

manier in het traject zijn begeleid en getoetst, zal dat door hen (meteen of uiteindelijk) als waardevol worden ervaren.

Wie later op een reünie snoeft dat hij nooit zelf een boek heeft gelezen, altijd met leesverslagen van internet de boel heeft belazerd, zal zich in een gesprek met iemand die wél steeds zelf zijn boeken gelezen en uitgewerkt heeft, realiseren dat hij zichzelf uiteindelijk tekort heeft gedaan.

Het is aan ons om het lezen voor de lijst zó aan te pakken dat het door de leerlingen serieus genomen wordt en positief uitpakt.

#### LITERATUUR

Janssen, T., & Braaksma, M. (2006). Lezen in de diepte; leren interpreteren van verhalen door vragen stellen. In D. Schram & A. Raukema. (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: de doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 93-113). Amsterdam: Stichting Lezen. Stichting Lezen Reeks 7.

JOOP DIRKSEN (1949) studeerde Nederlands in Nijmegen. Hij is werkzaam als leraar aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven. In 1995 promoveerde hij aan de Universiteit Nijmegen op het proefschrift *Lezers, literatuur en literatuuronderwijs*. Hij is auteur van *Handboek Leesdossier* en van de literatuurmethode *Dossier Lezen* en medeauteur van *Literatuur en Fictie* en van *Talent*; recent ontwikkelde hij de methode *Leesadviezen.nl* (zie ook [www.leesadviezen.nl](http://www.leesadviezen.nl)). Hij publiceerde onder andere in *Tsjip/ Letteren*, *Hollands Maandblad*, *Moer*, *Vonk* en *Spiegel*. Correspondentieadres: Koning Markweg 27, 5625 EX Eindhoven. E-mail: [jagdirksen@prettel.nl](mailto:jagdirksen@prettel.nl).

## Literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase

THEO WITTE, GERT RIJLAARSDAM & DICK SCHRAM

In deze bijdrage beschrijven de auteurs een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de bovenbouw. De deelnemende docenten kregen de opdracht de literaire ontwikkeling van de leerlingen en hun leesmotivatie te stimuleren door zo goed mogelijk met de keuze van boeken en leeractiviteiten bij het niveau van de leerlingen aan te sluiten. In welke mate draagt het onderwijs bij aan de ontwikkeling van leesmotivatie in de Tweede Fase? Dit is één van de vragen waarop dit artikel antwoord wil geven.

#### Inleiding

Twee doelstellingen die vrijwel alle literatuurdocenten in de bovenbouw van het havo en vwo nastreven zijn het wekken van interesse voor literatuur en het realiseren van leesplezier (Janssen, 1998). Echter, in de praktijk blijkt dat deze doelen vaak moeilijk kunnen worden gerealiseerd (Hoogeveen & Bonset, 1998). Een probleem waar het literatuuronderwijs al enkele decennia mee kampt is dat veel adolescenten weinig leeservaring hebben als zij in de bovenbouw met het literatuuronderwijs beginnen. Hiervoor zijn zowel psy-

chosociale als literaire oorzaken aan te wijzen. Sinds de democratisering van het onderwijs worden de hogere schooltypen ook bezocht door leerlingen voor wie het lezen van literatuur niet vanzelfsprekend is (Matthijssen, 1982). Daarnaast is door de opkomst van de moderne media de gemiddelde leestijd (inclusief kranten en tijdschriften) van adolescenten buiten school teruggelopen van gemiddeld 4,6 naar 1,4 uur per week (Knulst & Kraaykamp, 1996). In 1990 las 46% van de leerlingen nog wel eens een boek, in 2000 is dit gedaald tot 30% (Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004). In diezelfde tijd is het gebruik van andere media zoals televisie en internet sterk toegenomen. Naast deze verschuiving in het mediagebruik is bovendien gebleken dat er direct na de basisschool bij veel leerlingen een periode van 'leesluwte' optreedt (Tellegen & Coppejans, 1992; Van Schooten & Oostdam, 1998; Stalpers, 2005). Deze fase staat bij adolescenten in het teken van lichamelijke rijping, psychoseksuele ontwikkeling en het proces van losmaking van de ouders. Ook de verandering van school, klas en onderwijsvorm eist veel aandacht van de jonge adolescent. Nieuw is het maken van huiswerk in de 'vrije' tijd en de grote hoeveelheid vakken. Bovendien nemen de activiteiten

buitenshuis in deze leeftijdsfase toe, zoals sporten, uitgaan, shoppen, contact met vrienden enzovoorts. Naast deze psychosociale factoren spelen ook literaire factoren een rol. De boeken die de leerlingen in hun kindertijd soms hebben verslonden verliezen hun aantrekkingskracht omdat ze een voorspelbare structuur hebben en saai of kinderachtig gevonden worden. Garbe (2002) typeert deze fase als een 'leescrisis': men heeft andere interesses en wil omschakelen naar een ander genre, maar vindt nog geen aansluiting bij de literatuur voor volwassenen. Mede door deze ontwikkelingen is voor veel leerlingen die aan de Tweede Fase beginnen het lezen van literaire fictie schoolse plicht.

Gezien de gebrekkige leessocialisatie van veel leerlingen is het niet verwonderlijk dat ongeveer de helft in het begin van 4-havo/vwo grote moeite heeft met het begrijpen van literaire teksten voor volwassen (Hoogeveen & Bonset, 1998; Janssen, 1998; Offermans, 1998). Een slechte aansluiting tussen de competenties van leerlingen enerzijds en het onderwijsaanbod anderzijds, kan leerlingen frustreren en leiden tot een negatieve attitude (Boekaerts, 1997). Onderzoek in de jaren tachtig naar de leesmotivatie van leerlingen aan het eind of na hun schoolcarrière wijst uit dat een ruime meerderheid (65 à 75 procent) een hekel heeft aan het lezen van literatuur voor de lijst; zelfs leerlingen die wel van lezen houden (Van Woerkom 1992; De Moor, 1992; Boekhout & Van Hattum, 1992; Mulder & Wijffels, 1992). Ook in de jaren negentig is onderzoek gedaan naar de leesmotivatie (onder andere Dirksen, 1995; Tellegen & Lampe, 2000; Kraaykamp, 2002; Guldmond, 2003; Verboord, 2003; Nelck – da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 2004; Van Schooten, 2005; Stalpers, 2005). De uitkom-

sten van deze onderzoeken laten een positiever beeld zien als gestreefd wordt naar het realiseren van leesplezier (onderbouw), het aantal verplicht te lezen boek niet al te hoog is en de persoonlijke leeservaring van leerlingen wordt geapprecieerd.

Een probleem van onderzoek naar de leesmotivatie is dat er moeilijk algemene conclusies kunnen worden getrokken omdat de onderzoeksdomeinen (schooltype, leeftijd, omvang onderzoeksgroep) uiteenlopen en ook de onderzoeksdesigns verschillen. Bovendien kan moeilijk worden vastgesteld wat 'de' opbrengst is van 'het' literatuuronderwijs en wat de werkzame bestanddelen erin zijn omdat het literatuuronderwijs behoort tot de 'ill structured domains' (Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Het leren in een slecht gestructureerd curriculum verloopt meestal niet goed omdat de verworven kennis en vaardigheden niet flexibel zijn: iets wat geleerd is kan niet vanzelfsprekend en zonder problemen gebruikt bij een volgende leertaak. Bovendien – en dat is ook een kenmerk van een slechte structuur – is er geen doorlopende leerlijn en zijn docenten verdeeld over de doelen en inhoud van het curriculum. Zelfs binnen een school kan de variatie in doelstelling en benadering van individuele docenten groot zijn.

Een ander probleem is dat ook andere factoren dan het literatuuronderwijs invloed hebben. Literaire ontwikkeling is een socialisatieproces dat in de vroegste fase gestimuleerd wordt door het thuismilieu en later ook door het basisonderwijs, de openbare bibliotheek, leeftijdgenoten en het voortgezet onderwijs (Van Lierop-Debrauwer, 1990; Van Woerkom, 1990; De Moor, 1992; Van Schooten & Oostdam, 1998; Kraaykamp, 2002; Verboord, 2003; Stalpers, 2005). Leerlingen

die van huis uit worden gestimuleerd en altijd veel hebben gelezen zullen doorgaans met meer 'bagage' en motivatie aan het literatuuronderwijs beginnen dan leerlingen die heel weinig hebben gelezen en thuis geen gevulde boekenkast hebben. Uit Duits leesbiografisch onderzoek is bekend dat het literatuuronderwijs voor adolescenten in de leeftijd van 15-18 jaar de belangrijkste literaire socialisatiefactor is (Garbe, 2002). Met welke motivatie leerlingen aan het literatuuronderwijs beginnen en in welke mate het literatuuronderwijs een bijdrage levert aan hun leesmotivatie is nog niet onderzocht.

#### Opzet van het onderzoek

In de periode 2000-2003 hebben wij onderzoek gedaan naar de literaire ontwikkeling van dertig havo- en vwo-leerlingen verspreid over zes docenten/scholen.<sup>1</sup> Hierin is de docenten gevraagd de literaire ontwikkeling van de leerlingen te stimuleren door zo goed mogelijk met de keuze van boeken en leeractiviteiten bij hun niveau aan te sluiten en hierbij ook de leesmotivatie te vergroten.

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Wat is de motivatie van de leerlingen in de beginfase en hoe ontwikkelt deze zich gedurende twee jaar (havo) of drie jaar (vwo) literatuuronderwijs in de bovenbouw?
- In welke mate draagt het onderwijs bij aan de ontwikkeling van leesmotivatie?

Bij de samenstelling van de onderzoeksgroep is maximale variatie nagestreefd: schooltype (havo en vwo), school (signatuur, omvang, regio) docent (leeftijd, ervaring, geslacht, literatuurdidactische opvatting) en leerling (geslacht, culturele achtergrond, startmotiva-

tie, literaire startcompetentie). Uit het netwerk van enkele vakdidactici werden zes docenten Nederlands geselecteerd. Deze docenten selecteerden op hun beurt vijf leerlingen uit een havo 4- of vwo 4-klas van wie de literaire competentie en motivatie varieerde van zeer zwak tot zeer sterk. Van deze in totaal 30 leerlingen is onder meer de ontwikkeling van de motivatie onderzocht.

Om informatie over het literaire ontwikkelingsproces te verzamelen kregen de docenten de opdracht bij alle vijf leerlingen de literaire competentie en motivatie te verhogen. Daartoe moesten de docenten de literaire ontwikkeling van de bewuste leerlingen enkele keren per jaar evalueren en nadenken over didactische interventies, zoals het geven van boekadviezen, het verstrekken van opdrachten en het bieden van ondersteuning bij de uitvoering. De docenten werden dus aangezet om doelbewust en 'onderzoekend' te handelen: ze onderzochten de literaire competentie van hun leerlingen, stelden diagnoses, bepaalden de richting van het leerproces, ontwierpen interventies, voerden die uit, evalueerden en analyseerden de resultaten, stelden opnieuw diagnoses, enzovoort. Om dit proces in kaart te brengen zijn van al deze stappen data verzameld vanuit verschillende invalshoeken en met behulp van verschillende technieken (triangulatie).

#### Data leerlingen<sup>2</sup>

In Tabel 1 is de dataverzameling van elke leerling beschreven. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen authentieke bronnen en ten behoeve van het onderzoek geconstrueerde bronnen. De totale gemiddelde omvang van de dataset per leerling is voor het havo 50

Type bron	T1 start sept-okt 2000 havo/vwo	T2 juni 2001 havo/vwo	T3 april-juni 2002 havo/vwo	T4 april-juni 2003 vwo
Geconstrueerde bronnen	vragenlijst	intake interview (30')	balansinterview (20')	balansinterview (20')
		4 evaluatieformulieren	4 evaluatieformulieren	4 evaluatieformulieren
Authentieke bronnen	leesautobiografie	4 leesverslagen 1 balansverslag	4 leesverslagen 1 balansverslag	4 leesverslagen 1 balansverslag
		diverse data, bijvoorbeeld: proefwerken, rapportcijfers, examencijfers		

T = tijdstip van de dataverzameling

Tabel 1: Overzicht dataverzameling volgelingen tijdens de onderzoeksperiode

minuten interview, 25 pagina's vragenlijsten en 55 pagina's leesdossier, en voor het vwo 70 minuten interview, 30 pagina's vragenlijsten en 70 pagina's leesdossier.

Een onderdeel van het examenprogramma op het havo en vwo is het leesdossier. Dit dossier is een goudmijn voor iedere onderzoeker die geïnteresseerd is in de literaire ontwikkeling van adolescenten. Een complicatie van het leesdossier is echter dat een examendossier sociaal wenselijk gedrag uitlokt. Om betrouwbare informatie over de leeservaring te krijgen is een evaluatieformulier geconstrueerd waarin de volgleerling het boek en de opdrachten 'vrij' kan evalueren. Deze formulieren kwamen de docent niet onder ogen. Uiteraard is de leerlingen absolute geheimhouding verzekerd. Aan het eind van elk schooljaar is een half-gestructureerd interview afgenomen van ongeveer twintig minuten, deels gericht op de evaluatie van het onderwijsleerproces in het afgelopen jaar, deels

om bepaalde gegevens toe te lichten of ontbrekende informatie aan te vullen. Voor de analyse van dit materiaal zijn alle interviews getranscribeerd.

Om na te gaan of de docenten erin zijn geslaagd de leerlingen voor het lezen van literaire boeken in het kader van het literatuuronderwijs te motiveren, is er systematisch informatie verzameld over de motivatie van leerlingen. Deze data zijn als volgt gecodeerd. (1) Zwak gemotiveerd. De leerling heeft een hekel aan literatuur en verzet zich tegen het lezen van literaire boeken voor school (noch extrinsiek, noch intrinsiek gemotiveerd). (2) Matig gemotiveerd. De leerling toont weinig interesse voor literatuur en boeken, en zou liever iets anders doen, maar hij zet zich er niet tegen af (extrinsiek gemotiveerd). (3) Gemotiveerd. De leerling is geïnteresseerd in de literatuurlessen en de boeken die hij voor school moet lezen, maar voelt geen drang om zich er extra voor in te

spannen (deels intrinsiek gemotiveerd). (4) Sterk gemotiveerd. De leerling is een gemotiveerde lezer van literatuur, toont een zekere ambitie en is tijdens de lessen enthousiast (intrinsiek gemotiveerd).

Naast de motivatie zijn data verzameld over drie andere socialisatiefactoren: de primaire literaire socialisatie (thuismilieu), de secundaire literaire socialisatie tijdens de basisschool (4-12 jaar) en het derde jaar van de Basisvorming (14-15 jaar). Deze data werden eveneens gecodeerd.

Voor de primaire literaire socialisatie werden vier gradaties onderscheiden. Belangrijke indicatoren hierbij waren: de mate waarin het kind is voorgelezen; de mate waarin het kind thuis gestimuleerd wordt boeken te lezen; de mate waarin er thuis literaire boeken voor handen zijn; de mate waarin andere gezinsleden literaire boeken lezen; de mate waarin het thuis gebruikelijk is met iemand leeservaringen uit te wisselen. (1) Nauwelijks stimulerend. Geen enkele of een indicator is van toepassing. (2) Enigszins stimulerend. Twee indicatoren zijn van toepassing. (3) Stimulerend. Drie indicatoren zijn van toepassing. (4) Zeer stimulerend. Vier of vijf indicatoren zijn van toepassing.

Over de tweede socialisatiefactor, het leesgedrag tijdens de basisschool verstreken de leerlingen retrospectief informatie in hun leesautobiografie en het interview. Voor deze socialisatievariabele werden drie socialisatieprocessen onderscheiden: lage, gemiddelde en hoge frequentie. (1) Lage frequentie. De leerling heeft buiten schooltijd nauwelijks fictie gelezen en geen leesplezier ondervonden. (2) Gemiddelde frequentie. De leerling heeft buiten schooltijd regelmatig (kinder)boeken gelezen en daar dikwijls plezier aan beleefd. (3) Hoge frequentie. De leerling heeft buiten

schooltijd veel gelezen en daar veel plezier aan beleefd.

De derde socialisatiefactor heeft betrekking op de leesfrequentie in het derde jaar van de Basisvorming. Hiervoor is gebruik gemaakt van een vragenlijst waarop de leerlingen aan konden geven hoeveel boeken zij in het jaar ervoor (derde jaar van de Basisvorming) hadden gelezen. Hier werden vijf gradaties onderscheiden: (1) Geen enkel boek; (2) Enkele boeken per jaar; (3) Gemiddeld een boek per maand; (4) Gemiddeld een boek per twee weken; (5) Een of meer boeken per week.

## Resultaten

Bij de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag – *Wat is de motivatie van de leerlingen in de beginfase en hoe ontwikkelt deze zich gedurende twee jaar (havo) of drie jaar (vwo) literatuuronderwijs in de bovenbouw? –* vergelijken wij de motivatie aan het begin in de vierde klas met de motivatie omstreeks het examen van 5-havo of 6-vwo. Het resultaat hiervan visualiseren wij met een kruistabel: op de x-as het niveau van de motivatie aan het begin van het vierde jaar en op de y-as het niveau aan het eind van het examenjaar. Hieruit kan bijvoorbeeld worden afgelezen dat de motivatie van Shi is toegenomen van matig naar sterk gemotiveerd, die van Staf met twee niveaus is afgenomen en dat die van Ruwen en Aetos gelijk is gebleven.

Tabel 2 laat zien dat bij de aanvang van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase alle leerlingen bereid zijn om Nederlandse literatuur te gaan lezen. Niet één leerling laat een sterke afkeer blijken; wel zijn er negen leerlingen (30%) die reserves hebben. Ze tonen weinig interesse en geven weinig prioriteit

aan het lezen van literatuur. Maar ze zetten zich er niet tegen af. Vijftien leerlingen (50%) zijn voldoende gemotiveerd en zes leerlingen (20%) zijn enthousiast aan het literatuuronderwijs begonnen. Zij hebben een zekere ambitie om zich in de Nederlandse literatuur te gaan verdiepen.

Aan het eind van de Tweede Fase zijn vier leerlingen (13%) matig gemotiveerd. De overige vijftientig leerlingen (87%) staan dan positief tegenover het lezen van Nederlandse

literatuur. Hierbij is het aantal enthousiaste lezers toegenomen van zes naar tien. Opvallend zijn de achteruitgang van Staf en vooruitgang van Shi: hun motivatie maakten precies de tegenovergestelde ontwikkeling door. Bij zeventien leerlingen bleef de motivatie gelijk; bij elf leerlingen nam de motivatie toe en bij twee leerlingen (Anja en Staf) nam de motivatie af. De toename is het sterkst bij de leerlingen met een betrekkelijk lage startmotivatie.

<b>GOED</b>	33%		H Shi	H Ine H Perahia V Emel V Jan	H Betty V Celina V Maron V Stephina V Jacobien
<b>VOLDOENDE</b>	54%		H Maan H Sjon H Miel V Ilona V Jason V Salsine	H Peta H Imran H Mirja H Lara H Henri V Irene V Dirk V Kas V Simen V Marjon	
<b>MATIG</b>	13%		H Ruwen V Aetos	H Anja	H Staf
<b>SLECHT</b>					
<b>EIND</b>	<b>START</b>	-	30%	50%	20%
		Slecht	Matig	Voldoende	Goed

H = havo, V = vwo.

Tabel 2: Ontwikkeling van motivatie in de Tweede Fase

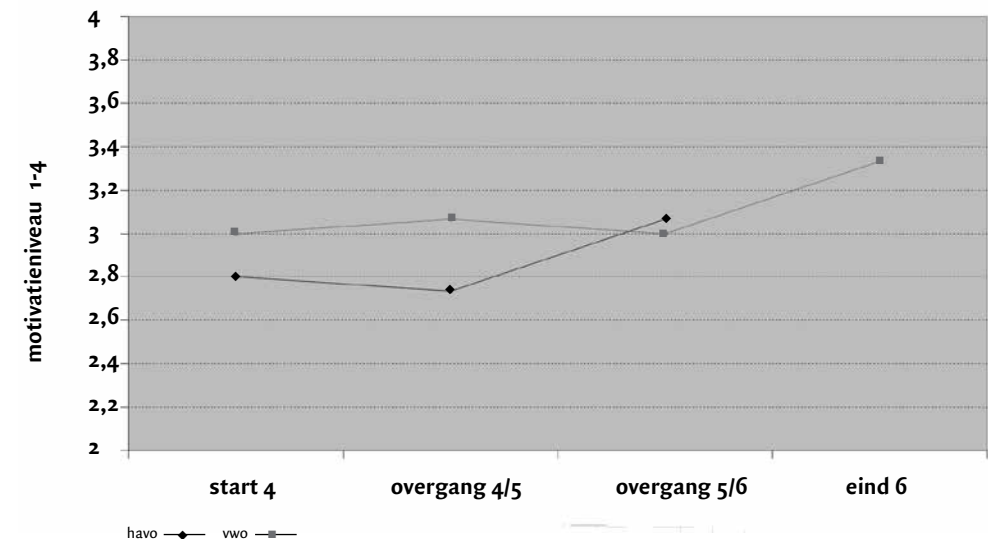
In Figuur 1 is het ontwikkelingsverloop van de motivatie van het havo- en vwo-cohort in een grafiek gezet. Havo-leerlingen blijken in het begin iets minder gemotiveerd dan vwo-leerlingen, maar het verschil van .3 is klein. Op het havo beginnen verhoudingsgewijs meer leerlingen met een matige motivatie (2: 3) dan op het vwo (4: 5) en op het vwo beginnen meer leerlingen zeer gemotiveerd aan het programma (havo twee en vwo vier leerlingen).

Het ontwikkelingsverloop van beide cohorten ligt dicht bij elkaar. Aan het eind van het vijfde jaar vallen ze zelfs samen. Op beide schooltypen neemt de motivatie iets toe, maar de gemiddelde motivatie op het vwo blijkt iets groter dan op het havo. Verder valt op dat de gemiddelde motivatie in het examenjaar toeneemt: havo .4 en vwo .3.

Bij de beantwoording van deze tweede onderzoeksvraag *Welke samenhang is er tussen het gegeven literatuuronderwijs en de ontwikkeling van leesmotivatie?* zijn drie onafhankelijke variabelen (leesmilieu, basisonderwijs en Basisvorming) onderscheiden en drie afhankelijke variabelen (startmotivatie, eindmotivatie en motivatieontwikkeling). Deze laatste variabele is afgeleid uit het verschil tussen de startsituatie en eindsituatie. Voor de verschillende variabelen zijn Pearson correlaties berekend (zie Tabel 3).

Resultaten Pearson correlatieanalyse (2-tailed) tussen drie socialisatievariabelen, startmotivatie, eindmotivatie en de motivatieontwikkeling (\* =  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ ,  $N=30$ )

De leesfrequentie in het derde jaar van de Basisvorming correleert sterk ( $r = .76$ ) met de startmotivatie en is dus een belangrijke



Figuur 1: Ontwikkeling van de gemiddelde motivatie op havo en vwo gedurende de Tweede Fase.

VARIABLE	MOTIVATIE		
	start	einde	ontwikkeling
Leesmilieu	.37 (*)	.01	-.34
Leesfrequentie basisonderwijs	.37 (*)	-.13	-.47 (**)
Leesfrequentie basisvorming	.76 (**)	.32	-.44 (*)

Tabel 3: Pearson correlatie voor de variabelen leefmilieu, basisonderwijs, Basisvorming

voorspeller van de leesmotivatie in de Tweede Fase. Het milieu en de leesfrequentie tijdens het basisonderwijs leveren eveneens een bijdrage aan de startmotivatie, maar deze correlaties zijn minder significant (milieu  $r = .37$  en basisonderwijs  $r = .37$ ) dan de leesfrequentie in het derde jaar.

Het valt op dat er geen significante correlaties zijn vastgesteld tussen de drie socialisatievariabelen en de eindmotivatie. De leesfrequentie op de basisschool en Basisvorming leveren geen significante bijdrage aan de motivatie die de leerlingen in het examenjaar bereiken, en dus ook niet aan de ontwikkeling van de motivatie tijdens de Tweede Fase. Kon bij de beginsituatie nog worden gesteld dat de socialisatiefactor leesmilieu de leesmotivatie voorspelt, bij de eindsituatie blijkt het effect van de milieufactor te zijn verdwenen. Dat betekent dat leerlingen die van huis uit weinig literaire stimuli krijgen en met een betrekkelijk lage motivatie aan het literatuuronderwijs zijn begonnen wat hun leesmotivatie betreft een positieve ontwikkeling doormaken tijdens het literatuuronderwijs; óók leerlingen die tijdens de basisschool en Basisvorming weinig hebben gelezen. Op basis hiervan kan worden gesteld dat gedurende de Tweede Fase de motivatieverschillen tussen de leerlingen

als gevolg van de milieufactor aan het eind van de Tweede Fase zijn geneutraliseerd.

Bij de motivatieontwikkeling zijn er ook significante correlaties gevonden, maar deze zijn negatief. Het literatuuronderwijs heeft een positief effect op de motivatie van leerlingen die in het basisonderwijs en de Basisvorming weinig hebben gelezen en met een betrekkelijk lage motivatie aan het literatuuronderwijs zijn begonnen. De docenten lijken er tijdens de Tweede Fase in te zijn geslaagd bij deze leerlingen een extrinsieke leesmotivatie om te zetten in een meer intrinsieke.

Tot slot hebben wij de correlaties berekend tussen de start- en eindmotivatie. Hiermee krijgen we inzicht in de vraag in welke mate bijvoorbeeld de startmotivatie bijdraagt aan de motivatie aan het eind van de Tweede Fase. De diverse correlaties tussen de startmotivatie enerzijds en de eindmotivatie en ontwikkeling anderzijds, geven aan dat er significante verbanden tussen deze variabelen bestaan. Er is een significant ( $p < .05$ ) verband ( $r = .41$ ) tussen de startmotivatie en motivatie aan het eind. Bij de ontwikkeling van de motivatie zien we eveneens een significant ( $p < .01$ ) verband met de startmotivatie ( $r = -.59$ ): hoe hoger de startmotivatie, hoe kleiner de toename en hoe lager de startmotivatie hoe

sterker de toename van de motivatie gedurende de Tweede Fase. Dit negatieve verband zagen we ook al in Tabel 3 tussen de leesfrequentie in het basisonderwijs/Basisvorming en de toename van de motivatie. Kennelijk is het gemakkelijker matig gemotiveerde leerlingen te interesseren voor literatuur dan al gemotiveerde leerlingen verder te motiveren tot enthousiaste lezers van literatuur.

### Conclusie en discussie

Uit de resultaten kan worden afgeleid dat literatuuronderwijs waarin de docent met zijn adviezen van boeken en keuze van leeractiviteiten bij leerlingen probeerde aan te sluiten positief samenhang met de ontwikkeling van leesmotivatie. Van de onderzochte groep verliet 87% de school met een positieve motivatie om Nederlandse literatuur te lezen; 33% was zelfs enthousiast. Vooral matig gemotiveerde leerlingen die van huis uit weinig hebben meegekregen werden gemotiveerd: vier van de vijf matig gemotiveerde leerlingen ontwikkelden gedurende de Tweede Fase een intrinsieke motivatie voor het lezen van Nederlandse literatuur. Bovendien werd een op de zes leerlingen (17%) die met een positieve motivatie was begonnen enthousiast. Bij slechts vier leerlingen (13%) was sprake van het tegendeel: zij verlieten de school met een negatieve motivatie, maar zij hadden geen afkeer gekregen.

In vergelijking met het onderzoek van eind jaren tachtig onder havo- en vwo-leerlingen (65 à 75% verlaat ongemotiveerd het voortgezet onderwijs) is het resultaat dat in dit onderzoek door de docenten werd bereikt aanzienlijk beter. Waaraan kan dit positieve resultaat worden toegeschreven? Hoewel de

onderzoeken niet goed op elkaar aansluiten (verschillende databronnen, vraagstellingen, onderzoeksgroepen en onderzoeksmethoden) kan er wellicht een verklaring worden gevonden in de gewijzigde examenpraktijken voor literatuur. Wij zien vier veranderingen. In de eerste plaats is het aantal voorgeschreven boeken gehalveerd. Hoewel het oude examenprogramma niet het aantal te lezen werken voorschreef, was er in de praktijk een ongeschreven regel om voor havo ongeveer 15 en voor vwo 20 à 25 boeken voor te schrijven (CVEN, 1991; Slings, 2000). Uit het onderzoek van Verboord (2003) naar het effect van het literatuuronderwijs op de leesmotivatie op de lange termijn weten we dat de omvang van de leeslijst correleert met de leesfrequentie op latere leeftijd: elke vijf boeken meer leidde tot twee procentpunten minder lezen. Ook uit andere onderzoeken is gebleken dat de hoeveelheid voorgeschreven boeken demotiverend kan werken (Hoogeveen & Bonset, 1998). In de tweede plaats hebben de docenten in dit onderzoek geprobeerd literaire boeken 'op maat' te adviseren. Ook dat is een belangrijk verschil met de situatie in de jaren tachtig omdat toen de boekkeuze meestal aan de leerling werd overgelaten. De docent zag pas aan het eind van het examenjaar wat de leerlingen hadden gelezen. Een derde verschil is dat de planning van de leestaken door de invoering van het leesdossier beter wordt gereguleerd. De leerlingen spreiden de leestaak over de leerjaren (ongeveer vier boeken per jaar) en wachten niet met lezen tot het examenjaar. Een vierde verschil tenslotte is dat de eigen inbreng van de leerling aanmerkelijk groter is geworden. Een belangrijk doel van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase is dat de leerling zijn persoonlijke waardering voor boeken onder woorden kan brengen

en kan reflecteren over zijn literaire smaak en ontwikkeling. Deze lezersgerichte benadering versterkt wellicht de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen bij het literatuuronderwijs en daarmee hun intrinsieke motivatie. Ook in ander, veel kleinschaliger onderzoek keert steeds het beeld terug dat een benadering waarin aandacht is voor de persoonlijke leeservaringen van leerlingen een positief effect heeft op de leesattitude (Toussaint-Dekker, 1987; Geljon & Schram, 1990; Dirksen, 1995; Van Schooten, 2005).

Een belangrijk onderzoeksresultaat is ook dat we nu meer inzicht hebben gekregen in de beginsituatie van de leerlingen. Een opvallende uitkomst is dat de startmotivatie wél correleert met de milieufactor en met de leesfrequentie in de derde klas en dat de startmotivatie van vwo-leerlingen iets groter is dan die van havo-leerlingen. Opvallend is dat niemand bij voorbaat een sterke afkeer heeft van het literatuuronderwijs terwijl de omstandigheden van toenemende ontleding, tijdgebrek en gebrek aan geschikte (overgangs)literatuur op dat moment niet gunstig zijn. Een verklaring hiervoor kan eveneens worden gevonden bij Verboord (2003). Door de toename van het opleidingsniveau is volgens hem de leesfrequentie van ouders toegenomen, evenals hun investeringen om het leesgedrag van hun kinderen te stimuleren.

Kan er ook iets worden afgedongen op deze resultaten? Het onderzoek heeft een belangrijke beperking, namelijk de representativiteit van de onderzoeksgroep. Het docentenpanel en de leerlingen zijn niet *ad random* geselecteerd en evenmin is de omvang van de onderzoeksgroep (zes docenten en dertig leerlingen) voldoende voor een representatief onderzoek. Hier staat tegenover dat

de geselecteerde leerlingen (n=30) wel representatief zijn voor de klassen (n=131) waarin zij zaten.<sup>3</sup>

Het onderzoek naar de leesmotivatie van havo- en vwo-leerlingen heeft laten zien dat de intrinsieke motivatie in de bovenbouw toeneemt en dat deze ontwikkeling voor een belangrijk deel aan het literatuuronderwijs in de Tweede Fase kan worden toegeschreven. Deze uitkomst maakt nieuwsgierig naar wat deze ontwikkeling kan verklaren. In een vervolgartikel zal hierover verslag worden uitgebracht.

#### NOTEN

- 1 Dit onderzoek maakt deel uit van het promotieonderzoek van Theo Witte naar de ontwikkeling van literaire competentie in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. De dissertatie 'Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs' is in mei 2008 verschenen bij Eburon te Delft (isbn 9789059722460).
- 2 Er zijn ook data van docenten en het curriculum verzameld. Deze laten wij buiten dit artikel, omdat ze hier geen rol spelen.
- 3 Met het onderzoeksinstrumentarium van Van Schooten (2005) is van zowel de gevolgd-leerlingen (N=30) als van hun klasgenoten (N=131) elk jaar de literaire respons en attitude gemeten. Uit een correlatieanalyse van deze data is gebleken dat de scores van de volgleerlingen op vrijwel geen enkele dimensie afwijken ten opzichte van hun klasgenoten. Dat betekent dat de ontwikkeling van de volgleerlingen generaliseerbaar is voor de gehele groep.

#### LITERATUUR

Boekaerts, M. (1997). Zelf-regulerend leren bevorderen met behulp van het zes-blokkenmodel. In R. Simons & J. Zuylen (Red.), *Het reguleren van leren* (pp. 32-57). Studiehuisreeks nr.18.

Boekhout, L., & Van Hattum, M. (1992). Een onderzoek naar de problematiek rond de overgang van jeugd- naar volwassenliteratuur. *Spiegel*, 10 (1), 107-118.

CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde vwo en havo*. Den Haag: Sdu.

Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurolessen*. Academisch Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.

Garbe, C. (2002). De literaire socialisatie van jongeren in de mediamaatschappij. Onderzoeksperspectieven uit Duitsland. In A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (p. 263-283). Verslag van het congres van 23 en 24 mei 2002 georganiseerd door Stichting Lezen en de Provinciale Bibliotheek Centrale Noord-Brabant Delft: Eburon.

Geljon, C., & Schram, D. (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 203-228). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Guldmond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.

Huysmans, F., De Haan, J., & Van den Broek, A. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten. Het culturele draagvlak 5*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

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*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Thesis Publishers.

Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Kraaykamp, G. (2002). Leesbevordering en leesniveau. De invloed van ouders, bibliotheek en school. In A. Raukema, D. Schram & 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. 209-232). Delft: Eburon.

Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jÓuw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie*. Academisch Proefschrift. Delft: Eburon.

Matthijsen, M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Moor, W. de (1992). 'Wat betekent deze tekst voor mij?' Reflectiviteit in het literatuuronderwijs. In W. de Moor & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel voor het literatuuronderwijs* (pp. 20-34). Den Haag: Nederlandse Bibliotheek en Lektuur Centrum.

Mulder, J., & Wijffels, M. (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.

Nelck-da Silva Rosa, F., & Schlundt Bodien, W. (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Offermans, C. (1998). *Qua sfeer of: Hoe leuk moet literatuuronderwijs zijn?* In H. van Lierop-Debrauwer, H. Peters & A. de Vries (Red.), *Een gat in de grens. Ontwikkelingen in literatuur en onderwijs* (pp. 49-59). Tilburg: Tilburg University Press.

Schooten, E. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Academisch Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Schooten, E. van., & Oostdam, R. (1998). *Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs*. *Spiegel*, 16 (1), 47-82.

Slings, H. (2000). *Toekomst voor de Middeleeuwen. Middelnederlandse literatuur in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Prometheus.

Spiro, R., Feltovich, P. Jacobson, M., & Coulson, R. (1991). *Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced acquisition in ill-structured domains*. *Educational Technology*, 33 (5), 24-33.

Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Tellegen, S., & Coppejans, L. (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.

Tellegen, S., & Lampe, L. (2000). *Leesgedrag van VMBO-leerlingen. Een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.

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 & De Does.

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*. Academisch Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Woerkom, M. van (1990). *Schrijven over lezen. Een onderzoek naar de verwoordingen van leeservaringen (1982-1990) onder letterenstudenten en middelbare scholieren*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen - Vakgroep Algemene Kunstwetenschappen.

THEO WITTE (t.c.h.witte@rug.nl) is als vakdidacticus Nederlands en onderzoeker verbonden aan het Universitair Onderwijscentrum van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij doet daar onderzoek op het gebied van het literatuuronderwijs, verzorgt de lerarenopleiding Nederlands en geeft nascholing. Onlangs promoveerde hij op het proefschrift *Het oog van de meester*.

GERT RIJLAARSDAM (g.c.w.rijlaarsdam@uva.nl) werkt aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam. Daar is hij hoofd Onderwijsontwikkeling. Hij maakt deel uit van een onderzoeksteam dat zich richt op de verbetering van talendidactiek. Op dit gebied begeleidt hij ruim tien promovendi. Van 1999 tot 2004 bezette hij de Levende Talen Leerstoel gevestigd aan de Universiteit Utrecht.

DICK SCHRAM (dh.schram@let.vu.nl) is hoogleraar literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit. Hij houdt zich vooral bezig met onderzoek naar lezen en leesgedrag. Wegens Stichting Lezen is hij bijzonder hoogleraar aan dezelfde universiteit. Onlangs verscheen onder zijn redactie *Lezen in het vmbo. Onderzoek-interventie-praktijk* (2007).

## GESIGNALEERD

### Plaatjes bij praatjes: ja, maar ...

Er is al veel onderzoek gedaan naar leerresultaten met combinaties van verschillende modaliteiten (zoals beeld en geluid), maar in de wetenschap geldt: hoe meer antwoorden op dezelfde vraag, hoe liever. Guichon en McLornan (2008) doen een duit in het zakje met hun onderzoek naar het effect van het combineren van geluid, beeld en ondertiteling op begrip van de beluisterde tekst. Ze vergeleken vier combinaties: (1) alleen geluid, (2) video, (3) video en ondertiteling in de vreemde taal (Engels), en (4) video en ondertiteling in de moedertaal (Frans). Ze kozen voor hun onderzoek 40 bachelorstudenten (geen taalstudenten), die ze een 3 minuten durende nieuwsreportage lieten horen/zien over zwangerschapsverlof voor zelfstandig ondernemers in de VS. De studenten kregen de reportage twee keer te zien met tussendoor 4 minuten tijd voor het ordenen van hun aantekeningen. Daarna schreven ze in 20 minuten een zo uitgebreid mogelijke samenvatting.

Hoewel de onderzoekers de gegevens niet statistisch toetsen, is het percentage correct genoemde onderdelen in beide groepen met ondertitelde video's (de groepen 3 en 4) zo'n 10% hoger dan in de groep met alleen de geluidsband (groep 1; 19,7%). De groep met niet-ondertitelde video zit er tussenin (groep 2; 25,1%).

Veel vragen blijven helaas onbeantwoord: presteren studenten die een taal leren met behulp van veel beeld (met of zonder ondertitels) op termijn ook beter op een toets zonder beeld? Helpt het ook om geluid met ondertiteling aan te bieden – dus zonder beeld? Hoe scoort een controlegroep die hetzelfde mate-

riaal in de moedertaal krijgt aangeboden?

De auteurs merken op dat het nogal wat uitmaakt hoe geluid, beeld en ondertitels zich precies tot elkaar verhouden. Wat beeld en geluid betreft levert het onderzoek oud – maar daarom niet minder relevant – nieuws op: beelden in onderwijsmateriaal moeten in elk geval passen bij wat wordt verteld. Ook als iets niet uit te beelden is, kun je beeld beter weglaten, om misinterpretatie en overtollige cognitieve belasting te voorkomen. Daarnaast kunnen ondertitels in de moedertaal het gebruik van 'false friends' versterken. Gelukkig kunnen dvd's zonder ondertiteling worden afgespeeld en vaak ook met ondertiteling in de vreemde taal. Bij gebruik van tv-opnamen kan het handig zijn de leerlingen expliciet te wijzen op de 'false friends'. (MP)

Guichon, N., & McLornan, S. (2008). *The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design*. *System*, 36, 85-93.

### Intensieve of extensieve roostering voor taalcursussen?

Wat is nou beter: een intensieve taalcursus van vijf uur per dag in vijf weken tijd, of hetzelfde aantal uren uitgesmeerd over zeven maanden? Uit een meta-analyse van onderzoek naar verschillen tussen intensieve en extensieve taalcursussen concludeerden Serrano en Muñoz dat intensieve cursussen mogelijk betere leerresultaten opleveren voor alle vaardigheden. Ze constateerden echter grote verschillen tussen intensieve en extensieve cursussen in het totaal aantal lessen.