



Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht

EEN TWEEDE INVENTARISATIE VAN ONDERZOEK NAAR
LITERATUUR- EN LEESONDERWIJS IN NEDERLAND EN VLAANDEREN

MARTINE BRAAKSMA
EVA BREEDVELD

Lezen

STICHTING LEZEN

Deze publicatie is uitsluitend te downloaden via www.lezen.nl

In deze serie zijn eerder verschenen:

Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)*, 1995

Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen*, 2000

Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen*, 2000

Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*, 2000

Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie*, 2001

Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering*, 2001

Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel*, 2002

Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen*, 2002

Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, 2002

Colofon

Stichting Lezen
Oxford House
Nieuwezijds Voorburgwal 328G
1012 RW Amsterdam
020-6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Deze tweede inventarisatie van onderzoek is uitgevoerd door Martine Braaksma en Eva Breedveld met financiële steun van Stichting Lezen.

© 2003 Stichting Lezen, Amsterdam

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Literatuuronderwijs	8
2.1	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	8
2.2	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	46
2.3	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	76
2.4	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	78
2.5	Nabeschouwing over onderzoek naar literatuuronderwijs	84
2.5.1	<i>Verdeling onderzoeken over subdomeinen</i>	84
2.5.2	<i>Overzicht van onderzoek, onderwerp, leerjaren en schooltypen, Nederland/Vlaanderen en onderzoeksmethoden</i>	85
2.5.3	<i>Samenvattend informatief overzicht</i>	88
2.5.3.1	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	89
2.5.3.2	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	92
2.5.3.3	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	94
2.5.3.4	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	94
2.5.4	<i>Conclusies en aanbevelingen</i>	94
2.6	Literatuuroverzicht literatuuronderwijs	97
3	Leesonderwijs en leesvaardigheid	99
3.1	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	99
3.2	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten	111
3.3	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	124
3.4	Nabeschouwing over onderzoek naar leesonderwijs	129
3.4.1	<i>Verdeling onderzoeken over subdomeinen</i>	129
3.4.2	<i>Overzicht van onderzoek, onderwerp, leerjaren en schooltypen, Nederland/Vlaanderen en onderzoeksmethoden</i>	130
3.4.3	<i>Samenvattend informatief overzicht</i>	131
3.4.3.1	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	131
3.4.3.2	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten	132
3.4.3.3	Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	133
3.4.4	<i>Conclusies en aanbevelingen</i>	133
3.5	Literatuuroverzicht leesonderwijs	135
	Literatuurlijst	136
	Bijlage: Overzicht gebruikte bronnen voor het literatuuronderzoek	140

Voorwoord

In 1998 verscheen *Het schoolvak Nederlands onderzocht*, een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Samenstellers waren Mariëtte Hoogeveen en Helge Bonset.

Vier jaar later gaf Stichting Lezen aan dr. Martine Braaksma de opdracht voor de *update* van twee, voor het werkkterrein van de stichting meest relevante, onderdelen namelijk de hoofdstukken ‘Onderzoek naar literatuuronderwijs’ en ‘Onderzoek naar leesonderwijs’.

Deze actualisering ligt nu voor u. Hij is mede door steun van de Nederlandse Taalunie. De Taalunie heeft ook andere domeinen uit Het schoolvak Nederlands onderzocht laten actualiseren door Martine Braaksma en Eva Breedveld. Het geheel van alle beschrijvingen is te vinden op de protaalsite van de Taalunie: www.taalunieversum.org

Deze site wordt onderhouden door de Nederlandse Taalunie en zal een à twee maal per jaar worden geactualiseerd met nieuw onderzoek uit Nederland en Vlaanderen.

1 Inleiding

Ook al heeft iedere docent in zijn of haar aanstelling een aantal uur voor het bijhouden van vakliteratuur, toch schiet de tijd vaak te kort om al die wetenschappelijke publicaties te lezen. En dat is jammer, want iedere docent kan voordeel halen uit de resultaten, conclusies en aanbevelingen uit onderzoek. Om de docent tegemoet te komen en in een poging de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk zo ver mogelijk te dichten, hebben we alle wetenschappelijke publicaties uit diverse didactische en onderwijskundige bronnen over het schoolvak Nederlands in het tijdvak 1997 tot en met 2002, samengevat. In opdracht van de Nederlandse Taalunie (de domeinen schrijfonderwijs, mondelinge taalvaardigheid, taalbeschouwing en argumentatie, domeinoverschrijdend onderzoek en Nederlands als tweede taal) en Stichting Lezen (de domeinen literatuuronderwijs en leesonderwijs) hebben we het stokje van Hoogeveen en Bonset overgenomen. Hoogeveen en Bonset publiceerden in 1998 het boek *Het schoolvak Nederlands onderzocht* waarin ze het empirisch onderzoek naar het schoolvak Nederlands in het tijdvak 1969 tot en met 1996 beschreven.

Onze inventarisatie behelst publicaties van 1997 tot en met 2002 over zeven verschillende domeinen van het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs: literatuuronderwijs, leesonderwijs, schrijfonderwijs, mondelinge taalvaardigheid, taalbeschouwing en argumentatie, domeinoverschrijdend onderzoek en Nederlands als tweede taal.

In deze publicatie wordt de inventarisatie naar de domeinen literatuuronderwijs en leesonderwijs gepresenteerd. Voor de digitale presentatie van deze domeinen én de andere domeinen, verwijzen we naar de website van de Nederlandse Taalunie:

<http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>.

Werkwijze

Wij volgden de werkwijze van Hoogeveen en Bonset (1998, p. 12-15). Eerst hebben we een literatuuronderzoek uitgevoerd in verschillende Nederlandse en Vlaamse bronnen zoals onderwijskundige en didactische tijdschriften (bijvoorbeeld *Moer*, *Vonk* en *Pedagogische Studiën*, zie bijlage 1), proefschriften, verslagbundels van conferenties en andere uitgaven van onderzoek. Het is echter niet ondenkbaar dat we niet alle relevante publicaties op het spoor zijn gekomen. Er zijn alleen Nederlandse en Vlaamse bronnen geïnventariseerd, geen buitenlandse bronnen zoals Engelstalige wetenschappelijke tijdschriften. Bovendien gaat het nadrukkelijk om externe publicaties.

Voor de selectie van onderzoek dat in aanmerking kwam voor onze inventarisatie, hebben we dezelfde vier criteria gehanteerd die Hoogeveen en Bonset hanteerden. We hebben ons ten eerste beperkt tot empirisch onderzoek, onderzoek waarbij er waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht (bijvoorbeeld casestudies, enquêtes en experimenteel onderzoek) en waarbij er informatie over de praktijk van het schoolvak Nederlands verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in de praktijk (bijvoorbeeld docenten, leerlingen en ouders). Literatuuronderzoek, theoretische of beschouwende publicaties en praktische lessuggesties zijn niet opgenomen in onze inventarisatie. Analyses en beoordelingen van onderwijsleermateriaal zijn wel opgenomen als er sprake was van een

speciaal voor de beoordeling ontwikkeld instrument dat verantwoord wordt en er sprake was van beoordeling door deskundigen: vakdidactici, onderzoekers of leraren.

Een tweede criterium was het tijdvak. Zoals eerder genoemd is, hebben we onderzoek geïnventariseerd waarover extern gepubliceerd is vanaf 1 januari 1997 tot en met 31 december 2002 in Nederland en Vlaanderen.

Ten derde hebben we onderzoek geïnventariseerd dat is uitgevoerd naar het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal. Het onderzoek moest dus duidelijk in dienst staan van het schoolvak Nederlands. Fundamenteel onderzoek op bijvoorbeeld het gebied van de taalbeheersing en linguïstiek, is niet opgenomen. Daarnaast was een voorwaarde dat het onderwijs door docenten Nederlands gegeven moest worden tijdens uren die op het rooster als onderwijs Nederlands aangemerkt werden.

Het laatste criterium betreft de definitie van voortgezet onderwijs (in Vlaanderen secundair onderwijs). Onze inventarisatie is gericht op leerlingen van twaalf tot achttien jaar in alle onderwijstypen: vbo, mavo, vmbo, havo en vwo (Nederland) en aso, tso en bso (Vlaanderen). Onderzoek naar taalonderwijs voor basisschoolleerlingen of volwassenen (bijvoorbeeld hogeschool) is niet opgenomen, tenzij dit onderzoek ook betrekking had op twaalf- tot achttienjarigen.

De samenvattingen

De publicaties zijn volgens een bepaald stramien samengevat: in gemiddeld twee à drie pagina's zijn de achtergrond, vraagstelling, methode, resultaten, conclusies en aanbevelingen voor vervolgonderzoek en/of onderwijspraktijk van ieder onderzoek weergegeven. Bovenaan iedere samenvatting staat de publicatie waarin gerapporteerd is over het onderzoek. Bij sommige samenvattingen staan er verscheidene publicaties genoemd. Dit betekent dat er dan in meer dan één publicatie over hetzelfde onderzoek is gepubliceerd.

Bij het schrijven van de samenvattingen zijn we zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke tekst gebleven. In sommige gevallen ontkwamen we er echter niet aan om zelf een vraagstelling of conclusie te formuleren, omdat die in de originele publicatie ontbrak. Verder hebben we voor een zo objectief mogelijke weergave van de onderzoeken gekozen.

Per domein is een nabeschoouwing over alle onderzoeken in dat domein opgesteld. Deze nabeschoouwing bevat informatie over het aantal onderzoeken, een overzicht van onderwerp, leerjaar, schooltype en methode per onderzoek, een samenvattend informatief overzicht en conclusies en aanbevelingen voor vervolgonderzoek en/of onderwijspraktijk.

Subdomeinen binnen de domeinen

De geïnventariseerde onderzoeken zijn per domein in navolging van Hoogeveen en Bonset (1998, p. 16-18) ingedeeld in acht subdomeinen. Deze subdomeinen beschrijven verschillende (onderwijskundige) thema's. Zie tabel 1.

Tabel 1: Subdomeinen en hun omschrijving

Subdomein	Omschrijving
Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het moedertaalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op attitudes van leerlingen ten opzichte van de verschillende vakonderdelen, op de vrije-tijdsbesteding en op de verschillen tussen 'zwakke' en 'goede' leerlingen
Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	Gericht op analyses en beoordelingen van leergangen, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Gericht op een beschrijving van de stand van zaken van het onderwijs bij het vak Nederlands: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	Gericht op ontwikkeling en toetsing van nieuwe didactische aanpakken
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	Gericht op de effectiviteit van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van leerlingen
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten	Gericht op ontwikkeling en beproeving van beoordelingsinstrumenten
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	Gericht op de opbrengsten van het onderwijs

We danken Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen (Specialisten in Leerplanontwikkeling), Gert Rijlaarsdam en Tanja Janssen (Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam), Rita Rymenans (Universiteit Antwerpen), Maryse Bolhuis en Bart Wauters (de Nederlandse Taalunie) en Anne-Mariken Raukema (Stichting Lezen) voor hun actieve steun en adviezen.

Amsterdam, zomer 2003

Martine Braaksma (Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam)
Eva Breedveld (Educatieve Faculteit Amsterdam)

2 Literatuuronderwijs

Van der Bolt, L. (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

2.1 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Het onderzoek betreft een promotieonderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (leeftijd 9 tot 17 jaar). Het onderzoek valt uiteen in een exploratief, kwalitatief gedeelte (exploratief onderzoek) en een meer toetsend, kwantitatief gedeelte (*survey*-onderzoek). Het doel van het exploratieve onderzoek is het inventariseren en ordenen van een groot arsenaal aan persoonlijke leeservaringen. Met de uitspraken over de persoonlijke leeservaringen is een vragenlijst geconstrueerd waarmee het *survey*-onderzoek is uitgevoerd. In deze samenvatting worden de resultaten van de gehele onderzoeksgroep gepresenteerd: voor het exploratief onderzoek leerlingen van 9 tot 17 jaar en volwassenen en voor het *survey*-onderzoek leerlingen van 9 tot 17 jaar. Voor een specifiek inzicht in de resultaten van leerlingen van het voortgezet onderwijs wordt verwezen naar hoofdstuk 6 van het proefschrift (met name de tabellen).

2. Vraagstelling

Welke verschijnselen van emotionele leesbeleving worden door lezers van uiteenlopende leeftijd ervaren en hoe kunnen we deze ervaringen in kaart brengen, ordenen en categoriseren?

Kunnen we een vragenlijst ontwerpen waarmee we de emotionele beleving tijdens het lezen van boeken meetbaar kunnen maken?

In welke mate worden verschillende affectieve verschijnselen ervaren door scholieren, en welke rol spelen factoren als leerjaar, sekse en leesfrequentie hierin?

a. In welke mate worden verschillende intrinsieke/stemmingsregulerende motieven genoemd die voor scholieren de aanzet vormen tot het lezen van boeken en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?

b. In welke mate worden verschillende verschijnselen van emotionele leesbeleving ervaren door scholieren de aanzet vormen tot het lezen van boeken en wat is de rol van leerjaar, sekse en leesfrequentie daarbij?

Kan het lezen van boeken de affectieve, en in het bijzonder de emotionele ontwikkeling van het opgroeiende kind bevorderen, en welke rol spelen factoren als leerjaar en sekse in deze relatie?

a. Kan het lezen van boeken de vaardigheid in het reguleren van gevoelens/stemmingen bevorderen, en welke rol spelen leerjaar en sekse in dit verband?

b. Kan het lezen van boeken de ontwikkeling van kennis over emoties/gevoelens bevorderen, en welke rol spelen leerjaar en sekse in dit verband?

3. Methode

Voor het exploratieve onderzoek werden verschillende groepen mensen geïnterviewd: ± 30 interviews met (jeugd)bibliothecarissen, leesfanaten en mensen met een sterke emotionele leesbeleving.

± 20 interviews met leesfanaten ter voorbereiding op interviews met basisschoolleerlingen.

± 50 interviews met scholieren (alleen zesde groep en hoger) op drie basisscholen.

± 70 interviews met scholieren op negen middelbare scholen. Het betrof leerlingen uit de tweede en de vierde klassen van vbo, mavo, havo en vwo.

Om de op basis van het exploratieve onderzoek gebaseerde vragenlijst te construeren, is een pilotstudy uitgevoerd. Doel van deze *pilot*studie was om uitspraken te kunnen doen over de itemlijst en niet om uitspraken te kunnen doen over de emotionele leesbeleving van Nederlandse scholieren. De respondenten in de pilotstudy waren 769 leerlingen uit veertien scholen voor het voortgezet onderwijs en vier scholen voor het basisonderwijs.

Voor het *survey*-onderzoek voerden 3025 leerlingen van verschillende basisscholen en scholen voor het voortgezet onderwijs de vragenlijst in. Het betrof leerlingen uit groep 6 en 8 en uit de tweede en vierde klassen van vbo, mavo, havo en vwo. In de vragenlijst waren items opgenomen over stemmingsregulerend lezen, intrinsieke leesmotivatie en emotionele betrokkenheid.

4. Resultaten

Het exploratieve onderzoek

Het bleek dat veel mensen ervaringen hebben met het emotioneel belevend lezen. Naast het plezier dat deze mensen beleven aan het intrinsiek gemotiveerde lezen, blijkt uit hun commentaar hoezeer zij waarde hechten aan educatieve waarde die de emotionele beleving tijdens het lezen voor hen heeft. De variatie aan gevoelens die tijdens het lezen, en naar aanleiding van de tekst, ervaren wordt, is enorm. Naast prettige gevoelens zoals tevredenheid, vreugde en plezier en onprettige gevoelens zoals angst, droefheid en boosheid, ervaren mensen onbestemde gevoelens of gevoelens waarvan de hedonische toon kan variëren (bijvoorbeeld: herkenning, bewondering, verbazing en interesse). De mate van inleving in het verhaal is een factor die mede bepalend is voor de gevoelens die ervaren worden in relatie tot de beschreven gebeurtenissen. Belangstelling en interesse lijken de voornaamste gevoelens te zijn die naar aanleiding van het lezen worden opgeroepen. Deze gevoelens spelen gedurende het hele leesproces continu een rol en reflecteren de fascinatie van de lezer voor de tekst.

Het survey-onderzoek

De leesfrequentie en de relatie met emotionele leesbeleving en stemmingsregulerend lezen, blijken van essentiële betekenis. Achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype zijn op hun beurt van invloed op de mate waarin leerlingen lezen. Het lezen met

betrokkenheid en het lezen voor de stemmingsregulatie bleek een veel voorkomend verschijnsel bij jeugdige lezers, met name bij veel-lezende jongeren, basisschoolleerlingen en alle meisjes. Frequente lezers gebruiken de tekst vaker ter verlichting, reparatie of behoud van het humeur of de stemming dan infrequente lezers. Meisjes, die over het algemeen een hogere leesfrequentie hebben dan jongens, lezen naar verhouding ook meer voor stemmingsregulatie en scoren hoger op leesplezier en uithoudingsvermogen. Alleen voor het lezen om het spanningsniveau op te voeren is er geen sekseverschil. Ook verschillen jongens en meisjes van elkaar wat het soort stemming betreft waarvoor in het lezen soelaas gezocht wordt. Meisjes lezen bijvoorbeeld vooral bij een behoefte aan afzondering en vergetelheid en ter verlichting van gevoelens van eenzaamheid. Het lezen voor primair intrinsieke motieven bleek niet constant maar loopt terug naarmate de leerlingen verder in het leerjaar komen. Deze afname geldt voor alle categorieën van stemmingsregulatie in meer of in minder sterke mate. De behoefte aan het lezen voor de spanning en voor afzondering neemt naar leeftijd licht af, terwijl het lezen voor de afleiding verhoudingsgewijs sterk afneemt. Het leesplezier en het uithoudingsvermogen in relatie met de leeshandeling lopen niet terug naarmate de leerlingen verder in het leerjaar komen. De mate waarin leerlingen lezen, hangt verder zowel samen met de mate van leesbetrokkenheid en emotionele leesbeleving, als met de soort emoties die tijdens het lezen ervaren worden. De verwachting dat frequente lezers vooral emoties van de meest 'complexe' soort ondervinden tijdens het lezen, werd slechts ten dele door de resultaten ondersteund.

De uitkomsten bevestigen de veronderstelling dat meisjes emoties als empathie, sympathie, verdriet en boosheid vaker ervaren dan jongens. Ook op veel andere categorieën van emotionele leesbeleving scoren meisjes hoger dan jongens. Bij de categorieën schaterlachen, voorkeur voor grappige boeken, plezier, verbazing, bewondering en verplaatsing in de tekst, is het verschil tussen de seksen er niet of nauwelijks. De veronderstelling dat oudere leerlingen (tweede en vierde klas voortgezet onderwijs) emoties die als onprettig worden ervaren en emoties als empathie en sympathie vaker ervaren dan jongere leerlingen werd bevestigd. Op de andere emotie categorieën met uitzondering van de categorie interesse scoren de basisschoolleerlingen hoger of is er geen verschil tussen de leerjaren.

5. Conclusies

1. Verschijnselen van emotionele leesbeleving ervaren door lezers van uiteenlopende leeftijd

Veel mensen hebben ervaringen met het emotioneel belevend lezen. Naast het plezier dat ze beleven aan het intrinsiek gemotiveerde lezen, blijkt uit hun commentaar hoezeer zij waarde hechten aan educatieve waarde die de emotionele beleving tijdens het lezen voor hen heeft. De variatie aan gevoelens die tijdens het lezen, en naar aanleiding van de tekst, ervaren wordt, is enorm. Naast prettige gevoelens zoals tevredenheid, vreugde en plezier en onprettige gevoelens zoals angst, droefheid en boosheid, ervaren mensen naar aanleiding van het lezen ook onbestemde gevoelens of gevoelens waarvan de hedonische toon kan variëren (bijvoorbeeld: herkenning, bewondering, verbazing en interesse).

2. De vragenlijst

De categorieën en de items binnen de categorieën van de vragenlijst bleken voldoende sterk en betrouwbaar en vormden een goed instrument voor de meting van de beleving van emoties tijdens het lezen.

3. Verschillende affectieve verschijnselen die ervaren worden door scholieren, en de rol van factoren als leerjaar, sekse en leesfrequentie

Lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie zijn veel voorkomende verschijnselen bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie.

4. Het lezen van boeken en de bevordering van de affectieve, de emotionele ontwikkeling van het opgroeiende kind en de rol van factoren als leerjaar en sekse

Frequente lezers lezen vaker voor stemmingsregulatie en weten daarmee het lezen vaker en vaardiger in te zetten als instrument voor stemmingsregulatie en stemmingsbehoud. Meisjes lezen over het algemeen meer voor stemmingsregulatie dan jongens. Verder bleek dat aan de leeshandeling van meisjes andere stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandeling van de jongens. Meisjes lezen bijvoorbeeld vooral meer voor afzondering, vergetelheid en ter verlichting van eenzaamheid dan jongens. Het stemmingsregulerend lezen liep terug naarmate de leerlingen verder in het leerjaar kwamen. Leesplezier en uithoudingsvermogen bleven wel constant. De mate waarin scholieren lezen beïnvloedt niet alleen de mate van emotionele leesbeleving maar ook het soort emoties dat ervaren wordt tijdens het lezen. Voor het idee dat lezers met een hogere leesfrequentie meer dan infrequente lezers, emoties ervaren die meer emotiekennis veronderstellen, werden slechts ten dele aanwijzingen gevonden. Meisjes ondervonden niet alleen in het algemeen meer emoties tijdens het lezen dan jongens, maar vooral ook meer 'complexe' emoties zoals empathie en sympathie. Oudere leerlingen ondervonden vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen. De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype.

6. Aanbevelingen

Door in het onderwijs voorbij te gaan aan de persoonlijke leesbetrokkenheid wordt tevens voorbij gegaan aan de kans om de leerling een instrument in handen te spelen dat een belangrijke bijdrage kan leveren aan zijn of haar emotionele en sociale ontwikkeling. Daardoor kan bovendien de sleutel tot het leesplezier en een belangrijke kans tot het ontwikkelen van de leesgewoonte aan de aandacht van de leerling ontsnappen. Het zou de leerling ten goede komen wanneer binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding van betrokkenheid en overgave gestimuleerd worden en de leerling vaardigheden wordt bijgebracht om de twee leeshoudingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen.

Tellegen, S., Alink, L., en Welp, P. (2002) *De attractie van boek en computerspel*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Dit onderzoek is het laatste van het onderzoeksproject 'Kind en boek'. Binnen dit project werd ruim vijfentwintig jaar onderzoek verricht naar diverse aspecten van leesgedrag, met name gaat het over het lezen van scholieren.

Naar aanleiding van aanwijzingen dat er een verandering gaande was van de leesmotivatie van scholieren en hun ervaringen tijdens het lezen en op grond van het vermoeden dat deze verandering verband hield met de opkomst van het computerspel, werd onderzoek verricht naar vormen van voldoening ontleend aan het lezen van boeken en het spelen van computerspellen.

Het doel van het onderzoek was een beeld te geven van de huidige situatie van het leesgedrag en spelgedrag van scholieren. Daarnaast was het doel een meetinstrument te ontwikkelen waarmee de attractie van het lezen van boeken of het spelen van computerspellen kan worden gemeten.

2. Vraagstelling

In hoeverre worden scholieren geboeid tijdens het lezen van boeken en het spelen van computerspelletjes?

Gebruiken zij deze media om een slechte stemming te verbeteren of een goede stemming te bestendigen?

Ervaren zij tijdens het contact met deze media processen van emotie of verbeelding?

Hoe vaak lezen of spelen zij?

Latere toegevoegde vraagstellingen:

Ontlenen zij vaardigheidsvreugde aan het lezen of spelen?

In hoeverre achten zij het noodzakelijk tijdens het lezen of spelen de aandacht doelbewust te richten op tekst of spel?

3. Methode

Er werden gesprekken gevoerd over verschil en overeenkomst tussen het lezen van boeken en het spelen van computerspellen gehouden met scholieren, studenten en volwassenen.

Naar aanleiding hiervan zijn de twee laatste vraagstellingen toegevoegd.

Voor een overzicht van de huidige stand van zaken waar het de attractie van boek en spel betreft en voor de constructie van een meetinstrument voor die attractie werd gebruik gemaakt van vragenlijsten. Voorlopige vragenlijstversies werden ingevuld door ruim tweehonderd leerlingen van de basisschool en door ruim tweehonderd jongvolwassenen die

geregeld computerspelen speelden. Na analyse van het verkregen materiaal werd de definitieve vragenlijst opgesteld en ingevuld door scholieren in de tweede en vierde klas van het voortgezet onderwijs. Het meetinstrument is geconstrueerd aan de hand van de gegevens afkomstig van de oudere leerlingen.

4. Resultaten

1. Geboeide aandacht

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs nog groter.

Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af.

Een verklaring zou kunnen zijn dat meisjes in het voortgezet onderwijs niet zo geïnteresseerd zijn in wedijver, die wel in de meeste spellen zit. Daarnaast wordt de inhoud van de spellen afgestemd op mannen en jongens.

2. Intrinsieke motivatie: lezen of spelen voor stemmingsregulatie

Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs is het duidelijk dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel volgens hen veel meer te bieden heeft dan het boek. Bij drie van de vijf aspecten van intrinsieke motivatie was het aantal jongens dat onder die omstandigheden een spel zou spelen minstens twee keer zo groot als het aantal dat een boek zou lezen. Dit houdt verband met het feit dat vrijwel alle jongens genoeg scheppen in het spelen terwijl een van de drie jongens in het voortgezet onderwijs lezen geen prettige activiteit vindt.

Meisjes, en met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, verkiezen bij behoefte aan stemmingregulatie nog steeds het lezen van een boek.

3. Emoties en verbeelding naar aanleiding van boek of spel

Belevingsprocessen tijdens de omgang met een medium kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de verbeelding en aan de vaardigheid in de omgang met emoties. Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder ervaren dan in de omgang met het boek. Bijvoorbeeld het aantal leerlingen dat sympathie of empathie ervaart voor personages in het spel is kleiner dan het aantal dat deze gevoelens ervaart voor personages in boeken.

Meer meisjes dan jongens kennen diverse verschijnselen op het terrein van de verbeelding en emotie door de omgang met het boek.

Frequentie van lezen of spelen

Het spelen van een computerspel is voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Het lezen van boeken is voor jongens niet zo'n vanzelfsprekende zaak. Zo leest bijvoorbeeld in de vierde klas van het voortgezet onderwijs nog maar één op de tien jongens minstens één boek per veertien dagen. Meisjes spelen minder vaak en minder

lang dan jongens computerspelletjes. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid. In de vierde klas leest meer dan de helft van hen tenminste wekelijks en ruim een derde leest minstens een boek per veertien dagen.

4. Vaardigheidsvreugde

Vaardigheidsvreugde heeft betrekking op het gevoel dat mensen ervaren als zij een activiteit beleven als een plezierige uitdaging of als zij na afloop van een activiteit trots of tevreden zijn over eigen vaardigheden en prestaties.

Tweederde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaren het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren: vier van de vijf, terwijl slechts de helft van de meisjes dat zo ervaart.

Evenveel jongens als meisjes -een op de drie- zijn wel eens tevreden over eigen leesvermogen als ze een boek hebben gelezen. Twee van de vijf jongens en slechts een op de vijf meisjes is wel eens tevreden over eigen speelprestaties. Dat meer jongens dan meisjes vaardigheidsvreugde beleven kan verklaard worden door het feit dat jongens in het algemeen meer geneigd zijn op uitdagingen in te gaan en succes te behalen dan meisjes.

5. Doelbewust gerichte aandacht ('moeten opletten')

Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert de geboeide leesaandacht, het leesplezier, de intrinsieke leesmotivatie, belevingsprocessen tijdens het lezen en het leesgedrag als zodanig. Maar doelbewust de aandacht richten op het spel bevordert juist de geboeide aandacht voor het spel, speelplezier, intrinsieke speelmotivatie, belevingsprocessen en het speelgedrag als zodanig.

Problemen met aandacht

Zowel jongens als meisjes, en zowel jongere als oudere leerlingen hebben meer last van afleiding als ze een boek lezen dan als ze een spel spelen. Bijna iedereen moet over een drempel heen om een boek te gaan lezen. Tachtig procent van de leerlingen weet uit eigen ervaring dat het even duurt voordat ze 'in het boek zitten'. Toegang krijgen tot computerspellen kost nauwelijks moeite.

Redenen hiervoor zijn aangedragen in de gesprekken: een computerspel wordt bij herhaling gespeeld en is dus vertrouwd terrein. Het lezen van boeken stelt hogere eisen aan het voorstellingsvermogen dan het spelen van een spel.

5. Conclusies

In hoeverre worden scholieren geboeid tijdens het lezen van boeken en het spelen van computerspelletjes?

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs nog groter.

Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af.

Gebruiken zij deze media om een slechte stemming te verbeteren of een goede stemming te bestendigen?

Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs is het duidelijk dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel volgens hen veel meer te bieden heeft dan het boek. Meisjes, en met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, geven bij behoefte aan stemmingregulatie nog steeds de voorkeur aan het lezen van een boek.

Ervaren zij tijdens het contact met deze media processen van emotie of verbeelding?

Uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder ervaren dan in de omgang met het boek.

Hoe vaak lezen of spelen zij?

In tegenstelling tot lezen is het spelen van een computerspel voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Meisjes spelen minder vaak en minder lang dan jongens computerspelletjes. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid.

Ontlenen scholieren vaardigheidsvreugde aan het lezen of spelen?

Tweederde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaren het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren. Evenveel jongens als meisjes –een op de drie– zijn wel eens tevreden over eigen leesvermogen als ze een boek hebben gelezen. Twee van de vijf jongens en slechts een op de vijf meisjes is wel eens tevreden over eigen speelprestaties.

In hoeverre achten zij het noodzakelijk tijdens het lezen of spelen de aandacht doelbewust te richten op tekst of spel?

Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert de geboeide leesaandacht, het leesplezier, de intrinsieke leesmotivatie, belevingsprocessen tijdens het lezen en het leesgedrag als zodanig. Maar doelbewust de aandacht richten op het spel bevordert juist de geboeide aandacht voor het spel, speelplezier, intrinsieke speelmotivatie, belevingsprocessen en het speelgedrag als zodanig.

6. Aanbevelingen

In dit onderzoek bleef het belang van het spelen als middel om van jongs af aan vertrouwd te raken met ICT en om bepaalde vaardigheden te leren zoals het kunnen overzien van een veld als geheel en op grond van dat overzicht snel de juiste handeling verrichten buiten beschouwing. Daarmee bleef dus ook buiten beschouwing of het wenselijk is meisjes die zelden een computerspel spelen aan te moedigen dit vaker te doen.

Leesbevorderingsprojecten zoals Boekenpret en Fantasia kunnen misschien wel voorkomen dat steeds meer scholieren steeds vaker hun toevlucht zoeken tot het spel in plaats van tot het boek. Als kinderen van jongs af aan opgroeien met het besef dat lezen een plezierige stemmingregulerende activiteit is, dan wordt de kans groter dat zij bij behoefte aan stemmingsregulatie niet alleen computerspellen spelen, maar ook boeken lezen.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Het onderzoek is een onderdeel van het project Bazar (materiaalontwikkeling voor fictie- en leesonderwijs voor het vmbo). In een secundaire analyse van bestaand materiaal is een aantal aspecten van het leesgedrag van vmbo-leerlingen onderzocht: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend en tenslotte informele leerprocessen.

2. Vraagstelling

- Wat is het leesgedrag van vmbo-leerlingen? De aspecten leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend, en informele leesprocessen zijn onderzocht.
- Hoe verschillen jongens en meisjes in die aspecten van het leesgedrag?

3. Methode

De gegevens over de aspecten van het leesgedrag zijn verkregen door een secundaire analyse van bestaand materiaal afkomstig uit onderzoek van Van der Bolt (2000) naar affectieve leesbeleving en onderzoek van Tellegen en Frankhuizen (1998) naar leesaandacht. In deze onderzoeken vulden leerlingen vragenlijsten in. Elk aspect is uitgesplitst in meerdere deelaspecten. Elk deelaspect bevatte verscheidene vragen. Bijvoorbeeld: het deelaspect Leesmotivatie is opgesplitst in instrumentele en intrinsieke leesmotivatie. Bij deze laatste categorie is een aantal vragen gewijd aan lezen voor rust en afleiding en een aantal vragen aan lezen voor spanning. Bijvoorbeeld: ‘Als ik ergens op moet wachten, ga ik ondertussen lezen.’ Bij elke vraag konden de leerlingen aangeven of dat nooit, soms of vaak op hun eigen leesgedrag van toepassing was.

Van der Bolt (2000) ondervroeg in 1993 leerlingen in het kader van haar onderzoek naar affectieve leesbeleving. Bij dit onderzoek waren 1.125 leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo en mavo betrokken.

Tellegen en Frankhuizen (1998) ondervroegen in 1998 leerlingen voor hun onderzoek naar leesaandacht. Bij dat onderzoek waren 752 leerlingen ook uit de tweede en vierde klas betrokken. Bij dit laatste onderzoek werden twee vragenlijsten gebruikt. De ene lijst waarin ook vragen over emotionele leesbeleving en over lezen uit weetgierigheid waren opgenomen, werd ingevuld door 400 leerlingen. De andere lijst, met daarin ook vragen over verbeeldend lezen, werd ingevuld door 352 leerlingen.

4. Resultaten en conclusies

Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen wel een plezierige bezigheid. Ze worden vooral geboeid tijdens het lezen van informatie over nuttige zaken in het hier en nu.

Meisjes lezen ook om al lezend het leven te veraangenamen.

Veel vmbo-leerlingen vinden lezen een vermoeiende activiteit, vermoedelijk door tekort aan leeservaring.

Zowel jongens als meisjes lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en stellen dat ook op prijs. Driekwart van de meisjes leest graag droevige boeken, slechts een kwart van de jongens is daartoe geneigd.

Meer vmbo-meisjes dan -jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding, behalve voor het verbeeldend meebelevan van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes.

Vrijwel evenveel jongens als meisjes kennen het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen.

5. Aanbevelingen

Het lijkt de moeite waard om het experiment 'de klas als leeskring' (onderdeel van het Sirene-project) ook in het vmbo uit te voeren gezien het enthousiasme waarmee de meeste leerlingen in dit onderzoek over hun leesbeleving konden vertellen. Deze werkwijze was in havo/vwo-groepen een succes wanneer de docent het principe deelde dat in de leeskring de eigen beleving door de leerling van de gelezen boeken ruime aandacht kreeg.

Tellegen, S. en Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.

Zie ook:

Van der Bolt, L. (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Tellegen, S., en Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Tellegen, S., Alink, L., en Welp, P. (2002) *De attractie van boek en computerspel*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

De publicatie vormt het sluitstuk van het onderzoeksproject 'Kind en boek'. Binnen dit project werd ruim vijftientig jaar onderzoek verricht naar diverse aspecten van het leesgedrag met name waar het lezen door kinderen en jongeren betreft. De publicatie is het resultaat van onderzoek in de laatste fase van het project en gaat over de rol van aandacht tijdens het lezen. De onderzoekers trachtten na te gaan door wie en op welke wijze het lezen als boeiend ervaren werd. Tevens werd nagegaan welke factoren het lezen kunnen belemmeren. Daartoe werd een instrument ontwikkeld waarmee leesaandacht en factoren die leesaandacht belemmeren konden worden gemeten. Daarna is nagegaan wat het verband is tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving, leerprocessen en leesfrequentie enerzijds en leesplezier anderzijds om inzicht te krijgen in de kenmerken van lezen dat als aangenaam ervaren wordt en aldus het begrip leesplezier verduidelijken.

De resultaten in de publicatie zijn afkomstig uit vier verschillende studies met behulp van vijf verschillende schriftelijke vragenlijsten. De vragenlijsten van de tweede en derde studie hadden voornamelijk betrekking op leesaandacht en werden ingevuld door bibliothecarissen (studie 2) en door gebruikers (zestienjarigen tot en met bejaarden) van een openbare bibliotheek (studie 3). Omdat deze studies geen betrekking hebben op het schoolvak Nederlands zijn ze niet samengevat. De overige twee studies waren gericht op het leesgedrag van leerlingen van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. De vragenlijst van de eerste studie had voornamelijk betrekking op emotionele leesbeleving. De lijst werd ingevuld door leerlingen in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en door leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo, mavo, havo en vwo. Bij de vierde studie werden twee soorten vragenlijsten gebruikt. De eerste versie had vooral betrekking op het verbeeldend lezen, in de tweede versie werden alle verschijnselen die verband zouden kunnen houden met leesplezier opgenomen evenals vragen over het leesplezier zelf. Beide versies werden aangevuld met vragen rond het verschijnsel leesaandacht. Net als in de eerste studie werden de vragenlijsten ingevuld door leerlingen in de zesde en achtste groep van het basisonderwijs en door leerlingen in de tweede en vierde klas van vbo, mavo, havo en vwo.

In de publicatie wordt voor elk verschijnsel behalve frequentie van het leesgedrag eerst een theoretische verantwoording of toelichting gegeven, eventueel aangevuld met commentaar van lezers afkomstig van publicaties van anderen of uit interviews. Daarna volgen tabellen met uitkomsten van onderzoek naar het betreffende verschijnsel. Omdat in de publicatie niet de vier studies afzonderlijk worden besproken, voert het te ver om ieder hoofdstuk samen te vatten. Voor een bespreking van studie 1 en 4 verwijzen we daarom naar de samenvattingen van de publicaties van Van der Bolt (2000), Tellegen en Lampe (2000) en Tellegen, Alink en Welp (2002).

Kraaykamp, G. (2002a). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Zie ook:

Kraaykamp, G. (2002b). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 209-231). Stichting Lezen reeks, 3. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

In de theorievorming rondom lezen gaat men er impliciet of expliciet van uit dat de essentiële periode voor het lezen en leesplezier de (vroeg) jeugd is. Leessocialisatie houdt dan in dat door concrete activiteiten of omstandigheden via sociale interactie, zowel cognitieve als motivationele hulpbronnen worden overgedragen, die ervoor zorgen dat de culturele ontwikkelingen van kinderen wordt gestimuleerd. Dit onderzoek concentreert zich op de drie instituties waarbinnen een succesvolle bevordering van lezen kan plaatsvinden: het ouderlijk gezin, de bibliotheek en de school. In deze samenvatting is alleen het gedeelte van het onderzoek dat de school betreft opgenomen.

Middelbare scholen besteden tegenwoordig meer aandacht aan de culturele vorming van leerlingen dan vroeger. Binnen de lesprogramma's van de moderne talen, geschiedenis en maatschappijleer is er veel aandacht voor het vergroten van de culturele competentie en het ontwikkelen van interesse in cultuur.

2. Vraagstelling

In hoeverre leidt leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd tot

- grotere belangstelling voor lezen later in het leven?
- een hoger leesniveau later in het leven?
- een culturele participatie later in het leven?
- en hoe veranderen de invloeden in de loop der tijd?

3. Methode

Er is gebruik gemaakt van de landelijke representatieve gegevens uit het Familie-Enquête Nederlandse Bevolking 1998. Dit is een gecombineerde mondelinge en schriftelijke enquête onder personen die via een gestratificeerde steekproefprocedure uit de gemeentelijke bevolkingsregisters zijn geselecteerd. Alle ondervraagde personen zijn tussen de 18 en 70 jaar oud en spreken Nederlands.

Om de schoolse leessocialisatie te meten, is informatie gebruikt over de aandacht voor cultuur in het lesprogramma in het voortgezet onderwijs, en het aantal alfavakken in het examenpakket van een persoon.

4. Resultaten

Als jongeren veel aandacht voor lezen in de jeugd hebben ervaren, heeft dat een duidelijke positieve invloed op het culturele gedrag later in het volwassen leven. Daar bovenop heeft leesbevordering effect op het leesniveau; personen die in de jeugd gestimuleerd zijn te lezen, houden vaker van literaire boeken en ook iets vaker van spannende boeken. Cultuurparticipatie profiteert ook van de inspanningen gericht op het bevorderen van het lezen. De intensief met lezen gesocialiseerde personen blijken later veel vaker aan culturele activiteiten deel te nemen en treft men vaker aan in kunstmusea en in theaters.

Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket is zeer effectief om de culturele belangstelling van de leerlingen te stimuleren. Het leidt tot meer boeken lezen en een grotere voorkeur voor literatuur op volwassen leeftijd. Deze positieve invloed van schoolse leessocialisatie op het huidige leesgedrag wordt steeds belangrijker in de loop der tijd. Dit cultureel onderricht is effectief op elk schoolniveau.

Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket blijkt ook tot meer cultuurparticipatie in het latere leven te leiden, tot een voorkeur voor culturele televisieprogramma's en tot minder uren televisiekijken.

5. Conclusies

Leesbevordering leidt niet alleen tot meer lezen, maar leidt er ook toe dat men meer waardering ontwikkelt voor kwalitatief hoogstaand leesaanbod en het heeft positieve consequenties voor de algemene culturele ontwikkeling en interesses van een persoon. De school kan eventuele tekorten van leerlingen die ontstaan in het ouderlijk gezin compenseren door een intensieve kennismaking met culturele producten in het lesprogramma.

6. Aanbevelingen

Met deze studie is het mogelijk om via een kwantitatief-empirisch onderzoek informatie te krijgen over de kwestie welke instituties investeringen in leesbevordering het meest renderen. Deze studie biedt daarom een gelegenheid het leesbevorderingsbeleid in algemene termen te evalueren.

Stalpers, C. (2002). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. Een empirisch onderzoek onder 275 scholieren naar voorspellende factoren van leesgedrag en het afhaken als bibliotheeklid. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 175-193). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Meer dan één op de vier Nederlanders is lid van de bibliotheek. Dit lidmaatschap is echter sterk ongelijk verdeeld over de verschillende leeftijdsgroepen. De bibliotheek bereikt meer dan negen op de tien kinderen en meer dan twee op de drie tieners, tegen slechts één op de zeven volwassenen. Bij het achttiende levensjaar is er een duidelijk omslagpunt - ofwel een vrije val - in het bereik van de bibliotheek: de bibliotheek bereikt de meerderheid van de mensen jonger dan achttien jaar, maar een minderheid van de mensen boven de achttien. Het lenen van fictie lijkt als lijm te fungeren die jongeren bij de bibliotheek houdt. De vraag is echter welke variabelen kunnen verklaren waarom jongeren fictie lenen en lezen. Uit een onderzoek onder kinderen bleek dat leesattitude een goede verklaring biedt voor de frequentie waarmee men de bibliotheek bezoekt en er boeken leent. Maar ook leesvaardigheid, de stimulering van het lezen door de sociale omgeving (ouders en vrienden) en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod lijken samen te hangen met leesfrequentie. Deze vier variabelen zijn tot heden nog niet in combinatie bestudeerd, als het gaat om de vraag in hoeverre ze leesgedrag verklaren.

2. Vraagstelling

- In hoeverre bepaalt leesattitude het feitelijk leesgedrag?
- Zijn de factoren leesvaardigheid, (de aansprekendheid van) het boekenaanbod en de invloed van de sociale omgeving - naast leesattitude - belangrijke voorspellers van dat leesgedrag? Of hebben deze factoren alleen een direct effect op de leesattitude?
- In hoeverre verklaart leesattitude het voornemen lid te blijven of af te haken als bibliotheeklid en welke invloed heeft de kwaliteit van de dienstverlening op dit besluit?

3. Methode

275 Leerlingen van een middelbare school in Deventer werden bevraagd met een schriftelijke vragenlijst over hun leesgedrag, leesattitude, leesvaardigheid, sociale normen, bibliotheekgebruik en hun voornemen om lid te blijven van de bibliotheek. Er zijn iets meer meisjes dan jongens. Daarnaast zijn leerlingen van havo en vwo over- en leerlingen van het vmbo ondervertegenwoordigd. 11% van de leerlingen heeft geen voldoende voor het vak Nederlands. Bijna alle bevraagden zijn lid van de bibliotheek.

4. Resultaten

Leesattitude

Twee soorten leesattitude (pleziergericht en nutgericht) hangen onderling substantieel samen en hangen substantieel samen met leesfrequentie. Voorts bleek de pleziergerichte component substantieel samen te hangen met de aansprekendheid van het boekenaanbod en redelijk hoog samen te hangen met leesvaardigheid. De samenhang met de sociale norm(en) zoals bepaald door ouders, leeftijdsgenoten en docenten was in alle gevallen zeer laag en daarmee niet substantieel te noemen.

Voorspellers van leesgedrag

De belangrijkste voorspeller van leesfrequentie is de pleziergerichte component van leesattitude, die meer dan 36% van de verschillen in leesgedrag voorspelt. Toevoeging van de variabele leesvaardigheid verklaart aanvullend op leesattitude 1,4% van de verschillen in leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door klasgenoten en de nutgerichte component van leesattitude verklaren elk iets meer dan een procent van de verschillen in leesgedrag. Uit deze analyse blijkt dat de mogelijkheid - ofwel het boekenaanbod - geen invloed heeft op het leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door ouders, broers, zussen, docenten of vrienden bleek evenmin een rol te spelen.

De sociale norm zoals bepaald door de beste vriend(in) en klasgenoten, de leesvaardigheid en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod verklaren gezamenlijk bijna eenderde van de verschillen in leesattitude.

Lid blijven van de bibliotheek of afbaken

Tot slot is berekend of leesattitude een voorspellende waarde heeft voor het voornemen om lid te blijven van de bibliotheek. De overgrote meerderheid van de bevroegde scholieren (66%) was er zeker van lid te zullen blijven van de bibliotheek. De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening verklaren gezamenlijk bijna 25% van het afhaakgedrag. Deze twee variabelen bleken ook onderling samen te hangen. De samenhang tussen de nutgerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening is beduidend lager. Dit gold ook voor het voornemen om volgend jaar nog lid te zijn van de bibliotheek.

5. Conclusies

De nut- en pleziercomponent van attitude bleken onderling substantieel samen te hangen. De pleziercomponent bleek 36% van de verschillen in leesgedrag te verklaren; de nutcomponent voegde hier weinig aan toe.

De sociale norm, leesvaardigheid en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod bleken een substantieel deel – bijna dertig procent – van de verschillen in de pleziergerichte component van leesattitude te verklaren. Dit doet vermoeden dat sociale normen, vaardigheden en mogelijkheden een direct effect hebben op attitude en attitude vervolgens weer een direct effect heeft op gedrag.

De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening verklaarden ten dele het voornemen lid te blijven dan wel af te haken als bibliotheekgebruiker. Gezamenlijk verklaarden zij 25% van de antwoorden op de vraag

‘Blijf je volgend jaar lid?’ en 20% van de antwoorden op de vraag ‘Blijf je als je klaar bent met school lid van de bibliotheek?’.

6. Aanbevelingen

Aangezien de pleziercomponent van leesattitude een groot deel van de verschillen in leesgedrag verklaart, lijkt het zinvol om van deze variabele een belangrijk leesbevorderingsdoel te maken, waarbij voor en na een uit te voeren project gemeten wordt, wat de leesattitude van jongeren is.

Er zijn verschillende manieren om de leesattitude te verbeteren. Allereerst is het van belang rekening te houden met het stabiele karakter van attitudes. De praktijk heeft geleerd dat een dergelijk stabiel persoonskenmerk niet eenvoudig te veranderen is. Incidentele projecten van korte duur hebben er weinig effect op. Het verbeteren ervan lijkt een zaak van lange adem, ofwel van het herhaaldelijk uitvoeren van projecten van een redelijke duur (minimaal vijf weken). Een voorbeeld hiervan is *De Rode Draad*, een leesbevorderingsproject dat werd ontwikkeld en uitgevoerd in Noord-Brabant en gericht is op leerlingen van de basisschool. Dit project keert structureel ieder schooljaar terug, waarbij kinderen gedurende een vijftal weken verschillende leesbevorderende activiteiten uitvoeren.

Attitudes worden gevormd door ervaringen, met name eigen ervaringen. Het onderzoek wees uit dat het aanwezige boekenaanbod en de leesvaardigheid invloed hebben op de attitude en ervaringen. Daarom is het van belang dat bibliotheken een goed ontsloten, aantrekkelijk opgesteld en regelmatig roulerend aanbod aan voor adolescenten interessante boeken hebben. Een aparte opstelling van adolescentenromans bleek zeer belangrijk: een Brabantse bibliotheek die alle adolescentenromans in één kast opstelde – dus duidelijk onderscheiden van de kinderboeken en romans voor volwassenen – rapporteerde een sterke stijging in de uitleenfrequentie van adolescentenromans.

Andermans ervaringen hebben invloed op de eigen leesattitude. Dit gegeven kan gebruikt worden in de communicatie over boeken en leesbevordering. Bijvoorbeeld door tieners een kort artikel te laten schrijven over een boek dat zij zeer gewaardeerd te hebben, en deze informatie te bundelen in kranten of folders die onder tieners op scholen verspreid worden. Dergelijke boekinformatie kan tevens het risico op ‘miskopen’ en daarmee teleurstellende leeservaringen voorkomen; wanneer tieners beter geïnformeerd zijn over de verschillende titels die in de bibliotheek en elders te verkrijgen zijn, kunnen zij ook een betere keuze maken.

Leesvaardigheid hangt eveneens samen met leesattitude. Zij die goed kunnen lezen, beleven er vaak ook meer plezier aan. Andersom kan voor zwakke lezers lezen eerder frustrerend dan plezierig zijn. Het vertrouwen van deze lezersgroep in de eigen leesvaardigheden kan vergroot worden door een individuele benadering waarbij er rekening wordt gehouden met en respect is voor de mate waarin een zwakke lezer vooruitgang kan boeken. Leg voor hen de lat niet te hoog en gun ze het boeken van kleine successen, waardoor hun zelfvertrouwen vergroot wordt. De individuele benadering is van belang, omdat het tonen van de eigen leesmoelijkheden ten overstaan van de gehele klas als bedreigend ervaren kan worden.

De praktijk heeft geleerd dat leesbevorderingsprojecten effectiever zijn wanneer ze aansluiten op de belevingswereld van tieners. Wanneer zonder bestudering van de

doelgroep een thema gekozen wordt, bestaat het risico dat het project niet aanspreekt en daarmee de leeshouding niet verandert. Bij leerlingen met een zeer negatieve leeshouding is het helemaal belangrijk om eerst vast te stellen waarvoor zij zich wel interesseren en die thema's te gebruiken als *motivator* om ze aan het lezen te krijgen. Een andere bevinding is dat leerlingen positiever reageren op projecten waarbij ze zelf actief en creatief bezig zijn (een kort verhaal schrijven, een flaptekst bedenken of een omslag tekenen) dan waarbij ze passief moeten luisteren naar een illustrator of schrijver die over zijn werk vertelt. Door leerlingen zelf activiteiten te laten ondernemen, raken ze meer betrokken bij een project en wordt daarmee ook de kans groter dat het project effect zal hebben op de leesattitude.

Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 105-118). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

In de publicatie wordt verslag gedaan van een onderzoek dat op vmbo-scholen wordt uitgevoerd. Het gaat om het begrijpen van narratieve teksten. Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip? Het onderzoek beoogt inzichten met betrekking tot de ontwikkeling van literaire en meer specifiek narratieve competentie concreet te maken.

2. Vraagstelling

Hoofdvraag

- Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip?

Subvragen

- Wat is het effect van de vertelsituatie op de receptie?
- Wat begrijpen leerlingen van de tekst?
- Neemt het begrip van het verhaal toe van leerlingen van de tweede klas in vergelijking met die van de eerste klas vmbo?

3. Methode

184 Leerlingen van het vmbo in het eerste en tweede leerjaar deden mee aan het onderzoek. Ze zijn afkomstig van drie Amsterdamse scholen die onderling vergelijkbaar zijn. Ook wat betreft de populatie zijn de scholen vergelijkbaar: er zitten veel leerlingen van allochtone afkomst op. De leerlingen lezen een fragment uit een jeugdroman en vulden daarna een vragenlijst in. Bovendien las een aantal leerlingen het verhaal hardop-denkend.

Als materiaal diende een (niet zo gemakkelijk) fragment uit de jeugdroman *Te snel* van Caja Cazemier (1997). Het verhaalfragment is complex wat betreft de verhouding tussen geschiedenis en verhaal, en daarmee de vertelstructuur. Het verhaalfragment is in twee varianten voorgelegd: in de oorspronkelijke personele vertelsituatie en in een herschreven ik-vertelsituatie.

In de vragenlijst zijn de volgende aspecten van de receptie bevraagd: waardering van het verhaal (drie vragen), de ervaren moeilijkheid (twee vragen), de houding ten opzichte van de persoon Frank (vijf vragen) en de identificatie met hem (vijf vragen). Daarna zijn tien vragen gesteld die het begrijpen van het verhaal betreffen. Ten slotte zijn negen vragen

gesteld over de leesattitude. Verder is gevraagd naar het geslacht van lezer, etnische achtergrond, bekendheid met de tekst en naar het rapportcijfer voor Nederlands als een indicatie van het taalvaardigheidniveau.

Naast de vragenlijst is nog een kwalitatief onderzoek verricht. Een zevental leerlingen van de eerste en tweede klas van het vmbo afkomstig van dezelfde scholen hebben hun reacties op het verhaal in een hardop-denken sessie gegeven. Daartoe was het verhaal in acht passages verdeeld die elk op een aparte bladzijde zijn gepresenteerd. Om te zien of de eerste moeilijk te begrijpen zinnen na afloop van het gehele fragment beter begrepen zouden worden, zijn ze na de acht passages nogmaals voorgelegd. De bedoeling van de hardop-denken sessies is het verkrijgen van extra informatie over het begrijpen van het verhaal.

4. Resultaten

Effect van vertelsituatie

Voor elke leerling is een begripsscore berekend. Een analyse met als onafhankelijke variabelen het perspectief (ik-perspectief en personeel perspectief) en de klas waarin de leerlingen zaten (klas 1 en klas 2), waarbij gecorrigeerd is voor het geslacht en de taalvaardigheid van de leerlingen, leverde voor de identificatievragen geen significante resultaten op.

Wat betreft de houding ten opzichte van de persoon Frank waren er bij de vijf vragen twee verschillen: bij het personeel perspectief hadden de leerlingen minder medelijden met Frank en de leerlingen van klas 2 vonden Frank sympathieker. De leerlingen van klas 1 vonden het verhaal beter en mooier.

Begrip en niveau van de leerlingen

De ervaren moeilijkheid van het verhaal verschilde niet tussen de condities; wel trad er een sterk verschil op bij de begripsscore: de leerlingen van klas 2 begrepen het verhaal beter dan de leerlingen van klas 1. Ondanks het feit dat het begrip van de tekst toeneemt met leeftijd was het niet zo dat het begrip absoluut gezien erg groot is. Dit werd bevestigd door een analyse van de hardop-denken protocollen.

Meisjes doen het beter dan jongens: meisjes kunnen zich beter identificeren, hebben een gunstiger beeld van Frank, waarderen het verhaal esthetisch meer en het begrijpen het beter, zowel wat betreft de ervaring van begrip als de begripsscore.

5. Conclusies

Uit de resultaten wordt duidelijk dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt dat wat in de rollen en fasen in de literaire ontwikkeling samengenomen wordt, meer gedetailleerd kan worden bestudeerd en in onderlinge relatie kan worden gezien: de leesattitude blijkt los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie lijkt te zijn dat de narratieve competentie toeneemt met leeftijd en dus leef- en leeservaring maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is.

6. Aanbevelingen

Een intensievere training van het lezen van narratieve teksten juist met het oog op hun verhalende structuur is gewenst. Het aanbieden van het fragment uit *Te snel* veronderstelt dat leerlingen beheersen dat wat nog geleerd moet worden, namelijk het doorzien en begrijpen van de complexe vertelwijze van het fragment.

Onderzoek naar narratieve competentie zou ook ontwikkelingen op latere leeftijd moeten systematiseren en deze inpassen in meer algemeen geformuleerde stadia en rollen van literaire competentie. Ook de samenhang van algemene leesvaardigheid en narratieve competentie zou explicieter onderwerp van onderzoek moeten zijn. Tevens zou het effect van interventies, bijvoorbeeld het leerlingen gericht trainen in het omgaan met complexere narratieve structuren, kunnen worden beoordeeld.

Andringa, E. (1998). Leerling en personage. Een wereld van verschil. Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 109-134). Zutphen: Thieme.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

In de publicatie wordt geprobeerd een brug te slaan tussen ontwikkelingen in de sociale cognitie en de waarneming en interpretaties van personages. Er wordt onderzocht hoe verschillen tussen ervaren en minder ervaren lezers zich manifesteren in de waarneming van perspectieven.

2. Vraagstelling

Hoofdvraag

- hoe manifesteren zich verschillen tussen ervaren en minder ervaren lezers in de waarneming van perspectieven?

Subvragen

- Hoe gaan lezers die globaal in leeservaring verschillen met verschillende soorten informatie om?
- Hoe laten zij zich sturen door de vertelwijze?
- Hoe nemen zij stelling ten opzichte van het hoofdpersonage?

3. Methode

Aan het onderzoek namen deelnemers uit drie verschillende groepen deel: 22 scholieren uit 5-vwo, vijftig eerstejaars studenten letteren en vijftien expertlezers die beroepshalve met literatuur te maken hebben. In deze samenvatting wordt vooral ingegaan op resultaten die betrekking hebben op de scholieren.

De deelnemers lazen het verhaal *Emma Zunz* van de Argentijnse schrijver Borges dat verteld wordt door een duidelijke, alwetende verteller die op cruciale momenten heel expliciet Emma's emoties beschrijft. Wat Emma echter precies uitdenkt, kan de lezer alleen uit de handelingen afleiden. Tegenover de alwetende verteltrant staan stukjes reflexief vertellerscommentaar waarin de verteller in de ikvorm suggereert dat hetgeen 'werkelijk' gebeurde niet direct toegankelijk is en dat het vertellen een hypothetisch karakter heeft, wellicht ook de zogenaamde werkelijkheid mee construeert.

De deelnemers kregen na het lezen van het verhaal een aantal vragen (schriftelijk, meerkeuze en open) voorgelegd die betrekking hadden op hun empathische betrokkenheid bij de hoofdpersoon Emma, en verder enkele vragen in hoeverre zij Emma 'schuldig' vonden aan bepaalde situatie.

4. Resultaten

De gegevens van de gesloten vragen zijn een eerste aanwijzing voor verschillen tussen de groepen. Er werden verschillen gevonden tussen de scholieren en de experts bij 'medelijden' en 'begrip'. Een gevoel van medelijden met de hoofdpersoon neemt af met het toenemen van leeservaring en een gevoel van begrip neemt juist toe. Bij de gesloten vragen over schuld en rechtvaardiging bleken er geen verschillen te zijn tussen de groepen. Bij de empathievragen werden dus wel verschillen tussen groepen gevonden, maar niet bij de beoordelingsvragen. Het lijkt erop dat voor een 'objectieve' morele beoordeling andere criteria worden aangelegd dan de eigen empathie. Een analyse van de open vraag toonde dat er criteria te zien zijn die met verschillende gezichtspunten te maken hebben (een met Emma meelevend vertellersperspectief, afstandelijker vertellerscommentaar etc.). De volgende criteria werden onderscheiden:

- criteria buiten de tekst, door lezers geïnternaliseerde algemene morele normen (ALG)
- criteria die met begrip voor en meeleven met Emma te maken hebben, empathische criteria (EMP)
- criteria die betrekking hebben op de informatie die de tekst (niet) geeft (INF)
- criteria die verwijzen naar de manier van vertellen (VER)

Het bleek dat de spreiding over de categorieën geleidelijk toeneemt over de groepen. Met name de categorie ALG domineert sterk bij de scholieren en wordt, hoewel ze de hoogste blijft, minder exclusief gehanteerd bij de oudere groepen. De categorieën INF en VER die beide met tekst te maken hebben, nemen toe en worden vooral bij de experts zichtbaar. Ook de omvang van de respons en het aantal criteria per proefpersoon nemen gemiddeld toe. Ook de gecombineerde criteria nemen geleidelijk toe met de expertise.

5. Conclusies

Er is een algemene ontwikkeling te zien van differentiatie van perspectieven, die wellicht te vergelijken is met de waarneming van 'echte' personages. Een bijkomend aspect van de ontwikkeling is dat het bewustzijn van de sturing door de tekst toeneemt: meer ervaren lezers zijn zich eerder bewust van de manipulatieve werking van het medium door perspectivering, selectie van informatie, woordkeuze en de suggestie van causaliteit die in het voorgelegde verhaal niet dwingend is.

6. Aanbevelingen

Het is belangrijk dat leerlingen de sensibiliteit voor verschillende standpunten verhogen en oog voor de manier van vertellen ontwikkelen. Dit kan gebeuren door verschillende antwoorden naast elkaar te zetten, de leerlingen vergelijkingen te laten maken en aan te zetten enkelvoudige antwoorden te combineren in 'zowel...als' of 'weliswaar...maar' constructies. Dit zou kunnen uitmonden in een betoog waarin verschillende afwegingen vanuit verschillende posities zijn verwerkt. Ook vergelijkingen met andere fictie, films of met 'werkelijkheid' kunnen daarin een plaats hebben. Het is belangrijk dat leerlingen die uit zichzelf op een enkel standpunt of argument gefixeerd zijn tot perspectiefwisselingen gebracht worden. Maar daarnaast is het ook belangrijk weer terug te gaan naar de tekst en te 'analyseren' in hoeverre de tekst door verschillende verteltechnieken de lezer stuurt.

Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 71-83). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur is een belangrijke periode in de literaire socialisatie, die vermoedelijk in hoge mate bepalend is voor het verloop van de verdere leescarrière. Veel jongeren ervaren die overgang als te abrupt en stellen het literatuuronderwijs daarvoor verantwoordelijk. Zelfs in het Studiehuis, waarin de verplichte leeslijst minder boeken dan ooit bevat en leesbeleving belangrijker is dan structuuranalyse, lijkt dit probleem nog steeds te bestaan. In het onderzoek wordt onderzocht in hoeverre meer (structurele) aandacht voor de 'betere' jeugdliteratuur in zowel de basisvorming als de Tweede Fase een oplossing kan bieden.

2. Vraagstelling

Hoofdvraag

- Bestaat er een verband tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugdliteratuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) in de basisvorming en daarvoor en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs?

Subvragen

- Welke factoren bepalen (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school?
- Bestaat er een verband tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze?

3. Methode

Voor de dataverzameling van het onderzoek kon worden aangehaakt bij het grootschalige onderzoeksproject *School en Cultuur*, een samenwerkingsverband van verschillende onderzoekers aan de Universiteit Utrecht, de Universiteit van Tilburg, de Vrije Universiteit in Amsterdam, Cultuurnetwerk Nederland en het Sociaal en Cultureel Planbureau. In het kader van het onderzoeksproject is in de laatste maanden van het schooljaar 2000-2001 op een groot aantal scholen, verspreid over heel Nederland, een enquête gehouden over cultureel gedrag van jongeren in relatie tot het vak CKV. Voor het verzamelen van de gegevens is een aantal scholen bezocht om enquêtes te verspreiden en werden leraren geïnterviewd. In de enquête is onder andere informatie verzameld over lezen op drie gebieden, namelijk: (1) leesgedrag, (2) leesattitude, de houding ten opzichte van lezen en (3) de invloed van school, de invloed van het verplichte lezen voor school (op onder meer

leesgedrag en leesattitude). De publicatie concentreert zich op het eerste aspect: het leesgedrag.

De gegevens werden verzameld in 119 *at random* geselecteerde (cluster)klassen van 3 en 4 havo en 3, 4 en 5 vwo (atheneum en gymnasium) op middelbare scholen, verspreid over geheel Nederland. In totaal werden 876 vragenlijsten gebruikt voor het onderzoek.

Het vroegere (tot twaalf jaar) en huidige leesgedrag (na twaalf jaar) is in de enquête door middel van twee variabelen geoperationaliseerd: leesomvang (hoe vaak en hoeveel iemand leest) en boekenkeuze. Voor de boekenkeuze werden elf jeugdboekenauteurs, twaalf jeugdboeken, tien volwassenenauteurs en twaalf volwassenenboeken bevestigd. De complexiteit van die boekenkeuze werd door experts (zoals jeugdbibliothecarissen en een universitair docent jeugdliteratuur) vastgesteld. Met de verzamelde gegevens werden vervolgens twee regressieanalyses uitgevoerd.

4. Resultaten

Welke factoren bepalen (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school?

Het leesgedrag van de ouders (de leesfrequentie en het boekenbezit) heeft geen effect op het niveau van de boeken die de proefpersonen als kind lezen. Toch hebben de ouders wel een bepaalde invloed: hun opleidingsniveau heeft een positief effect. Dus hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe complexer de leerling leest.

Bestaat er een verband tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze?

Veel lezen leidt niet of hoeft niet te leiden tot beter lezen: er is geen positief resultaat op 'leesomvang'. Kinderen die veel lezen, lezen dus niet per definitie ook meer complexe of 'betere' boeken. Wel van grote invloed is het geslacht: meisjes lezen beduidend complexere boeken dan jongens.

Bestaat er een verband tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugdliteratuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) in de basisvorming en daarvoor en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de tweede fase van het voortgezet onderwijs?

Leerlingen in 4 en 5 vwo lezen complexere boeken dan leerlingen in 3 havo. Het kan haast niet anders dan dat de invloed van het literatuuronderwijs hierbij een grote rol speelt. De variabele leeftijd blijkt geen enkel effect te hebben. Een opvallend resultaat is het feit dat, in tegenstelling tot bij de complexiteit van de vroegere boekenkeuze, geslacht nu een sterk negatief effect heeft, wat betekent dat de huidige boekenkeuze van de jongens beduidend complexer is. De oorzaken of redenen hiervoor zijn niet geheel duidelijk. Een verklaring zou kunnen zijn dat de inhaalrace in de ontwikkeling van jongens die bij hen op omstreeks vijftienjarige leeftijd wordt ingezet, zich uitstrekt naar het leesgedrag. Prestige zou daarbij nog eens een versterkende rol kunnen spelen: jongens vinden het wellicht stoer om te (kunnen) zeggen dat ze Mulisch of een andere als 'moeilijk' bekend staande auteur gelezen hebben. Bij de variabelen 'leesgedrag ouders' en 'opleiding ouders' zijn effecten gevonden die vergelijkbaar zijn met die van de complexiteit van het vroegere leesgedrag. Het

leesgedrag van de ouders is niet van invloed, hun opleidingsniveau daarentegen zeer sterk, in positieve zin. Evenmin als dat op jongere leeftijd het geval is, is de leesomvang van invloed. Dat geldt klaarblijkelijk ook op de langere termijn: wie vroeger veel gelezen heeft, leest nu niet complexer.

5. Conclusies

Het lijkt erop dat er een verband bestaat tussen de complexiteit van de vroegere en die van de huidige boekenkeuze. De inzet van jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs zou een positief effect op de overgang naar volwassenenliteratuur kunnen hebben. De aard van dat verband is echter allerm minst duidelijk. Het is zelfs nog maar de vraag of er überhaupt sprake is van een lineair verband: de samenhang kan ook andere gronden hebben. Bijvoorbeeld de leesvoorkeur van jongeren voor genres met een bepaalde complexiteit. Bovendien spelen vele andere factoren een rol. Enkele ervan, namelijk de invloed van het geslacht en de ouders, zijn al onderzocht, andere zijn hier achterwege gelaten. De invloed van het literatuuronderwijs kwam weliswaar op indirecte wijze uit de resultaten naar voren, maar zou eigenlijk directer gemeten moeten worden om van empirische evidentie te kunnen spreken.

6. Aanbevelingen

Om tot valide uitspraken te komen zou het meetinstrumentarium verder uitgebreid en verfijnd moeten worden. Dit zou uiteindelijk tot resultaten moeten leiden op basis waarvan literatuurdocenten meer dan tot nu toe in hun lessen differentiatie kunnen aanbrengen.

Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 155-173). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Lezen is van wezenlijk belang om goed te kunnen functioneren in de hedendaagse informatiemaatschappij. Door het lezen van literatuur, op school en in de vrije tijd, kunnen leerlingen diverse schoolse vaardigheden en maatschappelijke inzichten opdoen. Kritisch leren lezen en het bijbrengen van leesplezier zijn naast cultuuroverdracht de pijlers van het literatuuronderwijs. Het bestrijden van onderwijsachterstand kan hand in hand gaan met leesbevorderende activiteiten. De vraag is welke aanpak het meest geschikt is voor allochtone jongeren. Deze vraag gaat uit van de veronderstelling dat allochtonen andere leesgewoonten en leesvoorkeuren hebben dan autochtonen. Lezen heeft in de opvoeding en thuiscultuur van allochtone gezinnen vaak een andere plaats dan in de meeste ‘doorsnee’ Nederlandse gezinnen, zoals blijkt uit onderzoeken naar mediagedrag, vrijetijdsbesteding en voorlezen. Of er daadwerkelijk sprake is van grote verschillen in de leessocialisatie en in hoeverre de culturele achtergrond van leerlingen hun leeservaringen en het literatuuronderwijs beïnvloedt, is nog onduidelijk. Inzicht in het leesgedrag van allochtone jongeren is mede van belang voor de inrichting van het literatuuronderwijs.

2. Vraagstelling

Hoofdvraag

- In hoeverre speelt etnische achtergrond een rol in het leesgedrag van allochtone leerlingen?

Subvragen

- Welke verschillen zijn er in het leesgedrag van allochtone en autochtone Nederlandse leerlingen?
- In hoeverre verschillen allochtone en autochtone leerlingen wat betreft leesattitude, leesklimaat thuis, en beleving van het literatuuronderwijs?

3. Methode

Circa 950 leerlingen uit de bovenbouw (15-, 16- en 17-jarigen) op scholen voor vmbo, havo en vwo hebben een vragenlijst ingevuld. In de vragenlijst kwamen onder meer de volgende onderwerpen aan bod: de sociaal-economische en culturele achtergrond, de leessocialisatie (leesgedrag ouders, boekbezit, praten over boeken, voorlezen), leesvoorkeuren, lezen in andere talen dan het Nederlands, leesattitude, literatuuronderwijs en intercultureel onderwijs.

De 950 leerlingen van vmbo, havo en vwo zijn ingedeeld naar etniciteit op basis van hun geboorteland en het geboorteland van hun ouders. Wat betreft de spreiding over opleidingsniveau, geslacht en taalvaardigheid bleken de groepen vergelijkbaar. Het gemiddelde opleidingsniveau van de Nederlandse ouders was wel duidelijk hoger dan dat van de allochtone ouders.

4. Resultaten

Leesgedrag

In vergelijking met de groep Nederlandse leerlingen lezen allochtone leerlingen vaker spannende en romantische boeken, mythen of sprookjes, reisverhalen, gedichten en religieuze lectuur. Ze lezen minder vaak strips dan de Nederlandse leerlingen.

Een vergelijking van de gemiddeldes van allochtone en Nederlandse leerlingen laat zien dat de allochtone leerlingen iets meer lezen. Ongeveer de helft van de allochtone leerlingen zegt wel eens in een andere taal dan het Nederlands te lezen, van de Nederlandse leerlingen is dat eenderde. Allochtone leerlingen blijken in een andere taal vaker de krant te lezen, gedichten, romantische boeken en tijdschriften, en vooral veel vaker religieuze teksten te lezen in een andere taal.

Allochtone leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen in een andere taal dan Nederlandse leerlingen. De allochtone leerlingen noemen ook vaker als reden dat ze meer willen weten over een andere cultuur.

De Tweede Wereldoorlog is een geliefd onderwerp, gevolgd door seks, drugs en geweld op een gedeelde tweede plaats. Ook onbekende culturen of het opgroeien in twee culturen zijn relatief populaire onderwerpen. De verwachte verschillen in voorkeuren tussen Nederlandse en allochtone leerlingen waren het duidelijkst bij onderwerpen die te maken hebben met de ‘migrantenproblematiek’ en bij de voorkeur voor het ‘eigen’ land, waarmee voor allochtone leerlingen bedoeld wordt het herkomstland. Stomvervelend vinden de meeste leerlingen verhalen over een gereformeerde jeugd. Het onderwerp ‘homoseksualiteit’ wordt niet afgekeurd, hoewel de Turkse en Marokkaanse leerlingen wel een wat lagere waardering hebben. Zoals Nederlandse leerlingen het leuker vonden dan hun allochtone klasgenoten om te lezen over een ‘oer-Hollandse’ situatie, hebben allochtone leerlingen een uitgesproken voorkeur voor verhalen over hun herkomstlanden.

Leesattitude, leesklimaat thuis en beleving van het literatuuronderwijs

De allochtone leerlingen hadden een positievere houding ten aanzien van lezen en literatuur dan de Nederlandse groep. De allochtone leerlingen bleken meer waardering voor literatuuronderwijs op te kunnen brengen dan de Nederlandse, al was die waardering niet erg hoog. De leerlingen stonden positief tegenover het gebruik van teksten uit niet-westerse en migrantenliteratuur.

Het bleek dat allochtone leerlingen hun ouders minder vaak zien lezen dan Nederlandse. Er was weinig verschil tussen de allochtone en Nederlandse leerlingen wat betreft boeken lenen, kopen of cadeau krijgen. Ruim 95% van de allochtone leerlingen leent boeken in de bibliotheek, van de Nederlandse leerlingen 90%. Iets meer allochtone dan Nederlandse leerlingen zegt wel eens boeken te kopen (53% versus 41%). Het duidelijkste verschil betreft de aanwezigheid van boeken thuis: de allochtone leerlingen hebben minder boeken

zelf in hun bezit en ook zijn er minder boeken thuis dan bij de Nederlandse leerlingen. Een grote meerderheid van de leerlingen is vroeger voorgelezen, in de meeste gevallen door de moeder en anders door de vader. In allochtone gezinnen werd er vaker ook voorgelezen door andere familieleden, zoals grootouders, broers of zussen, nichtjes of neefjes. Het aanraden van boeken gebeurt het vaakst door de docent, het op een na vaakst door de moeder. Leeftijdgenoten komen voor de Nederlandse leerlingen op de derde plaats, terwijl allochtone leerlingen vaker de vader noemen. Op basis van de vragen over voorlezen en boeken aanraden is een variabele voor het leesklimaat thuis samengesteld. Dat blijkt voor de allochtone leerlingen iets ongunstiger uit te pakken.

Om dieper in te gaan op het relatieve belang van etniciteit voor het leesgedrag en de leesattitude, zijn analyses uitgevoerd. De leesomvang (serieus lezen) hangt redelijk hoog samen met de leesattitude, en verder met geslacht, voorbeeldgedrag van de ouders, het leesklimaat thuis, met de opleiding van de ouders en met het onderwijsniveau. Tussen etniciteit en leesomvang is nauwelijks samenhang.

Tussen etniciteit en leesattitude was een sterkere samenhang dan tussen etniciteit en leesgedrag. Verder is er enige samenhang van leesattitude met geslacht en leesklimaat thuis. Verder hangt de leesattitude substantieel samen met de attitude voor literatuuronderwijs en intercultureel literatuuronderwijs.

Achtereenvolgens is bekeken wat de invloed is van etniciteit, geslacht, onderwijsniveau van de leerling, leesklimaat (voorlezen en boeken aanraden), leesgedrag van de ouders, en opleiding van de ouders op de leesattitude en het leesgedrag. Uit de analyses bleek dat etniciteit er nauwelijks toe doet voor de omvang van de serieuze leesstof. Geslacht, opleiding van de ouders, leesklimaat en leesgedrag van de ouders verklaren gezamenlijk circa veertien procent van de leesomvang.

Etniciteit blijkt wel van (bescheiden) belang bij het verklaren van verschillen in leesattitude. Ook geslacht is een belangrijke verklarende variabele.

5. Conclusies

De resultaten wijzen uit dat allochtone leerlingen minder kunnen profiteren van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders, of de aanwezigheid van boeken thuis. In weerwil van deze relatief ongunstige situatie, hebben de allochtone leerlingen positievere attitudes tegenover lezen en literatuuronderwijs dan hun Nederlandse klasgenoten en lezen ze meer. De allochtone leerlingen staan ook positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs.

Op het eerste gezicht zijn de positieve uitkomsten van de allochtone leerlingen wat betreft leesgedrag en attitudes enigszins onverwacht, gezien het verschil in literaire socialisatie in het gezin, in vergelijking met de Nederlandse leerlingen. Een mogelijke verklaring voor deze discrepantie is de suggestie dat de allochtone leerlingen sterker gemotiveerd zijn om te lezen, omdat dit de taalvaardigheid verbetert en dus betere kansen biedt in het onderwijs. Behoud van herkomstcultuur en thuistaal zijn belangrijke drijfveren voor het lezen van teksten van en over de herkomstlanden.

Hoewel etnische achtergrond slechts een heel klein deel van het leesgedrag en een wat groter deel van de leesattitude verklaarde, moet het belang van deze factor niet onderschat worden. Het verschil tussen de leesattitude van allochtone en Nederlandse leerlingen was opvallend en daarnaast blijken de leesvoorkeuren en de leessituatie thuis van allochtone en Nederlandse leerlingen nogal uiteen te lopen. Allochtone leerlingen werken zich gestaag omhoog om hun Nederlandse leeftijdgenoten in te halen. En hoewel ze niet optimaal toegerust lijken om deze spurt te maken, zijn ze des te sterker gemotiveerd om toch zover te komen.

6. Aanbevelingen

Literatuuronderwijs dat gebruik maakt van cultureel diverse teksten, kan allochtone leerlingen verder helpen. Ook Nederlandse leerlingen kunnen zich daarmee bewust worden van de persoonlijke betekenis die het lezen van literatuur kan hebben. Voor de meeste leerlingen is ‘intercultureel literatuuronderwijs’ een welkome afwisseling in de literatuurlessen. Behalve voor het trainen van de leesvaardigheid en het brengen van leesplezier, is multiculturele literatuur geschikt voor bredere doelen, zoals het bevorderen van gelijkwaardigheid en cultureel bewustzijn.

Het is dus een aanrader voor docenten om zich meer in deze vormen van literatuur te verdiepen. De geijkte Nederlandse canon halen de leerlingen wel uit uittrekselboeken of van het internet. Juist door de onbekendheid van veel niet-westerse en migrantenliteratuur kan de docent zich nog volop inzetten om leerlingen hiermee in aanraking te brengen. Als ze er eenmaal met genoegen van geproefd hebben, vinden ze de weg naar de literatuur vanzelf wel. Wel moeten docenten bedacht zijn op enkele valkuilen: zet een leerling nooit te expliciet in de belangstelling alsof hij een vertegenwoordiger is van zijn herkomstcultuur, waak ervoor dat goedbedoelde discussies niet uitmonden in een uitwisseling van stereotypen en probeer leerlingen genuanceerd te laten denken. En de grootste valkuil: wees niet té optimistisch; enkel het toevoegen van multiculturele literatuur aan het curriculum is niet genoeg om het literatuuronderwijs intercultureel te maken. Dit vergt ook een andere aanpak en de nodige investeringen van de docent, evenals een onbevooroordeelde houding en de bereidheid zich open te stellen voor minder gangbare literatuur.

Tot slot geeft de onderzoeker enkele punten om rekening mee te houden bij het werken met multiculturele teksten:

- Voorzie de leerlingen van adequate achtergrondinformatie, die het onderwerp van verschillende invalshoeken belicht.
- Maak niet de fout een leerling als vertegenwoordiger van zijn cultuur te zien. Maak wel gebruik van zijn ‘ervaringsdeskundigheid’, maar geef hem niet het idee dat hij de (enige) expert is op het gebied van die bepaalde cultuur.
- Nodig een schrijver uit op school en laat de leerlingen een boek van deze schrijver voorbereiden. Stel twee leerlingen aan als inleider en discussieleider. Stel een panel samen van een stuk of zes leerlingen die het boek heel goed gelezen hebben, en laat hen hun favoriete passage voorlezen. Nadat ze hun motivatie voor deze keuze gegeven hebben, kan de schrijver reageren. Tot slot kunnen vragen gesteld worden, ook vanuit het publiek.

Geljon, C., en Schram, D. (1997). Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 131-138). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Zie ook:

Geljon, C., en Schram, D. (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 156-189). Zutphen: Thieme.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Een groeiend aantal leerlingen heeft een van oorsprong niet-Nederlandse achtergrond. In de steden komt het voor dat meer dan de helft van de leerlingen afkomstig is uit een andere cultuur. De onderzoekers zijn van mening dat het literatuuronderwijs van nu en morgen een interculturele component moet hebben. Empirisch onderzoek is een van de mogelijkheden om dat onderwijs gestalte te geven.

2. Vraagstelling

1. Wat is de houding van leerlingen ten opzichte van cultureel literatuuronderwijs?
2. Wat is de houding van leraren ten opzichte van het literatuuronderwijs?
3. Hoe reageren leerlingen op een verhaal uit een andere cultuur?

3. Methode

1. Aan 110 leerlingen is een enquête voorgelegd. 48 Leerlingen hebben een niet-Nederlandse achtergrond, verdeeld over 22 nationaliteiten; 62 leerlingen hebben Nederlandse ouders. In de enquête werd naar de houding ten opzichte van literatuuronderwijs gevraagd.

2. Een vragenlijst is aan docenten van secties Nederlands in het westen van het land gestuurd. Ook hier werd naar de houding ten opzichte van het literatuuronderwijs gevraagd.

3a. Met vragenlijsten is de receptie van een Nederlands verhaal (*Fraude* van Jan Siebelink) onderzocht en de receptie van een verhaal uit de migrantenliteratuur (*Gülbahar* van Halil Gür). In totaal deden 112 leerlingen van niet-Nederlandse achtergrond mee en 89 met een Nederlandse achtergrond. De vragenlijsten bevatten vragen naar de waardering van het verhaal, de beoordeling van en de identificatie met de personages, de betekenis van de meerduidige elementen in het verhaal en de bedoeling van het verhaal.

3b. Het verhaal uit de migrantenliteratuur is aangeboden met weglating van de laatste bladzijde. De leerlingen werd gevraagd een slot te schrijven.

4. Resultaten

Kanttekening van de onderzoekers bij de resultaten: het onderzoek was kleinschalig en de variatie in de culturele achtergrond groot.

1. Van de allochtone leerlingen zegt 58% wel eens een boek uit de eigen literatuur te lezen, soms in een Nederlandse vertaling. Hun mening over Nederlandse romans loopt vrijwel parallel aan die van autochtone klasgenoten. Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft geen bezwaar tegen klassikale behandeling van een boek uit de eigen literatuur. Maar hoe kleiner het aantal allochtone leerlingen uit een bepaalde achtergrond, hoe groter de aarzelingen. Ze zijn bang dat de leraar er te weinig van afweet en dat de andere leerlingen het toch niet zullen snappen.

De leerlingen uit een typisch Nederlands milieu weten weinig of niets van de literatuur uit andere culturen. De migrantenliteratuur is hen nauwelijks bekend. Een kleine meerderheid vindt de behandeling van een verhaal in de les Nederlands een goed idee. Maar er zijn ook tegenstanders die vinden dat het in de les Nederlands om Nederlandse literatuur gaat.

2. 75% Van de leraren heeft ervaring met lesgeven aan gemengde klassen.

Vrijwel alle leraren vinden dat intercultureel literatuuronderwijs voor alle leerlingen belangrijk is en dus niet beperkt moet blijven tot gemengde klassen. Ze kiezen daarbij vooral voor een instrumenteel doel: 'het begrip krijgen voor mensen uit andere culturen' en 'als middel in de vorming van een multiculturele samenleving'. Als belangrijke problemen bij een interculturele aanpak noemt men: taal, normen en waarden, identificatie en het begrijpen van cultuurgebonden betekenissen, maar vooral een combinatie van al deze factoren.

3a. Leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond als geheel verschillen in hun esthetische ervaring niet noemenswaardig van de leerlingen met een Nederlandse achtergrond. De verschillen van de groepen liggen vooral op het gebied van de identificatie en de morele reflectie.

3b. Het grootste deel van de leerlingen met een Nederlandse achtergrond schreef een inhoudelijk overeenkomende slotvariant. Deze variant verschilde van de slotvariant die het grootste deel van de Turkse en Marokkaanse leerlingen schreven.

5. Conclusies

1. De mening van allochtone leerlingen over Nederlandse romans loopt vrijwel parallel aan die van autochtone klasgenoten. Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft geen bezwaar tegen klassikale behandeling van een boek uit de eigen literatuur.

2. Intercultureel onderwijs is voor allochtone en autochtone leerlingen bestemd, het liefst voor hen samen.

3. Normen en waarden in de familiekring spelen bij de receptie van een verhaal een rol.

6. Aanbevelingen

Bij de receptie van het Nederlandse verhaal bleek dat de Surinaamse groep leerlingen op enkele gebieden totaal anders scoorden dan de Nederlandse, maar ook dan de Turkse en Marokkaanse leerlingen. Dit punt verdient bij later onderzoek extra aandacht.

Wie intercultureel literatuuronderwijs wil geven, zal zich terdege moeten afvragen hoe zo'n les opgebouwd moet worden. Wat is het doel van de les? Ligt de nadruk op het literaire of het vormingsaspect? En wat zouden de ongewilde consequenties kunnen zijn? Doelstelling, vorm en inhoud van intercultureel literatuuronderwijs zijn afhankelijk van de beginsituatie. De docent moet zich goed realiseren hoe de klas is samengesteld en wat er in de klas leeft aan meningen en aan vooroordelen.

Geljon, C., en Schram, D.H. (2000). Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram, A.M. Raukema en J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. (pp. 101-125) Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Zie ook:

Geljon, C. (2001). 'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was'.

Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. *Tsjip/Letteren*, 3, 13-19.

Geljon, C., en Schram, D. (1997). Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 131-138). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Geljon, C., en Schram, D. (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 156-189). Zutphen: Thieme.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

In Geljon en Schram (1997, 1998) is de receptie van een Nederlands verhaal en een verhaal uit de zogenaamde migrantenliteratuur aan de orde gekomen. In de publicatie van Geljon en Schram (2000) wordt hetzelfde onderzoek besproken, maar wordt ook de receptie van een Turks verhaal meegenomen en de protocollen van het hardop denken tijdens het lezen van het Turkse verhaal (zie ook Geljon, 2001).

2. Vraagstelling

- Reageren leerlingen met een Turkse achtergrond anders op een tekst uit hun eigen literatuur dan Nederlandse leerlingen?
- Meer specifiek: hebben ze meer en andere kennis van de culturele context van het verhaal en verschilt hun houding ten opzichte van de gebeurtenissen en personages in het verhaal van Nederlandse leerlingen?

3. Methode

Het verhaal is '*Het doorboorde amulet*' van Sevgi Soysal. De leerlingen kregen na lezing een vragenlijst waarin gevraagd werd naar de waardering van de tekst, mening over de houding van de verteller ten opzichte van het vertelde, de mate van herkenbaarheid van de personages en gebeurtenissen, de houding ten opzichte van de personages, de betekenistoekenning en de leesmotivatie.

42 leerlingen van 4-havo en 5-vwo vulden de vragenlijst in waarvan 22 leerlingen Turkse ouders en 20 Nederlandse ouders hebben.

Behalve de vragenlijst werd ook de methode van het hardop denken gebruikt. Bij deze methode zit een respondent met de onderzoeker in een aparte ruimte en hij/zij moet tijdens het lezen van het verhaal zijn of haar verwachtingen, evaluaties, beelden en associaties hardop sprekend onder woorden brengen. Vier Nederlandse en vijf Turkse leerlingen namen deel aan de hardop denksessies.

4. Resultaten

Enquête

Turkse leerlingen vinden het verhaal mooier en zijn ertoe geneigd het verhaal interessanter te vinden. Ook neigen ze ernaar de houding van de verteller meer betrokken te vinden. Ze vinden het verhaal herkenbaarder, vinden minder dingen vreemd en zien minder dingen in het verhaal die ze niet begrijpen.

Bij de vragen naar het personagebeeld verschillen de antwoorden van de Turkse leerlingen niet van die van de Nederlandse leerlingen.

Turkse leerlingen zijn er meer toe geneigd Turkse boeken (in vertaling) te willen lezen. Ze zouden het ook zeer op prijs stellen als Turkse literatuur behandeld werd; ook hebben zij een grotere voorkeur voor het behandelen van verhalen uit andere culturen.

Ook uit de beantwoording van de vier open vragen (twee over de personages en twee over de betekenistoekenning) komen verschillen in antwoorden tussen de Nederlandse en Turkse leerlingen naar voren.

Hardop denken

De Nederlandse leerlingen houden vooral in het begin tamelijk veel afstand tegenover het verhaal. Langzamerhand tonen ze meer interesse en raken ze meer geïnteresseerd in de afloop, maar ze blijven afstandelijk. In het algemeen vinden ze het een leuk verhaal omdat het informatie geeft over een andere cultuur.

De Turkse leerlingen vertonen verhoudingsgewijs een veel grotere betrokkenheid bij het verhaal dan de Nederlandse. Ze zijn verheugd de typische aspecten van hun cultuur tegen te komen en zijn meer dan bereid die van een uitleg te voorzien. Tekstkritische opmerkingen komen verhoudingsgewijs minder voor dan bij de Nederlandse leerlingen.

5. Conclusies

Het Turkse verhaal valt goed bij de leerlingen van Turkse komaf. Zij waarderen het, herkennen er elementen in van hun cultuur en zij zien duidelijk dat het een historisch verhaal betreft. Dit laatst verklaart waarom het beeld van de personages voor beide groepen leerlingen niet verschilt. Het verhaal heeft duidelijk een bekender referentiekader voor de Turkse leerlingen. Het behandelen van Turkse literatuur (in vertaling) en verhalen uit andere culturen kan voor Turkse leerlingen een leesmotiverend effect hebben; hun interesse is er.

6. Aanbevelingen

Intercultureel literatuuronderwijs is bestemd voor allochtone en autochtone leerlingen, het liefst voor hen samen. Via reflectie op teksten uit een andere cultuur dan de hunne komen

leerlingen in contact met andere houdingen, waarden en instituties en dat maakt dat ze zich meer bewust worden van hun eigen culturele normen en waarden en vooral van de betrekkelijkheid hiervan. Teksten met eenzelfde thema zijn zeer geschikt om cultureel verschillende referentiekaders, gevoelswaarden en betekenislagen met elkaar te vergelijken. Het gaat dan niet in eerste instantie om het zoeken naar overeenkomsten maar juist om de confrontatie met het vreemde.

Voor leerlingen met een Nederlandse achtergrond betekent dit dat ze tenminste moeten worden geconfronteerd met de literatuur van de in ons land wonende culturele minderheden, bijvoorbeeld de migrantenliteratuur. Maar de kennis van de eigen cultuur van veel allochtone leerlingen gaat vaak ook niet verder dan folkloristische verhalen en de migrantenliteratuur waarin identificatiemogelijkheden moeten zitten, is hun meestal onbekend.

Wie intercultureel literatuuronderwijs wil geven, zal zich terdege moeten afvragen hoe zo'n les opgebouwd moet worden. Wat is het doel van de les? Ligt de nadruk op het literaire of het vormingsaspect? En wat zouden de ongewilde consequenties kunnen zijn? Doelstelling, vorm en inhoud van intercultureel literatuuronderwijs zijn afhankelijk van de beginsituatie. De docent moet zich goed realiseren hoe de klas is samengesteld en wat er in de klas leeft aan meningen en aan vooroordelen. Als er slechts een of twee allochtone leerlingen in de klas zitten, is het soms verstandiger niet hun cultuur tot gespreksonderwerp te kiezen, maar een verhaal uit een ander land te kiezen.

Platteel, T. (2001). Lezen met het vaderland in je achterhoofd. Een onderzoek naar invloed van culturele achtergrond op verwerking van poëzie van allochtone jongeren *Tjip/Letteren*, 2, pp. 45-51.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

1. Achtergrond

Een goed begrip van metaforen hangt af van de hoeveelheid kennis van een bepaald onderwerp: het kennisdomein. Naarmate de kennis toeneemt, is er een patroon van begrip te zien. Kennis is afhankelijk van de ervaringen en persoonlijke kenmerken van een persoon. In dit onderzoek is de metafoor een hulpmiddel bij het vaststellen van de rol van de cultuur in het leesgedrag van jongeren.

2. Vraagstelling

- Heeft culturele achtergrond invloed op de receptie van poëzie?

3. Methode

De proefpersonen waren vijftig leerlingen in 4-havo en 4-vwo. De havo-groep bestond uit 32 leerlingen: zestien jongens en zestien meisjes. De vwo-groep bestond uit achttien personen: twaalf jongens en zes meisjes. De klassen bestonden uit Nederlanders, Turken, Marokkanen, Surinamers, Hindoestanen, Kroaten, Javanen, Macedoniërs en Antilianen. Van alle jongeren gaf 44% als antwoord zowel Nederlands als een andere taal te spreken. Het gezin werd dan ook gezien als combinatie van twee culturen. In de havo-groep spreken meer leerlingen naast het Nederlands een andere taal. In totaal spreekt 67% van de vwo-ers thuis Nederlands, terwijl dat bij de havo slechts 35% is. Van alle leerlingen is 66% in Nederland geboren; 35% van de havo-leerlingen en 23 % van de vwo-leerlingen is geboren in een land buiten Nederland.

Voorafgaand aan het onderzoek is klassikaal een korte inleiding/herhaling gegeven over metaforen. De inleiding/herhaling en een test werden klassikaal afgenomen in een lesuur van vijftig minuten. Alle leerlingen vulden vooraf in wat hun geboorteland was, welke taal thuis gesproken werd en hoe de jongeren zelf hun gezin zouden omschrijven.

De test bevatte vier gedichten: twee gedichten van de Marokkaans-Berberse dichter Mimoun Elwalid, 'Reikend naar het licht' en 'Mist', vertaald door Roel Otten. En twee gedichten van Vasalis: 'Voorjaar' en 'Avond aan zee'.

De leerlingen moesten de passages onderstrepen die volgens hen metaforisch waren. Daarnaast moesten ze achterhalen waar de metafoor voor stond en de metafoor herformuleren. Verder werd de leerlingen gevraagd een interpretatie van de gedichten te geven en een waardering.

4. Resultaten

Vwo-leerlingen waren veel nauwkeuriger in het aanstrepen van en het herformuleren van de metaforen dan havo-leerlingen. Dit verschil kwam met name tot uitdrukking bij de groep Nederlandse leerlingen in havo en vwo. Het verschil in culturele achtergrond kwam vooral tot uiting in de taalvaardigheid. Vaak hadden de leerlingen uit de allochtone groep meer moeite met het begrijpen van de woorden en dus met het herformuleren.

Zowel Nederlandse als allochtone jongeren waren in staat de metaforen in de gedichten te identificeren. Wel streepten de Marokkaanse jongeren minder aan en waren ook minder nauwkeurig dan de overigen. Er is geen verschil tussen Marokkaans-Berberse jongeren en de andere jongeren bij het identificeren van metaforen die verwijzen naar de Marokkaans-Berberse cultuur.

De interpretaties en manier van interpreteren liepen sterk uiteen. Vooral de vwo-leerlingen bleven dicht bij de tekst en hun antwoorden waren vaak uitgebreider. Van de vwo-leerlingen gaf 49% een uitgebreid antwoord bij de interpretatie, bij de havo-leerlingen was dit 38%. De interpretaties liepen van letterlijk herhalen tot volledig symbolisch interpreteren.

De waardering bij allochtone jongeren voor de allochtone dichter was niet groter dan bij de andere leerlingen. Er waren onderling grote verschillen in waardering. Wel was er gemiddeld meer waardering voor een gedicht met een emotionele lading.

5. Conclusies

Bij het onderstrepen van de metaforen blijkt er geen significant verschil te bestaan tussen de Nederlandse en de allochtone jongeren met betrekking tot het onderstrepen van metaforen die naar hun eigen cultuur verwijzen.

Het herformuleren levert, afgezien van verschillen in taalbeheersing, veel problemen op. Nederlandse jongeren kunnen niet beter met Nederlandse metaforen uit de voeten, net zo min als allochtone jongeren makkelijker de metaforen van de allochtone dichter kunnen herformuleren.

Ook de waardering staat los van de culturele achtergrond.

6. Aanbevelingen

De jongeren die hebben meegedaan aan dit onderzoek bleken in staat om gedichten uit hun eigen cultuur en die van een andere cultuur te interpreteren en te waarderen. Uit de resultaten van de test bleek dat veel jongeren de gedichten meer waardeerden nadat ze de test hadden gedaan. Het parafraseren van de metaforen leidde vaak tot meer begrip van de metaforen en het gedicht in het geheel. Belangrijk blijft het gesprek over de gedichten en het meer doen dan alleen maar lezen.

Hamel, J. (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk*. Enschede: SLO.

2.2 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Hamel verrichtte haar onderzoek (1995-1996, dus nog voor de invoering van de Tweede Fase) om inzicht te krijgen welke invullingen er aan het leesdossier in de praktijk gegeven worden. Het onderzoek is gericht op problemen en knelpunten (en oplossingen daarvoor) die bestaan met betrekking tot het leesdossier, in welke categorieën die problemen zijn onder te brengen en op welke opvattingen over het leesdossier ze zijn terug te voeren.

2. Vraagstelling

Welke problemen doen en deden zich in de praktijk voor met het leesdossier en hoe werden die problemen opgelost, welke categorieën zijn daarin te onderscheiden, en tot welke opvattingen over het leesdossier zijn de problemen terug te voeren?

3. Methode

Hamel heeft contact gezocht met vijf scholen die ervaring hebben op het gebied van het leesdossier. De scholen verschilden onderling in hun werkwijze met het leesdossier. Hamel heeft zich een beeld gevormd van het instructiemateriaal voor leerlingen met betrekking tot het leesdossier en heeft de deelnemende docenten geïnterviewd. Een interviewschema met vragen over onder andere de invoering, begeleiding, beoordeling en toetsing van het leesdossier vormde de basis voor de gesprekken.

4. Resultaten

Er wordt op de bevroegde scholen nogal verschillend met het leesdossier gewerkt. De werkwijze met het leesdossier wordt hieronder voor het vak Nederlands weergegeven, tenzij anders is vermeld.

School A:

- In 4-vwo 4/5-havo: van elk boek een leesverslag. Daarin komt aan de orde:
 - tekstbeleving
 - tekstbestudering
 - achtergronden
- In 5/6-vwo moeten de leerlingen van elk boek een essay schrijven met aandacht voor formele kenmerken, maar vooral voor wat de leerlingen belangrijk vinden in het boek en hoe het boek volgens hen in elkaar zit.

- In vwo 5 en 6 mogen leerlingen ook naar toneelvoorstellingen. Ze moeten vervolgens een recensie over de voorstelling schrijven.
- Leerlingen in een toneelgroep mogen voor hun leesdossier een logboek bijhouden en het proces in toneelgroep bespreken.

School B:

Inhoud leesdossier:

- Leesautobiografie.
- Inhoudsopgave van de boekenlijst met daarin aangegeven wanneer leerlingen begonnen met het boek en wanneer ze klaar waren.
- Boekverslag met daarin een samenvatting (uittrekselboek mag), analyse (opbouw, titel, thema etc.) en eigen mening. Vwo moet ook nog de plaatsing van het boek in historisch perspectief weergeven en het gebruik van secundaire literatuur en een uitgebreidere en beter onderbouwde mening.

School C:

- Al in de brugklas wordt gewerkt met een leesdossier: leerlingen moeten van vier jeugdboeken leesverslagen maken (vooral eigen mening).
- Vakoverstijgend: twintig opdrachten waaruit de leerlingen er één of meer moeten kiezen. Over elke periode (bijv. middeleeuwen) moeten leerlingen opdrachten maken.
- Opdrachten zijn gericht op *eigen verwerking*. Bijvoorbeeld: 'Interview enkele schrijvers uit de romantiek, de antwoorden die je bedenkt moeten typerend zijn voor de schrijver'.
- Leesverslagen (volgens *Op Niveau Literair*) van tien moderne boeken waarbij van elk boek twee recensies gezocht en samengevat moeten worden.

School D (vak Frans):

Inhoud leesdossier:

- Leesautobiografie en samenvatting van het lievelingsboek.
- Van één boek een volledig verslag (analyse van tijd, ruimte, titel etc., maar ook persoonlijke vragen als 'Welk personage sprak je het meeste aan, welk fragment vond je karakteristiek voor het boek?').
- Van de andere boeken wisselende opdrachten, bijvoorbeeld 'Schrijf ander verhaaleinde, maak een illustratie, maak een gedicht naar aanleiding van het verhaal'.
- Einde schooljaar: kort persoonlijk verslag over negatieve en positieve aspecten leesdossier en wat leerlingen ervan geleerd hebben.

School E:

- In de brugklas schrijven leerlingen over hun beginsituatie ('Lees je graag? Mooiste boek etc?').
- Onderbouw: elk jaar zes boeken waarvan verslag wordt gemaakt (zakelijke gegevens, mening en per boek één verwerkingsopdracht). Aan het einde van het jaar wordt een balansverslag gemaakt met top-3 van titels en verhaalfiguren, tevens een verslag van omgang met en veranderingen in het omgaan met literatuur.

- Bovenbouw: leesverslag van acht boeken per jaar. De nadruk ligt in het verslag op een beargumenteerde beoordeling van het boek. Ook maken ze weer een balansverslag aan het einde van het jaar.
- Examenklas: leerlingen kiezen een thema en lezen daarvan acht boeken. Ze maken leesverslagen van deze boeken. Ze formuleren daarin de vraagstelling over het aspect van dat thema en beantwoorden die m.b.v. achtergrondmateriaal van die vraagstelling.
- Einde examenjaar: leerlingen maken een leesautobiografie.

De problemen van de scholen met het leesdossier zijn onder te brengen in zes categorieën: organisatie op sectieniveau, inhoud en kwaliteit, motivatie en werkhouding van leerlingen, fraude, begeleiding, en beoordeling en toetsing. Een aantal oplossingen voor de problemen zijn: zorg voor overeenstemming in de sectie over de doelstelling van het leesdossier en zorg voor een geïntegreerd leesdossier voor MVT, CKV en Nederlands (organisatie op sectieniveau). Laat leerlingen opdrachten maken waarvan de antwoorden niet in uittrekselboeken staan. Oefen alvast vanaf de brugklas (inhoud en kwaliteit). Geef niet steeds dezelfde opdrachten, maar varieer in soort en laat leerlingen zelf uit opdrachten kiezen (motivatie en werkhouding van leerlingen). Wissel per jaar van opdrachten en geef vooral tekstervarende opdrachten (fraude). Kijk niet alles na en laat leerlingen op elkaars werk reflecteren (begeleiding). Beoordeel door middel van reflectieopdrachten en laat het leesdossier de basis zijn voor het mondeling (beoordeling en toetsing).

Er bestaat vaak een verband tussen de problemen die men ervaart en de doelstelling die men heeft. Docenten die de meeste problemen hebben, werken ongeveer op dezelfde manier met het leesdossier en hebben ook dezelfde doelstelling. De nadruk ligt bij hen op tekstbestudering. Leerlingen moeten boekverslagen maken, die voor het grootste deel betrekking hebben op de formele analyse van boeken. Daarnaast moeten leerlingen wel hun eigen mening geven, maar hier worden ze niet echt in getraind. Deze docenten noemen dit aspect ook niet in hun doelstellingen. Hun doelstelling kan samengevat worden als ‘controle- en verzamelmiddel bij het lezen voor de lijst’. Deze docenten zouden hun problemen kunnen oplossen door zich te bezinnen op hun doelstelling van het literatuuronderwijs.

5. Conclusies

Het leesdossier werkt *niet* als het wordt gebruikt als controlemiddel bij het traditionele, cognitieve, reproductieve en op tekstbestudering gerichte literatuuronderwijs.

Het leesdossier werkt *wel* en *goed* als het wordt gebruikt als een hulpmiddel bij een vorm van literatuuronderwijs waarin aandacht is voor tekstervaringsprocedures en ruimte voor verschillende leerlingen met hun individuele voorkeuren en leerstijlen.

6. Aanbevelingen

Omdat reflectie zo belangrijk is in het leesdossier, zou er lesmateriaal voor het leesdossier ontwikkeld moeten worden waarin leerlingen leren reflecteren (in een longitudinale lijn). Zo'n longitudinale lijn zou ook ontwikkeld moeten worden voor hetgeen leerlingen moeten doen en leren voor hun leesdossier. Ook de didactiek van het leesdossier in de Tweede

Fase moet nader worden uitgewerkt. Vraag hierbij is: 'Hoe moeten leerlingen leren om met hun leesdossier te werken?'. Ten slotte is het zinvol om onderzoek te doen naar de mening van leerlingen over het leesdossier.

Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van de literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 3/4, pp. 31-54.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Met de invoering van het studiehuis in 1999 is het examenprogramma voor literatuur ingrijpend vernieuwd. Het probleem is echter dat niemand weet hoe het nieuwe examenprogramma op een effectieve wijze kan worden geoperationaliseerd. Met name de verplichtstelling van het leesdossier zorgt in de praktijk voor onzekerheid. Het onderzoeksproject waarover gerapporteerd wordt in de publicatie heeft als doel een empirisch gefundeerde kennisbasis te ontwikkelen voor het literatuuronderwijs. Deze kennisbasis moet gaan fungeren als zoeklicht dat de docent helpt bij de individuele begeleiding van leerlingen in het studiehuis. In de publicatie doet de onderzoeker verslag van een oriënterend onderzoek naar een dergelijke kennisbasis.

Bij een kennisbasis wordt gedacht aan een soort van oefeningstypologie waarin twee dimensies kunnen worden onderscheiden: een aantal fasen of niveaus van literaire ontwikkeling (competentie) en het leergedrag dat de leerling in een ontwikkelingsfase vertoont. Aan de hand van de twee dimensie zoekt de docent naar een passende 'interventie' waarmee de literaire ontwikkeling van de leerling kan worden gestimuleerd. Een interventie bestaat uit een opdracht (lezen van een literair werk en een verwerkingsopdracht) en een begeleidingsstrategie.

2. Vraagstelling

- Welke leerlingenkenmerken onderscheiden docenten bij de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces?
- Welke typen leergedrag kunnen worden onderscheiden?
- Welke begeleidingsstrategieën sluiten aan bij de verschillende typen?

3. Methode

Vier docenten zijn benaderd. Een belangrijke eis was dat hij 'expert' is op het gebied van literatuuronderwijs en met name ervaring heeft met het leesdossier. Drie docenten hebben hun medewerking verleend, de vierde had wel toegezegd maar moest door ziekte afhaken. De docenten kozen drie leesdossiers/leerlingen uit hun havo-5 of vwo-5-klas. Ze moesten qua literaire ontwikkeling een bovengemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld leesdossier selecteren en zowel meisjes als jongens in het onderzoek betrekken. Als evaluatiemoment is de overgang van de vierde naar de vijfde klas gekozen. De leerlingen hebben dan één jaar aan hun leesdossier gewerkt en er zou dus een ontwikkeling zichtbaar moeten zijn. De docenten moesten de leesdossier schriftelijk evalueren en werden daarover geïnterviewd met behulp van een interviewschema. Ook leerresultaten van de leerlingen werden bij het

onderzoek betrokken. De onderzoeker was met name geïnteresseerd in de persoonlijke onderdelen van het leesdossier zoals leesautobiografie en het balansverslag. De leerlingen werden geïnterviewd over hun leesgedrag en het literatuuronderwijs dat ze tot dan toe genoten hebben.

4. Resultaten

Leerlingenkenmerken

De analyse van de schriftelijke evaluaties van en interviews met docenten leverde drie hoofdcategorieën van variabelen op:

- Persoonlijke kenmerken (geslacht, milieufactoren, intelligentie etc.)
- Vakspecifiek leergedrag (leesgedrag, bereidheid, keuzegedrag, leesproblemen etc.)
- Algemeen leergedrag (niet alleen zichtbaar bij literatuur maar ook bij andere vakken zoals discipline, verzorging, streefniveau en zelfstandigheid).

Leergedrag

Om tot een typologie van leergedrag te komen, werden de evaluatieve uitspraken van de docenten op een dieper niveau geanalyseerd. De analyse was gericht op de categorieën vakspecifiek en algemeen leergedrag en twee criteria speelden een rol: mate van bekwaamheid en mate van gemotiveerdheid. Vier basistypen konden worden onderscheiden:

- Type A ('ideale leerling': bekwaam en gemotiveerd)
- Type B ('slimme luiak': bekwaam en ongemotiveerd)
- Type C ('zwoeger': onbekwaam en gemotiveerd)
- Type D ('lastige leerling': onbekwaam en ongemotiveerd)

Het bleek heel goed mogelijk te zijn om met deze typologie het leergedrag van de negen leerlingen te beschrijven: zes van de negen leerlingen konden heel gemakkelijk met één van de vier basistypen worden geïdentificeerd. Bij drie leerlingen was er sprake van een mengvorm, waarbij overigens wel een bepaald type dominant bleek te zijn.

Begeleidingsstrategieën

De drie docenten sloten in hun begeleidingsvoornemens naadloos aan bij vier stijlen van Hersey en Blanchard (1982):

- Directief gedrag (sterk taak- en zwak relatiegericht leiderschap bij lage zelfstandigheid)
- Aanbevelen (zowel taak- als relatiegericht leiderschap bij lage tot middelmatige zelfstandigheid)
- Participeren (zwak taak- en sterk relatiegericht leiderschap bij middelmatige tot hoge zelfstandigheid)
- Delegeren (zwak taak- en zwak relatiegericht leiderschap bij hoge zelfstandigheid)

Bovendien hadden de docenten (onbewust) oog voor de taakgerichte en relatiegerichte begeleidingsrol. Daardoor is volgens de onderzoeker een theorie opgespoord waarmee de docent richting kan geven aan het ontwikkelingsproces van de leerling.

5. Conclusies

De literaire ontwikkeling van leerlingen kan aan de hand van de twee dimensies gemotiveerd-ongemotiveerd en bekwaam-onbekwaam worden getypeerd. De docenten refereerden bij de motivatie van hun beslissingen en evaluatieve uitspraken aan verschillende informatiebronnen, namelijk de leesdossiers, individuele gesprekken met de leerling, het gedrag van de leerling in de klas en gesprekken met derden over de leerling. Bij presentaties van de typologie tijdens workshops en dergelijke blijkt dat literatuurdocenten de verschillende typen duidelijk herkennen.

6. Aanbevelingen

De resultaten van dit onderzoek dienen als vertrekpunt voor verder onderzoek dat op grotere schaal gaat plaatsvinden. Naast uitdieping vindt er een verbreding plaats naar de onderdelen die nu nog niet belicht zijn, namelijk de ontwikkelingsniveaus en de relevante kenmerken van literaire werken en verwerkingsopdrachten.

Moerbeek, J.L.M. (1998a). *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Zie ook:

Moerbeek, J. (1998b). Canons op school. Een onderzoek naar canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 135-155). Zutphen: Thieme.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

In het literatuuronderwijs komen diverse canons samen: die van docenten, leerlingen en schoolboeksamenstellers. In dit promotieonderzoek is onderzocht in hoeverre er verschillende canons zijn te onderscheiden binnen het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen, hoe die canons zijn samengesteld, waarin ze overeenkomen en afwijken, en hoe ze interfereren. Het empirische deel van het onderzoek is uitgevoerd in het schooljaar 1992-1993.

2. Vraagstelling

1. In hoeverre komen de selecties van docenten, leerlingen en schoolboeksamenstellers overeen?
2. Hoe is de culturele relatie tussen Nederland en Vlaanderen? Vormen de Vlaamse en Noord-Nederlandse literatuur twee aparte grootheden of zijn zij samen een groot systeem? Hoe interfereren beide (deel)systemen in het literatuuronderwijs? Welke plaats nemen Vlaamse schrijvers in binnen het Nederlandse literatuuronderwijs en andersom? In hoeverre vertonen de selecties in Nederland en Vlaanderen overeenkomsten en verschillen?

3. Methode

Aan de hand van een enquête onder docenten Nederlands die lesgeven aan de drie hoogste klassen van het secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen is onderzocht welke schoolboeken in het schooljaar 1992/1993 het meest gebruikt zijn voor de literatuurles en welke tekst- en auteurskeuzes zijn gemaakt in de lespraktijk. Deze selecties zijn vergeleken met de keuzes van de samenstellers van de meest gebruikte schoolboeken. Om de selecties van de afzonderlijke groepen in kaart te brengen, is een beschrijvingsmodel ontworpen op basis van frequentie en similariteit. Daardoor werd de regionale gebondenheid van tekstkeuzes beschrijfbaar plus de hiërarchieverdeling en overlappingsen in tekstkeuzes.

In totaal zijn er 900 scholen aangeschreven, 600 in Nederland en 300 in Vlaanderen (in verschillende regio's). In principe is er per school één enquêteformulier verstuurd. Uiteindelijk zijn er 300 formulieren geretourneerd, aan bruikbare formulieren bleven uiteindelijk 138 Nederlandse en 140 Vlaamse over. In de enquête werd onder andere

gevraagd naar het gebruikte lesmateriaal, de eisen die de docenten stelden aan de door de leerlingen te lezen teksten in het kader van de zelfstandige lectuur en welke boeken en auteurs de leerlingen het meeste lasen. Ook werd de docenten gevraagd volgens welke methode zij zelf les hadden gekregen in het voortgezet onderwijs.

De schoolboeken (leerlingboeken) die uit de enquête kwamen als meest gebruikt of gewenst zijn geanalyseerd. Deze boeken moesten wel goed vergelijkbaar zijn met de andere schoolboeken, anders werden ze buiten beschouwing gelaten. De volgende boeken werden geselecteerd: *Onze literatuur* (Calis), *Nederlandse literatuur* (Dautzenberg), *Literatuur; geschiedenis en bloemlezing* (Lodewick), *Script* (Smulders), *De gouden poort* (Kuypers e.a.), *Wild van de inkt* (De Schutter), *Melopee* (Bousset e.a.).

4. Resultaten

De enquête

Er is nauwelijks een gemeenschappelijk kader van waaruit onderwezen wordt en waarop het vervolgonderwijs kan aansluiten. Er is weinig overeenstemming met betrekking tot de selectie van auteurs en teksten, noch in Nederland noch in Vlaanderen, niet bij de docenten en al helemaal niet bij de leerlingen. Kennelijk is het keuzereservoir te groot om een eenduidige keuze te maken. Op te merken valt dat de teksten uit de Middeleeuwen en de Renaissance de stevigste positie hebben. Zij behaalden het hoogste aantal vermeldingen in diverse frequentietabellen. De grens voor consensus lag op vijf vermeldingen. Slechts twee namen staan steeds hoog genoteerd, zowel in Nederland en Vlaanderen, als bij leraren en leerlingen en bij de gebruikers van de tien meest genoemde schoolboeken: Multatuli met *Max Havelaar* en Mulisch met *De aanslag*.

Met betrekking tot de periode- en genreverdeling van de verschillende teksten die in de praktijk aan de orde komen, kan gesteld worden dat hoe verder we terug gaan in de tijd, hoe stereotieper de keus wordt. Docenten bieden teksten aan van alle periodes en alle genres, alhoewel drama en essay ondervertegenwoordigd zijn; leerlingen lezen vrijwel uitsluitend een genre, proza, uit één periode: na 1960.

Er valt een duidelijke regionale gebondenheid waar te nemen in de tekst- en auteurskeuze, zodat men niet zonder meer kan spreken van een gedeelde culturele achtergrond in Nederland en Vlaanderen. Meer dan hun Nederlandse collega's staan Vlaamse docenten echter ook open voor andere culturen (inclusief Nederland) en hoewel de leerplannen in Vlaanderen strakker geformuleerd zijn dan in Nederland nemen de Vlaamse docenten meer vrijheid.

De selectie in schoolboeken

Veel schoolboeken lopen over van informatie. Docenten blijken dan ook keuzes te maken uit het totale aanbod van hun schoolboek, waarbij ze zich veelal wel houden aan de volgorde van het boek. Ook wordt het boek niet altijd voor 100% gebruikt in de lespraktijk. Alleen *Onze literatuur*, *Nederlandse literatuur* en *Melopee* kenden een gebruikspercentage van meer dan 50%. Het merendeel van de schoolboeken is chronologisch geordend, met hier en daar de mogelijkheid tot thematisch gebruik. In dat opzicht sluiten de boeken goed aan bij de behoefte van docenten. Veruit de meerderheid

van docenten (zowel in Nederland als in Vlaanderen) kiest voor een chronologische ordening. Op de tweede plaats staat in Nederland een ordening naar thema's en in Vlaanderen een ordening naar genres.

Vrijwel alle schoolboeksamenstellers willen een overzicht geven van de belangrijkste literaire werken maar ze hebben allemaal hun eigen belangrijkste werken. Er is weinig consensus, gezien de grote variatie in titels en fragmenten, zelfs voor wat de Middeleeuwen betreft. Toch valt er wel een aantal titels en schrijvers aan te wijzen die, zowel in Nederland als Vlaanderen, in de meerderheid van de schoolboeken terugkeren, bijvoorbeeld: *Beatrijs*, *Karel ende Elegast*, *Van den vos Reynaerde*, *Een bruid in de morgen* (Claus), *De donkere kamer van Damocles* (Hermans) en *De aanslag* (Mulisch).

Over het algemeen wordt in de schoolboeken de Nederlandse en de Vlaamse literatuur gescheiden behandeld. Zowel de Nederlandse als de Vlaamse schoolboeken gaan uit van de dominante positie van de Nederlandse literatuur, al wordt de eigen literatuur niet uit het oog verloren in Vlaanderen.

5. Conclusies

Vraag 1.

Het blijkt dat schoolboekauteurs er niet op uit zijn om elkaar na te praten. Op grond van literatuurhistorische, didactische en pragmatische overwegingen, maar ook onder invloed van ideologische en geografische factoren brengt eenieder zijn accenten aan. Eenzelfde tendens werd gezien bij de tekstkeuzes in de lespraktijk, zodat er geconcludeerd wordt dat canonvorming het resultaat is van menselijk handelen, afhankelijk van tijd, plaats en doel.

Vraag 2.

Over het algemeen kan men stellen dat de Vlaamse en Nederlandse cultuur binnen het literatuuronderwijs als twee gescheiden circuits functioneren, met hier en daar overlappingsen. Deze scheiding is historisch bepaald en het is de vraag of de invoering van de onderwijsvernieuwing in de jaren negentig, met de toegenomen aandacht voor grensoverschrijdend literatuuronderwijs hieraan iets heeft kunnen veranderen.

6. Aanbevelingen

Het huidige onderzoek heeft in kaart gebracht *wat* behandeld is, zowel in de schoolboeken als in de lespraktijk. In een volgende fase zou onderzocht moeten worden *hoe* Nederlandse schrijvers in het Vlaamse literatuuronderwijs gepresenteerd worden en andersom. Door middel van een zorgvuldige inhoudsanalyse van de schoolboeken kunnen de normen en verwachtingen die aan de selecties ten grondslag liggen beschreven worden. Eveneens kunnen de achtergronden van de kwaliteitsoordelen blootgelegd worden, evenals de wijze waarop die waardeoordelen geformuleerd worden. Wanneer een dergelijk onderzoek om de tien jaar herhaald zou worden, zou er inzicht verkregen kunnen worden hoe normen en verwachtingen zich in de loop van de tijd gewijzigd hebben en wat voor invloed dit heeft op de tekstkeuzes.

In haar publicatie in de bundel onder redactie van Schram en Geljon (1998) geeft Moerbeek een aantal concrete leerlingopdrachten die als functie hebben de leerlingen duidelijk te maken dat selecties van boeken tot stand komen op basis van verschillende

criteria, bijvoorbeeld persoonlijke voorkeur, literatuuropvatting, confessionele en regionale gebondenheid etc.

Van Lierop-Debrauwer, H. (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 15-25). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Volgens de onderzoeker zou in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase plaats gemaakt moeten worden voor jongerenromans. Dan wordt er namelijk serieus werk gemaakt van het zo vaak bepleite longitudinale literatuuronderwijs. Om te onderzoeken in hoeverre docenten bekend zijn met de adolescentenroman en hoeveel aandacht ze daar voor hebben, is een verkennend onderzoek uitgevoerd.

2. Vraagstelling

- Wat is de bekendheid van docenten met en de aandacht voor de adolescentenroman?

3. Methode

Er is een schriftelijke enquête met 35 vragen (gesloten en open) verstuurd naar secties Nederlands. In de enquête is gevraagd naar persoonlijke gegevens zoals leeftijd, geslacht en leservaring, naar de invulling van het literatuuronderwijs op school, het al dan niet werken met een literatuurlijst en vooral naar de bekendheid met en de aandacht voor jeugdliteratuur, in het bijzonder de adolescentenroman. 117 Docenten Nederlands op havo/vwo stuurden de enquête ingevuld weer terug, een respons van 20%.

4. Resultaten

Literatuuronderwijs: doel en leerstof

Als voornaamste doelstelling voor literatuuronderwijs ziet 42,2% het bevorderen van leesplezier. Cultuuroverdracht volgt met 25% en daarna komen individuele ontplooiing (16,4%) en literair-esthetische vorming (12,1%). Maatschappelijke bewustwording wordt door 1,7% genoemd en 2,6% noemt een andere doelstelling. De tekstsoorten die in de bovenbouw van havo/vwo aan bod komen, zijn vooral moderne literatuur na 1880 (98,3%), oude literatuur van voor 1880 (88,8%) en achtergrondliteratuur (72,4%). Jeugdliteratuur wordt door 12,1% van de respondenten genoemd.

De literatuurlijst

Bijna 80% van de docenten die lesgeven op het havo of het vwo en 73% van de gymnasiumdocenten, zegt geen gebruik te maken van een verplichte literatuurlijst. De meeste respondenten geven aan dat leerlingen in overleg met de docent bepalen wat ze lezen. 32,4% Geeft daarbij aan dat de leerlingen wel adolescentenliteratuur voor jongeren mogen lezen, maar geen kinderboeken. Meer dan de helft (57,7%) stelt nog meer

beperkingen aan het overleg, in die zin dat alleen over volwassenenliteratuur gesproken kan worden. De redenen die hiervoor gegeven worden, zijn onder meer dat men van mening is dat er kwaliteitseisen gesteld moeten worden. Jeugdliteratuur is in de onderbouw al voldoende aan de orde geweest en in de bovenbouw moeten ze daarom volwassenenliteratuur lezen. Docenten die antwoorden dat adolescentenliteratuur wel gelezen mag worden, geven aan dat te doen om het leesplezier te stimuleren.

Kennis van ontwikkelingen in de jeugdliteratuur

Ruim 98% zegt de ontwikkelingen in de literatuur voor volwassenen te volgen. 55,7% Zegt zich op de hoogte te houden van wat er in de jeugdliteratuur verschijnt. Om meer inzicht te krijgen of docenten hun informatie over jeugdliteratuur halen uit de vakliteratuur, is gevraagd naar de bekendheid met tijdschriften en handboeken over jeugdliteratuur. De antwoorden laten zien dat van de genoemde periodieken en handboeken alleen *Tsjip/ Letteren* bekend is bij meer dan de helft van de respondenten (60,8%). Van de handboeken is *De hele Bibelebontse berg* (1989) het meest bekend (45,7%).

Adolescentenromans

62,2% leest zelf adolescentenromans. 75 Verschillende auteurs en 113 titels werden genoemd bij de vraag of ze de laatste drie gelezen boeken wilden noemen. De auteurs die het vaakst genoemd werden, waren Carry Slee (zestien keer), J.K. Rowling (elf keer), Anne Provoost (tien keer), Aidan Chambers (zeven keer) en Hans Hagen (zeven keer). Van Carry Slee wordt zeven keer *Spijt!* genoemd, van J.K. Rowling negen keer *Harry Potter en de steen der wijzen*, van Anne Provoost zeven keer *Vallen*, van Chambers verschillende titels en van Hans Hagen zeven keer *RecPlay*.

De docenten is ook een lijstje voorgelegd met auteurs en hun adolescentenromans voor jongeren die in de recente discussie over de grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur een rol spelen. Aan hen is gevraagd of ze bekend waren met deze adolescentenromans voor jongeren. Boeken die meer dan de helft van de respondenten zegt te kennen, zijn *Vallen* van Anne Provoost, *Ongelukkig verliefd* van Imme Dros en *Gebr.* van Ted van Lieshout. Minder dan twintig procent van de docenten kent *Kus me* van Bart Moeyaert (19,2%), *De dagen van de bluegrassliefde* van Edward van de Vendel (19%), *Verleden week* van Aidan Chambers (16,2%), *Chocolade oorlog* van Robert Cormier (14,4%), *Met mij gaat alles goed* van Jan Simoen (13,3%), *De Arkvaarders* van Anne Provoost (10,3%) en *Nachtogen* van Peter van Gestel (9,2%).

Ten slotte is ook gevraagd of docenten adolescentenromans voor jongeren tot de literatuur rekenen. 67% Vindt van wel, 33% vindt van niet. Van de docenten die de adolescentenromans tot de literatuur rekenen, maakt een deel wel het voorbehoud dat het afhangt van de kwaliteit van de boeken. Docenten die de adolescentenroman voor jongeren *niet* als literatuur beoordelen, geven als redenen dat de boeken niet genoeg niveau hebben of dat ze volgens hen tot de jeugdliteratuur behoren, omdat ze voor jongeren geschreven zijn.

5. Conclusies

Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er het nodige voorbehoud om de adolescentenroman een plaats te geven in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. De restricties lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman.

6. Aanbevelingen

Om de adolescentenroman een plaats in het literatuuronderwijs te geven, moet volgens de onderzoeker het denken in doelgroepen losgelaten worden.

Oostdam, R., en Van Schooten, E. (1996). Tussen droom en daad. Fictieonderwijs Nederlands in de basisvorming. *Levende talen*, 515, 572-578.

Zie ook:

Van Schooten, E., en Oostdam, R. (1997a). Fictieonderwijs en basisvorming. Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven ze na? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 369-378). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Van Schooten, E., en Oostdam, R. (1997b). Fictieonderwijs en basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel*, 15, 31-67.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Dit is een onderzoek naar de wijze waarop het fictieonderwijs in de basisvorming gestalte krijgt. Het domein fictie is nader gespecificeerd: er is een onderscheid gemaakt tussen schriftelijke en niet-schriftelijke fictie (speelfilms, theater, series, cabaret) en tussen literaire (bijvoorbeeld Jan Terlouw, Mulisch) en niet-literaire fictie (bijvoorbeeld Kameleonreeks, strips). Binnen de schriftelijke fictie is onderscheid gemaakt tussen lectuur (niet-literair) en jeugdliteratuur (literair) en volwassenenliteratuur (literair).

2. Vraagstelling

Hoofdvraag:

- Op welke wijze krijgt het fictieonderwijs in de basisvorming gestalte?

Subvragen:

- Welk deel van de lestijd Nederlands in de basisvorming wordt besteed aan fictie-onderwijs?
- Hoe is de vormgeving van het huidige fictieonderwijs (nagestreefde doelstellingen, gebruikte leermiddelen)?
- In welke opzichten hebben docenten Nederlands hun fictie-onderwijs in de eerste drie leerjaren door de invoering van de basisvorming gewijzigd?
- Wat is de attitude van docenten ten opzichte van:
 - . schriftelijke literaire fictie (jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur)
 - . schriftelijke niet-literaire fictie (lectuur)
 - . niet-schriftelijke literaire fictie
 - . niet schriftelijke niet-literaire fictie
- In welke mate voldoet het fictie-onderwijs aan de algemene doelen van de basisvorming?

3. Methode

In het schooljaar 1995/1996 is een vragenlijst verstuurd naar een steekproef van 175 scholen. 91 docenten van 62 scholen hebben gereageerd (35% van de scholen). Ook zijn leerlingen bevraagd via vragenlijsten en logboeken (wat lezen ze graag?). Over het 'leerling-onderzoek' wordt gerapporteerd in Van Schooten en Oostdam (1998). Een schema met een onderscheid tussen verschillende domeinen van fictie gaf sturing aan de constructie van de vragenlijsten. Er werden vragen gesteld over de attitude ten aanzien van elk van de onderscheiden domeinen fictie. Ook waren er vragen over vormgeving van het huidige fictieonderwijs (nagestreefde doelstellingen, gebruikte leermiddelen).

De attitudevragen waren onderverdeeld in vier categorieën: cognitief (persoonsgebonden ideeën of kennis, bijvoorbeeld: 'Jeugdliteratuur doet in kwaliteit soms nauwelijks onder voor volwassenenliteratuur'), affectief (persoonlijke gevoelens, bijvoorbeeld: 'Ik vind het leuk om jeugdliteratuur te lezen'), normatief (eigen normen en waarden, bijvoorbeeld: 'Een docent Nederlands die lesgeeft in de basisvorming hoort veel jeugdliteratuur te lezen') en facilitatie (mogelijkheden voor realisatie van gedrag, bijvoorbeeld: 'Ik heb geen tijd voor het lezen van jeugdliteratuur').

4. Resultaten

Uren Nederlands en tijdsbesteding fictie

Er worden gemiddeld drie tot vier lessen Nederlands per week gegeven. Gemiddeld een half tot een heel lesuur hiervan wordt besteed aan fictieonderwijs. Grote verschillen tussen leerjaren en schooltypen doen zich niet voor.

Vormgeving: nagestreefde doelstellingen

De doelstellingen waren ingedeeld in vijf categorieën: literatuurgeschiedenis (bijbrengen van kennis over de literatuurgeschiedenis), leesplezier, structuuranalyse (gereedschap voor analyseren van literaire werken), maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing. Voor alledrie de leerjaren zijn de doelstellingen betreffende het leesplezier gemiddeld het belangrijkste en daarna in aflopende volgorde van belangrijkheid de individuele ontplooiing, de maatschappelijke vorming, structuuranalyse en de literatuurgeschiedenis. Alleen in het tweede leerjaar is er geen verschil tussen maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing. Als er gekeken wordt naar de verschillen tussen de drie leerjaren dan valt op dat alle doelstellingen gemiddeld genomen in de hogere leerjaren steeds belangrijker worden gevonden met uitzondering van leesplezier. Deze toename in belangrijkheid treedt het sterkst op bij literatuurgeschiedenis en structuuranalyse.

Vormgeving: gebruikte leermiddelen

29% gebruikt geen speciale methode voor (jeugd)literatuuronderwijs. 67% gebruikt een taalmethode waarin ook aandacht wordt geschonken aan fictie en/of jeugdliteratuur (meest gebruikte methoden zijn *Op niveau* en *Nieuw Nederlands*). Slechts een docent geeft aan een speciale fictiemethode te gebruiken (*Net echt en toch verzonnen*).

Veranderingen ten opzichte van de basisvorming

Uit het onderzoek bleek gemiddeld een neutrale houding ten opzichte van de basisvorming. Aan bepaalde onderwerpen werd meer aandacht besteed sinds de invoering van de basisvorming. Het betreft vooral: vragen naar de eigen mening van leerlingen, het leerlingen bijbrengen van de karakteristieke eigenschappen van verschillende vormen van fictie, en het werken met een leesdossier. Bij dit laatste werd overigens een grote variatie gevonden: naast grote voorstanders zijn er ook veel tegenstanders.

De attitude van docenten ten opzichte van fictie en fictieonderwijs

Er is een vrij positieve attitude ten opzichte van volwassenenliteratuur, jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke vormen van fictie. Ten aanzien van lectuur moet er een onderscheid gemaakt worden tussen lectuur en strips. De houding ten opzichte van strips is neutraal, die ten aanzien van de overige lectuur en populaire niet-schriftelijke fictie is negatief.

Bij de attitude ten aanzien van onderwijs in de verschillende domeinen valt op dat men heel positief staat ten opzichte van onderwijs in jeugdliteratuur. De attitudes ten opzichte van onderwijs in lectuur, populaire en literaire niet-schriftelijke fictie zijn iets lager dan die ten opzichte van jeugdliteratuur, maar het gaat hier nog steeds om vrij positieve houdingen. Men staat niet erg positief tegenover het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming.

Doelstellingen en basisvorming

De doelstellingen die docenten nastreven passen bij de kerndoelen voor de basisvorming.

5. Conclusies

Docenten staan positief tegenover het geven van onderwijs met lectuur en strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Men staat niet erg positief tegenover het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming (ondanks een gemiddeld positieve houding ten opzichte van volwassenenliteratuur in het algemeen). Wel doen zich problemen voor met de realisatie van het fictieonderwijs, niet met het onderwijzen van jeugdliteratuur, maar wel bij het gebruik van lectuur en strips en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. De doelstellingen die docenten nastreven passen bij de kerndoelen voor de basisvorming.

Er is voldoende steun voor het nieuwe fictieonderwijs in de basisvorming. Men denkt positief over vormen van onderwijs in lectuur en strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie, men geeft dit soort onderwijs graag en men vindt ook dat dit soort onderwijs moet (hoge scores op cognitieve, affectieve en normatieve attitudevragen). Maar docenten vinden het nog wel moeilijk het een en ander te realiseren.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Doel van het onderzoek is het beschrijven van het fictie-onderwijs in de basisvorming en het bepalen van de mate waarin het aansluit op de algemene doelen van de basisvorming en op de kerndoelen van het fictie-onderwijs voor het vak Nederlands. In Oostdam en Van Schooten (1996) en Van Schooten en Oostdam (1997, 1997) zijn de resultaten van een vragenlijstonderzoek gerapporteerd over de houding van docenten ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs, de vormgeving van het onderwijs en de nagestreefde onderwijsdoelstellingen. In deze publicatie wordt ingegaan op de houding van leerlingen ten opzichte van fictie en fictie-onderwijs.

2. Vraagstelling

1. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming fictie en fictie-onderwijs?
2. Welke fictionele en niet-fictionele teksten worden door leerlingen in de basisvorming gelezen en met welke frequentie en tijdbesteding?
3. Op welke andere wijzen (televisie, film, theater, etc.) komen leerlingen in de basisvorming in aanraking met fictie en met welke frequentie en tijdbesteding?
4. Welke motieven hebben leerlingen in de basisvorming voor het lezen van fictionele teksten?
5. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende kenmerken van fictionele teksten?
6. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende bronnen van fictie en non-fictie?
7. Hoe waarden leerlingen in de basisvorming verschillende onderwerpen van fictie en non-fictie?
8. In hoeverre verschillen de attitudes ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs voor leerlingen van de verschillende leerjaren van de basisvorming?
9. Welke school- en leerlingkenmerken hangen samen met de attitude ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs van leerlingen in de basisvorming?

3. Methode

Er zijn vragenlijsten afgenomen bij 600 leerlingen in de basisvorming. Daarnaast hebben de leerlingen gedurende vijf opeenvolgende weken een logboek bijgehouden over hun leesgedrag, theaterbezoek, etc. Ook hebben de leerlingen op school onder toezicht van de docent een woordenkennistoets gemaakt als operationalisatie van verbale intelligentie (voor vraag 9).

4. Resultaten

1. *Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming fictie en fictie-onderwijs?*

Leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het fictie-onderwijs (ook aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie), maar hebben een duidelijke negatieve houding tegenover literaire fictie en het onderwijs erin. Tegenover het lezen van jeugdliteratuur staan de leerlingen gematigd positief. Ze zeggen voldoende gelegenheid te hebben voor het vinden en lezen van jeugdboeken, maar gemiddeld genomen zijn leerlingen niet van plan veel jeugdliteratuur te gaan lezen en zijn ze ook niet van mening dat ze dat moeten.

2. *Welke fictionele en niet-fictionele teksten worden door leerlingen in de basisvorming gelezen en met welke frequentie en tijdbesteding?*

Leerlingen lezen gemiddeld drie keer per week een krant of tijdschrift (drie kwartier) en lezen gemiddeld twee keer per week iets voor zichzelf in een boek (anderhalf uur). Strips lezen gebeurt gemiddeld iets minder dan twee keer per week (een half uur). Voor de boekenlijsten lezen de leerlingen gemiddeld eens in de drie (vreemde talen) of twee (Nederlands) weken. De tijdsbesteding voor het lezen voor de lijst is gemiddeld acht minuten (vreemde talen) en dertien minuten (Nederlands) per week.

3. *Op welke andere wijzen (televisie, film, theater, e.d.) komen leerlingen in de basisvorming in aanraking met fictie en met welke frequentie en tijdbesteding?*

De bibliotheek wordt gemiddeld eens per twee weken bezocht. Van de culturele activiteiten zoals een bezoek aan het theater, de bioscoop of een concert, is het bioscoopbezoek het meest voorkomend (gemiddeld eens per zes weken). Museum- of concertbezoek vindt gemiddeld eens in de tien weken plaats en theaterbezoek eens in de twintig weken.

4. *Welke motieven hebben leerlingen in de basisvorming voor het lezen van fictionele teksten?*

Verreweg het belangrijkste motief voor leerlingen om te lezen is leesplezier. Wel blijken leerlingen een duidelijke voorkeur te hebben voor het populaire genre.

5. *Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende kenmerken van fictionele teksten?*

Leerlingen lezen bij voorkeur spannende humoristische verhalen waar veel in gebeurt, liefst met een 'happy end' en een sympathieke hoofdpersoon. Verder lezen leerlingen graag over de liefde en over zaken die met het eigen leven te maken hebben. Niet erg populair zijn moeilijke verhalen (qua taalgebruik en inhoud), verhalen met weinig actie of veel beschrijvingen van de omgeving, met een onsympathieke hoofdpersoon, met een afwijkende vorm (dierenverhalen, brievenboeken) of een verhaal dat slecht afloopt. Daarbij zijn er enige verschillen tussen jongens en meisjes. Jongens waarderen science fiction, seks en geweld gemiddeld positief terwijl meisjes deze negatief waarderen. In tegenstelling tot jongens denken meisjes daarentegen positief over mooi geformuleerde zinnen, interessante ideeën over het leven en dikke boeken. Verder blijken meisjes meer waarde te hechten aan romantiek, liefde, een verhaal dat nu speelt, een onderwerp dat met je eigen leven te maken heeft, een 'happy end' een sympathieke hoofdpersoon en dat de

leraar het boek goed vindt. Jongens scoren hoger op waardering voor plaatjes en humor en vinden ingewikkelde zinnen iets minder bezwaarlijk.

6. *Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende bronnen van fictie en non-fictie?*

Van de verschillende bronnen van fictie en non-fictie zijn speelfilms, popmuziek op televisie en strips gemiddeld genomen het meest in trek bij leerlingen. Strips, dunne of dikke boeken met een echt gebeurd verhaal en studieboeken worden het meest gewaardeerd. Ook gedichten (humoristisch en niet te moeilijk) worden gemiddeld positief gewaardeerd. Negatief denken de leerlingen over klassieke muziek en politiek in de krant of op televisie, moeilijke gedichten, culturele of wetenschappelijke bijlagen van de krant, toneel op televisie of in een boek en dans of ballet. Jongens en meisjes verschillen niet erg qua waardering voor de verschillende bronnen.

7. *Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende onderwerpen van fictie en non-fictie?*

Leerlingen lezen graag over de wat 'lichtere' onderwerpen als humor, avonturen, griezelverhalen, mysteries, liefde, etc. Zwaardere onderwerpen zoals politiek, economie, klassieke muziek, kunst, etc. zijn duidelijk minder in trek. Meisjes staan gemiddeld positief en jongens negatief tegenover levensbeschrijvingen en ideeën en gedachten van mensen. In tegenstelling tot meisjes houden jongens van geschiedenis, computers, science fiction en reizen en ontdekkingen.

8. *In hoeverre verschillen de attitudes ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs voor leerlingen van de verschillende leerjaren van de basisvorming?*

Het nieuwe fictie-onderwijs is niet het wondermiddel voor het bevorderen van leesattitude en het leesgedrag. Er is over de leerjaren heen een duidelijke tendens dat leerlingen in hogere leerjaren een steeds negatievere houding vertonen ten opzichte van het lezen van (jeugd)literatuur en dat ze ook steeds minder lezen. Een verschil tussen jongens en meisjes is dat jongens het lezen minder nuttig vinden dan meisjes en ook minder leuk of gewenst. Jongens lezen ook minder lang en minder vaak dan meisjes. De overgang van het lezen van jeugdliteratuur naar volwassenliteratuur wordt niet waarneembaar bevorderd door het nieuwe fictie-onderwijs.

9. *Welke school- en leerlingkenmerken hangen samen met de attitude ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs van leerlingen in de basisvorming?*

Er is een zeer sterke samenhang tussen het cultureel gehalte van het thuismilieu en de houding ten opzichte van de verschillende fictiedomeinen: leerlingen die positief staan tegenover de literaire en negatief tegenover populaire schriftelijke en niet-schriftelijke fictie, komen uit een cultureler milieu. Bovendien lezen leerlingen met een positieve houding ten aanzien van jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke fictie vaker en langer voor zichzelf, hebben ze een grotere woordenschat, maken ze vaker muziek, bezoeken ze vaker de bibliotheek en hebben ze een grotere wens tot presteren op school dan leerlingen met een negatieve houding.

5. Conclusies

Het nieuwe fictie-onderwijs sluit aan bij de interesses van zowel docenten als leerlingen. Ze staan positief tegenover de verbreding van het onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie. Wel is er een duidelijke discrepantie tussen docenten en leerlingen: docenten houden vooral van literaire fictie en leerlingen van populaire.

6. Aanbevelingen

Al met al lijkt de verbreding van het fictie-onderwijs een goede zet voor wat betreft het inspelen op de interesses van leerlingen, ook al wil dat niet zeggen dat dergelijk fictie-onderwijs de leerlingen gemiddeld genomen stimuleert tot het lezen van literatuur. Gezien de sterke invloed van het culturele gehalte van het thuismilieu is het de vraag of het onderwijs veel invloed kan hebben op leesgedrag en leesattitudes van leerlingen.

Jansen-Guldemon, I. (1999). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 265-271). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Zie ook:

Jansen-Guldemon, I. (2000). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten. Een brug naar leesbevordering? *Tyjp/Letteren*, 2, pp. 14-19

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Leesplezier wordt als absolute voorwaarde gezien om het lezen van fictie te bevorderen. In veel publicaties wordt verondersteld dat de mogelijkheid tot identificatie met een personage voor een jongere noodzakelijk is om plezier aan een tekst te beleven; bovendien zouden alleen teksten die door de jeugd als spannend worden bestempeld de aandacht kunnen vasthouden. Er is nog maar weinig onderzoek gedaan naar de leesbevordering voor \pm 14-jarigen in het tweede jaar van de eerste graad op scholen met een bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en op scholen voor vbo/mavo in Nederland en voor deze leerlingen is bevordering van leesvaardigheid van belang. Het gaat erom de cirkel te doorbreken van 'slecht lezen bevordert hekel aan lezen, wat weer vaardigheid in lezen tegenwerkt, etc'.

2. Vraagstelling

Hieronder staan de doelstellingen van het gehele doctoraatsonderzoek.

1. In hoeverre speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het leesplezier van \pm 14-jarigen in het tweede jaar van de eerste graad op scholen met een bovenbouw voor bso/tso in Vlaanderen en van scholen voor vbo/mavo in Nederland?

Subvraag: Welke referentiele verwijzingen moet een tekst bevatten om een emotioneel boeiende werking uit te oefenen op de bovengenoemde leerlingen?

2. Geeft eventuele vergroting van leesplezier bij bovengenoemde leerlingen aanleiding tot meer lezen in de vrije tijd? Met andere woorden: is er sprake van een zekere mate van leesbevordering?

In de publicatie wordt echter uitsluitend over de eerste test van een *pilot*studie gerapporteerd.

3. Methode

Om tot een lijst met criteria te komen waaraan een tekst moet voldoen opdat een leerling zich met een romanpersonage kan identificeren, zijn diepte-interviews afgenomen bij zes

leerlingen uit het tweede leerjaar van de eerste graad van het Vrij Technisch Instituut Spijker te Hoogstraten en zes leerlingen uit de tweede klas vbo van de Michael Scholengemeenschap te Tilburg. Iedere groep bestond uit drie jongens en drie meisjes. Onder de Tilburgse jongeren bevonden zich een Turks meisje, een Turkse jongen en een Marokkaanse jongen.

Na inleidende vragen over leesgewoonten en leesvoorkeuren kregen de leerlingen vier boeken voorgelegd, met als eerste vraag of de leerlingen de kافت aantrekkelijk vonden en of ze mogelijkheden tot identificatie zagen. Vervolgens kregen ze twee fragmenten voorgelegd. Het eerste fragment bestond uit de eerste regels van het boek: nodigde dit fragment uit tot verder lezen of juist niet? Het tweede fragment was gekozen op basis van een van onderstaande criteria:

- Identificatie (op basis van herkenning, bewondering of medelijden)
- Perspectief (ik-verteller, hij-perspectief, zij-perspectief, auctoriële verteller)
- Randvoorwaardenonderzoek

Deze randvoorwaarden waren:

- a. Twee Vlaamse en twee Nederlandse auteurs
- b. Mannelijke en vrouwelijke auteurs
- c. Verscheidenheid in moeilijkheidsgraad wat stijl en woordkeus betreft
- d. Een fragment met een gesloten eind
- e. Een fragment uit een andere cultuur
- f. Een fragment waarin verliefdheid ter sprake komt (voor meisjes?)
- g. Een fragment waarin actie gesuggereerd wordt (voor jongens?)

Zo viel de keuze op deze boeken:

G. van Puyenbroek: *We redden het wel.*

K Seynaeve: *Een wolk als afscheid.*

A. van der Veer: *Zwart op wit.*

G. Wanders: *Spoorloos verdwenen.*

Aan het eind van het interview vergeleken de leerlingen de vier boeken met elkaar en moesten zij een beeld schetsen van de meest ideale hoofdfiguur over wie zij zouden willen lezen.

Op basis van de gegevens uit deze twaalf interviews is het boek *Lefgozers* van V. Kalwij gekozen om een *pilotstudie* uit te voeren in 1998-99. Deze studie is in twee klassen uitgevoerd. Een jaar lang worden 26 leerlingen in het tweede jaar van een vbo/mavo-school in Tilburg gevolgd. Verdeeld over het jaar krijgen de leerlingen ongeveer zesmaal een tekstfragment te lezen. Daar maken zij tekstervarende opdrachten bij en/of zij vullen er vragenlijsten bij in. De mogelijkheid tot identificatie en de emotionele spanning staan centraal om de waardering van tekstfragmenten te weten te komen. Voor de eerste van de zes tests kregen de leerlingen eerst een enquête naar leesgewoonten. Daarna kregen ze vragen bij het tekstfragment uit *Lefgozers*.

Op basis van de *pilotstudie* zal een pakket lesmateriaal worden samengesteld dat in 1999-2000 in meerdere tweede klassen zal worden gebruikt (zie 6. Aanbevelingen).

4. Resultaten

Het meest opvallende gegeven dat de interviews opgeleverd hebben is dat er maar weinig punten zijn waar alle leerlingen hetzelfde over dachten. Enkele in het oog lopende zaken: Geen van de leerlingen kon direct na het lezen van een fragment antwoord geven op een vraag als ‘Wat voor gevoel kreeg je bij het lezen van het fragment?’

Elf van de twaalf leerlingen voelt in *We redden het wel* mee met de hoofdpersoon die gepest wordt.

De kaft van *Zwart op wit* spreekt niemand aan. Alle meisjes willen verder lezen na de eerste regels waaruit blijkt dat het om een dagboek van een meisje gaat. Geen van de jongens heeft interesse voor het vervolg.

In *Een wolk als afscheid* haken na de eerste regels al zes leerlingen af als ze begrijpen dat het om een begrafenis gaat.

Elf leerlingen hebben bewondering voor Mark, de hoofdpersoon van *Spoorloos verdwenen*. Acht leerlingen willen het hele boek lezen omdat ze vermoeden dat het spannend is. Twee leerlingen willen niet verder lezen omdat ze niet over geweld willen lezen.

We redden het wel kiezen twee jongens en twee meisjes uit als mooiste fragment, en twee meisjes als lelijkste fragment. Zes jongens en twee meisjes kiezen *Spoorloos verdwenen* uit als mooiste fragment, maar ook hier twee meisjes als lelijkste.

Tien leerlingen zeggen dat hun meest ideale hoofdpersoon van hun eigen leeftijd moet zijn. Twee vinden dat hij iets ouder mag zijn. Negen leerlingen vinden dat hij van zijn eigen sekse moet zijn, drie maakt het niet uit of hij jongen of meisje is. Zes leerlingen zien het liefst dat het verhaal zich in hun eigen land afspeelt, vijf leerlingen vinden dat niet belangrijk en een geeft aan dat het verhaal zich niet in België moet afspelen.

De opvallende punten uit de *pilotstudie* zijn:

Van de 50 leerlingen gaven slechts 8 aan dat zij het verhaal spannend vonden, 28 leerlingen vonden het een beetje spannend en 14 niet spannend.

De meeste leerlingen konden zich verplaatsen in de hoofdpersonen, maar bewonderden hen niet, dus wel empathie, geen sympathie. Van de 22 meisjes zeggen er 14 dat de ‘ik’ in de tekst een jongen is en 8 een meisje. Van de 28 jongens zeggen er 18 dat de ‘ik’ een jongen is en 10 een meisje.

De meisjes in Tilburg waarderen het verhaal gemiddeld met een 6,4; de jongens ook. De meisjes in Hoogstraten waarderen het verhaal gemiddeld met een 6,9 en de jongens met een 7,2.

Deze gegevens zullen samen met de gegevens uit vijf vervolgtests de basis vormen voor de derde fase in het onderzoek.

5. Conclusies

Zowel met de gegevens van de interviews als de uitkomsten van het *pilotonderzoek* is het mogelijk sterk van elkaar verschillende lezers aan te wijzen.

6. Aanbevelingen

Voor de derde fase van het onderzoek zal een pakket lesmateriaal worden samengesteld dat in studiejaar 1999-2000 in verscheidene klassen van de doelgroep wordt gebruikt. Gestreefd wordt naar ± 200 leerlingen zowel in Vlaanderen als Nederland.

Een groep leerlingen van dezelfde samenstelling en grootte zal fungeren als controlegroep. Zij zullen het reguliere fictie-onderwijs ontvangen, maar wel de enquêtes naar leesgewoonte en leesbelangstelling invullen. De docenten van de controlegroep zullen een dossier aanleggen waarin zij opnemen hoe en wanneer zij jeugdliteraire teksten aan hun leerlingen aanbieden.

Vervolgonderzoek (Jansen-Guldemond, 2000)

Op basis van de resultaten die hierboven beschreven worden, zijn vragenlijsten opgesteld. In het studiejaar 1998-1999 vond het verkennend onderzoek plaats. Een jaar lang werden 26 leerlingen van dezelfde scholen gevolgd. Ze kregen verdeeld over het jaar acht tekstfragmenten of korte verhalen te lezen, waarover ze de vragenlijsten invulden. Het was de bedoeling de waardering van teksten te weten te komen. Daarbij stonden de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage en de emotionele spanning in de tekst centraal. In het artikel (Jansen-Guldemond, 2000) worden de fragmenten beschreven en de reacties van de leerlingen daarop. Voor die beschrijving wordt verwezen naar het artikel.

Een antwoord op de onderzoeksvragen kan de onderzoeker nog niet geven.

Vervolgonderzoek is absoluut noodzakelijk. De resultaten wijzen sterk in de richting van een relatie tussen empathie, referentiele verwijzing en waardering.

Lavrijsen, A. (2000). 'Het grote verschil is de manier van schrijven'. Een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. *Tyjp/Letteren*, 2, pp. 29-31.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

Dit onderzoek maakte onderdeel uit van een afstudeerscriptie.

2. Vraagstelling

Is het zinvol om het werk van Evert Hartman, die nooit een Griffel kreeg, te gebruiken als promotiemateriaal voor het lezen van fictie?

3. Methode

Het onderzoek is uitgevoerd op het Paulus Lyceum in Tilburg bij een 3 mavo-klas (22 leerlingen) en een 2 gymnasiumklas (20 leerlingen). De leerlingen hebben twee fragmenten gelezen en via een vragenlijst aangegeven in hoeverre ze het eens waren met een bepaalde stelling. Eén fragment kwam uit *Polyfemos* van Evert Hartman en het andere fragment uit *Odysseus, een man van verhalen* van Imme Dros. Deze fragmenten hebben bijna dezelfde inhoud, maar de verteltrant is anders. Evert Hartman kreeg voor dit boek geen Griffel maar werd wel bekroond door de Nederlandse kinderjury, Imme Dros kreeg voor dit boek een Zilveren Griffel.

4. Resultaten

Gymnasium

De leerlingen vinden Evert Hartman makkelijker te lezen en te begrijpen, en ze vinden het taalgebruik mooier. Daarnaast vinden ze het spannender, interessanter en aangrijpender.

Zeventien leerlingen geven aan Evert Hartman leuker te vinden dan Imme Dros.

Vier leerlingen vinden het heel erg terecht en tien leerlingen een beetje terecht dat Imme Dros de Zilveren Griffel gekregen heeft. Vijf leerlingen zijn het daar niet mee eens; één leerling is het daar zelfs helemaal niet mee eens.

Tien leerlingen vinden het heel erg terecht dat Evert Hartman de prijs van de Kinderjury heeft gekregen, acht leerlingen vinden dat een beetje terecht.

Mavo

Bij alle uitspraken waren de leerlingen positiever over Evert Hartman dan over Imme Dros.

Zeven leerlingen vinden het een beetje terecht dat Imme Dros een Zilveren Griffel gekregen heeft. Twaalf leerlingen waren het daar niet mee eens en drie leerlingen waren het daar helemaal niet mee eens. Vijf leerlingen vinden het heel terecht en tien leerlingen vinden het een beetje terecht dat Evert Hartman de prijs van de Kinderjury heeft gekregen. Zes leerlingen vinden het niet terecht en geen enkele leerling vindt het helemaal niet terecht. Alle leerlingen geven aan Evert Hartman leuker te vinden dan Imme Dros.

5. Conclusies

Het is inderdaad zinvol de boeken van Evert Hartman te gebruiken als promotiemateriaal voor het lezen van fictie, ook al kreeg hij nooit een Griffel.

6. Aanbevelingen

Als je te vroeg begint met het lezen of laten lezen van boeken van Imme Dros dan bevorder je het leesplezier niet. Met het lezen of laten lezen van Evert Hartman bevorder je het leesplezier wel. Boeken van Imme Dros moet je pas aanbieden als leerlingen er aan toe zijn. Sommigen zijn daar wat eerder aan toe dan anderen en niet iedereen zal aan het lezen van haar werk toekomen.

Schlundt Bodien, W., en Nelck-da Silva Rosa, F. (2000). Reflectie op literatuur. Nieuwe wijn in nieuwe zakken? *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 46-53.

Zie ook:

Schlundt Bodien, W., en Nelck-da Silva Rosa, F. (1998). Versta je wat je leest? Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouw leerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur. *Spiegel*, 2, pp. 43-62.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

1. Achtergrond

De publicaties zijn grotendeels een beschrijving van het theoretisch kader voor een promotieonderzoek naar leesattitude-ontwikkeling (gestart in 1995). Daarnaast wordt er verslag gedaan van het onderzoeksdesign (2000) en een vooronderzoek onder drie proefpersonen (1998). In deze samenvatting wordt verslag gedaan van de vraagstelling, de methode en het onderzoeksdesign van het promotieonderzoek en worden het doel, de methode en de resultaten van het vooronderzoek weergegeven.

2. Vraagstelling

Promotieonderzoek

Bestaan er relaties tussen de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten tussen 14 en 20 jaar en hun leeshoudingontwikkeling?

Doel vooronderzoek

Het toetsen van ideeën over systematische overeenkomsten tussen sociaal-emotionele ontwikkeling en leeshoudingontwikkeling van adolescenten.

3. Methode

Promotieonderzoek

Het onderzoek betreft een longitudinaal vier jaar durend, kwalitatief verkennend onderzoek onder 120 leerlingen van een school voor voortgezet onderwijs. Het onderzoek valt uiteen in twee onderzoeksdelen: een ontwikkelingspsychologisch en een literatuurwetenschappelijk deel.

Het ontwikkelingspsychologisch deel bestond uit 32 onafgemaakte zinnen (CuriumZin-Aanvullijst: CZAL) die de leerlingen moesten aanvullen. Bijvoorbeeld: 'Mijn grootste angst ...' 'Wanneer ik met een jongen/meisje ben ...' De zinaanvullijst is één keer in 1995 en één keer in 1998 afgenomen.

Voor het literatuurwetenschappelijke deel werd één keer in 1995 en één keer in 1998 een (halfvoorgestructureerd) interview afgenomen dat inzicht moest verschaffen in wat de

leerlingen lezen (leesvoorkeuren). Ook werden vragen gesteld over wanneer en waar leerlingen lezen (leesplekken), hoe ze dat doen (leeshouding o.a. identificatie en reflectie) en waarom (motivatie). Ook kwamen algemene vragen over de thuissituatie aan de orde. Bovendien werd aan de ouders/verzorgers een vragenlijst aangeboden over de leesgeschiedenis van hun kind.

Alle respondenten zaten bij de start van het onderzoek in klas drie of vier van het voortgezet onderwijs. Bij de overgang naar klas vier en vijf werden allen geconfronteerd met het verplicht lezen voor de lijst en met lessen in literatuurgeschiedenis en literaire structuren. Aan het einde van de eindexamenklas hadden alle respondenten hun (mondelijke) boekentest afgelegd. Net voor of na dat tentamen (maart 1998) werd het tweede interview afgenomen en wat later de zinaanvullijst-test.

Tussen 1995 en 1998 deden 60 van de 120 respondenten mee aan een interventieonderzoek. Doel van dat onderzoek was inzicht te krijgen in de grote verschillen die optreden wanneer leerlingen zich met literatuur bezig moeten houden. Ook hoopten de onderzoekers vast te stellen dat met behulp van sturende vragen leerlingen een gelezen werk vlugger en beter zouden doorgronden dan zonder hulp van zo'n opdrachtenlijst. De 60 leerlingen lazen per maand één boek (tien in totaal) dat door de onderzoekers werd uitgekozen en dat zij op hun boekenlijst voor het literatuurtentamen in de examenklas mochten zetten.

Vooronderzoek

Aan het vooronderzoek namen op toevallige en vrijwillige basis drie meisjes deel van gemiddeld 16 jaar. Twee van hen zaten in vwo-4 en een meisje zat in vwo-3. Zij vulden eenmaal de CZAL in, beantwoordden eenmaal de vragen van het leeshouding-interview en lazen *De tweeling* van Tessa de Loo. Nadat zij het boek gelezen hadden, vulden zij een formulier in met vragen die betrekking hadden op de inhoud van het boek.

Onderzocht werd of de (sociaal-emotionele) stadia waarop de respondenten zich volgens de CZAL bevonden, overeenkwamen met de antwoorden die gerelateerd zijn aan de inhoud van *De tweeling*.

4. Resultaten

Het bleek dat de stadia van de respondenten niet volledig overeenkwamen met de antwoorden uit het ontworpen model die gerelateerd zijn aan de inhoud van *De tweeling*. Respondent A had een score van 50% juist in vergelijking met het ontworpen model. B had een score van 20% juist en C kwam op een scoringspercentage van 40%.

5. Conclusies

De resultaten van het vooronderzoek bieden volgens de onderzoekers genoeg aanknopingspunten om te besluiten de vragenlijst uit te breiden en de volgorde van de items keer op keer te wijzigen. De onderzoekers concluderen dat elke lezer begrijpt wat hij leest, en dat 'begrip' moet systematische overeenkomsten opleveren, tussen sociaal-emotionele stadia die tijdens het lezen van een literair werk bereikt zijn en het verwerken

van de inhoud van een verhaal (het verstaan). Het promotieonderzoek van de onderzoekers moet daar inzicht in geven.

6. Aanbevelingen

Uit het interventieonderzoek bleek dat de vragenlijsten die de leerlingen invulden naar aanleiding van het gelezen boek hun inzicht in het werk verdiepten. Het laten beantwoorden van vragen en het laten reageren op stellingen kan dus een hulpmiddel zijn om het inzicht in de achtergronden van het gelezen boek te bevorderen.

Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1999). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 124-131). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Zie ook:

Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1998). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. *Vonk, 1*, pp. 11-18

2.3 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek

1. Achtergrond

De herziening van de Nederlandse exameneisen voor literatuuronderwijs zal ertoe leiden dat leerlingen een kleiner aantal boeken lezen voor het examen, maar in ruil daarvoor elk boek diepgaander moeten verwerken. Docenten Nederlands moeten dus op zoek naar interessante en effectieve verwerkingsopdrachten die daadwerkelijk leiden tot ‘verdieping’ van een leeservaring. En wel op zo'n manier dat leraren en leerlingen de verdieping ook kunnen vaststellen en beoordelen.

Twee didactische aspecten kunnen worden toegevoegd: zelfstandig werken, hetzij individueel, hetzij in groepjes, en informatie- en communicatietechnologie (ICT) in het onderwijs.

2. Vraagstelling

Hoe verloopt een literaire verwerkingsopdracht, waarbij individueel en in groepswork wordt gewerkt, en waarbij ICT is ingezet?

3. Methode

Als werkvorm is een literaire verdiepingsopdracht genomen. De onderzochte werkvorm is op kleine schaal beproefd met drie groepjes van drie leerlingen op het Montessori Lyceum Amsterdam. De werkvorm bestaat uit vier stappen. Eerst kiezen de leerlingen een boek, dat ieder van hen leest. De tweede stap is dat elke leerling een recensie schrijft over het boek. Hierin kunnen persoonlijke reacties staan, achtergrondinformatie over de schrijver, een beoordeling van de ‘geslaagdheid’ van het boek en verder alles wat de leerling kwijt wil. Bij de recensie voegt de leerling twee discussievragen toe, waarin hij aangeeft wat hij opmerkelijk of vreemd of onbegrijpelijk vond aan het boek. De derde stap is een discussie in een kleine groep over de discussievragen per e-mail. E-mail heeft als voordeel dat het minder vluchtig is dan mondelinge discussie, leerlingen hoeven geen aantekeningen te maken en de reacties worden automatisch in de goede volgorde opgeslagen en de docent heeft makkelijk inzicht in de discussies. De vierde stap bestaat eruit dat de leerlingen terugblikken en bedenken hoe ze hun eigen recensie kunnen verbeteren met de

discussiestof en die verbeteringen ook daadwerkelijk uitvoeren. De rol van de docent bestaat uit het instrueren en begeleiden van leerlingen en uit het beoordelen van de leerlingproducten.

De leerlingen kozen voor hun recensie het boek *I.M.* van Connie Palmen. Er waren twee discussieronden met een week tussentijd. Er werd in de proef gewerkt met het programma *Free Agent* om de internetfaciliteit *Usenet* (ook wel *News*) te gebruiken. *Usenet* bestaat uit duizenden discussiegroepen. E-mails worden in een handige hiërarchie opgeslagen zodat je gemakkelijk kunt zien wie op wie heeft gereageerd. Bovendien is *Usenet* openbaar zodat ook anderen aan de discussies kunnen deelnemen. In de discussiegroep *nl.kunst.literatuur* hebben de leerlingen in juni 1998 hun discussie over *I.M.* gehouden.

4. Resultaten

Gemiddeld waren de recensies 350-400 woorden lang. Leerlingen stelden in hun herschreven versies vaker een aantal kenmerkende verhaaltheoretische begrippen aan de orde, zoals thema, titelverklaring, symboliek, personages, stijl, structuur, perspectief, tijd, ruimte, genre en de verhouding fictie/werkelijkheid. Ze namen nieuwe verhaalanalytische aspecten op of breidden ze uit.

5. Conclusies

Het werken met groepjes aan de computer leverde weinig praktische problemen op, en de discussies en de uiteindelijke recensies hadden een acceptabel niveau, gelet op beter begrip van het literaire werk.

De leerlingen vonden het discussiëren via e-mail en het werken met het programma *Free Agent* in het algemeen 'leuk' en 'leerzaam'. Dat gold ook, zij het in iets mindere mate, voor het schrijven van de recensies. Wel was de tijdsdruk een bezwaar: het einde van het schooljaar is niet het beste moment voor het (her)schrijven van teksten. Een enkele leerling gaf ook aan dat het moeilijk was over een pas gelezen boek meteen een oordeel te formuleren.

6. Aanbevelingen

De eerste en de tweede versie van de recensie hebben beide hun eigen kwaliteit. De laatste versie is doorgaans wat serieuzer van toon en inhoudelijk van een hoger niveau, maar de eerste versie is wat spontaner en 'authentieker'. Daarom is het goed als de leerlingen hun eerste versie ook bewaren, zodat ze later kunnen terugblikken op de ontwikkeling die er zit in de kijk op en de waardering voor een gelezen boek.

Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 233-247). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Zie ook:

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

2.4 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatieonderzoek, onderzoek naar prestaties

1. Achtergrond

Nederlanders zijn in de afgelopen decennia steeds minder tijd aan het lezen van boeken gaan besteden. Met name jongeren lezen steeds minder. De bezorgdheid over het leesgedrag van adolescenten is vooral een zorg over de toekomst: het blijkt namelijk dat als adolescenten van nu weinig lezen, zij dat als de volwassenen van morgen evenzeer zullen doen.

In de publicatie wordt de invloed onderzocht van datgene wat mensen in de jeugd en adolescentie meekrijgen aan vorming op het gebied van lezen voor de lange termijn. Bestudeerd wordt hoeveel de adolescenten die in de periode 1975-1998 voortgezet onderwijs volgden, momenteel lezen.

2. Vraagstelling

Algemeen

- Welke invloed heeft de leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de leesfrequentie van personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs?

Deelvragen

- Hoe verhoudt de invloed van de literaire socialisatie door de ouders op de leesfrequentie zich tot die van de school?
- In hoeverre kunnen verschillen in de leessocialisatie verschillen in de leesfrequentie tussen cohorten verklaren?

3. Methode

Er werden enquêtes gehouden onder oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs, hun vroegere docent Nederlands en één van de ouders van de oud-leerling. Er deden 88 docenten (op 34 scholen), 711 oud-leerlingen en 809 ouders mee.

De huidige leesfrequentie van de oud-leerling is bevestigd met drie vragen ('hoe vaak leest u gemiddeld boeken?', 'wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd uitgelezen?' en 'hoeveel boeken heeft u de afgelopen twaalf maanden uitgelezen?'). De ouders zijn meerdere vragen gesteld over de ontplooiende socialisatie-activiteiten (onder andere voorlezen, praten over boeken, meenemen naar bibliotheek en boekhandel, boek geven als cadeau en aanmoedigen boek te lezen) en de eigen leesfrequentie in de periode dat de oud-leerling op de lagere school zat. De docenten kregen over hun literatuuronderwijs vragen voorgelegd over de wekelijks aan literatuuronderwijs bestede tijd, de doelstellingen die ze gebruikten, het belang dat ze aan uiteenlopende lesonderwerpen hechtten en het soort teksten en auteurs dat ze behandelden. De socialisatie in de populaire cultuur is in kaart gebracht met vragen aan de oud-leerling over televisie kijken op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd; en met vragen aan de ouder over de aanwezigheid en beschikbaarheid van audiovisuele goederen in het huishouden toen de oud-leerling twaalf jaar was (onder andere televisie op de kamer van de oud-leerling). Bovendien was er informatie beschikbaar over het geboortjaar, levensfasekenmerken (aantal werk- en scholingsuren, aantal kinderen jonger dan twaalf jaar, hebben van werkende partner, netto maandinkomen huishouden), het geslacht, het examenniveau, eventueel gevolgde vervolgopleidingen en het opleidingsniveau van de ouders.

4. Resultaten

Beschrijvingen van de cohorten

De leesfrequentie van het oudste cohort (1955-1960) is nog bijna zes waarden op een schaal van 10, maar de latere cohorten lezen telkens minder. Het cohort 1976-1982 leest maar vier waarden op een schaal van 10. Het verschil is dus bijna 20 procentpunten.

Opmerkelijk was dat het leesklimaat in het ouderlijk gezin, tegen de verwachting in, gunstiger is geworden in de loop der tijd. Zowel de leesfrequentie van de ouders als het stimuleren van het leesgedrag van de oud-leerling steeg per (oud-leerling)cohort.

De literaire socialisatie op school wijzigde grotendeels in de verwachte richting: het aantal uren dat in het voortgezet onderwijs aan literatuur besteed werd, daalde en de oriëntatie op de smaak van de leerling deed opgang. Wel lijkt er onder de docenten van de meest recente cohorten een lichte opleving van de overdracht van het 'klassieke' literaire erfgoed te bespeuren.

De rol van populaire cultuur in de socialisatie werd, het bezoeken van popconcerten uitgezonderd, steeds groter. Met name het televisie kijken en de nabijheid van audiovisuele goederen nam sterk toe. Ook het bezoeken van uitgaansgelegenheden als disco, café en bioscoop vonden onder recente cohorten meer aftrek dan onder voorgaande cohorten.

Ouders versus school

Met name de mate van stimuleren door de ouders leidt tot grote verschillen in het lezen van boeken, met een maximum van 21 procentpunten. Het effect van het geven van het goede voorbeeld door zelf te lezen kan oplopen tot 10 procentpunten verschil. Ook het literatuuronderwijs beïnvloedt de leesfrequentie van oud-leerlingen, maar alleen waar het de inrichting van de lessen betreft. Het aantal uren dat docenten wekelijks besteden aan het vak heeft geen invloed op de omvang van het lezen. Naarmate de literatuurlessen een meer

cultuurgericht karakter vertonen, lezen oud-leerlingen echter minder, terwijl een meer leerlinggerichte les juist een positief effect heeft op de leesfrequentie. De verschillen zijn aanzienlijk: 26 procentpunten minder en 16 procentpunten meer. Deze effecten komen bovenop de positieve invloed van een hoger examenniveau (welke liefst 35 procentpunten bedraagt, zelfs wanneer rekening is gehouden met vervolgoopleidingen). Oftewel: hoe hoger het examenniveau des te meer mensen lezen, maar binnen één examenniveau leiden verschillen in aanpak ook tot verschillen in leesfrequentie.

Er zijn dus geen aanwijzingen gevonden dat de literaire socialisatie door de ouders meer invloed heeft op de leesfrequentie dan die door de school.

Verschillen tussen cohorten

In een analyse is berekend welke invloed het geboortjaar heeft op de leesfrequentie, er is alleen rekening gehouden met het examenniveau en het geslacht van de oud-leerling. Het bleek dat het verschil in lezen tussen het eerste cohort (1955) en het laatste (1982) bijna 16 procentpunten is, in het nadeel van de laatste groep. Als levensfasekenmerken opgenomen worden, blijkt het verschil nog groter te zijn: 21 procentpunten.

De ouderlijke literaire socialisatie verkleint de cohortverschillen niet; integendeel, deze lopen op tot 30 procentpunten. De ontwikkeling bij de ouders biedt geen verklaring voor de daling van de leesfrequentie onder hun kinderen. Ook de literaire socialisatie door de school biedt geen verklaring voor de cohortverschillen, die nu 33 procentpunten bedragen. Het literatuuronderwijs werd leerlinggericht, en leerlinggericht onderwijs bleek juist een gunstige invloed uit te oefenen op de latere leesfrequentie. Net als voor de literaire socialisatie door de ouders geldt dus dat de daling in lezen nog sterker zou zijn geweest als de ontwikkeling de andere richting op was gegaan. Slechts vier procentpunten van de cohortverschillen kunnen beschouwd worden als gevolg van de socialisatie in populaire cultuur. Het is ook alleen het televisie kijken op twaalfjarige leeftijd dat het latere lezen minder waarschijnlijk maakt; de aanwezigheid van audiovisuele goederen in het huishouden op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd vertonen geen verband. Op de vraag waarom jongere cohorten minder dan oudere cohorten lezen is dus geen duidelijk antwoord gevonden. De afname in de leesfrequentie kan niet verklaard worden door een ongunstiger leesklimaat en evenmin door de opkomst van populaire cultuurvormen.

5. Conclusies

De lange termijn invloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de huidige leesfrequentie van de oud-leerling bleek aanzienlijk, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent doet niet onder voor die door de ouder.

De teruggang in lezen kan de ouders niet aangerekend worden; zonder hun inspanningen zou het verlies nog groter geweest zijn. Ook het literatuuronderwijs biedt geen verklaring. Docenten houden in hun lessen steeds meer rekening met de smaak van de leerling wat een positief gevolg heeft voor de leesfrequentie. Als het gaat om literaire socialisatie lijken opvoeders derhalve eerder te hebben geanticipeerd op een ongunstiger leesklimaat dan dat ze ertoe hebben bijgedragen. Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt

wel een rol, al is deze zeer bescheiden. Alleen het negatieve effect van het frequent televisie kijken op twaalfjarige leeftijd verklaart een deel van de cohortverschillen; andere vormen van populaire cultuur hebben geen aantoonbare invloed.

6. Aanbevelingen

Zowel ouders als docenten kunnen met hun activiteiten een wezenlijke bijdrage leveren aan de leesbevordering op lange termijn.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Proefschrift Universiteit Utrecht

Zie ook:

Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historische terugblik. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, pp. 20-26

Janssen, T. (1997). 'Zijn er nog problemen?' Docentvragen in het literatuuronderwijs. *Moer*, 5, pp. 226-237.

Domein: onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatieonderzoek, onderzoek naar prestaties

1. Achtergrond

Het onderzoeksproject 'Inhoud en opbrengsten van het literatuuronderwijs' van Janssen onderzoekt de praktijk van het literatuuronderwijs Nederlands en bestaat uit vijf verschillende deelstudies:

1. een enquête onder docenten Nederlands;
2. diepte-interviews met docenten;
3. observaties van literatuurlessen;
4. analyse van leerverslagen van leerlingen;
5. analyse van leerverslagen van oud-leerlingen.

De eerste drie studies zijn gericht op docentgedrag, de laatste twee op leerlingen en hun leerervaringen. In haar proefschrift doet Janssen (1998; zie ook Jansen, 2002) verslag van deze vijf studies. In Janssen (1997) wordt verslag gedaan van een aspect van de derde deelstudie.

In de inventarisatie van Hoogeveen en Bonset (1998) is in verschillende paragrafen aandacht besteed aan de eerste vier deelstudies van het project. Daarom worden deze deelstudies hier niet opnieuw samengevat. De laatste deelstudie ('leerervaringen van oud-leerlingen') is niet opgenomen in Hoogeveen en Bonset en wordt hier samengevat.

2. Vraagstelling

- Wat zeggen oud-leerlingen geleerd te hebben van het literatuuronderwijs Nederlands van vier docenten Nederlands? (representanten van vier verschillende profielen: literatuuronderwijs als Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele ontplooiing).
- Zijn er verschillen in de aard van de leerervaringen van oud-leerlingen die verschillend literatuuronderwijs hebben gevolgd? (zie vraag 1).

3. Methode

Oud-leerlingen (102) van vier leraren vulden een vragenlijst in, die bestond uit drie hoofdonderdelen: persoonlijke gegevens, belangstelling en activiteit op het gebied van

literatuur en literatuur Nederlands: wat heeft u eraan gehad? Het laatste onderdeel vormt de kern van de vragenlijst en is een vereenvoudigde versie van het leerverslag dat eerder aan leerlingen is voorgelegd (zie studie 4 van Janssen, 1998). De oud-leerlingen vulden twee rubrieken van leerervaringen in: ‘Leerervaringen over jezelf’ en ‘leerervaringen over de wereld’.

4. Resultaten

- De helft van de oud-leerlingen zei geen of weinig belangstelling te hebben voor literatuur (47%). Meer dan de helft las geen of weinig literatuur (65%) en eenderde gaf aan op geen enkele wijze deel te nemen aan literaire of culturele activiteiten, zoals bibliotheek- of theaterbezoek (29%). Uit de leerverslagen kwam een grote diversiteit aan leeropbrengsten van het literatuuronderwijs naar voren. Er waren weinig categorieën van leerervaringen die door 50% of meer van de respondenten genoemd werden; de meeste leerervaringen werden maar door een enkeling genoemd.
- Significante verschillen in leeropbrengst tussen oud-leerlingen van verschillende docenten waren er niet of nauwelijks.

5. Conclusies

De oud-leerlingen vormden zeker geen select gezelschap van literatuurlijfhouders en reageerden zeer verdeeld op de vraag wat zij van het literatuuronderwijs meegenomen hadden. Docenteffecten werden niet gevonden. De leeropbrengsten van literatuuronderwijs als Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele vorming lijken – op langere termijn – weinig van elkaar te verschillen.

2.5 Nabeschuiving over onderzoek naar literatuuronderwijs

2.5.1. Verdeling onderzoeken over subdomeinen

36 'verschillende' publicaties waarbinnen 25 'aparte' onderzoeken geïnventariseerd.

Subdomein	Onderzoeken	Publicaties
Onderzoek naar doelstellingen		
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	13	<ul style="list-style-type: none"> – Van der Bolt (2000) – Tellegen, Alink en Welp (2002) – Tellegen en Lampe (2000) – Tellegen en Frankhuisen (2002) en Van der Bolt (2000) en Tellegen en Lampe (2000) en Tellegen, Alink en Welp (2002) – Kraaykamp (2002a) en Kraaykamp (2002b) – Stalpers (2002) – Schram (2002) – Andringa (1998) – Laarakker (2002) – Hermans (2002) – Geljon en Schram (1997) en Geljon en Schram (1998) – Geljon en Schram (2000) en Geljon (2001) en Geljon en Schram (1997) en Geljon en Schram (1998) – Platteel (2001)
Onderzoek naar onderwijsleermateriaal		
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	9	<ul style="list-style-type: none"> – Hamel (1997) – Witte (1999/2000) – Moerbeek (1998a) en Moerbeek (1998b) – Van Lierop-Debrauwer (2002) – Oostdam en Van Schooten (1996) en Van Schooten en Oostdam (1997a) en Van Schooten en Oostdam (1997b)

		<ul style="list-style-type: none"> – Van Schooten en Oostdam (1998) – Jansen-Guldemond (1999) en Jansen-Guldemond (2000) – Lavrijsen (2000) – Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa (2000) en Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa (1998)
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	1	– Couzijn en Zonneveld (1999) en Couzijn en Zonneveld (1998)
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek		
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten		
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	2	<ul style="list-style-type: none"> – Verboord (2002) – Janssen (1998) en Janssen (2002) en Janssen (1997)
Totaal	25	36

2.5.2 Overzicht van onderzoek, onderwerp, leerjaren en schooltypen, Nederland/Vlaanderen en onderzoeksmethoden

Onderzoek	Onderwerp	Leerjaar/schooltype	Nederland Vlaandere n	Methode
<i>Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling</i>				
Van der Bolt (2000)	Affektieve leeservaringen van leerlingen	Groep zes en acht van de basisschool en tweede en vierde klassen voorgezet onderwijs (vbo-vwo)	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Tellegen, Alink en Welp (2002)	Voldoening ontleend aan het lezen van boeken en het spelen van computerspellen	Tweede en vierde klas voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo)	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Tellegen en Lampe (2000)	Leesgedrag van vmbo-leerlingen	Tweede en vierde klas vmbo en mavo	Nederland	Secundaire analyses bestaand materiaal (vragenlijsten onder leerlingen)
Tellegen en Frankhuisen (2002) en Van der Bolt (2000) en Tellegen en Lampe (2000)	De rol van aandacht tijdens het lezen	Groep zes en acht van de basisschool en tweede en vierde klassen voorgezet onderwijs (vbo-vwo)	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen

en Tellegen, Alink en Welp (2002)				
Kraaykamp (2002a) en Kraaykamp (2002b)	Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school	Volwassenen tussen de 18 en 70 jaar	Nederland	Vragenlijst onder volwassenen
Stalpers (2002)	De relatie tussen leesattitude van leerlingen en lidmaatschap van de openbare bibliotheek	Voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo)	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Schram (2002)	Het begrip van een verhaal op vmbo	Eerste en tweede klas vmbo	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen fictie fragment en beantwoorden vragen). Sommige leerlingen lezen fragment hardop denkend
Andringa (1998)	Verschillen tussen ervaren en minder ervaren lezers in de waarneming van perspectieven	Vijfde klas vwo	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen verhaal en beantwoorden vragen)
Laarakker (2002)	De overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur	Derde en vierde klas havo en derde en vierde en vijfde klas vwo.	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Hermans (2002)	Verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen in leesgedrag en literatuuronderwijs	Voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo)	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Geljon en Schram (1997) en Geljon en Schram (1998)	Houding van leraren en leerlingen ten opzichte van cultureel literatuuronderwijs	Voorgezet onderwijs	Nederland	Vragenlijst onder docenten en leerlingen en tests bij leerlingen (leerlingen lezen verhaal en beantwoorden vragen)
Geljon en Schram (2000) en Geljon (2001) en Geljon en	Verschillen in reactie tussen leerlingen met een Turkse achtergrond en	Vierde klas havo en vijfde klas vwo	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen verhaal en beantwoorden

Schram (1997) en Geljon en Schram (1998)	Nederlandse leerlingen			vragen). Sommige leerlingen lezen fragment hardop denkend
Platteel (2001)	De invloed van culturele achtergrond op de verwerking van poëzie	Vierde klas havo en vwo	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen gedichten en onderstrepen metaforen en geven interpretatie en waardering)
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek				
Hamel (1997)	Invullingen aan het leesdossier in de praktijk	Voortgezet onderwijs, in het bijzonder de bovenbouw havo en vwo	Nederland	Interviews met docenten
Witte (1999/2000)	Leerlingenkenmerken, leergedrag en begeleidingsstrategieën voor de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces	Vijfde klas havo en vwo	Nederland	Analyse van leesdossiers en interviews met docenten en leerlingen
Moerbeek (1998a) en Moerbeek (1998b)	Canonvorming in het literatuuronderwijs	Drie hoogste klassen voortgezet onderwijs	Nederland en Vlaanderen	Vragenlijst onder docenten en analyse methoden voor literatuuronderwijs
Van Lierop-Debrauwer (2002)	De bekendheid van docenten met en de aandacht voor de adolescentenroman	Voortgezet onderwijs	Nederland	Vragenlijst onder docenten
Oostdam en Van Schooten (1996) en Van Schooten en Oostdam (1997a) en Van Schooten en Oostdam (1997b)	De gestalte van fictieonderwijs in de basisvorming	Basisvorming	Nederland	Vragenlijst onder docenten
Van Schooten en Oostdam (1998)	Houding van leerlingen ten opzicht van fictie en fictie-onderwijs	Basisvorming	Nederland	Vragenlijst onder leerlingen
Jansen-Guldemond	Identificatiemogelijkheden en	Tweede leerjaar van de eerste graad en	Vlaanderen en	Tests bij leerlingen

(1999) en Jansen-Guldmond (2000)	emotionele spanning in jeugdliteratuur	tweede klas vbo	Nederland	(leerlingen lezen fictie boeken en beantwoorden vragen)
Lavrijsen (2000)	Werk van Evert Hartman gebruiken als promotie-materiaal	Derde klas mavo en tweede klas gymnasium	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen fictie fragment en beantwoorden vragen)
Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa (2000) en Schlundt Bodoen en Nelck-da Silva Rosa (1998)	Relaties tussen sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen en hun leeshouding-ontwikkeling	Klas drie-zes (havo en vwo)	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen literair boek en beantwoorden vragen)
<i>Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek</i>				
Couzijn en Zonneveld (1999) en Couzijn en Zonneveld (1998)	Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk	Bovenbouw voortgezet onderwijs	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen lezen literair werk, discussiëren en schrijven recensie)
<i>Instrumentatie- en evaluatieonderzoek, onderzoek naar prestaties</i>				
Verboord (2002)	De invloed van leessocialisatie op de lange termijn	Voortgezet onderwijs	Nederland	Vragenlijst onder oud-leerlingen, hun vroegere docent Nederlands en hun ouders
Janssen (1998) en Janssen (2002) en Janssen (1997)	De vormgeving en de opbrengsten van het literatuur-onderwijs	Bovenbouw havo en vwo	Nederland	Vragenlijst onder oud-leerlingen

2.5.3 Samenvattend informatief overzicht

In het domein ‘onderzoek naar literatuuronderwijs’ is in vergelijking met de andere domeinen veel onderzoek uitgevoerd. Uit de samenvattingen per onderzoek en het bovenstaande schema blijkt dat het uitgevoerde onderzoek erg divers is qua opzet en onderwerp. Om aan het nu volgende samenvattende informatieve overzicht enige structuur te geven, is geprobeerd om de onderzoeken niet alleen per subdomein te clusteren, maar ook om binnen de ‘grotere’ subdomeinen de ‘gelijksoortige’ onderzoeken bij elkaar te brengen.

2.5.3.1 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

Leesgedrag en leeservaringen van leerlingen

Lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie zijn veel voorkomende verschijnselen bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie. Frequente lezers lezen vaker met stemmingsregulatie als oogmerk en weten daarmee het lezen vaker en vaardiger in te zetten als middel voor stemmingsregulatie en stemmingsbehoud. Meisjes lezen over het algemeen meer voor stemmingsregulatie dan jongens. Ook blijkt dat aan de leeshandeling van meisjes andere stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandeling van jongens. Meisjes lezen bijvoorbeeld vooral meer voor afzondering, vergetelheid en ter verlichting van eenzaamheid dan jongens. Het stemmingsregulerend lezen loopt terug naarmate de leerlingen verder in het leerjaar komen. Leesplezier en uithoudingsvermogen blijven wel constant. De mate waarin scholieren lezen beïnvloedt niet alleen de mate van emotionele leesbeleving maar ook het soort emoties dat ervaren wordt tijdens het lezen. Oudere leerlingen ondervinden vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen. De leesfrequentie blijkt sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype (Van der Bolt, 2000; zie ook Tellegen en Frankhuisen, 2002).

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs groter. Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af. Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs is het duidelijk dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel volgens hen veel meer te bieden heeft dan het boek. Meisjes, en met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, geven bij behoefte aan stemmingregulatie de voorkeur aan het lezen van een boek.

Leerlingen ervaren in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder dan in de omgang met het boek. In tegenstelling tot lezen is het spelen van een computerspel voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Meisjes spelen minder vaak en minder lang dan jongens computerspelletjes. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid. Tweederde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaren het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren. Doelbewust de aandacht op een tekst richten belemmert de geboeide leesaandacht, het leesplezier, de intrinsieke leesmotivatie, belevingsprocessen tijdens het lezen en het leesgedrag als zodanig. Maar doelbewust de aandacht richten op het spel bevordert juist de geboeide aandacht voor het spel, speelplezier, intrinsieke speelmotivatie, belevingsprocessen en het speelgedrag als zodanig (Tellegen, Alink en Welp, 2002; zie ook Tellegen en Frankhuisen, 2002).

Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen wel een plezierige bezigheid. Ze worden vooral geboeid tijdens het lezen van informatie over nuttige zaken in het hier-en-nu. Meisjes lezen ook om al lezend het leven te veraangenamen. Veel vmbo-leerlingen vinden lezen een vermoeiende activiteit, vermoedelijk door een tekort aan leeservaring. Zowel jongens als meisjes lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en stellen dat ook op prijs. Driekwart van de meisjes leest graag droevige boeken, slechts een kwart van de jongens is daartoe geneigd. Meer vmbo-meisjes dan -jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding, behalve voor het verbeeldend meebelevan van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes. Vrijwel evenveel jongens als meisjes kennen het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen (Tellegen en Lampe, 2000; zie ook Tellegen en Frankhuisen, 2002).

Leesbevordering door ouders, school en bibliotheek

Leesbevordering leidt niet alleen tot meer lezen, maar leidt er ook toe dat men meer waardering ontwikkelt voor een kwalitatief hoogstaand leesaanbod en het heeft positieve consequenties voor de algemene culturele ontwikkeling en interesses van een persoon. Scholen kunnen eventuele tekorten van leerlingen die ontstaan in het ouderlijk gezin compenseren door een intensieve kennismaking met culturele producten in het lesprogramma (Kraaykamp, 2002a, 2002b).

Uit een onderzoek van Stalpers (2002) naar de relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek blijkt dat de nut- en pleziercomponenten van attitude onderling samenhangen. De pleziercomponent verklaart 36% van de verschillen in leesgedrag; de nutcomponent voegt hier weinig aan toe. De sociale norm, leesvaardigheid en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod blijken een substantieel deel – bijna dertig procent – van de verschillen in de pleziergerichte component van leesattitude te verklaren. Dit doet vermoeden dat sociale normen, vaardigheden en mogelijkheden een direct effect hebben op attitude en attitude vervolgens weer een direct effect heeft op gedrag. De pleziergerichte component van leesattitude en de kwaliteit van de dienstverlening verklaren voor een deel het voornemen lid te blijven dan wel af te haken als bibliotheekgebruiker.

Begrip van fictie

Uit een onderzoek van Schram (2002) naar het begrijpen van narratieve teksten wordt duidelijk dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt dat wat in de fasen in de literaire ontwikkeling samengenomen wordt, meer gedetailleerd kan worden bestudeerd en in onderlinge relatie kan worden gezien: de leesattitude blijkt los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. Narratieve competentie neemt toe met leeftijd en dus leef- en leeservaring, maar is nog altijd betrekkelijk gering bij leerlingen in het tweede leerjaar van het vmbo.

Onderzoek naar verschillen tussen ervaren en minder ervaren lezers in de waarneming van perspectieven laat een algemene ontwikkeling zien van differentiatie van perspectieven, die wellicht te vergelijken is met de waarneming van ‘echte’ personages. Een bijkomend aspect van de ontwikkeling is dat het bewustzijn van de sturing door de tekst toeneemt: meer ervaren lezers zijn zich eerder bewust van de manipulatieve werking van het medium door perspectivering, selectie van informatie, woordkeuze en de suggestie van causaliteit die in het voorgelegde verhaal niet dwingend is (Andringa, 1998).

De overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur

Er lijkt een verband te bestaan tussen de complexiteit van de vroegere en die van de huidige boekenkeuze. Daarom zou de inzet van jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs een positief effect op de overgang naar volwassenenliteratuur kunnen hebben. De aard van dat verband is echter allerminst duidelijk. Het is zelfs nog maar de vraag of er überhaupt sprake is van een lineair verband: de samenhang kan ook andere gronden hebben. Bijvoorbeeld de leesvoorkeur van jongeren voor genres met een bepaalde complexiteit. Bovendien spelen vele andere factoren een rol, zoals de positieve invloed van het opleidingsniveau van de ouders en de invloed van het geslacht: meisjes lezen beduidend complexere boeken dan jongens (Laarakker, 2002).

Verschillen tussen allochtone en autochtone leerlingen en (multi)cultureel literatuuronderwijs

Allochtone leerlingen kunnen minder profiteren dan autochtone leerlingen van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders of de aanwezigheid van boeken thuis. Toch hebben de allochtone leerlingen positievere attitudes tegenover lezen en literatuuronderwijs, lezen ze meer en staan ze positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs dan hun Nederlandse klasgenoten (Hermans, 2002).

De mening van allochtone leerlingen over Nederlandse romans loopt vrijwel parallel aan die van autochtone klasgenoten. Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft geen bezwaar tegen klassikale behandeling van een boek uit de eigen literatuur. Intercultureel onderwijs is voor allochtone en autochtone leerlingen bestemd, het liefst voor hen samen. Normen en waarden in de familiekring spelen bij de receptie van een verhaal een rol (Geljon en Schram, 1997, 1998).

Het lezen van een Turks verhaal viel goed bij de leerlingen van Turkse komaf. Zij waardeerden het, herkenden er elementen in van hun cultuur en zij zagen duidelijk dat het een historisch verhaal betrof. Het verhaal had duidelijk een bekender referentiekader voor de Turkse leerlingen dan voor de Nederlandse leerlingen. Het behandelen van Turkse literatuur (in vertaling) en verhalen uit andere culturen kan voor Turkse leerlingen een leesmotiverend effect hebben; hun interesse is er (Geljon en Schram, 2002; Geljon, 2001).

Bij het herkennen van metaforen in gedichten uit twee culturen (Marokkaans-Berbers en Nederlands) blijkt er geen verschil te bestaan tussen de Nederlandse en de allochtone jongeren in het onderstrepen van metaforen die naar hun eigen cultuur verwezen. Een

andere taak, namelijk herformuleren, leverde, afgezien van verschillen in taalbeheersing, veel problemen op. Nederlandse jongeren konden niet beter met Nederlandse metaforen uit de voeten, net zo min als allochtone jongeren gemakkelijker de metaforen van de allochtone dichter konden herformuleren. Ook de waardering voor de allochtone dichter stond los van de culturele achtergrond (Platteel, 2001).

2.5.3.2 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek

Het leesdossier in de praktijk en literaire ontwikkeling van leerlingen

Er wordt op scholen nogal verschillend met het leesdossier gewerkt. De problemen van de scholen met het leesdossier zijn onder te brengen in zes categorieën: organisatie op sectieniveau, inhoud en kwaliteit, motivatie en wekhouding van leerlingen, fraude, begeleiding, en beoordeling en toetsing. Er bestaat vaak een verband tussen de problemen die men ervaart en de doelstelling die men heeft. Docenten die de meeste problemen hebben, werken ongeveer op dezelfde manier met het leesdossier en hebben ook dezelfde doelstelling. De nadruk ligt bij hen op tekstbestudering.

Het leesdossier werkt niet als het wordt gebruikt als controlemiddel bij het traditionele, cognitieve, reproductieve en op tekstbestudering gerichte literatuuronderwijs. Het leesdossier werkt wel en goed als het wordt gebruikt als een hulpmiddel bij een vorm van literatuuronderwijs waarin aandacht is voor tekstervaringsprocedures en ruimte voor verschillende leerlingen met hun individuele voorkeuren en leerstijlen (Hamel, 1997).

De literaire ontwikkeling van leerlingen kan aan de hand van de twee dimensies ‘gemotiveerd-ongemotiveerd’ en ‘bekwaam-onbekwaam’ worden getypeerd. Het blijkt goed mogelijk om met deze typologie het leergedrag van negen leerlingen te beschrijven: zes van de negen leerlingen konden heel gemakkelijk met één van de vier basistypen worden geïdentificeerd. Bij drie leerlingen was er sprake van een mengvorm, waarbij overigens wel een bepaald type dominant bleek te zijn (Witte, 1999/2000).

Canonvorming in het literatuuronderwijs

Het is niet zo dat schoolboekauteurs elkaar na praten. Op grond van literatuurhistorische, didactische en pragmatische overwegingen, maar ook onder invloed van ideologische en geografische factoren brengt eenieder zijn accenten aan. Eenzelfde tendens werd gezien bij de tekstkeuzes in de lespraktijk, zodat er geconcludeerd kan worden dat canonvorming het resultaat is van menselijk handelen, afhankelijk van tijd, plaats en doel.

De Vlaamse en Nederlandse cultuur functioneren binnen het literatuuronderwijs als twee gescheiden circuits, met hier en daar overlappingen. Deze scheiding is historisch bepaald en het is de vraag of de invoering van de onderwijsvernieuwing in de jaren negentig, met de toegenomen aandacht voor grensoverschrijdend literatuuronderwijs hieraan iets heeft kunnen veranderen (Moerbeek, 1998a, 1998b).

De adolescentenroman in het literatuuronderwijs

Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er het nodige voorbehoud om de adolescentenroman een plaats te

geven in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. De restricties lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman (Van Lierop-Debrauwer, 2002).

Docenten en leerlingen over fictie en fictieonderwijs in de basisvorming

De doelstellingen die docenten nastreven, passen bij de kerndoelen voor de basisvorming. Docenten in de basisvorming staan positief tegenover het geven van onderwijs met lectuur en strips, jeugdliteratuur, en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Men staat niet erg positief tegenover het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming (ondanks een gemiddeld positieve houding ten opzichte van volwassenenliteratuur in het algemeen). Wel doen zich problemen voor met de realisatie van het fictieonderwijs, niet met het onderwijzen van jeugdliteratuur, maar wel bij het gebruik van lectuur en strips, en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. (Oostdam en Van Schooten, 1996; Van Schooten en Oostdam, 1997a, 1997b).

Leerlingen uit de basisvorming staan positief tegenover de verbreding van het fictieonderwijs (ook aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie), maar hebben een duidelijk negatieve houding tegenover literaire fictie en het onderwijs erin. Tegenover het lezen van jeugdliteratuur staan de leerlingen gematigd positief. Verreweg het belangrijkste motief voor leerlingen om te lezen is leesplezier. Leerlingen hebben een duidelijke voorkeur voor het populaire genre. Er is over de leerjaren heen een duidelijke tendens dat leerlingen in hogere leerjaren een steeds negatievere houding vertonen ten opzichte van het lezen van (jeugd)literatuur en dat ze ook steeds minder lezen. Het nieuwe fictie-onderwijs is niet het wondermiddel voor het bevorderen van leesattitude en het leesgedrag (Van Schooten en Oostdam, 1998).

Van Schooten en Oostdam (1998) concluderen dat het nieuwe fictie-onderwijs in de basisvorming aansluit bij de interesses van zowel docenten als leerlingen. Docenten en leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie. Wel is er een duidelijke discrepantie tussen docenten en leerlingen: docenten houden vooral van literaire fictie en leerlingen van populaire fictie.

Fictie en literatuur overig

Uit een onderzoek waarbij leerlingen fragmenten uit vier boeken met elkaar vergelijken, bleek dat er maar weinig punten zijn waar alle leerlingen hetzelfde over denken. Er zijn dus sterk van elkaar verschillende lezers (Jansen-Guldmond, 1999, 2000).

Ook al kreeg Evert Hartman nooit een Griffel, het lijkt toch zinvol de boeken van Evert Hartman te gebruiken als promotiemateriaal voor het lezen van fictie. Leerlingen vinden *Polyfemos* van Evert Hartman gemakkelijker te lezen en te begrijpen, en ze vinden het taalgebruik mooier dan *Odysseus, een man van verhalen* van Imme Dros. Daarnaast vinden ze het spannender, interessanter en aangrijpender (Lavrijsen, 2000).

Elke lezer begrijpt wat hij leest, en dat 'begrip' moet systematische overeenkomsten opleveren tussen sociaal-emotionele stadia die tijdens het lezen van een literair werk bereikt zijn en het verwerken van de inhoud van een verhaal (het verstaan) (Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa, 2000, 1998).

2.5.3.3 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek

Het discussiëren over een gelezen boek door groepjes leerlingen via e-mail, leverde weinig praktische problemen op, en de discussies en de uiteindelijke recensies van het boek hadden een acceptabel niveau, gelet op beter begrip van het literaire werk. Leerlingen vonden het discussiëren via e-mail en het werken met het computerprogramma in het algemeen 'leuk' en 'leerzaam'. Dat gold ook, zij het in iets mindere mate, voor het schrijven van recensies over het boek (Couzijn en Zonneveld, 1999, 1998).

2.5.3.4 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties

De lange-termijn invloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de huidige leesfrequentie van de oud-leerling blijkt aanzienlijk, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent doet echter niet onder voor die door de ouder. De teruggang in lezen kan de ouders niet aangerekend worden; zonder hun inspanningen zou het verlies nog groter geweest zijn. Ook het literatuuronderwijs biedt geen verklaring. Docenten houden in hun lessen namelijk steeds meer rekening met de smaak van de leerling wat een positief gevolg heeft voor de leesfrequentie. Als het gaat om literaire socialisatie lijken opvoeders derhalve eerder te hebben geanticipeerd op een ongunstiger leesklimaat dan dat ze ertoe hebben bijgedragen. Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt wel een rol, al is deze zeer bescheiden. Alleen het negatieve effect van het frequent televisie kijken op twaalfjarige leeftijd verklaart een deel van de verschillen tussen cohorten; andere vormen van populaire cultuur hebben geen aantoonbare invloed (Verboord, 2002).

Uit een onderzoek naar de opbrengsten van literatuuronderwijs blijkt dat oud-leerlingen van vier docenten zeer verdeeld reageerden op de vraag wat zij van het literatuuronderwijs meegenomen hadden. Docent-effecten op de leerervaringen werden niet gevonden. De leeropbrengsten van verschillende typen literatuuronderwijs (Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele vorming) lijken – op langere termijn – weinig van elkaar te verschillen (Janssen, 1998, zie ook Janssen, 2002).

2.5.4 Conclusies en aanbevelingen

In het tijdvak 1997 tot 2003 zijn in totaal 25 empirische onderzoeken naar literatuuronderwijs verricht. Uit het overzicht over de subdomeinen valt op dat het meeste onderzoek de beginsituatie van de leerling betreft (dertien keer). De meest gebruikte methoden binnen dat subdomein zijn vragenlijstonderzoek onder leerlingen en verschillende soorten tests bij leerlingen, zoals het (hardop denkend) lezen van een verhaal en het beantwoorden van vragen na afloop. Op het gebied van onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is er vooral veel descriptief onderzoek verricht (negen keer). De

onderzoeksmethode varieert hier: vragenlijsten onder, en interviews met docenten, vragenlijsten onder leerlingen en tests bij leerlingen (het lezen van een fictie-fragment en het beantwoorden van vragen). Op het gebied van onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is één construerend onderzoek uitgevoerd en geen enkel effectonderzoek. De aanbeveling van Hoogeveen en Bonset (1998, p. 110) dat er meer construerend en effectonderzoek verricht zou worden (in het bijzonder naar tekstervarend literatuuronderwijs), geldt dus nog steeds. Ten slotte bevelen we in het kader van het onderzoek van Oostdam en Van Schooten (1996; Van Schooten en Oostdam, 1997a, 1997b, 1998) aan om hun onderzoek naar de gestalte van fictie in de basisvorming te herhalen nu er inmiddels herziene kerndoelen verschenen zijn en de basisvorming al een tijd aan de gang is. Ook onderzoek naar aan welke type ondersteuning docenten behoefte hebben bij geven van het onderwijs in fictie, lijkt ons zeer relevant.

Voor de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk verwijzen we naar de (samenvattingen van de) afzonderlijke studies. Een aantal aanbevelingen van de onderzoekers geven we hieronder ook kort weer.

Leesgedrag en leeservaringen van leerlingen

Van der Bolt (2000) is van mening dat het de leerling ten goede komt wanneer binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding van betrokkenheid en overgave gestimuleerd worden en de leerling vaardigheden wordt bijgebracht om deze twee leeshoudingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen.

Tellegen, Alink en Welp (2002) verwachten dat, als kinderen van jongs af aan opgroeien met het besef dat lezen een plezierige stemmingregulerende activiteit is, dat de kans groter wordt dat zij bij behoefte aan stemmingsregulatie niet alleen computerspellen spelen, maar ook boeken lezen.

Volgens Stalpers (2002) hebben andermans ervaringen invloed op de eigen leesattitude. Dit gegeven kan gebruikt worden in de communicatie over boeken en leesbevordering.

Bijvoorbeeld door tieners een kort artikel te laten schrijven over een boek dat zij zeer gewaardeerd te hebben, en deze informatie te bundelen in kranten of folders die onder tieners op scholen verspreid worden. Dergelijke boekinformatie kan tevens het risico op 'miskopen' en daarmee teleurstellende leeservaringen voorkomen; wanneer tieners beter geïnformeerd zijn over de verschillende titels die in de bibliotheek en elders te verkrijgen zijn, kunnen zij ook een betere keuze maken.

Het vertrouwen van zwakke leerlingen in de eigen leesvaardigheden kan vergroot worden door een individuele benadering waarbij er rekening wordt gehouden met en respect is voor de mate waarin een zwakke lezer vooruitgang kan boeken. Leg voor hen de lat niet te hoog en gun ze het boeken van kleine successen, waardoor hun zelfvertrouwen vergroot wordt. De individuele benadering is van belang, omdat het tonen van de eigen leesmoeilijkheden ten overstaan van de gehele klas als bedreigend ervaren kan worden.

Ten slotte heeft volgens Stalpers de praktijk geleerd dat leesbevorderingsprojecten effectiever zijn wanneer ze aansluiten op de belevingswereld van tieners. Wanneer zonder bestudering van de doelgroep een thema gekozen wordt, bestaat het risico dat het project niet aanspreekt en daarmee de leeshouding niet verandert. Bij leerlingen met een zeer

negatieve leeshouding is het helemaal belangrijk om eerst vast te stellen waarvoor zij zich wel interesseren en die thema's te gebruiken als *motivator* om ze aan het lezen te krijgen. Een andere bevinding is dat leerlingen positiever reageren op projecten waarbij ze zelf actief en creatief bezig zijn (een kort verhaal schrijven, een flaptekst bedenken of een omslag tekenen) dan waarbij ze passief moeten luisteren naar een illustrator of schrijver die over zijn werk vertelt. Door leerlingen zelf activiteiten te laten ondernemen, raken ze meer betrokken bij een project en wordt daarmee ook de kans groter dat het project effect zal hebben op de leesattitude.

(Multi)cultureel literatuuronderwijs

Hermans (2002) is van mening dat literatuuronderwijs dat gebruik maakt van cultureel diverse teksten, allochtone leerlingen verder kan helpen. Ook Nederlandse leerlingen kunnen zich daarmee bewust worden van de persoonlijke betekenis die het lezen van literatuur kan hebben. Behalve voor het trainen van de leesvaardigheid en het brengen van leesplezier, is multiculturele literatuur geschikt voor bredere doelen, zoals het bevorderen van gelijkwaardigheid en cultureel bewustzijn. Hermans geeft enkele punten om rekening mee te houden bij het werken met multiculturele teksten:

- Voorzie de leerlingen van adequate achtergrondinformatie, die het onderwerp van verschillende invalshoeken belicht.
- Maak niet de fout een leerling als vertegenwoordiger van zijn cultuur te zien. Maak wel gebruik van zijn 'ervaringsdeskundigheid', maar geef hem niet het idee dat hij de (enige) expert is op het gebied van die bepaalde cultuur.
- Nodig een schrijver uit op school en laat de leerlingen een boek van deze schrijver voorbereiden. Stel twee leerlingen aan als inleider en discussieleider. Stel een panel samen van een stuk of zes leerlingen die het boek heel goed gelezen hebben, en laat hen hun favoriete passage voorlezen. Nadat ze hun motivatie voor deze keuze gegeven hebben, kan de schrijver reageren. Tot slot kunnen vragen gesteld worden, ook vanuit het publiek.

Geljon en Schram (2002) vinden dat intercultureel literatuuronderwijs bestemd is voor allochtone en autochtone leerlingen, het liefst voor hen samen. Via reflectie op teksten uit een andere cultuur dan de eigen komen leerlingen in contact met andere houdingen, waarden en instituties en dat maakt dat ze zich meer bewust worden van hun eigen culturele normen en waarden en vooral van de betrekkelijkheid hiervan. Teksten met eenzelfde thema zijn zeer geschikt om cultureel verschillende referentiekaders, gevoelswaarden en betekenislagen met elkaar te vergelijken. Het gaat dan niet in eerste instantie om het zoeken naar overeenkomsten maar juist om de confrontatie met het vreemde. Wie intercultureel literatuuronderwijs wil geven, zal zich volgens Geljon en Schram terdege moeten afvragen hoe zo'n les opgebouwd moet worden. Wat is het doel van de les? Ligt de nadruk op het literaire of het vormingsaspect? En wat zouden de ongewilde consequenties kunnen zijn? Doelstelling, vorm en inhoud van intercultureel literatuuronderwijs zijn afhankelijk van de beginsituatie. De docent moet zich goed realiseren hoe de klas is samengesteld en wat er in de klas leeft aan meningen en aan vooroordelen. Als er slechts een of twee allochtone leerlingen in de klas zitten, is het soms verstandiger niet hun cultuur tot gespreksonderwerp te kiezen, maar een verhaal uit een ander land te kiezen.

2.6 Literatuuroverzicht literatuuronderwijs

Nr.	Publicatie
1.	Andringa, E. (1998). Leerling en personage. Een wereld van verschil. Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In D. Schram en C. Geljon (red.), <i>Grensverleggend literatuuronderwijs</i> . (pp. 109-134). Zutphen: Thieme.
2.	Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1998). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. <i>Vonk</i> , 1, 11-18.
3.	Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1999). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie</i> (pp. 124-131). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
4.	Geljon, C. (2001). 'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was'. Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. <i>Tsjip/Letteren</i> , 3, 13-19.
5.	Geljon, C., en Schram, D. (1997). Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie</i> (pp. 131-138). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
6.	Geljon, C., en Schram, D. (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram en C. Geljon (red.), <i>Grensverleggend literatuuronderwijs</i> . (pp. 156-189). Zutphen: Thieme.
7.	Geljon, C., en Schram, D.H. (2000). Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram, A.M. Raukema en J. Hakemulder (red.), <i>Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving</i> . (pp. 101-125) Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
8.	Hamel, J. (1997). <i>Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk</i> . Enschede: SLO.
9.	Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 155-173). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
10.	Jansen-Guldmond, I. (1999). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie</i> (pp. 265-271). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
11.	Jansen-Guldmond, I. (2000). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten. Een brug naar leesbevordering? <i>Tsjip/Letteren</i> , 2, 14-19.
12.	Janssen, T. (1997). 'Zijn er nog problemen?' Docentvragen in het literatuuronderwijs. <i>Moer</i> , 5, 226-237.
13.	Janssen, T. (1998). <i>Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo</i> . Proefschrift Universiteit Utrecht.
14.	Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historische terugblik. <i>Levende Talen Tijdschrift</i> , 3, 20-26.
15.	Kraaykamp, G. (2002a). <i>Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school</i> . Stichting Lezen reeks, 3. Delft: Eburon.
16.	Kraaykamp, G. (2002b). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 209-231). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
17.	Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 71-

	83). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
18.	Lavrijsen, A. (2000). 'Het grote verschil is de manier van schrijven'. Een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. <i>Tsjip/Letteren</i> , 2, 29-31.
19.	Moerbeek, J.L.M. (1998a). <i>Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen</i> . Proefschrift Universiteit Utrecht.
20.	Moerbeek, J. (1998b). Canons op school. Een onderzoek naar canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. In D. Schram en C. Geljon (red.), <i>Grensverleggend literatuuronderwijs</i> . (pp. 135-155). Zutphen: Thieme.
21.	Oostdam, R., en Van Schooten, E. (1996). Tussen droom en daad. Fictieonderwijs Nederlands in de basisvorming. <i>Levende Talen</i> , 515, 572-578.
22.	Platteel, T. (2001). Lezen met het vaderland in je achterhoofd. Een onderzoek naar invloed van culturele achtergrond op verwerking van poëzie van allochtone jongeren. <i>Tsjip/Letteren</i> , 2, 45-51.
23.	Schlundt Bodien, W., en Nelck-da Silva Rosa, F. (1998). Versta je wat je leest? Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouw leerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur. <i>Spiegel</i> , 2, 43-62.
24.	Schlundt Bodien, W., en Nelck-da Silva Rosa, F. (2000). Reflectie op literatuur. Nieuwe wijn in nieuwe zakken? <i>Tsjip/Letteren</i> , 2, 46-53.
25.	Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 105-118). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
26.	Stalpers, C. (2002). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. Een empirisch onderzoek onder 275 scholieren naar voorspellende factoren van leesgedrag en het afhaken als bibliotheeklid. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 175-193). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
27.	Tellegen, S. en Frankhuisen, J. (2002). <i>Waarom is lezen plezierig?</i> Amsterdam: Stichting Lezen.
28.	Tellegen, S., en Lampe, M. (2000). <i>Leesgedrag van vmbo leerlingen</i> . Amsterdam: Stichting Lezen.
29.	Tellegen, S., Alink, L., en Welp, P. (2002). <i>De attractie van boek en computerspel</i> . Amsterdam: Stichting Lezen.
30.	Van der Bolt, L. (2000). <i>Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs</i> . Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
31.	Van Lierop-Debrauwer, H. (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 15-25). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
32.	Van Schooten, E., en Oostdam, R. (1997a). Fictieonderwijs en basisvorming. Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven ze na? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie</i> (pp. 369-378). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
33.	Van Schooten, E., en Oostdam, R. (1997b). Fictieonderwijs en basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. <i>Spiegel</i> , 1, 31-67.
34.	Van Schooten, E., en Oostdam, R. (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. <i>Spiegel</i> 1, 47-82.
35.	Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), <i>Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen</i> . (pp. 233-247). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
36.	Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van de literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. <i>Spiegel</i> , 3/4, 31-54.

3 Leesonderwijs en leesvaardigheid

Hacquebord, H. (1998a). Taalhulp op maat. Verwijzing en differentiatie in de brugklas. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 60, pp. 19-28.

Zie ook:

Hacquebord, H. (1998b). Samenwerkend woorden leren als vorm van *content based language learning*; een succesvolle aanpak? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, pp. 63-69.

3.1 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

1. Achtergrond

Bij de instroom in het voortgezet onderwijs laten leerlingen grote verschillen in leesvaardigheid zien. Een grote groep leerlingen heeft onvoldoende leesvaardigheid voor de leestaken die er aan hen gesteld wordt. Veel scholen kennen wel een *screening*, maar kunnen geen adequaat vervolg bieden voor leerlingen die op deelgebieden uitvallen. De organisatie en de effectiviteit van het zorgaanbod op scholen is nog nauwelijks onderzocht. Als het gaat om begrijpend lezen en de ondersteuning van leerlingen op dit gebied, lijkt een geïntegreerde inzet van middelen en expertise op het gebied van lees- en taalonderwijs en op het gebied van remediërend onderwijs geboden. Het is van belang de groep met achterstanden zo vroeg mogelijk te identificeren. Het bieden van adequate hulp is een onmiddellijk volgende eis. In een ideale situatie zouden niet alleen zwakke lezers moeten worden gesignaleerd, maar zou vervolgens ook de aard van de taal/leesproblemen moeten worden vastgesteld zodat de leerlingen daarop toegesneden hulp geboden wordt. De organisatie, de inhoud en de effectiviteit van het zorgaanbod op scholen zijn nog nauwelijks onderzocht.

2. Vraagstelling

- Hoe is de organisatie, de inhoud en de effectiviteit van het zorgaanbod op scholen?
- Wat is de effectiviteit van de verschillende hulpprogramma's?

3. Methode

Er zijn 180 experimentleerlingen, afkomstig van vijf scholen die in een of andere vorm van hulp terechtgekomen zijn. De scholen van deze leerlingen zijn ingedeeld bij een van de hiervoor beschreven hulpmodellen. Verder zijn er 119 leerlingen van een bepaalde school gevolgd zonder dat ze een van de hulpprogramma's hebben uitgevoerd. Op deze school wordt sinds enige tijd gewerkt aan wat wordt genoemd 'functionele leesinstructie' onder begeleiding van de Schoolbegeleidingsdienst. Deze begeleiding heeft tot doel om docenten

zich een procesgerichte didactiek eigen te laten maken wat betreft het omgaan met teksten bij de verschillende vakken, die de leerlingen krijgen aangeboden.

Naast tekstbegrip is ook de woordenschat getoetst met de proefversie van de methode *Wet wat je Leest*. Op basis van de toetsuitslagen zijn de leerlingen doorverwezen naar hulpprogramma's voor lezen en/of woordenschatverwerving.

De bepaling van de lezerstypen is gebeurd op basis van een nadere analyse van de tekstbegriptoets. Op basis van de verschillen in scores voor micro-, meso- en macroniveau wordt de (zeer) zwakke leerling getypeerd:

- Probleemlezers scoren gelijkmatig zwak op micro-, meso-, en macroniveau.
- Compenserende lezers scoren duidelijk beter op meso- en macroniveau van de tekst.
- Schoolse lezers presteren duidelijk beter op microniveau dan op meso en macroniveau.

Op basis van deze typering kan een aantal programma's gevolgd worden.

De programma's zijn modulair opgezet:

1. Basisprogramma Begrijpend lezen (Probleemlezers, compenserende lezers, schoolse lezers).
2. Uitgebreid programma Begrijpend lezen.
3. Woorden leren (Probleemlezers, compenserende lezers).
4. Studerend lezen (Compenserende lezers, schoolse lezers).
5. Woordenboekgebruik (Compenserende lezers).

In al deze programma's wordt een procesgeoriënteerde didactiek gehanteerd: leerlingen leren hoe ze teksten en onbekende woorden (strategisch) kunnen aanpakken.

De verschillende scholen hadden afhankelijk van de organisatiewijze van de school 'uitvoeringsarrangementen'.

1. Het 'RT-model': op een school met relatief weinig (zeer) zwakke leerlingen wordt *remedial teaching* in kleine groepjes ingezet.
2. Het 'hulples-model': op een school met 30-40% (zeer) zwakke leerlingen wordt alleen voor de (zeer) zwakke leerlingen extra tijd in het rooster ingeruimd voor extra lees- en taalondersteuning, gedifferentieerd naar de verschillende leerlingtypen.
3. Het klassikale hulpmodel: op een school met meer dan 40-50% (zeer) zwakke leerlingen wordt lees- en taalondersteuning regulier geprogrammeerd.
4. Het geïntegreerde-hulpmodel: afhankelijk van de resultaten krijgen leerlingen *remedial teaching* of hulplessen. Tegelijkertijd wordt in het reguliere curriculum op functionele wijze aandacht geschonken aan lezen.

4. Resultaten

Organisatie, de inhoud en de effectiviteit van het zorgaanbod

Screening, doorverwijzing en *follow up* sluiten niet goed op elkaar aan. Er zit veel ruis in de plaatsing van leerlingen die zorg nodig hebben, en scholen hanteren ook andere plaatsingscriteria dan de toetsuitslagen.

Effectiviteit van de hulpprogramma's

Het overgrote deel van de leerlingen die hulp nodig hadden, is geplaatst in het leesprogramma, op basis van de onvoldoende prestatie voor de tekstbegriptoets. Bij de voormeting ontlopen de tekstbegripscores van de leerlingen in de hulpcondities elkaar niet veel. Het zijn tenslotte allen zwakke lezers die om die reden in het experiment zijn betrokken.

Als de nameting vergeleken wordt met de voormeting dan blijkt dat in alle condities, ook in de controleconditie, een significante vooruitgang is op de tekstbegriptoets. Er kan dan ook geconstateerd worden dat alle brugklassers in de loop van hun eerste jaar vooruitgegaan zijn in begrip van schoolboekteksten.

De hulples- en de klassikale uitvoeringsvarianten gaan weliswaar meer vooruit dan de controlegroep, maar deze vooruitgang is niet significant groter. Het klassikale model heeft echter een grotere vooruitgang geboekt bij een gemiddeld zwakkere groep leerlingen. Alleen de Geïntegreerde en de RT condities boeken een significant grotere winst dan de controleconditie.

5. Conclusies

Screening, doorverwijzing en *follow up* sluiten niet goed op elkaar aan.

De differentiatie tussen verschillende leerbehoeften van leerlingen in de hulpstructuur wordt te weinig gerealiseerd. Alleen op de scholen met *remedial teaching* bleek een adequate doorverwijzing en differentiatie plaats te vinden. De leereffecten in deze conditie zijn dan ook het grootst, net als in de geïntegreerde conditie. De hulplesvariant, waarbij alle leerlingen in taalklassen worden gegroepeerd, bleek het minst effectief. Een verklaring hiervoor is de negatieve werking die uitgaat van het bijengroeperen van taalzwakke leerlingen. Dit nadeel heeft *remedial teaching* in groepjes ook. Een andere verklaring voor het geringe succes is dat hier de toetsuitslag die richtinggevend is, onvoldoende onderkend wordt. Alle aandacht gaat uit naar begrijpend lezen. Het overigens effectief gebleken woordenschatprogramma is niet ingezet bij leerlingen die dat nodig hadden. Hier zijn verschillende verklaringen voor te geven. Ten eerste gaat het hier vrijwel altijd om een specifiek probleemgebied van een minderheid met name veel T2-leerlingen. Lezen is een veel algemener probleemgebied en het ligt voor de hand dat een school hier prioriteit aan geeft. Ten tweede zijn docenten niet thuis in de woordenschat didactiek.

De klassikale conditie is redelijk succesvol, maar afhankelijk van de mate waarin de docent zich de 'procesgerichte didactiek' heeft eigengemaakt.

Het succes van de functionele leesinstructie kan worden toegeschreven aan het feit dat op de betreffende school een geïntegreerd taalbeleid is ontwikkeld dat teambreed wordt gedragen. Vooral T2-leerlingen lijken van deze vorm van taalbeleid te profiteren.

De hulplesvariant is het minst effectief, waarschijnlijk door de negatieve werking die uitgaat van het bijengroeperen van 'taalzwakke' leerlingen.

6. Aanbevelingen

De geboden externe begeleiding alsmede de aanlevering van toetsmateriaal en de analyse van de resultaten volgens het verwijssysteem, heeft niet kunnen voorkomen dat met name de organisatie van de doorverwijzing op de scholen niet optimaal is verlopen.

Henneman, K., en Van Calcar, W. (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. *Levende talen*, 521, pp. 350-554.

Zie ook:

Van Calcar, W., en Henneman, K. (1997). Grammatica voor zwakke lezers. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 311-318). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

1. Achtergrond

Een van de problemen bij zwakke lezers, is passiviteit. Het oproepen van kennis en verwachtingen zijn strategieën die het opbouwen van tekstbegrip kunnen vergemakkelijken. Het bekijken van plaatjes, titel, lay-out en dergelijke zijn hierbij hulpmiddel. Wanneer dat niet spontaan kennis en verwachtingen oproept, moeten andere wegen bewandeld worden, bijvoorbeeld vragen stellen naar aanleiding van die uiterlijke kenmerken. Als de leerling dit evenmin kan, moet opnieuw naar andere middelen worden gezocht. Grammatica kan deze middelen aanreiken. Niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer.

Centraal in deze grammatica staan activiteiten, gebeurtenissen en toestanden. Deze worden uitgedrukt door werkwoorden (*Ik ga schaatsen*). Een taalgebruiker weet op grond van zijn kennis van de werkelijkheid dat voor die activiteiten één 'speler' nodig is. Hij weet ook dat iemand ergens schaatst, op een bepaalde wijze, van de ene plek naar de nadere, en eventueel met iemand anders. Als luisteraar kan hij daarom vragen: waar heb je geschaatst? Met wie? Op wat voor schaatsen? Etc. Al vragend komen de zinsdelen vanzelf te voorschijn.

De onderzoekers hebben hun onderzoek beschreven aan de hand van één leerling: Lotte, aangezien de resultaten bij alle leerlingen sterk overeen kwamen. In het eerste jaar heeft Lotte extra lessen gekregen in begrijpend lezen. Lotte is niet toegelaten tot 2 mavo wegens onvoldoendes voor de zaakvakken. Na de vakantie krijgt ze weer extra vakken, maar nu met bovengenoemde grammaticamethode.

2. Vraagstelling

1. Wat zijn de resultaten van de grammaticamethode?
2. Hoe didactiseerden de *remedial teachers* (rt) de methode?

3. Methode

Twee *remedial teachers* zijn gevraagd de methode in hun rt-lessen begrijpend lezen te gebruiken.

Een leerkracht (neerlandica met rt-opleiding) die is geïnstrueerd in bovenstaande grammaticamethode leerde Lotte voorkennis en verwachtingen op te roepen bij leesteksten met behulp van de grammaticamethode. Lotte formuleert en controleert die verwachtingen. De les is opgenomen op band en naderhand zijn gesprekken gevoerd met de rt-docenten.

4. Resultaten

1. De leerlingen lezen tijdens het rt-uur actiever dan voorheen. Ze stellen zichzelf meer vragen waardoor ze een tekst niet meer van het begin tot het einde passief doorlezen. Ze zijn op zoek naar antwoorden in de tekst en signaleren daardoor stukken die ze niet verwacht hadden.

Specifiek resultaat voor Lotte was dat zij niet meer stopte met lezen als ze een woord niet kende. Zij blijkt het geleerde toe te passen bij geschiedenis, waarvoor zij op haar eerste rapport een voldoende heeft.

2. Leerlingen zijn maar ten dele in staat om zelfstandig te werken. De docenten blijven overduidelijk begeleiden, en zijn corrigerend en sturend aanwezig. De oorzaak ligt minder bij het feit dat de leerlingen het schoolboek niet zelfstandig zouden kunnen hanteren, als wel bij het gedrag van de docenten. Deze zouden vooral moeten luisteren naar de wijze waarop de leerlingen tot vragen komen en naar antwoorden zoeken om vervolgens samen met de leerlingen product en proces te evalueren. Zij hebben echter een sterke neiging direct te reageren op een handelwijze van de leerling en sturende opmerkingen te maken als er een stilte valt. Leerlingen maken daar gebruik van. Zij weten dat als ze stil zijn, het antwoord toch wel komt. Maar de leerling moet niet alleen de gelegenheid krijgen na te denken, hij moet er ook toe gedwongen worden. Hij moet oefenen, de docent moet begeleiden. De weg naar zelfstandig handelen wordt gehinderd doordat de docenten de touwtjes in handen blijven houden.

De docenten gaven aan in hun commentaar de methode zeer bruikbaar te vinden, maar de toepassing onderschat te hebben. Ze hebben wel besloten de methode in hun rt-lessen op te nemen.

5. Conclusies

Leerlingen die niet in staat waren spontaan verwachtingen te formuleren over de inhoud van een tekst, konden dat wel nadat hun geleerd was vragen te genereren met behulp van de kennis van grammatica. Ze lazen dus actiever dan voorheen.

De problemen die zich voordeden, zijn deels van algemene aard en deels specifiek. Algemeen zijn de problemen die de docenten hadden met hun interactie, het vasthouden van het uiteindelijke doel en de invloed van het (grammatica)onderwijs dat ze zelf genoten hebben.

Specifiek zijn de problemen die betrekking hebben op de kennis van de taal en de didactisering van de methode. Deze kunnen voorkomen worden door bij de theoretische literatuur voorbeelden te geven van mogelijke didactisering.

6. Aanbevelingen

Eisen aan de docent: De docent heeft een goede kennis van taal nodig (hij moet bijvoorbeeld weten dat 'heten' en 'welkom heten' verschillende werkwoorden zijn) en hij moet in staat zijn om de grammaticale theorie te vertalen. Hij moet de leerling dus geen grammatica leren, maar de onbewuste grammaticale kennis van de leerling expliciteren. Daarnaast moet een docent niet het doel uit het oog verliezen. Daardoor ontstaat het gevaar dat de vraagstelling naar de aanvullingen bij een werkwoord een zelfstandige vaardigheid werd in plaats van een middel om een probleem op te lossen.

Tot slot merken de onderzoekers op dat het schoolboek alleen aangewend moet worden als leerlingen niet spontaan strategieën toepassen om tot tekstbegrip te komen. Leerlingen zonder problemen moeten hun eigen weg kunnen bepalen.

Bieleman, M., en Hafkenscheid, E. (1997). Woordenschatonderwijs in de taalklas. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 29-37). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Zie ook:

Hafkenscheid, E., en Bieleman, M. (1999). Andere woordaanpak voor overschatters. *Taalbeleid in het VO. Moer, 1*, pp. 20-27.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

1. Achtergrond

De problemen die taalzwakke leerlingen met schoolboekteksten hebben, worden vooral veroorzaakt door hun onvoldoende woordkennis. De onlangs ontwikkelde woordenschatlijn *Weet wat je leest* richt zich op het leren van de schooltaalwoorden en op het leren werken met woordverwervingsstrategieën. Er wordt gewerkt vanuit het principe dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis (de metalinguïstische kennis) een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving.

2. Vraagstelling

1. Wat zijn de knelpunten bij het werken met de woordenschatlijn *Weet wat je leest*?
2. Wat zijn de effecten van de woordenschatlijn *Weet wat je leest* op de metalinguïstische kennis?
3. Wat zijn de effecten van de woordenschatlijn *Weet wat je leest* op de woordkennis?

3. Methode

Het onderzoek is uitgevoerd met 18 vbo/mavo-leerlingen uit een 'taalklas'. In een taalklas zit een selectie van niet alleen allochtone, maar ook Nederlandse taalzwakke leerlingen. De taalklas heeft een extra uur Nederlands in de week waarin met name begrijpend en studierend lezen worden getraind.

Het onderzoek bestond uit drie fasen:

In de eerste fase zijn twee toetsen afgenomen: een ja/nee-toets om de metalinguïstische kennis te meten en een meerkeuzetoets om de woordenschat te meten.

In de tweede fase is het werken met het woordenschatprogramma in de taalklas geobserveerd.

In de derde fase zijn opnieuw een ja/nee-toets afgenomen en een meerkeuzetoets om zo de effecten van het programma te kunnen meten.

De pré-toetsen en de post-toetsen zijn ook in een controlegroep afgenomen, een vbo/mavo-klas van dezelfde school, maar geen speciale taalklas. In deze klas zaten dus in principe gemiddeld iets sterkere leerlingen. Deze klas had in de tussentijd niet met de woordenschatlijn gewerkt.

4. Resultaten

De eerste paar weken werd gewerkt met een korte instructie gevolgd door een voorbeeld waarna de leerlingen individueel de oefeningen uitwerkten. Deze aanpak bleek onvoldoende effectief. De leerlingen hadden met verschillende onderdelen van de woordenschatlijn moeite. De spontaan gevormde tweetallen verschilden onderling sterk qua niveau. Daardoor traden ook al snel tempoverschillen op. Daarnaast was de opmaak van de proefversie van *Weet wat je leest* nog niet helemaal goed en was de formulering van sommige vragen te complex.

Als oplossing zijn ‘sterkte-zwakteparen’ gevormd: een zwakke taalleerder met een kleinere woordenschat en/of beperkt zelfinschattend vermogen werd gekoppeld aan een leerling die op die punten meer in huis had. Dit bleek goed uit te pakken. Het werktempo nam toe en er werd minder snel een beroep op de docent gedaan.

De metalinguïstische kennis

Uit de analyse van de resultaten uit de eerste ja/nee-toets bleek dat in beide vbo/mavo-klassen relatief veel leerlingen zaten die hun eigen woordkennis in ruime mate overschatten.

Uit de analyse van de resultaten op de tweede ja/nee-toets bleek dat de leerlingen uit de taalklas grote vooruitgang hadden geboekt op het onderdeel metalinguïstische kennis. Een grotere vooruitgang zelfs dan de in principe iets sterkere leerlingen uit de controlegroep.

De woordkennis

De taalklas scoorde op de eerste meerkeuzetoets gemiddeld beduidend minder dan de controlegroep op woordkennis: 59,3 punten voor de taalklas tegen 70,6 punten van de controlegroep, een verschil van ruim 11 punten op een maximaalscore van 100 punten. Bij de post-toets bleek dat de taalklas deze achterstand bijna had gehalveerd: de taalklas scoorde 75,6 punten en de controlegroep 82,2 punten; het verschil was nu nog slechts 6 punten. De taalklas had een progressie van 16,3 punten gemaakt en de controlegroep 11,6 punten. Deze progressie was bij beide groepen significant.

Uit de analyse van beide post-toetsen kan ook geconcludeerd worden dat de woordkennis van de leerlingen uit de taalklas die hun eigen woordkennis in eerste instantie erg overschatten, het meest vooruit is gegaan. In de controlegroep was dit juist omgekeerd; zij boekten juist minder vooruitgang dan hun klasgenoten.

5. Conclusies

Het werken met de woordenschatlijn *Weet wat je leest* verbetert de metalinguïstische kennis van de leerlingen en vergroot ook de woordenschat van de leerlingen.

6. Aanbevelingen

Het feit dat vooral de leerlingen die zichzelf op de pré-toetsen erg overschatten – de leerlingen met een mindere metalinguïstische kennis - veel vooruitgang boekten op de woordenschattoets, bevestigt de veronderstelling dat een goed inschattingsvermogen een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving.

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Zie ook:

Bimmel, P. en Oostdam, R. (1999). Strategietraining en leesvaardigheid. Theorie en praktijk in balans. *Levende talen*, 543, pp. 556-564.

Bimmel, P., Van den Bergh, H., en Oostdam, R. (1999/2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel*, 3/4, pp. 55-78.

Bimmel, P., en Van Schooten, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, pp. 365-377.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

1. Achtergrond

In het onderzoeksproject van Bimmel staat de volgende probleemstelling centraal: hoe moet het begrijpend leesonderwijs bij het schoolvak Nederlands ingericht worden om ertoe bij te dragen dat niet alleen de leesvaardigheid Nederlands erop vooruitgaat, maar ook de leesvaardigheid in de vreemde talen? Het project bestaat uit twee verschillende experimentele studies die uitgevoerd zijn buiten de schoolcontext (studie 1) en in het regulier voortgezet onderwijs (studie 2).

In zijn proefschrift doet Bimmel (1999) verslag van deze twee studies.

In de inventarisatie van Hoogeveen en Bonset (1998) is aandacht besteed aan de eerste studie (p. 186-188). Daarom wordt deze studie hier niet opnieuw samengevat. In Bimmel en Oostdam (1999) en Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999/2000) wordt de tweede studie gerapporteerd. Voor een samenvatting van de tweede studie verwijzen we dan ook naar deze referenties.

Bimmel, P., Van den Bergh, H., en Oostdam, R. (1999/2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel*, 3/4, pp. 55-78.

Zie ook:

Bimmel, P. en Oostdam, R., (1999). Strategietraining en leesvaardigheid. Leesvaardigheidsonderwijs Nederlands. *Levende Talen*, 543, pp. 556-564.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

1. Achtergrond

Dit onderzoek is een vervolgstudie op een eerdere experimentele studie naar de effecten van twee programma's voor het trainen van leesstrategieën op de leesvaardigheid Nederlands en Engels (Oostdam en Bimmel, 1996a; zie Hoogeveen en Bonset, 1998: 186). Geen van beide programma's bleek invloed te hebben. De training voor de vervolgstudies werd bijgesteld op de volgende punten:

- Er is aandacht gekomen voor het ervaren van succes en het ontvangen van positieve feedback omdat verwacht wordt dat deze punten motiverende effecten hebben op leerlingen.
- De keuze van de *evocator* om de toepassing van de getrainde strategieën uit te lokken is afgestemd op de uiteindelijke toetsvorm.
- De strategieën Koppen snellen en BEA (begin en eind van de alinea's als basis om tekstinhoud te voorspellen) beheersten de leerlingen al vrij goed en zijn dus niet meer apart getraind, maar alleen snel uitgevoerd aan het begin van elke leestaak. Nu zijn *Semantic Mapping* (informatie uit de tekst ordenen en relaties proberen te vinden en dat in een schema weergeven) en *Questioning* (zelf vragen bedenken bij een tekst) getraind.
- In plaats van vijf wekelijkse trainings- en twee *transfersessies*, elk van 2,5 uur (totaal 17,5 uur) is nu gekozen voor een over vier maanden verspreide training- en twee *transfersessies* van elk 45 minuten (totaal 12,75 uur).
- De proefleiders werken nu met één tweetal in plaats van met heterogene groepen van twaalf leerlingen om meer zicht te hebben op het leerproces van individuele leerlingen en om de training hierop inhoudelijk en qua werktempo af te stemmen.
- De toetsen hebben meegeteld voor het rapport.
- In een voortoets is de woordenschat als variabele gemeten.
- De leerlingen kregen de vragen pas nadat ze de teksten hadden gelezen en sleutelfragmenten onderstreept om ze zo de getrainde strategieën te laten toepassen.

2. Vraagstelling

- Heeft leesstrategie-training effect op de beheersing van de getrainde strategische leeshandelingen bij leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?
- Heeft leesstrategie-training effect op de leesvaardigheid in de moedertaal (Nederlands) bij leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?

- Heeft leesstrategie-training in de moedertaal (Nederlands) effect op de leesvaardigheid in een vreemde taal (Engels) bij leerlingen in het regulier voortgezet onderwijs?
- Hoe sterk is het verband tussen de beheersing van strategische leeshandelingen en de leesvaardigheid in de moedertaal (Nederlands) en in een vreemde taal (Engels)?

3. Methode

Onderzoeksgroep

De onderzoeksgroep bestond uit twaalf leerlingen, zes meisjes en zes jongens uit zes derde klassen van een Amsterdamse scholengemeenschap: twee mavo-klassen, twee havo-klassen, één atheneumklas en één gymnasiumklas. Uit elke klas is een tweetal in combinaties van zwakke, middelmatige en goede lezers samengesteld (dus: zwak-zwak, zwak-middelmatig, zwak-goed, middelmatig-middelmatig, etc.). De controlegroep waren de 119 niet deelnemende leerlingen uit die klassen.

Metingen

Als voormeting zijn strategiespecifieke toetsen Nederlands, een leesvaardigheidstoets Nederlands en Engels afgenomen, en is de woordenschat Nederlands en Engels gemeten.

De eerste nametingen bestonden uit strategiespecifieke toetsen Nederlands en een leesvaardigheidstoets Nederlands en Engels.

De tweede nameting bestond uit een leesvaardigheidstoets Engels.

Trainingsprogramma

In vijftien wekelijkse lessen kregen de leerlingen uit de onderzoeksgroep een training in vier verschillende leesstrategieën ('Sleutelfragmenten', 'Scharnierwoorden', 'Questioning' en 'Semantic Mapping') en de toepassing van de strategieën bij het begrijpend lezen van Nederlandse teksten. De twee wekelijkse lessen na de eerste nametingen waren gericht op het doelbewust toepassen van de getrainde strategieën op Engelstalige teksten. Er was één proefleider per tweetal, dus de begeleiding was zeer intensief. Reflectie gebeurde in tweetallen.

Meetinstrumenten

Acht strategiespecifieke toetsen zijn afgenomen: a) twee toetsen Sleutelfragmenten (in tekst belangrijke informatie zoeken bij de hoofdgedachte van de tekst); b) twee toetsen scharnierwoorden (door te letten op verbindingswoorden krijgt lezer greep op logische verbanden in de tekst); c) twee toetsen *Questioning* (zelf vragen bedenken bij een tekst); twee toetsen *Semantic Mapping* in twee varianten (de belangrijkste informatie uit een tekst in schema plaatsen waaruit verbanden blijken). Bovendien is een toets leesvaardigheid voor zowel Nederlands als Engels afgenomen. Verschillen in de voor- en de nameting zijn geanalyseerd bij de controlegroep en de experimentele groep.

4. Resultaten

Effect op beheersing strategische leeshandelingen

Uit de analyses blijkt dat de experimentele groep na afloop van de training de vier getrainde strategische leeshandelingen Sleutelfragmenten, *Questioning* en *Semantic Mapping* en

Scharnierwoorden beter beheerst dan de controlegroep. Wat betreft Sleutelfragmenten zijn de experimentele leerlingen vooral selectiever geworden in hun onderstreepgedrag. Zij onderstrepen na de training minder tekstfragmenten die niet tot de sleutelfragmenten gerekend worden. Bij *Questioning* op alinea-niveau is er een significant verschil gevonden in het voordeel van de experimentele groep.

Effect op leesvaardigheid Nederlands

De leesstrategietraining heeft een positief effect op de leesvaardigheid Nederlands.

Effect op leesvaardigheid Engels

De strategietraining heeft niet geleid tot significante effecten. Uit de analyses blijkt dat sprake lijkt van een plafondeffect. Bij de zwakkere leerlingen blijkt wel sprake te zijn van een zeker effect van de training.

Verband tussen de beheersing van strategische leeshandelingen en de leesvaardigheid in Nederlands en in Engels

Het verband tussen beheersing van de vier getrainde strategische leeshandelingen en de leesvaardigheid Nederlands is aan te wijzen bij drie van de vier strategische leeshandelingen (*Semantic Mapping*, *Questioning* op alinea-niveau en Scharnierwoorden).

Bij de leesvaardigheid Engels is er alleen een duidelijk aantoonbaar verband bij de beheersing van Scharnierwoorden.

5. Conclusies

Training van leesstrategieën kan effecten hebben op de leesvaardigheid Nederlands. De transfer naar het lezen in een vreemde taal (Engels) treedt niet zonder meer op.

6. Aanbevelingen

Voorzichtig advies om Sleutelfragmenten, *Questioning* en *Semantic Mapping* in het voortgezet onderwijs te trainen, waarbij reflectie in duo's en hardop denkend uitvoeren van de opdracht wordt aanbevolen.

Een superviserende, begeleidend leerkracht is onmisbaar bij het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling door strategieën aan te leren. Er moeten maatregelen genomen worden om de intrinsieke motivatie te verhogen. Ook is samenwerking tussen de talenleerkrachten van belang om de leerlast van de vele strategieën te verdelen en de transferkansen te verhogen.

Hacquebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegripstoets voor de brugklas. Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, pp. 37-53.

3.2 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

1. Achtergrond

Op het gebied van leesvaardigheid in het middelbaar onderwijs wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van *screenings*onderzoek. Hierbij heeft men behoefte aan een toets die niet alleen zwakke lezers kan signaleren, maar die ook richting geeft aan verdere diagnostiek en remediering van verschillende lezers. De toets moet bovendien zuiver zijn ten aanzien van cultureel/etnische achtergrond.

2. Vraagstelling

- Hoe kan de Tekstbegripstoets voor de brugklas beschreven worden?
- Hoe kan het instrument met betrekking tot zowel de signaleringsfunctie als de typeringsfunctie verantwoord worden?

3. Methode

De toets bestaat uit twee versies van elk vijf teksten uit schoolboeken van ongeveer 200 woorden. Versie A is bestemd voor vbo/mavo en versie B voor mavo/havo/vwo. Er is veel aandacht aan de vraagtypen besteed om te voorkomen dat de vragen nieuwe begripsproblemen voor de leerlingen opleveren. De vraagtypen betreffen drie niveaus: woord- en zinsniveau (micro), alineaniveau (meso) en de globale tekstuele structuur (macro).

De teksten variëren in moeilijkheidsgraad. Dit is vastgesteld op grond van docentbeoordelingen, linguïstische analyse (zinslengte, woordfrequentie, percentage abstracte begrippen) en een psychometrische analyse van de toetsresultaten in een proefversie van de toets.

Vijf criteria zijn gehanteerd bij het ontwikkelen van de toets:

1. De toets is valide en betrouwbaar voor zowel Nederlandse als allochtone leerlingen.
2. De toets is afgestemd op leerlingen in het voortgezet onderwijs, waarbij twee niveaus worden onderscheiden.
3. De toets kan extensief en efficiënt worden afgenomen door docenten en *remedial teachers*.
4. De toets kan zwakke lezers signaleren.
5. De toets heeft een diagnostische waarde: hij geeft aanknopingspunten voor verdere behandeling.

De proefversie van de toets is afgenomen bij 569 leerlingen van verschillende onderwijstypen op verschillende scholen in Nederland voor de psychometrische evaluatie. Hierbij:

1. Zijn scoringsregels vastgesteld.
2. Is de zuiverheid van de toets onderzocht en onderzocht of de toetsen in staat zijn kinderen met een zwak tekstbegrip te onderscheiden van kinderen met een gemiddeld of sterk tekstbegrip.

Met observaties is de lezerstypologie op basis van de toetsuitslag gevalideerd.

Er zijn drie lezerstypen onderscheiden:

- De probleemlezer die problemen op allerlei niveaus heeft zoals lage technische leesvaardigheid, geringe woordenschat, lage motivatie.
- De compenserende lezer. Het totaalbeeld is net niet voldoende maar de leerling kenmerkt zich door een probleemoplossende en actieve leeshouding.
- De schoolse lezer kenmerkt zich door een bevangen en niet-actieve leeshouding. Hij heeft een goede technische leesvaardigheid, maar heeft niet geleerd dat de tekst als geheel een betekenis heeft.

Een tweede valideringsinstrument is een leerlingenquête, waarmee gegevens over het leesgedrag zijn verzameld. Er waren 40 vijf-puntsschaaltjes bij uitspraken over het eigen leesgedrag, waarvan vijftien schaaltes zijn geselecteerd op basis van frequentieverdelingen en onderscheidend vermogen op basis van correlaties met de lezerstypen. Vervolgens zijn drie subschalen met kenmerkende uitspraken voor elk van de lezerstypen vastgesteld. De gevonden lezerstypen zijn met paarsgewijze t-tests vergeleken op de drie itemsets en de vijftien items zijn vervolgens betrokken in een discriminantanalyse.

4. Resultaten

De scoringsregels zijn zo vastgesteld dat er meer punten te verdienen vallen als een vraag een hoger discriminerend vermogen heeft. De zuiverheid van de toets is geëvalueerd en zeven vragen van de 108 zijn verwijderd wegens onzuiverheid. De interne consistentie van de gezuiverde toets is berekend met Cronbach's alpha. Het blijkt dat de totale toets hoge waarden heeft voor alpha in elk van de steekproeven.

De overeenkomsten tussen de indelingen in lezerstype op grond van de toetsuitslag enerzijds en die op basis van video-observaties en enquêteresultaten anderzijds zijn voldoende aanvaardbaar om waarde te hechten aan de toets als instrument voor verdere typering van lezers, ook al bleek de enquête matig betrouwbaar. Er was voldoende overeenstemming tussen de indeling op grond van de video-observaties en de indeling op basis van de toetsuitslag wat betreft de probleemlezer. De indeling compenserende of schoolse lezers leidde tot minder grote overeenkomsten zowel tussen de beoordelaars onderling als tussen de videobeoordelaars en de toetsuitslag.

5. Conclusies

De tekstbegriptoets voor de brugklas is een handzaam instrument en is voldoende betrouwbaar en valide wanneer het gaat om de signaleringsfunctie. De toets kan ook zuiver genoemd worden ten aanzien van allochtone leerlingen.

6. Aanbevelingen

De lezerstypologie laat zich lastig valideren omdat leesgedrag moeilijk te observeren is. De overeenkomsten tussen de indelingen in lezerstype op grond van de toetsuitslag enerzijds en die op basis van video-observaties en enquêteresultaten anderzijds, zijn voldoende aanvaardbaar om waarde te hechten aan de toets als instrument voor verdere typering van lezers. Uitspraken met betrekking tot deze typering zijn evenwel hypothetisch, maar kunnen wel richting geven aan verdere diagnostiek en hulpverlening.

Andringa, S.J., en Hacquebord, H. (2000). De moeilijkheidsgraad van schoolboekteksten als grondslag voor het vaststellen van tekstbegripvaardigheid. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64, pp. 83-94.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

1. Achtergrond

Veel scholen toetsen het tekstbegrip van de leerlingen aan het begin van de brugklas. Een veelgebruikte toets is de 'Tekstbegriptoets voor de Brugklas (Hacquebord, 1996). De opvolger van deze toets is 'Elektronische tekstbegriptoets voor de brugklas' (Hacquebord en Andringa, 2000). Het is een instrument dat gebruikt kan worden om leesproblemen te signaleren, en dat aanknopingspunten biedt voor gerichte hulp aan zwakke lezers. De elektronische toets is adaptief van karakter, wat inhoudt dat de toets zich zonder dat de leerling het merkt, aanpast aan diens niveau. Het tekstcorpus (twee keer tien teksten) vormt de basis van de toets. De teksten zijn afkomstig uit de recente zaakvakmethoden voor het primair onderwijs en de basisvorming.

Voor de ontwikkeling van de toets is onderzoek gedaan naar de bepaling van de moeilijkheidsgraad van teksten voor leerlingen van 10-14 jaar. Het tekstlinguïstisch onderzoek is enerzijds uitgevoerd om geschikte teksten te selecteren voor de toets, anderzijds is het gebruikt als uitgangspunt om het vaardigheidsniveau van een leerling te kunnen vaststellen.

In onderwijskringen is het tegenwoordig gebruikelijk om de vaardigheid van een leerling uit te drukken in het didactisch leeftijdsequivalent (dle). Dit is een norm die is afgeleid van het landelijk gemiddelde en relateert de vaardigheid van een bepaalde leerling aan didactische leeftijd (dl). De dl vertegenwoordigt het aantal maanden dat een leerling onderwijs genoten heeft in een bepaalde vaardigheid. Bijvoorbeeld een leerling aan het begin van de brugklas zou een dle van 61 moeten kunnen halen. Tegenwoordig is het dle de enige geldige maat aan de hand waarvan leerlingen in aanmerking kunnen komen voor speciaal onderwijs. Daarom is het van belang dat de toets het tekstbegripniveau van leerlingen kan vaststellen in dle's.

2. Vraagstelling

- Hoe is voor de tekstbegriptoets voor de brugklas tot een verantwoorde selectie van teksten te komen die representatief is voor het schoolse tekstaanbod en geschikt is voor leerlingen met een grote variëteit in leesvaardigheid?
- Hoe is een vaardigheidsschaal te ontwikkelen op basis van het didactisch leeftijdsequivalent voor de vaardigheid tekstbegrip?

3. Methode

Uit de recente zaakvakmethoden voor het primair onderwijs en de basisvorming zijn ongeveer 350 teksten geselecteerd. Na bestudering op criteria als onderwerp, opbouw en

lengte zijn 115 teksten ingescand en linguïstisch geanalyseerd. Het tekstmateriaal is ruw ingedeeld volgens een rangordening op basis van de bron: schoolboeken voor vijf opeenvolgende onderwijsniveaus (van groep zeven t/m basisvorming drie). Als uitgangspunt is de veronderstelling genomen dat de moeilijkheid van teksten correspondeert met onderwijsniveau.

De linguïstische analyse betrof de volgende maten:

- gemiddelde woordlengte;
- gemiddelde zinslengte;
- dekkingsgraad van 'basiswoorden' vermeld in de Basiswoordenlijst van Kleijn en Nieuwborg (1991). De woordenlijst is een onafhankelijke woordenlijst van de 2.000 meest voorkomende of meest elementaire woorden van het Nederlands.

De analyse is uitgevoerd met een computerprogramma. Deze analyse heeft geleid tot een vaststelling wat de gemiddelde woordlengte, zinslengte en dekkingsgraad voor elk van de vijf (groep zeven t/m basisvorming drie) tekstniveaus is. Bijvoorbeeld de gemakkelijkste teksten (tekstniveau 1) hebben een gemiddelde woordlengte die kleiner is dan 4,7 letertekens en een gemiddelde zinslengte van minder dan tien woorden. Meer dan 88,5 % van de woorden wordt gedekt door de basiswoordenlijst. Dit moeilijkheidsniveau is representatief voor teksten uit basisschoolboeken voor groep zeven.

Uiteindelijk zijn 30 teksten geselecteerd om getest te worden in het normeringsonderzoek en voor de psychometrische analyse. Deze teksten zijn geselecteerd met als uitgangspunt dat ze gelijkmatig scoorden op elk van de drie linguïstische maten. Ook is er gezorgd voor een evenredige vertegenwoordiging van de tekstniveaus. Tot slot hebben praktische zaken als 'bevraagbaarheid' een rol gespeeld. Bij wijze van controle is de tekstselectie geverifieerd door negen docenten. Deze zijn gevraagd de teksten in te delen in vijf groepen op basis van hun intuïtie over het niveau van de teksten. De linguïstische indeling en die van de docenten vertoonden een sterke onderlinge correlatie. Gemiddelde woordlengte en dekking correleerden het hoogst met de docentbeoordeling. Bij de teksten zijn ten slotte ongeveer vijftien vragen gemaakt op micro-, meso- en macroniveau (resp. woord- en zinsniveau, alinea-niveau en het globale tekstniveau).

De proefversie van de toets is in een grootschalig onderzoek getest bij in totaal zo'n 3000 leerlingen van dertien scholen uit alle windstreken van Nederland. Bij de selectie van de scholen is zoveel mogelijk rekening gehouden met een spreiding van schooltypen, regionale spreiding, stads- en plattelandsschool en leerlingenpopulatie. Elke leerling heeft zes teksten gemaakt op verschillende niveaus. De docenten is gevraagd hun leerlingen in te delen in drie groepen: vmbo, mavo/havo, havo/vwo. Vmbo-leerlingen hebben alleen teksten gemaakt van de eerste drie niveaus, mavo/havo leerlingen alleen van niveau twee, drie en vier, en havo/vwo alleen drie, vier en vijf.

De verzamelde data zijn uitgebreid geanalyseerd en uiteindelijk zijn 20 teksten geselecteerd voor de definitieve toets.

Na analyse van de data en weglating van de onzuivere vragen zijn de 30 getoetste teksten gerangschikt op basis van de gemiddelde scores om te kijken of de linguïstische analyse voorspellend is voor de uiteindelijke score op een tekst.

Om de dle-schaal voor deze toets te ontwikkelen is als norm gesteld dat de leerling moet voldoen aan het landelijk gemiddelde. Uit de steekproef is de gemiddelde vaardigheid bepaald.

4. Resultaten

De tekstmoeilijkheid zoals bepaald op basis van linguïstische analyse blijkt alleen voor de dekkingsgraad van basiswoorden voorspellend te zijn voor de leerlingenscores en dan met name voor de makkelijkere teksten die zijn afgenomen bij de lagere schooltypen. De maten gemiddelde woordlengte en gemiddelde de zinslengte correleren niet significant met de leerlingenscores.

Een leerling moet voldoen aan het landelijk gemiddelde. De gemiddelde vaardigheid uit de steekproef is gesteld op $dle=61$ en dit komt overeen met een klassieke score van ongeveer 65% van de vragen goed. Om $dle=51$ te bepalen is vervolgens gebruik gemaakt van de standaard dat je 65% goed moet kunnen hebben op een tekst van het corresponderende onderwijsniveau. Uit de vaardigheidsschaal die dit onderzoek heeft opgeleverd konden we bepalen waar dit kritische punt lag en dit punt is gesteld op $dle=51$. Op deze manier is de schaal in dle's verkregen waarmee de tekstbegripvaardigheid van een leerling wordt uitgedrukt.

5. Conclusies

Gemiddelde zinslengte en gemiddelde woordlengte zijn geen goede voorspellers voor de tekstbegripvaardigheid van de leerlingen. De dekkingsgraad van basiswoorden blijkt wel voorspellend te zijn. Met de rangordening van teksten op basis van deze vocabulaire dekkingsmaat kan derhalve de grondslag worden gelegd voor het te ontwikkelen toetsinstrumentarium dat de tekstbegripvaardigheid van leerlingen meet.

Aangezien een makkelijke tekst in principe moeilijk bevraagd kan worden en andersom, dient de linguïstische analyse aangevuld te worden met een niveaubepaling in dle's.

6. Aanbevelingen

Voor vergaande conclusies is dit onderzoek wellicht te beperkt. Zo zijn er bijvoorbeeld meer maten voor de linguïstische analyse denkbaar. Te denken valt aan het gebruik van abstracta in de tekst of tangconstructies. Een belangrijke verdieping van dit onderzoek zou kunnen bestaan uit een uitbreiding van de in dit onderzoek gebruikte Basiswoordenlijst met een opvolgende streefwoordenlijst voor de basisvorming.

Er zou veel meer tekstmateriaal gescreend moeten worden en geanalyseerd om de moeilijkheidsdefinities betrouwbaar te kunnen stellen, waarbij meer rekening zou moeten worden met de heterogeniteit van de teksten voor de brugklas. Voor een verdere validering

van de dle-schaal is onderzoek nodig bij verschillende leeftijden en in verschillende leerjaren.

Schoonen, R. (1997) Beoordeling van de samenvattingsopdracht in het nieuwe examen Nederlands. *Levende talen*, 516, pp. 6-10.

Zie ook:

Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1, pp. 1-19.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

1. Achtergrond

De huidige samenvattingsopdracht van het examen Nederlands wordt beoordeeld met een analytisch schema, waarin de noodzakelijke informatie-eenheden zijn opgenomen met de bijbehorende normering. Het onderzoek wil informatie verkrijgen over mogelijke beoordelingsprocedures.

2. Vraagstelling

- Wat is de betrouwbaarheid van een drietal mogelijke beoordelingsmethoden?
- Wat is de taakvariabiliteit van de nieuwe opdrachtvorm?
- Hoe is de bruikbaarheid en de te verwachten acceptatie ‘in het veld’ van een voor te stellen beoordelingsmethode?

3. Methode

De drie onderzochte beoordelingsmethoden zijn globale, analytische en schaalbeoordeling. Een vijftal beoordeelde samenvattingen markeren het bereik van de te verwachten scores.

Ruim 170 leerlingen uit vwo-5 maakten twee samenvattingsopdrachten (tekst A en tekst B). Twaalf docenten Nederlands beoordeelden de samenvattingen op zo'n manier dat van elke docent de beoordelingsbetrouwbaarheid bepaald kon worden voor elk van de drie beoordelingsmethoden.

In een enquête hebben ruim 59 havo- en vwo-docenten schoolcijfers toegekend aan de drie beoordelingsmethoden.

4. Resultaten

1. Betrouwbaarheid

De betrouwbaarheid van schaalbeoordeling is laag (.355 voor tekst A en .445 voor tekst B). De analytische en globale beoordelingsmethode ontlopen elkaar niet veel. De globale methode lijkt gevoeliger voor de verschillende teksten (.611 versus .430) dan de analytische beoordeling die wat dat betreft een stabielere indruk maakt (.532 versus .506). Daarom zou men een voorkeur voor de analytische methode kunnen uitspreken.

2. Taakvariabiliteit

De prestaties op de samenvattingen hingen betrekkelijk weinig samen (zogenaamde 'ware' correlatie van .352).

3. Bruikbaarheid

De docenten beoordeelden de schaalbeoordeling gemiddeld met een 4.06, de analytische beoordeling met een 7.44 en de globale beoordeling met een 5.04.

5. Conclusies

De analytische beoordelingsmethode verdient de voorkeur boven de globale en de schaalbeoordeling. Of leerlingen goed of slecht scoren lijkt voor een groot deel afhankelijk van de tekst. Docenten hebben een duidelijke voorkeur voor de analytische methode.

6. Aanbevelingen

De analytische beoordeling zou verbeterd moeten worden. Bovendien zou er meer werk gemaakt moeten worden van de tweede beoordeling en van de compensatie van de daarbij komende werkdruk van docenten.

Bij de samenvattingsopdracht is het noodzakelijk te weten welke kenmerken van de brontekst van invloed zijn op de taakvariabiliteit.

Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie: de rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 3, pp. 237-262.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

1. Achtergrond

Samenvatten als opdracht heeft (met name in het onderwijs) vaak een dubbelfunctie: samenvatten is een belangrijke vaardigheid op zich, maar daarnaast wordt samenvatten ook gezien als een belangrijke operationalisering van tekstbegrip of als een didactische werkvorm om de leesvaardigheid (het begrijpend lezen) te bevorderen.

De weinige studies naar de validiteit van de samenvattingsopdracht laten lage scorebetrouwbaarheden zien, dat wil zeggen dat de ene samenvattingsopdracht duidelijk de andere niet is. Bovendien correleren de samenvattingsprestaties maar matig met de leesprestaties, terwijl men over het algemeen de samenvatting als een aantrekkelijke operationalisering voor leesvaardigheid ziet.

2. Vraagstelling

- Leiden verschillende scoringswijzen tot duidelijk verschillende resultaten over de kwaliteit van de samenvatting?
- In hoeverre spelen factoren als onderwerp en markering van de tekststructuur een rol bij de prestaties van de leerlingen, waarbij een substantieel onderwerpseffect als bedreigend voor de validiteit beschouwd moet worden?
- Hoe hangen de samenvatprestaties samen met leesprestaties zoals gemeten door een tekstbegriptoets?

3. Methode

In het kader van het strategische onderzoeksprogramma 'Transfer in het talenonderwijs' zijn informatieve samenvattingen verzameld. Het gaat om steekproeven van leerlingen uit het basisonderwijs (bo, groep acht, 161 leerlingen) en het voortgezet onderwijs (vo, leerjaar twee, 195 leerlingen en leerjaar vier, 301 leerlingen).

De teksten die de leerlingen moesten samenvatten waren twee verwante teksten van ruim 1000 woorden met een beschouwend en uiteenzettend karakter. Van elke tekst waren twee varianten beschikbaar: een met een expliciete tekststructuur gemarkeerd door signaalwoorden, en een met een impliciete tekststructuur. Leerlingen zijn aselekt toegewezen aan een van de vier samenvatcondities: twee verschillende onderwerpen keer twee tekstkwaliteiten. Daarnaast maakten de leerlingen uit het vo ook een samenvatting in het Engels of Frans. In deze samenvatting zal daar verder niet op worden ingegaan.

De leerlingen werd een informatieve samenvatting van 150 woorden gevraagd.

Van de bronteksten is door de onderzoekers een propositionele analyse gemaakt waarbij de drie niveaus onderscheiden zijn van micropositities (woord- en zinniveau) tot macropositities (tekstbegripniveau). De door de leerlingen gemaakte samenvattingen zijn gescoord op de

aanwezigheid van de betreffende proposities. Ook zijn de samenvattingen gescoord op door de leerlingen ingebrachte, dus door henzelf bedachte proposities en op tekstlengte in woorden. Behalve hun samenvattingen waren ook hun scores op tekstbegripstoetsen beschikbaar.

De vraag naar de verschillende scoringswijzen is beantwoord door een analyse van de correlatie tussen de scores die diverse scoringswijzen opleveren.

Voor de vraag naar de effecten van onderwerp en markering van tekststructuur op de prestaties van de leerlingen zijn enkele variantie-analyses uitgevoerd.

De vraag naar de samenhang tussen de samenvattingen en de leesprestaties zoals gemeten door een tekstbegripstoets wordt met een correlatieve analyse beantwoord.

4. Resultaten

Verskillende scoringswijzen

Vertrekpunt was de eenvoudigste scoring, namelijk het aantal macroproposities dat een leerling in zijn samenvatting opneemt (scoring 1). Van deze maat zijn uiteindelijk twee gecorrigeerde scores afgeleid. De eerste correctie is een inhoudelijke. Het aantal macroproposities wordt uitgedrukt in verhouding tot het totaal aantal proposities dat in de samenvatting staat (scoring 2). De tweede correctie betreft de tekstlengte. Het aantal macroproposities wordt uitgedrukt in verhouding tot de lengte van de samenvatting (scoring 3).

De drie uiteindelijke scoringscijfers vertonen relatief lage onderlinge correlaties. Zowel items op micro-, meso-, als macroniveau vertonen dezelfde matige correlatie met de samenvattingsopdracht. De scoringscijfers 1 en 2 correleren onderling sterker dan 1 en 3, hetgeen impliceert dat correctie voor tekstlengte meer effect sorteert dan correctie voor aantallen overbodige proposities in de samenvatting. Scoringscijfers 2 en 3 correleren onderling het minst.

Onderwerp en markering: variantiecomponenten

Uit de variantieanalyses blijkt dat de gecorrigeerde maten (scoring 2 en 3) gevoeliger zijn voor de factoren onderwerp van de tekst en de markering van de structuur van de tekst. Dit geldt met name voor de correctie van de lengte (scoring 3). Deze laatste maat is met name gevoelig voor de factor die bij voorkeur geen effect zou moeten sorteren, namelijk onderwerp. Van de twee factoren lijkt onderwerp sowieso de belangrijkste factor. Het verwachte effect van markering blijft grotendeels uit.

Relatie met begrijpend lezen

Met de correcties voor onbelangrijke proposities en tekstlengte overschrijdingen lijkt de validiteit van de scores niet duidelijk te verbeteren als het gaat om de relatie met begrijpend lezen. Alleen in vo4 lijkt de correctie voor tekstlengte-overschrijding een gunstige invloed te hebben op de relatie met begrijpend lezen.

Met toenemende leeftijd worden de samenvattingsscores niet duidelijk valider. De samenvatting correleert weliswaar substantieel, maar zeker niet hoog met de toetsscores. Om na te kunnen gaan in hoeverre de gebruikte tekstbegripstoetsen inderdaad andere kennis en

vaardigheden bevragen dan op macroniveau, zijn de items uit de toets geassocieerd met microniveau en macroniveau. Tegen de verwachting in correleerden de macro-items niet hoger met de samenvattingsscores dan de micro-items.

5. Conclusies

Hoewel in dit onderzoek geen beschikking was over meerdere samenvattingen binnen een conditie van een en dezelfde leerling, is het toch nodig om ernstige reserves te hebben bij de scorebetrouwbaarheid van de samenvattingsoverdracht. In de eerste plaats blijkt de hoogte van de scores voor een deel bepaald te worden door het onderwerp van de samen te vatten tekst.

Opmerkelijk is dat markering van de tekststructuur, waarvan een faciliterend effect verwacht werd, geen effect sorteert. Een van de verklaringen is de mogelijkheid dat de lezers bij de opbouw van de tekst zich meer laten leiden door hun kennis van het onderwerp dan door de letterlijke tekst.

Afgemeten aan het criterium van een begrijpend leestoets kan geconcludeerd worden dat de samenvatting weliswaar substantieel, maar zeker niet hoog correleert met de toetscores. Een van de factoren die hier weer een rol kan spelen is de onderwerpsafhankelijkheid van de samenvattingsoverdracht. Daarnaast kan niet uitgesloten worden dat de samenvatting andere taal- of leesvaardigheden meet die in het geheel niet met de leestoets bevestigd werden.

Tot slot blijkt uit de analyses dat de verschillende scoringswijzen weliswaar niet perfect correleren maar toch grotendeels dezelfde patronen vertonen als het gaat om variantiecomponenten voor onderwerp en markering en de correlaties met tekstbegrip. Dit impliceert dat de ongecorrigeerde scoring van het aantal macroposities even goed voldoet als de twee gecorrigeerde maten.

Concluderend: de samenvatting als opdrachtvorm is in psychometrisch opzicht op zijn minst problematisch en het (eenmalig) gebruik als meetinstrument niet gerechtvaardigd.

6. Aanbevelingen

De samenvatting kan als een een-itemtoets opgevat worden. Zoals de leerling bij een tekstbegripstoets bij elk item zijn vaardigheid kan laten zien, zo zou ook de samenvatter meerdere samenvattingen moeten kunnen maken en niet afhankelijk zijn van die ene brontekst met een gegeven onderwerp. Dat voorkennis of affiniteit met het onderwerp een rol speelt, hoeft niet te verwonderen als men ervan uitgaat dat lezen een constructief proces is waarbij niet alleen informatie uit de tekst verwerkt wordt, maar ook eigen kennis wordt ingezet.

Met verder onderzoek zou meer inzicht verkregen moeten worden in de strategieën en cognitieve processen die een rol spelen bij het samenvatten in relatie tot de kwaliteit van de uiteindelijke samenvatting en in relatie tot de strategieën en cognitieve processen die bij het

begrijpend lezen een rol spelen. Daarnaast zou men alternatieve vormen van de hier gebruikte samenvattingsopdracht kunnen beproeven, bijvoorbeeld het herkennen van een goede samenvatting of het kiezen van de beste samenvatting van een tekstfragment uit enkele keuzemogelijkheden.

Bimmel P., en Van Schooten, E. (2000) Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, pp. 365-377.

3.3 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties

1. Achtergrond

De vaardigheid in begrijpend lezen speelt een belangrijke rol in het dagelijks leven. Toch blijkt uit onderzoek dat ongeveer een miljoen volwassen inwoners van Nederland moeite heeft met het begrijpend lezen van kranten en tijdschriften. Heeft training op leesstrategieën in het regulier middelbaar onderwijs zin?

2. Vraagstelling

1. In hoeverre houdt de mate waarin leerlingen strategische leeshandelingen beheersen verband met de vaardigheid in begrijpend lezen?
2. In hoeverre worden de verschillen tussen schooltypen in de gemiddelde leesvaardigheid van het Nederlands verklaard door de verschillen in de beheersing van strategische leeshandelingen en in hoeverre is de relatie tussen de beheersing van strategische leeshandelingen en leesvaardigheid gelijkwaardig over de onderscheiden schooltypen?
3. Hoe sterk is het verband tussen de mate van structuur- en betekenisgerichtheid van de leerstijl enerzijds en de beheersing van strategische leeshandelingen en de leesvaardigheid Nederlands anderzijds?
4. Hoe sterk is het verband tussen de attitude ten aanzien van lezen en leesstrategieën enerzijds en de beheersing van strategische leeshandelingen en de leesvaardigheid Nederlands anderzijds?

3. Methode

De onderzoeksvragen zijn onderzocht op basis van data uit een experimentele trainingsstudie (studie 1 van Bimmel, 1999). Het onderzoek werd uitgevoerd bij 144 leerlingen uit het voortgezet onderwijs (derde leerjaar, vbo, mavo, havo en vwo). De strategische leesstrategieën die zijn onderzocht zijn: 'Koppen snellen': voorspellen van tekstinhouden aan de hand van titels, kopjes en dergelijke. 'BEA': begin en einde van de alinea's lezen om tekstinhoud te voorspellen, 'Sleutelfragmenten': passages met hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen en 'Scharnierwoorden': gebruik maken van structuurmarkerende verbindingswoorden. Voor elke strategie is een toets ontwikkeld. Er is een leerstijlvragenlijst en een attitudevragenlijst gebruikt voor resp. vraagstelling 3 en 4.

4. Resultaten

1. De beheersing van alle vier de strategische leeshandelingen hangt significant samen met de vaardigheid in het begrijpend lezen.
2. Verschillen in de vaardigheid in het begrijpend lezen tussen de verschillende schooltypen is voor hooguit de helft terug te voeren op verschillen in beheersing van strategische leeshandelingen.
3. De mate van structuur- en betekenisgerichtheid van de leerstijl hangt niet samen met de beheersing van strategische leeshandelingen of de vaardigheid in begrijpend lezen.
4. De attitude ten aanzien van het gebruik van strategische leeshandelingen correleert negatief met de beheersing ervan en met de vaardigheid in het begrijpend lezen.

5. Conclusies

De beheersing van de strategische leeshandelingen is waarschijnlijk van invloed op de vaardigheid in het begrijpend lezen.

6. Aanbevelingen

De voorstanders van leesstrategisch onderwijs in alle typen van het voortgezet onderwijs lijken door dit onderzoek gesteund te worden. Strategietraining lijkt voor de meer leesvaardige leerlingen in het onderwijs minder opportuun.

Claims over het heilzame effect van het tegemoet komen aan de leerstijl van de leerlingen worden door de uitkomsten van dit onderzoek niet gesteund.

Van den Bergh, H., Bosker, R., en Brandsma, H. (2000). Kwaliteit van de opbrengsten: Zijn de prestaties tekstbegrip Nederlands en Wiskunde vooruitgegaan? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, pp. 76-90.

Domein: onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein: instrumentatie- en evaluatieonderzoek, onderzoek naar prestaties

1. Achtergrond

Met de invoering van de basisvorming beoogde de overheid onder andere een algehele verhoging van het onderwijsniveau te bewerkstelligen, de verschillen tussen leerlingen te verkleinen en de inhoud van het onderwijs beter controleerbaar te maken voor het parlement.

Bij een evaluatie van de basisvorming moet er dan ook aandacht besteed worden aan de prestaties van de leerlingen. Een belangrijke vraag is dus: worden de prestatie-effecten die met de basisvorming zijn beoogd op langer(e) termijn gerealiseerd? Het prestatieniveau heeft (onder andere) gestalte gekregen in een vergelijking van de prestaties van leerlingen in de periode 1987-1998 voor de vakken Nederlands en wiskunde. Hierbij gaat het met name om veranderingen in het gemiddelde prestatieniveau bij beide vakken, maar ook om veranderingen in de verschillen tussen leerlingen. Hierbij werd verwacht dat het gemiddelde prestatieniveau zou stijgen, en dat de verschillen tussen leerlingen zouden afnemen. In deze samenvatting worden alleen de resultaten voor het vak Nederlands weergegeven.

2. Vraagstelling

1. Wat zijn de gevolgen van de invoering van de basisvorming voor de prestaties van leerlingen in het derde leerjaar (voor verschillende schooltypen)?
2. Hoe verhouden eventuele prestatieveranderingen zich tot diverse achtergrondvariabelen (voor verschillende schooltypen)?

3. Methode

Bij de invoering van de basisvorming in 1992 kon niet met terugwerkende kracht een onderzoek naar de vaardigheden van leerlingen uitgevoerd worden. Daarom is besloten om voor de evaluatie van eventuele prestatieveranderingen aan te sluiten bij het VOCL-onderzoek (Voortgezet Onderwijs Cohort Leerlingen) waarin leerlingen gedurende verschillende jaren gevolgd worden. Door de prestaties van leerlingen in het derde leerjaar uit verschillende cohorten te vergelijken, kan inzicht verkregen worden in de mogelijke gevolgen van de invoering van de basisvorming.

De eerste cohortstudie (cohort 89) is gestart in het schooljaar 1988-1989 (voordat de basisvorming is ingevoerd) en de tweede cohortstudie (cohort 93) is gestart in het schooljaar 1993-1994 ten tijde van de wettelijke invoering van de basisvorming. Omdat niet verwacht kan worden dat de eerste lichting basisvorming-leerlingen veel beter presteren dan eerdere leerlingen, zijn de gegevens aangevuld met een steekproef van leerlingen die in

het schooljaar 1995-1996 met de basisvorming zijn begonnen en in 1998 in de derde klas zijn aangeland (cohort 95).

Om de prestaties van de drie cohorten te kunnen vergelijken is in elk cohort een tekstbegriptoets Nederlands afgenomen.

4. Resultaten

1. Voor (i)vbo-leerlingen is er een daling in de gemiddelde score tussen cohort 89 en cohort 93 en een stijging tussen cohort 93 en 95. Voor mavo leerlingen kan er geen verschil aangetoond worden in de gemiddelde tekstbegripscore tussen de cohorten 89 en 93, maar het gemiddelde in cohort 95 is wel hoger dan dat in beide andere cohorten. Voor havo/vwo-leerlingen is er geen verschil in gemiddelde score voor tekstbegrip tussen de drie cohorten.

Zoals verwacht zou mogen worden zijn de gemiddelde tekstbegripscores van (i)vbo-leerlingen in alle drie cohorten lager dan de gemiddelde scores van mavo-leerlingen in de desbetreffende cohorten, die op zich weer lager zijn dan de gemiddelde tekstbegripscores van havo/vwo-leerlingen.

De verschillen tussen (i)vbo-leerlingen (binnen scholen) nemen toe van cohort tot cohort. Voor mavo-leerlingen en havo/vwo-leerlingen nemen de verschillen tussen leerlingen toe van cohort 89 en 93, terwijl er geen verschillen zijn tussen leerlingen van cohort 93 en 95.

2. Wellicht zijn de verschillen in gemiddelden tussen de drie cohorten toe te schrijven aan verschillen op diverse achtergrondvariabelen. Er is gekeken naar: sekse, culturele oriëntatie, opstomers, afstomers, éénoudergezin, het hoogste opleidingsniveau in het gezin, het gemiddelde opleidingsniveau, het advies aan het einde van de basisschool, en de proportie meisjes op school. Hieronder worden per schooltype alleen resultaten gepresenteerd als er verschillen zijn tussen of binnen de drie cohorten.

Voor (i)vbo-scholen blijkt dat de prestaties van jongens in de cohorten 89 en 95 hoger zijn dan in het cohort 93. De gemiddelde prestaties van meisjes in cohort 93 is hoger dan die van jongens in hetzelfde cohort. In het cohort 89 is de relatie tussen advies van het basisonderwijs en tekstbegripscore hetzelfde als in cohort 93, maar in cohort 95 is het verband tussen advies en de score van de leerlingen sterker. In alle drie de cohorten geldt: hoe hoger het advies, hoe hoger de tekstbegripscores van de leerlingen. Het effect van het opleidingsniveau van de ouders is voor alle cohorten gerelateerd aan de leesprestaties van leerlingen: hoe hoger het opleidingsniveau, hoe hoger de tekstbegripscores van de leerlingen. Tussen het gemiddelde opleidingsniveau van de ouders van leerlingen en de tekstbegripscores kan voor alle cohorten geen verband worden aangetoond. Alleen voor cohort 98 kan aangetoond worden dat er een positief verband is tussen de proportie meisjes op een (i)vbo-school en de leesprestaties.

Voor jongens op mavo-scholen blijkt dat de gemiddelde tekstbegripscore in de cohorten 89 en 95 hoger zijn dan die in cohort 93. Meisjes op mavo-scholen hebben in 93 een hogere tekstbegripscore dan jongens. In 89 wijkt de gemiddelde score van meisjes nauwelijks af van die van jongens, terwijl blijkens de prestaties in cohort 95 meisjes hun voorsprong uit cohort 93 hebben gehandhaafd. Leerlingen op mavo-opleidingen met een niet-Nederlandse culturele oriëntatie hebben in 93 een lagere tekstbegripscore dan hun klasgenoten met een

Nederlandse oriëntatie. In 89 was de achterstand van leerlingen met een niet-Nederlandse culturele oriëntatie verhoudingsgewijs net zo groot als in 93. Voor het laatste cohort wijkt het effect van culturele oriëntatie echter duidelijk af van dat in beide andere cohorten: in dit cohort is er nauwelijks verschil ten gevolge van de culturele oriëntatie van de leerling aantoonbaar. Voor de afstromers op mavo-opleidingen geldt dat zij in cohort 93 een lagere score behaald hebben dan hun klasgenoten die niet afgestroomd zijn. In de beide andere cohorten is het verschil met deze klasgenoten duidelijk kleiner. Opstomers blijken in 93 een hogere score behaald te hebben dan hun klasgenoten die niet opgestroomd zijn. Het verschil tussen opstomers en hun klasgenoten is in cohort 89 kleiner dan in cohort 93, terwijl er voor cohort 95 geen verschil met cohort 93 aangetoond kan worden. Voor zowel het advies aan het einde van de basisschool als het hoogste opleidingsniveau van een van de ouders kan wel een positieve relatie met tekstbegripscores aangetoond worden, maar is er geen verschil tussen de cohorten.

Voor jongens op havo/vwo-opleidingen is de gemiddelde tekstbegripscore in 93 lager dan in 89 of 95. Meisjes op havo/vwo-opleidingen hebben in 93 gemiddeld een hogere score dan jongens in hetzelfde cohort. In cohort 89 is het verschil tussen de gemiddelde score van jongens en meisjes kleiner dan in 93 en in cohort 95 is het verschil net zo groot als in 93.

5. Conclusies

Voor tekstbegrip Nederlands zijn de prestaties van derdeklassers in cohort 93 lager dan die van derdeklassers in cohort 89 en 95. Ook in de diverse subpopulaties wordt deze trend zichtbaar. Echter, het gaat hier om kleine tot uiterst kleine effecten. Een oppervlakkige conclusie zou echter zijn dat de invoering van de basisvorming geleid heeft tot verwarring bij docenten, waardoor het onderwijs in deze periode minder adequaat is geweest. De tweede verwachting bij de invoering van de basisvorming was dat de verschillen tussen leerlingen kleiner zouden worden. De resultaten wijzen echter uit dat de verschillen tussen leerlingen eerder groter werden dan dat zij afnamen.

6. Aanbevelingen

De verwachtingen omtrent de basisvorming zijn destijds -om politieke redenen- veel te hoog opgevoerd. Zeker wanneer bedacht wordt dat de basisvorming -vrijwel- budgettair neutraal ingevoerd moest worden.

3.4 Nabeschuiving over onderzoek naar leesonderwijs

3.4.1 Verdeling onderzoeken over subdomeinen

Zestien publicaties waarbinnen tien 'aparte' onderzoeken geïnventariseerd.

Subdomein	Onderzoeken	Publicaties
Onderzoek naar doelstellingen		
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling		
Onderzoek naar onderwijsleermateriaal		
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek		
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek		
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	4	<ul style="list-style-type: none"> – Hacquebord (1998a) en Hacquebord (1998b) – Henneman en Van Calcar (1997) en Van Calcar en Henneman (1997) – Bieleman en Hafkenscheid (1997) en Hafkenscheid en Bieleman (1999) – Bimmel (1999) en Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999/2000) en Bimmel en Oostdam (1999)
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten	4	<ul style="list-style-type: none"> – Hacquebord (1997) – Andringa en Hacquebord (2000) – Schoonen (1997) en Schoonen (1998) – Schoonen (1999)
Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties	2	<ul style="list-style-type: none"> – Bimmel en Van Schooten (2000) – Van den Bergh, Bosker en Brandsma (2000)
Totaal	10	16

**3.4.2 Overzicht van onderzoek, onderwerp, leerjaren en schooltypen,
Nederland/Vlaanderen en onderzoeksmethoden**

Onderzoek	Onderwerp	Leerjaar/ schooltype	Nederland Vlaanderen	Methode
<i>Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek</i>				
Hacquebord (1998a) en Hacquebord (1998b)	Organisatie, inhoud en effectiviteit van het zorgaanbod op scholen	Eerste klas voorgezet onderwijs	Nederland	Effectonderzoek bij leerlingen
Henneman en Van Calcar (1997) en Van Calcar en Henneman (1997)	De effectiviteit van een grammaticamethode	Eerste klas mavo	Nederland	Effectonderzoek bij leerlingen
Bieleman en Hafkensheid (1997) en Hafkensheid en Bieleman (1999)	De effectiviteit van de woordenschatlijn <i>Wet wat je leest</i>	Taalklas van een mavo/vbo	Nederland	Effectonderzoek bij leerlingen
Bimmel (1999) en Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999/2000) en Bimmel en Oostdam (1999)	De effectiviteit van onderwijs in leesstrategieën op leesprestaties bij Nederlands en Engels	Derde klas mavo, havo en vwo	Nederland	Effectonderzoek bij leerlingen
<i>Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten</i>				
Hacquebord (1997)	Constructie en evaluatie van een tekstbegriptoets voor de brugklas	Brugklas voorgezet onderwijs	Nederland	Beproeving van de toetsen bij leerlingen
Andringa en Hacquebord (2000)	Het gebruik van schoolboekteksten voor een tekstbegriptoets voor de brugklas	Groep zeven basis-onderwijs tot en met derde klas van het voortgezet onderwijs	Nederland	Psychometrische analyse en beproeving van de toetsen bij leerlingen
Schoonen (1997) en Schoonen (1998)	Betrouwbaarheid van beoordelingsmethoden voor de samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands	Klas vijf vwo	Nederland	Beproeving van drie beoordelingsmethoden en vragenlijst onder docenten
Schoonen (1999)	De samenvatting als leesprestatie	Groep acht basisonderwijs, tweede en vierde klas voort-	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen maken samenvattingen)

		gezet onderwijs		
<i>Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties</i>				
Bimmel en Van Schooten (2000)	De beheersing van leesstrategieën en leesvaardigheid	Derde klas mavo, havo en vwo	Nederland	Secundaire analyse materiaal
Van den Bergh, Bosker en Brandsma (2000)	Gevolgen van de basisvorming voor prestaties tekstbegrip	Basisvorming voortgezet onderwijs	Nederland	Tests bij leerlingen (leerlingen maken een tekstbegriptoets)

3.4.3 Samenvattend informatief overzicht

3.4.3.1 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek

Uit een onderzoek van Hacquebord (1998) blijkt dat 'screening', doorverwijzing en 'follow up' van het zorgaanbod op scholen niet goed op elkaar aansluiten. De differentiatie tussen verschillende leerbehoeften van leerlingen in de hulpstructuur wordt te weinig gerealiseerd. Alleen op de scholen met remedial teaching bleek een adequate doorverwijzing en differentiatie plaats te vinden.

Verschillende uitvoeringsarrangementen voor hulpprogramma's voor lezen en/of woordenschatverwerving zijn met elkaar vergeleken. De leereffecten in het uitvoeringsarrangement 'Remedial Teaching' zijn het grootst, net als in het geïntegreerde arrangement waarin leerlingen afhankelijk van de resultaten remedial teaching of hulplessen krijgen. De hulplesvariant, waarbij alle leerlingen in taalklassen worden gegroepeerd, bleek het minst effectief. Een verklaring hiervoor is de negatieve werking die uitgaat van het bijengroeperen van taalzwakke leerlingen. Dit nadeel heeft remedial teaching in groepjes ook. Het klassikale arrangement is redelijk succesvol gebleken, maar dit is afhankelijk van de mate waarin de docent zich de 'procesgerichte didactiek' heeft eigengemaakt. Het succes van functionele leesinstructie kan worden toegeschreven aan het breedgedragen taalbeleid op de betreffende school. Vooral T2-leerlingen lijken van deze vorm van taalbeleid te profiteren.

Onderzoek van Henneman en Van Calcar (1997; zie ook Van Calcar en Henneman, 1997) wijst uit dat leerlingen die eerst niet in staat waren spontaan verwachtingen te formuleren over de inhoud van een tekst, dat wel konden nadat hun geleerd was vragen te genereren met behulp van de kennis van grammatica. Niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer. Centraal in deze grammatica staan activiteiten, gebeurtenissen en toestand. De leerlingen lezen actiever dan voorheen.

Tevens bleek dat leerlingen maar ten dele in staat zijn om zelfstandig te werken. De in het onderzoek betrokken docenten bleven overduidelijk begeleiden, en waren corrigerend en sturend aanwezig. De docenten zouden vooral moeten luisteren naar de wijze waarop de leerlingen tot vragen komen en moeten naar antwoorden zoeken om vervolgens samen met de leerlingen product en proces te evalueren. Zij hebben echter een sterke neiging direct te reageren op een handelwijze van de leerling en sturende opmerkingen te maken als er een

stilte valt. Leerlingen maken daar gebruik van. De docenten gaven aan in hun commentaar de onderzochte grammatica-methode zeer bruikbaar te vinden, maar de toepassing onderschat te hebben.

Het werken met de woordenschatlijn *Weet wat je leest* verbetert de metalinguïstische kennis van de leerlingen en vergroot ook de woordenschat van de leerlingen. Bovendien werd gevonden dat de woordkennis van de leerlingen (die met de methode werkten) die hun eigen woordkennis in eerste instantie erg overschatten, het meest vooruit is gegaan. In de controlegroep was dit juist omgekeerd; zij boekten juist minder vooruitgang dan hun klasgenoten (Bieleman en Hafkenscheid, 1997; zie ook Hafkenscheid en Bieleman, 1999).

Uit een onderzoek van Bimmel (1999; zie ook Bimmel, Van den Bergh en Oostdam, 1999/2000; Bimmel en Oostdam, 1999) blijkt dat training van leesstrategieën ('sleutelfragmenten', 'questioning' en 'semantic mapping') effecten kan hebben op de leesvaardigheid Nederlands. De transfer naar het lezen in een vreemde taal (Engels) treedt echter niet zonder meer op. Dit kan liggen aan een zogenaamd 'plafondeffect'. Bij de zwakkere leerlingen blijkt wel sprake te zijn van een zeker effect van de training op de leesvaardigheid Engels.

3.4.3.2 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten

De tekstbegripstoets voor de brugklas (Hacquebord, 1997) is een handzaam instrument en is voldoende betrouwbaar en valide wanneer het gaat om de signaleringsfunctie. De toets is zuiver ten aanzien van allochtone leerlingen.

Een studie van Andringa en Hacquebord (2000) wijst uit dat gemiddelde zinslengte en gemiddelde woordlengte geen goede voorspellers zijn voor de tekstbegripvaardigheid van leerlingen. De dekkingsgraad van basiswoorden blijkt wel voorspellend te zijn. De rangordening van teksten op basis van deze vocabulaire dekkingsmaat kan een grondslag zijn voor een te ontwikkelen toetsinstrumentarium dat de tekstbegripvaardigheid van leerlingen meet.

Schoonen (1997; zie ook Schoonen, 1998) onderzocht drie beoordelingsmethoden voor de samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands: de globale, analytische en schaalbeoordeling. Het blijkt dat de analytische beoordelingsmethode de voorkeur verdient boven de globale en de schaalbeoordeling. Of leerlingen goed of slecht scoren lijkt voor een groot deel afhankelijk van de tekst. Docenten hebben een duidelijke voorkeur voor de analytische methode.

Uit een onderzoek naar de samenvatting als leesprestatie blijkt dat de hoogte van de scores voor de samenvatting voor een deel bepaald worden door het onderwerp van de samen te vatten tekst. Markering van de tekststructuur, waarvan een faciliterend effect verwacht werd, sorteerde geen effect. Een van de verklaringen is de mogelijkheid dat de lezers bij de opbouw van de tekst zich meer laten leiden door hun kennis van het onderwerp dan door de letterlijke tekst. Afgemeten aan het criterium van een begripvend leestoets wordt

geconcludeerd dat de samenvatting weliswaar substantieel, maar zeker niet hoog correleert met de toetscores. Een van de factoren die hier een rol kan spelen is de onderwerpsafhankelijkheid van de samenvattingsopdracht. Daarnaast kan niet uitgesloten worden dat de samenvatting andere taal- of leesvaardigheden meet die in het geheel niet met de leestoets bevraagd werden (Schoonen, 1999).

3.4.3.3 Instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties

Uit een onderzoek van Bimmel en Van Schooten (2000) blijkt dat de beheersing van de strategische leeshandelingen waarschijnlijk van invloed is op de vaardigheid in het begrijpend lezen. Claims over het heilzame effect van het tegemoet komen aan de leerstijl van de leerlingen worden door de uitkomsten van dit onderzoek echter niet gesteund.

Voor tekstbegrip Nederlands zijn de prestaties van derdeklassers in het cohort 1993 lager dan die van derdeklassers in cohort 1989 en 1995. Ook in de diverse subpopulaties wordt deze trend zichtbaar. Het gaat hier om kleine tot uiterst kleine effecten. Een oppervlakkige conclusie zou echter zijn dat de invoering van de basisvorming geleid heeft tot verwarring bij docenten, waardoor het onderwijs in deze periode minder adequaat is geweest. De tweede verwachting bij de invoering van de basisvorming was dat de verschillen tussen leerlingen kleiner zouden worden. De resultaten wijzen echter uit dat de verschillen tussen leerlingen eerder groter werden dan dat zij afnamen (Van den Bergh, Bosker en Brandsma, 2000).

3.4.4 Conclusies en aanbevelingen

In het tijdvak 1997 tot 2003 zijn in totaal tien empirische onderzoeken naar leesonderwijs verricht. Uit het overzicht over de subdomeinen valt op dat het meeste onderzoek is verricht naar ‘onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek’ (vier keer) en ‘instrumentatie-onderzoek, beoordelingsinstrumenten’ (ook vier keer). Daarnaast zijn er twee onderzoeken uitgevoerd binnen het subdomein ‘instrumentatie- en evaluatie-onderzoek, onderzoek naar prestaties’. Er is dus geen enkel onderzoek uitgevoerd naar doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal (overigens wel naar ‘complete’ leergangen taalvaardigheid waarbinnen leesvaardigheid is opgenomen, zie het domein ‘domeinoverschrijdend onderzoek’) en descriptief en construerend onderzoek binnen het subdomein ‘onderwijsleeractiviteiten’. Hoogeveen en Bonset constateerden in 1998 een verhoudingsgewijs sterke groei van het onderzoek naar de beginsituatie van leerlingen en het descriptieve onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, maar daar is nu geen sprake meer van. Bovendien constateerden Hoogeveen en Bonset (p. 233) dat er destijds in het onderzoek naar leesonderwijs geen onderzoek verricht is naar leesattitude, leesmotivatie en leesgewoonten en leesfrequentie in de vrije tijd. Omdat daar in het tijdvak 1997 tot en met 2002 nog geen verandering in is opgetreden, sluiten we bij deze aanbeveling aan.

Voor de aanbevelingen voor de onderwijspraktijk verwijzen we naar de (samenvattingen van de) afzonderlijke studies. Een aantal aanbevelingen van enkele onderzoekers geven we hieronder ook kort weer.

Henneman en Van Calcar (1997) zijn van mening dat de docent een goede kennis van taal nodig heeft en dat hij in staat moet zijn om de grammaticale theorie te vertalen. De docent moet de leerling dus geen grammatica leren, maar de onbewuste grammaticale kennis van de leerling expliciteren. De onderzoekers vinden ook dat het schoolboek alleen aangewend moet worden als leerlingen niet spontaan strategieën toepassen om tot tekstbegrip te komen. Leerlingen zonder problemen moeten hun eigen weg kunnen bepalen.

Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999/2000) geven naar aanleiding van hun effectstudie een voorzichtig advies om de leesstrategieën 'sleutelfragmenten', '*questioning*' en '*semantic mapping*' in het voortgezet onderwijs te trainen, waarbij reflectie in duo's en hardop denkend uitvoeren van de opdracht wordt aanbevolen. Bovendien is volgens hen een superviserende, begeleidend leerkracht onmisbaar bij het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling door strategieën aan te leren. Ten slotte is ook is samenwerking tussen de talenleerkrachten van belang om de leerlast van de vele strategieën te verdelen en de transferkansen te verhogen.

3.5 Literatuuroverzicht leesonderwijs

Nr.	Publicatie
1.	Andringa, S.J., en Hacquebord, H. (2000). De moeilijkheidsgraad van schoolboekteksten als grondslag voor het vaststellen van tekstbegripsvaardigheid. <i>Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen</i> , 64, 83-94.
2.	Bieleman, M., en Hafkenscheid, E. (1997). Woordenschatonderwijs in de taalklas. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie</i> (pp. 29-37). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
3.	Bimmel, P. en Oostdam, R. (1999). Strategietraining en leesvaardigheid. Theorie en praktijk in balans. <i>Levende Talen</i> , 543, 556-564.
4.	Bimmel, P. (1999). <i>Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs</i> . Proefschrift Universiteit Utrecht.
5.	Bimmel, P., en Van Schooten, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. <i>Pedagogische Studiën</i> , 5, 365-377.
6.	Bimmel, P., Van den Bergh, H., en Oostdam, R. (1999/2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. <i>Spiegel</i> , 3/4, 55-78.
7.	Van Calcar, W., en Henneman, K. (1997). Grammatica voor zwakke lezers. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), <i>Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie</i> (pp. 311-318). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
8.	Hacquebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegriptoets voor de brugklas. Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen. <i>Tijdschrift voor Onderwijsresearch</i> , 40, 37-53.
9.	Hacquebord, H. (1998a). Taalhulp op maat. Verwijzing en differentiatie in de brugklas. <i>Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen</i> , 60, 19-28.
10.	Hacquebord, H. (1998b). Samenwerkend woorden leren als vorm van content based language learning; een succesvolle aanpak? <i>Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen</i> , 58, 63-69.
11.	Hafkenscheid, E., en Bieleman, M. (1999). Andere woordaanpak voor overschatters. Taalbeleid in het VO. <i>Moer</i> , 1, 20-27.]
12.	Henneman, K., en Van Calcar, W. (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. <i>Levende Talen</i> , 521, 350-554.
13.	Schoonen, R. (1997). Beoordeling van de samenvattingsopdracht in het nieuwe examen Nederlands. <i>Levende Talen</i> , 516, 6-10.
14.	Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands. <i>Tijdschrift voor Taalbeheersing</i> , 1, 1-19.
15.	Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie: de rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. <i>Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap</i> , 3, 237-262.
16.	Van den Bergh, H., Bosker, R., en Brandsma, H. (2000). Kwaliteit van de opbrengsten: Zijn de prestaties tekstbegrip Nederlands en Wiskunde vooruitgegaan? <i>Tijdschrift voor Onderwijsresearch</i> , 40, 76-90.

Literatuurlijst

- Andringa, E. (1998). Leerling en personage. Een wereld van verschil. Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 109-134). Zutphen: Thieme.
- Andringa, S.J., en H. Hacquebord (2000). De moeilijkheidsgraad van schoolboekteksten als grondslag voor het vaststellen van tekstbegripsvaardigheid. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 64, pp. 83-94.
- Bieleman, M., en E. Hafkenscheid (1997). Woordenschatonderwijs in de taalklas. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 29-37). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Bimmel, P. en Oostdam, R. (1999). Strategietraining en leesvaardigheid. Theorie en praktijk in balans. *Levende Talen*, 543, pp. 556-564.
- Bimmel, P., en Van Schooten, E. (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, pp. 365-377.
- Bimmel, P., Van den Bergh, H., en Oostdam, R. (1999/2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel*, 3/4, pp. 55-78.
- Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1998). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. *Vonk*, 1, pp. 11-18.
- Couzijn, M., en Zonneveld, L. (1999). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via e-mail over een literair werk. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 124-131). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Geljon, C. (2001). 'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was'. Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. *Tsjip/Letteren*, 3, pp. 13-19.
- Geljon, C., en D. Schram (1997). Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 131-138). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Geljon, C., en D. Schram (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 156-189). Zutphen: Thieme.
- Geljon, C., en D.H. Schram (2000). Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram, A.M. Raukema en J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. (pp. 101-125) Stichting Lezen reeks, 1, Delft: Eburon.
- Hacquebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegriptoets voor de brugklas. Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, pp. 37-53.
- Hacquebord, H. (1998a). Taalhulp op maat. Verwijzing en differentiatie in de brugklas. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 60, pp. 19-28.
- Hacquebord, H. (1998b). Samenwerkend woorden leren als vorm van content based language learning; een succesvolle aanpak? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 63-69.

- Hafkenscheid, E., en M. Bieleman (1999). Andere woordaanpak voor overschatters. Taalbeleid in het VO. *Moer*, 1, pp. 20-27.
- Hamel, J. (1997). *Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk*. Enschede: SLO.
- Henneman, K., en W. van Calcar (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. *Levende Talen*, 521, pp. 350-554.
- Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 155-173). Stichting Lezen reeks 5. Delft: Eburon.
- Jansen-Guldemon, I. (1999). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 265-271). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Jansen-Guldemon, I. (2000). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten. Een brug naar leesbevordering? *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 14-19.
- Janssen, T. (1997). 'Zijn er nog problemen?' Docentvragen in het literatuuronderwijs. *Moer*, 5, pp. 226-237.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historische terugblik. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, pp. 20-26.
- Kraaykamp, G. (2002a). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school*. Stichting Lezen reeks, 3. Delft: Eburon.
- Kraaykamp, G. (2002b). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 209-231). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
- Laarakker, K. (2002). De overgang van jeug- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 71-83). Stichting Lezen reeks 5. Delft: Eburon.
- Lavrijsen, A. (2000). 'Het grote verschil is de manier van schrijven'. Een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 29-31.
- Moerbeek, J.L.M. (1998a). *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Moerbeek, J. (1998b). Canons op school. Een onderzoek naar canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. In D. Schram en C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 135-155). Zutphen: Thieme.
- Oostdam, R., en Van Schooten, E. (1996). Tussen droom en daad. Fictieonderwijs Nederlands in de basisvorming. *Levende Talen*, 515, pp. 572-578.
- Platteel, T. (2001). Lezen met het vaderland in je achterhoofd. Een onderzoek naar invloed van culturele achtergrond op verwerking van poëzie van allochtone jongeren. *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 45-51.

- Schlundt Bodien, W., en F. Nelck-da Silva Rosa (1998). Versta je wat je leest? Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouw leerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur. *Spiegel*, 2, pp. 43-62.
- Schlundt Bodien, W., en F. Nelck-da Silva Rosa (2000). Reflectie op literatuur. Nieuwe wijn in nieuwe zakken? *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 46-53.
- Schoonen, R. (1997). Beoordeling van de samenvattingsopdracht in het nieuwe examen Nederlands. *Levende Talen*, 516, pp. 6-10.
- Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1, pp. 1-19.
- Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie: de rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 3, pp. 237-262.
- Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 105-118). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2002). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. Een empirisch onderzoek onder 275 scholieren naar voorspellende factoren van leesgedrag en het afhaken als bibliotheeklid. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 175-193). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., en M. Lampe (2000). *Leesgedrag van vmbo leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., L. Alink, en P. Welp (2002). *De attractie van boek en computerspel*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Calcar, W., en K. Henneman, (1997). Grammatica voor zwakke lezers. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 311-318). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Van den Bergh, H., R. Bosker, en H. Brandsma (2000). Kwaliteit van de opbrengsten: Zijn de prestaties tekstbegrip Nederlands en Wiskunde vooruitgegaan? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, pp. 76-90.
- Van der Bolt, L. (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Van Lierop-Debrauwer, H. (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 15-25). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.
- Van Schooten, E., en R. Oostdam (1997a). Fictieonderwijs en basisvorming. Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven ze na? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 369-378). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Van Schooten, E., en R. Oostdam (1997b). Fictieonderwijs en basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel*, 1, pp. 31-67.
- Van Schooten, E., en R. Oostdam (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. *Spiegel* 1, pp. 47-82.

Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 233-247). Stichting Lezen reeks, 5. Delft: Eburon.

Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van de literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 3/4, pp. 31-54.

Bijlage: **Overzicht van bronnen die gebruikt zijn voor het literatuuronderzoek**

- *Didaktief en School*
- *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*¹
- Inspectierapport over de basisvorming
- *Jaarboek voor Literatuurwetenschap*²
- *Levende Talen*³
- *Levende Talen Magazine*⁴
- *Levende Talen Tijdschrift*⁵
- *Moer*
- *Pedagogische Studiën*
- Publicatielijst CITO
- Publicaties SLO
- Publicaties Stichting Lezen
- *Spiegel*
- *Tijdschrift voor Literatuurwetenschap*⁷
- *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*⁸
- *Tijdschrift voor Taalbeheersing*
- *Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek*
- *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*
- *Tsjip/Letteren*
- Verslagbundels Het Schoolvak Nederlands
- Verslagbundels van conferenties Stichting Lezen
- Verslagbundels van de VIOT-conferenties
- *Vonk*
- “Losse publicaties” zoals proefschriften en onderzoeksrapporten

¹ Voortzetting van *Tijdschrift voor Taal- en tekstwetenschap*.

² Voortzetting van *Tijdschrift voor Literatuurwetenschap*.

³ loopt tot en met 1999.

⁴ Loopt vanaf 2000.

⁵ Loopt vanaf 2000.

⁶ Laatste nummer dat uitgekomen is: 1999/2000, 3/4.

⁷ Voortzetting van *Forum der Letteren* dat gestopt is in 1995.

⁸ Vanaf 2001 samen gegaan met *Pedagogische Studiën*.