voor (vorm)verandering en beweging, een gevoeligheid die al in de vroegste ontwikkeling zichtbaar is. Uit onderzoek blijkt dat pasgeborenen niet rustig achterover liggen en passief de wereld waarnemen, maar uiterst gevoelig zijn voor de dynamische kenmerken ervan. In hun waarneming hebben baby's een voorkeur voor opvallende gebeurtenissen. Als er in hun omgeving een verandering optreedt – een geluid of een beweging –, oriënteren kinderen zich reeds vanaf de geboorte daarop, bijvoorbeeld door te proberen hun hoofd in de richting van het geluid te draaien. Sommige oriëntatiereacties zijn zo subtiel dat ze alleen met meetapparatuur zijn vast te stellen. Zo daalt de hartslag bij het zien van iets interessants of treedt een verandering van het zuigritme op de fopspeen op bij het horen van een interessante klankcombinatie. In hun aandacht voor voorwerpen scannen baby's het object met de ogen. De meeste aan-

dacht gaat daarbij uit naar vormveranderingen, dat wil zeggen, er wordt langer gekeken naar hoeken en andere onregelmatigheden dan naar doorlopende lijnen. Bij complexe vormen beginnen ze bij de omtrek, pas later krijgen ook aspecten binnen die omtrek meer aandacht. Ook zijn baby's gevoelig voor beweging. Het verhoogt hun alertheid en ze zullen als het maar even kan een bewegend object volgen met de ogen.

Een belangrijke voorwaarde voor het begrijpen van de wereld is de wisselwerking tussen exploratie en habituatie of gewenning die reeds vanaf de geboorte optreedt. Wanneer een baby van vier maanden een voorwerp te zien krijgt, bijvoorbeeld een grappig speelgoed-beertje, zal hij het eerst uitvoerig exploreren, scannen met de ogen, om het te leren kennen. We zien echter dat de aandacht van kinderen na een bepaalde tijd afneemt, eerst geleidelijk, vervolgens snel en uiteindelijk verdwijnt (uitdooft). Wordt er vervolgens een nieuw speelgoedje ten tonele gevoerd, dan schiet de aandacht omhoog, om na een tijdje hetzelfde patroon te laten zien.

Er ligt een lange weg tussen babytijd en volwassenheid, maar exploratie en habituatie zijn basale mechanismen en het is niet moeilijk om de werking ervan op latere leeftijd te traceren. In feite blijven we het hele leven op zoek naar de prikkel van nieuwheid, al zijn er sterke individuele verschillen in zowel de intensiteit van het leren kennen van iets nieuws als in de prikkelzucht. Het museum is een plek die uitnodigt tot een rustig en contemplatief beschouwen, terwijl de meeste mensen liever verandering willen. Omdat ze die niet krijgen, maken ze die zelf door in hoog tempo van kunstwerk naar kunstwerk te hoppen.

Beweging is echter niet alleen belangrijk in de waarneming van een object, zoals een kunstwerk, maar ook in de productie daarvan. Een mooi voorbeeld daarvan vinden we bij Werner, waarbij aan een kind wordt gevraagd een auto te tekenen. Het kind maakt daarop met zijn potlood, in een felle beweging, een kras over het papier en begeleidt die handeling met een uitbundig 'Vroooooom!' De tekening was niet meer dan een kras op het papier en wie alleen de tekening onder ogen zou krijgen, zou op grond daarvan geen bijzonder tekentalent vermoeden. In het moment van ontstaan was de tekening echter een weergave van de snelheid en beweging en daarmee een perfecte uitbeelding van een essentieel kenmerk van de auto.

Misschien is het mogelijk om, in het verlengde van Werners observatie, alle kindertekeningen voorafgaand aan het natuurgetrouwe – figuratieve – tekenen te zien als min of meer perfecte weergaven van beweging. Wanneer je kinderen vervolgens vraagt wat ze getekend hebben, zijn ze echter vaak niet in staat daar een adequaat antwoord op te geven. Dan zijn het vooral de gebreken in hun oordelen over hun handelen die in het oog springen. Het laatste punt, over de grote nadruk op het cognitieve (oordeels)vermogen boven de emoties, is met het bovenstaande in feite al aan de orde geweest. Beweging en verandering in

de wereld is nauw verbonden met veranderingen in de emotionele toestand van het individu, zoals die gemeten kan worden in fysiologische maten, maar ook zichtbaar wordt in het gedrag. Het bekijken van beeldende kunst is bij uitstek een tamelijk cognitieve aangelegenheid. In haar boek *Paardejam* (1996) schrijft Charlotte Mutsaers dat ze zich op een dag realiseerde 'dat ik die van kind af dol op schilderijen ben geweest, nog nooit om enig schilderij, waar ter wereld ook (...) ook maar één traan gelaten had'. Meer dan tien jaar heeft ze les gegeven op de kunstacademie en aan ieder nieuwe klas stelde ze haar vraag: heb je wel eens om een schilderij gehuild en nooit werd de vraag positief beantwoord. 'Toch wilde diezelfde leerlingen aanvankelijk maar één ding: hun hele emotionele hebben en houden op het doek slingeren', schrijft ze verder en dat lijkt een merkwaardige discrepantie, maar is het eigenlijk niet. De activiteit van het schilderen, het 'op het doek slingeren' is een emotionele aangelegenheid die in essentie niet zo veraf ligt van het *Vroooooom!* waarmee een kind een auto tekent. Dat er voor het maken heel wat cognitieve bij komt kijken doet daar niets aan af. Het is niet voor niets dat de kunst die de grootste populariteit geniet, de muziek (bijna iedereen antwoordt bevestigend op de vraag of hij of zij van muziek houdt), ook het nauwst verbonden is met emotie en beweging (Breeuwsma 1998). Zelfs het beheerste concertgebouwpubliek kan het niet laten om bij bewegingsvolle passages de tenen ritmisch mee te bewegen in de keurig gepoetste schoenen.

Terug naar ontwikkeling

De belangstelling van ontwikkelingspsychologen voor de artistieke bij kinderen kent twee invalshoeken. Bij de eerste draait het om de tekeningen van kinderen zelf. Het accent ligt daarbij op de stadia in de ontwikkeling van een groter vermogen om de werkelijkheid weer te geven in een afbeelding, of beter nog, om de vestiging van een relatie tussen tekening en werkelijkheid. Het werk van Rhoda Kellogg (1970), maar ook Howard Gardner (1973, 1980) is toonaangevend geweest voor deze aanpak.

Bij de tweede invalshoek gaat het om de stadia in het esthetisch oordeel van kinderen. Hierin ligt het accent op het vermogen steeds beter tot een geobjectiveerd, autonoom en cognitief oordeel over kunst te komen. Op dit terrein is het werk Parsons (1987) het bekendste en meest nagevolgde voorbeeld.

Stadiumodellen hebben het voordeel dat ze houvast – in de zin van een criterium – bieden bij het benaderen van de artistieke ontwikkeling. Tegelijkertijd zijn er beperkingen aan verbonden. Waar normaal gesproken in de loop van de ontwikkeling een toename van de vaardigheden is te verwachten, hetzij op gedragsniveau dan wel in het denken, stagneert de ontwikkeling van de tekencapaciteit, dat wil zeggen, voor het – ideale – eindpunt van die ontwikkeling is bereikt. Door onderzoekers van kindertekeningen is er in dit verband

op gewezen dat de tekeningen van kinderen, naarmate ze meer begrijpen van de afbeeldingsrelatie tussen tekening en werkelijkheid, saaiër – esthetisch gezien minder interessant – worden. Het lijkt dus alsof het begrijpen van artistieke producten de artistieke activiteit van kinderen in de weg staat.

Als het gaat om de esthetische oordeelsontwikkeling is echter eveneens gebleken dat maar weinig mensen een autonoom – ‘volwassen’ – oordeelsniveau bereiken. De meeste mensen blijven volgens Parsons (1987) steken in het derde stadium, gekenmerkt door een expressieve oordeelsstructuur, waarin het kunstwerk wordt beoordeeld op wat het uitdrukt (vrolijkheid of juist verdriet). Dat is misschien ook de reden waarom bij het kijken naar kunst de teller blijft steken bij een gemiddelde van tien seconden. Echte cognitieve – (post)formele – oordelen lijken zo vooral voorbehouden aan kunstkenner. De ontwikkelingsmodellen lijken dus slechts op te gaan voor een selecte groep mensen en beschrijven niet een min of meer algemeen ontwikkelingstraject.

De problemen die de ontwikkelingspsychologie ondervindt om zo’n algemeen ontwikkelingstraject te beschrijven, kan men ook zien als een consequentie van de nadruk op cognitie en meer in het bijzonder van het accent op Piaget in onderzoek naar en theorievorming over de artistieke ontwikkeling. Daardoor blijft een aantal essentiële kenmerken van kunst en kunstzinnige activiteit onderbelicht, die met een meer op Werners werk gebaseerde benadering gemakkelijk in kaart te brengen zijn. Ik zal de belangrijkste daarvan de revue laten passeren (zie ook Breeuwsma 1998).

Ten eerste zijn kinderen vooral doeners. Hun denken, daar heeft Piaget omstandig op gewezen, drukt zich aanvankelijk vooral uit in hun handelen. Toch wordt het resultaat van hun handelen in de eerste plaats afgemeten aan hun cognitieve begrip. Door uitvoeriger naar het gedrag van kinderen te kijken is het mogelijk andere accenten te leggen.

Hier nauw mee samenhangend zou, ten tweede, het accent meer moeten komen te liggen op het proces achter het maken van een tekening en niet primair op de tekening als product. Dus niet alleen wat, maar vooral ook hoe tekent het kind (Matthews 1999).

Voor een tekenproject op een basisschool in Groningen moesten alle groepen onder meer een zelfportret maken. De kinderen produceerden tekeningen die keurig pasten in de ontwikkelingsschema's zoals die door Gardner en anderen zijn beschreven, waarbij de tekening van de oudste kinderen, globaal vanaf groep vijf, steeds schoolser, realistischer en ook voorspelbaarder werden. Dat kon echter niet gezegd worden van de manier waarop ze de tekening maakten. De jongste kinderen produceerden in een paar minuten tijd een tekening en waren desgevraagd bereid er nog meer te maken. De oudere kinderen hadden veel meer tijd nodig om tot een bevredigende tekening te

komen of waren na lang proberen nog niet tevreden. Sommigen namen, zonder dat ze daartoe aangemoedigd waren, van huis handspiegels mee en gebruikten die bij het vervaardigen van een zelfportret. Ook al waren de zelfportretten dus vanuit een (bepaald) artistiek standpunt saai(er), de manier waarop ze tot stand waren gekomen was dat niet en veronderstelt een complexere relatie tussen tekenen als handeling en het product dat daar uit voortkomt.

Ten slotte kan het vanuit een ontwikkelingspsychologisch standpunt functioneel zijn om de tekeningen van kinderen, dan wel hun oordelen over kunst, vanuit een specifiek einddoel te bekijken en te beoordelen, maar daarmee wordt het gedrag van het kind tekort gedaan. Voorzover er sprake is van een doel in de kinderlijke activiteit, ligt dat niet verder weg in de toekomst, maar in de handeling zelf. Het plezier dat kinderen er aan ontlenen (of juist niet) of het gebruik dat ze er op dat moment van kunnen maken is essentieel voor hun tekenactiviteit en -producten.

Toen ik eens een tekening te zien kreeg die uit niet meer dan wat bruine vegen bestond, kon ik daar niet veel meer voor opbrengen dan het gespeelde enthousiasme waarmee je als volwassene kinderen wel vaker tegemoet treedt. Ik merkte echter wel dat de maker zelf – een jongen van vier – er erg tevreden over was en tot mijn verrassing zijn vriendjes ook. Het was pas later dat ik merkte dat de tekening een rol speelde in de dinowereld die bij veel jongens van hun leeftijd tot de verbeelding spreekt. Er werden dinosaurussen op het platte vlak van de tekening gezet. De tekening was dus kennelijk veel realistischer – namelijk een rotsbodem – dan op het eerste gezicht het geval leek. Eigenlijk overschreed het de grenzen van wat we normaal gesproken een tekening noemen en was het eerder een decorstuk, dat pas in samenhang met het spel van de jongens en de dinosaurussen zijn betekenis liet zien.

Wie, door fixatie, alleen maar kijkt naar de producten van kinderen vanuit het perspectief van een specifiek einddoel, valt vooral de gebreken van hun capaciteiten op. Maar kinderen maken tekeningen om allerlei redenen: omdat ze er plezier in hebben, omdat ze zich vervelen, om er hun ouders mee te verrassen of als onderdeel van een spel of fantasie waarin het tekenen slechts van secundair belang is. Het verrassende is dat je pas oog krijgt voor die doelmatigheid wanneer je het doel loslaat. Maar helemaal verrassend is dat nu ook weer niet. We hadden het immers kunnen weten toen Kant beweerde dat het bij de esthetische ervaring draait om een ‘doelmatigheid zonder doel’.

Gerrit Breeuwsma studeerde ontwikkelingspsychologie en is verbonden aan de basiseenheid Klinische en Ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij publiceerde over de grondslagen en geschiedenis van de (ontwikkelings)psychologie, levenslooppychologie, kindermishandeling en narratieve psychologie.

Literatuur

- Barten, S.S.** (1983). The aesthetic mode of consciousness. In: S. Wapner en B. Kaplan (Eds.), *Towards a holistic developmental psychology*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates
- Breeuwsma, G.** (1993). *Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G.** (1998). *Psychologie voor de linkerhand. Over kunst, verbeelding en andere afwijkingen*. Amsterdam: Boom.
- Breeuwsma, G.** (2005a). Frikadellenbonussen en andere vormen van leerlingachtervolgingswaan. *De Psycholoog*, 40, 351-353.
- Breeuwsma, G.** (2005b). Nooit het naadje van de kous... Tussen ontwikkelingspsychologische kennis en pedagogische bemoeizucht. *De Psycholoog*, 40, 574-583.
- Gardner, H.** (1973). *The arts and human development*. New York: John Wiley and Sons.
- Gardner, H.** (1980). *Artful Scribbles; The significance of children's drawings*. New York: Basic Books.
- Kandinsky, W.** (1912). Über die Formfrage. In: W. Kandinsky und F. Marc (Hrsg.) *Der Blaue Reiter*. Dokumentrische Neuauflage von Klaus Lankheit, 9. Aufl., München/Zürich, 1994.
- Kellogg, R.** (1970). *Analyzing children's art*. Mountain View (Cal.): Mayfield.
- Matthews, J.** (1999). *The art of childhood and adolescence. The construction of meaning*. London: Falmer Press.
- Montessori, M.** (1916). *De methode Montessori*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mutsaers, C.** (1996). *Paardejam*. Amsterdam: Meulenhoff, 2000

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ruskin, J. (1857). The elements of drawing. In: *The works of John Ruskin*. London: Allen, 1903-1912.

Verhoeven, C. (1995). *Het geheugen herdacht. Variaties op het thema 'herinnering'*. Baarn: Ambo.

Werner, H. (1948). *Comparative psychology of mental development (revised edition)*. Chicago: Follett Publishing Company

Werner, H. en B. Kaplan (1956). The developmental approach to cognition; its relevance to the psychological interpretation of anthropological and ethnolinguistic data. In: S.S. Barten en M.B. Franklin (eds.), *Developmental processes; Heinz Werner's selected writings*, vol. 1. New York: International Universities Press, 1978.

Op zoek naar een nieuwe benadering van (literair) lezen

Karin Laarakker

S: Sinds ik kinderen heb, lees ik eigenlijk vooral detectives. Gewoon lekker ontspannen. Daarvoor las ik ook veel vrouwenboeken, tijdens mijn studie. Maar nu eigenlijk altijd detectives.

K: Kun je namen van auteurs noemen?

S: Ja, ik lees graag Dick Francis, Patricia Cornwell, Minette Walters, Nicci French. Die hoek.

K: De reden dat je dus vooral detectives leest, is dat je minder tijd hebt?

S: Minder tijd, minder rust, en um... Ook minder de behoefte om na te denken over een boek. Als ik een boek lees, is het voor mijn ontspanning; als je meer literatuur leest of een vrouwenboek, zit daar meer in waardoor je erover nadenkt. Dat kan ik dan niet zo even lekker snel weglesen. Dan moet ik rustig lezen en rustig nadenken en daar heb ik nu gewoon geen tijd voor.

K: Want je voelt je verplicht als je een vrouwenboek leest om erover na te denken?

S: Ja, vind ik wel, anders hoeft ik er niet aan te beginnen, denk ik. Er zit een boodschap in en die wil ik wel meenemen.

Dit fragment komt uit een interview met Sylvia, een voormalig sociaal werkster van 39 jaar met twee zoons van elf en negen jaar. Ik sprak met haar en met ongeveer twintig anderen – kinderen en volwassenen – van verschillende leeftijden en met verschillende achtergronden over *Harry Potter* en *de Orde van de Phoenix*. In de gesprekken bracht ik ook de algemene leesgewoonten en -voorkeuren van de geïnterviewden ter sprake.

Sylvia maakt in het gesprek onderscheid tussen verschillende manieren van lezen, namelijk tussen het lezen van detectives en het lezen van vrouwenboeken. Ze zegt dat ze het laatste bewust niet doet omdat ze meent dat haar gebrek aan tijd en concentratie de boeken geen recht zouden doen. Detectives daarentegen kun je lekker voor je ontspanning lezen, vindt ze. Op basis van het interview kan niet worden vastgesteld in welk opzicht het lezen van vrouwenboeken voor Sylvia nu precies verschilt van het lezen van detectives. Bijvoorbeeld welke andere leesstrategieën ze dan gebruikt en wat daarvan het resultaat is. Om daar achter te komen zijn gecontroleerder omstandigheden dan een interviewsituatie als deze noodzakelijk. Wél wordt duidelijk dat het lezen van vrouwenboeken volgens Sylvia een bepaald soort aandacht, rust en toewijding vereist. Curieus is dat ze zegt dat ze niet houdt van het genre dat ze 'echte literatuur' noemt, bijvoorbeeld boeken van Jan Wolkers, Connie Palmen en Umberto Eco. Maar daarnaar gevraagd omschrijft ze haar favoriete vrouwenboeken als volgt:

S: Enerzijds boeken die over de ontwikkeling van vrouwen gaan, dus vrouwen ten opzichte van mannen, vrouwen in het gezin, op die manier. Maar ook boeken van Afrikaanse vrouwen, dat zijn dan wel meer literatuurboeken, maar waarin ook heel duidelijk de positie en de ontwikkeling van vrouwen aan de orde wordt gesteld. Je hebt bijvoorbeeld Oriana Fallaci, ik weet niet of je die kent? (Loopt naar de boekenkast) Maya Angelou. Isabel Allende vond ik ook leuk. Anja Meulenbelt.

Nu zetelen de meeste auteurs die Sylvia in dit fragment noemt niet in de hoogste rangen van het literaire pantheon, maar toch lijkt de scheiding tussen het lezen van literatuur enerzijds en van vrouwenboeken anderzijds minder scherp dan die tussen het lezen van vrouwenboeken en het lezen van detectives. Het laatste behelst niet alleen een keuze voor een bepaald genre, maar tevens een keuze voor een bepaalde leeshouding, die bepaalde leesstrategieën met zich meebrengt. Met andere woorden: het lijkt er sterk op dat Sylvia vrouwenboeken literair leest.

Wat wordt bedoeld met literair lezen? Sinds de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw is in de lezersgerichte literatuurwetenschappelijke stromingen (het Angelsaksische *reader-response-criticism* en de Duitse *receptie-esthetica*) uitgebreid getheoretiseerd over het antwoord op deze vraag. Kern van deze richtingen is de visie dat literariteit niet iets is dat uitsluitend in een tekst besloten ligt, maar wat mede tot stand komt in interactie met een reële lezer. Een van de wegbereiders op dit gebied was Louise Rosenblatt. Al in 1938 ging zij in *Literature as Exploration* in tegen de heersende opvattingen van de zogenaamde *New Critics*, die zelfstandigheid van de tekst en een objectieve houding van de lezer voorstonden. Pas aan het eind van de jaren zestig kreeg zij erkenning, toen ook anderen in de academische wereld toe waren aan dit nieuwe geluid, vooral dankzij het werk van de Duitse receptietheoretici Robert Jaus en Hans Iser. In *The Reader, the Text, the Poem* (1978) introduceerde Rosenblatt de zogenaamde transactionele theorie van het literaire werk. Hiertoe maakt zij een onderscheid tussen een zuiver esthetische leeshouding met als doel een esthetische ervaring tijdens het lezen en een zogenaamde efferente leeshouding, gericht op de informatie die de tekst verschaft. Rosenblatt observeerde dat lezers in staat zijn om beide leeshoudingen af te wisselen, zelfs tijdens het lezen van dezelfde tekst.

Een ander sprekend voorbeeld van de *reader-response* benadering biedt een serie even beroemde als omstreden experimenten van de Amerikaanse literatuurwetenschapper Stanley Fish (Fish 1980). Hierin trachtte hij het bestaan van de zogenaamde autoriteit van de interpretatieve gemeenschap aan te tonen ofwel het feit dat de lezer bij zijn interpretatie wordt geleid door een systeem van percepties, veronderstellingen en leesstrategieën die gedeeld worden door de leden van een bepaalde groep. Fish vertelde een groep studenten dat een reeks auteursnamen die hij voor een eerder college onder elkaar op een schoolbord had

geschreven een religieus gedicht vormde. Hierop sloegen de studenten volop aan het interpreteren en kwamen tot de meest fantastische lezingen, waarbij zij zelfs uitgebreide intertekstuele verwijzingen meenden te bespeuren. Fish heeft dit experiment meermalen herhaald op verschillende universiteiten. De resultaten waren steeds hetzelfde, zelfs als de deelnemers op de hoogte waren van de opzet van het onderzoek.

Het moge duidelijk zijn dat in dit theoretisch kader de inbreng van de lezer essentieel wordt geacht. Die lezer heeft verwerkingsstrategieën die hij aanpast aan de verwachtingen die zijn gegenereerd door tekstuele informatie, contextuele signalen en interne doelen (Zwaan 1993). Bovendien zijn lezers in staat om tijdens het lezen hun strategieën bij te stellen al naar gelang de kenmerken van de tekst. Dit vereist een grote flexibiliteit: hij of zij moet, zoals de Duitse theoreticus Groeben het noemt, adaptief lezen (Andringa 1995). De houding die vereist wordt bij het lezen van literatuur wordt de esthetische attitude genoemd (Schmidt 1980). Dit houdt in dat een lezer een aantal verwachtingen opschort, onder meer de verwachting dat een tekst direct en ondubbelzinnig naar de werkelijkheid zal verwijzen en dat hetgeen er beschreven wordt voor slechts een uitleg vatbaar is. Daarnaast is er sprake van een extra gevoeligheid voor de manier waarop de dingen worden verwoord, dus voor taalgebruik en stijl (Zwaan 1993). Het is zoals gezegd niet vast te stellen of Sylvia deze leeshouding aanneemt als zij vrouwenliteratuur leest en of het haar bijvoorbeeld niet uitsluitend om het thema van vrouwelijke bewustwording en emancipatie gaat, maar het lijkt erop dat zij hiertoe wel in staat is. Gedetailleerder onderzoek zou dit moeten uitwijzen.

Wat is een literaire lezer?

Het vermogen om de esthetische attitude aan te nemen wordt in de loop van het leven verworven vooral door het literatuuronderwijs. Althans dat is de veronderstelling. Deze ontwikkeling is vaak vastgelegd in de vorm van fasetheorieën. Echter, wanneer geprobeerd wordt met behulp van deze theorieën concrete verschillen tussen (volwassen) lezers te verklaren zoals die naar voren komen uit de interviews met lezers van *Harry Potter en de Orde van de Phoenix*, stuit dat op problemen. Zo komt Sylvia door tijdgebrek niet toe aan het lezen van literatuur, hoewel ze hierin wel geïnteresseerd is en ook hiervoor toegerust lijkt te zijn. Maakt dat haar tot een literatuurlezer of tot een literaire lezer? En omgekeerd: is iemand die een literair boek leest zonder te letten op taal en stijl en zonder de andere aannames die kenmerkend zijn voor het literair-esthetische lezen dan een literaire lezer? Bovendien is er sprake van grote verschillen tussen volwassenen onderling. Lang niet iedereen geniet literatuuronderwijs, lang niet iedereen die dat wél krijgt, verwerft zich de esthetische attitude en iemand die zich de esthetische attitude heeft verworven zal niet altijd literair-esthetisch lezen (denk aan het fragment uit het gesprek met Sylvia).

Naar aanleiding van deze vragen en overwegingen worden hierna twee min of meer concurrerende benaderingen getoetst op hun beschrijvend vermogen. Allereerst een diachrone benadering, namelijk fasetheorieën. Hierbij zijn veranderingen door de tijd het leidend principe en worden de verschillen in de manier waarop lezers teksten benaderen herleid tot verschillende niveaus van geestelijke rijping. In de tweede plaats een synchrone benadering, namelijk een lezerstypologie, waarbij verschillen tussen lezers worden verklaard vanuit de verscheidenheid tussen individuen. Beide worden op theoretische gronden vergeleken en beoordeeld met als doel te komen tot een eerste aanzet van een nieuwe, flexibeler en neutraler benadering van (literair) lezen. Het navolgende is een beschrijving van het verkennende proces dat eraan ten grondslag ligt.

Ik beperk me tot drie belangrijke theorieën, waarin de nadruk ligt op cognitieve vaardigheden als verwerkings- en leesstrategieën en niet zozeer op bijvoorbeeld leesvoorkeuren in de verschillende leeftijdsgroepen. Een uitzondering wordt gemaakt voor Charlotte Bühler, wier naam niet ongenoemd mag blijven in het korte historische overzicht.

Fasetheorieën en hun grondleggers

Het klassieke en in een kader als dit vrijwel altijd aangehaalde voorbeeld van een fasetheorie is die van Charlotte Bühler uit het begin van de twintigste eeuw. Op basis van onder meer een enquête waarin zij een groot aantal kinderen vroeg naar hun lievelingsboek beschreef zij de ontwikkeling van de leesvoorkeur. De verschillende stadia die zij onderscheidt, worden vaak aangeduid als de Piet-de-Smeerpoets (in het Duits *Struwelpeter*), de sprookjes-, de Robinsonleeftijd en de heldenfase. Hierna volgen nog de lyrische en romanfase, die vaak worden toegeschreven aan Bühler, maar bij bestudering van haar teksten in werkelijkheid toegevoegd blijken te zijn door haar assistente Suzanne Engelmann. Sowieso blijken er veel misverstanden te bestaan over het werk van Bühler, veroorzaakt door het feit dat onderzoekers elkaar napraten in plaats van het oorspronkelijke werk erop na te slaan. Dan blijkt bijvoorbeeld ook dat de denkbeelden van Bühler veel genuanceerder waren dan vaak wordt gedacht en dat een sterk begrensde fase-indeling niet in haar eigen werk voorkomt. Bovendien heeft ze zich later ook bewust getoond van het feit dat de keuze van kinderen voor bepaalde boeken afhankelijk is van het aanbod (Van Lenteren 1999). Hoe dan ook, het idee van de fasetheorie heeft lange tijd in een minder goed daglicht gestaan, juist vanwege de gebondenheid aan genres. In de jaren zeventig echter kwam er een nieuwe impuls door de opkomst van de lezersgerichte benaderingen in de literatuurwetenschap. Hiermee deed de notie opgang dat met de ontwikkelingen die een lezer gedurende zijn leven doormaakt ook zijn manier van lezen en betekenis produceren verandert. Dit bood ruimte voor een integratie met theorieën uit vooral de ontwikkelingspsychologie.

De belangrijkste daarin is zonder twijfel Jean Piaget. Zijn theorieën over cognitieve groei hebben een enorme invloed gehad op het ontwikkelingspsychologische denken in het laatste kwart van de twintigste eeuw.

Een van Piagets belangrijkste verdiensten is dat hij de cognitieve ontwikkeling heeft ingedeeld in fasen, periodes van evenwicht (equilibrium) in het leerproces. Wanneer dit proces normaal verloopt, dat wil zeggen als er groei is, treedt op een gegeven moment een zogenaamde discontinuïteit op. Die ontstaat doordat de omgeving nieuwe eisen stelt waaraan het kind in eerste instantie (net) niet kan voldoen. Omdat het de mens eigen is te streven is naar evenwicht en adaptatie, zal een kind zich nieuwe vaardigheden eigen maken. Zo wordt een nieuwe evenwichtstoestand en daarmee een nieuwe fase bereikt. Dit wordt het equilibratiemodel genoemd (Verhofstad-Denève e.a. 2003). Alle fasen zijn even belangrijk (men kan er dus geen enkele overslaan) en de opeenvolging ervan is niet willekeurig. Elke fase verschilt in kwalitatief opzicht van die ervoor en die erna, in die zin dat er sprake is van toenemende differentiatie: reacties en bekwaamheden worden steeds verfijnder en complexer. Belangrijk is ten slotte dat de ontwikkelingsstadia niet gekoppeld zijn aan leeftijd, maar veeleer afhankelijk van omgevingsinvloeden.

Het werk van Piaget heeft als uitgangspunt gediend voor vele andere wetenschappers die een aspect van de geestelijke ontwikkeling in kaart wilden brengen. Zeer bekend is bijvoorbeeld het werk van Lawrence Kohlberg (1981). Uitgaand van de ideeën van Piaget ontwikkelde hij een fase-indeling voor de ethische groei, gebaseerd op de morele beslissingsmechanismen bij kinderen en jongeren uit verschillende culturele en geografische milieus. In de beeldende kunsten wordt vaak gewerkt met het ontwikkelingsmodel van de Amerikaanse kunstpedagoog Michael Parsons (1987), waarin de ontwikkeling van het esthetisch oordeelsvermogen wordt beschreven. Wat betreft de literair-esthetische ontwikkeling zijn de denkbeelden van Piaget op verschillende manieren verwerkt. Arthur Applebee (1978) presenteert een ontwikkelingsmodel voor het vermogen om fictie te begrijpen. Leespedagoge Jeanne Chall (1983) ontwierp een (cognitieve) faseleer die vooral is gericht op de praktijk van het leesonderwijs.

Appleyard: van spel tot pragmatisme

In *Becoming a Reader* (1990) borduurt ook de Amerikaanse literatuurdidacticus J.A. Appleyard voort op de ideeën van Piaget en Kohlberg. Het cognitieve aspect vult hij echter aan met denkbeelden uit het werk van Freud en Jung en vooral van egopsycholoog Erik Erikson. Deze stelt dat de levensgeschiedenis en persoonlijke ontwikkeling van de mens worden bepaald door diens sociale relaties oftewel diens milieu (niet te verwarren met het sociaal-economische milieu uit de op Bourdieu geïnspireerde institutioneel-empirische socio-

logie), dat steeds uitgebreider en complexer wordt. Verder wijst Appleyard erop dat er ook sprake is van sterke culturele omgevingsinvloeden, onder meer van gender en van ideologie. Dit hoeft echter niet tegenstrijdig te zijn met het idee van een ontwikkeling van binnen-uit: er is sprake van een tweerichtingsverkeer oftewel een dialectische ontwikkeling: '*We grow up as individuals whose capacities unfold and develop, but we are simultaneously initiated into the world's meaning mediated to us by our parents, friends, the communities and social institutions we live in, and the culture that embodies our values*' (Appleyard 1991). Op basis van de gegevens uit uitgebreide interviews met lezers met uiteenlopende achtergronden en van analyses van leesautobiografieën komt Appleyard tot vijf rollen die de lezer op zich neemt en die hij zich achtereenvolgens verwerft (waardoor ze op te vatten zijn als fasen), namelijk:

- *The Reader as Player*: jonge kinderen in de voor- en vroegschoolse periode gaan op in de fantasiewereld die door het voorlezen wordt geschapen.
- *The Reader as Hero and Heroine*: kinderen op de basisschool beleven de verhaalwerkelijkheid als medespelers, zij ervaren die als georganiseerder en minder verwarrend dan de dagelijkse wereld die hen omringt.
- *The Reader as Thinker*: adolescenten lezen om meer inzicht in zichzelf en in de wereld te verwerven, de vraag of het beschrevene psychologisch waarheidsgetrouw (dus eerlijk) is, is een belangrijk beoordelingscriterium.
- *The Reader as Interpreter*: literatuurstudenten benaderen en communiceren over literatuur op analytische wijze en zien boeken als een georganiseerd geheel van kennis met eigen onderzoeksprincipes.
- *The Pragmatic Reader*: de volwassen lezer kan de verschillende manieren van lezen afwisselen en ook reflecteren op deze afwisseling.

Belangrijke kanttekeningen van Appleyard bij zijn indeling zijn dat die zeer globaal is en losstaat van individuele nuances of persoonlijke ervaringen met boeken en tegelijkertijd uitsluitend van toepassing is op de specifieke onderwijssituatie en culturele omstandigheden van waaruit de onderzoeker denkt en werkt: '*In fact, it can be argued that these roles describe an education in the mainstream culture's values as much as they do an evolution of innate human capacities.*' (Appleyard 1991) Ten slotte onderkent Appleyard dat zijn theorie een zekere normatieve dimensie heeft: het model geeft niet in eerste instantie aan hoe lezers zich feitelijk ontwikkelen, maar hoe ze zich zouden moeten ontwikkelen – iets wat overigens niet per se negatief hoeft te zijn in het licht van het literatuuronderwijs, aldus Appleyard. Op dit laatste punt kom ik zo meteen nog uitgebreid terug.

Thomson: reflectie als motor van de ontwikkeling

Een andere literaire fasetheorie die de laatste jaren steeds meer ingang heeft gevonden in de Nederlandse literatuurdidactiek is die van de Australische literatuurdocent Jack Thomson. Hij gebruikt de term *kinds of satisfaction* in plaats van fasen of rollen, overigens zonder die verder toe te lichten of te operationaliseren. Hij werkt sterk inductief, vanuit zijn eigen praktijk en ervaring als docent. Voorbeelden put hij uit gesprekken over boeken met 51 van zijn eigen leerlingen in de leeftijd van dertien tot zestien jaar. Hier en daar haalt hij bronnen aan uit de hoek van het didactisch georiënteerde *reader-response criticism*, vooral enkele artikelen van psycholoog en literatuurcriticus D.W. Harding uit de jaren zestig en vroege jaren zeventig. Hij citeert hieruit echter veeleer de passages die hij goed kan inpassen in zijn verhaal dan dat er sprake is van een gericht theoretisch kader.

Ondanks het feit dat verwijzingen naar de theorievorming rondom ontwikkelingsfasen geheel ontbreken, doen bepaalde uitspraken verder sterk denken aan de Piagetaanse denkbeelden. Zo stelt Thomson: *'In the developmental model, the kinds of satisfaction readers experience are ordered in successive stages of increasing complexity of response. These satisfactions are also cumulative: a good reader who reads at the highest levels also experiences enjoyments at earlier levels. (...) Similarly, the strategies of reading are also progressive and cumulative. As a reader progresses from one level to the next, she or he does not, snake-like, shed old strategies like a worn-out skin, but develops those strategies for increasingly complex purposes, as well as adopting new strategies.'* (Thomson 1987).

Het moge helder zijn dat ik niet bepaald kritiekloos ten opzichte van Thomsons werk sta. Toch is zijn model interessant genoeg om er hier aandacht aan te besteden, deels vanwege een belangrijke tweedeling die hij maakt, namelijk die tussen leesvoldoening en leesstrategieën. De soorten leesvoldoening worden volgens Thomson verworven in onderstaande opeenvolgende fasen:

- 1 Niet-reflectieve belangstelling voor de actie in het verhaal.
- 2 Empathie tonen.
- 3 Analogieën zoeken.
- 4 Reflecteren op de betekenis van gebeurtenissen en gedrag.
- 5 Het hele werk als de creatie van een auteur beschouwen.
- 6 Weloverwogen relatie met de auteur, erkenning van de tekstuele ideologie en begrip van het zelf (identiteitsthema) en van de eigen leesprocessen. (Het begrip *identity theme* is overigens geïntroduceerd door Norman Holland, een sterk psychoanalytisch georiënteerde vertegenwoordiger van het *reader-response criticism* naar wie Thomson vreemd genoeg nergens verwijst.)

De soorten leesvoldoening worden zoals gezegd gekoppeld aan leesstrategieën, de gede-

tailleerder cognitieve activiteiten die iemand onderneemt terwijl hij leest. In het tweede stadium bijvoorbeeld, waarin lezers empathie tonen, worden *mental images of affect* gevormd. Bovendien worden verwachtingen met betrekking tot verhaalpersonages geformuleerd. In het derde stadium worden verbanden gelegd tussen het eigen leven en dat van de personages. In het vierde stadium worden vervolgens onder meer langetermijnverwachtingen geformuleerd over het verloop van het verhaal en mogelijke alternatieven daarvoor. Ook worden onduidelijkheden door de lezer zelf ingevuld. Er is sprake van een voortgaand proces van decentralisatie, iets wat overigens ook in het model van Appleyard terugkomt: de lezer is steeds beter in staat om afstand te nemen van een tekst, maar raakt hierdoor paradoxaal genoeg er ook juist meer bij betrokken. In het vijfde stadium volgt het besef van het niet-willekeurige karakter van een tekst, dus van het feit dat er handelingen en keuzes van een andere persoon aan ten grondslag liggen.

Opvallend aan Thomsons inhoudelijke bespreking van de verschillende fasen in zijn model is dat hij zo sterk didactisch gericht is, sterker nog dan dat bij Appleyard het geval is. Steeds gaat het hem om de vraag hoe leerlingen in een bepaalde fase een stapje verder kunnen worden gebracht. Reflectie op de eigen leesprocessen is daarbij de belangrijkste methode, aldus Thomson. Hij doet geen moeite deze opvoedkundige agenda te verhullen, die dus vaak ten koste gaat van de wetenschappelijkheid van zijn methode en uitspraken.

Boekonafhankelijkheid en normativiteit

In het voorgaande is duidelijk geworden dat fasetheorieën sterk verbonden zijn met het lees- en literatuuronderwijs. Zij hebben dan ook een onmiskenbare heuristische waarde: zij (kunnen) dienen als een denkkader, als een hulpmiddel om ordening aan te brengen in ongestructureerde gegevens en om bepaalde zaken op het spoor te komen die anders onopgemerkt waren gebleven. Deze toepassing, die overigens ook de grondslag is van het werk van Appleyard en Thomson zelf, wordt in Nederland gerealiseerd in het bijna voltooide promotieonderzoek van Theo Witte, van wie ook een bijdrage in deze bundel is opgenomen. Witte, vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen, doet onderzoek naar differentiatie in het (vernieuwde) literatuuronderwijs. Hij maakte een model van de literaire competentie op basis waarvan docenten gerichter boeken kunnen aanraden en verwerkingsopdrachten geven (zie bijvoorbeeld Witte 2002).

Witte onderscheidt zes niveaus (mijlpalen) van literaire ontwikkeling in de Tweede Fase. Het uitgangspunt is dat iedere leerling per leerjaar ongeveer een niveau hoger zou moeten komen. Bij iedere mijlpaal heeft hij boeken en opdrachten gezocht die zinvol en haalbaar zijn voor het betreffende niveau. Stimulerend en gestructureerd literatuuronderwijs op maat dus, waarbij wordt onderkend dat leesstof en opdrachten die te moeilijk of te makkelijk zijn

juist averechts werken. Eveneens in dienst van het literatuuronderwijs ontwierpen Fransje Nelck-da Silva Rosa en Walter Schlundt Bodien (2004) een hypothetisch model van leesattitudeontwikkeling, gebaseerd op een indeling in zogenaamde egostadia van de ontwikkelingspsycholoog Loevinger.

Al met al hebben literaire fasetheorieën dus grote waarde als denkkader, als richtsnoer voor het onderwijs en het formuleren van een didactisch model. Echter, waar het gaat om het beschrijven van het gedrag en de ontwikkeling van reële lezers zijn er heel wat kanttekeningen te plaatsen en door anderen ook reeds geplaatst in het verleden. Belangrijkste kritiekpunten zijn de rigiditeit en het reductionisme – twee kwesties die moeilijk op te lossen zijn gezien het feit dat het hier om een theoretisch model gaat dat nooit de werkelijkheid in al haar nuances en grilligheid kan vatten.

Verder is echter ook de boekonafhankelijkheid van de hier beschreven literaire fasetheorieën een belangrijk punt van bezwaar. Ze beschrijven alleen de algemene capaciteiten van lezers en niet hoe ze omgaan met een bepaald boek of een bepaald genre, oftewel wanneer en hoe ze bepaalde verwerkingsstrategieën gebruiken (denk weer even aan de uitspraken van Sylvia). Een belangrijk kenmerk van de ontwikkelde lezer is immers dat hij adaptief leest, dus zijn strategieën aanpast aan de tekst die hij voor zich heeft, de verwachtingen die hij heeft ten aanzien van die tekst en zijn eigen doelstellingen. Appleyard en Thomson stellen wel dat een lezer die zich in een bepaald ontwikkelingsstadium bevindt, ook nog plezier kan beleven op het niveau van lagere stadia, maar het lijkt erop dat zij hiermee uitsluitend doelen op het feit dat er sprake is van een cumulatief proces. Appleyard toont zich overigens bewust van het vermogen om verschillende leeswijzen af te wisselen. Bijna altijd gaat het echter om afdalen naar een lagere of eerdere rol, nooit van een gelijkwaardige andere rol. Een tweede belangrijk kritiekpunt is de normativiteit, die in voorgaande paragrafen al even ter sprake kwam. Literaire fasetheorieën beschrijven een ideale ontwikkeling, namelijk de ontwikkeling tot een literair-esthetische lezer. Echter, niet alle kinderen worden lezers, laat staan lezers van literatuur. Het is een belangrijke vraag hoe mensen zich ontwikkelen die geen letterenstudie volgen (de vierde rol van Appleyard). Of die bijvoorbeeld graag populaire genres als de Bouquetreeks en aanverwante romantische formules, de moderne *chicklit* of, net als Sylvia, detectives lezen. Met andere woorden: fixatie van de ontwikkeling van de lezer in een schema van ontwikkelingsstadia leidt ertoe dat men andere mogelijke verlopen en uitkomsten van het ontwikkelingsproces over het hoofd ziet.

Maar wat is dan het alternatief? Het ligt voor de hand dit te zoeken in een aanpak die het tegenovergestelde lijkt van de fasetheorie en die de nadruk legt op constanten in plaats van veranderingen, vooral op differentie tussen lezers in plaats van een op een bepaald eindresultaat gericht veranderingsproces. Oftewel in een typologie in plaats van een ontwikkelingsmodel.

Typen lezers volgens Hans Giehrl

Typologieën kennen net als faseleren een lange traditie in de pedagogiek en didactiek. Indeling van lezers gaan altijd op basis van een bepaald kenmerk, bijvoorbeeld psychologisch of sociologisch. Ze hebben echter minder ingang gevonden in de theorievorming dan fasetheorieën omdat ze vaak niet meer bieden dan een lijstje van schematische en mogelijke types en nauwelijks verder uitgewerkt zijn (Van Lenteren 1999). Een positieve uitzondering hierop vormt de theorie van Hans Giehrl, die door hem is uiteengezet in zijn boek *Der Junge Leser* (1977). Hierin gaat Giehrl onder meer in op de filosofische achtergronden van de mens als lezer en als talig wezen en op verschillende vormen van literaturodidactiek. Het bekendste onderdeel van Giehrls werk is het leesmotivatiemodel dat hij in *Der Junge Leser* ontvouwt en dat verschillende leeswijzen koppelt aan lezerstypen. Hiermee zet hij zich af tegen eerdere faseleren, onder andere die van Charlotte Bühler. Giehrls model is bestaat uit drie stappen. In eerste instantie onderscheidt hij drie grondmotivaties die iemand kunnen aanzetten tot lezen. Dit zijn:

- 1 het verlangen om de wereld te begrijpen,
- 2 het verlangen om aan de menselijke beperktheid te ontsnappen,
- 3 de drang om ordening en zin te geven aan de wereld en het leven.

De grondmotieven hangen nauw met elkaar samen en vullen elkaar ook aan. Zo biedt het tweede grondmotief, het verlangen om aan de menselijke beperktheid te ontsnappen, tegenwicht aan het leesgedrag dat gericht is op het streven naar het doordringen tot de betekenis der dingen, het eerste grondmotief. De irrealiteit van de literaire wereld biedt de lezer tegelijkertijd nieuwe belevenissen en een onbegrensde ontsnappingsmogelijkheid: '(...) er gewinnt die Möglichkeit, eine kompensatorische Scheinwelt aufzubauen, darin er Ausgleich und Ersatz für die unerfüllten Wünsche, Ansprüche, Hoffnungen, Sehnsüchte und Träume des wirklichen Lebens findet.' Bij het eerste grondmotief echter '(...) ist das gedruckte Wort Signal und Werkzeug, Gebrauchsgegenstand, dessen Funktionalität vor allem den Wert ausmacht.' (Giehrl 1977)

Verder ontspringt het derde grondmotief net als het tweede aan een ervaring van ongenoegen in het eigen bestaan. Hier gaat het echter niet om de tijdelijke overwinning van beperkingen of om tijdverdrijf of verstrooiing, maar om '*Klärung und selbst Verklärung seiner Existenz in dieser Welt*' welke wordt nagestreefd met het lezen. Op deze manier komen mensen tot de wezenlijkste en indringendste leeservaring. Lezers die door deze grondmotivatie worden gedreven, weten: '*Bücher sind keine Narkotika, Bücher sind keine Stimulantien, Bücher sind Nahrung*', zo haalt Giehrl een uitspraak van Josef Hofmiller aan. In een volgende stap onderscheidt Giehrl vier wijzen van lezen, afhankelijk van op welke grondmotivatie of -motivaties het accent ligt. Deze leeswijzen zijn:

- 1 Informatief lezen ('*informativisch*' noemt Giehrl het), waarbij grondmotief 1 overheerst. Bij het informatief lezen heeft de lezer vooral aandacht voor inhoud. Hij wil de grondbegrippen en de kern van de inhoud vatten. Omdat het hem om de feiten gaat, handelt hij het economisch principe: een minimum aan tijd en inspanning maar een maximum aan efficiëntie. Daarom wordt er zoveel mogelijk diagonaal gelezen. Doel is '*die menschlichen Weltorientierung und Lebensbewältigung*', dus kennis van de wereld verwerven om zich beter staande te kunnen houden. Giehrl stelt dat het informatief lezen van zeer groot belang is gezien '*(...) die außerordentliche Bedeutung der Information für unser persönliches und gemeinschaftliches Leben (...)*.'
- 2 Evasief lezen ('*evasivisch*' en '*escapistisch*' zijn Giehrls termen), waarbij grondmotief 2 overheerst. Ook bij het evasief lezen, waartoe een zeer groot gedeelte van al het lezen gerekend kan worden, staat de inhoud centraal, maar op tegenovergestelde wijze dan bij het informatief lezen. Weliswaar is er ook bij andere vormen van lezen sprake van een ontsnappen uit de dagelijkse werkelijkheid, maar bij het evasief lezen is dit een doel op zich. Begrippen die een rol spelen zijn onder meer stemming, illusie, sensatie, spanning en erotisch beleven.
- 3 Cognitief lezen, waarbij grondmotief 1 en 3 overheersen. Anders dan bij het informatieve en het evasieve lezen overheerst bij het cognitieve lezen niet een bepaalde grondmotivatie; het verlangen om de wereld te kennen én te doorgronden op een dieper niveau vullen elkaar aan. Het cognitieve lezen wordt gekenmerkt door een grote activiteit van de kant van de lezer, die zichzelf vragen stelt en een kritische houding aanneemt. Hij wil verder gaan dan wat de woorden in letterlijke zin zeggen: '*Es will die wesenhaften Aussagen, die geistigen Hintergründe und Verbindungen, kurzum den Sinngehalt und die Ideen eines Buches erfassen und deuten.*'
- 4 Literair-esthetisch lezen, waarbij grondmotief 3 en 2 overheersen. Het onderscheidendste kenmerk van het literair-esthetische lezen ten opzichte van de andere leeswijzen is volgens Giehrl de gerichtheid op de tekst als taalkunstwerk. Dit doet denken aan de in de literatuurwetenschap bekende poëtische functie van literatuur, beschreven door Roman Jakobson, die stelt dat de aandacht voor de taaluiting om de taaluiting zelf poëtische en literaire teksten onderscheidt van teksten met een andere functie, zoals de referentiële en de expressieve. Voor Giehrl is de gerichtheid op de taal echter een middel om tot diepere gevoelens en inzichten te komen: '*(...) literarästhetisches Lesen ist ein freies Sich-Aufschließen für das dichterische Wort mit seiner klanglichen Schönheit, seiner Anschauungsfülle, seinem Vorstellungsreichtum, seiner Gefühlstiefe und seiner Gedankenkraft.*'

Direct uit deze vier leeshoudingen vloeien vier lezerstypen voort, namelijk de functioneel-pragmatische lezer, de emotioneel-fantastische lezer, de rationeel-intellectuele lezer en de literair-esthetische lezer. De functioneel-pragmatische lezers worden door Giehrl onderverdeeld in niet-lezers, lezende analfabeten '*(...) die sich auf den Nachrichten der Boulevardblätter beschränken*' en doelgerichte lezers, die het lezen alleen gebruiken om bepaalde beroepsmatige, maatschappelijke of politieke doelen te bereiken. Emotioneel-fantastische lezers lezen uit zuiver escapisme en kennen weinig kritische afstand tot het verhaal. Vooral in de triviale literatuur vinden zij veel bevrediging. De rationeel-intellectuele lezer daarentegen verwerkt informatie kritisch. Het gaat hem niet om beleving maar om kennis. Daarom gaat hij op zoek naar de dieperliggende zin of betekenis van een verhaal. Favoriete genres zijn onder meer filosofische geschriften en essays. Bij de literaire lezer tot slot overheerst het literair-esthetische lezen. Hier gaat het niet om ontsnapping of om het opdoen van kennis of informatie, maar om '*ein Ergebnis von eigenem Wert*'.

Voors en tegens

Een van de grootste verdiensten van de theorie van Giehrl is dat die, in tegenstelling tot andere voorstellen, behoorlijk gedetailleerd is uitgewerkt – al geldt dat vooral voor de leeswijzen en minder voor de lezerstypen.

Belangwekkend is eveneens dat de theorie (in principe) recht doet aan de verscheidenheid tussen lezers en in eerste instantie niet, zoals de fasetheorieën, een eenzijdige gerichtheid op het literair-esthetische lezen kent. Die differentiatie tekent zich volgens Giehrl al in de kindertijd af, althans in zoverre dat de eerste twee lezerstypen ook bij jonge kinderen duidelijk herkenbaar zijn. De andere twee typen zijn secundair, want het zijn mengvormen die een verdieping en intensivering inhouden van de eerste twee motieven en die worden verworven in de loop van de tijd. Vervolgens is er onder invloed van onder meer de opvoeding en de leeservaringen tijdens de kindertijd en adolescentie een proces van centralisatie. Hierbij gaat (de voorkeur voor) een bepaald genre overheersen. Op een gegeven moment wordt deze overheersing zo sterk, dat er sprake is van kanalisatie in de vorm van de hierboven genoemde lezerstypen.

In het model van Giehrl is ruimte voor die groepen die door andere theoretici niet- of weinig-lezers worden genoemd. Giehrl erkent dat zij weliswaar geen fictie of literatuur lezen, maar wel informatief en doelgericht lezen, bijvoorbeeld de krant of de tv-gids. Desondanks is (ook) de beschrijving van Giehrl echter niet waarde vrij. Zo blijkt uit zijn woordkeuze dat voor hem het literair-esthetische lezen verheven is boven de andere leeswijzen. Evasief lezen, dat hier vaak tegen wordt afgezet omdat het ook voortvloeit uit het verlangen om tijdelijk de realiteit te ontvluchten maar de drang tot ordening en zingeving mist, vindt Giehrl

op zich niet slecht of bedenkelijk. De ontwikkelde mens heeft immers ook ontspanning en vermaak nodig en wil daarbij niet altijd gebruik maken van de vormen van 'verfeinertes Lesen'. Toch waarschuwt hij tegen het zich al te zeer verliezen in boeken: 'Fragwürdig wird evasorisch Lesen erst dann, wenn die Hinwendung zu einer literarischen Scheinwelt das wirkliche Leben verdrängt, behindert oder – wie so oft – verfälscht, wenn Lektüre nur als „Droge zur Erziehung bestimmter Sensationen“ verwendet wird.'

Een ander zwak punt van de theorie van Giehrl is dat hij nauwelijks empirisch onderbouwd is. Weliswaar verwijst Giehrl naar een boektiteltest die hij heeft afgenomen onder ruim twaalfhonderd scholieren en naar jarenlange waarnemingen in schoolklassen, maar het blijft volstrekt onduidelijk wat de resultaten daarvan zijn en hoe hij vanuit die resultaten tot zijn model is gekomen.

Alexander Beinlich (1974) wijst erop dat in de indeling van Giehrl de grenzen tussen de verschillende lezerstypen niet zo scherp zijn als bij sommige andere theoretici: 'Der relativen Fortschritt gegenüber anderen Entwürfen durch Giehrls nicht bloß polar angelegt Systematik ist offensichtlich.' Inderdaad biedt het model van Giehrl door het in wisselende samenstellingen voorkomen van de drie grondhoudingen in principe een zeer flexibele benadering van het lezen. Ik ben echter van mening dat Giehrl zijn model verzwakt door de verschillende leeswijzen als het ware door te trekken naar lezerstypen. Want hoewel het denken in typen lezers aantrekkelijk is en dezelfde (heuristische) voordelen kan bieden als het denken in fasen, biedt het denken in termen van leeswijzen veel meer mogelijkheden. Vooral gezien de vereiste flexibiliteit van de lezer en het adaptief lezen. Een lezerstypologie is in zeker opzicht statischer dan een fasetheorie, omdat de laatste nog de mogelijkheid biedt om door te groeien naar een andere fase. Anderzijds doet een typologie weer meer recht aan verschillen tussen lezers.

Nieuwe benadering

Al met al blijken zowel fasetheorieën als lezerstypologieën aanzienlijke beperkingen te hebben ten aanzien van hun bruikbaarheid als instrument om de realiteit te beschrijven. Fasetheorieën zijn flexibel wat betreft de mogelijkheid voor lezers om zich te ontwikkelen, maar doen geen recht aan onderlinge verschillen en zijn zeer normatief want uitsluitend gericht op het literair-esthetische lezen. De typologie die is besproken is in eerste instantie flexibel voor wat betreft de verschillende leeswijzen, later blijken die echter gefixeerd te worden in rigide lezerstypen.

Het lijkt erop dat het bijna onmogelijk is om iedere vorm van normativiteit los te laten – door sommige onderzoekers is er zelfs op gewezen dat een concept als literariteit op zichzelf al prescriptieve implicaties heeft (Groeben en Schreier 1998). Toch zou ik willen

proberen om met een open blik de materie te lijf te gaan en willen komen tot een nieuwe benadering van het lezen en van lezers, waarin bijvoorbeeld de omstandigheden of voorwaarden worden geformuleerd waaronder bepaalde leeswijzen en leesstrategieën worden gebruikt. Rekening houdend met het feit dat niet iedereen zich de esthetische houding eigen maakt, zou er verder zeker uitgebreide aandacht moeten zijn voor andere mogelijke verlopen van de literaire ontwikkeling, voor niet-literaire leeswijzen van verschillende soorten fictie en de manier waarop zij zich verhouden tot literaire leeswijzen. Kortom, het beste van de fasetheorieën en het beste van de differentiële theorieën, evenals elementen uit andere theorieën, zouden geïntegreerd moeten worden. Om dit te bereiken probeer ik tegelijkertijd zowel vanuit de theorie te werken, zoals ik in het grootste gedeelte van dit artikel heb gedemonstreerd, als vanuit de empirie, zoals ik in de eerste paragraaf deed met behulp van het fragment uit het gesprek met Sylvia. Want uiteindelijk is het het gedrag van reële lezers dat ons de weg wijst naar nieuwe theorieën.

Karin Laarakker is assistent in opleiding aan Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht. Ze verricht onderzoek naar de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Eerder werkte ze bij Stichting Lezen.

Literatuur

Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13, 3, 7-32.

Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.

Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beinlich, A. (1974). Zu einer Typologie des Lesers. In: A.C. Baumgärtner (Hgs.), *Lesen. Ein Handbuch* (p. 211-227). Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.

Chall, J.S. (1983). *Stages of Reading Development*. New York: McGraw-Hill.

Fish, S. (1980) *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.

Giehrl, H.E. (1977, 1e druk 1968). *Der Junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.

Graf, W. (1996). Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: A. Bellebaum & L. Muth (Eds.), *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* (p. 181-212). Opladen: Westdeutscher Verlag.

Groeben, N. & Schreier, M. (1998). Descriptive vs. prescriptive aspects of the concept of literature. The example of the polyvalence convention. *Poetics*, 26, 55-62.

Holland, N. (1975). *5 Readers Reading*. New Haven: Yale University Press.

Lenteren, P. van (1999). *Twisten over de smaak van een ander. Een kritische inventarisatie van het Nederlands onderzoek naar leesvoorkeur*. Doctoraalscriptie Nederlandse taal- en letterkunde, Universiteit Leiden.

Neck-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*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Parsons, M. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Schmidt, S. (1980). *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1. Der Gesellschaftlichen Handlungsbereich Literatur*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Northryde: Methuen Australia.

Verhofstadt-Denève, L., van Geert P. en Vyt A. (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Witte, Th. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (p. 39-59). Amsterdam: Stichting Lezen

Zwaan, R. (1993). *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*. Utrecht publications in general and comparative literature. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Literaire ontwikkeling in het studiehuis

Theo Witte

Het literatuuronderwijs bevindt zich in een crisis. Veel leerlingen raken het plezier in het lezen van fictie op school kwijt of krijgen het niet voldoende en het kost docenten steeds meer moeite leerlingen in de bovenbouw voor literatuur te interesseren. Een centraal probleem is dat het literatuuronderwijs geen duidelijk curriculum heeft en men er onvoldoende in slaagt om bij de leerling aan te sluiten. In dit artikel presenteer ik zes competentieprofielen die het resultaat zijn van een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in het studiehuis. Dit onderzoek maakt deel uit van een promotieonderzoek dat mede is mogelijk gemaakt door subsidies van de Stichting Lezen, NWO en het Universitair Onderwijscentrum Groningen. Bijzonder aan de profielen is dat ze verschillende niveaus van literaire competentie weergeven en zijn gebaseerd op de praktijkkennis van docenten Nederlands.

Structurele problemen van het literatuuronderwijs

Het literatuuronderwijs kampt al geruime tijd met structurele problemen die vaak kunnen worden teruggevoerd op de gebrekkige aansluiting tussen de competenties van leerlingen enerzijds en het aanbod van het literatuuronderwijs anderzijds. In de afgelopen vijftig jaar is de tijd die jongeren van twaalf tot zeventien jaar buiten school lezend doorbrengen enorm teruggelopen (Knulst & Kraaykamp 1996; Kraaykamp 2002). Uit onderzoek naar het leesgedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs blijkt dat zij, naarmate ze ouder worden, steeds minder tijd aan het lezen van fictie besteden (Tellegen & Coppejans 1992; Van Woerkom 1992; Van Schooten & Oostdam 1998). Bovendien is door de democratisering van het onderwijs en de ontzuiling en ontkerkelijking de kloof vergroot tussen de culturele bagage die leerlingen van huis uit meekrijgen en het culturele kapitaal dat het onderwijs wil overdragen (Hermans & Verdaasdonk 2002). Ondanks deze maatschappelijke veranderingen zijn de meeste docenten blijven volharden in een overwegend traditioneel aanbod en betrekkelijk traditionele onderwijsmethoden (Oostdam & Witte 1995; Janssen 1998). Volgens de docenten ondervindt ruim de helft van de leerlingen op het havo en vwo problemen met het begrijpen van literaire teksten (Janssen 1998). Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar moeten die ook op een andere manier lezen dan ze willen en vaak kunnen (Tellegen & Coppejans 1992; Witte 1995). Noch bij de keuze van de boeken voor de leeslijst noch bij het leren begrijpen en waarderen ervan krijgen de leerlingen ondersteuning die is toegesneden op de problemen die ze tijdens het lezen en bij de uitvoering van de opdrachten tegenkomen. De meeste leerlingen hebben geen idee welke boeken geschikt voor hen zijn en ze voeren opdrachten uit die

geen enkele betekenis voor hen hebben. In het curriculum is in de regel geen afstemming tussen de leerstof die de leerlingen in de les krijgen aangeboden en de boeken die ze lezen. Oneerbiedig gezegd: in het literatuuronderwijs doet men maar wat. Met de beste bedoelingen uiteraard, maar met een didactiek die een product is van traditie, persoonlijke voorkeuren, onmacht en intuïtie. Een verklaring hiervoor is dat het literatuuronderwijs tot de zogenaamde *ill structured domains* behoort (Spiro e.a. 1992). Het leren in een slecht gestructureerd domein verloopt meestal niet goed omdat de verworven kennis en vaardigheden niet flexibel zijn: iets wat geleerd is, kan niet vanzelfsprekend en probleemloos worden gebruikt bij een nieuwe leertaak. Bovendien – en dat is ook een kenmerk van een slechte structuur – is er geen doorlopende leerlijn van de onderbouw tot de bovenbouw en zijn de docenten verdeeld over de doelstellingen en onderwijsmethoden. Janssen (1998) onderscheidt in het begin van de jaren negentig vier dominante stromingen in het literatuuronderwijs: culturele vorming (gericht op de canon, auteur en literatuurgeschiedenis); esthetische vorming (gericht op de vorm en betekenis van de tekst); maatschappelijke vorming (gericht op de maatschappelijke context en sociologische aspecten) en individuele ontplooiing (gericht op de eigen leeservaring en psychologische aspecten). Bij een goed gestructureerd curriculum, zoals wiskunde of aanvankelijk lezen, is de overeenstemming groter en bestaat er juist wel een goede afstemming tussen het onderwijs en de leertaken (Boekaerts & Simons 1993).

Het is goed voor te stellen dat de frictie tussen de problemen die de leerlingen zelf ondervinden enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds, leidt tot frustraties en uiteindelijk tot een negatieve attitude (Boekaerts 1997). Onderzoek naar de leesmotivatie van leerlingen aan het eind of na hun schoolcarrière wijst uit dat ongeveer 75 procent een hekel heeft gekregen aan het lezen van literatuur; zelfs leerlingen die wel van lezen houden (Van Woerkom 1992; Boekhout & Van Hattum 1992; Mulder & Wijffels 1992; Hoogeveen & Bonset 1999; Verboord 2003). De belangrijkste klachten: te veel boeken in een te korte tijd, te eenzijdige benadering, te weinig variatie in de activiteiten en te weinig ruimte voor de eigen leeservaringen. Niets is zo fnuikend voor het leesplezier als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemdt van de eigen leeservaringen. Ook voor de lange termijn kan een vervreemdende aanpak een negatieve invloed hebben op de leesattitude (Verboord 2003). Niet alleen leerlingen raken gefrustreerd, ook docenten raken minder gemotiveerd, omdat zij steeds meer moeite moeten doen om de leerlingen te interesseren en de kloof tussen hen en de leerlingen alsmaar groter dreigt te worden (Geljon 1994). Als het literatuuronderwijs bij leerlingen wil aanslaan, is een betere aansluiting nodig.

Recht doen aan verschillen

Met de invoering van het studiehuis in 1999 is een nieuw examenprogramma voor literatuur van kracht geworden waarmee in principe een betere aansluiting kan worden gerealiseerd. Dit programma is deels gebaseerd op de algemene pedagogisch-didactische uitgangspunten van de Tweede Fase: het bevorderen van de zelfstandigheid ('leren leren'), meer aandacht voor het leerproces en 'recht doen aan verschillen' tussen leerlingen (Stuurgroep Profiel Tweede Fase 1994). De invoering van een nieuw examenprogramma dat uitgaat van een ander pedagogisch-didactisch paradigma verloopt vaak erg moeizaam. De belangrijkste verandering die alle docenten in het studiehuis zullen moeten doormaken, is die van docent naar procesbegeleider (Simons & Zuylens 1995; Wijnen 1995). Voor de literatuurdocent betekent dit dat zijn didactisch handelen verschuift van overdracht van kennis, inzichten, vaardigheden en smaak naar het bevorderen van relevante lees- en leerervaringen bij leerlingen. Het didactisch repertoire van de meeste docenten Nederlands is echter niet toereikend voor deze paradigmawisseling. Bovendien ontbreekt het hen aan kennis van leerprocessen (vergelijk Ravesloot 1992; Bergen & De Jong 1996; Hamel 1997). Een van de lastigste problemen waarmee docenten worstelen is dat leerlingen in een klas heel sterk van elkaar kunnen verschillen. Om hiervan een indruk te geven, volgen enkele citaten uit de leesautobiografie van vier leerlingen van vijftien en zestien jaar aan het begin van het vierde jaar vwo (september 2000).

Alex

- *De boeken die het meeste indruk op mij maakten zijn: Het van Stephen King, De Celestijnse Belofte van James Redfield, Duin van Frank Herbert en Insomnia van Stephen King.*
- *Ik vind het absoluut niet leuk dat we boeken moeten lezen voor Nederlands, want dat betekent dat het van een Nederlandse schrijver moet zijn, en geen een schrijft goede boeken (vind ik).*

Petra

- *Ik lees het liefst Engelse literatuurboeken (vertaald in het Nederlands). Jane Eyre vind ik erg mooi, het is een heel dik boek en het boeit van het begin tot het eind. Echt een prachtig verhaal en het is aandoenlijk. Boeken van Agatha Christie lees ik op het moment ook veel.*
- *Ik heb haast nog geen literatuurboeken gelezen alleen het boek Kinderjaren. Het lijkt me erg leuk om een aantal romans te lezen.*

Doeschka

- *Vorig jaar heb ik alle boeken van Grunberg gelezen. Zijn schrijfstijl vind ik erg goed. Op sommige punten doet hij mij denken aan de manier waarop ik zelf schrijf en denk. Giphart las ik op aanraden van mijn vriendinnen, maar dat vind ik stom gekwul (sic).*
- *In de afgelopen zomer wilde ik meer en andere boeken lezen. Ik kreeg een stapel 'aanraders voor beginners' van mijn ouders en broer, en ik heb boeken gelezen van onder anderen Françoise Sagan en Willem Frederik Hermans. Ik ben toen ook nog begonnen in Wat is literatuur? van J.P. Sartre. Grunberg, Hermans en Mulisch zijn op dit moment favoriet.*

Erwin

- *Vroeger werd bij mij thuis nooit voorgelezen. Zelf ben ik ook geen natuurlijke lezer.*
- *Af en toe koop ik een tijdschrift want gewoon boeken lezen in mijn vrije tijd vindt ik niet veel aan en dat zal nog wel een tijdje zo blijven. Ik heb dus niet echt een voorkeur voor bepaalde soorten boeken, als het maar een beetje snel leest, dan vind ik het wel best omdat ik toch geen lezer ben.*

Om aan deze verschillen recht te doen, moet de literatuurdocent didactisch maatwerk kunnen leveren. Maar kan hij dat ook? In het voortgezet onderwijs bestaat nauwelijks een differentiatiecultuur (Kremers 1984, Janssens 1986). Bij de evaluatie van de basisvorming kwam de onderwijsinspectie eveneens tot deze conclusie (Inspectie 1999). Een belangrijke complicerende factor in het studiehuis is dat een docent vaak meer dan tweehonderd leerlingen moet begeleiden en vaak niet meer dan twee contacturen per klas heeft. Bovendien wisselen de klassen aan het begin van een nieuw schooljaar vaak van leraar. Kortom, de docent heeft weinig faciliteiten om de leerlingen goed te leren kennen en individueel te begeleiden. Desondanks staat de docent voor de taak het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren, controleren en beoordelen.

Literaire ontwikkeling in het studiehuis

Een belangrijke, algemene doelstelling van het examenprogramma is de literaire ontwikkeling van leerlingen (Verbeek 1996). Gedurende twee (havo) of drie (vwo) jaar leest de leerling vier boeken per jaar en schrijft daarvan een leesverslag dat hij opneemt in het zogenoemde leesdossier. Het leesverslag bestaat uit drie onderdelen: een eerste reactie, een verdiepingsopdracht en een persoonlijk eindoordeel. Een verdiepingsopdracht is bedoeld om een bepaald aspect van het werk uit te diepen. Bijvoorbeeld door een verfilmd boek te vergelijken met de film, een analyse van de structuur te maken, het boek in de literair-his-

torische context te plaatsen, de eigen mening over het boek kritisch te vergelijken met die van andere lezers, enzovoorts. Het lezen van boeken en werken aan verdiepingsopdrachten zijn samen de 'motor van de literaire ontwikkeling' (Bolscher e.a. 2005). Het leesdossier documenteert als het ware het literaire ontwikkelingsproces en is het uitgangspunt van het literatuurexamen.

Het leesdossier is bij de verlichting van het examenprogramma in 2000 (Adelmond) en bij de officiële herziening van de examenprogramma's voor 2007 niet meer verplicht, maar optioneel. Het nieuwe examenprogramma komt, althans op papier, tegemoet aan de hierboven beschreven aansluitingsproblemen: het aantal te lezen boeken is ongeveer gehalveerd, de leerling moet boeken lezen die aansluiten bij zijn persoonlijke voorkeur, er is veel aandacht voor de eigen leeservaringen en de leeractiviteiten zijn gevarieerd en gespreid over meerdere leerjaren.

Om het examenprogramma te kunnen uitvoeren zal de docent moeten beschikken over concrete eind- en tussendoelen waarmee hij een fasering in het ontwikkelingsproces kan aanbrengen en verschillen bij leerlingen kan onderscheiden. Bovendien moet hij in staat zijn om passende lees- en leeractiviteiten te adviseren, passend in die zin dat zowel het boek als de verdiepingsopdracht bij de leerling aansluiten en voldoende stimulerend zijn om de literaire competentie uit te breiden. Idealiter zouden deze activiteiten moeten passen in wat Vygotsky (1978) 'de zone van de naaste ontwikkeling' noemde. Volgens dit principe wordt het onderwijs voortdurend afgestemd op wat een leerling nog net niet zelfstandig kan, maar met behulp van de omgeving wel. Een hanteerbaar didactisch instrumentarium hiervoor ontbreekt omdat docenten en schoolboeken tot nu toe niet gericht zijn op het literaire ontwikkelingsproces. Bovendien is er weinig bekend over het literaire socialisatieproces van deze groep leerlingen (Ibsch & Schram 1990) en evenmin over de moeilijkheid van boeken en taken in een didactische context. Over ontwikkelingsstadia bestaat vooral in de Angelsaksische literatuur wel veel theorievorming, maar verhoudingsgewijs weinig empirisch onderzoek. Housen (1983), Parsons (1987), De Mul (1990) en Gardner (1990) analyseerden de beeldende esthetische ontwikkeling en Kreft (1977), Applebee (1978), Thomson (1987) en Appleyard (1994) de literaire ontwikkeling van diverse groepen proefpersonen. Onlangs onderzochten Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa (2004) in Nederland de vorming van de leesattitude van leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkeling van Loevinger (1976). Al deze ontwikkelingsmodellen convergeren naar vijf à zes ontwikkelingsfasen die vaak in verband worden gebracht met de cognitieve ontwikkelingstheorie van Piaget en de morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg. Deze modellen laten zich echter moeilijk direct toepassen voor het literatuuronderwijs. De reden hiervan is dat ze abstraheren van de context en niet zijn toegespitst op een specifieke doelgroep, zoals leerlingen in de leeftijd van

vijftien tot negentien jaar. Bovendien – en dat is opmerkelijk – concentreren deze theorieën zich op de respons van de lezer of de kunstbeschouwer en abstraheren ze van het object, in casu concrete literaire teksten en kunstwerken. We weten dus erg weinig over welke teksten en kunstwerken men in een bepaalde ontwikkelingsfase wel of juist niet aankan. Naast het ontwikkelingsonderzoek is er in het kielzog van de receptie-esthetica en *reader-response criticism* op allerlei deelterreinen wel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de lezer en de tekst, voornamelijk vanuit een sociologische en psychologische invalshoek (vergelijk Purves & Beach 1972; Beach & Hynds 1996). Dit levert echter geen samenhangende theorie op over het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen in het onderwijs, dat immers een bijzondere context is omdat er door middel van een examenprogramma specifieke eisen aan de lezer gesteld worden. Kortom, de theorie die tot nu toe is ontwikkeld is fragmentarisch, onvoldoende empirisch onderbouwd en niet toegesneden op het literatuuronderwijs in het studiehuis.

Onderzoek naar literaire ontwikkeling

Naar aanleiding van de hiervoor beschreven problemen ben ik in september 2000 begonnen met een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het studiehuis. De kernvraag is:

Hoe kan de literatuurdocent het leerproces van leerlingen met verschillende startcompetenties stimuleren zodat zij in de Tweede Fase hun literaire competentie blijven ontwikkelen en hun leesplezier behouden of vergroten?

Tot op heden hebben onderzoeksresultaten weinig invloed gehad op de praktijk van het literatuuronderwijs (De Moor 1982; Hoogeveen & Bonset 1999; Dirksen 2002). De belangrijkste reden is dat onderwijsonderzoek meestal onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is voor docenten (Kennedy 1997). Het doel van dit onderzoek is onder meer een instrumentarium te bedenken waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan bepalen en analyseren. Om ervoor te zorgen dat dit instrumentarium toegankelijk is voor docenten, richt ik mij in dit onderzoek in de eerste plaats op de praktijkkennis van docenten (Verloop 1994; Meijer 1999).

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode 2000-2003 op zes scholen in Nederland die bij de invoering van het studiehuis tenminste drie jaar ervaring hadden met het leesdossier. Deze scholen variëren in signatuur (bijzonder, openbaar), grootte (klein en groot) en ligging (randstad, regio, provinciestad). Er zijn drie mannelijke en drie vrouwelijke docenten voor dit onderzoek benaderd met uiteenlopende leservaring en opvattingen over het literatuuronderwijs. Deze docenten hebben gemeen dat zij een voortrekkersrol hadden bij de invoering en ontwikkeling van het leesdossier op hun school. Samen vormden zij het onder-

zoekspanel. Allereerst bepaalden zij dat er in de Tweede Fase (havo en vwo) zes niveaus van literaire competentie worden onderscheiden. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en verschillen niet meer op het eerste gezicht kunnen worden waargenomen. Het laagste competentieniveau ligt onder het gewenste startniveau van havo en vwo 4. Een leerling met dit competentieniveau zou op het eindexamen havo hooguit een 4 krijgen. Het hoogste competentieniveau is de absolute top. Een leerling die op dit niveau presteert, komt op het vwo-eindexamen in aanmerking voor een 10. Voor alle zes niveaus hebben de docenten via vragenlijsten 170 literaire teksten en 60 verdiepingsopdrachten beoordeeld op moeilijkheid en didactische bruikbaarheid. Na analyse zijn per niveau representatieve teksten en taken geselecteerd. Deze zijn vervolgens door het docentenpanel op diverse werkconferenties in een zogenaamde focusgroep kritisch besproken (Swanborn 1999). Aan het panel werd de vraag voorgelegd om welke reden zij een boek of een taak wel of juist niet tot een bepaald niveau rekenden. Het doel van de discussie hierover was het genereren en verzamelen van zoveel mogelijk uitspraken over een bepaald niveau waarbij de focus van het panel was gericht op de driehoek lezer-tekst-taak. De op deze wijze verkregen data zijn vervolgens met behulp van de interpretatief fenomenologische onderzoeksmethode geanalyseerd (Miles & Huberman 1994; Baarda, De Goede & Teunissen 1997). Door middel van deze methode kunnen de uitspraken van de respondenten worden gereduceerd en gecategoriseerd. Via verschillende analysestappen mondde deze methode uit in zes competentieprofielen. Hieronder volgen de aldus verkregen competentieprofielen. Elk profiel is opgebouwd uit vier componenten. Allereerst wordt in heel algemene termen de dispositie van de leerling geschetst. Vervolgens worden de kenmerken van de tekst beschreven die de leerling aankan. Deze zijn gebaseerd op de uitspraken die de docenten over de betreffende teksten deden. In de derde component worden de handelingsbekwaamheden opgesomd met betrekking tot – kort gezegd – de communicatie met en over literatuur. Deze zijn ontleend aan de uitspraken over relevante taken voor het betreffende niveau en zijn gerelateerd aan het eindexamenprogramma. Elk profiel sluit af met een beschrijving van het didactische hoofdoel. Dit is een oriëntatie voor de docent hoe te handelen om de literaire ontwikkeling van de leerling op het betreffende niveau te stimuleren.

Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair

boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen af staat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literatuuropvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). De manier van lezen kan worden getypeerd als belevend lezen.

De boeken die deze leerlingen aankunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de belevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Strukturelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw. Deze leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structurelementen te herkennen. De respons op de tekst is subjectief en niet-gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotieve criteria (spannend, saai, zielig, tof, stom) waarbij de leerlingen er moeite mee hebben om hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het boek. Evenmin zijn ze in staat om hun voorkeur helder onder woorden te brengen en een adequate boekkeuze te maken. Het didactische hoofdoel is elementair tekstbegrip en dat de leerling positieve ervaringen opdoet met het lezen van fictie en uitvoeren van taken.

Niveau 2: Beperkte literaire competentie

Leerlingen met een beperkte literaire competentie hebben wel ervaring met het lezen van fictie, maar nauwelijks met literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om zeer eenvoudige literaire teksten te lezen, begrijpen en waarderen en kunnen verslag uitbrengen over hun persoonlijke leeservaring en smaak. Hun algemene ontwikkeling is toereikend om literatuur voor volwassenen te begrijpen, maar niet voldoende om door te dringen in een (roman)werkelijkheid die sterk afwijkt van hun belevingswereld. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is aanwezig, maar niet groot. Daardoor blijft de omvang van het boek en de taak een relevante factor bij de boek- en taakkeuze. De leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in voor hen herkenbare situaties, gebeurtenissen en emoties. Ze hebben de opvatting dat literatuur realistisch moet zijn. De manier van lezen kan worden getypeerd als herkenkend lezen.

De boeken die deze leerlingen aankunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn adolescenten meestal de hoofdpersoon. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Bij voorkeur is er een gesloten einde. Representatieve voorbeelden zijn: Moens, *Bor*; Ruyslinck, *Wierook en tranen*; Oberski, *Kinderjaren*. Deze leerlingen zijn in staat om de geschiedenis van het verhaal te reconstrueren, het onderwerp van de tekst te benoemen en de personages te beschrijven. Hierbij kunnen ze elementaire literaire begrippen toepassen met betrekking tot het genre, de chronologie en de karakters. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen heeft gedaan en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen. Hierbij is de eigen perceptie van de werkelijkheid dominant. Ze gebruiken emotieve en referentiële, realistische beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, echt) en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het boek hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere meningen en leeservaringen. De persoonlijke smaak wordt gerelateerd aan het genre, bijvoorbeeld oorlog, misdaad en liefde. Maar hun voorkeur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.

Het didactische hoofddoel is het versterken van de persoonlijke betrokkenheid van de leerling bij de inhoud van tekst.

Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie

Leerlingen met een enigszins beperkte literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire teksten. Ze zijn in staat om eenvoudige literaire werken te begrijpen, interpreteren en waarderen en naar aanleiding van een boek te discussiëren met klasgenoten over maatschappelijke, psychologische en morele kwesties. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in een enigszins complexe romanstructuur en in de wereld van volwassenen door te dringen. Ze zijn bereid om zich voor literatuur in te spannen, maar zullen niet snel aan een dik boek of uitgebreide taak beginnen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door interesse in maatschappelijke, psychologische en morele vraagstukken. Literatuur is voor hen een middel om de wereld te verkennen en hun eigen gedachten over allerlei kwesties te vormen. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als reflecterend lezen.

De boeken die deze leerlingen aankunnen zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een complexe, maar desalniettemin transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook een diepere laag is. Inhoud en personages sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan onderwerpen die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voorzover er complexe verteltechnische procédés worden gehanteerd, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen, motieven en dergelijke, zijn die tamelijk expliciet. Het verhaal roept vragen bij de lezer op en heeft doorgaans een open einde. Representatieve voorbeelden zijn: Büch, *De kleine blonde dood*; Krabbé, *Het gouden ei*; Giphart, *Phileine zegt sorry*; Minco, *Het bittere kruid*; Glastra van Loon, *De passievrucht*. Deze leerlingen kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de geschiedenis, en het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procédés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Ze kunnen ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur of literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is het versterken van de reflectie en discussie over de tekst op basis van eigen analyses van het handelingsverloop en van het gedrag en de ontwikkeling van personages.

Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is duidelijk aanwezig. Het aantal pagina's

en de omvang van de taak doet er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman gemaakt wordt en dat het schrijven een kunst en geen kunstje is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de bedoeling van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als interpreterend lezen.

De boeken die leerlingen van dit niveau aankunnen zijn geschreven in een literaire stijl en sluiten met de inhoud en personages niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten. Hierdoor is het verhaalverloop en de ontwikkeling van de personages minder voorspelbaar. De gehanteerde literaire procédés zijn enigszins complex: onbetrouwbaar perspectief, impliciete tijdsprongen en perspectiefwisselingen, open plekken, meerdere betekenislagen, metaforische stijl, enzovoorts. Hierdoor wordt de lezer gestimuleerd de tekst te interpreteren. Op dit niveau zijn veel bekende werken te vinden van gerenommeerde auteurs. Representatieve voorbeelden zijn: Bernlef, *Hersenschimmen*; Dorrestein, *Verborgten gebreken*; Hermans, *De donkere kamer van Damokles*; Palmen, *De vriendschap*.

Deze leerlingen kunnen verschillende betekenislagen onderscheiden en motieven en andere betekenselementen herkennen en interpreteren. Ze kunnen zich min of meer empathisch identificeren met de hoofdpersoon, maar ook afstand nemen en vanuit de context van het verhaal kritisch op het gedrag reageren. Eveneens zijn ze in staat te reflecteren over de betekenis van het werk en kunnen ze verschillende thema's noemen. Bij interpretatieproblemen tonen deze leerlingen ook belangstelling voor de auteursintenties. Bovendien hebben ze aandacht voor de werking van bepaalde verteltechnieken, zoals spanning, en stijlmidelen, zoals ironie. Hierdoor zijn ze in staat om de verteltechnische middelen van een film en boek te analyseren en met elkaar te vergelijken. De respons is gericht op de betekenis van het werk, de verteltechniek en soms ook op het vakmanschap van de auteur. Het waarderingschema is gevarieerd en kan naast de eerder genoemde criteria ook structurele en esthetische criteria bevatten. Leerlingen van dit niveau zijn goed in staat om de eigen interpretatie en waardering te onderbouwen en staan open voor interpretaties en opvattingen van anderen. Ze zijn ook in staat om uittreksels en interpretaties van leeftijdgenoten kritisch te beoordelen. Hun voorkeur kunnen ze goed verwoorden en daarmee richting geven aan hun boekkeuze, maar ze hebben desondanks nog te weinig kennis van de literatuur om zelfstandig een boek te kiezen dat past bij hun niveau.

Het didactische hoofddoel is verdieping van de betekenis van de tekst door middel van interpretatie en het uitbreiden van de literaire kennis met betrekking tot de verteltechniek en verhaaltheorie.

Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een uitgebreide literaire competentieniveau hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en met anderen over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid om deze teksten te lezen en zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als letterkundig lezen.

De boeken die leerlingen van dit niveau aankunnen, hebben niet alleen personages en een thematiek die ver van hun belevingswereld af staan, maar kunnen ook qua taalgebruik en literaire conventies sterk afwijken van wat ze gewend zijn. Bij oude teksten geldt dit in versterkte mate, omdat er sprake is van een historische romanwerkelijkheid met verouderde waarden en normen, en bovendien van oud Nederlands en gedateerde literaire conventies. Bij de moderne romans is een toename te zien van de complexiteit in de romanstructuur. Deze wordt gekenmerkt door meerduidigheid en implicietheid, en daarnaast ook door verteltechnisch en stilistisch raffinement. Representatieve voorbeelden zijn: *Mariken van Nieumeghen*; Van Eeden, *Van de koele meren des doods*; Mulisch, *De ontdekking van de hemel*; Multatuli, *Max Havelaar*.

Deze leerlingen kunnen een oude tekst historiserend lezen en in de literair-historische context plaatsen. Ook kunnen ze personages en complexe gebeurtenissen vanuit verschillende invalshoeken analyseren en evalueren. Daarnaast zijn ze in staat om diverse betekenselementen en -lagen met elkaar te verbinden en op basis daarvan een hoofdthema te bepalen. Bij al deze activiteiten zijn ze geïnteresseerd in achtergrondinformatie. De respons is door de letterkundige benadering gekleurd, bijvoorbeeld de virtuositeit of originaliteit van een auteur of de cultuurhistorische waarde van een werk. Bij de waardering maken ze onderscheid tussen hun eigen leeservaring en de eventuele cultuurhistorische waarde van een werk. Deze leerlingen zijn goed in staat om met een docent een gesprek over literatuur op niveau te voeren en kunnen zelfstandig een adequate boekkeuze maken.

Het didactische hoofddoel is de verdieping van de tekst in het kader van de literair-historische context en het uitbreiden van de literaire kennis op het gebied van de stilistiek, literaire conventies en literatuurgeschiedenis.

Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met experts uit te wisselen. Door hun belezenheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis zijn ze in staat om zowel binnen als buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen kan worden getypeerd als intellectualistisch lezen.

De teksten die deze leerlingen aankunnen, zijn geschreven in een moeilijk toegankelijke, literaire stijl waarin ook sprake kan zijn van vorm- en stijlexperimenten. Ze hebben een gelaagde en complexe structuur waardoor het moeilijk is om in het verhaal door te dringen en de betekenis ervan te duiden. De tekst heeft symbolische kenmerken (abstracte motieven) en bevat voor een adequate interpretatie wezenlijke verwijzingen naar andere teksten en kennis (intertekstualiteit). Representatieve voorbeelden zijn: Kellendonk, *Mystiek lichaam*; Nooteboom, *Rituelen*; Mulisch, *Het stenen bruidsbed*; Vondel, *Lucifer*.

Deze leerlingen zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid. Daarbij extrapoleren ze hun leeservaring en interpretaties naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur te vergelijken met andere kunstvormen of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook eisen aan de literaire competentie van de docent. Het didactische hoofddoel op dit niveau is te stimuleren dat deze leerlingen onderzoek doen zodat ze hun literaire kennis verder verdiepen en uitbreiden op literatuurwetenschappelijk niveau en de literaire kennis integreren met andere kennisdomeinen.

Een kaart, niet het gebied

Wanneer deze profielen in een ontwikkelingsperspectief worden geplaatst, is het pad te zien waarlangs de leerling naar boven klimt en zijn competenties uitbreidt.

Bij de lezer is een ontwikkeling te zien waarin eerst de lezer zelf centraal staat, maar geleidelijk meer afstand neemt en meer ruimte heeft voor de tekst: eerst voor de inhoud (niveau 3) en geleidelijk meer voor de betekenis en vorm (niveau 4). Hiermee gepaard gaat de belangstelling voor de letterkundige discipline (niveau 4 en 5). Op het vijfde niveau is de lezer bij wijze van spreken uit beeld om in het zesde stadium terug te keren en volledig autonoom te handelen. Cruciale mijlpalen in deze ontwikkeling zijn: het verkrijgen van een positieve attitude (overgang van niveau 1 naar 2), het moment dat de leerling een persoonlijke dialoog met de tekst aangaat (overgang van 2 naar 3) en het moment dat de leerling in de gaten krijgt dat de tekst geconstrueerd is en om een interpretatie vraagt (overgang van 3 naar 4). Voor de niveaus 5 en 6 is vooral het niveau van de algemene en culturele ontwikkeling van de leerling van belang. Een interessante ontwikkelingslijn is de literatuur-opvatting van de lezer. In eerste instantie is deze schools-pragmatisch, maar geleidelijk ontdekt de leerling dat literatuur verschillende functies heeft. Je kunt je ermee vermaken (niveau 1), je erin herkennen (niveau 2), je horizon mee verbreden (niveau 3), je esthetisch van genieten (niveau 4 en 5), je er letterkundig en cultuurhistorisch in verdiepen (niveau 5) en je er intellectueel mee voeden (niveau 6).

Bij de teksten kunnen eveneens mijlpalen in de ontwikkeling worden geplaatst. Bij de eerste twee niveaus is sprake van boeken die gesitueerd zijn in de wereld van adolescenten. Het verschil tussen deze twee niveaus is dat op niveau 1 het accent eerder ligt op de jeugdliteratuur dan op de volwassenenliteratuur. Vanaf het derde niveau zien we een verschuiving naar volwassen hoofdpersonen. De auteurs die tot de canon behoren doen van zich spreken op het vierde en vijfde niveau, waarbij vanaf het vijfde niveau ook aandacht is voor oude teksten. Op het zesde niveau is een tendens te zien naar gelaagde teksten die bovendien een beroep doen op hoog ontwikkelde algemene en culturele kennis. Deze verandering wordt eerder gemarkeerd door de hoog ontwikkelde intellectualistische lezer dan door de tekst.

Ook bij de vaardigheden van leerlingen tekenen zich duidelijke ontwikkelingslijnen af. Op het eerste niveau zijn deze gericht op elementair tekstbegrip. De overgang naar het tweede niveau wordt gemarkeerd door een lezer die zich begint te identificeren met de tekst. Het identificatieproces wordt op het derde niveau versterkt en verder uitgebouwd waardoor de lezer zich ook meer verdiept in de tekst. Vanaf het vierde niveau richt de aandacht zich op het onderzoeken van de structuur en betekenis van het werk. Deze letterkundige oriëntatie verdiept de leerling op het vijfde niveau door ook de context van de tekst erbij te betrekken en zich te verdiepen in de stijl en conventies. Op het zesde niveau biedt de intertekstualiteit de lezer een interessante uitdaging, maar uiteindelijk stelt deze lezer hier zelf de vragen. Een belangrijke constante ontwikkelingslijn is de geleidelijke uitbreiding van het waarderings-

schema in zowel kwantitatieve als kwalitatieve zin. De leerling verwerft zich niet alleen meer criteria, maar kan deze ook steeds beter toepassen en verwoorden. Een interessante ontwikkeling is de handelingsbekwaamheid van de leerling waar het gaat om de keuze van passende boeken. Vanaf het vijfde niveau is de leerling daartoe pas goed in staat.

Interessant punt om aan te stippen is tot slot de verandering in de didactische benadering. Deze concentreert zich eerst op de lezer en het leesplezier en gaat vanaf niveau drie en vier in de richting van de leerstof en de canon. Deze verschillende benaderingen hebben consequenties voor de rol van de docent. In het begin is de docent sterk sturend, onder meer bij de boekkeuze, maar geleidelijk aan neemt de leerling initiatieven en krijgt de docent steeds meer een begeleidende rol. Parallel aan deze ontwikkeling loopt de motivatie van de leerling die steeds vaker bereid is dikkere boeken te lezen en grotere taken aan te nemen.

De ontwikkelingsstadia zijn een weergave van de geleidelijke uitbreiding van steeds complexere en verfijndere repertoires van bekwaamheden (kennis, vaardigheden en attitudes). Dat impliceert dat de leesmanieren, waarderingsschema's, interpretatievaardigheden enzovoorts niet exclusief zijn voor één stadium, maar cumulatief mee-evolveren met de ontwikkeling van de lezer. Naarmate een leerling zich verder heeft ontwikkeld, is hij flexibeler in zijn handelen. Lezers in het hoogste stadium kunnen bijvoorbeeld een tekst op een belevende manier lezen en er zelfs helemaal in opgaan, maar ze zijn niet van deze ene leesmanier afhankelijk. In tegenstelling tot de lezer van het laagste stadium. Die kan een tekst niet op een reflecterende of interpreterende manier lezen, omdat dit nog een brug te ver is. Hij kan de tekst eventueel wél op een herkende manier lezen omdat deze leesmanier in zijn 'zone van nabije ontwikkeling' ligt.

De zes profielen laten zien dat er duidelijk sprake is van een stapsgewijs discontinu proces met duidelijk gemarkeerde veranderingen in het gedrag. Deze profielen zouden een oplossing kunnen bieden voor het probleem van het curriculum in het begin van dit artikel. Een interessante vraag is of deze profielen de stadia van literaire ontwikkeling beschrijven. Nee, is het antwoord, ze beschrijven ontwikkelingsstadia van een specifieke groep, namelijk adolescenten, in een specifieke context, namelijk het literatuuronderwijs in de Tweede Fase, vanuit het perspectief van docenten. Niet de lezers zijn onderzocht, maar de docenten die de ontwikkeling van deze lezers begeleiden en het literatuuronderwijs geven. Op basis van de gedeelde kennis die zes expertdocenten over verschillende competentieniveaus in hun hoofd hebben zijn de competentieprofielen samengesteld. De ontwikkelingsstadia hebben daardoor een normatief karakter. Een leerling wordt niet uit zichzelf literair competent, maar wordt door een meester ingewijd in de Nederlandse literatuur en letterkunde. Een belangrijk resultaat van het onderzoek is dat de kennis van docenten over ontwikkelingsniveaus

is geëxpliciteerd en is geoperationaliseerd in zes competentieprofielen. Uiteraard houden deze profielen een enorme reductie van de werkelijkheid in: het is niet het gebied, maar een kaart waarmee de docent zich in het literatuuronderwijs kan oriënteren: waar bevindt de leerling zich op dit moment? En waarmee hij de didactische koers kan bepalen: welke stappen kan de leerling nu zetten?

De leerling klimt en de meester daalt

Door de competentieprofielen in een ontwikkelingsperspectief te plaatsen komt het debat dat in de literatuurdidactiek wordt gevoerd over de doelstellingen (cultuurhistorisch, literair-esthetisch, persoonlijke ontplooiing, leesplezier), de literaire canon ('lage' en 'hoge' literatuur) en de didactische aanpak (leerstof- versus leerlinggeoriënteerd) in een heel ander licht te staan (zie bijvoorbeeld Janssen 1998; Verboord 2003; Dautzenberg 2004; De Moor 2004; Offermans 2005). Het gaat niet zozeer om de vraag of de ene benadering beter is dan de andere, maar om de vraag wanneer – dus in welke ontwikkelingsfase – welke doelen, boeken en didactische benaderingen effectief zijn voor het ontwikkelingsproces van de leerling. Het in de bovenbouw havo en vwo aanbieden van door sommigen verfoeide 'lage' literatuur is cruciaal voor de literaire ontwikkeling van leerlingen met een laag competentieniveau. Zo ook de keuze voor een leerlinggerichte didactische benadering. Maar, omgekeerd geldt ditzelfde voor de 'hoge' literatuur en meer leerstofgerichte benaderingen voor leerlingen met een relatief hoog competentieniveau. Als het de bedoeling is dat de leerlingen klimmen, dan moet worden voorkomen dat leerlingen met een lage competentie worden overvraagd en leerlingen met een hoge competentie worden ondervraagd. Wanneer men het niveau van de leerlingen in de bovenbouw te laag vindt, dan moet men meer en vooral doordacht investeren in het literatuur- en fictieonderwijs in de onderbouw, zodat ze aan het eind van de derde klas bijvoorbeeld allemaal tenminste op niveau 2 zitten. De docenten die aan het onderzoek meewerkten, schatten dat leerlingen ongeveer een niveausprong in een leerjaar kunnen maken. Uit het onderzoek naar de ontwikkeling van dertig leerlingen op zes scholen blijkt dat voor de leerlingen die starten op een laag niveau vaak te kloppen. Voor leerlingen die in de vierde klas op een hoger niveau 3 of 4 beginnen, geldt de wet van de afnemende meeropbrengst: .

Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als ik met de citaten uit vier leesautobiografieën demonstreerde, moet de docent zich afvragen hoe hij van alle leerlingen betere lezers kan maken. Dat betekent dat hij van verschillende markten thuis moet zijn. Docenten die eenzijdig of voor de ene of voor de andere benadering kiezen, verwaarlozen in didactisch opzicht een deel van de klas. Daarom zullen docenten bereid moeten zijn om af te dalen naar de lagere niveaus om de leerlingen met

een beperkte competentie de helpende hand te bieden en op een hoger niveau te brengen, zoals zij ook de leerlingen van de hogere niveaus zullen moeten stimuleren om zich te blijven ontwikkelen. Voor sommige docenten zal dat betekenen dat ze zelf ook nog een paar sporten op de competentieladder moeten klimmen.

Theo Witte is als vakdidacticus Nederlands, trainer en onderzoeker werkzaam aan het Universitair Onderwijscentrum (UOCCG) van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij houdt zich bezig met de opleiding van leraren Nederlands, geeft trainingen en nascholing en doet onderzoek naar het literatuuronderwijs.

Literatuur

- Applebee, A.N.** (1978). *The Child's Concept of Story. Ages Two to Seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Appleyard, J.A.** (1994). *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Baarda, D., M. de Goede & J. Teunissen** (1997). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese / EPN.
- Beach, R. & S. Hynds** (1996). Research on Reponse to Literature. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (eds.), *Handbook of Reading Research. Volume II*. New York & London: Longman, 453-489.
- Bergen, T. & F. de Jong** (1996). Het scholen van docenten in het actief en zelfstandig leren: een Nijmeegse benadering. *Studiehuisreeks* 14, 49-63.
- Boekaerts, M.** (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. *Studiehuisreeks* 18, 32-57.
- Boekaerts, M. & P.R.J Simons** (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker & van de Vegt.
- Boekhout, L. & M. van Hattum** (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd naar volwassenliteratuur. In: *Spiegel*, 10, 1, 107-118.
- Bolscher, I., J. Dirksen, H. Houkes & S. van der Krist** (2004) *Literatuur & fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Biblion.
- Dautzenberg J.A.** (2004). 'Iemand weigert het leesdossier.' Het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon. In: *Ons Erfdeel*, 1.
- Dirksen, J.** (2002). Over kloven over-bruggen. Literatuuronderwijs tussen wetenschap en werkelijkheid van alledag. In: *Moer*, 1, 14-19.
- Gardner, H.** (1990). *Art education and human development*. Santa Monica (Cal.): The Paul Getty Trust.
- Geljon, C.** (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Hamel, J.** (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk*. Enschede: SLO.
- Hermans, M. & H. Verdaasdonk** (2002). Van canon tot consument. Voorkeuren en keuzes van leerlingen als doelstellingen van het literatuuronderwijs. In: *Tsijp / Letteren*, 12, 2, 25-30.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset** (1999). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Housen, A.** (1983). *The eye of the beholder: Measuring aesthetic development*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University Graduate School of Education, Cambridge, M.A.
- Ibsch, E. & D. Schram** (1990). Empirische literatuurwetenschap en literatuurdidactiek. In: E. Ibsch. & D. Schram (red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum, 9-24.
- Inspectie van het onderwijs** (1999). *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Janssen, T.** (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo (dissertatie)*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssens, F.** (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten (dissertatie)*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kennedy, M.** (1997). The connection between research and practice. In: *Educational Researcher* (26), 7, 4-12.

Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Kraaykamp, G. (2002). Leesbevordering en leesniveau. De invloed van ouders, bibliotheek en school. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, 209-232.

Kreft, J. (1987). Moralstufen in Texten – interpretiert im entwicklungspsychologischdidactische Aspekt. In: H. Willenberg (Hg.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

Kremers, E. (1984). Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 61, p.496-508.

Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Fransico - London: Jossey-Bass Publishers.

Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education* (dissertatie). Leiden: Universiteit Leiden.

Miles, M. & A. Huberman (1994). *Qualitative Data Analyses*. Thousand Oaks, Cal: Sage.

Moor, W. de (1982). Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, 455-489.

Moor, W. de (2004). Wij leggen de eerste steen, in goed cement. Het Nederlandse literatuuronderwijs en het leesdossier. In: *Ons Erfdeel*, 3

Mul, J. de (1990). Waarom esthetische opvoeding, waarom literatuuronderwijs? Stadia van esthetische ontwikkeling volgens Parsons. In: W. de Moor (Red.), *Stiefkind en Bottleneck. De toetsing van het literatuuronderwijs*. Nijmegen: KUN, vakgroep Algemene Kunstwetenschappen, p.47-56.

Mulder, J. & M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.

Nelck-da Silva Rosa, F. & W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.

Offermans, C. (2005). Een literaire canon is niet van deze tijd, we kunnen ons beter druk maken om de leescultuur. In: *NRC Handelsblad* (opinie en debat), 10 september 2005.

Oostdam, R. & T. Witte (1995). Vergelijkend warenonderzoek literatuurmethoden Nederlands, Engels, Frans, Duits en Spaans. In: *Levende Talen*, 495, p.584-594.

Parsons, M.J. (1987). *How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

Purves, A. & R. Beach (1972). *Literature and the Reader. Research in Response to Literature Reading Interests and the Teaching of Literature*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.

Ravesloot, C. (1992). Literatuuronderwijs op het Röllingcollege. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum. In: *Spiegel* 10, 1, p.19-33.

Schooten, E. van & R. Oostdam (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. In: *Spiegel*, 16, 1, 47-82.

Simons, R. & J. Zuylen (1995). Van zelfstandig werken naar zelfverantwoordelijk leren. In: R. Simons & J. Zuylen (red.), *De didactiek van leren leren*. Studiehuisreeks nr.4. Tilburg: MesoConsult, p.7-20.

Spiro, R. et al. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced aquisition in ill-structured domains. In: *Educational technology*, 31, p.24-33.

Stuurgroep Tweede Fase (1994). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs deel 2*. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase.

Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.

Tellegen, S. en L. Coppejans (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.

Thomson, J. (1987). *Understanding Teenagers' Reading. Reading Processes and the Teaching of Literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English inc.

Verbeek, J. (1996). *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo / vwo*. Enschede: SLO.

Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis. Inaugurele rede*. Rijksuniversiteit Leiden.

Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Dissertatie Universiteit Utrecht.

Vygotskij (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom & W. de Moor (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, 182-197.

Wijnen, W. (1995). Van school naar studiehuis. In: M. Boekaerts, e.a. (red.), *Het Studiehuis*. Studiehuisreeks nr.1. Tilburg: MesoConsult, p.7-14.

Witte, T. (1995). Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In: *Levende Talen* 499, 191-198.

Verschenen in Cultuur + Educatie

- 1 *De moede muze. Opstellen voor Wim Knulst.* Gebundelde bijdragen aan het symposium De Moede Muze bij het afscheid van dr. W.P. Knulst als bijzonder hoogleraar Kunsteducatie en Cultuurparticipatie.
- 2 *Momentopname 2000 CKV1-Volgproject.* Eerste publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 3 *Momentopname 2001 CKV1-Volgproject.* Tweede publicatie over het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en evaluatie van het vak CKV1 in het voortgezet onderwijs.
- 4 *Een kwarteeuw onderzoek naar kunst- en cultuureducatie in Nederland.* Inventarisatie en analyse van sinds de verschijning van *Kunstzinnige vorming in Nederland* (1973) verricht sociaal-wetenschappelijk en historisch onderzoek naar kunst- en cultuureducatie en haar afzonderlijke disciplines.
- 5 *Contrast in cultuurbereik. Een onderzoek naar vijf gemeentelijke beleidsplannen Culturele Diversiteit.* Casestudies en vergelijking van het beleid Culturele Diversiteit, onderdeel van het Actieplan Cultuurbereik (2001-2004), van de gemeenten Den Haag, Eindhoven, Groningen, Rotterdam en Almere.
- 6 *Cultuureducatie en sociale cohesie. Een verkennend onderzoek.* Hoe kan cultuureducatie op conceptueel niveau een specifieke bijdrage leveren aan sociale cohesie? Indicaties over de resultaten van onderzochte 'goede praktijken' zijn hoopgevend.
- 7 *Jaren van onderscheid. Trends in cultuurdeelname in Nederland.* Bundel met herziene bijdragen aan de studiedag 'Jaren van onderscheid' bij het afscheid van Harry Ganzeboom als hoogleraar Sociologie aan de Universiteit Utrecht en de onderzoekschool ICS (Interuniversitair Centrum voor Sociologie).
- 8 *Momentopnames CKV1. Eindrapportage CKV1-Volgproject.* Eindrapportage van het meerjarig onderzoek naar de ontwikkeling en werking van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming 1 (CKV1) in het voortgezet onderwijs.
- 9 *Harde noten. Muziekeducatie in wereldperspectief.* Een pleidooi voor een dynamisch model om uiteenlopende situaties waar muziek wordt (aan)geleerd te beschrijven vanuit een cultureel divers perspectief.
- 10 *Kunst- en leesdossiers. Gebruik en beoordeling in het onderwijs.* Vier uitgebreide artikelen over de gebruiksmogelijkheden en de (beoordelings)problemen van portfolio's in kunstvakken en literatuuronderwijs. Met theoretische achtergronden en ervaringsgegevens.
- 11 *Beroep: docent kunstvakken. Competenties en kwalificaties in theorie en praktijk.* Om de kwaliteit en doelmatigheid van het kunstvakonderwijs te verhogen zijn beroepsprofielen, opleidingsprofielen en competentiegerichte opleidingskwalificaties opgesteld. Het gaat daarbij steeds om de vraag: wat maakt een docent in een kunstvak een goede docent? Wat moet hij kennen en kunnen en waarom? In drie forse bijdragen wordt naar antwoorden gezocht.
- 12 *Erfgoededucatie in onderwijsleersituaties.* Wat is erfgoededucatie of wat zou zij moeten zijn? Welke inhoud wordt er in onderwijsleersituaties aan gegeven? Hoe verhoudt erfgoededucatie zich tot kunst- en cultuureducatie? In het hoofdartikel poneert Paul Holthuis stellingen waarop tien deskundigen uit de erfgoed-, kunst- en onderwijssector reageren.
- 13 *Canon en kunstvakken. Vergelijkend onderzoek eindexamenopgaven muziek en beeldende kunsten in vier Europese landen.* Hoe staat het met de culturele canon bij de kunstvakken in het voortgezet onderwijs? Dat is de vraag die centraal staat in het onderzoek van Ton Bevers. Hij vergeleek de inhoud van de eindexamens muziek en beeldende kunsten in het voortgezet onderwijs in vier Europese landen tussen 1990 en 2004.

