

Persoonlijke groei als route naar meer leesmotivatie?

ROEL VAN STEENSEL

Kleijn, A. de (2025). *Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs*. Rijksuniversiteit Groningen. 485 blz. Isbn 978 94 93391 98 7.

Het promotieonderzoek van Anouk de Kleijn richt zich op de vraag hoe de leesmotivatie en persoonlijke groei van leerlingen in het voortgezet onderwijs door het gezamenlijk lezen van literatuur gestimuleerd kan worden. De Kleijn ontwikkelde een lessenserie voor de bovenbouw van het havo en vwo, waarin leerlingen in groepjes boeken lezen en bespreken, met behulp van een ‘boekzoektool’ worden geholpen om passende boeken te kiezen, en met gebruikmaking van literaire begrippen worden aangemoedigd een persoonlijke connectie te maken met de gelezen boeken. De Kleijns verwachting was dat leerlingen op die manier het persoonlijke belang van literatuur gaan inzien en worden aanzet om meer te lezen.

Leesmotivatie en persoonlijke groei

De Kleijn begint met een uitwerking van de twee variabelen waarop ze effecten hoopt te vinden: leesmotivatie en persoonlijke groei. Ze gebruikt die uitwerking om eerste ontwerpprincipes te formuleren. Leesmotivatie bespreekt ze in het kader van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000). Op basis van de drie centrale begrippen in deze theorie—autonomie, competentie en verbondenheid—benoemt ze een aantal belangrijke uitgangspunten voor de lessenserie: er moet aandacht zijn voor de relevantie van het lezen van literatuur, de lessen moeten voldoende onder-

steuning en structuur bieden bij het maken van (boeken)keuzes en opdrachten, ze moeten bijdragen aan samenwerking en verbondenheid (tussen leerlingen en docent en tussen leerlingen onderling), en de gebruikte materialen moeten getuigen van betrokkenheid bij en interesse in de leefwereld van leerlingen.

Persoonlijke groei definieert De Kleijn op basis van Luycks en Robitscheck (2014) als een proces van intra-individuele verandering op cognitief, gedrags- of emotioneel niveau dat door de persoon zelf wordt ervaren als positief. De Kleijn concentreert zich op twee ontwikkelingsdomeinen waarop ze verwacht dat literatuur lezen met name een positief effect heeft: identiteitsontwikkeling en emotionele ontwikkeling. Lezers kunnen zich immers spiegelen aan de levenskeuzes die personages maken, en praten over de emoties die personages doormaken kan helpen de eigen emoties te reguleren. Daarvoor zijn wel drie zaken nodig: (a) leerlingen moeten kunnen opgaan in het verhaal; (b) leerlingen moeten in gesprek kunnen gaan over de keuzes die personages maken, over de gevoelens en gedachten van personages en over de manier waarop personages met die gevoelens en gedachten omgaan; en (c) leerlingen moeten bewust worden gemaakt van de effecten die het lezen van literatuur bij lezers teweeg kan brengen.

Voor de lessenserie die ze op basis hiervan ontwikkelt, zoekt De Kleijn inspiratie in de ‘bibliotherapie’, waarbij literatuur wordt gebruikt om de mentale gezondheid te bevorderen. Ze baseert zich met name op de boekenclubmethodiek ontworpen door Polleck (2007). Die methodiek is voor de

Nederlandse context uitgewerkt in het programma #BOOK (Stoop et al., 2015). Een van de centrale doelen van #BOOK is het stimuleren van de leesattitude en leesmotivatie door literatuur in te zetten als middel voor persoonlijke groei; het programma past dus goed bij de doelen die De Kleijn zichzelf stelt. Experimenteel onderzoek van Tijms et al. (2018) onder vmbo-leerlingen liet al zien dat het programma positieve effecten sorteert op sociaal-emotioneel leren, attitudes ten aanzien van vrije-tijdslezen en begrijpend lezen.

Gefaseerde ontwikkeling van een lessenserie

De ontwikkeling van de lessenserie gebeurt in een aantal stappen. In de eerste stap maakt De Kleijn een pilotversie gebaseerd op de methodiek van Polleck (2007). De serie omvat tien lessen. In de eerste twee lessen krijgen leerlingen uitleg over de opzet van de boekenclubs, gaat de docent met ze in gesprek over het persoonlijke nut van literatuur, krijgen leerlingen uitleg over hoe ze aantekeningen kunnen maken bij teksten en oefenen ze daarmee in de les op basis van een kort verhaal. In de derde les oefenen leerlingen in groepjes met het praten over een kort verhaal waarbij ze ter voorbereiding op de les aantekeningen hebben gemaakt. In de vierde les worden de boekenclubs gevormd: leerlingen maken groepjes op basis van interesse en niveau van literaire competentie (op basis van de lezersprofielen van Witte, 2009) en kiezen een boek. In de resterende zes lessen vinden de boekenclubbesprekingen plaats. Die hebben een vast stramien: elke les begint met een startinstructie, waarna de leerlingen 20 minuten met elkaar in gesprek gaan naar aanleiding van de aantekeningen die ze hebben gemaakt tijdens het lezen van het gekozen boek, en de les wordt afgesloten met een klassikale evaluatie. Tijdens de boekenclubbesprekingen spreken leerlingen over ‘open plekken’ in het verhaal (plaatsen waar infor-

matie ontbreekt en die vragen oproepen) en ‘connecties’ (verbanden die ze zien tussen de tekst en hun eigen leven). In elke les staat bovendien een literair begrip centraal (personages, perspectief, setting, ruimte, tijd, thema, motieven en idee). De lessenserie wordt afgesloten met een opdracht waarin leerlingen schrijven over hun sterkste connectie, een van de literaire begrippen bespreken, reflecteren op de relatie tussen het boek en hun eigen leven, en vertellen over het effect dat het boek op hen heeft gehad.

Eerste bevindingen

De Kleijns eerste onderzoek is een pilot van het prototype van de lessenserie die ze met een collega uitprobeert in drie gymnasium-4-klassen op haar eigen school. Haar databronnen zijn veldnotities, de uitkomsten van een focusgroepgesprek met zes leerlingen en de opdrachten die leerlingen aan het eind van de lessenserie inleveren. Op basis van een nog vrij informele analyse van de resultaten komt De Kleijn tot de conclusie dat er voldoende basis is voor verdere ontwikkeling van de aanpak, maar dat er ook enkele belangrijke uitdagingen zijn. Wat vooral lijkt te werken, is dat leerlingen samen een boek lezen en daar met elkaar over in gesprek gaan. Die benadering lijkt, conform de verwachtingen van de zelfdeterminatietheorie, te zorgen voor een gevoel van verbondenheid, en dat gevoel is in de ervaring van leerlingen een stok achter de deur om te lezen: als je niet blijft, is het immers lastig om mee te praten.

De uitdagingen liggen op een aantal vlakken. In de eerste plaats hebben leerlingen moeite met de theorie over verhaalanalyse en met het maken van aantekeningen tijdens het lezen. Elke boekenclubbespreking begint met de uitleg van een literair begrip en bij het maken van notities tijdens het lezen moeten leerlingen daarop teruggrijpen. Leerlingen vinden het echter lastig om de theorie te koppelen aan wat ze lezen en ze ervaren dat

zowel de aandacht voor theorie als het maken van aantekeningen de leeservaring belemmert: ze raken uit de ‘leesflow’. In de tweede plaats blijkt het maken van connecties tussen de tekst en het eigen leven lastig, omdat de situaties in het verhaal of boek, in elk geval in de perceptie van leerlingen, nogal verschillen van hun eigen situatie; de verbanden die leerlingen leggen, blijven daardoor vaak oppervlakkig (‘ik voetbal ook, net als de hoofdpersoon’). In de derde plaats hebben leerlingen moeite met het kiezen van passende teksten, al ervaren ze het feit dat ze die mogelijkheid hebben wel als positief.

Die observaties leiden tot een aantal aanpassingen in de opzet van de lessenserie: de theorie wordt compacter gepresenteerd (korter en in één les), het maken van aantekeningen wordt vereenvoudigd (leerlingen maken geen notities meer, maar markeren alleen nog de stukken van de tekst die vragen oproepen), leerlingen krijgen meer gelegenheid om te oefenen en de keuze voor een verhaal of boek wordt vergemakkelijkt door de introductie van de *boekzoektool*. Met deze tool bepalen leerlingen eerst wat voor type lezer ze zijn (lezen ze graag voor school of juist niet? Hebben ze veel ervaring met het lezen van literatuur? Houden ze van simpele of juist van complexere boeken?). Op basis van die keuze vormen ze groepjes en krijgen ze een beperkte set boeken te zien die passen bij hun lezerstype, aangevuld met beknopte informatie over elk boek (kernwoorden die het boek typeren, informatie over de personages, een korte samenvatting en opmerkingen over stijl of opbouw). Leerlingen krijgen dan de keuze: ze kunnen het e-book lezen, ze reserveren het boek bij de bibliotheek via de tool, of ze zorgen zelf voor een papieren versie van het boek.

De proef op de som (1)

In een quasi-experiment in 49 havo-/vwo-klassen (35 experimentele klassen en 14 controleklassen) onderzoekt De Kleijn de imple-

mentatie van de aangepaste lessenserie en de effecten op de leesmotivatie en persoonlijke groei van leerlingen. De kwaliteit van de implementatie wordt op meerdere manieren gemeten: met een online logboekje waarin docenten na elke les invullen hoe de les is verlopen, met vragen die aan het eind van de boekzoektool aan leerlingen worden gesteld over het gebruik van de tool, en met vragen in de eindopdracht waarmee leerlingen hun waardering voor de lessenserie kunnen uitdrukken; op de antwoorden op de open vragen uit de eindopdracht voert De Kleijn een thematische analyse uit. Voor de effectmeting waren zowel een kwantitatieve maat (een motivatievragenlijst) als een kwalitatieve maat (open vragen in de eindopdracht) voorzien. Met die laatste maat probeert De Kleijn een indruk te krijgen van de persoonlijke groei die leerlingen doormaken: leerlingen wordt gevraagd op een schaal aan te geven in hoeverre ze zich kunnen verplaatsen in de hoofdpersonen en ze beantwoorden twee open vragen, over de eigenschappen die ze wel/niet van de hoofdpersonen willen overnemen en over wat het boek ze heeft gebracht; die open vragen worden opnieuw thematisch geanalyseerd. De effectmeting wordt echter belemmerd door een aanzienlijke non-respons. Het onderzoek vindt plaats in coronatijd: tijdens het laatste deel van de lessenserie gaat het land in lockdown. Daardoor is een deel van de docenten voor de afronding van het onderzoek gestopt, terwijl een ander deel de lessen online heeft voortgezet. Maar een klein aantal leerlingen heeft bij de nameting een motivatievragenlijst kunnen invullen; op de resultaten daarvan zijn dan ook geen analyses uitgevoerd. Ook zijn in de controlegroep de eindopdrachten beduidend minder vaak ingeleverd dan in de experimentele groep.

Uit de logboekjes blijkt dat de docenten over het algemeen tevreden zijn over de uitvoering van de lessen. Die tevredenheid neemt in de loop van de weken wel iets af, mogelijk

doordat een deel van de lessen als gevolg van de lockdown online wordt gegeven. Ook is er aanzienlijke variatie tussen klassen: in sommige klassen wordt hard gewerkt, in andere klassen zijn leerlingen maar weinig serieus bezig. Twee aspecten van de lessenserie blijken over de hele linie lastig: docenten vinden de theorie over verhaalanalyse abstract, en de start van de boekgesprekken verloopt stroef, niet alleen omdat sommige leerlingen nog geen boek hebben of te laat zijn begonnen met lezen, maar ook omdat de gesprekken weinig diepgang hebben. Dat laatste leidt tot een ingreep tijdens de interventie: De Kleijn zorgt voor een set voorbeeldvragen die docenten tijdens de lessen kunnen inzetten om de gesprekken op gang te brengen. De boekzoektool wordt goed ontvangen: leerlingen vinden de tool overzichtelijk, handig en makkelijk in het gebruik. Over de keuzemogelijkheden verschillen ze van mening: sommigen vinden de keuze te beperkt, anderen—vooral de leerlingen die het überhaupt moeilijk vinden om een passend boek te kiezen—waarderen die beperkte keuze juist. Met de thematische analyse van de vragen uit de eindopdrachten laat De Kleijn opnieuw zien dat met name het idee van samen lezen en bespreken krachtig is. Het sociale aspect van de boekenclub, en de mogelijkheid om elkaar te helpen om grip te krijgen op het verhaal en de eigen mening te delen, komen volgens haar tegemoet aan de drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie: verbondenheid, competentie en autonomie. Tegelijkertijd wijst ze op minpunten van de aanpak en laat ze zien dat het succes ervan van bepaalde factoren afhankelijk is. Zo zet voor sommige leerlingen de groepsdruk aan tot lezen, terwijl die voor andere leerlingen als een keurslijf voelt, en werkt die groepsdruk alleen als er voldoende leerlingen in een groepje zijn die gemotiveerd zijn om te lezen.

Kwalitatieve analyse van de antwoorden die experimentele leerlingen geven op vragen

in de eindopdracht duidt op verschuivingen in visies en gedachten en dus, volgens De Kleijn, op persoonlijke groei. Voor een deel komen de antwoorden van de leerlingen niet verder dan het niveau van het boek (door te lezen leren ze over andere tijden, plaatsen en culturen), voor een deel overstijgen ze dat niveau: sommige leerlingen leggen de relatie tussen het boek en maatschappelijke thema's (racisme, mentale gezondheid, criminaliteit), geven aan dat het boek hun kijk op anderen nuanceerde of haalden persoonlijke lessen uit het boek (bijvoorbeeld over hoe om te gaan met moeilijke situaties). Ook blijkt het boek voor sommige leerlingen, tegen hun verwachting in, een bron van ontspanning. Hoewel in de controlegroep vergelijkbare tendensen voorkomen, blijven de antwoorden van leerlingen wel vaker op het niveau van het boek steken of zijn ze minder uitvoerig geformuleerd. De interpretatie van die vergelijking wordt echter bemoeilijkt door de vele ontbrekende eindopdrachten in de controlegroep (zie eerder).

De resultaten van deze eerste test geven net als de pilot aanleiding voor aanpassing van de lessenserie. Allereerst besluit De Kleijn nog sneller (al in de tweede les) te starten met de vorming van de boekenclubs. Daarnaast brengt ze in de boekenclubsessies zelf meer structuur aan. Zo wordt aan het eind van elke sessie een literair begrip geïntroduceerd (waarmee De Kleijn in feite teruggaat naar het principe van de pilotversie) en krijgen leerlingen een huiswerkopdracht waarin ze het begrip moeten toepassen bij het lezen (ze moeten bijvoorbeeld de hoofdpersoon beschrijven in vijf trefwoorden); die opdracht vormt de input voor een volgend boekenclubgesprek. Ten slotte besluit ze de boekzoektool aan te passen, onder meer door het aantal titels uit te breiden en voor leerlingen die deze selectie nog te beperkt vinden, de mogelijkheid te bieden zelf een boek te zoeken.

De proef op de som (2)

In een volgende studie herhaalt De Kleijn het experiment, maar focust ze op de kwantitatieve effectmeting. Ze implementeert de nieuwste versie van de lessenserie op twee van de scholen die aan de eerdere studie deelnamen; twee nieuwe scholen vormen de controleconditie, waarvan er één echter tussentijds uitvalt. In de controleconditie vinden geen boekenclublessen plaats, maar wordt klassikaal één boek gelezen. Om leesmotivatie te meten, gebruikt De Kleijn een vragenlijst met stellingen over *autonome* motivatie (wil ik lezen?) en *gecontroleerde* motivatie (moet ik lezen?), die ze op drie momenten afneemt: voor de start van de lessenserie, na een eerste leesronde en na een tweede leesronde. Statistische analyse laat geen verschil in groei zien tussen de twee condities: er lijkt dus geen interventie-effect op leesmotivatie. Door een (visuele) vergelijking van grafieken meent De Kleijn echter toch een effect te zien. De gecontroleerde motivatie neemt in beide condities toe, maar in de experimentele conditie is die toename in de eerste periode minder sterk dan in de controleconditie: experimentele leerlingen lijken in elk geval in het begin dus minder snel geneigd te lezen omdat ze het moeten. De autonome motivatie neemt juist af, maar in de experimentele conditie is die afname in de tweede periode minder sterk dan in de controleconditie, wat suggereert dat de boekenclubs die afname remmen. Het loslaten van statistische toetsing maakt die conclusie echter speculatief.

Om de effecten op persoonlijke groei na te gaan, kiest De Kleijn niet de voor de hand liggende procedure: op een aantal momenten (algemene) indicatoren voor identiteitsontwikkeling en emotionele regulatie—de centrale dimensies van haar definitie van persoonlijke groei (zie eerder)—afnemen en dan de gemiddelde groei in de twee condities vergelijken. In plaats daarvan legt ze leerlingen na elke leesronde een serie stellingen

voor waarin persoonlijke groei direct wordt gerelateerd aan het gelezen boek (bijvoorbeeld ‘Het boek heeft mij aan het denken gezet’, ‘Het boek gaf mij inzicht in anderen’ of ‘Het boek bood mij troost’). Vervolgens bespreekt ze hoe er op de vier meest gekozen boeken wordt gescoord op de stellingen. Ze vergelijkt die scores met de scores op de stellingen die leerlingen in de controlegroep invulden over het klassikaal gelezen boek. Daarmee beantwoordt ze in feite niet haar onderzoeksvraag (wat is het effect van de interventie op persoonlijke groei?), maar gaat ze na of leerlingen door de boekenclub-aanpak meer uit de gelezen boeken halen dan leerlingen die niet deelnemen aan de boekenclubs. De aanname achter deze procedure is bovendien dat die effecten per boek kunnen verschillen. Daar is iets voor te zeggen, maar De Kleijn maakt het er zichzelf wel lastig mee, omdat ze zich daardoor (opnieuw) moet beperken tot een vergelijking ‘op het oog’: statistische toetsing blijft uit. Dat maakt de observatie dat ‘leerlingen in de experimentele conditie door de bank genomen hogere scores rapporteren dan de leerlingen in de contrastconditie’, net als de voorgaande conclusie over effecten op motivatie, wankel. Interessanter wordt het wanneer ze, nu wel over alle boeken heen, verbanden bekijkt tussen scores op persoonlijke groei en leesmotivatie: met name in de experimentele conditie observeert ze correlaties tussen verschillende vormen van persoonlijke groei en autonome leesmotivatie. Die correlaties lijken erop te wijzen dat ‘het inzetten op de persoonlijke waarde van het lezen van literatuur door middel van die positieve effecten een vruchtbare basis is voor het stimuleren van de autonome motivatie’, hoewel het verband uiteraard ook de andere kant op kan gaan: gemotiveerdere leerlingen halen wellicht meer uit een boek.

Wat leert De Kleijns onderzoek ons?

De Kleijns resultaten hebben zonder twijfel

te lijden gehad onder de uitdagingen waar veel veldexperimenten mee te maken hebben: imperfecte implementatie en uitval van participanten. Een van de sterkste elementen van De Kleijns promotieonderzoek is dan ook de aandacht die ze besteedt aan de uitvoering van de lessenserie: met behulp van diverse databronnen (observaties, een focusgroepgesprek, logboeken, zelfrapportage) probeert ze in alle drie de deelstudies zicht te krijgen op de toepassing van en ervaringen met de lessenserie. Die aanpak speelt ook een belangrijke rol bij de stapsgewijze ontwikkeling van de lessenserie: telkens gebruikt ze de implementatiedata die ze verzamelt om haar aanpak verder aan te scherpen. Het heeft vast geholpen dat De Kleijn tot voor kort ook zelf docent was: ze voerde haar onderzoek uit met een NWO-promotiebeurs voor leraren. Misschien leest het proefschrift dan ook nog het meest als de persoonlijke zoektocht van een docent naar de beste manier om leerlingen warm te maken voor literatuur. Dat is absoluut geen tekortkoming: het onderstreept juist het belang van het bestaan van de promotiebeurs. Als lezer blijf je wel achter met de vraag of De Kleijns lessenserie nu echt heeft gewerkt: voor een antwoord op die vraag overtuigen de kwantitatieve resultaten toch net te weinig. Misschien hadden andere keuzes geholpen: zo keken we in een nog te verschijnen onderzoek naar de effecten van #BOOK ook naar effecten op *regulatiemotivatie* (lezen om emoties te reguleren; Schiefele & Schaffner, 2016), en had een meer algemene meting van de verschillende dimensies van persoonlijke groei een wat directere effectmeting mogelijk gemaakt. Bovendien blijft één vraag nog helemaal onbeantwoord: helpt een aanpak als deze leerlingen ook om beter te lezen? Die vraag is relevant, temeer daar De Kleijn zelf de verwachting neerlegt dat een goede leesvaardigheid sterk afhankelijk is van de motivatie om te lezen.

LITERATUUR

- Luyckx, K., & Robitschek, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of Adolescence*, 37(7), 973–981.
- Polleck, J.N. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females* [Academisch proefschrift, New York University]. New York University.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221–237.
- Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Thijms, J. (2015). Protocol #BOOK: Bibliotheapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar op het vmbo. Stichting Lezen.
- Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotheapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomised controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 525–545.
- Witte, Th. (2008). *Het oog van de meester: Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwoleerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs* [Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. Eburon.

ROEL VAN STEENSEL is hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit (leerstoel mede gefinancierd door Stichting Lezen) en hoogleeraar Lezen en Onderwijs aan de Erasmus Universiteit. Hij doet onderzoek naar de ontwikkeling van leesvaardigheid, leesmotivatie en leesgedrag vanaf de voorschoolse periode, tot in basis-, voortgezet en hoger onderwijs, en naar de rol van onderwijs en gezin daarbij.