

## Lezen om te groeien, groeien om te lezen

ANOUK DE KLEIJN

*Leesmotivatie en persoonlijke groei zijn twee concepten die de laatste jaren veel genoemd worden in de context van het literatuuronderwijs. Dit artikel doet verslag van een onderzoek naar de effectiviteit van een lessenserie gericht op het stimuleren van die leesmotivatie en persoonlijke groei. In dit onderzoek is ook expliciete aandacht voor de evaluatie en implementatie van het lesmateriaal. In het lesmateriaal staan aandacht voor de positieve effecten van lezen, een begeleide en beperkte boekenkeuze en de boekenclub centraal. Uit de resultaten blijkt dat het loont om in het literatuuronderwijs in te zetten op leesmotivatie én persoonlijke groei, omdat zij elkaar mogelijk versterken.*

Veel docenten wijzen het stimuleren van leesmotivatie en persoonlijke groei aan als primaire taken van het literatuuronderwijs (Oberon, 2016). Dat zijn echter geen eenvoudige taken. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat de leesmotivatie onder jongeren afneemt (o.a. Nielen & Bus, 2016) en in vergelijking met leerlingen buiten Nederland zorgwekkend laag is (Gubbels, e.a., 2019). Over wat persoonlijke groei behelst of moet behelzen, bestaat weinig consensus, en voor-

alsnog hebben docenten weinig handvatten om met deze pedagogische dimensie van het literatuuronderwijs aan de slag te gaan. In mijn promotieonderzoek naar leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs heb ik gepoogd deze niche te vullen door een lessenserie te ontwikkelen en de effectiviteit ervan te testen. In dit artikel beschrijf ik beknopt het theoretisch kader dat daaraan ten grondslag ligt en de wijze van onderzoek doen. Tot slot deel ik enkele resultaten die nieuw licht kunnen werpen op de positie van leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs.

### Motivatie

In teksten over leesmotivatie wordt vaak de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan aangehaald met de daarbij behorende psychologische basisbehoeften aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Zij maken enerzijds gebruik van het aloude onderscheid in extrinsieke en intrinsieke motivatie, maar plaatsen daar een onderscheid in gecontroleerde en autonome motivatie overheen. Leerlingen die gecontroleerd gemotiveerd

zijn, doen een taak omwille van externe druk (beloning of straf) of interne druk (schaamte of schuldgevoel). Leerlingen die daarentegen autonoom gemotiveerd zijn voor een taak, doen dat omdat zij die taak zinvol of relevant vinden, omdat de uitkomst een zekere mate van voldoening geeft, omdat die past bij hun waarden of omdat ze die leuk vinden. Een taak uitvoeren omdat je die oprecht leuk vindt, staat gelijk aan intrinsieke motivatie, terwijl de stappen ervoor volgens het oude onderscheid nog onder extrinsieke motivatie vallen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

In het literatuuronderwijs is het mijns inziens zinvoller en haalbaarder om te streven naar autonome leesmotivatie van leerlingen dan intrinsieke leesmotivatie. Er zullen, gelukkig, altijd leerlingen zijn die lezen oprecht leuk vinden en er hun hobby van maken, maar voor de meerderheid van de leerlingen geldt dat op het moment dat zo op school zitten (nog) niet. Het is een mooi streven om ook die leerlingen te laten ervaren dat het lezen van literatuur voor henzelf zinvol is en voldoening kan geven en ze dus te stimuleren in hun autonome motivatie. Ze hoeven van lezen dan niet perse hun hobby te maken, maar ze leren wel dat het belangrijk en relevant is voor henzelf om te lezen.

Om de autonome motivatie van leerlingen te stimuleren, is het belangrijk dat een taak tegemoetkomt aan de al eerder genoemde psychologische basisbehoeften aan autonomie, competentie en relationele verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Onderwijs dat vormgegeven wordt volgens de principes van de zelfdeterminatietheorie en dus inspeelt op die psychologische basisbehoeften, heet 'need supportive teaching' (o.a. Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). In de context van het literatuuronderwijs krijgt met name de behoefte aan autonomie veel aandacht (bijvoorbeeld in Rogiers,

Vansteenlandt & Van Keer, 2021). Vaak wordt gewezen op het belang van keuzevrijheid in de te lezen boeken en de verwerking daarvan, en op het aansluiten bij en vervolgens verbreden van de leesinteresses en -voorkeuren van de leerling. Om aan de behoefte aan autonomie tegemoet te komen, is echter meer nodig dan keuzevrijheid. Autonomie in de betekenis van de zelfdeterminatietheorie draait om 'het ervaren van psychologische vrijheid en het volledig achter de uitgevoerde activiteiten staan' (Vansteenkiste & Soenens, 2015, p.69). Daarvoor hebben leerlingen kennis nodig over het belang of nut van een taak of werkvorm opdat ze de waarde ervan internaliseren en, op termijn, zelf voor het gewenste gedrag kiezen (Niemeec & Ryan, 2009; Stroet, Opdenakker & Minnaert, 2013). Via deze weg invulling geven aan de behoefte aan autonomie biedt mogelijkheden om leerlingen meer gemotiveerd voor schooltaken te krijgen ondanks dat ze die in eerste instantie 'niet leuk' (maar wel zinvol) vinden.

### Persoonlijke groei

Voor het stimuleren van persoonlijke groei binnen het literatuuronderwijs ben ik in dit onderzoek uitgegaan van de definitie die Luyckx & Robitschek daaraan geven. Zij definiëren persoonlijke groei 'een proces van intra-individuele verandering op cognitief, gedrags- of emotioneel niveau dat door de persoon zelf ervaren wordt als positief'. (2014, p. 974). Deze definitie sluit goed aan bij de zelfdeterminatietheorie die immers stelt dat een mens geboren is met een natuurlijke drang om te groeien (Vansteenkiste & Soenens, 2015; Luyckx & Robitschek, 2014). Bovendien biedt deze definitie ook kans om recht te doen aan de normatieve ontwikkeling en het welzijn van leerlingen door rekening te houden met hun identiteitsontwikkeling en

hun cognitieve en emotionele ontwikkeling, die alle drie gedurende de adolescentiejaren een prominente plek innemen (Van Aken & Slot, 2013). Tot slot past deze definitie van persoonlijke groei bij de positieve effecten van lezen die reeds in onderzoek zijn aangetoond, zoals het verruimen van ons denken, beter begrip van anderen en een groter welzijn (Stichting Lezen, 2017).

Gesprekken over acties, emoties en beweegredenen van hoofdpersonen kunnen leerlingen helpen om daarop te reflecteren en ze aan het eigen leven te relateren. Hierin ontstaat ruimte voor nieuwe inzichten en persoonlijke groei. Deze principes liggen ook ten grondslag aan ‘bibliotherapie’, een discipline waarbij literatuur wordt ingezet ter bevordering van de mentale gezondheid door het kiezen van het juiste boek en gesprekken daarover (McCarty-Hynes & Hynes-Berry, 1986). Het samen lezen en bespreken van literatuur wordt in het literatuuronderwijs steeds vaker als didactiek ingezet. Zeker nu de conceptexamenprogramma’s meer nadruk leggen op onder andere samenhangend onderwijs, met ook meer aandacht voor interactie en literatuur dan tot nu toe (SLO, 2025).

### Lesmateriaal

Voor dit onderzoek heb ik lesmateriaal ontwikkeld ter stimulering van de leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs. Ik heb daarvoor onder andere inspiratie gehaald uit de principes van ‘need supportive teaching’, bibliotherapie en het lesmateriaal voor bibliotherapeutische boekenclubs in het voortgezet onderwijs van Polleck (2007). De boekenclub krijgt dan ook een centrale plek in de lessenserie, evenals de positieve effecten van het lezen van literatuur op denken en welzijn.

Tijdens het onderzoek lezen leerlingen

twee moderne Nederlandse (Young Adult) romans. Om leerlingen te helpen met het snel en effectief vinden van een boek dat bij hen past heb ik boekzoektools ontwikkeld. In de tool dienen leerlingen eerst een keuze te maken uit drie lezerstypen die een indicatie geven van hun leesniveau- en ervaring. Vervolgens kunnen zij een keuze maken uit acht tot twaalf boeken passend bij dat lezerstype. Ik heb in deze beperkte boekselectie gestreefd naar een breed en divers aanbod waarin niet alleen verschillende genres en thema’s aan bod komen, maar waarin ook schrijvers en personages vertegenwoordigd zijn met verschillende culturele achtergronden, uit verschillende sociaaleconomische milieus en uit de LHTBIQ+-gemeenschap. Voor een volledig overzicht van het lesmateriaal en de boekzoektools verwijs ik naar mijn proefschrift, waarin al het lesmateriaal en de overwegingen daarbij zijn opgenomen (De Kleijn, 2025).

### Onderzoeksvragen

Om te kunnen onderzoeken of het materiaal ook daadwerkelijk bijdraagt aan leesmotivatie en persoonlijke groei, is het essentieel om ook het materiaal zelf en de implementatie ervan te evalueren. Als het lesmateriaal zelf of de implementatie ervan mankementen vertoont, schaadt dat ook de betrouwbaarheid en validiteit van het effectonderzoek (Dhillon, Darrow & Meyers, 2015). Het onderwijs is immers geen laboratorium, waar externe factoren zoveel mogelijk uitgeschakeld kunnen worden om zo de effecten van een of twee factoren geïsoleerd te kunnen onderzoeken. Resultaten zeggen weinig als die niet gemeten zijn in de complexiteit van het onderwijs, met alle onverwachte invloeden waar een docent dagelijks rekening mee moet houden en zonder evaluatie daarvan.

Twee onderzoeksvragen zijn in dit onderzoek daarom relevant:

1. Hoe en onder welke voorwaarden kunnen de boekenclubmethode en daarop voorbereidende lessen en opdrachten optimaal geïmplementeerd worden in de reguliere context van het literatuuronderwijs?
2. Wat is het effect van de literatuurlessen en -opdrachten, gegeven volgens de technieken van need supportive teaching en bibliotherapie, op de leesmotivatie en persoonlijke groei in leerlingen als onderdeel van de reguliere onderwijscontext?

De twee vragen die centraal staan, maken van dit onderzoek een iteratief ontwerp-, implementatie- en effectonderzoek. Dat wil zeggen dat het lesmateriaal in fases is ontworpen waarbij de evaluatie en eerste effecten van het materiaal en de implementatie input leveren voor de verbetering van het lesmateriaal en voor de ondersteuning bij de implementatie ervan. Een globaal overzicht van het gehele onderzoek staat in tabel 1.

### Deelnemers en onderzoeksmaterialen

De eerste opzet van de lessenserie heb ik ontwikkeld en samen met een collega uitgevoerd op de school waar ik destijds zelf werkzaam was. Via observaties, een focusgroepbijeen-

OPZET EN EXPLORATIE	ONDERZOEKSJAAR 1	ONDERZOEKSJAAR 2
<b>Lessenserie:</b>	<b>Lessenserie:</b>	<b>Lessenserie:</b>
Eerste opzet	Doorontwikkeling opzet op basis van evaluatie	Doorontwikkeling op basis van eerste onderzoeksresultaten
<b>Evaluatie:</b> Observaties Focusgroep Eindopdrachten	<b>Evaluatie- en onderzoeks-instrumenten:</b> Logboekjes Boekzoektools Vragenlijsten* Eindopdrachten	<b>Evaluatie- en onderzoeks-instrumenten:</b> Boekzoektools Vragenlijsten
<b>Analyses en verslaglegging:</b> Beschrijvend	<b>Analyses en verslaglegging:</b> Beschrijvend Beschrijvende statistieken Kwalitatieve (thematische) analyses	<b>Analyses en verslaglegging:</b> Beschrijvende statistieken ANOVA (Canonische) correlatieanalyses

\* Door een lockdown vanwege de coronapandemie kwamen deze data dermate versnipperd en gehavend binnen dat ze niet meer bruikbaar waren voor kwantitatieve analyses.

Tabel 1. Globaal overzicht van het onderzoek

komst met leerlingen uit verschillende klassen en eindopdrachten heb ik het materiaal en de uitvoerbaarheid geëvalueerd en op basis daarvan verbeteringen doorgevoerd in het lesmateriaal.

De dataverzameling in het eerste onderzoeksjaar vond plaats op vijf verschillende scholen verspreid door het land. Per school deden meerdere docenten en meerdere klassen havo- en vwo-4 mee. Daarnaast deden drie scholen mee als controlegroep, of liever, 'contrastgroep'. Ook op die scholen werd gewerkt aan literatuuronderwijs en werden vergelijkbare doelen omtrent leesmotivatie en persoonlijke groei nagestreefd. Er is derhalve geen sprake van een groep met 'interventie', de zogenaamde experimentele groep, en een groep zonder interventie, ofwel een controlegroep. De term 'contrastgroep' is daarom meer op zijn plaats. Vanwege moeilijkheden met de consentprocedure en een lockdown vanwege de coronapandemie midden in de dataverzameling, schommelde het aantal exacte deelnemers per meetmoment sterk.

In het tweede onderzoeksjaar heb ik verder gewerkt met twee grote scholen uit de eerdere experimentele conditie. Dat heeft grote voordelen voor de implementatietrouw (Dhillon, Darrow & Meyers, 2015) en dat komt dan weer ten goede aan de validiteit en betrouwbaarheid van de onderzoeksresultaten. De andere scholen uit de eerste experimentele groep konden niet nogmaals deelnemen vanwege vertrekkende docenten of organisatorische veranderingen op school. Daarnaast sloot er in het tweede onderzoeksjaar een nieuwe contrastschool aan.

Voor de evaluatie van het lesmateriaal en de implementatie ervan heb ik in onderzoeksjaar 1 gebruikgemaakt van informele evaluatiegesprekken met de deelnemende docenten en van digitale logboekjes. Hierin konden docenten na elke les aangeven of ze de les volgens plan konden uitvoeren, of er

bijzonderheden waren en of ze aanpassingen hadden gedaan. Daarnaast was er ruimte voor eigen observaties, vragen of opmerkingen. Leerlingen konden hun ervaringen delen via evaluatievragen in de boekzoektool en in de eindopdracht die zij invulden na het volledig doorlopen van de lessenserie. In diezelfde eindopdracht stond voor het meten van persoonlijke groei de vraag 'Wat heeft dit boek je gebracht?' Middels thematische analyses (Braun & Clarke, 2006) ben ik op zoek gegaan naar patronen in de antwoorden. De leesmotivatie heb ik onder andere gemeten aan de hand van de SRQ-A, een vragenlijst van zestien items die gestoeld is op de zelfdeterminatietheorie (Vansteenkiste e.a., 2009). Deze vragenlijst maakt het mogelijk om in de data onderscheid te maken tussen autonome en gecontroleerde motivatie. In het tweede onderzoeksjaar heb ik enkel nog kwantitatieve data verzameld via de boekzoektools en vragenlijsten. De resultaten van de kwalitatieve analyse van persoonlijke groei dienden daarbij als input voor de kwantitatieve vragen in de vragenlijst.

## Resultaten

In deze paragraaf beschrijf ik achtereenvolgens de evaluatie van het lesmateriaal en de implementatie ervan (onderzoeksvraag 1), en de resultaten op het gebied van persoonlijke groei, leesmotivatie en de combinatie van persoonlijke groei en leesmotivatie (onderzoeksvraag 2). Voor de evaluatie van het lesmateriaal en de implementatie ervan put ik uit de verzamelde data van onderzoeksjaar 1 en 2. Voor de resultaten van het effectonderzoek zal ik steeds aangeven uit welk onderzoeksjaar de data afkomstig zijn.

*Evaluatie en implementatie lesmateriaal*  
Het lesmateriaal voor dit onderzoek is in drie fases ontwikkeld, verspreid over drie jaren.

Leerlingen hebben in elke fase een stem gehad in de evaluatie van met name de boekzoektool en de werkvorm van de boekenclub. Leerlingen zijn tevreden over de boekzoektool en met name het gebruiksgemak ervan. Het aantal keuzeopties vindt een deel van de leerlingen wel te laag, maar er is ook een deel dat vooral blij is dat er niet zo veel keuze is. Zij hebben anders geen idee waar ze moeten beginnen met zoeken of waar ze op moeten letten bij het kiezen van een boek. In het eerste onderzoeksjaar bevatten de boekzoektools in beide leesrondes acht keuzeopties per leestype. Om aan de wens van veel leerlingen tegemoet te komen, heb ik dat aantal in het tweede onderzoeksjaar verhoogd naar twaalf keuzeopties per leestype. Het percentage leerlingen dat aangaf dat ze te weinig keuzeopties kregen bleef nagenoeg gelijk (jaar 1: 41%, N=381; jaar 2: 45%, N=121). Dat onderstreept eerdere bevindingen uit onderzoek die aangaven dat een objectief grotere hoeveelheid keuzeopties zich niet perse vertaalt in een groter gevoel van keuze en psychologische vrijheid, oftewel autonomie (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Uit een thematische analyse van plus- en minpunten die leerlingen noemen van de boekenclub, blijkt dat veel leerlingen het lezen van een boek voor school in een boekenclub prettig vinden. Ze geven aan dat ze het 'samen doen' gezellig vinden, maar ook dat dat samen doen hen stimuleert om te lezen. Ook het praten over het boek waardeerden ze en dan vooral het 'uitwisselen van perspectieven en meningen'. Dat vinden ze niet alleen leuk, maar ook leerzaam. Tot slot geeft een deel van de leerlingen aan de boekenclub als een soort hulplijn te gebruiken. Zij stellen vragen over onduidelijkheden, waardoor ze het boek beter begrijpen en meer verbanden leggen dan ze doen als ze individueel lezen.

Wel keven vervolgens leerlingen ook enkele nadelen aan de boekenclub. Het afstemmen van het leestempo blijkt soms ingewikkeld,

evenals het op gang brengen of houden van een gesprek. Deze nadelen lijken af te nemen naarmate leerlingen meer ervaring opdoen met de werkvorm. Leerlingen vooraf bewust maken van de wederzijdse afhankelijkheid en helpen met het maken van afspraken over blijven én vooruit mogen lezen ondervangen de nadelen deels. Daarnaast helpt het om goede gespreksstarters voor te bereiden en de gesprekstijd rustig op te bouwen.

De implementatie van de lessenserie door de docenten kende de nodige obstakels. Uit de logboekjes in het eerste onderzoeksjaar blijkt dat de lessenserie bij sommige klassen goed aansloeg en bij andere minder. De destijds geldende coronamaatregelen die minimaal anderhalve meter afstand voorschreven en thuisblijven bij klachten of een positieve test, maakten dat docenten niet altijd de ondersteuning konden bieden die ze wilden en dat boekenclubs regelmatig onvolledig waren. Desondanks waren de docenten overwegend tevreden over de lessen, hun uitvoering daarvan en de betrokkenheid van de leerlingen. Om de implementatie te versterken heb ik in het tweede onderzoeksjaar op basis van de logboekjes en gesprekken met de deelnemende docenten een docentenhandleiding opgesteld waarin docenten uitleg kregen over het 'waarom' achter de lessen, en waarmee ze tevens meer vrijheid kregen in de precieze inrichting van de les en de verhalen en fragmenten die ze daarbij wilden inzetten.

### *Persoonlijke groei*

Persoonlijke groei is een lastig te vangen construct en bovendien onder andere afhankelijk van de leerling, het boek en de bespreking daarvan. In het eerste onderzoeksjaar heb ik door middel van een thematische analyse enkele patronen ontdekt in de antwoorden van leerlingen op de vraag 'Wat heeft het boek jou gebracht?' Allereerst blijken veel antwoorden sterk gerelateerd aan het plot

van het boek. Leerlingen geven bijvoorbeeld aan dat ze meer inzicht hebben gekregen in een bepaalde periode uit de geschiedenis of bepaalde gebruiken in een ander land of een andere cultuur die centraal staan in het boek. Ook geven leerlingen regelmatig aan dat ze door het boek 'anderen beter begrijpen'. Zo snappen ze beter wat mensen doormaken of denken in bepaalde, vaak moeilijke situaties als een oorlog of een slechte thuissituatie. Veel van die inzichten hebben direct betrekking op de hoofdpersoon in het betreffende boek.

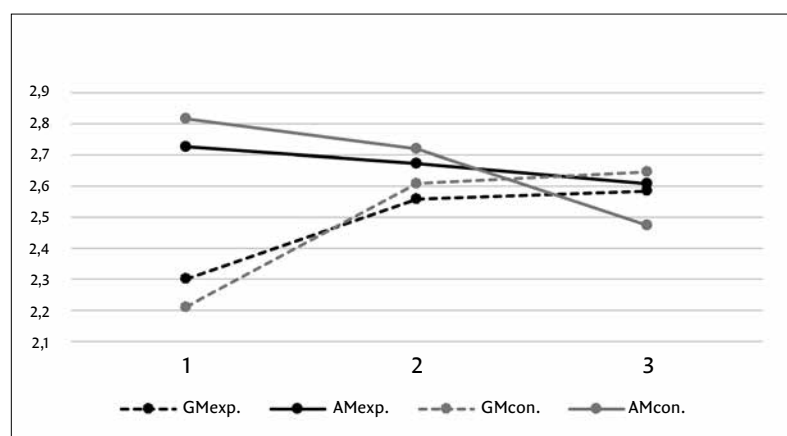
Sommige leerlingen weten de inhoud van het boek te verbinden met de wereld erbuiten en formuleren inzichten met betrekking tot bijvoorbeeld mentale gezondheid of racisme die in het boek aan de orde komen en maken daarbij nadrukkelijk de verbinding met de maatschappij waarin dergelijke problematiek ook voorkomt. Andere leerlingen geven blijk van meer nuancering en daarmee ook van meer begrip van situaties of andere mensen zowel binnen als buiten het boek. Ook inzichten in of levenslessen voor zichzelf komen voor. Tot slot stellen leerlingen regelmatig

dat het lezen hen heeft helpen ontspannen of zelfs beter laat te slapen. Sommige leerlingen zetten het lezen ook bewust in ter afleiding of ontspanning. In de contrastgroep kwamen de meeste typen antwoorden ook voor, maar die antwoorden waren veelal minder uitvoerig geformuleerd en bleven vaker op boekniveau steken. Het kunnen praten over een boek in een boekenclub lijkt de diepgang van de persoonlijke groei te versterken.

#### Motivatie

In het eerste onderzoeksjaar was er veel sprake van uitval in de dataverzameling, waardoor kwantitatieve analyses niet mogelijk waren. In het tweede onderzoeksjaar waren er gelukkig minder problemen. Desalniettemin liet een ANOVA (herhaalde metingen) geen statistisch significante verschillen zien tussen de experimentele groep en de contrastgroep voor autonome of gecontroleerde motivatie ( $F(df\ 4-196) = 2,113; p = 0,081; power = 0,620$ ). Een bespreking van de verschillende trends in beide groepen is met deze marginale significantie wel op zijn plaats.

In figuur 1 staan de lijndiagrammen voor



Figuur 1. Lijndiagram van de gemiddelde scores op gecontroleerde (GM, stippellijn) en autonome motivatie (AM) in de experimentele (zwart) en contrastgroep (grijs) gemeten op een vijf-puntsschaal. De N varieert per meting in de experimentele groep tussen de 171 en 263, in de contrastgroep tussen de 60 en 143

zowel gecontroleerde als autonome motivatie voor de experimentele en de contrastconditie. De lijnen laten zien dat leerlingen in beide condities het schooljaar starten met een gemiddeld genomen iets hogere autonome leesmotivatie dan gecontroleerde leesmotivatie. Na het eerste boek dat ze voor school moesten lezen (meting 2) kruipen de scores heel dicht naar elkaar toe. Bij de laatste meting, na het tweede boek, lopen de scores weer iets uiteen. Bij dat verloop valt op dat de autonome motivatie in de contrastgroep harder daalt en de gecontroleerde motivatie, met name in het eerste deel, sneller stijgt dan in de experimentele conditie. In de contrastconditie scoort de gecontroleerde motivatie aan het einde gemiddeld hoger dan de autonome motivatie, terwijl dat in de experimentele conditie niet zo is. Daar zijn ze nagenoeg gelijk aan elkaar. Dat de lessenserie en boekenclub de autonome motivatie in de experimentele groep niet lijken te stimuleren is misschien teleurstellend, maar de stijging van de gecontroleerde motivatie en de daling van de autonome motivatie worden wel beide geremd ten opzichte van de contrastgroep. In het licht van de internationale trend dat de motivatie voor schooltaken in de loop der jaren afneemt (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2015) is een afvlakking van de daling ook een positief resultaat.

#### Persoonlijke groei én motivatie

In het tweede onderzoeksjaar heb ik persoonlijke groei niet nogmaals kwalitatief gemeten, maar op basis van de resultaten uit het eerste onderzoeksjaar en bevindingen uit andere onderzoeken (zoals Stichting lezen, 2017a en 2017b) tien items geformuleerd waarmee persoonlijke groei kwantitatief gemeten kan worden. Zo konden leerlingen op een tienpuntsschaal aangeven in hoeverre bepaalde effecten bij hen waren opgetreden naar aanleiding van het lezen van een boek. Denk daarbij aan vormen van persoonlijke groei

als 'het boek heeft mij aan het denken gezet', 'het boek gaf mij inzicht in anderen' en 'het boek bood mij troost'.

Zo'n kwantitatieve meting van persoonlijke groei heeft als voordeel dat verbanden tussen motivatie en persoonlijke groei onderzocht kunnen worden. Zo blijkt dat de tien verschillende items van persoonlijke groei veelal zwak tot matig correleren met autonome motivatie en met elkaar. Om die laatste reden is het interessant om ook een canonische correlatieanalyse uit te voeren. Die berekent de sterkte van een mogelijk verband tussen variabelen in de gehele set van variabelen die elkaar kunnen versterken of juist tegenwerken (Sherry & Henson, 2005).

Allereerst blijkt uit die canonische correlatieanalyse dat er een verband is tussen motivatie en persoonlijke groei in beide onderzoeksgroepen (experimentele conditie:  $F(20,430) = 4,36, p = 0,000, N = 227$ ; contrastgroep:  $F(20,210) = 2,45, p = 0,001, N = 117$ ). De analyse detecteert twee functies die verschillende patronen van correlaties met persoonlijke groei laten zien (zie tabel 2) en die zich laten herleiden tot de variabelen autonome motivatie (AM) en gecontroleerde motivatie (GM) (zie tabel 3).

Nu autonome en gecontroleerde motivatie duidelijk verschillende patronen in correlaties geven, is het tijd om persoonlijke groei verder uit te splitsen. In tabel 4 en 5 staan de canonische correlaties tussen de beide motivatietypen en de verschillende items van persoonlijke groei in zowel de experimentele groep (links) als de contrastgroep (rechts). Alleen correlaties die boven de ondergrens van een matig verband (0,3) uitkomen zijn opgenomen. De tabellen maken zichtbaar dat verbanden tussen motivatie en persoonlijke groei zich scherper aftekenen in de experimentele (boekenclub)groep dan in de contrastgroep. In beide groepen bestaat er een verband tussen verschillende items van persoonlijke groei en motivatie, maar het in

	EXPERIMENTELE GROEP				CONTRASTGROEP			
	Wilks' λ	F	Df	p	Wilks' λ	F	Df	p
1 to 2	0,691	4,36	20, 430	0,000	0,657	2,45	20, 210	0,001
2 to 2	0,917	2,17	9, 216	0,025	0,857	1,96	9, 106	0,051

Tabel 2. De Dimension Reduction Analysis laat zien dat er twee canonische functies zijn die beide correleren met persoonlijke groei

	EXPERIMENTELE GROEP		CONTRASTGROEP	
	functie 1	functie 2	functie 1	functie 2
GM	-0,17024	0,98540	0,14275	0,98976
AM	0,99999	0,00469	0,98610	-0,16615
Canonische correlatie met PG	0,49638	0,28776	0,48286	0,37772

Tabel 3. Canonische correlaties tussen de functies en de variabelen autonome motivatie (AM), gecontroleerde motivatie (GM) en persoonlijke groei (PG). Functie 1 valt nagenoeg samen met autonome motivatie en functie 2 met gecontroleerde motivatie

boekenclubverband bespreken van het boek versterkt die verbanden.

### Conclusies en aanbevelingen

Een artikel van beperkte omvang is altijd te kort om alle resultaten van een onderzoek uitvoerig te bespreken. Voor een uitgebreidere uiteenzetting van de resultaten, de kanttekeningen en de reflecties daarop verwijs ik graag naar mijn proefschrift (De Kleijn, 2025). Desalniettemin hoop ik met deze selectie drie mijns inziens belangrijke punten te kunnen onderstrepen.

Ten eerste denk ik dat aandacht voor eva-

luatie en implementatie van het lesmateriaal cruciaal is in onderzoek. Dat betekent ook dat het onderzoek zich soms moet aanpassen aan de praktijk en dat dat misschien ten koste gaat van de statistische validiteit, maar het levert wel resultaten op die recht doen aan de onderwijspraktijk. Zodoende kan de ervaren kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk (Broekkamp & Hout-Wolters, 2006) wellicht ook verkleind worden.

Daarnaast pleit ik voor aandacht in de literatuurles voor de positieve effecten van het lezen van literatuur op de lezer, opdat leerlingen die effecten ook bij zichzelf kunnen herkennen na het lezen van boek. Een

	EXPERIMENTELE GROEP		CONTRASTGROEP	
	AM	GM	AM	GM
Meeleven	*	*	*	*
Aan het denken gezet	0,74	*	0,68	0,40
Inzicht in mijzelf	0,56	0,45	*	0,48
Inzicht in anderen	0,63	0,38	0,47	*
Herkenning zelf	*	0,45	*	*
Herkenning iets of iemand	0,38	0,68	*	*
Troost	0,50	*	*	*
Ontspanning	0,66	*	0,47	-0,40
Rust	0,61	*	0,48	*
Stress	*	0,45	*	*

Tabel 4 (links) en 5 (rechts). Canonische correlaties tussen variabelen van persoonlijke groei en autonome (AM) en gecontroleerde motivatie (GM) in de experimentele groep (links, tabel 4) (N= 227) en in de contrastgroep (rechts, tabel 5) (N=117)

begeleide boekenkeuze en in kleine groepjes praten over een gelezen werk kunnen bijdragen aan het ervaren van die positieve effecten en zodoende zowel de leesmotivatie als persoonlijke groei stimuleren.

Tot slot zit er in de combinatie van persoonlijke groei en autonome motivatie een potentieel opwaartse spiraal. De gevonden verbanden zijn niet causaal, maar het is wel aannemelijk dat zij elkaar wederzijds beïnvloeden en versterken. Kennis van de positieve effecten van lezen kan dan leiden tot bewustwording van die effecten tijdens het lezen. Leerlingen kunnen dan gaan lezen om te groeien en die groei kan de wil om te lezen weer voeden. Dat is niet van de ene op

de andere dag bij elke leerling te realiseren, maar het zou mooi zijn als we ernaar streven om elke leerling ergens op de spiraal te laten instappen, zodat die vervolgens kan lezen om te groeien en groeien om te lezen.

### LITERATUUR

- Aken, M. van, & Slot, W. (2013). Inleiding. In M. van Aken & W. Slot (red.), *Psychologie van de adolescentie: Basisboek*, 25e editie, (pp. 15-30). Thieme Meulenhoff.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Broekkamp, H., & Hout-Wolters, B. van. (2006). *De kloof tussen onderzoek en*

- onderwijspraktijk: een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. Vossiuspers UvA.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (2000) The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227-268.
- Dhillon, S., Darrow, C., & Meyers, C.V. (2015). Introduction to implementation fidelity. In C.V. Meyers & W. Christopher Brandt (Eds.), *Implementation fidelity in education research: Designer and evaluator considerations* (pp. 8-22). Routledge Taylor & Francis Group.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten Pisa-2018 in vogelvlucht. Universiteit Twente. Geraadpleegd op: [https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten\\_PISA\\_2018\\_in\\_vogelvlucht.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/160130971/Resultaten_PISA_2018_in_vogelvlucht.pdf).
- Kleijn, A. de. (2025). *Leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs* [Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen]. Research Portal Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.33612/diss.1189644838>
- 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.
- McCarty-Hynes, A., & Hynes-Berry, M. (1986) *Bibliotherapy: The interactive process: A handbook*. North Star Press.
- Nielen, T. M. J., & Bus, A.G. (2016) *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Eburon. Geraadpleegd op: [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/onwillige2olezers\\_o.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/onwillige2olezers_o.pdf).
- Niemec, C. P., & Ryan, R.M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), 133-144.
- Oberon. (2016). *Lees- En literatuuronderwijs in Havo/Vwo*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op: <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/lees2o2n2oliteratuuronderwijs.pdf>.
- Polleck, J. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females*. [Proefschrift New York University].
- Rogiers, A., Vansteelandt, I., & Keer, H. van. (2021). Leesmotivatie: wat is het en hoe kan je het bevorderen? In *Handboek Didactiek Nederlands*. Geraadpleegd op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/02/leesmotivatie-wat-is-het-en-hoe-kan-je-het-bevorderen/>.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(1), 54-67.
- Sherry, A., & Henson, R.K. (2005). Conducting and interpreting canonical correlation analysis in personality Research: A user-friendly primer. *Journal of Personality Assessment* 84(1), 37-48.
- SLO (2025). *Conceptexamenprogramma Nederlandse taal en literatuur - havo (versie 2)*. SLO. Dit document en de conceptexamenprogramma's voor vmbo en vwo zijn te raadplegen op: <https://www.slo.nl/thema/meer/actualisatie-kerndoelen-examenprogramma/actualisatie-examenprogramma/examenprogramma-nederlands/>
- Stichting Lezen. (2017a). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Stichting Lezen. Geraadpleegd op: <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Wat2odoet2ohet2oboek.pdf>.
- Stichting Lezen. (2017b). *Waarom zou je lezen? De Leesmonitor*, 16-17. [https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Leesmonitor1-2017\\_lr.pdf](https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2021/01/Leesmonitor1-2017_lr.pdf)
- Stroet, K., Opdenakker, M-C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review* 9, 65-87.

ANOUK DE KLEIJN is curriculumontwikkelaar Nederlands bij SLO. Voorheen werkte zij als docent Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Leeuwarden. In 2025 rondde zij een promotieonderzoek aan de Rijksuniversiteit Groningen af, naar leesmotivatie en persoonlijke groei in het literatuuronderwijs. E-mail: [a.dekleijn@slo.nl](mailto:a.dekleijn@slo.nl).

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatietheorie*. Acco.