

Ben jij een Frits of een Floortje?

De praktische toepassing van literaire competentieniveaus
binnen het schoolvak Nederlands



Jojanneke Hulsker
Gwenn Neuteboom

Universiteit Utrecht, IVLOS Lerarenopleiding, Alfa cluster (start februari 2009)
Januari 2010

1. Inleiding

"Waarom moet je lezen wat je nog niet kunt begrijpen?" Deze vraag ligt ten grondslag aan het boek *Het oog van de meester* door Theo Witte (2008). Witte heeft veel onderzoek gedaan naar de literaire ontwikkeling van bovenbouwleerlingen en problemen in het literatuuronderwijs. In deze studie introduceert Witte een onderscheiding naar zes fasen in de literaire ontwikkeling van leerlingen. Deze zes fasen, of niveaus, hebben allen een eigen profiel, passend bij het overeenkomstige stadium in de leesontwikkeling. Aanvullend op deze theorie, heeft Witte de site www.lezenvoordelijst.nl geïntroduceerd. Op deze site staan voor elk van de zes niveaus adviezen voor te lezen boeken.

Het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd betreft de praktische kant van deze literaire fasentheorie. De theorie is er, de website is er, maar hoe kunnen docenten leerlingen in de praktijk in één van deze literaire competentieniveaus indelen? In deze leemte wilde ons onderzoek voorzien. Het doel was om een test te ontwikkelen die leerlingen in deze niveaus indeelt. Aan de hand van de theorie van Witte hebben wij een test ontwikkeld die eenvoudig in de educatieve praktijk toegepast kan worden.

Onopzettelijk deden wij echter enkele opmerkelijke bevindingen, die zich in de vorm van kanttekeningen bij de theorie van Witte laten plaatsen. Zo blijken leerlingen zich zelden tot één leesniveau te beperken en verloopt de ontwikkeling die leerlingen doormaken op het gebied van literaire competentie soms minder rechtlijnig dan dat Wittes theorie doet vermoeden.

1.1 Theorie - De literaire ontwikkeling van leerlingen

Leerlingen komen, bedoeld en onbedoeld, op allerlei manieren in aanraking met literatuur en opvattingen over literatuur. Verschillende docenten en lesmethodes verspreiden, vaak impliciet, diverse opvattingen. Deze denkbeelden zijn de basis voor de eigen visie van de leerling. Er is nauwelijks ruimte voor de ontwikkeling van de eigen literaire opvattingen van leerlingen.¹ Uit onderzoek blijkt dat deze ontwikkeling juist een individueel en dynamisch proces is, dat uit verschillende fasen bestaat. Om leerlingen op de juiste manier tegemoet te komen, is het goed doordrongen te zijn van de ontwikkeling die deze leerlingen doormaken.

De ontwikkeling in leesvaardigheid die leerlingen doormaken, kan niet los worden gezien van de groei op andere terreinen (biologisch, cognitief, sociaal-emotioneel, enzovoorts). Cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkelingen hebben consequenties voor de ontwikkeling van de literaire competentie.²

Ook wijst onderzoek uit dat deze algehele ontwikkeling van adolescenten per individu dermate verschillend is, dat dit gevolgen heeft voor de individuele leesontwikkeling en dus ook voor het te genieten literatuuronderwijs. Terwijl de ene leerling al een vergevorderde cognitieve ontwikkeling bezit, kan de sociale en morele ontwikkeling relatief achterblijven. Bij een ander is dit misschien al wel ontwikkeld. De ene leerling zit hierdoor niet meer te wachten op uitgebreide interpretaties van een gedicht, omdat deze ze al lang zelf begrepen heeft.³

Idealiter gezien is het literatuuronderwijs dus leerlingspecifiek. Leerlingen in één klas kunnen namelijk op verschillende manieren met literatuur omgaan. Witte koppelt deze ideeën aan de vier poëtische tradities die de onderzoeker Abrams onderscheidt.⁴

¹ Witte 1993, 129-131

² Witte 2002, 50-51

³ Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien 2002, 59-69

⁴ Abrams 1953

Voor veel leerlingen is het belangrijk dat het boek handelt over een personage of een gebeurtenis waarbij ze zich een concrete voorstelling kunnen maken. De esthetische oordelen van deze leerlingen kunnen voor het grootste deel gerekend worden tot wat Abrams de *mimetische benadering* noemt; het beschrijven van een werk.

Andere leerlingen zijn meer geneigd zelf in dialoog te treden met het werk of een personage. Zij proberen zich in de hoofdpersoon te verdiepen, zich in hem te verplaatsen. Deze poëtica zou men *expressief-pragmatisch* kunnen noemen; het werk in verband brengen met de auteur en het gebruiken om hun ervaringswereld te vergroten.

Slechts een enkele leerling heeft tot slot de behoefte om zich te verdiepen in een poëtica die vooral bestemd is voor kenners, specialisten en liefhebbers. Kenmerk van deze *autonomistische benadering* is in een meta-taal ervaringen met elkaar te delen.

Het valt op dat deze verschillende benaderingen een ontwikkeling laten zien naar een toenemende mate van abstractie. De waarnemingen worden geleidelijk aan meer gedifferentieerd en de leerlingen worden zich van steeds meer facetten bewust. Deze groepen leerlingen kunnen dus niet alleen naast elkaar worden geplaatst, maar ook ná elkaar, als fasen in een literair-esthetische ontwikkeling.⁵

Het idee dat leerlingen een esthetische ontwikkeling doormaken die verloopt van een mimetische naar een autonomistische poëtica, ontleent Witte aan het onderzoek van de Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog Parsons.⁶ Hij onderscheidt vijf stadia: een associatief, mimetisch, expressief, formalistisch en interpretatief stadium. De middelste drie stadia corresponderen sterk met de karakterisering van de groepen leerlingen hierboven (en komen ook overeen met de poëtica van Abrams). Daarnaast onderscheidt Parsons het associatieve stadium, wat vooraf ligt aan het mimetische en kan worden gekarakteriseerd als een primitief stadium. Leerlingen in dit stadium beoordelen een werk als 'leuk' in plaats van 'mooi'. Het vijfde stadium, het interpretatieve, is het meest controversieel en wordt gekenmerkt door het zoeken naar redenen voor interpretaties en oordelen. Dit is een hoog, academisch niveau, met een reflectie die de gehele literaire communicatie omvat.⁷

Dit is echter niet het enige model dat is ontwikkeld om de literaire ontwikkelingsstadia in kaart te brengen. Witte noemt in het kader hiervan het onderzoek van Applebee (1978), Thomson (1987), Appleyard (1994) en Graf (1995).

Het moge duidelijk zijn dat binnen het literatuuronderwijs gestreefd moet worden een zo optimaal mogelijk aanbod aan te bieden aan de leerlingen, om hun leesontwikkeling te stimuleren. Naar aanleiding van deze bevindingen, publiceert Theo Witte in 2008 een proefschrift: *Het oog van de meester*. Hierin presenteert hij zes leesniveaus, die hij heeft gedestilleerd uit bovenstaand onderzoek. Op deze zes leesniveaus zullen wij nu ingaan.

1.2 Theorie - Literaire Competentie Niveaus

Witte onderscheidt in de ontwikkeling van een leerling in de bovenbouw zes fasen, die hij tracht zo scherp mogelijk tegen elkaar af te zetten. Deze stadia of fasen zijn cumulatief. Dit houdt in dat men niet zomaar een fase overslaat. Vaardigheden, houding en kennis uit de ene fase zijn nodig om een hogere fase te bereiken. Hieronder volgt een typering van deze zes niveaus.⁸

⁵ Witte 1993, 134-136

⁶ Parsons 1987

⁷ Idem

⁸ Witte 2008, 195-209

Niveau 1 (zeer beperkt). Deze leerlingen hebben moeite met het begrijpen van eenvoudige literaire teksten. Daarnaast zijn ze niet gemotiveerd om literatuur te lezen. Hun oordeel is subjectief (ofwel positief, ofwel negatief), niet gereflecteerd, nauwelijks onderbouwd en voornamelijk gebaseerd op de hoofdpersonages en hun belevenissen. Ze kunnen hun leeservaring niet goed onder woorden brengen, noch hun emotieve waardering verantwoorden. Ze kunnen hun smaak niet goed onder woorden brengen. Doordat deze leerlingen weinig verstand hebben van boeken en nog geen eigen smaak hebben ontwikkeld, zijn zij niet in staat zelf een passend boek te kiezen. De motivatie voor deze leerlingen om een boek te lezen komt van buitenaf (extrinsiek). Ze lezen omdat ze moeten lezen. Wanneer ze lezen, willen ze vermaakt worden: de kern van hun lezen is hun eigen plezier. Ze kunnen zich dan ook niet in personages verplaatsen die wat meer van de lezer afstaan. Witte typeert deze manier van lezen als *belevend* lezen.

Niveau 2 (beperkt). De overgang naar deze fase kenmerkt zich door een lichte toename van de betrokkenheid van de leerlingen bij het leesproces en de uitwisseling van hun leeservaringen. Ze beginnen eenvoudige literaire teksten te begrijpen. Hun respons blijft subjectief (sympathie/antipathie), maar ze zijn nu wel in staat te verwoorden wat de tekst met hen heeft gedaan. Ze leren een persoonlijk oordeel te onderbouwen, al blijft dit er één van weinig distantie. Ze staan niet erg open voor de mening van anderen. De eigen belevingswereld en leeservaring blijven het referentiekader op basis waarvan zij de teksten beoordelen. De waarderingscriteria zijn in dit niveau uitgebreid van emotioneel naar realistisch. Het is voor deze lezers belangrijk gebeurtenissen, personages en verhaalstructuren te herkennen. Het boek moet dus toegankelijk zijn. Hoewel velen een genrevoorkeur beginnen te ontwikkelen (zoals humor, spanning, griezelen of romantiek) zijn zij nog niet in staat zelfstandig een passend boek uit te kiezen. Witte typeert deze manier van lezen als *herkennend* lezen.

Niveau 3 (noch beperkt, noch uitgebreid). In deze fase neemt de persoonlijke interesse in boeken over bepaalde onderwerpen toe, met als gevolg dat we in deze fase ook een omslag zien in de motivatie om te lezen. Leerlingen beginnen nu uit zichzelf boeken te lezen (intrinsieke motivatie). Ook signaleert Witte een ontluikende belangstelling voor de verteltechniek. Leerlingen kunnen zich in verschillende personages en situaties inleven, maar ook afstand bewaren en kritisch op het gelezene reageren. Ze beginnen open te staan voor wat anderen van het werk vinden. Daarnaast wordt hun waarderingsschema – het totaal aan criteria op basis waarvan leerlingen een boek beoordelen - uitgebreid met morele en cognitieve criteria. Hiermee zijn ze in staat een meer objectieve respons op het werk te geven. Ze begrijpen eenvoudige literaire werken en kunnen door middel van analyse beweegredenen van personages achterhalen, causale verbanden in het plot leggen en eenvoudige verteltechnieken of trucs herkennen. Leerlingen zijn geïnteresseerd in morele kwesties, wat de mogelijkheid biedt tot geëngageerde discussies met klasgenoten. We zien ook dat lezers, naast de eigen belevingswereld, een belangstelling beginnen te ontwikkelen voor de wereld van volwassenen. Op dit niveau vindt een markante verandering plaats in het leesgedrag; de lezer gaat hier namelijk in dialoog met de tekst. De tekst heeft hem of haar, in andere woorden, iets te zeggen. Het genot voor deze leerlingen kan zijn om de eigen horizon te verbreden. Hoewel zij preciezer hun voorkeur en persoonlijke interesse kunnen verwoorden, met name in onderwerpen en thema's, blijft het voor deze lezers lastig een verantwoorde keuze uit de enorme hoeveelheid Nederlandstalige romans te maken. Witte typeert deze manier van lezen als *reflecterend*.

Niveau 4 (enigszins uitgebreid). We zien hier een toenemende belangstelling voor de vorm en betekenis van een tekst. Hiermee ontstaat ook een grotere distantie tot de eigen subjectieve belevingswereld. Deze leerlingen begrijpen

literaire teksten met een gemiddelde complexiteit. Het proces van lezen vergt echter wel meer concentratie en tijd. Daarbij heeft de lezer wel meer aandacht voor verhaaltechnische en betekenisvormende elementen in de tekst. Hierdoor groeit bij leerlingen het besef dat literatuur een kunst is en schrijvers kunstenaars zijn. Leerlingen beginnen, binnen de context van het verhaal, kritisch naar personages te kijken. Ze beginnen het interessant te vinden om uit te zoeken wat de boodschap van het werk is en welke bedoeling de auteur heeft gehad. Daarmee groeit voor veel leerlingen ook een bepaalde auteursvoorkeur. Kijken wij naar het leesgedrag dan zien we dat de lezer bewust wordt dat de tekst geconstrueerd is, diepere betekenislagen heeft en om een passende interpretatie vraagt. In de klas zijn nu discussies mogelijk over de interpretatie van de tekst, waarbij leerlingen recensies kunnen gebruiken om hun eigen mening aan te vullen. Het leesmotief kan er voor deze leerlingen in liggen diepere betekenissen te ontdekken ('puzzelen') en puur om er esthetisch van te genieten. Het waarderingsschema wordt dan ook uitgebreid met structurele en esthetische criteria. Bij de keuze van boeken kan de docent de leerling nu veel beter advies geven, omdat de leerling beter onder woorden kan brengen wat hij of zij leuk vindt. Witte noemt deze manier van lezen *interpreterend* lezen.

Niveau 5 (uitgebreid). De overgang naar dit niveau wordt gekenmerkt door een terugdringing van de subjectieve leeservaring en interpretatie, en een toegenomen belangstelling in de betekenis van het werk in een literair-historisch perspectief. De nadruk ligt hierbij op zowel formele, letterkundige kennis als op algemene kennis, zoals sociale en maatschappelijke achtergronden van het werk. De werken worden op een dieper niveau gelezen en vanuit andere referentiekaders benaderd. Er wordt getracht de tekst in verband te brengen met de auteur en met de historische context. Deze leerlingen zijn in staat complexe literaire werken te begrijpen. Dit blijkt onder andere uit hun vermogen om diverse betekenselementen en –lagen met elkaar te verbinden om tot een bepaling van het hoofdthema te komen. Omdat zij meer over de te lezen werken te weten willen komen, zullen zij eerder geneigd zijn – uit eigen beweging - achtergrondinformatie op te zoeken. Deze leerlingen zijn in staat persoonlijke smaak en oordeel te scheiden van het cultuurhistorisch belang van een werk. Door deze toename van literaire belangstelling zijn zij in staat een weloverwogen leeskeuze te maken. Er wordt op een nieuwe manier van genoten, namelijk op intentionele en cultuurhistorische gronden, maar het werk wordt hier tevens op beoordeeld. Deze manier van lezen noemt Witte dan ook *letterkundig* lezen.

Niveau 6 (zeer uitgebreid). Op dit niveau ten slotte is er bij de leerling sprake van een intrinsieke belangstelling voor letterkunde en literatuur in het algemeen. Hun literaire competentie stelt ze in staat zeer complexe literaire werken te begrijpen. Daarbij leggen ze naast tekstinterne verbanden (bijvoorbeeld betekenislagen) ook tekstexterne verbanden, zoals intertekstualiteit. De relaties tussen literaire werken en andere literaire werken of zelfs andere kunstvormen interesseren de leerling. De leerling heeft oog voor literaire conventies, vormexperimenten, maar ook bijvoorbeeld gerelateerde filosofieën of andere verschijnselen. Er wordt, kortom, op een metaniveau over literatuur nagedacht. Lezers met een dergelijk niveau hebben een persoonlijke, vaak uitgesproken visie op literatuur en kunnen een praktisch gelijkwaardig gesprek voeren met de docent, over wiens smaak en vakkennis ze dan ook kritisch zullen zijn. De lezer handelt als het ware als een autonoom literatuurcriticus. Hij/zij voedt zich intellectueel met de tekst. Dit is tegelijkertijd de maatstaf waarmee beoordeeld wordt en de meerwaarde die boeken voor hem/haar hebben. Deze manier van lezen wordt, logischerwijze, omschreven als *academisch* lezen.

De vraag die wij ons nu stellen is: hoe kunnen we, aan de hand van bovenstaande kenmerken, leerlingen indelen in de verschillende stadia van

literaire competentie? Dat was namelijk Wittes oorspronkelijke idee; het verbeteren van het literatuuronderwijs door een fasensysteem te introduceren. Dan is het uiteraard wel van belang dat je kunt peilen op welk niveau de leerlingen lezen. In het volgende hoofdstuk ontwerpen we een eenvoudig en op de praktijk gericht instrument om juist dit te doen. Aan de hand van Wittes kenmerken maken we een test die leerlingen zelf kunnen doen, waarvan de uitslag deze leerlingen vervolgens koppelt aan één van de zes literaire competentieniveaus.

2. Methode

2.1 De competentieniveaus in de praktijk

In de voorgaande paragraaf zijn de verschillende competentieniveaus gedefinieerd. De vraag die wij ons nu stellen is hoe we aan de hand van bovenstaande kenmerken leerlingen kunnen indelen in deze verschillende stadia van literaire competentie.

De meest voor de hand liggende oplossing biedt zich aan in de vorm van een vragenlijst. Praktisch gezien is het wenselijk de leerlingen voor een groot deel zelfstandig het werk te laten doen. Individuele interviews kosten in de praktijk te veel tijd. Bovendien is een gesprek uiteindelijk ook gebaseerd op een lijst met vragen. Een vragenlijst dus. Maar hoe geven we die vorm? Er zijn drie typen vragenlijsten die in aanmerking komen.

Het eerste type vragenlijst geeft de leerlingen de karakterisering van de niveaus (weliswaar in een gesimplificeerde ik-vorm) en vraagt de leerlingen op de man af in welk niveau zij denken te horen. Deze methode heeft een aantal nadelen. Ten eerste wordt er volledig vertrouwd op het inzicht van de leerlingen. Ten tweede kunnen factoren als competitiedrang of onverschilligheid van leerlingen grote invloed uitoefenen op de uitslag. Dit type hebben wij daarom af laten vallen.

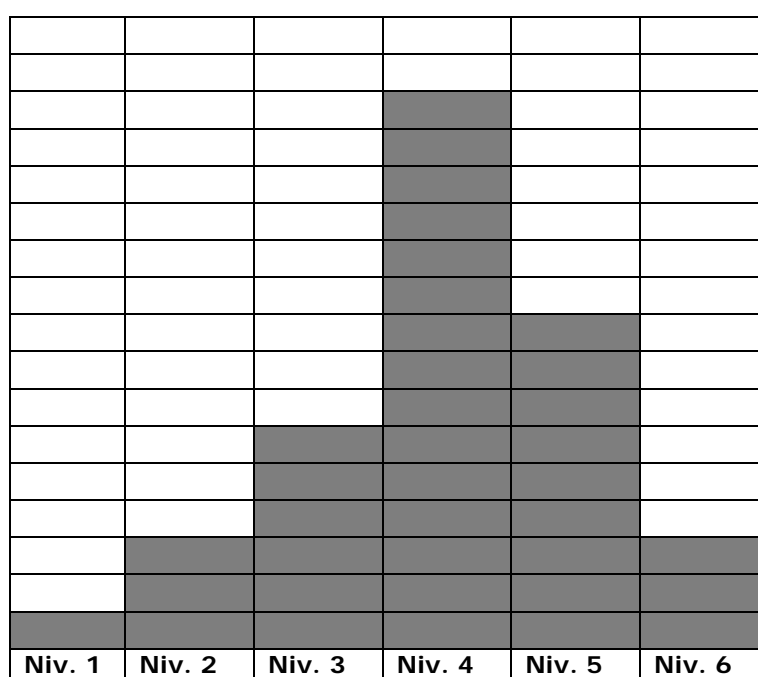
Een tweede mogelijkheid is een aantal (test)vragen aan de hand van een te lezen tekstje. De vragen dienen zo op elkaar afgestemd te zijn dat de leerlingen een 'score' kunnen behalen die ze indeelt bij één van de zes uiteenlopende niveaus. Dat is vooral lastig omdat dat moet aan de hand van één tekst. Deze tekst kan voor niveau-zes-lezers niet te eenvoudig zijn en voor lagere-niveau-lezers weer niet te ingewikkeld. Daarnaast, met het oog op de praktijk, mag de tekst ook niet te lang zijn. Ondanks deze bezwaren, hebben wij dit type vragenlijst uitgewerkt; simpelweg om te onderzoeken of een dergelijke test haalbaar is. Onze bezwaren zijn immers slechts vermoedens.

Een derde type vraagt de leerlingen naar verschillende van elkaar losstaande kenmerken die uit de niveaus af te leiden zijn, bijvoorbeeld motivatie, waardering, interactie met de tekst en oriëntatie bij de boekkeuze. Het voordeel van dit soort vragen is, dat het voor de leerling makkelijk in te vullen is, maar nog geen directe connectie legt met de leesniveaus. Hierdoor worden de antwoorden betrouwbaar. Het is, bijvoorbeeld, zeer onwaarschijnlijk dat als een leerling aangeeft van spannende boeken te houden, deze beseft dat dit een typisch kenmerk is van niveau één en twee op de schaal van literaire competentie. Bovendien zijn de vragen gemakkelijk te koppelen aan de kenmerken van de niveaus en dus is deze wijze van niveau-indeling ook redelijk betrouwbaar. Ook dit type vragenlijst hebben wij uitgewerkt.

Dit type kan men op twee manieren uitvoeren. De eerste mogelijkheid is een systeem dat andere niveaus uitsluit: op basis van het antwoord op een vraag, gaat men door naar de volgende vraag en zo komt men bij een uiteindelijk resultaat. Denk aan de formulieren van de belastingdienst, waarbij er een vraag

wordt gesteld en men op basis van het antwoord door dient te gaan naar een verdere specificering van die vraag. Een tweede mogelijkheid is een systeem waarbij de antwoorden op vragen corresponderen met de verschillende niveaus. Op die manier kan elk antwoord naar een ander niveau leiden. Uiteindelijk worden de scores op de afzonderlijke vragen bij elkaar opgeteld en ontstaat er een resultaat.

Wij hebben ervoor gekozen dit tweede systeem te gebruiken, omdat wij van mening zijn dat het literaire competentiemodel, hoewel vernieuwend en bruikbaar, niet bij een eerste concept moet uitsluiten dat een leerling kenmerken van meer dan één niveau kan hebben. Het resultaat dat wij voor ogen hebben is een lijst waarbij de scores die bij een specifiek niveau horen bij elkaar opgeteld worden, zodat er uiteindelijk een soort staafdiagram ontstaat, met zes staven, waarvan de hoogste zou moeten corresponderen met het bijpassende niveau. We voorspellen dat er een soort curve zal ontstaan, en dat deze curve aangeeft op welk niveau de leerling leest, zie figuur 1.



Figuur 1

Op de horizontale as bevinden zich de verschillende niveaus. De docent 'turft' als het ware de antwoorden bij de corresponderende niveaus. In dit fictieve voorbeeld zien we een curve die erop wijst dat we met een niveau-vier-lezer van doen hebben. Het definitieve antwoordmodel kunt u vinden in de bijlage.

2.2 De vragen

Omdat het in het bestek van dit verslag onmogelijk is alle vragen te verantwoorden, zullen wij er enkele uitlichten om de lezer een beeld te geven van de opzet (de definitieve vragenlijst vindt men in de bijlage). Vraag 2 van de vragenlijst ziet er als volgt uit:

Vraag 2. Hoe dik zijn de boeken die je leest?

- A. Zo dun mogelijk
- B. Liever niet meer dan tweehonderd pagina's
- C. Maakt mij niet uit, als het maar interessant is
- D. Ik vind dikke boeken juist prettig om te lezen

Dit lijkt een voor de hand liggende vraag, en dat is het ook. Maar daarom niet minder interessant. Witte geeft namelijk aan dat er in de leesmotivatie een belangrijke kentering plaatsvindt tussen het tweede en derde niveau. Vóór het derde niveau is de leesmotivatie bij leerlingen vrijwel nihil. Deze wordt van buiten (school, ouders) opgelegd. Daarna beginnen leerlingen teksten, om verschillende redenen, te waarderen. Echter, boeken van meer dan tweehonderd pagina's blijven onaantrekkelijk. Pas vanaf niveau vijf ontstaat er de behoefte om kloeke werken van honderden pagina's te lezen. Dat heeft te maken met een zeker prestige dat de leerling ontleent aan dikke boeken. Antwoord A correspondeert dus met niveau één en twee, antwoord B met niveau drie, antwoord C met niveau vier en D met de niveaus vijf en zes.

Vraag 11. Hoe bepaal je welk boek je leest?

- A. *De kaft moet me aanspreken*
- B. *Ik zoek op het genre dat me leuk lijkt, bijv. de sticker met het spookje*
- C. *Ik zoek op onderwerp (waar het boek over gaat)*
- D. *Ik zoek op schrijver*
- E. *Ik zoek op stroming of periode*

Volgens Witte kunnen leerlingen pas vanaf het vijfde niveau zelf een verantwoorde boekkeuze maken. Maar daarvóór kiezen ze natuurlijk ook al boeken. In het eerste niveau laten leerlingen zich hierbij leiden door de kaft (antwoord A). Die moet er aantrekkelijk uitzien. Op een iets hoger niveau beginnen leerlingen een genrevoorkeur te ontwikkelen, bijvoorbeeld detectiveverhalen, *fantasy* of griezelboeken (antwoord B). Niveau-drie-lezers zijn vaak gefascineerd door bepaalde maatschappelijke (volwassen) onderwerpen. Zij zullen dus vaker op onderwerp zoeken (antwoord C). Met een ontluikende belangstelling voor verhaaltechnische aspecten komt, in niveau vier, ook een voorkeur voor bepaalde schrijvers (antwoord D). Dit zal vervolgens uiteraard een belangrijke rol gaan spelen bij hun boekkeuze. In niveau vijf en zes is er sprake van een zodanige toename in letterkundige interesse dat leerlingen gefascineerd kunnen raken door een bepaalde stroming of periode. Zij zijn niet langer gebonden aan een bepaalde schrijver of genre, maar worden door intertekstualiteit, literatuurgeschiedenis of gesprekken met anderen op ideeën gebracht en willen de literaire werken ook in relatie zien tot andere werken uit een bepaalde tijd (antwoord E).

Vraag 13. Als je een boek leest dan wil je:

- A. *Vermaakt worden*
- B. *Je kunnen inleven in personages*
- C. *Dat het boek wat met je doet*
- D. *De 'boodschap' van het boek achterhalen*
- E. *Het boek kunnen plaatsen in relatie tot andere boeken in zijn soort*

Deze vraag heeft betrekking op het waarderingsschema van de leerling, oftewel de verschillende criteria waarop leerlingen het boek beoordelen. In het eerste niveau is dat puur op basis van vermaak (antwoord A). Niveau-twee-lezers vinden het belangrijk dat zij zich kunnen inleven in de personages, die dan ook vaak van de zelfde leeftijd en hetzelfde geslacht zijn (antwoord B). In het derde niveau willen lezers dat het boek wat met ze 'doet', dat het hen raakt (antwoord C). In zowel niveau vier, vijf als zes willen de leerlingen de boodschap van het boek en de bedoeling van de auteur achterhalen (antwoord D). Echter, alleen lezers van niveau zes zullen geïnteresseerd zijn in de relatie van het boek tot anderen in zijn soort (antwoord E).

Het valt wellicht op dat er geen één-op-één-relatie bestaat tussen de vragen en de niveaus. Er zijn niet telkens zes antwoorden mogelijk, met elk één corresponderend niveau. Dat kan niet omdat sommige kenmerken nu eenmaal een overlap hebben. Dit hebben wij opgelost door aan het antwoordmodel een soort turflijst toe te voegen, zodat hierin bij elk antwoord geturfd kan worden bij het corresponderende niveau. Dit kunnen dus ook meerdere niveaus zijn. Omdat sommige antwoorden vaker voorkomen dan andere, is hier in de turflijst rekening mee gehouden. Het antwoordenmodel is toegevoegd in de bijlage.

3. Resultaten

3.1 De beoordeling van de vragenlijsten

Nadat we een eerste conceptversie hebben gemaakt van de vragenlijst, hebben we bij wijze van eerste test zelf de vragenlijst ingevuld. Naast wat kleine wijzigingen in formuleringen, was onze eerste indruk dat via het model een mooie curve ontstaat, die een goed beeld geeft van het niveau. Echter, er is geen sprake van een zo rigide verdeling als Witte doet veronderstellen. Wij bleken ook veel vragen op niveau drie te hebben beantwoord. Is dit het gevolg van een complexe theorie die zich niet in de eenvoudige praktijk van een vragenlijst laat inperken? Het zou kunnen. Zelf vermoeden wij echter op dit moment dat het te ver doorvoert een lezer in één niveau in te delen. Kijk naar onszelf: twee afgestudeerde neerlandici, waarvan er één niet van lezen houdt, en één nog graag kinderboeken leest. Mogen wij onszelf, met al onze wetenschappelijke kennis en leeservaring, dan géén niveau-zes-lezers noemen?

Een tweede vermoeden is dat de eerste vragenlijst een beter resultaat geeft dan de testvragen op basis van een tekstpassage. Het resultaat bij de tekstvragen was erg afwijkend van het (betrouwbare) resultaat bij de eerste vragenlijst. Sommige vragen waren gewoon lastig en andere juist te makkelijk. Er bleven veel vragen discussie oproepen. Bovendien waren niet alle antwoorden genuanceerd genoeg. Gebaseerd op de theorie van Witte, vroegen wij bijvoorbeeld wat de leerlingen interessant vonden met betrekking tot de tekst, zoals de maatschappelijke context of het leven van de auteur. Witte geeft hierbij namelijk aan dat deze interesses veranderen naarmate je niveau hoger wordt. Maar betekent dit dat alléén niveau-drie-lezers interesse hebben in een biografie van de auteur? Daarbij komt nog een nadeel: hoe beter je kunt gokken, hoe hoger je niveau; het meest ingewikkelde antwoord correspondeert bijna altijd met het hoogste niveau. Daarnaast is er nog de kwestie smaak. Je kunt dit verhaal *De vijand* een saai verhaal vinden, óók als je leesniveau hoger is dan één. Het antwoordmodel sluit dit echter uit. Blijkbaar is het lastig om aan de hand van vragen over een tekstpassage de nuances aan te geven die nodig zijn. In latere versies hebben we deze vragen dan ook weggelaten, maar dat wordt verderop nog toegelicht.

Voor de eerste test in de praktijk werd de vragenlijst voorgelegd aan een aantal leerlingen uit vierde klas gymnasium. Van de dertien leerlingen waren de meeste willekeurig gekozen. Ook hebben we enkele leerlingen gevraagd, waarvan een zeer hoog of laag niveau werd vermoed. De resultaten waren wisselend. Bij ongeveer de helft van de leerlingen had de tabel een vloeiende lijn, die zeer overeenkwam met de verwachtingen. Meestal betekende dit een stijgende lijn rond niveau drie en vier. Een leerling (rapportcijfer 9) met niveau vijf en zes, en een leerling (rapportcijfer 5) met voornamelijk niveau twee. Sommige leerlingen hadden echter ook bij alle niveaus ongeveer evenveel. Twee leerlingen hadden wel uitschieters, maar dan bij niveau twee én niveau vijf, zie figuur 2. Hoe kan dat? Dat is haast niet te verklaren vanuit onze nuancering met de 'vloeiende lijn',

waarbij een relatieve stijging rond dezelfde niveaus verwacht wordt, en al helemaal niet vanuit de theorie van Witte, die één niveau per leerling verwacht. Zelf gaf één leerling de verklaring: 'Ik lees bijna nooit, maar als ik lees, lees ik wel graag een goed boek.' We gaan bij de discussie nog op deze afwijkende uitslagen in.

Niv. 1	Niv. 2	Niv. 3	Niv. 4	Niv. 5	Niv. 6

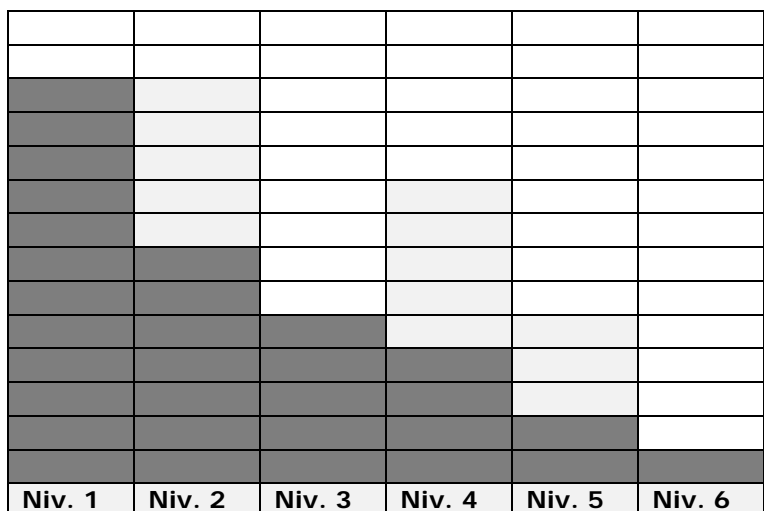
Figuur 2. Score van Philip, 4 gymnasium

Een duidelijke conclusie was wel dat de vragen op basis van de tekstpassage niet zeer bruikbaar zijn. Leerlingen die alleen niveau één en twee scoorden bij het eerste gedeelte (en die wij daar ook inschatten) haalden opeens niveau zes bij de vragenlijst. Slim wegstrepen, een beetje gokken en de uitslag wordt gemanipuleerd. Ook ervaren wij een grote tegenzin bij dit gedeelte. 'Het lijkt wel een proefwerk!', zeiden sommige leerlingen. De vragenlijst streeft op die manier zijn doel voorbij: het is een hulpmiddel en geen overhoring. Deze vragen zullen wij dan ook schrappen.

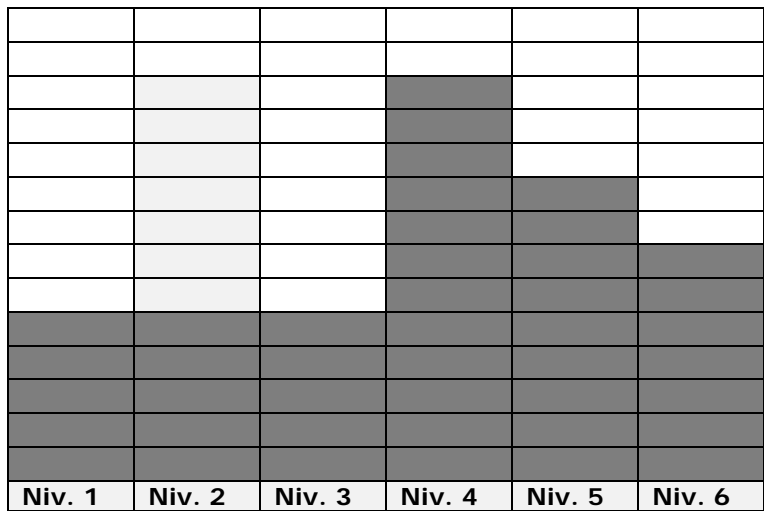
Bovenstaande resultaten zijn besproken met een ervaren collega. Ook zij heeft haar twijfels bij de strikte onderverdeling die Witte wil maken. Bovendien plaatst zij dezelfde kanttekening bij de onderverdeling van de boeken, dus de stap ná de niveauverdeling. Is het mogelijk een boek bij één niveau in te delen? Want een boek is toch op zeer veel niveaus te lezen? *Het bittere kruid* van Marga Minco is een dun en makkelijk toegankelijk boek. Maar voor een geoefende lezer zitten er veel prachtige diepere lagen in. Makkelijk en moeilijk te lezen.

Positief aan de vragenlijst wordt gevonden dat de leerlingen inzicht krijgen in hun lezen. Het feit dat ze door middel van de vragenlijst na gaan denken over hun leesgedrag, is wat waard. Of het dan volgens de literaire competentieniveaus is of niet, het is goed bewust bezig te zijn met het feit dat er verschillende manieren van lezen zijn. Deze 'bewustwording' van het eigen leesproces verdient volgens ons dan ook zeker een plaats te krijgen binnen het literatuuronderwijs. Zeker in combinatie met de verplichte boekenlijst zou dit niet ondenkbaar zijn. Bij de discussie gaan wij hier nog dieper op in.

Voor de tweede praktijktest hebben we een paar kleine aanpassingen gemaakt. Dezelfde vragenlijst, maar zonder de 'test'-vragen (zie bijlage) werd vervolgens voorgelegd aan een twintigtal vierdeklas havoleerlingen. Opvallend was dat in deze klas wél voornamelijk mooie curven zichtbaar werden. Grotendeels richting niveau één en twee, een enkeling neigend naar drie en één jongen niveau vier/vijf, zie figuren 3 en 4. Deze laatste jongen kan echter beschouwd worden als een geval apart en springt er in de klas uit vanwege zijn interesse in en kennis van de Nederlandse literatuur.



Figuur 3. Score van Scott, 4 havo



Figuur 4. Score van Matthieu, 4 havo

Kijken wij naar bovenstaande figuren, dan zien we dat in deze gevallen het een kwestie is van aflezen. Scott is een typische niveau-één-lezer, Matthieu daarentegen is al wat verder ontwikkeld en een niveau-vier-lezer met al duidelijk kenmerken van niveau vijf en zes. Toch blijven kenmerken van de lagere niveaus een rol spelen bij zijn lezen. In deze twee gevallen dus duidelijke resultaten, al zien we hier wél dat lezers zich niet laten inperken tot één niveau.

Wat opviel was de praktische toepasbaarheid van de test. Er werd van te voren tegen de leerlingen gezegd dat het een vragenlijst betrof naar hun leesgedrag en dat er geen goede of foute antwoorden mogelijk zijn; het gaat om hún mening. Veel leerlingen wilden de test maar al te graag invullen, want het gaat immers om henzelf, en dat vinden ze interessant. Geen enkele leerling heeft er langer dan tien minuten over gedaan, wat eveneens een praktisch voordeel is. Bij het nakijken van de antwoorden valt de eerlijkheid op waarmee de vragenlijsten zijn ingevuld. Leerlingen schamen zich niet om te zeggen dat ze niet van lezen houden, maar evenmin om toe te geven wat hun literaire voorkeuren zijn als ze dan toch lezen, of dat ze bijvoorbeeld niet van al te ingewikkelde boeken houden.

Daags na de test vroegen veel leerlingen overigens geïnteresseerd naar hoe ze het hadden gedaan, die 'boekentest'.

De resultaten zoals hierboven besproken, hebben wij gepresenteerd aan de universiteit. Dit leverde een levendige discussie op met het publiek. Niet alleen ons onderzoek en de vragenlijst kwamen aan bod, maar ook de theorie van Witte, zijn niveau-indeling en de verdeling van romans naar leesniveau. Al discussierend zijn wij tot een conclusie gekomen, die nu volgt.

4. Conclusies en discussie

De eerste conclusie betreft de theorie over de literaire competentieniveaus. Wij achten dit een zeer bruikbare en nuttige indeling. Op deze manier kan leerling-specifiek literatuuronderwijs aangeboden worden. De literaire theorie en de behandeling van literatuurgeschiedenis is voor iedereen hetzelfde, maar de te lezen boeken kunnen op deze manier bijdragen aan de individuele leesontwikkeling van leerlingen.

Daar moeten ons inziens echter enkele kanttekeningen bij geplaatst worden. De belangrijkste daarvan is dat deze literaire competentie zich niet laat beperken tot een indeling in slechts één niveau. Onze vragenlijsten hebben dat, onbedoeld, bewezen. De vragen zijn namelijk strikt afgeleid van de niveaus en de leerlingen blijken op meerdere niveaus te lezen. Het proces dat leerlingen doormaken waarbij ze zich als lezers ontwikkelen, is dus niet zo rechtlijnig als Theo Witte ons in zijn proefschrift doet geloven. Desalniettemin is er bij de meeste leerlingen sprake van een curve en dus is een indicatie van leesniveau mogelijk. Deze indicatie kan wel degelijk nuttig zijn voor leerlingen bij het bepalen van hun boekkeuze.

Ook dient men zich te realiseren dat de koppeling die gemaakt wordt tussen de leesniveaus en de bijbehorende leesadviezen, kritisch moet worden bekeken. Boeken laten zich nu eenmaal lastig generaliseren en bieden voor iedere lezer een unieke, persoonlijke ervaring. Dit willen wij benadrukken als tegenwicht tegen de website www.lezenvoordelijst.nl. In geen enkel geval mag dit de rol van de begeleidende docent vervangen.

Voor ons onderzoek is de vraag van belang of ons doel is bereikt. Hebben wij een methode ontwikkeld die op adequate wijze de theorie van Witte in praktijk brengt? Zijn wij erin geslaagd een praktisch systeem te ontwikkelen dat een indicatie geeft op welk niveau een leerling leest? Wij menen van wel. Hierbij willen wij wel de beperkte schaal benadrukken, waarop ons onderzoek(je) is uitgevoerd. Voor een betrouwbare conclusie is uitgebreider onderzoek noodzakelijk, wat echter niet haalbaar was in het bestek van ons onderzoek. Met dit voorbehoud in het achterhoofd, willen wij enkele kanttekeningen plaatsen bij de praktische toepasbaarheid van de literaire competenties, die ons onderzoek heeft opgeleverd.

Ten eerste is het niet gelukt leerlingen aan één niveau te koppelen. Dat is in praktisch opzicht onhandig, maar niet onoverkoombaar. De literaire ontwikkeling van leerlingen verloopt niet trapsgewijs, maar geleidelijk en per leerling verschillend. De verschillende leesaspecten (motivatie, inzicht, voorkeur, etc.) waarbij deze ontwikkeling plaatsvindt, ontwikkelen niet op de cumulatieve wijze die Witte veronderstelt. Elke lezer heeft zijn of haar specifieke en individuele leesontwikkeling. Dat deze over het algemeen in grote lijnen op elkaar lijken en dat er sprake is van een overkoepelend proces, zullen wij niet ontkennen. Het lezen van literatuur is en blijft echter een hoogst persoonlijk beleving en maakt een strikte indeling in zes niveaus praktisch onmogelijk.

Daarnaast is er niet altijd sprake van een curve. Het 'lezen' van de resultaten vergt in die gevallen enige interpretatie. Neem bijvoorbeeld de uitslag

van de leerling met een curve die stijgt bij niveau twee en vier (figuur 2). Dan is de uitslag dus niet eenduidig, maar evenmin onbruikbaar. Wellicht betreft het een leerling die wel degelijk literair inzicht heeft, er enigszins genoeg in schept diepere betekenislagen te ontdekken, maar in zijn vrije tijd liever films kijkt of computerspelletjes speelt. Wij zien hier een grote taak voor de docent, die de leerling kan begeleiden bij een dergelijke uitkomst.

Wellicht is het proces van bewustwording dat hierbij plaats kan vinden nog wel het meest waardevol. Bij het lezen van de verplichte titels voor de lijst is het volgens ons meer dan wenselijk dat de leerling zich bewust wordt van de manier waarop hij/zij leest en de processen die daarop van invloed zijn. Hier zien wij een taak voor Wittes competentieniveaus, en dus voor onze vragenlijst. Wanneer leerlingen zich bewust worden van de eigen ontwikkeling die zij doormaken als lezers, zal niet alleen het plezier in het lezen van - bij het leesniveau van de leerling passende - literaire werken toenemen; ook zal het nut van het lezen duidelijker worden. Wij denken dat daar veel mee te winnen valt. Witte noemt dit zelf ook de belangrijkste ontwikkeling, namelijk de verandering van een externe naar een intrinsieke motivatie. Of, in andere woorden, dat de leerling uit zich zelf eens een boek ter hand neemt; is dat niet waar de meeste docenten Nederlands heimelijk op hopen? En of die leerling zich dan vereenzelvigd met Floortje Bloem (niveau 1) of Frits van Egters (niveau 6) doet er dan wellicht niet eens zoveel toe.

Afsluitend kunnen wij stellen dat de vragenlijst gezien kan worden als een bruikbaar hulpmiddel bij het begeleiden van de leesontwikkeling bij leerlingen. De vragenlijst moet niet eenvoudigweg gezien worden als een test waar een onbetwistbaar resultaat uit komt rollen, maar met de juiste benadering is deze wel degelijk waardevol. Leerlingen worden geprikkeld na te denken over hun leesgedrag; lezen en de bijbehorende ontwikkeling worden zichtbaar gemaakt. Dit wordt bovendien op een eenvoudige, praktische manier uitgevoerd.

Wij hopen dan ook dat deze vragenlijst daadwerkelijk in de klas gebruikt zal worden en wij op die manier een steentje bij hebben gedragen aan de leesontwikkeling van leerlingen en de positieve attitude van leerlingen ten opzichte van lezen.

Informatie over de auteurs

Gwenn Neuteboom en Jojanneke Hulsker zijn docent-in-opleiding voor het schoolvak Nederlands aan het IVLOS te Utrecht. In het kader van hun opleiding (febr. 2009 – febr. 2010) tot eerstegraads docent verrichtten zij een onderzoek naar de praktische werking van het theoretische literaire competentiemodel van Theo Witte. De resultaten van dit Praktijkgericht Onderzoek (PGO) en de aanbevelingen die zij naar aanleiding hiervan doen, vormen de basis van bovenstaand artikel.

Literatuurlijst

Dautzenberg, J., *Literatuur, geschiedenis en leesdossier*. 2004.

Miesen, H., 'De relatie tussen de waardering voor complexe tekstkenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief.' In: A-M. Raukema (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. 2002, pp. 85-103.

Nelck-da Silva Rosa, F. en W. Schlundt Bodien, 'Leesattitude versus leeftijd.' In: A-M. Raukema (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. 2002, pp. 59-69.

Witte, T., 'Poëtica van leerlingen.' In: Berndsen, F.A.H. (red.), *Poëtica-onderzoek in de praktijk*. 1993, pp. 129-137.

Witte, T., 'Een kaart voor literaire ontwikkeling.' In: A-M. Raukema (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. 2002, pp. 39-57.

Witte, T., *Het oog van de meester; Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. 2008.

Verwezen werk

Abrams, M.H., *The mirror and the lamp. Romantic theory and the critical tradition*. 1953.

Applebee, A.N., *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. 1978.

Appleyard, J.A., *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. 1994.

Graf, W., 'Die Erfahrung des Leseglücks. Zur Lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation.' In: A. Bellebaum (red.), *Leseglück. Eine Vergessenen Erfahrung?* 1996.

Nell, V., *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. 1988.

Parsons, M.J., 'Talk about a painting: A cognitive-developmental analysis.' In: *Journal of aesthetic education*. 21 (1987).

Thomson, J., *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. 1987.

Bijlage I: vragenlijst**De test: Wat voor lezer ben jij?**

Dit zijn 15 meerkeuzevragen, die leiden naar het antwoord op de vraag wat voor lezer jij bent. Vul het antwoord in dat jij het meest van toepassing vindt. Er is geen goed of fout antwoord! Het gaat om jouw idee.

1. Hoe vaak lees je?
 - A. Zo min mogelijk, eigenlijk alleen als het moet
 - B. Heel af en toe, bijvoorbeeld op vakantie
 - C. Regelmatig, zeker een aantal boeken per jaar
 - D. Vaak, als ik er tijd voor heb dan pak ik wel een boek

2. Hoe dik zijn de boeken die je leest?
 - A. Zo dun mogelijk
 - B. Liever niet meer dan tweehonderd pagina's
 - C. Maakt mij niet uit, als het maar interessant is
 - D. Ik vind dikke boeken juist prettig om te lezen

3. Wat voor soort onderwerpen vind je interessant? (Meerdere antwoorden mogelijk)
 - A. Oorlog, avontuur, etc.
 - B. Problemen van leeftijdsgenoten
 - C. Liefde, seks en relaties
 - D. Maatschappelijke onderwerpen
 - E. Psychologische onderwerpen
 - F. Volwassenen en hun strubbelingen
 - G. Historische gebeurtenissen
 - H. Verhaaltechnisch hoogstaande verhalen ('literatuur')
 - I. Fantasy (dwerfen, hobbits, magie, etc.)

4. Wat voor soort boeken lees je het liefst? (Meerdere antwoorden mogelijk)
 - A. Jongensboeken: detectives, griezelboeken, etc.
 - B. Meisjesboeken: liefdesromans en dergelijke
 - C. Psychologische romans
 - D. Literaire romans

5. Wat waardeer je in een goed boek? (Meerdere antwoorden mogelijk)
 - A. Spanning
 - B. Een goed verhaal/plot
 - C. Personages waarmee je je kan identificeren
 - D. Een kijkje in een andere wereld
 - E. Een nieuwe, interessante visie op de werkelijkheid
 - F. Als je moet 'puzzelen' om achter de exacte betekenis moet komen
 - G. Herkenbare situaties
 - H. Verwijzingen naar andere literatuur

6. Hoe moeilijk wil je het hebben? (Probeer zo goed mogelijk te bepalen wat bij je past)
 - A. Niet al te moeilijk, één verhaallijn is meer dan genoeg
 - B. Meerdere verhaallijnen door elkaar kan ook nog wel
 - C. Maakt mij niet uit als het maar interessant is
 - D. Diepere betekenislagen ontdekken is voor mij juist een uitdaging

7. Uit welke tijd lees je graag boeken?
 - A. Het liefst gewoon moderne boeken
 - B. Soms lees ik ook wel eens boeken van voor 1975
 - C. Soms lees ik zelfs wel eens boeken van voor 1940
 - D. Ik vind dat sommige oudere werken onovertroffen zijn, het maakt mij dus niet uit wanneer het geschreven is.

8. Als je een boek leest, waar let je dan het meeste op? (Meerdere antwoorden mogelijk)
- A. Gebeurtenissen
 - B. Personages
 - C. De bedoeling van de auteur
 - D. De manier waarop het boek geconstrueerd is (verhaal)
 - E. De manier waarop het verhaal wordt verteld
 - F. Verwijzingen naar andere teksten, diepere betekenislagen
 - G. Beweegredenen van personages
 - H. De diepere betekenis van gebeurtenissen

9. De situaties en problemen die in literaire romans beschreven worden, vind ik: (Meerdere antwoorden mogelijk)
- A. Saai
 - B. Overdreven, het wordt vaak moeilijker gemaakt dan het is
 - C. Als ik mezelf in het verhaal kan herkennen, vind ik het best interessant
 - D. Vaak heel verhelderend, dan beseft je dat je de dingen ook anders kan bekijken
 - E. Interessant, omdat ze vaak een diepere betekenis hebben
 - F. Interessant, omdat ze afzonderlijk een groter thema ondersteunen.

10. Hoe bepaal je welk boek je leest? (Meerdere antwoorden mogelijk)
- A. De kft moet me aanspreken
 - B. Ik zoek op het genre dat me leuk lijkt (bijv. de sticker met het spookje)
 - C. Ik zoek op onderwerp (waar het boek over gaat)
 - D. Ik zoek op schrijver
 - E. Ik zoek op stroming of periode

11. Over wat voor personages lees je het liefst? (Probeer zo goed mogelijk te bepalen wat bij je past)
- A. Personages die op mij lijken (leeftijd, geslacht)
 - B. Personages die veel beleven
 - C. Volwassen personages die volwassen dingen beleven en denken
 - D. Personages die psychologisch interessant zijn en goed uitgewerkt zijn

12. Als je een boek leest dan wil je: (meerdere antwoorden mogelijk)
- A. Vermaakt worden
 - B. Je kunnen inleven in personages
 - C. Dat het boek wat met je doet
 - D. De bedoeling van de auteur achterhalen
 - E. Het boek kunnen plaatsen in relatie tot andere boeken in zijn soort

13. Hou je je ook wel eens bezig met andere literaire activiteiten? (Meerdere antwoorden mogelijk)
- A. Ik zoek wel eens wat achtergrondinformatie op over een werk dat ik lees
 - B. Ik schrijf wel eens wat (gedichten, verhalen of een uitgebreid dagboek)
 - C. Ik ga wel eens naar literaire evenementen
 - D. Ik lees wel eens gedichten
 - E. Anders, nl.....
 - F. Nee

14. Heb je (een) favoriete schrijver(s)? Zo ja, welke?

.....

15. Heb je een favoriet boek? Zo ja, welke?

.....

Antwoorden

Vraag 1

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 3
- C. Niveau 4
- D. Niveau 5 en 6

Vraag 2

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 3
- C. Niveau 4
- D. Niveau 5 en 6

Vraag 3

- A. Niveau 1
- B. Niveau 1
- C. Niveau 2
- D. Niveau 3
- E. Niveau 3
- F. Niveau 4, 5 en 6
- G. Niveau 4, 5 en 6
- H. Niveau 5 en 6
- I. Niveau 1 en 2

Vraag 4

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 1 en 2
- C. Niveau 3 en 4
- D. Niveau 3, 4, 5, 6

Vraag 5

- A. Niveau 1
- B. Niveau 2
- C. Niveau 1 en 2
- D. Niveau 3
- E. Niveau 4
- F. Niveau 5
- G. Niveau 2
- H. Niveau 6

Vraag 6

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 3
- C. Niveau 4
- D. Niveau 5 en 6

Vraag 7

- A. Niveau 1, 2 en 3
- B. Niveau 4
- C. Niveau 5
- D. Niveau 5 en 6

Vraag 8

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 1 en 2
- C. Niveau 4, 5 en 6
- D. Niveau 3
- E. Niveau 3
- F. Niveau 5 en 6
- G. Niveau 3
- H. Niveau 4

Vraag 9

- A. Niveau 1
- B. Niveau 1
- C. Niveau 2
- D. Niveau 3
- E. Niveau 4
- F. Niveau 5 en 6

Vraag 10

- A. Niveau 1
- B. Niveau 2
- C. Niveau 3
- D. Niveau 4
- E. Niveau 5 en 6

Vraag 11

- A. Niveau 1 en 2
- B. Niveau 1 en 2
- C. Niveau 3
- D. Niveau 4, 5 en 6

Vraag 12

- A. Niveau 1
- B. Niveau 2
- C. Niveau 3
- D. Niveau 4, 5 en 6
- E. Niveau 6

Vraag 13

- A. Niveau 4, 5 en 6
- B. Niveau 3
- C. Niveau 4, 5 en 6
- D. Niveau 3, 4, 5, 6
- E. Eigen inzicht
- F. Niveau 1 en 2

Vraag 14

Eigen inzicht. Geen antwoord is niveau 1 en 2.

Vraag 15.

Eigen inzicht. Geen antwoord is niveau 1 en 2.