

# Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: trends en effecten empirisch onderzocht

MARC VERBOORD

*Met de invoering van de Tweede Fase is het literatuuronderwijs zich meer gaan richten op de leerling. Alle voorafgaande discussies ten spijt, zijn er relatief weinig empirische gegevens beschikbaar over hoe het literatuuronderwijs zich heeft ontwikkeld de afgelopen decennia en welke lange-termijneffecten het heeft op het leesgedrag van leerlingen. In dit artikel wordt gerapporteerd over een grootschalig onderzoek naar trends in en effecten van literatuuronderwijs in de periode 1975-2000.<sup>1</sup>*

Over de inrichting van het literatuuronderwijs heeft door de jaren heen veel discussie gewoed bij gebrek aan exacte regelgeving en didactische consensus. Met de invoering van de Tweede Fase (1998) is de vrijheid van docenten om hun literatuurles naar eigen goedgevoelen in te vullen voor het eerst sinds de invoering van de Mammoetwet in 1968 enigszins teruggedrongen. De nadruk op de (beleids)doelstelling dat leerlingen zelfstandiger moeten leren werken biedt docenten minder ruimte hun eigen literatuuropvattingen voor het voetlicht te brengen en leidt tot een benadering van literatuuronderwijs die meer op de leerling afgestemd is (Mulder

1997). Tegelijkertijd heeft de Tweede Fase de voor literatuuronderwijs beschikbare tijd sterk gekortwiekt (Dautzenberg 1999). Deze veranderingen staan in een maatschappelijke context. Het onderwijs is de afgelopen decennia meer nadruk gaan leggen op praktijkgerichte kennis en minder op cognitieve kennis. Verder is het gezag van culturele autoriteiten verminderd en worden de verschillen tussen 'hoge' en 'lage' cultuur minder belangrijk geacht dan vroeger. Op de achtergrond speelt echter ook het gegeven dat de huidige generatie jongeren aanzienlijk minder belangstelling toont voor lezen dan de generaties voor hen (Knulst & Kraaykamp 1996). Dit is ook voor het huidige onderwijs geconstateerd (Van Schooten & Oostdam 1998). Deze ontwikkelingen indachtig, wordt van het literatuuronderwijs steeds meer verwacht dat het een actieve rol kan spelen in de leesbevordering.

Men kan zich dan ook afvragen of de discussie over literatuuronderwijs met de invoering van de Tweede Fase werkelijk is afgesloten. Want daarvoor zouden er overtuigende bewijzen nodig zijn dat het ene type literatuuronderwijs beter in staat is vastgestelde onderwijsdoelstellingen te bereiken dan andere typen. Echter, veel discussie betreft nu juist

die doelstellingen. Tegelijkertijd is er ook slechts weinig bekend over welke effecten uiteenlopende typen literatuuronderwijs sorteren. Doel van dit artikel is om een bijdrage te leveren aan het empirisch onderzoek naar veranderingen in en effecten van literatuuronderwijs. Om niet vast te lopen in ideologische debatten over doelstellingen, is er in dit onderzoek voor gekozen effecten op het lezen van boeken (via leesfrequentie en leesniveau) te bestuderen. Literatuuronderwijs wordt in deze studie beperkt tot de lessen Nederlands in de bovenbouwklassen van het voortgezet onderwijs. Twee onderzoeksvragen staan centraal:

1. Welke veranderingen in het literatuuronderwijs Nederlands hebben zich tussen 1975 en 2000 voorgedaan?
2. Welke invloed heeft het literatuuronderwijs Nederlands op het huidige lezen van boeken door personen die in de genoemde periode voortgezet onderwijs volgden?

Deze vragen worden onderzocht met de Literaire Socialisatiedata (LISO) die in 2000 en 2001 verzameld zijn onder bijna 90 docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs, oud-leerlingen van deze docenten (in totaal ruim 600) en telkens één van de ouders van deze oud-leerling. De vragen die de docenten kregen hadden betrekking op één specifiek jaar (op één schoolniveau) uit de periode 1975-2000; de bijbehorende oud-leerling was telkens afkomstig uit de (voor)examenklas die hiermee correspondeerde. Door deze opzet kunnen we een beeld geven van de ontwikkeling van het literatuuronderwijs Nederlands sinds 1975, alsmede van het leesgedrag van de personen die in deze periode voortgezet onderwijs volgden.

#### Achtergrond

Het literatuuronderwijs is het product van twee vakgebieden: de literatuurwetenschap en de didactiek. Waar de literatuurweten-

schap de kennis aanlevert die de inhoud vormt van het vak, ontwerpt de didactiek de wijze waarop deze kennis het beste doorgegeven kan worden aan de leerling. Deze wisselwerking heeft echter de afgelopen decennia als gevolg van uiteenlopende maatschappelijke ontwikkelingen aan de nodige veranderingen blootgestaan. Ten eerste is de positie van de literatuurwetenschap gewijzigd. Met het meer open worden van de samenleving sinds de jaren zestig heeft 'cultuur' democratischer trekken gekregen. Culturele autoriteiten, waaronder literatuurwetenschappers, hebben aan status ingeboet, waardoor hun smaakvoorkeuren en bijbehorende waardeoordelen minder diep weten door te dringen in de samenleving. Het ontzag voor 'hoge' cultuur is verminderd ten faveure van de deelname aan 'lage' cultuur (Van Eijck, De Haan & Knulst 2002). Met name onder de jongere generaties heeft deze cultuuromslag, mede door de welvaartsgroei en het ontstaan van de *permissive society*, wortel geschoten.

Een tweede cruciale ontwikkeling betreft veranderingen in het onderwijsbeleid. Met de invoering van de Mammoetwet in 1968 werd het secundair onderwijs beter ontsloten voor kinderen uit lagere sociale milieus. Hierdoor nam de diversiteit aan sociaal-culturele achtergronden van leerlingen in het middelbaar en hoger onderwijs sindsdien sterk toe. Een gevolg was echter wel dat het traditionele curriculum met haar nadrukkelijke oriëntatie op hogere sociale milieus, niet langer naar behoeven functioneerde. Om de nieuwe leerlingen niet voortijdig te verliezen werd de lesstof steeds meer aangepast aan deze groep. Het moge duidelijk zijn dat deze tendens aansluit bij de boven signaleerde trend van een meer open samenleving en een meer democratisch cultuurbegrip.

Voor het literatuuronderwijs was een belangrijk gevolg dat de didactiek een steeds grotere stempel op het vak ging drukken ten koste van het aandeel van de literatuurweten-

schap. De nieuwe opvattingen over hoe literatuuronderwijs ingericht dient te zijn, boden steeds minder ruimte voor traditionele literatuuropvattingen, waarin kennis over ‘canonieke’ auteurs centraal stond. Dit is althans het beeld dat uit publicaties door vakdidactici en enkele schaarse empirische inventarisaties naar voren komt.

Opmerkelijk genoeg gingen deze ontwikkelingen nauwelijks gepaard met onderzoek naar de effecten van uiteenlopende typen literatuuronderwijs. Tot eind jaren tachtig is er niet veel empirisch onderzoek verricht naar trends in gehanteerde benaderingen van literatuuronderwijs, noch naar leeropbrengsten van deze benaderingen. Het debat wordt voornamelijk gestuurd door ideologische stellingnames. Deze stellingnames alsmede de hiermee samenhangende benaderingen van literatuuronderwijs (zie Janssen 1998) blijken zich te concentreren rond twee hoofdstromingen: leerlinggericht literatuuronderwijs en cultuurgericht literatuuronderwijs (Verboord 2003). Voorstanders van leerlinggericht onderwijs achten het wenselijk dat leerlingen vooral zaken leren die aansluiten op hun belevingswereld: schoolse kennis, waaronder al te moeilijke literatuur ook wordt geschaard, wordt irrelevant geacht (zie Schut 1984, 106). Voorstanders van een meer traditionele benadering van literatuuronderwijs stellen echter dat het voor de algemene ontwikkeling van leerlingen cruciaal is kennis te maken met de hoogtepunten van de literaire canon (zie Goedegebuure 1989). Juist omdat beide argumenten ook in meer theoretische overwegingen zijn door te trekken, is het ontbreken van onderzoek opmerkelijk. Wanneer we de fijne verschillen even terzijde schuiven, kan het creëren van een zekere belangstelling in het lezen van (literaire) boeken als een oogmerk worden beschouwd dat beide richtingen delen. Met een dergelijke doelstelling sluit het leerlinggerichte standpunt nauw aan bij onderzoek naar leerprocessen

waarin het belang van intrinsieke motivatie wordt benadrukt (Paris & Byrnes 1989). Deze motivatie zou gestimuleerd kunnen worden door de lesstof aan te laten sluiten op de belevingswereld en smaakvoorkeuren (De Moor & Bolscher 1996). Het cultuurgerichte literatuuronderwijs kan zich beroepen op de informatieverwerkingstheorie die ervan uitgaat dat cultuurdeelname sterk bepaald wordt door de (cognitieve) vaardigheden en kennis die iemand heeft op het gebied van cultuur. Hoe beter deze vaardigheden aansluiten op de culturele uiting in kwestie, des te meer begrip en waardering zal iemand hiervoor kunnen opbrengen (Ganzeboom 1984). Volgens deze redenering zouden leerlingen vooral gebaat zijn bij het opdoen van veel literaire kennis en de training in het lezen van literaire boeken.

Samenvattend zal derhalve onderzocht worden hoe het literatuuronderwijs in de praktijk veranderd is in gebruikte benaderingen, en op welke wijze deze benaderingen het lezen van boeken stimuleren op de lange termijn.

#### *Dataverzameling*

De dataverzameling voor dit onderzoek is verricht binnen het grotere onderzoeksproject ‘School en Cultuur’ van het NWO-aandachtsgebied ‘Culturele Canons en Culturele Competenties’. Docenten zijn ondervraagd over het literatuuronderwijs dat ze in één specifiek jaar in de periode 1975-2000 gaven op één onderwijsniveau (vbo, mavo, havo of vwo). Het ging hierbij om het examenjaar en voor-examenjaar. Alvorens docenten een vragenlijst kregen, werd dan ook nagegaan in welk jaar ze een examenklas hadden waarover ze ondervraagd konden worden. Met behulp van het schoolarchief is vervolgens geprobeerd oud-leerlingen op te sporen uit deze examenklas. Uit elke klas zijn, voor zover mogelijk, acht leerlingen ondervraagd.

In totaal zijn op 42 schoollocaties (34 scholen), verspreid over 14 plaatsen in

Nederland 110 docenten Nederlands onderwijs over het literatuuronderwijs dat ze in het verleden gaven (respons van 74%). Onder deze docenten bevond zich ook een aantal oud-docenten van de betreffende scholen. Om de beschrijving van veranderingen in het literatuuronderwijs te kunnen doortrekken naar het heden zijn bovendien 81 docenten over het schooljaar 2000/2001 geënquêteerd (respons van 34%).

Van 88 docenten (van de bovenstaande 110) zijn oud-leerlingen opgespoord en benaderd. Op sommige scholen waren geen adresgegevens meer aanwezig, mochten deze niet ingekeken worden of was het niet vast te stellen welke leerling bij welke leraar hoorde in het examenjaar.

Het opsporen van oud-leerlingen verliep vooral via de adresgegevens uit het schoolarchief, welke doorgaans bij de ouders hoorden. De ouders werden derhalve als eerste benaderd, voor een telefonisch interview<sup>2</sup> en voor het huidige adres van hun kind. Hierna werd de oud-leerling telefonisch geïnterviewd.<sup>3</sup> De responderende ouders en oud-leerlingen is na deze basisvragenlijst bovendien nog een schriftelijke vervolgvragenlijst gestuurd. In totaal hebben 809 ouders en 711 oud-leerlingen de basisvragenlijst ingevuld: een respons van respectievelijk 63% en 59%. 620 ouders en 621 oud-leerlingen vulden tevens een vervolgvragenlijst in.

#### Docenten

De docenten kregen diverse vragen over de toenmalige inrichting van hun literatuuronderwijs. Allereerst werd gevraagd naar kenmerken van de in de les behandelde teksten (vooral literaire teksten, teksten die leerlingen aanspraken, en dergelijke). Verder werd de doelstelling achterhaald door van een vijftal vooraf gedefinieerde doelstellingen te vragen in welke mate ze belangrijk waren voor de eigen lespraktijk; daarnaast kregen docenten

onderwerpen voorgelegd die representatief geacht werden voor deze vijf doelstellingen, met de vraag hoeveel aandacht ze hieraan besteedden. De vijf doelstellingen omvatten de vier doelstellingen uit het onderzoek van Janssen (1998) - cultuuroverdracht, literairesthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing - plus het vaak impliciet nagestreefde doel het leesplezier te bevorderen. Docenten kregen een score op elke doelstelling die uitdrukte in welke mate ze deze gebruikten. Na statistische analyses bleken de vijf doelstellingen terug te brengen tot twee hoofddimensies: de mate van leerlinggerichtheid en van cultuurgerichtheid. Op grond van de oorspronkelijke scores werden daarom scores berekend die uitdrukten hoe leerlinggericht en hoe cultuurgericht hun doelstelling was. Op soortgelijke wijze werd de leerling- en cultuurgerichtheid van de in de les behandelde teksten vastgesteld. Tot slot kregen docenten ook nog vragen over de tijd die zij aan literatuuronderwijs besteedden, de omvang van de boekenlijst en de in les behandelde auteurs. Bij dit laatste kenmerk is de mate waarin ze aandacht besteedden aan prestigieuze auteurs gemeten. Eerst is docenten een lijst met auteursnamen voorgelegd, met de vraag hoeveel aandacht ze destijds bij benadering aan de auteurs schonken in de les ('niet behandeld', 'alleen naam genoemd', 'minder dan halve les', 'halve tot hele les', 'meer dan hele les'). Vervolgens zijn deze auteurs gewogen naar literair prestige. Dit prestige is geoperationaliseerd via de waardering voor deze auteur in het literaire veld blijkens het winnen van literaire prijzen, de opname in literaire encyclopedieën, het aantal aan hem of haar gewijde studies en de status van de uitgeverij.

Bij de analyses naar de effecten van het literatuuronderwijs, zijn de variabelen 'leerlinggerichtheid teksten' en 'leerlinggerichtheid doelstellingen' samengevoegd, zoals ook 'cultuurgerichtheid teksten', 'cultuurgerichtheid

doelstellingen' en 'omvang van de boekenlijst'.

#### Oud-leerlingen

De oud-leerlingen werd gevraagd naar de mate waarin ze tegenwoordig boeken lezen (leesfrequentie) en welke boeken dit zoal zijn (leesniveau). De leesfrequentie werd gemeten door het gemiddelde te nemen van drie vragen, met telkens een beperkt aantal antwoordcategorieën ('hoe vaak leest u gemiddeld boeken?', 'wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd uitgelezen?' en 'hoeveel boeken heeft u de afgelopen twaalf maanden uitgelezen?'). Het leesniveau werd gemeten met twee indicatoren. Ten eerste het gemiddelde leesniveau in termen van het prestige van gelezen auteurs (uit een lijst van 62 auteur/titel combinaties). Dit prestige van een auteur is op identieke wijze gemeten als bij de docenten. De tweede indicator betreft de mate waarin oud-leerlingen momenteel literaire boekgenres lezen. Tot deze genres zijn gerekend: Nederlandse literatuur, westerse literatuur, niet-westerse literatuur, essaybundels en memoires. Voor elk genre is gevraagd hoe vaak ze deze lezen: nooit, soms (één à twee titels per jaar) of vaak (meer dan twee titels per jaar), waarna deze scores zijn gemiddeld tot één waarde.

Van alle variabelen is de schaal waarop ze gemeten zijn telkens in de tabellen tussen haakjes vermeld. Bepaalde variabelen zijn direct interpreteerbaar ('lesuren' in absolute uren; 'omvang lijst' in aantal boeken; 'examenjaar' in jaren, waarbij de periode 1955-1998 gehercodeerd is tot 0-26). Omdat de meeste literatuuronderwijsvariabelen uit meerdere metingen zijn samengesteld, zijn ze herschaald tussen nul en tien door te delen door het maximum en te vermenigvuldigen met tien. Voor meer gedetailleerde informatie over de onderzoeksmethode wordt verwezen naar Verboord (2003).

#### Resultaten

Tabel 1 laat zien hoe het literatuuronderwijs in de loop der tijd is veranderd. De docenten zijn geclusterd naar het examenjaar waarover ze ondervraagd zijn. Allereerst is in tabel 1 te zien hoe de tijd besteed aan literatuuronderwijs tussen 1975-1979 en 2000 achteruit is gegaan. Werd eind jaren '70 nog bijna anderhalf lesuur besteed aan literatuuronderwijs, in 2000 is dit teruggelopen tot nog geen volledige les. Wanneer we ervan uitgaan dat een lesuur doorgaans 50 minuten duurt, betekent dit dat literatuur ruim een half uur minder tijd is

examenjaar*	lesuren (0-2.5)	omvang lijst (0-40)	teksten cultuur (0-10)	teksten leerling (0-10)	doelstelling cultuur (0-10)	doelstelling leerling (0-10)	prestige auteurs** (0-10)
1975-1979	1.45	17.67	7.07	6.47	5.54	5.72	5.72
1980-1984	1.32	14.73	6.10	6.62	5.30	5.24	5.24
1985-1989	1.12	13.38	5.43	7.13	4.26	4.17	4.17
1990-1998	1.10	13.95	6.01	7.12	4.91	4.63	4.63
2001	0.83	7.89	6.19	7.93	4.68	2.91	2.91

\* Er wordt rekening gehouden met het examenniveau. \*\* Gegevens van 2001 hebben hier betrekking op 2000, bovendien zijn hier ook enkele havo-3 en vwo-4 klassen vertegenwoordigd.

Tabel 1: Veranderingen in het literatuuronderwijs 1975-2001

examenjaar	leesfrequentie (0-10)	leesniveau, auteurs (0-10)	leesniveau, genres (0-10)
1975-1979	5.8	3.4	2.7
1980-1984	5.5	3.2	2.6
1985-1989	4.9	2.5	2.0
1990-1998	4.5	2.4	1.6

Gecontroleerd voor examenniveau en levensfasekenmerken

Tabel 2: Trends in leesgedrag door oud-leerlingen

gedung ((1.45-0.83)\*50 minuten). Ook hoeven leerlingen steeds minder boeken te lezen voor de lijst. Met name de invloed van de Tweede Fase doet zich hier gelden: in 2000 lezen leerlingen gemiddeld nog geen acht boeken. Het soort teksten dat wordt behandeld verandert ook in de verwachte richting: er wordt minder rekening gehouden met het literair gehalte van de tekst, en meer met de smaak van de leerling. Ook bij de doelstelling zien we een redelijk geleidelijke afname van de cultuurgerichtheid en toename van de leerlinggerichtheid. Tot slot is het prestige van behandelde auteurs duidelijk gedaald sinds de jaren '70.

Voor we gaan kijken naar de invloed van het literatuuronderwijs op het leesgedrag,

worden eerst de trends in leesgedrag van oud-leerlingen gegeven in tabel 2. De oud-leerlingen zijn gegroepeerd naar examenjaren.<sup>4</sup> De personen die eind jaren zeventig het voortgezet onderwijs hebben afgerond blijken meer boeken te lezen dan de geboortecohorten na hen. De recentste cohorten lezen het minst: 4.5 op een schaal van tien, terwijl de oudste cohorten een leesfrequentie van 5.8 hebben. De cohortsgewijze daling komt overeen met resultaten van andere studies (Knulst & Kraaykamp 1996). Ook is te zien in tabel 2 dat het leesniveau van de oud-leerlingen met elk nieuw cohort daalt, zowel gemeten in termen van het literair prestige van ooit gelezen auteurs als gemeten via de mate van lezen van literaire genres.

	leesfrequentie	leesniveau, auteurs	leesniveau, genres
examenniveau (0-3)	1.06 ***	0.50 ***	0.51 ***
examenjaar (0-26)	-0.10 ***	-0.05 ***	-0.08 ***
literatuuronderwijs:			
lesuren (0-2.5)	0.26	0.78 ***	0.81 ***
cultuurgericht (0-1)	-2.44 *	-0.79	-1.36
leerlinggericht (0-1)	1.63 ***	0.35	1.16 ***
prestige auteurs (0-1)	0.57	0.60	-0.18

Significantie: \* =  $p < 0.05$ ; \*\* =  $p < 0.01$ ; \*\*\* =  $p < 0.001$ . Gecontroleerd voor levensfasekenmerken en leesopvoeding door de ouders. Het examenniveau loopt van 0 (vbo), 1 (mavo), 2 (havo) tot 3 (vwo).

Tabel 3: Invloed literatuuronderwijs op leesgedrag oud-leerlingen, ongestandaardiseerde coëfficiënten

Welke invloed heeft het literatuuronderwijs nu op het lezen van boeken? In tabel 3 staan de resultaten van drie multilevel-analyses.<sup>5</sup> Gezien de verschillen die bestaan tussen uiteenlopende examenniveaus en examenjaren, worden deze kenmerken constant gehouden. Uit tabel 3 blijkt dat een hoger examenniveau zowel de leesfrequentie als het leesniveau positief beïnvloedt, terwijl het examenjaar een negatief effect heeft op beide kenmerken. Ook wordt rekening gehouden met de hoeveelheid aandacht voor boeken in de opvoeding door de ouders (niet in tabel 3). Dit betekent dat de effecten van het literatuuronderwijs niet aan deze factoren kunnen worden toegeschreven.

De omvang van het literatuuronderwijs blijkt de leesfrequentie niet te beïnvloeden. Het soort benadering van literatuuronderwijs wel: naarmate de les meer cultuurgericht is, daalt de frequentie waarmee de oud-leerling boeken leest; naarmate de les meer leerlinggericht is, stijgt deze. Het verschil tussen oud-leerlingen van de minst en meest leerlinggerichte docent bedraagt zo'n 1.6 punten op een schaal van tien. Tussen de minst en meest cultuurgericht geschoolde leerlingen is het verschil nog groter: 2.4 punten, maar nu in het nadeel van de laatsten. Het doet er voor de latere leesfrequentie niet toe welk type auteurs in de klas behandeld werden: er is geen significant effect van het prestige van auteurs.

Het literatuuronderwijs beïnvloedt ook het leesniveau van oud-leerlingen, maar anders dan de leesfrequentie. Met name een groter aantal lessen heeft een positief effect op het leesniveau - zowel in termen van auteurs als genres. Meer uren literatuuronderwijs leidt tot een hoger leesniveau later in het leven. Welke benadering van literatuuronderwijs dit was, maakt minder verschil. Er is alleen een positieve relatie gevonden tussen de leerlinggerichtheid van de les en het lezen van literaire genres. Wederom zijn er geen significante

effecten van het soort auteurs dat in de les wordt behandeld.

#### Conclusies

In deze bijdrage is empirisch bestudeerd welke veranderingen zich hebben voltrokken in het literatuuronderwijs Nederlands tussen 1975 en 2000, en welke invloed dit literatuuronderwijs heeft op het leesgedrag van oud-leerlingen. Deze vragen zijn onderzocht met gegevens over en afkomstig van docenten Nederlands, oud-leerlingen van de docenten en (ter controle) ouders van de oud-leerlingen. De uitkomsten laten zien dat het literatuuronderwijs de afgelopen 25 jaar steeds meer op de leerling is afgestemd, en dat de oriëntatie op de literatuurwetenschap steeds kleiner is geworden. De hoeveelheid uren besteed aan het vak is tussen 1975 en 2000 sterk afgenomen. Deze afstemming op de leerling lijkt vooral voort te komen uit een aanpassing van de lesstof aan nieuw intredende cohorten leerlingen (Verboord 2003, 96-98).

Een meer leerlinggerichte benadering blijkt een positief effect te hebben op de leesfrequentie later in het leven; een meer cultuurgerichte benadering een negatief effect. Het leesniveau van oud-leerlingen wordt vooral beïnvloed door de omvang van het literatuuronderwijs: hoe meer lessen, des te hoger het leesniveau. Mag de ontwikkeling naar een leerlinggericht onderwijs dus gunstig worden genoemd (voor de leesfrequentie, een beetje voor het leesniveau), de inkringing van het vak pakt negatief uit (voor het leesniveau).

De gepresenteerde bevindingen hebben betrekking op oud-leerlingen die tussen 1975 en 1998 het secundair onderwijs afronden. Op grond van de gevonden resultaten lijkt de invoering van de Tweede Fase in 1998 een redelijk gunstige ontwikkeling. Immers, met de invoering van de Tweede Fase is het literatuuronderwijs meer leerlinggericht geworden, hetgeen gunstig mag heten voor de latere leesfrequentie, en tot op bepaalde hoogte het leesniveau. De afname van het

aantal lessen lijkt gegeven de resultaten van deze studie daarentegen een minder positieve ontwikkeling. Het leesniveau lijkt juist gebaat bij meer uren literatuuronderwijs. Zekerheid over deze kwesties kan echter pas worden verkregen wanneer deze leerlingen worden gevolgd na hun eindexamen. In het onderhavige onderzoek diende gewerkt te worden met retrospectieve data. Voor toekomstig onderzoek zou het zeer aanbevolen zijn leerlingen zowel op school als na school - op verschillende leeftijden - in een panel-opzet te onderzoeken.

#### NOTEN

1. Dit onderzoek is financieel ondersteund door NWO (dossiernummer 301-80-081) en de onderzoekschool ICS.
2. In dit artikel wordt geen aandacht geschonken aan de rol van de ouders. Wel is in de analyses rekening gehouden met deze gegevens.
3. Om personen die telefonisch niet of moeilijk bereikbaar waren niet uit te sluiten, is een aantal mensen de eerste vragenlijst in schriftelijke vorm toegestuurd. Van alle respondenten zijn bijna 200 respondenten op deze wijze ondervraagd.
4. Er zijn geen oud-leerlingen van docenten uit examenjaar 2000/2001 ondervraagd.
5. Per docent zijn meerdere oud-leerlingen in het onderzoek betrokken. Om statistische redenen is het wenselijk rekening te houden met deze clustering, hetgeen mogelijk is met multilevel-analyse (zie Verboord 2003, 45-46).

#### LITERATUUR

Dautzenberg, J.A. (1999). Het einde van het literatuuronderwijs? *Leesgoed*, 26, 124-126.  
 Eijck, K. van, Haan, J. de & W. Knulst (2002). Snobisme hoeft niet meer. De interesse voor hoge cultuur in een smaakdemo-

cratie. *Mens & Maatschappij*, 77, 153-177.

Ganzeboom, H.B.G. (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Dissertatie Universiteit Utrecht.

Goedegebuure, J. (1989). *Te lui om te lezen?* Amsterdam: G.A. van Oorschot.

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*. Amsterdam: Thesis Publishers.

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

Moor, W. de & Bolscher, I. (red.) (1996). *Literatuuronderwijs in het studiehuis. Bijdragen tot de ontwikkeling van vakoverstijgend en geïntegreerd literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC Uitgeverij.

Mulder, J. (1997). *Literatuur in het studiehuis. Bronnenboek*. Zutphen: Thieme.

Paris, S.G. & Byrnes, J.P. (1999). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.

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

Schut, B.J.M. (1984). *Literatuurdidactiek. Een bijdrage tot theorievorming*. Bleiswijk: Nkb-offset.

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