



# DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE NAAR DE VREEMDE TAAL

EWOUT VAN DER KNAAP

## 1 SAMENVATTING

Er zijn veel argumenten om literatuur in het vreemdetalenonderwijs te integreren en haar positie te versterken. Het is zinvol de doorgaande leeslijn naar de vreemde talen uit te breiden. Optimaal leerrendement kan worden behaald door aan te sluiten bij de voorkennis die in het moedertaalonderwijs is behaald en door vrije leesprogramma's te hanteren. Onderzoek naar de samenhang tussen de literaire competentie in de L1 (moedertaal) en de L2 (vreemde taal) kan helpen voorwaarden te vinden voor een optimaal literair leesrendement. Het niveau-model dat op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) op basis van het onderzoek van Witte (2008) wordt gehanteerd kan aan de didactische cohesie bijdragen.

## 2 INLEIDING

Leesbevordering en literatuureducatie richten zich veelal enkel op de moedertaal. Sinds 2005 hebben allerlei opvoeders, begeleiders en onderwijzers hun benaderingen kunnen afstemmen op de publicatie *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* (Stichting Lezen). Het model van de doorgaande leeslijn richt zich echter enkel op leesgedrag in de moedertaal. In een meertalige samenleving is het noodzakelijk dat we bedenken hoe we met leescompetentie in andere talen omgaan. De focus op het 'doorgaande' is niet alleen sterk verticaal, maar ook uitsluitend op de moedertaal gericht. De horizontale as biedt nog volop mogelijkheden voor verdere ontwikkeling.

Wat kunnen leerlingen met de literaire competentie die ze bij Nederlands hebben ontwikkeld in de lessen Duits, Engels, Frans, Spaans en dergelijke? Hoe kunnen scholen de transfer tussen de vreemde talen en het Nederlands bewerkstelligen? Dit zijn vragen die de overdraagbaarheid van literaire competentie en de bijbehorende didactische modellen betreffen. In dit artikel wordt de schoolse context bekeken en er wordt niet ingegaan op situaties waar de niet-Nederlandse moedertaal met de literaire competentie in het Nederlands samenhangt. Allereerst zal ingegaan worden op de functie van literatuur in het vreemdetalenonderwijs voordat op het te bereiken talige niveau wordt ingegaan. In een volgende paragraaf wordt de mogelijke literatuurdidactische samenhang tussen de schooltalen uitgediept. Vanuit een schets van het taalwetenschappelijke onderzoeksveld dat zich met de verschillen tussen het lezen in de L1 en L2 bezig houdt wordt ten slotte ingegaan op nieuw onderzoek naar de transfer van literaire competentie.

### 3 DE FUNCTIE VAN LITERATUUR IN HET VREEMDETALENONDERWIJS

Allereerst wil ik wat motieven schetsen om literatuur in het vreemdetalenonderwijs te integreren. Wie aan het vreemdetalenonderwijs denkt, zal in eerste instantie aan de vijf taalvaardigheden (lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken, schrijven) denken. Leerlingen leren communiceren in een vreemde taal. Vervolgens zal nagedacht worden over wat de inhoud is: wat moeten leerlingen over het land en de cultuur weten of kunnen herkennen? Vanzelf komt dan de volgende vraag in zicht: Wat is de plaats van literatuur in het vreemdetalenonderwijs? Om die te kunnen bepalen is het ook nodig rekening te houden met exameneisen, met de invulling die eraan wordt gegeven bij het vak Nederlands en bij de kunstvakken. In de hedendaagse vreemde talendidactiek is de literaire competentie meestal maar een kleine component.

Er is een eenvoudig argument voor de integratie van literatuur in het vreemdetalenonderwijs aan te voeren, gelet op wat talige input in het vreemdetalenonderwijs volgens Westhoff (2008) zou moeten bieden: de taal moet net boven het niveau van de leerder zijn, moet allerlei aspecten van taalgebruik dekken, gevarieerd en liefst authentiek zijn, en van emotioneel en sociaal belang zijn. Literatuur sluit mijns inziens bij die uitgangspunten aan en kan bij uitstek gevarieerde input in het vreemdetalenonderwijs bieden.

Er zijn meerdere goede redenen om literatuur ook bij de vreemde talen vanaf de vroegste klas in te zetten. Als pas in de bovenbouw literaire vormen aan de orde komen, dan hebben de leerlingen een overbruggingsprobleem. Het inbedden van

literaire teksten in de eerste leerjaren draagt ertoe bij dat er in latere leerjaren geen geforceerde aandacht voor literatuur hoeft te zijn.

Dat het lezen van literatuur de talige competenties (woordenschat, grammatica, schrijfvaardigheid, spelvaardigheid) bevordert, is in onderzoek naar het vreemdetalenonderwijs geregeld benadrukt (Day & Bamford, 2002; Jones & Carter, 2011; Krashen, 2004). Bepleit wordt dat literaire teksten onderdeel van het vreemde talenonderwijs horen te zijn (Kramersch, 1993; Paran, 2008).

De meest gehanteerde en gevalideerde argumenten voor het gebruik van literaire teksten in het vreemdetalenonderwijs luiden (Brumfit & Carter, 1986; Byram, 1999; Day & Bamford, 2002; Krashen, 2004): Literaire teksten zijn geschikt om aan woordenschat, grammatica, uitspraak en tekstbegrip te werken; bieden kennis van land en volk aan; zijn geschikt voor esthetische doeleinden; zijn geschikt voor interculturele vorming; zijn een belangrijke bron van intellectuele ontwikkeling; zijn een belangrijke bron van morele ontwikkeling en zijn een belangrijke bron van emotionele ontwikkeling.

Het lezen van literatuur bevordert diverse competenties (Surkamp, 2010), die ook voor het moedertaalonderwijs relevant zijn: communicatieve competenties, leescompetenties en literaire competenties, mediacompetenties, narratieve competenties, affectieve en imaginatieve competenties, competenties op het gebied van interculturele communicatie en culturele competenties. Als we deze competenties nader beschouwen, houdt dat voor de onderwijsdoelen in dat leerlingen

- (a) literaire teksten kunnen gebruiken om over te spreken en schrijven;
- (b) literaire teksten van diverse omvang en kwaliteit kunnen lezen;
- (c) kennis van literaire vormen ook kunnen toepassen in ander mediagebruik;
- (d) vertelstructuren kunnen identificeren en hanteren;
- (e) hun tekstbeleving kunnen formuleren;
- (f) door literaire teksten andere culturen leren kennen en die aan de eigen leefwereld kunnen relateren;
- (g) hun kennis over literaire teksten van een andere cultuur kunnen inzetten om verschijnselen te duiden.

Al naar gelang leeftijd en niveau kunnen deze doelen worden behaald. Wat betekenen deze doelen in vogelvlucht? Gelezen teksten zijn, zoals bij (a) staat, aanleiding om te handelen, aansluitend bij het principe in het vreemdetalenonderwijs dat een communicatiesituatie uitnodigt om te reageren. Literatuur kan aanleiding zijn om bijvoorbeeld spreek- of schrijftaken uit te voeren. Dat kan op basaal niveau, maar kan ook complexer van aard zijn. Literaire teksten kunnen dus input zijn van talig handelen, maar de voorwaarde is wel een leerlinggerichte tekstkeuze. Dat de

omvang en kwaliteit van die literaire teksten, zoals bij (b) staat aangegeven, nogal uiteen kan lopen, en dat bij het klimmen van de leerjaren de complexiteit toeneemt, lijkt logisch. In de onderbouw zullen eenvoudige titels worden gelezen, zowel om veel leeservaring op te doen als om cultuurspecifieke zaken te leren kennen. Literaire teksten bieden ook (f) toegang tot andere culturen, de omgang daarmee wordt sterk gestimuleerd vanuit de interculturele didactiek die ook benadrukt dat de opgedane kennis (g) waardevol is om andere cultuuruitingen te kunnen duiden. Dat de kennis van literaire vormen relevant is bij ander mediagebruik (c) blijkt in de omgang met bijvoorbeeld games, televisie- en filmproducten.

De kennis van land en volk die door het vreemde talenonderwijs kan worden opgedaan wordt vaak als inhoudelijke kern van het vreemde talenonderwijs genoemd. Het gaat echter om meer dan feitenkennis, ook reflectie op kennis is belangrijk. Leerlingen leren in de onderbouw bijvoorbeeld over het persoonlijk leven (bijvoorbeeld woonsfeer) van anderen nadenken; maken kennis met culturele overeenkomsten en verschillen in school, studie en beroep in andere landen; doen door informele sociale contacten inzichten op over feesten, rituelen, verenigingen, omgangsvormen en afspraken; krijgen inzicht in vrije tijdsbesteding (mediacultuur, sport) in andere landen. Interculturaliteit is uitgangspunt van modern vreemdetalenonderwijs: 'In een interculturele benadering is een van de centrale doelstellingen van taalonderwijs het bevorderen van de positieve ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid en het identiteitsbewustzijn van de leerder in reactie op de verrijkende ervaring van alles wat anders is in taal en cultuur' (Meijer & Noijons, 2008, p. 7).

In de vreemdetalendidactiek wordt beargumenteerd dat literatuur essentieel is voor de interculturele doelen die het onderwijs nastreeft. Literatuur sluit bij het uitgangspunt aan: 'Kennis van de gemeenschappelijke waarden en overtuigingen van sociale groepen in andere landen en regio's, zoals godsdienstige overtuigingen, taboes, het idee van een gezamenlijk verleden, enzovoort, is een wezenlijke voorwaarde voor interculturele communicatie' (Meijer & Noijons, 2008, p. 14). Na de communicatieve methode waarin het vreemdetalenonderwijs zich als hoofddoel stelde dat leerlingen moesten kunnen communiceren in de vreemde taal werd de interculturele methode zichtbaar waarin het belang van uitwisseling langs culturele weg wordt benadrukt. Wie een vreemde taal leert, beweegt zich tussen twee culturen en heeft baat bij literaire input.

Rond de millenniumwisseling heeft er een verschuiving plaatsgevonden van input naar output, van kenniskaders naar gebruiks- en handelingskaders die in termen van competentie worden uitgedrukt. De verandering van cultuur- naar leerlinggericht onderwijs past bij deze ontwikkeling. Het begrip competentie is niet onomstreden, vooral omdat het betekent dat de focus sterk gericht wordt op allerlei

handelingen, terwijl, in het bijzonder als het om cultuur gaat, niet alles aan kennis en *Bildung* precies meetbaar is. Bovendien is leesplezier geen competentie. Een veel gehanteerde definitie van literaire competentie stelde Joop Dirksen voor het moedertaalonderwijs op (in Bolscher et al., 2004, p. 175): ‘Het vermogen om met en over literatuur te communiceren’, dus het vermogen om tot zinnige leeservaringen te komen met literaire teksten van allerlei niveau, en het vermogen om de reacties op die literaire teksten helder te verwoorden.’ De woorden ‘communiceren’, ‘zinnig’ en ‘helder’ vallen op. Hierbij kunnen we ons afvragen: Hoe communiceren leerlingen over teksten (schriftelijk, mondeling, in welke situatie, monologisch of dialogisch)? Welke criteria worden er hierbij gehanteerd? In welke taal communiceren leerlingen over teksten? Indien dialogisch: met wie (leraar, leeftijdgenoot in of buiten de klas) en hoe communiceren de leerlingen?

Het vreemdetalenonderwijs is sterk communicatief gericht en is langs competentielijnen van het Europees Referentiekader (ERK) voor de talen beschreven. In de structuur en de inhoud van veel leergangen in de moderne vreemde talen is rekening gehouden met het ERK. In het algemeen wordt daarmee echter niet zozeer het belang onderschreven dat de Raad van Europa en de opstellers van het ERK aan literatuur hechten, maar gaat het er vooral om duidelijk te maken dat recht wordt gedaan aan de communicatieve doelen van het vreemdetalenonderwijs. In het hoofdstuk van het ERK over ‘Communicatieve taken en doelen’ wordt een paragraaf aan zowel ‘bemiddeling’ als aan onder andere ‘literair vertalen’ gewijd; een langere paragraaf richt zich op ‘Esthetische vormen van taalgebruik’. De verschillende activiteiten en ook doelen (esthetische, intellectuele, morele, emotionele, taalkundige en culturele) die worden genoemd, maken het aannemelijk dat literatuur een vanzelfsprekend onderdeel is van het vreemdetalenonderwijs.

Het uitgangspunt van de communicatieve benadering in het vreemdetalenonderwijs is dat de doeltaal ook de voertaal moet zijn. Maar zijn leerlingen wel in staat om hun bevindingen of meningen mondeling of schriftelijk te verwoorden? Dit is een lastig punt. Wat willen we weten of meten, gaat het de docent erom dat de leerling inhoudelijk positie inneemt of gaat het erom dat de leerling gestimuleerd wordt tot een taaluiting doordat een tekst is gelezen?

Natuurlijk is (literaire) competentie, zoals ook de relativiserende definitie van Coenen (1992) laat zien, niet absoluut maar gebonden aan een ontwikkelingsmoment: ‘Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt om in een bepaalde levensperiode (P), in een bepaalde taal (Tl) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die, gemeten

langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte' (71).

Wie beredeneert waarom literatuur in het vreemdetalenonderwijs belangrijk is, komt erbij uit dat een positief leesklimaat, zoals ook in *De doorgaande leeslijn* is benadrukt, essentieel is. Het kweken van interesse in lezen is belangrijk, echter niet alleen in moedertaalonderwijs. Leerlingen die bewust en geëngageerd lezen, hebben betere leerstrategieën en leesprestaties (OECD, 2010). Het is paradoxaal dat bij de grote aandacht die in het vreemdetalenonderwijs uitgaat naar leesvaardigheid het lezen van literatuur in onder- en bovenbouw behoorlijk onderbelicht is. Er valt veel winst te behalen op leesvaardigheidsonderdelen als meer geoefend zou worden met literaire teksten. Ook in het vreemdetalenonderwijs heeft literatuur een functie.

#### 4 TALIGE ONTSLUITING ALS HINDERNIS

Na alle argumenten om literatuur in het vreemdetalenonderwijs in te zetten, moeten de verschillen met het moedertaalonderwijs worden benadrukt:

- Er is een verschil in het te bereiken taalniveau Nederlands en de vreemde taal.
- Er is meer lestijd voor Nederlands dan voor de vreemde taal.
- Er zijn verschillende eisen bij Nederlands en de vreemde talen ten aanzien van het aantal zelfstandig te lezen titels.
- Leesonderwijs in de vreemde taal is sterker op leesstrategieën gericht.

Op het eerstgenoemde verschil wil ik hier ingaan. Literaire competentie valt uiteen in het talig kunnen decoderen van een tekst en het esthetisch kunnen reflecteren op een tekst. Ook al kan al in eenvoudige teksten de literariteit ervan worden besproken, het is noodzakelijk in de leesvaardigheid van leerlingen te investeren opdat ook complexere teksten gelezen en geduid kunnen worden.

In termen van het ERK bereiken bijvoorbeeld leerlingen van het vwo bij Engels en Duits een algemeen leesvaardigheidsniveau van ongeveer B2 en bij Frans en Spaans tussen B1 en B2 in.<sup>1</sup> Op het centraal eindexamen wordt die leesvaardigheid getoetst. Literatuur komt in het ERK pas laat in beeld bij de beschrijvingen van leesvaardigheid, namelijk pas bij B2: 'Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere houding of

1] Het ERK beschrijft op zes niveaus wat je in een vreemde taal moet kunnen om aan te tonen dat je die taal op een bepaald niveau beheerst. De niveaus zijn gedifferentieerd naar de basisgebruiker (A1, A2), de onafhankelijke gebruiker (B1, B2) en de vaardige gebruiker (C1, C2). Lezen op B1-niveau: 'Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.' (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

Meerdere formuleringen van deze indicator zijn onscherp. Allereerst lijkt er een duidelijk idee te bestaan over wat ‘begrijpen’ is, terwijl in de geschiedenis van het interpreteren dat een van de grootste probleemgebieden is gebleken. Bovendien moet worden afgevraagd hoe de lezer dat begrip zou moeten aantonen. Ten tweede valt op dat er een uitspraak wordt gedaan over een genre. Is enkel toegang tot ‘proza’ op B2-niveau mogelijk? Hoe zit dat met drama, poëzie, hoorspelen? Ten derde lijkt ervan uitgegaan te worden dat ‘eigentijds’ proza makkelijker is dan niet ‘eigentijds’ proza. Omdat door de tijden heen in literair proza zowel experimentele als meer conservatieve vormen te vinden zijn, biedt het criterium ‘eigentijds’ weinig houvast. Bij C1 wordt het volgende aangegeven: ‘Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen en het gebruik van verschillende stijlen appreciëren. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.’ (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

Tot en met B1 ontbreken dus literaire teksten in de beschrijving van het ERK. Dat geeft blijk van een zeer beperkte opvatting over wat literatuur dan wel zou zijn. Jeugd literatuur wordt zodoende geheel buitengesloten. Kijken we naar de eind-examenniveaus, dan zou eigenlijk vooral bij het vak Engels nog literatuur kunnen worden gelezen en zou een groot deel van de literaire teksten doordat ze zich op C1-niveau bevinden ondoenlijk zijn. Wie preciezer kijkt kan echter veel titels vinden waarvoor een leesvaardigheid op B2-niveau en een goed didactisch kader voldoende zijn.

Woordenschatonderzoek bevestigt dat je je pas in een boek kunt verliezen als er geen hindernissen zijn. In ieder geval 95% van de woorden in een tekst moet bekend zijn (Schmitt, 2008). Met 95% begrijpt een lezer echter vijf van de honderd woorden niet, wat erop neerkomt dat de lezer één woord op twee regels niet kent. Bij 97% kan een lezer woorden uit de context ontsluiten en kent hij één woord op de drie regels niet. Als de lezer een omvangrijk begrip heeft, dan kent hij twee op de honderd woorden niet, is één woord op vijf regels een probleem en kent hij 98% van het vocabulaire. Om romans en betere kranten te kunnen lezen, zonder hulp 98% van het vocabulaire te kunnen ontsluiten, zo stelt Paul Nation (2006), moeten we 8000 tot 9000 woordfamilies passief kennen. Daarmee zit een lezer tussen C1 en C2. Laten we een leerling nemen die 4000 woorden passief kent, en zich tussen B1 en B2-niveau bevindt. Die leerling zit in 5 havo of 5 vwo. 84,5% van de gemiddelde literaire teksten in het Duits zijn dan zonder hulpmiddelen leesbaar en 93,7% van de gemiddelde literaire teksten in het Engels. Die leerling kan beter fictie lezen

dan kranten, omdat hij in het Duits daarvan slechts 79,4% kan begrijpen. Zelfs vakteksten zijn met 80,7% moeilijker dan romans en aanverwante literaire teksten, zo blijkt uit gegevens van Tschirner (2014). Het is dus zaak niet alleen voor een stevig didactisch kader te zorgen maar vooral ook te investeren in het lezen van belletrise in een vreemde taal, omdat zodoende de aanwas aan woordenschat toeneemt.

## 5 LITERATUURDIDACTISCHE SAMENHANG TUSSEN DE SCHOOLTALLEN

Om ook langs horizontale lijnen de doorgaande leeslijn te bewaken is didactisch vernuft noodzakelijk. Witte (2008) bracht in kaart hoe de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs bij het vak Nederlands verloopt. In dat onderzoek werden binnen de onderwijscontext kenmerken van lezers en teksten in relatie tot elkaar beschreven waardoor een referentiekader met een heuristische functie kon worden ontworpen: het biedt docenten handvatten om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Aan de hand van het model kunnen docenten hun curriculum structureren en literaire teksten differentiëren naar niveau, zodat de ontwikkeling van literaire competenties van leerlingen en de leesvoldoening kan worden gestimuleerd. Zes niveaus van literaire competentie werden vastgesteld, die zowel leraren als leerlingen een referentiekader bieden en voor de dagelijkse onderwijspraktijk tempo- en niveaudifferentiatie mogelijk maken. Witte concludeerde dat leerlingen in de onderbouw te weinig hebben gelezen en daardoor een te laag startniveau in de bovenbouw hebben. Hij stelde vast dat driekwart van de havo-leerlingen aan de norm voldeed door niveau 3 te halen, maar dat bijna de helft van de vwo-leerlingen niet de norm van niveau 4 haalde. Leerlingen blijken niet een groei van één niveau per schooljaar te maken en hebben een sterker didactisch kader nodig.

De website [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) hanteert de door Witte (2008) vastgestelde niveaus en bevat naast Nederlandse boeken inmiddels ook een catalogus voor Duits en Fries (respectievelijk sinds november 2012 en mei 2013) en zal met andere talen worden uitgebreid. De site [www.novellist.nl](http://www.novellist.nl) (sinds september 2013) is voor het schoolvak Engels geijkt op de niveauschaal, maar hanteert helaas niet dezelfde principes als de andere catalogi. Het literaire competentiemodel dat Witte voor het vak Nederlands heeft ontworpen, bleek volgens mijn onderzoek bruikbaar voor het vreemdetalenonderwijs. Zodoende ontwierp ik een lijst van honderd titels voor het vak Duits, die na een veldonderzoek onder leraren in 2011 en besprekingen in een klankbordgroep werd aangepast en resulteerde in een catalogus die sinds november 2012 op genoemde website staat en rekening houdt met het ERK-niveau (zie Van der Knaap, 2014).



Afgaande op de leespraktijk bij het vak Duits bij diverse scholen kwam ik tot de slotsom dat leerlingen frappant genoeg teksten van dezelfde niveaus kunnen lezen als bij het vak Nederlands. Over de wijze van reflectie, en dus de wijze waarop ze hun literaire competentie tonen, ontbreken echter gegevens; het gaat hier enkel om de gekozen titels. Hieronder noem ik de doorsneeniveaus (D) van de eindexamenklassen havo en vwo, met representatieve voorbeelden van titels voor Duits op de niveaus 1 tot en met 6. Een min- of een plusteken geeft de mate aan waarin een leerling onder of boven het doorsneeniveau leest.

**TABEL 1 | DOORSNEENIVEAUS VAN EINDEXAMENKLASSEN**

	<b>N1</b>	<b>N2</b>	<b>N3</b>	<b>N4</b>	<b>N5</b>	<b>N6</b>
	Pressler: Bitterschokolade	Nesch: Joyride Ost	Herrndorf: Tschick	Schlink: Der Vorleser	Kafka: Die Verwandlung	Büchner: Woyzeck
5h	--D	-D	<b>D</b>	+D	++D	
6v	--D	--D	-D	<b>D</b>	+D	++D

Zoals ook bij het ERK-niveau noodzakelijk is, geven bereikte niveaus nog geen cijfers aan: een niveau kan in mindere of ruimere mate bereikt zijn. Dat de leerlingen bij het vak Nederlands in hun moedertaal over de titels communiceren en dat gemiddeld genomen ongetwijfeld vele malen beter doen dan wanneer zij in het Duits communiceren is duidelijk. De aanname dat het literaire competentie-niveau dat in de moedertaal bereikbaar is overdraagbaar zou zijn naar het niveau in een vreemde taal is reden voor onderzoek.

De bereikte doorsneeniveaus passen goed bij de in leesvaardigheid bereikte ERK-niveaus. Bij de niveaus 1 tot en met 3 hebben we in de catalogus Duits te maken met titels tussen B1 en B2, bij de niveaus 4 tot en met 6 variëren de teksten tussen B2 en C2. Literaire teksten kunnen hybride zijn en dus enigszins resistent tegen een indeling langs het ERK.

Vanuit praktisch oogpunt valt erover te denken het curriculum zo te ordenen dat er bijvoorbeeld op wordt gelet of het verhaal al bekend is (bijvoorbeeld door een verfilming, zoals bij *The Boy in the Striped Pyjamas*), of er vereenvoudigde schooluitgaven van een tekst bestaan, enzovoort.

Ondanks aandacht voor doorgaande leeslijnen en leescompetentie ontbreekt in het vreemdetalenonderwijs een systematische aanpak van literatuur die bovendien zo aansluit bij het moedertaalonderwijs dat het rendement in het vreemdetalenonderwijs wordt verhoogd. De vier niveaus van fictie (1F t/m 4F) moeten ook bij docenten moderne vreemde talen als bekend kunnen worden verondersteld;

ten grondslag daaraan liggen de door Witte (2008) onderzochte zes niveaus van literaire competentie.

Het belangrijkste uitgangspunt van de catalogus Duits is dat jonge lezers boeken kiezen die aan een positieve leeservaring bijdragen. Hierin en ook in de structuur onderscheidt zich de catalogus Duits niet van de catalogus Nederlands. Hierdoor moet optimaal didactisch rendement worden behaald. Evenals in de catalogus Nederlands worden per titel steeds minimaal twee opdrachten op, onder en boven het niveau aangeboden. Zodoende is het mogelijk om in moeilijkheidsgraad te differentiëren. Het taalgebruik wordt in de catalogus Duits echter in termen van het ERK geanalyseerd om de koppeling tussen literatuur en het ERK zichtbaarder te maken. Bij de zoekfuncties hoort dan ook dat de gebruiker ook titels via het ERK-niveau kan zoeken. Alle teksten zijn Duitstalig volgens het principe dat de doeltaal ook voertaal moet zijn voor het beste onderdompelings-effect.

De catalogi van [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) helpen bij differentiatie binnen en buiten de klas. Om de autonomie van de leerling te bevorderen moeten we helpen de zelfsturing te vergroten. Dat kan door de leerling te leren om het eigen leerproces te plannen en in te richten, het te controleren en te evalueren en erop te reflecteren (Bimmel, 2012). De genoemde literatuurdidactische catalogi helpen de leerling met een gedifferentieerd aanbod en een samenhangend concept.

Wat zijn de voordelen om ook catalogi voor de vreemde talen op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) aan te bieden en in het onderwijs met het niveauconcept en het didactiseringsaanbod van de website te werken?

- Het concept is bij het vak Nederlands bekend, leerlingen en leraren werken er al mee.
- Het komt tegemoet aan professionaliseringsbehoeftes en de professionaliseringsnoodzaak.
- De website biedt concrete hulp bij inhoudelijke en didactische keuzes.
- De website maakt tekstkeuze overzichtelijk.
- De website is ook voor vrij lezen geschikt (bevordert lezersautonomie).
- De website is makkelijk doorzoekbaar.
- De koppeling aan het ERK vergroot de hanteerbaarheid van het titelaanbod.
- Doordat de catalogus en het materiaal op een website staan is flexibiliteit gewaarborgd en actualisering mogelijk.
- Koppeling aan onlinebibliotheken is mogelijk door de websitestructuur. Zo zijn in de catalogus Duits diverse titels aan de *Onleihe* van het Goethe-Institut gekoppeld en wereldwijd toegankelijk.
- Ook voor de lerarenopleidingen en voor de nascholing biedt de webcatalogus vakinhoudelijk en -didactisch houvast.

Het eerste punt maakt duidelijk dat door hetzelfde didactische concept te gebruiken de communicatie tussen leraren en leerlingen vakoverstijgend wordt vergemakkelijkt en de systeemscheiding tussen schooltalen en secties kan worden opgeheven. Als een andere sectie al met het niveau-model van Witte (2008) en [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) werkt, dan kan makkelijk informatie worden ingewonnen over het niveau van de leerlingen, wat ter indicatie helpt. Als dat niet het geval is, dan is het eenvoudig om de leerlingen wat niveaubeschrijvingen te laten lezen en uit enkele titelbeschrijvingen te laten kiezen.

Een belangrijk knelpunt voor een ruime en vrije titelkeuze is het gebrekkige aanbod in zowel schoolbibliotheken als openbare bibliotheken van geschikte titels op verschillende niveaus in de vreemde talen. Deels is dat te wijten aan budget en expertise. Op scholen is een divers aanbod noodzakelijk en zijn aantrekkelijke edities wenselijk; doorverwijzing naar de openbare bibliotheek heeft geen zin zolang daar het aanbod ondermaats is. Het is een vicieuze cirkel die bekend is uit *De doorgaande leeslijn*: zolang er geen positief leesklimaat op school of thuis is, zal het bibliothecaire uitleengedrag niet toenemen. Het zou helpen als minimaal alle titels uit de catalogi van [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) in zowel de schoolbibliotheek als openbare bibliotheek uitleenbaar zouden zijn.

Aantrekkelijk en beschikbaar leesmateriaal is evenals een positief leesklimaat een voorwaarde om vrije leesprogramma's te kunnen realiseren (Fiori & Hardeveld, 2013). Het zou beperkend zijn die enkel voor moedertaalonderwijs mogelijk te maken, dat kan ook in het vreemdetalenonderwijs. Door wekelijks lestijd in te plannen voor het zelfstandig lezen van literatuur uit diverse categorieën kunnen positieve resultaten worden behaald voor de taalvaardigheid en de literaire competentie. Talrijke studies op het gebied van het vreemdetalenonderwijs noemen positieve effecten van extensief lezen op de leesmotivatie (Biebricher, 2008; Kirchhoff, 2009) en op de talige competentie: de uitbreiding van woordenschat (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Chun et al., 2012; Grabe & Stoller, 2011; Horst, 2005; Huffman, 2014; Pigada & Schmitt, 2006), verbetering van grammaticestructuren (Mason, 2006; Yang, 2001) en schrijfvaardigheden (Hafiz & Tudor, 1989; Tsang, 1996), maar ook andere aspecten die voor het taalleren relevant zijn (Sheu, 2003). Een groot pleitbezorger van vrij lezen is Krashen (2003, 2004), die naar allerlei publicaties verwijst. Ook Day en Bamford (1998, 2002) zijn voorstanders van *Free Voluntary Reading*. Of de effecten van een vrij leesprogramma groter zijn dan die van een gewoon leesbevorderingsproject is nog niet vastgesteld (Stoeckel et al., 2012), en ook zouden verschillende doelgroepen voor langere termijn moeten worden onderzocht (Yamashita, 2008). Voor de leesdidactiek en als basis voor de ontwikkeling van

literaire competentie heeft een vrij leesprogramma groot potentieel om het levenslange en zelfregulerende leren te bevorderen.

## 6 TAALWETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSBASIS

Aan onderzoeksperspectieven op de transfer van de literaire competentie in de moedertaal (L1) naar een vreemde taal (L2) ligt een taalkundig inzicht ten grondslag: wie zijn moedertaal goed beheerst, leert een tweede taal ook beter. Dit wordt de afhankelijkheidshypothese genoemd. Hiermee hangt de didactische vraag naar de koppeling tussen L1 en L2 samen. Afgeleid daarvan is mijn vraag naar de koppeling tussen literaire competentie in de moedertaal en in de vreemde taal. Die koppeling ontbreekt te vaak, terwijl afstemming binnen de schooltalen binnen handbereik ligt. Onderzoek laat zien dat naast leesvaardigheid ook kennis van de wereld en leesplezier overdraagbaar zijn naar de vreemde taal (Krashen, 2004).

De mate van leesvaardigheid wordt bepaald door een combinatie van factoren: door het vermogen woorden te kunnen decoderen, door de passieve woordenschat, door de kennis en toepassing van grammaticaregels, door het vermogen tot zinscontrole en door het kunnen inschakelen van metacognitieve kennis. Dit geldt zowel voor de L1 als de L2. Taalwetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen leesvaardigheid in de eerste en de tweede taal vat ik samen door grotendeels een onderzoeksoverzicht (Grabe, 2009) te parafraseren, met hier en daar een ingelaste verwijzing:

- (a) Leerlingen die in een vreemde taal (L2) beginnen te lezen hebben een beperkte kennis van woordenschat, zinsbouw en structuurmarkeringen.
- (b) Ze hebben bovendien minder ervaring en oefening in het lezen in de L2.
- (c) Uiteraard ervaren ze het lezen in de L2 anders doordat ze het lezen in de L1 gewend zijn. Daardoor moeten ze twee taalsystemen scheiden en een beroep doen op gemeenschappelijke strategieën.
- (d) Leerlingen die in de L2 lezen, hebben te maken met transfer-effecten: cognitieve vaardigheden, strategieën, leesdoelen en verwachtingen. Dat kan interferentie met de L1 opleveren en het lezen belemmeren, maar het kan ook juist bijdragen aan het lezen in de L2. Volgens sommige onderzoekers moet eerst de L1 op voldoende niveau zijn om in de L2 te kunnen lezen, anderen observeren dat de L2 voldoende moet zijn om te kunnen lezen in de L2. De L1 danwel de L2 vormen een drempel volgens de aanhangers van de *threshold hypothesis* (Alderson, 1984; Clarke, 1979; Cummins, 1979): eerst moeten taalspecifieke kennis en cognitieve vaardigheden in L1 verkregen zijn om in de L2 tot ontwikkeling te kunnen komen. Anderen benadrukken de mogelijkheid tot overdracht met de *transfer*

*hypothesis* (Goodman, 1971; Koda & Reddy, 2008): er bestaat een nauwe relatie tussen leesbegrip in L1 en L2 en een sterk effect van metacognitieve kennis op leesbegrip in L2. De lezer zal volgens de *interdependence hypothesis* (afhankelijkheidshypothese) in de L2 een beroep doen op wat uit de L1 bekend is. Anders dan in de L1 zal de lezer in de L2 veelvuldig vertalen tijdens het lezen, woordenboeken raadplegen en raadstrategieën toepassen.

- (e) Lezers hanteren tijdens het lezen in de L2 soms een andere achtergrondkennis dan wanneer ze in de L1 lezen.
- (f) Lezers komen via L2-teksten in aanraking met andere sociale en culturele aandnames die vreemd of moeilijk acceptabel zijn.

Heel wezenlijk is, zo zijn de vakdiscussies samen te vatten, dat de mate van verwantschap tussen de L1 en de L2 van invloed is op het lezen in de L2 (Grabe, 2009). Nederlands en Duits liggen bijvoorbeeld dichterbij elkaar dan Nederlands en Chinees. Ook van belang is dat de basisvaardigheden en -kennis in de L2 goed moeten zijn om de transfer vanuit de L1 mogelijk te maken. Bemoedigend is de conclusie uit de vakliteratuur dat de onderliggende cognitieve processen die bij het lezen in de L1 en L2 een rol spelen in essentie vrijwel dezelfde zijn (Grabe, 2009). Als de leesvaardigheid in de L2 eenmaal is toegenomen, dan is het proces van het leesbegrip in de L1 en de L2 in toenemende mate gelijk.

De geschetste taalwetenschappelijke discussie, die sterk door het principe van een universele grammatica wordt gedomineerd, is van groot belang als het gaat om het bevorderen van literair lezen in de vreemde taal en om het versterken van de samenwerking tussen enkele schoolvakken.

## 7 DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE ALS ONDERZOEKSVELD

Er ontbreekt tot dusver een studie naar literair lezen in de L1 en L2 in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Wel is vanuit taalwetenschappelijke hoek de leesvaardigheid onderzocht. Van Gelderen en collega's (2007) onderzochten in het Nederlandse voortgezet onderwijs 389 leerlingen in de tweede tot en met vierde klas, zowel in de L1 (Nederlands) als de L2 (Engels), betreffende hun algemene leesvaardigheid. Uit hun onderzoek bleek niet alleen dat kennis van woordenschat en van grammatica substantieel aan de leescompetentie in de L1 en L2 bijdraagt, maar ook dat woordenschatkennis in de L1 en L2 de effecten van metacognitieve kennis bij het lezen op significante wijze bepalen. Kritisch merkten zij op dat metacognitie in de L2 behalve door de leescompetentie in de L1 ook gevoed wordt door de

schrijfvaardigheid, Bildung en zelfs ook de leescompetentie in de L2 (Van Gelderen et al., 2007).

Het enige mij bekende onderzoek dat literair lezen in de L1 en L2 vergelijkt, vond plaats in de Verenigde Staten. In dat onderzoek naar literaire leesvaardigheid onder 42 studenten die Engels als L1 en Frans als L2 hadden, gebruikte Fecteau (1999) originele en vertaalde versies van teksten van Voltaire. Zij concludeerde dat prestaties in de L1 significante voorspellers zijn van de prestaties in de L2: 'The present findings suggest that among more proficient L2 learners, L1 reading skills do contribute to L2 comprehension and should be taken into account in research involving literary texts.' (486).

Op welk niveau leerlingen in een vreemde taal lezen, en hoe zich dat verhoudt tot hun literaire competentie in de moedertaal, is iets wat met behulp van Witte's literatuurdidactische model kan worden onderzocht. Uiteraard moet dit model in de vreemde talen in de praktijk nog sterker gevalideerd worden en is het van belang om de literaire competentie in het vreemdetalenonderwijs in onder- en bovenbouw te onderzoeken. Hoe verloopt de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen in een L2? Welke verschillen treden er op in de literaire competentie van leerlingen in verschillende schooltalen? Hoeveel leerlingen lezen eigenlijk onder, op of boven hun niveau in de L2 vergeleken bij de L1? Hoe verhoudt de literaire competentie in de L2 zich tot die in de L1? In welke mate helpt de literaire competentie in de L1 bij het literair lezen in de tweede of vreemde taal? Welke didactische interventie is geschikt om de literaire competentie van leerlingen te bevorderen? In hoeverre is tweetalig onderwijs van invloed op de mate van literaire competentie? Hoe verhoudt zich de literaire ontwikkeling tot de talige ontwikkeling in termen van het ERK, in welke mate is er wederzijdse afhankelijkheid? Als deze vragen naar de overlap van het beheersingsniveau van literaire competenties in L1 en L2 zijn beantwoord, kunnen scholen meer samenhang in het literatuuronderwijs aanbrenge. Maar ook al door de vragen te stellen kan de samenhang worden versterkt.

Een deel van deze onderzoeksvragen maakt deel uit van mijn kleinschalige onderzoeksproject voor NWO (programma Alfa Meerwaarde), in samenwerking met Stichting Lezen: 'Koppeling van literaire competentie in de vreemde taal aan de moedertaal'. Het onderzoek bestaat uit een veldonderzoek op enkele scholen. Witte's niveauschaal wordt ingezet omdat het een veel gebruikte matrix is om de literaire competentie aan te duiden bij het vak Nederlands. Leerlingen in 5 vwo zullen een *Literature Response Questionnaire* (Miall & Kuiken, 1995; Schooten & De Gloppe, 2003) invullen en op basis van de niveauschaal van Witte (2008) schriftelijk uitspraken doen over hun beleving en niveau van literaire competentie in het Nederlands en Duits. Aan leraren Duits wordt op basis van dezelfde

niveauschaal gevraagd de literaire competentie van leerlingen aan te geven. Op basis van de resultaten en de niveaus worden panels van leerlingen samengesteld die vervolgens gedetailleerder worden onderzocht. Deze leerlingen krijgen Duitstalige tekstfragmenten voorgelegd en hun wijze van opdrachtverwerking wordt onderzocht.

Enkele hypotheses die op basis van enkele proefboringen kunnen worden opgesteld:

- H1: Leerlingen Duits zitten net iets onder het niveau van gelezen teksten dat zij bij Nederlands halen.
- H2: Leerlingen Duits kunnen hun literaire competentie in het Nederlands wel, maar in het Duits zonder hulpmiddelen niet, adequaat verwoorden.
- H3: Op alle niveaus is *Story-Driven Reading* het meest geprononceerd aanwezig.
- H4: Het leren interpreteren is zowel in de L1 als de L2 een groot aandachtspunt bij leerlingen.
- H5: Leerlingen die zwakke literaire lezers zijn in de L1 zijn dat ook in de L2.
- H6: Leerlingen die zwakke literaire lezers zijn in de L2 zijn niet noodzakelijk zwak in de L1. Ze zijn vooral zwak door geringere leesvaardigheid in de L2 en niet zozeer door het analytische deel van de literaire competentie.

De resultaten van het onderzoek leggen de basis voor een geïntegreerd literatuuronderwijs en voor vervolgonderzoek. Idealiter wordt bovenstaande uitgebreider en bovendien in een longitudinaal onderzoek en liefst in internationaal vergelijkend perspectief bestudeerd, en worden leerlingcohorten, leerlingpanels en docentenpanels onderzocht, rekening houdend met regionale spreiding en schoolprofiel. Ook het corpus van literaire teksten dat op school wordt gelezen wordt in een groter onderzoek onderzocht door te bepalen op welk van de zes niveaus van Witte (2008) iedere tekst zich bevindt. Daarbij wordt ook het talige niveau in termen van het Europees Referentiekader (ERK) geanalyseerd.

## 8 CONCLUSIE

Goed onderwijs maakt optimaal gebruik van bewezen concepten. De literaire ontwikkeling van kinderen is erbij gebaat als de koppeling tussen het moedertaalonderwijs en het vreemdetalenonderwijs wordt versterkt. Transparantie wat betreft de doelen en methodes die ten behoeve van de literaire ontwikkeling worden gebruikt, zal ertoe bijdragen dat leerlingen zich meer op het lezen en de reflectie hierop kunnen concentreren. Nationaal en internationaal onderzoek naar de

samenhang in de literaire competentie in de L1 en L2 kan een bijdrage leveren aan het verhelpen van knelpunten in de begeleiding van de literaire ontwikkeling.

## 9 SLOTBESCHOUWING

Het is zinvol de doorgaande leeslijn op de horizontale as te verankeren en concepten van literaire competentie ook in het vreemdetalenonderwijs te activeren. Alleen door een vruchtbaar literair leesklimaat kan de heersende systeemscheiding tussen de verschillende schooltalen worden opgeheven. Het verdient aanbeveling de niveauschaal van Witte (2008) ook in het vreemdetalenonderwijs te gebruiken, zodat leerlingen en leraren een richtsnoer hebben voor literair lezen en meer rendement wordt gehaald uit de beperkte onderwijstijd. Ook zal het hele onderwijs door de verhoogde taalvaardigheid van de leerlingen er baat bij hebben als zowel in de lessen Nederlands als de vreemde talen het vrije lezen wordt geïmplementeerd. Het literaire lezen wordt met het vrije lezen versterkt. Op het gebied van expertiseworming en nascholing is een slag te maken. In lerarenopleidingen zou de didactiek van vrij lezen zorgvuldig kunnen worden geïntroduceerd en door cursussen kunnen zittende leraren worden getraind. Het zou leerlingen helpen als scholen en openbare bibliotheken mede op basis van de catalogi van [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) geschikte fysieke boeken (Nederlands en vreemde talen) zouden aanschaffen. Overheidsmiddelen zouden kunnen worden besteed aan het versterken van de fysieke (school)bibliotheken.

## LITERATUURLIJST

- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383–402.
- Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urqhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1–24). London: Longman.
- Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache: eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 46, 3–10.
- Bolscher et al., (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Biblion.



- Brumfit, C., & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, M. (1999). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chun, E., Choi, S., & Kim, J. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: an event-related potential study. *Neuroscience Letters*, 521(1), 125-129.
- Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English. Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.
- Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, 10(2), 55-78.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.
- Day R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Dormolen, M. van, Montfoort, A. van, Nicolaas, M., & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Fecteau, Monique L. (1999). First- and second-language reading comprehension of literary texts. *The Modern Language Journal*, 83, 4., 475-493.
- Fiori, L., & Hardeveld, J. van (2013). *Leeskilometers maken op school. Aanpak vrij Lezen*. Amersfoort: cps.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.
- Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 441-462). Oxford: Blackwell.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Pearson.
- Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, 43, 4-13.

- Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, 61, 355–382.
- Huffmann, J. (2014). Reading rate gains during a one-semester extensive reading course. *Reading in a Foreign Language*, 26(2), 17-33.
- Jones, C., & Carter, R. (2011). Literature and language awareness: Using literature to achieve CEFR out-comes. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 1(1), 69-82.
- Kirchhoff, P. (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*, 1, 105-120.
- Knaap, E. van der (2014). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 215-225.
- Koda, K., & Reddy, P. (2008). Cross-linguistic transfer in second language reading. *Language Teaching*, 41, 497-508.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford UP.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 2-5.
- Meijer, D., & Noijons, R. (Red.). (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, 29(1), 37-58.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 63(1), 59-82.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, 18(1), 1-28.
- Sheu, S. P. H. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, 36(2), 8-26.

- Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12, 329-363.
- Schooten, E. van, & Gloppe, K. de (2003). The development of literary response in secondary education. *Poetics*, 31, 155-187.
- Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive reading quizzes and reading attitudes. *TESOL Quarterly*, 46, 187-198.
- Surkamp, Carola (2010). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F.G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 137-141). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.
- Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, 17, 210-233.
- Tschirner, E. (2014) Wortbildung als Wortschatzerweiterung. Lezing aan Universiteit Utrecht, 14 februari 2014.
- Westhoff, G. J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT
- Witte, T. (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 12. Delft: Eburon.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36, 661-672.
- Yang, A. (2001). Reading and the non-academic learner: a mystery solved. *System*, 29(4), 451-466.

## OVER DE AUTEUR

**Ewout van der Knaap** is hoofddocent Duitse letterkunde aan de Universiteit Utrecht waar hij programmacoördinator van de tweejarige MA ‘Talenonderwijs en communicatie’ is. Hij publiceerde onder andere *Nacht und Nebel. Gedächtnis des Holocaust und internationale Wirkungsgeschichte* (2008) en werkte mee aan de kritische editie van de poëzie van Ernst Meister (2011). Hij is voorzitter van de Vereniging van Germanisten aan Nederlandse Universiteiten. Hij schrijft een handboek literatuurdidactiek voor de moderne vreemde talen, is samensteller van de catalogus Duits op [www.lezenvoordelijst.nl](http://www.lezenvoordelijst.nl) en voert in samenwerking met Stichting Lezen voor NWO een onderzoek uit naar de transfer van literaire competentie.