

De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs

30 december 2022 GERTRUD CORNELISSEN & THEO WITTE

Op dit moment zijn er twee literaire ontwikkelingsmodellen in omloop die hetzelfde doel hebben: docenten in het basisonderwijs of het voortgezet onderwijs een vakdidactische kennisbasis verschaffen waarmee zij het literaire ontwikkelingsproces van al hun leerlingen kunnen volgen en stimuleren. Deze literaire ontwikkelingsmodellen worden vaak gescheiden van elkaar gepresenteerd en soms ook als concurrerende modellen opgevat. Om dit te voorkomen en om enkele misverstanden uit de weg te ruimen, hebben de auteurs Gertrud Cornelissen en Theo Witte aangeboden om hun modellen in dit handboek gezamenlijk toe te lichten en met elkaar te vergelijken. In een reeks van vier artikelen willen zij inzicht verschaffen in hoe de modellen tot stand zijn gekomen, hoe ze samen kunnen bijdragen aan een doorlopende leerlijn (10-18 jaar) en hoe ze in de praktijk kunnen worden gebruikt.

Artikel 1: Het concept literaire competentie wordt besproken en Cornelissen en Witte laten zien hoe zij dit concept binnen de context van respectievelijk het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs hebben onderzocht.

Artikel 2: Cornelissen presenteert haar ontwikkelingsmodel voor groep 7 en 8 van het basisonderwijs

Artikel 3: Witte presenteert zijn ontwikkelingsmodel voor het gehele voortgezet onderwijs.

Artikel 4: Afsluiting van de reeks met een (tot op zekere hoogte) kritische vergelijking van beide modellen en een voorstel om ze samen te voegen tot één doorlopende leerlijn (10-18 jaar) voor het literatuuronderwijs. Het artikel sluit af met concrete voorstellen voor het ontwerpen van een schoolcurriculum.

Gertrud Cornelissen en Theo Witte

Met dank aan Erwin Mantingh, Kees de Glopper en Joke Brassier voor hun commentaar op de eerste versie van dit artikel.

Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs (slot)

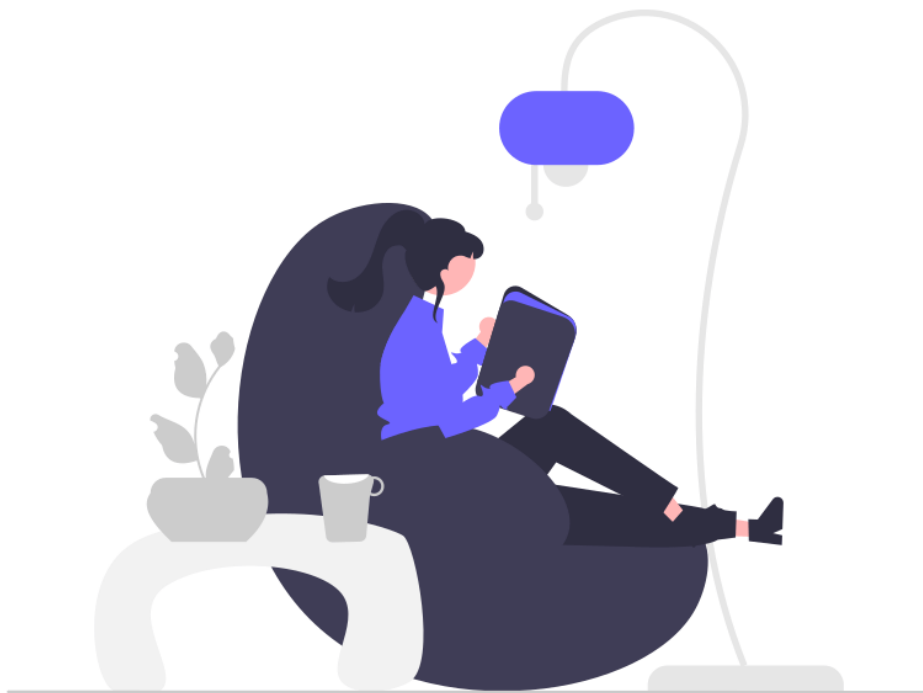
Ballerina

*Gebaar voor gebaar reikt
ze haar lichaam over aan haar dromen
en telkens wordt ze meer
dan ze al was en telkens reikt ze weer.*

Herman de Coninck

1 Vergelijking Cornelissen (2016) en Witte (2008)

Hoewel het doel van beide onderzoeken vergelijkbaar is, zijn er belangrijke verschillen als het gaat om de toepassingsmogelijkheden in de praktijk. Het inleidende artikel over het concept literaire competentie sloten we af met een tussenbalans waarin we constateerden dat de manier waarop we de literaire competentieniveaus hebben onderzocht, anders is: Cornelissen baseerde haar model op literatuurdidactische theorie (deductief design) en Witte ontleende zijn model aan de praktijkkennis van docenten en toetste die aan ontwikkelingstheorie en uitingen van leerlingen (inductief design). Bovendien onderzocht hij niet alleen de literaire competenties van leerlingen, maar ook de relatieve moeilijkheid van boeken en verwerkingsopdrachten. Naast deze verschillen zijn er nog drie belangrijke verschillen.



1. Kortlopende versus langlopende ontwikkeling.

Het belangrijkste verschil tussen beide ontwikkelingsmodellen is dat het model van Cornelissen is bedoeld om het literaire ontwikkelingsproces van groep 7 en 8 gedurende één leerjaar in kaart te brengen, terwijl het model van Witte (en Koster en Vrieswijk) is gericht op het gehele curriculum van de onderbouw en bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

2. Leerlingen van 10-12 jaar versus leerlingen van 12-18 jaar.

Ook de contexten waarin de onderzoeken plaatsvonden, verschillen sterk. De biologische, sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling die de doelgroep tussen 10 en 12 jaar doormaakt, is een heel andere dan die tussen 12 en 18 jaar.

Zie bijvoorbeeld Jelle Jolles (2017). *Het tienerbrein. Over de adolescent tussen biologie en omgeving*. Amsterdam: Amsterdam University Press. Of voor een algemene inleiding Robert Feldman en Elaine Tompany (2020). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Paerson Education Benelux.

Deze verschillen hebben uiteraard een grote invloed op het niveau van literaire competentie dat leerlingen in het basisonderwijs of voortgezet onderwijs kunnen bereiken. Deze verschillen komen ook tot uitdrukking in het voorgeschreven curriculum (kerndoelen, eindtermen, referentiekader). Het (enige) kerndoel voor het basisonderwijs is leesplezier. De kerndoelen en eindtermen van het voortgezet onderwijs worden mede gevoed door letterkundige kennis en vaardigheden. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de literair-historische dimensie ontbreekt in het meetinstrument van Cornelissen. Evenmin verbaast het ons dat de leerlingen uit groep 7 en 8 op de dimensies 'narratief begrip' en 'beoordelen' veel minder ontwikkeling lieten zien dan op de dimensies 'beleven' en 'interpreteren'. Hier tegenover staat dat de dimensie 'beleving' in het model van Witte (en Koster en Vrieswijk) alleen bij niveau 1 (belevend lezen) wordt geëxpliciteerd. Zoals aan het eind van het derde artikel al is betoogd, is de dimensie 'beleving' een omissie in de beschrijvingen van de niveaus 2 t/m 6 voor het voortgezet onderwijs.

3. Samenwerken/mondeling versus individueel/schriftelijk.

Cornelissen ontwierp een onderwijsleertraject waarin de leerlingen in groepen en klassikaal onder leiding van de docent samen praten over in totaal drie klassikaal gelezen boeken en een werk naar eigen keuze. De instructie en gespreksvormen werden ontleend aan het werk van Chambers en Langer. Witte sloot destijds aan bij het pedagogische studiehuisconcept van zelfstandig leren en 'recht doen aan verschillen', en het examenprogramma voor het literatuuronderwijs. Dit programma heeft drie pijlers: de persoonlijke literaire ontwikkeling, het letterkundige begrippenapparaat en de historische letterkunde. Een wezenlijk onderdeel van dat examenprogramma was destijds het leesdossier (portfolio) waarin de leerlingen hun literaire ontwikkeling documenteerden met hun leesautobiografie, leesverslagen en ontwikkelingsverslagen.

2 De integratie van twee literaire ontwikkelingsmodellen

Tijdens het werken aan deze artikelen kwamen we tot de conclusie dat onze modellen elkaar niet uitsluiten of tegenspreken, maar elkaar aanvullen en versterken, en ze docenten en curriculumontwikkelaars kunnen helpen bij het ontwerpen van meerjarige leerplannen en curricula voor het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Binnen het kader van dit artikel kunnen we niet verder gaan dan hiervoor in Tabel 1 een eerste aanzet te geven.

In deze tabel staan op de verticale as de zes niveaus van literaire competentie van Witte c.q. Cornelissen en op de horizontale as de vier dimensies van Cornelissen, aangevuld met de dimensie contextualiseren.

We hebben ons even afgevraagd of ‘analyseren’ ook een te onderscheiden dimensie is, maar hebben hiervan afgezien omdat het analyseren niet scherp kan worden onderscheiden van de dimensies interpreteren, waarderen, narratief begrijpen en contextualiseren.

Deze laatste dimensie ontbrak bij Cornelissen, maar speelt een belangrijke rol in het voortgezet onderwijs waar leerlingen op basis van bijvoorbeeld oude teksten literairhistorisch redeneren (Bax en Mantingh, 2019). Op de verticale as geven we naast het niveau ook een zwaartepunt of richtlijn voor het didactisch handelen. Dit betekent niet dat het onderwijs zich tot dat zwaartepunt moet beperken. Zo kan het op niveau 2 bijvoorbeeld ook gaan over de verteltechniek of de context, maar deze onderwerpen zijn ondergeschikt aan het hoofddoel, namelijk dat leerlingen leren zich te identificeren met personages en gebeurtenissen, en ontdekken welke genres en onderwerpen ze interessant vinden.

De niveaus in de tabel laten zien dat het didactische zwaartepunt verschuift van de belevingswereld van de leerling (niveau 1 en 2) via de betekenis van het werk (niveau 3 en 4) naar de literaire cultuur en theorie (niveau 5 en 6).

Het raamwerk dat we hebben geconstrueerd is een hulpmiddel, geen dwangbuis. Het is een kaart waarmee men zich in het complexe gebied van het literatuuronderwijs kan oriënteren; het is niet het gebied zelf dat uiteraard complexer en weerbarstiger is. Daarom presenteren we het raamwerk als een hulpmiddel waarmee men weloverwogen keuzes kan maken en samen met collega’s doelen kan plannen voor de korte en lange termijn. Het is ook een hulpmiddel om bepaalde problemen te verklaren, bijvoorbeeld waarom een leerling van niveau 2 niet zelfstandig uit de voeten kan met activiteiten op niveau 4.

De meeste boeken hebben een bandbreedte van drie niveaus. Een boek van niveau 3 kan ook vruchtbaar gelezen worden door leerlingen met niveau 2 of 4. Voor leerlingen van niveau 5 is een boek van niveau 3 te makkelijk (zone van verveling), maar voor leerlingen van niveau 1 juist te moeilijk (zone van vervreemding). Voor leerlingen van niveau 2 is een boek van niveau 3 uitdagend (zone van naaste ontwikkeling). Voor leerlingen van niveau 3 of 4 is een niveau 3-boek goed te doen (actuele zone van ontwikkeling, comfortzone). Zie voor meer van dit soort vraagstukken Martijn Koek (2013) en de [docentenpagina van lezenvoordelijst.nl](http://docentenpagina.lezenvoordelijst.nl)

Een voor de hand liggend misverstand hierbij is de veronderstelling dat het onverstendig is om bijvoorbeeld een tekst als de Beatrijs (niveau 4) in handen te geven van leerlingen met competentieniveau 2. Die veronderstelling is juist als ze het werk zelfstandig moeten lezen, maar onjuist als de docent de leerlingen helpt om de kloof tussen de lezer en tekst te overbruggen door hierin te zetten op de dimensies van niveau 2 en 3. Een ander voorbeeld: een niveau-3-opdracht om leerlingen kritisch te laten reflecteren op het man- en vrouwbeeld in de populaire verhalen van Mel Wallis de Vries (onderbouw, niveau 1) zal bij onderbouwleerlingen van leesniveau 1 vermoedelijk leiden tot 'vervreemding', omdat reflectie over deze kwestie voorbij hun zone van naaste ontwikkeling ligt. Voor (onderbouw)leerlingen met leesniveau 2 vormt deze vraag bij dit betrekkelijk eenvoudige boek juist een uitdaging, maar is een opdracht over de literaire stijl (niveau 4) van Wallis de Vries niet zo betekenisvol.

DIMENSIES NIVEAUS	Beleven	Interpreteren	Waarderen	Narratief begrijpen	Contextualiseren
1 Belevend lezen <i>Zwaartepunt: motiveren</i>	(primair) vreugde, verdriet, humor, boosheid, angst	chronologie	ongericht ('kreten')	basisstructuur plot en spanning[i]	
2 Herkendend / ontdekkend lezen <i>Zwaartepunt: interesse wekken</i>	(secundair) herkenning, bewondering, nieuwsgierigheid, verbazing, medelijden	oorzaak-gevolg	geloofwaardig, aanvaardbaar	genres, personages, intertekstualiteit, beeldend taalgebruik	persoonlijke leefwereld, klassieke verhalen (sprookjes, ridders, legendes e.d.)
3 Reflecterend lezen <i>Zwaartepunt: kwesties</i>	engagement met psychologische en sociale problematiek	relatie tekst met buitenwereld (kritisch!!)	persoonlijke en maatschappelijke betekenis	les of boodschap[ii], perspectief representatie[iii]	maatschappelijke context, ook de historische
4 Interpreterend en verdiepend lezen <i>Zwaartepunt: literaire stijl en verteltechniek</i>	literair-esthetisch genieten - persoonlijke opvattingen over wat 'goede' literatuur is	motieven, thematiek	vanuit persoonlijke, onderbouwde literatuuropvatting (lezer poëtica)	effecten verteltechniek en stijl,	mens- en wereldbeelden, zoals humanisme
5 Letterkundig lezen <i>Zwaartepunt: cultuur-historische context</i>	cultuur-historische en literair-historische sensaties	tekst in historische context (auteur poëtica)	reflectie op de literair-historische waarde	historische ontwikkeling van genre en narratieve procedés	cultuur-historische context, literaire canon
6 Academisch lezen <i>Zwaartepunt: literatuurtheorie en klassiekers uit de wereldliteratuur</i>	intellectuele uitdaging en bevrediging	binnen en buiten literaire kaders verbanden leggen	reflectie op waarde en betekenis van literatuur in de samenleving	reflectie op narratieve theorie	literatuurwetenschap en reuzen uit de wereldliteratuur

Tabel 1: Hulpmiddel voor het construeren van een doorlopende leerlijn (10-18 jaar)

(In bijlage 5 (p.567-576) van *Het oog van de meester* (Witte, 2008) worden per niveau leertaken gegeven om met en over literatuur te communiceren)

- [i] De basisstructuur van plots is de volgende: er is een hoofdpersoon met een wens of probleem, maar bij het nastreven of oplossen ondervindt die allerlei tegenslagen. Bijfiguren helpen de hoofdpersoon (helpers) of werken hem/haar tegen (tegenstanders). Aan het eind heeft de hoofdpersoon zijn/haar doel al dan niet bereikt.
- [ii] Er is om didactische redenen gekozen voor 'les' of 'boodschap' omdat de vraag: 'Welke les of boodschap heeft deze tekst?' voor leerlingen op dit niveau concreter en begrijpelijker is dan 'Wat is het thema?' Leerlingen komen op dit niveau vaak niet verder dan het onderwerp benoemen, bijvoorbeeld 'oorlog' of 'discriminatie'. De vraag naar de boodschap of les van een verhaal is wat persoonlijker en stimuleert de reflectie over de betekenis van het werk. Als zodanig is de vraag naar de boodschap of les een opstap naar niveau 4 waar de vraag naar het thema, leidmotief etc. aan bod komt.

- [iii] Zie voor een toelichting van dit concept [Stronks \(2020\)](#)
-

Een wezenlijk kenmerk van ontwikkeling in literaire competentie is de mate waarin leerlingen in staat zijn om hun bevindingen op een of meer dimensies te beargumenteren. Cornelissen (2016) onderscheidde in de reacties van basisschoolleerlingen (groep 7 en 8) vier niveaus van argumentatie: (a) geen uiting; (b) uitingen zonder onderbouwing; (c) uitingen met onderbouwing op basis van de tekst; (d) uitingen waarin lezers in hun toelichting verbindingen aanbrengen tussen zichzelf, de tekst en de buitenwereld.

Voor het voortgezet onderwijs zouden we deze reeks nog uit kunnen breiden met een vijfde niveau waarin de leerling ook de narratologie en literair-historische context in de onderbouwing betreft.

De literaire ontwikkeling van een leerling naar het volgende niveau wordt zo als het ware verfijnd met een ontwikkeling in de argumentatie. Aldus zou je de ontwikkeling van literaire competentie gedurende het curriculum kunnen vergelijken met het door elkaar weven van vijf strengen (dimensies) tot een vlecht (literaire competentie) die niet alleen steeds langer wordt (de verticale as), maar ook steviger door de wijze van argumenteren bij de verschillende dimensies van literaire competentie (de horizontale as).

3 Voorstellen van een schoolcurriculum

We denken dat de eerste drie niveaus relevant zijn voor zowel groep 7 en 8 (kinder- en jeugdliteratuur) als voor de eerste jaren van het voortgezet onderwijs (jeugdliteratuur en YAL) en de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (YAL en volwassenliteratuur). Bij de keuze van boeken moet niet alleen gelet worden op de doelgroep, maar uiteraard ook op de relatieve moeilijkheid van de inhoud en vorm van het betreffende kinder-, jeugd- of volwassenenboek.

Voor het voortgezet onderwijs beschreven Koster en Vrieswijk voor de onderbouw en Witte voor de bovenbouw de moeilijkheid van boeken op verschillende niveaus (zie bijv. Witte, 2008, bijlage 3.p.560-562). Op de website lezenvoordelijst.nl zijn de boeken voor de leeftijd 12-15 en 15-18 jaar naar niveau ingedeeld. De verantwoording van het niveau wordt gegeven bij de [docent informatie](#). Deze website voorziet ook in een [niveautest](#) voor leerlingen van 12-15 en 15-18 jaar.

- *Minimumniveau bepalen.* Allereerst denken we dat het voor de literaire ontwikkeling nodig is om voor schooltypen en leerjaren een minimumniveau vast te stellen.
- *Zwaartepunt kiezen.* Om een goed doordachte leerlijn te ontwerpen kan men voor elk leerjaar een zwaartepunt of enkele zwaartepunten kiezen, zodat de docent door middel van modelling en (directe) instructie richting kan geven aan het leren begrijpen van narratieve teksten en het bespreken daarvan in de klas en niveaugroep. De opeenvolgende zwaartepunten zorgen er zo voor dat de stof en leeractiviteiten zorgvuldig over de jaren kunnen worden gedoseerd en gedoceerd.

- *Leescycli plannen*. In navolging van het onderwijsleertraject van Cornelissen kunnen er in een leerjaar bijvoorbeeld vier leescycli worden gepland. In de voorstellen van de curriculumcommissie werd uitgegaan van zes boeken per jaar.

In de eerste cyclus lezen de leerlingen onder leiding van de docent klassikaal een boek. In de tweede en derde cyclus lezen de leerlingen een boek in betrekkelijk homogene niveaugroepen. In de vierde cyclus kiezen de leerlingen zelf een boek. Elke cyclus wordt afgesloten met een klassikale bespreking en bijvoorbeeld een evaluatie- en reflectieopdracht. Om de nodige diepgang te bereiken is het belangrijk dat de docent de klassikaal te lezen boeken en de boeken die in de niveaugroepen worden gelezen kent. Dit impliceert een zekere keuzebeperking voor de leerlingen.

Zie voor lesvoorbeelden van toepassingen van groeps gesprekken in het voortgezet onderwijs: pratenoverromanfragmenten.nl ([Hans Goosen, 2009](#)), leesgesprekken op het Piersoncollege (Margot de Wit, 2017), Boekenclub in de klas ([Anouk de Kleijn, 2019](#)) en Leesclubs in de klas ([Marjolein van Herten en Sandra van Voorst, 2021](#)).

- *Thema kiezen*. We denken dat het ook zinvol is om in elk leerjaar één thematische cyclus te programmeren waarin de leerlingen zich aan de hand van verschillende(!) boeken in een bepaald onderwerp of literair verschijnsel (bijv. maatschappelijke kwestie, stroming, schrijver, verteltechniek) gaan verdiepen.
- *Taalvaardigheid integreren*. De cycli kunnen heel goed worden gecombineerd met mondelinge en schriftelijke taalvaardigheidsoopdrachten (bijv. recensies, groeps gesprek, debat, boekpromotie, interviews). Dat is wel zo efficiënt en prettig omdat de leerlingen zich via het boek en de gesprekken al in het onderwerp hebben verdiept. Vergeet niet dat narratieve concepten zoals perspectief, spanning en beeldend taalgebruik ook bij taalvaardigheid kunnen worden ingezet.
- *Creatief schrijven*. Het zelf schrijven van verhalen draagt bij aan narratief begrip en dus ook aan de ontwikkeling van literaire competentie (Janssen & Braaksma, 2016). Met name de kolom 'Narratief begrijpen' biedt hiervoor aanknopingspunten.

Combinaties met 'good practices'

- *Effectieve ('evidence informed') werkvormen*. Heel bekend is de beproefde werkvorm 'literatuur lezen in dialoog' van [Tanja Janssen \(2009\)](#). [Marloes Schrijvers \(2018\)](#) toonde aan dat het activeren van voorkennis over het thema leidt tot een diepere verwerking van de tekst. Martijn Koek (2018) stimuleerde met vier leeractiviteiten in literatuurlessen het kritisch denken van bovenbouwleerlingen.

- *Digitale hulpmiddelen*. Het hoeft geen betoog dat de website lezenvoordelijst.nl zich heel goed leent bij de keuze van boeken en verwerkingsopdrachten voor zowel de onder- als de bovenbouw (Koek, 2013). Voor de bovenbouw kan leesadviezen.nl van Joop Dirksen ook helpen bij de boekkeuze. Daarnaast zijn er de didactisch rijke literatuurwebsites LitLab.nl (Deijl e.a. 2018) en literatuurgeschiedenis.org (Nicolaas, 2021) die makkelijk in het curriculum (voor de bovenbouw) kunnen worden ingepast.
- *Diverse lesideeën*. Naast de achtergronden en lesideeën in dit *Handboek Didactiek Nederlands* en het *Levende Talen Magazine* biedt het handboek *Jeugdliteratuur & Didactiek* (2019) van Iris Kamp en collega's een didactiek en lesideeën voor stimulerend jeugdliteratuuronderwijs. De hierin gepresenteerde Leescyclus (inspireren, kiezen, lezen, verdiepen) levert een inspirerend en praktisch kader voor een leesbevorderingsprogramma in de onderbouw en het mbo.

4 Tot slot

In deel 1 constateerden we dat het curriculum van het literatuuronderwijs geen duidelijke en doordachte structuur heeft die docenten en secties helpt om de ontwikkeling van de literaire competentie van hun leerlingen stapsgewijs uit te breiden. Zo is bekend dat in het basisonderwijs, het vmbo en in de onderbouw van het havo en vwo het lees- en literatuurprogramma per docent nogal kan variëren, ook binnen een school. Witte (2008) constateerde in zijn onderzoek dat de curricula van het literatuuronderwijs voor de leerlingen slecht zijn gestructureerd en weinig samenhang hebben. Hoewel wij zeker niet de pretentie hebben om het ultieme literatuurdidactische raamwerk te leveren, hopen we wel dat dit raamwerk docenten, secties en leerplanontwikkelaars zal helpen om het curriculum beter te structureren, zodat leerlingen zelf ervaren dat ze, net zoals de ballerina van Herman de Coninck, steeds meer worden dan ze al waren, en telkens verder kunnen reiken.

Literatuur

Bax, S. en Mantingh, E. (2019). Tjeempie! 'Wat zou er zijn met die moderne schrijvers?': Literatuurhistorisch redeneren met Liesje in Luilletterland. *Tijdschrift Voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 135(2), 100-127.

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

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon-Stichting Lezen.

Deijl, L., Dietz, F. en Stronks, E. (2018). De Litlab Leesclub. Lezen, discussiëren, onderzoeken. *Levende Talen Magazine*, 106, (6), pp. 4-10).

Goosen, H. (2009) *Kwestie van lezen. Praten over romanfragmenten. Achtergronden en tips voor docenten in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Van Herten, M. en Van Voorst, S. (2021). *Leesclubs in literatuuronderwijs*. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*.

Janssen, T. (2009). *Literatuur lezen in dialoog. Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: University Press.

Janssen, T., & Braaksma, M. (2016). Effects of creative writing on adolescent students' literary response. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (Eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 193-211). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Kamp, I., De jong-Slagman, J. en Van Duijvenboden, P. (2019). *Jeugdliteratuur & Didactiek. Handboek voor vo en mbo*. Bussum: Coutinho.

De Kleijn, A.D. (2019) Persoonlijke groei en motivatie in het literatuuronderwijs. In: Segers, E. & Steensel, R. van (Red.) *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* (p. 125-136). Utrecht: Eburon.

Koek, M. (2013). Lezen voor de lijst in de praktijk: De balans tot nu toe. *Levende Talen Magazine*, 100(5).

Koek, M. (2018). Frustratie is goed: kritisch denken in de literatuurles. *Levende Talen Magazine*, (105), 6-9.

Nicolaas, M. (2021) Aan de slag met literatuurgeschiedenis.org. *Levende Talen Magazine*, 108 (4) 36-37.

Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen: ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3-12.

Stronks, E. Het concept 'representatie' in het literatuuronderwijs. *Didactiek Nederlands - Handboek*.

Wit, M. (2017). Lezen doe je met elkaar. Leeskringen en groepsmondeling. *Levende Talen Magazine*, 104 (8), pp. 4-9.

Witte, Th., (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks deel 12. Delft: Eburon.

Graag als volgt naar deze bijdrage verwijzen: Cornelissen, G & Witte, T. (2022). De ontwikkeling van literaire competentie in het onderwijs. Deel 4: Naar een doorlopende leerlijn voor het literatuuronderwijs. In *WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), Handboek Didactiek Nederlands. Levende Talen*. Geraadpleegd [datum] via: [<https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/12/de-ontwikkeling-van-literaire-competentie-in-het-onderwijs-deel-4-naar-een-doorlopende-leerlijn-voor-het-literatuuronderwijs/>]

Auteurs:



Gertrud Cornelissen

Gertrud Cornelissen is literatuurwetenschapper en was opleider aan de Nieuwste Pabo in Sittard. Haar deelname aan de kenniskring 'Geïnspireerd Leren' leidde tot een promotieonderzoek naar het effect van boekgesprekken op de literaire competentie van basisschoolleerlingen. In 2016 promoveerde zij aan de VU te Amsterdam met haar dissertatie: 'Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.'



Theo Witte

Theo Witte is vakdidacticus Nederlands en was lerarenopleider aan de RUG. Zijn promotieonderzoek naar literaire ontwikkeling (Het oog van de meester, 2008) resulteerde in de website lezenvoordelijst.nl. Tot zijn pensionering in 2018 was hij voorzitter van het Meesterschapsteam Nederlands (letterkunde). Daarna werd hij voorzitter van het RED-Team Onderwijs en is hij als auteur en redacteur nauw betrokken bij de methode KERN Nederlands Taal en Cultuur.