



REDACTIE: DICK SCHRAM EN ANNE-MARIKEN RAUKEMA

LEZEN IN DE LENGTE EN LEZEN IN DE BREEDTE

DE DOORGAANDE LEESLIJN
IN WETENSCHAPPELIJK PERSPECTIEF

**LEZEN IN DE LENGTE
EN LEZEN IN DE BREEDTE**

**DE DOORGAANDE LEESLIJN IN
WETENSCHAPPELIJK PERSPECTIEF**

REDACTIE
Dick Schram en Anne-Mariken Raukema

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 7



Uitgeverij Eburon, Delft

Stichting Lezen reeks

- 1] Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2] Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUSANNE JANSSEN
- 5] Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6] Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs
– HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS

ISBN 978-90-5972-135-7

© Stichting Lezen 2006

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

- 5 | Voorwoord
- 7 | Inleiding

- 13 | Nooit meer voorgelezen. De mogelijke invloed van nieuwe media op de vroege leesontwikkeling
A. BUS

- 25 | Literatuur lezen en beleven: verplicht en in de vrije tijd
D. SCHRAM

- 41 | Het grillige pad dat de lezer bewandelt. Naar een meer flexibele benadering van (literaire) ontwikkeling
K. LAARAKKER

- 61 | Van Floortje Bloem naar Inni Wintrop. Zes niveaus van literaire competentie
TH. WITTE

- 93 | Lezen in de diepte. Leren interpreteren van verhalen door vragen stellen
T. JANSSEN EN M. BRAAKSMA

- 113 | Recensies over literatuur: schrijven om te leren
M. KIEFT EN G. RIJLAARSDAM

- 125 | Consequenties van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk
W. VAN ELSÄCKER

- 147 | Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool en basisvorming
J. BOS

- 161 | Lezen. Leuk én leerzaam? Over tekstbegrip op het vmbo
J. LAND EN T. SANDERS
- 185 | Literaire competentie: een beschouwing
P. H. VAN DE VEN
- 207 | Bouwen aan een interactieve literatuurles.
Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming
L. VAN DER BOLT
- 225 | Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en schrijver? Een empirisch
onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen *fantasy proneness*,
need for cognition, leesattitude en leesgerelateerd gedrag
C. STALPERS
- 243 | Vrijtijdslezen en leesbevordering. Sociaal-psychologische drijfveren
achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd
H. MIESEN
- 267 | Leesattitude: de motor achter leesgedrag?!
M. STOKMANS
- 291 | Rokkenbevordering
B. MOEYAERT

VOORWOORD

Wetenschappelijk onderzoek op het gebied van lezen en leesgedrag is een van de kernactiviteiten van Stichting Lezen en speerpunt van beleid is de doorgaande leeslijn. Wat dat laatste betreft: Stichting Lezen streeft ernaar dat leesbevordering en literatuur-educatie deel gaan uitmaken van het dagprogramma van kinderen – meteen als ze nog heel jong zijn en naar de opvang gaan – en vervolgens onderdeel vormen van het onderwijscurriculum, zolang ze op de basisschool en op het voortgezet onderwijs zitten. En de overgangen van de ene naar de andere fase dienen soepel te verlopen: een doorgaande lijn, zonder breuken. Daar is een sterke leescultuur bij gebaat. Wetenschappelijk onderzoek en de doorgaande leeslijn kwamen samen in het derde wetenschappelijk congres dat onder het motto ‘lezen in de lengte en lezen in de breedte’ op 2 en 3 juni 2005 door Stichting Lezen georganiseerd werd in samenwerking met de faculteit Letteren van de Universiteit Utrecht en de Vrije Universiteit Amsterdam. In laatstgenoemde universiteit vond het tweedaagse congres plaats waaraan een keur van onderzoekers hun medewerking verleenden.

Deze bundel vormt de weerslag van de geleverde bijdragen, waarin de doorgaande leeslijn en de plaats van het lezen van fictie ten opzichte van andere vormen van lezen en vrijetijdsbesteding centraal stonden.

Vreemde eend in de bijt is Bart Moeyaert, die het congres op eigenzinnige wijze opende. ‘Schrijven en het hart raken. Lezen en het in je buik voelen.’ Uiteindelijk gaat het daarom, ook bij een wetenschappelijk congres over leesbevordering.

Een woord van dank is op zijn plaats aan Anne-Mariken Raukema en Dick Schram, die niet alleen voor het congres tekenden, maar er ook voor zorgden, dankzij deze bundel, dat de resultaten voor iedereen toegankelijk zijn.

Aad Meinderts
directeur Stichting Lezen

INLEIDING

Lezen in de lengte en lezen in de breedte is de titel van het derde congres dat Stichting Lezen in samenwerking met de Letterenfaculteit van de Universiteit Utrecht en de Vrije Universiteit te Amsterdam organiseerde. Na *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving* (2000) en *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (2002) is het onderwerp dit keer longitudinaliteit en latitudinaliteit met betrekking tot lezen en leesgedrag.

Lezen in de lengte staat voor het longitudinale perspectief, oftewel de ontwikkeling van het leesgedrag en het lezen van fictie. Hoe verloopt de literaire socialisatie in de eerste levensfase en welke leesbevorderende interventies zijn er en met welk effect? Hoe sluit de basisschool aan bij patronen van literaire socialisatie thuis? Hoe verlopen overgangen in lezen en leesgedrag in het onderwijs: hoe verloopt de overgang van de basisschool naar de basisvorming, en van de basisvorming naar de tweede fase? Welke effecten heeft het onderwijs op termijn? Is er sprake van een boemerangeffect van het literatuuronderwijs op de middelbare school? Zijn er patronen te ontwaren in de leescarrière na de middelbare school en studie?

Het lezen in de breedte doelt op het synchrone perspectief voor verschillende fasen van de leescarrière: de relatie van lezen tot andere vormen van vrijetijdsgedrag, de relatie van lezen van fictie tot het lezen van non-fictie, de relatie tussen het lezen van gedrukte media tot het lezen van andere media.

In beide perspectieven zijn alle dimensies van lezen aan de orde: leesmotivatie en leesattitude, het leesproces, effecten van lezen, leesgedrag, leesbevorderende interventies waartoe ook het fictie- en literatuuronderwijs gerekend kunnen worden.

Het betreft globale thema's, die in de congresbijdragen worden gespecificeerd. In deze bijdragen worden resultaten van empirisch onderzoek gepresenteerd, die meer of minder direct implicaties hebben voor de praktijk van de leesbevordering.

Voor Stichting Lezen vormt de doorgaande leeslijn een speerpunt in het toekomstige beleid. Daarom zal ook het vierde congres in nog meer specifieke zin aan dit thema worden gewijd.

ADRIANA BUS gaat in op recente ontwikkelingen in medialand, waardoor kinderen steeds meer in aanraking komen met geanimeerde verhalen. Door in te zoomen op details en door animaties wordt de aandacht van kinderen op belangrijke aspecten van

het verhaal gericht. Bus beantwoordt vragen in hoeverre ervaringen met geanimeerde verhalen de transfer naar nieuwe verhalen ondersteunen. Of leiden deze elementen juist af van de taal en begrijpen kinderen minder van een geanimeerd verhaal, memoriseren ze minder van de taal en helpen ervaringen met geanimeerde verhalen niet om taal in een vergelijkbare tekst te voorspellen. Ook gaat zij in op de vraag of multimedia het zelfstandig lezen van een tekst vergemakkelijken en of als gevolg daarvan de woordherkenningsvaardigheden verbeteren. Zij biedt aan de hand van een theoretisch model openingen naar de potentiële rol van multimedia in het leesonderwijs aan 4- tot 8-jarigen.

DICK SCHRAM gaat in op de relatie tussen verplicht lezen en lezen in de vrije tijd. In het onderzoek naar leesgedrag wordt meestal een onderscheid gemaakt tussen het lezen voor plezier of lezen in de vrije tijd en verplicht lezen of lezen als huiswerk. Het meeste onderzoek betreft de eerste categorie; over het lezen als huiswerk is nageenough niets bekend. Toch gaat men ervan uit dat er een relatie tussen de twee vormen of typen van lezen is: het verplichte lezen zou de leesmotivatie en leesattitude in het algemeen als vrijetijdsgedrag negatief beïnvloeden. Het literatuuronderwijs op de middelbare school zou een onbedoeld effect sorteren. Er is echter weinig bekend over de werkelijke relatie tussen de twee vormen of typen lezen. Schram gaat in op de vraag of leerlingen een verschil ervaren tussen beide vormen of typen lezen en in welke termen? Zijn er voor beide verschillen in leesprocessen? Beïnvloedt het meer gedistancieerde lezen voor school het lezen in de vrije tijd? Betekent verplicht lezen lezen zonder plezier? Schram presenteert enkele resultaten van een onderzoek onder middelbare scholieren.

KARIN LAARAKKER werkt aan een promotieonderzoek over een meer flexibele benadering van literaire ontwikkeling. Als het gaat om het in kaart brengen van longitudinale tendensen in de ontwikkeling van de literaire competentie wordt vaak een beroep gedaan op fasentheorieën, die veelal zeer bruikbaar zijn als heuristiek. Maar als beschrijving van de realiteit is er op zowel theoretische als empirische gronden wel een en ander op aan te merken. Zij acht een meer flexibele benadering van de literaire ontwikkeling noodzakelijk. Fasentheorieën en differentiële theorieën zouden hierin gecombineerd moeten worden met bijvoorbeeld een formulering van de omstandigheden of voorwaarden waaronder bepaalde leeswijzen en -strategieën worden ingezet.

Ook THEO WITTE werkt aan een proefschrift over literatuurdidactiek. In zijn optiek zijn literatuurdocenten op havo en vwo gebaat bij een didactische theorie waarmee zij het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen kunnen evalueren, structureren en stimuleren. De vraag is echter welke ontwikkeling leerlingen met verschillende achtergronden en startcompetenties door zouden moeten of kunnen maken en welke factoren hun literair-esthetische ontwikkeling op school stimuleren dan wel afremmen. Op basis van de literatuurdidactische kennis van expertdocenten zijn zes niveaus van literaire competentie gedefinieerd met bijbehorende boeken en taken. Deze competentieniveaus

convergeren met theorieën over esthetische ontwikkelingsstadia en leesmanieren. In een longitudinaal onderzoek (2000-2003) is vervolgens nagegaan hoe het literaire ontwikkelingsproces in het studiehuis bij leerlingen verloopt. De boek- en taakkeuze en de begeleiding daarbij zijn van grote betekenis voor de literaire ontwikkeling.

Drie collega-onderzoekers, TANJA JANSSEN, MARTINE BRAAKSMA EN MICHEL COUZIJN, gaan in op de centrale vraag: hoe kan het voortgezet onderwijs leerlingen helpen zich toegang te verschaffen tot de wereld van de volwassenenliteratuur? Een mogelijkheid is om uit te gaan van wat leerlingen, met name de sterke leerlingen, al goed kunnen tijdens het lezen. Zij tonen een aantal verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen in de manier waarop ze korte literaire verhalen lezen. De gegevens daarvoor zijn ontleend aan een hardopdenken-onderzoek. Goede leerlingen blijken onder andere meer eigen vragen te formuleren tijdens het lezen. Couzijn, Braaksma en Janssen bieden een didactiek waarbij leerlingen gestimuleerd worden hun eigen vragen te stellen bij literaire teksten. Die vragen worden in kleine groepjes besproken en op diverse manieren verwerkt. Nagegaan is wat het effect van deze aanpak is op het leesproces van de leerlingen, de kwaliteit van hun verhaalinterpretaties en hun waardering van korte verhalen. Zij geven een beeld van het lesmateriaal, alsmede de belangrijkste resultaten van het onderzoek.

In de bijdrage van MARLEEN KIEFT EN GERT RIJLAARSDAM staat het schrijven van recensies over literatuur om te leren centraal. Leerlingen in de tweede fase komen bij verschillende onderdelen van het vak Nederlands recensies tegen: zowel bij literatuur als bij schrijfvaardigheid. In het literatuuronderwijs is het schrijven van recensies een manier om de gedachten over een literair werk te verdiepen. In het schrijfvaardigheids-onderwijs gaat het vooral om het leren schrijven van goede argumentatieve teksten. Zowel het doel als de definitie van de recensies die leerlingen moeten schrijven verschillen dus, en ook de didactiek is totaal anders. Dat wordt gezien als een gemiste kans: de auteurs menen dat leerlingen in hun literaire competentie zullen groeien en betere teksten leren schrijven als literatuurdidactiek en schrijfvaardigheidsdidactiek meer geïntegreerd zijn. Daarom hebben zij een lessenserie ontwikkeld waarin leerlingen leren recensies te schrijven. Kieft en Rijlaarsdam presenteren de lessen alsook de resultaten van een onderzoek naar de effecten ervan.

Op de consequenties van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk gaat WILLY VAN ELSÄCKER in. Zij promoveerde in 2002 op een onderzoek naar de relaties tussen leesvaardigheid, leesmotivatie, gebruik van leesstrategieën en een aantal school- en thuisfactoren van kinderen in het basisonderwijs. Een van de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek is de positieve relatie tussen leesmotivatie en het gebruik van leesstrategieën. Vooral intrinsieke motivatie blijkt een positief effect op het gebruik van denkstrategieën te hebben. In haar werk als onderwijsadviseur probeert ze dan ook op de scholen motiverende lees- en schrijfactiviteiten te implementeren. Dat is

geen eenvoudige taak, want de kloof tussen de uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek en de onderwijspraktijk is nog steeds erg groot.

JOKE BOS verrichtte een kleinschalig onderzoek naar de overgang van het leesonderwijs in groep 7 en 8 van de basisschool naar het fictieonderwijs in klas 1 en 2 van de basisvorming. Vier scholen voor voortgezet onderwijs en negen basisscholen namen deel aan het onderzoek. Middels vragenlijsten zijn de gegevens verzameld van zowel leraren van beide typen scholen als leerlingen van klas 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. De resultaten laten onder andere zien dat er in de basisvorming minder gelezen wordt dan in groep 7 en 8 van de basisschool. De conclusies van het onderzoek betreffen de leerling, de leraar en de lespraktijk.

De taalwetenschappers JENTINE LAND en TED SANDERS gaan in op teksten van studieboeken, bedoeld voor het vmbo. Over vmbo-leerlingen wordt vaak gezegd dat ze zwakke lezers zijn. Daarom schijnen uitgevers te denken dat lange zinnen en moeilijke woorden dan ook vermeden moeten worden. Maar uit onderzoek is niet bekend dat dat zo is. Land en Sanders gaan in op vragen als: welke tekstkenmerken bepalen tekstbegrip en -waardering? En hoe doe je daar onderzoek naar? Zij richten zich vooral op structuur- en stijlkenmerken en vergelijken de reactie van leerlingen op narratieve en informerende studieboekteksten. Bovendien onderzochten ze het verband tussen leesplezier en tekstwaardering enerzijds en tekstbegrip anderzijds. Ofwel: begrijpen leerlingen teksten beter als het ze het leuker vinden om deze te lezen, of is het alleen andersom?

PIET HEIN VAN DE VEN gaat in op het lezen door enkele leerlingen zoals hij dat uit interviews reconstrueert, en op het lesgeven door een enkele docent, aan de hand van een klein stukje lesprotocol. Hij analyseert deze flarden empirie aan de hand van didactische vragen. Voorts bespreekt hij het concept van literaire competentie, plaatst dat in een longitudinaal en latitudinaal perspectief en vraagt zich af wat voor kennis leerling en leraar nodig hebben om literair competent te zijn.

LILIAN VAN DER BOLT gaat in op de mogelijkheden van een interactieve literatuurles. In de beleving van leerlingen gaapt er een kloof tussen spontaan lezen in de vrije tijd en lezen in de literatuurles op school. Zij geeft aan hoe de literatuurles stimulerender gemaakt kan worden zonder dat het ten koste gaat van de te bereiken leerdoelen. Didactische kwaliteit van het literatuuronderwijs verbetert onder andere door toepassing van manieren om spontaan en ongedwongen leren en het schoolse leren dichter bij elkaar te brengen. Van der Bolt werkt in een didactisch kader uit hoe deze aansluiting kan worden gevonden. Dit kader biedt concrete aanknopingspunten voor leerkrachten om de aanpak en werkwijze in de fictie- en literatuurles te veranderen, verbeteren of te variëren.

CEDRICS STALPERS voerde een verkennend onderzoek uit naar de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken, leesattitude en lees- en schrijfgedrag. Op basis van een kleinschalig onderzoek onder honderd leerlingen van het voortgezet onderwijs wordt geprobeerd antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen: in welke mate hangen de persoonlijkheidskenmerken *need for cognition* (ofwel de mate waarin men behoefte en plezier ervaart aan cognitieve taken) en *fantasy proneness* (ofwel de mate waarin mensen behoefte en plezier ervaren aan fantaseren, dagdromen en verbeelding) samen met leesattitudes? In welke mate kunnen deze persoonlijkheidskenmerken verschillen in diverse vormen van lees- en (creatief) schrijfgedrag verklaren?

HAROLD MIESEN onderzoekt de sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag naar geslacht en leeftijd. Uitgangspunt is de stelselmatige teruggang van de leesmotivatie van adolescenten. De motivatie om fictieboeken te lezen in de vrije tijd – met name na het veertiende levensjaar – loopt sterk terug. Miesen koppelt dit gegeven aan de vaststelling dat deze ontwikkeling zich ook op latere leeftijd doorzet. Vanuit een sociaal-psychologisch perspectief wordt aan de hand van de ‘theorie van het planmatige handelen’ ingegaan op de vraag wat bevorderende en remmende factoren zijn die bepalen of iemand al dan niet literaire boeken in de vrije tijd leest. De studie toont aan dat er opvallende verschillen bestaan tussen mannen en vrouwen enerzijds, en de leeftijdsgroep waartoe men behoort anderzijds. Op grond van de inzichten die hieruit voortkomen, kunnen gerichter leesbevorderingsactiviteiten worden ondernomen om de gesignaleerde trend een halt toe te roepen.

MIA STOKMANS doet onderzoek waarin de leesattitude of leeshouding centraal staat. Een positieve leeshouding wordt vaak als voorwaarde gezien om veel te lezen in de vrije tijd. Maar leerlingen met een lage leesattitude hebben mogelijk een zwakke leesvaardigheid waardoor ze minder graag lezen. Met andere woorden: er wordt een positieve samenhang verwacht tussen leesvaardigheid en leesattitude. En daarnaast is leesattitude voorspellend voor leesomvang. In een onderzoek onder leerlingen van 11 tot 15 jaar is de relatie tussen leesvaardigheid, leesattitude en leesgedrag onderzocht. De voorlopige resultaten geven aan dat de hedonistische component van leesattitude een sterke relatie heeft met leesomvang. Verder blijkt dat leesvaardigheid geen samenhang vertoont met leesattitude en leesgedrag. Wel blijken andere kenmerken van de leerling, zoals geslacht, neiging tot nadenken en sociale norm ouders en vrienden, een effect te hebben op leesomvang.

De Vlaamse auteur BART MOEYAERT behoeft geen nadere introductie. Als geen ander is hij zich bewust van zijn eigen ontwikkeling, met name die rondom het woord. Met zijn betoog dat de opening vormde voor het tweedaagse congres wordt deze bundel afgesloten.



NOOIT MEER VOORGELEZEN

**DE MOGELIJKE INVLOED VAN
NIEUWE MEDIA OP DE VROEGE
LEESONTWIKKELING**

ADRIANA BUS,

MET MEDEWERKING VAN MARIAN VERHALLEN

EN MARIA DE JONG

INLEIDING

Interventies die kinderen moeten voorbereiden op leren lezen zijn sterk geïnspireerd door wat in hoger opgeleide gezinnen gebeurt (Van Kleeck en Stahl, 2003). Voorlezen, een gangbare routine in deze gezinnen, is daarom hoofdbestanddeel in vroege interventieprogramma's thuis en op school. De meeste jonge kinderen komen echter op andere manieren met verhalen in aanraking. Volgens een recent rapport van de Amerikaanse *Kaiser Foundation* besteden kinderen tussen nul en zes gemiddeld twee uur per dag aan tv kijken of spelen op de computer (Rideout, Vandewater en Wartella, 2003). Langs die weg komen kinderen vermoedelijk evenveel of vaker met verhalen in aanraking dan door traditioneel voorlezen door een volwassene waaraan – volgens dat zelfde rapport – heel wat minder tijd wordt gespendeerd. Terwijl de waarde van prentenboeken voor de vroege lees- en taalontwikkeling breed geaccepteerd is, geldt dat niet voor de alternatieve media. De vraag is of dat terecht is. Kinderen profiteren immers van een variatie aan prentenboeken. Waarom zouden verhalen via andere media dan een gedrukt boek minder effectief zijn? Het motto van deze conferentie, lezen in de breedte, het latitudinale perspectief, was voor ons aanleiding om te inventariseren hoe effectief multimedia-verhalen zijn. Hebben multimedia-verhalen via computer, televisie of dvd vergelijkbare effecten als voorlezen? Hebben multimedia-verhalen een pre boven gewoon voorlezen omdat kinderen over meer informatiebronnen tegelijkertijd kunnen beschikken?

Kinderen die graag naar *Cookie Monster* kijken, willen ook wel luisteren naar een prentenboek over hun favoriete typetje uit Sesamstraat. Indirect hebben nieuwe media zo effect op leren lezen: door televisie gevormde interesse bevordert luisteren naar verhalen. Zijn er ook directe effecten op de lees- en taalontwikkeling aangetoond? Uit recente studies van Linebarger (Linebarger en Walker, 2004) en Uchikoshi (2005) blijkt bijvoorbeeld dat educatieve televisieprogramma's rond prentenboeken de lees- en taalontwikkeling van peuters en kleuters ondersteunen. Een van de onderzochte programma's, *Between the Lions*, heeft na 17 sessies van een half uur aantoonbare effecten op de woordenschat (Linebarger en Walker, 2004). Uchikosi (2005) vond positieve effecten van een ander educatief televisieprogramma rond prentenboeken (*Arthur*) op woordenschat en verhaalbegrip. De kleuters in haar onderzoek bekeken de programma's gedurende een half jaar meerdere keren per week. Niet alle populaire educatieve kinderprogramma's op televisie komen goed uit de bus. De positieve effecten blijven beperkt tot programma's die gebaseerd zijn op prentenboeken zoals *Arthur* en *Between the Lions*. Kijken naar de *Teletubbies* heeft volgens Linebarger en Walker (2004) negatieve effecten op woordenschat en expressieve taal vermoedelijk als gevolg van de veel te losse verhaalstructuur en het armzalige taalgebruik van de typetjes in deze serie. *Teletubbies* spreken een soort babytaaltje gekenmerkt door een zeer beperkte woordenschat.

KIJKROUTINES

Kunnen op grond van de Amerikaanse bevindingen uitspraken worden gedaan over de Nederlandse educatieve televisieprogramma's rond prentenboeken? *Meneer logeer* bestaat uit een serie prenten (waaronder *Ik wil niet naar bed*, *Het luie lieveheersbeestje* en *Ik wil de maan*) waaraan geluiden, muziek, animaties en gesproken tekst zijn toegevoegd. De animaties blijven beperkt tot in- en uitzoomen. Het televisieprogramma *Mijn mooiste prentenboek* bestaat uit een serie geanimeerde prentenboeken van bekende Nederlandse schrijvers als Max Velthuis. De geanimeerde boekversies bevatten beweging en geluid maar het oorspronkelijke boekontwerp is gehandhaafd doordat de animaties gecreëerd zijn met uit het boek geknipte figuren en objecten en de achtergronden uit het boek. Amerikaanse programma's zijn omvangrijker en daarom vermoedelijk ook invloedrijker dan de Nederlandse tv-series. *Mijn mooiste prentenboek* bestaat bijvoorbeeld uit maar tien afleveringen terwijl de televisieshow rond *Arthur* dagelijks het hele jaar door uitgezonden wordt met in elke aflevering nieuwe verhalen.

Vermoedelijk doorkruisen ook de kijkroutines van jonge kinderen de potentiële effecten van op boeken gebaseerde televisieshows: jonge kinderen spenderen meer tijd aan het kijken naar programma's voor volwassenen of tekenfilms dan naar educatieve programma's. Leidsters en leerkrachten wendden hun invloed zelden aan om het kijkgedrag van hun leerlingen te beïnvloeden en zo potentiële bronnen voor leren thuis en op school beter te benutten. Uitzonderingen daargelaten zijn leidsters en leerkrachten eerder geneigd televisie kijken te ontmoedigen dan specifieke programma's aan te bevelen (Robinson en Mackey, 2003). Als geanimeerde verhalen uit de televisieseries ook beschikbaar zouden komen via websites (zie bijvoorbeeld: www.schooltv.nl) en zoek dan naar 'meneer logeer'), dvd's of cd's kunnen kinderen de verhalen herhaald bekijken en zouden activiteiten op school kunnen worden afgestemd op kijkervaringen thuis. Maar zover is het nog lang niet. Als er al computers in peuter- en kleuterklassen beschikbaar zijn, dan worden die nauwelijks of niet met dat doel benut. In tegenstelling tot prentenboeken hebben geanimeerde, op boeken gebaseerde programma's en activiteiten daaromheen nog geen vaste plaats in het onderwijs verworven.

SYNERGIE

Ons onderzoek gaat een stap verder dan dat van Linebarger en Uchikoshi: we testen of multimedia-verhalen voordelen hebben boven gewoon voorlezen. Volgens Susan Neumans theorie van synergie (Neuman, 1997) kunnen geanimeerde prentenboeken verhaalbegrip verdiepen. Vooral als kinderen weinig ervaring hebben met verhalen zouden geanimeerde verhalen voordelen kunnen hebben boven traditionele prentenboeken. Ze beargumenteert dat geluiden, beelden en beweging nieuwe dimensies aan verhalen toevoegen waardoor multimedia-verhalen kunnen compenseren voor doorgaans gebrekkige ervaringen in achterstandsgroepen. In plaats van af te leiden van het verhaal verschaffen de nieuwe dimensies extra middelen die helpen om gebeurtenissen

in verhalen te interpreteren en de taal te begrijpen. Neumans theorie van *synergie* gaat verder dan de aanname dat media complementair zijn: synergie betekent dat het geheel meer is dan de som der delen.

We verwachten dat vooral jonge kinderen met gebrekkige kennis van de Nederlandse taal profijt kunnen hebben van multimedia. Deze peuters en kleuters zijn doorgaans nog niet in staat een verhaal te begrijpen louter en alleen op basis van talige input en statische illustraties. Met meer context in de vorm van geluiden, beelden en beweging zijn ze succesvoller als ze raden naar de loop van de gebeurtenissen en naar de betekenis van de taal. Voor wie het Fries niet machtig is, klinkt het volgende rijmpje raadselachtig maar met de animatie erbij (een eend die een haas kusjes geeft waarbij telkens een smakkend geluid hoorbaar is) herkennen we opeens een overbekend kinderrijmpje en vormt de vreemde taal niet langer een obstakel.

In tútsje

In tútsje foar Theo.

In tútsje foar Gryt.

In tútsje foar Leo.

In tútsje foar Pyt.

Met dank aan Christiaan Coenraads (www.hetwoestewoud.nl).

Het dissertatieonderzoek van Marian Verhallen op Haagse binnenstadscholen met Turkse en Marokkaanse kleuters van vijf met een achterstand in de Nederlandse taal ondersteunt de theorie van synergie (Verhallen, Bus en De Jong, 2004). In deze studie werden twee versies van het zelfde verhaal over *Hennie de Heks* (Thomas en Gorky, 1996) vergeleken. Beide versies van dit verhaal werden via de computer aangeboden maar de ene versie bestond uit een serie statische prenten met daarbij de gesproken tekst en de andere, de multimedia versie, uit geanimeerde prenten met muziek, geluiden en gesproken tekst. De resultaten zullen hierna kort worden toegelicht.

Uit de achteraf navertelde verhalen blijkt dat een multimedia boek effectiever is dan een gewoon prentenboek

De voortest – een verhaal navertellen nadat het één keer was voorgelezen door de proefleider – leverde twee soorten verhalen op. Sommige verhalen springen van actie naar actie zonder uit te leggen hoe afzonderlijke gebeurtenissen samenhangen. Chronologische verhalen doen verslag van opeenvolgende acties maar verklaren evenmin hoe overgangen totstandkomen. De kwaliteit van de vertellingen veranderde niet onder invloed van (gewoon) voorlezen maar wel als kinderen de geanimeerde versie kregen. Onder invloed van die versie hadden na vier sessies actieverhalen of chronologische verhalen plaatsgemaakt voor een meer samenhangende vertelling met aandacht voor de overgangen tussen acties. De kinderen vertelden niet alleen dát de heks ging toveren

maar ook waarom. Kortom, geanimeerde verhalen ondersteunen verhaalbegrip meer dan statische prentenboeken.

Kinderen leren meer nieuwe taal door herhaald luisteren naar een multimedia verhaal

Alleen de kinderen die de multimedia versie van het prentenboek kregen, leerden er onder invloed van de interventie nieuwe woorden en zinsstructuren bij. Het statische boek resulteerde niet aantoonbaar in nieuwe linguïstische vaardigheden. Kennelijk slaagden de kleuters er beter in de betekenis van onbekende woorden en moeilijke zinnen te ontlenen aan de context als meer informatiebronnen beschikbaar waren. In andere woorden, non-verbale representaties maken de verbale informatie begrijpelijker.

Herhaling versterkt effecten

Na meerdere sessies zijn de voordelen van de multimedia duidelijker zichtbaar. Een beter begrip van de gebeurtenissen helpt om in elke volgende sessie meer van de taal te begrijpen. En vice versa meer begrip van taal draagt er aan bij dat in elke volgende sessie verhaalbegrip verbetert.

Gaby Salomon (1984) typeerde geanimeerde verhalen op computer of televisie als een 'gemakkelijk' medium dat een diepgaandere verwerking van informatie belemmert. Ons onderzoek (Verhallen et al., 2004) levert geen steun op voor deze aanname: er zijn geen aanwijzingen dat kinderen minder leren van een geanimeerd prentenboek omdat ze zich minder hoeven in te spannen dan bij een gewoon boek waar ze voortdurend hun best moeten doen om zich een voorstelling te maken van de gebeurtenissen. Evenmin vonden we steun voor de theorie dat beelden alle aandacht absorberen waardoor kinderen niet meer luisteren. Onze bevinding dat meer taal wordt bijgeleerd met multimedia staat haaks op deze theorie.

TOEGEVOEGDE WAARDE VAN MULTIMEDIA

Uit onderzoek binnen gezinnen blijkt dat het belangrijk is om de jongste kinderen interactief voor te lezen. Door te wijzen, vragen te stellen en commentaar te geven wekken volwassenen belangstelling voor het boek, sturen ze de aandacht van kinderen, zetten ze kinderen aan het denken en bevorderen ze een diepgaandere verwerking van informatie (Bus en Van IJzendoorn, 1995). Experimenten ondersteunen deze aanname: hoe-, wat-, waar- en waarom-vragen bevorderen leren van voorlezen (Whitehurst et al., 1988). Om te bepalen of multimedia iets toevoegen aan interactief voorlezen combineerden we in een vervollexperiment geanimeerde verhalen met interactief voorlezen (Bus en De Jong, 2005). In de ene experimentele conditie, de statische conditie (zie figuur 1), las een computerstem driejarigen zes keer voor uit een simpel peuterboek (een van Lucy Cousin's Muisboekjes) terwijl op het scherm de statische illustratie zichtbaar was. Tussen het voorlezen door stelden we vragen: we vroegen de kinderen karak-

ters aan te wijzen ('waar is muis?'), voorspellingen te doen ('wat zou er nu gebeuren?') of verbaal of non-verbaal te reageren op het plaatje ('zeg maar dag muis'). In de andere experimentele conditie – de multimediaconditie – kregen peuters in drie van de zes sessies in plaats van de statische plaatjes een versie met bewegende beelden, muziek en geluiden. De film werd op dezelfde punten stopgezet voor vragen over de inhoud. De verhaallijn was gelijk aan die in de statische versie maar de tekst in de statische en geanimeerde versie verschilde enigszins. Een derde groep kreeg alleen een voor- en een natetest.

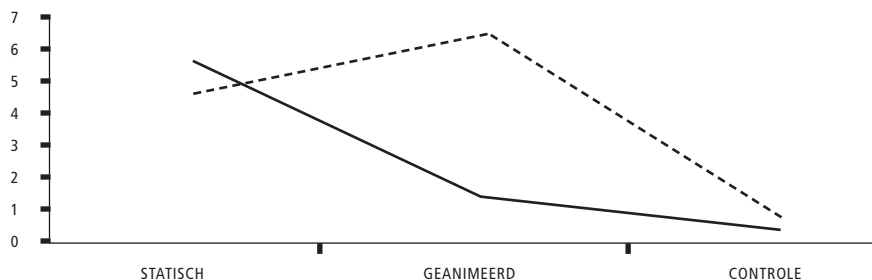
FIGUUR 1 | PROEFOPZET VAN HET PEUTERONDERZOEK

	VOORTEST	INTERVENTIEFASE	NATEST	TRANSFERTEST
STATISCH	PRE	ST ST ST ST ST ST	POST	ST POST
MULTIM.	PRE	AN ST AN ST AN ST	POST	ST POST
CONTROLE	PRE		POST	ST POST

ST = statisch prentenboek; AN = geanimeerd prentenboek; PRE = voortest; POST = natetest

Onze bevindingen met een Nederlandstalige groep peuters bevestigen dat geanimeerde verhalen additionele effecten hebben. Deze peuters van drie begrijpen meer van het verhaal en leren meer nieuwe taal als ze naast de statische ook de geanimeerde versie kregen; zie de stippellijn in figuur 2. In een groep anderstalige driejarigen die Nederlands als tweede taal leerden, bleven effecten van de conditie met de multimediaversie ver achter bij de conditie met alleen de statische versie; zie de ononderbroken lijn in figuur 2. We vermoeden dat deze kinderen er niet in slaagden de extra informatiebronnen van de multimediaversie aan te wenden om de taal te begrijpen doordat de taal in de geanimeerde versie enigszins afweek van die in de statische versie. Let wel, de beheersing van de Nederlandse taal stond in deze groep nog op een heel laag plan.

FIGUUR 2 | VERHAALBEGRIIP NA ZES SESSIES IN EEN GROEP NEDERLANDSE KINDEREN (---) EN EEN GROEP ALLOCHTONE PEUTERS MET EEN ACHTERSTAND IN KENNIS VAN DE NEDERLANDSE TAAL (—)



Kortom, in de groep peuters voegen multimedia iets toe aan interactief voorlezen. Dit is echter alleen het geval als ze de taal enigermate begrijpen. Als de taalontwikkeling nog op een heel laag plan staat zoals het geval was in een groep driejarigen die net was begonnen de Nederlandse taal te leren, zijn extra informatiebronnen niet effectief.

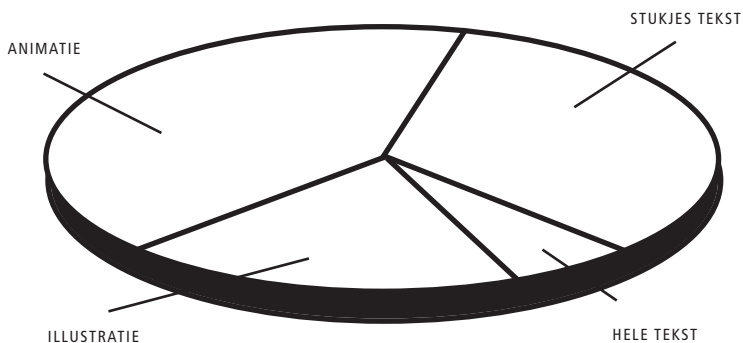
INTERACTIEF VOORLEZEN

Ook de Nederlandstalige peuters in onze studie hadden waarschijnlijk heel weinig geleerd van de ervaringen met de Muisboekjes als we niet voortdurend de sessie hadden onderbroken om de kinderen te motiveren, hun aandacht te richten of hen met vragen aan het denken te zetten. Zulke onderbrekingen lijken nodig om een diepgaandere verwerking van informatie mogelijk te maken. Kan de computer deze functie van volwassenen overnemen en zijn er programma's waarin motiveren en hulp bieden zijn ingebouwd?

In een van onze eerste experimenten testten we of interactieve componenten van computerprogramma's kinderen motiveren en helpen om het verhaal te begrijpen (De Jong en Bus, 2002). Voor deze studie selecteerden we een commercieel uitgebrachte cd met interactieve mogelijkheden: de cd *P.B. Beer is jarig* biedt naast gedrukte en gesproken tekst illustraties en animaties (Davis, 1996). Het kind kan op elk scherm naar behoefte hulp inroepen door filmpjes in de statische illustraties en icoontjes te activeren. Kinderen bleken dergelijke hulpmiddelen anders te benutten dan we verwachtten en de beschikbaarheid ervan bleek verhaal- en taalbegrip in de meeste gevallen niet te ondersteunen.

De kleuters in deze studie gebruikten de animaties niet om onderdelen van de tekst te verhelderen, maar ze negeerden de tekst en prefereerden spelen met animaties boven luisteren. Na zes keer een kwartier met het programma te hebben gespeeld had maar een van de zestien kinderen in de computergroep het complete verhaal gehoord en dan nog niet in de juiste volgorde. Ze hopten kriskras door het boek op zoek naar leuke animaties. Ze besteedden heel wat meer tijd aan klikken op plaatjes en icoontjes dan aan klikken op woorden uit de tekst of op het icoontje van het trompetje met het doel de hele tekst te horen (figuur 3). De groep die was voorgelezen uit het prentenboek, wist na zes sessies van een kwartier dan ook veel meer van het verhaal en had veel meer woorden en zinnen onthouden.

FIGUUR 3 | AANTAL KEREN DAT KINDEREN PER SCHERM KLIKTEN OP DE GROTE ILLUSTRATIE, VERBORGEN ANIMATIES, WOORDEN IN DE TEKST OF HET TROMPETJE OM VOORLEZEN VAN DE HELE TEKST TE ACTIVEREN



We concludeerden dat de vormgeving van *P.B. Beer* ongeschikt is om een interactieve voorleessituatie uit te lokken. Op basis van een uitgebreide inhoudsanalyse van commerciële programma's hebben we geen andere veelbelovende cd's gevonden (De Jong en Bus, 2003). Naar aanleiding van vroeger onderzoek naar interactief voorlezen (Bus en Van IJzendoorn, 1995) en ervaringen met andere educatieve televisieprogramma's kunnen we ons wel een voorstelling vormen van effectievere interactieve programma's. In plaats van de selectie van activiteiten en hulpmiddelen geheel aan kinderen over te laten zoals in *P.B. Beer* zou er een figuurtje als hulpmaatje moeten optreden die als het ware de volwassene vervangt en die hun aandacht richt, signaleert of ze het verhaal volgen en zo nodig hulp biedt als dat niet het geval is. Een hulpje verpersoonlijkt door een figuurtje uit het verhaal of een knuffel kan het kind richten op onderdelen van het verhaal, vragen stellen en hulp bieden als de vragen te moeilijk blijken. De hulp kan worden afgestemd op het niveau van het kind en behalve eenvoudige feedback ('dat heb je knap gedaan') suggesties doen om het probleem alsnog op te lossen: aandacht richten op onderdelen van het plaatje, vereenvoudigen van de vraag of een keer laten zien hoe het goede antwoord kan worden gevonden.

EEN DOORLOPENDE LIJN?

Is er een doorlopende lijn van multimedieverhalen naar leren lezen en is het dus zinvol multimedieverhalen voor jonge kinderen te promoten en centraal te stellen in interventieprogramma's voor peuters en kleuters? In het peuteronderzoek testten we leereffecten op termijn (Bus en De Jong, 2005). We argumenteerden dat als multimedia langetermijneffecten veroorzaken, vergelijkbare verhalen beter worden begrepen na

eerder ervaring te hebben opgedaan met de multimediaversies van verhalen. In een vervolgstudie testten we daarom de kennisoverdracht van het ene naar het andere Muisverhaal. Begrijpen peuters na ervaring met een multimedia-Muisverhaal te hebben opgedaan een ander boek uit de Muisserie sneller en beter dan een groep die alleen ervaring heeft met de statische versie?

Om dit langetermijneffect te testen lieten we de kinderen in het peuteronderzoek na de interventiefase een ander boekje uit de Muisserie navertellen na maar een keer voorlezen (Bus en De Jong, 2005); zie transfertest in figuur 1. Let wel, daaraan voorafgaand had de ene helft een statisch Muisverhaal zes keer gehoord en de andere helft ook de multimediaversie: een statisch verhaal afgewisseld met de geanimeerde versie van hetzelfde boek. Een derde groep, de controlegroep, had geen ervaring met Muisverhalen. In het onderzoek participeerden twee groepen: Nederlandstalige peuters en peuters die net begonnen waren de Nederlandse taal te leren.

De uitkomsten voor de Nederlandstalige groep verschilden van die van de groep die net was begonnen Nederlands te leren. In de Nederlandse groep leerden alle kinderen die zes keer hadden geluisterd naar een Muisboekje, meer dan de controlegroep zonder ervaring met Muisboekjes. In de groep die tijdens de interventie ook de geanimeerde versie had gezien, was sprake van meer transfer: ze begrepen na een keer voorlezen meer van het nieuwe verhaal en onthielden meer van de taal in dat boekje. In andere woorden, in deze groep heeft een synergetische benadering onmiskenbaar voordelen boven benaderingen met minder informatiebronnen. Multimedia waren een extra impuls voor een zich ontwikkelend verhaal- en taalbegrip. In de allochtone groep vonden we alleen transfereffecten van de statische versie. Als de statische versie was afgewisseld met de multimedia versie scoorden de kinderen op hetzelfde niveau als de controle groep, vermoedelijk doordat de verschillen tussen de twee versies in taalgebruik een belemmering opwierpen voor kinderen met een laag taalniveau om diverse informatiebronnen goed te kunnen benutten.

TOT BESLUIT

Nieuwe media dienen zich aan, maar vooroordelen ten aanzien van televisie, computer en dvd belemmeren het educatieve gebruik ervan. Educatieve uitgevers blijven voortborduren op het oude stramien van handleidingen, boekjes en werkbladen hoewel de knowhow en software voor de ontwikkeling van levende boeken beschikbaar is.

Het Woeste Woud heeft zich gespecialiseerd in het omzetten van statische in geanimeerde prentenboeken zonder de vormgeving en het design van het oorspronkelijke boek geweld aan te doen. De uitkomsten van ons onderzoek suggereren dat ICT nieuwe mogelijkheden biedt voor kinderen in achterstandssituaties. We vonden steun voor Neumans theorie van synergie. Meer dan andere kinderen heeft de groep achterstandsl leerlingen de intensiteit van synergetische interventies nodig om optimaal te profiteren

van ervaringen met boeken. Achterstandsleerlingen missen door gebrekkige ervaringen noodzakelijke bronnen om nieuwe verhalen te kunnen begrijpen en onder invloed daarvan hun woordenschat en begrip van zinsbouw uit te breiden. Met geluiden, beelden en beweging zijn ze succesvoller als ze raden naar de loop van de gebeurtenissen en naar de betekenis van de taal.

Prof.dr. Adriana Bus is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden.

Bibliografie

- Bus, A.G. en T.M. de Jong (2005). *Animated multimedia talking books can promote early literacy skills in kindergarten children at-risk*. Key note address, International Reading Association, San Antonio, us.
- Bus, A.G. en M.H. van IJzendoorn (1995). Mothers reading to their three-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, pp. 998–1015.
- Davis, L. (1996). *P.B. Beer is jarig* [cd-rom]. Bombilla/VNU Interactieve Media.
- Jong, M.T. de en A.G. Bus (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, 3, pp. 147–164.
- Kleeck, A. van en S.A. Stahl (2003) Preface. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl en E.B. Bauer (Eds.). *On reading books to children: Parents and teachers*. Center for Improvement of Early Reading Achivement, CIERA. Mahwah, NJ, us: Erlbaum.
- Linebarger, D.L. en D. Walker (2004). Infants' and toddlers' television viewing and language outcomes. *American Behavioral Scientist*, 46, pp. 1–22.
- Linebarger, D.L., A.Z. Kosanic, C.R. Greenwood en N. Sai Doku (2004). Effects of viewing the television program Between the Lions on the emergent literacy skills of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 297–308.
- Neuman, S.B. (1997). Television as a learning environment: A theory of synergy. In J. Flood, S. Brice Heath & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* pp. 15–30. New York: Simon en Schuster.
- Rideout, V.J., E.A. Vandewater en E.A. Wartella (2003). *Zero to Six: Electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers*. Menlo Park, CA: Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Robinson, M. en M. Mackey (2003). Film and television. In: N. Hall, J. Larson en J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*, pp. 126–141. London: Sage.
- Salomon, G. (1984). Television is 'easy' and print is 'tough': The differential investment of mental effort as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 647–658.
- Thomas, V. en P.Gorky (1996). *Heksenspul met Hennie de Heks en de Kat Helmer* [cd-rom]. Nieuwegein: Bombilla / VNU Interactive Media.
- Uchikoshi, Y. (2005). Narrative development in bilingual kindergartners: Can Arthur help? *Developmental Psychology*, 41, pp. 464–478.
- Wartella, E., A.G. Caplovitz en J.H. Lee (2004). From baby Einstein to Leapfrog, from Doom to The Sims, from instant messaging to internet chat rooms: Public interest in the role of interactive media in children's lives. *Society for Research in Child Development, Social Policy Report*, Volume XVIII, Number IV.
- Verhallen, M. J. A. J., A.G. Bus en M.T. de Jong (2003). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Whitehurst, G. J., F.L. Falco, C.J. Lonigan, J.E. Fischel, B.D. DeBaryshe, M.C. Valdez-Menchaca en M. Caulfield (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, pp. 552–559.



**LITERATUUR LEZEN EN BELEVEN:
VERPLICHT EN IN DE VRIJE TIJD**

DICK SCHRAM

INLEIDING

Op een enquête die ik afnam over de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen op school schreef een jongen uit 5-athenaeum met woeste letters: Ik lees nooit in mijn vrije tijd. Voor, en met betrekking tot, deze respondent is die relatie dus overduidelijk: er bestaat geen relatie tussen beide leesvormen. De reactie van één respondent zegt natuurlijk niets over de wijze waarop het verplichte lezen en het vrijetijdslezen in het algemeen met elkaar samenhangen. De wetenschappelijke literatuur helpt echter niet veel verder wanneer men wil nagaan hoe die relatie er dan wel uitziet; informatie over dit onderwerp is schaars. Het thema van de relatie tussen het verplichte lezen en het vrijetijdslezen betreft in eerste instantie het lezen in de breedte. Beide vormen van lezen worden, als het goed is, naast elkaar beoefend. Ook het lezen in de lengte is in het geding, bijvoorbeeld als het gaat om de vraag wat de effecten zijn van het verplichte lezen gedurende de schoolperiode en meer in het algemeen van het literatuuronderwijs op het latere leesgedrag en de wijze waarop men na de schooltijd leest. In dit hoofdstuk geef ik de belangrijkste resultaten van een onderzoek naar de samenhang van het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd. Het onderzoek is verkennend van aard in zoverre het de wijze waarop die samenhang onderzocht kan worden tevens aan de orde stelt.

De relatie tussen beide vormen van lezen is complex, al was het alleen al omdat alle aspecten van lezen erbij betrokken zijn. Met betrekking tot de leesmotivatie spreekt men in het algemeen van een intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie: lezen omdat je het zelf wil en lezen omdat het moet. Valt dit onderscheid samen met het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen? Of is de werkelijke situatie complexer? Het verplichte karakter van het schoolse lezen kan resulteren in een negatieve attitude ten aanzien van dat lezen, wat weer consequenties kan hebben voor de attitude ten aanzien van het lezen in de vrije tijd, wellicht ook in samenhang met het daadwerkelijke leesgedrag.

Het eigenlijke lezen wordt ook getypeerd door een tegenstelling: opgaan in de wereld van het verhaal en distantie ten opzichte daarvan, of een meer belevend tegenover een meer reflectief lezen. Veelal zal het gaan om een dominantie van een van beide leeswijzen. Vanwege de verwerkingsopdrachten die na het lezen voor school moeten worden gemaakt en vanwege het verplichte karakter in het algemeen, ligt het voor de hand dat het reflectieve lezen de overhand zal hebben en dat ook dat lezen een dieper verwerkingsniveau zal hebben, terwijl het lezen in de vrije tijd een belevend karakter en een minder diep verwerkingsniveau zal hebben. Verder zijn keuzes voor thema's en genres in het geding, bijvoorbeeld in de zin dat men in de vrije tijd minder kiest voor literaire teksten en meer voor spannende en romantische boeken, wanneer men het onderscheid dat in veel sociologisch onderzoek wordt gebruikt wil aanhouden. Ten slotte betreft het onderscheid tussen het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd

de kenmerken van het feitelijk leesgedrag: de omvang en frequentie van lezen tijdens en na de schoolperiode, en het effect van dat lezen.

De complexiteit van de relatie van het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen betreft dus de aspecten van het lezen en de verhoudingen tussen de parameters van die verschillende aspecten. Ook de betekenis van ‘verplicht’ varieert, afhankelijk van de wijze waarop scholen hun literatuuronderwijs inrichten. Een vrije keuze van titels zal een ander ervaringseffect hebben dan het verplicht opleggen van titels of de manieren van titels kiezen die tussen beide opties in liggen. De keuze van verwerkingsopdrachten zal ook de leeservaring beïnvloeden, alsmede een didactiek die meer op cultuuroverdracht of meer op leesbeleving is gericht. En als we het dan hebben over het literatuuronderwijs, dan valt op dat bij de doelstellingen die beide benaderingen formuleren de effecten van het verplichte lezen nauwelijks in beschouwing worden genomen, evenmin trouwens als het thema überhaupt. Die doelstellingen betreffen het literatuuronderwijs in eerste instantie als zodanig, maar hebben wel (niet geëxpliciteerde) implicaties voor de relatie van het lezen voor school in relatie tot het lezen in de vrije tijd.

Het spreken in genoemde tegenstellingen met betrekking tot beide leeswijzen treft men aan in de algemene retoriek over lezen, literatuuronderwijs en leesbevordering. In het denken over de inrichting, doelen en beoogde effecten van het literatuuronderwijs op de middelbare school ontbreekt het thema van de relatie tussen het verplichte lezen en het vrijetijdslezen nagenoeg geheel. Ook over de effecten van het verplichte lezen wordt nauwelijks gediscussieerd voor de periode van het onderwijs zelf. Het gaat meestal om het literatuuronderwijs als zodanig, maar het kan toch niet anders dan dat bijvoorbeeld de discussie over een meer cultuuroverdrachtelijk of meer leesbelevingsgericht onderwijs de relatie van het schoolse lezen tot het vrijetijdslezen zal betreffen of er in ieder geval implicaties voor zal hebben. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat over de relatie tussen literatuuronderwijs en leesbevordering weinig wordt gereflecteerd. Theorieën over de ontwikkeling van de literaire competentie, de zogenaamde fasentheorieën (Appleyard, Graf, Thompson) blijken op dit punt weinig specifiek. Empirisch onderzoek naar het lezen van leerlingen is er wel, maar dat beperkt zich tot het lezen in de vrije tijd. De relatie tot het verplichte lezen blijft buiten beeld, alsmede de vraag of er wel sprake is van twee geheel gescheiden vormen van lezen en leesgedrag. Met andere woorden, kan het lezen van een boek voor school ook niet op dezelfde wijze worden beleefd als het lezen van een zelf gekozen boek?

Het lijkt me interessant en relevant die relaties te verkennen, zeker voor zover men het literatuuronderwijs ook als een vorm van leesbevordering beschouwt. Is er sprake van een compartimentalisatie van lezen, dat wil zeggen dat er een scheidslijn tussen beide vormen van lezen loopt. Beïnvloedt het schoolse lezen het lezen in de vrije tijd, bijvoorbeeld doordat leerlingen meer, kwalitatief betere boeken en met meer leesplezier gaan lezen, om enkele doelstellingen van de leesbevordering maar eens te noemen. Bestaat er een invloed vanuit het vrijetijdslezen op het schoolse lezen, bijvoorbeeld in

de zin dat leerlingen hun keuze voor te lezen titels voor school door hun leeservaring in de vrije tijd laten bepalen? Of, als laatste en logische mogelijkheid, is er helemaal geen verschil tussen verplicht en niet-verplicht lezen?

ENKELE ONDERZOEKSGEGEVENS

Zoals gezegd is onderzoek naar het verschijnsel vrijetijdslezen in relatie tot het verplichte lezen betrekkelijk schaars, tenminste onderzoek dat zich direct op dit thema richt. In een ruimer verband zijn er wel wat bevindingen. In het onderzoek van Verboord (2003) en Kraaykamp (2002) naar de relatie tussen het literatuuronderwijs en het latere leesgedrag is de kwestie van het effect van het verplichte lezen geïmpliceerd. Leerlinggericht onderwijs en een sterkere ouderlijke stimulatie leiden, stelt Verboord vast, tot een hogere leesfrequentie en een hoger leesniveau, maar in het algemeen wordt met latere cohorten de frequentie geringer en het niveau lager. Kraaykamp constateert dat de mate waarin leerlingen aandacht krijgen voor cultuur op school en ze een vakkenpakket met een sterker alfa-karakter hebben, de kans groter is dat ze later literaire boeken lezen.

In het onderzoek naar de ontwikkeling van het literaire lezen komt de kwestie soms naar voren (zie Schram 2005). Graf (1996) ontwaart in leesautobiografieën de volgende patronen. Tot in de vroege pubertijd verloopt de literaire ontwikkeling voor nagenoeg alle kinderen op overeenkomstige wijze. In deze homogene fase lezen kinderen met plezier en zij ervaren daarbij een gevoel van absorptie, dat wil zeggen dat ze opgaan in de wereld van het verhaal. Na deze fase treedt een driedeling op in typen lezers: lezers die weinig of niets meer lezen, lezers die alleen informatieve teksten lezen en lezers van fictie. Binnen die laatste groep is een tweede driedeling te bespeuren: lezers die het vroege lezen voortzetten in het lezen van ontspanningsliteratuur, lezers die door het verplichte lezen het leesplezier verliezen en lezers die leesplezier en literair lezen weten te integreren. Deze laatste categorie heeft Grafts voorkeur en het lijken lezers te zijn bij wie – naast een autonome ontwikkeling – het literatuuronderwijs aan heeft geslagen. De lezers van de voorlaatste categorie verwijten het literatuuronderwijs dat ze het leesplezier hebben verloren door het verplichte lezen, maar volgens Graf projecteren die lezers het feit dat ze ouder worden en er een breuk met het kinderlijke lezen is ontstaan ten onrechte op het onderwijs. In Nederland trof Van Woerkom (1997) in haar corpus leesautobiografieën veelvuldig aan dat het verplichte lezen in het literatuuronderwijs de leesmotivatie vergalde. Appleyard (1990) wijst erop dat het meestal niet zo is dat het schoolse, analytische lezen het vrijetijdslezen positief beïnvloedt in de zin dat betekenisstoekenning en het beargumenteren van waardeoordelen vooruitgaan. Leraren moeten noch alleen de beleving noch alleen de cultuuroverdracht en analyse – hij noemt dat een personalistische of academische omgang met teksten – nastreven maar altijd een integratie daarvan. Tevens gaan beide groepen leraren voorbij aan de wijze waarop lezers in de adolescentieleeftijd met literatuur omgaan, namelijk *'a critical*

evaluation of what the work of literature seems to say about the world (p. 116). De verbinding van het persoonlijke en de wereld dient te worden gewaarborgd; de empirische evidentie waarop Appleyard zich beroept is echter schaars.

Direct gericht op de samenhang van het lezen in de vrije tijd en een aspect van het lezen op school, namelijk het waarden van gelezen boeken, is de al wat oudere studie van Toussaint-Dekker *Boek en school* (1987). Zij gaat na in hoeverre het lezen in de vrije tijd, leesgewoonten en leesfrequentie, het lezen van Franse boeken op school beïnvloedt. Zij stelt vast dat weliswaar de keuze van de te lezen boeken op school door de leesgewoonten en leesfrequentie in de moedertaal wordt beïnvloed, maar dat verschillen daarin tussen leerlingen in het eigenlijk onderwijsleerproces er niet meer toe doen. De school weet dus ook minder goede en frequente lezers aan te spreken wanneer het gaat om het leren beoordelen van de verplicht gelezen boeken. In een kleinschalig onderzoek van Karin Laarakker en Yolanda Kaufmann (2005) in het *Handboek Literatuuronderwijs 2005–2006* staat de relatie tussen beide vormen van lezen centraal. Leerlingen wordt gevraagd hoe ze denken over het lezen in de vrije tijd, de waardering voor het lezen voor de lijst en de waardering voor het literatuuronderwijs. Een van de resultaten is dat er een – zij het niet significant – verband bestaat tussen de waardering voor de lijst en de waardering van de boekenkeuze voor de lijst met het lezen van literaire fictie in de vrije tijd. ‘Dus hoe meer iemand lezen als een zinvolle en prettige vrijetijdsbesteding beschouwt, hoe welwillender hij staat tegenover het lezen voor school.’ (p. 112) Meer in het algemeen concluderen Laarakker en Kaufmann dat ze vooralsnog geen negatief verband tussen het lezen voor school en het lezen voor jezelf hebben kunnen aantonen. Beide onderzoeken betreffen niet de leesbeleving als zodanig, en dan met betrekking tot het verplichte lezen voor school en het vrije lezen in de vrije tijd. Op dit aspect richt mijn onderzoek zich; daarnaast zullen de leerlingen, net als in het onderzoek van Laarakker en Kaufmann, enkele stellingen inzake dit onderscheid worden voorgelegd waarop ze kunnen reageren.

HET ONDERZOEK: OPZET

Onderzoek naar het verplichte lezen in relatie tot het lezen in de vrije tijd kent een methodologisch probleem: kan het vrijetijdslezen in een onderzoeksdesign bestudeerd worden zonder dat het zijn vrije karakter verliest. Dit betreft het onderzoek waarin het lezen zelf centraal staat en niet het leesgedrag. Ik heb geprobeerd beide vormen van lezen op twee manieren te benaderen. In het eerste geval gaat het om de algemene leesbeleving en in het tweede geval om het lezen van een concrete tekst.

De Canadese psycholoog Don Kuiken en literatuurwetenschapper David Miall hebben een lijst ontwikkeld waarmee de dimensies van de leesbeleving kunnen worden onderzocht. In Nederland heeft Erik van Schooten (2005) deze lijst voor zijn onderzoek gebruikt. Het betreft een gevalideerde lijst van zeven rubrieken waarin Van Schooten

een tweetal complementaire dimensies identificeerde: het opgaan in een tekst (trance) en interpretatie. De LRQ, de *Literary Response Questionnaire*, telt de volgende zeven rubrieken: *Leisure Escape*, het lezen voor ontspanning, *Story-Driven Reading*, het lezen voor de plot, *Insight*, het inzicht dat het lezen van literatuur kan verschaffen, *Empathy*, identificatie met personages, *Concern With Author*, de belangstelling voor de auteur en diens literair-historische positie, *Imagery Vividness*, de levendigheid van de verbeelding en ten slotte *Rejecting of Literary Values*, het verwerpen van het literaire lezen en het idee dat literatuur lezen relevant is. Omdat ik de lijst twee keer wilde afnemen, was het aantal items dat de zeven dimensies telt, namelijk 68, te groot (Van Schooten, 2005, pp. 38–40). Ik heb daarom van elke dimensie drie en in een enkel geval vier relevante items genomen; het gaat me niet om het instrument als zodanig maar om het meten van aspecten van de literaire response. In de volgende paragraaf over de resultaten van het onderzoek worden de in totaal 22 gebruikte items genoemd.

Via een instructie heb ik geprobeerd bij de leerlingen twee leessituaties en de daarbij behorende leeservaring op te roepen. In emotiepsychologisch onderzoek wordt een dergelijke instructie ook gebruikt om respondenten in een emotionele toestand te doen geraken: stel je ziet een ernstig ongeluk, hoe zou je je voelen? De twee instructies luiden:

- Beantwoord de volgende vragen voor het lezen voor school. Bedenk goed hoe je dat lezen vindt. Neem het laatste boek dat je verplicht voor school las daarbij in gedachten.
- Beantwoord de volgende vragen voor het lezen in de vrije tijd, dus boeken die je voor jezelf leest. Bedenk goed hoe je dat lezen vindt. Neem het laatste boek dat je voor jezelf las daarbij in gedachten.

De beide lijsten items zijn in twee volgordes aan de leerlingen gepresenteerd.

De tweede manier om het eventuele verschil tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen te verkennen is het stellen van vragen bij een tekst. Gekozen is voor het korte verhaal – het beslaat één bladzijde in de enquête – *Koninginnedag* van Jan Arends uit diens bundel *Keefman*. Het verhaal gaat over een waarschijnlijk geestelijk gestoorde persoon die in een inrichting zit. In terugblik vertelt hij dat hij het plan had opgevat om tijdens Koninginnedag naar paleis Soestdijk te gaan en tijdens het defilé ter ere van de verjaardag van koningin Juliana prins Bernhard tot ridder te slaan. Hij werd opgepakt en afgevoerd. Het perspectief ligt grotendeels bij het hoofdpersonage en er wordt veel gebruikgemaakt van de vrije indirecte rede. Daardoor is het niet duidelijk of het voorval zich ‘echt’ heeft voorgedaan of dat het louter een verbeelding van de ‘ik’ betreft. Bij het verhaal zijn twaalf uitspraken voorgelegd met vijf antwoordmogelijkheden op een ordinale schaal van ‘in sterke mate’ tot ‘totaal niet’ met betrekking tot de esthetische waardering, empathie en reflectie over het verhaal; twee open vragen naar de betekenis blijven hier buiten beschouwing (zie voor de vragen de volgende paragraaf). Ook hier zijn twee instructies gegeven om de leerlingen tot verschillende leeswijzen te brengen:

- Lees het volgende verhaal aandachtig door. Het is geschreven door Jan Arends. Je leraar heeft het uitgedeeld. Je moet het als huiswerk thuis lezen. De volgende les wordt het besproken. Het verhaal komt op je lijst te staan, die op het mondeling wordt besproken.
- Je zit in je vrije tijd lekker te lezen in een tijdschrift. In dat tijdschrift staan ook korte verhalen. Je oog valt op het verhaal Koninginnedag en je denkt: hé, leuke titel, leuk verhaal, en je leest het even.

Voor alle leerlingen kwam het lezen van het verhaal aan het eind van de vragenlijst, vlak voor de vragen naar de leesomvang en de vragen naar de persoonsgegevens.

Tussen de items van de literaire responselijst en de vragen bij het verhaal is nog een zestiental stellingen voorgelegd met betrekking tot de relatie verplicht lezen en lezen in de vrije tijd, ook weer met vijf antwoordmogelijkheden lopend van ‘helemaal mee eens’ tot ‘helemaal niet mee eens’. Ten slotte zijn twee vragen gesteld naar het aantal gelezen boeken in de vrije tijd en de leesomvang in een gemiddelde week.

DE AFNAME

De vragenlijst is afgenomen in het late voorjaar van 2005 op twee scholen in Noord-Holland, in Hoorn en in Alkmaar.¹ De scholen kennen een vergelijkbare hantering van de leeslijst: leerlingen kiezen op een vrije manier de titels voor hun lijst waarbij ze indien gewenst geadviseerd worden door de leerkrachten.

De vragenlijst is door 111 leerlingen ingevuld, afkomstig uit de vierde klas van de havo en de vierde en vijfde klas van het atheneum. Omdat de afname aan het eind van het schooljaar plaatsvond, hebben de leerlingen uit de vierde klassen ook ervaring genoeg met het verschijnsel lezen voor de lijst.

De leraren zagen erop toe dat de vragenlijst zorgvuldig en geheel werd ingevuld. Dat was belangrijk omdat de leerlingen elk twee keer de vragen met betrekking tot de literaire response moesten invullen en de vragenlijst door de drie onderdelen ervan ook redelijk lang was. Slechts één leerling weigerde de tweede set items van de lijst response-items in te vullen onder verwijzing naar zijn antwoorden op de eerste set; *missing values* kwamen nauwelijks voor.

RESULTATEN

Ik geef een beeld van de resultaten van het onderzoek naar de relatie van het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen. Omdat het geslacht van de lezer in het lezeronderzoek steeds een belangrijke variabele blijkt te zijn, zal ik deze variabele in de bespreking van de resultaten betrekken. De vragenlijst bevatte meer items dan nu aan bod kunnen komen; een vollediger verslag verschijnt later.

1] Ik dank Yolanda Kaufmann en Wim Maas voor de bereidheid de vragenlijst bij hun leerlingen te mogen afnemen.

De leeservaringlijst

Een vergelijking van de scores op de 22 items van de leesbelevingslijst voor de condities verplicht en vrije tijd levert het volgende beeld op.² Voor 11 van de 22 items is er sprake van een significant verschil, in die zin dat men het met items meer eens is in de vrijetijdsconditie dan in de verplicht lezen-conditie. Bijvoorbeeld item 1: ‘Heel vaak kan ik een boek niet wegleggen totdat ik het uit heb.’ Als leerlingen een boek in gedachten namen dat zij in de vrije tijd lazen, dan zijn zij het significant meer eens met deze stelling. Binnen de reacties op de items is gekeken naar verschillen in de twee condities voor zowel jongens als meisjes.³

Lezen als ontspanning

- Heel vaak kan ik een boek niet wegleggen totdat ik het uit heb ($p < .001$), en dit geldt even sterk voor jongens ($p < .001$) als voor meisjes ($p < .001$).
- Vaak ga ik zo op in wat ik lees, dat ik niet langer bewust ben van mezelf ($p < .05$)
- Wanneer ik een boek lees, vergeet ik de tijd helemaal ($p < .001$). Voor meisjes geldt dat in de vrijetijdsconditie sterker ($p < .001$).

Inzicht

- Ik vind dat bepaalde literaire werken me helpen mijn meer negatieve gevoelens te begrijpen ($p < .05$).
- Vaak vind ik mijn tekortkomingen verhelderd door personages in literaire teksten.
- Het lezen van literatuur maakt me gevoelig voor aspecten van mijn leven waaraan ik gewoonlijk voorbijga.
- Vaak vind ik dat mijn eigen motieven worden verkend door personages in literaire teksten ($p < .05$).

Voor de plot lezen

- Wanneer ik een boek lees, gaat mijn belangstelling vooral uit naar wat er met de personages gebeurt ($p < .05$). Voor meisjes is het verschil significant ($p < .001$).
- Wanneer ik een boek lees, wil ik het liefst weten hoe het verhaal afloopt ($p < .001$). Jongens en meisjes zijn het er meer mee eens in de vrijetijdsconditie ($p < .01$ resp. $p < .05$).
- Ik vind het moeilijk een boek te lezen waarin niks lijkt te gebeuren.

Empathie

- Soms voel ik alsof ik haast het personage ‘geworden’ ben waarover ik in een boek heb gelezen ($p < .05$).
- Soms worden personages in boeken bijna echte mensen in mijn leven.
- Wanneer ik een boek lees, denk ik vaak over mezelf als een van de personen in het verhaal.

2] Zoals gezegd gaat het niet om de samenhang van de items per schaaldimensie, ook al niet omdat niet alle items van de schaal van Miall/Kuiken en Van Schooten zijn gebruikt. In het algemeen is Cronbach's Alfa voor de items per dimensie voor zowel de verplichte conditie als de vrijetijdsconditie bevredigend.

3] In het algemeen reageren meisjes significant anders op de items als jongens. In de verplichte conditie betreft dat 11, in de vrijetijdsconditie 14 van de 22 items.

Belangstelling voor de auteur

- Ik houd ervan te zien hoe het werk van een bepaalde schrijver in verband staat met andere literatuur van dezelfde periode.
- Wanneer ik een boek heb waar ik van houd, probeer ik gewoonlijk iets te weten te komen van de schrijver.
- Waar ik bij het lezen van boeken vooral belangstelling voor heb is iets te weten te komen over de thema's en interesses van een bepaalde schrijver.

Levendigheid van de verbeelding

- Vaak hoor ik een dialoog in een boek alsof ik naar een echt gesprek aan het luisteren ben ($p < .001$); jongens zijn het er in dezelfde mate mee eens als meisjes ($p < .05$).
- Wanneer ik een verhaal lees, is het soms bijna net alsof ik er echt bij ben ($p < .001$); meisjes ($p < .001$) vinden dit nog meer dan jongens ($p < .05$).
- Ik kan gemakkelijk de personen en plaatsen die in een boek worden beschreven, voor de geest halen ($p < .01$); jongens vinden dit meer in de vrijetijdsconditie dan in de verplichte conditie ($p < .05$).

Het verwerpen van literaire waarden

- Ik vind dat mensen minder tijd zouden moeten besteden aan het praten of schrijven over literatuur.
- Ik geloof niet dat literatuur maatschappelijk relevant is.
- Literaire werken lijken soms de dingen van het leven ingewikkelder te maken dan ze echt zijn.

In het oog springen de twee groepen items waarvan geen enkele bewering een significant verschil laat zien: die met betrekking tot de auteur en die over het verwerpen van literaire waarden. In het algemeen is men het met de beweringen over de auteur niet eens. Wel is het zo dat de meisjes in de vrijetijdsconditie iets meer over de auteur zouden willen weten dan in de verplichte conditie ($p < .05$). In de categorie 'verwerpen literaire waarden' is er een naar significantie tenderend verschil voor de bewering 'Ik vind dat mensen minder tijd zouden moeten besteden aan het praten of schrijven over literatuur'. In de verplichte conditie neigt men ertoe het hiermee meer eens te zijn ($p < .10$), dat wil zeggen dat de leerlingen de aandacht voor literatuur wat veel van het goede lijken te vinden. Meisjes zijn het trouwens significant meer eens met deze stelling ($p < .05$) in de verplichte conditie. Voor de overige twee beweringen in deze categorie gaan de antwoorden in dezelfde richting.

Het verhaal

Bij het verhaal *Koninginnedag* van Jan Arends zijn de volgende uitspraken voorgelegd:

- Ik vind het verhaal goed.
- Ik vind het verhaal mooi.
- Ik vind het verhaal interessant.
- Ik heb, toen ik het verhaal las, het gevoel gehad dat ik helemaal in de hoofdpersoon opging.

- Ik had, toen ik het verhaal las, het gevoel dat ik mezelf en mijn omgeving helemaal vergeten was.
- Ik ga informatie over Jan Arends op het internet opzoeken.
- Ik heb helemaal niet gelet op de structuur van het verhaal.
- Ik heb me afgevraagd of de 'aanslag' zich in het echt of alleen in het hoofd van de hoofdpersoon heeft afgespeeld.
- Ik zag de 'aanslag' gewoon voor me.
- Ik ga allerlei informatie over de viering van Koninginnedag opzoeken.
- Ik ga het verhaal nog eens lezen om het beter te begrijpen.
- Ik heb na het lezen van het verhaal meteen een soort leesverslagje gemaakt.

Voor geen van deze vragen doet de conditie verplicht/vrije tijd ertoe. De enige vraag die in de antwoorden een naar significantie tenderend effect laat zien, is de vraag naar het letten op de structuur: in de verplichte conditie neigt men ertoe iets meer op de structuur van het verhaal te letten ($p < .10$). Voor de jongens geldt een dergelijk klein effect met betrekking tot de waardering van het verhaal. Wanneer ze het verplicht lezen, neigden ze ertoe het iets beter te vinden ($p < .10$). Meisjes konden beter in de tekst opgaan wanneer ze het in de vrijetijdsconditie lezen ($p < .05$).

De stellingen

Bij de zestien stellingen kon men antwoorden helemaal mee eens tot helemaal niet mee eens, gescoord van 1 tot en met 5. Hoe hoger het gemiddelde (gem.) des te meer men het dus met de stelling oneens is. Ik loop de resultaten per stelling langs. In de reactie op de stellingen onderscheiden bij zes stellingen de meisjes zich significant ($p < .05$) van de jongens; dit geef ik telkens aan.

- 1] Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, heb ik geen tijd meer om boeken in mijn vrije tijd te lezen (gem. 2.48).
Ruim de helft van de leerlingen is het met deze stelling eens, en een derde niet.
- 2] Boeken die ik voor school moet lezen, lees ik met plezier (gem. 3.31).
De helft van de leerlingen is het hier niet mee eens; een vierde wel. Meisjes zijn het meer met deze stelling eens.
- 3] Voor mezelf lees ik altijd hele andere boeken dan ik voor school moet lezen (gem. 2.82).
De helft van de leerlingen is het met deze stelling eens, een kwart niet.
- 4] Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, ben ik steeds meer boeken gaan lezen in mijn vrije tijd (4.04).
Driekwart van de leerlingen is het met deze stelling oneens, een tiende eens.
- 5] Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, lees ik boeken in mijn vrije tijd met minder plezier. (gem. 3.39).
De helft van de leerlingen is het oneens met deze stelling en een kwart is het ermee eens.

- 6] Boeken die ik voor mezelf lees, zet ik soms ook op de lijst die ik voor school moet lezen (gem. 2.80).
De helft van de leerlingen is het met deze stelling eens en een derde niet.
- 7] Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen voor school (gem. 3.14).
Een derde van de leerlingen is het met deze stelling eens en een derde niet.
Meisjes zijn het meer met deze stelling eens.
- 8] Ik praat met mijn leraren nooit over boeken die ik in mijn vrije tijd lees (gem. 2.25).
Ruim de helft van de leerlingen is het met deze stelling eens en een zesde oneens.
- 9] Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen in mijn vrije tijd (gem. 2.29).
Ruim de helft is het met deze stelling eens en een vijfde van de leerlingen oneens.
Meisjes zijn er meer mee eens.
- 10] Als ik niet voor school boeken zou moeten lezen, zou ik helemaal geen boeken meer lezen (gem. 3.17).
Bijna de helft van de leerlingen is het met deze stelling eens en de helft is het er mee oneens. Meisjes zijn het minder met de stelling eens.
- 11] Wanneer je een boek moet analyseren, bederf je het leesplezier (gem. 2.04).
Driekwart van de leerlingen is het met deze stelling eens en een zesde niet.
Meisjes zijn het minder met de stelling eens.
- 12] Door de lessen literatuur ben ik de boeken die ik voor mezelf lees, anders gaan lezen (gem. 3.70).
Een ruime helft is het met deze stelling oneens en een zesde van de leerlingen is het wel met de stelling eens.
- 13] Ik vind het prima dat ik verplicht boeken moet lezen (gem. 3.50).
Een kwart van de leerlingen is het met de stelling eens en de helft niet;
meisjes zijn het er meer mee eens.
- 14] Mijn vrienden en vriendinnen vinden het heel normaal dat ik in mijn vrije tijd boeken lees (gem. 2.29).
Een derde is het met deze stelling eens en een vijfde niet.
- 15] Sinds ik in de vierde klas zit, lees ik met minder plezier boeken in de vrije tijd (gem. 3.17).
Een derde van de leerlingen is het met deze stelling eens en bijna de helft oneens.
- 16] Zonder literatuuronderwijs zou ik nooit boeken van vroeger lezen (gem. 2.72).
De helft van de leerlingen is het met de stelling eens en een kwart niet.

In de antwoorden op zeven stellingen worden geen duidelijke trends aangetroffen; men antwoordt gemiddeld. Dat betekent dat men niet echt een mening heeft over de stelling of dat er echt sprake is van een gemiddelde (het betreft de stellingen 1, 3, 6, 8, 9, 14 en 16). Uit de uitgesproken reacties op de overige stellingen blijkt dat zich een duidelijke tendens aftekent om een scheiding te ervaren tussen het lezen voor school en in de vrije tijd. Met de stellingen 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13 en 15 is men het oneens; met stelling 11 is men het eens. Met name de reacties op stelling 5 en 15 zijn interessant; ze wijzen op het ervaren van twee soorten leesbeleving.

Zoals in zo veel leesonderzoek blijkt het verschil tussen jongens en meisjes aanwezig: meisjes lezen de boeken voor school met meer plezier (stelling 2), weten beter welke boeken ze willen lezen voor school (stelling 7), zijn het minder eens met stelling 10 en 11, en zijn het meer eens met stelling 13. Kortom, een betere houding van meisjes ten opzichte van het verplichte lezen.

DISCUSSIE EN CONCLUSIE

De reacties op de items van de literaire response-schaal laten een sterk effect zien in die zin dat met name de belevingsdimensies (lezen als ontspanning, lezen voor de plot, empathie en levendigheid van de verbeelding) een duidelijk onderscheid tonen voor de conditie van het vrijetijdslezen en het verplichte lezen. Voor meisjes geldt dat meestal in iets sterkere mate; in één geval is dat ook voor jongens het geval, en wel voor het item dat betrekking heeft op het zich gemakkelijk voor de geest kunnen halen van beschreven personen en plaatsen. Maar het betreft niet alleen deze affectief getinte items en dimensies. Ook voor het inzicht dat men ervaart in de eigen gevoelens en motieven werkt het lezen in de vrije tijd beter uit. Deze bevinding steunt de opvatting van Appleyard dat op deze leeftijd de verbinding van de tekst met de eigen persoon belangrijk is in het lezen in de vrije tijd; bij het lezen in de vrije tijd wordt de waarde van lezen in sterkere mate ervaren.

De dimensie die de auteur en diens positie betreft en de dimensie die het praten over en het belang van literatuur betreft laten geen significante verschillen zien. Voor de auteur is nauwelijks belangstelling in het algemeen, behalve in het geval van meisjes die een grotere interesse hebben voor de auteurs van boeken die ze in de vrije tijd lezen. Bij het verplichte lezen is er een tendens bespeurbaar om het praten over literatuur niet zo belangrijk te vinden; voor een nog kleinere tendens geldt dat ook voor het waargenomen belang van literatuur zelf.

Uit de reacties op de zestien stellingen over het literatuuronderwijs, het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd en de relatie tussen beide rijst hetzelfde beeld op over de beleving van het lezen voor school en in de vrije tijd; meisjes geven het literatuuronderwijs wat meer credits dan jongens.

Het is opvallend dat de vragen bij het verhaal *Koninginnedag* van Jan Arends nauwelijks verschillen lieten zien voor elk van beide condities, terwijl de vragen naar de leeservaring in het algemeen wel een groot contrast tonen voor het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd. Verschillende redenen kunnen hiervoor worden aangevoerd. Misschien heeft de instructie in dit concrete geval niet krachtig genoeg gewerkt. Het kan gaan om de aard van de instructie of om het instrueren bij het lezen in het algemeen. Misschien verschilt de werking van instructies voor dimensies van het lezen (literair versus niet-literair, verplicht versus niet-verplicht). De instructie bij het verhaal betrof in ieder geval een 'onnatuurlijker' situatie dan het in gedachten nemen van een echt gelezen boek. Wellicht is de aard van het specifieke verhaal of de plaats van het onderdeel in de vragenlijst in het geding. Ook kan het zijn dat de gestelde vragen voor het onderscheid tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen minder relevant waren. Een en ander neemt niet weg dat er wel enkele observaties kunnen worden gedaan: het verplicht lezen van het verhaal hangt samen met een iets grotere aandacht voor de structuur ervan, een effect wellicht van het literatuuronderwijs. Voor jongens, die dit type verhalen wellicht niet uit zichzelf zullen lezen, vormde de verplichte confrontatie ermee een kleine positieve ervaring, die zich vertaalde in een iets betere waardering van de tekst dan in de vrijetijdsconditie. Meisjes, die toch al een grote hang naar een identificatieresponse hebben, ervoeren dit sterker in de vrijetijdsconditie. We kunnen dus stellen dat de reacties op een concreet verhaal betrekkelijk gering maar wel interpreteerbaar zijn.

Er is dus een verschil in het ervaren van het lezen dat men voor school doet en dat men in de vrije tijd onderneemt. Van de genoemde mogelijke relaties tussen beide vormen van lezen lijkt de eerste, die van compartimentalisatie, het sterkst aanwezig te zijn. De reacties op de geformuleerde stellingen wijzen in dezelfde richting.

Zoals gezegd is het thema van de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school nauwelijks een item in de literatuurdidactische discussie. Het is de vraag welke doeleinden het literatuuronderwijs ten aanzien van deze vormen van lezen en leesbeleving beoogt. Legt het zich neer bij de constatering dat er een verschil tussen beide bestaat en dat het verplichte lezen een apart, schools circuit lijkt te volgen. Of wil het proberen lezen meer gewaardeerd te krijgen en het lezen in de vrije tijd meer 'literair' te doen zijn. Voor het eerste lijkt in ieder geval meer aandacht voor het karakter van het lezen in de vrije tijd gewenst, dat immers als veel prettiger wordt ervaren. Dit geldt met name voor meisjes, maar voor hen geldt ook dat zij een betere attitude ten aanzien van het verplichte lezen hebben, een goed uitgangspunt voor didactisch handelen. Voor het onderzoek is er in ieder geval van uitgegaan dat het literatuuronderwijs ook als leesbevordering dient te worden opgevat (maar daar beslist niet geheel in opgaat). Met betrekking tot het lezen van concrete teksten, zou de wijze waarop men de verplichte teksten voor school leest in vergelijking tot de teksten die in de vrije tijd worden gelezen meer kunnen worden gethematiseerd, gesteld dat het een doel is van

het literatuuronderwijs de op school aangeleerde leeswijze naar het lezen in de vrije tijd over te brengen. Andersom kan men proberen het vrijetijdslezen meer te integreren in het verplichte lezen. Uiteraard is dit onderzoek een eerste verkenning van de relatie van de beide vormen van lezen en is verder onderzoek nodig, zeker ook naar de opbrengsten van literatuurdidactische interventies. Opvallend in dit verband is dat de leerlingen in de verplichte conditie het belang van – het praten – over literatuur niet sterker ervaren dan in de vrijetijdsconditie en dat er hoegenaamd geen belangstelling voor de auteur van boeken bestaat.

Met betrekking tot de instructie ten slotte kan worden gesteld dat deze heeft gewerkt, het best bij de beantwoording van de items van de leesbelevingsschaal. Wat er precies bij het lezen van de tekst is gebeurd, moet eveneens in verder onderzoek worden verkend waarbij de aandacht van de methodologische benadering van de beide vormen van lezen extra aandacht vraagt. In dit onderzoek is een scheiding aangebracht tussen het vrijetijdslezen en het verplichte lezen door het uitgaan van twee condities. Wellicht brengt een kwalitatieve benadering een complexere en meer graduele samenhang tussen beide leesvormen aan het licht.

Dick Schram is als bijzonder hoogleraar Leesgedrag en gewoon hoogleraar Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit te Amsterdam verbonden.

Bibliografie

- Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge etc.: Cambridge University Press.
- Arends, Jan (1977–4, 1972–1). *Koninginmedag*. In: *Keefman*. Amsterdam: De Bezige Bij, pp. 110–112.
- Graf, Werner (1996). Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?*, Alfred Bellebaum und Ludwig Muth (Hg). Opladen: Westdeutscher Verlag, pp. 181–212.
- Kraaykamp, Gerbert (2002). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In: *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, A.-M. Raukema e.a. (red.). Delft: Eburon, pp. 209–231.
- Laarakker, Karin en Yolanda Kaufmann (2005). Lezen voor school en lezen voor jezelf: een negatief verband? In: *Handboek Literatuuronderwijs 2005-2006*, F. Smink (eindred.). Amsterdam: BulkBoek, pp. 109–113.
- Schooten, Erik van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Schram, Dick (2005). Literatuurwetenschap en literaire ontwikkeling. In: *Steeeds mooier*, Folkert Haanstra en Dick Schram (red.). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 11–17.
- Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en De Does.
- Verboord, Marc (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van het literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Woerkom, M. van (1997). Men bezit een boek pas als men het gelezen heeft; de leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: *Van Nijntje tot Nabokov. Stadia in geletterdheid*. H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters en A. de Vries (red.). Tilburg: Tilburg u.p., pp. 96–114.



**HET GRILLIGE PAD
DAT DE LEZER BEWANDELT
NAAR EEN MEER FLEXIBELE BENADERING
VAN (LITERAIRE) ONTWIKKELING¹**

KARIN LAARAKKER

1] Een groot gedeelte van deze tekst wordt in het najaar van 2005 in ongeveer dezelfde bewoordingen gepubliceerd in de reeks Cultuur + Educatie van Cultuurnetwerk Nederland.

LITERAIR LEZEN EN DE ROL VAN LEZER

- SYLVIA *(...) Sinds ik kinderen heb, lees ik eigenlijk vooral detectives. Gewoon lekker ontspannen. Daarvoor las ik ook veel vrouwenboeken, tijdens mijn studie. Maar nu eigenlijk altijd detectives.*
- KARIN *Kun je misschien namen van auteurs noemen?*
- SYLVIA *Ja, ik lees graag Dick Francis, Patricia Cornwell, Minette Walters, Nicci French. Die boek.*
- KARIN *Die boek.*
- SYLVIA *Ja die boek, die lees ik heel graag.*
- KARIN *En de reden dat je dus vooral detectives leest, heeft dat ermee te maken dat je minder tijd hebt?*
- SYLVIA *Minder tijd, minder rust, en uhm... Ook minder de behoefte om na te denken over een boek. Als ik een boek lees is het voor mijn ontspanning, en ja, als je meer literatuur leest of een vrouwenboek, daar zit meer in een boek waardoor je er meer over nadenkt. Dat kan ik dan niet zo even lekker snel weg lezen. Dat moet ik rustig lezen en rustig nadenken, en daar heb ik nu gewoon geen tijd voor.*
- KARIN *Want je voelt je zeg maar verplicht om als je zo'n vrouwenboek leest om er ook over na te denken?*
- SYLVIA *Ja. Ja vind ik wel. Want anders hoef ik er niet aan te beginnen denk ik, er zit gewoon een boodschap in. En die wil ik wel meenemen. Daar moet je wel wat bewuster mee omgaan..*

Voorgaand fragment is afkomstig uit een interview met Sylvia, een voormalig sociaal werkster van 39 jaar met twee zoons van elf en negen jaar oud. Ik sprak met haar en met zo'n twintig kinderen en andere volwassenen van verschillende leeftijden en met verschillende achtergronden over *Harry Potter en de Orde van de Feniks*. In de gesprekken bracht ik ook de algemene leesgewoonten en -voorkeuren van de geïnterviewden ter sprake.

We zien in dit fragment dat Sylvia een onderscheid maakt tussen verschillende manieren van lezen, namelijk tussen het lezen van detectives en het lezen van vrouwenboeken. Ze geeft aan dat ze het laatste bewust niet doet omdat ze meent dat haar gebrek aan tijd en concentratie de boeken als het ware geen recht zou doen. Detectives daarentegen kun je lekker voor je ontspanning lezen, vindt ze.

Op basis van het interview kunnen we niet vaststellen in welk opzicht het lezen van vrouwenboeken voor Sylvia nu precies verschilt van het lezen van detectives. Bijvoorbeeld welke andere leesstrategieën ze dan inzet en wat daarvan het resultaat is. Daarvoor zijn meer gecontroleerde omstandigheden dan een interviewsituatie als deze noodzakelijk. Wél wordt duidelijk dat het lezen van vrouwenboeken volgens Sylvia een bepaald soort aandacht, rust en toewijding vereist. Curieus is dat ze aangeeft dat ze niet houdt

van het genre dat ze ‘echte’ literatuur noemt, bijvoorbeeld boeken van Jan Wolkers, Connie Palmen en Umberto Eco. Desgevraagd echter omschrijft ze haar favoriete vrouwenboeken als volgt:

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

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

Maar: wat is literair lezen? Sinds de jaren zeventig en tachtig van de twintigste eeuw is binnen de lezersgerichte literatuurwetenschappelijke stromingen (het Angelsaksische *reader response criticism* en de Duitse receptie-esthetica) uitgebreid getheoretiseerd over het antwoord op deze vraag. Kern van deze richtingen is de visie dat ‘literariteit’ niet iets is wat uitsluitend in een tekst besloten ligt, maar wat mede tot stand komt in interactie met een reële lezer. Een van de wegbereiders op dit gebied was Louise Rosenblatt. Al in 1938 ging zij in *Literature as exploration* in tegen de heersende opvattingen van de zogenaamde *New Critics*, die zelfstandigheid van de tekst en een objectieve houding van de lezer voorstonden. Pas vanaf het eind van de jaren zestig kreeg zij erkenning. Toen waren ook anderen in de academische wereld toe aan dit nieuwe geluid, met name dankzij het werk van de Duitse receptietheoretici Hans Robert Jauss (zie bijvoorbeeld Jauss, 1967) en Wolfgang Iser (zie bijvoorbeeld Iser, 1976). In *The Reader, the Text, the Poem* (1978) introduceerde Rosenblatt de zogenaamde transactionele theorie van het literaire werk. Hiertoe maakt zij een onderscheid tussen een zuiver esthetische leeshouding, gericht op een esthetische ervaring tijdens het lezen, en een efferente leeshouding, gericht op de informatie die de tekst verschafft. Rosenblatt observeerde dat lezers in staat zijn om beide leeshoudingen af te wisselen, zelfs tijdens het lezen van dezelfde tekst.

Het zal duidelijk zijn dat binnen dit theoretische kader de inbreng van de lezer essentieel wordt geacht. Die lezer zet specifieke verwerkingsstrategieën in, welke hij aanpast aan de verwachtingen die zijn gegenereerd door tekstuele informatie, contextuele signalen

en interne doelen (Zwaan 1993, p. 141). Bovendien zijn lezers in staat om tijdens het lezen hun strategieën bij te stellen al naar gelang de kenmerken van de tekst. Dit vereist een grote flexibiliteit: hij of zij moet, zoals de Duitse theoreticus Groeben het noemt, ‘adaptief’ lezen (Andringa, 1995, p. 9). De houding die vereist wordt bij het lezen van literatuur wordt de esthetische attitude genoemd (Schmidt, 1980). Dit houdt in dat een lezer een aantal verwachtingen opschort, onder meer de verwachting dat een tekst direct en ondubbelzinnig naar de werkelijkheid zal verwijzen, en dat hetgeen er beschreven wordt voor slechts één uitleg vatbaar is. Daarnaast is er sprake van een extra gevoeligheid voor de manier waarop de dingen worden verwoord, dus voor taalgebruik en stijl (Zwaan, 1993). Het is zoals gezegd niet vast te stellen of Sylvia deze leeshouding aanneemt als zij vrouwenliteratuur leest, en of het haar bijvoorbeeld niet uitsluitend om het thema van vrouwelijke bewustwording en emancipatie gaat, maar het lijkt erop dat zij hiertoe wel in staat is. Meer gedetailleerd onderzoek zou dit moeten uitwijzen.

LEZEN IN DE LENGTE VERSUS LEZEN IN DE BREEDTE?

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

Naar aanleiding van deze vragen en overwegingen zal ik in het vervolg van deze bijdrage twee min of meer ‘concurrerende’ benaderingen toetsen op hun beschrijvend vermogen. Allereerst een diachrone, namelijk fasetheorieën. Hierbij zijn veranderingen door de tijd het leidende principe en worden de verschillen in de manier waarop lezers omgaan met teksten herleid tot verschillende niveaus van geestelijke rijping. In de tweede plaats een synchrone insteek. Namelijk een lezerstypologie, waarbij verschillen tussen lezers worden verklaard vanuit de verscheidenheid tussen individuen. Oftewel: lezen in de lengte versus lezen in de breedte. Beide benaderingen zal ik op theoretische gronden vergelijken en beoordelen. Mijn doel is om te komen tot een eerste aanzet van een nieuwe, meer flexibele en tegelijkertijd neutrale benadering van (literair) lezen, die recht doet

aan het grillige pad dat de lezer bewandelt. In het kader daarvan zal ik voorts nog twee andere mogelijke visies kort verkennen. Tot slot ga ik in op mogelijke implicaties voor de leesbevordering en het literatuuronderwijs.

PIAGET ALS GRONDLEGGER VAN HET DENKEN IN FASEN

Vroege fasetheorieën (zoals die van Charlotte Bühler uit het begin van de twintigste eeuw) waren sterk gebonden aan genres: iedere ontwikkelingsfase werd gekarakteriseerd op basis van de leesvoorkeur van kinderen op een bepaalde leeftijd. Mede daarom heeft het idee van de fasetheorie gedurende lange tijd in een minder goed daglicht gestaan. In de jaren zeventig echter kreeg deze invalshoek een nieuwe impuls dankzij de opkomst van de lezersgerichte benaderingen in de literatuurwetenschap, waar ik in de eerste paragraaf van dit artikel al over sprak. Hiermee deed de notie opgang dat met de ontwikkelingen die een lezer gedurende zijn leven doormaakt ook zijn manier van lezen en betekenis produceren verandert. Dit bood ruimte voor een integratie met theorieën uit met name de ontwikkelingspsychologie. De belangrijkste naam in dezen is zonder twijfel die van Jean Piaget. Zijn theorieën over cognitieve groei hebben een enorme invloed gehad op het ontwikkelingspsychologische denken in het laatste kwart van de twintigste eeuw.

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

Het werk van Piaget heeft als uitgangspunt gediend voor vele andere wetenschappers die een aspect van de geestelijke ontwikkeling in kaart wilden brengen. Zeer bekend is bijvoorbeeld het werk van Lawrence Kohlberg (zie onder andere Kohlberg, 1981). Uitgaand van de ideeën van Piaget ontwikkelde hij een fase-indeling voor de ethische groei, gebaseerd op de morele beslissingsmechanismen bij kinderen en jongeren uit verschillende culturele en geografische milieus. In de beeldende kunsten wordt vaak gewerkt met het ontwikkelingsmodel van de Amerikaanse kunstpedagoog Michael

Parsons (Parsons, 1987), die de ontwikkeling van het esthetisch oordeelsvermogen heeft beschreven. Wat betreft de literair-esthetische ontwikkeling zijn de denkbeelden van Piaget op verschillende manieren verwerkt. Arthur Applebee (1978) presenteert een ontwikkelingsmodel voor het vermogen om fictie te begrijpen. Leespedagoge Jeanne Chall (Chall, 1983) ontwierp een (cognitieve) faseleer die vooral gericht is op de praktijk van het leesonderwijs.

APPLEYARD: VAN SPEL TOT PRAGMATISME

In *Becoming a Reader* uit 1990 borduurt ook de Amerikaanse literatuurdidacticus J.A. Appleyard voort op de ideeën van Piaget en Kohlberg. Het cognitieve aspect vult hij echter aan met denkbeelden uit het werk van Freud en Jung, en vooral van ego psycholoog Erik Erikson. Deze stelt dat de levensgeschiedenis en persoonlijke ontwikkeling van de mens worden bepaald door diens sociale relaties, oftewel diens milieu², dat steeds uitgebreider en complexer wordt. Verder wijst Appleyard erop dat er ook sprake is van sterke culturele omgevingsinvloeden, onder meer van *gender* en van ideologie. Dit hoeft echter niet tegenstrijdig te zijn met het idee van een ontwikkeling van binnenuit: er is sprake van een tweerichtingsverkeer, oftewel een dialectische ontwikkeling: *'(...) we grow up as individuals whose capacities unfold and develop, but we are simultaneously initiated into the world's meaning mediated to us by our parents, friends, the communities and social institutions we live in, and the culture that embodies our values.'* (Appleyard, 1991)

Op basis van de gegevens uit uitgebreide interviews met lezers met uiteenlopende achtergronden en van analyses van leesautobiografieën komt Appleyard tot vijf rollen die lezers op zich nemen, en die ze achtereenvolgens verwerven (waardoor ze op te vatten zijn als fasen), namelijk:

The Reader as Player: jonge kinderen in de voor- en voerschoolse periode gaan op in de fantasiewereld die door het voorlezen geschapen wordt;

The Reader as Hero and Heroine: kinderen op de basisschool beleven de verhaalwerkelijkheid als medespelers, zij ervaren die als meer georganiseerd en minder verwarrend dan de dagelijkse wereld die hen omringt;

The Reader as Thinker: adolescenten lezen om meer inzicht in zichzelf en in de wereld te verwerven, de vraag of het beschrevene psychologisch waarheidsgetrouw (dus 'eerlijk') is, is een belangrijk beoordelingscriterium;

The Reader as Interpreter: literatuurstudenten benaderen en communiceren over literatuur op analytische wijze, en zien boeken als een georganiseerd orgaan van kennis met eigen onderzoeksprincipes;

The Pragmatic Reader: de volwassen lezer kan de verschillende manieren van lezen afwisselen, en ook reflecteren op deze afwisseling.

2] Niet te verwarren met het sociaal-economische milieu uit de op Bourdieu geïnspireerde institutioneel-empirische sociologie.

Belangrijke kanttekeningen die Appleyard bij zijn indeling maakt hebben betrekking op het feit dat die zeer globaal is en los staat van individuele nuances of persoonlijke ervaringen met boeken, en tegelijkertijd uitsluitend van toepassing is op de specifieke onderwijssituatie en culturele omstandigheden van waaruit de onderzoeker denkt en werkt: *'In fact, it can be argued that these roles describe an education in the mainstream culture's values as much as they do an evolution of innate human capacities.'* (Appleyard, 1990, p. 15) Ten slotte onderkent Appleyard dat zijn theorie een zekere normatieve dimensie heeft: het model geeft niet in eerste instantie aan hoe lezers zich feitelijk ontwikkelen, maar hoe ze zich zouden moeten ontwikkelen – iets wat overigens niet per se negatief hoeft te zijn in het licht van het literatuuronderwijs, aldus Appleyard. Op dit laatste punt kom ik zo meteen nog uitgebreid terug.

THOMSON: REFLECTIE ALS MOTOR VAN DE ONTWIKKELING

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

Ondanks het feit dat verwijzingen naar de theorievorming rondom ontwikkelingsfasen dus vrijwel geheel ontbreken, doen bepaalde uitspraken sterk denken aan de Piagetaanse denkbeelden. Zo stelt Thomson: *'In the developmental model, the kinds of satisfaction readers experience are ordered in successive stages of increasing complexity of response. These satisfactions are also cumulative: a good reader who reads at the highest levels also experiences enjoyments at earlier levels. (...) Similarly, the strategies of reading are also progressive and cumulative. As a reader progresses from one level to the next, she or he does not, snake-like, shed old strategies like a worn-out skin, but develops those strategies for increasingly complex purposes, as well as adopting new strategies.'* (Thomson 1987, p. 178)

Het moge helder zijn dat ik niet bepaald kritiekloos ten opzichte van Thomsons werk sta. Desalniettemin is zijn model interessant genoeg om er hier aandacht aan te besteden, deels vanwege een belangrijke tweedeling die hij maakt. Het citaat in de vorige alinea laat al zien welke dat is, namelijk die tussen leesvoldoening en leesstrategieën. De soorten leesvoldoening worden volgens Thomson verworven in onderstaande opeenvolgende fasen³:

3] Merk op dat Thomson geen echte labels hiervoor heeft, zoals Appleyard die bijvoorbeeld wel heeft.

- niet-reflectieve belangstelling voor de actie in het verhaal;
- empathie tonen;
- analogieën trekken;
- reflecteren op de betekenis van gebeurtenissen en gedrag;
- het hele werk als de creatie van een auteur beschouwen;
- weloverwogen relatie met de auteur, erkenning van de tekstuele ideologie en begrip van het zelf (identiteitsthema)⁴ en van de eigen leesprocessen.

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

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

BOEKONAFHANKELIJKHEID EN NORMATIVITEIT

In het voorgaande is duidelijk geworden dat fase-theorieën sterk verbonden zijn met het lees- en literatuuronderwijs. Zij hebben dan ook een onmiskenbare heuristische waarde: zij (kunnen) dienen als een denkkader, als een hulpmiddel om ordening aan te brengen in ongestructureerde gegevens en om bepaalde zaken op het spoor te komen die anders onopgemerkt waren gebleven. Deze toepassing, die overigens ook de grondslag is van het werk van Appleyard en Thomson zelf, wordt in Nederland gerealiseerd binnen het promotieonderzoek van Theo Witte, van wie ook een bijdrage in deze bundel is opgenomen. Als vakdidacticus aan de Rijksuniversiteit Groningen doet Witte onderzoek naar differentiatie in het (vernieuwde) literatuuronderwijs. Hij ontwikkelde

4] Het begrip *identity theme* is geïntroduceerd door Norman Holland, een sterk psychoanalytisch georiënteerde vertegenwoordiger van het *reader response criticism* (zie onder andere Holland, 1975). Vreemd genoeg verwijst Thomson echter nergens naar zijn werk.

een model van de literaire competentie op basis waarvan docenten gerichter boeken kunnen aanraden en verwerkingsopdrachten geven (zie bijvoorbeeld Witte, 2002).

Witte onderscheidt zes niveaus ('mijlpalen') van literaire ontwikkeling in de tweede fase. Het uitgangspunt is dat iedere leerling per leerjaar ongeveer één niveau zou moeten klimmen. Bij iedere mijlpaal heeft hij boeken en opdrachten gezocht die zinvol en haalbaar zijn voor het betreffende niveau. Stimulerend en gestructureerd literatuuronderwijs op maat dus, waarbij wordt onderkend dat leesstof en opdrachten die te moeilijk of te eenvoudig zijn juist averechts werken. Eveneens in dienst van het literatuuronderwijs ontwikkelden Fransje Nelck-da Silva Rosa en Walter Schlundt Bodien (Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien, 2004) een hypothetisch model van leesattitudeontwikkeling, gebaseerd op een indeling in zogenaamde 'egostadia' van de ontwikkelingspsycholoog Loewinger.

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

Verder is echter ook de 'boekonafhankelijkheid' van de hier beschreven literaire fase-theorieën een belangrijk punt van bezwaar. Ze beschrijven enkel de algemene capaciteiten van lezers, en niet hoe ze omgaan met een bepaald boek of een bepaald genre, oftewel, wanneer en hoe ze bepaalde verwerkingsstrategieën inzetten (denk weer even terug aan de uitspraken van Sylvia). Zoals in het voorgaande al gemeld, is een belangrijk kenmerk van de ontwikkelde lezer immers dat hij adaptief leest, dus zijn strategieën aanpast aan de tekst die hij voor zich heeft, de verwachtingen die hij heeft ten aanzien van die tekst en zijn eigen doelstellingen. Appleyard en Thomson stellen wel dat een lezer die zich in een bepaald ontwikkelingsstadium bevindt, ook nog plezier kan beleven op het niveau van 'lagere' stadia, maar het lijkt erop dat zij hiermee uitsluitend doelen op het feit dat er sprake is van een cumulatief proces⁵.

Een tweede belangrijk kritiekpunt is de normativiteit, die in voorgaande paragrafen al even ter sprake kwam. Literaire fase-theorieën beschrijven een ideale ontwikkeling, namelijk de ontwikkeling tot een literair-esthetische lezer. Echter, niet alle kinderen worden lezers, laat staan lezers van literatuur. Het is een belangrijke vraag hoe mensen zich ontwikkelen die geen letterenstudie gaan volgen (de vierde rol van Appleyard!). Of die bijvoorbeeld graag populaire genres als de Bouquetreeks en aanverwante romantische formules, de moderne 'chicklit' of, net als Sylvia, detectives lezen. Met andere woorden: fixatie van de ontwikkeling van de lezer in een schema van ontwik-

5] Overigens toont Appleyard zich wel bewust van het vermogen om verschillende leeswijzen af te wisselen, vandaar ook zijn keuze voor de term 'rollen'. Er lijkt echter altijd sprake te zijn van een af dalen naar een lagere of eerdere rol, nooit van een gelijkwaardige andere rol die een volwassen lezer kan aannemen.

kelingsstadia zorgt ervoor dat men andere mogelijke verlopen en uitkomsten van het ontwikkelingsproces over het hoofd ziet.

Maar wat is dan het alternatief? Welk theoretisch kader is geschikt om te beschrijven hoe verschillen tussen lezers totstandkomen, en dan vooral verschillen in de manier waarop zij één en dezelfde tekst verwerken en erop reageren? Hiervoor bestaan verschillende mogelijkheden. Cedric Stalpers behandelt in zijn bijdrage elders in deze bundel verschillen in persoonlijkheid die leesgedrag kunnen verklaren. Een andere optie, die in deze bundel enigszins onderbelicht blijft maar die zijdelings al wel aan de orde komt in de bijdrage van Willy van Elsäcker in dit boek, is de sociaal-economische en culturele achtergrond. Ik zelf zoek het antwoord in de interactie tussen tekst en lezer, en de vraag welke individuele verschillen hierin aan te wijzen zijn. En kom dan terecht bij de lezerstypologie.

TYPEN LEZERS VOLGENS HANS GIEHRL

Typologieën kennen net als faselers een lange traditie binnen de pedagogiek en didactiek. Indeling van lezers vindt daarbij altijd plaats op basis van een bepaald kenmerk, bijvoorbeeld psychologisch of sociologisch. Ze hebben echter minder ingang gevonden in de theorievorming dan fase-theorieën omdat ze vaak niet meer bieden dan een lijstje van schematische en mogelijke typen en nauwelijks verder uitgewerkt zijn (Van Lenteren 1999, pp. 40–41). Een positieve uitzondering hierop vormt de theorie van Hans Giehrl, die door hem is uiteengezet in zijn boek *Der Junge Leser* (1977). Hierin gaat Giehrl onder meer in op de filosofische achtergronden van de mens als lezer en als talig wezen en op verschillende vormen van literatuurdidactiek. Het bekendste onderdeel van Giehrls werk is echter het leesmotivatiemodel dat hij in *Der Junge Leser* ontvouwt, en dat verschillende leeswijzen koppelt aan lezerstypen. Hiermee zet hij zich af tegen (eerdere) faselers, onder andere die van Charlotte Bühler. Giehrls model bestaat uit drie stappen. In eerste instantie onderscheidt hij drie grondmotivaties die iemand kunnen aanzetten tot lezen. Dit zijn:

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

De grondmotieven hangen nauw met elkaar samen en vullen elkaar ook aan. Zo biedt het tweede grondmotief, het verlangen om aan de menselijke beperktheid te ontsnappen, tegenwicht tegen het leesgedrag dat gericht is op het streven naar het doordringen tot de betekenis der dingen, het eerste grondmotief. De irrealiteit van de literaire wereld biedt de lezer tegelijkertijd nieuwe belevenissen en een onbegrensde ontsnappingsmogelijkheid: *'(...) er gewinnt die Möglichkeit, eine kompensatorische Scheinwelt aufzubauen, darin er Ausgleich und Ersatz für die unerfüllten Wünsche, Ansprüche, Hoffnungen,*

Sehnsüchte und Träume des wirklichen Lebens findet.' (p.28). Bij het eerste grondmotief echter '(...) *ist das gedruckte Wort Signal und Werkzeug, Gebrauchsgegenstand, dessen Funktionalität vor allem den Wert ausmacht.*' (ibid.)

Verder ontspringt het derde grondmotief net als het tweede aan een ervaring van ongenoegen in het eigen bestaan. Hier gaat het echter niet om de tijdelijke overwinning van beperkingen of om tijdverdrijf of verstrooiing, maar om '*Klärung und selbst Verklärung seiner Existenz in dieser Welt*' welke wordt nagestreefd met het lezen (Giehl 1977, p. 30). Op deze manier komen mensen tot de meest wezenlijke en indringende leeservaring. Lezers die door deze grondmotivatie worden gedreven, weten: '*Bücher sind keine Narkotika, Bücher sind keine Stimulantien, Bücher sind Nabrung*', zo haalt Giehl een uitspraak van Josef Hofmiller aan (id., p. 31).

In een volgende stap onderscheidt Giehl vier wijzen van lezen, afhankelijk van op welke grondmotivatie of -motivaties het accent ligt. Deze leeswijzen zijn:

Informatief lezen⁶, waarbij grondmotief 1 overheerst

Bij het informatief lezen heeft de lezer vooral aandacht voor inhoud. Hij wil de grondbegrippen en de kern van de inhoud vatten. Omdat het hem om de feiten gaat, hanteert hij het economische principe: een minimum aan tijd en inspanning maar een maximum aan efficiëntie. Daarom wordt er zo veel mogelijk 'diagonaal' gelezen. Doel is '*die menschlichen Weltorientierung und Lebensbewältigung*', dus kennis van de wereld verwerven om zich beter staande te kunnen houden. Giehl stelt dat het informatief lezen van zeer groot belang is gezien '(...) *die außerordentliche Bedeutung der Information für unser persönliches und gemeinschaftliches Leben (...)*' (id., p. 34).

Evasief lezen⁷, waarbij grondmotief 2 overheerst

Ook bij het evasief lezen, waartoe een zeer groot gedeelte van al het lezen gerekend kan worden, staat de inhoud centraal, maar op tegenovergestelde wijze dan dat bij het informatief lezen het geval is. Weliswaar is er ook bij andere vormen van lezen sprake van een ontsnappen uit de dagelijkse werkelijkheid, maar bij het evasief lezen is dit een doel op zich. Begrippen die een rol spelen zijn onder meer stemming, illusie, sensatie, spanning en erotisch beleven.

Cognitief lezen, waarbij grondmotief 1 en 3 overheersen

Anders dan bij het informatieve en het evasieve lezen overheerst bij het cognitieve lezen niet één bepaalde grondmotivatie; het verlangen om de wereld te kennen én om haar te doorgronden op een dieper niveau vullen elkaar aan. Het cognitieve lezen wordt gekenmerkt door een grote activiteit van de kant van de lezer, die zichzelf vragen stelt en een kritische houding aanneemt. Hij wil verder gaan dan wat de woorden in

6] Giehl gebruikt hier de Duitse term 'informativisch'.

7] Giehl gebruikt hier de termen 'evasivisch' en 'escapistisch'.

letterlijke zin zeggen: ‘*Es will die wesenhaften Aussagen, die geistigen Hintergründe und Verbindungen, kurzum den Sinngehalt und die Ideen eines Buches erfassen und deuten.*’ (id, p. 47)

Literair-esthetisch lezen, waarbij grondmotief 3 en 2 overheersen

Het meest onderscheidende kenmerk van het literair-esthetische lezen ten opzichte van de andere leeswijzen is volgens Giehrl de gerichtheid op de tekst als taalkunstwerk. Dit doet denken aan de in de literatuurwetenschap bekende ‘poëtische functie’ van literatuur, beschreven door Roman Jakobson⁸. Voor Giehrl is de gerichtheid op de taal echter een middel om tot diepere gevoelens en inzichten te komen: ‘(...) *literarästhetisches Lesen ist ein freies Sich-Aufschließen für das dichterische Wort mit seiner klanglichen Schönheit, seiner Anschauungsfülle, seinem Vorstellungsreichtum, seiner Gefühlstiefe und seiner Gedankenkraft.*’ (id, p. 50)

Direct uit deze vier leeshoudingen vloeien vier lezerstypen voort, namelijk de functioneel-pragmatische lezer, de emotioneel-fantastische lezer, de rationeel-intellectuele lezer en de literair-esthetische lezer. De functioneel-pragmatische lezers worden door Giehrl onderverdeeld in niet-lezers, ‘lezende analfabeten’ ‘(...) *die sich auf den Nachrichten der Boulevardblätter beschränken*’ (id, p. 60) en doelgerichte lezers, die het lezen alleen gebruiken om bepaalde beroepsmatige, maatschappelijke of politieke doelen te bereiken. Emotioneel-fantastische lezers lezen uit zuiver escapisme en kennen weinig kritische afstand tot het verhaal. Vooral in de triviale literatuur vinden zij veel bevrediging. De rationeel-intellectuele lezer daarentegen verwerkt informatie kritisch. Het gaat hem niet om beleving maar om kennis. Daarom gaat hij op zoek naar de dieperliggende zin of betekenis van een verhaal. Favoriete genres zijn onder meer filosofische geschriften en essays. Bij de literaire lezer tot slot overheerst het literair-esthetische lezen. Hier gaat het niet om ontsnapping of om het opdoen van kennis of informatie, maar om ‘*ein Ergebnis von eigenem Wert.*’ (id, p. 61)

VOORS EN TEGENS

Zoals al ter sprake kwam, is het een van de grootste verdiensten van de theorie van Giehrl dat zij, in tegenstelling tot andere voorstellen, behoorlijk gedetailleerd is uitgewerkt – al geldt dat vooral voor de leeswijzen en minder voor de lezerstypen. Belangwekkend is eveneens dat zij (in principe) recht doet aan de verscheidenheid tussen lezers, en in eerste instantie niet, zoals de fasetheorieën, een eenzijdige gerichtheid op het literair-esthetische lezen kent. Die differentiatie tekent zich volgens Giehrl al in de kindertijd af, althans in zoverre dat de eerste twee lezerstypen ook bij jonge kinderen duidelijk herkenbaar zijn. De andere twee typen zijn secundair want het zijn mengvormen die een verdieping en intensivering inhouden van de eerste twee

8] Jakobson (1960) stelt dat de aandacht voor de taaluiting om de taaluiting zelf (de ‘tastbaarheid der tekens’) poëtische en literaire teksten onderscheidt van teksten met een andere functie, zoals de referentiële en de expressieve.

motieven en die worden verworven in de loop van de tijd. Vervolgens vindt onder invloed van onder meer de opvoeding en de leeservaringen tijdens de kindertijd en adolescentie een proces van centralisatie plaats. Hierbij gaat (de voorkeur voor) een bepaald genre overheersen. Op een gegeven moment wordt deze overheersing zo sterk, dat er sprake is van kanalisatie in de vorm van de hierboven genoemde lezerstypen (Giehrl, 1977, pp. 90–91). Hier kom ik later nog op terug.

In het model van Giehrl is ruimte voor die groepen die door andere theoretici niet- of weinig-lezers worden genoemd. Giehrl erkent dat zij weliswaar geen fictie of literatuur lezen, maar wel informatief en doelgericht lezen, bijvoorbeeld de krant of de televisiegids. Desondanks is (ook) de beschrijving van Giehrl niet ‘waardevrij’. Zo blijkt uit met name zijn woordkeuze dat voor hem het literair-esthetische lezen verheven is boven de andere leeswijzen. Evasief lezen, dat hier vaak tegen wordt afgezet omdat het ook voortvloeit uit het verlangen om tijdelijk de realiteit te ontvluchten maar de drang tot ordening en zingeving mist, vindt Giehrl op zich niet slecht of bedenkelijk. De ontwikkelde mens heeft immers ook ontspanning en vermaak nodig, en wil daarbij niet altijd gebruikmaken van de vormen van *verfeinertes Lesen*. Toch waarschuwt hij tegen het zich al te zeer verliezen in boeken: ‘*Fragwürdig wird evasorisch Lesen erst dan, wenn die Hinwendung zu einer literarischen Scheinwelt das wirkliche Leben verdrängt, behindert oder – wie so oft – verfälscht, wenn Lektüre nur als ‘Droge zur Erziehung bestimmter Sensatione’ verwendet wird.*’ (Giehrl 1977, pp. 36–37)

Een ander zwak punt van de theorie van Giehrl is dat hij haar nauwelijks empirisch onderbouwt. Weliswaar verwijst hij naar een boektiteltest die hij heeft afgenomen onder ruim 1.200 scholieren (Giehrl, 1977, p. 72) en naar jarenlange waarnemingen in schoolklassen (id., p. 75), maar het blijft volstrekt onduidelijk wat de resultaten daarvan zijn en hoe hij vanuit die resultaten tot zijn model is gekomen.

Alexander Beinlich (1974, p. 218) wijst erop dat in de indeling van Giehrl de grenzen tussen de verschillende lezerstypen niet zo scherp zijn als dat bij sommige andere theoretici het geval is: ‘*Der relativen Fortschritt gegenüber anderen Entwürfen durch Giehrls nicht bloß polar angelegt Systematik ist offensichtlich.*’ Inderdaad biedt het model van Giehrl door het in wisselende samenstellingen voorkomen van de drie grondhoudingen in principe een zeer flexibele benadering van het lezen. Ik ben echter van mening dat het feit dat Giehrl de verschillende leeswijzen als het ware ‘doortrekt’ naar lezerstypen zijn model in feite verzwakt. Want hoewel het denken in typen lezers aantrekkelijk is en op zich dezelfde (heuristische) voordelen kan bieden als het denken in fasen, biedt het denken in termen van leeswijzen veel meer mogelijkheden. Vooral gezien de vereiste flexibiliteit van de lezer en het adaptief lezen, waarover ik al een paar keer sprak. Ik zou zelfs durven stellen dat een lezerstypologie in zeker opzicht statischer is dan een fasetheorie, omdat de laatste nog de mogelijkheid biedt om door te groeien naar een andere fase. Anderzijds doet een typologie weer meer recht aan verschillen tussen lezers.

LEESWIJZEN ALS ALTERNATIEVE BENADERING?

Al met al blijken dus zowel fasetheorieën als lezerstypologieën aanzienlijke beperkingen te hebben ten aanzien van hun bruikbaarheid als instrument om de realiteit te beschrijven. Fasetheorieën zijn flexibel wat betreft de mogelijkheid voor lezers om zich te ontwikkelen, maar doen geen recht aan onderlinge verschillen en zijn zeer normatief want uitsluitend gericht op het literair-esthetische lezen. De typologie die ik besprak is in eerste instantie flexibel wat betreft de verschillende leeswijzen, later blijken die echter gefixeerd te worden in rigide lezerstypen. Het lijkt er dus op dat het denken in termen van leeswijzen en hun afwisseling een meer vrucht- en werkbare benadering biedt. Daarom zal ik nu kort een theorie bespreken die leeswijzen centraal stelt.

Aan het begin van de jaren tachtig heeft het Canadese duo Douglas Vipond en Russell Hunt de theorie van Louise Rosenblatt (die ik al eerder aanstipte) verder verfijnd op basis van de bedoelingen die een lezer heeft met het lezen van een tekst. Aan de esthetische en de efferente leeshouding voegden zij een derde vorm van lezen toe. Zo kwamen zij tot een driedeling tussen *story-driven reading*, *information-driven reading* en *point-driven reading* (Vipond en Hunt, 1984, zie ook Janssen et al., 2003). Het begrip *point-driven reading* wordt door Vipond en Hunt gebruikt als een synoniem voor literair lezen. Net als een luisteraar in een gesprek probeert te achterhalen welk ‘punt’ de spreker probeert te maken, dus welke achterliggende bedoeling of boodschap hij heeft, zo spelen bij het lezen van een literaire tekst in hoge mate vergelijkbare processen. Er vindt een soort van dialoog plaats tussen de lezer en de door de lezer veronderstelde auteur van de tekst. Daarom spreken Vipond en Hunt over *dialogic reading*. Er is sprake van een duidelijk verschil met *information-driven* en *story-driven reading*, waar de focus ligt op de informatie in de tekst respectievelijk op de plot, de personages en de gebeurtenissen. Er vindt dan ook geen dialoog plaats met de auteur. Vipond en Hunt benadrukken dat de kenmerken van de verschillende leeswijzen geen kenmerken zijn van individuele lezers of zelfs van de manier waarop een lezer een tekst leest: ‘(...) [i]t is likely that on any particular reading occasion, depending on his or her current goals, the fluent reader would have the flexibility to use a mixture of different strategies.’ (Vipond en Hunt, 1984, p. 269)

In verschillende studies (waarover zij gerapporteerd hebben in onder meer Vipond en Hunt, 1984 en Hunt en Vipond, 1991) hebben Vipond en Hunt hun theoretische ideeën in de praktijk via verschillende methoden onderzocht onder groepen studenten. Toen bleek dat slechts een klein deel (ongeveer vijf procent) van hen ook daadwerkelijk *point-driven* leest. Ook bleek het zeer moeilijk, zo niet bijna onmogelijk om de studenten los te weken van de schoolse context waarin zij gevraagd werden de gebruikte teksten te lezen. Zij beschouwden het als een opdracht, waardoor het dialogische lezen niet of nauwelijks tot stand kwam. In een beschouwend artikel dat de balans opmaakt na vele jaren onderzoek naar het onderwerp (Hunt, 1999) stelt Hunt dan ook voor om de aandacht te richten op *conditions of construction*, oftewel de omstandigheden waaronder bepaalde literaire én niet-literaire betekenissen aan teksten worden toegekend.

Voorgaande conclusie sluit aan bij mijn algemene streven, waarover ik in de tweede paragraaf van dit artikel al sprak. Ik zou willen komen tot een nieuwe benadering van het lezen en van lezers, waarin bijvoorbeeld de omstandigheden of voorwaarden worden geformuleerd waaronder bepaalde leeswijzen en leesstrategieën worden ingezet. Met het oog op het feit dat niet iedereen de esthetische houding verwerft, zou er verder zeker uitgebreide aandacht moeten zijn voor andere mogelijke verlopen van de literaire ontwikkeling, voor niet-literaire leeswijzen van verschillende soorten fictie en de manier waarop zij zich verhouden tot literaire leeswijzen. Kortom, het beste van de fasetheorieën en het beste van de differentiële theorieën, evenals elementen uit andere theorieën, zouden met elkaar geïntegreerd moeten worden. Om dit te bereiken probeer ik tegelijkertijd zowel vanuit de theorie te werken, zoals ik in het grootste gedeelte van dit artikel heb gedemonstreerd, als vanuit de empirie, zoals ik deed met behulp van het fragment uit het gesprek met Sylvia. Want uiteindelijk is het het gedrag van reële lezers dat ons de weg wijst naar nieuwe theorieën.

DE KWESTIE 'NORMATIVITEIT'

Tot slot wil ik terugkomen op de kwestie van normativiteit die al eerder ter sprake kwam. Het lijkt erop dat het bijna onmogelijk is om iedere vorm hiervan los te laten⁹. Dat geldt ook voor het begrip ontwikkeling op zich, zo betoogt psycholoog Gerrit Breeuwsma (Breeuwsma, 2005, zie ook Breeuwsma, 1993). Hij zet vraagtekens bij de gangbare stadiamodelen als die van Piaget, en daarmee ook bij de daarvan afgeleide theorieën. Zij zijn namelijk georganiseerd rond bepaalde opvattingen over het eindpunt van ontwikkeling: het gedrag van kinderen wordt in functie van het einddoel gezien. Oftewel: de oordelen van kinderen over kunstwerken (Breeuwsma's redentatie is toegespitst op de beeldende kunst) worden afgedaan als gebrekkig omdat zij niet voldoen aan volwassen normen – en dat terwijl de meeste volwassenen óók nooit het (gewenste) eindstadium van de esthetische ontwikkeling bereiken. Breeuwsma bepleit daarom een wat lossere omgang met de doelmatigheid die in het onderwijs vaak hoog aangeschreven staat. Het is een boeiende vraag in hoeverre zijn argumenten ook relevant zijn met betrekking tot het literatuuronderwijs.

Een van de mogelijkheden om de wens van Breeuwsma te realiseren zou in ieder geval zijn om ons een geheel nieuwe, of althans andere opvatting van ontwikkeling eigen te maken. De sociaal-constructivistische psycholoog Gergen (aangehaald in Breeuwsma, 1993) ontwierp het concept 'aleatoire ontwikkeling'. Hierin staat de gedachte centraal dat er slechts weinig in de menselijke ontwikkeling is vastgelegd en voorgeprogrammeerd, maar dat deze wordt bepaald door toevallige, tijd- en contextafhankelijke factoren. Richting en eindpunt van de ontwikkeling liggen niet vast, maar laten een grote mate van onvoorspelbaarheid zien. Ook wordt ontwikkeling niet beschouwd als iets dat zich aan het individu voltrekt, maar als een proces waarop het individu zelf een belangrijke sturende invloed heeft. Op zich biedt dit zeer interessante ingangen met betrekking

9] Door de Duitse onderzoekers Groeben en Schreier (1998) is er zelfs op gewezen dat een concept als literariteit op zichzelf al prescriptieve implicaties heeft.

tot de literaire ontwikkeling en de manier waarop lezers van uiteenlopende leeftijden reageren op fictionele en literaire teksten. Anderzijds moeten we ons realiseren dat het gedrag van lezers tot op zekere hoogte sowieso onvoorspelbaar is, en niet te vangen in welke theorie dan ook.

IMPLICATIES VOOR LEESBEVORDERING EN LITERATUURDIDACTIEK

Wat zijn nu de mogelijke implicaties van mijn onderzoek voor de praktijk van de leesbevordering en de literatuurdidactiek? Het is moeilijk om hier nu al iets over te zeggen. Het moge duidelijk zijn dat het zich nog in een verkennend stadium bevindt, zeker op theoretisch niveau. In ieder geval heeft de kwestie die ik in het voorgaande uitgebreid heb aangesneden alles te maken met de vraag naar de doelstellingen van het literatuuronderwijs. Hoe definiëren we die? Willen we iedereen tot literatuurlezers, of tot literaire lezers maken? Het is overbodig te zeggen dat dat niet haalbaar is. Maar op welke manier moeten we onze intenties dan bijstellen? Welke andere mogelijke uitkomsten van literaire ontwikkeling, of beter gezegd van de ontwikkeling van een lezer zijn er mogelijk? Zijn we tevreden als mensen, zoals Sylvia, gewoon veel boeken met veel plezier lezen, maar geen literatuur? (Terwijl zij dit wél (aan)kunnen?) Is flexibiliteit een werkbaar begrip? En grilligheid? En zo ja, hoe kunnen we het onderwijs hierop afstemmen?

In de beleidsnotitie van Stichting Lezen *De doorgaande leeslijn 0–18 jaar* van het voorjaar van 2005 wordt een onderscheid gemaakt tussen affectief en cultureel lezen, en, in het verlengde daarvan, tussen leesbevordering en literatuureducatie. Toch blijkt uit de tekst hoe moeilijk het is om beide te scheiden. Leesbevordering wordt gezien als een overkoepelend doel, dat ook binnen de literatuureducatie moet worden nagestreefd, en literatuureducatie heeft leesbevordering als subdoel. (Van Dormolen et al., 2005). Hoewel ze vaak samenvallen, botsen beide doelstellingen nogal eens – vandaar ook het streven naar een doorgaande leeslijn. En vandaar de kloof die jongeren vaak ervaren tussen het lezen voor zichzelf en het lezen voor school (zie ook de bijdrage van Dick Schram elders in deze bundel), en de moeite die zij hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Wellicht kan het onderzoek dat ik hierboven voorstel in de toekomst meer licht werpen op deze problematiek, doordat duidelijk wordt hoe de diverse vormen van lezen zich tot elkaar verhouden en vooral hoe verschillende lezers onder verschillende omstandigheden hiermee omgaan.

Drs. Karin Laarakker is werkzaam als assistent in opleiding aan de Universiteit Utrecht. Ze bereidt een proefschrift voor over de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur en de verwerving van literaire leesstrategieën. Daarvoor studeerde zij Nederlandse taal- en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en was zij werkzaam in de leesbevordering.

Bibliografie

- Andringa, E. (1995). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13, 3, pp. 7–32.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press.
- Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beinlich, A. (1974). Zu einer Typologie des Lesers. In: A.C. Baumgärtner (Hgs.), *Lesen. Ein Handbuch* (pp. 211–227). Hamburg: Verlag für Buchmarkt-Forschung.
- Breeuwsma, G. (1993). Alles over ontwikkeling. Over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie. Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Amsterdam etc.: Boom.
- Breeuwsma, G. (2005). Pleidooi voor doelmatigheid zonder doel. In: Ontwikkelingsstadia in het leren van kunst, literatuur en muziek. *Cultuur + Educatie*, nummer 14. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland, pp. 36–51.
- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York (etc.): McGraw-Hill.
- Dormolen, M. van, A. van Montfoort, M. Nicolaas en A.M. Raukema (2005). *De doorgaande leeslijn 0–18 jaar*. Beleidsnotitie Stichting Lezen. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 3–4.
- Giehl, H.E. (1977 [1968]). *Der Junge Leser. Einführung in Grundfragen der Jungleserkunde und der literarischen Erziehung*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Groeben, N. en M. Schreier, (1998). Descriptive vs. prescriptive aspects of the concept of literature. The example of the polyvalence convention. *Poetics*, 26, pp. 55–62.
- Holland, N. (1975). *5 Readers reading*. New Haven (etc.): Yale University Press.
- Hunt, R.A. en D. Vipond (1991). First, catch the rabbit. The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading. *Poetics*, 20, pp. 577–595.
- Hunt, R.A. (1999). Conditions of reception, conditions of construction. The strange case of 'Mons, Anzac and Kut'. *Poetics*, 26, pp. 455–468.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In: T.A. Sebeok (ed.), *Style in language* (pp. 350–377). Cambridge: MIT Press.
- Janssen, T., M. Braaksma, G. Rijlaarsdam en M. Couzijn (2003). Reading for points and problems. A study of students' literary interpretation processes. Paper presented at the 10th EARLI-conference. August 26–30 2003, Padova, Italy.
- Jauss, H.R. (1970 [1967]). Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. In: R. Warning (Hg.), *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis* (pp. 126–162). München: Wilhelm Fink Verlag.
- Kohlberg (1981). *Essays on moral development*. San Francisco: Harper en Row.

- Lenteren, P. van (1999). *Twisten over de smaak van een ander. Een kritische inventarisatie van het Nederlands onderzoek naar leesvoorkeur*. Doctoraalscriptie Nederlandse taal- en letterkunde, Universiteit Leiden.
- Nelk-da Silva Rosa, F.F.H. en W.A. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Parsons, M. (1987). *How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenblatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale (etc.): Southern Illinois University Press.
- Schmidt, S. (1980). *Grundriss der Empirischen Literaturwissenschaft. Teilband 1. Der Gesellschaftlichen Handlungsbereich Literatur*. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Northryde: Methuen Australia.
- Verhofstadt-Denève, L., P. Van Geert en A. Vyt (2003). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum (pp. 136–142).
- Vipond, D. en R.A. Hunt (1984). Point-driven understanding. Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, pp. 261–277.
- Witte, Th. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 39–59). Delft: Eburon.
- Zwaan, R. (1993). *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*. Utrecht publications in general and comparative literature. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.



**VAN FLOORTJE BLOEM
NAAR INNI WINTROP
ZES NIVEAUS VAN
LITERAIRE COMPETENTIE**

THEO WITTE

INLEIDING

Het literatuuronderwijs bevindt zich in een crisis. Veel leerlingen raken het plezier in het lezen van fictie op school kwijt of ontwikkelen het nauwelijks en het kost docenten moeite leerlingen in de bovenbouw voor literatuur te interesseren. Bovendien staat het literatuuronderwijs in de media voortdurend ter discussie. Het uitblijven van positieve ervaringen wekt frustratie, zowel bij de leerling als bij de docent. Afgezien van belangrijke randvoorwaarden als voldoende lestijd en dergelijke is een van de belangrijkste oorzaken dat er voor het literatuuronderwijs geen doordacht curriculum is ontwikkeld. In dit artikel wordt een aanzet gegeven voor een curriculum voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. De kern hiervan wordt gevormd door zes competentieprofielen die zes oplopende niveaus van literaire competentie in het studiehuis beschrijven. Deze profielen leggen een empirische basis voor een gestructureerd curriculum waarin niet alleen gedifferentieerd wordt naar competenties, maar ook naar complexiteit van boeken en opdrachten. Bijzonder aan de gedifferentieerde profielen, boekenlijsten en verdiepingsopdrachten is dat ze zijn gebaseerd op de praktijkkennis van docenten Nederlands.

Allereerst zal worden ingegaan op de achtergronden en opzet van het onderzoek, waarna de resultaten worden gepresenteerd. Het artikel wordt afgesloten met een korte beschouwing over de belangrijkste mijlpalen in de literaire ontwikkeling en met een voorstel om de docent bij de differentiatie te ondersteunen met een website waarin letterkundige en didactische informatie gegeven wordt over boeken, opdrachten en lesactiviteiten, zodat de docenten niet allemaal zelf het wiel hoeven uit te vinden of overgeleverd zijn aan de leermiddelen die de commerciële uitgevers verstrekken. Belangrijk is dat literatuurdocenten de beschikking krijgen over een didactische hulpbron op internet waarin letterkundige en didactische kennis is gebundeld en die hen bij hun dagelijks werk inspireert en steunt.

Het literatuuronderwijs kampt al geruime tijd met structurele problemen die vaak kunnen worden teruggevoerd op de gebrekkige aansluiting tussen de literaire competenties van leerlingen enerzijds en het aanbod van het literatuuronderwijs anderzijds. In de afgelopen vijftig jaar is de tijd die jongeren van 12 tot 17 jaar buiten school lezend doorbrengen enorm teruggelopen (Knulst en Kraaykamp, 1996; Kraaykamp, 2002). Bovendien is algemeen bekend dat leerlingen vanaf het tweede jaar in het voortgezet onderwijs geleidelijk steeds minder tijd aan het lezen van fictie besteden (Tellegen en Coppejans, 1992; Van Woerkom, 1992; Van Schooten en Oostdam, 1998). Daarnaast is als gevolg van de democratisering van het onderwijs en de maatschappelijke ontzuiling en ontkerkelijking de kloof toegenomen tussen de culturele bagage die leerlingen van huis uit meekrijgen en het culturele kapitaal dat het onderwijs wil overdragen (Hermans en Verdaasdonk, 2002). Deze ontwikkelingen maken het lezen van literatuur in de bovenbouw minder vanzelfsprekend.

Volgens docenten ondervindt ruim de helft van de leerlingen op havo en vwo problemen met het begrijpen van literaire teksten (Janssen, 1998). Leerlingen moeten voor hun doen niet alleen tamelijk veel literaire boeken lezen, maar moeten dat dikwijls doen op een andere manier dan ze willen en kunnen (Tellegen en Coppejans, 1992; Andringa, 1995; Witte, 1995; 2002). Noch bij de keuze van de boeken voor de leeslijst, noch bij het leren begrijpen en waarderen ervan krijgen de leerlingen ondersteuning die is toegesneden op de problemen die ze zelf tijdens het lezen en bij de uitvoering van opdrachten tegenkomen. De meeste leerlingen hebben geen idee welke boeken voor hen geschikt zijn en voeren opdrachten uit die geen enkele betekenis voor hen hebben. In het curriculum is in de regel geen afstemming tussen de leerstof die de leerlingen in de les krijgen aangeboden en de boeken die ze lezen. Oneerbiedig gezegd: in het literatuuronderwijs doet men maar wat. Met de beste bedoelingen uiteraard, maar met een didactiek die een product is van traditie, persoonlijke voorkeuren, onmacht en intuïtie. Een verklaring hiervoor is dat het literatuuronderwijs tot de zogenaamde *ill structured domains* behoort (Spiro et al., 1991). Het leren in een slecht gestructureerd domein verloopt meestal niet goed omdat de verworven kennis en vaardigheden niet flexibel zijn: iets wat geleerd is kan niet vanzelfsprekend en probleemloos worden ingezet bij de volgende leertaak. Bovendien – en dat is ook een kenmerk van een slechte structuur – is er geen doorlopende leerlijn van de onderbouw tot de bovenbouw en zijn de docenten verdeeld over de doelstellingen en onderwijsmethoden (zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). Er zijn maar weinig docenten die oog hebben voor het ontwikkelingsproces van leerlingen en daar hun onderwijsactiviteiten doelbewust op afstemmen. Bij een goed gestructureerd curriculum, zoals wiskunde of aanvankelijk lezen, is de overeenstemming tussen de docenten groter en bestaat er juist wel een goede afstemming tussen de ontwikkeling van de leerling en de leeractiviteiten (Boekaerts en Simons, 1993).

Het is goed voor te stellen dat de slechte aansluiting tussen de competenties van leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds, leidt tot frustraties en uiteindelijk tot een negatieve attitude (Boekaerts, 1997). Leerlingen zien niet dat hun literaire competentie toeneemt en ondervinden evenmin de voldoening dat ze steeds moeilijkere taken leren en aan kunnen. Onderzoek naar de leesmotivatie van leerlingen aan het eind of na hun schoolcarrière wijst uit dat ongeveer 75 % een hekel heeft aan het lezen van literatuur; zelfs leerlingen die wel van lezen houden (Van Woerkom, 1992; Boekhout en Van Hattum, 1992; Mulder en Wijffels, 1992; Hoogeveen en Bonset, 1999; Verboord, 2003). De belangrijkste klachten vóór de invoering van het studiehuis waren: te veel boeken in een te korte tijd, te eenzijdige benadering, te weinig variatie in de activiteiten en te weinig ruimte voor de eigen leeservaringen. Hoewel volgens Kraaykamp (2002) de onderwijsprogramma's van havo en vwo er wel aan bijdragen dat leerlingen op latere leeftijd meer literatuur gaan lezen, zien we tegelijkertijd dat een eenzijdige cultuurgerichte benadering een negatieve invloed heeft op de ontwikkelingen voor de langere termijn (Verboord, 2003). Niets is zo fnuikend voor de leesbevordering als literatuuronderwijs dat de leerling weinig voldoening geeft en vervreemdt van de

eigen leeservaringen. Niet alleen leerlingen raken gefrustreerd, ook docenten zijn minder gemotiveerd, omdat zij steeds meer moeite moeten doen om de leerlingen te interesseren en de kloof tussen hen en de leerlingen alsnog groter dreigt te worden (Geljon, 1994). Om deze impasse te doorbreken moet naar een didactiek worden gezocht waarbij leerlingen en docenten succes kunnen ervaren. Een goede aansluiting tussen de literaire competenties van de leerling en het literatuuronderwijs is daarvoor een noodzakelijke voorwaarde.

EEN NIEUW EXAMENPROGRAMMA: RECHT DOEN AAN VERSCHILLEN

Met de invoering van het studiehuis in 1999 is een nieuw examenprogramma voor literatuur van kracht geworden waarmee in principe een betere aansluiting kan worden gerealiseerd. Een van de lastigste problemen waar docenten mee worstelen, is dat de competenties van leerlingen in één klas heel sterk van elkaar kunnen verschillen. Immers in de onderbouw is de literaire competentie van leerlingen niet, zoals bij een *well structured* vak als wiskunde wel het geval is, op een bepaald minimumniveau gebracht.

Om hiervan een indruk te geven, volgen hier enkele citaten uit de leesautobiografie van vier leerlingen in de leeftijd van 15 en 16 jaar aan het begin van het vierde jaar vwo (september 2000).

Alex

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

Petra

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

Doeschka

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

Erwin

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

Deze voorbeelden spreken voor zich. Om aan deze verschillende leerlingen ‘recht te doen’, moet de literatuurdocent didactisch ‘maatwerk’ kunnen leveren. Maar kan hij dat ook? In het voortgezet onderwijs bestaat nauwelijks een differentiatiecultuur (Kremers, 1984; Janssens, 1986). Bij de evaluatie van de basisvorming kwam de onderwijsinspectie eveneens tot deze conclusie (Inspectie van het onderwijs, 1999). Een belangrijke complicerende factor in het studiehuis is dat een docent vaak meer dan tweehonderd leerlingen begeleidt en weinig contacttijd heeft. De afstand tussen de docent en de individuele leerling is daardoor sinds de invoering van het studiehuis vergroot. Bovendien wisselen de klassen elk jaar vaak van leraar. Met andere woorden, de docent krijgt weinig mogelijkheden om de leerlingen individueel te begeleiden. Desondanks staat de docent voor de belangrijke taak het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen te stimuleren, controleren en beoordelen.

Een belangrijke, algemene doelstelling van het examenprogramma is de literaire ontwikkeling van leerlingen (Verbeek, 1996). Gedurende twee (havo) of drie (vwo) jaar leest de leerling vier boeken per jaar en schrijft daarvan een leesverslag dat hij opneemt in zijn leesdossier. Het leesverslag bestaat uit drie onderdelen: een eerste reactie, een verdiepingsopdracht en een persoonlijk eindoordeel. Het lezen van boeken en maken van verdiepingsopdrachten zijn samen de ‘motor van de literaire ontwikkeling’ (Bolscher et al., 2004). Het leesdossier documenteert als het ware het literaire ontwikkelingsproces en is het uitgangspunt van het literatuurexamen.¹ Hiermee komt het nieuwe examenprogramma, althans op papier, tegemoet aan de hierboven beschreven aansluitingsproblemen: het aantal te lezen boeken is ongeveer gehalveerd, de leerlingen moeten (literaire) boeken lezen die aansluiten bij hun persoonlijke voorkeur, de leerlingen mogen hun eigen leeservaringen inbrengen en de leeractiviteiten zijn gevarieerd en gespreid over meerdere leerjaren.

Om het examenprogramma uit te kunnen voeren zal de docent moeten kunnen beschikken over concrete eind- en tussendoelen waarmee hij een fasering in het ontwikkelingsproces aan kan brengen en verschillen bij leerlingen kan onderscheiden. Bovendien moet hij in staat zijn om ‘passende’ boeken en opdrachten voor de leerling uit te zoeken. Passend in die zin dat zowel het boek als de verdiepingsopdracht bij de leerling aansluiten en voldoende stimulerend zijn om de literaire competentie verder uit te breiden. Idealiter zouden deze activiteiten moeten passen in wat Vygotskÿ (1978) ‘de zone van de naaste ontwikkeling’ noemde. Volgens dit principe wordt het onderwijs voortdurend afgestemd op wat een leerling net nog niet zelfstandig kan, maar met behulp van de omgeving wel.

1) Het leesdossier is bij de verlichting van het examenprogramma in 2000 (Adelmund) en bij de officiële herziening van de examenprogramma's voor 2007 niet meer verplicht, maar optioneel. Voor de aansluitingsproblematiek die in dit artikel centraal staat, maakt dat weinig verschil.

Soms wordt er met sterretjes een poging gedaan een niveau aan te duiden. Bij nader inzien blijkt zo'n aanduiding meestal te zijn gebaseerd op slechts twee indicatoren: het literaire prestige van de auteur en het aantal pagina's. De leerling moet zich er maar mee zien te redden. Bekende en veel gebruikte schoolboeken bieden de stof aan alsof alle leerlingen precies aan hetzelfde toe zijn. En de verdiepingsopdrachten en instructies voor leesverslagen trekken zich evenmin iets van de grote verschillen tussen leerlingen aan. Bovendien is vaak niet duidelijk welke doelen men met de opdrachten nastreeft, waardoor ze voor de leerling weinig betekenis hebben. Hoewel de uitgangspunten van het examenprogramma in principe mogelijkheden bieden om de kloof tussen de stof en de leerling te overbruggen, staan praktische omstandigheden differentiatie in de weg. Tussen droom en daad...

Het probleem is echter dat hierover weinig kennis bij docenten is en er geen hanteerbaar didactische hulpmiddelen voorhanden zijn. Alex, Petra, Doeschka en Erwin krijgen alle vier dezelfde leesadvieslijst, dezelfde lessen en opdrachten. De advieslijsten bevatten niet meer dan een reeks auteurs en titels in alfabetische volgorde.

ONDERZOEK NAAR LITERAIRE ONTWIKKELING IN HET STUDIEHUIS

Er ontbreekt niet alleen een didactische basis, maar ook een empirische basis voor een ontwikkelingsgerichte benadering. Er is erg weinig bekend over het literaire socialisatieproces van adolescenten en evenmin over de mogelijkheid van boeken en taken in een didactische context. Literaire ontwikkeling is geen autonoom proces, maar een interactief proces tussen de leerling en – ruim gezegd – de 'prikkel' uit zijn omgeving. Leerlingen worden niet uit zichzelf literair competent. Veel leerlingen zouden geen enkel boek gelezen hebben, laat staan een literaire roman, als ze dat niet voor school hadden moeten doen. Er is dus ook sprake van een normatief aspect: op straffe van een onvoldoende moeten de leerlingen aan bepaalde eisen voldoen.

Over ontwikkelingsstadia en lezerstypologieën bestaat vooral in de Angelsaksische en Duitse vakliteratuur wel theorievorming, maar verhoudingsgewijs weinig empirisch onderzoek dat is toegesneden op de literaire ontwikkeling in de bovenbouw van het voorbereidend hoger en wetenschappelijk onderwijs. In Duitsland noemt men dit heel treffend de 'secundaire literaire initiatie' (Graff, 1995; Garbe, 2002). Kreft (1987), Applebee (1978), Thomson (1987), Appleyard (1994) en Andringa (1995; 1998) analyseerden verschillende niveaus van literaire ontwikkeling of literaire respons. Onlangs onderzochten Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004) in Nederland de vorming van de leesattitude van leerlingen in relatie tot de ego-ontwikkelingstheorie van Loevinger (1976). Deze ontwikkelingsmodellen convergeren naar vijf à zes ontwikkelingsfasen die vaak in verband worden gebracht met de morele ontwikkelingstheorie van Kohlberg. Echter, aangezien deze theorieën abstraheren van de context en niet zijn toegespitst op de wat oudere adolescenten (15–19 jaar), zijn de toepassingsmogelijkheden voor het literatuuronderwijs gering. In het kader van de receptie-esthetica en *reader*

response criticism in de jaren zeventig en tachtig op allerlei deelterreinen wel onderzoek gedaan naar de relatie tussen de lezer en de tekst, voornamelijk vanuit een literatuurwetenschappelijke, sociologische en psychologische invalshoek (vergelijk Purves en Beach, 1972; Beach en Hynds, 1996). Dit levert echter geen samenhangende theorie op over het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen binnen de omgeving van het onderwijs. Bovendien – en dat is opmerkelijk – concentreren de meeste onderzoeken zich op de lezer en abstraheren ze van de complexiteit van concrete literaire teksten. Binnen de didactische context van het literatuuronderwijs is dat een groot gemis omdat de aansluiting tussen de competentie van de lezer en de complexiteit van de tekst in het onderwijs volgens mij cruciaal is. Berlyne (1971) benadrukt in zijn *arousal theory* hoe belangrijk een goede aansluiting is tussen de verwerkingscapaciteit van de lezer enerzijds en de complexiteit van het werk anderzijds (zie onder meer Ganzeboom, 1984; Schram, 1985; Nell, 1988; Kraaykamp, 1993 en Miesen, 2002).

Indien een verkeerde keuze gemaakt wordt, bijvoorbeeld het werk is te complex, dan is de mentale inspanning die vereist is te groot en raakt de lezer ‘overprikkeld’, hetgeen gevoelens van stress en frustratie kan veroorzaken. Is het werk daarentegen te eenvoudig, dan wordt de lezer onvoldoende geactiveerd, met gevoelens van verveling als resultaat. De hoeveelheid mentale inspanning die vereist is om een boek begrijpend te lezen, wordt in belangrijke mate bepaald door de hoeveelheid en het soort informatie dat in het geheugen van de lezer is opgeslagen.

Tegen de achtergrond van deze problemen ben ik in september 2000 een onderzoek gestart naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in het studiehuis.² De kern van het probleem is vervat in de volgende algemene onderzoeksvraag:

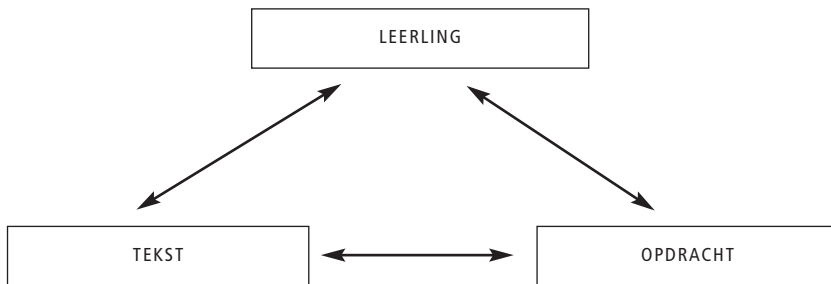
Hoe kan de literatuurdocent het leerproces van leerlingen met verschillende startcompetenties stimuleren zodat zij gedurende de tweede fase hun literaire competentie blijven ontwikkelen en hun leesplezier behouden of vergroten? Het doel is onder meer een instrumentarium te ontwikkelen waarmee de docent grip krijgt op de literaire ontwikkeling van leerlingen in een klas.

Tot op heden hebben onderzoeksresultaten weinig invloed gehad op de praktijk van het literatuuronderwijs (De Moor, 1982; Hoogeveen en Bonset, 1999; Dirksen, 2002). De belangrijkste reden hiervan is dat onderwijsonderzoek meestal onvoldoende overtuigend, relevant en toegankelijk is voor docenten (Kennedy, 1997). Het doel van dit onderzoek is onder meer een instrumentarium te ontwikkelen waarmee de docent de literaire ontwikkeling van leerlingen kan bepalen en analyseren. Om ervoor te zorgen dat dit instrumentarium toegankelijk is voor docenten, baseer ik mij in dit onderzoek zoveel mogelijk op de praktijkkennis van docenten (Verloop, 1994; Meijer, 1999). Het onderzoek is uitgevoerd in de periode 2000–2003 op zes scholen in Nederland

2] Dit onderzoek maakt deel uit van een promotieonderzoek dat mede is mogelijk gemaakt door subsidies van de Stichting Lezen, NWO en het Universitair OnderwijsCentrum Groningen van de RuG.

die bij de invoering van het studiehuis ten minste drie jaar ervaring hadden met het leesdossier. Deze scholen variëren in signatuur (bijzonder, openbaar), grootte (klein en groot) en ligging (randstad, regio, provinciestad). Er zijn drie mannelijke en drie vrouwelijke docenten benaderd met uiteenlopende leservaring en opvattingen over het literatuuronderwijs. Deze docenten hebben allen een voortrekkersrol op hun school gehad bij de invoering en ontwikkeling van het leesdossier en waren goed in staat om over hun ervaringen hardop te denken. Samen vormden zij het onderzoekspanel waarmee dit onderzoek is uitgevoerd.

FIGUUR 1 | DE CONTEXT VAN HET LITERATUURONDERWIJS



In paneldiscussies concentreerden de docenten zich op het literatuuronderwijs in de tweede fase en in het bijzonder de triade tekst–leerling–opdracht. Deze drie variabelen zijn in feite bepalend voor de competenties waarop een beroep wordt gedaan. Een opdracht als bijvoorbeeld ‘geef een samenvatting van het plot’ is moeilijker als de leerling weinig leeservaring heeft en het plot moet samenvatten van een betrekkelijk ingewikkelde roman, bijvoorbeeld *De donkere kamer van Damokles*. De taak wordt wat makkelijker als hij van een bepaalde passage een samenvatting moet geven of met veel didactische ondersteuning een onderdeel van de verhaalgeschiedenis moet reconstrueren. Een leerling met weinig ervaring kan beter een eenvoudig boek als *Wierook en tranen* samenvatten. De relatieve moeilijkheid van een taak is dus afhankelijk van het niveau van de lezer, de complexiteit van het boek en de opdracht. Deze laatste twee verhouden zich tot elkaar als communicerende vaten: een relatief moeilijk boek kan worden gecompenseerd met een eenvoudige taak en omgekeerd, hoewel hier natuurlijk wel bepaalde grenzen aan zijn verbonden. Om inzicht te krijgen in het literaire ontwikkelingsproces is het nodig om kennis over de ‘triade’ te verzamelen en daarbij verschillende niveaus te onderscheiden.

VAN FLOORTJE BLOEM TOT INNI WINTROP

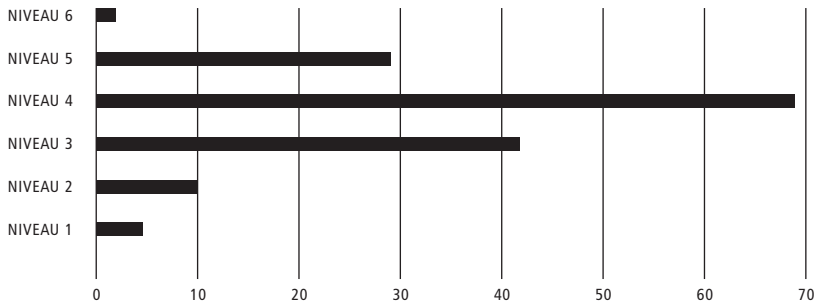
Een van de eerste vragen die het docentenpanel moest beantwoorden was hoeveel niveaus er in het studiehuis kunnen worden onderscheiden. Het panel besloot tot zes niveaus. Niet minder omdat er dan nauwelijks sprake meer is van differentiatie, maar ook niet meer omdat dan het onderscheid te subtiel is en verschillen niet meer ‘met het blote oog’ in de klas kunnen worden waargenomen. Het laagste competentieniveau ligt onder het gewenste startniveau van havo/vwo-4. Een leerling met dit competentieniveau zou op het eindexamen havo hooguit een 4 krijgen. Het hoogste competentieniveau is de absolute top die we aantreffen bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium. Een leerling die op dit niveau presteert komt op het eindexamen in aanmerking voor een 10.

TABEL 1 | GEMEENSCHAPPELIJKE REFERENTIEPUNTEN VOOR ZES NIVEAUS VAN LITERAIRE COMPETENTIE IN DE TWEEDE FASE

	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6
	ZEER BEPERKTE COMPETENTIE	BEPERKTE COMPETENTIE	ENIGSZINS BEPERKTE COMPETENTIE	ENIGSZINS UITGEBREIDE COMPETENTIE	UITGEBREIDE COMPETENTIE	ZEER UITGEBREIDE COMPETENTIE
COMPLEXITEIT	kan <i>niet</i> zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan eenvoudige literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan literaire werken met een gemiddelde moeilijkheidsgraad lezen, begrijpen en waarderen	kan complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen	kan zeer complexe literaire werken lezen, begrijpen en waarderen
BEGINNIVEAU (HV4)	zwak	redelijk	goed	zeer goed	niet van toepassing	niet van toepassing
EINDNIVEAU (H5 OF V6)	zeer onvoldoende havo (<4)	onvoldoende havo (5), zeer onvoldoende vwo (<4)	redelijk havo (6), onvoldoende vwo (5)	goed havo (7 à 8), redelijk vwo (6)	goed vwo (7 à 8), zeer goed havo (9 à 10)	zeer goed vwo (9 à 10)

Voor alle zes niveaus hebben de docenten via vragenlijsten 170 literaire teksten naar moeilijkheid beoordeeld.³ Na berekening van de zogenaamde effectgrootte zijn de teksten naar niveau geïndiceerd. Op basis hiervan kon worden berekend of een boek dan wel te makkelijk dan wel te moeilijk is, dan wel precies aansluit bij een bepaald competentieniveau (zie bijlage 1 voor een gedeelte van de literatuurlijst). Op basis van de niveauindicaties zou men zich een boekenkast kunnen voorstellen waarin de boeken naar niveau staan opgesteld. Op de hoogste plank de moeilijkste boeken en op de laagste de makkelijkste (zie figuur 2). Hierbij moet worden opgemerkt dat 28 boeken niet konden worden ingedeeld omdat de meerderheid van het onderzoekspanel deze boeken niet goed genoeg kende.⁴ Bovendien bleken 16 boeken voor twee niveaus in aanmerking te komen.

FIGUUR 2 | AANTAL GEÏNDICEERDE BOEKEN PER NIVEAU (N=158, WAARVAN 16 MET EEN DUBBELE INDICATIE)



We zien een ‘normale’ verdeling van de boeken over de zes niveaus met relatief veel *matches* op CN3, CN5 en vooral CN4 en veel minder op de niveaus CN1, CN2 en CN6. Hieruit kunnen we concluderen dat het aanbod van boeken op de lage niveaus en het hoogste niveau zeer gering is. Dit zegt iets over het aanbod. Vooral de leerlingen met een lage competentie hebben weinig keus, of preciezer gezegd kiezen uit slechts 15 boeken. De niveaus CN3, CN4 en CN5 hebben veel meer keus. Uit de analyse van de niveauscores blijkt ook dat het didactische bereik van de boeken twee à drie niveaus is. Een boek dat is geïndiceerd op niveau N is een niveau hoger ($N+1$) iets makkelijker en een niveau lager ($N-1$) iets moeilijker. Daarbuiten vlakkt het complexiteitsprofiel af en vervaagt de differentiatie tussen de niveaus. Bijvoorbeeld een boek met niveauindicatie 3 is te makkelijk voor leerlingen op de hoge niveaus 5 en 6 en te moeilijk voor leerlingen op het laagste niveau 1. Met andere woorden leerlingen met de hoogste competentieniveaus kunnen de complexiteit van alle boeken goed aan. Zij hebben veruit de meeste keus. Bij leerlingen met de laagste competentieniveaus 1 en 2 is sprake van het omgekeerde: voor hen is het overgrote deel van de boeken uit de boekenkast (te) complex. Zij hebben veruit de minste keus.

3] Deze waren ontleend aan de boekenlijsten van de leerlingen van wie in het onderzoek de ontwikkeling in het studiehuis is gevolgd.

4] Hierbij zaten relatief veel boeken die in aanmerking zouden zijn gekomen voor de laagste twee niveaus. Kennelijk zijn de docenten niet goed thuis in deze categorie teksten.

ZES COMPETENTIEPROFIELEN

Een belangrijke vraag is op welke competenties de teksten en taken volgens de docenten een beroep doen omdat we daarmee inzicht krijgen in het literaire ontwikkelingsproces dat leerlingen in het studiehuis door kunnen maken. Nadat de vragenlijsten waren geanalyseerd zijn per niveau representatieve teksten en taken geselecteerd. Deze zijn vervolgens door het docentenpanel in een discussiegroep ('focusgroep') kritisch besproken (Swanborn, 1999). Aan het panel werd de vraag voorgelegd om welke reden zij een boek of een taak wel of juist niet tot een bepaald niveau rekende. Het panel 'focuste' hierbij dus op de driehoek lezer-tekst-taak. Het doel van deze discussie was het genereren en verzamelen van zo veel mogelijk uitspraken over de taak, het boek en de leerling die men daarbij voor ogen had. De op deze wijze verkregen data zijn vervolgens met behulp van de interpretatieve onderzoeksmethode voor alle zes niveaus geanalyseerd (Miles en Huberman, 1994; Baarda, De Goede en Teunissen, 1997). Het doel van deze (kwalitatieve) analysemethode is de uitspraken van het docentenpanel te reduceren en te ordenen. Dit resulteerde in een reeks 'indicatoren' voor literaire complexiteit (teksten) en handelingsbekwaamheden (taken); zie respectievelijk bijlage 2 en 3. Op basis hiervan kon voor elk niveau een competentieprofiel worden samengesteld.

Elk profiel is opgebouwd uit vier componenten. Allereerst wordt in heel algemene termen de dispositie van de leerling geschetst. Vervolgens worden de kenmerken van de tekst beschreven die de leerling aankan. Deze zijn gebaseerd op de uitspraken die de docenten over de betreffende teksten deden. In de derde component worden de handelingsbekwaamheden opgesomd met betrekking tot – kort gezegd – de 'communicatie met en over literatuur'. Deze zijn ontleend aan de uitspraken over relevante taken voor het betreffende niveau en zijn gerelateerd aan het eindexamenprogramma. Elk profiel sluit af met een beschrijving van het didactische hoofddoel. Dit is een handelingsoriëntatie voor de docent om de ontwikkeling van de leerling op het betreffende niveau te stimuleren.

Niveau 1: Zeer beperkte literaire competentie

Leerlingen met een zeer beperkte literaire competentie hebben weinig ervaring met het lezen van fictie. Ze hebben moeite met het lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen van zeer eenvoudige literaire teksten en vinden het ook moeilijk om over hun leeservaringen en smaak te communiceren. Hun algemene ontwikkeling is niet toereikend om in een literair boek voor volwassenen door te dringen. Ze staan afwijzend tegenover literatuur omdat de inhoud te ver van hen afstaat en de stijl voor hen te moeilijk is. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is gering. Daardoor is de omvang van het boek en de taak bij deze leerlingen een zwaarwegende factor. Hun literatuuropvatting en leeshouding worden gekenmerkt door een behoefte aan spanning (actie) en drama (emotie). De manier van lezen kan worden getypeerd als *belevend lezen*.

De boeken die deze leerlingen aan kunnen, zijn geschreven in eenvoudige, alledaagse taal en sluiten met de inhoud en personages nauw aan bij de belevingswereld van adolescenten. De verhaalstructuur is helder en eenvoudig en het tempo waarin de spannende of dramatische gebeurtenissen elkaar opvolgen is hoog. Strukturelementen die de handeling onderbreken, zoals gedachten of beschrijvingen, zijn schaars. Representatief voor dit niveau zijn de boeken van Yvonne Keuls (*Het verrotte leven van Floortje Bloem* en *De moeder van David S.*) en spannende of dramatische jeugdliteratuur van bijvoorbeeld Carry Slee en Jan Terlouw.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. De leerlingen zijn in staat om een belangrijk verhaalfragment samen te vatten en voor het tekstbegrip basale structuurelementen te herkennen. De respons op de tekst is subjectief en niet-gereflecteerd (kreten) waarbij de aandacht vooral uitgaat naar de sympathie of antipathie voor het hoofdpersonage en diens belevenissen. Het waarderingsschema op dit niveau bestaat voornamelijk uit emotieve criteria (spannend, saai, zelig, tof, stom) waarbij de leerlingen er moeite mee hebben om hun leeservaring en oordeel over de tekst te onderbouwen en actief deel te nemen aan een gesprek over het boek. Evenmin zijn ze in staat om hun voorkeur helder onder woorden te brengen en een adequate boekkeuze te maken.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is elementair tekstbegrip en dat de leerling positieve ervaringen opdoet met het lezen van fictie en uitvoeren van taken.

Niveau 2: Beperkte literaire competentie

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

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in alledaagse taal, hebben een eenvoudige structuur en sluiten aan bij hun belevingswereld. Hoewel de boeken voor volwassenen zijn geschreven, zijn adolescenten meestal de hoofdpersoon. Het verhaal heeft een dramatische verhaallijn waarin handelingen en gebeurtenissen elkaar in een betrekkelijk hoog tempo opvolgen. Hierbij is het niet direct hinderlijk als de spanning af en toe wordt onderbroken door gedachten en beschrijvingen. Bij voorkeur

is er een gesloten einde. Representatieve voorbeelden zijn: Joris Moens, *Bor*; Ward Ruyslinck, *Wierook en tranen* en Jona Oberski, *Kinderjaren*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. De leerlingen zijn in staat om de geschiedenis van het verhaal te reconstrueren, het onderwerp van de tekst te benoemen en de personages te beschrijven. Hierbij kunnen ze elementaire literaire begrippen toepassen met betrekking tot het genre, de chronologie en de karakters. Eveneens kunnen ze reflecteren over wat de tekst met hen gedaan heeft en de mate waarin de personages en gebeurtenissen naar hun eigen maatstaven realistisch zijn. De respons op de tekst is subjectief en voornamelijk gericht op sympathie voor de personages en de geloofwaardigheid van gebeurtenissen. Hierbij is de eigen perceptie van de werkelijkheid dominant. Ze gebruiken emotieve en referentiële, realistische beoordelingscriteria (meeslepend, aangrijpend, saai, 'echt') en verwijzen daarbij soms naar de tekst, maar meestal naar de eigen ervaringen en opvattingen. In een gesprek over het boek hebben deze leerlingen weinig distantie en staan ze niet erg open voor andere meningen en leeservaringen. De persoonlijke smaak wordt gerelateerd aan het genre, bijvoorbeeld oorlog, misdaad en liefde. Maar hun voorkeur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te maken.

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

Niveau 3: Enigszins beperkte literaire competentie

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

De boeken die deze leerlingen aan kunnen zijn geschreven in eenvoudige taal en hebben een complexe, maar desalniettemin transparante structuur waarin naast de concrete betekenislaag ook sprake is van een diepere laag. Inhoud en personages sluiten niet direct aan bij de belevingswereld van adolescenten, maar het verhaal appelleert aan vraagstukken die hen interesseren, zoals liefde, dood, vriendschap, rechtvaardigheid en verantwoordelijkheid. De tekst is bij voorkeur geëngageerd. Voor zover er complexe verteltechnische procedés worden gehanteerd, zoals tijdsprongen, perspectiefwisselingen,

motieven en dergelijke, zijn die tamelijk expliciet. Het verhaal roept vragen bij de lezer op (open plekken) en heeft doorgaans een open einde. Representatieve voorbeelden zijn: Boudewijn Büch, *De kleine blonde dood*; Tim Krabbé, *Het gouden ei*; Ronald Giphart, *Phileine zegt sorry*; Marga Minco, *Het bittere kruid* en Karel Glastra van Loon, *De passievrucht*.

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze kunnen door middel van analyse causale verbanden leggen op het niveau van de geschiedenis, en het gedrag en de ontwikkeling van de personages. Ze kunnen hierbij onderscheid maken tussen hun eigen opvattingen en kennis van de werkelijkheid, en de romanwerkelijkheid. Daarnaast zijn ze in staat om verschillende verhaallijnen te onderscheiden en doorzien ze de werking van bepaalde verteltechnische procedés ('het kunstje'). Ze kunnen aan de hand van vragen over de titel en concrete motieven reflecteren over de thematiek. Vooral maatschappelijke, psychologische en morele kwesties zetten hen aan tot reflectie en kunnen de basis vormen voor een betrokken discussie met klasgenoten. Hierbij zal hun aandacht in de eerste plaats uitgaan naar de kwestie en daarna naar de interpretatie van de tekst. Ze hanteren een meervoudig waarderingsschema dat kan bestaan uit emotionele, realistische, morele en cognitieve criteria. Reflecties en oordelen van deze leerlingen zijn deels gebaseerd op de tekst. Voor hun smaak kunnen ze ook reflecteren over het verschil tussen een leuk en een goed boek (lectuur/literatuur). De literaire voorkeur is nauw verbonden met hun interesse voor bepaalde onderwerpen, maar hun kennis van de literatuur is nog niet voldoende gedifferentieerd om zelf een adequate boekkeuze te kunnen maken.

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

Niveau 4: Enigszins uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een enigszins uitgebreide literaire competentie hebben ervaring met het lezen van eenvoudige literaire romans voor volwassenen. Ze zijn in staat om niet al te complexe literatuur te lezen, begrijpen, interpreteren en waarderen en adequaat over hun interpretaties en smaak te communiceren. Hun algemene en literaire ontwikkeling zijn toereikend om in niet al te complexe romans van gerenommeerde literaire auteurs door te dringen. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is duidelijk aanwezig. Het aantal pagina's en de omvang van de taak doet er niet zoveel meer toe. Bij deze leerlingen is een ontluikend literair-esthetisch besef: ze ontdekken dat een literaire roman 'gemaakt' wordt en dat het schrijven een 'kunst' en geen 'kunstje' is. De leeshouding van deze leerlingen wordt gekenmerkt door de bereidheid zich te verdiepen in complexe gebeurtenissen en emoties van volwassenen die ver van hen afstaan. Daarnaast zijn zij geïnteresseerd in de verteltechniek en romanstructuur en soms ook in de 'bedoeling' van de auteur. De manier van lezen op dit niveau is te typeren als *interpreterend lezen*.

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

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

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

Niveau 5: Uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een uitgebreid literair competentieniveau hebben ruime ervaring opgedaan met het lezen van literaire romans. Ze zijn in staat om complexe en ook oude literaire werken van voor 1880 te begrijpen, interpreteren en waarderen en met anderen over hun leeservaring, interpretatie en smaak van gedachten te wisselen. Hun algemene, historische en literaire kennis is toereikend om in complexe moderne en oude klassieke teksten door te kunnen dringen. Ze zijn bereid om deze teksten te lezen en

zich daarbij niet alleen te verdiepen in de thematiek en structuur, maar ook in de literair-historische achtergronden en de stijl. Ze zijn zich ervan bewust dat teksten in een cultuurhistorische context functioneren en dat literatuur een middel is om het verleden en de culturele identiteit te leren kennen. Hun leeshouding wordt gekenmerkt door belangstelling voor de canon, literaire conventies, cultuurhistorische achtergronden en sommige klassieke auteurs. De manier van lezen kan worden getypeerd als *letterkundig lezen*.

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

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

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

Niveau 6: Zeer uitgebreide literaire competentie

Leerlingen met een zeer uitgebreide literaire competentie hebben zeer veel ervaring met het lezen van literaire teksten waaronder ook wereldliteratuur. Ze zijn in staat om boeken en literatuur in een breed kader te plaatsen en hun leeservaring en interpretatie met 'experts' uit te wisselen. Door hun belesenheid en hoog ontwikkelde algemene kennis en specifieke culturele en literaire kennis zijn ze in staat om zowel binnen als

buiten de tekst verbanden te leggen en betekenissen te genereren. De bereidheid om zich voor literatuur in te spannen is groot, mits ze daar enigszins autonoom in kunnen handelen. Ze hebben de opvatting dat literatuur verdieping aanbrengt in hun leven en hen helpt greep te krijgen op de werkelijkheid (existentiële functie). De leeshouding is literair-kritisch en wordt gekenmerkt door veelzijdigheid, gedrevenheid en belangstelling voor wetenschappelijke vakliteratuur. De manier van lezen kan worden getypeerd als *intellectualistisch lezen*.

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

De handelingsbekwaamheden van deze leerlingen kunnen als volgt worden getypeerd. Ze zijn in staat om een overkoepelende, verfijnde interpretatie van het thema te geven en deze te integreren in hun eigen visie op de werkelijkheid. Waarbij ze hun leeservaring en interpretaties extrapoleren naar andere kennisdomeinen, verschijnselen en teksten. De onbepaaldheid en meerduidigheid van teksten vormen voor hen een bijzondere uitdaging. Bovendien vinden ze het interessant om binnen een bepaalde stroming literatuur met andere kunstvormen te vergelijken of om bepaalde verschijnselen en conventies in een historisch perspectief te plaatsen en diachronisch te vergelijken. Ze hebben een persoonlijke visie op de functie van literatuur, zijn kritisch als het gaat om de literaire stijl en vinden literatuur een buitengewoon interessant onderwerp om over te praten. Omdat ze daarbij behoefte hebben aan expertise en vakkennis, stellen zij ook eisen aan de literaire competentie van de docent.

Het didactische hoofddoel op dit niveau is het onderzoek doen bij deze leerlingen te stimuleren, zodat ze hun literaire kennis verder verdiepen en uitbreiden op literatuurwetenschappelijk niveau en de literaire kennis integreren met andere kennisdomeinen.

LEZEN IN DE LENGTE: MIJLPALEN IN HET ONTWIKKELINGSPROCES

Als deze zes profielen in een ontwikkelingsperspectief worden gezet, zien we het literaire socialisatieproces waarin de leerling zijn competenties stap voor stap verder uitbreidt. Het is interessant om te zien door welke veranderingen de overgangen worden gemarkeerd. Binnen het beperkte kader van dit artikel kan ik hierop niet uitvoerig ingaan. Achtereenvolgens bespreek ik enkele 'mijlpalen' in de ontwikkeling van de lezer, de tekst, de handelingsbekwaamheden en de didactische benadering. Interessant hieraan

is dat steeds duidelijker wordt dat de verschillende visies die in het literatuuronderwijs vigeren, weerspiegeld worden door de zes competentieprofielen.

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

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

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

lijn is de geleidelijke uitbreiding van het waarderingschema in zowel kwantitatieve als kwalitatieve zin. De leerling ontwikkelt niet alleen meer criteria, maar kan deze ook steeds beter toepassen en verwoorden. Een interessante ontwikkeling is de handelingsbekwaamheid van de leerling met betrekking tot de keuze van passende boeken. Vanaf het vijfde niveau is de leerling daartoe pas goed in staat.

Interessant tot slot is ook de ontwikkeling van de *didactische benadering*. We zien dat deze zich eerst concentreert op de lezer en het leesplezier en vanaf niveau drie en vier zich meer in de richting van de leerstof en de canon beweegt. Daarnaast zien we dat de rol van de docent verandert. In het begin is de docent sterk sturend, onder meer bij de boekkeuze, maar geleidelijk ontwikkelt de leerling meer initiatieven en krijgt de docent een meer begeleidende rol. Parallel aan deze ontwikkeling loopt de motivatie van de leerling die geleidelijk meer bereid is dikkere boeken te lezen en grotere taken aan te nemen.

Door de competentieprofielen in een ontwikkelingsperspectief te plaatsen komt het debat dat in de literatuurdidactiek gevoerd wordt over de rol van de canon, een tekstervarende of tekstbestuderende benadering en de verschillende doelstellingen (culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming, persoonlijke ontplooiing) in een heel ander licht te staan (vergelijk Janssen, 1998; Verboord, 2003; Dautzenberg, 2004; De Moor, 2004; Offermans, 2005). Het aanbieden van door sommigen verfoeide 'lage' literatuur kan cruciaal zijn voor de literaire ontwikkeling van sommige leerlingen. Zo ook de keuze voor een leerlinggerichte benadering. Maar omgekeerd geldt ditzelfde voor de 'hoge' literatuur en meer cultuur- en tekstgerichte benaderingen voor leerlingen met een relatief hoog competentieniveau. Zolang de verschillen tussen leerlingen in het begin van de vierde klas zo groot zijn als met de citaten uit vier leesautobiografieën hierboven werd gedemonstreerd, moet de docent van verschillende markten thuis zijn. Docenten die eenzijdig of voor de ene of voor de andere benadering kiezen, verwaarlozen een deel van hun leerlingen. Wanneer men het niveau van de literaire competentie van leerlingen in het studiehuis te laag vindt, moet men bereid zijn om meer te investeren in de onderbouw zodat alle leerlingen minimaal op bijvoorbeeld niveau twee het studiehuis binnenkomen.

TOT BESLUIT: VOORSTEL VOOR DIDACTISCHE ONDERSTEUNING

Uit de zes profielen blijkt hoe groot de verschillen tussen de niveaus zijn en hoe men de aansluiting bij de leerling kan vinden. Cruciaal hierbij is de advisering van passende boeken en de verstrekking van doelgerichte, tekstafhankelijke opdrachten die zich in de zone van nabije ontwikkeling bevinden. De huidige gewoonte om betrekkelijk willekeurige tekstonafhankelijke vragen te stellen, leidt bij de leerlingen tot gratuite antwoorden of andere vormen van ontwijkgedrag. Om 'verdieping' te bewerkstelligen, is het van het grootste belang dat de docent de vragen zo stelt dat ook de leerling zelf

het gevoel heeft dat hij verder komt. Dat is moeilijk, want dat impliceert dat docenten de beperkingen en mogelijkheden van leerlingen van een bepaald competentieniveau moeten kennen. Maar dat is niet voldoende: zij moeten ook de didactische mogelijkheden van de teksten door en door kennen en een breed arsenaal aan vragen kunnen genereren. Het zal duidelijk zijn dat dit niet van alle individuele docenten gevraagd kan worden.

Enkele jaren geleden pleitte ik voor een landelijke digitale catalogus waarmee de leerling 'op maat' wordt voorgelicht over de inhoud en het niveau van literaire teksten (Witte, 2002). Uiteraard is zo'n catalogus ook erg handig voor de docent omdat hij daarmee adviezen op maat kan geven. Dat is vele male beter dan de huidige willekeurig samengestelde advieslijsten waar de leerlingen zich maar mee moeten redden. Ik zou dit idee nu verder aan willen scherpen met het volgende voorstel. De catalogus moet het karakter hebben van een groslijst die bestaat uit ongeveer 250 titels, niet minder want dan is de keuze te beperkt, maar ook niet meer omdat meer titels het bestand voor de docent onbeheersbaar maken: docenten en leerlingen moeten de bomen in het literaire bos kunnen zien. Bovendien vervuult een groot bestand erg snel omdat het niet goed kan worden bijgehouden. Belangrijke selectiecriteria voor de groslijst zijn volgens mij: de literatuurdidactische potentie van een boek (gerelateerd aan een competentieniveau), de literaire waarde en een evenwichtige spreiding over de zes niveaus. Om de lijst actueel te houden, moeten er jaarlijks tien à vijftien titels worden ververst. Een beperkt corpus teksten waarvan ruim 90% jaarlijks wordt geprolongeed, maakt het ook voor uitgeverijen interessant om boeken voor een zacht prijsje aan leerlingen aan te bieden. De huidige voorziening (*Lijsters* en dergelijke) waarin leerlingen een door de uitgever samengesteld pakket van vijf boeken aanschaffen is een goed initiatief, maar heeft het grote nadeel dat ze de leerling verplichten boeken te lezen die niet goed bij hen passen.

De titels kunnen door een panel (letterkundigen, didactici en docenten) worden voorzien van een niveau-indicatie – zoals dat in dit onderzoek is gedaan – en worden voorzien van didactische en letterkundige informatie. Daarnaast kan bij elk boeken een databestand worden opgezet met gevarieerde vragen en opdrachten op verschillende niveaus. Bij een tekst met niveau-indicatie 2, moeten ook betrekkelijk makkelijke (niveau 1) en moeilijke (niveau 3) vragen en opdrachten worden ontwikkeld, zodat er enige differentiatie mogelijk is. Maar verder hoeft deze differentiatie niet te gaan, omdat men dan effectiever over kan schakelen naar een tekst op een lager of hoger niveau. Het voordeel van een landelijke lijst is dat de letterkundige, didactische en praktische kennis op deze wijze kan worden gebundeld. Men kan zich voorstellen dat de site de docent ook ondersteuning biedt vanuit de didactiek en de vakwetenschap. Dat is onder meer van belang voor de deskundigheid van docenten die zich tijdens hun studie en daarna wat minder met de letterkunde hebben beziggehouden of er niet aan toe zijn gekomen.

Door het curriculum te enten op zes competentieniveaus kan de literaire competentie van leerlingen doelbewust op een hoger niveau worden gebracht. Hoewel ik mij voor kan stellen dat sommigen bezwaar hebben tegen een indeling naar niveaus, moet men de stimulerende kracht die hier vanuit kan gaan niet onderschatten. Leerlingen zien namelijk dat ze al dan niet vooruit zijn gegaan en ook docenten krijgen een hulpmiddel in handen waarmee ze kunnen zien hoe ver leerlingen zijn en hoe die doelgericht tot betere prestaties kunnen worden aangezet. Bovendien kan men op basis van deze indeling naar niveaus makkelijker afspraken maken in de sectie over het onderscheid tussen onder- en bovenbouw en tussen havo en vwo. En dat niet alleen, men kan dat ook duidelijk maken aan anderen. Niets is zo bevredigend in het leerproces als vooruitgang die voor docenten en leerlingen zichtbaar is. Komt het allemaal toch nog goed in het literatuuronderwijs.

Drs. Theo Witte is werkzaam als vakdidacticus Nederlands aan het Universitair Onderwijscentrum Groningen (voorheen UCLO). Hij was onder meer betrokken bij de ontwikkeling van het examenprogramma Nederlands en lange tijd voorzitter van het landelijke netwerk geïntegreerd literatuuronderwijs (GLO). Hij publiceerde onder meer over literatuurdidactiek en de kwaliteit van schoolboeken. Op dit moment werkt hij aan een proefschrift dat hij in 2006 zal afronden.

Bibliografie

- Andringa, E. (1995). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. In: *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 20, 3, pp. 271–284.
- 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. Literaire en kunstzinnige vorming in de tweede fase*. Zutphen: Thieme, pp. 109–134.
- Applebee, A.N. (1978). *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Appleyard, J.A. (1994). *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Baarda, D., M. de Goede en J. Teunissen (1997). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfert Kroese / EPN.
- Beach, R. en S. Hynds (1996). Research on reponse to literature. In: R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson (eds.), *Handbook of reading research. Volume II*. New York en London: Longman, pp. 453–489.
- Boekaerts, M. (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. *Studiehuiscreeks* 18, pp. 32–57.
- Boekaerts, M. en P.R. Simons (1993). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en van de Vegt.
- Boekhout, L. en M. van Hattum (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. In: *Spiegel*, 10, 1, pp. 107–118.
- Bolscher, I., J. Dirksen, H. Houkes en S. van der Krist (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Biblion.
- Dautzenberg J.A. (2004), 'Iemand weigert het leesdossier.' Het Nederlandse literatuuronderwijs en de literaire canon. In: *Ons Erfdeel*, 1.
- Dirksen, J. (2002). Over kloven over-bruggen. Literatuuronderwijs tussen wetenschap en werkelijkheid van alledag. In: *Moer*, 1, pp. 14–19.
- Ganzeboom, H.B.G. (1984). *Cultuur en informatieverwerking. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Garbe, C. (2002). De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant, pp. 263–283.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Graff, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In: C. Rosebrock (Hg.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. Weinheim: Juventa, pp. 97–125.

- Hermans, M. en H. Verdaasdonk (2002). Van canon tot consument. Voorkeuren en keuzes van leerlingen als doelstellingen van het literatuuronderwijs.
In: *Tsjip/Letteren*, 12, 2, pp. 25–30.
- Hoogeveen, M. en H. Bonset (1999). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Werk aan de basis; evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. Den Haag: Sdu.
- Janssen, T. (1998) *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo* (dissertatie). Amsterdam: Thesis Publishers.
- Janssens, F. (1986). *De evaluatiepraktijken van leerkrachten* (dissertatie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice. In: *Educational Researcher* (26), 7, pp. 4–12.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Kraaykamp, G. (1983). *Over lezen gesproken. Een studie naar differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis.
- Kraaykamp, G. (2002). Leesbevordering en leesniveau. De invloed van ouders, bibliotheek en school. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, pp. 209–232.
- Kreft, J. (1987). Moralstufen in Texten – interpretiert im entwicklungspsychologisch-didactischen Aspekt. In: H. Willenberg (Hg.), *Zur Psychologie des Literaturunterrichts*. Frankfurt am Main: Diesterweg, pp. 112–144.
- Kremers, E. (1984). Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In: *Pedagogische Studiën*, 61, pp. 496–508.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco - London: Jossey-Bass Publishers.
- Meijer, P.C. (1999). *Teachers' practical knowledge. Teaching reading comprehension in secondary education* (dissertatie). Leiden: Universiteit Leiden.
- Miesen, H. (2002). De relatie tussen de waardering voor complexe tekstenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief.
In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft, Eburon, pp. 85–103.
- Miles, M. en A. Huberman (1994). *Qualitative data analyses*. Thousand Oaks, Cal: Sage.
- Moor, W. de (1982). Van tekstbestudering naar tekstervaring. Literatuurdidactiek, een wetenschap in wording. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaal-onderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho, pp. 455–489.
- Moor, W. de (2004). Wij leggen de eerste steen, in goed cement. Het Nederlandse literatuuronderwijs en het leesdossier. In: *Ons Erfdeel*, 3.
- Mulder, J. en M. Wijffels (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: vu.

- Nelck-da Silva Rosa, F. en W. Schlundt Bodien (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.
- Nell, Victor (1988). *Lost in a book. The psychology of reading for pleasure*. New Haven en London: Yale University Press.
- Offermans, C. (2005). Een literaire canon is niet van deze tijd, we kunnen ons beter druk maken om de leescultuur. In: *NRC/Handelsblad* (Opinie en debat), 10 september 2005.
- Purves, A. en R. Beach (1972). *Literature and the reader. Research in response to literature reading interests and the teaching of literature*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.
- Schooten, E. van en R. Oostdam (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. In: *Spiegel*, 16, 1, pp. 47–82.
- Schram, D.H. (1985). *Norm en normdoorbreking. Empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretische opvattingen m.b.t. de functie van literatuur*. Amsterdam: VU-Uitgeverij.
- Spiro, R., P. Feltovich, M. Jacobson en R. Coulson (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains. In: *Educational technology*, 31, pp. 24–33.
- Stuurgroep Tweede Fase (1994). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs deel 2*. Den Haag: Stuurgroep Tweede Fase.
- Swanborn, P. (1999). *Evalueren. Het ontwerpen, begeleiden en evalueren van interventies: een methodische basis voor evaluatie-onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Tellegen, S. en L. Coppejans (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English inc.
- Verbeek, J. (1996). *Nederlands. Voorlichtingsbrochure havo/vwo*. Enschede: SLO.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen. De invloed van het literatuuronderwijs op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Verloop, N. (1994). Praktijkkennis van docenten als deel van de onderwijskundige kennisbasis. Inaugurale rede. Rijksuniversiteit Leiden.
- Vygotskij (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Witte, T. (1995). Van de nood een deugd. Perspectieven voor vakoverstijgend literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In: *Levende Talen* 499, pp. 191–198.
- Witte, T. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum voor het literatuuronderwijs. In: A. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant, pp. 263–283.
- Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom en W. de Moor (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, pp. 182–197.

BIJLAGE 1 | LITERATUURLIJST INGEDEELD NAAR ZES LITERAIRE COMPETENTIELEVELS

De zes kolommen bevatten voor elk competentieniveau (N1 t/m N6) een indicatie voor de complexiteit van de betreffende roman. Deze indicatie is gebaseerd op de literatuurdidactische kennis van zes (expert)docenten. Het optimum 'niet te moeilijk /makkelijk' voor een bepaald niveau ligt ongeveer – dus niet precies – tussen 2.5 en 3.5. De rechterkolom geeft aan bij welk competentieniveau de boeken ongeveer aansluiten.

5 = veel te moeilijk; 4 = moeilijk; 3 = niet moeilijk, niet makkelijk; 2 = makkelijk; 1 = veel te makkelijk.

	N1	N2	N3	N4	N5	N6	
Yvonne Keuls, Het verrotte leven van Floortje Bloem	3.0	2.5	2.0	1.2	1.2	1.2	N1
Ted van Lieshout, Gebr.	3.3	3.0	2.3	1.3	1.0	1.0	
Ward Ruyslinck, Wierook en tranen	3.6	2.8	2.3	1.5	1.3	1.3	N2
Joris Moens, Bor	4.0	2.8	2.3	1.6	1.4	1.4	
Jona Oberski, Kinderjaren	3.5	3.0	2.3	1.5	1.3	1.3	
Naima El Bezaz, De weg naar het noorden	4.3	3.3	2.6	2.0	1.0	1.5	N3
Boudewijn Büch, De kleine blonde dood	4.7	3.5	2.6	2.1	1.3	1.1	
Tim Krabbé, Het gouden ei	4.5	3.5	2.8	2.1	1.3	1.3	
Maarten 't Hart, De kroongetuige	4.5	4.0	3.0	2.1	1.6	1.3	
Tom Lanoye, Kartonnen dozen	4.5	4.2	3.0	2.2	1.7	1.5	
Ronald Giphart, Phileine zegt sorry	4.3	3.7	3.1	2.1	1.5	1.5	
Karel Glastra van Loon, De passievrucht	4.5	4.0	3.1	2.3	1.5	1.5	
Dirk Ayelt Kooiman, Montyn	2.3	4.0	3.1	2.6	1.8	1.6	N4
Joost Zwagerman, De buitenvrouw	4.6	4.3	3.1	2.5	2.0	1.3	
Rudi van Dantzig, Voor een verloren soldaat	5.0	4.3	3.1	2.6	1.8	1.3	
Hella S. Haasse, Oeroeg	4.7	4.0	3.2	2.2	1.5	1.2	
Jos Vandelloo, De vijand	4.5	4.0	3.3	2.5	1.6	1.5	
Gerhard Durlacher, Strepen aan de hemel	4.8	4.0	3.4	2.2	1.2	1.4	
Kees van Beijnum, Over het IJ	4.6	4.0	3.4	2.4	1.5	1.2	
Leon de Winter, De hemel van Hollywood	4.7	4.0	3.5	2.5	2.2	1.5	
Harry Mulisch, De aanslag	4.6	4.5	3.8	2.5	2.0	1.6	
Jan Wolkers, Turks fruit	4.8	4.1	3.5	2.6	2.0	1.3	
Tessa de Loo, De tweeling	4.8	4.3	3.5	2.6	2.1	1.5	
Rascha Peper, Rico's vleugels	4.7	4.5	3.5	2.7	2.0	1.7	
Renate Dorrestein, Een sterke man	5.0	4.8	3.7	2.7	2.0	1.7	
Kader Abdollah, De reis van de lege flessen	5.0	4.8	3.7	2.7	2.2	1.7	
J. Bernlef, Hersenschimmen	5.0	4.5	3.5	2.8	2.1	1.5	
Anna Enquist, Het geheim	5.0	4.7	3.6	2.8	2.0	1.6	
Erwin Mortier, Mijn tweede huid	5.0	4.3	3.6	3.0	2.3	2.5	
Renate Dorrestein, Een hart van steen	5.0	4.6	3.6	3.0	2.6	1.6	

Arnon Grunberg, Blauwe maandagen	4.8	4.3	3.8	3.0	2.0	1.5	
Jeroen Brouwers, Bezonken rood	5.0	4.5	3.8	3.0	2.1	1.5	
A.F.Th. van der Heijden, Het leven uit één dag	4.8	4.5	4.0	3.0	2.3	1.5	
F. Bordewijk, Karakter	5.0	4.0	4.0	3.0	2.3	1.8	
Adriaan van Dis, Indische duinen	5.0	4.8	4.0	3.1	2.1	1.6	
Gerard Reve, De avonden	4.8	4.6	4.1	3.3	2.6	2.1	N5
Helga Ruebsamen, Het lied en de waarheid	5.0	4.7	2.8	3.5	2.5	2.0	
Hugo Claus, De Metsiers	5.0	4.8	4.3	3.5	2.5	2.1	
Thomas Rosenboom, Publieke werken	4.8	4.8	4.6	3.6	2.6	1.8	
Simon Vestdijk, Ivoren wachters	4.8	4.8	4.5	3.6	2.6	2.1	
Arthur Japin, De zwarte met het witte hart	5.0	4.8	4.2	3.6	2.8	1.8	
anoniem, Mariken van Nieumeghen	5.0	5.0	5.0	4.0	3.0	2.1	
Harry Mulisch, De ontdekking van de hemel	5.0	5.0	4.6	4.0	3.0	2.5	N6
Harry Mulisch, Het stenen bruidsbed	5.0	5.0	4.3	3.8	3.0	2.7	
Multatuli, Max Havelaar	5.0	5.0	4.5	4.6	3.1	2.3	
Joost van den Vondel, Lucifer	5.0	5.0	4.8	4.1	3.1	2.5	
Frans Kellendonk, Mystiek lichaam	5.0	5.0	4.6	4.0	3.3	2.6	
Cees Nooteboom, Rituelen	5.0	5.0	4.8	4.3	3.3	2.6	

De oorspronkelijke lijst bevat 170 titels.

BIJLAGE 2 | INDICATOREN VAN LITERAIRE COMPLEXITEIT

Verkregen door middel van interpretatieve analysemethode van de discussie door zes expertdocenten over de complicerende factoren van literaire romans voor zes oplopende niveaus van literaire competentie binnen de context van het literatuuronderwijs in de tweede fase (havo en vwo).

DIMENSIE	INDICATOREN	TOELICHTING (COMPLICERENDE FACTOREN)
PERSOONSKENMERKEN	TIJD	De mate waarin de omvang van de tekst (pagina's) een beroep doet op een zekere tijdsinvestering.
	ALGEMENE KENNIS	De mate waarin de tekst een beroep doet op algemene voorkennis, dat wil zeggen op kennis over de wereld (maatschappelijk en historisch) en de mens (intercultureel, sociaal en psychologisch).
	VAKSPECIEKE KENNIS	De mate waarin de tekst een beroep doet op vakspecifieke kennis, zoals literatuurgeschiedenis, verteltechniek en stilistiek.
VERTROUWD MET LITERAIRE STIJL	WOORDKEUZE	De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere vertrouwde met bepaalde taalgebruiksregisters, zoals de mate van abstractie, bekendheid (leefwereld leerling) en diversiteit van de gebruikte woorden.
	ZINSCONSTRUCTIES	De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere vertrouwde met minder of meer gecompliceerde zinsconstructies (lengte, inbedding, aaneenschakeling van betekenselementen).
	BETEKENIS (STIJLVORMEN)	De mate waarin de tekst een beroep doet op kennis van het literaire taalgebruik, dat wil zeggen de mate waarin de taal een- of meerduidig is en al dan niet refereert aan conventies en stilistische kennis.
VERTROUWD MET LITERAIRE PROCÉDÉS	HANDELING	De mate waarin de tekst de aandacht van de lezer vasthoudt (spanning). Dit betreft het tempo van de handelingen (actie, wendingen) en de opeenvolging en intensiteit van dramatische gebeurtenissen. Verhaalelementen die het handelingsverloop onderbreken, werken complicerend, bijvoorbeeld: gedachten (monoloog interieur), bespiegelingen (bijvoorbeeld in een dialoog), beschrijvingen (plaats en ruimte) en uiteenzettingen.
	CHRONOLOGIE	De mate waarin de tekst een beroep doet op een zekere flexibiliteit ten aanzien van de chronologie en continuïteit van het handelingsverloop. Tijdsprongen, terugverwijzingen (flashbacks) en vooruitwijzingen compliceren het leesproces.

VERHAALLIJN		De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende verhaallijnen te volgen en met elkaar te verbinden. Het aantal verhaallijnen en de verbanden daartussen (hoofdlijn, zijlijn, inbedding) zijn van invloed op de complexiteit.
PERSPECTIEF		De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende perspectieven te onderscheiden. Daarnaast is ook de mate van betrouwbaarheid van het perspectief en het spel dat ermee gespeeld kan worden (manipulatie) een complicerende factor. In het algemeen zijn perspectiefwisselingen een complicerende factor (meervoudig perspectief). Ook de mate waarin de lezer door de vertelinstantie gedwongen wordt zich in de verhaalwerkelijkheid te begeven en zich volledig met een personage te identificeren is complicerend (ik-verteller). Doorgaans is een auctoriale verteller minder complex omdat deze als intermediair tussen de lezer en het verhaal optreedt.
BETEKENIS		De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende betekenislagen en -elementen te herkennen en met elkaar te verbinden. De complexiteit neemt toe naarmate er meer betekenislagen (werkelijkheid, psychologisch, politiek, filosofisch, literair, enzovoorts) en betekenselementen (motieven, thema's, ideeën) in verwerkt zijn.
VERTROUWD MET LITERAIRE PERSONAGES	KARAKTER	De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om het karakter en de ontwikkeling van personages te doorgronden. Het betreft hier de mate waarin de personages al dan niet worden uitgewerkt en een ontwikkeling doormaken (type en karakter). Ook de mate van (on)voorspelbaarheid is een complicerende factor en de afstand (van de lezer) tot de morele opvattingen en het gedrag van de personages, alsmede hun historiciteit (oude teksten) of abstractie (literaire personages).
	HOEVEELHEID	De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om verschillende hoofdpersonages en bijfiguren te onderscheiden. Hierbij is het aantal personages een complicerende factor.
	VERHOUDINGEN	De mate waarin de tekst een beroep doet op het vermogen om de verhoudingen tussen personages te doorgronden. Hierbij zijn de aard van de verhoudingen (psychologisch, sociologisch, intercultureel) en de veranderingen daarin complicerende factoren.

BIJLAGE 3 | INDICATOREN VAN HANDELINGSBEKWAAMHEDEN BIJ TAKEN

Verkregen door middel van fenomegrafische analyse van de discussie door zes expertdocenten over de haalbaarheid van taken op zes olopende niveaus van literaire competentie binnen de context van het literatuuronderwijs in de tweede fase (havo en vwo).

MET LITERATUUR COMMUNICEREN

DIMENSIE	INDICATOR	TOELICHTING (LITERAIRE COMPETENTIE)
TEKST BEGRIJPEN EN INTERPRETEREN	INHOUD	De mate waarin de leerling er blijk van geeft de tekst te hebben begrepen (bijvoorbeeld geschiedenis navertellen, verhaallijnen onderscheiden, samenhang tussen verhaalelementen aanbrengen, doorgronden van structurelementen als het perspectief, chronologie).
	BETEKENIS	De mate waarin de leerling er blijk van geeft betekenis te kunnen geven aan de tekst en in staat is de tekst als geheel en onderdelen daarvan te kunnen interpreteren (thema, motief en de idee) en verschillende betekenislagen kan herkennen.
TEKSTINTERNE EIGENSCHAPPEN HERKENNEN	GENRE	De mate waarin de leerling in staat is om teksten op grond van hun kenmerken in te delen naar genre (zoals thriller, psychologische roman, et cetera, maar ook fictie/non-fictie en lectuur/literatuur).
	LITERAIRE STIJL	De mate waarin de leerling er blijk van geeft bepaalde conventies en stijffiguren te kunnen herkennen en benoemen, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van het taalgebruik.
	LITERAIRE PROCEDÉS	De mate waarin de leerling verhaaltechnische procedés kan herkennen en de werking ervan kan analyseren en evalueren, alsmede in staat is om te reflecteren over de esthetische kwaliteit van de compositie.
	LITERAIRE PERSONAGES	De mate waarin de leerling in staat is om (binnen de verhaalcontext!) personages te typeren en hun gedrag en ontwikkeling te beschrijven, te analyseren en te verklaren. Alsmede in staat is om te reflecteren over de verhoudingen tussen de personages.
TEKSTEXTERNE VERBANDEN LEGGEN	BINNENWERELD (PERSOONLIJK)	De mate waarin de leerling in staat is de tekst te confronteren met persoonlijke ervaringen en opvattingen, en zich met de personages en de gebeurtenissen te identificeren.
	BUITENWERELD ALGEMEEN	De mate waarin de leerling in staat is om de tekst in verband te brengen met historische, maatschappelijke, interculturele, psychologische en filosofische kennis.
	BUITENWERELD SPECIFIEK	De mate waarin de leerling in staat is om de tekst in verband te brengen met andere teksten (intertekstualiteit) en kunstvormen, en met cultuurhistorische kennis.

OVER LITERATUUR COMMUNICEREN

DIMENSIE	INDICATOR	TOELICHTING (LITERAIRE COMPETENTIE)
INDIVIDUEEL	INSPANNING	De mate waarin de leerling bereid (en in staat) is om tijd in de taak te investeren.
	WAARDERING	De mate waarin de leerling een persoonlijk oordeel over een tekst kan geven en onderbouwen en daarbij verschillende criteria kan hanteren.
	SMAAK EN BOEKKEUZE	De mate waarin de leerling zijn smaak kan beschrijven, beargumenteren en plannen, en een ontwikkeling daarin kan beschrijven en verklaren, alsmede zijn boekkeuze kan plannen.
	LITERATUUROPVATTING	De mate waarin de leerling kan reflecteren over de functie die literatuur voor hem heeft.
MET ANDEREN	LEZERS	De mate waarin de leerling in staat is om met lezers die nabij zijn (klasgenoten) en lezers die verder van hem verwijderd zijn (docent, recensent) kritisch van gedachten te wisselen over de betekenis en interpretatie van een tekst alsmede over de waardering ervan.
	INFORMATIEBRONNEN	De mate waarin de leerling in staat is om verschillende informatiebronnen (internet, recensies, interviews, naslagwerken, studies, artikelen, et cetera) te raadplegen en de betrouwbaarheid ervan kan inschatten, alsmede in staat is om de informatie adequaat te verwerken.



LEZEN IN DE DIEPTE

LEREN INTERPRETEREN VAN VERHALEN

DOOR VRAGEN STELLEN

TANJA JANSSEN

EN MARTINE BRAAKSMA

INLEIDING

‘Op de dag dat ze hem zouden doden, stond Santiago Nasar om 5 uur 30 ’s morgens op om de komst van de boot, waarmee de bisschop zou arriveren, af te wachten. Hij had gedroomd dat hij door een vijgenbomenbos liep, waar een zacht regentje viel, en in zijn droom was hij heel even gelukkig, maar toen hij wakker werd had hij het gevoel dat hij totaal onder de vogelpoepspetters zat.’

Zo begint de roman *Kroniek van een aangekondigde dood* van Gabriel García Márquez. Wie dit leest, vraagt zich wellicht dingen af, zoals: Wie is die Santiago Nasar? Waarom wordt hij gedood? Weet hij zelf dat hij gedood zal worden? Wat is de betekenis van die droom?

Wie verder leest, krijgt op sommige vragen antwoord. Zo komt de lezer te weten waarom Santiago gedood wordt en door wie. Santiago wordt ervan verdacht de mooie Angela ontmaagd te hebben, en haar broers nemen wraak. Maar andere vragen blijven onbeantwoord. Sterker nog, tijdens het lezen van de roman dringen zich nieuwe vragen op: Is Santiago eigenlijk wel schuldig? Waarom probeert niemand de moord te verhinderen?

Niet iedere lezer stelt zichzelf vragen tijdens het lezen. Uit onderzoek naar het leesgedrag van ervaren en minder ervaren literatuurlezers blijkt dat het vooral de meer ervaren lezers zijn die op zo’n open, actieve wijze lezen. Beginnende literatuurlezers hebben over het algemeen een meer ‘gesloten’, passieve leeshouding. Zij stellen zich weinig vragen. En als zij al problemen signaleren, ondernemen zij geen pogingen om tot oplossingen te komen of verklaringen te bedenken (Andringa, 1995; Earthman, 1992).

Om te zien hoe leerlingen in het voortgezet onderwijs literaire verhalen lezen hebben wij een hardopdenken-onderzoek uitgevoerd (Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003). We vroegen leerlingen uit 4 havo/vwo vijf korte literaire verhalen hardop denkend te lezen. De leerlingen waren zorgvuldig geselecteerd; tien van hen waren sterke, gemotiveerde literatuurlezers, negen leerlingen worstelden met literatuur op school volgens hun docenten. Uit een analyse van hun reacties tijdens het lezen kwam naar voren dat de zwakke lezers minder vragen stelden en minder problemen signaleerden dan de sterke lezers. Zwakke lezers concentreerden zich op het oppervlakteniveau van de verhalen, de concrete verhaaldebeurtenissen (‘en toen...en toen...’) en hadden minder oog voor de gelaagdheid van de literaire tekst dan de sterke lezers.

‘Jezelf vragen stellen’ lijkt met andere woorden kenmerkend voor goede (ervaren en minder ervaren) literatuurlezers. Het is een strategie die door lezers gebruikt wordt bij het betekenis verlenen aan een literaire tekst. Wellicht is het nuttig om leerlingen deze strategie aan te leren binnen het literatuuronderwijs. Juist zwakke literatuurlezers zouden

daar profijt van kunnen hebben. Deze gedachte bracht ons ertoe te onderzoeken hoe we leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen stimuleren tot een meer actieve, ‘vragende’ leeshouding. We ontwikkelden een experimentele lessenserie waarin leerlingen leren hoe zij verhalen kunnen interpreteren door zelf vragen te stellen en te zoeken naar mogelijke antwoorden en oplossingen.

De lessenserie is in het schooljaar 2004–2005 uitprobeerde op verschillende scholen in Nederland en Vlaanderen. Door middel van observaties, interviews, vragenlijsten en toetsen verzamelden we gegevens over de ervaringen met de lessenreeks en de leeropbrengsten bij de leerlingen.¹

In deze bijdrage schetsen wij de lessenserie. Eerst zetten we uiteen wat onze algemene uitgangspunten waren bij het ontwikkelen van het lesmateriaal, en beschrijven we de lessen. Vervolgens beschrijven we de opzet van ons onderzoek. Ten slotte doen we verslag van de ervaringen en de leeropbrengsten bij leerlingen.

UITGANGSPUNTEN

Als doelgroep kozen we voor leerlingen uit het vierde leerjaar van het voortgezet onderwijs in Nederland cq. het secundair onderwijs in Vlaanderen. In dit leerjaar vindt gewoonlijk de overstap van jeugdliteratuur naar literatuur voor volwassenen plaats. Die overstap is voor veel leerlingen problematisch, wat mede tot uiting komt in een negatieve leesattitude (Van Schooten, 2005). Mogelijk staat de thematiek van volwassenenliteratuur te ver van de belevingswereld van 15/16-jarigen af. Literatuur voor volwassenen (en ook sommige jeugdliteratuur) heeft bovendien bepaalde eigenschappen zoals perspectiefwisselingen, tijdsprongen, open eindes en dergelijke, waarmee leerlingen niet vertrouwd zijn en die het lezen en interpreteren van die teksten bemoeilijken. Bij een didactiek van ‘zelf vragen stellen’ komen zulke problemen vanzelf aan de oppervlakte en worden ze bespreekbaar gemaakt.

Het vierde leerjaar havo/vwo vormt tevens het begin van de tweede fase of het studiehuis, waarin zelfstandig leren een grote rol speelt. Leerlingen krijgen meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces; zij moeten actief omgaan met de leerstof en de opdrachten, zelf keuzes maken, en zelf hun werk plannen en bijsturen (Janssen, Ten Dam en Van Hout Wolters, 2002). Een didactiek van ‘zelf vragen stellen’ sluit hier goed bij aan. Wanneer leerlingen leren vragen te stellen over dingen die zij niet begrijpen of die zij vreemd of interessant vinden, worden zij uitgenodigd actief en zelfstandig met de tekst om te gaan. Het geeft hun daarenboven veel vrijheid om te bepalen *hoe* zij willen lezen; gericht op de inhoud of meer op de structuur, gericht op emotionele beleving of juist meer op analyse en kritiek.

1] Het onderzoek is financieel mogelijk gemaakt door NWO (NWO-project 411–21–008).

‘Zelfstandig leren’ wordt soms ten onrechte opgevat als ‘alleen kunnen werken’. En zelf vragen stellen over literatuur lijkt een typisch individuele bezigheid. Echter, vragen stellen kan evengoed of misschien zelfs beter in dialoog met anderen. Mondeling kunnen communiceren met anderen over eigen leeservaringen vinden wij een belangrijke doelstelling van literatuuronderwijs, een doelstelling die onderbelicht blijft in het huidige tweede fase-onderwijs dat sterk gericht is op schriftelijke verwerking (denk aan leesverslagen, leesautobiografieën, balansverslagen, leesdossiers). Wij vinden het belangrijk dat leerlingen kunnen ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over verhalen en elkaars vragen en interpretaties te praten. Daarom neemt samen praten over gelezen literatuur een belangrijke plaats in binnen onze lessenserie. In de lessen gaan we uit van drie fasen in het lees- en verwerkingsproces:

- eerst individueel lezen en reageren op het verhaal, jezelf vragen stellen;
- vervolgens vragen uitwisselen in tweetallen of kleine groepjes, elkaar vragen stellen;
- ten slotte klassikaal uitwisselen van de groepsbevindingen ten aanzien van het verhaal.

‘Vragen stellen’ is in onze visie geen doel op zich, maar een hulpmiddel bij het (leren) interpreteren van literaire teksten en het praten daarover. Theorie over typen vragen hebben we daarom achterwege gelaten. Ook hebben we geen aparte oefeningen in vragen stellen – los van gelezen teksten – opgenomen. We bedachten twee minimum-eisen waar leerlingvragen aan moeten voldoen. Ten eerste moeten het ‘echte lezersvragen’ zijn: vragen waarop de vragensteller zelf het antwoord niet weet (dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld retorische vragen of toetsvragen). Ten tweede moeten het ‘hamvragen’ zijn: vragen waar je wat langer over kunt nadenken en/of die uitnodigen tot een gesprek of discussie (in tegenstelling tot eenvoudige opzoekvragen, vragen naar woordbetekenissen en dergelijke).

Wanneer leerlingvragen centraal komen te staan in de les, verandert ook de rol van de docent. Gewoonlijk is de docent kennisoverdrager, degene die het leerproces stuurt onder andere door (veel) vragen te stellen (Janssen, 1997). In onze lessenreeks is de docent idealiter meer begeleider of coach. Een belangrijke docenttaak is het faciliteren van de gesprekken, bijvoorbeeld door bijdragen van leerlingen samen te vatten en aan elkaar door te spelen. Ook kan de docent helpen bij het verhelderen van leerlingvragen of bij het bewustmaken van de vooronderstellingen die aan een vraag ten grondslag kunnen liggen (‘Waarom stel je deze vraag?’ ‘Hoe weet je dit?’ ‘Waarom denk je dit?’ ‘Kun je dit uitleggen?’). Daartoe moet de docent openstaan voor alle mogelijke reacties van leerlingen en daarop positieve feedback geven (‘Dat is interessant wat jij nu naar voren brengt’ ‘Leuk, zo had ik het nog niet bekeken’). Om het denkproces van de leerlingen niet te blokkeren, houdt de docent de eigen interpretaties op de achtergrond (vergelijk Chambers, 1993).

We kozen voor het genre van het literaire korte verhaal: in iedere les staat één verhaal centraal. Die verhalen moesten vragen bij de lezer kunnen oproepen, maar ook weer niet te moeilijk zijn voor beginnende literatuurlezers. Om eenheid in de lessenserie te brengen en de mogelijkheid te creëren verbanden te leggen, kozen we verhalen rond een thema: ‘Leven en dood’, het thema van de boekenweek in 2003. De verhalen zijn gebundeld in een boekje voor de leerlingen. Daarnaast ontving iedere leerling een werkboekje met opdrachten.²

DE LESSEN

De lessenreeks bestaat uit zes lessen van circa 50 minuten. In de lessen leren leerlingen een aanpak voor het interpreteren van korte verhalen, die de volgende stappen omvat:

‘Lees het verhaal, en

1. Stel jezelf vragen tijdens het lezen
2. Kies een hamvraag
3. Bespreek je hamvraag
4. Formuleer een (voorlopig) antwoord
5. Rechtvaardig je antwoord.’

De lessen zijn cumulatief van opbouw, dat wil zeggen dat in een les eerder geleerde stappen van de strategie herhaald worden en leerlingen er een nieuwe stap bijleren. In de laatste les (les 6) volgt een synthese; dan wordt leerlingen gevraagd de strategie in haar geheel toe te passen bij het lezen van een verhaal naar eigen keuze. Hieronder schetsen we de inhoud van de afzonderlijke lessen.

Les 1. Stel jezelf vragen

In de eerste les wordt de leerlingen kort uitgelegd wat ‘interpreteren’ inhoudt, en welke rol lezersvragen daarbij kunnen spelen. Dan wordt de eerste stap van de strategie, ‘jezelf vragen stellen tijdens het lezen’, geïntroduceerd:

‘Tijdens het lezen van een verhaal, stuit je op dingen die je vreemd vindt of raar.

Dingen die je niet (helemaal) kunt plaatsen of die je niet (helemaal) begrijpt. Dat kan van alles zijn; een woord waarvan je de betekenis niet kent, een personage dat vreemde dingen doet of anders reageert dan je zou verwachten, een situatie die voor jou raadselachtig is, een verband tussen gebeurtenissen dat ontbreekt, sprongen in de tijd, een stijl van schrijven die merkwaardig is, enzovoorts.

Het is handig om die dingen tijdens het lezen voor jezelf te noteren, in de kantlijn of op een apart blaadje.

Dit zijn vragen die je jezelf stelt. (...).

Let wel: met ‘vragen’ bedoelen we: *echte vragen*. Dit zijn vragen waarop je als gewone lezer niet meteen een antwoord weet: dingen die jij wil weten, die jij interessant, vreemd, raar, raadselachtig, onbegrijpelijk, onduidelijk, verbazingwekkend enzovoorts vindt in een verhaal. Het gaat dus niet om schoolmeestervragen of vragen-naar-de-bekende weg van het type: ‘Wat is de titel van dit verhaal?’

2] De eerste versie van de lessenreeks is geschreven samen met Michel Couzijn. We hebben ons laten inspireren door Frank van Dixhoorn (Teleac) en Gert Rijlaarsdam (UvA), en door diverse publicaties, onder anderen van Chambers (1993), Ehlers (1995) en Kooy (1992). Zie voor een vollediger literatuuroverzicht: Janssen (2002).

Na deze introductie leest de docent het verhaal ‘Met een voet in het graf’ van Bob den Uyl voor. Na iedere alinea pauzeert de docent even, om leerlingen de gelegenheid te geven hun vragen over het verhaal te noteren. Gaandeweg worden sommige van deze vragen door het verhaal zelf beantwoord, andere vragen blijven open. Na afloop van het verhaal wordt leerlingen gevraagd twee vragen te kiezen die open blijven. Die vragen worden in kleine groepjes kort besproken.

Les 2. Kies een hamvraag

Doel van deze les is dat leerlingen belangrijke van minder belangrijke lezersvragen onderscheiden, en zelf hun hamvraag bij een verhaal formuleren. Leerlingen lezen twee korte verhalen: ‘De invaller’ van René Appel en ‘Dood’ van Martin Bril. Tijdens het lezen noteren de leerlingen de vragen die bij hen opkomen. Na het lezen worden groepjes gevormd, die samen één vraag kiezen:

‘Deze opdracht doe je in een groepje van drie à vier.

- a) Lees elkaars vragen bij ‘Dood’.
- b) Kies samen één vraag die jullie belangrijk vinden: een gezamenlijke hamvraag.
- c) Schrijf jullie hamvraag op een groot vel papier (posterformaat).’

De posters van de groepjes worden in de klas opgehangen. Ieder groepje krijgt ‘Post-its’ in twee kleuren:

‘Loop met je groepje rond en lees de vragen van de andere groepjes.

- a) Bespreek iedere vraag in je groepje: is het volgens jullie een hamvraag of niet?
- b) Geef aan wat jouw groepje vindt van de vraag, door een ‘Post-it’ te plakken:
 - Groene ‘post-it’ = hamvraag
 - Gele ‘post-it’ = géén hamvraag
- c) Inventariseer, als alle groepjes klaar zijn, welke vragen door (bijna) alle groepjes beschouwd worden als echte hamvragen.’

In een klassikale nabespreking kan ingegaan worden op de criteria die zijn gebruikt (wat maakt een vraag tot een hamvraag?) en op mogelijke antwoorden.

Les 3. Bespreek je hamvraag

In les 3 lezen leerlingen het verhaal ‘Rubberen roos’ van Oek de Jong, een verhaal over een jong meisje, Lin, dat verleid wordt door een dubieuze man, Henri.³ De leerlingen bedenken een hamvraag bij dit verhaal. Vervolgens worden groepjes gevormd van vier leerlingen die (ongeveer) dezelfde hamvraag hebben. De groepjes krijgen de volgende opdracht:

3] Het verhaal ‘Rubberen roos’ verscheen in de Amsterdamse daklozenkrant Z; het is een voorstudie van Oek de Jong's roman *Hokwerda's kind* (2002).

a) Bespreek de hamvraag in jullie groepje.

Welke vermoedens hebben jullie? Welke ideeën voor mogelijke antwoorden?

b) Noteer na afloop de belangrijkste bevindingen van je groepje: vermoedens, ideeën voor mogelijke antwoorden op de hamvraag. Doe dit individueel!

Om te illustreren hoe zo'n gesprek kan verlopen, geven we hier een gesprek weer tussen drie leerlingen over 'Rubberen roos'. De hamvraag was in dit geval: 'Waarom geeft Henri een rubberen roos aan Lin?'

- DORIEN *Dit is wel een belangrijke vraag volgens mij. Want dat rubberen roos zit ook in de titel. Maar ik begrijp 't toch niet zo goed. Hij geeft haar toch helemaal geen roos? Hij geeft haar een ... hoe heet 't? ... een orchidee of zoiets. Weet iemand wat dat is?*
- AMIR *Ja, dat is een dure bloem. Maar zij denkt dat 't een roos is.*
- CATHY *Ja.*
- AMIR *Daar lijkt 't op. Daarom denkt ze dat.*
- DORIEN *Maar waarom dan een rubberen roos?*
- CATHY *Nou, een roos staat voor liefde. Denk ik tenminste.*
- DORIEN *Dus hij geeft haar liefde. Een bewijs dat ie haar wel leuk vindt of zo.*
- CATHY *Ja.*
- DORIEN *Ok.*
- CATHY *En rubber, dat stinkt. Het voelt ook zo eng aan, heel glad.*
- DORIEN *Nou, ik vind die Henri ook super glad. Echt zo'n engerd.*
- AMIR *Ik dacht: een rubberen roos is nep, niet echt. Dus eigenlijk is het neppe liefde.*
- CATHY *Neppe liefde.*
- DORIEN *Mooi gevonden.*
- CATHY *Maar rubber is ook een soort nep leer. Zoals dat leren jasje van 'm. Volgens mij heeft ze daar iets mee, met leren jaszjes, en dat nepleer of dat rubber....*
- DORIEN *Jak! Maar terug naar onze vraag....*
- AMIR *Nou, volgens mij heeft die rubberen roos iets met hun relatie te maken. 't Zegt eigenlijk iets over hun relatie. Of hoe die Lin dat ziet dan. Als iets dat onecht is. Nep, glad....*
- DORIEN *Ja, en ook gevaarlijk, maar dat trekt haar juist aan.*
- CATHY *Ok. Zullen we nu onze andere vraag doen?*

Na afloop wordt leerlingen gevraagd te reflecteren op het gesprek dat zij gevoerd hebben. Dit gebeurt individueel, aan de hand van vragen als: Wat vond je goed aan het gesprek? Wat vond je minder goed? In hoeverre was het gesprek nuttig/zinvol voor jou?

Les 4. Formuleer een antwoord

In deze les wordt het verhaal ‘Hoela’ van Cees Nooteboom gelezen en besproken. Doel van de les is dat leerlingen een eigen antwoord op een hamvraag formuleren, op basis van eigen ideeën, en op basis van het gesprek dat zij gevoerd hebben. Er wordt gebruikgemaakt van *peer feedback*; leerlingen leveren – in groepjes – mondeling commentaar op elkaars antwoorden.

Les 5. Rechtvaardig je antwoord

In les 5 wordt nog eens apart aandacht besteed aan het onderbouwen van antwoorden of interpretaties. Leerlingen wordt gevraagd, bij het formuleren van hun antwoord, niet alleen te vertellen wat zij denken of weten, maar ook *hoe* zij dat weten (‘hoe weet ik dit?’). Daartoe moeten zij teruggaan naar de tekst, en verhaalgegevens zoeken die hun interpretatie ondersteunen.

In de les lezen de leerlingen ‘Vergif’ van Roald Dahl, bedenken een hamvraag, formuleren een mogelijk antwoord op die hamvraag en proberen dat antwoord zo goed mogelijk te rechtvaardigen. Daarna bespreken zij hun antwoord met een klasgenoot:

‘Wissel je antwoord uit met een klasgenoot.

Lees elkaars antwoorden en bespreek ze met elkaar:

- Zijn jullie het eens met elkaars antwoorden?
- Vinden jullie elkaars antwoord aannemelijk?
- Stel elkaar zo nodig de vraag ‘Hoe weet je dit?’

Les 6. Samen lezen

In de laatste les voeren de leerlingen de stappen van de strategie zelfstandig uit, aan de hand van twee verhalen naar eigen keuze. De werkwijze, bedacht door Frank van Dixhoorn, is als volgt:

‘Wat ga je doen?’

Samen met een klasgenoot kies je twee korte verhalen. Je leest beide verhalen. Tijdens het lezen stel je jezelf vragen over het verhaal. Na afloop van het lezen formuleer je (los van je partner) een of twee hamvragen naar aanleiding van de verhalen.

Vervolgens voer je samen over elk verhaal een gesprek. Over het ene verhaal maak jij een verslag, en over het andere verhaal maakt je klasgenoot een verslag. In je verslag kom je terug op het gesprek dat je over ‘jouw’ verhaal hebt gevoerd met je klasgenoot.’

De leerlingen kiezen in duo’s twee verhalen uit de bundel. Het lezen van de verhalen en de gesprekjes tussen de duo’s vinden in de klas plaats; het verslag over het gesprek en het verhaal maken leerlingen thuis. Het verslag moet minimaal 300 woorden en de volgende elementen bevatten:

- Vermeld de titel van jouw verhaal;
- Vermeld ook de hamvragen die in jullie gesprek aan de orde zijn geweest;
- Vertel in je verslag welke ideeën voor mogelijke antwoorden jullie besproken hebben, en welk antwoord jij het beste vindt;
- Probeer je antwoord zo goed mogelijk te rechtvaardigen;
- Geef tot slot een persoonlijke terugblik op het verhaal (wat vond je ervan?) en op jullie gesprek (hoe verliep dat? vond jij het gesprek zinvol/nuttig? waarom wel/niet?).'

Leerlingen leveren hun verslag in en (zo mogelijk) een bandopname van hun gesprek. Dit vormt tevens de eindopdracht van de lessenreeks.

OPZET VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek vond plaats tussen januari en april 2005. Negen docenten waren bereid de lessenreeks in die periode uit te voeren. Allen waren ervaren docenten Nederlands, werkzaam op scholen in Nederland (Amsterdam, Nijmegen, Oss) of Vlaanderen (Merksem en Oostmalle). Een van de docenten nam met twee vierde klassen deel, zodat in totaal tien klassen bij het onderzoek betrokken waren.⁴

De klassen waren als volgt over de schooltypen verdeeld: havo (vijf klassen), vwo (één klas) en aso of algemeen secundair onderwijs (vier klassen). Een klas bevatte gemiddeld 25 leerlingen. De klassen in Vlaanderen waren iets kleiner: gemiddeld 21 leerlingen. In totaal namen 245 leerlingen aan het onderzoek deel: 135 meisjes en 110 jongens. Hun gemiddelde leeftijd was 15,5 jaar. In het onderzoek hebben wij de lessenreeks geëvalueerd. Onze onderzoeksvragen waren:

- Wat vinden leerlingen en docenten van de lessen?
- Wat leren leerlingen van de lessen?

Voor een antwoord op de eerste vraag hebben we aan de docenten gevraagd een logboekje bij te houden, en daarin kort te noteren wat hun ervaringen waren met de lessen. Na afloop van de lessenreeks hebben we de docenten geïnterviewd. Ook hebben we uit iedere klas een leerling geïnterviewd, en we hebben aan alle leerlingen een vragenlijst voorgelegd. Daarin vroegen wij hoe leuk en hoe moeilijk zij de verhalen vonden die in de lessen aan bod waren gekomen. Ten slotte hebben we in iedere klas één les geobserveerd.

Om een antwoord te vinden op de tweede vraag hebben we een 'verhaalleestoets' ontwikkeld. Deze toets is aan alle leerlingen zowel voor als na de lessenreeks afgenomen, tijdens een les Nederlands. De toets was gericht op drie aspecten waarop we een effect

4] De helft van de docenten voerde de hier beschreven lessenreeks uit (de zgn. DOE-versie), de andere helft gebruikte een variant waarbij leerlingen voorbeeldvragen en -antwoorden kregen aangeboden (MODEL-versie). Het basisprincipe van zelf vragen stellen, de verhalen en opdrachten waren in beide lessenseries echter hetzelfde. In dit verslag gaan we verder niet in op de verschillen tussen de twee versies.

van de lessenreeks verwachtten: de frequentie van vragen tijdens het lezen, het verhaalbegrip of de interpretatievaardigheid van leerlingen, en hun waardering van verhalen.

De toets bestond uit twee korte verhalen die leerlingen in willekeurige volgorde mochten lezen. Tijdens het lezen werd hun gevraagd hun eerste reacties op het verhaal in de kantlijn te noteren. Daartoe was naast het verhaal ruimte opengelaten. Naderhand is gescoord hoeveel vragen leerlingen bij de verhalen opschreven.

Na dit open deel werd leerlingen gevraagd een waardering te geven van het verhaal in de vorm van een schoolcijfer (tussen 0 en 10).

Vervolgens kregen zij interpretatievragen over het verhaal voorgelegd. Dit waren open vragen, bijvoorbeeld over de intenties van verhaalpersonages, de betekenis van bepaalde verhaalelementen, en de betekenis van het verhaal als geheel (bijvoorbeeld 'In het verhaal komen de treurwilg en de zakdoeken steeds terug. Waarom legt de schrijver daar zo de nadruk op?'). De leerlingen moesten zelf een antwoord formuleren op deze vragen.

Hun antwoorden zijn gescoord op 'diepgang' van de interpretatie aan de hand van een eenvoudig driepuntsschaaltje (0 = geen antwoord, 1 = oppervlakkig antwoord, 2 = antwoord bevat meerdere perspectieven of een diepe interpretatie). De minimale score op de toets was 0, de maximale score was 16 punten (maximaal twee punten per vraag, vier vragen per verhaal).

Bij de natoets konden niet dezelfde verhalen gebruikt worden als bij de voortoets. Daarom zijn twee min of meer gelijkwaardige toetsversies gemaakt (A en B), die elk twee verschillende verhalen bevatten. De helft van iedere klas kreeg versie A als voortoets en B als natoets. De andere helft van de klas begon met versie B en maakte versie A als natoets.

De leerlingantwoorden op de interpretatievragen zijn door een van de onderzoekers beoordeeld. Om de betrouwbaarheid van de beoordeling vast te stellen zijn 320 leerlingantwoorden na enige tijd opnieuw beoordeeld door dezelfde onderzoeker en door een tweede onafhankelijke beoordelaar. De overeenstemming bedroeg 91% (kappa .85) bij herbeoordeling door de onderzoeker, en 88% (kappa .80) tussen eerste en tweede beoordelaar.

Naast 'objectieve' leerresultaten, hebben we getracht de subjectieve leerervaringen van leerlingen te peilen. Daartoe hebben we leerlingen na afloop van de lessenreeks een vragenlijst voorgelegd met tien leeruitspraken (bijvoorbeeld 'Ik heb ervaren dat je een verhaal beter begrijpt als je jezelf vragen stelt'; 1 = sterk mee oneens, 6 = sterk mee eens). De items waren ontleend aan leerlinguitspraken in een proefonderzoek.

ERVARINGEN VAN LEERLINGEN EN DOCENTEN

We beperken onze evaluatie tot drie onderwerpen die in onze interviews met leerlingen en docenten en in de logboekjes meermalen aan bod kwamen: vragen stellen, het werken in groepjes en de verhaalkeuze.

Vragen stellen

Over de strategie van 'vragen stellen' waren de docenten unaniem positief. Men waardeerde de stapsgewijze aanpak en vond het lesmateriaal over het algemeen goed gestructureerd. De aanpak vond men leerzaam voor leerlingen, en goed passen bij zelfstandig leren. Wel werd opgemerkt dat leerlingen moesten wennen aan een actieve 'denk-rol'. Zelf vragen stellen werd in het begin vreemd gevonden; sommige leerlingen vonden het 'dom' of 'niet cool' om een vraag te stellen. De eerste lessen ging het vragen stellen soms stroef; leerlingen wisten weinig vragen te bedenken of stelden uitsluitend voor de hand liggende oppervlakte-vragen. Naarmate de lessenreeks vorderde, ging het vragen stellen beter, aldus docenten.

Twee docenten merkten op dat leerlingen het moeilijk vonden hun antwoord goed uit te werken, en er dieper op in te gaan. Aan het rechtvaardigen van antwoorden op basis van gegevens uit het verhaal zou men eerder in de lessenreeks aandacht willen besteden. Eén docent signaleerde dat leerlingen aan het eind van de les toch graag het 'goede antwoord' op hun vraag van de docent wilden horen. Omgekeerd vonden sommige docenten het moeilijk om niet in te grijpen als leerlingen iets in een verhaal niet begrepen. De verleiding was groot om de leerlingen op het goede spoor te zetten door hun vragen voor hen te beantwoorden. Blijkens onze observaties had een enkele docent de neiging om leerlingvragen te evalueren ('Dit is niet zo'n goede vraag'), in plaats van de vraag door te spelen of in te gaan op de vooronderstellingen die aan de vraag ten grondslag lagen.

In de interviews deden verschillende leerlingen positieve uitspraken over de geleerde aanpak met 'vragen stellen':

'Ik vond het wel een goeie aanpak. Dan dacht je er ten minste echt over na, wat nou het belangrijkste was van het verhaal. En als je dat dan daarna met anderen overlegt, dan kwam er ook steeds meer: 'O ja, daar had ik niet aan gedacht' en zo. Dus dat vond ik op zich wel goed.' (Tom)

'Door die belangrijke vragen te kiezen en door die verschillende antwoorden te overwegen, ontdek je ook wel een beetje de kern van het verhaal, waar het om draait. En ja, de diepere betekenis misschien. Dat is wel interessant om te weten.' (Denise)

'Ik vond het wel goed, want je kan eerst al je vragen opschrijven en zo. En dan kun je gaan denken: welke vraag vind ik het belangrijkste in dit verhaal? Als je thuis of in de klas daarvoor een verhaal had gelezen, dan schreef je niet alle vragen op. Ik vond het wel een goede aanpak.' (Vera)

'Het helpt wel om meer dingen te ontdekken en om de mening van anderen over het verhaal te weten te komen. Ik vond het ook leuker dan een normale les. Leuk, die variatie.' (Inez)

Andere leerlingen zagen het nut van vragen stellen niet in of vonden het omslachtig. De strategie sloot niet aan bij hun gewone manier van lezen; zij stelden zichzelf nooit vragen als zij een boek lazen en hadden geen behoefte om zo diep op een boek in te gaan:

'Als je jezelf vragen gaat stellen, dan ben je heel lang met een boek bezig. En ik wil 't meestal, als 't mooi is, zo snel mogelijk uitlezen. Je wil toch altijd alles weten. Ik bedoel, boeken wijzen eigenlijk voor zich. Tenminste, meestal.' (Michiel)

Uit de vragenlijstgegevens kwam naar voren dat iets meer dan de helft van alle leerlingen (53%) het leuk of een beetje leuk vond om zelf vragen te stellen over gelezen verhalen, in plaats van docentvragen te beantwoorden.

Werken in groepjes

In de meeste klassen werd serieus gewerkt tijdens de lessen, wanneer we afgaan op onze eigen observaties en op observaties van docenten in de logboekjes. De leerlingen waren het grootste deel van de geobserveerde lestijd (86%) met een verhaal bezig, door te lezen, te schrijven, met elkaar te praten of te luisteren. Er werd over zelfbedachte vragen nagedacht en er vonden discussies plaats over verhalen. (Eén docent meldde in haar logboekje dat leerlingen zelfs na de les over een verhaal bleven doorpraten). Ook in klassen waar leerlingen relatief veel off-task gedrag vertoonden (dat wil zeggen dat zij bezig waren met andere dingen dan de lesstof), werd toch nog driekwart van de geobserveerde lestijd aan het verhaal en de opdrachten besteed.

Uit de logboekjes en observaties kwam echter ook naar voren dat het werken in groepjes af en toe moeizaam verliep. We zagen grote verschillen tussen klassen. In sommige klassen gingen de leerlingen meteen in groepjes aan de slag en werd er druk gediscussieerd, in andere klassen was er nauwelijks onderling overleg binnen groepjes. Mogelijk hing dit samen met de gekozen groepeeringsvorm: in duo's en in vriendengroepjes verliepen de gesprekken minder goed dan in wat grotere, heterogene groepjes. Zo vertelde een van de geïnterviewde leerlingen dat zij steeds met haar vriendin had samengewerkt: 'We hadden altijd precies hetzelfde bedacht over een verhaal, dus we hoefden er ook niet veel over te praten.' Op de vraag of ze anders was gaan denken over verhalen door erover te praten, antwoordde ze dan ook ontkennend.

Behalve de groepeeringsvorm waren ook het verhaal, de vragen en motivatie van leerlingen van invloed op de samenwerking tussen leerlingen, zo kwam naar voren uit interviews met leerlingen:

'Als je op een gegeven moment een beetje goede vraag had dan werd er wel gediscussieerd. Maar bij sommige vragen wist niemand echt iets, en dan viel het een beetje tegen. Maar bij sommige vond ik wel dat we wel goeie dingen hadden. Over dat slangverhaal ['Vergif' van Roald Dahl] hadden we wel een goeie discussie, vond ik.' (Tom)

'Ik ben lekker eigenwijs geweest. We hebben niet echt in groepjes gewerkt. De meeste mensen hebben het gewoon voor zichzelf beantwoord, en dan gewoon gezegd van 'wat heb jij daar?' 'O, ok, dan doe ik dat daar ook'. Zo ging dat eigenlijk. Er stond dat je dingen moest overleggen, en dat gebeurde niet. Dat deden we niet.' (Arno)

Verhaalkeuze

Over de gekozen verhalen liepen de meningen uiteen. Sommige docenten vonden de verhalen aan de moeilijke kant, met name voor havo-leerlingen. Het viel docenten tegen hoe weinig leerlingen van sommige verhalen begrepen. Leerlingen lazen oppervlakkig en misten soms volledig de 'pointe' van een verhaal (bijvoorbeeld de dramatische wending in het verhaal 'Hoela', waar een jongen zijn neefje voor zijn ogen ziet verdrinken). Andere docenten merkten op dat verhalen niet te eenvoudig of te weinig raadselachtig mochten zijn, omdat ze anders te weinig aanleiding gaven tot het stellen van vragen. Dit was met name het geval bij de verhalen van René Appel en Martin Bril. Weer andere docenten vonden de verhaalkeuze gevarieerd en daarom wel goed.

Uit de vragenlijstgegevens van de leerlingen bleek dat havo-leerlingen de verhalen over het algemeen minder moeilijk, maar ook minder leuk vonden dan de vwo/aso-leerlingen. Uitzonderingen waren 'Vergif' van Roald Dahl en 'Rubberen roos' van Oek de Jong die zowel bij havo- als bij vwo/aso-leerlingen redelijk in de smaak vielen. Het eerste verhaal sprak vooral jongens aan, terwijl meisjes de voorkeur gaven aan het tweede verhaal. Dit laatste verhaal, 'Rubberen roos' werd door leerlingen als schokkend ervaren vanwege de sekspassages.

In de interviews hebben we leerlingen gevraagd waarom zij sommige verhalen 'niet zo super' vonden. Verschillende aspecten kwamen naar voren. Leerlingen vonden verhalen raar, verhalen met een open einde vonden zij vreemd of onbevredigend ('dat je niet weet wat er daarna gebeurt'), sommige verhalen waren 'een beetje nep' of niet realistisch, of leerlingen konden zich niet inleven. Over welke verhalen dit waren, bestond echter geen overeenstemming: er werden steeds andere titels genoemd.

LEEROPBRENGSTEN

Onze verwachting was dat vooral zwakke, onervaren literatuurlezers van de lessen zouden profiteren. Om dit te kunnen nagaan, hebben we de leerlingen in drie groepen gesplitst op basis van hun zelfgerapporteerde leesgedrag:

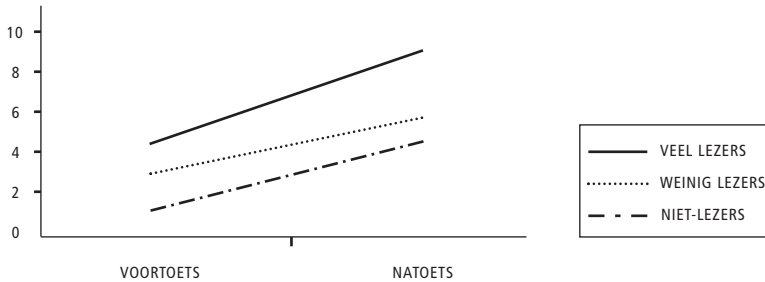
- niet-lezers: leerlingen die in onze vragenlijst aangaven dat zij de afgelopen drie jaar niet of nauwelijks fictie hadden gelezen in hun vrije tijd;
- weinig-lezers: leerlingen die hooguit een paar boeken per jaar lazen in hun vrije tijd;
- veel-lezers: leerlingen die ten minste één boek per maand lazen in hun vrije tijd.

De groepen waren ongeveer even groot, maar verschillend van samenstelling. Onder de niet-lezers bevonden zich relatief veel havo-leerlingen (67%) en jongens (73%).

Weinig-lezers waren eveneens vooral havo-leerlingen (55%), maar hier waren meisjes in de meerderheid (61%). De veel-lezers waren voornamelijk vwo- of aso-leerlingen (56%) en meisjes (77%).

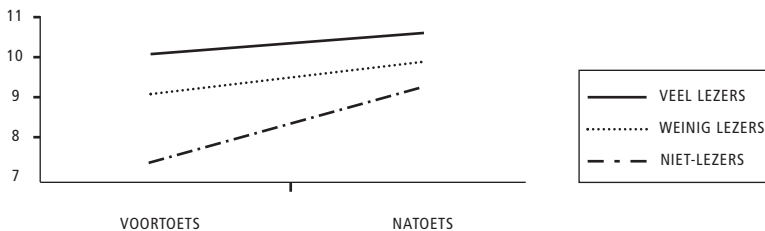
We presenteren hier de resultaten voor deze drie groepen op drie onderzochte aspecten: aantal vragen tijdens het lezen, interpretatievaardigheid en waardering.

FIGUUR 1 | GEMIDDELD AANTAL VRAGEN TIJDENS HET LEZEN VAN VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS.



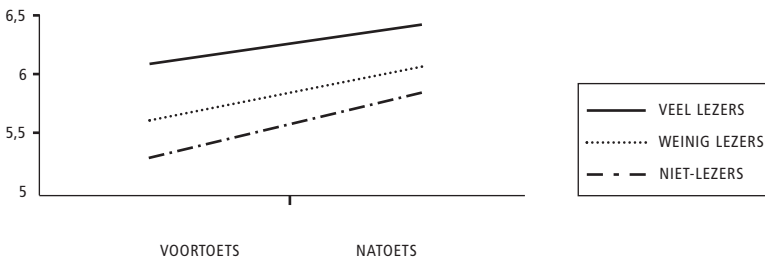
Figuur 1 geeft het gemiddeld *aantal vragen* dat de niet-lezers, weinig-lezers en veel-lezers bij de voor- en de natoets noteerden. We brengen in herinnering dat het hierbij om spontaan vraaggedrag gaat, als eerste reactie op verschillende korte verhalen. De figuur laat zien dat alle drie groepen tijdens het lezen méér vragen stelden bij de natoets dan bij de voortoets. De toename in het aantal vragen is groot. Bij de weinig- en veel-lezers verdubbelde het aantal vragen; bij de niet-lezers is er zelfs een verdriedubbeling (van gemiddeld 1,5 naar 5 vragen over twee verhalen). Een multivariate variantie-analyse met herhaalde metingen en met 'toetsmoment' en 'leeservaring' als factoren wees uit dat het verschil tussen de voor- en natoets voor alle drie groepen statistisch significant is ($F = 44,85$, $df_1, 144$, $p = .000$).

FIGUUR 2 | GEMIDDELD SCORES OP INTERPRETATIEVRAGEN OVER VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS (MINIMUM SCORE = 0, MAXIMUM SCORE = 16).



Figuur 2 toont de gemiddelde scores van de drie groepen op de open interpretatievragen. De scores geven een indicatie van de *interpretatievaardigheid* van leerlingen bij de voor- en natoets. Uit de figuur blijkt dat de niet-lezers na afloop van de lessenreeks duidelijk beter presteerden. Bij de voortoets scoorden de niet-lezers zeer laag; gemiddeld behaalden zij 7.5 punten voor hun antwoorden. Bij de natoets scoorden zij bijna twee punten hoger (gemiddeld 9.2). Dit betekent dat zij bij sommige vragen nu verder kwamen dan een oppervlakkig antwoord en meer diepgang bereikten dan bij de voortoets. Een multivariate analyse toont aan dat dit verschil tussen voor- en natoets significant is ($F = 11.79$, $df_1, 141$, $p = .001$). Het verschil tussen de voor- en natoetscores bij de weinig- en veel-lezers is niet significant. Deze leerlingen gingen niet vooruit in verhaalinterpretatie.

FIGUUR 3 | WAARDERING VAN VERHALEN, BIJ VOOR- EN NATOETS (MIN. = 0, MAX. = 10).



Figuur 3 toont de *waardering* van de niet-, weinig- en veel-lezers voor de verhalen die zij bij de voor- en natoets lezen (uitgedrukt in een gemiddeld schoolcijfer). De figuur laat een lichte, opwaartse trend zien in de waardering van de leerlingen voor de verhalen. Het lijkt erop dat leerlingen, ongeacht hun leeservaring, iets positiever waren over de verhalen bij de natoets. Het verschil in verhaalwaardering tussen voor- en natoets benadert significantie ($F = 3.04$, $df_1, 143$, $p = .083$).

SUBJECTIEVE LEERERVARINGEN

De veel-lezers waren het iets vaker eens met de leeruitspraken die wij de leerlingen na afloop van de lessenreeks voorlegden dan de niet- en de weinig-lezers. Voor het overige waren er geen grote verschillen tussen de groepen in hun respons op de leeruitspraken.

Met twee uitspraken waren de meeste leerlingen het (sterk) eens: 'Ik heb ontdekt dat mensen hetzelfde verhaal heel verschillend kunnen interpreteren' (74% eens of sterk eens) en 'Ik heb geleerd dat sommige verhalen vragen oproepen die je als lezer niet kunt beantwoorden.' (62% eens of sterk eens). Beide uitspraken hebben betrekking

op de meerduidigheid van literatuur, en kunnen zowel positief als negatief opgevat worden.

Leeruitspraken die refereerden aan ‘samen praten over gelezen verhalen’ werden minder vaak onderschreven. Zo was slechts 27% van de leerlingen het (sterk) eens met de uitspraak ‘Ik ben erachter gekomen dat het leuk is om met anderen over een verhaal te praten’. De uitspraak ‘Ik heb gemerkt dat je een verhaal beter begrijpt door erover te praten met anderen’ scoorde iets beter (39%). Met andere woorden, ‘samen praten over verhalen’ werd door sommige leerlingen weliswaar nuttig gevonden, maar de activiteit vonden zij niet altijd leuk om te doen.

De uitspraak die de minste bijval kreeg, luidde: ‘Ik heb weinig van de lessen geleerd, vind ik.’ Van de leerlingen was 17% het met deze stelling eens.

BESLUIT

Onze vraag was of het centraal stellen van leerlingvragen leerlingen zou kunnen helpen bij het (leren) interpreteren van literaire verhalen. Hiertoe ontwikkelden we een experimentele lessenserie voor 4 havo/vwo/aso. Zeker gezien het kleine aantal lessen (slechts zes) zijn de resultaten van ons onderzoek bemoedigend. Na afloop van de lessenserie pasten de leerlingen de geleerde strategie zelfstandig toe tijdens het lezen van verhalen. Met name de niet-lezers hadden van de lessenreeks geprofiteerd. Deze leerlingen toonden na afloop van de lessen minder onbegrip en hulpeloosheid (‘Waar gaat dit verhaal over?’ ‘Ik snap er niks van’), en wat meer diepgang in hun interpretaties van korte verhalen dan ervoor. Leerlingen die wél fictie lezen in hun vrije tijd gingen niet vooruit. Deze leerlingen lezen al meer ‘in de diepte’ dan de niet-lezers, en dit bleven zij doen. Leesgewoonten in de vrije tijd lijken met andere woorden belangrijk voor het kunnen interpreteren van literaire verhalen op school.

Ongeacht hun leeservaring hadden leerlingen door de lessen wat meer oog gekregen voor de openheid en meerduidigheid van literaire verhalen. Ook leek de waardering voor literaire verhalen iets toegenomen, al ging dit niet altijd gepaard met beter verhaalbegrip. Hoe ‘vragen’, ‘interpretatie’ en ‘waardering’ precies met elkaar samenhangen, is nog een open vraag. Ook weten we niet waar en wanneer in het leesproces leerlingen welke typen vragen stellen. Dit zijn kwesties die nader onderzoek verdienen.

Onze voorlopige conclusie is dat de kortetermijnleeropbrengsten van ‘zelf vragen stellen’ positief zijn, vooral voor de zwakkere literatuurlezers. Dit neemt niet weg dat er problematische kanten zitten aan de didactische aanpak, zoals uit de logboekjes, interviews en observaties naar voren kwam. De verhaalk keuze zorgt voor een dilemma. Enerzijds moeten de verhalen meerduidig zijn en vragen bij de lezer kunnen oproepen. Anderzijds moeten ze niet te moeilijk zijn: het moeten heldere, aansprekende verhalen

zijn die aansluiten bij het leesniveau en de interesses van 15-jarige lezers. Deze criteria staan met elkaar op gespannen voet. Een mogelijkheid is gebruik te maken van film en jeugdliteratuur. Een andere mogelijkheid is leerlingen meer keuzevrijheid te bieden, zoals we in les 6 hebben gedaan: daarin kozen leerlingen in tweetallen verhalen die zij samen wilden lezen en bespreken.

Een andere netelige kwestie is het samen praten over gelezen verhalen in groepjes. Onze lessenserie had onder andere ten doel leerlingen te laten ervaren dat het leuk en nuttig is om met elkaar over gelezen verhalen te praten. Deze doelstelling is niet helemaal bereikt. Weliswaar vond een flink deel van de leerlingen het samen praten over verhalen nuttig met het oog op verhaalbegrip, maar de meeste leerlingen vonden de activiteit niet zo leuk. Vermoedelijk was het praten in groepjes te vrijblijvend, niet uitdagend genoeg. Een meer gestructureerde aanpak verdient wellicht de voorkeur. Gedacht kan worden aan rolverdeling binnen groepjes (bijvoorbeeld voorzitter, rapporteur), of aan een 'buitenkring' van leerlingen die het groeps gesprek observeert en feedback geeft aan de deelnemers. Het leren voeren van gesprekken over gelezen literatuur verdient ons inziens expliciete aandacht in de literatuurles. Integratie met het discussieonderwijs ligt daarbij voor de hand.

Het huidige literatuuronderwijs wordt sterk gestuurd door docentvragen. In deze context vormt 'zelf vragen stellen' een omslag waaraan zowel docenten als leerlingen moeten wennen. Docenten zullen zich moeten bekwamen in de rol van coach, leerlingen zullen meer verantwoordelijkheid moeten (leren) nemen voor het eigen leesproces. De acceptatie moet groeien dat literatuur vragen oproept waarop geen eenduidige antwoorden te geven zijn. Juist het proces van zoeken, nadenken en praten over die vragen lijkt ons waardevol, meer nog dan het vinden van antwoorden. Of, zoals Harry Mulisch zei: 'Sommige vragen zijn zo goed, dat het jammer zou zijn ze met een antwoord te verknoeien.'

Met dank aan de docenten en leerlingen die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Dr. Tanja Janssen is neerlandica, werkzaam aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Zij doet onderzoek en verzorgt nascholing op het gebied van literatuuronderwijs.

Dr. Martine Braaksma is neerlandica en werkt als onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op schrijfvaardigheid en literatuuronderwijs. Daarnaast voert ze een inventarisatie uit naar het empirisch onderzoek naar het schoolvak Nederlands.

Bibliografie

- Andringa, E. (1995). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 20, 3, pp. 271–284.
- Chambers, A. (1993). *Tell me. Children, reading and talk*. South Woodchester: The Thimble Press.
- Earthman, E.A. (1992). Creating the virtual work: readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English* 26, 4, pp. 351–384.
- Ehlers, S. (1995). Deuten als Problemlösen. In: *Lerntheorie Tätigkeitstheorie Fremdsprachunterricht, Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung* 4, S. Ehlers (red.). München: Goethe-Institut, pp. 119–135.
- Janssen, T. (1997). Zijn er nog problemen? Een onderzoek naar docentvragen in literatuurlessen Nederlands. *Moer* 5, pp. 226–237.
- Janssen, T. (2002). Instruction in self-questioning as a literary reading strategy: An exploration of empirical research. *L1, Educational Studies in Language and Literature* 2, 2, pp. 95–120.
- Janssen, T., G. ten Dam en B. van Hout Wolters (2002). *Vaardigheden voor zelfstandig leren*. Assen: Van Gorcum.
- Janssen, T., M. Braaksma en M. Couzijn (2003). Hoe lezen leerlingen korte verhalen? In: *Studies in taalbeheersing* 1, L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs en I. de Ridder (red.). Assen: Van Gorcum, pp. 238–253.
- Kooy, M. (1992). Questioning classroom questioning. *Journal of Learning about Learning* 5, 1, pp. 14–26.
- Márquez, Gabriel García (1981). *Kroniek van een aangekondigde dood*. Vert. M. Sabatre Belacortu. Amsterdam: Meulenhoff.
- Van Schooten, E. (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Dissertatie Rijksuniversiteit Groningen.



RECENSIES OVER LITERATUUR: SCHRIJVEN OM TE LEREN

MARLEEN KIEFT
EN GERT RIJLAARSDAM

INLEIDING

Literatuuronderwijs in de tweede fase betekent voor leerlingen niet alleen lezen, maar ook veel schrijven. Immers, van leerlingen wordt vaak verwacht dat ze schrijven over wat ze gelezen hebben in bijvoorbeeld een recensie of boekverslag. Het is echter de vraag of schrijven wel zo'n effectief leermiddel voor het leren interpreteren van literatuur is. Er is namelijk weinig eenduidig empirisch bewijs voor de gedachte dat schrijven inderdaad handig is om te leren. Wij zochten naar een manier om schrijven effectief in te zetten in het literatuuronderwijs.

De gedachte dat schrijven het denken en leren van leerlingen kan stimuleren lijkt logisch en wordt door velen gedragen, vooral in de Verenigde Staten. De groep docenten (en onderzoekers) die zich aldaar bezighoudt met het schrijven als denk- en leermiddel wordt de *Writing Across the Curriculum*-beweging genoemd. De vraag is natuurlijk of schrijven inderdaad positieve effecten heeft op leren. Er werd en wordt daarom regelmatig onderzoek gedaan naar de effecten van schrijvend leren op het leren van leerlingen in allerlei schoolvakken; vooral bij de exacte vakken, maar ook in de alfahoek. Deze onderzoeken laten een wisselend beeld zien: soms zijn er positieve effecten (vooral het leren van genrekenmerken blijkt effectief te zijn), soms zijn er helemaal geen effecten meetbaar. Gemiddeld zijn de effecten erg klein (Ackerman, 1993; Bangert-Drowns, Hurley en Wilkinson, 2004; Klein, 1999). Een verklaring voor het uitblijven van duidelijke effecten kan zijn dat er in onderzoeken naar de effectiviteit van schrijvend leren nooit rekening is gehouden met verschillen in schrijfprocessen tussen leerlingen. Daarom hebben we een lessenserie gemaakt waarin leerlingen leren schrijven over literatuur op een manier die rekening houdt met hun schrijfstrategieën. In dit artikel zullen we laten zien hoe de lessen eruitzien, waar de verschillen in didactiek zichtbaar worden en zullen we verslag doen van een onderzoek naar de effecten van deze didactiek op het leren interpreteren van leerlingen.

LITERAATUUR EN SCHRIJFVAARDIGHEID INTEGREREN

Een leerling in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs komt de tekstsoort recensie op verschillende manieren en bij verschillende onderdelen van het vak Nederlands tegen: vooral bij literatuur en schrijfvaardigheid. De recensies die leerlingen moeten schrijven zijn echter vaak hele verschillende recensies: zowel doel als definitie verschillen in beide curricula. In literatuurmethodes ligt de nadruk op de inhoud van de recensie, maar wordt vrijwel geen aandacht besteed aan hoe je een goede recensie schrijft. In taalmethodes daarentegen leren leerlingen wel hoe ze een betogende tekst moeten schrijven, maar krijgt de inhoud weinig aandacht. De tekst kan over literatuur, maar net zo goed over een ander onderwerp gaan (Kieft en Rijlaarsdam, 2003). De didactiek is dus totaal verschillend. Dat is jammer: want waarom bij het leren schrijven van recensies niet gebruikmaken van wat in de literatuurlessen geleerd is? En andersom:

waarom bij het lezen van literatuur de recensie als leeractiviteit niet maximaal benutten? We denken dat leerlingen daardoor beter leren argumenteren, betere teksten leren schrijven en zullen groeien in hun literaire competentie.

Schrijfstrategieën

Schrijfster Anna Enquist vertelde in een interview in dagblad *Trouw* (23/10/2004): 'Je hebt schrijvers die plannen en schrijvers die gaan zitten en kijken wat het wordt. Aan de producten valt uiteindelijk niets te discrimineren, het een is niet slechter dan het ander. Het is een persoonlijkheidskwestie: ik wil alles in mijn hoofd hebben, om het dan op papier te realiseren.'

Enquist beschrijft hier verschillende schrijfstrategieën die schrijvers kunnen gebruiken. Niet alleen beroepsauteurs zoals Enquist, maar ook studenten en leerlingen verschillen in de manier waarop ze schrijftaken aanpakken. Uit verschillende onderzoeken (bijvoorbeeld Bridwell-Bowles, Johnson en Brehe, 1987; Galbraith, 1992, 1996; Torrance, Thomas en Robinson, 1994; 1999; 2000) bleek dat er verschillende typen schrijvers zijn, grofweg te onderscheiden als ingenieurs of beeldhouwers. Ingenieurs pakken een schrijftaak aan door een planning te maken: zij bepalen de inhoud van de tekst voordat ze beginnen met schrijven en maken daarbij graag lijstjes of schema's. Beeldhouwers daarentegen hebben het schrijven zelf nodig om op ideeën te komen, zij beginnen met het schrijven van een eerste versie van een tekst, en gaan daarna schaven en schrappen, schrijven en herschrijven, om tot de uiteindelijke tekst te komen. Opvallend is dat taalmethodes voor het voortgezet onderwijs leerlingen vrijwel altijd leren schrijven op de ingenieurswijze. Stappenplannen, denkschema's, bouwplannen enzovoort zijn in deze methodes meer regel dan uitzondering. Blijkbaar veronderstellen methodemakers dat plannen voor het schrijven de enige goede manier is om teksten te schrijven, ook al horen we regelmatig van docenten dat veel leerlingen helemaal niet zo goed uit de voeten kunnen met een planningsschema.

Natuurlijk is het te eenvoudig om te veronderstellen dat elke leerling óf een beeldhouwer óf een ingenieur is. Een schrijver kan een beetje van allebei hebben, of heel veel van allebei. Het kan ook zijn dat nog niet alle leerlingen in de tweede fase al een uitgekristalliseerde schrijfstrategie hebben ontwikkeld. Maar er zijn enkele onderzoeken gedaan die laten zien dat leerlingen en studenten consistent gedrag vertonen als zij schrijftaken uitvoeren (Torrance, Thomas en Robinson, 2000; Levy en Ransdell, 1996).

Doel

Het doel van onze studie is om de effectiviteit van schrijfopdrachten in het literatuuronderwijs te vergroten door deze schrijfopdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen. Daarom hebben we een lessenserie 'recensies schrijven over literatuur' ontwikkeld in twee verschillende versies. Om de schrijfstrategieën van leerlingen vast te kunnen stellen ontwikkelden we een schrijfvragenlijst. Op deze manier konden we onze twee hypotheses toetsen:

- Leerlingen met een beeldhouwersstrategie leren meer in de beeldhouwersconditie
- Leerlingen met een ingenieursstrategie leren meer in de ingenieursconditie

De veronderstelling dat een passende conditie meer leereffecten geeft dan een niet-passende conditie is gebaseerd op de reviewstudie van Klein (1999). Klein stelde in zijn reviewstudie dat het reviseren van een kladversie van een tekst tot leren kan leiden, maar dat ook plannen voor het schrijven van de tekst kan zorgen voor een leereffect. Onze hypothese is dat het reviseren van een eerste versie van een tekst goed past bij de beeldhouwersstrategie; plannen voor schrijven lijkt geschikt voor leerlingen met een ingenieursstrategie.

De lessenserie

Voordat de lessenserie begon probeerden we een beeld te krijgen van kennis en vaardigheden van leerlingen op het gebied van recensies schrijven. Daarom vroegen we de leerlingen het verhaal *En toen waren wij aan de beurt* van Kader Abdolah (uit de bundel *De meisjes en de partizanen*, 1995) te lezen en daarover een tekst te schrijven voor medeleerlingen, waarin ze vertelden waar het verhaal over ging en wat hun mening erover was. De tekst hieronder is geschreven door Stella (vwo-4):

‘Het is een kort maar krachtig verhaal. Alles wordt duidelijk verteld in eenvoudige taal. Het verhaal is op een leuke manier opgebouwd en zit heel simpel in elkaar. Belangrijke dingen komen steeds weer terug. Ook de dialogen in het verhaal zijn erg leuk geschreven. Af en toe mist er wat informatie, of zou er wat meer informatie gegeven mogen worden, bijvoorbeeld over de sjah. Het taalgebruik is erg simpel, maar toch ook heel mooi. Bijvoorbeeld de zin: ‘De duisternis nam ons huis van achteren vast in zijn handen.’ Er wordt niet veel over de personages gezegd, maar toch krijg je wel een soort beeld van hun. Ze komen ook erg leuk over. Het verhaal heeft een leuk begin en een mooi eind. De boodschap van het verhaal komt duidelijk over.’

Zoals men ziet is er geen echte eenheid in de tekst, Stella springt nogal van de hak op de tak. De tekst heeft geen duidelijke hoofdgedachte. Omdat heel veel leerlingen dergelijke teksten zonder centraal thema schreven, zochten we naar een didactiek om leerlingen een samenhangende betogende tekst te leren schrijven, in plaats van een sterk informatieve tekst of een tekst die verschillende losse oordeeltjes aaneenrijgt.

Daarom kozen wij de ‘kwestie’ als een kernbegrip in de lessenserie: iedere recensie draait om een kwestie, dat is een discussievraag die bij de lezer opkomt naar aanleiding van het verhaal. Over een kwestie zijn altijd verschillende meningen mogelijk. Ook professionele recensenten gebruiken regelmatig een kwestie als uitgangspunt voor hun recensies. Toen bijvoorbeeld in 2002 het boek IM van Connie Palmen uitkwam, besprak Arjan Peters in de *Volkskrant* van 30 augustus de vraag ‘Zal het publiek opnieuw vallen voor de auteur die meteen een vedette was toen ze debuteerde?’ en Robert Anker zette als titel van zijn recensie in het *Parool* van diezelfde dag boven zijn recensie ‘Schrijft Connie Palmen literatuur?’.

De lessenserie bestaat uit vijf lessen van 90 minuten. In tabel 1 ziet men een schematisch overzicht van de onderwerpen die in de lessen aan de orde komen: het persoonlijk oordeel, inleiding en slot, citaten, argumenten en signaalwoorden. De lessen zijn zo opgebouwd dat in elke les een nieuw onderdeel wordt geïntroduceerd dat daarna in elke volgende les weer terugkomt. Op die manier wordt de nieuwe kennis steeds geconsolideerd.

TABEL 1 | LEERINHouden VAN DE VIJF LESSEN 'RECENSIES LEREN SCHRIJVEN'
(+ BETEKEN: KOMT VOOR IN DE LES)

	LES 1	LES 2	LES 3	LES 4	LES 5
KWESTIE FORMULEREN	+	+	+	+	+
STANDPUNT BEPALEN	+	+	+	+	+
INLEIDING EN SLOT		+	+	+	+
INFORMATIE GEVEN		+	+	+	+
CITEREN			+	+	+
ARGUMENTEREN				+	+
SIGNAALWOORDEN					+

Twee versies

Zoals al eerder vermeld, maakten we een ingenieursversie en een beeldhouwersversie van de lessenserie. De beide versies verschillen van elkaar op twee hoofdpunten: (1) ideeën krijgen, en (2) het schrijfproces. Ideeën krijgen om over te schrijven is een van de punten waarop beide schrijfstypen van elkaar verschillen. De beeldhouwers hebben het schrijven als denkmiddel nodig: schrijven zelf kan bij hen ook weer nieuwe ideeën doen opduiken. Ingenieurs daarentegen hebben er moeite mee om te beginnen met schrijven als ze nog niet precies weten wat er in een tekst moet komen te staan. Zij genereren nieuwe ideeën door te plannen, puntsgewijs lijstjes te maken of schema's in te vullen. In de lessenserie wordt aan de verschillen tussen beeldhouwers en ingenieurs op dit punt tegemoetgekomen door een opdracht na het lezen van het verhaal, waarbij leerlingen vrijuit hun reacties op het verhaal kwijt kunnen en over het verhaal kunnen nadenken. Voor de beeldhouwers is er een opdracht 'Vrij schrijven'. Hieronder de uitleg in les 1 bij deze opdracht.

Een handige manier om na te denken over een verhaal is 'vrij schrijven'. Vrij schrijven betekent dat je een tijdje lang zo snel mogelijk achter elkaar opschrijft wat je te binnen schiet nadat je het verhaal hebt gelezen, net alsof je tegen iemand praat. De truc is dat je achter elkaar doorschrijft: stop niet om dingen te verbeteren of te veranderen, alles is goed!

Het is helemaal niet erg als je afdwaalt: wie weet leidt dat tot een diep inzicht! Weet je niet meer wat je moet schrijven? Schrijf dan gewoon 'Nu weet ik niks meer'. Als je maar blijft schrijven, dan schiet je vanzelf wel weer wat te binnen. Vrij schrijven is een soort schrijvend nadenken.

Hieronder staat als voorbeeld de tekst die Soufian in les 4 schreef nadat hij het verhaal *Een onbekende trekvogel* van Kader Abdolah had gelezen. *Een onbekende trekvogel* (uit de debuutbundel *De adelaars*, 1993) is een verhaal dat draait om de vergelijking tussen een vluchteling en een trekvogel. De vluchteling, de ikfiguur, werkt in een natuurmuseum bij Gerrit, om te helpen bij het opzetten van vogels. Maar de trekvogel, die uit de lucht is komen vallen en zijn groep is kwijtgeraakt, kan door Gerrit niet gedetermineerd worden. De vluchteling en de vogel zijn beide eenzaam, voelen zich niet gekend, moeten het zonder familie redden.

Soufian (vwo-4) kan duidelijk goed uit de voeten met vrij schrijven als manier om over het verhaal na te denken:

‘Deze tekst vind ik heel erg leuk, heel spannend. En midden in de tekst wordt het alleen nog maar spannender. In het begin is het niet zo boeiend, niet interessant genoeg. Zodat ik dacht ach wat een saaie tekst. Maar naarmate je verder leest wordt het veel leuker. Hij vertelt in het begin alleen iets over hem en zijn werk. En dat vind ik erg saai. De tekst trekt je aandacht ook niet in het begin. Pas in het midden, maar dan stoppen sommige lezers er misschien mee. Alleen vind ik het wel zielig wat Gerrit met die vogels doet. Maar van ikperspectief begrijp ik dat wel want dat is een vluchteling, die werkt voor zijn brood en heeft geen andere optie. En toen Kader de vogels beschreef kan je in gedachten meeleven. Als je je fantasie gebruikt! En wat ik ook mooi vond is dat Kader zegt: ‘Ik heb ontmoet’, en niet gevonden. En op het einde zegt Kader: (tijdens het verlaten van de museum) ‘Er vloog een rij trekvogels over, in V-vorm. Maar er was geen begeleider bij.’ Dus de dode vogel was de begeleider.’

Als hulpmiddel om over het verhaal na te denken en op ideeën te komen is er voor de ingenieurs een andere opdracht: een denkschema. Een voorbeeld van een denkschema, ingevuld door Ivar, uit dezelfde klas, staat hieronder afgedrukt.

Wat me opvalt:

- 1] dat het Nederlands van de schrijver best goed is
- 2] dat het taalgebruik zo simpel is

Wat ik me afvraag:

- 1] of de vogel echt huilde
- 2] wat voor vogel die vogel was met groene ogen

Dit (deel van het) verhaal doet me denken aan:

- 1] alloctonen, ben ik zelf
- 2] toen mijn pa net in Nederland was

Het tweede punt waarop de lessen van elkaar verschillen, is het schrijfproces bij het schrijven van de recensie. Wederom wordt rekeninggehouden met de voorkeuren van de beide schrijverstypen. De beeldhouwers selecteren op basis van de vrij schrijf-opdracht een kwestie, schrijven een eerste denkversie, kijken aan de hand van een lijstje criteria

kritisch naar hun tekst en schrijven daarna de definitieve recensie. De ingenieurs vullen eerst een planningsschema in, bekijken dat kritisch aan de hand van enkele criteria, en schrijven daarna de definitieve recensie.

In tabel 2 vatten we de verschillen tussen de condities samen:

TABEL 2 | INHOUD VAN DE BEELDHOUWERS- EN INGENIEURSCONDITIE

BEELDHOUWERSVERSIE	INGENIEURSVERSIE
vrij schrijven	denkschema
ideeën selecteren	ideeën selecteren
denkversie schrijven	tekst plannen
kritisch naar denkversie kijken	kritisch naar planning kijken
definitieve tekst schrijven	definitieve tekst schrijven

Experimenteel onderzoek¹

We hebben een experimenteel onderzoek opgezet om de hypothesen te toetsen.

Tabel 3 geeft een overzicht van de onderzoeksopzet. 113 leerlingen van vijf vierde klassen havo/vwo van een school in Amsterdam gingen in de les met de werkboekjes aan de slag. Leerlingen kregen aselect een van beide versies toegewezen. Zodoende waren beide versies evenwichtig verdeeld over alle klassen. Iedere les kregen de leerlingen een nieuw werkboekje, waar ze voor het grootste deel zelfstandig in konden werken.

Om vast te kunnen stellen of een leerling trekken vertoont van een beeldhouwer of een ingenieur, hebben we de leerlingen gevraagd een vragenlijst over hun manier van schrijven in te vullen. De vragenlijst bestond uit een lijst uitspraken over reviseren en plannen. Leerlingen kruisten aan of ze het meer of minder met de uitspraak eens waren. Een paar voorbeelden: 'Ik maak altijd eerst een schema voordat ik begin met schrijven' of 'Ik herschrijf mijn teksten meestal wel een of meerdere keren'. Alle leerlingen kregen een score voor reviseren (ingenieursscore) en een score voor plannen (beeldhouwersscore).

Om de interpretatievaardigheid van leerlingen voor en na het volgen van de lessen te meten, maakten we een literatuurtoets. Deze toets bestond uit het lezen van een verhaal, het beantwoorden van drie korte vragen over het verhaal en het schrijven van een tekst waarin de leerlingen aan een klasgenoot uitlegden wat ze van het verhaal vonden. De vragen en de teksten werden door onafhankelijk van elkaar werkende beoordelaars gescoord op het niveau van interpretatie. Zo konden we meten of schrijven inderdaad een goed leermiddel is voor het leren interpreteren van literatuur en of het aanpassen aan schrijfstijl een positief effect heeft op de interpretatievaardigheid. Om een verhaaleffect te voorkomen, gebruikten we vier verschillende verhalen, die volledig verdeeld werden over voor- en natoets.

1] Voor een uitgebreidere beschrijving van het onderzoek, zie Kieft, Rijlaarsdam en Van den Bergh (2006).

TABEL 3 | OPZET VAN HET ONDERZOEK

VOORTOETS	
<ul style="list-style-type: none"> • verhaal lezen • open vragen beantwoorden • tekst schrijven • schrijfvragenlijst invullen 	
beeldhouwersconditie n=56	ingenieursconditie n=57
5 lessen recensies schrijven (90 minuten per week)	
NATOETS	
verhaal lezen	
open vragen beantwoorden	
tekst schrijven	

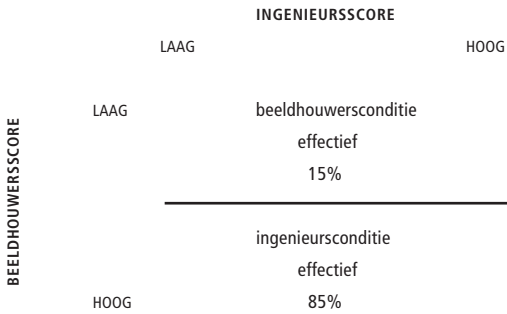
Resultaten

In figuur 1 worden de resultaten in een schema weergegeven. Zoals uit de figuur valt af te leiden, bleek dat 85% van de leerlingen het meeste baat heeft bij de ingenieursconditie als het gaat om het vergroten van hun interpretatievaardigheid. Voor een minderheid van de leerlingen van 15% van de leerlingen bleek de beeldhouwersconditie juist effectiever te zijn. Welke leerlingen behoren nu tot die minderheid? Dat zijn niet de leerlingen met een hoge score op de beeldhouwersschaal, zoals we verwachtten, maar juist de leerlingen die zelf rapporteren niet op beeldhouwerswijze te schrijven. De ingenieursscore van deze leerlingen maakt niet uit, opvallend genoeg is alleen de beeldhouwersscore relevant om te bepalen welke conditie effectief is.²

Wat betekenen deze resultaten nu voor de onderwijspraktijk? Het lijkt erop dat docenten die schrijfofdrachten gebruiken in het literatuuronderwijs er verstandig aan doen te differentiëren in die schrijfofdrachten. Voor leerlingen die bij het schrijven van een tekst niet aan herschrijven of reviseren doen (zij scoren laag op de beeldhouwersschaal), lijkt het slim hen te leren reviseren als ze schrijven. Leerlingen die al wel reviseren (zij hebben een gemiddelde of hoge score op de beeldhouwersschaal) zijn beter af als ze kunnen schrijven met behulp van een planningsschema. Kortom, uit dit onderzoek blijkt dat het zinvol is om leerlingen verschillende leerroutes aan te bieden. Een docent die leerlingen de mogelijkheid biedt om vrij te schrijven of een denkschema in te vullen, en de mogelijkheid biedt om grondig te reviseren of te plannen voor het schrijven, kan de leerwinst van leerlingen op het gebied van hun interpretatievaardigheid flink vergroten!

2] Inmiddels hebben we een tweede studie uitgevoerd met verbeterde meetinstrumenten. Uit deze studie blijkt dat het voor een meerderheid van de leerlingen wel zinvol is om aangepaste schrijfofdrachten te krijgen. Zie: Vonk 35, 5, pp. 3–14 (juli 2006).

FIGUUR 1 | RESULTATEN VOOR DE INTERPRETATIEVAARDIGHEID



Dr. Marleen Kieft is neerlandica en doet onderzoek aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA). Haar onderzoek gaat over het integreren van literatuur- en schrijfvaardigheidsonderwijs.

Prof.dr. Gert Rijlaarsdam is neerlandicus en onderwijskundige. Hij is hoogleraar aan het Instituut voor de Lerarenopleiding (UvA).

Bibliografie

- Abdolah, Kader. (1993). *De adelaars*. Breda: De Geus.
- Abdolah, Kader. (1995). *De meisjes en de partizanen*. Breda: De Geus.
- Ackerman, J.M. (1993). The promise of writing to learn. *Written Communication*, 10 3, pp. 334–370.
- Bangert-Drowns, R.L., M.M. Hurley en B. Wilkinson (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: a meta-analysis. *Review of educational research*, 74, 1, pp. 29–58.
- Bridwell-Bowles, L., P. Johnson en S. Brehe (1987). Composing and computers: Case studies of experienced writers. In L.W. Gregg en E.R. Steinberg (Eds.), *Writing in real time: modelling production processes*, (pp. 81–107). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Instructional Science*, 21, pp. 45–72.
- Galbraith, D. (1996). Self-monitoring, discovery through writing, and individual differences in drafting strategy. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh en M. Couzijn (eds.), *Theories, models and methodology in writing research*, pp. 121–141. Amsterdam: University Press.
- Kieft, M. en G. Rijlaarsdam (2003). Recensies schrijven: de brug tussen schrijfvaardigheid en literatuur. *Vonk*, 32, 4, pp. 3–18.
- Kieft, M., G. Rijlaarsdam en H. Van den Bergh (in press). *Writing as a learning tool: testing the role of students' writing strategies*. European Journal of Psychology of Education.
- Klein, P.D. (1999). Reopening inquiry into cognitive processes in writing-to-learn. *Educational Psychology Review*, 11, pp. 203–270.
- Levy, C.M. en S. Ransdell (1996). Writing signatures. In C.M. Levy en S. Ransdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications* (pp.149–161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrance, M., G.V. Thomas en E.J. Robinson (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *British Journal of Educational Psychology*, 27, pp. 379–392.
- Torrance, M., G.V. Thomas en E.J. Robinson (1999). Individual differences in the writing behaviour of undergraduate students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 189–199.
- Torrance, M., G.V. Thomas en E.J. Robinson (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education*, 39, pp. 181–200.



**CONSEQUENTIES VAN
WETENSCHAPPELIJK ONDERZOEK
VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK**

WILLY VAN ELSÄCKER

INLEIDING

In dit artikel wordt aan de hand van enkele voorbeelden de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk geïllustreerd. Tevens wordt verslag gedaan van de belangrijkste resultaten en conclusies van een tweejarig longitudinaal onderzoek onder autochtone en allochtone basisschoolleerlingen in groep 5 en 6 en de hieruit volgende aanbevelingen voor de praktijk. Voor een complete, gedetailleerde beschrijving van dit onderzoek en de resultaten wordt verwezen naar het proefschrift *Development of reading comprehension: The engagement perspective* (Van Elsäcker, 2002a). Het onderzoek werd uitgevoerd aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Radboud Universiteit onder supervisie van prof.dr. L. Verhoeven en kon totstandkomen dankzij een subsidie van Stichting Lezen. Bij Stichting Lezen is tevens een uitgebreide samenvatting van dit onderzoek verschenen met als titel *Begrijpend lezen* (Van Elsäcker, 2002b).

DE KLOOF TUSSEN WETENSCHAP EN PRAKTIJK

Er bestaat een kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk. Veel wetenschappelijk onderzoek vindt zijn weg niet, of slechts na jaren, naar de praktijk. Enkele voorbeelden:

Voorbeeld 1

Toen het technisch lezen in niveaugroepen in de zeventiger jaren werd ingevoerd, was het een belangrijke verbetering ten opzichte van het tot dan toe gebruikelijke klassikaal lezen. Sinds geruime tijd echter is bekend dat er ook bezwaren aan kleven. Het technisch lezen in niveaugroepen heeft vooral voor zwakke lezers nadelen (Allington, 1983, 1991). Voor deze kinderen is het niveauleren stigmatiserend; de leerlingen in de laagste niveaugroepen realiseren zich immers heel goed dat zij tot de zwakke lezers behoren. Daar komt nog bij dat de kinderen in de laagste niveaus tijdens het lezen in groepjes geen stimulerende voorbeelden horen waaraan zij zich kunnen optrekken. Zij moeten luisteren naar het ‘gehakkel’ van hun medeleerlingen, terwijl er in de hogere niveaugroepen wel goed hardop gelezen wordt. Bovendien, en dit geldt voor alle leerlingen, ligt de nadruk bij het niveauleren vaak te veel op de technische aspecten van lezen waardoor kinderen minder leren na te denken tijdens het lezen, minder genieten en minder begrijpen van het verhaal. En toch heeft het bijna twintig jaar geduurd voordat dit in het onderwijs leidde tot aanpassingen. Op veel scholen gaat men zelfs nu nog op de oude voet voort met het technisch lezen in niveaugroepen.

Voorbeeld 2

Uit diverse wetenschappelijke onderzoeken (zie Stahl, 1995; Stevens en Slavin, 1995) blijkt dat coöperatief leren goed is voor:

- scores op schoolvorderingstoetsen
- logisch redeneren

- het gebruik van leer- en leesstrategieën
- gespreksvaardigheden
- intrinsieke motivatie
- positieve attitude ten aanzien van samenwerking
- hechtere vriendschappen
- vriendschappen met kinderen uit andere etnische groepen

En toch gebeurt het samenwerken in groepjes in de onderwijspraktijk erg weinig.

Voorbeeld 3

Bij de opvang van en het onderwijs aan jonge kinderen geldt: voorlezen in kleine groepjes heeft meer effect dan voorlezen in de grote groep (Morrow en Smith, 1990; Van Elsäcker en Verhoeven, 1997). Het voorlezen aan kleine groepjes gebeurt echter in de praktijk heel weinig. Voor zowel peuterleidsters als leerkrachten in het basisonderwijs geldt dat zij bijna altijd aan de hele groep voorlezen, zelfs als er twee personen aanwezig zijn in de groep waardoor deze gemakkelijk gesplitst kan worden.

Voorbeeld 4

Woordenschatonderzoek toont aan dat:

- er een sterke correlatie is tussen woordenschat en begrijpend lezen (Nagy, Herman en Anderson, 1985; Swanborn en De Gloppe, 1999),
- allochtone leerlingen een grote achterstand hebben in woordenschat (Droop, 1999; Stoep en Verhoeven, 2000),
- nieuwe woorden meermalen herhaald moeten worden om te bekijken (Verhallen, 1995; Kienstra, 2003), en
- leerkrachten woordenschatontwikkeling noemen als een van de belangrijkste doelen van taalonderwijs (Van Elsäcker, 2002a).

Op scholen met veel allochtone leerlingen zal dus wel veel extra aandacht aan woordenschat worden gegeven. Niets is minder waar. Ik heb in het hierna beschreven onderzoek vier typen scholen vergeleken, variërend van scholen met honderd procent autochtone leerlingen tot en met scholen met honderd procent allochtone leerlingen. Hierbij werden geen significante verschillen gevonden tussen de typen scholen. Op alle vier typen scholen werd gemiddeld rond de vijf minuten per dag expliciet aan woordenschat besteed.

Leerkrachten met veel allochtone leerlingen zeggen wel dat ze de hele dag met woordenschat bezig zijn, maar bij observaties blijkt dat ze vooral eenmalig moeilijke woorden uitleggen als ze die tegenkomen. Hoewel uit onderzoek blijkt dat nieuwe woorden meerdere malen herhaald moeten worden omdat ze anders weer snel worden vergeten, gebeurt dit in de praktijk niet. Het grootste probleem is dat leerkrachten het oefenen met nieuw aangeleerde woorden er extra bij moeten doen; dit soort herhalingsoefeningen staat meestal niet in de methodes.

Oorzaken van de kloof

Het Nederlandse onderwijssysteem is traag en moeilijk in beweging te krijgen. Resultaten van wetenschappelijk onderzoek druppelen slechts langzaam door. Dit heeft verschillende oorzaken. Ten eerste is er veel onderzoek dat niet onmiddellijk toepasbaar is in het onderwijs. Vaak zijn de conclusies niet eenduidig of alleen maar geldig voor een kleine groep. Uit al dat onderzoek is het voor mensen in het onderwijs moeilijk om te onderscheiden wat voor hen van belang is en wat niet. Ten tweede is het moeilijk om dingen in de onderwijspraktijk te veranderen omdat er veel met methodes gewerkt wordt en leerkrachten daar vaak aan vast willen houden. Nieuwe activiteiten invoeren naast de methode lukt vaak niet, want dit kost extra tijd en creativiteit. En voordat in de methodes de nieuwste wetenschappelijke inzichten verwerkt zijn, is men tien jaar verder. Ook zijn sommige praktijken zo ingeslepen dat het heel moeilijk is om leerkrachten ervan te overtuigen dat het anders (beter) kan.

TWEEJARIG LONGITUDINAAL LEESONDERZOEK

De onderzoeksgroep

At random werden voor de steekproef 150 scholen in Zuid-Holland, Noord-Holland en Utrecht aangeschreven en uitgenodigd om deel te nemen aan een tweejarig, longitudinaal leesonderzoek. Het doel van het onderzoek was te bepalen welke school- en thuisfactoren een rol spelen bij leesvaardigheid, leesmotivatie en het gebruik van leesstrategieën van leerlingen in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs en of er hierbij verschillen zijn tussen kinderen met een verschillende etnische achtergrond. Er werd voor de randstadprovincies gekozen om de deelname van voldoende allochtone leerlingen te waarborgen. Uiteindelijk zegden 34 scholen met in totaal 43 groepen hun medewerking toe, waarvan 21 in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam, 5 in middelgrote gemeenten en 8 in plattelandsgebieden.

TABEL 1 | LEERLINGGEGEVENS VAN DE 815 LEERLINGEN VAN DE 34 DEELNEMENDE SCHOLEN

	AUTOCHTONE LEERLINGEN		ALLOCHTONE LEERLINGEN	
	HOGE SES	LAGE SES	SUR./ANT.	TUR./MAR.
MEISJES	145	93	81	90
JONGENS	143	92	99	72
TOTAAL	288	185	180	162
LEEFTIJD BEGIN GROEP 5	8,7	8,8	8,9	9

Zoals in tabel 1 valt te lezen, waren er in totaal 815 leerlingen betrokken bij het onderzoek, waarvan 288 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een hogere sociaal-economische status (hoge SES), 185 leerlingen uit Nederlandse gezinnen met een lagere sociaal-economische status (lage SES), 180 leerlingen van Surinaamse of Antilliaanse afkomst (Sur./Ant.) en 162 leerlingen van Turkse of Marokkaanse afkomst (Tur./Mar.). De kinderen uit de Surinaams/Antilliaanse en de Turks/Marokkaanse groepen waren voornamelijk afkomstig uit gezinnen met een lage sociaal-economische status. De meerderheid van de Surinaams/Antilliaanse groep bestond uit Surinaamse kinderen van Hindoestaanse gezinnen. Slechts 17 leerlingen in deze groep waren van Antilliaanse afkomst. De gemiddelde leeftijd van de vier groepen kinderen varieerde tussen de 8,7 en 9 jaar.

Achtergrondgegevens

Van de Surinaams/Antilliaanse groep sprak 45% thuis overwegend Nederlands. Van de Turks/Marokkaanse groep sprak slechts 6% thuis overwegend Nederlands.

TABEL 2 | ACHTERGRONDGEGEVENS VAN DE VIER GROEPEN LEERLINGEN

	AUTOCHTONE LEERLINGEN		ALLOCHTONE LEERLINGEN	
	HOGESSES (n = 266)	LAGESSES (n = 172)	SUR./ANT. (n = 170)	TUR./MAR. (n = 157)
	%	%	%	%
HOEVEEL BOEKEN HEB JIJ THUIS VOOR JEZELF?				
MEER DAN 10	79.3	79.1	45.9	12.7
ONGEVEER 10	9.8	9.9	12.9	12.7
EEN PAAR	9.8	9.9	37.1	56.1
GEEN	1.1	1.2	4.1	18.5
HEBBEN JE OUDERS JE VROEGER VOORGELEZEN?				
ELKE DAG	65.7	50.6	36.5	19.1
EEN PAAR KEER PER WEEK	20.0	19.8	12.9	17.8
SOMS	7.2	17.4	20.0	20.4
NOOIT	1.1	4.1	17.1	31.8
IK WEET HET NIET MEER	6.0	8.1	13.5	10.8
BEN JE LID VAN DE BIBLIOTHEEK?				
JA	88.3	76.2	83.5	82.7
NEE	11.7	23.8	16.5	17.3

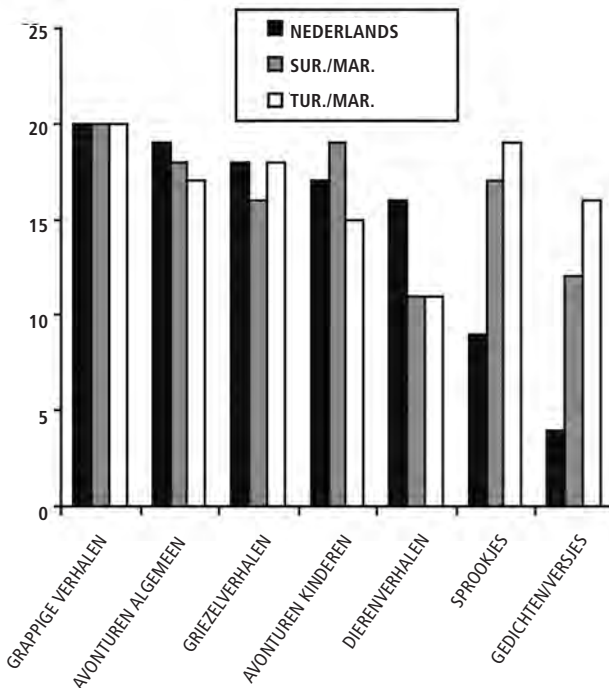
In tabel 2 worden de verschillen duidelijk tussen de vier groepen leerlingen op het gebied van boekenbezit, voorleesgedrag thuis en bibliotheeklidmaatschap. Vooral bij de Turks/Marokkaanse groep valt op dat de meeste kinderen slechts een paar boeken bezaten en dat er door de ouders niet vaak voorgelezen werd. De kinderen waren echter vaker lid van de bibliotheek dan de Nederlandse lage SES kinderen.

Leesvoorkeuren

Aan het eind van groep 5 werd de kinderen gevraagd hun mening te geven ten aanzien van 20 verschillende genres boeken. In figuur 1 zijn de zeven meest populaire genres te zien en de scores hierop van de Nederlandse, de Surinaams/Antilliaanse en de Turks/Marokkaanse groep. De Nederlandse hoge en lage SES groep werden hierbij samengevoegd, omdat er nauwelijks verschillen bleken te zijn tussen deze twee groepen.

Bij alle groepen kinderen scoorden grappige verhalen het hoogst. Ook avonturenboeken (in het algemeen of met kinderen) scoorden hoog bij de drie groepen, evenals griezelverhalen. Naast deze overeenkomsten waren er ook verschillen. De Nederlandse kinderen bleken dierenverhalen beduidend leuker te vinden dan de twee allochtone groepen. De allochtone groepen daarentegen waardeerden sprookjes en gedichten en versjes meer dan de Nederlandse groep.

FIGUUR 1 | WAT NEDERLANDSE, SURINAAMS/ANTILLIAANSE EN TURKS/MAROKKAANSE KINDEREN GRAAG LEZEN



Onderzoeksvragen

Het onderzoek kan worden uitgesplitst in vier deelonderzoeken met de volgende hoofdvragen:

- 1] Hoe ziet de huidige praktijk van het taal- en leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit?
- 2] Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?
- 3] Wat zijn de relaties tussen leesvaardigheid, leeswoordenschat, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen en welke verschillen zijn er tussen de verschillende groepen leerlingen?
- 4] Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, woordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?

Gebruikte instrumenten

Bij het onderzoek werden de volgende instrumenten gebruikt:

- Toets Technische leesvaardigheid (DMT)
- Toets Leeswoordenschat (CITO)
- Toets Begrijpend lezen (IEA)
- Toets Begrijpend luisteren (CITO)
- Leesstrategieën (Vragenlijst)
- Leesmotivatie (Vragenlijst)
- Leesgedrag thuis (Logboek leerlingen)
- Leesklimaat thuis (Leerlinginterview)
- Tijdsbesteding taal/lezen (Logboek leerkrachten)
- Activiteiten en tijdsbesteding bij begrijpend lezen (Observaties)
- Diverse school- en klassefactoren (Vragenlijst Leerkracht)
- Non-verbale intelligentie (Raven Progressive Matrixes)

De meeste toetsen en vragenlijsten werden driemaal afgenomen: aan het begin en eind van groep 5 en aan het eind van groep 6. De logboeken voor de leerkrachten en de leerlingen werden ingevuld gedurende zes periodes van twee weken, verspreid over de twee onderzoeksjaren. In alle groepen werden observaties uitgevoerd tijdens de lessen begrijpend lezen.

De vragenlijsten voor leesmotivatie en voor het gebruik van leesstrategieën werden speciaal ten behoeve van het onderzoek ontwikkeld. De vragenlijst Leesmotivatie bestond uit 21 vragen waarbij drie verschillende aspecten van leesmotivatie gemeten werden: intrinsieke leesmotivatie (met vragen als: 'Ik lees omdat ik het zelf leuk vind'), extrinsieke leesmotivatie ('Ik lees omdat mijn ouders het graag willen') en ontsnappingsmotivatie ('Ik lees om even te ontsnappen aan het dagelijkse leven').

De vragenlijst voor het gebruik van leesstrategieën bestond eveneens uit 21 vragen. Hierbij werden vier aspecten van strategiegebruik gemeten: zelfreflectiestrategieën

(met vragen als: ‘Tijdens het lezen denk ik na of ik alles wel begrijp’), routinestrategieën (‘Ik onderstreep de moeilijke woorden die ik tegenkom’), herleesstrategieën (‘Ik lees de tekst twee keer’) en inschattingstrategieën (‘Ik kijk van tevoren of ik de tekst moeilijk vind’).

RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

In het kader van dit artikel is het niet mogelijk om alle resultaten die het onderzoek heeft opgeleverd uitgebreid te bespreken en ik beperk me in de volgende paragrafen dan ook tot de meest relevante.

De praktijk van het leesonderwijs

Onderzoeksvraag 1

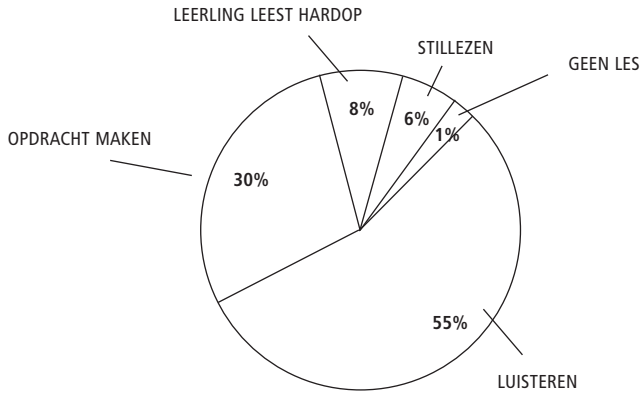
Hoe ziet de huidige praktijk van het taal- en leesonderwijs in de groepen 5 en 6 van het basisonderwijs eruit?

Via de leerkrachtlogboeken werd onderzocht hoeveel tijd er in groep 5 en 6 besteed werd aan diverse taal-, lees- en schrijfactiviteiten. Door middel van de vragenlijsten werd geïnventariseerd welke lees- en boekpromotieactiviteiten er plaatsvonden. Met behulp van klassenobservaties werd gekeken op welke manier instructie gegeven werd tijdens de lessen begrijpend lezen en hoe de tijdsbesteding was tijdens deze lessen.

Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten de bevordering van het leesplezier en de ontwikkeling van de woordenschat als de belangrijkste doelen van leesinstructie zagen. Verder kwam uit de vragenlijsten naar voren dat er grote verschillen bestonden tussen individuele scholen op het gebied van lees- en boekpromotie en activiteiten rondom het zelfstandig lezen. Gemiddeld waren er in de klassen 50 boeken beschikbaar en de gemiddelde schoolbibliotheek bevatte 650 boeken. Er waren echter ook enkele leerkrachten die rapporteerden noch over een klassenbibliotheek noch over een schoolbibliotheek te beschikken. Anderen daarentegen hadden de beschikking over meer dan 200 boeken in de klas of 2.000 boeken in de schoolbibliotheek. Op ongeveer 30% van de scholen stond zelfstandig lezen niet op het rooster. Deze bevindingen duiden erop dat het lezen van boeken niet op alle scholen even belangrijk gevonden wordt.

Zoals bleek uit de logboeken besteedden de leerkrachten in groep 5 en 6 ongeveer 13,5 minuten per dag aan begrijpend lezen, 10 tot 13 minuten aan technisch lezen en ongeveer 12 minuten aan spelling en interpunctie. Zelfstandig lezen en voorlezen namen beide dagelijks ongeveer zeven minuten in beslag terwijl stellen en woordenschatonderwijs beide ongeveer vijf minuten per dag in beslag namen. Praten in kleine groepjes over teksten en boeken kwam slechts sporadisch voor.

FIGUUR 2 | LEERLINGACTIVITEITEN BIJ BEGRIJPEND LEZEN IN GROEP 5 EN 6



De resultaten van de observaties geven aan dat er veel geluisterd werd en weinig gelezen en gepraat tijdens de lessen begrijpend lezen. Figuur 2 laat zien dat de leerlingen voor 55% van de tijd luisterden, voor 30% bezig waren met het maken van vragen of opdrachten, voor 8% luisterden (of meelazen) naar een medeleerling die hardop las, voor 6% stil lasen en voor 1% van de tijd niet met de les bezig waren.

De vergelijking van verschillende typen scholen (met meer of minder allochtone kinderen en kinderen uit achterstandsgezinnen) leverde nauwelijks verschillen op: de gemiddelde tijdsbesteding ten aanzien van de diverse talige activiteiten was nagenoeg hetzelfde. Alleen werd er op scholen met veel allochtone leerlingen iets meer tijd aan begrijpend lezen besteed. Op de tijd die besteed was aan expliciet woordenschatonderwijs werd, zoals eerder gezegd, geen verschil gevonden. Hierbij moet aangetekend worden dat het gaat om gemiddelden; enkele individuele scholen besteedden wel degelijk meer tijd aan expliciet woordenschatonderwijs.

De ontwikkeling van leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen

Onderzoeksvraag 2

Hoe ontwikkelen de leesvaardigheid, het strategiegebruik, de leesmotivatie en het vrijetijdslezen zich van leerlingen in groep 5 en 6 met een verschillende sociaal-economische en etnische achtergrond?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden, werd bij de analyses gebruikgemaakt van MANOVA (*multivariate analyses of variance*). Zoals vele onderzoeken al eerder aantoonde (zie Droop, 1999; Sijstra, 1997; Tesser en Iedema, 2001; Teunissen en Hacquebord, 2002) scoorden de allochtone kinderen aanzienlijk lager op begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen dan de autochtone. De verschillen tussen de vier groepen bleven vrij constant over de twee leerjaren. De Nederlandse hoge SES-leerlingen scoorden steeds het hoogst, gevolgd door de Nederlandse lage SES-leerlingen en de Surinaamse/Antilliaanse leerlingen terwijl de Turks/Marokkaanse leerlingen het laagst scoorden. Op technisch lezen echter bleken de allochtone leerlingen hun achterstand in te lopen. De Surinaams/Antilliaanse leerlingen eindigen aan het eind van groep 6 op hetzelfde niveau als de Nederlandse hoge SES-leerlingen, terwijl de Turks/Marokkaanse leerlingen op hetzelfde niveau eindigden als de Nederlandse lage SES-leerlingen.

Met betrekking tot de leesstrategieën was er geen duidelijke vooruitgang of achteruitgang te zien in de scores. Zelfreflectiestrategieën en inschattingstrategieën werden het meest gebruikt, terwijl routinestrategieën het minst werden gebruikt door alle vier groepen. In het algemeen rapporteerden de allochtone leerlingen aanzienlijk meer strategiegebruik dan de autochtone leerlingen. Tussen de twee autochtone groepen en de twee allochtone groepen onderling werden geen significante verschillen gevonden.

Voor alle groepen viel een duidelijke neergang waar te nemen op alle drie aspecten van leesmotivatie. De allochtone kinderen en de Nederlandse hoge SES-kinderen scoorden even hoog op intrinsieke leesmotivatie maar de allochtone kinderen scoorden hoger op extrinsieke motivatie dan de Nederlandse kinderen. Opvallend was dat de Nederlandse lage SES-kinderen het laagst scoorden op intrinsieke motivatie, terwijl de Nederlandse hoge SES-kinderen het laagst scoorden op extrinsieke motivatie.

Parallel aan de achteruitgang in leesmotivatie werd ook het vrijetijdslezen minder, zoals uit de logboeken van de kinderen bleek. Gemiddeld lezen de kinderen in groep 5 thuis iets minder dan acht minuten per dag, terwijl dit in groep 6 niet meer dan zes minuten was. De daling was sterker voor allochtone dan voor autochtone leerlingen. De Nederlandse lage SES-leerlingen lezen het minst van allemaal.

Er werd tevens een vergelijking gemaakt tussen goede en zwakke lezers, waarbij de 25% laagste en de 25% hoogste scoorders op de begrijpend lezetest werden vergeleken. Voor de autochtone en allochtone leerlingen werden aparte analyses uitgevoerd met onafhankelijke t-toetsen. De zwakke lezers rapporteerden in het algemeen meer strategiegebruik dan de goede lezers; vooral routinestrategieën werden door de zwakke lezers aanzienlijk vaker gebruikt. Dit gold voor zowel de autochtone als de allochtone groep. Een uitzondering hierop vormden de zelfreflectiestrategieën; de Nederlandse goede lezers gebruikten deze meer dan de Nederlandse zwakke lezers. Het verschil was echter niet significant. Verder scoorden de Nederlandse goede lezers significant hoger op

intrinsieke leesmotivatie en op vrijetijdslezen dan de Nederlandse zwakke lezers. De Nederlandse zwakke lezers scoorden echter hoger op extrinsieke leesmotivatie. Tussen de allochtone goede en zwakke lezers werden dergelijke verschillen niet gevonden; de goede zowel als de zwakke lezers lazen thuis evenveel en scoorden ook even hoog op intrinsieke en extrinsieke motivatie.

Relaties tussen begrijpend lezen, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen

Onderzoeksvraag 3

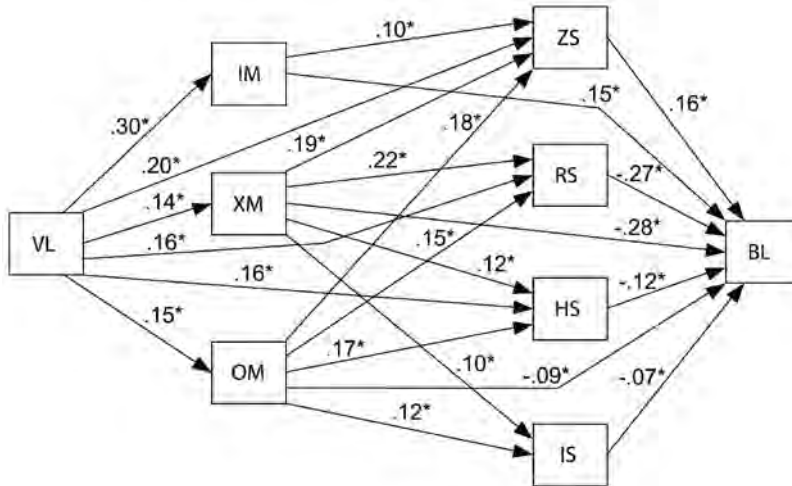
Wat zijn de relaties tussen leesvaardigheid, leeswoordenschat, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen en welke verschillen zijn er tussen de verschillende groepen leerlingen?

Om deze vraag te kunnen beantwoorden werd gebruikgemaakt van structurele modeltoetsingen; analyses waarbij het mogelijk is cross-sectionele effecten (meerdere gegevens van een meetmoment) en longitudinale effecten (gegevens over meerdere meetmomenten) op te nemen in één model. Allereerst werd in drie afzonderlijke modellen gekeken wat het effect was van de vier strategievariabelen op begrijpend lezen, wat het effect was van de drie aspecten van leesmotivatie op begrijpend lezen en wat het effect was van vrijetijdslezen op begrijpend lezen.

Uit de analyses bleek dat van de vier types leesstrategieën alleen de zelfreflectiestrategieën een positief effect hadden op begrijpend lezen. Dit gold zowel voor de totale groep als voor de vier subgroepen. Het gebruik van routine-, herlees- en inschattingsstrategieën vertoonde een negatieve relatie met leesbegrip voor alle vier subgroepen. Met betrekking tot de drie aspecten van leesmotivatie kwam naar voren dat alleen intrinsieke motivatie een positief effect had op het leesbegrip. Extrinsieke en ontsnapingsmotivatie bleken beide een negatieve relatie te hebben met leesbegrip.

Vrijetijdslezen bleek geen direct positief effect op leesbegrip te hebben, althans niet voor de totale groep. Voor de twee Nederlandse groepen werden wel kleine maar significante effecten gevonden. Voor de Turks/Marokkaanse kinderen echter was er geen significant effect en voor de Surinaams/Antilliaanse kinderen was het effect van vrijetijdslezen op begrijpend lezen zelfs negatief.

FIGUUR 3 | EINDMODEL VOOR DE TOTALE GROEP AAN HET EINDE VAN GROEP 5



*=significant op .05 niveau;

VL=Vrijtijdslezen; IM=Intrinsieke motivatie; XM=Extrinsieke motivatie; OM=Ontsnappingsmotivatie;
ZS=Zelfreflectiestrategieën; RS=Routinestrategieën; HS=Herleesstrategieën; IS=Inschattingstrategieën;
BL=Begrijpend lezen

In een geïntegreerd model (zie figuur 3) werden de relaties tussen begrijpend lezen, de vier types leesstrategieën, de drie aspecten van leesmotivatie en het vrijetijdslezen nader onderzocht. In het model voor de totale groep bleek dat vrijetijdslezen een positief effect had op de intrinsieke motivatie. De intrinsieke motivatie had vervolgens een positief effect op het gebruik van zelfreflectiestrategieën, wat vervolgens het leesbegrip positief beïnvloedde. Bovendien werd een direct, positief effect van intrinsieke motivatie op leesbegrip gevonden. In andere structurele modellen werden omgekeerd ook positieve effecten van intrinsieke motivatie op vrijetijdslezen gevonden, wat wijst op een wederkerige relatie.

In afzonderlijke analyses voor de vier groepen kwamen zowel overeenkomsten als verschillen naar voren. Voor alle groepen was er een significante en positieve relatie tussen intrinsieke motivatie en vrijetijdslezen zichtbaar. Bovendien gold voor alle groepen dat motivatie-variabelen in het algemeen een positief effect hadden op het strategiegebruik.

Voor de twee Nederlandse groepen had vrijetijdslezen een indirect positief effect op begrijpend lezen via intrinsieke motivatie. Voor de Turks/Marokkaanse groep had niet de intrinsieke maar de extrinsieke motivatie een indirect positief effect op leesbegrip

via het gebruik van zelfreflectiestrategieën. Voor de Surinaams/Antilliaanse groep echter werd ook in het geïntegreerde model weer een negatieve relatie tussen vrijetijdslezen en leesbegrip gevonden. Hieruit kan niet geconcludeerd worden dat vrijetijdslezen een negatief effect op het leesbegrip heeft voor de Surinaams/Antilliaanse groep. Het is waarschijnlijker dat in de gezinnen van deze kinderen, waar lees- en schrijfactiviteiten vaak minder deel uitmaken van het dagelijks leven dan in veel Nederlandse gezinnen, kinderen vooral gestimuleerd worden om meer te gaan lezen als er van de school signalen komen dat de leesprestaties achterblijven. Zwakke lezers in Surinaams/Antilliaanse gezinnen, en in mindere mate ook in Turks/Marokkaanse gezinnen, lezen daarom waarschijnlijk thuis vaak meer dan de betere lezers, terwijl het in de Nederlandse gezinnen vaak juist de betere lezers zijn die meer lezen.

In diverse onderzoeken is aangetoond dat in veel allochtone gezinnen lezen vooral als een noodzakelijke vaardigheid wordt gezien terwijl in de Nederlandse gezinnen lezen vaker als een plezierig tijdverdrijf wordt gezien voor zowel goede als zwakke lezers (zie Leseman en De Jong, 1998). Deze verschillen in leesklimaat kunnen een verklaring zijn voor de verschillen die gevonden werden in de relaties tussen vrijetijdslezen en begrijpend lezen voor de verschillende groepen.

Invloed van thuis- en schoolfactoren op leesbegrip, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie

Onderzoeksvraag 4

Welke gezins- en schoolfactoren beïnvloeden de prestaties op het gebied van begrijpend lezen, leeswoordenschat, strategiegebruik en leesmotivatie van eerste en tweede taalleerders het sterkst?

Om te kunnen bepalen welke school- en gezinsfactoren het leesbegrip, de leeswoordenschat, het strategiegebruik en de leesmotivatie het sterkst bepaalden voor de autochtone en de allochtone leerlingen, werd in dit exploratieve deel van het onderzoek gebruikgemaakt van achtereenvolgens correlatie-, regressie- en multilevel analyses (op twee niveaus). De correlatie en regressieanalyses werden gebruikt om de belangrijkste variabelen te selecteren voor de uiteindelijke multilevel-analyse. Een beperking van de multilevel-analyse was dat het aantal proefpersonen in het onderzoek niet groot genoeg was om afzonderlijke analyses uit te voeren voor de vier groepen.

TABEL 3 | PARTIËLE CORRELATIES TUSSEN GEZINSFACTOREN EN DIVERSE ASPECTEN VAN LEESVAARDIGHEID VOOR AUTOCHTONE LEERLINGEN IN DE GROEPEN 5 EN 6, GECONTROLEERD VOOR SES

AUTOCHTONE LEERLINGEN (401 < n < 467)

GROEP	TECHNISCH LEZEN		BEGRIJPEND LEZEN		LEESWOORDEN-SCHAT		ZELFREFLECTIE-STRATEGIEËN		INTRINSIEKE MOTIVATIE	
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
leerlinglogboek										
vrijtijdslezen	.13**	.20***	.11*	.16***	.12*	.22***	.29***	.14**	.29***	.30***
praten over boeken	-.01	.10*	-.02	.07	-.02	.17***	.32***	.15**	.12*	.11*
televisie kijken	-.15**	-.14**	-.13**	-.14**	-.06	-.11*	-.01	-.04	-.02	-.16***
leerlinginterview										
leesklimaat thuis	.18***	.18***	.27***	.28***	.23***	.27***	.32***	.25***	.32***	.32***

* $p < .05$ | ** $p < .01$ | *** $p < .001$ (two-tailed)

TABEL 4 | PARTIËLE CORRELATIES TUSSEN GEZINSVARIABLEN EN DIVERSE ASPECTEN VAN LEESVAARDIGHEID VOOR ALLOCHTONE LEERLINGEN IN DE GROEPEN 5 EN 6, GECONTROLEERD VOOR THUISTAAL

ALLOCHTONE LEERLINGEN (245 < n < 332)

GROEP	TECHNISCH LEZEN		BEGRIJPEND LEZEN		LEESWOORDEN-SCHAT		ZELFREFLECTIE-STRATEGIEËN		INTRINSIEKE MOTIVATIE	
	5	6	5	6	5	6	5	6	5	6
leerlinglogboek										
vrijtijdslezen	.06	.14*	-.09	-.05	-.13*	-.06	.26***	.27***	.23***	.26***
praten over boeken	-.14*	-.00	-.13*	-.19**	-.19**	-.05	.23***	.22***	.14*	.03
televisie kijken	.07	.05	.15	.19**	.15*	.16*	-.08	.00	-.01	.03
leerlinginterview										
leesklimaat thuis	.11	.12*	.05	.06	.08	.03	.24***	.20***	.19**	.18**

* $p < .05$ | ** $p < .01$ | *** $p < .001$ (two-tailed)

In tabel 3 en 4 zijn de correlaties te zien van de gezinsfactoren en diverse aspecten van leesvaardigheid. Tussen de gezinsfactoren en leesvaardigheid waren de relaties over het algemeen sterker dan tussen de schoolfactoren en leesvaardigheid.

Uit de diverse statistische analyses bleek verder dat voor de Nederlandse kinderen non-verbale intelligentie, het leesklimaat thuis en, in mindere mate, vrijetijdslezen en zelfstandig lezen op school de meest positieve voorspellers waren van zowel leesbegrip als leeswoordenschat.

Voor de allochtone kinderen waren non-verbale intelligentie, het thuis spreken van de Nederlandse taal en de tijd die op school aan woordenschatonderwijs besteed werd de meest positieve voorspellers van leesbegrip en woordenschat. De tijd die op school expliciet aan woordenschat besteed werd was zelfs een betere voorspeller van woordenschat dan het leesklimaat thuis en de non-verbale intelligentie.

Opvallend was dat voor de allochtone groep de correlaties tussen televisie kijken en leesbegrip positief waren terwijl de relaties tussen vrijetijdslezen en leesbegrip negatief waren. Voor de autochtone groep was het precies andersom (zie ook tabel 3 en 4). In aanvullende analyses bleek dat het vooral de Turkse en Marokkaanse kinderen waren die profiteerden van het televisie kijken. Het is waarschijnlijk dat de Turkse en Marokkaanse kinderen relatief meer leren van televisie omdat dat vaak de enige bron van taalgebruik in het Nederlands in de thuissituatie is. Ook is het mogelijk dat de televisie meer bijdraagt aan de scores op begrijpend lezen en woordenschat omdat er visuele ondersteuning geboden wordt bij het gesproken woord. In de meeste boeken die kinderen in groep 5 en 6 lezen, is de visuele ondersteuning minimaal. Als allochtone kinderen de tekst niet begrijpen, kunnen de ouders bovendien vaak niet helpen, omdat hun kennis van het Nederlands onvoldoende is. Deze resultaten wijzen erop dat een positief leesklimaat thuis bij de allochtone kinderen wel het technisch lezen, de leesmotivatie, het vrijetijdslezen en het gebruik van leesstrategieën bevordert maar veel minder het leesbegrip en de woordenschat in het Nederlands.

Hoewel er tot nu toe werd aangenomen dat televisie kijken niet goed is voor de leesprestaties (zie Koolstra, Van der Voort en Van der Kamp, 1997), zou de televisie in Turkse en Marokkaanse gezinnen wel eens een goed hulpmiddel kunnen zijn voor de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheid en woordenschat.

Voor zowel de autochtone als de allochtone kinderen waren het leesklimaat thuis, het vrijetijdslezen en het thuis praten over boeken de meest positieve voorspellers van het gebruik van zelfreflectiestrategieën en van intrinsieke leesmotivatie. Waar zelfstandig lezen en voorlezen op school echter een positief effect hadden op de leesmotivatie van de autochtone kinderen hadden deze twee variabelen een negatief effect op de motivatie van de allochtone kinderen. Daarentegen had het uitleggen van grotere tekstdelen bij begrijpend lezen een positief effect op de leesmotivatie van de allochtone leerlingen.

Opvallend was dat het strategiegebruik van de leerlingen vooral werd bevorderd door gezinsfactoren; er waren nauwelijks schoolfactoren die invloed hadden op het gebruik van leesstrategieën.

CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Discussie

Uit de bevindingen blijkt dat er tijdens de lessen begrijpend lezen in groep 5 en 6 weinig interactie tussen leerlingen plaatsvond; er werd voornamelijk geluisterd naar de leerkracht. Werken en discussiëren in kleine groepjes kwam slechts sporadisch voor.

Hoewel de allochtone leerlingen lager scoorden dan de autochtone leerlingen op begrijpend luisteren, leeswoordenschat en begrijpend lezen, scoorden ze hoger, of even hoog op strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen. Deze resultaten geven aan dat de lagere prestaties van allochtone leerlingen niet het gevolg zijn van een lagere leesmotivatie, althans niet voor deze leeftijdsgroep. Het feit dat zwakke lezers en tweede taalleerders meer strategiegebruik rapporteren dan goede lezers en Nederlandstalige kinderen duidt erop dat deze strategieën door zwakke lezers en tweede taalleerders gebruikt worden ter compensatie van bijvoorbeeld een gebrek aan korte termijn geheugen, cognitieve vaardigheden, woordenschat, of relevante achtergrondkennis.

Uit de onderzoeksresultaten blijkt tevens dat intrinsieke leesmotivatie en het gebruik van zelfreflectiestrategieën beide een positief effect hebben op begrijpend lezen, terwijl vrijetijdslezen voornamelijk indirecte effecten heeft op leesbegrip via leesmotivatie of strategiegebruik. Verder blijkt dat de relaties tussen de strategie- en motivatie-variabelen en begrijpend lezen verschillend zijn voor de verschillende groepen leerlingen.

Een van de bevindingen van het onderzoek was dat de steun van de ouders voor Nederlandse en allochtone kinderen belangrijk is voor technisch lezen, strategiegebruik en motivatie. Allochtone ouders hebben echter minder invloed op woordenschat en begrijpend lezen dan Nederlandse ouders. De mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat allochtone ouders weinig ondersteuning kunnen bieden op begripsniveau in het Nederlands. Ook is het mogelijk dat het bij allochtone kinderen minder bekend is hoe leuk lezen kan zijn, omdat er in veel allochtone gezinnen minder sprake is van een literaire traditie dan bij autochtone gezinnen. Genieten van een tekst is bovendien moeilijker voor allochtone leerlingen omdat het hen vaak veel meer inspanning kost om te lezen dan autochtone leerlingen.

Tot slot dient vermeld te worden dat de resultaten van dit onderzoek met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden. Het onderzoek naar het gebruik van leesstrategieën en leesmotivatie van basisschoolleerlingen staat nog in de kinderschoenen.

De relaties tussen cognitieve en linguïstische variabelen aan de ene kant en strategiegebruik en diverse aspecten van leesmotivatie aan de andere kant, zijn zeer gecompliceerd. Dat deze relaties niet voor alle groepen kinderen en voor alle leeftijdsgroepen hetzelfde zijn, maakt de zaak er niet eenvoudiger op. Daarbij komt dat de instrumenten en analyses die in het onderzoek gebruikt zijn naast sterke punten ook zo hun beperkingen hebben. Inherent aan het gebruik van vragenlijsten is bijvoorbeeld het gevaar van het geven van sociaal wenselijke antwoorden.

Er zal nog veel onderzoek nodig zijn op dit terrein voordat definitieve conclusies getrokken kunnen worden. Desalniettemin kunnen de bevindingen van dit onderzoek een startpunt vormen van waaruit meer gericht onderzoek opgezet kan worden. Vooral ten aanzien van de effecten van verschillende types leesstrategieën, met name zelfreflectiestrategieën, is nader onderzoek dringend gewenst.

Aanbevelingen voor de praktijk

Om geëngageerde, vaardige lezers te worden hebben allochtone leerlingen leesonderwijs nodig dat in een aantal opzichten verschilt van dat voor Nederlandstalige leerlingen. De bevindingen van dit onderzoek duiden erop dat allochtone kinderen bijvoorbeeld baat hebben bij expliciet woordenschatonderwijs. Dit gaat verder dan het eenmalig uitleggen van moeilijke woorden. Er zal ook meerdere malen en in functionele situaties met de nieuwe woorden geoefend moeten worden om te voorkomen dat ze meteen weer vergeten worden.

Uit de resultaten bleek tevens dat allochtone kinderen minder gemotiveerd werden door zelfstandig lezen en door voorlezen dan Nederlandse kinderen. Anderstalige leerlingen hebben blijkbaar meer ondersteuning nodig bij het lezen van teksten en boeken dan Nederlandstalige om er van te kunnen genieten. Die ondersteuning kan op diverse manieren gegeven worden. De leerkracht kan bijvoorbeeld van tevoren de tekst in grote lijnen uitleggen. Uit de onderzoeksresultaten bleek dat dit voor allochtone leerlingen motivatiebevorderend werkte.

Ook de ontwikkeling van aantrekkelijke boeken met minder tekst en meer visuele ondersteuning voor tweede taalleerders verdient aanbeveling. Onderzoek van Elley en Mangubhai (1983) toonde al aan dat het gebruik van veel rijk geïllustreerde prentenboeken met korte verhalen op de basisschool een gunstig effect heeft op de tweede taalontwikkeling. Tot nu toe zijn er op de markt echter weinig van dit soort boeken verkrijgbaar voor leerlingen in de midden- en bovenbouw.

Verder kan er voor de visuele ondersteuning veel meer gebruikgemaakt worden van video, televisie, computer, internet, en dergelijke dan nu het geval is. Verhallen, Bus en De Jong (2004) toonden aan dat de inzet van elektronische boeken met filmische beelden en geluiden het verhaalbegrip van kleuters met een zwakke taalontwikkeling

beter bevordert dan simpelweg voorlezen (zie elders in deze bundel). Helaas is ook dit soort boeken nauwelijks verkrijgbaar. Hier ligt nog een schone taak voor de educatieve uitgever.

Op grond van de resultaten zou ik bovendien willen pleiten voor (inter)actiever lees- onderwijs: minder luisteren en meer doen. Dit is van belang voor alle groepen leerlingen. Het onderwijs kan minder passief gemaakt worden door middel van authentieke schrijfp opdrachten, groepsopdrachten en door meer interactiemogelijkheden tussen leerlingen onderling. Actiever onderwijs zou mijns inziens de intrinsieke motivatie en het gebruik van denkstrategieën kunnen bevorderen.

Om de intrinsieke motivatie voor lezen (en leren in het algemeen) te bevorderen kunnen diverse maatregelen genomen worden, zoals het creëren van een stimulerende lees- omgeving, door de inrichting van lees- en schrijfhoeken, het aanbieden van authentieke schrijftaken, het laten voorlezen 'uit eigen werk', het op een aantrekkelijke manier uitstellen van schrijfwerk, het voorlezen van kinderen aan een leesvriendje in de onder- bouw, het integreren van lezen en schrijven met de zaakvakken, enzovoort.

In mijn werk bij het Expertisecentrum Nederlands ben ik betrokken bij de ontwikke- ling van nieuwe activiteiten en werkwijzen (zie voor meer informatie: www.lcowijzer.nl) die tot doel hebben het onderwijs (inter)actiever, motiverender en effectiever te maken. In mijn werk als onderwijsadviseur help ik scholen bij het invoeren van dergelijke nieuwe werkwijzen. Dit gaat stapje voor stapje. Het blijft een enorme uitdaging om de kloof tussen wetenschap en praktijk te dichten. Maar hoe moeilijk dat soms ook is, het werken in de praktijk heeft voor een onderzoeker ook grote voordelen: je blijft wel met beide benen op de grond staan.

Dr. Willy van Elsäcker promoveerde in 2002 op het hier beschreven onderzoek. Zij is werkzaam als onderwijsadviseur bij het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (HCO) en bij het Expertisecentrum Nederlands van de Radboud Universiteit in Nijmegen.

Bibliografie

- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of different reading ability. *Elementary School Journal*, 83, pp. 549–559.
- Allington, R. L. (1991). Effective literacy instruction for at-risk children. In: M. Knapp en P. Shields (eds.), *Better schooling for children of poverty: Alternatives to conventional wisdom* (pp. 9–30). Berkeley, CA: McCutcheon.
- Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension: A comparative study of Dutch, Turkish and Moroccan children living in the Netherlands*. Nijmegen: KUN.
- Elley, W. B. en F. Mangubhai (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly*, 19 (1), pp. 53–67.
- Elsäcker, W. van en L. Verhoeven (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepjes. *Pedagogische Studiën*, 74 (2), pp. 117–128.
- Elsäcker, W. van (2002a). *Development of reading comprehension: The engagement perspective - A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands
- Elsäcker, W. van (2002b). *Begrijpend lezen: Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kienstra, M. (2003). *Woordenschatontwikkeling; Werkwijzen voor groep 1–4 van de basisschool*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Koolstra, C. M., T. H. A. van der Voort, en L. J. T. van der Kamp (1997). Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A three-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32 (2), pp. 128–152.
- Leseman, P. P. M. en P. F. de Jong (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), pp. 294–319.
- Morrow, L. M. en J.K. Smith (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 25(3).
- Nagy, W., P. Herman, en R. C. Anderson (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 233–253.
- Sijtsma, J. (ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Arnhem: CITO.
- Stahl, R. J. (ed.) (1995). *Cooperative learning in language arts: A handbook for teachers*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.
- Stevens, R. J. en R.E. Slavin (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, pp. 321–351.

- Stoep, J. en L. Verhoeven (2000). *Stimulering van beginnende geletterdheid bij kleuters uit risicogroepen*. Amersfoort: Garant.
- Swanborn, M. S. L. en K. de Glopper (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), pp. 261–285.
- Tesser, P. T. M. en J. Iedema (2001). *Rapportage minderbeden 2001: Vorderingen op school*. Den Haag: SCP.
- Teunissen, F. en H. Hacquebord (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Verhallen, M. (1995). Woordenschat. In: R. Appel, F. Kuiken en A. Vermeer (red.), *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs. Handboek voor leerkrachten in het basisonderwijs* (pp. 55–69). Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Verhallen, M. J. A. J., A. Bus, en M.T. de Jong (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.



**KINDER- EN JEUGDLITERATUUR
OP DE GRENS VAN BASISCHOOL
NAAR BASISVORMING**

JOKE BOS

INLEIDING

Leerlingen die van het basisonderwijs naar het voortgezet onderwijs gaan, ondervinden veranderingen in het onderwijs dat ze krijgen. Dit geldt voor ieder schoolvak, dus ook voor het lees- en fictieonderwijs. Het zou in het belang van het leesgedrag van de leerling zijn, wanneer het fictieonderwijs in de basisvorming goed zou aansluiten op het leesonderwijs van de basisschool. Is dat in de praktijk ook het geval? Is de stap van groep 7 en 8 naar klas 1 en 2 klein waar het lees- en fictieonderwijs betreft? Hoe verloopt de aansluiting tussen groep 7 en 8 aan de ene kant en klas 1 en 2 aan de andere kant wat betreft het lees- en fictieonderwijs? Hoe wordt deze overgang door leerlingen ervaren en hoe kan de aansluiting eventueel worden verbeterd? Deze vragen vormden de aanleiding voor het onderzoek dat ik, in opdracht van Stichting Lezen, gedaan heb naar de overgang tussen het leesonderwijs in groep 7 en 8 en het fictieonderwijs in klas 1 en 2.

WAT WETEN WE AL?

Terwijl er van de overgang van het leesonderwijs in groep 7 en 8 naar het fictieonderwijs in klas 1 en 2 heel weinig bekend is, blijken er in de afgelopen tien jaren wel onderzoeken te zijn gedaan naar het lees- en fictieonderwijs. Zo pleit Ruud Kraaijeveld (1997) voor een longitudinale aanpak van het onderwijs in literatuur, waarbij een leerstof- en leeslijn ontworpen wordt die loopt van de brugklas tot en met het examenjaar. Door zo'n meerjarige aanpak zou de docent beter in staat zijn de literaire competentie van leerlingen te vergroten. Volgens Kraaijeveld liggen er bij het lesgeven in (jeugd)-literatuur vanaf de brugklas gevaren op de loer, die het lezen eerder bedreigen dan stimuleren. Krijgt een leerling te snel tekstbestuderende opdrachten bij fictiefragmenten die te hoge eisen stellen aan deze leerling, dan wordt het omgekeerde bereikt van wat wenselijk is. Onderwijs in fictie werpt volgens de auteur de meeste vruchten af als leerlingen geconfronteerd worden met teksten die hun leesplezier geven. De juiste keuze van fictieboeken is dan ook enorm belangrijk.

Een groot voorvechter van (jeugd)literatuur op school is Aidan Chambers, die onder andere het inspirerende boek *De leesomgeving* schreef. In dit boek worden veel boeiende suggesties gedaan voor het stimulerend omgaan met literatuur in de klas en ook thuis. Chambers zegt in een interview¹ het volgende over fictie-onderwijs op basisscholen en in het voortgezet onderwijs: 'Er is feitelijk geen verschil tussen het bevorderen van literaire competentie, een literair klimaat in het basis-(primair) en voortgezet (secundair) onderwijs. Het gaat om een aantal basisingrediënten, daar moet je aan werken: zorg voor een collectie van vijfhonderd tot duizend boeken met primaire en secundaire literatuur.' Chambers vindt het dus vooral belangrijk dat er boeken voorhanden zijn voor leerlingen. Dat is de basis. Daarnaast meent Chambers dat goede verwerkingsopdrachten zelfs de 'armste' lezers tot lezen kunnen brengen. 'De bekende dingen als

1] *Tsjip/Letteren*, 12.2, 2002

tekeningen maken, strips tekenen, filmpjes maken en het uitspelen van scènes. Als leraar ben je er om ze wat bij te brengen, nieuwe dingen te leren.’

Deze uitspraak van Chambers zou misschien eens gelegd moeten worden naast de huidige manier van lesgeven. Leraren blijken zich vooral aan de lesmethode te houden, vaak door gebrek aan tijd. Chambers zegt over het chronisch tijdgebrek van leraren: ‘Docenten hebben wel tijd om vakanties voor te bereiden, naar de film te gaan, boodschappen te doen en te sporten. Het argument van geen tijd wordt vooral gebruikt door docenten die eigenlijk niet echt willen, maar dat niet willen toegeven. *Readers make readers. Not readers make not-readers. That's the main point.*’ Verderop zegt Chambers: ‘Het gaat om het bewustzijn. In het basisonderwijs is de invloed weliswaar het grootst, maar niets weerhoudt leerkrachten in het voortgezet onderwijs ervan ook te werken aan een goede leesomgeving. Als de collega’s in het primair onderwijs een goede leesomgeving hebben gecreëerd, dan komt het met die leerlingen in het voortgezet onderwijs wel goed.’ Met deze uitspraak legt Chambers een heel grote verantwoordelijkheid bij het basisonderwijs en de leerkrachten van groep 7 en 8.

Verboord (2003) deed onderzoek naar de invloed van enkele vormen van leessocialisatie op de lange termijn. Daarbij was het uitgangspunt dat de vorming ten aanzien van het lezen die mensen op jonge leeftijd krijgen van grote invloed is op de omvang van hun latere leesgedrag. Uit dit onderzoek blijkt dat op de lange termijn de ouders en de docent Nederlands een aanzienlijke invloed hebben op het leesgedrag. Deze invloed geldt ook nog wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent blijkt niet onder te doen voor die van de ouder. De resultaten van het onderzoek laten verder zien dat er weinig bewijs gevonden is voor het idee dat een lagere leesfrequentie te wijten is aan minder gunstige socialisatie-omstandigheden. Hiermee worden volgens Verboord de ‘zwart-wit’ getekende verhalen van de leesapathie van de huidige televisiegeneratie genuanceerd. De resultaten van het onderzoek laten met name zien dat ouders en docenten een wezenlijke bijdrage leveren aan de leesbevordering op lange termijn.

HET ONDERZOEK

De hoofdvraag van dit onderzoek heeft betrekking op de situatie waarin kinder- en jeugdliteratuur worden onderwezen. Als leerkrachten in het basisonderwijs niet weten hoe het fictieonderwijs in de basisvorming eruit ziet, kunnen zij daar ook niet op anticiperen. En andersom: leraren in het voortgezet onderwijs kunnen, als zij niet op de hoogte zijn van het leesonderwijs in groep 7 en 8, hier ook niet aan refereren en er niet op voortbouwen. In dit onderzoek zijn beide kanten van het probleem – de kant van de leerling en de kant van de leraar – onderzocht. De hoofdvraag voor het onderzoek luidt:

Hoe verloopt de aansluiting tussen groep 7 en 8 enerzijds en klas 1 en 2 anderzijds wat betreft het lees- en fictieonderwijs?

Uit deze hoofdvraag is vervolgens een aantal subvragen gedestilleerd. Om antwoord op de vragen te verkrijgen, is gekozen voor het afnemen van vragenlijsten onder leraren en leerlingen. De respondenten bestonden uit leraren van vier verschillende scholen voor voortgezet onderwijs: twee scholen voor vmbo en twee scholen voor havo en vwo. Daarnaast deden negen basisscholen uit het 'voedingsgebied' van de scholen voor voortgezet onderwijs mee. De scholen bevonden zich zowel in landelijk als in stedelijk gebied. In totaal deden 172 leerlingen mee uit klas 1 en 2 van de vier scholen voor voortgezet onderwijs.

Het leesgedrag van de leraar

Uit de resultaten kunnen we concluderen dat iets meer dan de helft van alle onderzochte leraren een of twee boeken per maand leest. Daarnaast blijkt dat leraren van klas 1 en 2 gemiddeld meer lezen dan leerkrachten van groep 7 en 8. Tussen hun leesgedrag en dat van de leraren van klas 1 en 2 blijkt enig verschil te bestaan. Van de basisschoolleerkrachten leest ruim 28% op het moment van ondervragen geen boek, tegenover ruim 6% van de leraren van klas 1 en 2. Bezien we hun totaal, dan zien we dat ruim 83% bezig is in een of meer boeken. Verder kan over het soort boeken dat leraren lezen worden opgemerkt dat zij voor het overgrote deel fictie voor volwassenen lezen. Jeugdliteratuur wordt vrijwel niet gelezen: tijdens het onderzoek blijkt slechts één leraar een boek te lezen dat valt onder jeugdfictie. Alle respondenten vinden het belangrijk om te lezen en lezen zelf ook veel, maar het accent ligt duidelijk op literatuur voor volwassenen en zeker niet op jeugdliteratuur.

De leraar en jeugdliteratuur

Interessant is het om te zien hoe de opleiding eruit ziet die leraren hebben gehad voordat ze uiteindelijk voor de klas stonden. Leerkrachten van groep 7 en 8 blijken meestal een hbo-opleiding gevolgd te hebben; voor klas 1 en 2 volgde bijna de helft van de leraren een wetenschappelijke opleiding. Daarnaast staan er voor klas 1 en 2 ook leraren met hbo- of mbo-opleiding. Tijdens deze opleidingen is er wel aandacht geweest voor jeugdliteratuur; driekwart van de leraren gaf aan dat jeugdliteratuur tot het curriculum behoorde. Verder gaven ze aan dat er wel meer aandacht aan jeugdliteratuur tijdens de opleiding besteed zou kunnen worden.

Verreweg de meeste leraren (70%) zeggen dat jeugdliteratuur hen erg aanspreekt². Dit is een positief resultaat. Slechts een op de tien leraren houdt zich af en toe bezig met jeugdliteratuur en de resterende 20% houdt zich alleen maar met jeugdliteratuur bezig vanwege hun beroep. Daarnaast kan uit de gegevens geconcludeerd worden dat leraren in het voortgezet onderwijs iets meer interesse hebben in jeugdliteratuur dan leerkrachten van groep 7 en 8. In het belang dat de beroepskrachten hechten aan het

2] Onder *aanspreken* verstaan we dat een leraar zich sterk interesseert voor jeugdliteratuur, wat zich uit in het regelmatig lezen van en over jeugdliteratuur.

lezen door kinderen, zijn ze vrijwel unaniem: allen vinden lezen belangrijk of zeer belangrijk.

Wanneer we de resultaten op beide vragen bezien, kan vastgesteld worden dat de interesse van leraren in jeugdliteratuur groot is en dat alle respondenten lezen belangrijk vinden. Tegelijkertijd zien we echter ook dat er een discrepantie bestaat tussen enerzijds de positieve attitude ten opzichte van jeugdliteratuur maar het anderzijds nauwelijks lezen. Ofwel: de positieve attitude van de ondervraagde leraren blijkt niet uit hun eigen leesgedrag. Dit resultaat roept vragen op over de lessen die deze leraren geven. Deze komen aan bod in de volgende paragraaf.

De lespraktijk

Aan de lespraktijk ligt een doelstelling ten grondslag. Wat betreft het doel dat de leraar zichzelf stelt, geldt dat 60% van alle leraren het bevorderen van het leesplezier het belangrijkste vindt. Daarnaast stelt 20% van hen zich als doel het bevorderen van het lezen. Wanneer we een uitsplitsing maken naar het type onderwijs, dan kunnen we vaststellen dat in groep 7 en 8 het grootste deel van de leerkrachten (79%) als doel heeft het bevorderen van het leesplezier; voor klas 1 en 2 geldt deze doelstelling voor 44% van de ondervraagden. Daarnaast heeft 14% van de leerkrachten van groep 7 en 8 als doelstelling het bevorderen van lezen, terwijl voor klas 1 en 2 dit een percentage is van 25%. Deze gegevens zijn in overeenstemming met datgene wat geconcludeerd werd in de vorige paragraaf, namelijk dat leraren lezen belangrijk vinden en dat zij ook een vrij grote interesse hebben in kinder- en jeugdliteratuur. Verder heeft een klein deel van de leraren als doel het 'wekken c.q. houden van de interesse in lezen'. In het voortgezet onderwijs gelden enkele doelen die leerkrachten van groep 7 en 8 niet aangeven, namelijk smaakontwikkeling, thema's bespreekbaar maken en het verbreden van de horizon.

Wanneer er concreet gekeken wordt naar de wijze waarop de lessen worden ingevuld, dan komt de indruk van een actieve beroepskracht naar voren. Dit geldt voor zowel groep 7 en 8 als klas 1 en 2. Ongetwijfeld komt dit allereerst door de hoeveelheid aan activiteiten die werd genoemd. Zou deze lijst met nog eens tien activiteiten zijn uitgebreid, dan zouden ze wellicht als nog actiever uit de bus komen.

Allereerst blijkt dat er vooral in groep 7 en 8 vaak wordt voorgelezen: 79% van de leraren leest twee à drie keer per week voor. In het vervolgonderwijs neemt de frequentie van voorlezen duidelijk af: daar wordt door 25% eens per week voorgelezen. Een mogelijke verklaring voor dit grote verschil is dat in groep 7 en 8 ook wel eens wordt voorgelezen tijdens een andere les, bijvoorbeeld na de ochtendpauze, om even een rustmoment voor de leerlingen te creëren. Ook het voorlezen door een leerling voor de klas komt in groep 7 en 8 vaker voor dan in klas 1 en 2. Echter, 23% van alle respondenten laat nooit een leerling voorlezen voor de klas.

Waar het gaat om de introductie van nieuwe boeken blijkt de helft van alle respondenten twee à drie keer per jaar een nieuw boek bij de leerlingen te promoten; 17% doet dit nooit, terwijl ze eerder aangaven het wel belangrijk te vinden dat leerlingen lezen.

Boekpresentaties houden gebeurt in de lessen van ruim de helft van de ondervraagden regelmatig, zij het in groep 7 en 8 wat frequenter dan in klas 1 en 2. 10% van alle leraren laat nooit een boekpresentatie houden door leerlingen en 33% doet dit twee of drie keer per jaar. Opvallend is dat de basisvorming hier achterblijft bij de basisschool. In klas 1 en 2 wordt vrij vaak met de leerlingen gepraat over boeken: 25% van de leraren doet dat iedere week en 50% doet dat een keer per maand. In groep 7 en 8 wordt minder gepraat over boeken. Deze resultaten moeten voor klas 1 en 2 in ieder geval worden vastgehouden. Voor groep 7 en 8 is dit toch wel een aandachtspunt. Drama, toneel en beweging naar aanleiding van een boek komen weinig voor als lesactiviteit, waarbij geldt dat in groep 7 en 8 deze activiteit iets vaker wordt ontplooid dan in klas 1 en 2.

Opvallend is dat een op de vier leraren van klas 1 en 2 leerlingen nooit laat schrijven naar aanleiding van een boek of gedicht. Het grootste deel van alle leraren laat de leerlingen twee of drie keer per jaar schrijven. Deze frequentie is niet hoog, maar om hier een oordeel over te kunnen geven zouden we eigenlijk meer moeten weten over de aard en het doel van de schrijfopdracht en over de schrijfopdrachten die niet over boeken gaan.

Het vergelijken en beoordelen van boeken met leerlingen komt niet vaak voor: voor 60% van de onderzochte leraren is dit nooit een lesonderdeel; 27% doet dit twee à drie keer per jaar. Voor groep 7 en 8 zagen we dat er ook niet zo veel gepraat wordt over boeken, dus deze resultaten komen wel met elkaar overeen. In klas 1 en 2 bleek wel meer over boeken gepraat te worden, maar de gesprekken gaan blijkbaar niet over het vergelijken en/of beoordelen van boeken.

De meerderheid van de respondenten (63%) verzorgt nooit een speciale les over een genre of schrijver. De vraag dringt zich dan wel op of misschien delen van lessen wel gaan over een genre of schrijver. Lesmethoden spelen hier vaak wel op in door fragmenten uit jeugdliteratuur op te nemen. Het gaat dan vaak om een deel van de les. Een les begripend lezen met een jeugdboek staat bijzonder weinig op het programma: 70% van de leraren doet hier nooit iets aan. Het is interessant om na te gaan wat hiervoor de reden is.

We kunnen concluderen dat een speciaal project rondom boeken of lezen niet populair is bij beroepskrachten, zeker niet bij die van klas 1 en 2. Wat de reden hiervoor is, zou uit nader onderzoek moeten blijken. Het organiseren van een bezoek aan de boekententoonstelling geeft evenmin een rooskleurig beeld wat betreft klas 1 en 2. Maar liefst 94% doet hier nooit iets mee. Van de leraren van groep 7 en 8 maakt bij 64% de boekententoonstelling deel uit van het lesprogramma.

Op de hoogte blijven van kinder- en jeugdliteratuur

Voor een leraar die het (heel) belangrijk vindt dat leerlingen lezen, is het wenselijk dat hij of zij zelf goed op de hoogte is van kinder- en jeugdliteratuur. Ten aanzien van de inspanningen van leraren om op de hoogte te blijven van kinder- en jeugdliteratuur kunnen we na dit onderzoek de volgende conclusies trekken. De helft van alle leraren koopt regelmatig een kinder- of jeugdboek. Of ze deze boeken ook echt lezen is de vraag, omdat uit de vragen naar het leesgedrag blijkt dat het soort boek dat de leraar las en leest, maar heel zelden een kinder- of jeugdboek is. Om te kunnen beoordelen of leraren op de hoogte zijn van kinder- en jeugdliteratuur, is een klein testje gedaan. Hierbij kreeg de respondent een rijtje titels van boeken te zien die de laatste jaren een Gouden Griffel gewonnen hebben en een rijtje van auteurs. De uitkomst van dit testje bevestigde dat leraren slecht op de hoogte blijken te zijn van kinder- en jeugdliteratuur.

Voor het bijblijven op het gebied van de kinder- en jeugdliteratuur moeten leraren van klas 1 en 2 het vooral hebben van het lezen van recensies en van de leeservaringen van leerlingen. Voor de leerkrachten van groep 7 en 8 geldt ook dat ze het van deze twee aspecten moeten hebben, zij het in wat mindere mate dan hun collega's van klas 1 en 2. De leraren van groep 7 en 8 hebben echter wel weer meer aan hun directe collega's en/of bijscholing op het gebied van kinder- en jeugdliteratuur. Uit het onderzoek blijkt verder dat vakliteratuur vrijwel niet gelezen wordt. Dit is geen nieuw feit, maar is wel reden tot zorg. Een op de tien respondenten blijkt wel eens in een vakblad te lezen en niet een leraar heeft een abonnement op een vakblad. Blijkbaar is er erg weinig animo voor vakliteratuur. Hierdoor missen leraren veel interessante informatie over hun vak, over boeken die ze zouden kunnen promoten, over ideeën voor de invulling van hun lessen et cetera.

De bibliotheek

In het stimuleren van het lezen door leerlingen speelt de bibliotheek een belangrijke rol. De ondervraagden gaven aan dat de openbare bibliotheek vrijwel nooit wordt bezocht. Een kleine groep (7%) van de leerkrachten van groep 7 en 8 brengt twee of drie keer per jaar een bezoek aan de openbare bibliotheek. Het is aannemelijk dat scholen het niet nodig vinden de openbare bibliotheek te bezoeken, omdat er in de school al een bibliotheek voor de leerlingen aanwezig is. Wat betreft de basisscholen kan het ook zijn dat al in eerdere leerjaren de openbare bibliotheek een keer bezocht is om de kinderen kennis te laten maken en dat men de verantwoordelijkheid voor het lenen van boeken in de openbare bibliotheek bij de ouders neerlegt. Dit resultaat moet wel enigszins gerelativeerd worden. Ik heb de leerlingen niet gevraagd hoe vaak ze naar de openbare bibliotheek gaan en wie ze daartoe gestimuleerd heeft. Het is dus goed mogelijk dat scholen het bezoek aan de bibliotheek geheel aan de ouders overlaten en dat, ook zonder de inspanning van leraren, een groot deel van de leerlingen al regelmatig in de bibliotheek komt. Daarnaast komt het ook voor dat basisscholen een doos met boeken van de bibliotheek in school halen, om ze daar uit te lenen aan leerlingen.

Deze leerlingen brengen dan geen bezoek aan de bibliotheek, maar lezen toch de boeken uit deze collectie.

HOE ERVAREN LEERLINGEN DE OVERGANG VAN BASISCHOOL NAAR BASISVORMING?

Wanneer we de resultaten van de vragenlijsten voor leerlingen bekijken, dan kunnen we concluderen dat volgens de leerlingen lesactiviteiten eerder zijn afgenomen dan toegenomen. Met name activiteiten die meer organisatie vragen van een leraar, zoals toneel, een boekentoonstelling, een speciale les over een auteur en een project, zijn afgenomen. Dit zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn wanneer leerlingen minder plezier in de lessen krijgen nadat ze naar klas 1 en 2 zijn gegaan. Verder blijkt dat er van leesbevorderingsprojecten in klas 1 en 2 minder gebruik wordt gemaakt.

Overigens valt wel op dat de resultaten van de leerlingen niet altijd overeenkomen met de resultaten van de leraren. Er zijn afwijkingen te zien bij de les over een bepaald genre of over een auteur: volgens de leraren neemt deze activiteit toe van groep 7 en 8 naar klas 1 en 2, volgens de leerlingen neemt het juist af. Bij het praten over boeken geven de leraren aan dat er een grote toename is van de basisschool naar de basisvorming; volgens de leerlingen gaat het hier om een geringe toename. Het vergelijken en beoordelen van boeken gebeurt volgens leraren vaker in klas 1 en 2 dan in groep 7 en 8; volgens leerlingen blijft deze activiteit gelijk. Tot slot is er sprake van een discrepantie bij het schrijven naar aanleiding van een boek of gedicht: volgens leerlingen komt deze activiteit in klas 1 en 2 vaker aan bod, volgens de docenten is deze activiteit gemiddeld genomen juist afgenomen.

Een mogelijke verklaring voor de hier genoemde discrepanties is het verschil in onderzoeksvragen en scholen: de basisscholen die betrokken zijn in het onderzoek zijn weliswaar gekozen uit het 'voedingsgebied' van de scholen voor voortgezet onderwijs, maar dat wil niet altijd zeggen dat de leerlingen die de vragenlijsten invulden ook daadwerkelijk van deze scholen afkomstig zijn. Deze leerlingen zouden ook op andere basisscholen gezeten kunnen hebben.

Een kanttekening is hier op zijn plaats. Allereerst gaat het om een beperkt aantal scholen dat aan het onderzoek heeft deelgenomen. Daarnaast is het zo dat het onderzoeksmateriaal in principe wel de mogelijkheid biedt om een vergelijking te maken tussen het leesonderwijs in een bepaalde groep 7 en 8 en de reacties van leerlingen van klas 1 en 2 uit diezelfde groep 7 en 8, maar dat is niet nader uitgewerkt. Dit zou naar verhouding namelijk te weinig opleveren, omdat het om een gering percentage gaat en de resultaten hierdoor niet representatief zijn. Dat leerlingen wel degelijk een verandering merken in de overgang van groep 8 naar klas 1, blijkt uit het feit dat de meeste leerlingen (90%) menen dat de fictielessen (heel) anders zijn dan de lessen over boeken

in groep 7 en 8. Redenen hiervoor zijn de nieuwe methode, de manier van lesgeven, het aantal uren dat er aan lessen over boeken besteed wordt en de verplichte boekenlijst.

De overgang is voor leerlingen dus heel goed merkbaar. Over de mate waarin die overgang invloed heeft op het leesgedrag van de leerling, kunnen we concluderen dat de resultaten voor veel aspecten een verdeeld beeld geven. Twee zaken vallen echter wel op: 32%³ van de leerlingen geeft aan meer te zijn gaan lezen omdat het moet van school. Daarnaast valt op dat 27% van de leerlingen zegt minder te zijn gaan lezen door de hoeveelheid huiswerk. Een groep (32%) geeft aan meer te zijn gaan lezen. Dat zien we echter niet terug bij 'leesplezier': slechts een op de tien leerlingen geeft aan meer plezier in lezen te hebben gekregen. Dat is te betreuren en roept de vraag op of het verplicht stellen van lezen het leesplezier van leerlingen niet bederft.

TEN SLOTTE

Wanneer we kijken naar de overgang die leerlingen ervaren van het leesonderwijs in beide hoogste groepen van het basisonderwijs naar het fictieonderwijs in de eerste twee klassen van de basisvorming kunnen we stellen dat daar inderdaad sprake van is. Moeilijker is het om vast te stellen of het erg is dat er een overgang is en of er sprake is van een negatieve invloed op het leesgedrag. Uit het onderzoek kwam immers naar voren dat de verandering in onderwijs in het ene geval aanzet tot meer lezen (vanwege het verplichtend karakter), maar in het andere geval het lezen juist afremt (vanwege het vele huiswerk). De hierna genoemde aanbevelingen moeten daarom gezien worden als zaken die een positieve impuls kunnen hebben op lessen jeugdliteratuur. Daarna kunnen de aanbevelingen een bijdrage leveren aan literatuurlessen die de leerling uitdagen om actief aan de slag te gaan met en plezier te beleven aan literatuur.

- Beroepskrachten lezen wel, maar het accent ligt heel sterk op literatuur voor volwassenen. Gevolg hiervan is dat leraren minder goed thuis zijn in de jeugdliteratuur, wat weer consequenties heeft voor de lespraktijk. Om een goede aansluiting te bereiken tussen het leesonderwijs in groep 7 en 8 en het fictieonderwijs in klas 1 en 2, zullen zij op de hoogte moeten zijn van het aanbod aan jeugdliteratuur. Het is belangrijk dat er boeken in de klas zijn. In de basisvorming zouden vaksecties aandacht moeten besteden aan het lezen van jeugdliteratuur door leraren. Leraren zouden bijvoorbeeld tijdens sectieoverleg leeservaringen van jeugdliteratuur met elkaar kunnen delen. Ook zou de sectie een leraar kunnen aanwijzen die regelmatig jeugdliteratuur aanschaft en dit bespreekt met de collega's.
- Betrekken we de aanbevelingen van Chambers hierbij, waarin gesteld wordt dat er veel boeken en goede verwerkingsopdrachten moeten zijn om de leerlingen enthousiast te krijgen voor lezen, dan is dit direct op leraren te betrekken. Leraren, zowel van groep 7 en 8 als van klas 1 en 2, zouden erop toe moeten zien dat er een ruim

3] Dat is: 32% van de leerlingen die vinden dat de lessen veranderd zijn.

aanbod aan boeken is voor de leerlingen. Daarnaast moeten zij ervoor zorgen dat er goede verwerkingsopdrachten volgen op het lezen van boeken of fragmenten.

Deze immers kunnen volgens Chambers van een ‘arme’ lezer een echte lezer maken.

- Het vergelijken en beoordelen van boeken komt op de scholen die aan het onderzoek meededen niet vaak aan bod, terwijl dit een goed middel zou kunnen zijn om leerlingen voor lezen enthousiast te maken. Met het oog op een goede aansluiting, zou dit zowel in groep 7 en 8 als in klas 1 en 2 moeten gebeuren. Steinmetz (1984) wijst erop dat leesplezier vaak het gevolg is van de inhoud van de tekst; scholen zullen veel teksten moeten aanbieden met een grote variatie aan inhoud en complexiteit. Secties zouden dan ook aandacht moeten hebben voor het vergelijken en beoordelen van boeken met leerlingen. Collega’s zouden elkaar kunnen stimuleren om boeken te beoordelen met de leerlingen. Ook zouden secties het meedoen aan een leesbevorderingsproject meer moeten stimuleren.
- Het vergelijken en beoordelen van boeken komt niet zo vaak voor. Een andere mogelijkheid om leerlingen kennis te laten maken met boeken, zou zijn de deelname aan leesbevorderings- en boekpromotieactiviteiten zoals de Jonge Jury en de Kinderboekenweek.
- Leraren zouden de vakliteratuur beter moeten benutten. Niet alleen om lesideeën op te doen, maar ook om kennis te nemen van de lespraktijk op de basisschool c.q. in de basisvorming. Een voorbeeld van een interessante site voor neerlandici is www.taalunieversum.org.
- Om beter aan te sluiten bij de lespraktijk in klas 1 en 2 zou het praten over boeken in groep 7 en 8 meer aandacht moeten krijgen. Leraren zouden bijvoorbeeld leerlingen kunnen laten vertellen over hun leeservaringen op de dag dat de boeken uit de schoolbibliotheek op school geruild worden. De ‘aanrader van de week’ krijgt tijdens zo’n moment extra aandacht en een opvallende plaats in de klas.
- Bijna de helft van de onderzochte basisscholen heeft geen schoolbibliotheek, terwijl het van groot belang is dat er voldoende recente boeken binnen de school aanwezig zijn. Chambers heeft het in dit geval over 500–1000 boeken. Dit is een punt dat aandacht verdient.
- Wanneer we kijken naar het promoten van het lezen in klas 1 en 2, dan kunnen we vooraf stellen dat het belangrijk is dat leerlingen binnen de setting van de klas actief bezig zijn met fictie. Leraren moeten zich ervan bewust zijn dat verschillende werkvormen zich hiervoor lenen. Daarnaast is het goed om regelmatig van werkvormen te wisselen. Door bijvoorbeeld niet iedere week te schrijven over fictie, maar ook over fictie te praten of te spelen naar aanleiding van fictie. Dit zal de overgang van groep 7 en 8 naar klas 1 en 2 ten goede komen. Hieronder volgen enkele aanbevelingen voor specifieke werkvormen.
- Drama komt als werkvorm heel weinig voor, met name in klas 1 en 2. Leraren zouden zich erop moeten oriënteren om, als de kans zich voordoet, variatie in werkvormen aan te brengen. Drama is een voorbeeld van een andere werkvorm om leerlingen kennis te laten maken met literatuur.

- Boekpresentaties zouden meer aandacht moeten krijgen, met name in klas 1 en 2. Het komt voor dat leerlingen wel een presentatie voor Nederlands houden, maar niet over een boek. Het veranderen van een presentatie in een boekpresentatie is een stap in de goede richting, namelijk die van de leesbevordering.
- Het voorlezen door leerlingen voor de klas komt weinig voor, met name in klas 1 en 2. Secties zouden zich er meer van bewust moeten zijn dat voorlezen door leerlingen een middel kan zijn om boeken te promoten.
- De beroepskrachten zouden zich er meer van bewust moeten worden dat het vaak al op een eenvoudige wijze mogelijk is om meerdere activiteiten aan elkaar te koppelen tijdens de lessen. Zo zou bijvoorbeeld een boekpresentatie de afsluiting kunnen vormen van enkele lessen waarin leerlingen door samenwerkend leren aandacht hebben besteed aan een of meer boeken.
- De openbare bibliotheken blijken zelden groep 7 en 8 op bezoek te krijgen en nooit klas 1 en 2. Het zou goed zijn wanneer bibliotheken actiever zijn in het trekken van groepen en klassen naar de bibliotheek. Te denken valt aan een activiteit tijdens de Kinderboekenweek, maar ook daarbuiten zijn activiteiten denkbaar om leerlingen regelmatig de bibliotheek te laten bezoeken. Voor de bibliotheken binnen de school geldt dat ze leerlingen de gelegenheid moeten geven om de boeken mee naar huis te nemen.
- Vakliteratuur wordt nauwelijks gelezen; bovendien bleek dat geen van allen een abonnement op een vakblad heeft. Uitgevers zouden zich moeten bezinnen over de vorm waarin zij hun vakliteratuur op de markt brengen. Op dit moment worden de meeste tijdschriften per post toegestuurd. Het is mogelijk dat vaktijdschriften een groter bereik krijgen wanneer ze digitaal worden aangeboden aan leraren. De vakliteratuur die inmiddels digitaal te lezen is, zou meer onder de aandacht van leraren gebracht moeten worden.
- Vakbladen zouden meer aandacht moeten besteden aan een speciaal project rondom lezen en dit ook nadrukkelijk onder de aandacht moeten brengen van leraren. Daarnaast zouden vakbladen eraan kunnen werken om meer lesideeën voorhanden te laten zijn voor leraren.
- Leraren blijken weinig jeugdliteratuur te lezen en blijken ook weinig aan boekpromotie te doen. Hoewel Stichting Lezen zich tot nu toe voornamelijk richt op de leeftijd tot 18 jaar, is het wenselijk dat zij haar activiteiten ook richt op leerkrachten en docenten.
- Het vergelijken en beoordelen van boeken gebeurt weinig, terwijl er kant-en-klaar lesmateriaal is om leerlingen boeken te laten beoordelen. Stichting Lezen zou een rol kunnen spelen in het meer onder de aandacht brengen van leesbevorderingsprojecten.

Drs. Joke Bos is docent Nederlands op een scholengemeenschap voor havo en vwo.

In opdracht van Stichting Lezen deed zij onderzoek naar de overgang van leesonderwijs in groep 7 en 8 naar fictieonderwijs in klas 1 en 2.

Bibliografie

- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.
- Chambers, A. (2002). Readers make readers, not-readers make not-readers. *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 31–33.
- Kraaijeveld, R. (1997). Jeugdliteratuur in de klas. In: *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie*. Beigem: Stichting Het Schoolvak Nederlands.
- Steinmetz, H. Waarom geeft lezen plezier? *Spectator*, 13, pp. 225–232.
- 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*. Nijmegen: ICS.



**LEZEN. LEUK ÉN LEERZAAM?
OVER TEKSTBEGRIIP VAN VMBO-ERS**

JENTINE LAND EN TED SANDERS

INLEIDING

Vraag aan een willekeurige vmbo leerling waarom hij een tekst leest en het antwoord zal hoogstwaarschijnlijk luiden: ‘omdat het moet en omdat ik er morgen een proefwerk over krijg.’

De studieteksten die gelezen worden in het vmbo hebben het doel begrepen en onthouden te worden. Het ligt voor de hand dat dit een vmbo-leerling gemakkelijker afgaat met een tekst die hij¹ leuk vindt en die aansluit bij zijn leesniveau, dan met een tekst die ver van hem afstaat of die te moeilijk is. Daarom hebben de uitgevers van de vmbo-methodes op diverse manieren geprobeerd de studieteksten zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij de belevingswereld en het niveau van de vmbo-leerling. Zo staat op de site van de uitgever Wolters-Noordhoff het volgende bij een beschrijving van een geschiedenismethode voor het vmbo:

Slia een willekeurige pagina op en het zal u direct opvallen: in Sporen staan geen lange zinnen of moeilijke woorden. Het taalgebruik is voor 100% afgestemd op de vmbo-leerling. Zelfs de meest complexe eindtermen van de overheid zijn in Sporen omgezet in klare taal. Bron: www.Wolters.nl (2003).

De relatie tussen de eerste en de tweede zin in bovenstaand citaat wordt weliswaar niet geëxpliciteerd, maar de veronderstelling is duidelijk: lange zinnen en moeilijke woorden zijn aan vmbo-leerlingen niet besteed. Een vmbo-leerling zal dus een tekst met moeilijke woorden en lange zinnen waarschijnlijk minder goed begrijpen. Maar hoe weten we of dit zo is? Of, om te vertalen in onderzoekstaal: hoe onderzoek je op een valide manier of tekstkenmerken, zoals lange zinnen en moeilijke woorden, bijdragen aan een beter tekstbegrip?

In dit hoofdstuk willen we drie vragen behandelen. Ten eerste: hoe kan een lezer tot een goed tekstbegrip komen en van een tekst leren? Met deze eerste vraag hangt de tweede vraag nauw samen: hoe kunnen we dit tekstbegrip het beste bevragen? Ten derde willen we aandacht besteden aan de vraag of de inzichten uit de theorie over het leren van teksten, bruikbaar zijn voor de praktische leessituatie van het vmbo.

WANNEER HEEFT EEN LEZER DE TEKST ECHT BEGREPEN?

Lezen is een complex proces dat in verschillende stadia verloopt en dat uiteindelijk moet leiden tot begrip van de inhoud van de tekst. Begrip ontstaat wanneer de elementen uit de tekst en hun onderlinge samenhang een plaats hebben gekregen binnen de kennis die de lezer al in het hoofd had. Met andere woorden: wanneer iemand een tekst leest, maakt hij daarbij een voorstelling in zijn hoofd van de tekstuele informatie. Die voorstelling noemen we de ‘tekstrepresentatie’. Deze tekstrepresentatie bestaat uit drie verschillende niveaus (Kintsch, 1998; Singer, 1990). Het eerste niveau van de representatie vloeit voort uit de letterlijke formuleringen in de tekst. Dit noemen we

1] Omwille van de leesbaarheid is ervoor gekozen de lezer en de leerling met ‘hij’ aan te duiden. Uiteraard wordt met iedere hij ook zij bedoeld.

representatie op oppervlakte-niveau (*surface code representation*). De lezer kent nog geen betekenis toe, maar neemt alleen de exacte woorden en de grammaticale structuur van de tekst waar. De oppervlakterepresentatie blijft niet lang in het geheugen van de lezer. Niemand herinnert zich immers een tekst letterlijk van begin tot eind. Een lezer onthoudt wel de betekenis die in de tekst wordt uitgedrukt. Dit is het tweede niveau van tekstrepresentatie: het tekstbetekenisniveau (*textbase representation*)². Bij dit niveau kent de lezer betekenis toe aan hetgeen hij leest. De woorden staan niet meer los van elkaar zoals bij de oppervlakterepresentatie, maar vormen samen betekenisvolle zinnen. Om deze representatie op betekenisniveau te creëren, heeft de lezer semantische, syntactische en pragmatische kennis nodig (Kintsch, 1998). Na het lezen kan hij dan de inhoud van de tekst reproduceren. Hij kan navertellen waar de tekst over ging. Maar heb je een tekst echt begrepen of geleerd als je de inhoud van de tekst onthouden hebt en kunt reproduceren? Nee. We spreken pas van tekstbegrip op het diepste en rijkste niveau als de lezer de tekst heeft verwerkt op het niveau van het situatiemodel (*situation model*). Op dit niveau maakt hij zich de inhoud van de tekst eigen door de informatie te integreren met zijn wereldkennis, kennis over het onderwerp, over de context maar ook kennis over tijdsordening en over plaatsing in de ruimte. Met deze kennis maakt de lezer een plaatje van de tekst in zijn hoofd dat hij in iedere andere situatie weer op kan roepen en weer kan gebruiken om nieuwe informatie te kunnen begrijpen en te interpreteren. Een voorbeeld. Stel een lezer moet de volgende zin lezen:

Om de Noord-Vietnamese aanvallers te stoppen besloot het Pentagon een bom op Hanoi te gooien.
(naar Kintsch, 1998)

Wanneer de lezer deze tekst op het niveau van de betekenis verwerkt, kan hij na het lezen van de tekst navertellen dat er een bom gegooid werd op Hanoi om de aanvallers te stoppen. Hij heeft immers betekenis gegeven aan de woorden die hij leest en waarschijnlijk weet hij wel wat een bom is, wat een aanvaller is en wat je met een bom doet. Maar heeft de lezer de tekst dan echt begrepen? Snapt hij wie de aanvallers waren? En begrijpt hij waarom er een bom gegooid werd en wat dus het verband is tussen de twee zinnen? En weet hij wat Hanoi met Noord-Vietnam te maken heeft? En wat het Pentagon precies is? En dat het om een oorlog tussen Noord-Vietnam en de Verenigde Staten van Amerika gaat en wanneer deze oorlog speelde?

Om deze vragen te beantwoorden moet de lezer de informatie uit de tekst integreren met zijn wereldkennis, kennis over tijdsverloop, over ordening in de ruimte en met zijn kennis over samenhang. Hij moet de samenhang tussen de zinnen creëren: dat het gooien van de bom een gevolg is van de aanval van Noord-Vietnam. Ook moet de lezer voor een optimaal tekstbegrip weten dat er hier gerefereerd wordt aan de Vietnamese oorlog, hij moet weten in welke tijd die oorlog zich afspeelde, dat het een conflict was tussen de Verenigde Staten van Amerika en Noord-Vietnam, dat het Pentagon bij de Verenigde Staten hoort, en dat Hanoi in die tijd de hoofdstad was van Noord-Vietnam.

2] De term *textbase* is afkomstig uit de theorie van Van Dijk en Kintsch (1983) en Kintsch (1998), waarin de betekenis wordt uitgedrukt als een netwerk van proposities; dat heet een *textbase*.

Zonder deze kennis kan een lezer onmogelijk de tekst echt begrepen hebben. Hij kan immers niet uit de tekst halen dat het Pentagon bij de Verenigde Staten hoort en dat Hanoi gekoppeld moet worden aan Noord-Vietnam. Ook staat er niet letterlijk in de tekst dat de ene actie een gevolg is van de andere: er staat geen *omdat* in de tekst, en de woorden *oorzaak* en *gevolg* worden niet genoemd. Deze samenhang moet de lezer op basis van eerder verkregen informatie en wereldkennis toekennen. Pas dan kan hij een volledig plaatje van de tekst in zijn hoofd maken. Hij kan als het ware alle gaten die in de tekst zitten opvullen met zijn eigen kennis om zijn voorstelling te completeren. En een lezer begrijpt een tekst pas echt als hij een volledige voorstelling zonder gaten in zijn hoofd geconstrueerd heeft en de informatie uit de tekst geïntegreerd is met zijn al bestaande kennis.

Drie schildpadden

Hoe weten we eigenlijk dat lezers een voorstelling, een situatiemodel, van de tekstinhoud in hun hoofd maken om de tekst te begrijpen? Je kunt immers niet in het hoofd van de lezers kijken? Een bewijs voor deze situatiemodel-theorie kan geïllustreerd worden met het volgende experiment (naar Bransford en Johnson, 1972). In dit experiment krijgen proefpersonen de opdracht om de volgende twee zinnen kort na elkaar te lezen:

- 1] Drie schildpadden rustten **op** een stuk hout en een vis zwom **onder hen door**.
- 2] Drie schildpadden rustten **op** een stuk hout en een vis zwom **er onderdoor**.

Op de vraag of de twee zinnen identiek aan elkaar zijn, zullen veel lezers een bevestigend antwoord geven. Hoe kan dat, de zinnen verschillen immers wel degelijk van elkaar? In zin 1 zwemt de vis immers onder de schildpadden door (*onder hen door*), en in zin 2 onder het drijf hout (*er onderdoor*). De verklaring is deze: de situatiemodellen die de lezers van zin 1 en zin 2 maken, zijn identiek ook al verschillen de letterlijke zinnen wel. In de situatiemodellen wordt duidelijk hoe de objecten uit de tekst zich tot elkaar verhouden in de ruimte en de tijd. Van zin 1 zouden de lezers dus een situatiemodel gemaakt hebben dat er schematisch zo uitziet:

FIGUUR 1 | SITUATIEMODEL VAN DE ZIN: DRIE SCHILDPADDEN RUSTTEN OP EEN STUK HOUT, EN EEN VIS ZWOM ONDER HEN DOOR/ER ONDERDOOR



Een vis zwemt onder een stuk hout door en daar bovenop zitten drie schildpadden. Dit situatiemodel komt ook overeen met die van zin 2: in de tweede zin wordt immers

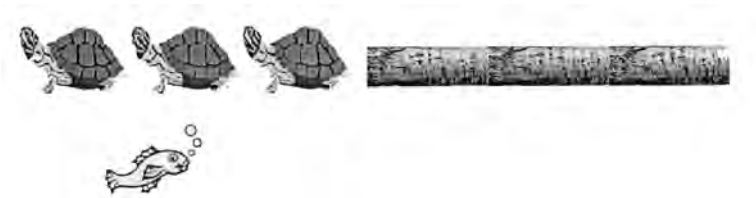
verteld dat de vis onder het drijfhout doorzwemt. En omdat de schildpadden **bovenop** het hout zitten, zwemt de vis dus zowel onder de schildpadden als onder het hout door. Lezers geven dus ten onrechte aan dat zin 1 en 2 identiek zijn omdat het situatiemodel voor beide zinnen identiek is. Wanneer lezers informatie op het diepste en rijkste niveau verwerken, slaan ze het situatiemodel van de informatie op in hun geheugen en de letterlijke vorm van de zin niet. Daarom concluderen ze dat de tweede zin identiek is aan de eerder gelezen eerste zin.

Nu gaan we een stapje verder. Lezers krijgen weer twee zinnen te lezen die van vorm verschillen, maar deze keer verschilt ook het situatiemodel. Nu verwachten we dat ze zullen concluderen dat de zinnen *niet* identiek zijn. Dat is precies wat in een leesexperiment is uitgezocht (Bransford en Johnson, 1972) met zinnen als (3) en (4).

- 3] Drie schildpadden rustten **naast** een stuk hout, en een vis zwom **onder hen door**.
4] Drie schildpadden rustten **naast** een stuk hout en een vis zwom er **onderdoor**.

Weer werd aan de lezers gevraagd of de gelezen zinnen identiek waren. Deze keer gaven maar weinig lezers aan dat de twee zinnen hetzelfde waren. Waarom ervaren de lezers de zinnen nu niet als identiek? Het antwoord moeten we weer zoeken in het situatiemodel dat lezers van de zinnen maken. Bij zin 3 en zin 4 verschillen deze situatiemodellen. Want bij zin 3 hebben de lezers het volgende situatiemodel moeten maken:

FIGUUR 2 | SITUATIEMODEL VAN DE ZIN: DRIE SCHILDPADDEN RUSTTEN NAAST EEN STUK HOUT, EN EEN VIS ZWOM ONDER HEN DOOR



Drie schildpadden die naast het hout zitten en een vis die onder de schildpadden doorzwemt. De vis zwemt dus niet onder het hout door.

Maar bij zin 4 moeten de lezers een andere mentale representatie maken, namelijk:

FIGUUR 3 | SITUATIEMODEL VAN DE ZIN: DRIE SCHILDPADDEN RUSTTEN NAAST EEN STUK HOUT EN EEN VIS ZWOM ER ONDERDOOR



Een vis die onder het drijfhout doorzwemt terwijl de schildpadden naast het hout zitten. De vis zwemt dus niet onder de schildpadden door.

Waarom hebben de lezers bij zin (1) en (2) dus geconcludeerd dat de zinnen identiek waren? Omdat de situatiemodellen voor de beide zinnen identiek waren. Bij zin 3 en 4 concludeerden ze dat niet, omdat de situatiemodellen daar wel verschilden.

Het bewijs

Deze twee experimenten bewijzen dat de lezer tijdens het verwerken van een tekst de informatie zodanig opslaat in zijn hoofd dat duidelijk wordt hoe de objecten uit de tekst geordend zijn in tijd en ruimte. Hij moet dus een soort schematische voorstelling gemaakt hebben op basis van zijn bestaande kennis: het situatiemodel. Wanneer dit situatiemodel niet zou bestaan, zouden lezers niet aangegeven hebben dat de zinnen 1 en 2 identiek waren en de zinnen 3 en 4 van elkaar verschilden. Uit de experimenten kunnen we bovendien concluderen dat het situatiemodel wordt opgeslagen in het geheugen, maar de letterlijke vorm van de zinnen niet. Deze waarnemingen laten zien hoe belangrijk het situatiemodel is. Dat representatieniveau lijkt goed bruikbaar om meer inzicht te krijgen in het begrijpen en leren van teksten.

HET TOETSEN VAN TEKSTBEGRIP

Teksten worden niet alleen gelezen en begrepen, in het geval van studieboekteksten zijn ze voornamelijk bedoeld om te *leren*. Echter, als een leerling een tekst gelezen en begrepen heeft, wil dat nog niet zeggen dat hij de informatie ook geleerd heeft (Kintsch, 1998). Een lezer kan een tekst al vrij snel onthouden als hij deze oppervlakkig heeft begrepen. Maar om ook echt uit een tekst te leren, is een sterke representatie op situatiemodelniveau nodig. Pas als de lezer in staat is de informatie uit de tekst te integreren met zijn verschillende soorten (wereld)kennis, heeft hij zich de tekst eigen gemaakt. Informatie uit de tekst is dan niet alleen onthouden, de lezer is dan bovendien in staat de informatie toe te passen.

Meestal worden er schriftelijke vragen gesteld om te toetsen of iemand daadwerkelijk iets van een tekst geleerd heeft. Maar wanneer lezers het juiste antwoord op een vraag geven, betekent dit niet per se dat ze de tekst ook begrepen hebben. Net zoals het foutief beantwoorden van vragen over een tekst meerdere oorzaken kan hebben en niet alleen te wijten hoeft te zijn aan het niet begrijpen van de tekst. Om er achter te komen of iemand een tekst daadwerkelijk geleerd heeft, moet dus getoetst worden of de lezer de informatie heeft geïntegreerd met zijn wereldkennis. Opnieuw kunnen we hier gebruikmaken van het begrip *situatiemodel*. Want dat is het niveau van de representatie dat correspondeert met 'leren uit een tekst'.

Nu blijven er twee vragen over. Ten eerste: welke toetsingsmethodes zijn geschikt voor het meten van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel? En ten tweede: zijn

de situatiemodeltaken die in onderzoek ontwikkeld en getest zijn ook bruikbaar in de onderwijspraktijk van het vmbo? Deze twee vragen zullen we in de volgende paragrafen beantwoorden.

Welke taken zijn er?

De situatiemodellen die lezers van teksten maken, verschillen uiteraard per situatie. Om op de juiste manier te meten of lezers de teksten op het situatiemodelniveau verwerkt hebben, moeten er dus per situatie andere taken bedacht worden. Onderzoekers hebben dan ook verschillende situatiemodeltaken geoperationaliseerd en uitgeprobeerd. Hieronder zullen we die kort bespreken.

Open vragen: de problemen van Tsaar Peter

Uit onderzoek blijkt dat er vier manieren zijn om tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel te meten. Ten eerste is er de traditionele manier om tekstbegrip te meten door het stellen van schriftelijke vragen. Meestal zijn dit open vragen of multiple-choice-vragen waarbij de lezer moet kiezen uit meerdere antwoordalternatieven.

Onderzoek (zie Kintsch, 1998; Kamalski, Lentz en Sanders, 2004) heeft uitgewezen dat met open vragen het tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel gemeten kan worden. Namelijk door *bridging inference vragen* te stellen of de specifieke relaties in een tekst te bevragen. Bij dit soort vragen moet de lezer de informatie uit meerdere zinnen in de tekst met elkaar in verband brengen om de vraag te kunnen beantwoorden. Stel, een lezer leest de volgende tekst (naar Keetman, 2004):

Peter de Grote was een Russische Tsaar uit de zeventiende eeuw die alleen geïnteresseerd was in militaire macht. In 1697 besloot Peter om een geheime alliantie met Denemarken en Polen aan te gaan om zo een oorlog tegen Zweden te beginnen. De achttien jaar oude koning van Zweden Carl xii verraste zijn tegenstander en liet gewaagd militair talent zien. Hij versloeg Denemarken in 1700 en dwong het land vrede te sluiten. Vervolgens richtte hij zich op Rusland. Carl viel de Russen aan in een verblindende sneeuwstorm. De Russen hadden de aanval niet verwacht, ze werden door Carl verslagen. Daar zat Peter met een sterk gekrompen leger en slecht getrainde mannen, terwijl de oorlog met Zweden nog niet voorbij was. De Tsaar bevond zich in een militaire crisis. De Tsaar besloot het leger en zijn land met een aantal praktische maar ingrijpende maatregelen te reorganiseren. Deze moesten leiden tot een sterker leger en meer macht en uiteindelijk moest er een overwinning mee worden behaald. Peter zette de adel weer aan het werk. Elke edelman, groot of klein, moest weer verplicht het leger in. De dienstplicht van de burgers werd ook verzwaaard. Daarnaast zette Peter scholen en universiteiten op. En slaven werden aan het werk gezet in de fabrieken en mijnen. Al deze maatregelen hadden een succesvolle versterking van het leger tot gevolg. Daarmee werd de langdurige oorlog die in 1700 was begonnen, in 1721 beëindigd met een Russische overwinning.

Om te toetsen of de lezer de relatie die in deze tekst voorkomt (een probleem- oplossingsrelatie) goed geïnterpreteerd en begrepen heeft, zou de volgende vraag gesteld kunnen worden:

Vraag:

Wat deed Peter om uit de militaire crisis te komen?

Als de lezer deze vraag wil beantwoorden, moet hij zelf bedenken welke informatie uit de tekst bij de oplossing hoort, hij moet bedenken wat het probleem precies kan zijn en deze informatie aan elkaar koppelen. Om dat te bereiken moet hij een verband leggen tussen meerdere zinnen in de tekst. Dit zou hij alleen kunnen als hij de informatie op de juiste manier heeft geïntegreerd met zijn kennis over de relatie en ordening van de problemen en oplossingen; dus wanneer hij gebruikmaakt van zijn situatiemodel.

Een nadeel van deze manier van tekstbegrip meten is dat het een subjectieve taak is om te beoordelen of de vraag correct is beantwoord en of alle mogelijke relaties gelegd en benoemd zijn. Ook is het moeilijk om met deze taken na te gaan of het situatiemodel dat de lezer gemaakt zou hebben van de tekst, daadwerkelijk bevraagd is.

Herkennen: wel of niet gelezen?

Herkenningsstaken kunnen ook gebruikt worden om tekstbegrip te meten op het niveau van het situatiemodel (zie Schmalhofer en Glavanov, 1986). Bij een herkenningstaak krijgen lezers een tekst op de computer te lezen en vervolgens verschijnen er één voor één verschillende zinnen in beeld. De lezers moeten aangeven of deze zinnen wel of niet in de tekst voorkwamen (dus niet of de betekenis overeen kwam, maar of ze dachten deze letterlijke zin gelezen te hebben). De computer registreert hoe lang het duurt voordat de lezer besloten heeft of een zin in de tekst voorkwam en natuurlijk wordt ook gemeten hoe vaak de lezers het goed hadden. De zinnen die na het lezen van de tekst verschijnen, verschillen van de originele zin in de tekst op de niveaus van de drie representaties (niveau 1: de oppervlakterepresentatie is gelijk, dus de zin heeft dezelfde vorm als in de tekst. Niveau 2: de betekenisrepresentatie is gelijk, maar de oppervlakterepresentatie verschilt. De zin heeft een andere vorm, maar de betekenis is gelijk aan het origineel. Niveau 3: ook de betekenisrepresentatie verschilt van de betekenis van de origineel gelezen zin).

Het nadeel van deze methode is dat de lezer vaak alleen maar korte zinnen of teksten leest en hij achter een computer gezet moet worden. Dit kan zijn leesgedrag beïnvloeden. Bovendien krijgt de onderzoeker alleen informatie over het bestaan van het situatiemodel en niets over hoe de lezer het situatiemodel construeert.

Sorteren: wat hoort bij wat?

Ten derde hebben McNamara et al. (1996) een sorteertaak ontwikkeld. Bij deze taak moeten lezers een tekst lezen om vervolgens stapeltjes te maken van termen uit de tekst die volgens de lezer bij elkaar horen. Dat zouden lezers alleen kunnen als ze de onderlinge verbanden en ordening tussen de termen doorzien. Hiernaast geven we een voorbeeld van deze sorteertaak. Lezers krijgen de volgende tekst te lezen:

Aan het einde van 1964 vonden Amerikanen in Saigon en Washington dat Hanoi de oorzaak was van het probleem in het Zuiden. Uit frustratie over het falen van de arvn om de vijand in het veld te verslaan, ontstond er een grote druk om Noord-Vietnam onmiddellijk aan te vallen. (naar McNamara et al., 1996)

Vervolgens moeten de lezers begrippen uit de tekst die in een lijstje zijn gegeven, sorteren. In het lijstje begrippen kwamen de volgende termen bijvoorbeeld voor: *Washington, Hanoi, het zuiden, frustraties, Noord-Vietnam, het probleem* et cetera. Als de lezers de verbanden tussen de zinnen in de tekst goed begrepen, dan zouden ze het woord *frustratie* bij *Amerika* moeten sorteren en niet bij *Noord-Vietnam*. *Hanoi* daarentegen zouden ze wel bij *Noord-Vietnam* moeten plaatsen en *het zuiden, ARVN* en *Saigon* bij *Zuid-Vietnam*. De lezers mogen bij de sorteertaak zelf weten hoeveel termen ze in een groepje bij elkaar zetten. Ook is het hun eigen keuze op welke gronden ze bepaalde termen wel of niet bij elkaar stoppen. Ze worden dus niet gestuurd door een overkoepelende term of titel waaronder ze termen moesten sorteren.

Kintsch (1998) gaf zelf al kritiek op deze taak. Het zou voor lezers te moeilijk zijn om zelf categorieën te maken. Daarom stelt hij voor om een *keyword* toe te voegen; een 'sleutelwoord' uit de tekst, waar de lezer verschillende termen bij moet zoeken. Bij bovenstaand voorbeeld zou een sleutelwoord kunnen zijn: *Verenigde Staten*. Bij dit sleutelwoord moeten de lezers dan *Washington, Amerika, frustraties* en de andere woorden die te maken hebben met de Verenigde Staten onderbrengen. Het nadeel van het geven van een sleutelwoord is, dat de taak misschien niet meer precies het situatiemodel van de lezer meet, aangezien de lezers zich houden aan de categorieën die de onderzoeker van te voren bedacht heeft en niet aan hun eigen geconstrueerde categorieën. Ook de beoordeling van de sorteertaak roept vraagtekens op. Want hoe beoordeelt de onderzoeker de taak objectief? Wat doet hij als de lezer de termen anders heeft gecategoriseerd dan hijzelf van tevoren bedacht had? Is het antwoord dan onmiddellijk fout? En is iedere fout geplaatste term even fout, of zit daar een gradatie in? Er is duidelijk nog meer onderzoek nodig om de sorteertaak beter te valideren.

Mentaal model: Schema's en tekeningen maken

Behalve de sorteertaak, is er ook een taak waarbij de lezers de informatie uit de tekst in diagrammen en schematische plaatjes in moeten delen, de mentale modeltaak. Zo worden processen en relaties uitgedrukt die in de tekst zijn beschreven. Deze taak is vooral geschikt bij teksten waarin schematische processen beschreven worden – zoals de werking van de stoommachine of de biologische processen van de celdeling (Boscolo en Mason, 2003, Kamalski et al., 2004). Wanneer een lezer een tekst verwerkt heeft op het niveau van het situatiemodel, zou hij de verbanden die hij in zijn hoofd heeft gelegd, getransformeerd hebben naar het papier. Een nadeel van deze taak is echter dat een onderzoeker alleen aan een diagram niet kan aflezen of de tekst begrepen is. Daar heeft hij toch ook woordelijke informatie van de lezer bij nodig.

WELKE TAAK IS GESCHIKT VOOR DE DOENER OP HET VMBO?

Ervan uitgaande dat we graag zo goed mogelijk willen meten wat vmbo-leerlingen leren uit studieteksten, is nu de vraag: welke van de bovengenoemde taken zou het meest geschikt zijn voor het vmbo? Ten eerste moet de taak goed uit te voeren zijn in een klassensituatie. Ten tweede moet de taak tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel meten. Ten derde moet de taak makkelijk na te kijken zijn (de docenten hebben het namelijk al druk genoeg). Omdat op het vmbo veel leerlingen zitten die liever iets met hun handen doen dan lezen, zouden de taken die bij een tekst aangeboden worden bovendien afgestemd moeten worden op deze doeners.

De taak moet de leerling uitdagen om met de tekst bezig te zijn en de tekstinformatie toe te passen; hij moet méér met de tekst doen dan alleen maar een antwoord in de tekst opzoeken en dat op de stippeltjes zetten.

De taken die het meest voldoen aan deze eisen zijn de sorteertaak en de taak waarbij de lezer schema's en diagrammen invult. Deze taken meten op het niveau van het situatiemodel en de lezer moet concreet iets doen met de tekst: hij moet stapeltjes maken, hokjes invullen, schema's bedenken of diagrammen completeren. Toch zitten er ook nadelen aan deze taken. Naast het eerder geschetste beoordelingsprobleem kan het zijn dat de sorteertaak of de diagramtaak de vmbo'ers nog onvoldoende uitdaging biedt. De leerlingen blijven immers met een tekst voor hun neus zitten en ze moeten nog steeds op papier hun antwoorden opschrijven. Niet hun favoriete bezigheid.

In een onderzoek naar lezen op het vmbo (Land et al., 2002b) hebben we de sorteertaak van McNamara et al. (1996) gebruikt voor vmbo-leerlingen. Verder zijn we nagegaan of er andere taken te ontwikkelen zijn die de sorteertaak als uitgangspunt nemen, maar die wel de nodige uitdaging bieden voor lezers die niet zo van lezen houden en als het even kan ook liever geen vragen over teksten willen beantwoorden.

De sorteertaak op het vmbo?

In eerder onderzoek (Land et al., 2002b) hebben we ervoor gekozen een sorteertaak te gebruiken waarbij de leerlingen een sleutelwoord kregen, zodat de taak niet te moeilijk zou worden voor de leerlingen. In een experiment werd leerlingen een tekst voorgelegd over een interessant en concreet onderwerp, de Tweede Wereldoorlog. De tekst was zo toegankelijk mogelijk geschreven. Na het lezen van de tekst moesten de leerlingen een vragenlijst beantwoorden over de tekst. In deze vragenlijst was ook een vraag op het niveau van het situatiemodel opgenomen, gebaseerd op de sorteertaak van McNamara et al. (1996). De leerlingen moesten namen van landen die in de tekst bij elkaar hoorden, in een tabel bij elkaar plaatsen. Hoe zouden de leerlingen weten welke landen bij elkaar geplaatst moesten worden? Boven iedere kolom waarin ze termen moesten plaatsen, was een woord of woordgroep weergegeven waarmee werd aangegeven wat de overeenkomst was tussen de landen. Zo was er een kolom met het woord *aanvaller* als titel, een kolom met het woord *verdediger* en een kolom met het woord *zij die aangevallen worden*. Aangezien in de tekst genoemd werd dat Duitsland Nederland veroverde, maar

de woorden *aanvaller* en *verdediger* en *zij die aangevallen worden* niet genoemd werden, moesten de leerlingen dus zelf bedenken dat Duitsland in de kolom bij *aanvaller* hoorde en Nederland in de kolom bij *zij die aangevallen worden*, samen met Polen. Die verbanden moesten ze dus zelf leggen en daarom meet deze taak tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel. Hiernaast is de sorteertaak weergegeven zoals die gebruikt is in het experiment van Land et al. (2002b):

FIGUUR 4 | SORTEERTAAK DIE GEBRUIKT IS OP HET VMBO

Hieronder zie je een schema waarin aangegeven is hoe de oorlog verloopt volgens de tekst. Een land valt aan. Een land wordt aangevallen. Een land verdedigt, en een aantal landen doen niet mee.

Vul onderstaande lijst met landennamen in in de antwoordtabel hieronder.

Lijst met namen van landen:

Polen	Duitsland	Zwitserland	Engeland
Spanje	Amerika	Nederland	Italië

ANTWOORDSCHEMA

aanvaller (s)	verdediger(s)	zij worden aangevallen	zij doen niet mee

Let op: niet alle hokjes hoeven ingevuld te worden met een naam van een land

Uit het experiment kwam naar voren dat de vmbo-leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg de sorteertaak goed konden maken. Ook bleek dat de sorteertaak een goede indicatie geeft voor het tekstbegrip: juist met de sorteertaak werden de verschillen in begrip duidelijk (zie voor een uitgebreide bespreking van de resultaten Land et al., 2002b).

Maar omdat in dit experiment maar één sorteertaak gebruikt is bij één tekst, is nog een tweede experiment uitgevoerd om beter te kunnen generaliseren. In dit tweede

experiment (Den Boer, 2003) is een vergelijkbare sorteertaak aangeboden bij andere, meer abstracte en moeilijkere teksten over de Koude Oorlog en bij andere leerlingen van verschillende niveaus. Een voorbeeld van deze tweede sorteertaak is hieronder weergegeven.

FIGUUR 5 | TWEEDE SORTEERTAAK OP HET VMBO





<p>Hieronder zie je een tabel. Links staan tien vakjes met woorden. Elk woord hoort ergens bij in de tekst die je gelezen hebt: bij Amerika, bij Rusland, of bij Amerika en Rusland samen. Zet achter ieder woord een kruisje in het goede vakje. Als bijvoorbeeld een woord bij Rusland hoort volgens de tekst, zet je een kruisje in het vakje onder Rusland.</p>			
TERMEN	AMERIKA	RUSLAND	AMERIKA EN RUSLAND
Oost-Europa			
communisme			
West-Europa			
sterk			
Oostblok			
veel gebied bezet			
rijk			
atoombom			

Ook de resultaten van dit tweede experiment gaven een positief beeld van de sorteertaak. De tekst was dan wel moeilijker en abstracter dan in het eerste experiment, de leerlingen konden de sorteertaak toch zonder veel problemen invullen. Voor de theoretische leerwegleerlingen was de taak niet te makkelijk, en voor de basisberoepsgerichte leerweg niet te moeilijk (Den Boer, 2003).

Stickers plakken

De twee bovenbesproken sorteertaken die gebruikt zijn op het vmbo, lijken op de sorteertaak die in de theorie besproken is. De sorteertaak was niet te moeilijk voor de vmbo'ers, maar vonden ze de taak ook leuk om te doen? Leerlingen mochten dan wel hokjes invullen, ze deden nog niet echt iets met de tekst. Om de taak nog meer aan te passen aan de doeners op het vmbo hebben we in een derde experiment de leerlingen de volgende taak voorgelegd waarbij ze werkelijk iets met de tekst moesten *doen*. De meeste leerlingen vinden plakken, tekenen, knippen en knutselen leuker dan vragen beantwoorden. Daarom is er in het experiment van Teerling (2003) voor gekozen de leerlingen stickers te laten plakken bij uitspraken en beweringen van personages uit de tekst over urbanisatie in de negentiende eeuw. Uiteraard werden de uitspraken niet expliciet in de tekst genoemd, maar kwamen ze wel overeen met de opvattingen van

de personages uit de tekst. Als de leerlingen de goede personages bij de goede uitspraak zouden plakken, zou dat betekenen dat ze op basis van hun kennis die niet in de tekst stond, een link gelegd hadden tussen de beweringen en de ideeën waar de personages voor staan. Deze sorteertaak is hieronder weergegeven:

<p>Je hebt vier stickers gekregen. Je hebt een sticker van een fabrieksbaas, een boer, de regering en een vakbondsleider. Plak de stickers in de vakjes die jij er het beste bij vindt passen.</p>											
<p>Snel geld verdienen</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>	<p>Opkomen voor de arbeiders</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>										
<p>Arbeiders helpen</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>	<p>???</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>										
<p>Je hebt nu plaatjes van mensen die iets willen. Geef aan hoe ze dat willen bereiken. Zet de letters van de juiste tekst hieronder in de tekstballonnetjes boven het juiste plaatje.</p> <p>A 'Arbeiders weinig geld geven' B 'Vragen om meer geld voor arbeiders' C 'Zorgen voor grotere woningen en meer vrije tijd voor arbeiders' D 'Ik doe niet mee in de tekst!'</p> <p>Zet nu de onderstaande woorden in de plaatjes. Schrijf de woorden onder het plaatje dat jij er het beste bij vindt passen.</p> <table> <tr> <td>liberalisme</td> <td>regels maken</td> <td>socialisme (2 x)</td> </tr> <tr> <td>winst maken</td> <td>geen regels</td> <td>opkomen voor anderen</td> </tr> <tr> <td>arbeiders minder laten werken</td> <td>om regels vragen</td> <td></td> </tr> </table>			liberalisme	regels maken	socialisme (2 x)	winst maken	geen regels	opkomen voor anderen	arbeiders minder laten werken	om regels vragen	
liberalisme	regels maken	socialisme (2 x)									
winst maken	geen regels	opkomen voor anderen									
arbeiders minder laten werken	om regels vragen										

Uit de resultaten van dit experiment kwam naar voren dat deze situatie-modelvraag door de leerlingen van verschillende niveaus zeer gewaardeerd werd.

Ook vonden de leerlingen de taak niet te moeilijk.

De resultaten uit de verschillende experimenten bieden goede verwachtingen voor de toekomst. Doe-sorteertaken kunnen misschien de leestaak voor vmbo-leerlingen veraangamen. Hierdoor kan hun motivatie om te lezen bevorderd worden. Er is echter nog meer onderzoek nodig om deze hypothese te onderzoeken en de doe-sorteertaak optimaal te valideren. In lopend promotie-onderzoek houden we ons hiermee bezig.

VAN THEORIE NAAR PRAKTIJK

Uit onderzoek is gebleken dat tekstbegrip idealiter bevroegd moet worden met situatie-modeltaken. Experimenten suggereren dat deze taken ook zeker goed kunnen functioneren op het vmbo. Maar in hoeverre worden deze taken al in de praktijk gebruikt?

Kunnen de resultaten die uit de experimenten naar voren gekomen zijn ook bevestigd worden door praktijkervaringen? Hebben uitgevers of docenten al goede ervaringen met sorteertaken en doe-sorteertaken zoals stickers plakken, en komen deze taken dan ook al in ruime mate voor in de werkboeken voor het vmbo?

In de volgende paragraaf gaan we na of iets van deze theoretische inzichten terug te vinden is in de werkboeken die bij het vak geschiedenis³ op het vmbo gebruikt worden. Met andere woorden: welke taken en opdrachten komen in de werkboeken voor en is er in de werkboeken ook sprake van het toetsen van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel?

In de werkboeken op het vmbo

Een analyse van de werkboeken die bij het vak geschiedenis in de tweede klas van het vmbo gebruikt worden, wijst het volgende uit.

In de werkboeken voor de basisberoepsgerichte leerweg wordt de meeste ruimte ingenomen door de volgende soort vragen:

- **Vragen waarbij de leerling moet aangeven of een zin goed of fout is:**

In het verdrag van Versailles stonden straffen voor Duitsland. Zet achter de antwoorden **goed of fout**.

Duitsland mocht een klein leger hebben van 100.000 soldaten.

Elzas-Lotharingen ging naar Polen.

Elzas-Lotharingen ging naar Frankrijk.

Duitsland verloor alle kolonies.

Dit soort vragen is te vergelijken met herkenningsvragen: de lezer moet immers aangeven of de zin overeenkomt met een eerder gelezen zin in de tekst. De zinnen komen in de meeste vragen echter letterlijk overeen met de informatie uit de tekst.

3] We hebben gekozen voor de werkboeken van het vak geschiedenis omdat bij dit vak veel teksten gelezen worden met als doel om informatie te leren.

Daarom wordt met deze vragen het tekstbegrip niet op het niveau van het situatie-model getoetst.

- Een veel voorkomende vraag die met de goed-fout vraag te vergelijken is, is de doorstreek-vraag waarbij de leerling moet aangeven welk van de woorden in de zin past:

Streek de foute antwoorden door:

Na 1923/1929 ging het langzaam beter in Duitsland.

Frankrijk/Amerika leende grote bedragen om het land te helpen.

In 1923/1929 begon de economische crisis van de Verenigde Staten.

Deze vraag be vraagt de kennis van de leerling niet op het niveau van het situatiemodel. De vraag is immers erg tekstgerelateerd, de leerling hoeft zijn wereldkennis niet aan te spreken en bovendien bevragen dit soort vragen voornamelijk feiten (jaartallen) die letterlijk in de tekst terug te vinden zijn.

- In de werkboeken wordt ook veel ruimte ingenomen door multiple-choicevragen, zoals:

Waarom was het Duitse volk boos op de regering?

Kruis de twee goede antwoorden aan:

- De regering had een goed verdrag ondertekend.
- De regering had een slecht verdrag ondertekend.
- De regering had geprotesteerd tegen dit verdrag.
- De regering had bijna niet geprotesteerd tegen dit verdrag.

Welke partij was het grootst in 1930?

- Sociaal-democraten.
- Communisten.
- Nationaal-socialisten.

Wat bedoelde Hitler met ariërs?

- Het joodse volk.
- Europeanen.
- Het Duitse volk.

Ook deze vragen bevragen voornamelijk feitelijke en letterlijke informatie uit de tekst. Daarom kan er niet gesproken worden van vragen die tekstbegrip meten op het niveau van het situatiemodel.

- Naast multiple-choicevragen komen er in de werkboeken ook veel open vragen voor waarin feitelijke informatie bevroegd wordt:

In welk jaar was de Kristallnacht?

• **Ook wordt er in de werkboeken voor geschiedenis veel gewerkt met bronnen.**

De leerlingen moeten een brontekst lezen en vervolgens vragen beantwoorden over deze bron. Vaak zijn de vragen bij de bron geformuleerd als invulvragen: de leerlingen moeten termen uit de tekst op de stippeltjes invullen:

De stank van het slagveld bij Verdun

Je kon lijken, kruit, poep, bedorven eten en gas goed ruiken.

Mensen in de stad konden niet buiten zitten.

Overal rook je die afschuwelijke lucht.

In de zomer kwam de hitte.

Als het dan niet regende werd de eigen urine in een fles gedaan.

Soldaten dronken dat later op als ze geen drinkwater hadden.

Als het regende was de nattigheid een vijand.

De loopgraaf werd heel modderig.

Je kon tot je middel wegzakken.

En dan het ongedierte.

Ratten leefden als in een paradijs.

Ze knaagden aan de doden en de levenden.

Bijna iedereen had last van luizen.

In de zomer waren er miljoenen vliegen.

(bron 1)

Lees bron 1 en vul de weggelaten woorden in:

In dehadden de soldaten last van stank en ongedierte.

De stank kwam van Devraten aan doden en levenden.

Bij regen werd de loopgraaf erg.....

De woorden die de leerlingen moeten invullen, komen letterlijk uit de tekst. Bovendien worden er geen impliciete relaties tussen tekstdelen bevestigd die de leerling alleen kan construeren als hij een schematische voorstelling van de informatie (een situatiemodel) heeft gemaakt. Ook de zinnen komen praktisch overeen met de zinnen in de brontekst. Wat dat betreft is het dus moeilijk vol te houden dat deze vraag het tekstbegrip op situatiemodelniveau meet, ook al is de volgorde van de zinnen in de invultekst niet gelijk aan de volgorde van de zinnen in de brontekst.

• **Vragen waarbij de leerling een rijtje met woorden krijgt die hij in een invultekst moet invullen en waarbij ze zinnen moeten afmaken, komen veel voor in de werkboeken:**

Zet de volgende woorden op de goede plaats in de tekst:

Imperialisme – Europeanen – racisme – veranderde – 1870 – volken

De wereldsnel na.....
 Het is de tijd van het
voelden zich beter dan andere.....
 Dat heet.....

In hoeverre meet deze vraag op het niveau van het situatiemodel? De leerling krijgt een rijtje met termen die letterlijk uit de tekst komen en moet de termen in de zinnen plaatsen. Hij moet de informatie die hij tijdens het lezen van de tekst in zijn geheugen heeft opgeslagen dus terughalen en opnieuw in een andere tekst inpassen om de opdracht te kunnen maken. Maar wat hij *niet* hoeft te doen is: verbanden of relaties leggen die in de tekst impliciet zijn gebleven. In dat opzicht doet deze vraag dus geen beroep op een situatiemodel.

Komen er dan helemaal geen vragen voor waarvan we zonder twijfel kunnen zeggen dat ze tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel meten? Jawel is het antwoord. Want ook de volgende vragen komen voor in de methodes:

• **Open vragen die lijken op de in de theorie besproken *bridging inference* vragen.**

De leerlingen moeten redenen formuleren, voorbeelden bedenken of verbanden uitleggen waarbij ze meerdere zinnen uit de tekst met elkaar moeten combineren. De vragen bevragen wel informatie uit de tekst, maar niet letterlijk. De leerling moet de verbanden dus leggen op basis van zijn kennis en situatiemodel. Voorbeelden van dit soort vragen zijn:

Waarom vielen de nazi's die nacht veel joden aan?

Geef een voorbeeld van jodenvervolgung.

Wat is het grootste voordeel van de stoommachine?

Bewoners van kolonies mochten niet protesteren. Leg uit waarom dat verboden was.

Schrijf op waarom de kolonies steeds armer werden.

Leg uit waarom de nazi's huwelijken tussen Duitsers en joden verboden.

Schrijf twee apparaten op die wij nog steeds gebruiken en die hetzelfde doen als de fonograaf.

• **Een andere vraag die veel voorkomt in de werkboeken, is de open vraag waarin leerlingen informatie uit de tekst in hun eigen wereld moeten toepassen:**

Welke apparaten worden tegenwoordig nog gebruikt die hetzelfde doen als de fonograaf ?

De leerlingen moeten informatie uit de tekst (wat is een fonograaf) transformeren naar hun eigen wereld en dus integreren met hun wereldkennis. Zonder die kennis aan te spreken kunnen ze immers geen hedendaagse apparaten opnoemen. In zoverre zou er dus sprake zijn van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel.

- Ook worden in de werkboeken veel meningsvragen gesteld, vooral bij de extra of optionele stof.

Zou jij de joden helpen met onderduiken (verstoppert)?

Stel je voor, jij zit met je ouders, twee broers en twee zussen samen met nog een gezin verborgen op een zolderkamer. Je mag overdag geen geluid maken. Niemand mag je horen. Schrijf hieronder op wat je de hele dag zou doen.

Bij deze vragen moet de leerling de informatie uit de tekst integreren met zijn eigen kennis, normen en waarden, argumenten en levenservaring. In zoverre moet hij dus gebruikmaken van zijn situatiemodel. Daar staat tegenover dat zulke meningsvragen behalve tekstbegrip ook allerlei andere informatie bevragen, zoals meningen en attitudes van lezers.

Doetaken in de werkboeken

De vragen die hierboven opgesomd worden komen nog niet overeen met de vragen die we eerder doe-taken of doe-sortteertaken noemden. Toch komen de sorteertaken en doe-opdrachten wel voor in de geschiedeniswerkboeken.

- Een vraag waarbij de leerling iets moet doen met de tekst, is de zogenaamde inkleurvraag. De leerlingen lezen een tekst waarin over verschillende landen gesproken wordt. Vervolgens moeten ze in een landkaart een bepaald gebied inkleuren:

Na de Eerste Wereldoorlog moest Duitsland gebieden afstaan. Kleur die gebieden rood in de landkaart in het werkboek.

Bij dit soort vragen moet de leerling echt iets met de tekst doen en daarnaast moet hij de informatie uit de tekst in een andere situatie toepassen. Hij moet immers een schematische voorstelling van de tekst maken waarin duidelijk wordt hoe de landen geografisch ten opzichte van elkaar te plaatsen zijn. Een inkleurvraag vereist dus een situatiemodel waarin de plaatsing in de ruimte duidelijk wordt. Deze vraag toetst dan ook tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel.

- Ook komen in de werkboeken sorteertaken voor zoals:

Welke landen vochten tegen elkaar tijdens de Eerste Wereldoorlog? Vul de tabel hieronder in. De eerste regel is al ingevuld. ⁴	
Centralen (vrienden van Duitsland)	Geallieerden (vijanden van Duitsland)
Duitsland	Engeland

4] Let op: er wordt geen rijtje met landen gegeven!

Bij deze sorteertaak moet de leerling de termen uit de tekst toepassen in een andere situatie: hij moet de termen categoriseren onder de noemers *centralen* en *geallieerden*. Daarvoor moet hij een situatiemodel geconstrueerd hebben waarin duidelijk wordt in hoeverre een bepaald land zich verhoudt tot de *centralen* of tot de *geallieerden*.

Dit soort sorteertaken lijkt op de sorteertaken die we eerder in de theorie hebben besproken en die we zelf ook hebben gebruikt. Echter, de leerling krijgt geen rijtje met termen uit de tekst, maar hij moet zelf de termen verzinnen die van toepassing zijn. Deze sorteertaak vraagt dus meer van de leerling dan de sorteertaak die gebruikt is in onze vmbo-experimenten.

- **Naast doe-sorteertaken komen er ook veel doe-opdrachten voor afbeeldingen: de leerling krijgt een foto te zien en moet deze foto interpreteren aan de hand van de informatie uit de tekst.**

Bekijk de afbeelding.⁵

Waarvoor demonstreren de mensen op deze afbeelding?

Is de man voor het raam een voor- of een tegenstander van de socialisten?

Ook met dit soort vragen is sprake van het meten van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel.

De leerling moet immers de informatie uit de tekst oproepen en in een andere situatie (een plaatje of foto) weer toepassen. Daarvoor moet hij de informatie zodanig hebben opgeslagen dat verbanden zoals redenen en gevolgen, maar ook ruimte- en tijdsordeningen duidelijk zijn.

Verschillen tussen de theoretische en praktische leerweg

Wanneer we de werkboeken van de basisberoepsgerichte leerweg naast de werkboeken voor de theoretische leerweg houden, valt een aantal dingen op. Ten eerste komen in de boeken voor de theoretische leerweg geen vragen voor waarbij de leerlingen moeten tekenen of inkleuren. Ook de inleefvragen en de vragen waarbij de leerlingen een mening moeten geven zijn minder aanwezig. De meeste plaats in de werkboeken voor de theoretische leerweg wordt ingenomen door open vragen en multiple-choicevragen naar aanleiding van bronnen die te vergelijken zijn met *bridging inference vragen*. Leerlingen moeten in eigen woorden aangeven wat de reden, het gevolg, een nadeel of een voordeel, of een oplossing is, of wat de schrijver met een bepaalde term bedoelt. Een voorbeeld van een open vraag bij een bron voor de theoretische leerweg wordt hieronder weergegeven:

Bron 10:

Het is nauwelijks te geloven. We schrikken niet meer als er gebeld wordt. De dag begint niet meer met het gevoel: wat voor ellende zou er vandaag weer zijn...

De stad is één vlaggenzee. De moffen, de enkelen die er nog zijn, rijden of fietsen met zoetzure gezichten rond. Hun houding is in één nacht veranderd. Hun tijd is geweest.

5] Een man en vrouw met hoge boorden voor het raam, terwijl buiten mensen aan het demonstreren zijn.

Waarom hadden de mensen de vlag uitgestoken?

Wie bedoelt de schrijver met 'de moffen'?

Invulvragen, puzzels, meningsvragen, inleefvragen en sorteervragen zijn dus vooral gebruikt voor de basisberoepsgerichte leerweg. Waarom? Kunnen theoretische leerwegleerlingen geen puzzels en schema's invullen? Of vinden ze dat te kinderachtig of te gemakkelijk? Of vinden de makers van de methodes dat tekstbegrip alleen goed geoefend kan worden met open vragen of multiple-choicevragen? In vervolgonderzoek zal nagegaan moeten worden wat de effecten zijn van de in de methodes gebruikte opdrachten en vragen en welke het beste functioneren op welk niveau van het vmbo.

EEN EERSTE CONCLUSIE

Deze eerste, nog beperkte werkboekanalyse suggereert dat er wel degelijk sorteertaken voorkomen en dat ook het tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel bevestigd wordt. Maar de sorteertaken, doe-vragen en situatiemodelvragen lijken slechts een klein deel te vormen van de totale vragen in de methodes. Bovendien weten we niet in hoeverre de docenten de sorteertaken en doe-vragen daadwerkelijk gebruiken in de les. Misschien nemen deze taken wel te veel tijd, of zijn ze te bewerkelijk. Dit zijn vragen die in een vervolgonderzoek naar de praktische bruikbaarheid van de sorteertaak, de doe-vraag en situatiemodelvragen, aan de orde moeten komen.

Een aangenaamere leestaak voor doeners

Hoe bruikbaar zijn situatiemodelvragen en sorteertaken voor het vmbo? Onze eerste onderzoeken suggereren dat de schriftelijke sorteertaken goed kunnen functioneren bij vmbo-leerlingen (Land et al., 2002b; Teerling, 2003; Den Boer, 2003). De leerlingen vinden het leuk om termen bij elkaar in hokjes te zetten, uitspraken bij plaatjes te sorteren en stickers te plakken.

Vooraf in de basisberoepsgerichte leerweg komen de sorteertaken in een aangepaste of vereenvoudigde vorm voor in de werkboeken voor geschiedenis. Maar hoe geschikt zijn deze taken voor examens en proefwerken? Het nakijken van de sorteertaak is arbeidsintensief en het is vaak moeilijk de objectiviteit te bewaren. Bovendien kan de taak zelf de leerlingen afleiden van de zaken waar het werkelijk om gaat: de informatie uit de tekst leren en begrijpen. Ze kunnen zo in beslag genomen worden door het inkleuren van hokjes of het plakken van stickers dat ze zich niet meer concentreren op de tekst. Verder onderzoek naar deze bij-effecten is nog noodzakelijk.

Meer onderzoek naar het functioneren van situatiemodelvragen voor het vmbo is niet alleen wenselijk vanuit theoretisch oogpunt, maar ook voor de praktijk noodzakelijk. Wanneer er immers een taak ontwikkeld kan worden waarmee tekstbegrip op het diepste niveau gemeten wordt en als leerlingen die taak ook nog eens aangenaam

vinden omdat ze daadwerkelijk iets (met een tekst) mogen *doen*, worden twee vliegen in een klap geslagen: de docenten van vmbo-ers kunnen met de situatiemodeltaken gemakkelijk en goed nagaan of een leerling de tekstinformatie daadwerkelijk begrepen heeft. En de leerling zelf kan door een echte doe-situatiemodeltaak gemotiveerder worden om met teksten bezig te zijn. Misschien dat de leestaak voor de doeners op het vmbo door doe-situatiemodeltaken zodanig veraangenaamd kan worden, dat ze niet alleen meer plezier in het lezen zelf krijgen, maar ook nog eens meer van de teksten opsteken. Leren uit een tekst is dan leuk en leerzaam!

*Drs. Jentine Land is docente Nederlands en heeft lesgegeven op het vmbo. Op het moment is zij als onderzoekster in opleiding (aio) verbonden aan de themagroep **Language Use** van het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS bij de Universiteit van Utrecht. Haar promotieonderzoek richt zich op de vraag welke tekstenmerken en lezerkenmerken een rol spelen bij het begrijpen en waarderen van een (studieboek)tekst op het vmbo.*

*Prof.dr. Ted Sanders is als hoogleraar Taalbeheersing verbonden aan het Onderwijsinstituut Nederlandse taal en cultuur van de Faculteit der Letteren van de Universiteit Utrecht. Hij leidt tevens de themagroep **Language Use** van het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS, waarin het taalbeheersingsonderzoek is ondergebracht. Zijn eigen onderzoeksinteresses concentreren zich rondom tekststructuur, tekstbegrip en de cognitieve processen van lezen en schrijven.*

Deze bijdrage verscheen eveneens in *Lezen in het vmbo*, Amsterdam, Stichting Lezen, 2005.

Bibliografie

- Bransford, J. D. en M. K. Johnson (1972). Contextual prerequisites for understanding: some investigations of comprehension and recall. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 11, pp. 717–726.
- Den Boer, H. (2003). *Aan het handje of in het diepe? De invloed van tekststructuur op het begrip en de waardering van studieboekteksten op het vmbo*. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht.
- Boscolo, P en L. Mason (2003). Topic Knowledge, Text coherence, and interest: How they interact in learning from instructional texts. *The journal of experimental education*, 71, 2, pp. 126–148.
- Keetman, M.N. (2004). *De verleden tijd verbonden. Een experimenteel onderzoek naar de invloed van globale en lokale relationele markerings, aard van coherentierelatie en voorkennis op verschillende niveaus van tekstrepresentatie*. Doctoraalscriptie Universiteit Utrecht.
- Kamalski, J., L. Lentz en T. Sanders (2004). *How To Measure The Situation Model On the operationalization of a crucial level of text representation*. Te verschijnen.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension. A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Land, J., T. Sanders, L. Lentz en H. van den Bergh (2002a). *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. Welke tekstenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Land, J., T. Sanders, L. Lentz en H. Van den Bergh (2002b). Coherentie en identificatie in studieteksten. Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 24, 4, pp. 281–302.
- Land, J. en T. Sanders (2004). *Coherentie en identificatie in informerende en fictionele teksten: de invloed van structuur- en stijkenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Promotie-onderzoeksplan, Universiteit Utrecht.
- McNamara, D.S. (2001). Reading both High coherence and Low-coherence Texts: effects of Text Sequence and Prior Knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 1, pp. 51–62.
- McNamara, D.S. en W. Kintsch (1996). Learning from texts: effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse processes*, 22, pp. 247–288.
- McNamara, D.S., E. Kintsch, N.B. Songer en W. Kintsch (1996). Are good text always better? Interaction of textcoherence, background knowledge and levels of understanding in learning from texts. *Cognition and instruction*, 14, pp. 1–43.
- Schmalhofer, F. en D. Glavanov (1986). Three components of understanding a programmer's manual: Verbatim, Propositional and situational representations. *Journal of Memory and Language*, 25, pp. 279–294.
- Singer, M. (1990). *Psychology of language. An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Teerling, I. (2003). *Tekstbegrip en Tekstwaardering: de invloed van coherentie op educatieve teksten in het vmbo*. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht.



LITERAIRE COMPETENTIE: EEN BESCHOUWING

PIET-HEIN VAN DE VEN

PERSPECTIEF

‘Lezen in de lengte en lezen in de breedte’ is een veelomvattend en complex terrein. Mijn bijdrage betreft slechts een deel ervan, het literatuuronderwijs in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Dat onderwijs kende vanaf de aanvang in 1863 een voortdurend debat over doel en inhoud ervan (Janssen, 1998). Het lijkt er echter op dat dat debat is weggeëbd met het accepteren van ‘literaire competentie’ als overkoepelend doel en de inhoudsbeschrijving van het domein literatuuronderwijs in het examenprogramma havo-vwo (1998).

In mijn bijdrage vraag ik me af of het begrip ‘literaire competentie’ en de inhoudsbepaling van dat domein inderdaad het debat overstijgen. Ik doe dat voornamelijk vanuit het perspectief van het leren door de leerling. Ik combineer de analyse van het begrip ‘literaire competentie’ en de inhoudsbeschrijving met voorbeelden uit de onderwijspraktijk, die ik in deze bijdrage analyseer vanuit een theoretisch referentiekader. Zo’n handelwijze is gebaseerd op een sociaalconstructivistische epistemologie en kent als uitgangspunt dat theorie nodig is om praktijk te doorgronden: *Theory is not the superego of practice, but it self-consciousness. The role of theory is not to lay down laws but to force us to be aware of what we are doing and why we are doing it. Practice without theory is blind...* (Scholes, 1985, p. 88; geciteerd in Sørensen, 2002, p. 90). Mijn belangrijkste vraag in deze bijdrage is of eenzelfde relatie tussen theorie en praktijk niet ook aan de orde is bij het leren en lezen door de leerlingen. Hebben zij niet ook theorie nodig, een kennisbasis voor hun leer- en leespraktijk?

LEREN

‘Leren’ is een containerbegrip. Het kent verschillende betekenissen voortkomend uit verschillende leertheoretische tradities, maar ook uit een wat slordig alledaags gebruik van het begrip. Het nu in zwang zijnde ‘Nieuwe leren’ is eveneens een verzamelnaam, maar is ook een typisch voorbeeld van een ‘ideograaf’, een begrip dat een goed klinkend idee verwoordt, een idee waar men eigenlijk wel voor moet zijn, zonder dat precies wordt aangegeven wat het idee eigenlijk inhoudt. Het belangrijkste ideografische element in Nieuwe leren is dat het anders is of moet zijn dan het ‘oude leren’, wat dat laatste ook moge zijn (Vink, 2005). In publicaties waarin het ‘Nieuwe leren’ zich duidelijker profileert, wordt vaak een beroep gedaan op een ander containerbegrip, dat van het zogenoemde constructivistische leren. Dat wordt vaak nader omschreven als actief en zelfstandig leren, waarbij dat laatste weer wordt geoperationaliseerd als voornamelijk zelfstandig werken door leerlingen (Bolhuis, 2000), met een niet meer dan begeleidende rol van de docent.

In deze tekst versta ik onder leren een actief en constructief proces, waarbij de lerende zelf een belangrijke rol speelt in het filteren en selecteren van informatie en bij het

interpreteren en integreren van deze informatie in bestaande kennis. Het gaat in onderwijs om het inrichten van krachtige leercontexten, waarbij een balans wordt bereikt tussen sturing door de docent en sturing door de leerling (Verschaffel en De Corte, 1998). Dit leren vindt als eerste plaats binnen de klas, in directe interactie met de medeleerlingen en de leraar. Die interactie is van vitaal belang. De sociaalconstructivistische leertheorie is voor een belangrijk deel gebaseerd op de theorie van Vygotskij (1934/1962), waarin de interactie tussen de expert en de novice centraal staat. De expert, zo u wilt de leraar, dient de novice, de leerling, te helpen de zone van naaste ontwikkeling te bereiken. In woorden van Bruner (1984, p. 94) *'Those who 'know more', those who have 'higher' consciousness share it with those who know less, who are less developed in consciousness and intellectual control. Each in his or her time comes to have a mind shaped by the historical and economic circumstances of the period (and of history in general by extension), but the transmission of mind across history is affected not by blind material forces but by the form of mental sharing that we now know as the zone of proximal development.'* Twintig jaar later stelt Bruner (2004, p. 12): *'The ZPD focuses attention on the role of dialogue as a precursor to inner speech, in this case the dialogue between a more expert teacher and a less expert learner. Once a concept is explained in dialogue, the learner is enabled to reflect the dialogue, to use its distinctions and connections to reformulate his own thought. Thought, then, is both an individual achievement and a social one.'* Kortom, leren gebeurt in dialoog tussen leraar en leerling, waarbij de leerling leert denken op basis van die dialoog, op basis van in die dialoog verkende concepten. Bruffee (1984) ziet leren als het voeren van een externe dialoog die tot 'interne dialoog' leidt. Taal is niet alleen overdragen, maar ook en vooral vormgever van gedachten. Taalgebruik, interactie, ondersteunt het ontwikkelen van gedachten, het verwerven van kennis, het oplossen van problemen. Interactie dient om de kennis, de concepten en regels van de *discourse community*, de vakgemeenschap, het vak, te leren kennen.

In tegenstelling tot wat vaak wordt verwoord, speelt de leraar en diens kennis en inzicht dan ook een onmisbare rol tijdens het actief en zelfstandig leren door de leerlingen. Het verschuiven van de aandacht van 'lesgeven' naar 'leren' gaat dus niet ten koste van de rol van de leraar. Integendeel, van de leraar wordt meer verwacht dan ooit. Het eigen lesgeven valt nog wel te overzien en te organiseren. Het leren door de leerling valt moeilijker voor te bereiden en vraagt van de leraar veel vakkennis en vakdidactisch inzicht om vragen en problemen van leerlingen te begrijpen en te helpen oplossen. Klafki (2000) geeft aan dat onder meer de volgende vragen daarbij door de leraar moeten worden beantwoord:

- Wat voor perspectief op de werkelijkheid wordt de leerling geboden door de inhoud van de les? Wat voor basaal verschijnsel dan wel fundamenteel principe, wet, criterium, probleem, methode, techniek of attitude kan door de leerling worden verworven door deze inhoud als exemplarisch te presenteren?
- Wat betekent de aan de orde te stellen inhoud van de les, de te verwerven vaardigheid, of bekwaamheid: of de kennis – wat betekent die nu al voor de kinderen in mijn klas? Wat voor betekenis zou die moeten hebben vanuit een pedagogisch perspectief?

Klafki's vragen impliceren dat schoolvakinhouden een perspectief op de werkelijkheid bieden; dat schoolvakinhouden een pedagogische en ethische dimensie kennen; dat het aanleren van leerstof betekenis moet hebben voor de leerling, een betekenis die mede wordt bepaald door de pedagogische en ethische dimensie. Leren is bij Klafki dus niet louter kennisoverdracht, maar ook een bijdrage aan wat we met een traditioneel woord 'vorming' mogen noemen; de leraar, de school, het onderwijs dienen vorming na te streven. Nogmaals: leren is normatief. Klafki kiest met deze opstelling voor een kennis-theorie, waarin kennis niet objectief is en bovendien een ethische dimensie heeft. Behalve van die ethische dimensie moet de leraar zich bewust zijn van de sturende rol van zijn kennis – of die van de voorkennis van de leerling. Gregersen en K ppe (1985) wijzen in hun wetenschapstheorie van de humaniora op een uitspraak van Einstein in diens beroemde briefwisseling met Heisenberg. Die uitspraak luidt dat men niet objectief kan waarnemen, dat waarneming altijd theoriegeladen is. Voor deze bijdrage parafraseer ik dit als: er is kennis nodig om te kunnen zien. De kennis van de expert helpt de novice waar te nemen. Met behulp van deze kennis kan de novice verder leren zien. Daarbij moet de expert aansluiten bij bestaande kennis en ervaringen van de novice (zone van naaste ontwikkeling). De bekende vraag of de meester moet dalen of de leerling moet klimmen (zie ook Verboord, 2003) gaat uit van een onjuiste tegenstelling. De meester hoeft niet te dalen, maar moet de leerling helpen klimmen. De meester moet de eigen kennis niet ontkennen, maar juist inzetten om te ontdekken hoe de leerling het best kan klimmen. De vraag is welke kennis beschikbaar is voor de meesters van ons literatuuronderwijs. En welke kennis leerlingen moeten verwerven om waar nodig en mogelijk ook actief en zelfstandig 'literatuur te leren'.

LITERAIRE COMPETENTIE (1)

De expert en de novice: de leraar en de leerling vormen twee ankerpunten van de klassieke didactische driehoek. Het derde ankerpunt is de leerstof, dat wat geleerd moet worden. In het literatuuronderwijs is dat literaire competentie. Wat is literaire competentie? Volgens Geljon (1994, p. 11) houdt dat in *'dat leerlingen na het verlaten van de school kennis hebben van wat er op het gebied van literatuur gelezen kan worden en de vaardigheid bezitten om de verschillende genres op adequate wijze te benaderen. Bovendien moeten zij in staat zijn op de tekst te reflecteren om hun eigen verhouding tot de tekst te bepalen. Zij moeten tevens een waardeoordeel over een tekst kunnen formuleren en onderbouwen en bereid en in staat zijn dit oordeel te toetsen aan dat van anderen.'* De kern van literaire competentie bestaat dus bij Geljon uit kennis over het domein, genrespecifieke leesvaardigheid, reflectievermogen, kunnen waarderen en communiceren. Daarbij lijkt het me vanzelfsprekend dat de leerling niet alleen kennis nodig heeft over wat er te lezen valt, maar ook kennis verwerft nodig voor reflectie, waardering en communicatie. De vraag is of die waardering esthetisch dan wel (ook) ethisch van aard moet zijn.

Dirksen formuleert tien jaar later: *‘Het vermogen om met en over literatuur te communiceren, dus het vermogen om tot zinnige leeservaring te komen met literaire teksten van allerlei niveau, en het vermogen om de reacties op die literaire tekst helder te verwoorden.’* (Bolscher et al., 2004, p. 175). Dirksen geeft een globaler formulering, waarin mij vooral de causale relatie (‘dus’) tussen ‘communiceren’ en ‘zinnige leeservaring’ opvalt. Ik kom hierop nog terug in de paragraaf over literaire communicatie. Dirksen maakt overigens geen onderscheid tussen genres, en hij spreekt over vermogen, waar Geljon het heeft over kennis, vaardigheid en reflectie. En Dirksen noemt niet expliciet het waarderen.

Ik merk dat het begrip ‘competentie’ net zo’n containerbegrip wordt als ‘leren’, ‘nieuw leren’, ‘constructivisme’. Ik ga dus op zoek naar de kern ervan, uitgaand van de vraag voor welk probleem het gaan gebruiken van dit begrip een oplossing biedt. Klarus (2003, p. 7) stelt: *‘Competentiegericht leren spreekt alle competentieaspecten aan: kennisontwikkeling, handelingsvaardigheden, cognitieve vaardigheden, persoonlijke competenties, motieven en ambities.’* Volgens Klarus dient het competentiebegrip een antwoord te zijn op de kloof tussen school en beroepspraktijk. De inhoudelijke vaststelling van relevante competenties moet worden ontleend aan de ontwikkelingen in de beroepspraktijk. Daarbij geldt voor Klarus dat competentiegericht leren altijd gericht moet zijn op ontwikkelingen, mede omdat in onze kennismaatschappij kennis snel veroudert.

Wat me aanspreekt in dezen is de samenhang in en de breedheid van het begrip competentie. Waar ik meer moeite mee heb is het transferprobleem. Mij lijkt dat de beroepspraktijk weliswaar relevante competenties kan benoemen, maar daarbij kan, juist ter wille van ontwikkeling en leren, de invloed van ‘theorie’ niet ontbreken. *‘The relation between practice and theory is always a complex, interactive one. From this perspective, theory is neither useless nor ideal. Practice is not immune to the influence of theory, but neither is it a mere realization of theory or an incomplete approximation of it.’* (Wenger, 2004, p. 98). Een ander probleem vormt de vaststelling van competenties uit de beroepspraktijk. Uit welke beroepspraktijk moeten de relevante literaire competenties worden afgeleid? Die van de literatuurwetenschappers? Daarmee lost het inzetten van het begrip ‘literaire competentie’ niets op, maar roept dat het oude probleem op van de relatie tussen vakwetenschap en schoolvak. De vakwetenschap is nu eenmaal niet de enige bron van schoolvakinhouden, dat blijkt uit zowel historisch als empirisch onderzoek (Van de Ven, 1996). Oriëntatie op de vakwetenschap is slechts één van de invalshoeken voor het bepalen van onderwijsdoelen, naast bijvoorbeeld persoonlijke ontwikkeling of maatschappelijke dienstbaarheid.

Overigens heb ik ook moeite met Klarus’ stelling dat kennis snel veroudert. Er zullen ongetwijfeld tal van kennisgebieden zijn waarvoor dat geldt. Maar voor taal- en literatuuronderwijs gaat dat mijns inziens niet op. De kern van ons taalonderwijs is nog steeds

gebaseerd op de grammatica- en retoricatraditie van meer dan 2000 jaar terug. De kern van ons literatuuronderwijs is voorzover het een stilistische analyse betreft – de *elocutio* – even oud. De literatuurhistorie komt volop in beweging in de negentiende eeuw. De literaire analyse gaat terug op de beweging van de *New Critics* uit de eerste decennia van de twintigste eeuw. En *reader response criticism* kan worden gekoppeld aan het werk van Louise Rosenblatt uit de jaren '30. Kennis verouderd? Het kan geen kwaad af en toe allerlei ideografische opmerkingen eens wat kritisch te bezien.

In mijn verkenning van het begrip competentie stootte ik op andere bronnen uit dichtbij gelegen domeinen. In een recente vakdidactiek van Romaanse talen (eerste- en tweedetaaldidactiek) vond ik de volgende omschrijving. Competentie is '*La capacité de mobiliser différents savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue d'effectuer une tâche complexe dans un contexte motivant, et pour assigner à toutes les disciplines scolaires la tâche prioritaire de développer de telles aptitudes chez tous les élèves.*' (Collès et al., 2003, p. 7). Wat me op valt is opnieuw de rol van kennis, van bewustzijn (*savoir*). Het oplossen van een complexe taak – en lezen is complex – kan niet zonder. De nadruk die in ons onderwijs op vaardigheden wordt gelegd, en al helemaal in verband met zelfstandig leren, met leren leren (zie bijvoorbeeld Bonset en Rijlaarsdam, 2004) vertroebelt het belang van kennis en inzicht.

Collès en collega's spreken ook van het ontwikkelen van attitudes. Dat aspect van 'competentie' kom ik weer tegen in een andere bron. Snoek (2004) geeft aan dat er in Nederland vaak te veel alleen naar het gedragselement van competenties wordt gekeken, en niet naar de kennis, houding en overtuiging die aan dat gedrag ten grondslag liggen en kunnen blijken in de reflectie op en verantwoording van dat gedrag.

Kortom, het gaat dus bij competenties om handelen (gedrag), maar ook om kennis, vaardigheden, attitude en overtuigingen. Het gaat om handelen, en om reflectie op en verantwoording van dat handelen. De bovenstaande omschrijvingen van literaire competentie door Geljon (1994) en Bolscher et al. (2004) zijn hier niet mee in strijd. Ze zijn alleen globaler geformuleerd. Op basis van deze verkenning van het begrip (literaire) competentie wil ik verkennen wat leerlingen in het literatuuronderwijs bovenbouw havo/vwo zouden moeten leren: lezen (handelen) en reflectie op dat lezen, kennis, vaardigheid, attitude en overtuigingen ten aanzien van het lezen en het gelezene, kennis nodig voor reflectie, leeskeuzes en verantwoording daarvan. En dat alles vanuit de vraag wat dat voor betekenis voor de leerling kan hebben.

HET SUBDOMEIN 'LITERATUURGESCHIEDENIS'

Het examenprogramma literatuur kent drie subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis. Het houdt voor literatuurgeschiedenis (vwo) het volgende in. De leerling moet een overzicht kunnen geven van de hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis tot en met de eigentijdse literatuur. Dat betekent dat de

leerling de voornaamste perioden van de westerse cultuur kent en vooral die van de Nederlandse. Hij kent daarvan zowel de chronologie als de algemene kenmerkende eigenschappen. Hij kent de belangrijkste literair-historische veranderingen ten aanzien van inhoud, vorm en opvattingen. De leerling moet de twaalf gelezen werken bekijken vanuit de cultuurhistorie. Dat wil zeggen dat de leerling in de literaire teksten die hij gelezen heeft, die eigenschappen kan herkennen op grond waarvan tijdvakken of stromingen worden ingedeeld. Hij moet ook veranderingen in de thematiek, in de ontwikkeling van de genres en in de opvattingen over literatuur kennen. En ten slotte moet de leerling kunnen ingaan op het bijzondere (unieke, incidentele) en op het algemene (constante, regelmatige) van de literaire tekst en de literatuurgeschiedenis.¹

Dat is nogal wat. Het doel dat een leerling zowel het algemene moet (her)kennen, als het unieke, kan denk ik alleen bereikt worden door heel veel te lezen en zodoende grote lijnen en afwijkingen daarvan te ontdekken. Dat kan nooit op basis van slechts een paar zelf te lezen werken. Ik kan deze doelstelling niet anders interpreteren dan dat het hier noodzakelijkerwijze gaat om reproductie van kennis; vanuit een eigen betekenisverlening is een leerling – bij gebrek aan belezendheid – niet in staat tot het vergelijken van het algemene en het unieke. Literaire geschiedenis betreft dus reproduceerbare kennis en toepasbare kennis. Dat strookt ook wel met de praktijk van het literatuuronderwijs. Ter illustratie geef ik hieronder een nogal willekeurig gekozen fragmentje van een les historische letterkunde aan havo-4(!).

- DOCENT *‘Jullie hebben als het goed is zelf het hoofdstuk al een keer doorgenomen. Wie kan mij vertellen wat voor een eeuw de achttiende eeuw eigenlijk was?’*
(Vingers gaan omhoog)
- DOCENT *‘Michael?’*
- MICHAEL *‘Dat het geloof minder belangrijk werd, omdat God meer naar de achtergrond werd geschoven.’*
- DOCENT *‘Waardoor kwam dat dan? Want je hebt gelijk, het geloof kreeg een minder prominente rol. Maar waarom?’*
- MICHAEL *‘Omdat ze meer gingen nadenken. Ze geloofden de bijbel niet meer zomaar.’*
- DOCENT *‘Dat klopt. In de achttiende eeuw veranderde de instelling van de mensen. De wetenschap werd belangrijk. Het geloof verloor een deel van zijn invloed. Mensen namen niet meer alles wat gezegd werd voor lief. Niet God, maar de mens stond centraal. Ze vonden dat het heldere, kritische verstand belangrijk was (schrijft de term rationalisme op het bord). Rationalisme komt van ratio: rede, verstand. Alles werd onderzocht. Maar niet alleen op het gebied van de godsdienst veranderde er iets. Op welke gebieden nog meer?’*
- ELISABETH *‘De opvoeding.’*
- DOCENT *‘Inderdaad, heel goed, de opvoeding. Hoezo dan? In welk opzicht?’*
- ELISABETH *‘Kinderen moesten een vrije opvoeding krijgen.’*
- DOCENT *‘Wat was dat dan, een vrije opvoeding?’*

1] Ik citeer de formulering uit de website van het ministerie.

- ELISABETH *‘Dat kinderen meer zelf mochten bepalen.’*
- DOCENT *‘Kinderen moesten inderdaad vrijer worden opgevoed. Tot die tijd liepen kinderen nog aan leiband, van die tuigjes weet je wel?’ (Maakt een beweging alsof ze een kind aan een tuigje heeft.)*
- LEERLINGEN *‘O, vreselijk.’*
- DOCENT *‘Ze mochten ook geen knellende kleding meer dragen. Ze moesten eigenlijk meer hun eigen gang kunnen gaan. Ze bedachten ook dat bier drinken beter was dan wijn.’*
- LEERLINGEN *‘Echt? Haha.’*
- DOCENT *‘Welke filosoof vond eigenlijk dat kinderen een vrijere opvoeding moesten krijgen?’*
- ELISABETH *‘Rousseau?’*

In het verdere verloop van de les wordt geappelleerd aan de Franse revolutie en wordt het begrip ‘vrijheid’ ook politiek ingevuld. De les werd gegeven door een beginnend docent die de leerlingen voorbereidt op een gezamenlijk proefwerk. De nadruk in de les ligt dan ook op kennisoverdracht. Zo wordt de les ook door de docent bij de leerlingen geïntroduceerd.

Het gaat mij nu niet om een evaluatie van deze docent in de context van het gezamenlijke proefwerk, maar wel om wat de leerlingen eventueel leren. De vragen van Klafki naar het wereldbeeld onder deze kennis, naar de betekenis ervan voor de leerling zijn vragen die met attitudes en overtuigingen verbonden kunnen worden. Maar de omschrijving van het subdomein literaire geschiedenis gaat daar niet expliciet op in en suggereert daarmee dat literatuur- en cultuurgeschiedenis tamelijk op zichzelf staan. Maar zou, wat voor een literaire tekst geldt, niet ook moeten gelden voor de tekst die geschiedenis heet? Ik wijs bijvoorbeeld op het werk van McCormick (1994). Zij geeft aan dat elke tekst naast een literair ook een sociaal repertoire kent, een ‘ideologie’. Maar ook een lezer heeft een literair en sociaal repertoire opgebouwd in zijn of haar leven. Een leerlinge uit havo-4, Lenie, vertelde me in een interview dat ze het liefst een boek las dat een doel had, waar een boodschap in zit over het leven. Zij kiest een boek op basis van het sociale repertoire. Haar klasgenoot Roy wil toch liever een boek met spanning (Janssen en Van de Ven, 2001), waarmee hij een boek vooral waardeert vanuit het literaire repertoire van de tekst. Lezen is volgens McCormick de confrontatie van het sociale en het literaire repertoire van de tekst met de repertoires van de lezer, een confrontatie die kan leiden tot *matchen* of *mismatchen*. Wat is het sociale repertoire in deze les over de Verlichting? Die vraag parafraseert die van Klafki (2000) naar de werkelijkheidsvoorstelling die de leerlingen hier geboden wordt en die naar wat de geboden kennis kan betekenen voor de leerlingen. Het meest opvallend vind ik zelf de nogal positieve connotatie die het begrip rationalisme meekrijgt. Natuurlijk, aan het rationalisme hebben we veel te danken. Niet alleen emancipatie van religieuze en opvoedkundige dogma’s, zoals die in het lesfragment aan de orde komen. Onze welvaart, onze

levensverwachting, onze democratie et cetera hebben we te danken aan de Verlichting. Maar ook onze milieuproblematiek. We danken aan de Verlichting onze brede kijk op de wereld, maar ook het kolonialisme. En dat laatste brengt me bij het gegeven dat de gebruikelijke kijk van literatuurschoolboeken op de Verlichting toch wel een erg eurocentrisch perspectief biedt. Wat betekent dit voor de leerlingen? Wat kunnen ze ermee? Begrijpen ze hun wereld nu beter, om maar een bekend doel van geschiedenisonderwijs te parafraseren? Opnieuw, dat lijkt niet het doel van deze les, noch van het subdomein literatuurgeschiedenis. Het kennisbestand dat de leerlingen hier krijgen aangeboden is immers een buiten de leerling gelegen kennisbestand. Wat voor mogelijkheden doen zich voor dat bestand te koppelen aan de voorkennis van de leerlingen, om het betekenisvol te maken?

Ik wil even terug naar leren. Leren is vooral interactie, is communicatie tussen leraar en leerlingen, expert en novicen. Erkende communicatietheoretici als Bühler (1934), Habermas (1981) en Halliday (1974), maar ook de klassieke retorica karakteriseren communicatie, taalgebruik, als een triade van vorm, inhoud en functie, expressie, episteme en ethiek (zie Van de Ven, 2002). McCormick gaat in op de vorm en de inhoud van de literaire tekst (literaire repertoire respectievelijk sociale repertoire). De functie, de ethiek zit dan in het *(mis)matchen*: wat doet de tekst met/voor/bij de lezer? Wat doet de lezer met de tekst? Het is aan de reacties van de leerlingen in dit fragment te zien dat hier vooral sprake is van een *mismatch* van het sociale repertoire van de Verlichting met hun eigen sociale repertoire. Mijn probleem met deze les is dat het eigen sociale repertoire onbesproken blijft. Dat wordt niet geëxpliciteerd en toegankelijk gemaakt voor reflectie. Daardoor functioneert het eigen repertoire als norm, en daarmee gaat de les voorbij aan de mogelijkheid de leerling aan te zetten tot reflectie op de eigen attitudes en overtuigingen, de eigen opvoeding en de eigen dogma's en (on)vrijheden. Ik kies met deze opstelling eerder voor literatuur als 'kunst' dan als 'wetenschap'. Ik kan me vinden in de kunststopvatting van Michail Bahktin (1986), een auteur die eveneens communicatie triadisch benadert, bijvoorbeeld door te stellen dat de grenzen tussen esthetiek en ethiek zouden moeten vervallen en dat kunst daar begint waar spanning optreedt tussen de werkelijkheidsvoorstellingen van, in dit geval, het literaire werk en de lezer. Het begrip 'vervreemding' slaat niet alleen op het vreemd aankijken tegen een andere werkelijkheidsvoorstelling, maar ook tegen het bevreemden van de eigen werkelijkheidsvoorstelling, een bevreemding die leidt tot reflectie, tot kritische bezinning op het eigen wereldbeeld. Een leraar, een boek, moet de leerlingen 'verstaanbaar de werkelijkheid ontvreemden'.² Het bovenstaande lesfragment draagt daar mijns inziens niet toe bij. Het sluit wel aan bij de exameneisen van het subdomein literatuurgeschiedenis maar slaagt er niet in de mens neer te zetten als een historisch bepaald wezen dat in het verleden tot andere keuzes kwam, in een andere context van normen en waarden, dan in het heden. Vanzelfsprekendheden van toen en zeker van nu worden niet opengebroken of ontmaskerd. *'Our identification with our community – our society, our political tradition, our intellectual heritage – is heightened when we see this community as ours rather than nature's, shaped rather than found; one among many*

2] Ik citeer het gedicht van Bernlef: Conference in de oude taal.

which men have made.' (Rorty 1982, p. 166; cursivering door Rorty). In termen van de thematiek van lezen in de lengte en in de breedte doet zich de vraag voor of de leerlingen zijn voorbereid op deze visie op zichzelf en hun eigen geschiedenis bij het betreffende schoolvak, of elders in hun schoolgeschiedenis.

HET SUBDOMEIN 'LITERAIRE BEGRIPPEN'

Ik kan niet op alle exameneisen even uitvoerig ingaan. Heel in het kort dus wat opmerkingen over het tweede subdomein. De literaire begrippen die de leerling moet (her)kennen dienen om literaire van niet-literaire en niet-fictionele teksten te kunnen onderscheiden wat betreft leesdoel en leeswijze. Verder moet de leerling een aantal literair-analytische begrippen kunnen gebruiken. De examenvoorschriften geven aan dat deze begrippen niet apart mogen worden geëxamineerd, ze vormen een denkkader, kennis dus om over literatuur na te denken en er samen over te praten. Zonder dat dit verder wordt geëxpliciteerd, wordt hier dus uitgegaan van een ander soort van kennis dan bij de literatuurhistorie. Die laatste representeert een min of meer objectief kennisbestand dat, zoals elk objectief kennisbestand, reproduceerbaar is. Kennis van literaire begrippen is blijkbaar kennis in functie van het lezen, of liever nog van reflectie op het lezen en het gelezene: nadenken en erover praten. Het gaat dus om kennis die ingezet kan worden bij de interactie tussen leerlingen en leraar. Het gaat om kennis die helpt waar te nemen. Maar draagt die kennis ook bij aan betekenisverlening door de leerling?

Mij valt in de formulering van de exameneisen op dat leesdoel en leeswijze blijkbaar door de tekst worden bepaald, en niet door de lezer. Dat laatste lijkt me strijdig met een deel van de exameneisen voor het derde subdomein, literaire ontwikkeling. Daar wordt namelijk in dat laatste domein aangegeven dat een 'literaire tekst op verschillende manieren aangepakt, begrepen en gewaardeerd kan worden' bijvoorbeeld vanuit de lezer, de opvattingen van de auteur, biografische gegevens, maatschappelijke situatie, genrespecifieke regels, enzovoorts. Ik kan dit laatste niet anders lezen dan dat de lezer leesdoel en leeswijze bepaalt. Kortom, bij de omschrijving van het subdomein literatuurgeschiedenis bepaalt blijkbaar de historie hoe er gelezen moet worden (eigenschappen van stromingen et cetera). Bij de literaire begrippen doet de tekst dat, of misschien de literaire begrippen. En bij literaire ontwikkeling bepaalt de lezer hoe er gelezen wordt. De drie subdomeinen kenmerken zich door een verschil in visie op tekst en lezen. Het compromiskarakter van de eindtermen verdoezelt verschil in opvattingen over literatuur, lezen, kennis en leren.

HET SUBDOMEIN 'LITERAIRE ONTWIKKELING'

Ik noem, naast wat hierboven al werd aangestipt, enkele hoofdlijnen⁴:

- 'De kandidaat leest een gevarieerd aanbod van teksten. Zo kan hij leerervaringen opdoen. Deze teksten sluiten aan bij zijn persoonlijke leesvoorkeuren. Zo kan hij zijn literaire smaak ontwikkelen'.

4] Ik citeer de formulering uit de website van het ministerie.

Ik heb hier nogal wat vragen bij. Als je aansluit bij de persoonlijke voorkeur – waar ligt dan het richtpunt van de ontwikkeling? Waar ligt de zone van naaste ontwikkeling? Moet een tekst matchen met een lezer, aansluiten bij de persoonlijke voorkeur, of moet je juist uitdagen door *mismatch*?

- ‘De kandidaat kan aan de hand van literaire teksten enkele leerervaringen opdoen ten aanzien van maatschappelijke aspecten. Hierdoor kan hij zijn visie op de werkelijkheid en zijn plaats daarin ontwikkelen’. Ik vind het opmerkelijk dat hier niet gesproken wordt van een gevarieerd aanbod. Nog opmerkelijker vind ik dat het sociale repertoire van de tekst wordt losgekoppeld van het literaire repertoire (zie onder). Smaakontwikkeling staat blijkbaar los van maatschappelijk inzicht. Ik kom hier op terug.

Een kandidaat moet verder een beargumenteerd leesverslag kunnen uitbrengen van zijn literaire leeservaringen op grond van zijn leerervaringen. Hij moet de juiste methoden kiezen om een literair werk te verklaren. Hij moet belangrijke achtergrondinformatie kunnen verzamelen en selecteren en de eigen leeservaring kunnen beschrijven, verdiepen en beoordelen.

Een afstudeerwerkstuk van een van mijn studenten (Voskuil, 2005) bevat zowel een aantal interviews met leerlingen als fragmenten van leesverslagen. Marlene, uit vwo-5, bespreekt *Phileine zegt sorry* van Ronald Giphart. Ze beschrijft de verhaalpersonages als volgt:

Phileine is een jong, eigenzinnig, avontuurlijk meisje. Brutaal. Waarschijnlijk ziet ze er een beetje alternatief en hip uit.

Max is een knappe, jonge acteur. Hij laat zich makkelijk verleiden. Beetje een huichelachtig type: hij bedriegt zijn vriendin Phileine.

Joanne is een knap meisje, vrouwelijk en een beetje een verleidster.

L.T. is een serieuze jongen, goeiige gozer. Lijkt enigszins sukkelig, naïef te zijn. Waarschijnlijk een saai uiterlijk.

Gulpje is zo gek als een deur, is overal voor in, als het maar avontuurlijk is.

Ze is een sensatiezoekster. Kleedt zich alternatief.

Marlene voelt zich het meest verwant met Phileine. Daarover schrijft ze:

Phileine, al is dit gevoel wel een beetje dubbel. Je wordt als lezer steeds met haar gedachten geconfronteerd en dat maakt haar geloofwaardig. Ik kan me goed in haar verplaatsen, al is ze wel erg vrij en brutaal; het is meer zoals ik wel zou willen zijn, dan dat ze levensecht is. L.T. vind ik ook wel levensecht in zijn manier van reageren, maar over hem kom je lang niet zo veel te weten als over Phileine.

Haar conclusie:

Ik vond het boek echt super om te lezen. Het gaat over een meisje dat haar vriendje achterna reist naar New York, waar hij als acteur probeert aan de bak te komen. In New York blijkt dat hij een liefdesrelatie heeft met zijn tegenspeelster in het toneelstuk: ze hebben echt seks met elkaar op het toneel. Het meisje besluit haar vriend een hak te zetten door tijdens een voorstelling vanuit het publiek te reageren, waardoor iedereen geschokt is.

Ik zou het boek aanraden omdat er wordt verteld wat iedereen zou denken in zo'n soort situatie, maar wat niemand hardop zou durven zeggen. In dit boek wordt dat wel echt gezegd: het is shockerend voor de lezer, al zou die zelf het liefst soms ook een beetje een Phileine zijn!

Voor mij is nu de vraag wat Marlene van het lezen van dit boek en van het schrijven erover heeft geleerd. Ze heeft de verhaalpersonages keurig in een eerdere verslagpassage gekoppeld aan het onderscheid tussen karakter en type, maar maakt daar in haar uiteindelijke beschrijving in het eerste fragment hierboven geen gebruik meer van. De vraag is wat Marlene leert over zichzelf in haar vergelijking – inleving?- met Phileine. De vraag is wat ze leert – en waarover dan wel – van het schrijven van de conclusie. Ze gaat in haar verslag voornamelijk in op het sociale repertoire van de tekst. Wat heeft ze nu geleerd over haar eigen werkelijkheidsvoorstelling, haar eigen normen en waarden? In hoeverre heeft de werkelijkheidsvoorstelling in het boek haar daarbij geholpen? In hoeverre heeft het literaire repertoire van de tekst haar op het spoor gezet van het sociale repertoire?

Als literaire competentie onder meer inhoudt dat de leerling leert om op een tekst te reflecteren, dan is de vraag welke kennis Marlene hier gebruikt voor de reflectie. We hebben ('literaire begrippen') leerlingen een kader te bieden voor kijken naar het literaire repertoire. Wat hebben we leerlingen voor kader te bieden voor het bezien van het sociale repertoire? Een kader bijvoorbeeld voor overtuigingen? Hoe zorgen we ervoor dat ze 'verder' leren kijken? Waar ligt hun zone van naaste ontwikkeling? Wat voor betekenis heeft het lezen van dit boek voor Marlene gehad? Wat heeft ze geleerd van het lezen en schrijven – hoe gaat ze een nieuw boek aanpakken? Wat voor kader geven we Marlene voor haar leesattitude, voor leesvaardigheid?

Een leesdossier bevat ook een reflectie op de eigen leesontwikkeling. Ik geef vier citaten over die leesontwikkeling:

- *Ik ben in ieder geval andere boeken gaan lezen, boeken die echt literatuur zijn. Daar was ik uit mezelf misschien niet zo snel aan begonnen. Ik weet nu ook beter hoe ik zulke boeken moet lezen. In het begin was het nog wel moeilijk, nu gaat het steeds makkelijker, als het onderwerp me tenminste aanspreekt.*

- *Ik ben natuurlijk wel twee jaar ouder geworden, maar tijdens de lessen literatuur heb ik ook allerlei begrippen geleerd die ik ook uit de boeken kan halen. En hoe meer van dat soort literaire boeken je leest, hoe makkelijker het gaat. Ik ben nu gewoon een stukje verder.*
- *Ja, als ik nu naar de bieb ga, kijk ik bij de volwassenenliteratuur. Ik zou niet meer zo snel een jeugdboek pakken. Ik sta er meer voor open dan in het begin. Als een boek moeilijk is, leg ik het niet meteen weg. Ik weet nu vaak ook beter welke boeken me aanspreken. Als ik de achterkant van een boek lees, maar ook omdat ik bepaalde schrijvers ken. Als een boek leuk was, dan wil ik meestal nog wel een boek van die schrijver lezen.*
- *Ik heb kennisgemaakt met verschillende schrijvers en periodes, daardoor kan ik nu bepaalde boeken herkennen en weet ik welke boeken ik leuk vind om te lezen. Ik merk ook dat ik steeds meer gewend raak aan de taal van boeken voor volwassenen, het leest steeds makkelijker.*

In deze citaten vertellen vier verschillende leerlingen havo-5 ons dat ze nu andere boeken lezen, en dat ze die gemakkelijker te lezen vinden. De andere boeken worden aangeduid met ‘echt literatuur’ en ‘volwassenenliteratuur’. Hoe ze kunnen bepalen dat die boeken ‘echt literatuur’ zijn, anders dan door de categorisering door de bibliotheek, wordt niet helder in deze citaten (noch in de rest van hun dossier). Daarmee geven de leerlingen geen blijk van het beheersen van een van de doelen van literaire begrippen: het herkennen van literaire tekstsoorten en het verschil met andere, niet-literaire teksten. Laten we eerlijk zijn: wie kan dat wel? De discussie over de canon is even oud als de canon zelf.

Eenzelfde aarzeling heb ik bij het ‘gemakkelijker lezen’. Ik kan me niet aan de indruk onttrekken dat hier fraaie sociaalwenselijke antwoorden worden geformuleerd. En ik geef die leerlingen daarin geen ongelijk. Maakt het hanteren van een literair begrippen-apparaat het lezen gemakkelijker? Het schools lezen, ongetwijfeld. De leerlingen laten zien dat ze het discours van de school over lezen onder de knie hebben. Citaat 2 roept bij mij de vraag op of de literaire ontwikkeling beschreven in de andere citaten niet ook gewoon een kwestie is van ouder geworden zijn. Anders geformuleerd: wat is de bijdrage van het onderwijs aan deze ontwikkeling? Misschien wel dat er überhaupt gelezen is.⁵ Maar waar zit dan de ‘leerwaarde’, de meerwaarde van dat lezen boven andere vormen van fictieconsumptie? Of moet ik me maar baseren op het idee dat literatuur zichzelf wel onderwijst? Dat de literatuur, als het beste wat onze natie heeft voortgebracht aan wat ‘schoon’, ‘waar’, en ‘juist’ is – *bonum, verum et pulchrum*, de klassieke triade van esthetiek, episteme en ethiek – dat dat onze jeugd zal verlichten zonder tussenkomst van een expert? Ik wijs erop dat het begrip ‘smaak’ evenzeer afkomstig is uit de traditie van het eliteonderwijs in de eliteliteratuur. ‘Smaak’ is een

5] Ikzelf heb voor mijn examen geen enkel boek hoeven lezen. Voor het gymnasium werd de literatuurlijst pas verplicht in 1972. Mijn mondeling Nederlands bestond uit het interpreteren van een gedicht. Van Dis (1962) constateert dat in het middelbaar onderwijs een discussie gaande is tussen een historische en een stilistische literatuurbeschuwing. Mijn eigen docent Nederlands was dus blijkbaar een aanhanger van de stilistische literatuurbeschuwing.

normatief begrip, de ‘goede smaak’ stelt je in staat literatuur te onderscheiden van platvloeser fenomenen op basis van esthetische criteria, het literaire repertoire van een tekst. De dingen van ‘hogere orde’ moeten in ons taal- en literatuuronderwijs toch boven die van ‘lager orde’ staan (Leest, 1932). Ik vraag me af hoe je ‘hogere’ en ‘lager’ van elkaar moet leren onderscheiden, of in modernere termen literaire van niet-literaire teksten. Ik vraag me af hoe je leerlingen oordeelsbekwaam kunt maken, wat voor betekenis een dergelijk onderscheid voor hen kan hebben. Mij lijkt als extra complicatie in dezen dat de bij uitstek utilitaire doelstellingen van ons taalonderwijs leerlingen een andere dan esthetische visie op taal en tekst meegeven.

Terug naar de literaire ontwikkeling. Er bestaan kennisbestanden over die literaire ontwikkeling, gebaseerd onder meer op onderzoek naar literaire receptie. We weten dat met het ouder worden van leerlingen het leesgedrag verandert, kwalitatief en kwantitatief. We weten dat zowel culturele als genderspecifieke factoren van invloed zijn op dat leesgedrag. Ik vraag me wel eens af of het niet belangrijk is die kennis over leerlingen en lezen aan leerlingen voor te leggen als referentiekader, als kijkkader waarmee ze hun eigen ontwikkeling in kaart kunnen brengen. Met alle mogelijke risico’s natuurlijk van sociaalwenselijke antwoorden of etikettering. Maar nu staan leerlingen (en leraren) veelal met lege handen.

LITERAIRE COMMUNICATIE

Literaire competentie bestaat uit een combinatie van kennis, houding, vaardigheid, overtuigingen, reflectievermogen en verantwoording. Het ontwikkelen van literaire competentie is een leerweg, die als elke leerweg gekenmerkt wordt door het betreden van een zone van naaste ontwikkeling, onder (bege)leiding van een expert. Dirksen (in Bolscher et al., 2004) koppelt in zijn omschrijving van literaire competentie wat hij aanduidt met ‘zinnige leeservaring’ – ik leg dat uit dat lezen betekenis heeft voor de leerling – aan het kunnen communiceren over het lezen en het gelezene. Nu zijn er verschillende definities van ‘communicatie’, ook dat is een containerbegrip (Van de Ven, 2002). Datzelfde geldt voor interactie, en voor begrippen als onderwijsleergesprek. Het is relevant daar bij stil te staan. Niet elk type interactie draagt bij aan leren. Misschien is het beter te stellen dat elk type communicatie in de klas eigen leerresultaten kan bewerkstelligen. Veel onderwijsinteractie is tamelijk eenzijdige interactie. Dat geldt bijvoorbeeld voor bovenstaande leesdossierfragmenten. Een leraar kan die dossiers ongelezen accepteren (het dossier is immers een handlingsdeel); hij/zij kan ze doorbladeren om te bezien of ze voldoen aan de criteria voor de opzet van zo’n dossier. De dossiers kunnen ook grondig gelezen worden en beoordeeld.⁶ Maar hoe dan ook, in alle gevallen is er sprake van een eenzijdige communicatie. Er is geen gezamenlijke gedachteontwikkeling, maar slechts uitwisseling.

Datzelfde geldt voor veel communicatie in de klas. Het volgende lesfragment geeft een naar mijn ervaring heel representatief beeld daarvan. Het betreft een les in vwo-5, over het gedicht *De grijsaard en de jongeling* van Marsman.

6] Wat de docent in kwestie doet, moet in elk geval ook begrepen worden vanuit de behoefte om als docent te overleven – hebt u wel eens uitgerekend hoeveel tijd het grondig doorwerken van een dossier kost? Vermenigvuldig die tijd dan eens met bijvoorbeeld 150 of 200 bovenbouwleerlingen....!

- DOCENT *'Oké, De grijsaard en de jongeling. (leest het gedicht voor). [-] Oké, wat gebeurt hier? Wie zegt wát? [-] Titel was De grijsaard en de jongeling. Ja, Eva?'*
- EVA *'Ik snap het niet.'*
- DOCENT *'Nee?' (wat geroezemoes, Lotte steekt haar vinger op) 'Ja?'*
- LOTTE *(niet te verstaan) 'En die vader die die grijsaard die hem wil stoppen zegmaar.'*
- MIRTHE *(afkeurend) 'Ooo.'*
- DOCENT *'H-hm.'*
- LOTTE *'Hij waarschuwt die jongen dat 'ie niet moet gaan en die jongen gaat dan toch.'*
- DOCENT *'Ja, dat is 'm inderdaad. Dat is 'm dus.' (klas reageert) 'Maar, herkennen jullie daar wat van in wat ik voorgelezen heb?'*
- MIRTHE *(niet te verstaan)*
- DOCENT *'Ja, want hij eh, waar waarschuwt hij 'm onder andere voor? [-] Op een gegeven moment zegt 'ie...'*
- MIRTHE *'... voor vrouwen.'*
- DOCENT *'Ja, voor vrouwen inderdaad. Zwicht nooit voor lippen. Samenzijn is een leugen en alle kussen verraad. Dus daar is 'ie, de grijsaard, is bang voor het leven. Waarom is 'ie daar bang voor? Zie naar mijzelf, ik heb in mijn jeugd mijn leven verslingerd aan duizend dingen, onder andere dus aan liefdes [-] eh, maar, concludeert 'ie na zo'n leven geleid te hebben 'over hoeveel zal ik mij niet blijven schamen? En hoeveel is er dat misschien nooit geneest?' Dat 'nooit geneest' wat bedoelt 'ie daar mee?'*
- MIRTHE *'Dat hij verdriet heeft meegemaakt wat niet overgaat.'*
- DOCENT *'Ja, precies. [-] Dus die grijsaard is báng voor het leven en die jongeling zegt ondanks dat [-] ik ga gewoon toch de deur uit 'zonder vrees en helder'. Oké, wat voor idee heb je hierbij dat Marsman voor dichter is? [-] Dick? [-] Waar schrijft hij over?'*
- DICK *(niet te verstaan)*
- DOCENT *'Wat zeg je?'*
- DICK *'Over een grijsaard en een jongeling'*
- DOCENT *'Over een grijsaard en een jongeling. Ja, maar wat voor opvatting maak je hieruit?'*
- DICK *'Eh, geen idee.'*
- DOCENT *'Wat zeg je? Geen idee? [-] Waa [-] Chris?'*
- CHRIS *'Ehm.'*
- DOCENT *'Niet te ingewikkeld denken. Waar gaat dit gedicht over?'*
- CHRIS *'Verschillen tussen jong en oud.'*
- DOCENT *'Ja, bijvoorbeeld. Ja precies. En wat voor opvatting komt eruit? Want wie van de twee wint nu eigenlijk?'*
- MIRTHE *'Hij, die jongen.'*
- DOCENT *'Ja [-] precies. Want die gaat weg. En die zegt van 'nou hop, ik schuif zijn waarschuwingen aan de kant en ik ga gewoon groots en meeslepend leven.' [-] Ja? [-] 'Je kan aan dit gedicht zien dat Marsman nadenkt over het leven en het leven van nu. Dat je dus niet gaat nadenken over alle gevolgen die het kan hebben als je, ja, als jezelf in de waaghals stelt zegmaar, dus als je gevaarlijke dingen doet, of je hart openstelt voor de liefde. Ja? Dus, daar gaat dit gedicht vooral over.'*

In deze les is de leraartekst, de tekstinterpretatie door de leraar dominant. Het gesprek is typisch wat Ehlich, Rehbein en Ten Tije (1993) ‘een docentbetoog met rolverdeling’ noemen. Het is geen dialoog, maar een ‘monologe dialoog’ (Dysthe, 1993). Nystrand et al., (1997) maken in een uitvoerig empirisch onderzoek naar (literatuur)onderwijs duidelijk dat onder zo’n communicatiepatroon een bepaalde visie op leren en op kennis schuilgaat. Zij onderscheiden twee ‘archetypen’ van onderwijs, de monoloog en de dialoog. De monoloog kenmerkt zich door een objectivistische visie op kennis, een visie op leren als kennisoverdracht waarbij de leerling als *tabula rasa* wordt gezien. De dialoog functioneert als constructie van kennis door leraar en leerlingen, waarbij niet alleen de expert en de boeken, maar ook de leerlingen zelf met hun ervaringen en voorkennis belangrijke kennisbronnen vormen. Leren is dus constructie, interpretatie.

Deze empirisch onderbouwde visie op de relatie tussen interactie en kennis heeft consequenties voor literatuuronderwijs. Het kennisbestand van de literatuurgeschiedenis en wellicht dat van de literatuuranalyse is van een andere orde dan dat van de literaire ontwikkeling. Of liever gezegd: dat laatste subdomein heeft in de praktijk van ons onderwijs geen kennisbestand. Janssen (1998) spreekt, in navolging van De Groot (1980), van ‘communicatieve kennis’, kennis die in interactie wordt geconstrueerd. Kennis dus waar de leerlingen belangrijke bronnen van kennis vormen. Met die interactie is het in ons onderwijs niet best gesteld. *Recitation* wordt veelvuldiger gehanteerd dan *discussion* (Van de Ven, 1996). Het Studiehuis veroorzaakt veel geïsoleerd werken door leerlingen (Bolhuis, 2000) en tijd voor grondige feedback op en het herschrijven van leesdossiers is er niet. Wat vragen we van leerlingen als we willen dat ze hun literaire smaak ontwikkelen? In termen van de klassieke driehoek leraar-leerling-leerstof kunnen we stellen dat de leerstof niet helder is, dat misschien de leerling wel zijn eigen leerstof is en dat de docent geen tijd heeft voor de broodnodige interactie.

Ik zie het enthousiasme waarmee veel docenten en leerlingen bezig zijn. Bezig zijn – ik vraag me wel eens af of onderwijs, en niet alleen literatuuronderwijs, wel meer is dan leerlingen bezighouden. Leraren en leerlingen werken ontzettend hard, maar er is gebrek aan tijd voor grondige feedback door de docent op wat de leerling doet, feedback in de vorm van een kijkkader, van kennis om verder te komen. Ik vraag me wel eens af wat het leerresultaat is van al die inspanning.

LITERAIRE COMPETENTIE (2)

Literatuuronderwijs is al hondervijftig jaar een strijdpunt in Nederland (en daarbuiten; Van de Ven, 1996). Met de introductie van het begrip ‘literaire competentie’ en de omschrijving van het domein ‘literatuur’ lijkt het debat overwonnen. Een verkenning van het begrip ‘literaire competentie’ wijst uit dat dat een breed begrip is, waarin kennis, vaardigheid, attitude, overtuiging, reflectie en verantwoording sleutelementen zijn. Mijn verkenning van de subdomeinen van het literatuuronderwijs laat zien dat daarin nogal wat tegenstrijdigheden verdoezeld worden. Er is in de drie subdomeinen sprake van verschillende visies op kennis, op literatuur, op lezen, op de lezer. Waar het begrip ‘competentie’ een sterke ideografische lading meekrijgt – oplossing voor aloude problemen rond de keuze tussen kennis en vaardigheid, theorie en praktijk bijvoorbeeld, kenmerkt zich het examenprogramma als een compromis tussen oude opvattingen.

Vanuit het perspectief van het leren door leerlingen bezien levert me dat een aantal vragen op. Ik zie duidelijke grenslijnen tussen de subdomeinen, terwijl ik denk dat vanuit het idee van literaire competentie er geen grenzen, maar integratie zou moeten zijn. Het literatuuronderwijs komt voort uit de aloude traditie van de *humaniora*. Jensen (1987) beschrijft de *humaniora*traditie in termen van vijf ‘humanistische’ competenties: de historische, de communicatieve, de creatieve en de kritische competentie. Samen zouden die een vijfde competentie (moeten) vormen: het zien van samenhang. In die ‘samenhang’ zie ik de betekenis die het literatuuronderwijs voor leerlingen zou kunnen hebben. Die samenhang kan bereikt worden, maar dan moeten de subdomeinen in elkaar schuiven. In de historische benadering kan een verband worden gelegd tussen het sociale repertoire van de tekst en dat van de lezer, met als doel de lezer het eigen repertoire te laten ontdekken. De literatuurgeschiedenis kan een geschiedenis worden waarin ook de ontwikkeling van literaire begrippen aan de orde komt in een historisch-sociologische context, waarin de dominantie van bepaalde thema’s (bijvoorbeeld opvoeden) kan worden verhelderd. Bij het aanleren van literaire begrippen kunnen stijlmiddelen van andere vormen van fictie worden betrokken. Verhelderd kan worden hoe het medium niet alleen de boodschap, maar ook de stilistiek bepaalt. Leerlingen kunnen nagaan wat de stijlmiddelen in hun eigen alledaags taalgebruik zijn. Ze kunnen nagaan wat hun literaire voorkeuren zijn en in hoeverre die door het genre (de stijl), of de inhoud, worden bepaald. Ze kunnen nagaan wat de vanzelfsprekendheden in hun eigen repertoires zijn, en waar die vandaan komen. Ze zouden zichzelf moeten kunnen zien als lezers-in-ontwikkeling en op basis van vergelijking met andere lezers zichzelf moeten kunnen ‘typeren’. Die vergelijking kan gebaseerd worden op de ontwikkeling van klasgenoten, maar ook op kennis uit onderzoek over lezersontwikkeling en lezertypen. Naar mijn overtuiging draagt dat laatste bij aan een van de belangrijkste doelstellingen van het literatuuronderwijs: bewustwording. Het gaat me om bewustwording van vorm, inhoud en functie van teksten, van vaardigheid in en reflectie op het lezen en het gelezene, van bewustwording op het eigen lezen en op jezelf als zich ontwikkelende lezer. Daarbij spelen bestaande kennisbestanden een belangrijke rol, in te zetten door de leraar die de leerling uitdaagt verder te gaan in het leren kennen van het vreemde, maar ook in het bevreemden van het bekende.

Ik denk wel eens dat een boek per jaar, grondig op deze wijze aangepakt, meer oplevert dan heel veel leesverslagen. Maar dat zou eens uitgeprobeerd moeten worden.

Dr. Piet-Hein van de Ven is universitair hoofddocent vakdidactiek aan de universitaire lerarenopleiding van het Instituut voor Leraar en School, een instituut van de Radboud Universiteit Nijmegen en de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Hij is ook lector ‘theorie die werkt’ aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Bibliografie

- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bernlef, J. (1968) Conférence in de oude taal. Uit: *Bermtoerisme*. Amsterdam: Querido.
- Bolhuis, S. (2000). 'Naar zelfstandig leren. Wat doen en denken docenten?' Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Bolscher I., J. Dirksen, H. Houkes en S. van der Kist. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij.
- Bonsset, H. en G. Rijlaarsdam, (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: Creative development of learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature* 4, 1, pp. 35–62.
- Bruffee, K. (1984). Peer tutoring and 'The Conversation of mankind'. In: G. Olson (ed.) (1984), *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and modeling*. Urbana Ill.: NCTE, pp. 136–143.
- Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In: B. Rogoff en J.V. Wertsch. (eds.), *Children's learning in the Zone of Proximal Development* pp. 93–97. San Francisco: Jossey-Bass, March.
- Bruner, J. (2004). Introduction to thinking and speech. In: R.W. Riber en D. K. Robinson (Eds.), *The essential Vygotsky* pp. 9–25. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Bühler, K. (1934, 1965). *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.
- Collès, L., J.L. Dufays en C. Maeder (2003). *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Dirksen, J. (2004). Literatuuronderwijs in de tweede fase. In: Bolscher I., J. Dirksen, H. Houkes en S. van der Kist. (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Leidschendam: Biblion Uitgeverij. pp. 160–251.
- Dis, L.M. van (1962). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam, Purmerend, Groningen: Meulenhoff, Muusses & Noordhoff.
- Dysthe, O. (1993). Writing and talking to learn. A theory-based, interpretive study in three classrooms in the USA and Norway. Tromsø: University.
- Ehlich, K., J. Rehbein en J. ten Tije (red.) (1993). *Kennis, taal en handelen. Analyses van de communicatie in de klas*. Assen: Van Gorcum.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Gregersen, F. en S. Køppe (1985). *Videnskab og Lidskab. Om humanioras videnskabsteori, videnssociologi, videnskabshistorie og samfundsmæssighed*. København: Tiderne Skifter.
- Groot, A.D. de (1980). *Over leerervaringen en leerdoelen. Handboek voor de onderwijspraktijk 10*, pp. 1–18. Deventer: Van Loghum Slaterus.

- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halliday, M. (1974). *Language and social man*. London: Longmans.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers (dissertatie UU).
- Janssen, M. en P.H. van de Ven (2001). 'Het studiehuus is één groot gepland iets. Leren leren in het schoolvak Nederlands. In: J. Imants, en M. Kamp (red.) *Samenspel. Vormgeven aan actief en zelfstandig leren binnen de schoolvakken*. Nijmegen: Instituut voor Leraar en School. Pp. 53–84.
- Jensen, J. Fjord (1987). *Det tredje. Den postmoderne udfordring*. København: Valby.
- Klafki, W. (2000). Didaktik analysis as the core of preparation of instruction. In: Westbury, I., S. Hopmann en K. Riquarts (eds), *Teaching as Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Klarus, R. (2003). *Competenties ontwikkelen in de lerarenopleiding*. Wageningen: STOAS.
- McCormick, K. (1994). *The culture of reading: The teaching of English*. Manchester en New York: Manchester University Press.
- Leest, J. (1932). *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen, Den Haag, Batavia: Wolters.
- Nystrand, M., A. Gamoran, R. Kachur en C. Prendergast (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Brighton: Harvester.
- Scholes, R. (1985). *Textual power: Literary theory and the teaching of English*. New Haven: Yale UP.
- Snoek, M. (2004). *Van veranderd worden naar zelf veranderen. Veranderingsbekwaamheid als metacompetentie van leraren*. Amsterdam: HvA.
- Sørensen, B. (2002). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ven, P.H. van de (2002). ACV als AcV: onderwijs in Algemene Communicatieve Vaardigheden als Academische Vorming. In: C. Van den Brandt, en M. van Mulken (red.). *Bedrijfscommunicatie II. Een bundel voor Dick Springorum bij gelegenheid van zijn afscheid*. Nijmegen: NUP., pp. 35–52.
- 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*. ICS: Utrecht (dissertatie Universiteit Utrecht).
- Verschaffel, L. en E de Corte (1998). Actief en constructief leren binnen krachtige leeromgevingen. In: L. Verschaffel en J. Vermunt (red.). *Onderwijskundig lexicon III: het leren van leerlingen*. Alphen a/d Rijn: Samsom.
- Vink, A. (2005). De container van het nieuwe leren. In: *NRC Handelsblad*, zaterdag/zondag 2/3 juli 2005.

- Voskuil, K. (2005) Werken aan het literatuurossier in de Tweede Fase havo. Niet gepubliceerd afstudeerwerkstuk praktijkonderzoek. DAV-I. ILS/HAN.
- Vygotskÿ, L. (1962), *Thought and language*. Cambridge Mass.: MIT (oorspronkelijk 1934).
- Wenger, E. (2004). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.



**BOUWEN AAN EEN
INTERACTIEVE LITERATUURLES
DIDACTIEK VOOR STIMULEREND
FICTIEONDERWIJS IN DE BASISVORMING**

LILIAN VAN DER BOLT

INLEIDING

In de beleving van leerlingen in het voortgezet onderwijs gaapt er een kloof tussen spontaan lezen in de vrije tijd en lezen in de literatuurles op school. Dit artikel biedt aanknopingspunten om in de literatuurles te werken aan behoud van het leesplezier bij de overgang naar het voortgezet onderwijs en probeert een brug te slaan tussen het lezen voor school en het spontane en betrokken leesgedrag in de vrije tijd. In dit artikel staan de lezer en zijn leesmotivatie centraal en wordt gezocht naar manieren om de kwaliteit van het leerkrachthandelen in de literatuurles ten behoeve van de leerling te verbeteren. Niet de kerndoelen voor het literatuuronderwijs en vakinhoudelijke aspecten, maar juist de zorg voor de didactische kwaliteit van de literatuurles staat ter discussie. Door de fixatie op de vakinhoud wordt in de vakliteratuur vaak voorbij gegaan aan deze meer algemene, maar tegelijkertijd fundamentele didactische aspecten.

Didactische kwaliteit van het literatuuronderwijs verbetert onder andere door toepassing van manieren om spontaan/ongedwongen leren en het schoolse leren dichter bij elkaar te brengen. Dat vraagt een andere wijze van leseven en een andere organisatie van de les dan gebruikelijk. In dit artikel doe ik een poging deze aansluiting te verhelderen in de vorm van een didactisch kader. Dit kader biedt concrete aanknopingspunten voor leerkrachten om de aanpak en werkwijze in de literatuur- of fictieles te veranderen, te verbeteren of te variëren.

LEESLUWTE

Onderzoeksgegevens zoals die van het Cito (Wijnstra, 2001) bevestigen vermoedens dat middelbare scholieren weinig lezen in hun vrije tijd. Daarbij valt op dat er een terugval geconstateerd kan worden in het lezen als vrijetijdsbesteding bij de overgang van de basisschool naar voortgezet onderwijs. Laarakker (2002) spreekt daarbij van een 'leesluwte'. Oorzaken voor de terugloop in leesfrequentie kunnen in eerste instantie gezocht worden in het feit dat leerlingen te maken krijgen met meer huiswerk, dus minder vrije tijd, grotere concurrentie van andere bezigheden zoals uitgaan, computerspelletjes, internetten en verschuivende belangstelling en behoeften die samenhangen met leeftijdsontwikkeling. Een andere belangrijke verklaring voor de afname van de leesfrequentie is de terugloop van het leesplezier. Leerlingen ervaren met de overgang van het basis- naar het voortgezet onderwijs een 'breuk' in het leesonderwijs: op de basisschool heeft het lezen van fictie nog een spontaan karakter dat geassocieerd wordt met de vrije tijd, maar daarna wordt het lezen in het kader van het literatuuronderwijs ineens ervaren als 'huiswerk' (Van der Bolt, 2000; Tellegen en Frankhuisen, 2002). Deze verandering in gewoonte en attitude van leerlingen is een reactie op het feit dat de school zich in het voortgezet onderwijs zowel meer gaat bemoeien met het soort boeken dat leerlingen lezen als met de manier waarop ze die boeken geacht worden te lezen (Van der Bolt, 2000). Zo ligt in het basisonderwijs de nadruk allereerst op het

technisch lezen en wordt lezen verder aangemoedigd ongeacht wat of hoe het kind leest. Leerlingen ontdekken als vanzelf dat boeken lezen een groot avontuur kan zijn waar ze zich met veel overgave in kunnen storten. In het voortgezet onderwijs krijgen leerlingen te maken met strengere criteria voor het soort boeken dat ze lezen. Bepalend daarbij is het oordeel over de literaire kwaliteit van boeken door ‘buitenstaanders’ als recensenten en literatuurcritici, die ver van de leerling en zijn belevingswereld afstaan. Ook worden er eisen gesteld aan de manier van lezen: de aard van de vragen die leerlingen moeten kunnen beantwoorden over gelezen boeken (kennisvragen) vereist een andere manier van lezen. Een manier die doorgaans niet de manier is waarop leerlingen in hun vrije tijd met boeken omgaan. Leerlingen ervaren daarbij een plotselinge discrepantie tussen het lezen voor school en het lezen thuis. Het spontane lezen komt daarbij onder druk te staan.

ONDERWIJSVERNIEUWING ALS UITGANGSPUNT VOOR ‘BETREKKEND’ FICTIEONDERWIJS

Gelukkig is er tegenwoordig op school meer aandacht voor manieren om het lezerspubliek ook na de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs vast te houden en te boeien. Er wordt bijvoorbeeld systematisch gewerkt aan ‘betrekkend’ fictieonderwijs waarin de lezer en niet het boek centraal staat en waarin het leesplezier en de betekenis van het boek voor de lezer zelf van belang zijn. ‘Betrekkend’ literatuuronderwijs is op te vatten als een manier om binnen- en buitenschools lezen dichter bij elkaar te brengen. Dat wil zeggen dat het verplichte lezen van fictie op school beter afgestemd is op het spontane lezen met overgave zoals lezers dat in hun vrije tijd vaak doen. Daarbij wordt gebruikgemaakt van onderwijsvernieuwingsprincipes die niet alleen in het fictieonderwijs, maar in het onderwijs in algemene zin worden toegepast. De wortels van dit kader van onderwijsvernieuwing staan onder andere beschreven in de uitgangspunten voor ‘het nieuwe leren’ (Kok, 2003). Daarin staan de drie basisbehoeften centraal, die het kind motiveren om te leren (Stevens, 1997): de behoefte aan autonomie (‘ik ben iemand’), relatie (‘ik hoor erbij’) en competentie (‘ik kan wat’). Wanneer het onderwijs zo is vormgegeven dat het aan deze basisbehoeften voldoet, stimuleert het de leerling optimaal tot leren.

Deze uitgangspunten voor het nieuwe leren en onderwijsvernieuwing vormen een sterk contrast met het traditioneel ingerichte onderwijs als voortbrengsel van de negentiende-eeuwse industriële revolutie. Daarin staat vooral de leerstof centraal en de wijze waarop het aanbod van de stof zo efficiënt mogelijk georganiseerd kan worden: klassikaal en in de vorm van vakken.

Kenmerken van onderwijsvernieuwing

Er zijn verschillende kenmerkende aspecten te noemen voor de manier waarop geprobeerd wordt vorm te geven aan ‘betrekkend’ onderwijs, bijvoorbeeld:

- het aanbieden van *betekenisvol* onderwijs en onderwijs waarin de leerling en zijn individuele motivatie, ervaringen en belangstellingen centraal staan (zogenaamd leerling-volgend onderwijs);
- het geven van *eigen verantwoordelijkheden* aan leerlingen, ‘*eigenaarschap*’ over eigen leerprocessen en over organisatie en inhoud van het onderwijs;
- het aanbieden van *activerend* en stimulerend onderwijs dat aanzet tot productief en zelfontdekkend leren, waarbij er meer ruimte is voor verschillende manieren van leren en leerstijlen;
- het aanbieden van *geïntegreerd en realistisch* onderwijs waarin relaties gelegd worden tussen informeel leren (buitenschools leren) en formeel leren om deze zo natuurlijk mogelijk in elkaar te laten overvloeien;
- het aanbieden van onderwijs dat gericht is *op samenwerkend/sociaal* leren waarbij de interactie met de leerkracht/begeleider en met andere leerlingen centraal staat en leren tot stand komt via constructie van kennis in plaats van via instructie.

Alle genoemde kenmerken van de betreffende werkwijze zijn gestoeld op hetzelfde grondbeginsel: het aanbod in het onderwijs moet qua inhoud, vorm en organisatie beter afgestemd zijn op het spontane en informele leren. Dat betekent dat er stappen ondernomen moeten worden om het schoolse leren meer te laten lijken op een informele leeromgeving. In zo’n ‘natuurlijke leeromgeving’ vindt leren plaats doordat mensen door noodzaak of eigenbelang (vaak belang voor zelfbehoud) spontaan en vanzelfsprekend geprikkeld/gemotiveerd worden om nieuwe inzichten en oplossingen te ontdekken, zichzelf vragen te stellen, te leren, op onderzoek uit te gaan, et cetera. Een omgeving met veel van deze uitdagingen of betekenisvolle, ‘belangrijke’ prikkels en stimulansen wordt ook wel een ‘krachtige leeromgeving’ genoemd (Vreugdenhil, 1999).

Vertaling naar literatuur- en fictieonderwijs

Veel van de genoemde kenmerken van onderwijsvernieuwing hebben inmiddels ook hun weg gevonden naar het fictieonderwijs. Er is al aardig wat gepubliceerd op dit terrein. In deze publicaties kunnen we een volgend onderscheid maken:

- algemene beschrijvingen van de onderwijsvernieuwing in het fictie- en taalonderwijs;
- publicaties waarin een specifiek onderdeel van deze onderwijsvernieuwing voor het fictieonderwijs wordt uitgewerkt;
- leerlijnen en lesvoorstellen voor fictieonderwijs waarin elementen van onderwijsvernieuwing zijn terug te vinden.

In het onderstaande zal ik dit werk systematisch bespreken. Zowel het meer theoretische werk als de praktische uitwerkingen komen aan de orde.

Op heel algemeen niveau vinden we veel van deze kenmerken terug in het werk van Verhoeven en Aarnoutse (1996). Damhuis en Litjens (2003) gebruiken vergelijkbare uitgangspunten als basis voor het taalonderwijs bij het Expertisecentrum Nederlands. Ook zien we de uitgangspunten in het werk van auteurs als Guthrie (2000), Guthrie

en Wigfield (1997) en Langer (2001). Deze auteurs besteden aandacht aan de hervorming van taal- en fictieonderwijs door het bewust scheppen van een ‘betrekkende’ en ‘krachtige’ leeromgeving, om binnen- en buitenschools lezen – ofwel spontaan leesgedrag en lezen voor school – beter te integreren.

Specifieke onderdelen van deze onderwijsvernieuwing zien we terug in het werk van andere auteurs die voorstellen doen voor manieren waarop het fictieonderwijs in de praktijk vorm kan krijgen. We zullen deze praktische implementaties kort bespreken en aangeven op welk onderdeel of eerdergenoemd kenmerk deze betrekking hebben.

Verschillende auteurs hebben zich beziggehouden met het beschrijven van een leerling (/lezers)gerichte benadering binnen het fictie- en literatuuronderwijs, vooral bedoeld om de terugval in het leesgedrag van jongeren te beperken. Een lezersgerichte benadering valt te plaatsen in het *betekenisvol en passend* maken van het aanbod van fictieonderwijs. Oplossingen worden daarbij bijvoorbeeld gezocht in het promoten van overgangsliteratuur – een oplossing die de inhoudelijke overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zou kunnen verzachten (Laarakker, 2002; Van Lierop-Debrauwer, 2002).

Schlundt Bodien en Nelck da Silva Rosa (2002) en Witte (2002) stellen voor om op basis van een verregaande analyse van het (sociaal-emotionele) ontwikkelingsstadium van de leerling activiteiten op maat aan te bieden die zo goed mogelijk passend, en van daaruit vervolgens grensverleggend en uitdagend kunnen zijn. Jammer genoeg lijkt het praktisch gezien niet mogelijk om leerlingen in zo’n verregaande mate individueel en op maat te bedienen: differentiatie kent duidelijk ook grenzen.

Een andere oplossing wordt gezocht in het promoten van een andere leeswijze; van reflectief en kritisch met het accent op de tekst naar belevend/affectief, met het accent op de lezer (Barton, 1996; Van den Berg en Middel, 1992; Dirksen, 1995; Wilhelm 1997). Zo wordt leerlingen in het fictiedossier gevraagd een persoonlijk verslag van boeken te maken, waarbij ook de persoonlijke beleving en emoties een rol spelen. Dit zijn voor de lezer betekenisvolle en ‘productieve’ opdrachten. Van de lezer worden zo dus ook andere dingen verlangd dan de beantwoording van puur op de tekst gerichte gesloten vragen over de thematiek, symboliek en de motieven van de auteur. Er wordt tevens steeds meer beroep gedaan op beide leeshoudingen: zowel de kritisch-analytische als het lezen met overgave. Daarbij wordt een relatie gelegd met zowel de informatieve betekenis van de tekst voor de lezer als de affectieve betekenis.

In de manier waarop fictieonderwijs in de tweede fase wordt vormgegeven zien we ook voorbeelden van het stimuleren van *zelfverantwoordelijk en reflectief leren en werken* (zie onder andere Dirksen, 1995; Dirksen en Prak, 1998) en eigenaarschap. Dat gebeurt door de grotere keuzevrijheid die leerlingen hebben bij de samenstelling van de lijst. Maar het wordt verder ook concreet gemaakt in het werken met het fictiedossier (portfolio), waarin het zelf kiezen van literatuur voor de lijst en het kiezen van eigen werk van de leerling voor presentatie in het portfolio centraal staan. Het werken met

portfolio's lijkt gunstig voor het bevorderen van de zelfevaluatie en het zelfverantwoordelijk leren, geeft de leerling inzicht in eigen leerprocessen en leerstrategieën en laat leerlingen nadenken over eigen competenties en vaardigheden.

Pogingen tot het vormgeven van *geïntegreerd en realistisch leren* zien we terug in het 'geïntegreerd literatuuronderwijs' (GLO). Daarnaast herkennen we integratie van fictieonderwijs in andere vakken ook in de verbreding van het fictieonderwijs met non-fictie en met aandacht voor andere media. Uitbreiding van de vakinhoud door integratie met het terrein van culturele en kunstzinnige vorming is een poging om de inhoud van het vak meer te verbreden en daarmee af te stemmen op de werkelijkheid (Alverman, 2002).

Aan *samenwerkend en sociaal leren* wordt in het fictieonderwijs onder andere vormgegeven door het samen met leerkracht of andere leerlingen bespreken van verhalen of de problematiek die uit verhalen en fictie voortkomt. Damhuis en Litjens (2003) bespreken in hun werk over verbeteringen in het taalonderwijs aan jonge kinderen het belang van de samenwerkende en coachende rol van de begeleider bij interactief voorlezen. Deze rol is veel meer construerend, ondersteunend en voortbouwend in plaats van instructief en voorschrijvend.

Langer (2001) beschrijft een werkwijze waarbij ze complexe gebeurtenissen en passages uit fictiewerken klassikaal bespreekt en kringgesprekken laat voeren waarbij leerlingen met elkaar oplossingen zoeken voor in het verhaal gerezen problemen en maatschappelijke kwesties. De mening van de leerkracht is in deze discussies van gelijk gewicht als die van de leerling (een belangrijk aspect van begeleidingsvaardigheden van leerkrachten). Veel aspecten uit het onderwijsvernieuwingskader komen ook in vertaalde vorm terug in leerlijnen en lessuggesties voor het fictieonderwijs. Lesvoorstellen zoals die van Luyckx (2000) en Kraaijeveld (1999) hebben betrekking op verschillende elementen uit het schema van de krachtige leeromgeving. In de meest gebruikte methoden Nederlands (*Taallijnen, Op nieuw niveau* en *Nieuw Nederlands*) wordt serieus aandacht besteed aan aspecten als de beleving van de lezer, emoties, verbeelding, identificatie en leesmotivatie. Ook wordt 'fictie' een steeds ruimer begrip waarin een plaats is ingeruimd voor tv, film, theater en andere media waarop fictie betrekking kan hebben.

De Boer et al. (1993) hanteren in hun leerlijn fictie de kerndoelen als uitgangspunt en suggereren veel aardige, activerende activiteiten waarin soms het accent ligt op het verband met de realiteit, dan weer op het onderzoeken van open situaties (zelfontdekkend leren) of op het uitdagen van leerlingen, et cetera. Evenwel blijven andere waardevolle aspecten van de krachtige leeromgeving systematisch buiten beschouwing, zoals het samenwerken en construerend leren en werken, het systematisch plannen en terugkijken met de leerkracht maar ook het betrekken van leerlingen door aandacht te besteden aan verbeelding en emotie.

Een ontbrekende schakel

Op het gebied van het fictieonderwijs werden al veel bruikbare voorstellen gedaan: zowel op algemeen theoretisch niveau als op het niveau van een concrete invulling

van een betrekken de werkwijze. Toch hebben al deze uitwerkingen hun specifieke beperkingen: sommige zijn te theoretisch en komen niet tot voorstellen voor concrete invulling van de doelstellingen op de werkvloer, terwijl andere zeer praktisch van aard zijn maar niet helder maken hoe de praktische uitwerking zich verhoudt tot de theoretische uitgangspunten.

De beschreven voorstellen bieden weinig houvast aan leerkrachten om eigen activiteiten en werkwijzen van leerkrachten bij de vormgeving van het fictieonderwijs te categoriseren en beschrijven en om van daaruit zelf (verder) activiteiten te kunnen ontwerpen, bedenken en uitwerken. Ook ontbreken handvatten voor het brengen van variaties en verbeteringen in de eigen of in bestaande (methode) lesactiviteiten. Theorie en praktijk zijn op dit vlak nog niet nader tot elkaar gekomen. Er is een tussenstap nodig die duidelijk maakt hoe theorie vertaald kan worden in praktijk en omgekeerd.

Leerkrachten wordt nogal eens verweten dat ze te makkelijk kiezen voor een kant-en-klare oplossing; een blauwdrukmethod e waarbij ze zelf niet hoeven na te denken over activiteiten die ze met leerlingen in het kader van de fictieles kunnen doen. Mijns inziens komt dat vooral doordat kaders voor het fictieonderwijs en een heldere didactische lijn niet voorhanden zijn en doelstellingen voor het fictieonderwijs bovendien vaak onduidelijk zijn en nogal eens veranderen. Op deze manier hebben leerkrachten, die het toch al erg druk hebben, te weinig aanknopingspunten om het onderwijs zelf vorm te geven, alhoewel ze daar wel vaak zeer bruikbare en ludieke ideeën over hebben. Ook leerkrachten die op eigen initiatief op een stimulerende wijze vorm weten te geven aan het fictieonderwijs zijn als gevolg van te weinig houvast vaak toch onzeker over hun inspanningen en hebben soms het gevoel 'zomaar' wat te doen. Het enthousiasme van leerlingen prikkelt hen om hun activiteiten door te zetten ook al kunnen ze de kwaliteit van hun eigen werk niet goed beschrijven en verklaren.

Het doel van dit artikel is nu om een kader te presenteren waarin die vertaling van theorie naar praktijk gemaakt wordt, met alle tussenstappen die deze vertaling inzichtelijk maken. Daardoor wordt het mogelijk dat leerkrachten zelf in de toekomst hun eigen werkwijze en praktijksituatie onder de loep nemen en deze kunnen verbeteren, veranderen en verrijken.

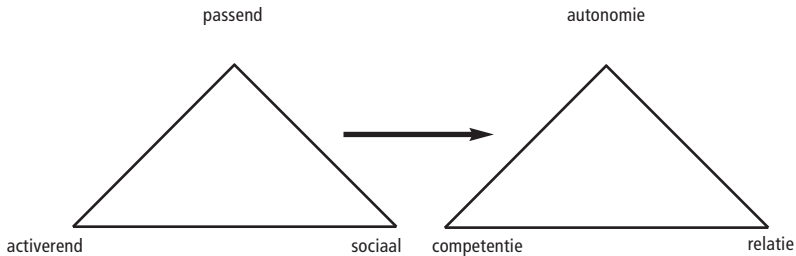
CONCREET VORMGEVEN AAN BETREKKEND FICTIEONDERWIJS

De genoemde onderwijsvernieuwend e kenmerken van de krachtige leeromgeving wil ik in een overzichtskader plaatsen waarin ze worden verdeeld in een drietal duidelijk herkenbare categorieën: activerend, passend/betekenisvol en sociaal.

Deze indeling is gebaseerd op de samenhang met de drie eerder genoemde basisbehoeften die leerlingen stimuleren om te leren (Stevens, 1997): competentie, autonomie en relatie. Wie in het fictieonderwijs aandacht besteedt aan deze aspecten en leerlingen activiteiten aanbiedt die activerend en betekenisvol zijn en aanzetten tot samenwerking,

voldoet daarmee aan de drie basisbehoeften van leerlingen, zodat leerlingen zo compleet mogelijk gestimuleerd worden om te leren.

FIGUUR 1 | WEERGAVE VAN DE SAMENHANG TUSSEN STIMULERINGSPRINCIPES EN BASISBEHOEFTE



In deze figuur zien we dat passende en betekenisvolle activiteiten waarin de lezer centraal staat voorzien in de behoefte van de leerling aan autonomie (de behoefte anderen te laten zien dat je iemand bent die uniek is en ertoe doet); dat activerende en stimulerende activiteiten voorzien in de behoefte van de leerling aan competentie (de behoefte te laten zien dat je wat kunt); en dat samenwerkingsactiviteiten met leerkracht en andere leerlingen voorzien in de behoefte aan relatie (de behoefte om erbij te horen in de groep).

De drie categorieën en hun toepassingsprincipes worden hieronder vervolgens uitgebreid beschreven en toegelicht aan de hand van praktijkvoorbeelden. Veel van de elementen en activiteiten zullen voor leerkrachten heel herkenbaar zijn en worden door hen al vaak toegepast. Vaak gebeurt dit onbewust. Het kader maakt de leerkracht bewust van de dingen die hij al doet en toepast in de eigen literatuurlessen om vervolgens de toepassingsmogelijkheden verder uit te breiden en te verbeteren, nieuwe activiteiten uit te proberen, et cetera.

In deze bewerking krijgt vooral het aansluiten bij de beleving van de leerling tijdens het lezen een belangrijke rol. Daarnaast krijgen ook andere aspecten een plaats, die in het perspectief van de fictieles misschien minder voor de hand liggen, en daarom snel vergeten dreigen te raken. In een krachtige leeromgeving organiseren leerkrachten binnen de fictieles bewust activiteiten die voldoen aan een aantal condities, zoals weergegeven in schema 1.

SCHEMA 1 | KENMERKEN VAN EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING IN DE FICTIELE

ACTIEF**OMSCHRIJVING UITWERKING**

activerend	Op uitvoeren en handelen gericht; meer doen en minder instructie. Zelf de wereld in- gaan en het fictiewerk onderzoeken en ontdekken: het vormen van een eigen mening en ervaring; beschouwing en analyse van docent of recensent spelen een minder grote rol. Voorbeeld: materiaal (kranten, tijdschriften, boeken, attributen en voorwerpen die in verband staan met thema's in verhalen) neerleggen zonder instructie.
participerend	Gericht op ZELF leren doen, dus met zo veel mogelijk zelfstandigheid, zelfverantwoordelijkheid en onafhankelijkheid. Leerlingen actief laten meedenken over opzet en inrichting van lessen: leerlingen verantwoordelijke rollen geven; ze een les of thema laten voorbereiden en uitvoeren; zelf materialen en eigen werk laten beheren; voorzitten van een boekbespreking; portfolio's laten bijhouden (eigenaarschap over leerprocessen, resultaten en middelen).
open	Gericht op open situaties (thema's), vragen en opdrachten om zelf te onderzoeken, keuzes te maken en te ontwerpen. Zo min mogelijk reproductieve vragen en opdrachten (zoals het beantwoorden van gesloten vragen waarvan uitkomst al vastligt). Telkens nieuwe open vragen stellen vanuit nieuwe perspectieven. Voorbeeld: een opdracht geven als 'noem drie vragen die je de hoofdpersoon zou willen stellen en formuleer het antwoord daarop.'
echt	Gericht op gebruik van authentiek (echt) materiaal die de wereld van het boek/film etc. meer doen leven of echtheid/levendigheid van de ervaring benadrukken: oorspronkelijk bronnen- materiaal, theaterbezoek, schrijversbezoek, kranten en tijdschriften in de klas, bibliotheek- bezoek, set/setting bezoeken, materialen laten verzamelen, literaire werkplaats laten inrichten.

PASSEND**OMSCHRIJVING UITWERKING**

betrekkend	Gericht op persoonlijke belevingsprocessen zoals verbeelding en emotie en het subjectieve belang daarvan: een verband leggen met de persoon van de leerling.
op maat	Passend bij belangstelling, mogelijkheden, ontwikkelingsfase, leerstijlen en actualiteit van individu en groep: aansluiten bij leesmotivatie, stemmingsregulatie, leesvoorkeuren, problemen, persoonlijke behoeftes.
uitdagend	Motiverend, waarbij de motivatie en het vervolg (continuering leesgewoonte) zo mogelijk uit de praktijk en de leeservaring (beleving) zelf voortkomen. Mogelijkheid om in aansluiting op affectieve voorkeuren nieuwe genres, onderwerpen en auteurs aan te dragen.
verbreidend	Het geleerde/inzicht overplaatsen van de ene context naar de andere; vooruitkijken, plannen en voorspellen. De betekenis van de persoonlijke beleving in een breder perspectief plaatsen: overplaatsen naar andere vakken en andere contexten (transfer). De aandacht vestigen op het feit dat het boek nieuwe werelden kan openen en nieuwe interesses kan opwekken, en zo tot nieuwe inzichten/kennis kan leiden.

SOCIAAL

OMSCHRIJVING	UITWERKING
construerend	Uitnodigend tot het samen met andere leerlingen of met de begeleider bespreken en delen van persoonlijke ervaringen, het zoeken naar oplossingen, het bespreken van achterliggende maatschappelijke problemen of literaire pretenties. Vraagstukken vertalen naar een maatschappelijke (gedeelde) context.
samenwerkend	Uitnodigend tot samenwerken met de nadruk op het samenwerkingsproces en de vaardigheden /houdingen die dat vereist: in groepjes werkstukken laten maken over boeken; een project rond een thema of schrijver starten; samen een interview met een schrijver laten voorbereiden.
introspectief/ socialiserend	Het gedrag van boekpersonages en hun keuzes samen met begeleider en met medeleerlingen kritisch bespreken en vergelijken met het eigen gedrag en eigen attitudes normen en waarden. Wat kunnen we ervan leren voor ons sociaal gedrag?
spiegelend	Uitnodigend tot met elkaar meekijken, terugkijken en samen vastleggen van leermomenten, keuzen, activiteiten, vaardigheden en producten. Leerlingen feedback laten geven op elkaars boekbesprekingen; elkaars werk laten beoordelen; elkaar laten overleggen over aanpak van projecten en opdrachten, een plan laten maken.
coachend/ begeleidend	Leermomenten scheppen, gelegenheid creëren en benutten, uitnodigen tot reflectie. Samen met de leerling terugkijken op processen of resultaten; plannen en verder kijken; feedback geven, interesse tonen, kritiek, complimenten en tips geven, aanmoedigen. De aandacht richten op situaties en gebeurtenissen, deze benutten als leermoment en aangrijpen om onderwerpen bespreekbaar te maken en te laten onderzoeken. Laten merken wat goed gaat en wat beter kan; niet beoordelend zijn over leesbeleving, open vragen stellen.

In het algemeen gaat het hier om het organiseren van werkvormen waarin mede-eigenaarschap, zelfsturing, samenwerking en reflectie een belangrijke rol spelen.

Onder de kop 'actief' worden voorstellen gedaan om activiteiten stimulerender en prikkelender te maken, uitnodigend tot zelfontdekkend leren en het nemen van eigen initiatieven en verantwoordelijkheden en verwijzend naar de praktische betekenis ervan voor leerlingen. Onder de rubriek 'passend' staan voorstellen om activiteiten meer af te stemmen op de belevingswereld, interesses en persoonlijke leeservaringen van leerlingen om hen van daaruit op passende en adequate wijze uit te dagen en te stimuleren. In de rubriek 'sociaal' worden suggesties gedaan om activiteiten meer in te richten op de constructie van kennis, het delen en uitwisselen van leeservaringen en het bespreken van problemen, keuzes en inzichten die uit leesstof naar voren komen, het samenwerken aan grotere en open opdrachten, het samen met medeleerlingen of de leerkracht reflecteren en terugkijken op leerprocessen.

Toch is het didactisch kader hiermee nog niet helemaal compleet. Naast toepassing van de drie hoofdcondities is het van belang dat ze toegepast kunnen worden in verschillende 'fasen' van de fictieles. Daarin wordt doelgericht aandacht besteed aan alle

stappen die een lezer in het leesproces kan doorlopen (Broekhof, 2002).

Deze stappen of fasen zijn:

- attentie/aandacht trekken; activiteiten die leerlingen enthousiasmeren of interesseren voor boeken;
- keuzes maken; activiteiten die de leerlingen verder helpen in het kiezen van boeken;
- uitvoeren; activiteiten die gericht zijn op het leesproces en die bijvoorbeeld ingaan op leeservaringen en gevoelens;
- evalueren; activiteiten die gericht zijn op het reflecteren op het gelezene.

Vaak worden leerlingen alleen betrokken bij het uitvoeringsproces terwijl het in het kader van het eigenaarschap, het zelfstandig werken en het aanleren van eigen verantwoordelijkheden juist zo belangrijk is om ze ook bij alle andere fasen te betrekken.

De kernbegrippen van de krachtige leeromgeving ‘passend’, ‘actief’ en ‘samen’ en de stappen in het leesproces ‘attentie’, ‘keuzes maken’, ‘uitvoeren’ en ‘evalueren’ staan in onderlinge verhouding met elkaar: dat wil zeggen dat in alle vier de fasen van het leesproces activiteiten ontworpen kunnen worden die voldoen aan de kenmerken van de krachtige leeromgeving. Dat kan er dan uitzien zoals in schema 2.

SCHEMA 2 | DIDACTIEK MATRIX

	ACTIEF	SAMEN	PASSEND
attenderen			
kiezen			
uitvoeren			
evalueren			

Bij het ontwerpen van activiteiten voor de literatuurles kan deze matrix als uitgangspunt gehanteerd worden en er zorg voor gedragen worden dat activiteiten worden aangeboden die betrekking hebben op alle cellen in deze matrix.

Om de werking van het schema toe te lichten beschrijf ik in de volgende paragraaf een lessituatie met concrete lesdoelen en probeer ik aan te geven hoe deze situatie verbeterd kan worden. De lessituatie die ik ter verbetering voorleg is geen gechargeerde situatie maar betreft een werkelijke lessituatie op een school voor voortgezet onderwijs.

Toepassing van principes van de krachtige leeromgeving: een praktijkvoorbeeld

De lessituatie die ik aan de lezer wil voorleggen betreft een fragment uit een literatuurles in het voortgezet onderwijs over Multatuli's roman *Max Havelaar*, vastgelegd op video. Deze situatie is, in het kader van didactisch handelen van de leerkracht en het werken aan een krachtige leeromgeving, op allerlei manieren voor verbetering vatbaar. Allereerst beschrijf ik deze lessituatie in oorspronkelijke vorm, om daarna aan te geven hoe deze situatie, met behulp van toepassing van het didactisch kader kan worden verbeterd.

Het lesdoel van de leerkracht in het fragment is het behandelen van de *Max Havelaar* en met name de politieke en maatschappelijke implicaties daarachter: hij wil leerlingen laten kennismaken met de manier waarop de roman hier gebruikt is om politieke misstanden aan de kaak te stellen. De leerlingen zitten in een kring achter tafels. De leerkracht zit 'aan het hoofd' aan een apart lessenaartje.

In de acht minuten die het fragment duurt zien we het volgende:

- De leerkracht kondigt aan dat hij gaat praten over de *Max Havelaar* en geeft een korte uiteenzetting over de inhoud van het boek: een samenvatting van het verhaal. Hij legt daarin een verband met de maatschappelijke situatie in Nederlands-Indië en toestanden van corruptie en uitbuiting van de lokale bevolking.
- Na zijn samenvatting vraagt hij wie er vragen heeft over de inhoud van het boek. Niemand heeft vragen.
- Vervolgens vertelt de leerkracht iets over de roman als politiek manifest. Hij vertelt dat het boek niet voor niets is opgedragen aan koning Willem III: een rechtstreekse brief aan de vorst om misstanden aan de kaak te stellen zou Multatuli mogelijk de kop hebben gekost. De romanvorm was hier gekozen als dekmantel.
- De leerkracht leest een paar korte fragmenten voor (met duidelijk waarneembare passie voor de tekst).
- De leerkracht vraagt de leerlingen of er dingen/woorden onduidelijk zijn. Niemand reageert.

Daarop zegt de leerkracht dat hij wel een paar vragen heeft aan de leerlingen. Hij merkt op dat het boek ondanks de verborgen betekenis wel positief van toon is en stelt daar een vraag over. Een leerling geeft het juiste antwoord. Vervolgens stelt de leerkracht een gesloten vraag over de latente betekenis van een paar regels in een fragment. Niemand geeft antwoord waarop de leerkracht iemand aanwijst. Het antwoord dat deze leerling geeft is fout. Anderen steken hun vinger op. Een volgende leerling heeft het antwoord goed.

Beoordelen we de wijze waarop de leerkracht de leerlingen in de les betreft (en een krachtige leeromgeving organiseert) en beargumenteren we deze met behulp van het didactisch kader dan kunnen we het volgende constateren:

- de leerkracht is vrijwel het gehele fragment aan het woord;
- de leerkracht heeft totaal 'eigenaarschap';
- de leerkracht stelt gesloten vragen (reproductie);
- de leerkracht geeft zijn mening over het boek (positief van toon) zonder te vragen wat leerlingen daarvan vinden.

Vervolgens kunnen we aan de hand van de lijst met principes voor een krachtige leeromgeving voorstellen doen voor verbetering van deze les, met dezelfde lesdoelstelling als uitgangspunt. Enkele van deze verbetervoorstellen zouden kunnen luiden:

- leerlingen iets over thema of boek laten voorbereiden om in de les met elkaar te kunnen bespreken: vooronderzoek doen (actief/coachend);
- een groepje leerlingen zelf een les laten voorbereiden: een voorzitter aanwijzen (actief/samen);
- tekstfragmenten door leerlingen laten voorbereiden en deze door hen zelf laten voorlezen;
- gevoelens van onrecht laten onderzoeken: bij welke boeken had je vergelijkbare gevoelens? (passend/actief);
- het onderwerp van de les en het boek niet van tevoren noemen maar in plaats daarvan een pak Max Havelaar koffie meenemen en zonder instructie groepjes leerlingen aan de hand daarvan zelf vragen laten stellen en op onderzoek laten uitgaan (actief/samen);
- opdracht in groepjes: bedenk een manier om in de huidige tijd maatschappelijke misstanden aan de kaak te stellen; werk een gedetailleerd plan uit (actief/passend/samen);
- schrijf een brief aan koning Willem III om de misstanden waarnaar Multatuli verwijst aan de kaak te stellen (actief);
- leerlingen zelf de maatschappelijke portee achter het boek laten onderzoeken (actief);
- trek het thema protest en verzet door naar de geschiedenisles (samen/passend/actief).

Hoe is dit kader te gebruiken in de eigen werkwijze van leerkrachten?

Dit didactisch kader gaat uit van de bestaande werkwijze en ervaring van leerkrachten en gebruikt deze om op voort te bouwen. Een voordeel hiervan is dat leerkrachten hun eigen aanpak niet radicaal hoeven te veranderen maar dat juist de aanwezige ervaring gebruikt wordt als basis voor verbetering en verbreding. Het gebruik van het kader kan inzicht geven in alle elementen die leerkrachten al gebruiken of toepassen en datgene wat zij nog niet doen. Het helpt hen bewust te worden van hun eigen werkwijze en biedt een typologie om hun activiteiten te kunnen rubriceren. Zaak is om niet te veel aspecten ineens te willen veranderen aan de eigen werkwijze maar om steeds kleine stapjes te nemen. Zo kunnen leerkrachten voortdurend bezig zijn hun werkwijze kritisch tegen het licht te houden en te verbeteren. Het werken met het kader moet als het ware een tweede natuur van leerkrachten worden. In het begin kost dat wel relatief veel tijd maar op den duur gaat het haast automatisch. Een ander aandachtspunt bij het leren werken met dit kader is dat dit beter zal lukken wanneer leerkrachten met 'maatjes' werken en bij elkaar in de fictieles kijken. Daarbij kunnen de maatjes elkaar complimenten geven over hun aanpak en vervolgens een tip formuleren over hoe de aanpak beter kan. Op die manier vindt er constructie, uitwisseling van kennis en inzicht plaats. Daar kunnen beiden van leren. Het maatjeswerk is een systeem om eventuele begeleiding bij het leren werken met het kader op de lange termijn overbodig te maken en zou eigenlijk verankerd moeten worden in de samenwerking tussen collega's. Bij het leren werken met het kader en het leren toepassen van deze principes op het eigen werk van leerkrachten kan het beste de volgende stappen aanpak gehanteerd worden:

- **Onderzoeken** van de eigen werkwijze en handelwijze in interactie met leerlingen in de fictieles en relateren aan het kader: welke elementen uit het kader pas je al toe en waar in het schema (passend, actief of samen) kan je deze elementen indelen?
- **Beoordelen en vergelijken** van de werkwijze met het schema passend, actief en sociaal en opstellen van punten die je wilt verbeteren of waarmee je wilt experimenteren in je eigen werkwijze. Neem nooit te veel punten tegelijk om aan te werken. Je kan altijd later nog aan andere verbeterpunten werken.
- Het maken van een **plan** voor het uitvoeren van je verbeterpunten.
- **Toepassen en oefenen** van verbeterpunten.
- **Terugkijken** op hoe het proces verliep. Bespreken wat de opbrengsten zijn (vergelijk deze met de uitgangssituatie gerelateerd aan het didactisch kader). Mogelijk kan je nieuwe verbeterpunten opstellen of pas je je werkplan aan.

CONCLUSIES

Er zijn veel manieren waarop het literatuuronderwijs in de basisvorming verbeterd kan worden. De voorstellen voor verbetering die in dit artikel worden gepresenteerd hebben als uitgangspunt de leerling stimulerend en prikkelend literatuuronderwijs aan te bieden en daarbij zo goed mogelijk in te spelen op de oorspronkelijke en spontane leesmotivatie van leerlingen. Daarbij richt dit artikel zich op de kwaliteit van het onderwijs en verbetering van het didactisch handelen in plaats van op de meer vakinhoudelijk gerichte aspecten en eisen van het literatuuronderwijs zoals deze zijn opgenomen in de kerndoelen. In artikelen wordt vaak vooral stilgestaan bij deze vakinhoudelijke aspecten ter verbetering van de literatuurles, die vervolgens door ontwikkelaars worden verwerkt in leerlijnen en lesprogramma's, waardoor het handelen en de vaardigheden van de leerkracht uit het oog worden verloren. Voorstellen die wel uitgaan van leerkrachthandelen en verbetering en vernieuwing van het onderwijs zijn vervolgens vaak te theoretisch en abstract van aard, of zijn juist erg gedetailleerd uitgewerkt. Deze bieden geen praktisch uitgewerkt kader voor de leerkracht om het eigen handelen en de eigen vaardigheden kritisch onder de loep te nemen en deze te verbeteren of te verbreden. Dit artikel biedt een didactisch kader op grond waarvan leerkrachten in staat zijn om zulke verbeteringen en verbredingen zelf toe te passen.

Dr. Lilian van der Bolt is sinds 2001 werkzaam als projectleider bij Sardes binnen de Unit Onderwijspraktijk en –organisatie, gespecialiseerd op het gebied van onderwijsvernieuwing. Eerder werkte ze op het Pedagogisch Instituut-CED Rotterdam als onderzoeker en ontwikkelaar. Zij studeerde communicatiewetenschap aan de UvA en promoveerde in 2000 op een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen. Ook bij Sardes houdt ze zich nog steeds bezig met projecten op het terrein van lezen, leesbevordering en taal. Hierin maakt zij gebruik van inzichten, werkwijzen en didactieken uit de onderwijsvernieuwing.

De tekst in dit hoofdstuk is eerder verschenen in *Levende Talen Tijdschrift*, jaargang 5 nummer 1, 2004.

Bibliografie

- Alverman, D. (2002). Science after school: Putting everyday literacies to work in the service of classroom learning. In: D. Schram, A.M. Raukema en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 285–299.
- Barton, J. (1996). Interpreting character emotions for literature comprehension. *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 40, pp. 22–27.
- Berg, I. van den en A. Middel (1992). *Een beetje lezen, gewoon omdat het leuk is! Basisboek Boekenpret*. Utrecht/Amsterdam, Sardes/Stichting Lezen.
- Boer, M. de, D. Prak, en E. Wagemans (1993). Leerplan fictie met lessuggesties. *Tsjip/Letteren* 3, 4.
- Bolt, L. van der, (2000). *Ontroerend Goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Broekhof, K. (2002). 'Bazar: een structurele aanpak voor leesbevordering in het vmbo'. In: Lidwien Derriks (red.) *Retoriek en praktijk van het schoolvak Nederlands 2001*. Gent: Akademia Press, pp...
- Damhuis, R en P. Litjens (2003). *Mondelinge communicatie: drie werkwijzen voor mondeling taalontwikkeling*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen*. Proefschrift. Katholieke Universiteit van Nijmegen: Nijmegen.
- Dirksen, J. en D. Prak (1998). *Handleiding leesdossier*. Amsterdam: BulkBoek.
- Guthrie J.T. (2000). Contexts for engagement and motivation in reading. In: *Handbook of Reading Research: Volume III* (Kamil, Mosenthal, Pearson en Barr), pp.
- Guthrie, J.T. en A. Wigfield (1997). *Reading engagement: A rationale for theory and teaching*. J.T. Guthrie and A. Wigfield (eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. pp.
- Kok, J. (2003). Talenten transformeren. *Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kraaijeveld, R. (1999). Fictie lezen tussen brugklas en tweede fase. *Levende Talen*, 537, pp. 132–140.
- Laarakker, K. (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. In: D. Schram, A.M. Raukema en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 71–83.
- Langer, J. A. (2001). Literature as an environment for engaged readers. L. Verhoeven and C. Snow (eds.) In: *Literacy and motivation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, pp. 177–194.
- Lierop- Debrauwer, H. van, (2002). Een gemiste kans: De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. In: D. Schram, A.M. Raukema en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesbevordering bij adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp. 15–25.

- Luyckx, D. (2000). Fictieonderwijs in het vmbo. Een verkenning. *Tsjip/Letteren 10*, 2, pp. 3–7.
- Schlundt Bodien, W. en F. Nelck da Silva Rosa (2002). Leesattitude versus leeftijd. Zoektocht naar een verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling. In: D. Schram, A.M. Raukema en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp.
- Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: PMPO.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Verhoeven, L. en C. Aarnoutse (1996). Verbetering van het taalonderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel 14*, 2, pp. 53–69.
- Vreugdenhil, K. (1999). *De entourage van het leren*. Utrecht: APS.
- Wilhelm, J.D. (1997). *You gotta BE the book: teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New York: Teachers College Press.
- Witte, T. (2002). Een kaart voor de literaire ontwikkeling: Het differentiaalmodel als basis voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: D. Schram, A.M. Raukema en C. Stalpers (red.) *Lezen en leesbevordering van adolescenten en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen, pp 39–57.
- Wijnstra, Johan M. (2001). *Bruikbare kennis en vaardigheden voor jonge mensen*. Arnhem: Cito-groep.



WAT GAAT ER OM IN HET HOOFD VAN DE LEZER EN SCHRIJVER?

EEN EMPIRISCH ONDERZOEK ONDER 200 LEERLINGEN
NAAR DE RELATIE TUSSEN *FANTASY PRONENESS*, *NEED FOR
COGNITION*, LEESATTITUDE EN LEESGERELATEERD GEDRAG

CEDRIC STALPERS

THEORETISCH KADER

Het thema van het congres en deze bundel is lezen in de lengte en lezen in de breedte. In dit artikel komt zowel lezen in de breedte (niet alleen het lezen van fictie, maar ook zelf fictie schrijven of een dagboek bijhouden) als in de diepte (de relatie tussen persoonlijkheidskenmerken zoals behoefte aan fantasie en reflectie, en leesattitude en leesgerelateerd gedrag) aan de orde. Drie vragen staan hierbij centraal: is er een patroon te ontdekken in diverse vormen van lees- en schrijfgerelateerd gedrag? Hangt dit patroon samen met iemands persoonlijkheid? En is er een relatie tussen persoonlijkheid en leesattitude?

De doelstelling van dit artikel, en het onderzoek dat er aan ten grondslag ligt, is om meer zicht te krijgen op de drijfveren onderliggend aan lees- en schrijfgedrag. Bijzondere aandacht krijgt hierbij de variabele leesattitude: het is bekend dat leesattitudes verschillen in leesgedrag verklaren, maar het is nog onbekend welke variabelen in verschillen in *leesattitudes* verklaren. De verklaring voor dergelijke verschillen wordt gezocht in de hoek van de persoonlijkheidsleer. Het streven is nu in dit artikel, dankzij het uitgevoerde onderzoek, te komen tot een theoretisch model dat die verschillen verklaart.

In deze paragraaf zullen de vier variabelen van het veldonderzoek beschreven worden, te weten: leesattitude, de persoonlijkheidskenmerken *need for cognition* en *fantasy proneness* als ook diverse vormen van lees- en schrijfgerelateerd gedrag. Tevens worden de relaties tussen deze vier constructen uitgewerkt.

Leesattitude

Leesattitude is een veel gehanteerde variabele om verschillen in leesgedrag te verklaren. Deze wordt door sommigen (Ohlsen, 1992) beschouwd als de theoretische uitwerking van het begrip leesplezier en wordt doorgaans opgevat als een stabiele, evaluatieve houding ten opzichte van lezen, die gevormd is door met name directe (eigen) leeservaringen. Een leesattitude is *stabiel* in de zin dat deze binnen levensfasen of ontwikkelingsstadia doorgaans niet sterk verandert, *evaluatief* in de zin dat er een oordeel over lezen (dat positief, negatief of neutraal kan zijn) in beslagen ligt en *gevormd door ervaringen* in de zin dat leeservaringen op school en thuis – en het plezier of de frustratie die hieruit voortkomt – de basis zijn van die houding.

In verschillende onderzoeken (onder andere Stokmans, 1999; Stalpers, 2005a) worden leesattitudes minimaal twee componenten toegedicht: één die primair gericht is op de affectieve leesbeleving (ook wel de experiëntiële of hedonistische component genoemd) en één die primair gericht is op de meer verstandelijke of nutsgerichte uitkomsten van lezen (ookwel de rationele of utilitaire component genoemd). Voorbeelden van de eerstgenoemde component zijn: spanning ervaren, een avontuur beleven, wegdromen en inleven. Voorbeelden van de tweede zijn: kennis opdoen, taalvaardigheid verbeteren

en schools succes boeken. In dit onderzoek zal het accent liggen op de experiëntiële ofwel hedonistische component van leesattitude, aangezien deze doorgaans het sterkst verschillen in leesfrequentie verklaart.

Leesattitudes blijken sterk samen te hangen met leesvaardigheid en *self-efficacy*. Onder deze laatstgenoemde variabele wordt verstaan: de verwachtingen die iemand heeft van zijn eigen (lees-)vaardigheden om op een bepaald niveau (bijvoorbeeld: even goed als de rest van de klas) te kunnen presteren.

Leerlingen die beter zijn in lezen en meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheden, hebben een positievere leesattitude. Zwakkere lezers daarentegen blijken in de loop der jaren steeds meer het plezier in lezen te verliezen (McKenna et al., 1995).

Voorts blijkt dat leesattitudes sterk samenhangen met het leesklimaat thuis. Kinderen en tieners met een positieve leesattitude, zijn thuis meer voorgelezen, vaker door hun ouders mee naar de bibliotheek genomen en opgegroeid in een gezin waarin relatief veel werd gelezen en veel over boeken werd gesproken. Deze relatie is overigens niet een op een: er is geen honderd procent garantie dat leesbevorderend gedrag van ouders leidt tot frequent lezen door kinderen. Wel geldt dat leesbevorderend gedrag van ouders de kans sterk vergroot dat hun kinderen enthousiaste lezers worden.

De invloed van ouders op de leesattitude en het leesgedrag van hun kinderen gaat via vier processen, te weten: instructie, imitatie, voorlezen en positieve associaties. Instructie houdt in dat door veelvuldig voor te lezen en ander leesgerelateerd gedrag te vertonen, ouders hun kinderen kennis en vaardigheden op het gebied van taal bijbrengen, waardoor die kinderen een goede start kunnen maken in het onderwijs. Imitatie houdt in dat het voorbeeld van ouders door kinderen gevolgd wordt. Kinderen zien met name in hun eerste levensjaren vooral hun eigen ouders en hun gedrag wordt daarmee als een vanzelfsprekendheid gezien, als een rolmodel dat men volgt. Voorts leidt het voorlezen tot directe leeservaringen (zoals een avontuur beleven of in fantasie een verre reis maken) die in positieve zin kunnen bijdragen aan de leesattitude. Tot slot kan de ouder-kind interactie bij het voorlezen op zichzelf - ook los van het verhaal - gewaardeerd worden, net zoals een bioscoopbezoek niet alleen gewaardeerd wordt omwille van de film, maar ook omwille van het gezelschap met wie men naar de film gaat. Kinderen en tieners gaan vervolgens dat gedrag - lezen c.q. bioscoopbezoek - associëren met een positief fenomeen zoals de nabijheid van voor hen belangrijke personen.

Samenvattend hangen leesattitudes samen met - en mogelijk worden zij ook verklaard door - vaardigheden en leesklimaat. Het is echter nog onduidelijk of leesattitudes ook samenhangen met psychologische constructen van hogere orde. Mathewson (1994) geeft in zijn theoretische beschouwing van attitudes aan dat deze gerelateerd zijn aan doelen, waarden en zelfbeelden, maar werkt niet verder uit welke doelen of waarden dat zijn en hoe sterk de relaties tussen die psychologische constructen zijn. Hierdoor blijft het

onduidelijk aan welke behoeften lezen appelleert (of welke doelen het aanspreekt) en waarom sommige leerlingen – ondanks een positief leesklimaat thuis en een goede leesvaardigheid – toch niet willen lezen. De verklaring hiervoor wordt gezocht in twee persoonlijkheidsvariabelen, te weten *need for cognition* en *fantasy proneness*.

Need for cognition

Het persoonlijkheidskenmerk *need for cognition* kan omschreven worden als de intrinsieke motivatie om informatie te zoeken, verwerven, analyseren en interpreteren. Mensen met een hoge *need for cognition* (vrij vertaald: behoefte aan reflectie en kennis) zien een cognitief gezien complex vraagstuk niet als een vervelende belasting, maar ervaren hier plezier aan. Cacioppo et al. (1996) omschreven mensen met een hoge *need for cognition* als actieve, explorerende geesten; een soort magneten die informatie als ijzervijlsel aantrekken.

Een van de ideeën die aan dit onderzoek ten grondslag ligt is dat *need for cognition* samenhangt met leesattitude en het lezen van fictie. Een lezer kan door een schrijver uitgedaagd worden open plekken in een verhaal zelf in te vullen en tot diepere betekenislagen door te dringen. Een detectiveverhaal kan door een lezer beschouwd worden als een cognitieve uitdaging waarbij hij net als Hercule Poirot, Sherlock Holmes of Inspector Morse poogt het mysterie op te lossen. Of deze uitdaging gewaardeerd wordt hangt af van de lezer zijn of haar *need for cognition*.

De verwachting is dat mensen die hoog scoren op deze variabele ook relatief frequent de openbare bibliotheek gebruiken. Recent klanttevredenheidsonderzoek in openbare bibliotheken (Stalpers, 2005b) wees uit dat een substantieel deel van de bezoekerspopulatie bestaat uit zogenaamde autodidacten, ofwel (doorgaans hoger opgeleide) bezoekers die in de bibliotheek informatie zoeken over kunst, cultuur, andere landen en geschiedenis, zonder dat hiervoor een praktische noodzaak (zoals werk of studie) aanwezig is. De openbare bibliotheek wordt door hen niet alleen (of niet zozeer) gebruikt voor school, studie of leesplezier, maar eerder als plek waar men informatie zocht uit persoonlijke belangstelling en ten behoeve van de eigen algemene ontwikkeling.

Fantasy proneness

Een persoonlijkheidskenmerk waaraan (in vergelijking tot *need for cognition*) een tot heden minder uitvoerige onderzoekstraditie ten grondslag ligt is het construct *fantasy proneness* zoals uitgewerkt door Merckelbach et al. (2001). Mensen met een sterke *fantasy proneness* (vrij vertaald: behoefte aan fantasie en verbeelding) hebben een sterke neiging in een droomwereld (verhaal, film of dagdroom) te stappen en kunnen hierin helemaal opgaan. In zeer extreme gevallen kan de grens tussen fantasie en werkelijkheid bij hen vervagen. Deze meer extreme vormen van fantasiebehoeften – mogelijk voortkomend uit emotioneel ingrijpende ervaringen – zijn niet meegenomen in het onderzoek. In een onschuldiger vorm kan deze behoefte zich uiten in fenomenen als het hebben

van denkbeeldige vriendjes, opgaan in verhalen en sterk meeleven met sprookjes (bij kinderen) of het ervaren van dagdromen die heel levendig en accuraat zijn (bij volwassenen). In het onderzoek van Merckelbach et al. blijkt dat mensen die hoog scoren op deze variabele ook meer dan anderen aangeven ‘automatisch te schrijven’. Dat wil zeggen dat ze bij het schrijven van een verhaal, brief of artikel niet meer bewust bezig zijn met reflecteren over hetgeen ze willen opschrijven; de brief of het verhaal lijkt zichzelf te schrijven en zij zijn slechts doorgeefluik van alle schrijfideeën die zich spontaan lijken aan te dienen.

De veronderstelling is dat *fantasy proneness* positief samenhangt met het lezen en schrijven van fictie alsook een positieve leesattitude. Het lezen van verhalen vereist immers dat de lezer woorden kan vertalen in beelden, stemmingen en emoties en hij of zij zich personages of locaties voor het geestesoog kan halen.

Patronen in leesgerelateerd gedrag

Een van de thema's van het congres is lezen in de breedte. Als afhankelijke variabele in het veldonderzoek zijn daarom verschillende gedragingen opgevoerd, met als vraagstelling in hoeverre deze onderling samenhangen én samenhangen met de twee eerder genoemde persoonlijkheidskenmerken. Deze gedragingen zijn: het lezen en schrijven van fictie, lezen van informatieve boeken, bijhouden van een dagboek, naar de bibliotheek gaan en een toneelvoorstelling bijwonen.

THEORETISCHE EN MAATSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

De theoretische relevantie van dit onderzoek bestaat uit het verkennen van de relatie tussen persoonlijkheid en leesattitude. Het is bekend dat de leesattitude verschillen in leesgedrag verklaart, maar het verklaren van verschillen in attitude is een nog deels onontgonnen terrein. Dit terrein lijkt relevant – ook gezien vanuit de praktijk van leesbevordering – omdat het kan verklaren waarom leesattitudes een stabiel karakter hebben. Wanneer er namelijk een relatie bestaat tussen een moeilijk veranderbare variabele zoals iemands persoonlijkheid enerzijds en attitude anderzijds, dienen leesbevoorwaarden er rekening mee te houden dat attitudes niet vlug en eenvoudig te veranderen zijn. De persoonlijkheid waarin attitudes verklonken zijn, zijn immers ook niet snel en eenvoudig veranderbaar. Dit kan tevens al te hooggespannen verwachtingen bij subsidiënten en opdrachtgevers temperen tot een meer realistisch niveau.

Een tweede punt van relevantie is het gegeven dat verklaring voor de verschillen in leesgedrag heel ‘dicht bij’ dat gedrag zelf gezocht worden: attitudes worden vaak geconceptualiseerd als verwachtingen over de uitkomsten van het gedrag (in dit geval lezen) dat men op basis van die attitudes beoogt te voorspellen. Het nadeel van deze benadering is – ondanks alle kenniswinst die het leesattitudeonderzoek inmiddels heeft opgeleverd – dat met name de relatie tussen psychologische constructen van iets *lagere* orde (attitudes) en één heel specifieke soort gedrag (leesfrequentie) inzichtelijk wordt,

eerder dan die tussen constructen van *hogere* orde (persoonlijkheid) en verschillende soorten van gedrag (lezen, schrijven en cultuurparticipatie). Door psychologische constructen van hogere orde in de analyse te betrekken, worden mogelijk de drijfveren om te lezen, schrijven en ander vormen van cultureel gedrag te vertonen zichtbaar.

Een derde punt van relevantie, hetgeen ook toegelicht zal worden in de paragraaf over de onderzoeksopzet, is dat diverse operationalisaties (meetinstrumenten ofwel vragenlijsten) van persoonlijkheidsvariabelen toegepast en getoetst zijn op met name studenten aan het wetenschappelijk onderwijs en deze operationalisaties mede daardoor niet altijd toepasbaar hoeven te zijn voor een breder publiek, zoals leerlingen met een zwakkere leesvaardigheid. Bestaande meetinstrumenten voor het achterhalen van iemands *need for cognition* en *fantasy proneness* kennen complexe zinsconstructies en uitdrukkingen die mogelijk voor een lager opgeleide respondentengroep niet zeer begrijpelijk zijn. Een van de taken bij het veldonderzoek was dan ook deze vaak complex en abstract geformuleerde meetinstrumenten te vertalen in een vragenlijst die voor alle leerlingen – ongeacht leesniveau – begrijpelijk was.

ONDERZOEKSOPZET

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden zijn 206 adolescenten bevraagd op drie verschillende locaties: een vmbo-school, een school voor havo/vwo en een jongerencentrum in Tilburg. Om de drie voornaamste constructen – leesattitude, *fantasy proneness* en *need for cognition* – en de diverse leesgerelateerde gedragingen (lezen, schrijven en ander cultureel gedrag) te operationaliseren zijn 49 gesloten vragen aan leerlingen voorgelegd. Vrijwel alle vragen kenden een vijfpuntsschaal als antwoordmogelijkheid. De genoemde psychologische constructen (leesattitude, *need for cognition* en *fantasy proneness*) zijn gemeten met een vijfpunts Likertschaal. Het volledig overzicht van de gehanteerde Likert-stellingen is opgenomen in de bijlage.

De schaal die gehanteerd is voor het meten van de leesattitude is eerder gehanteerd in de hoofdstudie van een promotieonderzoek (Stalpers, 2005a). Deze schaal bleek door leerlingen van alle onderwijsniveaus goed in te vullen en intern consistent te zijn. Voor het meten van *fantasy proneness* en *need for cognition* bestonden eveneens reeds schalen. Zoals eerder opgemerkt waren deze - gezien de lengte van zinnen en complexiteit van het taalgebruik – mogelijk niet bruikbaar voor respondenten met een iets lagere leesvaardigheid. Daarom zijn deze instrumenten aangepast aan de taal van de doelgroep. De interne betrouwbaarheid van de verschillende constructen is als volgt:

TABEL 1 | INTERNE CONSISTENTIE VAN DE VERSCHILLENDE SCHALEN UITGEDRUKT IN CRONBACHS ALFA WAARDEN

	AANTAL ITEMS	CRONBACHS ALFA
leesattitude	6	.86
need for cognition	11	.83
fantasy proneness	7	.79

Alle drie de gehanteerde schalen bleken intern consistent te zijn, aangezien de Cronbachs alfa waarden ruim boven de .70 lag en voorts de item-totaalcorrelaties hoger dan .20 waren. Dit houdt in dat de items die geacht werden hetzelfde te meten, ook daadwerkelijk hetzelfde gemeten hebben.

De kenmerken van de respondenten waren als volgt:

TABEL 2 | GESLACHT, LEEFTIJD EN OPLEIDINGSNIVEAU RESPONDENTEN

	PERCENTAGE
GESLACHT	
man	53%
vrouw	47%
OPLEIDINGSNIVEAU	
vmbo	51%
havo of vwo	38%
mbo, hbo of wo	11%
LEEFTIJD	
12 jaar	21%
13 jaar	27%
14 jaar	17%
15 jaar	12%
16 jaar en ouder	23%

Alhoewel geen aselechte steekproef is getrokken, is de spreiding van de respondenten naar opleidingsniveau in de steekproef – de grootste groep scholieren is vmbo'er – conform die in de populatie.

RESULTATEN

In deze resultatenparagraaf zullen vier onderzoeksvragen beantwoord worden. Allereerst, wat is het lees- en cultureel gedrag van respondenten en vervolgens wat is het verband tussen de verschillende gedragingen? Welke samenhang bestaat er tussen deze gedragingen en persoonlijkheid? En tot slot is er de vraag welke samenhang er is tussen persoonlijkheid en leesattitude.

TABEL 3 | LEZEN, LEESGERELATEERD EN CULTUREEL GEDRAG VAN RESPONDENTEN UITGESPLITST NAAR GESLACHT

	MAN	VROUW	ALLEN
een verhaal lezen	58%	79%	68%
een verhaal schrijven	28%	46%	36%
een boek lezen om meer te weten te komen over een onderwerp	71%	75%	73%
een dagboek bijhouden	5%	48%	25%
een lange brief of e-mail schrijven	64%	85%	74%
de openbare bibliotheek bezoeken	59%	70%	64%
naar een toneelstuk of cabaret gaan	35%	41%	38%

Omstreeks twee op de drie respondenten lazen verhalen en bezochten de openbare bibliotheek en bijna drie op de vier respondenten lazen informatieve boeken. Meer dan een op de drie respondenten bleek verhalen te schrijven.

Meer meisjes dan jongens lazen en schrijven verhalen en andere teksten. Het bibliotheekbezoek onder meisjes was eveneens hoger. Voorts viel het grote verschil op in het bijhouden van dagboeken: bijna de helft van de meisjes tegenover een op de twintig jongens hield een dagboek bij. Vervolgens is berekend wat de onderlinge samenhang tussen deze variabelen is, als antwoord op de vraag of er een verband tussen de diverse vormen van leesgerelateerd en cultureel gedrag is.

TABEL 4 | ITEM-TOTAALCORRELATIE VAN LEZEN, LEESGERELATEERDE EN CULTURELE GEDRAGINGEN

	ITEM-TOTAALCORRELATIE
een verhaal lezen	.56
een verhaal schrijven	.39
een boek lezen om meer te weten te komen over een onderwerp	.38
een dagboek bijhouden	.42
de openbare bibliotheek bezoeken	.46
een lange brief of e-mail schrijven	.17
naar een toneelstuk of cabaret gaan	.26

Uit de Cronbachs alfa analyse blijkt dat zes van de zeven gedragingen – gezien de item-totaalcorrelatie – onderling substantieel samenhangen. De enige uitzondering hierop was ‘een lange brief of e-mail schrijven’. Uit een factoranalyse die is uitgevoerd over de overgebleven zes items blijkt dat er slechts één factor onderliggend was aan de genoemde gedragingen, en dat alle variabelen op deze ene factor laadden. Deze items bleken intern een redelijk consistente (Cronbachs alfa = .68) schaal te vormen.

De derde vraag was of er een samenhang is tussen het gevonden patroon in lees- en schrijfgerelateerd gedrag enerzijds en persoonlijkheid anderzijds. Om dit vast te stellen is een correlatieanalyse uitgevoerd. Bij deze analyse is niet alleen het geheel aan lees- en schrijfgerelateerde gedragingen in de analyse opgenomen, maar zijn ook individuele gedragingen (zoals een verhaal schrijven of een verhaal lezen) en leesattitude meegenomen.

TABEL 5 | CORRELATIEANALYSE TUSSEN PERSOONLIJKHEID (FANTASY PRONENESS EN NEED FOR COGNITION) ENERZIJD EN LEESATTITUDE ALSOOK LEES- EN SCHRIJFGERELATEERD GEDRAG ANDERZIJD

	FANTASY PRONENESS	NEED FOR COGNITION
verhaal lezen	.27	.33
verhaal schrijven	.29	.29
bibliotheekbezoek	.24	.23
totaal lees- en schrijfgerelateerd gedrag	.40	.45
Leesattitude	.42	.46

Alle samenhangen bleken positief, substantieel (correlatiecoëfficiënt > .20) en significant ($p < .01$) te zijn. Respondenten met een sterkere behoefte aan fantasie lezen en schreven meer verhalen, gingen vaker naar de bibliotheek, vertoonden in het algemeen meer lees- en schrijfgerelateerd gedrag en hadden een positievere leesattitude. Hetzelfde kon gezegd worden over *need for cognition*: respondenten met een sterkere behoefte aan reflectie lezen en schreven meer fictie, bezochten vaker de bibliotheek, hadden een positievere leesattitude en vertoonden in het algemeen meer lees- en schrijfgerelateerd gedrag.

Vervolgens is met een regressieanalyse vastgesteld in welke mate de twee genoemde persoonlijkheidskenmerken verschillen in het totaal aan lees- en schrijfgerelateerd gedrag vertoonden.

TABEL 6 | REGRESSIEANALYSE MET PERSOONLIJKHEID (NEED FOR COGNITION EN FANTASY PRONENESS) ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE EN LEES- EN SCHRIJFGERELATEERD GEDRAG ALS AFHANKELIJKE

	GESTANDAARDISEERDE BËTA-COËFFICIËNT	T-WAARDE	P-WAARDE
Fantasy proneness	.25	3.78	<.01
need for cognition	.34	5.10	<.01

Need for cognition en *fantasy proneness* bleken gezamenlijk 25,2% van de variantie in lees- en schrijfgerelateerd gedrag te verklaren: respondenten met een sterkere behoefte aan reflectie en verbeelding, lezen en schreven meer en participeerden vaker aan cultuur.

Om de vierde onderzoeksvraag te beantwoorden – in welke mate verklaren verschillen in persoonlijkheid verschillen in leesattitude? – is wederom een regressieanalyse uitgevoerd, ditmaal met leesattitude als afhankelijke variabele.

TABEL 7 | REGRESSIEANALYSE MET PERSOONLIJKHEID (NEED FOR COGNITION EN FANTASY PRONENESS) ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE EN LEESATTITUDE ALS AFHANKELIJKE

	GESTANDAARDISEERDE BËTA-COËFFICIËNT	T-WAARDE	P-WAARDE
fantasy proneness	.35	5.30	<.01
need for cognition	.28	4.22	<.01

Need for cognition en *fantasy proneness* bleken 27,9% van de verschillen in leesattitude te verklaren: respondenten met een sterke behoefte aan fantasie en reflectie hadden doorgaans een positievere leesattitude.

Tot slot zijn respondenten in vier groepen ingedeeld op basis van een hoge versus lage score op de twee genoemde persoonlijkheidskenmerken. Deze indeling is gemaakt, omdat hiermee eenvoudig zichtbaar gemaakt kan worden (zie tabel 8) welke verschillen er zijn in gedrag tussen de diverse persoonlijkheidskenmerken. Deze vierdeling is weergegeven in de volgende figuur.

– FANTASY PRONENESS +		
informatiezoekers	scheppers	+ need for cognition
overigen	verbeelders	–

Informatiezoekers scoren hoog op reflectie en laag op fantasie; *scheppers* scoren op beide variabelen hoog; *overigen* op beide variabelen laag en *verbeelders* alleen op fantasie hoog en op reflectie laag. Deze groepen bleken niet sterk van elkaar te verschillen als het ging om de variabele opleiding (de verschillen binnen één klas waren groter dan die tussen de verschillende opleidingsniveaus), maar wél als het ging om de variabele geslacht: alhoewel de man-vrouw verhouding in de groep *scheppers* en *overigen* conform die van de totale respondentengroep was (omstreeks *fifty-fifty*), bleek dat in de groep *informatiezoekers* jongens oververtegenwoordigd (68%) waren, terwijl in de groep *verbeelders* meisjes oververtegenwoordigd (67%) waren. Als per groep het cultureel gedrag onder de loep genomen wordt, levert dit het volgende overzicht op:

TABEL 8 | LEES- EN SCHRIJFGERELATEERD ALSOOK CULTUREEL GEDRAG (ONGEACHT FREQUENTIE)
PER PERSOONLIJKHEIDSTYPE

	SCHEPPERS	VERBEELDERS	INFORMATIEZOEKERS	OVERIGEN	TOTAAL
een verhaal lezen	80%	79%	69%	48%	68%
een verhaal schrijven	57%	36%	33%	18%	36%
een informatief boek lezen	90%	72%	83%	49%	73%
een dagboek bijhouden	36%	30%	17%	16%	25%
een lange brief of e-mail schrijven	82%	74%	58%	75%	74%
naar de bibliotheek gaan	72%	70%	78%	44%	64%
naar een toneelstuk of cabaret gaan	58%	28%	39%	26%	38%

De groep *scheppers* is zo genoemd omdat zij niet alleen boeken lezen, maar ook zelf fictie schreven. De meerderheid van de respondenten in deze groep schreef zelf fictie. *Verbeelders* lezen net zoveel fictie als *scheppers* en *informatiezoekers*, maar schreven niet bovengemiddeld veel fictie en lezen niet bovengemiddeld veel informatieve boeken. Wel hield een substantieel deel van de leden van deze groep een dagboek bij. *Informatiezoekers* lezen bovengemiddeld veel informatieve boeken en gaan frequent naar de bibliotheek. Ze lezen iets minder fictie dan de *scheppers* en *verbeelders*. De groep *overigen* was het minst cultureel actief: 78% van de groep *overigen* las bijna nooit of slechts enkele keren per jaar een verhaal. Leden van de groep *overigen* gingen relatief weinig naar de bibliotheek of naar culturele activiteiten.

CONCLUSIES

De onderzoeksvragen waren: 1) hangen diverse vormen van lees- en schrijfgerelateerd gedrag onderling samen? 2) worden verschillen in die gedragingen verklaard door persoonlijkheid? en 3) worden verschillen in leesattitude verklaard door verschillen in persoonlijkheid?

De eerste onderzoeksvraag kan bevestigend beantwoord worden: leerlingen die meer lezen, maken een grotere kans om ook zelf te schrijven, een dagboek bij te houden, aan culturele activiteiten deel te nemen en/of naar de bibliotheek te gaan. Hier is sprake van een kans of waarschijnlijkheid: als men de ene vorm van lees- of schrijfgerelateerd gedrag vertoont is de kans groter dat men de andere vorm ook vertoont. Er is geen een op een relatie of een absolute zekerheid. Niet alle lezers zijn bijvoorbeeld ook schrijvers en niet alle schrijvers zijn ook lezers, maar de overlap tussen beide groepen is redelijk groot.

De persoonlijkheidskenmerken *need for cognition* en *fantasy proneness* blijken een substantieel deel (meer dan 25%) van de verschillen in lees- en schrijfgerelateerde gedragingen te verklaren. Leerlingen met een sterkere behoefte aan fantasie en reflectie

lezen meer (zowel fictie als informatief), schrijven meer, gaan vaker naar de bibliotheek en naar culturele voorstellingen. Beide variabelen (fantasie en reflectie) verklaren elk een uniek deel van die verschillen. Het is bijvoorbeeld niet zo dat *need for cognition* het grootste deel van de genoemde 25% verklaarde variantie voor zijn rekening neemt en *fantasy proneness* hier niets aan toevoegt; beide variabelen verklaren in ongeveer gelijke mate verschillen in gedrag. De resultaten nopen tot de conclusie dat de genoemde gedragingen appelleren aan en een beroep doen op reflectie en fantasie.

Met name het schrijven van fictie bleek op beide persoonlijkheidskenmerken een beroep te doen: leerlingen die zowel een sterke fantasie als een sterke behoefte aan reflectie hadden, schreven het meest. Het lijkt daarmee dat het schrijven van fictie vereist dat iemand een zeer levendige verbeelding heeft, kan opgaan in zijn of haar eigen dagdromen en hier ook sterk van geniet. Daarnaast lijkt het schrijven van fictie een cognitieve uitdaging te zijn, waarbij een schrijver zijn dagdromen op een gestructureerde manier moet zien te vertalen in woorden en zinnen. Zoals gezegd worden mensen met een hoge *need for cognition* omschreven als magneten die informatie als ijzervijlsel naar zich toetrekken. Gezien de samenhang tussen *need for cognition* en het schrijven van fictie, lijkt het niet ondenkbaar dat een dergelijke informatiegierigheid of nieuwsgierigheid ingezet kan worden om *couleur locale*, interessante details, achtergrondinformatie en dergelijke te achterhalen en aan een verhaal toe te voegen, teneinde dit geloofwaardiger en meer levensecht te maken.

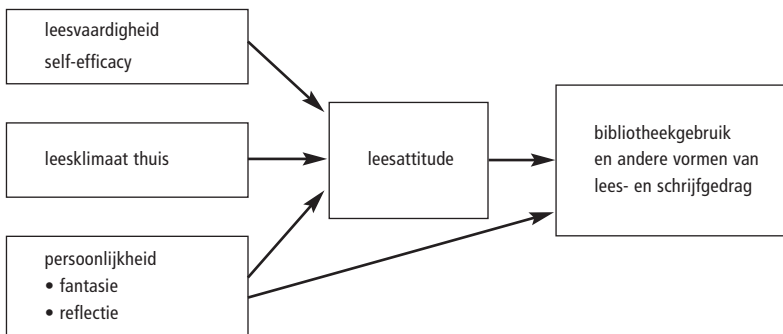
Need for cognition en *fantasy proneness* bleken eveneens een substantieel deel (bijna 28%) van de verschillen in leesattitude te verklaren. Leerlingen met een sterkere behoefte aan fantasie en reflectie vonden lezen leuker, gingen vaker op in verhalen en leefden meer mee met personages. Conform de geschetste theorie vereist het waarderen van verhalen dat leerlingen bereid zijn en plezier beleven aan het vertalen van woorden in beelden, stemmingen en emoties (fantasie) en meedenken met personages alsook ontdekken van diepere betekenislagen in een verhaal (reflectie). De sterke relatie tussen persoonlijkheid en leesattitude kan tevens verklaren waarom leesattitudes een relatief stabiel karakter hebben en niet eenvoudig te veranderen zijn; een persoonlijkheid wordt immers ook geacht relatief stabiel en moeilijk veranderbaar te zijn.

Dit onderzoek bouwt voort op eerdere studies naar leesattitude, onder andere McKenna et al. (1995), Stokmans (1999) en Stalpers (2005a). Uit deze studies is gebleken dat leesattitudes sterk samenhangen met leesvaardigheid, *self-efficacy* (de inschatting van en het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid) en het leesklimaat thuis. Leerlingen die beter zijn in lezen, meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid en een positief leesklimaat thuis hebben (dat wil zeggen ouders lezen zelf, lezen vaak voor, praten over boeken en nemen kinderen mee naar de bibliotheek), hebben doorgaans ook een positievere leesattitude.

De door McKenna et al. gesignaleerde daling van de leesattitudes naarmate kinderen ouder worden, bleek voor een groot deel veroorzaakt te worden door de minder leesvaardige leerlingen. Taalzwakkere leerlingen kunnen in een negatieve spiraal terechtkomen wanneer zij lezen als (te) moeilijk en daarom weinig plezierig ervaren, het lezen daarom gaan mijden, leesvaardigheden door dit gebrek aan oefening verslechteren of in ieder geval niet verbeteren en lezen daarom een (te) moeilijke klus blijft.

Zoals gezegd kan de invloed van ouders op het lezen van hun kinderen via verschillende processen gaan: instructie, imitatie, rolmodel, directe leeservaringen en positieve associaties. Wanneer ouders veel lezen en talige interactie hebben met hun kinderen, trainen zij hiermee de taalvaardigheden van hun kinderen zodat zij onder andere een grotere woordenschat hebben dan kinderen in een minder positief leesklimaat (instructie). Voorts doet een goed voorbeeld goed volgen: een ouder kan een rolmodel vormen voor kinderen door zelf te lezen, hetgeen een gedragsvorm is die het kind kan imiteren (imitatie en rolmodel). Het voorlezen door ouderen resulteert in directe leeservaringen en met name deze directe ervaringen kunnen bijdragen aan de leesattitude: wanneer een kind door voorlezen ervaart dat boeken resulteren in spannende avonturen en interessante ontmoetingen met personages, zullen deze leesbelevingen bijdragen aan een positieve houding ten opzichte van boeken. Tot slot kunnen kinderen ook – deels onafhankelijk van het verhaal zelf – lezen associëren met een positieve gebeurtenis, te weten nabijheid van en contact met de ouders.

Wanneer de bevindingen uit dit onderzoek toegevoegd worden aan die uit eerdere onderzoeken, levert dit de volgende figuur op:



Aanbevelingen

In de praktijk van leesbevordering wensen opdrachtgevers en subsidiënten vaak heel snel dat leesbevorderingsprojecten grote effecten opleveren, mogelijk ook als het gaat om leesattitude. Aangezien leesattitude sterk verklonken is in persoonlijkheid en mede bepaald wordt door vaardigheden en het leesklimaat thuis, is het echter niet waarschijnlijk dat een attitude heel snel heel sterk verandert. Persoonlijkheden veranderen immers ook niet snel en als leerlingen thuis nooit zijn aangemoedigd om te lezen en een minder goede leesvaardigheid hebben, is het onwaarschijnlijk dat hun negatieve leeshouding van de ene op de andere dag verandert in een positieve; daar zijn meer tijd en inspanning voor nodig. Het lijkt derhalve wenselijk om al te hooggespannen verwachtingen van het effect van leesbevordering op leesattitudes te temperen.

Leesbevorderaars kunnen – de variabelen in de bovenstaande figuur volgend – zich richten op twee factoren: het leesklimaat thuis en (vertrouwen in de eigen) leesvaardigheid. Allereerst noopt de grote invloed van ouders op het lezen door hun kinderen tot de aanbeveling, dat niet vroeg genoeg met leesbevordering begonnen kan worden. Vroeg en voorschools beginnen – zoals met projecten als Boekenpret en Het Voortouw – is van belang gezien de grote invloed van het leesklimaat thuis. Deze invloed kan op punten sterker zijn dan die van het onderwijs. Zo worden leesattitudes in sterkere mate bepaald door het leesklimaat thuis dan door het leesklimaat op school.

Daarnaast verdienen scholieren met weinig vertrouwen in hun eigen leesvaardigheden onze aandacht. Voor een deel is het aan het onderwijs om die scholieren hun vertrouwen terug te geven, door hen niet te moeilijke leestaken te geven waarbij de lezers kleine successen kunnen boeken. Leg de lat voor hen op een hoogte dat ze er overheen kunnen springen en voorkom dat ze (te vaak of te sterk) vergeleken worden met leerlingen die beter kunnen lezen. Deze successen werken positief door op hun zelfvertrouwen en daarmee ook op hun leesattitude. Bibliotheken kunnen docenten hierbij ondersteunen met passend leesmateriaal, zoals dat momenteel geboden wordt op diverse Makkelijk Lezen Pleinen in openbare bibliotheken.

Voor bibliotheken en leesbevorderaars kan het feit dat een grote groep jongeren (meer dan éénderde) fictie schrijft eveneens perspectieven bieden. Om jongeren meer aan zich te binden kunnen bibliotheken cursussen in creatief schrijven voor hen organiseren of jaarlijkse schrijfwedstrijden uitschrijven. De beste verhalen kunnen vervolgens in boekvorm uitgegeven worden of via de website van de bibliotheek – in een aparte jongerenhoek – aangeboden worden. Dit maakt de digitale bibliotheek meteen meer herkenbaar en spannend.

Dr. Cedric Stalpers promoveerde in 2005 aan de Universiteit Utrecht. Hij wil graag Marieke van Roy, Floor van Berkel, Norma Verheijen en Mark Vitullo danken voor hun hulp bij dit onderzoek.

Bibliografie

- Cacioppo, J., R. Petty, J. Feinstein en W. Jarvis (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 2, pp. 197–253.
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In: R.B. Ruddell, M.R. Ruddell en H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, pp. 1131–1161. International Reading Association: Newark, DE.
- McKenna, R., J. Kear en R. Ellsworth (1995). Children's attitudes towards reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, pp. 934–956.
- Merckelbach, H., R. Horselenberg en P. Muris (2001). The Creatieve Experiences Questionnaire (CEQ): A brief self-report measure of fantasy proneness. *Personality and Individual Differences*, 31, pp. 987–995.
- Ohlsen, R. (1992) *Leesplezier – operationalisatie van een begrip*. Zwolle: Provinciale Bibliotheek Centrale Drenthe.
- Stokmans, M. (1999) Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, pp. 245–261.
- Stalpers, C. (2005a). Gevormd door leeservaringen. In: *Lezen in het vmbo*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stalpers, C. (2005b). Wie bezoeken de bibliotheek en hoe tevreden zijn zij? *Bibliotheek*, 7, pp. 30–31.

Bijlage:**Operationalisatie van leesattitude, fantasy proneness en need for cognition**

LEESATTITUDE

Ik vind lezen leuk.

Als ik lees vergeet ik alles om me heen.

Als ik een boek lees, leer ik veel over andere mensen.

Als ik leesboeken lees, kan ik lekker wegdromen.

Als ik een boek lees, herken ik me vaak in de hoofdpersoon.

De meeste boeken die ik gelezen heb vielen me tegen.

Het lezen van verhalen vind ik spannend.

NEED FOR COGNITION

Ik probeer vaak meer te weten te komen over een onderwerp, ook als dat niet hoeft voor mijn school of mijn werk.

Als ik ergens op vakantie ga, probeer ik veel te weten te komen over de streek.

Ik zoek vaak meer informatie over een land of streek, ook als ik er niet heen ga op vakantie.

Ik probeer zoveel mogelijk te weten te komen over de wereld om me heen.

Ik heb veel belangstelling voor geschiedenis.

Ik doe liever iets waarbij ik weinig moet nadenken dan iets waarbij ik veel moet nadenken.

Ik houd van taken die, als ik ze eenmaal onder de knie heb, weinig denkwerk kosten.

Ik vind het prettig om lang en diep na te denken.

Ik zoek taken op waarbij ik veel moet nadenken.

Ik houd van taken waarbij ik nieuwe oplossingen moet vinden voor problemen.

Ik vind het vervelend om lang ergens over na te denken.

FANTASY PRONENESS

Ik zit vaak te dagdromen of fantaseren.

Ik verveel me nooit: ik ga altijd fantaseren als het saai wordt.

Als ik naar een mooi liedje of muziekstuk luister, dan vergeet ik vaak alles om me heen.

Als ik naar een goede film kijk, dan vergeet ik vaak alles om me heen.

Mijn fantasieën zijn vaak levensecht.

Als ik naar een goede film kijk, dan vergeet ik vaak dat het 'niet echt' is.

Als ik goede muziek hoor, krijg ik vaak een brok in mijn keel of kippenvel.



VRIJETIJDSEZEN EN LEESBEVORDERING

SOCIAAL-PSYCHOLOGISCHE DRIJFVEREN

ACHTER HET LITERAIRE LEESGEDRAG

ONDERZOCHE NAAR GESLACHT EN LEEFTIJD¹

HAROLD MIESEN

1] Het onderzoek dat wordt gerapporteerd in dit artikel werd gesubsidieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

INLEIDING

De stelselmatige teruggang van de leesmotivatie van adolescenten waarbij de motivatie om fictieboeken te lezen in de vrije tijd met name na het veertiende levensjaar sterk terugloopt en de vaststelling dat deze ontwikkeling zich ook op latere leeftijd doorzet, vormt de aanleiding van deze studie. Vanuit een sociaal-psychologisch perspectief wordt aan de hand van de Theorie van het planmatige handelen ingegaan op de vraag wat bevorderende en remmende factoren zijn die bepalen of iemand al dan niet literaire boeken in de vrije tijd leest. Staat de lezer positief, neutraal of negatief tegenover het lezen van deze fictieboeken? Vinden anderen die betekenis voor de lezer hebben dat hij of zij moet lezen of niet? Is de lezer van mening dat er geen obstakels zijn die hem of haar ervan weerhouden om te lezen? De studie toont aan dat er opvallende verschillen bestaan met betrekking tot de genoemde factoren tussen mannen en vrouwen enerzijds, en de leeftijdsgroep waartoe men behoort anderzijds. Op grond van de inzichten die hieruit voortkomen, kunnen gericht leesbevorderingsactiviteiten worden ondernomen in de hoop de gesignaleerde trend te doorbreken.

Studies over de hele wereld maken melding van een afname van de tijd die aan (vrijetijds)lezen wordt besteed in alle onderzochte leeftijdsgroepen. Deze studies tonen onder andere aan dat elke generatie adolescenten in het secundaire onderwijs minder leest dan de generaties voor hen. De aandacht van adolescenten lijkt hierbij te verschuiven van lezen naar andere vrijetijdsactiviteiten zoals het kijken naar de televisie of uitgaan (SCP, 1995; Koolstra et al., 1992; Knulst en Kraaykamp, 1996; Van den Broek, 2001). Daarnaast blijkt dat de interesse voor het lezen sterk terugloopt tot in de volwassenheid (Alexander en Filler, 1976; Baker en Wigfield, 1999; Wigfield, Eccles en Rodriquez, 1998; Wigfield en Guthrie, 1997). Hierbij lijkt, naast concurrentie van de televisie, andere visuele informatiedragers en elektronische media, ook de overgang van jeugd-literatuur naar volwassenenliteratuur problematisch te verlopen (Tellegen en Frankhuizen, 2002). Deze ontwikkelingen hebben geleid tot een toegenomen bezorgdheid over de leesvaardigheid van adolescenten en volwassenen en de initialisering van projecten om deze trend te doorbreken (Anderson et al., 1985).² Deze projecten hebben doorgaans als doel de attitude ten opzichte van het lezen te stimuleren. De leesattitude wordt sinds lange tijd beschouwd als een belangrijke uitkomst van het leesonderwijs (Aarnoutse en Boland, 1993; Malmquist en Brus, 1974). De onderliggende gedachte is dat wanneer de leesattitude van leerlingen wordt verbeterd, leerlingen meer maar tegelijkertijd ook betere literatuur gaan lezen (Van Schooten, 1994; Lundberg en Linnakylä, 1992). Het verhogen van de attitude van leerlingen ten opzichte van het lezen van literatuur en het verhogen van de leesfrequentie is dan ook een belangrijk doel van het hedendaagse literatuuronderwijs geworden (Van Schooten, 1994). Ondanks het feit dat het belang van (onderzoek naar) de leesattitude wordt erkend, is er echter nog weinig concreet empirisch onderzoek verricht naar de factoren die bijdragen aan de beslissing om (al dan niet) voor lezen als vrijetijdsactiviteit te kiezen (Tellegen en Frankhuizen,

2] Denk hierbij bijvoorbeeld aan het actieve leesbevorderingsbeleid dat in de afgelopen jaren is ontwikkeld door de overheid en Stichting Lezen waarbij de invoering van het studiehuis in het voortgezet onderwijs, en de toegenomen aandacht voor technisch, begrijpend en studerend lezen als onderwijscomponenten in de basisschool een grote rol zijn gaan spelen (Tellegen en Frankhuizen, 2002).

2002) en de rol die de leesattitude hierin speelt. Inzicht in deze factoren is van essentieel belang om het leesbevorderingsbeleid in goede banen te leiden.

Het onderzoek waarover in dit artikel wordt gerapporteerd, gaat – vanuit een sociaal-psychologisch perspectief – in op de vraag wat de motieven zijn om literatuur te lezen en wat bevorderende en remmende factoren zijn die bepalen of iemand al dan niet literatuur leest. In antwoord op deze vraag wordt in de theoretische inleiding van dit paper allereerst ingegaan op de rol van lezen in het vrijetijdsbestedingspatroon om de context te situeren waarin de vrijetijdsactiviteit plaatsvindt en te illustreren welke ontwikkelingen deze activiteit heeft doorgemaakt. Vervolgens wordt het uitgangspunt van het theoretische gedeelte van deze studie beschreven, namelijk de Theorie van het planmatig handelen van Icek Ajzen (1991). Daarna volgt het empirische gedeelte waarin de resultaten van een survey studie worden gerapporteerd. De resultaten worden besproken in het laatste deel van het artikel waarna wordt geëindigd met conclusies en enkele aanbevelingen.

LEZEN ALS VRIJETIJDSACTIONIVITEIT: POSITIE EN ONTWIKKELING

Over cultuurdeelname en mediagebruik is in de loop van de jaren een grote hoeveelheid aan onderzoeksgegevens verzameld. Het Centraal Bureau voor de Statistiek (CBS) verzamelt sinds jaar en dag gegevens over de publieke belangstelling voor kunst en cultuur. Het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) verstrekt vooral gegevens over de manier waarop Nederlanders hun vrije tijd besteden. Het SCP verzamelt sinds 1974 op systematische wijze onderzoeksgegevens over ‘het sociale en culturele facet’ van het beleid van de rijksoverheid (Ministerie van OCW, 2002). Uit tabel 1 kan worden afgeleid welke plaats lezen inneemt als vrijetijdsactiviteit ten opzichte van andere activiteiten en welke ontwikkeling deze activiteit heeft doorgemaakt in de loop van de tijd.

De gegevens in de tabel bevestigen de stelselmatige teruggang van de leesmotivatie van adolescenten en volwassenen waarover veelvuldig wordt bericht in de media en de wetenschappelijke literatuur. Enerzijds stellen we vast dat de hoeveelheid uren die wekelijks wordt besteed aan lezen van gedrukte media afnemen van 6,1 uur in 1975 naar 3,9 uur per week in het jaar 2000. Er lijkt sprake te zijn van een dalende tendens voor alle in de tabel genoemde vormen van vrijetijdsbestedingen, met uitzondering van de elektronische media. Anderzijds lijkt het zo dat gebruikmaking van elektronische media deels verantwoordelijk lijkt voor de teruggang in deelname aan de verschillende vrijetijdsbestedingen. De hoeveelheid uren die aan deze vorm van vrijetijdsbesteding wordt besteed, is redelijk constant gebleven en kent zelfs een lichte groei van 12,4 uur per week in 1975 tot 14,8 uur in 2000. De aanname dat lezen in toenemende mate concurreert met andere vrijetijdsbestedingen waarbij met name de televisie, andere visuele informatiedragers en elektronische media een grote rol spelen, lijkt hierdoor te worden bevestigd.

TABEL 1 | VORMEN VAN VRIJETIJSBESTEDING, BEVOLKING VAN 12 JAAR EN OUDER (IN UREN PER WEEK RESPECTIEVELIJK ALS PERCENTAGE VAN DE BESCHIKBARE VRIJE TIJD EN INDEX 2000, 1995 = 100)

	1975	1980	1985	1990	1995	2000	index
	IN UREN PER WEEK						
gedrukte media	6.1	5.7	5.3	5.1	4.6	3.9	85
elektronische media	12.4	12.1	13.6	13.7	14.2	14.8	104
sociale contacten	12.7	12.5	11.5	11.4	10.9	10.1	93
maatschappelijke participatie	2.0	2.0	2.2	2.1	2.2	1.8	81
uitgaan	2.4	2.2	2.4	2.6	2.6	2.5	97
sport en bewegen	1.5	1.6	2.1	1.8	2.1	1.8	85
overige liefhebberijen	8.2	8.7	9.0	7.7	7.5	6.8	91
vrijetijdsmobiliteit	2.6	2.3	2.9	2.9	3.2	3.0	94
	ALS PERCENTAGE VAN DE BESCHIKBARE VRIJE TIJD						
gedrukte media	13	12	11	11	10	9	90
elektronische media	26	26	28	29	30	33	110
sociale contacten	27	27	23	24	23	22	98
maatschappelijke participatie	4	4	4	5	5	4	86
uitgaan	5	5	5	5	6	6	102
sport en bewegen	3	3	4	4	4	4	90
overige liefhebberijen	17	19	18	16	16	15	96
vrijetijdsmobiliteit	6	5	6	6	7	7	100

Bron: A. van den Broek. 'Vrijetijdsbesteding', in **Trends in de tijd**, Den Haag, 2001.

Indien de deelname aan lezen als vrijetijdsactiviteit wordt afgezet tegenover de andere vrijetijdsactiviteiten (zie tweede helft tabel 1), maar uitgedrukt als percentage van de beschikbare vrije tijd als de hoeveelheid tijd, verandert het plaatje nauwelijks: het toenemende gebruik van elektronische media lijkt ten koste te gaan van de hoeveelheid tijd die wordt besteed aan het lezen van gedrukte media.

In tabel 2 wordt het lezen van gedrukte media verder opgesplitst in kranten, tijdschriften en boeken. Tabel 2 is niet zonder meer vergelijkbaar met tabel 1. Toch blijkt ook uit deze bron dat de hoeveelheid tijd in uren per week die wordt besteed aan het lezen van gedrukte media afneemt van 5 uur per week in 1955 tot 3,1 uur per week in 1990. Hoewel het lezen van tijdschriften redelijk constant is gebleven (gemiddeld van 0,7 uur per week in 1955 tot 0,9 uur per week in 1990), is het lezen van kranten en fictieboeken drastisch afgenomen. Met name de activiteit waarnaar de interesse in dit

artikel uitgaat, namelijk het lezen van (literaire) fictieboeken in de vrije tijd, wordt gekenmerkt door een tanende belangstelling. Dit ondanks de toegenomen vrije tijd. Het gebruik van elektronische media maakt – blijkens deze bron – een explosieve groei door waarbij het indexcijfer in 1990 meer dan verdrievoudigd is ten opzichte van 1955 (=100)! Beide tabellen met betrekking tot de ontwikkeling van lezen als vrijetijd-sactiviteit in Nederland brengen een ontwikkeling in beeld die, vanuit het perspectief van lezen en leesbevordering, met recht zorgwekkend genoemd mag worden. Om deze ontwikkeling een halt toe te roepen dient daarom de vraag te worden gesteld welke factoren een verklaring kunnen bieden voor het al dan niet deelnemen aan het lezen in het algemeen en, meer in het bijzonder, het lezen van fictieboeken in de vrije tijd. In antwoord op deze vraag werd een vragenlijststudie verricht waarvan hiernavolgend verslag wordt gedaan.

TABEL 2 | TIJD BESTEED AAN GEDRUKTE EN ELEKTRONISCHE MEDIA IN DE WEEKEND- EN AVONDUREN^a, PERSONEN VAN 12 JAAR EN OUDER, 1955-1990 (IN UREN PER WEEK EN INDEXCIJFERS)

	TIJDSBESTEDING IN UREN					INDEXCIJFERS (1955=100)				
	1955	1962 ^b	1975	1985	1990	1955	1962 ^b	1975	1985	1990
gedrukte media	5,0	4,0	3,6	3,1	3,1	100	80	72	62	62
kranten	2,0	–	1,4	1,2	1,1	100		70	60	55
tijdschriften	0,7	–	1,2	1,0	0,9	100		171	143	129
boeken	2,4	1,9	1,0	0,9	1,0	100	79	42	38	42
elektronische media	3,4	7,4	11,4	12,0	11,7	100	218	285	353	341
totaal vrije tijd	23,9	27,0	32,4	32,0	31,4	100	113	136	134	131
totaal tijd weekuitsnede	60,5	60,5	60,5	60,5	60,5	100	100	100	100	100

^a Geregistreerd op maandag- tot en met vrijdagavond tussen 17.30 en 24.00 uur, op zaterdag van 12.00 tot 24.00 uur en op zondag van 8.00 tot 24.00 uur.

^b Gedeeltelijk geschat. In 1962 is tevens de (toen vrije) zaterdagmorgen van 8.00-12.00 uur onderzocht (+4 uur). De vrije tijd steeg daarmee van gemiddeld 24.0 uur in 1955/=56 naar 28.8 uur in 1962. Om de uitkomsten uit 1962 vergelijkbaar te maken met de andere peilingen zijn de uitkomsten van 1962 herwogen met $24m0/28,8 (=0.83)$.

Bron: W. Knulst en G. Kraaykamp, m.m.v. A. van den Broek en J. De Haan. *Leesgewoonten, Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag, 1996.*

THEORIE EN METHODOLOGIE

Als theoretisch kader in deze studie wordt gebruikgemaakt van de Theorie van het planmatig handelen (*Theory of Planned Behavior*) van Icek Ajzen (1991). Het betreft een sociaal-psychologisch gedragsverklaringsmodel dat zeer wijd verspreid is binnen het attitude-onderzoek. Indien we deze theorie toepassen op de activiteit van het lezen, dan stelt ze dat onze intentie om literatuur te lezen het gevolg is van drie soorten opvattingen die we er op na kunnen houden. Allereerst zijn daar de opvattingen met betrekking tot de uitkomsten van het lezen die als het ware de attitude ten opzichte van lezen vormen. Sta ik positief, neutraal of negatief tegenover het lezen van literaire fictieboeken? Daarnaast zijn er de opvattingen die normatief geladen zijn en die de grondslag vormen van een subjectieve norm: vinden anderen die betekenis voor me hebben dat ik moet lezen of niet? Het derde soort opvattingen betreft de opvattingen die we er op na houden met betrekking tot de controle die we denken te hebben over het gedrag: ben ik van mening dat er geen obstakels zijn die me ervan weerhouden om te lezen, zoals bijvoorbeeld een gebrek aan leesvaardigheid of de waargenomen hoeveelheid vrije tijd? Deze opvattingen liggen ten grondslag aan de waargenomen mate van zelf-controle. De attitude ten opzichte van lezen, de subjectieve norm en de waargenomen mate van zelf-controle bepalen of we de intentie gaan vormen om te lezen waarna deze intentie mogelijk wordt omgezet in concreet leesgedrag. Op grond van dit model werd een vragenlijst opgesteld om inzicht te krijgen in de psychologische antecedenten van het literaire leesgedrag.

In de vragenlijst werden de opinies met betrekking tot de attitude ten opzichte van het lezen van literaire boeken door middel van 27 stellingen (zie bijlage) bevestigd. De 27 stellingen zijn totstandgekomen op grond van de beschikbare wetenschappelijke literatuur naar lezen van fictieboeken als vrijetijdsbesteding en een pilot studie.³ Enerzijds dienden de respondenten in overeenstemming met de Theorie van het planmatig handelen aan te geven op een zevenpuntschaal hoe waarschijnlijk ze het achtten dat een genoemde consequentie van het lezen van literatuur zich voordeed. De schaaluiteinden liepen hierbij van 1 'dat lijkt me zeer onwaarschijnlijk' tot 7 'dat lijkt me zeer waarschijnlijk'. Een voorbeeld van een stelling is: 'Door literatuur te lezen, scherp je je denkvermogen'. Anderzijds moest men aangeven hoe belangrijk men de betreffende uitkomst van het lezen vond. Dit werd eveneens bevestigd met behulp van een zevenpuntschaal waarbij de schaaluiteinden liepen van 1 'helemaal niet belangrijk' tot 7 'heel belangrijk'. Bijvoorbeeld 'het denkvermogen aanscherpen vind ik helemaal niet belangrijk/heel belangrijk'. De scores op beide typen variabelen werden met elkaar vermenigvuldigd om de attitude ten opzichte van, in dit voorbeeld, het aanscherpen van het denkvermogen door het lezen van literatuur te meten. Een vergelijkbare procedure werd gevolgd voor de constructie van de subjectieve norm variabele voor zeven referenten, te weten partner, ouders, broers/zussen, andere familieleden, naaste vrienden, naaste collega's en medestudenten. Een voorbeeld van de eerste vraag is: 'hoe reageren naar uw gevoel de onder-

3] Voor een verdieping van de herkomst van de stellingen verwijs ik de geïnteresseerde lezer naar Miesen (2003).

staande personen op het feit dat u literaire boeken leest of eventueel zou willen gaan lezen?'. De schaaluiteinden liepen hierbij van -3 'afwijzend' tot +3 'goedkeurend'. Anderzijds diende men aan te geven hoe belangrijk men de mening van de ander vond door een antwoord te geven op een zevenpuntschaal waarbij de schaaluiteinden liepen van 1 'helemaal niet belangrijk' tot 7 'heel belangrijk'. Ook hier werden de scores op beide items na een transformatie met elkaar vermenigvuldigd om de subjectieve norm vast te stellen. De waargenomen mate van zelfcontrole werd eveneens op een gelijksoortige wijze bevestigd waarbij het onderscheid werd gemaakt tussen het vermogen om aan de activiteit van het lezen deel te nemen (bijvoorbeeld de stelling 'ik heb voldoende leesvaardigheid om literaire boeken te lezen' werd op een zevenpuntschaal beoordeeld waarbij de schaaluiteinden liepen van 1 'helemaal niet waar' tot 7 'helemaal waar') en de faciliterende dan wel bemoeilijkende werking die van de genoemde factor uit gaat (bijvoorbeeld de uitspraak 'voldoende leesvaardigheid maakt het lezen van spannende boeken -3 'moeilijker' tot +3 'makkelijker'). Daarnaast werd onderscheid gemaakt tussen factoren die gerelateerd zijn aan de cognitieve vermogens van de lezers en die vrij constant zijn over situaties heen (bijvoorbeeld, voldoende achtergrondkennis) enerzijds, en de meer situationele factoren die kunnen fluctueren over de tijd (bijvoorbeeld, voldoende uitgerust zijn) anderzijds. Naar de eerste set van factoren wordt verwezen met het label 'capaciteit'. De tweede set verwijst naar de waargenomen gelegenheid die de respondent heeft om literatuur te lezen.

Vervolgens werden de productvariabelen op grond van de 27 stellingen met betrekking tot de attitude ten opzichte van het lezen van literatuur onderworpen aan een principale componentenanalyse om de dimensies te onttrekken die ten grondslag lagen aan de stellingen. De componentenanalyse wees uit dat de stellingen in vijf groepen konden worden ingedeeld, te weten een ontspanningsdimensie waarbij de ontspanning en de beleving van het verhaal centraal staan. Deze dimensie werd dan ook gelabeld als 'ontspanning'. Een tweede dimensie betrof een utiliteitsdimensie waarbij de nadruk ligt op de intellectuele ontwikkeling (taalvaardigheid en cognitieve ontwikkeling). Voor deze dimensie zal in het vervolg van de verslaglegging het label 'intellectuele ontwikkeling' worden gehanteerd. De derde dimensie was een sociale functie. Deze dimensie bevatte de stellingen die betrekking hebben op het verkrijgen van status en prestige door het lezen van fictieboeken. Het toegekende label is 'status/prestige'. Een utiliteitsdimensie kwam als vierde dimensie naar voren waarbij de functionaliteit van lezen in termen van het dagelijkse functioneren werd benadrukt. Deze kreeg het label 'horizonverbreding' toegekend. Tot slot was er een escapedimensie waarbij de verdrijving van verveling wordt benadrukt. Deze dimensie werd gelabeld als 'vervelingverdrijving'. Op grond van deze factoroplossing werden aan de hand van de 27 stellingen vijf nieuwe schalen geconstrueerd waarbij de scores op de betreffende items voor iedere factor werden gemiddeld. De factorladingen voor de betreffende stellingen zijn opgenomen in de bijlage.

RESULTATEN

Typering van de lezers in de steekproef aan de hand van enkele sociodemografische kenmerken

Voorafgaand aan de bespreking van de resultaten met betrekking tot de bevorderende en de remmende factoren aangaande het literaire leesgedrag wordt de getrokken steekproef beschreven aan de hand van enkele meer algemene kenmerken. De uit de populatie van Noord-Brabant getrokken steekproef bestaat voor een iets groter gedeelte uit vrouwen dan uit mannen (zie tabel 3). Het overgrote deel van de respondenten heeft een leeftijd die valt tussen de 35 en de 64 jaar (65%). Een deel (17%) van de ondervraagden is tussen de 18 en de 34 jaar oud terwijl een ongeveer gelijk aantal 65 jaar of ouder is.⁴ De gemiddelde leeftijd van de respondenten komt hiermee op 50 jaar met een spreiding van 14 jaar rond het gemiddelde. Het merendeel van de respondenten heeft het hoger beroepsonderwijs afgerond (36%), terwijl het middelbaar voortgezet onderwijs, het middelbaar beroepsonderwijs, het hoger voortgezet onderwijs en de universiteit vertegenwoordigd zijn met een percentage dat ligt tussen de twaalf en de 15%. Lager beroepsonderwijs (7%) en lager onderwijs (2%) zijn in geringere mate aanwezig, met als gevolg dat het opleidingsniveau van de ondervraagden gemiddeld genomen wat hoger ligt. Van de ondervraagden is 55% werkzaam, terwijl 22% gepensioneerd of vervroegd uitgetreden is.

TABEL 3 | KENMERKEN VAN DE LEZERS IN DE STEEKPROEF (IN %, N=522)

GESLACHT	LEEFTIJDSCATEGORIE	OPLEIDINGSNIVEAU	DAGELIJKSE HOOFDBEZIGHEID		
man	45	18–34 jaar	17 lager onderwijs	2 (deeltijd)betrekking	55
vrouw	55	35–49 jaar	31 lager beroepsonderwijs	7 gepensioneerd/vervroegd uitgetreden	22
		50–64 jaar	34 middelbaar voortgezet onderwijs	13 arbeidzoekend/werkloos	1
		65 jaar of ouder	18 middelbaar beroepsonderwijs	15 huishoudelijke dagtaak	10
			hoger voortgezet onderwijs	12 studierend/scholier	3
			hoger beroepsonderwijs	36 anders	9
			universiteit	15	

4] De respondenten kwamen in aanmerking voor opname in de steekproef indien ze 18 jaar of ouder waren. Vanuit de Theorie van het planmatige handelen wordt de aandacht in deze studie gericht op het vrijwillige lezen. Omdat scholieren verplicht worden te lezen voor school, kan voor deze groep niet worden gegarandeerd dat het vrijwillige leesgedrag wordt bevraagd. Daarnaast is de leesattitude van 18-plussers voor een groot deel gevormd als gevolg van al dan niet gevolgd literatuuronderwijs en de daarbij behorende leeservaringen wat zal leiden tot een stabielere leesattitude. Verder dienden de respondenten tenminste één fictietitel in de afgelopen twaalf maanden te hebben gelezen.

De psychologische antecedenten van het leesgedrag: beschrijving van de verschillen in leesattitude naar geslacht en leeftijd

In dit onderzoek wordt getracht inzicht te krijgen in de beweegredenen die lezers van literaire fictie zouden kunnen hebben om literaire fictieboeken in de vrije tijd te lezen en welke factoren hier een bemoedigende dan wel remmende rol in kunnen spelen. Omdat er in de literatuur melding wordt gemaakt van verschillen in de leesmotivatie naar geslacht en leeftijd (zie bijvoorbeeld Greaney en Hegarty, 1987; Wigfield en Guthrie, 1997), worden de mannen met de vrouwen vergeleken om op deze manier eventuele verschillen bloot te leggen met betrekking tot de psychologische antecedenten van het leesgedrag.⁵ Men dient zich te realiseren dat de gemiddelde scores die in de hiernavolgende tabellen worden afgebeeld, niet gekoppeld kunnen worden aan een schaallabel in de vragenlijst. Er is immers gebruikgemaakt van productvariabelen. Het gaat hier louter om het vaststellen van significante verschillen in de hoogte van de scores tussen mannen en vrouwen. Wel kan men op grond van deze gemiddelden iets zeggen over het relatieve belang van een factor ten opzichte van een andere factor. In tabel 4 staan de gemiddelde scores vermeld voor de mannen en de vrouwen met betrekking tot de gerapporteerde hoeveelheid belangstelling voor het lezen van literaire fictieboeken.⁶ Deze maat werd meegenomen als een globale motivatiemaat. Op grond van een t-toets stellen we vast dat er geen verschillen zijn tussen de mannen en de vrouwen in de interesse die bestaat voor het lezen van literatuur ($t=.07$; $p>.01$).

TABEL 4 | T-TOETS VOOR DE SCORES VAN DE MANNEN EN DE VROUWEN OP DE GLOBALE MOTIVATIEMAAT

	MAN (N=220)	VROUW (N=266)	T	P	
	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD	
voldoende belangstelling aanwezig	32.93	13.64	32.85	13.98	.07 N.S.

5] Indien men voor een zelfde set van afhankelijke variabelen wil onderzoeken of er verschillen zijn naar geslacht en leeftijd, ligt het voor de hand om een factorieel model te toetsen waarin men gelijktijdig geslacht en leeftijd als factoren in een variantie-analyse opneemt. Bijkomstig voordeel van deze procedure is dat men eveneens op interactie-effecten tussen geslacht en leeftijd kan toetsen. Omdat de toetsingen van een twee-factorieel model uitwezen dat er geen sprake was van significante interactie-effecten tussen geslacht en leeftijd (alleen significante hoofdeffecten), is er omwille van de eenvoud van rapporteren voor gekozen om de verschillen tussen geslacht en de bevorderende en de remmende factoren met betrekking tot het lezen van literatuur en de verschillen tussen de leeftijdsgroepen en diezelfde factoren afzonderlijk te toetsen (alleen de hoofdeffecten). Om de kans op een fout van de eerste soort (dit wil zeggen, we concluderen dat er een significant verschil is terwijl het ogenschijnlijke verschil op toeval is gebaseerd) als gevolg van de vele vergelijkingen te verkleinen, wordt overwegend een alpha gehanteerd van één procent voordat we spreken van een significant resultaat.

6] Hiernavolgend staat 'n' voor steekproefomvang; 't' voor t-waarde; 'f' voor F-waarde waarbij het aantal vrijheidsgraden tussen haakjes staat vermeld; 'p' voor rechteroverschrijdingskans; 'sd' voor standard deviatie; 'ns' voor niet significant.

Vervolgens is een multivariate analyse verricht waarbij de verschillen tussen beide geslachten op de vijf attitude-dimensies werden getoetst. Hierbij werd gecontroleerd voor de frequentie waarmee men literatuur leest. Dit wil zeggen, de verschillen tussen mannen en vrouwen werden op significantie getoetst waarbij de literaire leesfrequentie constant werd gehouden. Verschillen die men op deze wijze aantoonde, kunnen daarmee toegeschreven worden aan het geslacht van de respondent en niet aan de frequentie waarmee men literatuur leest. De reden hiervoor is dat het denkbaar is dat de attitude ten opzichte van de verschillende opbrengsten van lezen mogelijk positiever wordt naarmate men meer literatuur leest. De resultaten van deze toetsing staan in tabel 5.

TABEL 5 | MANOVA VOOR DE SCORES VAN DE MANNEN EN DE VROUWEN OP DE VIJF ATTITUDE-DIMENSIES

	MAN	(N=220)	VROUW	(N=266)	F(1)	P
	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD		
ontspanning	22.88	9.36	26.31	10.16	14.05	$p < .01$
intellectuele ontwikkeling	24.61	9.79	27.70	10.61	10.19	$p < .01$
horizonverbreding	11.95	7.99	13.82	8.40	6.33	$p = .01$
status/prestige	7.27	6.82	7.34	6.26	0.01	N.S.
vervelingverdriving	16.60	11.93	18.48	13.75	2.89	$p < .10$

Op multivariaat niveau werd een significant toetsresultaat gevonden.⁷ Dit wil zeggen, er bestaan significante verschillen tussen de mannen en de vrouwen op één of meerdere dimensies van de leesattitude. Om te achterhalen waar deze verschillen zich precies bevinden, werd vervolgens op univariaat niveau voor ieder van de dimensies getoetst. Het gehanteerde toetscriterium was één procent.

De vergelijking tussen beide groepen op univariaat niveau in tabel 5 brengt aan het licht dat de vrouwen gemiddeld genomen significant hogere scores op de verschillende dimensies dan de mannen ($p < .01$), ongeacht de frequentie waarmee men aangeeft literatuur te hebben gelezen. Uitzonderingen hierop vormen het lezen voor status of prestige en het verdrijven van de verveling. Mannen scoren hier niet significant hoger of lager dan vrouwen ($p > .01$). De leesattitude is daarmee voor vrouwen in het algemeen hoger dan voor de mannen: vrouwen beschouwen lezen instrumenteler voor het realiseren van ontspanning, het ontwikkelen van het intellect en het verbreden van de horizon. Dit ongeacht de frequentie waarmee men aangeeft literatuur te lezen. Absoluut gezien blijkt dat voor zowel de mannen als de vrouwen het lezen voor ontspanning en het lezen om het intellect te ontwikkelen, de belangrijkste leesmotieven zijn.

7] Wilks' $\Lambda = .96$, $F(5, 479) = 4.45$, $p < .01$.

Omdat de interesse voor lezen gaandeweg lijkt te tanen naarmate men ouder wordt, wordt vervolgens nagegaan of de motieven die men heeft voor het lezen, de invloed van anderen op het leesgedrag en de waargenomen controle over dit gedrag verschillen, afhankelijk van de leeftijdsgroep waartoe men behoort. De voorgaande analyse wordt daarom herhaald. Nu echter voor de verschillende leeftijdsgroepen waarvan melding werd gemaakt in tabel 3. Allereerst wordt aan de hand van de resultaten in tabel 6 nagegaan of de belangstelling voor het lezen van literatuur verschilt, al naar gelang de leeftijdscategorie waartoe de respondent behoort.

TABEL 6 | KRUSKAL-WALLIS TOETS VOOR VERSCHILLEN IN DE BELANGSTELLING VOOR HET LITERAIRE LEZEN NAAR LEEFTIJD

DIMENSIE	18-34 JAAR (N=89)	35-49 JAAR (N=155)	50-64 JAAR (N=167)	<65 JAAR (N=85)	CHI-SQUARE	P
	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore		
voldoende belangstelling aanwezig	230.74	230.06	266.32	273.71	9.27	$p < .05$

De leeftijdsgroepen blijken marginaal significant van elkaar te verschillen wat betreft de mate van belangstelling voor het literaire lezen ($p < .05$). Globaal genomen lijkt het zo te zijn dat de belangstelling voor het lezen van literatuur geringer is voor de 18- tot en met 49-jarigen dan voor de 50-plussers. Aanvullende analyses wijzen echter uit dat voor alle leeftijdsgroepen de belangstelling voor het lezen van literatuur absoluut gezien vrij groot is. Eveneens van belang in deze context is de vaststelling dat er geen significante verschillen zijn in de frequentie waarmee men zegt literatuur te lezen: alle leeftijdsgroepen hebben gemiddeld genomen in de afgelopen twaalf maanden evenveel literatuur gelezen ($p > .05$). Absoluut gezien is de frequentie waarmee men literatuur heeft gelezen echter niet zo hoog.⁸

In tabel 7 worden de gemiddelden en de standaarddeviaties vermeld voor de verschillende leeftijdscategorieën met betrekking tot de vijf attitudedimensies. Ook hier werd een multivariate analyse verricht waarbij werd gecontroleerd op de frequentie waarmee men literatuur leest. Op multivariaat niveau werden er significante verschillen gevonden tussen de verschillende leeftijdsgroepen met betrekking tot de vijf dimensies.⁹

8] Dit betekent echter niet dat er niet veel gelezen wordt door de respondenten uit deze steekproef. Veelal werden er spannende of romantische boeken gelezen. De analyses in deze rapportage hebben echter uitsluitend en alleen betrekking op het lezen van literaire fictie.

9] Wilks' $\Lambda = .93$, $F(15, 1319,25) = 2.44$, $p < .01$.

TABEL 7 | MANOVA VOOR DE VERSCHILLENDE LEEFTIJDGROEPEN OP DE VIJF ATTITUDEDIMENSIES

DIMENSIE	18-34 JAAR (N=88)		35-49 JAAR (N=154)		50-64 JAAR (N=162)		≥65 JAAR (N=83)		F (3)	p
	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD		
ontspanning	25.22	10.19	26.19	9.75	24.89	9.29	21.75	11.02	5.15	$p < .01$
intellectuele ontwikkeling	26.46	8.75	27.23	9.56	26.56	10.94	24.26	12.21	2.25	$p < .10$
horizonverbreding	13.72	7.77	13.59	7.84	11.85	8.32	13.75	9.47	1.69	N.S.
status/prestige	8.15	6.36	8.00	7.03	6.57	5.70	6.92	7.37	1.90	N.S.
verveling- verdrijving	19.95	13.21	19.27	12.68	15.44	12.53	16.52	13.59	3.07	$p < .05$

Op univariaat niveau blijkt een significant verschil te bestaan tussen de verschillende leeftijdsgroepen met betrekking tot het lezen voor ontspanning ($p < .01$). Deze attitude-component bleek eerder al samen met intellectuele ontwikkeling het belangrijkste leesmotief te vormen. Het verdrijven van de verveling is marginaal significant ($p < .05$). Post hoc analyses werden uitgevoerd voor deze variabelen: paarsgewijze vergelijkingen werden gemaakt om te achterhalen welke leeftijdsgroepen significant van welke leeftijdsgroepen verschillen. Hierbij werd een alpha gehanteerd van één procent. Op grond van dit criterium blijkt dat de 65-plussers significant lager scoren op ontspanning dan de 18- tot en met 49-jarigen: de leeftijdsgroep 18- tot en met 49-jarigen beschouwt het lezen van literatuur als functioneler in het vervullen van ontspanningsbehoeften dan de 65-plussers. Wat betreft het verdrijven van de verveling kan worden vastgesteld dat de 50- tot en met 64-jarigen marginaal significant lager scoren dan de 18- tot en met 49-jarigen ($p < .05$). De eerstgenoemden vinden literatuur minder geschikt om de verveling te verdrijven.

Bij de voorgaande analyse is eveneens gecontroleerd op de frequentie waarmee men zegt literatuur te lezen, zodat de hierboven genoemde verschillen toegeschreven kunnen worden aan daadwerkelijke verschillen in de leesattitude, ongeacht de frequentie waarmee men leest. Hierbij is het van belang om op te merken dat de covariaat 'lezen' eveneens significant was als gevolg van het feit dat de scores op de ontspanningsdimensie en de intellectuele ontwikkelingsdimensie significant toenemen met de frequentie waarmee men leest ($p < .01$).¹⁰ Met andere woorden, hoe meer men leest, hoe positiever de attitude met betrekking tot de ontspanningsfunctie en de intellectuele ontwikkelingsfunctie van het lezen van literatuur. In de conclusiesectie wordt nog teruggekomen op de implicaties van deze bevinding.

10] $F(5, 487) = 2.29; p < .01$.

**De psychologische antecedenten van het leesgedrag:
beschrijving van de verschillen in subjectieve norm naar geslacht en leeftijd**

In tabel 8 staan de gemiddelde scores voor de mannen en de vrouwen met betrekking tot de zeven referentgroepen. De betreffende individuele variabelen kennen een zeer scheve verdeling (blijkens de grote standaarddeviatie ten opzichte van het gemiddelde), wat leidt tot een schending van de assumptie dat de afhankelijke variabelen normaal verdeeld zijn. Er is daarom ervoor gekozen om een meer robuuste t-toets te draaien voor beide groepen voor ieder van de referenten. Het gehanteerde toetscriterium is wederom één procent. De resultaten van de toetsing staan vermeld in tabel 8.

TABEL 8 | T-TOETS VOOR VERSCHILLEN IN SUBJECTIEVE NORM NAAR GESLACHT

DIMENSIE	MAN		VROUW		<i>t</i>	<i>p</i>
	gemiddelde	<i>SD</i>	gemiddelde	<i>SD</i>		
partner	27.78	15.51	24.69	15.35	1.95	=.05
ouders	14.27	12.32	15.50	12.42	-.76	N.S.
broers/zussen	15.44	12.47	15.75	12.94	-.22	N.S.
andere familieleden	15.19	13.20	14.45	12.73	.51	N.S.
naaste vrienden	18.69	13.14	18.12	13.79	.41	N.S.
naaste collega's	15.06	11.66	14.80	12.12	.18	N.S.
studiegenoten	14.76	12.18	13.82	11.53	.43	N.S.

Absoluut gezien wordt de invloed van de partner op het al dan niet lezen (wat men leest) als grootst ervaren ($M=27.78$ voor de mannen en 24.69 voor de vrouwen): zowel de mannen als de vrouwen zijn van mening dat hun partner het lezen zal goedkeuren en zij hechten ook veel waarde aan het oordeel van hun partner. De mannen scoren echter marginaal significant hoger op de subjectieve norm met betrekking tot de partner dan de vrouwen ($p=.05$). Voor hen is de waargenomen invloed van de partner met betrekking tot de beslissing om literatuur te lezen betekenisvol groter dan voor de vrouwen. Naaste vrienden volgen als belangrijkste referentgroep met betrekking tot hun waargenomen invloed op het leesgedrag ($M=18.69$ voor de mannen en 18.12 voor de vrouwen).

In tabel 9 worden de gemiddelden en de standaarddeviaties vermeld met betrekking tot de waargenomen sociale norm. Omdat er sprake is van niet-normaal verdeelde variabelen en meerdere groepen, werd gekozen voor de Kruskal-Wallis verschiltoets. De resultaten van deze toets staan eveneens in deze tabel vermeld. Ook hier werd een toetscriterium van één procent gehanteerd.

TABEL 9 | KRUSKAL-WALLISTOETS VOOR VERSCHILLEN IN DE SUBJECTIEVE NORM NAAR LEEFTIJD

DIMENSIE	18-34 jaar	35-49 jaar	50-64 jaar	≥65 jaar	Chi-square	<i>p</i>
	(<i>N</i> =78)	(<i>N</i> =132)	(<i>N</i> =137)	(<i>N</i> =69)		
	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore		
partner	143.39	183.90	199.70	225.51	19.77	<i>p</i> <.01
ouders	119.72	121.56	121.61	214.63	7.06	<i>p</i> <.10
broers/zussen	151.86	150.92	165.30	205.29	10.54	<i>p</i> <.05
andere familieleden	129.96	140.81	171.80	223.51	35.08	<i>p</i> <.01
naaste vrienden	165.41	180.57	206.41	255.21	24.67	<i>p</i> <.01
naaste collega's	115.25	133.13	167.62	155.00	18.04	<i>p</i> <.01
studiegenoten	55.47	62.27	59.64	55.67	.86	N.S.

Ook wat betreft de referentgroepen blijken er verschillen te bestaan tussen de verschillende leeftijdsgroepen ($p < .01$). Allereerst kan men vaststellen dat de waargenomen invloed van de partner het geringst is in de groep 18- tot en met 34 jaar. Deze invloed neemt geleidelijk aan toe met de leeftijd van de respondent. Wat betreft de invloed van ouders en broers en zussen blijkt er geen sprake te zijn van significante verschillen tussen de verschillende leeftijdsgroepen met betrekking tot de invloed van deze referentgroepen op het leesgedrag ($p > .01$). Voor 'andere familieleden' wordt een significant verschil gevonden tussen de leeftijdsgroepen ($p < .01$), waarbij de invloed van deze referentgroep eveneens toeneemt met de leeftijd. Voor naaste vrienden blijkt ook dat hun waargenomen invloed toeneemt met de leeftijd ($p < .01$). De invloed van naaste collega's is het geringst voor de 65-plussers, in vergelijking tot de groep 50- tot 64-jarigen. Hier is sprake van een significant verschil ($p < .01$). Er zijn geen verschillen tussen de leeftijdsgroepen met betrekking tot de referentgroep studiegenoten ($p > .01$).

De psychologische antecedenten van het leesgedrag: beschrijving van de verschillen in de waargenomen controle naar geslacht en leeftijd

In tabel 10 worden de gemiddelden en de standaarddeviaties vermeld voor de mannen en de vrouwen met betrekking tot de waargenomen controle die men heeft over de activiteit van het lezen. Ook hier wordt de assumptie van een normale verdeling van de afhankelijke variabelen geschonden, in die zin dat er erg veel hoge scores voorkomen en betrekkelijk weinig lage scores op ieder van de waargenomen controledimensies. Om deze reden wordt de meer robuuste t-toets gehanteerd met een toetscriterium van één procent.

TABEL 10 | T-TOETS VOOR VERSCHILLEN IN DE WAARGENOMEN CONTROLE NAAR GESLACHT

DIMENSIE	MAN (N=223)		VROUW (N=275)		t	p
	gemiddelde	SD	gemiddelde	SD		
CAPACITEIT						
voldoende achtergrondkennis aanwezig	35.58	10.71	35.00	12.28	.56	N.S.
voldoende leesvaardigheid aanwezig	38.21	10.26	37.59	12.24	.61	N.S.
GELEGENHEID						
makkelijke verkrijgbaarheid van boeken	37.33	10.92	37.87	11.98	-.53	N.S.
voldoende innerlijke rust aanwezig	29.85	11.97	30.07	13.23	-.19	N.S.
voldoende vrijetijd beschikbaar	29.75	14.17	28.21	14.26	1.20	N.S.
voldoende uitgerust	30.55	12.23	30.51	12.93	.04	N.S.

Er blijken geen verschillen te zijn tussen beide geslachten wat betreft de waargenomen controlefactoren ($p > .01$). De factoren waarop de respondenten absoluut gezien het hoogst scoren wat betreft de waargenomen controle, zijn het beschikken over voldoende leesvaardigheid ($M=38.21$ voor de mannen en 37.59 voor de vrouwen), een makkelijke verkrijgbaarheid van boeken (mannen: $M=37.33$; vrouwen: $M=37.87$) en voldoende achtergrondkennis (mannen: $M=35.58$; vrouwen: $M=35.00$). De respondenten zijn in gelijke mate van mening dat zij in voldoende mate beschikken over deze bronnen, dan wel dat dit belangrijke voorwaarden zijn die het lezen van fictieboeken vergemakkelijken. Gemiddeld genomen wordt er iets lager gescoord op de factoren die betrekking hebben op de waargenomen gelegenheid om te lezen, namelijk voldoende uitgerust zijn, voldoende innerlijke rust aanwezig en voldoende vrije tijd beschikbaar. Hoewel beide geslachten in gelijke mate van mening zijn dat ze over de capaciteiten beschikken om literatuur te lezen, is men in mindere mate van mening dat men over de gelegenheid beschikt om literatuur te lezen, dan wel dat deze gelegenheidsfactoren er toe bijdragen dat het lezen hierdoor wordt vergemakkelijkt.

In tabel 11 worden, tot slot, de resultaten vermeld van de verschildoetsen met betrekking tot de waargenomen controlevariabelen al naar gelang de leeftijd van de respondent. Hoewel uit tabel 10 kon worden afgeleid dat er geen significante verschillen waren tussen mannen en vrouwen met betrekking tot de waargenomen controlefactoren, blijkt uit tabel 11 dat er een aantal opvallende verschillen bestaat tussen de 18- tot en met 49-jarigen enerzijds, en de 50-plussers anderzijds, wat betreft de waargenomen controle met betrekking tot de activiteit van het literaire lezen. Allereerst blijkt dat de 18- tot en met 49-jarigen significant lager scoren dan de 50-plussers ($p < .01$) op de waargenomen hoeveelheid vrije tijd: de eerstgenoemde groep is van mening dat ze over minder vrije tijd beschikken om te lezen dan de 50-plussers. Vanaf het vijftigste levensjaar lijkt de waargenomen hoeveelheid vrije tijd verder toe te nemen met de leeftijd. Wat betreft de leesvaardigheid zijn er geen significante verschillen tussen de leeftijdsgroepen ($p > .05$): alle leeftijdsgroepen lijken hier naar eigen inschatting in gelijke mate over te beschikken. Het waargenomen gemak waarmee literaire boeken zijn te verkrijgen verschilt marginaal significant ($p < .05$). De 18- tot 34-jarigen scoren hier lager op dan de 50- tot en met 64-jarigen. Na het 65ste levensjaar is men weer in mindere mate van mening dat literaire boeken makkelijk zijn te verkrijgen. Ook wat betreft de hoeveelheid waargenomen innerlijke rust wordt een marginaal significant verschil gevonden ($p < .05$): deze neemt toe met de leeftijd waarbij de 65-plussers het meest van mening zijn dat ze hierover beschikken. Er werd geen significant verschil gevonden met betrekking tot de inschatting van de hoeveelheid achtergrondkennis waarover de respondent beschikt en het belang hiervan voor het lezen van literaire boeken ($p > .01$): alle leeftijdsgroepen zijn gemiddeld genomen in gelijke mate van mening dat ze over voldoende achtergrondkennis beschikken om literaire boeken te lezen. Tot slot is daar de waargenomen uitgerustheid om zich op de activiteit van het lezen van literaire boeken te richten. Ook hier is er sprake van een significant verschil tussen de leeftijdsgroepen ($p < .01$). De mate waarin men van mening is dat men voldoende is uitgerust om boeken te lezen en het belang dat hier aan wordt gehecht om te komen tot het lezen van boeken, neemt wederom toe met de leeftijd waarbij de 18- tot en met 34-jarigen de minste uitgerustheid rapporteren en de 65-plussers de meeste.

TABEL 11 | KRUSKAL-WALLIS TOETS VOOR VERSCHILLEN IN DE WAARGENOMEN CONTROLE NAAR LEEFTIJD

DIMENSIE	18-34 JAAR (N=89)	35-49 JAAR	50-64 JAAR (N=155)	≥65 JAAR (N=167)	Chi-square (N=85)	p
	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore	gemiddelde rangscore		
CAPACITEIT						
voldoende achtergrondkennis aanwezig	236.08	246.69	248.87	264.07	1.74	N.S.
voldoende leesvaardigheid aanwezig	221.80	257.82	255.66	253.96	4.41	N.S.
GELEGENHEID						
makkelijke verkrijgbaarheid van boeken	216.33	245.09	273.23	248.33	9.95	p<.05
voldoende innerlijke rust aanwezig	226.62	233.72	255.66	284.04	9.44	p<.05
voldoende vrijetijd beschikbaar	197.59	206.12	273.35	326.66	55.86	p<.01
voldoende uitgerust	208.78	233.42	259.22	296.21	19.10	p<.01

CONCLUSIE: LEZEN ALS VRIJETIJSBESTEDING EN LEESBEVORDERING

De stelselmatige teruggang van de leesmotivatie van adolescenten waarbij de motivatie om te lezen in de vrije tijd met name na het veertiende levensjaar sterk terugloopt en de vaststelling dat deze ontwikkeling zich ook op latere leeftijd doorzet, vormde de aanleiding van deze studie. Vanuit het belang dat aan lezen in onze huidige informatie-maatschappij wordt toegekend, wordt deze stelselmatige teruggang beschouwd als een zorgwekkende ontwikkeling die vraagt om inzicht in factoren die bijdragen aan de beslissing om (al dan niet) voor het lezen van literaire fictieboeken als vrijetijdsactiviteit te kiezen.

De hier gerapporteerde studie naar de sociaal-psychologische antecedenten van het leesgedrag bevestigt het hierboven geschetste beeld. Uit gegevens van het SCP en het CBS blijkt dat lezen als vrijetijdsactiviteit en het lezen van fictieboeken in het bijzonder wordt gekenmerkt door een tanende belangstelling waarbij de activiteit van het lezen in het algemeen en het lezen van fictieboeken in het bijzonder ten koste lijkt te gaan van de consumptie van elektronische media. De vraag die hierbij rijst, is welke rol de elektronische media zoals het internet en cd-rom kunnen spelen in de leesbevordering. Ik noem de digitale kranten en tijdschriften maar ook (literaire) fictieboeken die langs deze weg kunnen worden aangeboden. Uitgangspunt bij op te zetten onderzoek naar *e-reading* (*electronic reading*) is dat het niet zo zeer uitmaakt wat men leest en langs welk medium men 'het leesvoer tot zich neemt', maar dat men leest. Onderzoek naar digitale informatiedragers is explosief groeiend en een focus op het lezen van digitale informatie zou in de nabije toekomst kunnen uitwijzen in hoeverre we van de nood een deugd kunnen maken.

Uit de resultaten blijkt verder dat vrouwen over het algemeen positiever ten opzichte van het lezen van (literaire) fictieboeken staan dan mannen, een resultaat dat ook is gevonden door Greaney en Hegarty (1987). Vrouwen scoren significant hoger dan mannen wat betreft de mate waarin het lezen van literaire fictie instrumenteel wordt geacht in het realiseren van ontspanning, het ontwikkelen van het intellect en het verbreden van de horizon. Vanuit de aanname dat de leesattitude een goede voorspeller vormt van gedrag, lijkt deze bevinding te corresponderen met de vaststelling van andere onderzoekers dat vrouwen meer lezen dan mannen. De resultaten van deze studie ondersteunen deze vaststelling niet: vrouwen lezen hier slechts marginaal meer dan mannen.¹¹ Echter, de significante covariaat 'leesintensiteit' waarvan eerder melding werd gemaakt, toont aan dat de leesattitude lijkt te corresponderen met gedrag. Daarmee vormt zij een belangrijke voorspeller van leesgedrag (Greaney en Hegarty, 1987). Leesbevorderingsactiviteiten waarbij de beleving van een fictieboek centraal staat, zijn dan ook essentieel: scholieren kunnen op grond van positieve persoonlijke ervaringen een sterke leesattitude opbouwen die zich met grote waarschijnlijkheid zal vertalen in (aanhoudend) leesgedrag. De vaststelling dat – absoluut gezien – lezen voor ontspanning en het lezen om het intellect te ontwikkelen de belangrijkste leesmotieven zijn, onderstreept eveneens het belang van een lezersgerichte benadering in het leesonderwijs (Greaney en Hegarty, 1987; Janssen, 1998): lezen is in eerste instantie gewoon plezierig. Aangename bijkomstigheid is dat men er ook nog wat van leert. Het is daarnaast opvallend dat de ontspanningsfunctie significant lager wordt beoordeeld door 65-plussers, in vergelijking tot 18- tot en met 49-jarigen. Vanuit de vaststelling op grond van beschikbare onderzoeksdata dat er sprake is van opeenvolgende cohorten in de tijd die in afnemende mate lezen, zou men verwachten dat de oudste generatie (de 65-plussers) het meest positief tegenover de opbrengsten van lezen zou staan. Zij behoren immers tot een ander cohort dan bijvoorbeeld de 18- tot 34-jarigen. Vanuit deze cohorttheorie

11] $F(1, 514) = 2.90; p < .10$.

kunnen we aandragen dat het doorgaans wat lagere opleidingsniveau van de ouderen mogelijk tot gevolg heeft dat de opbrengsten van het lezen worden ondergewaardeerd, in vergelijking tot de jongere cohorten die vaak in het literatuuronderwijs hebben geleerd wat de opbrengsten zijn van het lezen als vrijetijdsbesteding. Het zou ook zo kunnen zijn dat het onderwijs dat door ouderen is gevolgd mogelijk een wat meer puriteins karakter heeft gehad wat tot gevolg kan hebben dat ouderen het ongepast vinden om een activiteit als het literaire lezen als ontspannend of vermakelijk te betitelen. De vaststelling dat ook binnen een cohort de leesfrequentie afneemt met de leeftijd daarentegen, zou een verklaring kunnen bieden voor het feit dat de 65-plussers een minder positieve leesattitude hebben dan de 65-minners. Omwille van het feit dat er meerdere verklaringen mogelijk zijn voor deze bevinding, behoort verder onderzoek naar de leesattitude van verschillende generaties lezers tot de aanbevelingen.

Wat betreft de invloed van anderen op het leesgedrag wordt de invloed van partners en naaste vrienden als het grootst ervaren. Omdat mannen de invloed van hun partner daarnaast nog als (marginaal) significant groter ervaren dan vrouwen, lijkt de lagere leesattitude in combinatie met een hogere subjectieve norm te duiden op een wat grotere externe motivatie om te lezen bij de mannen, in tegenstelling tot de vrouwen die meer intern lijken te zijn gemotiveerd. Leesonderwijs wordt dan ook meer dan eens geplaagd door het feit dat met name mannelijke adolescenten van mening zijn dat lezen 'niet *cool*' is waarbij de voorkeur uitgaat naar actievere vormen van vrijetijdsbesteding, zoals sport en spel. Leeftijd lijkt daarnaast ook een factor van belang. De rol van partner en naaste vrienden neemt toe met de leeftijd: de kans dat men een (gelijkgestemde) partner vindt waarmee men een diepere band opbouwt, neemt immers toe naarmate men ouder wordt. Een vriendenkring wordt doorgaans ook groter naarmate men ouder wordt en bestaat vaak uit enigszins gelijkgestemden. Hierdoor zal de invloed van deze referentgroep toenemen. De rol van ouders en broers en zussen is niet anders, afhankelijk van de leeftijdsgroep waartoe men behoort. Een verklaring hiervoor is mogelijk gelegen in het feit dat lezers doorgaans een lezerskring samenstellen op grond van gelijke voorkeuren. Partner en vrienden worden vaak gezocht op grond van gelijkheid in interesses, voorkeuren, normen en waarden. Deze vrijheid bestaat niet met betrekking tot ouders en broers dan wel zussen, maar overigens wel met overige familieleden. De invloed van naaste collega's is het laagst voor de 65-plussers wat mogelijk samenhangt met het feit dat men op die leeftijd doorgaans niet langer actief deelneemt aan het arbeidsproces. Echter, tot die tijd neemt het belang van collega's, als referenten die invloed uitoefenen op het leesgedrag, significant toe. Wat niet uit deze data kan worden afgeleid, is of het toegenomen belang van anderen naarmate men ouder wordt, kan worden toegeschreven aan een cohort-effect. Met andere woorden, is het zo dat eerdere generaties meer belang hechten aan het oordeel van anderen, bijvoorbeeld als gevolg van een meer puriteinse opvoeding, dan jongere generaties? Of neemt de waargenomen invloed van anderen met betrekking tot het eigen leesgedrag toe met de leeftijd, ongeacht het cohort waartoe men behoort? Verder onderzoek is gewenst om een

nog diepgaander inzicht te krijgen in een antwoord op deze vragen. Leesbevorderingsprojecten dienen echter in de communicatie met de verschillende leeftijdsgroepen secundaire communicatiedoelgroepen te onderscheiden die verschillen al naar gelang de leeftijd van de primaire communicatiedoelgroep. Hierbij zijn met name de partner en naaste vrienden van belang. De leesbevordering onder mannen lijkt daarbij met name gebaat bij de partner van de mannelijke lezer als leesambassadeur.

Er werden geen verschillen tussen de beide geslachten gevonden wat betreft de waargenomen zelf-controle. Zowel mannen als vrouwen zijn in gelijke mate van mening dat ze beschikken over de benodigde cognitieve vaardigheden en capaciteiten om te kunnen lezen. Ook wat betreft de waargenomen gelegenheid zijn er geen verschillen tussen de geslachten. De waargenomen hoeveelheid vrije tijd die men beschikbaar heeft, de innerlijke rust en het uitgerust zijn, zijn factoren waarvan we mogen aannemen dat ze bijdragen aan de waargenomen gelegenheid om te lezen. Er is echter wel een significant verband tussen de waargenomen gelegenheid enerzijds, en de leeftijdscategorie waartoe men behoort anderzijds: hoe ouder, des te groter de waargenomen gelegenheid om te lezen. De waargenomen gelegenheid lijkt daarmee in steeds mindere mate een belemmering te vormen om te lezen. Omdat daarnaast eveneens blijkt dat de belangstelling voor het lezen toeneemt met de leeftijd, wordt lezen mogelijk beschouwd als een aangename vrijetijdsbesteding in fases van het leven waarin de beschikbare hoeveelheid vrije tijd steeds verder toeneemt. Uit longitudinaal vervolgonderzoek zou moeten blijken of lezen als vrijetijdsbesteding (terug) in beeld komt met het toenemen van de leeftijd van de lezer of dat er sprake is van een cohorteffect waarbij oudere generaties meer lezen dan jongere generaties.

Resumerend kunnen we vaststellen dat vermaak, intellectuele ontwikkeling en verveling-verdrijving de belangrijkste literaire leesmotieven zijn. Ondanks het feit dat er geen verschillen zijn in de frequentie waarmee iedere leeftijdsgroep literatuur leest en de absolute literaire leesfrequentie van de respondenten in deze steekproef niet zo hoog is, is het bemoedigend voor de leesbevordering dat de 18- tot 49-jarigen beschikken over een positieve(re) literaire leesattitude en van mening zijn dat ze beschikken over voldoende cognitieve bronnen. De vraag die dan rijst, is of de geringere belangstelling voor het lezen in vergelijking tot de 50-plussers het gevolg is van een waargenomen gebrek aan gelegenheid. Het lijkt deze groep te ontbreken aan tijd, innerlijke rust en uitgerustheid om te lezen. Het idee lijkt dan ook te leven dat lezen 'inspannend' is en niet 'ontspannend'. Leesbevorderingscampagnes zouden een propositie kunnen bevatten die duidelijk maakt naar de communicatiedoelgroep dat lezen kan bijdragen aan het verkrijgen van innerlijke rust en ontspanning. Tot slot zou ook de geringere verkrijgbaarheid van boeken als gelegenheidsfactor een factor van belang kunnen zijn. Omdat de waargenomen verkrijgbaarheid van boeken het hoogst is voor de 50- tot 64-jarigen, lijkt het inkomen van de jongere respondent een rol te spelen. Deze schat mogelijk in dat de verkrijgbaarheid geringer is omdat literaire boeken vrij prijzig zijn: met het

stijgen van de leeftijd stijgt doorgaans ook het inkomen waardoor de hoge boekenprijzen mogelijk als minder problematisch worden beschouwd. Niet-gebonden, goedkopere pocketuitvoeringen van een boek zouden dan ook voor dit segment beschikbaar moeten zijn. 65-plussers daarentegen, lopen waarschijnlijk (eveneens) op tegen fysieke beperkingen (denk hierbij aan het slechter ter been zijn waardoor men minder makkelijk een bibliotheek of boekhandel kan bezoeken), waardoor deze groep mogelijk gebaat is bij mogelijkheden om boeken op een gemakkelijke en veilige wijze thuis te laten bezorgen. Elke activiteit die vanuit een leesbevorderingscampagne wordt ondernomen, dient er dan ook op gericht te zijn zoveel mogelijk drempels die de lezer zou kunnen ervaren (sociaal, fysiek, economisch en cognitief) en die hem of haar zouden kunnen remmen in het voornemen om te gaan lezen, weg te nemen. Alleen op deze wijze kan de leesbevordering er in slagen om de negatieve trend van ontlezing te remmen, dan wel een halt toe te roepen.

Dr. Harold W.J.M. Miesen is economisch psycholoog en promoveerde in 1999 op een onderzoek naar de relatie tussen de vertrouwdheid met het lezen van fictieboeken en de expertise die men hierbij opdoet in het licht van de genrevoorkeuren van lezers van fictieboeken. Hij is momenteel werkzaam als universitair docent bij de faculteit Communicatie en Cultuur aan de Universiteit van Tilburg.

Bibliografie

- Aarnoutse, C.A.J. en Th. Boland (1993). *Schalen voor het meten van de leesattitude en de leespreferentie. Bestemd voor de hoogste groep van het basisonderwijs. Verantwoording, Handleiding, Antwoordbladen*. Nijmegen: Berkhout.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179–211.
- Alexander, J.E. en R.C. Filler (1976). *Attitudes and reading*. Newark: DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., E.J. Hiebert, J.A. Scott en I.A.G. Wilkinson (1985). *Becoming a nation of readers*. Washington DC: The National Institute of Education.
- Baker, L. en A. Wigfield (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), pp. 452–477.
- Broek, A. van den (red.) (2001). *Trends in de tijd. Een schets van recente ontwikkelingen in tijdsbesteding en tijdsordering*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Greaney, V. en M. Hegarty (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10(1), pp. 3–20.
- 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. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Koolstra, C., T. Voort en M. van der Vooijs (1992). Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het lezen van boeken door de televisie. *Tijdschrift voor Onderwijs-research*, 17 (3), pp. 131–142.
- Knulst, W. en G. Kraaykamp, m.m.v. A. van den Broek en J. de Haan (1996) *Leesgewoonten*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lundberg, I., en P. Linnakylä (1992). *Teaching reading around the world*. Hamburg: IEA.
- Malmquist, E. en B.Th. Brus (1974). *Lezen leren, lezend leren*. Tilburg: Zwijsen.
- Miesen, H.W.J.M. (2003). Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior. *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 31(3–4), pp. 189–212.
- Schooten, E. (1994). De bevordering van leesgedrag en -attitude. *Spiegel*, 3, pp. 61–75. Sociaal en Cultuur Planbureau (SCP) (1995) *Tijdbestedingsonderzoek*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Tellegen, S. en J. Frankhuisen (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Stichting Lezen reeks 2. Delft: Eburon.
- Wigfield, A., J.S. Eccles, en D. Rodriguez (1998). The development of children's motivation in school contexts. In: P.D. Pearson, A. Iran-Nejad (eds.). *Review of research in education*, 23. Washington, DC: American Educational Research Association, pp. 73–118.
- Wigfield, A., en J.T. Guthrie (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), pp. 420–432.
- Ministerie van ocw (2002) <http://www.minocw.nl>.

Bijlage:
Principale componentenanalyse op de 27 opvattingen

OPVATTINGEN	1	2	3	4	5
Door literatuur te lezen, creëer je opwinding	.68				
Door literatuur te lezen, roep je gevoelens bij je op	.70				
Door literatuur te lezen, droom je lekker weg	.70				
Door literatuur te lezen, emotioneer je jezelf	.72				
Door literatuur te lezen, vermaak je jezelf	.68				
Door literatuur te lezen, word je meegesleept in het verhaal	.80				
Door literatuur te lezen, kom je tot rust	.61				
Door literatuur te lezen, stimuleer je je verbeelding	.70	.46			
Door literatuur te lezen, ga je helemaal op in het verhaal	.79				
Door literatuur te lezen, word je verrast	.65	.42			
Door literatuur te lezen, ervaar je gevoelens van schoonheid	.61	.43			
Door literatuur te lezen, scherp je je denkvermogen		.73			
Door literatuur te lezen, ga je op een andere manier naar dingen kijken		.67			
Door literatuur te lezen, krijg je een uitgebreide woordenschat		.83			
Door literatuur te lezen, krijg je een verbeterde taalvaardigheid		.82			
Door literatuur te lezen, kom je meer over anderen te weten		.50			
Door literatuur te lezen, verkrijg je aanzien			.87		
Door literatuur te lezen, voorzie je jezelf van een identiteit			.73		
Door literatuur te lezen, 'hoor je erbij'			.87		
Door literatuur te lezen, krijg je waardering van anderen			.74		
Door literatuur te lezen, krijg je een gevoel van veiligheid en geborgenheid			.57	.47	
Door literatuur te lezen, wordt je duidelijk hoe je moet leven			.62	.47	
Door literatuur te lezen, krijg je een groter praktisch inzicht				.79	
Door literatuur te lezen, lees je levensechte verhalen				.61	
Door literatuur te lezen, krijg je meer praktische kennis				.80	
Door literatuur te lezen, verdrijf je verveling					.77
Door literatuur te lezen, dood je de tijd					.85



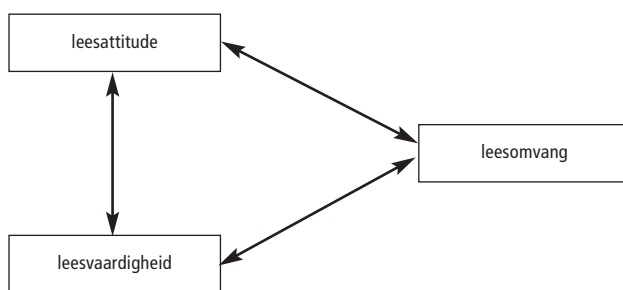
**LEESATTITUDE:
DE MOTOR ACHTER LEESGEDRAG?!**

MIA STOKMANS

INLEIDING

Onderzoek geeft aan dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en het lezen steeds minder leuk vinden. Dit minder moet op twee manieren worden opgevat: jongeren lezen minder in vergelijking tot hun leesgedrag op jongere leeftijd (een negatief longitudinaal effect) en de huidige jongeren lezen minder in vergelijking tot jongeren uit een vroeger cohort (een negatief cross-sectioneel effect). Deze bevindingen gelden voor jongeren in het algemeen, over alle onderwijsniveaus, maar ze gelden in sterke mate voor vmbo-leerlingen.

FIGUUR 1 | DRIEHOEKSRELATIE TUSSEN LEESATTITUDE-LEESVAARDIGHEID-LEESOMVANG



Deze ontwikkeling wordt over het algemeen als negatief ervaren, omdat frequent lezen en plezier in het lezen samengaan met een goede leesvaardigheid. Onderzoek geeft aan dat de vaardigheid in het lezen regelmatig onderhouden moet worden om het op hetzelfde niveau te behouden of te verbeteren. Wanneer zwakke leerlingen een langere tijd niet of onvoldoende lezen, kan dit gebrek aan oefening een neergaande spiraal in de ontwikkeling van de leesvaardigheid inzetten. Dit betekent in de praktijk dat vmbo-leerlingen met een zwakke leesvaardigheid, dit (lage) niveau alleen vast kunnen houden als ze met enige regelmaat lezen, ook tijdens de zomervakantie.

Uit bovenstaande blijkt dat het lezen van boeken in de vrije tijd een belangrijke activiteit is in het onderhouden van de leesvaardigheid. Wanneer leerlingen een positieve houding bezitten ten aanzien van het lezen in de vrije tijd, zullen ze naast hun schoolse verplichtingen nog extra lezen. Hierdoor wordt de leesvaardigheid extra geoefend. Ook het 'gat' in leesoefening dat ontstaat tijdens de zomervakantie kan gedicht worden als leerlingen lezen in hun vrije tijd. Maar voor leerlingen met een zwakke leesvaardigheid bestaat natuurlijk het gevaar dat ze een negatieve leeshouding hebben, daardoor minder graag lezen, mogelijk leesafkerig zijn, waardoor een neergaande spiraal in hun leesvaardigheid een reëel gevaar is. In dit onderzoek staat de driehoeksrelatie tussen leesvaardigheid-leesattitude-leesomvang centraal (zie figuur 1).

De driehoeksrelatie lijkt te ontstaan doordat een zwakke leesvaardigheid negatieve gevoelens, zoals frustratie, oproept. Dit heeft een effect op zowel de leesattitude als de leesomvang. Om meer inzicht in deze driehoeksrelatie te krijgen zullen we met behulp van een leertheorie de relaties inzichtelijk maken. Operante conditionering kan ons hierbij behulpzaam zijn, omdat deze leertheorie veel ruimte geeft aan positieve en negatieve gevoelens die het gevolg zijn van het lezen. Eerst zullen we kort ingaan op operante conditionering. Daarna zal de driehoeksrelatie toegelicht worden.

Wat is operante conditionering?

Operante conditionering schetst een leerproces waarbij het niet nodig is dat de leerling veel energie steekt in hetgeen geleerd moet worden. In dit leerproces staan het verkrijgen en onderhouden van associaties centraal. Deze associaties betreffen een stimulus, bijvoorbeeld een boek en een response, bijvoorbeeld het oppakken van het boek en beginnen met lezen. Operante conditionering gaat ervan uit dat een individu vrij is in de keuze om te lezen. De geneigdheid om te lezen is het gevolg van de associaties die een leerling heeft bij het lezen. Deze associaties zijn geleerd door middel van beloning en straf. Zo ontstaat een koppeling tussen bijvoorbeeld het zien van een leesboek (de stimulus) en het lezen in het leesboek (de response). De koppeling leesboek-geneigdheid om het boek te lezen berust volgens operante conditionering op de volgende principes:

- Gedrag dat beloond wordt, wordt vaker getoond en gedrag dat bestraft wordt, wordt minder vaak getoond. Met andere woorden: een beloning zorgt voor een positieve associatie en een straf voor een negatieve.
- Hoe groter de beloning, des te sneller de conditionering plaatsvindt.
- Hoe sneller de beloning/straf volgt op het gedrag, des te sneller de conditionering plaatsvindt.
- Herhaling van de beloning/straf is noodzakelijk voor de conditionering.

Wanneer we deze voorwaarde relateren aan het lezen van fictie (in de vrije tijd) moet daarbij opgemerkt worden dat een beloning (of straf) niet alleen betrekking heeft op fysieke beloningen (of straf) maar ook op psychische. Daarnaast is het niet noodzakelijk dat de beloning of straf door een derde toegediend wordt. Bepaald gedrag is belonend omdat het positieve gevolgen met zich meebrengt. Met deze opmerkingen in het achterhoofd kan inzichtelijk gemaakt worden dat leesvaardigheid samenhangt met leesomvang, maar ook met leesattitude. We zullen eerst de relatie tussen leesvaardigheid en leesomvang toelichten.

Relatie leesvaardigheid-leesomvang

Leesvaardigheid is zeker in de schoolse context bepalend of het lezen van boeken belonende/positieve gevolgen heeft voor een leerling. Een leesvaardigheid die achterblijft bij het vereiste niveau, levert vooral frustraties. Lezen wordt dan geassocieerd met negatieve gevoelens, met als resultaat een negatieve koppeling tussen de stimulus (school)boeken en de neiging om te lezen.

Wanneer de leesvaardigheid voldoende is zodat de persoon nog ‘energie’ (verwerkingscapaciteit) overhoudt om zich in te leven in het verhaal, is de kans groot dat lezen als een aangename activiteit ervaren wordt (Nell, 1988), zelfs als lichte angst opgeroepen wordt door het verhaal zoals bij een griezelverhaal of een spannend boek. Hierdoor ontstaat een positieve koppeling tussen (school)boeken en de neiging om te lezen.

Het effect van het achterblijven van de leesvaardigheid op de moeilijkheid van het boek is in de schoolse context een reëel gevaar. Maar geldt dat ook voor het lezen in de vrije tijd? Het uitgangspunt is wel, dat de leerling daadwerkelijk leest in de vrije tijd. Als dat niet het geval is, is de neiging om te lezen bepaald door de schoolse ervaringen. Wanneer de leerling ook in de vrije tijd leest, kan hij/zij zelf de boeken kiezen. Deze keuze zal enerzijds gebaseerd zijn op de te verwachte moeilijkheid van het boek en anderzijds op de inhoud van het verhaal. Als de leesvaardigheid sterk achterblijft bij het te verwachten niveau bij leeftijdgenootjes, ontstaat het gevaar dat de boeken die aanspreken in termen van inhoud te moeilijk zijn en de boeken die aanpreken in termen van moeilijkheid te kinderachtig zijn.

Deze onbalans tussen interessante thema's en de moeilijkheid van het boek doet zich zeker voor bij leerlingen met een zwakke leesvaardigheid. Voor deze leerlingen kan het lezen in de vrije tijd een frustrerende ervaring zijn. Een belangrijke vraag hierbij is, wat een leerling sneller beweegt om een boek terzijde te schuiven: de moeilijkheidsgraad van een boek of een lage leesbeleving. Uit onderzoek (Holbrook en Gardner, 1993) blijkt dat men sneller met een activiteit stopt als deze als te complex ervaren wordt dan wanneer deze activiteit een lage leesbeleving oplevert. Dit zou betekenen dat de leesvaardigheid een belangrijker criterium is voor de keuze van het boek dan het thema. Hierdoor zouden zwakke leerlingen toch plezier beleven aan minder interessante thema's die eenvoudig beschreven zijn.

Bij leerlingen met een extreem goede leesvaardigheid bestaat ook een onbalans tussen de leesvaardigheid en interessante boeken. Voor deze leerlingen zijn de boeken die aanspreken in termen van het onderwerp, mogelijk te makkelijk geschreven. Maar op basis van het onderzoek van Holbrook en Gardner (1993) en de theorie van Nell (1988) mag verwacht worden dat een (te) makkelijk maar interessant boek niet snel terzijde gelegd zal worden en toch positieve ervaringen oproept omdat de persoon juist in die situaties verwerkingscapaciteit overhoudt om zich in te leven in het verhaal.

Deze uiteenzetting laat zien dat het lezen in de vrije tijd waarschijnlijk over het algemeen een positief effect heeft op de koppeling tussen het leesboek en de geneigdheid om te lezen. Als de leerling het boek zelf mag kiezen, verwachten de meeste leerlingen dat de leeservaringen (te verwachten beloning) positief zullen zijn en kiezen hopelijk niet een te moeilijk boek. Een belangrijke aanname is wel dat de leerling enige kennis heeft van het boekenaanbod (voor zijn/haar leeftijd) en dat zwakke leerlingen bij de keuze van een boek rekening houden met hun zwakkere leesvaardigheid.

In bovenstaande is toegelicht dat leesvaardigheid medebepalend is in welke mate het lezen van boeken als een plezierende (beloning) dan wel een frustrerende (straf) bezigheid ervaren wordt. We zagen dat een achterblijvende leesvaardigheid tot gevolg kan hebben dat een leerling het boek sneller terzijde schuift. Ofwel, de tijd dat aaneengesloten gelezen wordt, is kleiner bij een te lage leesvaardigheid. Wanneer de leerling vaak maar korte tijd aaneengesloten leest, zal zijn/haar leesomvang waarschijnlijk kleiner zijn. Maar leesvaardigheid heeft ook een effect op de leeshouding (leesattitude). Deze zal in de volgende paragraaf toegelicht worden.

Relatie leesvaardigheid-leesattitude

Behalve dat leesvaardigheid de lengte van de aaneengesloten periode waarin gelezen wordt bepaalt, heeft het ook een effect op de verwachtingen die de leerling heeft voor een volgende, toekomstige leessituatie. De ervaren gevoelens in het verleden worden als voorspellend gezien voor de te verwachten gevoelens bij het lezen van andere (soortgelijk) leesboeken. Deze verwachte gevoelens maken een belangrijk onderdeel uit van de leesattitude.

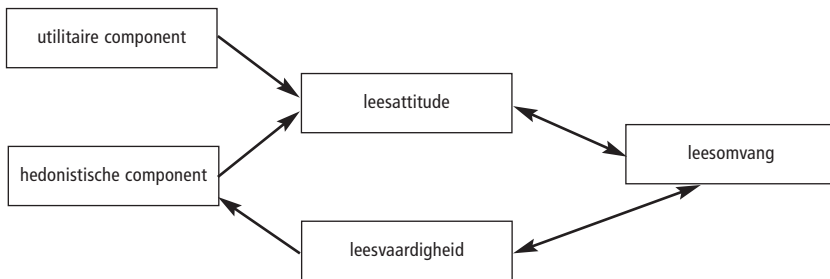
Wat verstaan we onder leesattitude? Een kernachtige omschrijving van (lees)attitude is: een aangeleerde predispositie om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op een bepaald object (Fishbein en Ajzen, 1975). Uit deze definitie is af te leiden dat leeservaringen bepalend zijn voor de leesattitude. Uit de sociaal psychologische inkadering van leesattitude blijkt dat leesattitude bestaat uit een utilitaire component en een hedonistische component. In de utilitaire component komen vooral associaties met lezen voor die ingaan op hetgeen men kan leren als men leest, terwijl in de hedonistische component vooral associaties met lezen voorkomen die ingaan op hoe men zich voelt tijdens het lezen. Dit onderscheid vertoont overeenkomsten met het onderscheid studerend en 'ervarend' lezen. Studerend lezen is vooral gericht op kennisverwerving en stelt daarmee de utilitaire associaties met het lezen centraal. Terwijl 'ervarend' lezen leesbeleving centraal stelt en daarmee de hedonistische associaties met het lezen.

Zoals aangegeven omvat de hedonistische component alle verwachte gevoelens bij het lezen van een boek. Deze verwachte gevoelens kunnen enerzijds het gevolg zijn van de cognitieve inspanning die geleverd moet worden tijdens het lezen en anderzijds kunnen ze het gevolg zijn van het inleven en beleven van het verhaal. De gevoelens die gekoppeld zijn aan de cognitieve inspanning worden voor een groot deel bepaald door de leesvaardigheid. We zagen dat als de leesvaardigheid achterblijft bij de moeilijkheid van de tekst, de tekst negatieve gevoelens oproept. Deze gevoelens worden in de literatuur 'gevoelens betreffende het kennen' (*feelings about knowing*; Clore et al., 1994; Schwarz en Clore, 1996) genoemd. Deze gevoelens omvatten niet alleen frustratie en irritatie, maar ook interesse en gevoelens van voldoening die optreden als gevolg van het feit dat je weet dat je een moeilijke taak goed hebt uitgevoerd. Hoe hoger de leesvaardigheid, hoe meer positieve 'gevoelens betreffende het kennen' op zullen treden.

Maar ook, hoe lager de leesvaardigheid, hoe groter de kans is dat er veel negatieve ‘gevoelens betreffende het kennen’ op zullen treden.

Behalve de ‘gevoelens betreffende het kennen’ omvat de hedonistische component ook gevoelens die het gevolg zijn van het inleven en beleven van het verhaal. De mate waarin deze gevoelens ervaren worden, hangt enerzijds af van de inhoud van het verhaal (spreekt deze de lezer aan) maar anderzijds hangt het ook af van de leesvaardigheid. Nell (1988) stelt immers dat een persoon zich pas kan inleven in een verhaal als hij/zij nog verwerkingscapaciteit over heeft nadat de betekenis van de tekst achterhaald is. Hieruit volgt dat hoe hoger de leesvaardigheid hoe groter de kans dat de ‘gevoelens betreffende het verhaal’ ervaren zullen worden.

FIGUUR 2 | RELATIES TUSSEN LEESATTITUDE-LEESVAARDIGHEID-LEESOMVANG



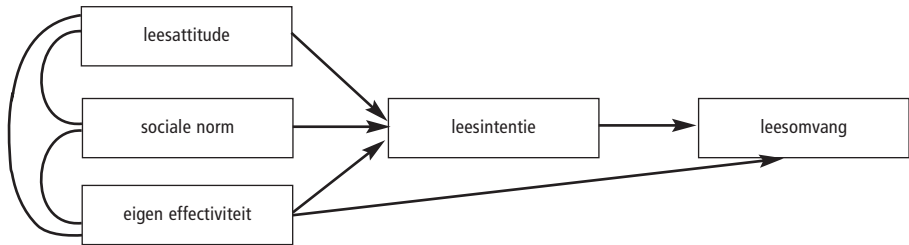
Nast de hedonistische component bevat de leesattitude ook een utilitaire component. De utilitaire component bevat iedere opinie die een leerling heeft ten aanzien van de functies, opbrengsten of consequenties van het lezen. Voorbeelden van deze opinies ten aanzien van lezen zijn: ‘Lezen draagt bij aan mijn algemene ontwikkeling’ en ‘Lezen is wenselijk (nuttig)’. Deze verwachte nuttigheden van het lezen worden vaak via (primaire en secundaire) socialisatie aangeleerd. In figuur 2 is de relatie tussen leesvaardigheid en leesattitude opgenomen.

Relatie leesattitude-leesomvang

Om de relatie tussen een attitude en een gedrag, of zoals in ons geval de relatie tussen leesattitude en leesomvang, inzichtelijk te maken, wordt vaak gebruikgemaakt van de ‘theorie van beredeneerd bedrag’ (*theory of planned behavior*; Ajzen, 1991). Het voorspellen van beredeneerd gedrag is volgens dit model mogelijk omdat het bijna altijd het gevolg is van een voornemen, of een intentie. De intentie om te lezen neemt volgens het model toe als de leerling vindt dat de voordelen van het lezen opwegen tegen de nadelen van het lezen. Er vindt een soort van (onbewuste) afweging plaats. De attitude wordt gezien als de neerslag van deze (impliciete) afweging. De attitude bepaalt de leesomvang dus niet rechtstreeks, maar via de leesintentie.

Naast de attitude spelen nog andere factoren een rol of het gedrag daadwerkelijk uitgevoerd wordt. Volgens de theorie van beredeneerd gedrag zijn dat de sociale norm en de eigen effectiviteit om het gedrag uit te voeren. Het model kan schematisch worden weergegeven zoals in figuur 3.

FIGUUR 3 | THEORIE VAN BEREDENEERD GEDRAG



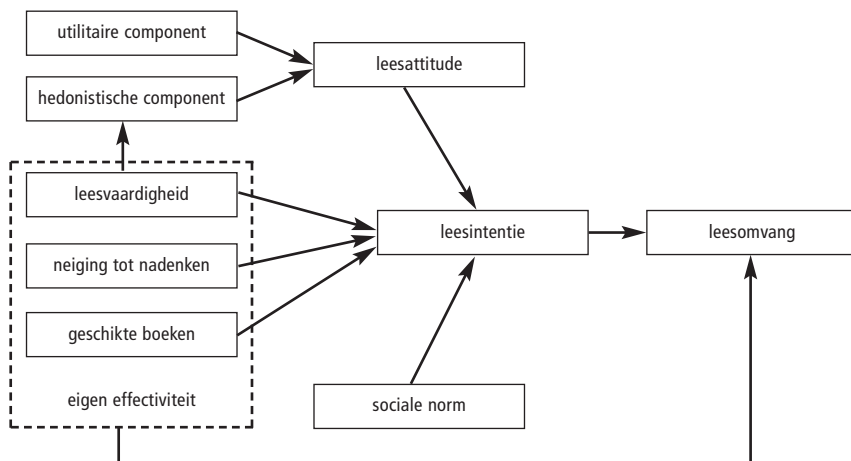
Er is al uiteengezet wat onder leesattitude verstaan dient te worden. De andere componenten, sociale norm en eigen effectiviteit zullen nader toegelicht worden. De sociale norm is de sociale druk die iemand uit zijn omgeving ervaart om het gedrag wel of niet te vertonen. Deze sociale druk bestaat uit de waargenomen houding van relevante anderen ten aanzien van lezen en de neiging van de persoon om zich daaraan te conformeren. De sociale omgeving kan dus een remmende of juist stimulerende invloed hebben op de intentie om te lezen.

Binnen het onderzoek naar leesgedrag wordt een soortgelijk construct als sociale norm genoemd dat een effect heeft op leesomvang. Vanuit de sociologische benadering is een sociale norm vaak verwoord in het effect van sociale klasse op leesgedrag (zie bijvoorbeeld Kraaykamp, 1993). Binnen het onderzoek naar geletterdheid komt deze norm vaak naar voren als socialisatie of leesklimaat (Van Lierop-Debrauwer 1990).

De eigen effectiviteit betreft de inschatting door de persoon van de mate waarin hij/zij daadwerkelijk in staat zal zijn het beoogde gedrag te vertonen. Het verwijst daarmee naar zowel de vaardigheden van de persoon zelf als de aanwezigheid, beschikbaarheid van 'geschikte' boeken. De eigen effectiviteit zou uiteengelegd kunnen worden in de volgende aspecten:

- Leesvaardigheid.
- Beschikbaarheid van 'geschikte' boeken.
- Mate waarin men plezier beleeft aan cognitieve inspanning (neiging tot nadenken). Dit is een persoonskenmerk dat een breder terrein beslaat dan alleen lezen. Maar lezen is wel bij uitstek een cognitieve taak. Wanneer een persoon niet graag cognitieve taken verricht, is de kans groot (onafhankelijk van zijn leesvaardigheid en leesattitude) dat deze persoon minder zal lezen.

FIGUUR 4 | THEORIE VAN BEREDENEERD GEDRAG INGEVULD VOOR LEZEN



Figuur 4 integreert de inzichten uit de theorie van beredeneerd gedrag met de relaties zoals gespecificeerd in figuur 2.

METHODE VAN ONDERZOEK

Het gerapporteerde onderzoek maakt deel uit van een meer omvattend survey-onderzoek naar veranderingen in leesattitude en leesgedrag. Naast de kenmerken uit figuur 4 zullen ook leeftijd en geslacht meegenomen worden. Uit onderzoek van onder anderen McKenna (McKenna et al, 1995) blijkt namelijk dat leesattitude tijdens de middelbare-schoolperiode daalt als de leeftijd toeneemt (hoe hoger de leeftijd, hoe lager de leesattitude). Daarnaast is bekend dat meisjes meer lezen dan jongens en dat de leesattitude van meisjes ook hoger is.

Keuze en beschrijving van de respondenten

Ten behoeve van het onderzoek heeft Stichting Lezen een mailing verricht onder vmo-scholen met het verzoek of men mee wilde werken aan dit onderzoeksproject. Vijf scholen hebben gereageerd. Deze scholen zijn verspreid over heel Nederland. Voor iedere school geldt dat meerdere klassen bij het onderzoeksproject betrokken zijn. Hierdoor namen 20 klassen deel. De klassen zijn verdeeld over het eerste (negen klassen) en tweede jaar (elf klassen). Verder varieert het 'niveau' van de klassen tussen basisberoepsgericht en havo. Bij de toekenning van niveau ontstond een probleem omdat één school in de onderbouw geen onderverdeling maakte naar niveau. Voor de toekenning van niveau aan het tweede leerjaar (twee klassen) van deze school is gekeken naar de doorstroommogelijkheden. Voor de (twee) klassen uit het eerste leerjaar is een 'gemiddeld' niveau aangenomen (gemengde leerweg).

In tabel 1 staan belangrijke kenmerken van de leerlingen samengevat. Hieruit blijkt dat in het onderzoek een lichte overrepresentatie is van de theoretische leerweg en de havo. Verder bevat de steekproef iets meer meisjes dan jongens en is de gemiddelde leeftijd ongeveer 13 jaar.

TABEL 1 | KENMERKEN VAN DE LEERLINGEN

KENMERK	
NIVEAU	havo: 5 klassen, 109 leerlingen theoretische leerweg: 8 klassen, 166 leerlingen kaderberoepsgerichte leerweg: 2 klassen, 49 leerlingen gemengde leerweg: 3 klassen, 80 leerlingen basisberoepsgerichte leerweg: 2 klassen, 39 leerlingen
GESLACHT	man: 46% vrouw: 54%
LEEFTIJD	gemiddeld: 13 jaar; minimum: 11 jaar; maximum: 15 jaar

De vragenlijst

De vragenlijst werd in de periode oktober 2004 afgenomen. We zullen de verschillende onderdelen achtereenvolgens bespreken.

Leesgedrag: leesintentie en leesomvang

Het leesgedrag werd vastgesteld door te vragen naar het voornemen om in de nabije toekomst te lezen in de vrije tijd (leesintentie) en naar de mate waarin men in de afgelopen vrije tijd gelezen had (leesomvang).

Leesintentie bestond uit drie vragen:

- Hoe vaak ben je van plan om in een leesboek te lezen (zes antwoordcategorieën met als uitersten: 'bijna elke dag' en 'ik ben niet van plan om het komende half jaar in een leesboek te lezen').
- Hoeveel leesboeken denk je de komende tijd te lezen (zes antwoordcategorieën met als uitersten: 'een of meerdere boeken per week' en 'ik denk niet dat ik het komende half jaar een leesboek zal lezen').
- Hoeveel tijd ben je van plan om volgende week aan het lezen van leesboeken te besteden (zeven antwoordcategorieën met als uitersten: 'meer dan vijf uur' en 'ik ben niet van plan om tijd te besteden aan het lezen van boeken').

De score op de variabele leesintentie is het gemiddelde van de scores op de drie vragen. De kengetallen voor leesintentie zijn weergegeven in tabel 2. Deze kengetallen zullen bij aanvang van de resultatensectie besproken worden.

Voor *leesomvang* is gevraagd naar leesfrequentie, het aantal gelezen boeken en de hoeveelheid vrije tijd die besteed is aan lezen. De leesfrequentie werd vastgesteld met twee vragen:

- Hoe vaak lees je in een leesboek (zes antwoordcategorieën met als uitersten: 'meerdere keren per week' en 'minder dan een keer per half jaar').
- Wanneer heb je voor het laatst een leesboek uitgelezen (zes antwoordcategorieën met als uitersten: 'een week of korter geleden' en 'langer dan een half jaar geleden').

Het aantal gelezen boeken is vastgesteld met drie vragen:

- Hoeveel leesboeken heb je ongeveer na de (zomer)vakantie gelezen (open vraag).
- Hoeveel leesboeken heb je ongeveer in de zomervakantie gelezen (open vraag).
- Hoeveel boeken lees je in je vrije tijd (zes antwoordcategorieën met als uitersten: 'een of meer per week' en 'minder dan een boek per jaar').

Leestijd is met één vraag vastgesteld:

- Hoeveel tijd heb je vorige week besteed aan het lezen van leesboeken (zeven antwoordcategorieën met als uitersten: 'meer dan vijf uur' en 'geen tijd').

De antwoorden op de open vragen zijn achteraf teruggebracht tot zes categorieën, zodat ze vergelijkbaar zijn met de andere vragen. De score op de variabele leesomvang is het gemiddelde van de scores op de zes vragen. De kengetallen voor leesomvang zijn weergegeven in tabel 2.

Leesattitude

Leesattitude is in deze studie via een 'globale maat' vastgesteld waarbij gebruikgemaakt is van 19, aan elkaar tegengestelde, woordparen. Ieder woordpaar wordt gescheiden door vijf blokjes. Voor ieder woordpaar mag de leerling aangeven welk woord het beste bij het lezen van boeken in de vrije tijd past, door een hokje aan te kruisen. Aan deze vraag ging een korte schriftelijke uitleg vooraf (naast de mondelinge toelichting door de enquêteur). De woordparen vertegenwoordigen hedonistische, plezierende associaties met het lezen (negen woordparen) en utilitaire, meer instrumentele associaties met het lezen (tien woordparen). De score op de hedonistische component (utilitaire component) van leesattitude is het gemiddelde van de scores op de negen woordparen (tien woordparen). In tabel 2 staan de kengetallen van beide componenten weergegeven.

Eigen effectiviteit

In de inleiding is uiteengezet dat de eigen effectiviteit uit minstens drie kenmerken bestaat: leesvaardigheid, neiging tot nadenken en de waargenomen geschiktheid van het boekenaanbod. De meeste van deze kenmerken zijn gemeten met behulp van een aantal stellingen waarvoor de adolescent mocht aangeven in welke mate hij/zij het eens of oneens was (vijf antwoordcategorieën, met als uitersten: 'helemaal mee oneens' en 'helemaal mee eens'). Wanneer de leerling nog nooit over de stelling had nagedacht mocht hij/zij de mogelijkheid 'weet ik niet' aankruisen. Deze manier van vragen werd mondeling toegelicht in het praatje vooraf. De betreffende stellingen voor ieder van deze kenmerken zullen achtereenvolgens toegelicht worden.

Leesvaardigheid, zoals in deze studie gebruikt, zou nader omschreven kunnen worden als de gepercipieerde leesvaardigheid door de adolescent zelf. Het werd op twee manieren vastgesteld:

- 1] Door na te gaan hoe moeilijk de adolescent de boeken vindt die hij/zij voor school moet lezen. Hiertoe werden vier stellingen voorgelegd:
- Boeken voor school zijn vaak moeilijk.
 - Er staan veel moeilijke woorden in de boeken voor school.
 - Er staan veel lange zinnen in de boeken voor school.
 - Ik heb vaak moeite met het begrijpen van het verhaal.

Op al deze stellingen kon de leerling aangeven in welke mate hij/zij het eens was. De score op de variabele 'leesvaardigheid' (schaaltje) is het gemiddelde van de scores op deze vier vragen. De kengetallen voor deze leesvaardigheidsvariabele zijn weergegeven in tabel 2.

- 2] Door na te gaan wat de leesvaardigheid is ten opzichte van andere leerlingen. Deze relatieve leesvaardigheid werd door middel van één vaag vastgesteld:
- Hoe goed ben je in lezen in vergelijking tot je klasgenoten (zeven antwoordcategorieën met als uitersten 'de beste van de klas' en 'de slechtste van de klas').

In tabel 2 staan de kengetallen van deze relatieve leesvaardigheidsvariabele vermeld. De samenhang tussen deze twee metingen van leesvaardigheid is laag: $r = 0.34$. Daarom zullen beide meegenomen worden als indicator van leesvaardigheid.

Neiging tot nadenken weerspiegelt het plezier dat iemand heeft in het lezen van moeilijke boeken. Dit kenmerk werd vastgesteld door de volgende vier stellingen:

- Ik heb een hekel aan boeken waarbij ik diep moet nadenken.
- Ik vind het leuk om lang en diep na te denken over een verhaal dat ik gelezen heb.
- Ik vind ingewikkelde boeken leuker dan eenvoudige boeken.
- Moeilijke boeken lees je niet voor je plezier.

Op al deze stellingen kon de leerling aangeven in welke mate hij/zij het eens was. De score op de variabele 'neiging tot nadenken' is het gemiddelde van de scores op deze vier stellingen. De kengetallen voor deze variabele zijn weergegeven in tabel 2.

Boekenaanbod verwijst naar de mate waarin de leerling vindt dat er voor hem/haar geschikte boeken zijn. Dit kenmerk werd met de volgende drie stellingen bevraagd:

- Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.
- Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken.
- Er zijn maar een paar boeken die me echt aanspreken.

Uit de analyse bleek dat de laatste stelling niet samenhang met de andere twee. De correlatie tussen de overgebleven stellingen is 0.40. Dit is eigenlijk te laag voor een consistente schaal. We moeten dan ook concluderen dat het aanbod onvoldoende betrouwbaar gemeten is. Toch zullen we deze factor meenemen in de analyse, hoewel we voorzichtig moeten zijn met het trekken van conclusies betreffende de invloed van dit kenmerk. De score op de variabele 'boekenaanbod' is het gemiddelde van de scores op de twee resterende vragen. De kengetallen voor boekenaanbod zijn weergegeven in tabel 2.

Sociale norm

De sociale norm is de sociale druk die de adolescent uit zijn/haar omgeving ervaart om het gedrag wel of niet te vertonen. Uit onderzoek van Stalpers (2005) blijkt dat voor adolescenten twee belangrijke sociale partijen onderscheiden kunnen worden om de gevoelde sociale druk in te schatten. Dit zijn de ouders/verzorgers van de adolescent en de beste vriend/vriendin. Daarom is in deze studie de sociale norm voor deze beide partijen apart bevraagd.

Zoals uit het voorafgaande blijkt, kan de sociale norm omschreven worden als de gevoelde druk vanuit de sociale omgeving om wel of niet te lezen. Deze gevoelde druk valt uiteen in een richtingscomponent, de positieve of negatieve houding van de sociale partij ten aanzien van het lezen, en een intensiteitscomponent, de gevoelde druk om aan de houding van de sociale partij toe te geven. Beide componenten zullen achtereenvolgens besproken worden.

- 1] De houding van de sociale partij ten aanzien van het lezen van leesboeken in de vrije tijd werd op drie verschillende manieren in kaart gebracht:
- a] Het gedrag van de sociale partij ten aanzien van lezen en boeken. Hierbij werd gevraagd hoe vaak de sociale partij de volgende dingen ondernam (vijf antwoordmogelijkheden met als uitersten '(bijna) nooit' en 'vaak'):
 - met de adolescent over boeken praten.
 - de adolescent vertellen welk boek leuk is.
 - 'de sociale partij' zelf ook boeken leest.
 - de adolescent boeken cadeau krijgt van 'de sociale partij'.
 - b] De mening van de sociale partij betreffende het lezen. Hiertoe werd de volgende vraag voorgelegd: 'Wat vindt 'de sociale partij' van het lezen van boeken' (zeven antwoordmogelijkheden met als uitersten: 'een van de beste tijdsbestedingen' en 'een van de slechtste tijdsbestedingen').
 - c] De leessocialisatie door de ouders/verzorgers. Deze socialisatie werd met twee vragen in kaart gebracht (vijf antwoordmogelijkheden met als uitersten '(bijna) nooit' en 'vaak'):
 - Hoe vaak hebben je ouders je voorgelezen, toen je nog een kind was.
 - Hoe vaak hebben je ouders je mee naar de bibliotheek genomen toen je nog een kind was.

De onderdelen a en b zijn afzonderlijk gesteld voor de ouders/verzorgers en beste vriend/vriendin. Onderdeel c is alleen voor de ouders/verzorgers bevestigd. De score op de variabele 'houding' is het gemiddelde van de scores op de zeven (voor de sociale partij ouders/verzorgers) of vijf (voor de sociale partij beste vriend(in)) vragen betreffende de houding van de sociale partij ten aanzien van lezen. De kengetallen voor 'houding' zijn weergegeven in tabel 2.

2] De mate waarin de adolescent zich iets aantrekt van de houding van de sociale partij. Dit aspect (sociale druk) is als volgt bevestigd:

- Trek je je iets aan van de mening van 'de sociale partij' over lezen? (vijf antwoordcategorieën met als uitersten 'helemaal niets' en 'erg veel').

De 'sociale partij' is in al deze vragen natuurlijk specifiek ingevuld, waardoor de houding en de sociale druk van de ouders/verzorgers en de beste vriend/vriendin apart bevestigd werden. De sociale norm is bepaald door de vermenigvuldiging van de houding met de sociale druk. In tabel 2 staan de kengetallen van deze kenmerken.

RESULTATEN

Voordat we ingaan op de driehoeksrelatie tussen leesattitude, leesvaardigheid en leesgedrag zullen we eerst de kengetallen uit tabel 2 bespreken.

Wat zijn de meningen van de leerlingen betreffende het lezen en aanverwante zaken?

Als eerste leesgedrag. Uit tabel 2 blijkt dat leesintentie en leesomvang ongeveer dezelfde gemiddelde waarde aannemen: bijna drie. Dit is op een schaal met zes waarden bijna gelijk aan het schaal midden. Wanneer we de waarde drie relateren aan de antwoorden op de vragen naar leesintentie en leesomvang, blijkt dat de leerlingen gemiddeld genomen bijna iedere week in een boek lezen en ongeveer een boek per maand lezen.

Voor leesattitude zien we dat de hedonistische component een gemiddelde score heeft van ongeveer drie en de utilitaire component heeft een score die iets hoger is (3,3). Ook deze waarden zijn niet laag te noemen. Drie op een schaal met vijf waarden is boven het schaal midden. We mogen dus concluderen dat de leesattitude van de leerlingen positief is. Daarnaast blijkt dat de leerlingen gemiddeld genomen iets sterkere utilitaire associaties met lezen hebben dan hedonistische. Aangezien uit onderzoek (Stokmans, 1999, 2002; Stalpers, 2005) blijkt dat lezen in de vrije tijd vooral getrokken wordt door de hedonistische associaties, is dit mogelijk een negatief voorteken.

TABEL 2 | KENGETALLEN VAN DE VARIABELN

KENMERK	AANTAL ITEMS	CRONBACH'S ALFA ¹	RANGE	GEMIDDELDE	STANDAARD DEVIATIE ²
LEESGEDRAG					
leesintentie	3	0.85	1-6	2.98	1.54
leesomvang	6	0.91	1-6	2.96	1.57
LEESATTITUDE					
hedonistisch	9	0.94	1-5	3.10	1.03
utilitair	10	0.88	1-5	3.33	0.84
EIGEN EFFECTIVITEIT					
leesvaardigheid (schaaltje)	4	0.75	1-5	3.58	0.87
relatieve leesvaardigheid	1	-	1-7	4.32	1.04
neiging tot nadenken	4	0.68	1-5	2.52	0.94
aanbod	2	0.57	1-5	3.78	0.92
SOCIALE NORM					
ouders					
• houding	7	0.68	1-4	2.42	0.63
• druk	1	-	1-5	2.50	1.24
• sociale norm			1-20	6.28	3.81
vriend(in)					
• houding	5	0.78	1-4	1.81	0.59
• druk	1	-	1-5	2.49	1.22
• social norm			1-20	4.76	3.25

1] Cronbach's alfa geeft aan in hoeverre de verschillende vragen die horen bij een variabele (zoals leesintentie) antwoorden geven die vergelijkbaar zijn. De maximale waarde voor Cronbach's alfa is 1.0 Een waarde van boven de 0.60 wordt over het algemeen als acceptabel gezien.

2] De standaarddeviatie geeft de mate van variatie in scores tussen de leerlingen aan. Een hoge standaarddeviatie geeft aan dat leerlingen sterk van elkaar verschillen op die variabele. De hoogte van de standaarddeviatie moet wel beschouwd worden in relatie tot de range van de variabele; een grote range laat immers meer verschillen toe.

Wanneer we vervolgens naar de eigen effectiviteit kijken, geeft tabel 2 aan dat de leerlingen vinden dat ze een toereikende leesvaardigheid bezitten (het leesvaardigheids-schaaltje laat een waarde van bijna vier zien op een schaal met vijf waarden). Verder blijkt dat bijna alle leerlingen zichzelf een gemiddelde leesvaardigheid ten opzichte van andere leerlingen toedichten (relatieve leesvaardigheid is net boven vier, waarbij vier staat voor 'gemiddeld van de klas'). Opmerkelijk is dat meer dan 50% van alle leerlingen aangaf gemiddeld te kunnen lezen in vergelijking met andere leerlingen van de klas. Het volgende kenmerk van de eigen effectiviteit is de neiging tot nadenken. Deze heeft een gemiddelde score van ongeveer 2,5 en dat is net onder het schaal midden

van een vijf-puntsschaal. Deze waarde geeft aan dat de leerlingen nadenken niet echt leuk vinden, maar ze zijn er ook niet afkerig van. Gegeven het feit dat neiging tot nadenken sterk correleert met opleidingsniveau (Cacioppo en Petty, 1982; Cacioppo et al., 1996), is een waarde van net onder het schaal midden voor deze groep leerlingen een zeer acceptabele score. Het boekenaanbod is het laatste aspect voor eigen effectiviteit. Tabel 2 geeft aan dat de leerlingen het aanbod gemiddeld genomen als goed ervaren (bijna vier op een schaal met vijf waarden).

De laatste set van kenmerken die besproken moet worden, is de sociale norm. Uit tabel 2 blijkt dat de waargenomen houding van de ouders ongeveer 2,5 is wat correspondeert met het schaal midden. Met andere woorden: de leerlingen denken dat hun ouders een neutrale houding bezitten ten aanzien van het lezen van boeken in de vrije tijd. De gevoelde druk vanuit de ouders is net onder het schaal midden. Het blijkt dat ongeveer 30% van de ondervraagden weinig druk ervaart, 30% niet veel, maar ook niet weinig druk ervaart en 30% veel druk ervaart. Wanneer we naar de sociale norm van de vriend(in) kijken, valt op dat de waargenomen houding van de vriend(in) bijna twee is. Dit duidt op een lichte negatieve houding. Verder blijkt dat de ervaren druk om zich te conformeren aan de mening van de vriend(in) vergelijkbaar is met de ervaren druk vanuit de ouders. Desalniettemin resulteren deze waarden in een meer negatieve sociale norm vanuit de vriend(in) dan vanuit de ouders.

Nu we enigszins bekend zijn met de meningen en opinies van de leerlingen betreffende zaken die met het lezen te maken hebben, zullen we ons richten op de driehoeksrelatie tussen leesgedrag, leesvaardigheid en leesattitude (figuur 2). In de daaropvolgende paragraaf zal het effect van leesattitude en leesvaardigheid op leesintentie en leesomvang bekeken worden naast de variabelen die aangegeven zijn in figuur 4 (sociale norm en alle aspecten van de eigen effectiviteit).

De samenhang tussen leesattitude, leesvaardigheid en leesgedrag

We zullen eerst nagaan in hoeverre de kenmerken leesattitude, leesvaardigheid en leesgedrag samenhangen. Deze samenhang is weergegeven in tabel 3.

TABEL 3 | SAMENHANG TUSSEN LEESGEDRAG, LEESVAARDIGHEID EN LEESATTITUDE

	LEESATTITUDE		LEESVAARDIGHEID		LEESINTENTIE	LEESOMVANG
	hedonistisch	utilitair	schaaltje	relatief		
leesattitude						
hedonistisch	_____	0.77	0.11	0.29	0.70	0.72
utilitair		_____	0.01	0.19	0.60	0.85
leesvaardigheid						
schaaltje			_____	0.34	0.15	0.09
relatief				_____	0.25	0.25
leesintentie					_____	0.86

De samenhang wordt uitgedrukt in een getal (correlatie-coëfficiënt) dat varieert tussen -1 (een perfect negatieve samenhang: als de ene variabele stijgt, daalt de andere variabele in gelijke mate) en +1 (een perfect positieve samenhang: als de ene variabele stijgt, stijgt de andere variabele in gelijke mate). Hoe dichter het getal de waarde 0 nadert, hoe geringer de samenhang.

Uit tabel 3 blijkt dat zowel de utilitaire als de hedonistische component van leesattitude sterk samenhangen met zowel leesintentie als leesomvang. Deze samenhang berust niet op toeval maar is statistisch significant ($p < 0.01$). Verder blijkt dat de relatieve maat van leesvaardigheid significant ($p < 0.01$) samenhangt met leesintentie en leesomvang. Deze samenhang is sterker voor de relatieve maat dan voor het schaalte. Het schaalte voor leesvaardigheid hangt alleen met leesintentie samen ($p < 0.05$) maar niet met leesomvang ($p > 0.05$).

De hoge samenhang tussen leesattitude en leesgedrag zou volgens figuur 2 het gevolg kunnen zijn van een samenhang tussen leesvaardigheid en leesattitude. Uit tabel 3 blijkt dat in deze studie de samenhang tussen de componenten van leesattitude en de metingen van leesvaardigheid niet sterk is. De relatieve maat geeft een iets hogere en significante samenhang te zien ($p < 0.01$ voor zowel de hedonistische als de utilitaire component) in vergelijking tot het schaalte. Deze laatste maat hangt alleen significant samen met de hedonistische component ($p < 0.05$) en niet met de utilitaire component ($p > 0.05$). Op basis van deze resultaten is het niet erg aannemelijk dat de sterke samenhang tussen leesattitude en leesgedrag bepaald wordt door leesvaardigheid.

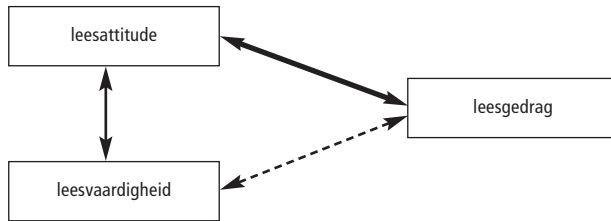
Om hier zekerheid over te krijgen, zullen we de samenhang tussen leesattitude en leesgedrag vaststellen waarbij we de samenhang met leesvaardigheid statistisch uitsluiten (partiële correlaties, gecontroleerd voor leesvaardigheid). Deze waarden staan aangegeven in de bovenste helft van tabel 4.

TABEL 4 | DE PARTIËLE SAMENHANG TUSSEN LEESGEDRAG, LEESVAARDIGHEID EN LEESATTITUDE

	LEESINTENTIE	LEESOMVANG
leesattitude (gecorrigeerd voor leesvaardigheid)		
hedonistisch	0.65	0.67
utilitair	0.57	0.54
leesvaardigheid (gecorrigeerd voor leesattitude)		
schaalte	0.12	0.03
relatief	0.09	0.07

Voor deze gecorrigeerde samenhang geldt dat deze voor beide componenten van leesattitude hoog en significant ($p < 0.01$) is. Dit is in lijn met de resultaten van tabel 3, waar we ook een sterke relatie tussen leesattitude en leesgedrag vonden. In een afbeelding zou dit tot uitdrukking kunnen komen in een (dikke) pijl tussen leesattitude en leesgedrag (zie figuur 5).

FIGUUR 5 | GEVONDEN RELATIES TUSSEN LEESATTITUDE-LEESVAARDIGHEID-LEESGEDRAG



In de onderste helft van tabel 4 staat de samenhang tussen leesvaardigheid en leesgedrag weergegeven, waarbij we de samenhang met leesattitude statistisch uitgesloten hebben. Deze waarden zijn laag en zijn alleen significant ($p < 0.05$) voor de gecorrigeerde samenhang tussen leesintentie en het leesvaardigheidsschaaltje. Uit tabel 4 is af te leiden dat de iets hogere samenhang tussen de relatieve leesvaardigheid en leesgedrag, zoals gerapporteerd in tabel 3, toe te schrijven is aan de hogere samenhang van deze relatieve maat met leesattitude. Als voor leesattitude gecorrigeerd wordt, verdwijnt de samenhang tussen de relatieve leesvaardigheid en leesgedrag. In termen van figuur 5 betekent dit dat er geen of een dunne pijl getekend mag worden tussen leesvaardigheid en leesgedrag. Daarnaast mag er een dunne pijl getekend worden tussen leesattitude en leesvaardigheid.

De resultaten uit tabel 3 en 4 wijzen uit dat de componenten van leesattitude sterker met leesintentie en leesomvang samenhangen dan leesvaardigheid. Een belangrijke vraag is nu of de sterke relatie tussen leesattitude en leesgedrag standhoudt als er andere variabelen toegevoegd worden. Dit zal in de volgende paragraaf onderzocht worden.

Is leesattitude de meest bepalende factor voor leesgedrag naast sociale norm en eigen effectiviteit?

Om na te gaan of leesattitude de meest bepalende factor is, zal de invloed van leesattitude nagegaan worden naast de variabelen die volgens figuur 4 ook een effect op leesgedrag zouden hebben. Dit zijn eigen effectiviteit - met de kenmerken leesvaardigheid, neiging tot nadenken en boekenaanbod - en sociale norm, waarin de sociale norm van ouders en vriend(in) onderscheiden zijn. In tabel 5 staan de resultaten van deze multivariate toetsing (regressie-analyse) aangegeven. Om het effect zuiver te schatten

zijn ook de kenmerken leeftijd en geslacht meegenomen (omdat beide een effect hebben op leesgedrag; McKenna et al. 1995).

De getallen in tabel 5 zijn zo gestandaardiseerd dat ze binnen één kolom vergeleken mogen worden (onder het kopje leesintentie dan wel onder het kopje leesomvang) maar ze mogen niet tussen de kolommen vergeleken worden. Verder geeft de hoogte van het getal aan met hoeveel standardeenheden leesintentie, dan wel leesomvang, toeneemt (of afneemt als er een negatief teken voorstaat) als de betreffende variabele met één standardeenheid toeneemt.

Met deze informatie in het achterhoofd blijkt uit tabel 5 dat meisjes een hogere leesintentie en een hogere leesomvang hebben dan jongens. Dit strookt met eerder onderzoek naar leesgedrag. Daarnaast heeft leeftijd een negatief effect op leesomvang maar niet op leesintentie. Het is opmerkelijk dat we een effect van leeftijd vinden in deze studie omdat de *range* in leeftijden erg beperkt is (minimale leeftijd was 11 en maximale leeftijd 15 jaar). Dit leeftijdseffect zou sterker kunnen zijn als meer leeftijdscategorieën meegenomen zouden zijn. Deze resultaten suggereren dat jonge adolescenten (vanaf 11 jaar) nog meer aan lezen toekomen dan 'oudere' adolescenten (tot 15 jaar).

TABEL 5 | DE MATE, UITGEDRUKT IN GESTANDAARDISEERDE REGRESSIECOËFFICIËNTEN, WAARIN LEESINTENTIE EN LEESOMVANG BEÏNVLOED WORDEN

KENMERKEN	LEESINTENTIE	P-WAARDE	LEESOMVANG	P-WAARDE
geslacht (vrouw = 1, man = 0)	0.10	< 0.01	0.10	< 0.01
leeftijd	-0.03	n.s.	-0.07	< 0.05
LEESATTITUDE				
hedonistisch	0.41	< 0.01	0.52	< 0.01
utilitair	0.07	n.s.	-0.09	n.s.
LEESVAARDIGHEID				
schaaltje	0.08	< 0.05	0.01	n.s.
relatief	0.05	n.s.	0.07	< 0.05
neiging tot nadenken	0.15	< 0.01	0.15	< 0.01
aanbod	0.02	n.s.	0.02	n.s.
SOCIALE NORM				
ouders	0.10	< 0.05	0.06	n.s.
vriend(in)	0.19	< 0.01	0.19	< 0.01
VERKLAARDE VARIANTIE				
R ²	0.61	< 0.01	0.62	< 0.01
Adj. R ²	0.60	< 0.01	0.61	< 0.01

Voor leesattitude blijkt uit tabel 5 dat het effect van de hedonistische component op zowel leesintentie als leesomvang groot is in vergelijking tot de andere variabelen. Een toename in de hedonistische component leidt tot een toename van ongeveer een halve eenheid in zowel leesintentie als leesomvang. Het effect van de utilitaire component op leesgedrag is ‘verdwenen’. Het effect van de utilitaire component is geheel weggesnoept door de hedonistische component. Dit geldt zowel voor leesintentie als leesomvang. Dit ‘wegnemen’ vindt plaats omdat de hedonistische en utilitaire component sterk met elkaar samenhangen ($r = 0.77$, zie tabel 2).

Betreffende de eigen effectiviteit zien we dat alleen neiging tot nadenken een consistente invloed heeft op leesgedrag. Maar deze invloed is minder sterk dan de invloed van leesattitude. De andere kenmerken van eigen effectiviteit, leesvaardigheid en de waargenomen geschiktheid van het boekenaanbod, dragen nauwelijks bij tot verschillen in leesgedrag. De leesvaardigheid heeft in dit totale plaatje een erg kleine invloed: het schaalte beïnvloedt alleen de leesintentie ($p < 0.05$) en de relatieve leesvaardigheid alleen de leesomvang ($p < 0.05$). De perceptie van het aanbod blijkt geen aanwijsbare invloed te hebben. Maar in de methode van onderzoek was al aangegeven dat de meting van dit kenmerk niet geheel naar wens verlopen was.

Het laatste kenmerk waar we nog aandacht aan moeten besteden volgens figuur 4, is de sociale norm. Tabel 5 geeft aan dat de sociale norm van de beste vriend(in) een invloed heeft op zowel leesintentie als leesomvang. Daarnaast zien we dat er nog een kleine maar significante ($p < 0.05$) invloed uitgaat van de sociale norm van de ouders op leesintentie maar niet op leesomvang.

De resultaten van deze analyse zijn in lijn met de resultaten uit de vorige paragraaf: de relatie tussen leesattitude en leesgedrag is sterker dan de relatie tussen leesvaardigheid en leesgedrag, zelfs als voor andere variabelen gecontroleerd wordt.

IMPLICATIES

Dit onderzoek richtte zich op het leesgedrag van jongeren en meer in het bijzonder op de relaties tussen leesvaardigheid, leesattitude en leesgedrag. Dit onderzoek toont aan dat leesattitude in sterkere mate het leesgedrag bepaalt dan leesvaardigheid. Verder laat deze studie weer zien dat de hedonistische component van leesattitude een sterke invloed heeft op het leesgedrag. Daarom is het erg belangrijk dat vooral zwakke leerlingen met grote regelmaat een leuk boek lezen. Hierdoor wordt het lezen regelmatig geassocieerd met positieve gevoelens die de hedonistische component van leesattitude onderhouden en mogelijk doen stijgen.

In dit onderzoek is een aantal ‘opmerkelijke’ resultaten gevonden die in tegenspraak zijn met hardnekkige geruchten. Ten eerste is het voor adolescenten rond de dertien jaar niet zo dat ze erg weinig lezen. Ook vmbo-leerlingen lezen gemiddeld genomen ongeveer één keer per week en één boek per maand (niet gerapporteerd in deze studie maar extra analyses wijzen dat wel uit).

Daarnaast blijkt dat bijna alle ondervraagde adolescenten van zichzelf vonden dat ze een gemiddelde leesvaardigheid hebben en ze rapporteerden dat ze een voldoende leesvaardigheid hadden om de boeken voor school door te nemen. Dit wil niet zeggen dat de leesvaardigheid goed is, maar wel dat leerlingen met hun huidige leesvaardigheidsniveau geen grote problemen ervaren. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat dit natuurlijk grootspraak kan zijn; niemand geeft graag toe het vereiste niveau niet te halen. Impliceren deze bevindingen dat men geen aandacht moet besteden aan de mogelijk wat lagere leesvaardigheid bij vmbo-leerlingen? Ik denk het niet. Leerlingen ervaren in de huidige situatie geen problemen, dat impliceert niet dat de moeilijkheid van de tekst achterblijft bij het leesvaardigheidsniveau. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van Nell (1988) en Holbrook en Gardner (1993), dat een situatie waarbij de complexiteit van de boeken juist achterblijft bij de leesvaardigheid tot gevolg heeft dat de leerlingen langer aaneengesloten lezen en dat er (cognitieve) ruimte is om te reflecteren over de tekst. Uit dit onderzoek blijkt verder dat leerlingen die al de neiging hebben om te reflecteren over een tekst (hoge neiging tot nadenken) een positiever leesgedrag laten zien. Nu wordt in de literatuur neiging tot nadenken als een persoonskenmerk beschouwd, maar men zou de adolescenten kunnen stimuleren om deze eigenschap verder te ontwikkelen en in te zetten bij de leeslessen. Met andere woorden, men zou kunnen proberen de leerlingen na te laten denken over hetgeen ze gelezen hebben. Naar mijn opinie zou dat nadenken vooral betrekking moeten hebben op wat het verhaal voor de leerling persoonlijk betekent. Door de activiteit lezen en de ervaren gevoelens tijdens het lezen te betrekken op persoonlijke ervaringen van de leerling, zal de leerling meer emoties ervaren. Hierdoor is de kans groter dat de leesattitude stijgt (vooral de hedonistische component) maar ook de relevantie van het lezen voor de leerling (*involvement*). Beide hebben een positief effect op leesgedrag (Stokmans, 2002).

Als laatste zullen we nog aandacht besteden aan de sociale norm van de vriend(in). Uit deze studie blijkt dat deze norm een effect heeft op het leesgedrag en dat de sociale norm van de ouders een iets kleiner effect heeft op leesgedrag. De sociale norm van de vriend(in) verdient extra aandacht omdat deze licht negatief is. Deze waargenomen negatieve houding van de vriend(in) strookt niet met de gemiddelde leesattitude van de leerlingen. Waarschijnlijk heeft lezen een negatief imago waardoor leerlingen niet met elkaar spreken over lezen. Met als gevolg dat het negatieve imago in stand blijft. Hier ligt mogelijk een extra taak voor overkoepelende organisaties die het lezen onder jeugdigen promoten. Niet alleen een positieve leeshouding bij de persoon zelf is van belang, maar ook een positief imago van het lezen in de sociale omgeving (zowel ouders als vrienden en vriendinnen) van de adolescent. Doordat lezen mogelijk een negatief

imago heeft, kan dit het leesgedrag remmen, zelfs bij leerlingen met een positieve leeshouding. Daarnaast zijn jeugdigen erg gevoelig voor meningen uit hun sociale omgeving (ook al geven ze dat niet altijd toe) waardoor het gevaar van een negatief imago van het lezen alleen maar groter worden.

Dr. Mia Stokmans studeerde Economische Psychologie aan de Universiteit van Tilburg en promoveerde in 1991 op een onderzoek naar consumentenkeuzegedrag. Ze is momenteel universitair hoofddocent bij de Faculteit Communicatie en Cultuur aan de Universiteit van Tilburg. Haar onderzoeksinteressen gaan uit naar leesattitude en meer in het algemeen naar cultuurparticipatie waarbij een sociologische benadering gecombineerd wordt met een cognitief en sociaal psychologisch perspectief.

Bibliografie

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179–211.
- Cacioppo, J.T. en R.E. Petty (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, pp. 116–131.
- Cacioppo, J.T., R.E. Petty, J.A. Feinstein, W. Blair en G. Jarvia (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, pp. 197–253.
- Clore, G. L., N. Schwarz en M. Conway (1994). Affective causes and consequences of social information processing. In: R.S. Wyer Jr. en T.K. Srull (eds.). *Handbook of social cognition*, Vol. 1: *Basic processes*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fishbein, M. en I. Ajzen (1975). *Beliefs, attitudes, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Holbook, M.B. en M.P. Gardner (1993). An approach to investigate the emotional determinants of consumption duration: Why do people consume what they consume for as long as they consume it? *Journal of Consumer Psychology* 2(2), pp. 123–142.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken: Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Lierop-Debrauwer, W.L.H. van (1990). *Ik heb het in jouw stem gehoord: Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- McKenna, M.C., B.D. Stratton, M.C. Grindler en S.J. Jenkins (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behaviour*, 27 (1), pp. 19–44.
- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Schwarz, N. en G.L. Clore, (1996). Feelings and phenomenal experiences. In: E.T. Higgins en A.W. Kruglanski (eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaring. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, pp. 245–261.
- Stokmans, M.J.W. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. pp. 135–154. Delft: Eburon.



ROKKENBEVORDERING

BART MOEYAERT

Mijn vrienden zijn dun als een vel. Ik heb er veel, en altijd weer andere. Per dag ongeveer vier. Vandaag een man met een hoed, morgen een hond die lacht. Ik zit in de keuken en teken de godganse dag door, wat ik maar wil, en soms teken ik ook wat mijn moeder wil. Dan zegt ze: teken mij. Dan teken ik een vrouw die over haar schouder naar mij kijkt, en naar me glimlacht en in de soep roert.

Op een keer komt er een vrouw voor ons zorgen, omdat mijn moeder geelzucht heeft. Het tekenen is anders, omdat de vrouw mij niet kent. Ze zegt: teken een jeep. Ze weet niet dat ik niet graag auto's teken. Een kraanauto gaat nog net, maar een jeep zegt mij niets. Ik doe niet wat ze vraagt.

Het verschil zit in haar stem. Zij zegt alle dingen alsof ze antwoord geeft op een vraag. Ze spreekt met de stelligheid van mensen die een baard hebben laten groeien om wijzer over te komen, of een schort aantrekken als uniform. Haar toon sluit alle mogelijkheden uit, behalve de hare. Later kom ik nog meer mensen tegen die zo klinken. Hun stem is meestal hard. Ik doe meestal niet wat ze vragen.

Mijn moeder gebruikt graag het woordje 'als'. Ze belooft er veel mee, want 'als' geeft aan dat er een mogelijkheid is die níet de hare is. Haar 'als' maakt beelden in mij wakker. Ze zegt: zo denk ik dat het is, en als het gelogen is, is het nog straf.

Bij het pellen van een ui heeft ze bedacht dat de hersens van een mens maar beter niet de grootte van een sjalotje kunnen hebben. Ze heeft het woord *rokkenbevordering* uitgevonden. Hoe meer rokken, hoe dikker de ui, weet ze uit ervaring. Hoe meer beelden in een hoofd, hoe groter het hoofd. Dus benoemt ze de kleuren. Ze groet de dingen, zoals Marc 's morgens de dingen groet. Ze vergelijkt haar oren met de mijne. Ze zegt dat ik naar de geluiden van mijn eigen mond moet luisteren. Ze vraagt me te tekenen wat ik in mijn hoofd zie, en ze spreekt het ook af met mijn vader: leve de rokkenbevordering, lieveling, leve de rokkenbevordering.

Mijn moeder heet Henriette Smessaert. Het zou fijn zijn als u haar naam noteerde. Vandaag en morgen zult u nog een paar keer aan haar denken, bijvoorbeeld op het moment dat u beseft dat de rokkenbevordering van mijn moeder de basis is van veel in het leven – ook van de doorgaande leeslijn. Iedereen heeft er baat bij om langs de ene kant voedsel te krijgen om over na te denken, en langs de andere kant honger te krijgen naar meer. Lezen is hongeren en eten tegelijk, zo denk ik dat het is, en als het gelogen is, is het nog straf.

Ik ben vier, en ik weet niet dat ik schrijver ga worden. Misschien ga ik lezer worden, maar alles is onzeker. Ik krijg geen kartonboekjes toegestopt, daar is geen geld voor. Ik word niet voorgelezen, daar is geen tijd voor. Mijn vader moet hard werken, mijn moeder is een soort van Sneeuwwitje in het huis van de dwergen. Ik heb zes broers die allemaal leefkinderen zijn. Er is er niet één die ook maar een beetje naar een leeskind ruikt. Het enige wat al eens door het huis klinkt is een vers. *De spin Sebastiaan*,

bijvoorbeeld, omdat het kan worden opgedreund, en omdat Sebastiaan aan het eind lawaaiig wordt doodgestampt en opgeveegd. Van dat gedicht worden mijn broers altijd opgewonden. Voor hen moeten de dingen die uit boeken komen op z'n minst lawaai maken. Maar ook lawaai bevordert de rokken, dus doe maar, jongens, dreun de gedichten maar op, en kun je ze ook zingen?

Ik ben de enige die zich meestal stilhoudt. Achter haar fornuis vouwt mijn moeder verpakkingen open, zodat ik op de onbedrukte kant kan tekenen. Soms teken ik op de bedrukte kant. Het kind van de *Betterfood* geef ik nieuw haar en nieuwe ogen. De mond knip ik uit, en plak ik omgekeerd weer vast. Tussendoor vraag ik wat voor letters er staan. *Betterfood*. Met een paar van die letters leer ik mijn eigen naam schrijven.

Van mijn vader krijg ik een schoolboek met grote aanwijsprenten in kleur. Het boek ruikt lekker. Het is een schoolboek waarmee kinderen in Duitsland hun taal leren. Later hoor ik van mijn broers dat ik wekenlang rondzeul met het boek en het meestal ondersteboven hou. Een schoolboek uit Duitsland is ook ondersteboven leerzaam. Een banaan blijft een banaan, een peer blijft omgekeerd een peer, en op z'n kop is ook rechtop.

In het openingshoofdstuk van het boek *Pietertje Broms Jeugdijaren* van de verder onbekende J.P. Baljé onderstreep ik elk woord met potlood, alsof ik elk woord een gewicht wil geven. Woorden van drie lettergrepen laat ik ongemoeid, wegens te moeilijk. Ik beleef plezier aan het uitspellen.

Het alfabet geeft macht. Naar het voorbeeld van Pietertje Brom ga ik kikkers vangen in de sloot, gewapend met een veel te grote emmer. Ik sta er niet bij stil dat ik het boek onder het stof op zolder vandaan heb gehaald. Ik heb niet door dat het verhaal uit de tijd is, toen het in sloten nog stikte van de kikkers en de stekelbaarzen. De sloot vlak bij ons huis is zwart en dood. Ik vang niks, maar het is wel bewezen: het leven in boeken is rijk en groot en dikwijls beter dan het leven in het echt.

Op mijn elfde word ik ziek. De dokter zegt dat mijn longen knellen omdat er te veel gedachten in mijn hoofd zitten. Dat klinkt onlogisch en zorgwekkend, maar het is niet iets waarvan je doodgaat. Ik ben erg bang voor de grote school, dat is het punt, en om de angst te vergeten, mag ik een tijd thuisblijven. Ik piep bij vlagen. Het lawaai houdt me niet van het lezen af. Ik lees veel. De stapels zijn niet aan te slepen.

Ons huis is niet van hout, maar in mijn verbeelding kraken de muren en ruikt het tot op mijn kamer naar krentenbrood. Blijkbaar voel ik in 1974 feilloos aan over welke warmte Astrid Lindgren het in haar boeken heeft. De warmte van de vrouwen in haar boeken lijkt op de warmte van de vrouwen in mijn leven – mijn grootmoeder, mijn moeder – en met uitbreiding: de warmte van het hele gezin en de buurtbewoners.

Buiten mogen ze van Koeweit zingen, en schreeuwen dat er te weinig olie is, ik zit binnen, bij Lindgren op schoot.

Schrijvers maken hun boeken zelf. Dat is voor mij wat je noemt een feit, iets waar ik nooit dieper over heb nagedacht, zelfs niet meer bij stilsta. Schrijvers maken van karton, papier, lijm en plakband één exemplaar van hun boek, en dat krijg ik dan in handen. Mijn handen worden aangeleerd altijd zorgzaam te zijn met boeken, omdat ze handwerk zijn. Ze zullen die liefde voor het boek als object nooit verleren.

In de bibliotheek zie ik dat Paul Biegel twee boeken heeft geschreven over Haas. Het eerst boek heet *Haas*, het tweede ook. Ik neem ze allebei mee. Thuis merk ik tot mijn verbazing dat het twee dezelfde boeken zijn. IJverige schrijvers maken dus meer dan één exemplaar van hun boek. Dat weet ik dan ook weer. Wat knap van ze.

Ik knip een getekend meisje uit de krant. Ze draagt een mini-jurk, ze heeft een hoed op met bloemen, ze loopt op hoge hakken en lange benen. Ik plak haar op karton en maak mijn eerste boek. Het is een roman voor volwassenen. Het boek heet *Barbara gaat naar Amerika*. De titel klopt niet. Barbara gaat niet naar Amerika. Ze gaat niet eens naar de luchthaven. Op bladzijde twee besef ik dat ik nog nooit in Zaventem ben geweest, en me niet kan voorstellen hoe het er daar toe gaat. Voor het eerst moet ik inzien dat ook de verbeelding zijn beperkingen heeft.

Op de grote school krijg ik het koud. Ik ben de enige die van de klank van het Latijn houdt, of sommige Griekse woorden grappig vind. Ik begin wel eens een zin met 'ik' en 'voel'. Dat is niet de bedoeling op een jongensschool, waar zinnen doorgaans met 'wij' en 'durven' beginnen. Met talent voor tekenen win ik geen vrienden, en het mag duidelijk zijn dat alleen meisjes blokfluit spelen.

Ik heb één klasgenoot waar ik vaak mee optrek, omdat hij net zo onpopulair is als ik. Hij leest verslagen van de Nasa en is geabonneerd op *Natuur & Techniek*. Als hij mij vertelt over de Sputnik, blijf ik bij die mooie naam hangen, en mis de verdere gegevens over het tuig. Ook over het leven van het pantoffeldier weet mijn klasgenoot alles. Die kennis spreekt me niet aan. Wat mij bezighoudt zijn de pantoffels van het beest, maar daar zegt hij niets over. Mijn klasgenoot en ik hebben elkaar ongetwijfeld veel te vertellen, maar we luisteren niet goed naar elkaar.

Op een keer laat hij me een jampotje zien. Hij strooit er wat poeder van bij de drogist in, giet er nog iets anders bij, en schroeft het deksel dicht. In het potje begint er van alles te leven. Het mengsel van poeder en vloeistof spat met een zachte plof tegen de binnenkant van het deksel. Kijk, zegt mijn klasgenoot, en hij wijst het kobaltblauwe oerwoud in het potje aan, en legt de chemische reactie uit. Ik hoor hem wel, maar ik luister niet, al noem ik hem bijna mijn boezemvriend. Het jampotje vol giftige kleur

en grillige vormen bewijst dat mensen gefascineerd kunnen zijn door hetzelfde, maar op een totaal verschillende manier.

De rokkenbevordering van mijn moeder heeft resultaat. Door het veellezen heb ik ontdekt wat ik goed vind, en in de categorie 'goed' heb ik gradaties aangebracht: goed voor school of goed voor op zondagmiddag of goed voor het slapengaan. Er zijn boeken waarvan de leraren vinden dat ze leerzaam zijn, boeken die je snel vergeet, boeken waarvan je tot in je buik geniet. Er is ook: ronduit slecht. Mijn waardeschaal komt er in overleg met personages uit alle lagen van de boekenbevolking. Pietertje Brom om te beginnen, de triviale Cherry's, de betere triviale Pietje Bell, Lindgrens *Pippi Langkous*, Els Pelgroms *Kinderen van het Achtste Woud*. Van elk personage uit lectuur en literatuur pik ik iets mee, en vorm me op die manier een beeld van de letteren en van de wereld. Zodra ik begin te merken dat mijn lievelingsboeken doorgaans de boeken zijn die niet gemàakt zijn, maar geschreven, kom ik tot: de regel van de warme buik. Het is een lastige regel, omdat ik er alleen grote allesomvattende gebaren bij kan maken. De boeken die beantwoorden aan de regel van de warme buik hebben meer ziel dan rede, meer hart dan hoofd. Ik wijs dan woorden aan als 'thuis' en 'nest', en 'echt' en 'eerlijk', en 'taal', en sluit ze zo'n beetje in mijn armen. Soms ben ik zelfs geneigd om mijn wangen bol te maken, en met veel lucht het woord 'oer' uit te spreken. Alsof het dan om een verhaal gaat die uit een oerbuik komt.

Ik weet op mijn tiende niet wat literatuur precies is, maar door Pietje Bell, Pippi Langkous en *De Kinderen van het Achtste Woud* ontwikkel ik een *built-in, shock-proof shit detector*. Dat ding heb ik niet van mezelf zo genoemd. Dat ding heb ik later gekregen van Ernest Hemingway, die ik niet graag lees, maar die interessante brieven over het schrijven heeft geschreven, en me er later, in één van zijn brieven op heeft gewezen dat je alleen zo'n ingebouwde, schokvrije shit-detector kunt ontwikkelen door veel te lezen.

Ik bedenk net iets: toen ik voor het eerst van de doorgaande leeslijn hoorde, zag ik een lijn voor me die bij punt a begon, en dan alsmaar doorging, alsmaar rechtdoorging. Maar ik vergis me, natuurlijk. De doorgaande leeslijn gaat door, maar niet rechtdoor. De doorgaande leeslijn is een cirkel. Soms groter, soms kleiner, als ringen van een ui. Voor ik het weet kom ik weer bij de rokkenbevordering terug. Maar goed.

Mijn vrienden van papier zijn erg dun, en verder is er niemand. Ik ben geen voetballer. Ik ben geen jongen die mensen opzoekt. Ik ben twaalf en een eenling. Het tekenen heb ik ingeruild voor het schrijven. Mijn eerste boek heeft twaalf hoofdstukken, en twaalf bladzijden.

Ik koester mijn vrienden van papier. Pietje, Pippi, *De Kinderen van het Achtste Woud*, ze zijn er allemaal getuige van hoe ik oefen in alleen-zijn. Tsjechov zegt dat hij in zijn hoofd een heel leger mensen heeft die hem smeken ze vrij te laten, en ze een opdracht te geven. Ik heb geen leger in mijn hoofd. Ik probeer de wereld te begrijpen. Ik krimp

in elkaar, maar ik verdwijn niet. Ik ga dierenarts worden, of boswachter. Misschien ga ik iets met honden doen, in een circus. Schrijver is geen beroep, dus waarom zou ik dat worden. Maar schrijven, dat doe ik wel. Ik schrijf een verliefdheidsverhaal waarin ik mezelf opnieuw uitvind en een vriendin verzin die me in mijn hoofd gelukkig maakt. Ik schrijf *Duet met valse noten*.

Het boek wordt gepubliceerd als ik negentien ben, en ineens besta ik. Ik ben een schrijver. De mensen zeggen het: 'Je bent een schrijver.' Ze kijken niet goed. Ik ben een dierenarts die beesten openlegt of beter maakt. Ik aai graag, en op mijn beurt ben ik blij als een hond gaat kwispelen als hij mij ziet. Ik ben een boswachter die op een bos wacht en zich terugtrekt in de stilte. En tegelijk wil ik wel een pak aan, om in een circus op te treden. Maar de mensen zeggen dat ik een schrijver ben. Het boek dat ik heb geschreven is een jeugdboek. Dat wist ik zelf niet toen ik eraan werkte. Ik dacht dat ik mijn wereld vormgaf. Ik dacht dat ik probeerde niet te verdwijnen. Een jeugdboek, kijk eens aan. Het is een idee waaraan ik moet wennen.

Het is een idee waaraan ik nooit wen. Ik blijf de schrijver die ik altijd ben geweest. Ik schrijf de boeken waarvan ik vind dat ik ze moet schrijven, net zoals ik bij het eerste boek heb gedaan, en af en toe kan ik wel eens denken dat het boek dat ik heb afgewerkt misschien meer door kinderen gesmaakt kan worden, of meer door zestienplussers, of door bejaarden, maar met die gedachte houdt het op. Schrijven is hongeren en eten tegelijk, zo denk ik dat het is, en als het gelogen is, is het nog straf. Boeken zijn complex als het leven, en omdat ik van het leven probeer te genieten, is lezen en schrijven een vorm van genot, en dat genot wil ik delen.

In 1988 word ik verliefd op een boek. Het is een verhalenbundel die *De Eierman* heet en wereldwijd jubelend wordt besproken. Janni Howker is een nieuwe stem die duidelijk met het schrijven bezig is, en niet in de eerste plaats aan leuke plots of aan lekker lezende kinderen denkt. Haar boek heeft vanaf het eerste moment een bijna magische uitwerking op me. Nog niks gelezen en toch al een beetje vertrouwd....

BBC besteedt aan Janni Howker een compleet televisieprogramma. Eerst een verfilming van een verhaal uit de bundel, daarna een gesprek met de auteur. Ik zit verstomd naar haar te kijken. Ze lijkt een warm mens, daar begint het al mee. Op een gegeven moment loopt ze naar een steen toe in een desolaat Schots landschap. Met haar dunne vinger wijst ze een runeteken aan dat in de steen is uitgehouwen. Ze geeft toe dat ze niet weet wat het teken precies wil zeggen, maar het moet iets van heksen zijn, beweert ze. Dan glijdt haar vinger door de groef. Ze tekent de spiraal over, de bocht om, de bocht om, langzaam naar het middelpunt toe. 'Dat is het,' zegt ze, 'Dat is het, waar het bij boeken om gaat. Het steeds maar weer ontdekken van nieuwe gegevens. Om elke bocht ontdek je wat, om elke bocht ontdek je wat, en nog, en nog, tot je het hart raakt, en – pas op – dan moet je nog helemaal terug door het donker, de bocht om, de bocht om. En je weet niet hoe lang boeken doorwerken.'

Schrijven en het hart raken. Lezen en het in je buik voelen. Sinds ik Janni Howker een slakkenhuis heb zien natekenen, ben ik mijn regel van de warme buik altijd trouw gebleven, en van de rokkenbevordering van mijn moeder heb ik een wetenschap gemaakt. Als u aan de doorgaande leeslijn werkt, en even de moed kwijt bent om door te gaan met leeslijnen, denk dan aan mijn moeder. Als u haar naam nog niet heeft genoteerd, doe het dan nu. Ze heet dus Smessaert, met ae. Henriette Smessaert, van de rokkenbevordering.

Rokkenbevordering was de openingslezing van het congres *Lezen in de lengte en Lezen in de breedte*, dat op 2 en 3 juni 2005 plaatsvond.¹

1] De tekst is gebaseerd op fragmenten uit Bart Moeyaerts *56 kilometer*, het collector's item dat in 2005 bij uitgeverij Querido verscheen, en niet meer te koop is. Meer informatie op www.bartmoeyaert.com.

COLOFON

Redactie

Dick Schram en
Anne-Mariken Raukema

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

Vormgeving

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Besteladres

Uitgeverij Eburon
Postbus 2867
2601 CW Delft
015-2131484
www.eburon.nl
info@eburon.nl