



REDACTIE: DICK SCHRAM

# LEZEN IN HET VMBO

ONDERZOEK — INTERVENTIE — PRAKTIJK

STICHTING LEZEN REEKS 11

# LEZEN IN HET VMBO

## ONDERZOEK – INTERVENTIE – PRAKTIJK

REDACTIE

Dick Schram

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 11



Uitgeverij Eburon, Delft

### **Stichting Lezen Reeks**

- 1] Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving
- 2] Waarom is lezen plezierig? – SASKIA TELLEGEN EN JOLANDA FRANKHUISEN
- 3] Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – GERBERT KRAAYKAMP
- 4] Informatiegebruik door lezers – SUZANNE KELDERMAN EN SUZANNE JANSSEN
- 5] Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen
- 6] Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs  
– HELMA VAN LIEROP-DEBRAUWER EN NEEL BASTIAANSEN-HARKS
- 7] Lezen in de lengte en lezen in de breedte
- 8] De cases Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject – MIA STOKMANS
- 9] Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in  
leesgedrag verklaren – CEDRIC STALPERS
- 10] Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – MARIANNE HERMANS

ISBN 978-90-5972-243-9

©2007 Stichting Lezen, Amsterdam

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

## INHOUD

- 5 | Voorwoord
- 7 | Inleiding
- 9 | Vmbo: organisatie, vernieuwing en leesonderwijs  
ED OLIJKAN
- 31 | Leesgedrag van vmbo-leerlingen  
SASKIA TELLEGEN
- 55 | De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen  
HILDE HACQUEBORD
- 77 | Leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland  
BERNADET DE JAGER
- 103 | Fictieonderwijs met boeken die van 'levensbelang' zijn  
MARIANNE HERMANS
- 123 | Lezen. Leuk én leerzaam. Over tekstbegrip op het vmbo  
JENTINE LAND EN TED SANDERS
- 151 | Leesplezier en leesfrequentie op het vmbo. Een kwantitatief  
inventarisatie-onderzoek naar leesgedrag en waardering  
voor studieteksten  
JENTINE LAND, HUUB VAN DEN BERGH EN TED SANDERS
- 183 | Leesattitude en loyaliteit aan de openbare bibliotheek.  
Een onderzoek naar het leesgedrag en bibliotheekgebruik  
van 216 vmbo-leerlingen op basis van de theorie van gepland gedrag  
CEDRIC STALPERS
- 215 | Literatuur en lezen op het vmbo: lessen uit empirisch onderzoek  
MARTINE BRAAKSMA

229 | De Jonge Jury gejureerd. Het gebruik van en de waardering voor  
het leesbevorderingsproject De Jonge Jury door docenten Nederlands  
en leerlingen in de onderbouw van de middelbare school  
LINEKE MARIMAN

247 | Meer plezier in lezen?! Bazar en het bevorderen van leesplezier  
en leesmotivatie  
LIEKE MEERTENS

277 | Lezen in het vmbo: een bericht uit de praktijk  
ANKE LAVRIJSEN

285 | Het leren begrijpen van verhalen  
DICK SCHRAM

## VOORWOORD

Aan meningen over het onderwijs geen gebrek, ook als het gaat om het leesgedrag en de praktijk van het lezen in het vmbo. Onderzoek dat die meningen zou moeten schragen, is echter schaars. Als Kenniscentrum Leesbevordering en Literatuur-educatie is het een belangrijke taak van Stichting Lezen in deze leemte te voorzien. Vandaar dat Stichting Lezen het initiatief genomen heeft tot het uitbrengen van de bundel *Lezen in het vmbo*, waarin diverse onderzoekers dit thema vanuit verschillende invalshoeken belichten.

In zijn vorig jaar verschenen betoog, *De ondergang van de Nederlandse leraar*, stelt Ton van Haperen dat het vmbo in werkelijkheid niet bestaat. *‘De bovenlaag wordt gevormd door ingedutte, slimme kinderen die, als ze eenmaal door de puberteit heen zijn, een diploma in het hoger beroepsonderwijs halen. Onderin bungelen types met een laag iq en vreemd gedrag [...]*

*De uitersten typen van de vmbo-leerling hebben niets gemeenschappelijks. Ze liggen verder uit elkaar dan de gymnasiast en de havist.’*

Over het vmbo dat dus in werkelijkheid niet bestaat, maar waar wel 60% van de leerlingen van het secundair onderwijs dagelijks in de schoolbanken zit, gaat het boek dat u nu in handen heeft – én over het leesgedrag van vmbo-leerlingen. Ik hoop dat Stichting Lezen ook met deze uitgave een bijdrage levert aan het theoretisch fundament waarop de leespraktijk in het vmbo gebaseerd kan worden.

*Aad Meinderts*

*directeur Stichting Lezen*



## INLEIDING

De samenvoeging van het voormalige vbo en mavo tot het vmbo is een van de grote onderwijsveranderingen van de laatste decennia. Daarmee ontstond een schooltype dat meer dan de helft van de scholieren van het secundair onderwijs bedient. Het vmbo heeft te kampen met een niet al te positief imago. Dat geldt meer in het bijzonder ook het leesgedrag en leesvaardigheid: vmbo-leerlingen zouden niet van lezen houden en zouden niet kunnen lezen. De vraag is of dat juist is. Hoe is het werkelijk gesteld met het lezen en hoe kunnen we dat lezen bevorderen? Hoe is de relatie tussen het algemene lezen en het lezen van fictie? Het gaat om onderzoek naar leesgedrag en leesprocessen, om interventies en om praktijkervaringen. En om hun wisselwerkingen. Een belangrijk interventieproject voor het vmbo is Bazar. Mia Stokmans heeft voor Stichting Lezen onderzocht hoe effectief dat project is (*De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject*).

De bundel *Lezen in het vmbo* wil een oriëntatie geven over onderzoek naar leesgedrag en leesprocessen, interventie en praktijk van het lezen in het vmbo. Dat lezen betreft het lezen van fictie en zakelijke teksten. De scheidslijn tussen onderzoek, interventie en praktijk is dun. Het resultaat van interventies kan worden onderzocht, praktijkervaringen zijn vormen van informeel onderzoek, en resultaten van onderzoek bieden weer mogelijkheden voor het opzetten en bijstellen van interventies en bieden inspiratie voor de praktijk.

De bijdrage van Saskia Tellegen geeft een goede indruk van het algemene leesgedrag van vmbo-leerlingen: leesmotivatie, leesbeleving en leesaandacht. Bernadet de Jager vergelijkt het leesgedrag van Nederlandse en Friese vmbo-leerlingen. Cedric Stalpers stelt de rol van de bibliotheek centraal. Meer gericht op tekstbegrip zijn de onderzoeken van Jentine Land, Ted Sanders, Huub van den Bergh en Hilde Hacquebord. Dick Schram richt zich op het begrijpen van fictie-teksten. Martine Braaksma geeft een overzicht van het – overigens schaarse – onderzoek naar lezen en leesgedrag van vmbo-leerlingen. Ook Marianne Hermans geeft aandacht aan de interactie tekst-lezer; tevens besteedt zij aandacht aan het literatuuronderwijs als een vorm van interventie. Lineke Mariman en Lieke Meertens stellen twee belangrijke interventieprojecten aan de orde: De Jonge Jury en Bazar. Anke Lavrijsen geeft een inkijkje in de praktijk van het lesgeven, met name het voorlezen, in het vmbo. Ed Olikan biedt een algemeen kader voor al deze bijdragen. Hij gaat in op de organisatie van het vmbo-onderwijs, voornamelijk waar het het lezen betreft.



Twee artikelen werden eerder gepubliceerd: dat van Jentine Land en Ted Sanders in *Lezen in de lengte en lezen in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*, en dat van Dick Schram – in gewijzigde vorm – in *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*, beide publicaties van Stichting Lezen. Ze verdienen het opnieuw opgenomen te worden in een *echt* vmbo-boek.



# **VMBO: ORGANISATIE, VERNIEUWING EN LEESONDERWIJS**

**ED OLIJKAN**



## INLEIDING

In mei 1998 werd de wet aangenomen die de invoering van het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs) regelde. Een jaar later gingen het vbo en mavo, en ook een deel van het vso (voortgezet speciaal onderwijs), op in het nieuwe vmbo en praktijkonderwijs. Inmiddels gaat een kleine zestig procent van alle leerlingen in het voortgezet onderwijs naar het vmbo. Dit komt neer op ongeveer 500.000 leerlingen.

De gemeenschappelijke basisvorming was al eerder geïntroduceerd in het toenmalige vbo en mavo (en havo en vwo). De invoering van het vmbo bracht hierin geen verandering, een beperkte herziening van de kerndoelen daargelaten.

### DE INVOERING

De belangrijkste vernieuwingen speelden zich af in leerjaar 3 en 4 (de bovenbouw):

- Er werden vier leerwegen gecreëerd, twee beroepsgerichte, een theoretische en een gemengd theoretisch-beroepsgerichte, die leerlingen beter zouden moeten voorbereiden op aansluitende vervolgopleidingen op verschillende niveaus.
- Binnen de beroepsgerichte leerwegen en de gemengde leerweg werden vier sectoren onderscheiden, waarbinnen de leerlingen afdelings- dan wel intrasectorale programma's zouden kunnen volgen.
- Er werden nieuwe examenprogramma's en een nieuwe examenstructuur ontwikkeld.
- Een bepaalde groep zorgleerlingen kwam in aanmerking voor leerwegondersteunend onderwijs (lwoo), waarmee ook deze leerlingen in staat zouden worden gesteld een vmbo-diploma te halen.
- Er werd een didactische vernieuwing beoogd, die neerkwam op het stimuleren van zelfstandig en actief leren in de algemene en beroepsgerichte vakken.

Algemeen doel van de invoeringsoperatie was om het voorbereidend beroepsonderwijs een duidelijkere positie en een beter imago te geven, en de aansluiting met het vervolgonderwijs te verbeteren. Met name werden er doorgaande lijnen gecreëerd van vmbo naar middelbaar beroepsonderwijs. Door een betere aansluiting tussen onderwijssoorten, door een adequatere pedagogisch-didactische benadering en door het bieden van leerwegondersteuning zou de uitval van leerlingen worden teruggedrongen.

### BASISVORMING

Sinds 1993 beginnen alle leerlingen in het voortgezet onderwijs met de basisvorming. Het doel hiervan was om alle leerlingen toe te rusten met kennis, inzicht

en vaardigheden die ze nodig hebben voor het vervolgonderwijs, hun toekomstige werk en hun rol in de samenleving. Aan de invoering van de basisvorming lag de gedachte ten grondslag dat er via één gemeenschappelijk kernprogramma een basis kon worden gelegd voor alle leerlingen, teneinde hun zo veel mogelijk gelijke kansen te bieden voor de toekomst. Jaren van discussies en experimenten, onder andere met de middenschool, gingen hieraan vooraf.

Men koos ervoor de vernieuwing van de onderbouw binnen de bestaande schooltypen in te voeren. Over de omvang en inhoud van het vakkenpakket werd intensief en langdurig gediscussieerd. De uitkomst was een breed programma met vijftien afzonderlijke vakken, waaronder nieuwe vakken als techniek, verzorging en informatiekunde. Het programma kende één niveau en zou worden afgesloten met centrale toetsing. Scholen mochten zelf vaststellen over welke periode zij de basisvorming wilden spreiden.

#### VIER LEERWEGEN

In 1999 ging het vmbo van start. Belangrijkste doel was de aansluiting op het vervolgonderwijs te verbeteren door een gerichtere pakketkeuze aan te bieden en door een pedagogisch-didactische benadering te hanteren die beter is afgestemd op de verschillende leerstijlen van de leerlingen. Om dit te bereiken kan de leerling in de bovenbouw van het vmbo (leerjaar 3 en 4) een keuze maken uit vier leerwegen:

- de basisberoepsgerichte leerweg (bb);
- de kaderberoepsgerichte leerweg (kb);
- de gemengde leerweg (gl);
- de theoretische leerweg (tl).

In schooljaar 2003-2004 bleken de meeste leerlingen naar de tl te gaan, te weten 38,6%. Een groep van 24,3 en 28,5% volgde respectievelijk de kb en de bb, en een relatief kleine groep van 8,6% de gl (bron: Ministerie van ocw).

Voor de beroepsgerichte leerwegen (waar we hier – behalve de bb en kb – ook de gl toe rekenen) geldt dat er gekozen kan worden voor één van de volgende sectoren:

- Techniek
- Zorg en welzijn
- Economie
- Landbouw

Elk van deze vier sectoren kent een aantal min of meer ‘smalle’ *afdelingsprogramma's*, zoals bouwtechniek, metaaltechniek of elektrotechniek bij techniek, en één

of meer ‘brede’ *intrasectorale programma’s*, zoals metalektror of bouwbreed bij techniek. Intrasectorale programma’s combineren afdelingsprogramma’s binnen een sector of bieden een verbreed afdelingsprogramma aan. Op sommige scholen kunnen leerlingen ook kiezen voor *intersectorale programma’s* als technologie of sport, dienstverlening en veiligheid. Dit zijn programma’s waarin elementen uit verschillende sectoren worden gecombineerd.

De examenprogramma’s waarmee de beroepsgerichte programma’s worden afgesloten, verhouden zich qua urenlast als volgt tot elkaar:

basisberoepsgerichte leerweg	kaderberoepsgerichte leerweg	gemengde leerweg
kerndeel 960 uur	kerndeel 880 uur	kerndeel 320 uur
verrijkingsdeel facultatief 240 uur	verrijkingsdeel verplicht 80 uur	verrijkingsdeel facultatief 80 uur

Urenlast van de beroepsgerichte programma’s

De examenprogramma’s voor de algemene vakken zijn nauw verbonden met de basisvorming. Afhankelijk van de gekozen leerweg is er sprake van overlap met dan wel uitbreiding van het basisvormingsprogramma, zoals uit de volgende kenschets duidelijk wordt.

#### Basisberoepsgerichte leerweg

De exameneisen van de *basisberoepsgerichte leerweg* zijn inhoudelijk afgestemd op de (verwante) niveau 2-opleidingen van het middelbaar beroepsonderwijs, waarop ze moeten voorbereiden (zie blz. 18, ‘Aansluiting op vervolgonderwijs’). Het kerndeel vormt het voor diplomering verplichte programma. De omvang hiervan bedraagt 960 uur. Daarnaast is er voor deze leerweg een facultatief verrijkingsdeel met een omvang van 240 uur.

De examenstof van de basisberoepsgerichte leerweg bevindt zich binnen de kaders die door de globale kerndoelen worden gesteld (op enkele details na). Dit houdt in dat als een vak van de basisvorming ook wordt gekozen in de leerweg, de stof grotendeels wordt herhaald in leerjaar 3 en 4 (advies: 120 uur) en daarna op een navenant niveau wordt getoetst. De inzet is dat leerlingen ten minste de kerndoelen van de basisvorming op een eenvoudig niveau beheersen.

#### Kaderberoepsgerichte leerweg

De exameneisen van de *kaderberoepsgerichte leerweg* bevatten een stevige uitbreiding ten opzichte van de basisberoepsgerichte leerweg. Daardoor biedt deze leerweg een

adequate voorbereiding op de niveau 3- en 4-opleidingen binnen het middelbaar beroepsonderwijs (zie blz. 18, 'Aansluiting op vervolgonderwijs'). De uitbreiding komt tot uitdrukking in een verzwaaard kerndeel en een voor centrale examinering verplicht verrijkingsdeel. Het totale programma heeft een omvang van 960 uur, inclusief het verplichte verrijkingsdeel, bestaande uit een integratieve eindopdracht met een omvang van 80 uur.

De examenstof van de kaderberoepsgerichte leerweg omvat de basisvorming, maar ook een stevige uitbreiding daarvan. Dat betekent dus: als een vak uit de basisvorming ook wordt gekozen in de leerweg, wordt de stof deels herhaald, deels uitgebreid in leerjaar 3 en 4 (advies: 160 uur) en daarna getoetst op een niveau flink boven het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg.

#### Gemengde leerweg

Het examenprogramma van de *gemengde leerweg* is grotendeels gelijk aan dat van de theoretische leerweg (vijf in plaats van zes algemene vakken). Daarnaast volgen leerlingen een beroepsgericht programma. Denk aan bouwbreed, metalektronica en mode & commercie. In de nabije toekomst worden deze afdelingsprogramma's omgevormd tot zo'n twintig 'clusters'.

Het programma bereidt voor op verwante vervolgonpleidingen binnen het middelbaar beroepsonderwijs op niveau 3 en 4, maar ook doorstroom naar havo is mogelijk. De omvang van het beroepsgerichte programma bedraagt 320 uur. Het verrijkingsdeel van 80 uur is voor de gemengde leerweg facultatief.

#### Theoretische leerweg

De *theoretische leerweg*, ten slotte, bevat in zijn oorspronkelijke vorm geen beroepsgerichte vakken en lijkt om die reden en op grond van het niveau nog het meest op de vroegere mavo (scholen die deze leerweg aanbieden mogen 'mavo' in hun naam voeren). Naast een logische doorstroommogelijkheid naar het havo kunnen leerlingen, net als de gl'ers, doorstromen naar een opleiding op niveau 3 of 4 binnen het middelbaar beroepsonderwijs. Om een indicatie te geven: van alle leerlingen die de tl of gl volgen stromen drie op de vier door naar het mbo (niveau 3 of 4). Bijna één op de vijf gaat naar het havo.

De examenstof van de gemengde én theoretische leerweg bevat een verdere uitbreiding ten opzichte van de basisvorming. In deze leerwegen wordt een deel van de stof van de basisvorming snel herhaald, en ligt het accent op nieuwe inhouden. De overlap tussen examenstof en basisvorming is op het examen dus vrij gering.

## VAKKEN

In het vmbo volgen de leerlingen in de basisvormingsperiode (inmiddels de nieuwe onderbouw) een breed scala van vijftien algemeen vormende vakken, te weten Nederlands, Engels, een tweede moderne vreemde taal naar keuze, maatschappijleer, twee kunstvakken (een beeldend vak, zoals tekenen, handvaardigheid, fotografie, film of audiovisuele vormgeving, en een keuze uit muziek, dans of drama), lichamelijke opvoeding, geschiedenis & staatsinrichting, aardrijkskunde, wiskunde, natuur- en scheikunde, biologie, economie, informatiekunde, verzorging.

Het bovenbouwprogramma van het vmbo kan uiteengelegd worden in drie ‘delen’:

- 1 het gemeenschappelijk deel
- 2 het sectordeel
- 3 het keuzedeel

Het *gemeenschappelijk deel* geldt voor alle leerlingen, los van de gekozen leerweg, en bestaat uit de vakken Nederlands, Engels, maatschappijleer, kunstvakken en lichamelijke opvoeding.

Alleen voor de drie beroepsgerichte leerwegen (dus niet voor de tl) is er het *sectordeel*: twee algemeen vormende vakken die ondersteunend zijn bij het gekozen sectorprogramma. Voorbeelden van ondersteunende vakken zijn: wiskunde voor techniek, biologie voor verzorging.

Ten slotte is er het *keuzedeel*. Voor leerlingen in de bb en kb is dit het beroepsgerichte programma, waarbij zij kunnen kiezen uit een aantal afdelingsprogramma's, intrasectorale programma's of eventueel intersectorale programma's. In de praktijk wordt het keuzepalet bepaald door het aanbod van de school, dat tot stand komt op grond van traditie en/of behoefte van de lokale of regionale arbeidsmarkt. Voor leerlingen in de gl wordt het keuzedeel gevormd door het afdelings- of intrasectorale programma, dat in uren beduidend minder omvangrijk is dan dat van de bb en kb, plus één vrij te kiezen algemeen vormend vak. In de tl kunnen leerlingen twee algemeen vormende vakken kiezen.

Een algemene trend in de adviestabel is dat leerlingen meer uren beschikbaar hebben voor de algemeen vormende vakken naarmate zij in een meer theoretisch georiënteerde leerweg zitten. Dit geldt niet voor elk vak; voor een aantal algemeen vormende vakken is het aantal uren voor alle leerwegen gelijk.



### Leerwerktrajecten

Voor leerlingen die de capaciteiten hebben om een niveau 2-opleiding binnen het middelbaar beroepsonderwijs te volgen, maar moeite hebben met het schoolse karakter van het vmbo, is in 2001-2002 de invoering van *leerwerktrajecten* van start gegaan. Leerwerktrajecten geven recht op een bb-diploma, maar de leerlingen volgen slechts een door de school te bepalen deel van de tot op heden verplichte vakken, waaronder in ieder geval Nederlands, wiskunde en ict. Nederlands en wiskunde moeten worden afgesloten op het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg.

Een tweede kenmerk van deze variant van de basisberoepsgerichte leerweg is dat de leerlingen, meestal vanaf leerjaar drie, een intensieve stagecomponent in hun pakket hebben (tot 40% van de totale onderwijstijd). Door middel van afspraken met de roc's, aoc's en vakinstellingen (zie blz. 18, 'Aansluiting op vervolgonderwijs') wordt deze leerlingen onbelemmerde doorstroom naar verwante vervolgopleidingen op niveau 2 gegarandeerd, mits zij hun vakken op voldoende wijze hebben afgesloten.

### Leerwegondersteunend onderwijs

Er zijn leerlingen die het niveau van het vmbo in principe wel aankunnen, maar vanwege bepaalde achterstanden of leerproblemen extra ondersteuning nodig hebben. Dit kan onderwijs in een kleine groep zijn, een aangepast programma of een vorm van remedial teaching. Dit wordt leerwegondersteunend onderwijs genoemd (lwoo). Leerwegondersteunend onderwijs is dus géén niveau lager, of een afzonderlijke leerweg, maar betekent een andere aanpak van leerlingen op minimaal het niveau van de basisberoepsgerichte leerweg.

De Regionale Verwijzingscommissie (rvc) beslist over toelating tot leerwegondersteunend onderwijs. Op basis van gegevens die door de school voor voortgezet onderwijs worden aangeleverd, beoordeelt de rvc of de leerling voldoet aan de landelijk vastgestelde criteria om voor lwoo in aanmerking te komen. Als dit het geval is, heeft de school voor voortgezet onderwijs recht op extra bekostiging.

Om te beoordelen of een leerling recht heeft op leerwegondersteunend onderwijs, wordt gekeken naar drie factoren:

- 1 Leerachterstanden in de volgende domeinen: inzichtelijk rekenen, begrijpend lezen, technisch lezen of spellen
- 2 Intelligentie
- 3 Sociaal-emotioneel functioneren

Op zichzelf is geen van deze criteria doorslaggevend. Altijd worden op zijn minst twee factoren in samenhang beschouwd. Zo kan een lage intelligentie de oorzaak zijn van zwakke leerprestaties, maar ook sociaal-emotionele problemen kunnen hieraan ten grondslag liggen.

Een leerling wordt in de volgende gevallen toegelaten tot het leerwegondersteunend onderwijs:

- Bij een IQ tussen 75 en 90 in combinatie met een leerachterstand van minimaal anderhalf jaar in twee of meer van de eerder genoemde domeinen, waaronder in ieder geval rekenen of begrijpend lezen.
- Bij een IQ tussen 91 en 120 in combinatie met een leerachterstand van minimaal anderhalf jaar of meer in twee of meer domeinen waaronder in ieder geval rekenen of begrijpend lezen en daarnaast de aanwezigheid van sociaal-emotionele problematiek (faalangst, prestatiemotivatie en emotionele instabiliteit).

#### Praktijkonderwijs

Bij de wet waarmee in 1998 de invoering van het vmbo werd vastgelegd, werd ook de invoering van het *praktijkonderwijs* geregeld. Het praktijkonderwijs is bedoeld voor leerlingen voor wie – op grond van leervermogen en/of sociaal-emotionele of gedragsproblemen – géén van de vier leerwegen haalbaar is, ook niet met leerwegondersteuning. Leerlingen moeten hiervoor – net als voor het leerwegondersteunend onderwijs – geïndiceerd zijn aan de hand van landelijk vastgestelde criteria. Ook hier is het de Regionale Verwijzingscommissie (rvc) die beoordeelt of de leerling aan deze criteria voldoet.

Een leerling wordt toegelaten tot het praktijkonderwijs bij een IQ dat tussen de 60 en 80 ligt en een leerachterstand van drie jaar of meer in twee of meer domeinen, waaronder in ieder geval rekenen of begrijpend lezen.

Praktijkonderwijs vormt *eindonderwijs*. Leerlingen worden in het praktijkonderwijs direct opgeleid voor een plek op de arbeidsmarkt. Het onderwijs is dus niet, zoals in andere vormen van voortgezet onderwijs, gericht op voorbereiding op vervolgonderwijs. Dit neemt niet weg dat praktijkscholen er in toenemende mate naar streven het optimale uit leerlingen te halen, hetgeen doorstroom naar een vervolgopleiding binnen het roc kan inhouden. Daar kunnen leerlingen een deelkwalificatie halen of een opleiding volgen op assistentniveau. In sommige gevallen slagen leerlingen uit het praktijkonderwijs er zelfs in een opleiding op niveau 2 succesvol af te ronden. Om dit soort ontplooiing te bevorderen, organiseren scholen voor praktijkonderwijs specifieke, op de arbeidsmarkt toegesneden certificaattrajecten en werken zij in toenemende mate samen met de roc's.

## AANSLUITING OP VERVOLGONDERWIJS

Met de invoering van de nieuwe leerwegen vonden tegelijkertijd aanpassingen plaats in de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB), die de vervolgopleidingen regelt zoals de roc's, aoc's en vakinstellingen die aanbieden. Hierdoor kunnen alle leerlingen die onderwijs volgen in het vmbo terecht op een vervolgopleiding die wat niveau betreft aansluit op het examen of de behaalde certificaten van de leerweg die is gevolgd. Dit betekent dat een leerling met diploma altijd recht heeft op toelating op een daarop aansluitende opleiding in het middelbaar beroepsonderwijs (mbo).

Middelbaar beroepsonderwijs wordt verzorgd door de regionale en agrarische opleidingencentra (roc's en aoc's), maar ook door de verticaal georiënteerde vakinstellingen als horecavakscholen en grafische opleidingen, die binnen hun sector zowel vmbo als middelbaar beroepsonderwijs aanbieden.

In de kwalificatiestructuur van het middelbaar beroepsonderwijs worden vier niveaus onderscheiden, die zijn vastgelegd in de WEB:

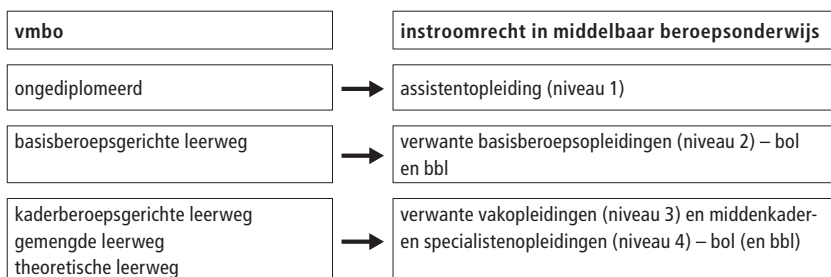
niveau 1	niveau 2	niveau 3	niveau 4
assistentopleiding	basisberoepsopleiding	vakopleiding	middenkader- of specialistenopleiding

Succesvolle afsluiting van een opleiding op niveau 2, 3 of 4 biedt een officiële startkwalificatie voor de arbeidsmarkt (beroepskwalificatie).

Op elk van de niveaus worden twee leerwegen onderscheiden:

- de beroepsopleidende leerweg (bol) ofwel dagonderwijs
- de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) ofwel parttime onderwijs (werken en leren)

In schema ziet de aansluiting vmbo – mbo er als volgt uit:



Aansluiting vmbo – mbo

De basisberoepsgerichte leerweg bereidt voor op de niveau 2-opleidingen in het middelbaar beroepsonderwijs (bol en bbl). Leerlingen met het diploma basisberoepsgerichte leerweg kunnen zonder meer instromen in de verwante basisberoepsopleidingen in het mbo. De kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerweg bereiden voor op de opleidingen op niveau 3 en 4. Leerlingen die de theoretische of gemengde leerweg hebben gevolgd, hebben daarnaast doorstroomrechten naar het havo.

Leerlingen die uitstromen zonder diploma, kunnen instromen in de zogeheten assistentopleidingen (niveau 1).

## VERNIEUWINGEN BINNEN HET VMBO

Al spoedig na invoering van de basisvorming bleek dat de beoogde brede basisvorming niet voldeed. Kernpunt van kritiek was dat de brede basisvorming met vijftien vakken en een overladen programma de scholen onvoldoende ruimte en vrijheid bood om in te spelen op verschillen tussen leerlingen. Bovendien kwamen scholen onvoldoende toe aan pedagogische en didactische vernieuwing. Er werd wel een didactisch richtsnoer geboden in de vorm van de principes 'toepassing, vaardigheden, samenhang' (het zogeheten tvs-model), maar de scholen waren blijkbaar onvoldoende in staat dit richtsnoer in praktijk te brengen. Belangrijke oorzaak hiervan was waarschijnlijk het feit dat de invoering van de kerndoelen en de invoering van nieuwe vakken en vernieuwde programma's aanvankelijk alle aandacht opeiste. Daarnaast waren scholen druk in de weer met andere grote operaties, zoals de invoering van brede scholengemeenschappen en fusies, autonomievergroting en de invoering van nieuwe bekostigingssystemen.

Na een tussentijdse, kleinschalige herziening van de kerndoelen basisvorming in 1998, en een aantal maatregelen in 2001 (waaronder de vrijheid voor scholen om leerlingen vrij te stellen van bepaalde vakken), stelde het ministerie van OCW in 2002 de *Taakgroep Vernieuwing Basisvorming* in om tot een 'basisvorming-nieuw-stijl' te komen.

In juni 2004 publiceerde deze taakgroep haar eindrapportage. Zij stelt hierin dat het voortgezet onderwijs in de eerste twee jaar veel meer ruimte moet krijgen om zelf haar onderwijsprogramma in te richten. Concreet houdt dit in dat in de onderbouw onder andere de volgende veranderingen worden doorgevoerd:

- Het onderwijs wordt ingedeeld in zeven vak- en leergebieden: Nederlands, Engels, wiskunde, mens en natuur, mens en maatschappij, kunst en cultuur, bewegen en sport.
- Het aantal kerndoelen voor deze vak- en leergebieden wordt drastisch teruggebracht (van 280 naar 58). De overblijvende doelen zijn richtinggevend voor een kernprogramma in de onderbouw dat tweederde van de onderwijstijd in beslag neemt ('verplicht deel'). In het overige derde deel kan de school zelf keuzes maken ('differentieel deel').
- Scholen krijgen meer ruimte om de kerndoelen toe te snijden op de verschillende leerlingprofielen.

De overgebleven kerndoelen in het verplichte deel, 58 in getal, zijn zodanig geformuleerd dat zij op elk gewenst niveau kunnen worden uitgewerkt voor de verschillende doelgroepen in de school. Het differentiële of vrije deel kunnen scholen afhankelijk van hun eigen profiel en populatie invullen. Zo wordt het programma minder overladen en krijgen scholen meer mogelijkheden om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen. Ook kunnen zij leerlingen beter voorbereiden op doorstroom naar de leerwegen en de bovenbouw havo/vwo. Het vrije deel kan in het vmbo met name worden benut voor oriëntatie op beroepsvoorbereidende vakken en sectoren.

De basisvorming wordt voortaan uitgevoerd in de eerste twee leerjaren van het voortgezet onderwijs ('de nieuwe onderbouw'). Voorheen waren de scholen vrij om de uitvoeringsperiode over een langere periode te spreiden.

Een belangrijk aspect van de vernieuwing vormen de zogeheten *scenario's* die de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming voorstelt. De scholen kunnen de nieuwe onderbouw inrichten aan de hand van de volgende scenario's:

- 1 De school blijft dicht bij het bestaande. Het programma bestaat uit de vertrouwde schoolvakken. Het lerarenteam dat dit programma uitvoert, maakt werk van een goede afstemming op de relevante onderdelen.
- 2 Een deel van het programma wordt flexibel ingevuld in projectvorm. Het lerarenteam dat dit programma uitvoert, werkt een deel van de tijd apart met het eigen vak, een ander deel samen in vakoverstijgende projecten.
- 3 Verschillende onderdelen van het programma worden met elkaar geïntegreerd tot grotere gehelen, bijvoorbeeld leergebieden.
- 4 Alles gaat op de schop. Hier is geen sprake meer van een traditioneel rooster. De leerlingen kiezen zelf een arrangement uit een groot aantal mogelijkheden. Het lerarenteam geeft geen les meer, maar coacht de leerlingen.

De vernieuwde basisvorming is op 1 augustus 2006 als ‘nieuwe onderbouw’ in werking getreden. In de periode 2004-2006 hadden scholen – in afwachting van de nieuwe regeling – de mogelijkheid af te wijken van de bestaande regelgeving.

Ondertussen, in de eerste helft van 2004, organiseerde het ministerie van OCW onder de noemer ‘Koers vo’ discussiebijeenkomsten met ouders, leerlingen, leraren, schoolleiders en andere experts over de toekomst van het voortgezet onderwijs. Dit leverde de bouwstenen voor de nota *De leerling geboeid, de school ontketend* (Ministerie van OCW, juni 2004). Kernboodschap van deze nota is dat OCW scholen meer ruimte wil bieden voor ‘maatwerk’, onder andere waar het gaat om de planning van het onderwijsaanbod, duale trajecten, programma’s die theorie en praktijk met elkaar verbinden en toetsing en examinering.

In vervolg op deze gespreksronde publiceerde het ministerie in 2005 de nota *Vmbo: het betere werk* (Ministerie van OCW, april 2005). Met deze nota beoogde de minister de agenda van ‘Koers vo’ in concrete maatregelen om te zetten en zodoende de scholen ‘flexibeler en slagvaardiger’ te maken. Scholen krijgen onder andere meer ruimte voor praktijkleren in de onderbouw, betere mogelijkheden om leerlingen met gedrags- en leerproblemen op te vangen, extra geld voor huisvesting en inrichting van praktijkvoorzieningen, middelen om de competentieontwikkeling van het personeel te bevorderen. Daarnaast komt er flexibeler examinering, wordt het onderwijsprogramma beter afgestemd op de behoefte van de leerling, vervolgonderwijs en bedrijfsleven en – last but not least – wordt de doorstroom van vmbo naar mbo beter geregeld. Zoals we hebben gezien (zie blz. 11, ‘De invoering’), was dit laatste een expliciete aanleiding voor de oprichting van het vmbo. Blijkbaar is deze aansluiting nog steeds voor verbetering vatbaar.

Eerder citeerden we een ander punt waar het vmbo nog onvoldoende in is geslaagd, namelijk het realiseren van de beoogde didactische vernieuwing. Daarmee wordt bedoeld: het stimuleren van zelfstandig en actief leren in de algemeen vormende en beroepsgerichte vakken. Belangrijk streven voor het vmbo is dat er vormen van onderwijzen en leren worden gekozen waarbij de leerlingen actief betrokken zijn. Achtergrondgedachte hierbij is dat het juist voor leerlingen die cognitief over minder bagage beschikken belangrijk is redzaam te worden en te leren min of meer zelfstandig met die bagage om te gaan. Zelfstandig lerende leerlingen zijn in staat over hun leren na te denken en keuzes te maken. Ze kunnen met feedback omgaan, vragen zich af wat de handigste manier is om te leren, stippelen hun eigen leerroute uit en zijn in staat haalbare werkplanningen te maken.

Aanvankelijk zijn weinig scholen deze uitdaging aangegaan. Daar waren de reeds genoemde oorzaken ongetwijfeld debet aan, terwijl ook het ontbreken van de vereiste deskundigheid en middelen een belemmerende factor kan zijn geweest, of het feit dat men deze uitdaging als onrealistisch ervoer.

Inmiddels wordt algemeen aangenomen dat ook vmbo-leerlingen in staat zijn te leren zelfstandig te leren en te werken. Het is de taak van de docent hen hierbij te coachen. Het helpt als daarbij een contextrijke leeromgeving wordt gecreëerd, leerlingen worden geprikkeld en uitgedaagd en reële taken krijgen voorgeschoteld. De actuele discussies over nieuwe vormen van leren hebben ertoe geleid dat een toenemend aantal scholen nadenkt over een didactiek die taken centraal stelt en de leerling activeert, en in een aantal gevallen – soms op drastische wijze – daarop overgaat. De door de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming voorgestelde scenario's hebben een bijdrage geleverd aan de bewustwording van de keuzes die men als school op dit gebied maakt.

## LEZEN IN HET VERNIEUWDE VMBO<sup>1</sup>

Vmbo-leerlingen zijn over het algemeen geen ervaren en bedreven lezers. Het onderwijs probeert daar op verschillende manieren rekening mee te houden. Er worden leermiddelen gebruikt die zijn afgestemd op zwakke lezers. Docenten proberen ervoor te zorgen dat er bij de verschillende vakken zo min mogelijk gelezen hoeft te worden. Er worden alternatieve instructievormen gehanteerd om ervoor te zorgen dat de leerstofoverdracht toch tot stand komt.

Het lezen voor recreatieve doeleinden, zowel fictie als non-fictie, is de afgelopen decennia – uitzonderingen daargelaten – ver weg gehouden van vmbo-leerlingen. Dit vanuit de gedachte dat de toch al moeizaam lezende leerlingen hier niet mee moeten worden lastiggevallen, en om te voorkomen dat er kostbare onderwijstijd verloren gaat – onderwijstijd die beter aan andere zaken kan worden besteed, zoals gerichte taalvaardigheidstraining. Echter, het besef dat het lezen van fictie een wezenlijke bijdrage kan leveren aan de taalverwerving, aan de persoonlijke, maatschappelijke en culturele vorming van leerlingen, begint de laatste jaren weer opgeld te doen. Er is een kentering merkbaar in het denken over 'non-utilitair lezen'. In toenemende mate wordt erkend dat dit soort lezen een functie heeft in de taalontwikkeling, bijdraagt aan woordenschatuitbreiding en het gemakkelijker maakt leerboekteksten te lezen en instructies te volgen. Erkend wordt ook dat fictie-

1) Voor deze paragraaf heeft de publicatie *Elastiek* (Van der Zanden en Nissen, 2005) als belangrijke inspiratiebron gefungeerd.

lezen bijdraagt aan de persoonlijke en maatschappelijke vorming van leerlingen. En dat het een belangrijk voertuig vormt voor cultuuroverdracht. De invoering van het voor het vmbo nieuwe vak culturele en kunstzinnige vorming (ckv), waarbinnen fictieonderwijs een belangrijk element is, vormt een markeringspunt in deze omslag in denken.

Tegelijkertijd worden er in den lande tal van ervaringen opgedaan die het beeld corrigeren als zou de vmbo'er niet willen of kunnen lezen. Met name de ervaringen met en reacties op het programma *Bazar*, een in 2001-2002 verschenen leesbevorderingsprogramma voor het vmbo, waarvan de invoering door Stichting Lezen en het landelijk coördinatiepunt *Bazar* op de voet wordt gevolgd, geven dit aan. Ook onderzoek levert aanwijzingen op dat vmbo-leerlingen helemaal niet zo afkerig zijn van lezen als vaak wordt verondersteld en ook niet dramatisch minder lezen dan hun leeftijdgenoten in havo en vwo (Guldemon, 2003). Belangrijk is wel dat fictieonderwijs voor vmbo-leerlingen aan een aantal voorwaarden voldoet, wil het bij deze leerlingen aanslaan. Dit geldt ook voor het fictieonderwijs in de basisvorming, zo blijkt al uit eerder onderzoek van Van Schooten en Oostdam (1996). In dit onderzoek geven docenten aan dat zij positief staan tegenover het nieuwe fictieonderwijs in de basisvorming; zij vinden het echter nog moeilijk dit te realiseren.

In het vervolg schetsen wij de ontwikkelingen rond het vak Nederlands in het vmbo. Meer specifiek gaan we in op de doelstellingen die het vak Nederlands ten aanzien van fictieonderwijs beoogt. Vervolgens kijken we naar het vak ckv, dat een directe connectie heeft met de talenvakken (Nederlands, moderne vreemde talen). En bij wijze van afsluiting kijken we naar de kansen en mogelijkheden die de huidige ontwikkelingen rondom het vmbo bieden voor leesbevordering en fictieonderwijs.

#### HET VAK NEDERLANDS EN HET ONDERDEEL FICTIE

##### Nederlands in de basisvorming

Binnen de basisvorming vormde het vak Nederlands een verplicht vak. In de nieuwe onderbouw blijft dit zo.

Het onderdeel *fictie* binnen het vak Nederlands lijkt met het ten uitvoer brengen van het advies van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming een belangrijke wijziging te ondergaan. De huidige kerndoelen Nederlands voor de basisvorming vermelden slechts één kerndoel fictie: 'De leerling leert verhalen, gedichten en informatieve teksten te lezen die tegemoetkomen aan zijn belangstelling en zijn beleavingswereld uitdrukken.' In de oude situatie waren maar liefst vijf kerndoelen gewijd aan fictieonderwijs.



Deze ontwikkeling zou kunnen worden opgevat als een stevige inperking van het fictieonderwijs in de nieuwe onderbouw, maar dat is geen juiste interpretatie. Er is drastisch gesnoeid in het aantal kerndoelen om de scholen meer vrijheid te geven om het onderwijs op een voor hen efficiënte en effectieve manier vorm te geven. Scholen kunnen dus keuzes maken en deze kunnen positief uitvallen voor fictie en leesonderwijs in de nieuwe structuur.

#### Nederlands in de leerwegen

Ook in de bovenbouw van het vmbo is Nederlands een verplicht vak, in alle leerwegen en sectoren. Voor alle vier leerwegen bestaat het programma Nederlands uit een *kerndeel*. Leerlingen die de gemengde of theoretische leerweg volgen, doen naast het kerndeel een *verrijkingsdeel*.

De eindtermen voor het vak Nederlands van het huidige examenprogramma vmbo zijn gegroepeerd in *exameneenheden*. Het betreft acht eenheden binnen het kerndeel en drie binnen het verrijkingsdeel.

kerndeel	verrijkingsdeel
1 oriëntatie op leren en werken	1 verwerven, verwerken en verstrekken van informatie
2 basisvaardigheden	2 schrijven op basis van documentatie
3 leervaardigheden in het vak Nederlands	3 vaardigheden in samenhang
4 luister- en kijkvaardigheid	
5 spreek- en gespreksvaardigheid	
6 leesvaardigheid	
7 schrijfvaardigheid	
8 fictie	

Exameneenheden voor het vak Nederlands in het vmbo

Het onderdeel *fictie* binnen het examenprogramma vmbo bestaat uit negen eindtermen. Daarin is onder andere vastgelegd welke genres leerlingen moeten kunnen onderscheiden en wat ze ten aanzien van fictiewerken moeten kunnen (bijvoorbeeld een persoonlijke reactie geven). Ook is opgenomen dat leerlingen een fictiedossier moeten samenstellen waarin zij verslag uitbrengen van en reageren op gelezen en bekeken fictiewerken. Niet aangegeven is hoeveel fictiewerken leerlingen moeten lezen.

Het *fictiedossier* is onderdeel van het examendossier van de leerling, waaraan vanaf leerjaar 3 wordt gewerkt (of eerder als de school hiervoor kiest). In de kerndoelen basisvorming is het fictiedossier niet opgenomen. Wel blijkt in de praktijk dat

scholen die met een fictiedossier werken, er vaak voor kiezen om hiermee in de basisvorming al te starten.

In het fictiedossier brengt de leerling verslag uit van en reageert hij op gelezen/bekeken fictiewerken. De regels rond het examendossier worden op school vastgelegd in het programma van toetsing en afsluiting (pta). Voor de invulling van het fictiedossier bestaan geen wettelijke eisen. Deze invulling wordt door de school – gewoonlijk door de vaksectie Nederlands – vastgesteld. In de praktijk blijkt de uitwerking van school tot school te verschillen.

Het werken met het fictiedossier biedt diverse kansen:

- Het biedt ondersteuning bij het werken met boeken.
- Het geeft ruimte aan diverse werkvormen (ook digitale en audiovisuele producties kunnen onderdeel van het fictiedossier zijn).
- Het ondersteunt en waarborgt de doorgaande lijn van primair onderwijs via basisvorming naar bovenbouw vmbo.
- Het geeft zowel leerling als docent inzicht in leesvoorkeur en leesontwikkeling.

Het fictiedossier hoeft zeker niet (alleen) gevuld te worden met boekverslagen. Veel docenten ervaren dat leerlingen boekbesprekingen vaak klakkeloos van internet overnemen. Om dat te voorkomen geven docenten steeds vaker alternatieve opdrachten. Een werkvorm die veel voorkomt is die waarin leerlingen in groepen met elkaar boeken bespreken en elkaar hierbij beoordelen.

De invulling van het fictiedossier blijft afhankelijk van de individuele docent of van de sectie en is een terrein waar de deskundigheid van de bibliotheek meerwaarde kan bieden.

Een praktische handleiding voor werken met het fictiedossier biedt de publicatie *FictieWijzer: het fictiedossier in het vmbo* (Humme, 2002).

#### LEERMIDDELEN VOOR LEESONDERWIJS

Leesonderwijs in het vmbo wordt op verschillende manieren vormgegeven, al naar gelang het type lezen dat men voor ogen heeft: het functionele lezen (lezen om informatie op te doen, om handelingen te kunnen uitvoeren enzovoort) of het recreatieve lezen. Het eerste type lezen komt prominent aan bod in de methode Nederlands die de school hanteert. Dit leesonderwijs kenmerkt zich door veel oefening in begrijpend lezen en aandacht voor teksttypen, lezen van instructies en het ontwikkelen van leesstrategieën.

Het recreatieve lezen komt aan bod in de vorm van een onderdeel fictie binnen de methoden. In sommige methoden is dit beter uitgewerkt dan in andere. Relatief goed scoren de methoden *Taallijnen* en *Op nieuw niveau* (Oosterveen,

2003). Punten waarop deze methoden zich onderscheiden van andere zijn: aantrekkelijkheid van de vormgeving, hoeveelheid leesteksten, aansluiting van de gekozen fragmenten bij de belevingswereld van leerlingen, keuze van auteurs, hoeveelheid illustraties. In *Taallijnen* wordt daarnaast een groot aantal fictieonderwerpen aangeboden, met korte blokjes theorie, en veel informatie over schrijvers.

Naast deze methoden verscheen in 2001-2002 het eerder genoemde programma *Bazar: lezen met plezier in het vmbo*. In dit programma is een groot aantal succesvolle leesbevorderende projecten verzameld en zo nodig aangepast aan de vmbo-doelgroep. De school maakt een keuze uit het aanbod, waarbij een structurele en longitudinale invoering van het programma vooropstaat. Twee belangrijke verschillen tussen *Bazar* en de generieke methoden Nederlands zijn:

- Leerlingen krijgen in *Bazar* niet te maken met tekstfragmenten, maar met echte boeken, strips, kranten enzovoort, dus met authentiek materiaal.
- *Bazar* is ontwikkeld vanuit de gedachte dat leerlingen met plezier lezen of gaan lezen. In de methoden Nederlands is dat minder expliciet de leidraad.

Het programma *Bazar* blijkt op verschillende punten de methoden Nederlands goed aan te vullen; op onderdelen is er sprake van overlap. *Bazar* besteedt aandacht aan alle eindtermen fictie, met uitzondering van het genre cabaret, en wordt dan ook frequent ingezet als alternatief voor of aanvulling op het onderdeel fictie in methoden Nederlands.

De huidige methoden Nederlands en ook het programma *Bazar* zijn overigens afgestemd op de huidige kerndoelen basisvorming. Met de vernieuwing van de kerndoelen zal waarschijnlijk een nieuwe generatie methoden op de markt worden gebracht. Er wordt gesproken over het ontwikkelen van flexibele leermiddelen, waarbij scholen zelf een rol kunnen vervullen in de ontwikkeling. Er zal zeker meer gebruik worden gemaakt van digitale leermiddelen. Dit biedt mogelijkheden voor e-learning, het leren via de elektronische snelweg.

#### KUNST EN CULTUUR

In het vmbo volgen alle leerlingen kunstvakken. In de vernieuwde basisvorming gaan deze vallen onder het leergebied kunst en cultuur. Bij *kunstvakken 1* kiezen de leerlingen uit dans, drama, muziek en/of beeldende vorming (zie blz. 15, 'Vakken'). Hiervoor zijn binnen de basisvorming 280 uur beschikbaar. Daarnaast bestaat kunstvakken 1 uit een examenonderdeel van 40 uur culturele en kunstzinnige vorming (ckv). Sinds schooljaar 2003-2004 is dit een nieuw, verplicht onderdeel van kunstvakken in het vmbo. De 40 uur ckv worden gegeven in het derde en/of vierde leerjaar en afgesloten met een schoolexamen.

De nadruk bij ckv ligt op culturele activiteiten: het bezoeken van musea, concerten en theaters. De kosten van deelname aan deze culturele activiteiten kunnen (deels) met ckv-vouchers worden betaald, waarvoor alle vmbo-scholen in aanmerking komen.

Het nieuwe vak ckv heeft belangrijke raakvlakken met het vak Nederlands. Bij Nederlands is kennismaking met diverse fictiegenres immers ook een doelstelling. Hier liggen dus kansen voor vakoverstijgende samenwerking, een belangrijke doelstelling van de vernieuwingstrend binnen het vmbo.

*Kunstvakken 2* is een keuzevak dat alleen gekozen kan worden door leerlingen in het derde en vierde leerjaar van de tl en gl. De leerlingen maken een keuze uit hetzelfde aanbod dat voor kunstvakken 1 geldt. Voor dit keuzevak zijn 200 uur beschikbaar. Het programma wordt afgesloten met een centraal en een schoolexamen.

Een nieuw fenomeen in dit verband is de *cultuurprofielschool*. Sinds schooljaar 2004-2005 kan een aantal scholen zich op basis van subsidie van ocw profileren op het gebied van kunst en cultuur. Hiervoor benutten zij de vrije ruimte, integreren de kunstvakken in andere vakken en werken nauw samen met culturele instellingen.

Al deze ontwikkelingen zijn direct of indirect relevant voor het leesonderwijs binnen het vmbo. Het lezen van fictie sluit goed aan op de doelstellingen van culturele en kunstzinnige vorming, en dit element uit het vak Nederlands kan dan ook rechtstreeks worden gekoppeld aan het leergebied kunst en cultuur. Integratie van kunstvormen als theater, film, tv en boek krijgt overigens al vorm in het eerder genoemde programma *Bazar*. Het ligt verder voor de hand dat een cultuurprofielschool zich zal willen profileren door fictielezen uitdrukkelijk in zijn programma op te nemen.

#### KANSEN VOOR FICTIEONDERWIJS IN HET VERNIEUWDE VMBO

In deze laatste paragraaf oriënteren wij ons op de toekomstperspectieven van het leesonderwijs in het vernieuwde vmbo.

In het voorgaande is aangegeven dat de kerndoelen fictie in de vernieuwde basisvorming zijn teruggebracht tot één kerndoel. Er is al verklaard dat dit niet hoeft te betekenen dat ook het fictieonderwijs in de onderbouw in proportie zal worden teruggebracht, aangezien de doelstelling van de hele vernieuwingsoperatie het bieden van een grotere programmatische vrijheid is. Wel betekent dit dat de aandacht voor fictie waarschijnlijk alleen op peil zal blijven, of zelfs versterkt zal worden, indien er voldoende bewustzijn is van het belang van leesonderwijs in de basisvorming in brede zin en specifiek voor het vmbo. In dit licht is het van belang dat scholen de positieve effecten van leesonderwijs en het fictielezen in het bijzon-

der, zowel ten aanzien van de taalontwikkeling als ten aanzien van de culturele vorming van leerlingen, helder voor ogen hebben. Daarnaast is het van belang dat de bijbehorende programmatische invulling aanwezig is en aansluit bij de behoeften van de scholen. In het recente verleden is hiervoor met het introduceren van het programma *Bazar* in het vmbo een goede basis gelegd.

Het is verder van belang scherp te kijken naar de consequenties die invoering van de nieuwe onderbouw kan hebben voor de vormgeving en inhoudelijke invulling van het fictieonderwijs, en hier proactief in op te treden. Weliswaar is het vak Nederlands binnen de vernieuwde basisvorming overeind blijven staan, maar tevens is ervoor gekozen om dit vak te positioneren als een ondersteunend vak ten opzichte van de leergebieden. Dit houdt in dat er ook ten aanzien van het onderdeel fictie gezocht dient te worden naar toepassingsmogelijkheden binnen de leergebieden. Een van de mogelijkheden hiervoor is het benutten van fictie binnen het onderwijs in de zaakvakken. Denk aan het illustreren van historisch-maatschappelijke ontwikkelingen aan de hand van fictionele genres.

Ook de actuele trends binnen het vmbo wijzen op een grote behoefte aan vakkenintegratie en samenhangend, ervaringsgericht onderwijs. Dit is af te meten aan de grote belangstelling voor ‘het nieuwe leren’, waarin wordt uitgegaan van vormen van projectonderwijs, waarbinnen het vakkenonderwijs volledig geïntegreerd wordt aangeboden.

In hoeverre wijzigingen binnen de vernieuwde basisvorming op termijn zullen leiden tot wijzigingen in het programma van de bovenbouw van het vmbo, kan op dit moment niet worden voorzien. De verwachting is dat de hoofdlijn die voor de onderbouw is ingezet – scholen krijgen meer vrijheid om het programma af te stemmen op hun leerlingpopulatie en onderwijsniveau – in de bovenbouw en hopelijk ook in de examenprogramma’s zal worden doorgetrokken.

## OVER DE AUTEUR

Ed Olijkan is verbonden aan de CED-Groep in Rotterdam en werkzaam als adviseur voortgezet onderwijs en bve. Hij begeleidt vernieuwingsprocessen op scholen en is betrokken bij de organisatie en uitvoering van diverse landelijke projecten en manifestaties. Sinds 2002 ondersteunt hij de invoering van leesbevordering in het vmbo, onder andere aan de hand van het programma *Bazar*.

## LITERATUUR

- Bazar. *Lezen met plezier in het vmbo*, Rotterdam: CED-Groep Uitgeverij, 2001-2002.
- Bemmel, H. van, M. te Riele en E. Wervers (2003). *'Ze hoeven het niet door te slikken.'* *Het leergebied kunst en cultuur in de basisvorming*, Enschede: SLO.
- Diephuis, R.A.M., en R.M.M. van Kasteren (2003). *Scenario's voor een herontwerp van de basisvorming*, Utrecht: vvo.
- Esch, W. van, en J. Neuvel (2007). *Stroomlijnen. Onderzoek naar de doorstroom van vmbo naar havo*, 's-Hertogenbosch: CINOP, 2007.
- Guldemond, 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.
- Humme, H. (2002). *FictieWijzer: het fictiedossier in het vmbo*, Rotterdam: Partners.
- Kommers, M.-J. (red.) (2005). *Zicht op... cultuureducatie in de nieuwe onderbouw*, Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Land, J., T. Sanders, L. Lentz en H. van der Bergh (2002), *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo*, Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *De leerling geboid, de school ontketend*, nota Ministerie van OCW, juni 2004.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, *Vmbo: het betere werk. Onderwijs dat hoofd en handen verbindt*, nota Ministerie van OCW, april 2005.
- Neuvel, J., en W. van Esch (2005). *De doorstroom van vmbo naar mbo. Een onderzoek naar de doorstroomregeling en de relatie tussen het beroepsperspectief en de beroepsopleiding in het mbo*, 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Oostdam, R., en E. van Schooten (1996). *Tussen droom en daad. Fictieonderwijs Nederlands in de basisvorming*, in *Levende Talen*, 515, 572-578.
- Oosterveen, S. (2003). *Vergelijking lesmethoden Nederlands basisvorming*, praktijk-leeronderzoek Efa.
- Schooten, E. van, en R. Oostdam (1997). *Fictie-onderwijs in de basisvorming. Attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs*, in *Spiegel* 15/1, 31-67.
- Tellegen, S., en M. Lampe (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Hoofdrapport*, Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, z.j. [juni 2004].
- Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, *Beweging in de onderbouw. Voorstellen voor de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Bijlagen*, Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, z.j. [juni 2004].

Zanden, A. van der, en Th. Nissen (2005). *Elastiek. Handreikingen voor samenwerking bibliotheek & vmbo*, Tilburg: Provinciale Bibliotheekcentrale Noord-Brabant.

De *plusprogramma's* vormen een nieuwe ontwikkeling binnen de theoretische leerweg. Leerlingen volgen naast zes algemene examenvakken een zevende vak. Dit kan een intrasectoraal programma ('cluster') zijn als bouwbreed, maar ook een intersectoraal programma is mogelijk.

### INTERNETLINKS

[www.eindexamen.nl](http://www.eindexamen.nl)  
[www.onderbouw-vo.nl](http://www.onderbouw-vo.nl)  
[www.minocw.nl/onderbouwvo](http://www.minocw.nl/onderbouwvo)  
[www.minocw.nl/vmbo](http://www.minocw.nl/vmbo)  
[www.cultuurplein.nl](http://www.cultuurplein.nl)



# **LEESGEDRAG VAN VMBO-LEERLINGEN**

**SASKIA TELLEGEN**





## INLEIDING

Het rapport *Leesgedrag van vmbo leerlingen: een profielschets* uit 2000 (Tellegen & Lampe) is een onderdeel van het project *Bazar*. In het rapport worden de volgende aspecten van leesgedrag besproken: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving: emotioneel en verbeeldend en ten slotte informele leerprocessen. De beschrijving van het leesgedrag van vmbo-leerlingen is nog geheel actueel en daarom worden voor dit boek de bevindingen van het rapport globaal weergegeven.

Vbmo-leerlingen worden in het rapport niet vergeleken met leerlingen van andere schooltypen. In onderzoek van anderen wordt regelmatig vastgesteld dat jongens en meisjes nogal van elkaar verschillen waar het leesgedrag betreft. Zo stelt Van der Werf (1999): 'Het blijkt dat meisjes in alle schooltypen hoger scoren op *tekstbegrip* dan jongens met eenzelfde intelligentie- en instroomniveau. Sinds de invoering van de basisvorming is het verschil met jongens nog toegenomen' (p.25). Waar het *leesfrequentie* betreft concludeert Van der Bolt (2000): 'Meisjes lezen meer dan jongens in hetzelfde leerjaar.' (p.128). Waar het *leesbeleving* betreft, stelt zij: '...dat meisjes vaker emoties ervaren naar aanleiding van het lezen dan jongens' (p.164). Hoogeveen en Bonset ten slotte geven een samenvatting van onderzoek naar *leesgewoonte, leesmotivatie en leesinteresse* in de periode 1987-1998 en concluderen: 'Ook wijzen de resultaten van alle onderzoeken uit dat er verschillen bestaan in het leesgedrag van jongens en meisjes' (1998, p. 104). In het rapport wordt derhalve bij elk aspect een vergelijking gemaakt tussen de resultaten voor jongens en voor meisjes.

## LEESMOTIVATIE

De voornaamste redenen om te lezen zijn de behoefte aan kennis en informatie – de instrumentele leesmotivatie – en de behoefte door middel van het lezen het humeur te beïnvloeden – de intrinsieke leesmotivatie. Bij dat laatste streeft de lezer nu eens naar het behouden van een goed humeur, dan weer naar het verbeteren of althans dragelijker maken van een slecht humeur (Tellegen, Van der Bolt & Frankhuisen, 1999).

De meeste vmbo-leerlingen lezen om iets te weten te komen. Met een algemene vraag als 'Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen', wordt ingestemd door vier van elke vijf leerlingen, zowel bij de jongens als bij de meisjes. Bij beide groepen wordt de instemming kleiner naarmate het om een specifiek onderwerp gaat.

Het is interessant om te zien dat de instemming bij lezen als oriëntatie op het beroepsleven als zodanig- weten wat ik later kan worden – voor jongens en meisjes

gelijk is. De helft van de jongens maar slechts een op de drie meisjes zou ook lezen over geld verdienen. Deze uitkomsten zijn in overeenstemming met ander onderzoek waarin geconstateerd wordt dat jongens in de eerste plaats een baan willen die geld oplevert terwijl dat voor meisjes wel meespeelt maar zeker niet de belangrijkste overweging is. Meisjes willen in de eerste plaats een baan waar ze met anderen kunnen omgaan (Kuyper, 1999). Het was te verwachten dat meisjes vaker instemmen met lezen over popmuziek en jongens vaker met lezen over sport. Dat komt overeen met hun belangstelling voor sport algemeen. Als er verschillen zijn, dan treden deze op bij bepaalde belangstellingsgebieden en niet in verband met weetgierigheid in het algemeen.

Als vmbo-jongens, waar het de instrumentele leesmotivatie betreft, niet verschillen van hun vrouwelijke medeleerlingen, als vier van elke vijf jongens wel voor informatie willen lezen, dan zou dit aspect van hun leesgedrag een aanknopingspunt kunnen vormen voor leesonderwijs en leesbevordering. Een voorbeeld van zo'n aanknopingspunt wordt gegeven door Hall en Coles (1999). Zij troffen tijdens hun onderzoek onder scholieren geregeld jongens aan die eerst opmerkten dat ze nooit lasen en vervolgens begonnen te vertellen over hun plank met naslagwerken thuis, waarop teksten stonden zoals voetbalprogramma's en computertijdschriften. Een van de adviezen van Hall en Coles houdt dan ook in dat in de klas niet alleen verhalende maar ook informatieve teksten – op een terrein dat jongens interesseert – besproken worden, zodat jongens die vrijwel uitsluitend zakelijke teksten lezen het gevoel krijgen dat ook hun beweegredenen en hun leesstof op school meetellen.

Lezen teneinde het humeur te beïnvloeden houdt in dat men uit eigen ervaring weet dat lezen een aangename bezigheid is en tevens dat men door middel van de leeshandeling spanning nastreeft of juist rust en een onaangename stemming dragelijker weet te maken.

Waar het lezen voor afleiding of rust betreft zien we duidelijk verschil tussen jongens en meisjes. Met acht van de negen uitspraken (bijv. 'Als ik me vervel ga ik een boek lezen') over dit gedrag stemt de helft tot tweederde van de meisjes in. Bij de jongens stemt bij de meeste uitspraken hoogstens een van de drie in. Alleen als ze moeten wachten of zich vervelen pakken wat meer jongens een boek, maar ook dan nog minder dan de helft. De enige intrinsieke leesmotivatie die de meeste van de vmbo-jongens wél kennen is het lezen voor spanning en opwindning.

Niet alleen stemmen minstens vier van elke vijf jongens daarmee in maar bovendien geeft bijna de helft aan dat ze dat vaak doen. Het gaat om boeken met actie, spanning en sensatie. Of dit gegeven aanknopingspunten biedt voor onderwijs en leesbevordering lijkt nog maar de vraag. Toch is het niet onmogelijk dat het

instemmen met uitspraken over spanning en griezeligheid niet zozeer een uiting van onwil is ten aanzien van andere boeken maar eerder een indicatie van het feit dat ze niet weten wat er nog meer beschikbaar is.

Uit een onderzoekje van Freeman-Smulders (1981) bleek bijvoorbeeld dat aan het begin van het schooljaar meer dan drie van elke vijf leerlingen aangaven dat een boek pas goed was als het spannend was. Aan het eind van het schooljaar waarin ze, begeleid door een docent die al jaren ervaring had in het werken met boeken, toegang hadden tot een wisselcollectie met daarin allerlei genres, noemde minder dan een van elke drie leerlingen spanning en sensatie als reden om een bepaald boek te gaan lezen. Ook bij een oorspronkelijke behoefte aan spanning en opwinding bleek een gevarieerd boekenbestand, in combinatie met een ter zake kundig docent, aanleiding voor gevarieerde positieve leeservaringen.

Als vrijwel alle vmbo-leerlingen, zowel jongens als meisjes, gemotiveerd zijn om te lezen uit behoefte aan spanning, dan is het misschien ook voor hen mogelijk, met naar genre gevarieerde boekenbestanden en ter zake kundige docenten, meer gevarieerde leeservaringen te ontdekken en daarmee tevens hun intrinsieke leesmotivatie te verruimen. Een indicatie dat dit een reële mogelijkheid is, is te vinden in het werk van de Haan en Kok (1990). Zij constateerden een toename in intrinsieke leesmotivatie bij groepen laag gemotiveerde jongens in het basisonderwijs als gevolg van een grote dosis boekkeuze activiteiten en bibliotheek gerichte lessen.

De intrinsieke leesmotivatie is de belangrijkste pijler van de leesgewoonte (Tellegen & Catsburg, 1987; Catsburg & Tellegen, 1988; Frankhuisen & Tellegen, 2000). Het is dan ook niet verrassend dat leerlingen die als groep genomen het minst lezen van alle scholieren in het voortgezet onderwijs, te weten de vmbo-jongens (Van der Bolt, 2000), ook relatief weinig vormen van intrinsieke leesmotivatie uit eigen ervaring kennen. Het is hoopgevend dat tweederde van de vmbo-jongens lezen toch nog associeert met plezier en dat bijna allen één vorm van intrinsieke leesmotivatie, te weten het streven naar spanning door middel van het lezen, wel uit eigen ervaring kennen.

## LEESAANDACHT

*Geboeide aandacht* is de belangrijkste pijler van het leesplezier en ook hierbij is sprake van directe invloed. Bovendien levert geboeide aandacht een bijdrage aan vrijwel alle aspecten van spontaan leesgedrag die op hun beurt weer invloed hebben op leesfrequentie en leesplezier (Frankhuisen & Tellegen, 2000).

De helft van de vmbo-jongens stemt in met drie van de zes uitspraken die *het geboeide lezen* betreft, zoals 'Ik vergeet de tijd als ik een boek lees'. Ze hebben wel

eens ervaren dat het moeilijk kan zijn om een boek weg te leggen als het – om wat voor reden dan ook – spannend is, ze zijn wel eens uren doorgegaan met lezen en hebben daarbij hun omgeving vergeten. Pas bij vragen over het uit het oog verliezen van de tijd of van taken die nog verricht moeten worden is het aantal instemmende jongens kleiner. Het aantal meisjes dat geboeid leest is veel groter. Met alle uitspraken wordt door meer dan de helft van de meisjes ingestemd, vier van elke vijf meisjes weet uit eigen ervaring hoe moeilijk het is om zich van het boek los te rukken en een op de drie meisjes heeft die ervaring zelfs vaak.

Als we de percentages bij het vergeten van de tijd tijdens het lezen in een *tijdschrift of krant* vergelijken met de percentages voor tijd vergeten tijdens het lezen van een boek, dan zien we dat die percentages voor de meisjes vrijwel gelijk zijn. Zo'n tweederde van de vmbo-meisjes vergeet de tijd wel eens, of ze nu in een boek of in een tijdschrift lezen. We zien wel verschil met het lezen in een dagblad: tijdens dat lezen wordt nog maar eenderde geboeid.

Bij de jongens zien we wel enig verschil tussen de percentages voor boek of tijdschrift. Als een vmbo-jongen al geboeid wordt tijdens het lezen, dan is de kans dat het daarbij een tijdschrift betreft iets groter dan dat het gebeurde tijdens het lezen van een boek. Jongens associëren 'boek' nogal eens met verhalende teksten en tijdschriften met voor hen interessante informatieve teksten (Hall & Coles, 1999). Het verschil tussen geboeid worden door een boek of door een tijdschriftartikel zou dan verband kunnen houden met het instrumenteel gemotiveerde lezen. Weliswaar is geconstateerd dat voor vmbo-leerlingen wel degelijk geschikte informatieve boeken beschikbaar zijn (Stichting Lezen, 1998) maar het is de vraag of deze leerlingen daarvan op de hoogte zijn. Tijdschriften inzien kan bijvoorbeeld in de kiosk of bij de supermarkt. Voor informatieve boeken moeten ze naar bibliotheek of boekwinkel. Het kan ook zijn dat meer jongens geboeid raken door een tijdschrift dan door een boek. Tijdschriftartikelen zijn korter en daarmee overzichtelijker dan boeken zodat een tijdschrift voor hen makkelijker toegankelijk is dan een boek.

We zien een interessant verschil als het gaat om geboeidheid door *informatie*, namelijk dat een aantal leerlingen *niet* de tijd vergeet (een belangrijk kenmerk van het geboeid worden) als ze een boek lezen, maar *wel* als ze enigerlei tekst te pakken hebben met informatie die hen interesseert. Van de meisjes stemt 62 procent in met tijd vergeten tijdens het lezen van boeken, van de jongens slechts 40 procent. Als het het lezen over dingen waar ze benieuwd naar zijn betreft, dan stemt 73 procent van de meisjes in – 11 procent meer dan bij de eerste uitspraak – en 63 procent van de jongens – 23 procent meer dan bij de eerste uitspraak. Bovendien is het percentage jongens dat tijdens het lezen van voor hen boeiende informatie vaak de tijd

vergeet 22 procent: bijna een kwart van de jongens. We zien dus dat bijna tweederde van de jongens het geboeide lezen uit eigen ervaring kent, zij het dat sommigen van hen het op deze wijze lezen ook verbinden met het lezen van boeken en anderen niet. We zien ook dat het verschil tussen jongens en meisjes bij het lezen van passages die hen interesseren, kleiner is dan bij het lezen van boeken in het algemeen.

Bij de vmbo-leerlingen zien we duidelijk verschil tussen jongens en meisjes waar het geboeide aandacht voor een boek betreft. We zien een veel kleiner verschil als de vorm van de tekst – boek of artikel – in de uitspraak niet benoemd wordt en als tevens verwezen wordt naar interessegebieden. In de vragenlijst zijn enkele algemene uitspraken opgenomen die naar interessegebieden verwijzen. Meisjes, zo wordt aangenomen, lezen graag over *personalities* in het algemeen en jongens over sporthelden. En inderdaad, rond de helft van de meisjes leest geboeid teksten over interessante of bekende mensen, terwijl jongens, als ze al geboeid worden door informatie over andere mensen, eerder lezen over sport. Ook zouden jongens graag zakelijke informatie lezen, bijvoorbeeld over machines en ruimtevaart en meisjes over biologie en de *natural world*. Daaronder vallen bijvoorbeeld teksten over het menselijk lichaam, dieren en planten (*Children's Literature Research Centre*, 1994, 1996).

Nu stemmen vmbo-jongens inderdaad vaker in met geboeid worden door informatie over *dingen* dan met alle andere uitspraken, maar ook bij de uitspraken over dingen stemmen nog meer meisjes in. Het lijkt verder of vmbo-leerlingen vooral geboeid worden door informatie over nuttige zaken in het hier-en-nu. Zodra sprake is van informatie die niet zo direct met het hier-en-nu verbonden is, bijvoorbeeld over het wereldgebeuren, over geschiedenis of over het buitenland wordt nog slechts ingestemd door eenderde van de leerlingen of minder.

Dergelijke bevindingen zijn belangrijk omdat ze aantonen dat het merendeel van de vmbo-jongens het geboeid lezen uit eigen ervaring kent en tevens dat het merendeel van de vmbo-leerlingen verband weet te leggen tussen geboeid lezen en informeel leren, gezocht of ongezoekt. Het verband dat door deze leerlingen wordt gelegd tussen geboeid lezen en benieuwd zijn is een gegeven waar in lees- en literatuuronderwijs bij aangesloten kan worden.

Er zijn ook *problemen met leesaandacht*. Driekwart van de leerlingen (73 procent) weet uit eigen ervaring dat boeken lezen aandacht vraagt, daar moeten ze nu eenmaal goed bij opletten. Zo'n tweederde van deze scholieren (62 procent), moet ook hun best doen om tijdens het lezen hun aandacht bij een boek te houden. Vrijwel evenveel leerlingen (60 procent) vinden het moeilijk om hun aandacht bij een boek te houden. Het betreft hier de instemming met algemene uitspraken als 'Als ik een

boek lees, moet ik goed opletten' en in dit opzicht verschillen vmbo-leerlingen nauwelijks van andere groepen lezers.

Naast deze algemene uitspraken zijn vier uitspraken voorgelegd waarin een eventuele oorzaak van het probleem met leesaandacht wordt genoemd ('Ik ben niet rustig genoeg') of waarin een aanduiding wordt gegeven van de wijze waarop de aandacht tekort schiet: afgeleid of moe worden of de draad kwijt raken. Bij drie van de vier uitspraken zien we dat meer dan de helft van de leerlingen instemt; ze kennen dit soort aandachtsproblemen. Alleen bij 'de draad kwijt raken' zijn de percentages geringer; slechts 40% overkomt dat.

Als we de vmbo-leerlingen vergelijken met het publiek van een bibliotheek (Tellegen & Frankhuisen, 1998, p.72, 73), dan kunnen we vaststellen dat er voor drie van de vier uitspraken nauwelijks verschil is waar het instemming met de aandachtsproblemen betreft. De antwoorden bij de uitspraak 'Ik vind lezen vermoeiend' laten wél een duidelijk verschil zien. Dit verschijnsel wordt door 43 procent van de leerlingen soms en door 21 procent vaak ervaren, totaal 64 procent instemming. De percentages voor het publiek zijn 32 voor 'soms' en slechts 4 voor 'vaak', totaal 36 procent instemming. Wat kan nu de reden zijn dat we juist bij deze uitspraak wel een verschil vinden?

Bij deze uitspraak gaat het niet zozeer om een tekort aan concentratievermogen maar eerder om een tekort aan uithoudingsvermogen voor het lezen. Immers, naarmate het lang volhouden van een bepaalde gedragswijze meer moeite kost, leidt dit eerder tot vermoeidheid en is men ook eerder geneigd met dit gedrag op te houden. Het vermoeden is dat vooral een tekort aan leeservaring- en dan met name van ervaring met het lezen van teksten die het niveau van de basisschool te boven gaan – de leerlingen parten speelt. Nu is de beste en misschien wel de enige manier waarop geleerd kan worden dat lezen niet moeizaam en dus vermoeiend maar ook gemakkelijk en dus niet vermoeiend kan zijn, het ontwikkelen van een leesroutine (La Berge & Samuels, 1974). Maar dat is niet eenvoudig want: 'Het gaat erom de cirkel te doorbreken van 'slecht lezen bevordert hekel aan lezen wat weer vaardigheid in het lezen tegenwerkt' (Jansen-Guldemond, 2000, p.2). Toch zijn er waarschijnlijk mogelijkheden om de cirkel te doorbreken. Ten eerste door in het lees- en taalonderwijs naast verhalende teksten ook informatieve teksten aan de orde te stellen. Ten tweede door regelmatig verhalende teksten te laten lezen waarvan de inhoud geschikt is voor leerlingen van deze leeftijd en waarvoor slechts een leesvaardigheidsniveau van de laatste jaren van het basisonderwijs vereist is.

Overigens is er weinig verschil tussen jongens en meisjes waar het tekort aan leesaandacht betreft. Hoogstens valt op dat het percentage jongens dat bij de uit-

spraken ‘Ik ben niet rustig genoeg om te lezen’ en ‘Ik vind lezen vermoeiend’ het antwoord ‘vaak’ kiest, iets groter is dan bij de meisjes.

Naast deze algemene en structurele oorzaken van problemen met leesaandacht zijn er ook meer momentane *afleidingsbronnen*: interne bronnen – de lezer wordt afgeleid door eigen gedachten en preoccupaties – en externe bronnen – de lezer wordt afgeleid door gebeurtenissen om zich heen. Dit soort problemen met aandacht duren meestal niet zo lang. Het zijn stoornissen die zich af en toe voordoen en waar de lezer zich soms ook aan kan onttrekken door bijvoorbeeld naar een andere kamer te gaan of de televisie uit te zetten.

Het tijdens het lezen *afgeleid worden* door eigen gedachten is een vrij algemeen verschijnsel, dat iets meer meisjes dan jongens uit eigen ervaring kennen. Het kan zijn dat meer jongens dan meisjes zelden of nooit spontaan lezen en dan ook zelden of nooit hebben meegemaakt dat ze wel wilden lezen maar daarbij gehinderd werden door interne afleiding. Nu is het zo dat leerlingen in de vierde klas van het voortgezet onderwijs, in elk schooltype, vaker klagen dat ze teveel aan hun hoofd hebben om te lezen dan leerlingen uit de lagere klassen. Dat zal met name ook voor vmbo-leerlingen gelden: het eindexamen dat zijn schaduw vooruit werpt en het feit dat ze binnenkort beslissingen moeten nemen over hun eigen toekomst zullen zeker invloed hebben op hun leesgedrag. Interne afleiding als belemmering van het lezen is een verschijnsel waar school of docent weinig of niets aan kunnen veranderen. En dat ook leerlingen, die eerst nog wel met aandacht boeken lezen, mede door interne afleiding vaak niet meer aan lezen toe kunnen komen, was al langer bekend.

Er kan ook sprake zijn van *afleiding door omstandigheden*. Het percentage meisjes dat tijdens het lezen afgeleid wordt door geluiden in de omgeving of door de aanwezigheid van anderen, is iets groter dan bij de jongens. De hoge percentages instemming bij de uitspraak ‘Als ik een boek lees moet het stil zijn om me heen’ waarbij de helft of meer ook nog het antwoord ‘vaak’ heeft gekozen, maken ons nog eens duidelijk hoe belangrijk de omgeving is als we goeden voorwaarden willen scheppen voor leesgedrag. We zien ook, dat bij het lezen in de klas aan bepaalde voorwaarden, die voor sommige leerlingen van belang zijn, niet voldaan kan worden. Geroezemoes kan eventueel nog onderdrukt worden, de aanwezigheid van anderen, zoals medeleerlingen, kan niet worden uitgeschakeld. De jongen die eens tegen een van ons zei: ‘Als ik lees ...en dat ze iets zeggen, dan hoor ik dat helemaal om me heen. Maar als ik in de klas zit te lezen en er is allemaal gerommel en ge-



praat om me heen, dan kan ik niet goed lezen, dan kan ik niet horen wat er in een boek gebeurt kan misschien maar beter thuis lezen'.

Bijna iedereen die een boek voor de eerste keer begint te lezen, moet daarbij over een drempel heen. Het lezen van de eerste pagina's of van de eerste hoofdstukken of zelfs van de eerste helft kan een moeizame periode zijn (Mackey, 1995). Een lezer moet moeite doen om erin te komen. Het uitkiezen van een boek is geen gemakkelijke zaak. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerlingen een boek wegleggen omdat het niet leuk blijkt. Dat een boek wordt weggelegd hoeft ook niet direct samen te hangen met gebrek aan leesvaardigheid. Zelfs voor een ervaren lezer kan het een hele opgave zijn om de drempel die de toegang tot het boek belemmert, te overschrijden. Dan is het niet verassend meer dat het voor de meeste leerlingen even duurt voor ze een boek leuk beginnen te vinden of voordat ze 'in een verhaal zitten'.

Hoewel meisjes beter zijn in lezen dan jongens, is het percentage meisjes dat instemt met de bewering 'Als ik een boek na een tijdje lezen nog niet leuk vind, leg ik het weg' groter dan het percentage jongens. Meer meisjes dan jongens leggen een boek weg omdat het niet leuk blijkt en veel van hen doen dat vaak. Beter zijn in lezen leidt dus niet automatisch tot minder wegleggen.

In hoeverre zou het nu mogelijk zijn, boeken voor deze leerlingen te kiezen en ze vervolgens over de drempel heen te helpen? Daarvoor gaan we te rade bij Jansen-Guldemond (2000). Voor haar onderzoek koos ze tekstfragmenten uit acht Nederlandse en Vlaamse jeugdboeken. De fragmenten werden in de loop van het schooljaar behandeld in twee vmbo-klassen met tezamen vijftig leerlingen. De leerlingen moesten een fragment lezen, daarover vragen beantwoorden die in grote lijnen ontleend waren aan de reader-response theorie en tenslotte een beoordeling geven in de vorm van een cijfer. Hoewel het hen niet opgedragen was, bleken elf leerlingen al na drie lessen een van de boeken geheel te hebben gelezen. Zestien leerlingen waren dat nog van plan. Waarom hadden ze het nog niet gedaan? Omdat de wachtlijst voor die boeken bij de bibliotheek zo lang was. Jansen-Guldemond heeft ten eerste de leerlingen geholpen met selectie van boeken en zo tevens voor een aantal van hen de toegankelijkheidsdrempel verlaagd of weggenomen. Ze had acht boeken uitgekozen waarvan de inhoud, zo meende ze, de leerlingen zou interesseren en waarbij gevoelsmatige betrokkenheid, bijvoorbeeld in de vorm van herkenning, bewondering of medelijden zou kunnen optreden. In de klas kregen de leerlingen fragmenten van enkele pagina's uit deze boeken te lezen, een of twee fragmenten per les. De fragmenten waren zo gekozen dat ze een afgerond geheel vormden en tevens een duidelijk beeld gaven van sfeer en thema van het betreffende boek. Door de fragmenten in de klas te lezen werden ze als het ware gedwongen

kennis te maken met verschillende boeken. Als een of meer van die boeken hen beviel, dan hoefden ze, als ze zo'n boek te pakken konden krijgen en eraan begonnen, niet meer te wachten om te kijken of ze het wel leuk vonden: ze vonden het leuk, daarom gingen ze het lezen. Ten tweede liet zij de leerlingen kennismaken met een bepaalde leeshouding, te weten de esthetische leeshouding (Rosenblatt, 1985). Voor diegenen die deze leeshouding al uit eigen ervaring kenden, heeft zij deze wijze van lezen gelegitimeerd. Na het lezen van het fragment vulden de leerlingen namelijk een enquêteformulier in, waarbij onder andere gevraagd werd of ze zelf wel eens zoiets meegemaakt hadden zoals in het verhaal, of ze de gevoelens van de personages deelden, of ze die personages sympathiek vonden of juist niet en of ze zelf anders gehandeld zouden hebben dan die personages. Ogenschijnlijk vroeg ze de leerlingen slechts naar hun mening over de tekst maar door de aard van de vragen gaf ze tevens impliciet aan hoe de teksten volgens haar gelezen moesten worden. De leerlingen werden geacht zich in het verhaal in te leven, zich zo mogelijk in gedachten en gevoelens van de personages te verplaatsen en daarbij ook rekening te houden met hun eigen gevoelens als lezer.

Het betrof nu zes lessen in een schooljaar waarbij acht boeken werden behandeld. Als zulke lessen tijdens twee of meer schooljaren worden aangeboden dan hebben de leerlingen ruimschoots de gelegenheid om kennis te maken met een redelijk aantal boeken waarbij ze, als ze die willen lezen, nauwelijks meer moeite hoeven doen om erin te komen en die ze ook niet zo snel zullen weggleggen. Ze kiezen zo'n boek immers omdat ze al weten dat het hen aanspreekt. Bovendien hebben ze dan de esthetische leeshouding, waarbij de lezer gevoelsmatig en verbeeldend betrokken raakt bij de inhoud van een tekst, zelf ervaren.

Zowel het kennismaken met de boeken als het accent op de esthetische leeshouding kunnen een aanmoediging zijn voor de leerling om ook buiten de les een fictie boek te lezen.

## LEESBELEVING: EMOTIONEEL

De emotionele leesbeleving kan worden onderverdeeld in een achttal rubrieken. Met uitspraken over vreugdevolle leesbeleving stemt de helft of meer van de leerlingen in. Bij twee uitspraken – 'Ik heb pret', en 'Ik ben tevreden over wat er in een boek gebeurt' – stemt zelfs driekwart of meer in. We zouden dan kunnen aannemen dat boeken met zo nu en dan een grappig incident en met een goede afloop door de meeste leerlingen op prijs gesteld worden. Het percentage instemming is voor al deze uitspraken hoger voor de meisjes dan voor de jongens. Als deze jongens al lezen, dan lezen ze wat vaker dan de meisjes boeken met grappen. Een kwart van

hen barst daarbij wel eens in lachen uit. Glimlachen tijdens het lezen doen jongens wat minder dan meisjes en dat ligt voor de hand: glimlachen kan een uiting zijn van tevredenheid over de inhoud van een tekst en ook bij tevredenheid stemden minder jongens dan meisjes in. De glimlach van tevredenheid eist wat meer gevoel voor subtiele nuances in de tekst dan de lach over een grap. De glimlach kan ook een teken van geruststelling zijn: hè gelukkig, 't is toch nog goed afgelopen. Dat wil nog niet zeggen dat alle leerlingen die instemmen met de glimlach ook inderdaad tevredenheid ervaren want naar aanleiding van grappen kan ook geglimlacht worden en wel door hen die vrolijkheid ervaren maar liever niet hardop lachen. Bij de waardering van de lach zien we nogmaals dat jongens, althans bij dit aspect van leesbeleving, niet onderdoen voor de meisjes. Bijna alle vmbo-leerlingen lezen graag boeken waar je bij kunt lachen.

Een *verdrietige leesbeleving*, verdriet en dus ook het verdriet dat de lezer ervaart in interactie met het boek, is in wezen een onaangename ervaring. Als een bepaald boek aanleiding kan zijn voor onaangename ervaringen dan zou men verwachten dat de meeste leerlingen een dergelijk boek niet graag lezen. De waardering van vmbo-jongens voor droevige boeken is inderdaad niet groot: slechts een kwart van hen stemt met de uitspraken in. Voor de vmbo-meisjes liggen de zaken heel anders: een kwart van hen kiest het antwoord 'vaak', de helft het antwoord 'soms', dat is tezamen driekwart met waardering voor droevige teksten. Als driekwart van de jongens droevige verhalen niet waardeert en driekwart van de meisjes daar nu juist een voorkeur voor heeft, is hier dan sprake van een onoverbrugbare kloof? Dat is nog maar de vraag.

In de eerste plaats kan een boek waarin problemen en conflicten voorkomen door lezende leerlingen verschillend worden ervaren. De een heeft oog voor eventuele slachtoffers en vindt het een zielig boek, de ander heeft bijvoorbeeld oog voor de realiteitswaarde van de geschetste situaties en vindt het spannend. In de tweede plaats is het mogelijk dat jongens uit zichzelf niet zo direct een verhaal uitkiezen omdat het droevig is, maar een verhaal dat ze in de klas lezen en daarbij ervaren dat het hen ontroert, wel gelijk op prijs stellen.

In hoeverre worden vmbo-leerlingen nu zelf droevig of treurig van trieste verhalen? Waardering voor droevige teksten gaat niet automatisch samen met droevig worden tijdens het lezen van die teksten. 72 procent van de meisjes leest graag verdrietige verhalen terwijl slechts 52 procent daar inderdaad verdrietig van wordt. Het kan zijn dat hier de onvoorspelbaarheid van de eigen belevingsreactie een rol speelt. Ook al worden in een boek droevige gebeurtenissen en zielige personages geschetst, dan nog kunnen sommige lezers daar inderdaad treurig van worden terwijl andere

lezers daar bijvoorbeeld boos om worden. Het kan ook zijn dat een aantal leerlingen de sombere sfeer van bepaalde boeken op prijs stellen zonder zichzelf open te stellen voor de beleving van die sfeer. Er is een groot verschil tussen vmbo-jongens en vmbo-meisjes. Tweederde van de meisjes wordt treurig van boeken, minder dan een kwart van de jongens heeft die ervaring. En bij de meest intense vorm van het meebeleven, bijna moeten huilen, stemmen twee van elke vijf meisjes en minder dan een op de tien jongens in. Hoe kunnen we dit grote verschil verklaren tussen jongens en meisjes, waar het de verdrietige leesbeleving betreft? Appleyard (1990) wijst op het psychologische verschil in 'male autonomy' en 'female interpersonal empathy'. Als jongens zelfstandig denken te moeten worden dan houden ze zich maar niet teveel bezig met emoties die hun onafhankelijkheid zouden kunnen belemmeren (cf. Jansz, 1999). Ze lezen dus andere boeken dan meisjes en hebben andere ervaringen tijdens het lezen. Meisjes kunnen zich het lezen van emotioneel geladen boeken wel veroorloven want dat komt de ontwikkeling van de empathie, die van hen verwacht wordt, ten goede. De verklaring van Van der Bolt (Van der Bolt & Tellegen, 1996) komt in grote lijn overeen met die van Appleyard. Het verschil tussen jongens en meisjes hoeft de behandeling van dramatische teksten in de klas niet in de weg te staan.

Herkenning en bewondering zijn begrippen die verband kunnen houden met de eigen identiteit, met het zelfbeeld (Haviland & Kahlbaugh, 1993). Mensen vergelijken zichzelf met anderen en dat draagt bij aan hun zelfkennis. Zelfkennis heeft een emotionele lading: het gaat niet alleen om bepaalde neigingen of eigenschappen die je bij jezelf constateert maar ook om de gevoelens die je daarbij hebt. Ben je blij dat je zo bent of zou je er liever vanaf willen zodat je ernaar streeft om dat te veranderen?

Vergelijken met anderen kan betekenen: met mensen in de omgeving die men persoonlijk kent. Het kan ook gaan om personen die men alleen via de media kent en tenslotte kan het ook fictieve personages betreffen, bijvoorbeeld in boeken. Het voordeel van een vergelijking met mensen in boeken is, dat personages daar niet alleen sprekend en handelend worden opgevoerd maar dat ook de gedachten die die personages daarbij hebben, kunnen worden beschreven (Kohnstamm, 2000). Dit alles betekent dat boeken een goede gelegenheid bieden voor zelfvergelijking. Aanleiding voor herkenning en voor bewondering kunnen zowel situaties als personages in een boek zijn.

Leerlingen stemmen vooral in met herkenning van situaties – dingen die gebeuren, 'dingen die ik ook meemaak' – en met het handelen van personages in dergelijke situaties – 'dingen die ik ook doe'. In interviews met vmbo-leerlingen

over deze uitspraken noemden ze bij 'dingen die in een boek gebeuren' het herkennen van bijvoorbeeld pesten, ruzie, racisme en verkering. Ze herkenden ook situaties waarin vrienden of vriendinnen van de hoofdpersoon vreemd gingen, aan de drugs raakten of overleden. Bij 'dingen die ik ook doe, ook meemaak' noemden ze onder andere schoolprestaties zoals een proefwerk, cijfers en een rapport evenals sociaal gedrag: met vrienden praten, stoer doen, avontuurtjes hebben.

Dergelijke vormen van herkenning kennen vier van elke vijf meisjes en twee van elke drie jongens uit eigen ervaring. Herkenning van bepaald gedrag of aard van een personage als zodanig ligt kennelijk wat minder voor de hand, daarmee stemt nog slechts de helft of minder in en in de interviews werd er weinig over gezegd. Waarschijnlijk is het voor een lezer gemakkelijker zich een voorstelling van een situatie te maken dan van gedrag en aard van een persoon (Strayer, 1989). Het kan ook zijn dat deze leerlingen niet zo vaak boeken in handen krijgen met personages die, naar hun mening, met hen overeenkomen.

Bij bewondering gaat het niet om de overeenkomst maar om het verschil tussen personage en leerling. Het verschil tussen leerlingen en personages is bijna per definitie groot omdat met name in fictieboeken voor kind en jeugdige vooral wensdromen en nachtmerries zouden worden geschetst, zodat de inhoud van die boeken weinig gemeen zou hebben met het werkelijke leven. Hoe kan een lezende leerling nu reële doelstellingen voor eigen gedrag opbouwen als zoveel personages en situaties in de boeken zo overdreven zijn? In het commentaar van vmbo-leerlingen bij uitspraken over bewondering werden soms inderdaad irreële wensdromen (filmster, voetballer of bergbeklimmer willen worden, of ook verzetsstrijder) genoemd. Deze bewondering kan denkkelijk ook bijdragen aan zelforiëntatie.

De mate van instemming met gevoelens van bewondering komen in grote lijnen overeen met die bij gevoelens van herkenning. Wel valt op dat de jongens, waar het bewondering van personages betreft, niet onderdoen voor de meisjes. In aanmerking nemend dat het percentage instemming met vormen van leesbeleving over het algemeen voor meisjes hoger is dan voor jongens, is dit opmerkelijk. Dat deze jongens, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs, niet onderdoen voor meisjes waar het gevoelens van bewondering voor personages betreft, wordt door Van der Bolt (2000) als volgt verklaard: 'Wellicht komen jongens vaker role models tegen in de verhalen die ze lezen, hetgeen hen zowel met bewondering als met afgunst kan vervullen. Dat zou, de meer op competitie gerichte socialisatie van jongens, ook niet zo heel vreemd zijn' (p.146).

Bij emoties zoals interesse, nieuwsgierigheid en belangstelling of verrassing, verbazing en verwondering is de aandacht meer naar buiten gericht. Voor vmbo-

leerlingen is de term 'nieuwsgierigheid' vooral aanleiding voor opmerkingen zoals 'even kijken of het spannend is'. Is dat na een paar pagina's nog niet het geval, dan wordt het boek weggelegd. De termen 'interesse' en 'belangstelling' brengen ze vooral in verband met boeken die volgens hen waar gebeurd zijn, zodat ze daar informatie over zaken die hen ter harte gaan, zoals vriendschap, drugs en oorlog, aan kunnen ontleen. Veel van hen willen liever niet verrast worden en willen ook geen open einde: wat heb je nou aan een boek als je niet weet hoe het afloopt, wat er met die mensen gebeurt. Nog teleurstellender dan het open einde is de slechte afloop, zo menen ze. Dat is een akelige verrassing. Jongens tonen relatief hoge percentages instemming met vormen van leesbeleving die ze associëren met informatie: de beleving van benieuwdheid, nieuwsgierigheid, interesse en belangstelling.

Net als bij de nieuwsgierigheid is de aandacht bij meevoelen of medelijden wat meer naar buiten dan naar binnen gericht. Het gaat dan vooral om de mensen in het verhaal. Om bepaalde emoties die de lezer heeft ten opzichte van personages en om emoties die de lezer met het personage deelt. Medelijden is een emotie die opgewekt wordt door tegenspoed of verdriet van een ander met behoud van een zekere afstand (Harris & Saarni, 1989). Bij meevoelen verplaatst de lezer zich in een personage en ervaart dezelfde emoties als dat personage (Strayer 1989).

Vier van elke vijf meisjes en een van elke twee jongens stemmen in met uitspraken over meevoelen in het algemeen ('Ik voel mee met iemand in een verhaal'). Als de meegevoelde emotie in de uitspraak benoemd wordt, dan is de instemming met blijheid beduidend groter dan met verdriet. Meevoelen met onaangename emoties is riskant gedrag dat niet iedereen zich kan of wil veroorloven.

Het feit dat een van elke twee meisjes meevoelt met het verdriet van personages terwijl slechts een op de zes jongens deze beleving uit eigen ervaring kent, is in overeenstemming met onze gegevens over verdrietige leesbeleving in het algemeen: daar zijn maar weinig vmbo-jongens toe geneigd. Meer meisjes dan jongens zijn bereid zich over te geven aan verdrietige gevoelens. Bij medelijden als emotionele leesbeleving gaat het per definitie om personages in kommervolle omstandigheden. Lezers die niet willen meevoelen met zielige personages willen soms ook geen medelijden voelen. Maar er zijn ook lezers die gevoelens van medelijden nog wel accepteren omdat ze dan toch enige afstand hebben van een personage. Meer leerlingen, zowel bij de jongens als bij de meisjes, stemmen in met 'medelijden krijgen' dan met 'verdriet meevoelen'. Dat vier van de vijf meisjes geneigd zijn medelijden te krijgen is in overeenstemming met hun waardering voor droevige verhalen. Dat twee van de vijf jongens instemmen met medelijden is wel opmerkelijk. Dat is meer dan op grond van de gegevens over verdrietige leesbeleving te verwachten viel.

Ten slotte nog een enkele opmerking over de laatste drie elementen van de emotionele leesbeleving.

Boos worden naar aanleiding van het gelezene, of het nu personages of sociale misstanden betreft, houdt in dat de lezer onrecht niet alleen opmerkt maar het zich ook persoonlijk aantrekt. Daarbij kan sprake zijn van morele verontwaardiging, een vorm van emotionele beleving die gepaard gaat met het besef van de normen rond goed en kwaad (Tellegen, Van der Bolt & Frankhuisen, 1999). Leerlingen die in staat en bereid zijn boos te worden bij bepaalde passages in verhalen, kunnen zo een beter inzicht krijgen in onrecht en wangedrag en tevens in de consequenties daarvan.

Twee van de vijf meisjes en slechts een van de vijf jongens maken zich wel eens kwaad tijdens het lezen. Dit verschil is niet verrassend: jongens gaan onaangename vormen van leesbeleving uit de weg. Meisjes accepteren dysfore emoties zoals verdriet gemakkelijker dan gevoelens van boosheid. Vmbo-meisjes spraken in interviews soms wel over onrecht in boeken maar dan in verband met uitspraken over zielig vinden en tot tranen geroerd zijn. Bij doorvragen legden ze dan uit dat boos worden volgens hen geen zin had: het was toch al gebeurd, je kon het niet veranderen, het hielp niet om kwaad te worden. Als voorbeeld noemden ze daarbij nogal eens oorlogsboeken. Meisjes die wel boos werden tijdens het lezen noemden als voorbeeld boeken met voor hen herkenbare problemen, bijvoorbeeld met ouders of met drugs. Daar ging het over het hier-en-nu, over personages van hun eigen leeftijd en over zaken waarbij verandering wel mogelijk was, zo legden ze uit.

Een van de drie meisjes stemt in met uitspraken over angst als leesbeleving en slechts een van de tien jongens. Gezien de afkeer bij de jongens van onaangename emoties en in aanmerking nemend dat angst een behoorlijk onaangename ervaring is, is dit niet verwonderlijk. Daar komt nog bij dat angst een emotie is die degene die het beleeft kwetsbaar maakt. Aangezien van stoere jongens verwacht wordt dat ze zich niet kwetsbaar opstellen en aangezien veel vmbo-jongens graag stoer zijn, wordt met angst en bang zijn nog minder ingestemd dan met boos worden. Boosheid is ook een dysfore emotie, maar boos en stoer kunnen wel samengaan, bang en stoer niet (Jansz, 1999).

Leerlingen reppen ook van lichamelijke reacties bij emotionele beleving, een teken van intensiteit van emotionele leesbeleving en niet direct met een bepaalde emotie verbonden (Frijda, 1986). Dit met uitzondering van de brok in de keel dat uitsluitend benoemd werd bij verdrietige leesbeleving. Meestal gaat het om onaangename emoties. Kippenvel, rillingen, benauwdheid, (angst) zweet en het gevoel dat de maag in elkaar krimpt, worden vooral in verband gebracht met onaangename leesbeleving. Alleen het bonzend hart is daar een uitzondering op: dit verschijnsel

treedt vooral op bij spanning en die spanning kan evengoed aangenaam zijn als onaangenaam. Dit is waarschijnlijk de reden dat een van de drie jongens instemt met het kloppend hart terwijl het percentage jongens dat instemt met de overige reacties veel kleiner is. Het bonzen van het hart kan ook ervaren worden door lezers die zich niet overgeven aan onaangename emoties. De helft van de meisjes kent de reactie van het bonzend hart en ook de reactie van het kippenvel uit eigen ervaring. Bij de overige reacties is het percentage instemming lager maar nog altijd hoger dan bij de jongens. Meisjes zijn nu eenmaal meer dan jongens bereid zich niet alleen aan euforie maar ook aan dysforie emoties over te geven. Soms beleven zij die emoties zodanig dat zij lichamelijke reacties ervaren die een teken zijn van de intensiteit van die beleving. Het aantal jongens dat op zodanige wijze in een verhaal opgaat is beduidend kleiner dan het aantal meisjes dat deze ervaring heeft.

## LEESBELEVING: VERBEELDEND

Verbeeldend lezen is een proces waarbij de lezer een zintuiglijke gewaarwording kan ervaren of zich op een bepaalde manier in het verhaal kan verplaatsen.

Bij de eerste soort verbeelding in verband met zintuiglijke gewaarwording schijnt het lezers toe dat zij personages, situaties of objecten waarvan sprake is in een tekst als het ware met een of meer zintuigen kunnen waarnemen. We beperken ons hier tot de visuele verbeelding. Geconstateerd kan worden dat ruim zeventig procent van de jongens en ruim vijfentachtig procent van de meisjes instemt met de uitspraak over visuele verbeelding die in de meest algemene termen gesteld is: 'hoe het daar is.' Bovendien is het zo dat bijna eenderde van de jongens en bijna de helft van de meisjes aangeeft dat ze deze vorm van verbeelding vaak ervaren. Als de wijze van voorstellen – mensen – in de uitspraken wordt benoemd dan is het percentage instemming kleiner dan bij de in algemene termen gestelde uitspraak. Toch stemmen zelfs bij de relatief 'moeilijkste' uitspraak, waarbij zowel sprake is van terugdenken als van mensen, nog een op de drie jongens en een op de twee meisjes in.

Voor hen die de verbeeldende leesbeleving in de klas willen bespreken lijkt de visuele verbeelding dan ook het meest geschikt als introductie van het onderwerp, daar het merendeel van de leerlingen deze vorm van verbeeldend lezen uit eigen ervaring kent. Guthrie (Guthrie e.a., 1995) meent dat het bedenken van visuele beelden bij een tekst een cognitieve leesstrategie is die onderwezen kan worden. Hij meent tevens dat visueel kunnen verbeelden naar aanleiding van een tekst bijdraagt aan het vertrouwen in eigen leesvaardigheid en uiteindelijk aan de bereidheid in eigen tijd te lezen. Guthrie geeft, althans in dit artikel, geen aanwijzingen



hoé het verbeeldend lezen onderwezen kan worden. Dergelijke aanwijzingen zijn bijvoorbeeld wel te vinden bij Van den Berg en Middel (1992). Zij achten de werkvormen die zij beschrijven in hun handleiding voor het onderwijs in belevend lezen '...goed bruikbaar voor jonge volwassenen met weinig leeservaring zoals in ibo en lbo' (p.3).

Bij de tweede soort verbeelding beleven de lezers een verhaal als waren zij zelf aanwezig in de geschetste situaties. Lezers voegen zichzelf aan het verhaal toe en observeren de gebeurtenissen of nemen deel aan de handelingen. Zij nemen ook wel eens de rol van een personage over. Ongeacht of ze als zichzelf of in de rol van een ander aanwezig zijn, kunnen ze het verhaal ervaren als een ontmoetingsplaats waar ze personages leren kennen die ze eventueel als vrienden gaan beschouwen (Wilhelm, 1997; Swartz & Hendricks, 2000).

Voor vmbo-leerlingen is het beleven van een verhaal waarin zijzelf als het ware aanwezig zijn, een vorm van verbeelding die velen van hen uit eigen ervaring kennen. De helft van de jongens stemt in met de uitspraak 'in het verhaal meedoen', twee van de drie meisjes stemmen in met de uitspraak 'in het verhaal zijn'. De aanleiding voor het feit dat voor meisjes het instemmingspercentage hoger is bij 'in het verhaal zijn' dan bij 'in het verhaal meedoen' zou kunnen zijn dat meisjes zichzelf misschien eerder als toeschouwer dan als handelend persoon in het verhaal verplaatsen. Deze vorm van verbeelding behoort met de visuele verbeelding tot de soorten van verbeeldend beleven, waar door vmbo-leerlingen het meest mee wordt ingestemd.

Bij identificatie neemt de lezer de rol over van een personage. Of leerlingen deze vorm van verbeelding ervaren hangt ook weer mede van het boek af. De gebeurtenissen moeten iets herkenbaars hebben, het personage waar ze zich mee identificeren moet aardig zijn en liefst geen al te domme dingen doen, zoals te zien is in het nu volgende commentaar van vmbo-leerlingen: 'Dat er iets bekends bij zit, dat jij ook wel eens hebt gedaan. Ik kies een persoon uit in het verhaal die een beetje op mij lijkt. Dan is het net of ik die persoon ben'; 'Een meisje zat in de brugklas en toen kwam ze op die school en toen deed ze net als ik. Vind ik leuk, als ze in boeken ook zulke dingen doen. Bij de jongens stoer doen enzo. Dan verdiep je je in die hoofdpersoon en dan denk je dat je dat zelf bent. Dat je dat zelf ook meemaakt'; 't Is niet altijd. Als ik dan begin een boek te lezen en het gaat over de hoofdpersoon, later, dan val ik er zelf in als het ware, als je die persoon een beetje leert kennen enzo. Soms denk ik wel, Jezus wat een sukkel! Ik zou het zelf zo en zo doen. Of als er iets gebeurt dat niet zo leuk is, dan denk ik: o wat zielig. Je weet dat

wel, je kent dat wel.' Leerlingen die verhalen op zo'n manier beleven, kunnen daar vaak uitgebreid over vertellen. Overigens is het zo dat de mate van identificatie geringer is dan de mate van de ervaren aanwezigheid in het verhaal als zichzelf.

Ten slotte kunnen lezers door een ontmoeting in het verhaal personages leren kennen. De helft van de meisjes en een op de drie jongens geven aan al lezend personages te hebben leren kennen. Dit verschijnsel kan een belangrijk aanknopingspunt zijn voor de leesbevordering. Reed stelt bijvoorbeeld: '...young readers become hooked, wanting to know what happens to the characters who have become their friends.' (Swartz & Hendricks, 2000, p.610). Als de kennismaking met een personage prettig verloopt, dan is de kans groot dat ze daar uit zichzelf meer over gaan lezen. Dat serieboeken niet alleen voor laagleesvaardigen maar ook voor anderen aantrekkelijk zijn, hebben we de laatste jaren onder meer kunnen zien aan de verkoopcijfers van Harry Potter.

## LEESBELEVING EN INFORMELE LEERPROCESSEN.

Leerlingen lezen niet alleen voor school, ze lezen ook als ze voor zichzelf iets te weten willen komen, zo zagen we eerder bij de instrumentele leesmotivatie. Dat leidt tot informeel leren, leren dat voortkomt uit zelfgekozen activiteiten of dat het resultaat is van reacties op de omgeving. Maar dat is niet de enige manier waarop lezen aanleiding kan zijn voor informeel leren. Het intrinsiek gemotiveerde lezen en vooral het emotioneel en verbeeldend beleven dat daarbij op kan treden leidt ook tot informeel leren.

In interviews met leerlingen lichten ze hun antwoorden toe door te verwijzen naar gelezen teksten die ze zich herinneren. Met name passages die ze niet gelezen maar ook beleefd hadden, waren in hun geheugen blijven hangen. En als leerlingen aan de inhoud van een tekst terugdenken, kunnen ze zich soms ook hun beleving van die tekst herinneren. Voor het merendeel van de leerlingen die tijdens het lezen dergelijke belevingservaringen hadden, waren inhoud en beleving van de tekst gecombineerd in hun geheugen opgeslagen. Gezien het feit dat de omvang van een vragenlijst aan bepaalde limieten gebonden is, kon niet bij elke vorm van leesbeleving een uitspraak over beleving tijdens het terugdenken worden opgenomen. Wel hebben we bij de ontwikkeling van een model voor het verband tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving en het beklijven van leesstof kunnen constateren dat het beleven van een tekst duidelijk bijdraagt aan het zich herinneren van die tekst (Frankhuisen & Tellegen, 2000). Voor de constructie van dat model

waren in de vragenlijst drie vragen opgenomen over herinneringen aan leesstof, zoals bijv. 'Als ik ergens over gelezen heb, herinner ik me dat goed'.

Het aantal vmbo-leerlingen dat in het geheugen sporen aantreft van een gelezen tekst is opvallend hoog. Ook hier stemmen wat meer meisjes dan jongens in, maar dat verschil is niet zo groot als bij sommige andere aspecten van leesgedrag.

In deze uitspraken wordt noch de aard van de leesstof – informatief of verhalend – noch de reden voor het lezen van de tekst – voor school, voor informatie of voor eigen genoegen – noch de leeswijze – kritisch afstandelijk of met overgave belevend – genoemd. Wel blijkt uit ander onderzoek dat, naast het lezen met geboeide aandacht, het de emotionele en verbeeldende beleving van een tekst is die bijdraagt aan de inprenting in het geheugen, die vervolgens het terugdenken en herinneren mogelijk maakt.

Door psychologen wordt geregeld gewezen op de positieve invloed van verbeeldingsprocessen (zie bijvoorbeeld Richardson, 1994) en van emotionele betrokkenheid (zie bijvoorbeeld Oatley & Jenkins, 1996) op inprenting en herinnering. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de leesbeleving – verbeeldend en/of emotioneel – een positieve invloed heeft op het zich herinneren van de inhoud van een tekst en daarmee op leerprocessen als gevolg van het lezen (Sadoski & Quast, 1990; Guthrie e.a., 1995; Schraw & Bruning, 1996).

Boeken gaan ergens over: ze geven per definitie informatie (Milder, 1997). En de leerling die zich iets herinnert van de inhoud heeft iets van die informatie verwerkt en dus iets geleerd

## TOT SLOT

Het rapport eindigt met een citaat uit het commentaar van een jongen van vijftien in de basisvorming van een school voor vmbo/mavo, om te laten zien hoe gedetailleerd zelfs de inhoud van een kinderboek iemand kan bijblijven, mits het verhaal een kenmerk heeft dat de leerling diep treft.

Hij had bewondering voor de durf van bepaalde personages en lichtte dit als volgt toe: 'De Reuzenperzik van Roald Dahl. Die jongen. Die perzik wordt groter maar om die boom heen zaten ook insecten en die worden ook zo groot. In het begin is het leuk met die duizendpoot, maar later wordt die duizendpoot steeds groter. Dan begrijp ik niet dat ie daar nog vriendjes mee wil zijn. Ik zou wegrenzen. Maar later bleek die duizendpoot toch wel aardig, hij was wel te vertrouwen.' Overigens is deze jongen niet de enige op wie dit boek indruk heeft gemaakt: in

1999 werd presidentskandidaat George W. Bush gevraagd naar zijn lievelingsboeken. De Reuzenperzik was er daar een van (Fortuin, 2000).

Als de meeste van de leerlingen zo enthousiast konden vertellen over hun leesbeleving, zouden dergelijke discussies dan ook in de klas gevoerd kunnen worden? In havo/vwo klassen heeft men dat al eens geprobeerd in het experiment 'de klas als leeskring', een onderdeel van het Sirene-project. Dat experiment: '...was een succes wanneer de docent zelf enthousiast het principe deelde dat in de leeskring de eigen beleving door de leerlingen van de gelezen boeken ruime aandacht kreeg' (De Moor, 1995, p.6). Het lijkt beslist de moeite waard ook in vmbo-klassen met deze werkwijze te experimenteren.

## OVER DE AUTEUR

Ruim vijftientig jaar verrichtte dr. Saskia Tellegen-van Delft (Universiteit van Amsterdam) en een aantal medewerkers onderzoek naar verschillende aspecten van leesgedrag van met name kinderen en jongeren in het kader van het project 'Kind en Boek'. De attractie van het boek en ook die van computerspelletjes staan centraal. De publicatie in de Stichting Lezen-reeks 'Waarom is lezen plezierig' (samen met Jolanda Frankhuisen, 2002) vormt de afsluiting van het gehele project.

## LITERATUUR

- Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a Reader*. Cambridge: MA Cambridge University Press.
- Berg, I. van den en Middel, A. (1992). *Een beetje lezen. Van beleven tot belezen/handleiding leesplezier*. Den-Haag/ Amersfoort: NBLC, SVE.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed*, een onderzoek naar affectieve leesbelevingen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Proefschrift, Universiteit van Amsterdam.
- Bolt, L. van der, en Tellegen, S. (1996). Sex differences in intrinsic reading motivation and emotional reading experience. *Imagination, Cognition and Personality* 15, 4, p. 337-349.
- Catsburg, I. en Tellegen, S. (1988). *Are qualitative and quantitative audience research incompatible? Discussion on the basis of an example*. Paper presented at the 16th Conference of the International Association for Mass Communication Research, Barcelona, Spain.
- Children's Literature Research Centre (1994). *Contemporary Juvenile Reading Habits*. London: Roehampton Institute.

- Children's Literature Research Centre (1996). *Young People's Reading at the End of the Century*. London: Roehampton Institute/ Book Trust.
- Fortuin, A. (2000). Uit het lood: berichten uit de branche. *NRC Handelsblad*, Bijlage: Boeken, 14 april.
- Frankhuisen, J. en Tellegen, S. (2000). *Project Leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 3 Een model van de samenhang tussen leesaandacht, leesmotivatie, leesbeleving en spontaan leesgedrag. Amsterdam: Stichting Lezen/ Communicatiewetenschap UvA. Te verschijnen december 2000.
- Freeman-Smulders, A. (1981). LBO-leerlingen vertellen over hun leeservaringen: spanning en actie en soms een grap er tussendoor. *Resonans*, jrg. 13, no. 5, p. 20-22.
- Frijda, N.H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y. en Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: An exploration of social, cognitive and instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 1, p. 8-25.
- Haan, M. de en Kok W.A.M. (1990). *Leespromotie in Utrechtse ovb-scholen*. Utrecht: ISOR/Universiteit Utrecht.
- Hall, C. en Coles, M. (1999). *Children's Reading Choices*. London/New York: Routledge.
- Harris, P.L. en Saarni, C. (1989). Children's understanding of emotion: an introduction. In C. Saarni en P.L. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haviland, J.M. en Kahlbaugh, P. (1993). Emotion and Identity. In: M. Lewis en J.M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions*. New-York/ London: The Guilford Press.
- Hoogeveen, M. en Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Jansen-Guldemond, I. (2000). *Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering?* Lezing op 29 maart voor Lezen Centraal 2: Blokhoeve Nieuwegein. Tevens te publiceren in *Tsijp, tijdschriften voor literaire vorming*, 10.3.
- Jansz, J. (1999). De ingesnoerde emotionaliteit van mannen. *Ruimte voor mannen*. V. Duindam (red.). Amsterdam: Van Gennep.
- Kohnstamm, R. (2000). Echt en niet echt. *NRC Handelsblad*, 13 mei 2000.
- Kuyper, H. (1999). Met mensen omgaan en veel geld verdienen populair. *Didaktief en School*, 7, september p. 34-35.
- LaBerge, D. en Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, p.293-323.

- Mackey, M. (1995) *Imagining with words: the temporal processes of reading fiction*. Ph. D. Thesis. Edmonton: University of Alberta.
- Milder, M. (1997). Vernieuwd niveaulezen. *Nieuwsbrief PBC provincie Groningen*, meinummer. p. 8-10.
- Moor, W.A.M. de. (1995). De bibliotheek is er niet voor niets. *Leren omgaan met teksten als bron van informatie: Jongeren en culturele geletterdheid*. Stichting Boek (red.). Hasselt: Provinciale Centrale Openbare Bibliotheek.
- Oatley, K. en Jenkins, J.M. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Richardson, A. (1994). *Individual differences in imaging. Their measurement, origins, and consequences*. Amityville NY: Baywood.
- Rosenblatt, L.M. (1985). The transactional theory of the literary work: implications for research. *Researching Response to Literature and the Teaching of English*. Ch. R. Cooper (ed.) Norwood NJ: Ablex.
- Sadoski, M. en Quast, Z. (1990). Reader Response and long-term recall for journalistic text: the roles of imagery, affect, and importance. *Reading Research Quarterly*, 25, p. 256-272.
- Schraw, G. en Brunning, R. (1996). Readers' implicit models of reading. *Reading Research Quarterly*, 31, p. 290-305.
- Stichting Lezen (1998). *Schoolbibliotheken 2000. Rapportage Pilot-en deelprojecten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Strayer, J. (1989). What Children Know and Feel in Response to Witnessing Affective Events. In: C. Saarni en P.L. Harris (Eds.), *Children's Understanding of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swartz, M.K. en Hendricks, C.G. (2000). Factors that influence the book selection process of students with special needs. *Journal of Adolescent en Adult Literacy*, 43, 7, p. 608-618.
- Tellegen, S. en Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Tellegen, S. en Coppejans, L. (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.
- Tellegen, S. en Frankhuisen, J. (1998). *Project leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 1 Bibliotheecarissen en het publiek van een Openbare Bibliotheek Amsterdam: Stichting Lezen/ Communicatiewetenschap UvA.
- Tellegen, S., van der Bolt, L. en Frankhuisen, J. (1999). *Project leesaandacht. De ontwikkeling van een meetinstrument*. Deel 2 Scholieren en leesbeleving. Amsterdam: Stichting Lezen/ Communicatiewetenschap UvA.
- Tellegen, S. en M. Lampe (2000). Leesgedrag van vmbo leerlingen. Een profielschets. Amsterdam: Stichting Lezen.

Werf, G. van der (1999). Basisvorming haalt prestaties vwo-leerlingen omlaag.  
*Didaktief en School*. 7, September p. 24-26.

Wilhelm, J.D. (1997). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. New-York: Teachers College Press.



# **DE LEESVAARDIGHEID VAN VMBO-LEERLINGEN**

**HILDE HACQUEBORD**





## INLEIDING

In het voortgezet onderwijs worden hoge eisen gesteld aan de leesvaardigheid van leerlingen. Het ‘begrijpend lezen’ is een vaardigheid die belangrijk is bij alle vakken, en die in het algemeen samenhangt met schoolsucces. Zijn brugklasleerlingen in het algemeen voldoende leesvaardig om hun schoolboekteksten zelfstandig te begrijpen? Hoe leesvaardig zijn vmbo-leerlingen? Hoe groot zijn de percentages leerlingen van wie we moeten aannemen dat ze onvoldoende in staat zijn hun schoolboeken met begrip te lezen? Welke taalproblemen en behoeften leven er bij leerlingen zelf? En wat kan de school er volgens hen eventueel aan doen? Dit zijn de vragen die centraal stonden in het onderzoek waarvan in dit hoofdstuk verslag wordt gedaan.

Steeds meer scholen voor voortgezet onderwijs hebben behoefte aan inzicht in de taal- en leesvaardigheid van hun leerlingen, ten gevolge van de enorm toegenomen diversiteit van de leerlingpopulatie, met name op het vmbo. Daar zitten relatief veel allochtone leerlingen die vaak het Nederlands niet van-huis-uit spreken. Maar de leesvaardigheid van leerlingen hangt met meer factoren samen dan met de thuistaalachtergrond van de leerling. Veel autochtone leerlingen zijn ook zwakke lezers en hebben verschillende soorten leesproblemen. Bij sommige leeszwakke leerlingen is het vooral een taalprobleem, bij anderen meer een leesprobleem, bij anderen beide. Een specifieke groep leerlingen, die steeds meer wordt gesignaleerd in het voortgezet onderwijs, zijn de dyslectische leerlingen. Deze leerlingen hebben een specifieke taalzwakte, die zich uit in lees- en schrijfproblematiek.

Onderzoek naar de begrijpend leesvaardigheid en taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs, in relatie tot leerling- en schoolkenmerken, ontbreekt tot nu toe nagenoeg. Wel voeren veel scholen zelf screeningsonderzoek uit bij hun eigen leerlingen, meestal aan het begin van de brugklas. Meestal gaat het hierbij om tekstbegrip, woordenschat en spelling. Het zelf onderzoeken van de eigen leerlingpopulatie op het gebied van schoolse taalvaardigheden is een belangrijke eerste stap die scholen zetten bij het ontwikkelen van programma's die zijn toegesneden op de eigen situatie en de eigen populatie. Met dit diagnostisch taalonderzoek willen scholen eventuele taalproblemen van leerlingen in beeld brengen en vroegtijdig hulp bieden, door middel van remedial teaching, of door het aanbieden van hulplessen voor leerlingen die dat nodig hebben. Een stap verder is dat docenten bij alle vakken taal- en leesondersteuning integreren in hun eigen lessen, bijvoorbeeld de leerlingen beter leren omgaan met hun schoolboekteksten ('taalgericht vakonderwijs' (zie onder andere Hajer, Meestringa & Miedema 2000, Hajer & Meestringa, 1995).

In dit hoofdstuk wil ik verslag doen van een onderzoek naar het tekstbegrip van schoolboekteksten bij brugklasleerlingen. In totaal hebben hieraan ruim 2800 leerlingen deelgenomen, onder wie een kleine 1700 vmbo-leerlingen. De leerlingen zijn verspreid over verschillende schooltypen en leerwegen en afkomstig van verschillende scholen verspreid over het land. In dit onderzoek is onder andere gebruikgemaakt van de Elektronische Tekstbegriptoets voor de Brugklas (Andringa & Hacquebord 2000) die scholen zelf hadden ingezet voor de screening. Daarnaast zijn er vragenlijsten afgenomen, waaronder een leerlingenvragenlijst.

## ONDERZOEKSOPZET

### DE STEEKPROEF

We hebben zoveel mogelijk een representatieve steekproef willen samenstellen volgens de verdeling die het CBS hanteert: 60% van de leerlingen gaat naar het vmbo, 40% volgt havo/vwo-onderwijs. Het blijkt het lastig het vmbo representatief in beeld te brengen. Het CBS geeft in zijn tabellen geen nadere uitsplitsing in leerwegen, wel wordt gemeld dat eenderde van de vmbo-leerlingen de theoretische leerweg volgt, dat eenderde voor de basisberoepsgerichte en eenvierde voor de kaderberoepsgerichte en dat ongeveer 7%, de gemengde leerweg kiest. Het aantal leerlingen in het lwoo wordt gesteld op 10%, deze zijn officieel ondergebracht bij de leerwegen. Wij hebben teneinde het schooltype, en de leerweg van de leerlingen te bepalen, gebruikgemaakt van het instapniveau waarop de leerling de toets heeft gemaakt, dat door de scholen zelf is ingesteld. Daarnaast is het schooltype waarin de leerlingen na de brugklas doorstroomden, verdeeld in vijf categorieën (lwoo, vmbo, vmbo-tl, havo en vwo) gebruikt om de leerlingen in te delen. Een analyse van de schooltypes in ons onderzoek leverde de gegevens op zoals die in tabel 1 beschreven staan. Binnen het vmbo hebben wij uitsplitsingen gemaakt voor de 'laagste' (lwoo) en 'hoogste' leerweg, het vmbo-tl.

**TABEL 1 | SCHOOLNIVEAU: PERCENTAGES PER SCHOOLTYPEN VOOR DE STEEKPROEF**

	% leerlingen in de steekproef	% leerlingen volgens het CBS
<b>vmbo</b>	34, 4 waarvan 9,5 lwoo	40, waarvan 10 lwoo
<b>vmbo-tl</b>	22,7	20
<b>havo</b>	21,2	20
<b>vwo</b>	21,7	20

De percentages leerlingen per schooltype voor de steekproef komen redelijk overeen met de percentages van het CBS. Er is een kleine oververtegenwoordiging van

havo- en vwo-leerlingen. Binnen het vmbo is het aantal leerlingen die de theoretische leerweg van het vmbo bevat iets meer dan de eenderde van het totaal aantal vmbo'ers volgens de CBS-opgave. Al met al bevat onze steekproef een kleine oververtegenwoordiging van de 'hogere schooltypen', ook binnen het vmbo, waarmee waar nodig rekening zal worden gehouden bij de interpretaties.

De steekproef bevat verder een percentage allochtone leerlingen (12,8%) dat overeenkomt met het landelijke beeld; het percentage dyslectische leerlingen is 4,2%, wat eveneens overeenkomt met de landelijk geschatte percentages. De geografische spreiding in de steekproef is enigszins scheef; er zitten relatief meer leerlingen uit de noordelijke provincies in. Ook dit zal in de interpretaties, waar nodig, worden verdisconteerd.

## DE INSTRUMENTEN

De Elektronische Tekstbegrijpstoets voor de basisvorming

De ETB (Hacquebord & Andringa, 2001) is een gestandaardiseerd instrument om tekstbegrip van schoolboekteksten van leerlingen in de onderbouw te meten. De toets wordt door veel scholen ingezet in een algemeen screeningsonderzoek om leesen taalzwakke leerlingen in een vroeg stadium te signaleren. Daarnaast biedt de ETB diagnostisch inzicht in de leesvaardigheid van individuele leerlingen, door leeszwakke leerlingen te typeren en in te delen op basis van scoreprofielen waaruit kan worden afgeleid of er sprake is van een taal- dan wel een leesprobleem, of van beide.

De toets is genormeerd voor drie onderwijsniveaus in de onderbouw van het voortgezet onderwijs, die als instapniveau gelden: vmbo, vmbo-tl/havo en havo/vwo. De toets bestaat uit twee gelijkwaardige en parallelle versies A en B, elk met tien teksten, afkomstig uit schoolboeken voor alle vakken vanaf groep 7 van het primair onderwijs tot en met leerjaar 3 van de basisvorming. De teksten zijn geordend op moeilijkheidsgraad op basis van linguïstische analyse en docentoordelen.

De ETB is een *adaptieve* toets, waarmee wordt bedoeld dat de toets zich aanpast aan het niveau van de leerling. Het programma begint met teksten van het niveau dat de docent heeft ingevoerd als het meest geschikte startniveau. Maar als de prestaties van de leerling tijdens het toetsen daartoe aanleiding geven, zal de toets – na twee gemaakte teksten – moeilijkere of juist makkelijkere teksten aanbieden. Op deze manier worden leerlingen op hun eigen niveau getoetst. De adaptiviteit is gerealiseerd door de tien teksten waaruit een toetsversie bestaat in één schaal te zetten.

De toets meet tekstbegrip aan de hand van zaakvakteksten waarover driekeuzevragen worden gesteld. Bij elke tekst horen ongeveer twaalf vragen die eenvoudig geformuleerd zijn. De vragen betreffen verschillende aspecten van tekstbegrip, van woord- en zinsbegrip, tot begrip van tekstverbanden en hoofd- en bijzaken. De teksten worden één voor één gepresenteerd op het scherm. Na lezing worden alle vragen, in principe achtereenvolgend, gemaakt, waarbij de tekst in beeld blijft.

De toetsuitslag geeft het niveau aan van het schoolse tekstbegrip van een leerling in vergelijking met het landelijk gemiddelde. Aan de hand van de score van een leerling op de teksten bepaalt het programma:

- het begrijpend leesniveau (bln);
- de scores op micro-, meso-, en macroniveau;
- de vaardigheidsgroep van een leerling binnen het eigen onderwijsniveau;
- het lezerstype van zwakke leerlingen binnen het eigen onderwijsniveau.

Het begrijpend leesniveau is een ontwikkelingsgerichte score, vergelijkbaar met het zogenaamde model voor didactische leeftijdsequivalent (DLE). Dit model gaat uit van een gemiddelde groei van leerlingen van 10 punten per schooljaar. De gemiddelde leerling scoort binnen de marges van het model, van andere leerlingen kan op basis van een afwijkende BLN-score de leesachterstand, resp. voorsprong worden vastgesteld. In het Nederlandse primair onderwijs wordt veel gebruikgemaakt van vergelijkbare normeringen, en ook bij de doorverwijzing naar het lwoo worden deze gehanteerd. We hebben het algemene DLE-model aangepast voor de verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs door verankering op basis van representatieve tekstmoeilijkheidsgraden per onderwijsniveau. Het model waar we van uitgaan is als volgt:

**TABEL 2 | MINIMUMNORMSCORES VOOR BEGRIJPEND LEZEN VOOR DE VERSCHILLENDE ONDERWIJSNIVEAUS, GERELATEERD AAN VIJF MOEILIKHEIDSGRADEN VAN TEKSTEN**

moeilijkheid 1	2	3	4	5
<b>score 41</b>	<b>51</b>	<b>61</b>	<b>71</b>	<b>81</b>
PO groep 7	PO groep 8	vmbo-tl/havo1	havo/vwo1	
lwoo1	vmbo1	vmbo2	vmbo-tl/havo2	havo/vwo2
	lwoo2/3		vmbo3	vmbo-tl/havo3

Uit tabel 2 kan bijvoorbeeld worden afgelezen dat teksten voor het eerste leerjaar van het vmbo van een lagere moeilijkheidsniveau zijn dan de teksten voor het eerste leerjaar van havo/vwo, die van hetzelfde moeilijkheidsniveau zijn als teksten voor

het tweede leerjaar vmbo-tl, namelijk van moeilijkheidsniveau 4. Afhankelijk van het entreeniveau van een leerling selecteert de toets teksten van het bijbehorende moeilijkheidsniveau en schakelt eventueel door naar teksten van een lager of hoger moeilijkheidsniveau. Ook geeft de tabel inzicht in de wijze waarop de normering is gekoppeld aan de moeilijkheidsniveaus van de teksten. Bijvoorbeeld: een leerling die teksten van niveau 3 voldoende maakt, scoort een score van minimaal 61. Voor de vmbobrugklasleerling zijn teksten van niveau 2 geschikt, en daarbij hoort een BLN van 51.

De betrouwbaarheid van de toets in dit onderzoek kan hier niet vermeld worden omdat leerlingen verschillende tekstpakketten hebben gemaakt vanwege de adaptiviteit van de toets, maar op basis van eerder uitgevoerd onderzoek gaan we uit van een voldoende tot goede betrouwbaarheid (alpha's tussen .75 en .85), zie Hacquebord (1999).

#### DE LEERLINGVRAGENLIJST

In de leerlingvragenlijst hebben we leerlingen vragen gesteld met betrekking tot de verschillende 'schoolse taalvaardigheden' die onder andere door Hajer en Meerstringa (1995) worden genoemd: het lezen van schoolboekteksten, het schrijven van verslagen, het luisteren in de klas, het beantwoorden van vragen en de aspecten die daarmee samenhangen, met name de algemene en schoolse (vak)woordkennis. Er is ook gevraagd naar de manier waarop leerlingen met taaltaken op school omgaan, met name met leestaken. We hebben ook gevraagd naar de 'taalbehoeften' en de mogelijkheden die een school zou kunnen bieden om de ontwikkeling van de schoolse taalvaardigheid te stimuleren, in de vorm van hulplessen of binnen het vakonderwijs zelf.

De leerlingenquête bestaat uit 35 stellingen met vier antwoordmogelijkheden: helemaal mee eens, een beetje mee eens, een beetje mee oneens en helemaal niet mee eens. Onderzoekstechnisch gezien levert een vierpuntsschaal een beter meetresultaat op dan een drie of vijfpuntsschaal, waarbij vaak voor de neutrale middencategorie wordt gekozen.

## ANALYSE VAN DE RESULTATEN

### Tekstbegrip van schoolboekteksten

De algemeen gemiddelde tekstbegripscore is 62.0. De toets is hierop geconstrueerd, dus dit resultaat is een artefact: de gemiddelde leerling leest op het gewenste niveau. De gemiddelde vmbo-leerling leest ook op het vereiste niveau, wat blijkt uit de BLN-score van bijna 52; hierbij moeten we wel rekening houden dat de gemiddelde

vmbo-er uit onze steekproef in de hogere leerwegen zit. Een uitsplitsing naar leerwegen wordt verderop in dit hoofdstuk gemaakt.

**TABEL 3** | GEMIDDELDE SCORES TEKSTBEGRIJP EN SD'S PER AANVANGSNIVEAU BRUGKLAS

niveau	gemiddelde	standaarddeviatie	N
1 vmbo	51,9	10,8	1001
2 vmbo-tl/havo	60,7	10,9	551
3 havo/vwo	72,2	9,8	1052
totaal	62,0	13,8	2604

De standaarddeviaties bij elk niveau zijn groter dan te verwachten valt binnen het model, dat uitgaat van 10 punten per schooljaar. De te verwachten SD is dan 5, de gevonden SD's liggen rond de 11. Dit duidt op grote verschillen tussen leerlingen, ook binnen hetzelfde onderwijsniveau. De verschillen binnen een brugklasleerjaar, op elk onderwijsniveau, omvatten dus ruim twee leerjaren, oftewel de zwakste en beste leerlingen verschillen ruim 20 scorepunten van elkaar. Dit illustreert de heterogeniteit van de brugklas, maar geeft ook aanleiding tot zorg voor de leerlingen met een tekstbegripscore ruim beneden de minimumnormen voor het schooltype waarop ze zijn geplaatst. Deze leerlingen zijn onvoldoende in staat de schoolboekteksten voor dit schooltype met begrip te lezen. De laagste presterende leerlingen op het vmbo hebben een score rond 42, wat betekent dat zij op het leesniveau van groep 7 van de basisschool zitten, oftewel twee jaar achterstand hebben; deze leerlingen komen in aanmerking voor leerwegondersteunend onderwijs. De percentages leerlingen die minimaal een halve standaarddeviatie beneden de minimumnorm van hun eigen onderwijsniveau zitten, worden vermeld in de volgende tabel:

**TABEL 4** | PERCENTAGES LEERLINGEN MET SCORES VAN RESP. EEN HALVE, EEN HELE, ANDERHALVE EN TWEE STANDAARDDEVIATIES BENEDEN HET GEMIDDELDE

niveau	% - 0.5 SD	% - 1 SD	% - 1,5 SD	% -2 SD	totaal
1 vmbo	15,8	24,2	-	-	40
2 vmbo-tl/havo	16,5	7,7	8,7	0,2	33,1
3 havo/vwo	10,6	9,3	4,1	4,7	28,7
totaal	13,8	14,7	3,5	1,9	33,9

Het gemiddelde percentage leerlingen dat bij teksten voor het eigen schoolniveau zwak tot zeer zwak presteert is over de hele linie 33,9%. Ruim 20% scoort minimaal een hele standaarddeviatie beneden de norm, dit zijn dus leerlingen met een te laag leesniveau voor het schooltype waarop ze zijn geplaatst. Op het vmbo is dit ruim 24%, op de andere schoolniveaus zijn deze percentages resp. 7,7 en 9,3%, maar hier treffen we ook nog substantiele percentages leerlingen aan die nog lager scoren: zo'n 10% van de op mavo/havo/vwo geplaatste leerlingen scoort 1,5 tot 2 SD's beneden de normen die voor deze onderwijsniveaus zijn gesteld. Deze leerlingen zitten wat begrijpend lezen betreft dus op of onder de minimumnormen voor het vmbo. Omdat het hier om beginnende brugklassers gaat, was op het moment van toetsafname echter nog niet duidelijk in welk schooltype zij na de brugklas terecht zijn gekomen. De afstroom vanuit het vmbo-tl/havo/vwo is wel meegenomen in de volgende analyses, die uitgesplitst zijn naar schooltype. De gemiddelde DLE's van de brugklasleerlingen per vervolgschooltype staan tabel 7:

**TABEL 5 | GEMIDDELDE DLE'S TEKSTBEGRIJP EN SD'S VAN LEERLINGEN PER SCHOOLTYPE WAARHEEN ZE NA DE BRUGKLAS ZIJN DOORVERWEZEN**

<b>schooltype</b>	<b>gemiddelde DLE</b>	<b>standaarddeviatie</b>
lwoo	47,3	9,3
vmbo bb/gl	52,7	10,6
vmbo tl	59,3	11,0
Havo	70,0	10,6
Vwo	73,1	9,2

Zoals te verwachten was, presteert het lwoo het laagst, ruim 4 scorepunten beneden de vmbo-ondergrens van 51, de overige vmbo-leerlingen zitten daar gemiddeld ruim 3 scorepunten boven. Het vmbo-tl zit gemiddeld tegen de ondergrens aan van het middelste onderwijsniveau (61), de havo-leerlingen zitten daar gemiddeld ruim boven, maar weer iets onder de ondergrens voor havo/vwo. De vwo-leerlingen zitten gemiddeld boven de voor havo/vwo gestelde ondergrens van 71. De toets blijkt in dit opzicht een goede voorspeller van het schooltype waarnaar de leerlingen aan het eind van de brugklas worden doorverwezen.

De standaarddeviaties zijn echter nauwelijks kleiner geworden dan in tabel 4, waar minder gedifferentieerde onderwijsniveaus werden gehanteerd. Het tekstbegrip van leerlingen die na de brugklas naar een bepaald schooltype worden verwezen, varieert nog steeds sterk, gemiddeld is de SD rond de 10 scorepunten, wat impliceert dat leerlingen binnen het schooltype waar ze geschikt voor worden



bevonden, in tekstbegripvaardigheid zo'n twee leerjaren van elkaar kunnen verschillen.

Uitgesplitst per regio zien we een aantal opmerkelijke verschillen in schools tekstbegrip:

**TABEL 6** | GEMIDDELTE TEKSTBEGRIpscOREs VAN LEERLINGEN UIT DE VERSCHILLENDE REGIO'S PER SCHOOLTYPE

	noord	midden	zuid	west	totaal
<b>lwoo</b>	47,1	42,9		50,1	47,3
<b>vmbo</b>	50,7	51,8	60,9	53,5	52,7
<b>vmbo tl</b>	59,8	59,1	66,2	56,3	59,3
<b>havo</b>	67,8	65,8	73,0	67,0	69,0
<b>vwo</b>	77,9	73,8	73,5	68,8	73,1

De regio zuid, waarvan overigens gegevens van lwoo-leerlingen ontbreken, scoort opmerkelijk hoog ten opzichte van de andere regio's; op elk schooltype behalve het vwo zijn de leesprestaties in het zuiden ruim boven de gestelde minimumnormen voor dat schooltype en op of zelfs boven de minimumnormen voor het hogere schooltype. Het grootste verschil vinden we tussen het noordelijk en zuidelijk vmbo: ruim 10 DLE's, dit is dus ruim een leerjaar verschil. In het noorden zijn de verschillen tussen de schooltypen relatief het grootst; het vwo doet het hier het best, zelfs beter dan het zuiden. In de regio west, met relatief veel allochtonen, zien we relatief lage prestaties in de hogere schooltypen, vanaf vmbo-tl.

De verschillen tussen de schooltypen ( $F(4,2636) = 245,7$ ) en regio's ( $F(3, 2636) = 32,4$ ) zijn bij univariate analyse over-all significant ( $p < .005$ ), en er is een significant interactie-effect ( $(F(11,788) = 7,9$ ). Dit wordt met name veroorzaakt door de verschillen tussen het noorden en het zuiden; het noorden scoort in het vmbo significant lager dan het zuiden, het zuiden scoort in alle schooltypen behalve het vwo hoger dan de overige regio's, terwijl het noorden significant hoger dan de overige regio's scoort in het vwo.

De verschillen in tekstbegrip tussen anderstalige leerlingen (T2) en de Nederlandstalige (T1) leerlingen zijn significant in alle schooltypes, behalve in het vmbo-tl:

**TABEL 7** | GEMIDDELDE TEKSTBEGRIJPSCORES EN SD' S VAN NEDERLANDSTALIGE (T1) EN ANDERSTALIGE LEERLINGEN (T2) EN DE SIGNIFICANTIES BIJ TWEEZIJDIGE T-TOETSING

	<b>T1 gem. SD</b>	<b>T2 gem. SD</b>	<b>T1-T2 sig</b>
<b>lwoo</b>	46,5 8,6	45,5 9,3	Ns
<b>vmbo</b>	53,0 10,8	50,3 9,5	P<.05
<b>vmbo tl</b>	59,5 11,0	59,1 10,7	Ns
<b>havo</b>	69,0 10,6	63,8 11,6	P<.001
<b>Vwo</b>	73,8 9,1	67,5 11,0	P<.001

De tekstbegripscores van de T2-leerlingen zijn op elk schooltype hoger dan die van de T1-leerlingen in het lagere schooltype. De verschillen in de hogere schooltypes zijn groter dan die in de lagere schooltypen. Bij univariate-analyse blijken de verschillen tussen de schooltypen ( $F(4,2116) = 133,5$ ) en T1/T2-leerlingen ( $F(1, 2116) = 17,8$ ) over-all significant ( $p < .005$ ), en er is bovendien een significant interactie-effect ( $(F(4,2116) = 2,4$  ( $p < .05$ ). Dit wordt verklaard door de grotere verschillen tussen T1- en T2-leerlingen in de hogere onderwijsniveaus.

Ten slotte hebben we gekeken naar de verschillen in tekstbegrip van dyslectische leerlingen en niet-dyslectici. De verschillen zijn nergens significant (zie tabel 10)

**TABEL 8** | GEMIDDELDE TEKSTBEGRIJPSCORES EN SD' S VAN DYSLECTISCHE EN NIET-DYSLECTISCHE LEERLINGEN

	<b>dyslectisch gem. SD</b>	<b>niet-dyslectisch gem. SD</b>
<b>lwoo</b>	46,6 5,7	46,1 9,5
<b>vmbo</b>	53,3 11,5	54,6 10,9
<b>vmbo tl</b>	63,0 12,1	61,9 10,9
<b>havo</b>	67,1 11,4	69,8 10,7
<b>vwo</b>	69,9 8,1	73,5 9,0

De tekstbegripscores van de dyslectische leerlingen zijn op twee schooltypes, het lwoo en het vmbo-tl zelfs iets hoger dan die van de niet-dyslectische kinderen. Ook hier zien we, net als bij de anderstaligen, dat de verschillen in de hogere schooltypes relatief groter zijn dan die in de lagere schooltypen. Bij univariate analyse blijkt echter alleen een hoofdeffect van Schooltype ( $F(4,1817) = 48,9$ ), maar niet van wel/niet dyslectisch en er is evenmin sprake van een significant interactie-effect.

## LEZERSTYPEN

De tekstbegripstoets analyseert bij zwakke lezers het scoreprofiel op basis van de deelscores voor micro-, meso- en macrotekstbegrip. Wanneer dit scoreprofiel duidelijke verschillen in deelscores laat zien, worden de leerlingen ingedeeld in verschillende lezerstypen. Dit biedt diagnostische informatie en geeft handelingsaanwijzingen voor de aanpak van leesproblemen op school. Sommige leerlingen zijn meer gebaat bij training in micro- en mesostrategieën, terwijl andere leerlingen meer profijt hebben van training in macrostrategieën. Docenten kunnen hun aanpak afstemmen op de aard van de problemen. Zwakke lezers met duidelijke profielen worden gekarakteriseerd als *probleemlezer*, als *compenserende*, of als *schoolse lezer*, de overige zwakke lezers –met gelijkmatiger scoreprofielen, worden niet getypeerd.

### De probleemlezer

Deze lezer heeft zowel een taal- en een leesprobleem en heeft een (zeer) zwakke totaalscore. Dat komt doordat deze lezer zwak is op alle aspecten van leesvaardigheid; ook het technisch lezen is waarschijnlijk zwak. Deze lezer is niet erg gemotiveerd voor lezen en vermijdt leestaken, waardoor hij steeds meer achterop dreigt te raken.

### De compenserende lezer

Deze lezer heeft vooral een taalprobleem, wat met zich meebrengt moeite met begrip op microniveau, bijvoorbeeld door een geringe woordkennis. Ook problemen met de woordherkenning, zoals bij dyslectici, zouden begripsproblemen op het microniveau kunnen veroorzaken. De compenserende lezer compenseert de onvoldoende microscore echter door een relatief sterk meso- of macrotekstbegrip. De totaalscore is zwak tot matig.

### De schoolse lezer

Deze lezer heeft vooral een leesprobleem. Er zijn geen problemen met woord- en zinsverwerking en het technisch lezen verloopt vlot. Een voldoende microscore gaat echter gepaard met een onvoldoende meso- en/of macroscore, hetgeen duidt op onvoldoende bewust en actief leesgedrag. De totaalscore van deze leerling is zwak tot matig.

In totaal zijn er 571 (20,5%) zwakke lezers ingedeeld bij een van de lezerstypen; in de volgende tabel staat de verdeling hiervan in percentages, per schooltype:

**TABEL 9** | PERCENTAGES ZWAKKE LEZERS MET VERSCHILLENDE LEESPROFIELEN PER SCHOOLTYP

	lwoo	vmbo	vmbo-tl	havo	vwo	totaal
compenserende lezers	4,6	8,3	8,7	7,6	5,6	7,2
schoolse lezers	44	55,3	48,8	33,6	37,5	44,5
probleemlezer	51,4	36,4	42,5	58,8	56,9	48,3

Uit deze tabel kunnen we opmaken dat het compenserende lezerstype ondervertegenwoordigd is en op elk schooltype in dezelfde mate voorkomt. De overige lezerstypen komen vaker voor en zijn eveneens gelijkmatig verdeeld over de schooltypen. Het is dus niet zo dat ‘probleemlezers’ vooral in de lagere schooltypen voorkomen. Ook op de hogere schooltypen treffen we vergelijkbare substantiële percentages aan van leerlingen die, op het tekstniveau dat van ze gevraagd wordt, problemen heeft op alle niveaus van tekstverwerking.

In de volgende tabel bekijken we de verdeling van de percentages Nederlandstalige en anderstalige leerlingen over de verschillende lezerstypen:

**TABEL 10** | PERCENTAGES NEDERLANDSTALIGE EN ANDERSTALIGE LEERLINGEN PER LEZERSTYPE

	T1	T2
compenserend	6,3	11
schoolse lezers	46,1	33
probleemlezers	47,6	56,0

De anderstalige leerlingen blijken vaker compenserende lezers en probleemlezers te zijn dan Nederlandstalige leerlingen, hetgeen significant is (Chi-kwadraattoetsing). Dit is in overeenstemming met de veronderstelling dat een tekortschietend leesbegrip bij anderstalige leerlingen vooral wordt veroorzaakt door hun taalproblemen.

Tenslotte bekijken we de verdeling van de percentages dyslectische en niet-dyslectische leerlingen over de verschillende lezerstypen:

**TABEL 11** | PERCENTAGES DYSECTISCHE EN NIET-DYSECTISCHE LEERLINGEN PER LEZERSTYPE

	dyslectisch	niet-dyslectisch
compenserend	4,3 (slechts 1 observatie)	7,6
schoolse lezers	39,1	42,9
probleemlezers	56,5	49,5

Dyslectische leerlingen blijken vaker tot de probleemlezers te behoren. Tegen de verwachting is vinden we niet meer compenserende lezers onder de dyslectici; slechts 1 dyslectische leerling is een compenserende lezer. Chi-kwadraat toetsing is daarom niet mogelijk.

## DE LEERLINGVRAGENLIJSTEN

1595 leerlingen uit de steekproef zijn ondervraagd over hun problemen en behoeften op het gebied van taaltaken op school. Deze deelsteekproef is ook redelijk representatief te noemen; ten opzichte van de hele steekproef is er sprake van een kleine ondervertegenwoordiging van leerlingen uit de regio Zuid. De verdeling over de schooltypen is vergelijkbaar. Er is een schriftelijke enquête afgenomen waarin de leerlingen konden aangeven of ze het met een bepaalde stelling (helemaal) mee eens waren of (helemaal) mee oneens. Het was trouwens wel mogelijk om de vraag niet te beantwoorden; deze non respons bedroeg minder dan 2%.

### HET LEZEN VAN SCHOOLBOEKTEKSTEN

Een aantal vragen in de enquête heeft betrekking op de problemen die de leerlingen ervaren met het lezen van schoolboekteksten.

De volgende tabel geeft een overzicht van de gevonden percentages bij de verschillende stellingen:

**TABEL 12 | PERCENTAGES ANTWOORDEN PER STELLING BETREFFENDE HET LEZEN VAN SCHOOLBOEKTEKSTEN**

	% zeer mee eens	mee eens	niet mee eens	zeer mee oneens	geen antwoord
In mijn schoolboeken staan vaak moeilijke woorden.	2,9	43,5	40,6	12,5	0,6
De zinnen in mijn schoolboeken zijn vaak te lang.	5,3	17,7	41,4	34,2	1,3
Ik verveel me bij het lezen van een tekst.	16,6	32,2	29,1	21,1	1,1
Ik ben vaak bang dat ik niet goed begrijp wat ik lees.	6,3	13,9	31,6	46,6	1,7
Ik vind het vervelend als ik iets niet meteen begrijp.	25,9	36,1	26,9	9,6	1,4
Ik lees tamelijk langzaam.	6,2	16,2	29,8	46,6	1,3
Moeilijke woorden brengen me in de war.	12,7	32,0	32,5	21,6	1,3
Vragen die ik voor school moet maken, begrijp ik altijd.	6,1	42,9	40,3	9,5	1,1

In de bespreking hieronder worden steeds de cumulatieve percentages genoemd van de antwoorden die duiden op ervaren problemen.

46,3% van de leerlingen antwoordt bevestigend op de stelling dat in de schoolboeken veel moeilijke woorden voorkomen. 23,1% vindt dat de zinnen in de boeken te lang zijn. 48,8% van de leerlingen geeft aan zich te vervelen bij het lezen van een tekst. 20,2% is vaak bang niet goed te begrijpen wat er staat en 62,1% van de leerlingen vindt het vervelend als ze niet meteen begrijpen wat er staat. 44,7% van de leerlingen antwoordt bevestigend op de stelling ‘moeilijk woorden brengen me in de war’ en 22,4% van de leerlingen zegt tamelijk langzaam te lezen. Tenslotte: 49,8% geeft aan de vragen in schoolboeken niet altijd te begrijpen.

Deze antwoorden duiden erop dat veel leerlingen moeite hebben met het lezen van schoolboekteksten, hetzij door moeilijk taalgebruik (met name woorden) dan wel met de leestaak zelf. Als leerlingen zeggen zich te vervelen bij leestaken kan dit ook duiden op concentratieproblemen bij het zelfstandig lezen van teksten.

#### MANIEREN VAN LEZEN

**TABEL 13** | PERCENTAGES ANTWOORDEN PER STELLING BETREFFENDE MANIEREN VAN LEZEN

	% zeer mee eens	mee eens	niet mee eens	zeer mee oneens	geen antwoord
Als ik lees, wil ik precies weten wat er staat.	31,4	36,3	25,3	5,6	1,4
Ik ben vooral geïnteresseerd in de hoofdzaken van een tekst.	14,9	38,3	33,7	11,6	1,6
Ik lees vaak stukjes tekst nog eens over.	19,7	35,5	27,4	15,8	1,6
Voor het lezen denk ik na over wat ik van het onderwerp weet.	14,0	32,2	30,6	22,0	1,3
Als ik de tekst goed wil lezen, lees ik die zacht hardop.	18,6	21,9	22,0	36,6	0,9
Ik weet wat ik moet doen als ik iets niet begrijp.	42,2	32,7	15,7	8,1	1,4
Moeilijke woorden zoek ik op in een woordenboek.	26,1	29,2	24,1	19,2	1,4
Een moeilijk woord sla ik gewoon over.	7,8	21,2	31,8	37,7	1,5
Als ik iets niet begrijp, probeer ik te raden waar het over gaat.	25,1	41,6	20,0	12,4	0,8

Een aantal vragen heeft betrekking op de manier waarop leerlingen teksten lezen. 67,7% geeft aan precies te willen weten wat er staat, 40,5% van de leerlingen leest de tekst zacht hardop als ze die goed willen lezen. 46,1% zegt van te voren na te denken over het onderwerp van een tekst en 53,2% is vooral in hoofdzaken van de tekst geïnteresseerd. 25,1% van de leerlingen weet niet wat ze moeten doen als ze iets niet begrijpen, 66,7% probeert bij onbegrip te raden waarover het gaat. De omgang met moeilijke woorden tenslotte: 45,3 zoekt deze op in een woordenboek, 29% slaat ze gewoon over.

Deze antwoorden zijn vooral interessant met het oog op de bepaling van het type lezer dat een leerling is (zie 2.3.2).

#### HET TAALGEBRUIK VAN DOCENTEN

Een aantal vragen betreft het taalgebruik van docenten in de klas. In de volgende tabel staan de antwoordenpercentages bij de betreffende stellingen:

**TABEL 14** | PERCENTAGES ANTWOORDEN PER STELLING BETREFFENDE HET TAALGEBRUIK VAN DOCENTEN

	% zeer mee eens	mee eens	niet mee eens	zeer mee oneens	geen antwoord
Leraren gebruiken vaak moeilijke taal als ze iets uitleggen.	3,5	23,6	43,4	28,3	1,3
Leraren moeten beter uitleggen hoe je bij hun vak iets moet lezen of opschrijven.	13,6	35,5	35,6	13,3	1,0

Bij de stelling ‘Leraren gebruiken vaak moeilijke taal als ze iets uitleggen’ geeft 27,1% van de leerlingen aan hier moeite mee te hebben. Op de stelling: ‘Leraren moeten beter uitleggen hoe je bij hun vak iets moet lezen of opschrijven’ antwoordt 49,1% van de leerlingen bevestigend.

## SCHRIJVEN BIJ HET VAKONDERWIJS

**TABEL 15** | PERCENTAGES ANTWOORDEN PER STELLING BETREFFENDE MANIEREN VAN LEZEN

	% zeer mee eens	mee eens	niet mee eens	zeer mee oneens	geen antwoord
Opdrachten waarbij ik moet schrijven vind ik makkelijk.	21,0	48,2	24,5	5,9	1,3
Ik vind het lastig om goede zinnen te maken.	5,3	21,8	31,7	39,9	1,3
Ik heb moeite met het goed spellen van woorden.	7,2	20,6	27,9	42,9	1,3
Ik weet altijd de juiste woorden als ik iets wil opschrijven.	11,2	38,1	42,8	7,1	0,8
Ik vind schrijven leuk.	19,2	27,4	24,1	28,5	0,8

Wat vinden leerlingen van schrijftaken? 69,2% van de leerlingen vindt opdrachten waarbij je moet schrijven gemakkelijk, 29% vindt dat niet. Verder: 46,6% van de leerlingen vindt het leuk om te schrijven, 52,6% vindt het niet leuk. De problemen die de leerlingen ervaren op het gebied van schrijven betreffen het vinden van de juiste woorden (aangegeven door 49,3% van de leerlingen), het maken van zinnen (27,1%) en spelling (27,8%). Ook deze resultaten duiden erop dat voor leerlingen woorden, in dit geval productieve woordkennis, het struikelblok vormen.

## TAALBEHOEFTE VAN DE LEERLINGEN

**TABEL 16** | PERCENTAGES ANTWOORDEN PER STELLING BETREFFENDE MANIEREN VAN LEZEN

	% zeer mee eens	mee eens	niet mee eens	zeer mee oneens	geen antwoord
Op school moet meer aandacht komen voor het begrijpen van teksten.	11,9	35,4	36,8	15,0	0,9
Op school moet meer aandacht komen voor hoe je moet schrijven.	4,7	17,0	38,1	39,1	1,1
Op school moet meer aandacht zijn voor het leren van moeilijke woorden.	19,2	39,9	30,3	9,8	0,8
Ik ga graag naar hulplessen voor taal en lezen als ik dat nodig heb.	20,8	27,2	23	28,1	0,9



Uit deze enquêteresultaten blijkt dat 47,4% van de leerlingen vindt dat er op school meer aandacht moet komen voor het begrijpen van teksten, 21,7% vindt dat er meer aandacht moet komen voor hoe je moet schrijven en 59,1% vindt tenslotte dat er op school meer aandacht moet zijn voor het leren van moeilijke woorden. Tenslotte geeft 48% van de leerlingen aan wel naar hulplessen voor taal en lezen 'als ik dat nodig heb'.

Deze resultaten wijzen op een duidelijke behoefte bij leerlingen aan ondersteuning bij schoolse taaltaken. Er is vooral behoefte aan aandacht voor moeilijke woorden. Dit sluit natuurlijk aan bij de woordmoeilijkheden die de leerlingen noemden. En aan een betere uitleg in de klas over de gestelde taaltaken. Leerlingen zijn zich ook zeer bewust van de talige kant van lessen op school: 83% antwoordt bevestigend op de stelling 'Als je goed meedoet in de lessen, word je vanzelf beter in taal'.

Over hoe op een school die taalondersteuning het beste kan worden geboden, in de vorm van taalgericht vakonderwijs en/of in de vorm van hulplessen, zijn leerlingen lastig te bevragen. De vraagstelling in de enquête is tamelijk neutraal op dit punt. De vraag naar de behoeften van leerlingen aan hulplessen, waarvan wel wordt aangenomen dat leerlingen daar slecht voor zijn gemotiveerd (Van der Laarschot, 1997), wordt vergelijkbaar positief beantwoord als de vragen die aandacht voor taal bij het vakonderwijs zelf impliceren.

## VERSCHILLEN TUSSEN LEERLINGEN

Voor een aantal groepen hebben we gekeken of ze in sterkere mate taalproblemen ervaren op school en/of grotere behoeften hebben aan een vorm van taalondersteuning door middel van multivariate analyse met de vragen als afhankelijke variabelen.

In het algemeen blijken anderstalige leerlingen geen grotere problemen te rapporteren op het gebied van taal. Wel tonen zij een grotere motivatie tot het volgen van hulplessen op het gebied van taal en lezen, en geven ze vaker aan 'precies te willen weten wat er staat' en na te denken over het onderwerp van een tekst. Ook zeggen ze vaker een woordenboek te gebruiken of onbekende woorden in een tekst gewoon over te slaan. Dit duidt op een bewuster en actiever leesgedrag bij anderstaligen, wat in overeenstemming is met het feit dat ze vaker behoren tot de compenserende lezers (zie ).

De dyslectici geven vaker aan problemen te hebben met taaltaken, en wel met schrijven: ze vinden schrijven niet leuk en hebben moeite met opdrachten waarbij ze moeten schrijven, met het maken van goede zinnen en met spellen. Wat lezen

betreft: ze zeggen vaker langzaam te lezen en een tekst zacht hardop te lezen. Ook zeggen ze vaker na te denken over het onderwerp van een tekst. Deze rapportages van dyslectische leerlingen is in overeenstemming met wat we in het algemeen van deze leerlingen weten; in het voortgezet onderwijs lijkt het probleem van deze leerlingen minder met lezen dan met schrijven te maken te hebben.

Vmbo-leerlingen rapporteren vaker taalproblemen: ze hebben meer moeite met schoolboekteksten, met woordgebruik, met het vinden van de juiste woorden en met het taalgebruik van leraren in de klas. Ook zeggen ze vaker langzaam te lezen, in de war te raken van moeilijke woorden in een tekst en bang te zijn het niet te begrijpen.

## SAMENVATTING EN CONCLUSIES

Het tekstbegrip van brugklasleerlingen vertoont op alle schooltypen van het Nederlandse voortgezet onderwijs, gemeten op een voor dat schooltype representatief tekstniveau een grote variatie; op elk schooltype is een substantieel deel van de brugklasleerlingen (zo'n 20%) onvoldoende in staat de teksten die op school worden aangeboden met begrip te lezen. Er zijn een aantal opmerkelijke regionale verschillen: in het zuiden van het land lezen de leerlingen beduidend beter dan in de overige regio's, behalve in het vwo. Het contrast met het noorden is in het vmbo opvallend: ruim een leerjaar verschil ten nadele van het noorden. Daar staat tegenover dat de havo- en met name de vwo-leerlingen in het noorden opvallend goed scoren ten opzichte van de andere regio's. De verschillen in tekstbegrip tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen zijn op elk schooltype significant, terwijl dyslectische leerlingen niet significant lager scoren dan niet-dyslectici.

Een zwak tekstbegrip kan veroorzaakt worden door gebrek aan woordkennis, door gebrek aan leesvaardigheid of door beide. Teneinde inzicht te krijgen in de aard van de leesproblemen, is bij leerlingen met een zwak tekstbegrip onderscheid gemaakt tussen verschillende lezerstypen op basis van scoreprofielen voor de deelscores micro-, meso- en macrotekstbegrip. Op deze wijze worden drie lezertypen bepaald: probleemlezers, die zowel een lees- als een taalprobleem hebben; compenserende lezers, die vooral een taalprobleem hebben, en schoolse lezers die vooral een leesprobleem hebben, dat wil zeggen onvoldoende komen tot begrip van de tekst in zijn geheel ondanks een goede technische leesvaardigheid. De analyses laten zien dat deze verschillende lezerstypen in ongeveer gelijke mate in alle schooltypen voorkomen. De probleemlezers en de schoolse lezers komen vormen in alle schooltypen substantiële groepen, de compenserende lezers komen veel minder frequent voor. Anderstalige leerlingen blijken vaker een compenserend leesprofiel

te hebben dan de andere leerlingen. Dit geldt niet voor dyslectische leerlingen. Anderstalige en dyslectische leerlingen blijken beide wel vaker tot de probleemlezers te behoren.

Bij de enquêtes geeft ongeveer de helft van de leerlingen duidelijk aan behoefte te hebben aan de een of andere vorm van taal- en leesondersteuning op school. Met name de anderstalige leerlingen zijn hier voor gemotiveerd. De behoefte aan woordverwerving is het sterkst. De behoeften zijn in de lagere schooltypen sterker dan in de hogere schooltypen, maar de antwoordpatronen zijn over de hele linie vergelijkbaar.

Dyslectische leerlingen geven aan problemen te hebben met schrijftaken, en dit betreft zowel de spelling als de zinsbouw, als met schrijfopdrachten in het algemeen. Lezen is voor deze leerlingen op deze leeftijd niveau van voortgezet onderwijs blijkbaar niet meer het grootste struikelblok; wel geven ze aan langzaam te lezen. Uit de analyse van de toetsresultaten blijkt inderdaad dat dyslectische leerlingen in de lagere schooltypes geen slechter tekstbegrip te hebben dan de andere leerlingen; wel behoren ze vaker tot de zogenaamde probleemlezers. Dit duidt erop dat dyslectische leerlingen kwetsbaar zijn en op hun tenen staan. Zodra de eisen hoger worden komen ze in de problemen.

Ditzelfde geldt waarschijnlijk ook voor de anderstalige leerlingen. Zij onderscheiden zich door een grote motivatie en actief leesgedrag; dit blijkt ook uit het feit dat we relatief veel compenserende lezers onder de anderstaligen aantreffen. Echter, bij tekstbegrip presteren de anderstaligen over de hele linie significant lager dan hun Nederlandstalige klasgenoten. In de hogere schooltypen worden de verschillen groter. Bij de anderstaligen lijken de problemen met tekstbegrip vooral veroorzaakt te worden door een taalachterstand, waarschijnlijk vooral op het gebied van woordkennis. Daarnaast hebben relatief veel anderstaligen ook leesproblemen, wat blijkt uit het feit dat zij ook vaker tot de probleemlezers behoren. Net als dyslectische leerlingen zijn de anderstaligen kwetsbaar en lijken ze in sterkere mate uit hun reserves te putten. Op basis van hun prestaties in de brugklas, kunnen we verwachten dat anderstalige leerlingen in de hogere leerjaren en in de hogere schooltypen in de problemen komen en dreigen uit- of af te vallen. Een uitdaging aan de scholen om dit te voorkomen.

Vmbo-leerlingen geven vaker dan leerlingen op de andere hogere schooltypen aan problemen te hebben met schoolboekteksten. Hun problemen duiden vooral op taalproblemen op het woordniveau: met het woordgebruik in schoolboeken, met hun eigen woordkennis en met het vinden van de juiste woorden als ze iets moesten formuleren. Ook hebben ze moeite met het taalgebruik van leraren in de klas.

Verder zeggen ze vaker langzaam te lezen, in de war te raken van moeilijke woorden in een tekst en bang te zijn het niet te begrijpen. De toetsprestaties van de vmbo-leerlingen bevestigen deze uitkomsten; relatief veel vmbo-leerlingen (24%) behoren tot de groep van lezers die onvoldoende in staat zijn de schoolboekteksten voor het eigen schoolniveau, met begrip te lezen. Het geschikte tekstniveau voor deze leerlingen treffen we aan in groep 7 van de basisschool, en in het weinige materiaal dat er specifiek voor het lwoo is gemaakt. Er valt veel voor te zeggen voor deze groep vmbo-leerlingen een speciale leescursus te ontwerpen, met daarin veel woordenschat en taalactivering, aan de hand van leesbare en voor deze groep interessant en motiverend tekstmateriaal. Gezien de omvang van deze groep zouden uitgevers hierin te interesseren moeten zijn.

## OVER DE AUTEUR

Hilde Hacquebord studeerde Nederlands aan de Rijksuniversiteit in Groningen en is op dit moment werkzaam als directeur van Etoc, het Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie van de Rijksuniversiteit Groningen.

## LITERATUUR

- Hacquebord H.I. (1999), A Dutch comprehension test for identifying reading problems in L1 and L2 students. In: *Journal of Research in Reading* 22, 3, 1999, 299-304
- Hacquebord, H.I. & S. Andringa (2000) *Elektronische Tekstbegriptoets voor de Basisvorming*, Utrecht/Groningen: APS/RUG
- Hajer, M., Meestringa T. & Miedema M. (2000). Taalgericht vakonderwijs, een nieuwe impuls voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 1, p. 34-43
- Hajer, M. & Meestringa T. (1995). *Schooltaal als struikelblok. Didactische wenken voor alle docenten*. Bussum: Coutinho.
- Laarschot, M. van der (1997). *Lesgeven in meertalige klassen*
- Teunissen, F. & H. Hacquebord (2002). *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteitskenmerken voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's-Hertogenbosch: KPC
- Verhoeven, L. & A. Vermeer (2001) Variatie in geletterdheid in het Nederlands als tweede taal. *Pedagogische Studiën* 77, 378-390





**LEESGEDRAG VAN VMBO-LEERLINGEN  
IN FRIESLAND**

**BERNADET DE JAGER**



## INLEIDING

In dit hoofdstuk besteden we aandacht aan het leesgedrag van vmbo-leerlingen in een plattelandsregio, de provincie Friesland. In Friesland bezoekt 66% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs het vmbo, het voorbereidend, middelbaar beroepsonderwijs. Dit percentage is iets hoger dan het landelijke percentage van rond de 60%. Uit landelijk onderzoek blijkt dat de leerlingen op het vmbo minder lezen dan hun leeftijdgenootjes op het havo en vwo (Guldemon, 2003). Onderzoek toont echter ook aan dat vmbo-leerlingen wel willen lezen, mits de tekst aansluit bij hun belevingswereld. De leerlingen moeten zich emotioneel betrokken voelen bij een tekst om de tekst te kunnen waarderen (Guldemon, 2003). Verder weten we dat de leerlingen vaak lezen, omdat ze iets willen weten (Tellegen & Lampe, 2000). De vmbo-leerlingen blijken een voorkeur te hebben voor strips, detectives, humoristische boeken en avonturenboeken (Guldemon, 2003). De genoemde uitkomsten vormen een greep uit de resultaten van onderzoeken naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen in Nederland. Het is de vraag of de uitkomsten van deze onderzoeken ook gelden voor vmbo-leerlingen in een plattelandsregio. Het is goed mogelijk dat het leesgedrag van leerlingen op het platteland afwijkt van het landelijke beeld. Dit geldt helemaal voor Friesland waar ook nog sprake is van een tweede taal, het Fries. In dit hoofdstuk doen we verslag van een recent onderzoek onder vmbo-scholieren in Friesland, waarin we de leerlingen gevraagd hebben naar hun leesgedrag in het Nederlands en ook een aantal vragen hebben gesteld over het lezen van Fries. De onderzoeksresultaten geven inzicht in leesgedrag en leesvoorkeur van vmbo-leerlingen in Friesland. Deze informatie kunnen docenten gebruiken om in hun leesbevorderingsactiviteiten beter aan te sluiten bij hun leerlingen.

Docenten kunnen een belangrijke rol spelen bij het stimuleren van jongeren om te gaan lezen, bijvoorbeeld door tijdens de lessen Nederlands aandacht te besteden aan lezen en boeken. Hierbij kunnen ze zowel uit methodes Nederlands putten als uit een uitgebreid aanbod van leesbevorderingsprojecten, zoals *Bazar*, *Doe maar, dicht maar*, *Krant in de klas* en *De Jonge Jury*. Er is weinig bekend over wat docenten Nederlands in Friesland doen om hun leerlingen te stimuleren om te gaan lezen en in hoeverre zij gebruikmaken van de verschillende leesbevorderingsprojecten. Daarom besteden we in dit hoofdstuk tevens aandacht aan leesbevordering op de Friese vmbo-scholen.



## BESCHRIJVING ONDERZOEK

### ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Voor het in kaart brengen van het leesgedrag van de vmbo-leerlingen hebben we een vragenlijst ontwikkeld. We wilden de resultaten van dit onderzoek zoveel mogelijk afzetten tegen uitkomsten van landelijk onderzoek en ander Fries onderzoek. Daarom hebben we zo mogelijk vragen geselecteerd, die ook in ander onderzoek waren gebruikt (LeRütte, 1996; Tellegen & Lampe, 2000; Guldemon, 2003; De Jager, 2003; Van Ruijven, 2004).

De uiteindelijke vragenlijst voor de leerlingen bestaat uit 21 vragen. De eerste acht vragen zijn van algemene aard en hebben betrekking op sekse, leeftijd, woonplaats, moedertaal, gevolgde leerweg en lidmaatschap van de bibliotheek. De vragen over leesgedrag behandelen zes thema's: leesfrequentie (2 vragen), wat lezen de leerlingen (2 vragen, waarvan 1 in combinatie met leesfrequentie), voorkeur voor genres (1 vraag), het kiezen van boeken (2 vragen), leesattitude (1 vraag) en leesmotieven (1 vraag). De leesvaardigheid brengen we in kaart door de leerlingen zelf hun vaardigheid te laten inschatten. Als het gaat om het Fries stellen we één vraag over leesattitude, één over leesfrequentie en één over de redenen om Fries te lezen. Tevens vragen we de leerlingen om hun leesvaardigheid Fries in te schatten.

We hebben een tweede vragenlijst ontwikkeld voor docenten Nederlands met als thema de aandacht voor leesbevordering. Hierbij konden we weinig gebruikmaken van eerder onderzoek. De vragen in deze vragenlijst zijn opgesteld in overleg met Stichting Lezen. De vragenlijst voor docenten Nederlands bestaat uit tien vragen. De eerste vijf vragen hebben betrekking op algemene gegevens van de docent, zoals sekse en opleiding. De volgende vijf vragen gaan over lezen en leesbevordering bij het vak Nederlands, in hoeverre gebruikgemaakt wordt van leesbevorderingsprojecten en kenmerken van leesbevorderingsactiviteiten, die leerlingen daadwerkelijk stimuleren om te gaan lezen.

### SAMENSTELLEN ONDERZOEKSGROEP

We hebben ervoor gekozen om het onderzoek te richten op vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar, omdat deze leerlingen al wel een tijdje op het vmbo zitten, maar nog niet zijn uitgewaaid over verschillende sectoren. Halverwege juni 2004 hebben we alle vestigingen met vmbo-onderwijs in het tweede leerjaar een brief gestuurd met het verzoek om deel te nemen aan het onderzoek. De brieven hebben we gericht aan de persoon, die direct te maken heeft met vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar. Vaak betrof dit de onderbouwcoördinator, de sectorleider of de locatieleider. Een week later hebben we contact opgenomen met de betreffende personen. Bij het bellen hebben we reeds rekening gehouden met de spreiding van de

scholen. Al snel bleek dat de scholen veel belangstelling hadden voor het onderzoek. Alle scholen die we belden, wilden meewerken. Daarom hebben we ervoor gekozen om de helft van de scholen niet te bellen en in een brief te berichten dat de betreffende school geen medewerking hoefde te verlenen. De 21 scholen die meewerkten aan het onderzoek waren goed verspreid over Friesland.

Vanwege de beschikbare tijd en middelen hebben we at random een selectie gemaakt uit de leerlingvragenlijsten. We hebben eerst de gegevens uit elke tweede vragenlijst ingevoerd in een databestand en in een tweede ronde nog eens de gegevens uit elke vijfde vragenlijst.

## BESCHRIJVING ONDERZOEKSGROEP

### BESCHRIJVING VAN DE VMBO-LEERLINGEN

Voor het onderzoek hebben we gebruikgemaakt van de gegevens van 938 vmbo-leerlingen van 21 scholen in Friesland. Het betreft 55% jongens en 45% meisjes van overwegend 13 (64%) of 14 (25%) jaar oud. De leerlingen zijn verdeeld over de vier leerwegen, 17% van de leerlingen volgt de basisberoepsgerichte leerweg, 26% de kaderberoepsgerichte leerweg, 12% de gemengde leerweg en het grootste deel (38%) de theoretische leerweg. De resterende 5% van de vmbo-leerlingen zit in een klas waarin twee of meer leerwegen zijn samengevoegd. Ruim de helft van de leerlingen (54%) woont in een dorp met minder dan 5000 inwoners, 24% van de onderzochte vmbo-leerlingen woont in een grotere plaats met tussen de 5000 en 15000 inwoners. De resterende 23% van de leerlingen woont in een grote plaats met meer dan 15.000 inwoners. Meer dan de helft van de bevroegde vmbo-leerlingen (55%) heeft de Nederlandse taal als eerste leren spreken, 34% van de leerlingen heeft Fries als eerste taal en 3% heeft Nederlands en Fries als eerste taal. De resterende 8% van de leerlingen heeft een andere taal als eerste leren spreken, zoals een buitenlandse taal als Marokkaans of Vietnamees of een streektaal als Amelands.

We hebben de vmbo-leerlingen ook gevraagd of ze lid zijn van een bibliotheek. 75% van de leerlingen geeft aan inderdaad lid te zijn.

### BESCHRIJVING VAN DE DOCENTEN NEDERLANDS

De vragenlijst voor docenten Nederlands is door 51 docenten van 21 scholen ingevuld en teruggestuurd. Het betrof 47% mannelijke docenten en 53% vrouwelijke docenten. Van de docenten Nederlands heeft 41% de tweedegraads opleiding Nederlands gedaan. De pabo of kweekschool is door 26% van de docenten gevolgd. Daarnaast heeft 29% van de docenten meerdere opleidingen gevolgd, waaronder een combinatie tussen pabo en tweedegraads Nederlands (12%). Tot slot heeft 4%

van de leerkrachten een andere opleiding gevolgd. De meeste docenten (35%) gaven op twee leerwegen les, 60% van de docenten gaf les op de basisberoepsgerichte leerweg, bijna 73% op de kaderberoepsgerichte leerweg, 43% op de gemengde leerweg en 63% op de theoretische leerweg. Slechts één van de docenten verzorgt ook Friese les voor vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar, dat hangt samen met het feit dat slechts twee leerkrachten aangeven dat op hun school Fries op het lesrooster staat voor de vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar.

## RESULTATEN

In deze paragraaf presenteren we de resultaten van het onderzoek. We zullen in de beschrijving van de resultaten de bevindingen onder de Friese vmbo-leerlingen zoveel mogelijk relateren aan bevindingen uit landelijk onderzoek en aan Fries onderzoek. De resultaten van de vragen over leesfrequentie, wat leerlingen lezen, voorkeur voor genres en het kiezen van boeken worden vergeleken met de bevindingen van Guldemon (2003). Guldemon heeft de betreffende vragen voorgelegd aan 50 14-jarige leerlingen op twee vmbo scholen, één in Vlaanderen en één in Tilburg. De uitkomsten van de vragen over leesmotieven en een aantal vragen over leesattitude zullen afgezet worden tegen de bevindingen van Tellegen en Lampe (2000). In hun onderzoek hebben 400 leerlingen uit de tweede en de vierde klas van vbo en mavo de vragen beantwoord. De antwoorden op de vragen over leesattitude Nederlands en Fries en die over de leesvaardigheid Fries worden gerelateerd aan de uitkomsten van het onderzoek van LeRütte (1996). LeRütte deed onderzoek onder 244 leerlingen van groep 7 en 8 van elf basisscholen uit het Onderwijsvoorzorgsgebied Friesland (Zuidwest Friesland). De vraag over leesvaardigheid Fries wordt eveneens gerelateerd aan onderzoek van De Jager (2003). Zij deed onderzoek onder 396 leerlingen van groep 6 en 7 van 18 Friese basisscholen.

De resultaten ten aanzien van leesfrequentie, wat de leerlingen lezen en hun leesvaardigheid Nederlands en Fries worden nader onderzocht door de uitkomsten uit te splitsen naar leerweg, sekse, moedertaal en woonplaats. Wanneer de uitkomsten voor de verschillende groepen 10% of meer van elkaar verschillen, worden de verschillen besproken in de tekst.

### LEESGEDRAG VAN VMBO-LEERLINGEN IN FRIESLAND

#### Leesfrequentie

Het eerste thema dat we onderzocht hebben, is de leesfrequentie van leerlingen in het vmbo in Friesland. We hebben de leerlingen gevraagd hoeveel boeken ze thuis ongeveer lezen. Een vijfde deel van de leerlingen antwoordt geen boeken te lezen.

Iets meer dan de helft (51%) van de vmbo-leerlingen leest af en toe een boek. De resterende 29% van de vmbo-leerlingen lezen met meer regelmaat, 18% leest 1 of 2 boeken per maand, 6% leest 3 of 4 boeken per maand en 5% leest meer dan 5 boeken per maand. Het percentage vmbo-leerlingen dat regelmatig boeken leest ligt veel lager dan het percentage van 89% dat LeRütte vond in het basisonderwijs. De resultaten wijken weinig af van de bevindingen van Guldemon. In haar onderzoek gaf 26% van de vmbo-leerlingen aan geen boeken te lezen en las 34% regelmatig, één of meerdere boeken per maand.

De volgende stap was het bestuderen van de verschillen in leesfrequentie tussen groepen leerlingen. Als eerste hebben we gekeken naar de verschillen tussen de leerlingen van de vier leerwegen. Het hoogste percentage leerlingen dat geen boeken leest vinden we in de kaderberoepsgerichte leerweg (27%), het laagste percentage niet-lezers bevindt zich in de theoretische leerweg (14%). Ook bij de uitsplitsing naar leerweg blijkt dat het grootste deel van de leerlingen af en toe een boek leest. Dit percentage varieert van 47% op de kaderberoepsgerichte leerweg tot 60% op de gemengde leerweg.

Als tweede hebben we een verschil gevonden tussen jongens en meisjes in de hoeveelheid boeken die ze lezen. De meisjes lezen veel meer dan de jongens. Van de jongens geeft 27% aan geen boeken te lezen, bij de meisjes ligt dit percentage op 10%. Slechts 17% van de jongens leest regelmatig, één of meer boeken per maand. Bij de meisjes ligt dit percentage op 42%. We vinden geen verschillen in leesfrequentie tussen de Nederlandstalige vmbo-leerlingen en de leerlingen die Fries als thuistaal hebben. Bij de uitsplitsing naar woonplaats van de leerling vinden we dat meer vmbo-leerlingen die in een groot dorp wonen (26%) geen boeken lezen dan leerlingen uit de stad (14%) en leerlingen uit de kleine dorpen (19%).

#### Wat lezen vmbo-leerlingen?

Het tweede thema dat we onderzocht hebben is wat de vmbo-leerlingen lezen. Hiervoor hebben we de leerlingen twee vragen voorgelegd, één over het lezen van verschillende tekstdragers en één over hun voorkeur voor verschillende genres van boeken.

Uit de antwoorden op de vraag over het lezen van verschillende tekstdragers blijkt dat de meerderheid van de vmbo-leerlingen wel tijdschriften (85%), stripboeken (83%), de krant (64%), leesboeken (77%) en teksten op internet (83%) lezen. De krant wordt het minst gelezen, 36% van de vmbo-leerlingen geeft aan nooit een krant te lezen. Veel leerlingen, tussen de 40 en 50%, lezen de verschillende tekstdragers af en toe. Tijdschriften en teksten op internet worden met de grootste regelmaat gelezen. Tijdschriften worden door 30% van de vmbo-leerlingen elke

week gelezen en door 4% elke dag. Bij teksten op internet zijn de percentages 15% voor elke week en 20% elke dag. Dit laatste percentage laat zien dat teksten op Internet het meest frequent gelezen worden door vmbo-leerlingen. Verder vinden we dat 13% van de leerlingen elke dag in een leesboek leest.

Bij de vergelijking met de resultaten van het onderzoek van Guldemonnd blijkt dat in haar onderzoek meer vmbo-leerlingen tijdschriften (96%) en kranten (83%) lazen.

In de volgende stap hebben we, voor elke tekstdrager afzonderlijk, de bevindingen uitgesplitst naar leerweg, sekse, moedertaal en woonplaats. Als eerste hebben we de gegevens over het lezen van tijdschriften nader onderzocht. Bij de uitsplitsing naar leerweg vinden we dat de vmbo-leerlingen op de theoretische leerweg het meest regelmatig tijdschriften lezen, dit percentage ligt op 35% in de basisberoepsgerichte leerweg en op 51% in de theoretische leerweg. Meer jongens (24%) lezen geen tijdschriften dan meisjes (4%). Maar liefst 44% van de meisjes leest elke week een tijdschrift, terwijl dit bij de jongens slechts 18% is. We vinden geen grote verschillen tussen Friestalige en Nederlandstalige leerlingen. Bij uitsplitsing naar woonplaats blijkt dat meer leerlingen uit de stad (49%) af en toe een tijdschrift lezen dan leerlingen die in een groot dorp (35%) of een klein dorp (38%) wonen.

Wat betreft het lezen van stripboeken vinden we dat meer leerlingen op de theoretische leerweg (32%) regelmatig een stripboek lezen dan de leerlingen op de basis- en kaderberoepsgerichte leerweg (beide 22%). Meer jongens (34%) lezen regelmatig een stripboek dan meisjes (17%). De Friestalige en Nederlandstalige leerlingen verschillen niet van elkaar in het lezen van stripboeken. Bij de uitsplitsing naar woonplaats vinden we geen grote verschillen als het gaat om het lezen van stripboeken.

Bij de uitsplitsing naar leerwegen van het lezen van de krant, blijkt dat bijna de helft van de leerlingen op de basisberoepsgerichte leerweg nooit een krant lezen. Op de kaderberoepsgerichte leerweg betreft het 37% van de leerlingen, op de gemengde leerweg 34% en op de theoretische leerweg 31%. De leerlingen op deze laatstgenoemde drie leerwegen lezen duidelijk vaker af en toe de krant. Onder de regelmatige krant lezers vinden we geen grote verschillen tussen de leerlingen van de vier leerwegen. We vinden geen grote verschillen tussen jongens en meisjes en tussen Nederlandstalige en Friestalige leerlingen. Ook wat betreft woonplaats vinden we nauwelijks verschil.

Onder het kopje leesfrequentie hebben we besproken hoeveel boeken de vmbo-leerlingen in Friesland lezen. Op deze plaats gaan we nader in op de vraag hoe vaak de leerlingen leesboeken lezen. Net als bij de vorige vraag over leesboeken vinden we een verschil tussen de leerlingen van de vier leerwegen. Ook hier bevindt het

hoogste percentage leerlingen dat geen boeken leest zich in de kaderberoepsgerichte leerweg (33%) en het laagste percentage niet-lezers in de theoretische leerweg (14%). Het percentage leerlingen dat regelmatig leest, elke maand, elke week of elke dag ligt op 19% in de basisberoepsgerichte leerweg, op 26% in de kaderberoepsgerichte leerweg, op 31% in de gemengde leerweg en op 37% in de theoretische leerweg. We vinden ook weer een verschil tussen jongens en meisjes. Van de jongens geeft 32% aan nooit een boek te lezen, bij de meisjes ligt dit percentage op 11%. Meisjes lezen vaker, het duidelijkste verschil vinden we bij de antwoordcategorie *elke dag*. Bij de meisjes zegt maar liefst 21% elke dag te lezen, bij de jongens is dat slechts 6%. We vinden geen verschillen tussen Nederlandstalige en Friestalige vmbo-leerlingen en ook niet tussen de leerlingen uit de stad en de leerlingen uit de dorpen.

Bij het lezen van teksten op internet vinden we één verschil tussen de leerwegen. Van de leerlingen op de basisberoepsgerichte leerweg geeft 22% aan nooit teksten te lezen op internet, op de gemengde leerweg ligt dit percentage op 10%. Op de gemengde leerweg lezen ook meer leerlingen (46%) regelmatig teksten op internet dan op de basisberoepsgerichte leerweg (33%). Er is echter geen verschil tussen deze twee leerwegen als het gaat om het percentage leerlingen dat elke dag teksten op internet leest. Bij de vergelijking tussen jongens en meisjes blijkt dat meer meisjes (51%) af en toe teksten op internet lezen dan jongens (38%). Meer jongens (45% tegen 32% meisjes) doen dat regelmatig, dus elke maand, elke week of elke dag. Er blijkt tevens een verschil te zijn tussen Nederlandstalige leerlingen en Friestalige leerlingen. Meer Nederlandstalige leerlingen (25%) lezen dagelijks teksten op internet dan Friestalige leerlingen (11%). Tot slot vinden we ook een verschil bij de vergelijking naar woonplaats. Meer leerlingen uit de grote dorpen (45%) en kleine dorpen (47%) lezen af en toe teksten op internet dan de leerlingen die in de stad wonen (37%). Van de leerlingen die in de stad wonen leest 30% elke dag teksten op internet, terwijl dit percentage bij de leerlingen die in kleine dorpen wonen op 15% ligt.

#### Voorkeur voor genres van boeken

We hebben de leerlingen 20 genres van boeken voorgelegd met de vraag om de drie soorten boeken aan te kruisen, die de leerling het liefst leest. In tabel 1 wordt gepresenteerd welk percentage van de leerlingen voor een bepaald genre heeft gekozen. In de linkerkolom staan de resultaten van het onderzoek in Friesland en in de rechterkolom de bevindingen van het onderzoek van Guldemond.

TABEL 1 | PERCENTAGE LEERLINGEN DAT KIEST VOOR EEN BEPAALD GENRE

	<b>voorkeur friesland</b>	<b>voorkeur landelijk</b>
<b>&lt; 10%</b>	doktersromans (2%) streekromans (2%) boeken maatschappelijke problemen (3%) indianen- en cowboyverhalen (4%) informatieve boeken (algemeen) (4%) gedichten (5%) natuurboeken (7%) sprookjes (7%) verhalen over andere landen (7%) computerboeken (9%)	doktersromans (2%) streekromans (2%) boeken maatschappelijke problemen (2%) sprookjes (2%) informatieve boeken (algemeen) (4%) natuurboeken (4%) gedichten (6%) geschiedenisverhalen (8%) indianen- en cowboyverhalen (8%)
<b>10-20%</b>	geschiedenisverhalen (11%) toekomstverhalen (11%) hobbyboeken (15%) dierenverhalen ((18%)	computerboeken (10%) verhalen over andere landen (10%) hobbyboeken (12%) toekomstverhalen (14%) liefdesromans (18%)
<b>20-30%</b>	detectives (22%) liefdesromans (26%) avonturenromans (29%)	dierenverhalen (25%) oorlogsboeken (25%) avonturenromans (28%)
<b>&gt;30%</b>	oorlogsboeken (32%) humoristische boeken (42%) stripboeken (42%)	detectives (35%) humoristische boeken (35%) stripboeken (55%)

Tabel 1 laat zien dat humoristische boeken, oorlogsboeken en stripboeken het populairst zijn onder de Friese vmbo-leerlingen. Globaal gezien komen de voorkeuren van de Friese leerlingen overeen met de voorkeuren, die in het onderzoek van Guldemonnd werden gevonden. In de top 3 van populairste boeken vinden we één verschil tussen beide onderzoeken. Bij Guldemonnd staan de detectives in de top 3 en in dit onderzoek de oorlogsboeken. Verder laten de verschillen in de percentages leerlingen, die voor een bepaald genre kiezen, zien dat dierenverhalen, detectives en stripboeken iets populairder zijn bij de leerlingen in het onderzoek van Guldemonnd. Oorlogsboeken, liefdesromans en humoristische boeken zijn iets populairder bij de Friese vmbo-leerlingen.

Wanneer we de voorkeur voor de zes meest populaire genres apart onderzoeken voor jongens en meisjes in Friesland, vinden we een verschillende top-3. Bij de Friese jongens op het vmbo staan de stripboeken op 1, maar liefst 53% van de jongens heeft dit genre aangekruist. Op de tweede plaats staan de oorlogsboeken (51%) en op de derde plaats de humoristische boeken (39%). De vmbo-meisjes kiezen als eerste voor de liefdesroman, 52% van de meisjes heeft dit genre aangekruist. Bij de meisjes staat op de tweede plaats de humoristische boeken (45%) en op de derde plaats de avonturenromans (43%). Bij de liefdesromans en de oorlogsboeken vinden

we grote verschillen tussen jongens en meisjes. Waar de liefdesroman bij de meisjes op nummer 1 staat, kiest slechts 5% van de jongens voor dit genre. De meisjes worden nauwelijks aangesproken door oorlogsboeken, slechts 7% van de meisjes kiest voor dit genre tegen 51% van de jongens. Ook bij de avonturenromans (meisjes 43% en jongens 18%) en bij de strips (meisjes 29% en jongens 53%) vinden we aanmerkelijke sekse verschillen.

Wanneer we de genrekeuze apart bestuderen voor de vier leerwegen, blijkt dat bij de leerlingen op de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerwegen de strip favoriet is, terwijl bij de gemengde leerweg en de theoretische leerweg de humoristische boeken op 1 staan. We vinden geen grote verschillen tussen Nederlandstalige en Friestalige vmbo-leerlingen en ook niet bij de uitsplitsing naar woonplaats.

#### Hoe kiezen leerlingen boeken?

We hebben de leerlingen gevraagd waar ze op letten als ze een boek uitkiezen om te lezen. Van de vmbo-leerlingen in Friesland geeft 9% aan niet speciaal ergens op te letten, wanneer ze een boek uitkiezen. De leerlingen in Friesland die zich wel oriënteren op een boek gebruiken hiervoor vooral de tekst op de achterflap (69%) en de titel van het boek (59%). Ruim eenderde van de leerlingen kijkt of de kaft aantrekkelijk is (36%) en hoe dik het boek is (35%). Opvallend weinig leerlingen letten bij hun keuze voor een boek op de auteur (13%). Tot slot leest een klein deel van de leerlingen een stukje van de eerste bladzijde (13%) of de laatste bladzijde (4%) en geeft 9% aan te letten op het soort letters dat gebruikt is.

Bij de volgende vraag over het kiezen van boeken hebben we met vijf stellingen in kaart gebracht in hoeverre leerlingen door het onderwijs gestimuleerd worden om een bepaald boek te gaan lezen. De stellingen beschrijven redenen om te gaan lezen, namelijk als de leerling een spreekbeurt moet houden over een boek, iets moet schrijven over een boek, een leuk fragmentje leest in een schoolboek, een medeleerling een spreekbeurt houdt over een leuk boek en een fragment voorgelezen wordt door de docent.

De Friese vmbo-leerlingen gaan vooral een boek lezen als ze er een spreekbeurt over moeten houden (22% soms en 63% ja), of als ze iets moeten schrijven over een boek dat hen leuk lijkt (30% soms en 45% ja). Verder gaat iets meer dan helft van de leerlingen ook wel eens een boek lezen als ze in een schoolboek een leuk fragmentje lezen (50% soms en 10% ja), als een medeleerling een spreekbeurt houdt over een boek dat leuk lijkt (33% soms en 21% ja) of als de docent een fragment voorleest uit een boek dat leuk lijkt (38% soms en 14% ja).



We vroegen de leerlingen van wie ze wel eens advies over het lezen van bepaalde boeken opvolgen. Maar liefst 36% van de vmbo-leerlingen in Friesland geeft aan van niemand advies op te volgen. In het onderzoek van Guldemonnd was dit slechts 12%. De leerlingen volgen vooral de adviezen van vrienden en vriendinnen op, 55% van de leerlingen leest wel eens een boek op aanraden van een vriend of vriendin. Dit percentage ligt echter behoorlijk lager dan de 71% van de vmbo-leerlingen, die in het onderzoek van Guldemonnd adviezen van vrienden en vriendinnen opvolgen. Een redelijk deel van de Friese leerlingen (27%) volgt daarnaast adviezen van hun ouders op. Weinig leerlingen luisteren naar de adviezen van hun leraar of lerares (11%) of van bibliotheekpersoneel (6%) of naar reclame-uitingen voor boeken (8%). De Friese vmbo-leerlingen luisteren dus maar weinig naar de adviezen van hun docent, in het onderzoek van Guldemonnd volgden duidelijk meer leerlingen (27%) de adviezen van hun docenten.

#### Leesmotieven

We hebben de vmbo-leerlingen in Friesland acht stellingen voorgelegd, waarin redenen om te gaan lezen beschreven worden. De leerlingen konden aangeven of de beschreven redenen om te lezen voor hen geldt (antwoordmogelijkheden nee, soms en ja). In tabel 2 wordt in percentages gepresenteerd hoe de leerlingen op de stellingen hebben gereageerd.

**TABEL 2 | REDENEN OM TE GAAN LEZEN**

	nee	soms	ja
Als ik iets interessant vind, ga ik erover lezen.	18	46	35
Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen.	20	43	37
Als ik een opdracht moet maken voor school, ga ik lezen.	25	35	40
Ik lees een boek, omdat ik daar rustig van word.	67	19	15
Als ik alles om me heen wil vergeten, ga ik een boek lezen.	67	21	12
Als ik even aan iets anders wil denken, ga ik een boek lezen.	68	23	10
Als ik ergens op moet wachten, ga ik een boek lezen.	64	28	8
Als ik me vervel, ga ik een boek lezen.	53	31	16

De gegevens in tabel 2 laten zien dat de vmbo-leerlingen in Friesland vooral gaan lezen als ze iets interessant vinden of als ze iets willen weten. Ook wanneer de leerlingen een opdracht moeten maken voor school is dat voor veel leerlingen een reden om te gaan lezen. De eerste twee redenen zijn ook voorgelegd aan vmbo-leerlingen in het onderzoek van Tellegen en Lampe. De leerlingen in dat landelijke onderzoek

waren ook positief, maar meer leerlingen (56% en 59%) gaven aan dat de beschreven redenen *soms* voor hen geldt en minder (16% en 21%) dat de redenen voor hen geldt (antwoordmogelijkheid *ja*). De Friese vmbo-leerlingen lezen dus vaker om informatie te krijgen dan de leerlingen in het landelijke onderzoek.

De gegevens in de tabel laten verder zien dat de Friese vmbo-leerlingen in veel mindere mate lezen voor rust en afleiding. Dit zelfde beeld werd gevonden in het onderzoek van Tellegen en Lampe. Voor ongeveer tweederde van de leerlingen is rustig worden (67%), alles om je heen vergeten (67%), even aan iets anders denken (68%), of wachttijd overbruggen (64%) geen reden om te gaan lezen. Voor iets meer dan de helft van de leerlingen (53%) is vervelen ook geen reden om te gaan lezen.

### Leesvaardigheid

Om een beeld te krijgen van de leesvaardigheid van de vmbo-leerlingen in Friesland hebben we de leerlingen gevraagd om zelf in te schatten hoe goed ze zijn in lezen. Slechts 2% van de vmbo-leerlingen geeft aan *niet goed* te kunnen lezen, daarnaast vindt 6% van de leerlingen dat ze *met moeite* Nederlands kunnen lezen. De meeste leerlingen vinden dat ze *vrij aardig* (36%) of *goed* (43%) kunnen lezen. De resterende 13% van de vmbo-leerlingen vindt van zichzelf dat hij/zij *heel goed* kan lezen.

We hebben de inschatting van de leesvaardigheid uitgesplitst naar de vier leerwegen. De grootste verschillen in percentages vinden we bij de antwoorden *vrij aardig* en *goed*. Het percentage leerlingen dat vindt dat ze *vrij aardig* kunnen lezen ligt behoorlijk hoger op de basisberoepsgerichte leerweg (44%) dan op de gemengde leerweg (28%) en de theoretische leerweg (32%). We vinden een tegenovergesteld resultaat bij de antwoordcategorie *goed*. Hier vinden we dat meer leerlingen op de gemengde (54%) en de theoretische leerweg (46%) vinden dat ze goed lezen dan op de basisberoepsgerichte leerweg (36%). In beide gevallen ligt het percentage voor de leerlingen op de kaderberoepsgerichte leerweg ertussen in. Bij het uitsplitsen van de resultaten voor jongen en meisjes, blijkt dat een groter deel van de meisjes (51%) hun leesvaardigheid als goed inschatten dan jongen (37%). Meer jongens (40%) dan meisjes (30%) vinden dat ze vrij aardig lezen. Bij de uitsplitsing naar moedertaal, vinden we dat meer Friestalige leerlingen (50%) vinden dat ze goed lezen dan Nederlandstalige leerlingen (40%). Op de andere vier antwoordcategorieën vinden we een hoger percentage Nederlandstalige vmbo-leerlingen, maar hier zijn de verschillen met de Friestalige leerlingen niet erg groot. We vinden geen verschillen bij de uitsplitsing naar woonplaats.

### Leesattitude

Om de leesattitude van de vmbo-leerlingen in kaart te brengen hebben we de leerlingen zes stellingen over lezen voorgelegd met de vraag in hoeverre ze het eens zijn met de stelling. Tabel 3 geeft een overzicht van de antwoorden van de leerlingen.

**TABEL 3** | LEESATTITUDE: EEN OVERZICHT VAN DE ANTWOORDEN

	(helemaal) niet mee eens	gaat wel	(helemaal) mee eens
Veel boeken zijn niet leuk genoeg om helemaal uit te lezen.*	29	24	46
Als ik een boek lees, dan voel ik me prettig.*	47	33	20
Boeken lezen vind ik plezierig.*	34	40	26
Lezen is echt de moeite waard.*	43	31	26
Er zijn genoeg boeken, die ik graag wil lezen.	36	25	38
De meeste boeken zijn saai.	40	26	34

De percentages in tabel 3 laten zien dat bij vier van de zes stellingen (aangegeven met \* in de tabel) er meer vmbo-leerlingen negatief zijn dan positief, de verschillen zijn echter niet heel groot. Het meest positieve resultaat betreft de stelling *Er zijn nog genoeg boeken, die ik graag wil lezen*, 38% van de leerlingen geeft aan dat ze het eens zijn met deze stelling. Daarentegen is bijna de helft (47%) van de vmbo-leerlingen in Friesland het niet eens met de stelling *Als ik een boek lees, dan voel ik me prettig* en is 46% van de leerlingen het eens met de stelling *Veel boeken zijn niet leuk genoeg om helemaal uit te lezen*.

De stellingen *Als ik een boek lees, dan voel ik me prettig* en *Boeken lezen vind ik plezierig* zijn ook meegenomen in het onderzoek van Lampe en Tellegen. De vmbo-leerlingen in dat onderzoek waren minder negatief, 27% is het niet eens met de stelling *Als ik een boek lees, dan voel ik me prettig* en eveneens 27% is het oneens met de stelling *Boeken lezen vind ik plezierig*.

De andere vier stellingen zijn in het kader van het onderzoek van LeRütte ook voorgelegd aan basisschoolleerlingen in Friesland. Deze basisschoolleerlingen waren een stuk positiever dan de vmbo-leerlingen in het huidige onderzoek. Maar liefst 74% van de basisschoolleerlingen is het eens met de stelling dat er nog genoeg boeken zijn, die ze graag willen lezen en 56% vindt lezen echt de moeite waard. Met de negatieve stellingen zijn veel basisschoolleerlingen het niet eens, 52% vindt de meeste boeken niet saai en 60% is het niet eens met de stelling dat de meeste boeken niet leuk genoeg zijn om helemaal uit te lezen.

Deze vergelijking geeft aan dat de vmbo-leerlingen in Friesland een minder positieve attitude hebben ten opzichte van lezen dan de Friese basisschoolleerlingen in het onderzoek van LeRütte. In vergelijking met het onderzoek van Lampe en Tellegen zijn de vmbo-leerlingen in Friesland vooral negatiever over het zich prettig voelen tijdens het lezen.

#### FRIES LEZEN DOOR LEERLINGEN

##### Leesattitude Fries

Naast leesattitude in algemene zin, hebben we ook, op vergelijkbare wijze, de leesattitude Fries in kaart gebracht. Vier van de zes vragen zijn gelijk aan vragen, die we bij leesattitude Nederlands hebben gesteld. In tabel 4 staan de antwoorden van de vmbo-leerlingen in Friesland samengevat.

**TABEL 4** | LEESATTITUDE FRIESE BOEKEN

	(helemaal) niet mee eens	gaat wel	(helemaal) mee eens
Ik lees liever Friese boeken dan Nederlandse boeken.	87	8	5
Er zijn genoeg Friese boeken, die ik graag wil lezen.	78	13	7
Fries lezen is echt de moeite waard.	70	21	10
Een Fries boek is niets voor mij.	19	16	66
Veel Friese boeken zijn niet leuk genoeg om helemaal uit te lezen.	25	19	56
De meeste Friese boeken zijn saai.	27	19	54

De percentages in tabel 4 laten zien dat de vmbo-leerlingen in Friesland duidelijk negatief zijn over het lezen van Friese boeken. Een grote meerderheid van de Friese vmbo-leerlingen (87%) leest niet liever Friese boeken dan Nederlandse boeken. Met de stelling *Er zijn genoeg Friese boeken, die ik graag wil lezen* is 78% van de leerlingen het niet eens en met de stelling *Fries lezen is echt de moeite waard* is 70% van de leerlingen het oneens. Met de drie negatief geformuleerde stellingen is steeds ruim de helft van de leerlingen het eens.

In vergelijking met de leesattitude Nederlands hebben de vmbo-leerlingen een nog negatievere houding ten opzichte van het lezen van Friese boeken. Het lezen van Friese boeken vinden de vmbo-leerlingen in Friesland duidelijk niet leuk en ook nog minder leuk dan het lezen van Nederlandse boeken. Wanneer we de resultaten vergelijken met de leesattitude Fries van de basisschoolleerlingen uit het onderzoek van LeRütte, blijkt ook hier dat de vmbo-leerlingen negatiever zijn. De vmbo-leerlingen hebben globaal gezien een zelfde negatieve attitude

als de basisschoolleerlingen als het gaat om de stelling *Ik lees liever Friese boeken dan Nederlandse boeken*, bij de vmbo-leerlingen is 87% negatief en bij de basisschoolleerlingen ligt dit percentage op 79%. Bij de andere vijf stellingen zijn de basisschoolleerlingen positiever dan de vmbo-leerlingen. Zo zij de basisschoolleerlingen (respectievelijk 29% en 26% mee eens) bij de stellingen *Fries lezen is echt de moeite waard* en *Er zijn genoeg Friese boeken, die ik graag wil lezen* duidelijk positiever dan de vmbo-leerlingen (respectievelijk 10% en 7% mee eens).

#### Leesfrequentie

Net als bij het lezen van Nederlandse boeken hebben we gevraagd hoeveel Friese boeken de vmbo-leerlingen thuis lezen. Een overgrote meerderheid van de vmbo-leerlingen (81%) geeft aan geen Friese boeken te lezen. Daarnaast leest 17% van de vmbo-leerlingen in Friesland af en toe een Fries boek. Slechts 2% leest regelmatig een Fries boek. In het onderzoek van LeRütte onder basisschoolleerlingen, lag het percentage leerlingen dat geen Friese boeken leest op 75%, in het onderzoek van De Jager op 79%, in beide gevallen niet veel lager dan het percentage dat we in dit onderzoek vonden.

Bij de uitsplitsing van de leesfrequentie van Friese boeken, vinden we geen verschillen tussen de leerlingen van de vier leerwegen. We vinden ook geen verschillen tussen de jongens en de meisjes. Bij de uitsplitsing naar moedertaal vinden we wel verschillen. Veel meer vmbo-leerlingen met Nederlands als eerste taal (91%) geven aan geen Friese boeken te lezen, dan leerlingen met Fries als thuistaal (63%). De meeste Friestalige leerlingen, die wel Friese boeken lezen doen dat af en toe (34%), terwijl slechts 8% van de Nederlandstalige vmbo-leerlingen af en toe een Fries boek leest. Ook bij de uitsplitsing naar woonplaats vinden we verschillen. Van de vmbo-leerlingen die in de stad wonen geeft 90% aan geen Friese boeken te lezen. Dit percentage ligt bij leerlingen uit de grote dorpen op 86% en bij leerlingen uit de kleine dorpen op 75%. De leerlingen uit de kleine dorpen blijken vooral af en toe een Fries boek te lezen (23%).

#### Motieven Fries lezen

We wilden ook graag weten waarom vmbo-leerlingen in Friesland Friese boeken lezen. We hebben de leerlingen zeven mogelijke redenen voorgelegd met de vraag in hoeverre (nee, soms, ja) de betreffende redenen voor hen golden. De belangrijkste twee redenen voor vmbo-leerlingen om Friese boeken te lezen zijn dat ze graag goed Fries willen leren lezen (33% soms of ja) en dat ze Fries een mooie taal vinden om te lezen (30% soms en ja). Rond de 20% van de leerlingen geeft aan dat de volgende uitspraken een reden zijn om Friese boeken te lezen: *De onderwerpen in Friese boe-*

*ken spreken mij aan* (25%), *Friese boeken passen beter bij mij, omdat Fries mijn taal is* (20%), *In Friese boeken staat informatie, waarnaar ik op zoek ben* (21%) en *Ik herken veel dingen van mezelf in Friese boeken* (19%). Slecht 9% van de vmbo-leerlingen geeft aan dat zij Friese boeken lezen, omdat Friese boeken gemakkelijker zijn dan Nederlandse boeken.

#### Leesvaardigheid Fries

Net als bij het in kaart brengen van de leesvaardigheid Nederlands hebben we de Friese vmbo-leerlingen ook gevraagd om zelf in te schatten hoe goed ze zijn in Fries lezen. De vmbo-leerlingen schatten hun leesvaardigheid Fries beduidend minder hoog in dan hun leesvaardigheid Nederlands. Bijna eenderde van de vmbo-leerlingen (32%) geeft aan niet goed Fries te kunnen lezen, 25% van de leerlingen is van mening met moeite Fries te kunnen lezen. Wederom bijna eenderde van de vmbo-leerlingen in Friesland (32%) kan vrij aardig Fries lezen. Slechts 9% van de leerlingen vindt van zichzelf dat hij/zij goed is in Fries lezen en 2% is van mening heel goed Fries te kunnen lezen. Wanneer we deze resultaten vergelijken met het onderzoek onder basisschoolleerlingen in Friesland (De Jager, 2003), moeten we constateren dat de leesvaardigheid Fries van de vmbo-leerlingen minder goed is dan de leesvaardigheid van de basisschoolleerlingen. In het betreffende onderzoek gaf 12% van de basisschoolleerlingen in Friesland aan niet goed Fries te kunnen lezen, 29% beoordeelde zijn of haar leesvaardigheid Fries met *met moeite* en 37% met *vrij aardig*. Van de basisschoolleerlingen vindt 17% dat hij of zij *goed* Fries kan lezen en 5% beoordeelt zijn of haar leesvaardigheid Fries met *heel goed*.

Bij de uitsplitsing van de leesvaardigheid Fries naar leerweg van het vmbo, vinden we alleen een verschil bij het percentage leerlingen dat aangeeft *niet goed* Fries te kunnen lezen. We vinden het hoogste percentage (40%) leerlingen dat *niet goed* Fries kan lezen op de basisberoepsgerichte leerweg, het laagste percentage treffen we aan bij de gemengde leerweg (26%). We vinden geen duidelijke verschillen tussen jongens en meisjes. Het algemene beeld is wel dat meisjes iets positiever zijn over hun leesvaardigheid Fries. Wanneer we de resultaten uitsplitsen naar moedertaal van de leerlingen, vinden we wel duidelijke verschillen tussen de Nederlandstalige vmbo-leerlingen en de Friestalige vmbo-leerlingen. De Friestalige leerlingen schatten hun leesvaardigheid Fries duidelijk beter in. Waar 46% van de Nederlandstalige leerlingen aangeeft *niet goed* Fries te kunnen lezen, geldt dit maar voor 8% van de Friestalige leerlingen. Ook het percentage leerlingen dat *met moeite* Fries leest, ligt bij de Nederlandstalige leerlingen nogal wat hoger (30%), dan bij de Friestalige leerlingen (19%). Bij de positievere inschatting van de leesvaardigheid Fries vinden we hogere percentages bij de Friestalige leerlingen. Bijna de helft van de Friestalige

leerlingen (49%) vindt van zichzelf *vrij aardig* Fries te kunnen lezen, bij de Nederlandstalige leerlingen ligt dit percentage op 21%. Tot slot vindt een kwart van de Friestalige vmbo-leerlingen dat hij of zij *goed* of *heel goed* Fries kan lezen. Van de Nederlandstalige leerlingen beoordeelt slechts 3% zijn of haar leesvaardigheid Fries als *goed* of *heel goed*. Wanneer we de resultaten uitsplitsen naar woonplaats, zien we dat de vmbo-leerlingen uit de kleine dorpen hun vaardigheid om Fries te lezen hoger inschatten dan de leerlingen uit de stad en de leerlingen uit de grote dorpen. Bij de leerlingen uit de kleine dorpen vinden we lagere percentages leerlingen, die *niet goed* (25%) of *met moeite* (22%) Fries lezen dan bij de leerlingen in de stad (38% en 37%). In vergelijking met de leerlingen in de grote dorpen scoren de leerlingen uit de kleine dorpen alleen lager op de antwoordcategorie *niet goed*, 43% in de grote dorpen tegen 25% in de kleine dorpen. Hogere percentages leerlingen uit de kleine dorpen vinden dat ze *vrij aardig* of *goed* Fries kunnen lezen. In de kleine dorpen vindt 38% dat hij of zij *vrij aardig* en 12% dat hij of zij *goed* Fries kan lezen. Voor de leerlingen uit de stad liggen deze percentage op 19% (vrij aardig) en 3% (goed) en voor de leerlingen uit de grote dorpen op 29% (vrij aardig) en 7% (goed). De verschillen tussen de leerlingen uit de stad en de leerlingen uit de kleinere dorpen zijn dus groter dan de verschillen met de leerlingen uit de grotere dorpen.

#### LEESBEVORDERING DOOR DOCENTEN NEDERLANDS

##### Aandacht voor lezen

Een ruime meerderheid van de docenten (72%) geeft aan dat de vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar drie lessen Nederlands per week krijgen. Op drie scholen krijgen de vmbo-leerlingen twee uren Nederlandse les, maar dit gaat dan wel om lessen van 70 minuten. Negen (18%) docenten geven aan dat de vmbo-leerlingen op hun school vier lessen Nederlands krijgen. Een aantal docenten geeft hierbij aan dat dit lessen van 40 minuten betreft.

We hebben de docenten gevraagd hoe vaak ze bij het vak Nederlands aandacht besteden aan lezen. Tabel 5 laat, in percentages, zien hoe vaak de docenten aandacht besteden aan verschillende aspecten van lezen.

**TABEL 5** | AANDACHT DIE DOCENTEN BESTEDEN AAN VERSCHILLENDE ASPECTEN VAN LEZEN

	nooit	af en toe	elke maand	elke week	elke les
fictie-onderdelen uit de methode	-	8	66	26	-
jeugdliteratuur	-	41	47	12	-
gesprekken over boeken	2	56	34	6	2
voorlezen	10	52	14	18	6
vrij lezen tijdens de les	15	65	4	17	-

Uit tabel 5 kunnen we afleiden dat de meeste docenten Nederlands tijdens hun lessen wel aandacht besteden aan de vijf aspecten van lezen. De docenten besteden het meest regelmatig aandacht aan de fictie-onderdelen uit de methode, 66% van de docenten doet dit elke maand en 26% elke week. Ook aan jeugdliteratuur wordt regelmatig aandacht besteed, 47% van de docenten doet dit elke maand en 12% elke week. Bij de aspecten gesprekken over boeken, voorlezen en vrij lezen vinden we meer verschillen tussen docenten en minder docenten, die regelmatig aandacht besteden aan de betreffende aspecten. Een klein deel van de docenten organiseert geen gesprekken over boeken (2%), leest zelf niet voor (10%) of laat leerlingen nooit vrij lezen in de les (15%). Daar tegenover staat dat 2% van de docenten Nederlands elke les praat over boeken en 6% van de docenten elke les voorleest. De meeste docenten doen dit echter af en toe, iets meer dan de helft van de docenten besteedt af en toe tijd aan gesprekken over boeken (56%), voorlezen (52%) of vrij lezen (65%). Regelmatige aandacht voor deze aspecten vindt plaats bij 40% (waarvan 34% elke maand) van de docenten als het gaat om gesprekken over boeken, bij 32% van de docenten bij het aspect voorlezen bij 21% van de docenten als het gaat om vrij lezen.

We hebben ook onderzocht hoe de docenten Nederlands boeken onder de aandacht van vmbo-leerlingen in het tweede leerjaar brengen. Er is slechts één docent die niet speciaal boeken onder de aandacht van de leerlingen brengt. De overige 98% van de docenten gebruikt gemiddeld drie manieren om boeken onder de aandacht te brengen. Het praten over boeken (61%) en het voorlezen van fragmenten (67%) komt het meeste voor. Rond eenderde van de docenten geeft aan dat de leerlingen een boekbespreking moeten houden (33%), dat de docent zelf een boek voorleest (33%) en dat de docent een bezoek aan de schoolmediatheek organiseert. Een bezoek aan de openbare bibliotheek komt weinig voor (6%). Zo'n 60% van de docenten geeft aan dat ze ook nog andere activiteiten ondernemen om boeken onder de aandacht van de vmbo-leerlingen te brengen, dit betreft bijvoorbeeld vaak het laten schrijven van boekverslagen of leesverslagen en het gebruikmaken van leesbevorderingsprojecten als *De Jonge Jury* en *Boektoppers*.



### Leesbevorderingsprojecten

Om meer zicht te krijgen op de bekendheid van de diverse leesbevorderingsprojecten en het gebruik van deze projecten in het vmbo-onderwijs in Friesland, hebben we de docenten gevraagd om aan te geven of ze 13 leesbevorderingsprojecten kennen en of ze de betreffende projecten gebruiken. Twee leesbevorderingsprojecten, die we hebben voorgelegd, *Boektoppers* en *Lijsters*, bestaan uit een reeks boeken die in goedkopere vorm aan het onderwijs worden aangeboden. In tegenstelling tot de andere projecten gaat het bij *Boektoppers* en *Lijsters* dus niet om leesbevorderingsactiviteiten, die de docent in zijn les kan gebruiken. Ze zijn opgenomen in de lijst, omdat we wel verwachten dat het leesbevorderend werkt wanneer deze boekenreeksen op de school aanwezig zijn. In tabel 6 staan de resultaten samengevat.

**TABEL 6 | BEKENDHEID EN GEBRUIK VAN LEESBEVORDERINGSPROJECTEN**

	Bekendheid	Gebruik
< 10%	Landkoffers (0%) Vrienden zonder grenzen (6%)	Landkoffers (0%) De gouden muis (2%) Vrienden zonder grenzen (6%) Klassefilm (8%)
10-30%	Klassefilm (12%) De gouden muis (18%) Bazar (28%)	Bazar (16%) Schrijversbezoek (22%) Krant in de klas (26%) Tijdschrift in de klas (28%) Boek- en filmprojecten (29%)
30-50%	Tijdschrift in de klas (49%)	Doe maar, dicht maar (35%) De Jonge Jury (37%)
50-70%	Boek- en filmprojecten (51%) Doe maar, dicht maar (59%)	
> 70%	Schrijversbezoek (78%) De Jonge Jury (84%) Krant in de klas (88%) Boektoppers (86%) Lijsters (96%)	Lijsters (71%) Boektoppers (73%)

Onder de vmbo-docenten Nederlands in Friesland zijn vijf leesbevorderingsprojecten het meest bekend. Meer dan 70% van de docenten Nederlands in het vmbo kennen de projecten *Krant in de klas* (88%), *De Jonge Jury* (84%), *Schrijversbezoek* (78%), *Boektoppers* (86%) en *Lijsters* (96%). Deze uitgebreide bekendheid, leidt echter niet altijd tot het ook gebruiken van het project in het onderwijs aan vmbo-leerlingen. *Boektoppers* (73%) en *Lijsters* (71%) worden wel door een groot deel van de docenten gebruikt. Dat geldt in veel mindere mate voor *Krant in de klas* (26%), *De Jonge Jury* (37%) en *Schrijversbezoek* (22%). Twee projecten zijn

bij weinig (*Vrienden zonder grenzen* (6%)) tot geen (*Landkoffers* (0%)) vmbo-docenten Nederlands in Friesland bekend. Vier projecten worden niet (*Landkoffers* (0%)) of nauwelijks gebruikt (*Klasfilm* (8%), *Vrienden zonder grenzen* (6%) en *De gouden muis* (2%)). We hebben opgeteld hoeveel projecten de docenten kennen. Gemiddeld kennen de vmbo-docenten Nederlands in Friesland 6,6 projecten. De meeste docenten kennen 6 (18%) 7 (24%) of 8 (18%) projecten. Gemiddeld gebruiken de docenten Nederlands voor hun lessen aan vmbo-leerlingen 3,6 projecten. De meeste docenten gebruiken 2 (22%), 3 (20%), 4 (18%) of 5 (12%) projecten. Er zijn echter ook enkele docenten (4%), die helemaal geen projecten gebruiken en er is één docent (2%) die aangeeft 10 verschillende leesbevorderingsprojecten te hanteren.

We hebben de docenten ook gevraagd om de effectiviteit van de leesbevorderingsprojecten te beoordelen. Met andere woorden, in hoeverre (nee, een beetje, ja) hebben de projecten invloed op het leesgedrag van vmbo-leerlingen? Over het algemeen hebben vooral de docenten, die gebruikmaken van een project, de effectiviteit van dit project beoordeeld. Echter vaak geven ook een aantal docenten, die het project niet (meer) gebruiken hun oordeel over de effecten op het leesgedrag van leerlingen. Tussen de 9 en de 40 docenten Nederlands hebben de verschillende projecten beoordeeld op effectiviteit. De percentages zijn gebaseerd op de leerkrachten, die een project hebben beoordeeld. Dit aantal varieert per project.

De docenten, die ervaring hebben met bepaalde projecten zijn overwegend positief over het betreffende project. Over zeven projecten is 70% of meer van de docenten positief (een beetje en ja). Dit gaat om de projecten *Krant in de klas* (70%), *De Jonge Jury* (80%), *Schrijversbezoek* (82%), *Boek en filmprojecten* (90%), *Boektoppers* (88%), *Lijsters* (87%) en *Tijdschrift in de klas* (82%). Het meest uitgesproken positief zijn de docenten over *Boek en filmprojecten* (55% ja) en *Boektoppers* (50% ja). Ook *Lijsters* (44% ja), *Schrijversbezoek* (41% ja) en *De Jonge Jury* (39% ja) worden door een groot deel van de docenten als effectief beoordeeld. Over de overige projecten is tussen de 22% (*Vrienden zonder grenzen* en *De gouden muis*) en 65% (*Bazar*) positief (een beetje en ja).

#### Kenmerken van effectieve leesbevorderingsprojecten

Tot slot hebben we gevraagd aan welke kenmerken een project voor leesbevordering voor vmbo-leerlingen moet voldoen om de leerlingen daadwerkelijk aan het lezen te krijgen. De docenten konden zelf aangeven wat volgens hen belangrijke kenmerken zijn, 44 docenten hebben deze vraag beantwoord. Meer dan de helft van de docenten (61%) geeft aan dat de projecten en de boeken die bij projecten worden gebruikt aan moeten sluiten bij de belevingswereld van de vmbo-leerlingen, de onderwerpen moeten dicht bij de leerlingen staan en actueel zijn. Verder geeft 23%

van de docenten aan dat de teksten, die gebruikt worden niet te lang moeten zijn en geeft 14% aan dat illustraties en de lay-out gebruikt kunnen worden om de teksten aantrekkelijker te maken. 11% van de docenten wijzen erop dat het niveau van de teksten moet aansluiten bij de leerlingen. Daarnaast geeft 9% van de docenten aan dat er voldoende boeken op school moeten zijn en dat dat in de praktijk niet altijd lukt. De teksten moeten volgens 30% van de docenten verwerkt worden met afwisselende, concrete en vaak creatieve opdrachten, waarbij ook gebruikgemaakt wordt van moderne communicatiemiddelen als de computer en video (14%). Een aantal docenten (18%) geeft aan dat de opdrachten kort moeten zijn en heel duidelijk geformuleerd moeten worden. Tot slot wordt genoemd dat de docenten zelf de boeken moeten lezen en enthousiast moeten zijn over de jeugdboeken (9%) en aan de leerlingen duidelijk moeten maken waarom lezen zo belangrijk is (7%).

## CONCLUSIES EN SUGGESTIES VOOR LEESBEVORDERING

In deze laatste paragraaf worden de belangrijkste resultaten over het leesgedrag van de vmbo-leerlingen in Friesland op een rijtje gezet en gerelateerd aan adviezen voor leesbevordering. Hierbij wordt ook gebruikgemaakt van de bevindingen van het onderzoek onder de docenten Nederlands.

Uit het onderzoek blijkt dat de Friese vmbo-leerlingen niet veel minder lezen dan hun leeftijdgenootjes elders in het land, maar ook niet meer. Aandacht voor leesbevordering in het vmbo-onderwijs is derhalve ook in Friesland van belang. We vinden dat de leerlingen op de theoretische leerweg meer lezen dan de leerlingen op de andere drie leerwegen. Het lijkt verstandig om juist ook op deze drie leerwegen activiteiten en projecten in te zetten om leerlingen te stimuleren om te gaan lezen. De bevinding dat leerlingen op de basisberoepsgerichte leerweg hun leesvaardigheid minder hoog inschatten dan de leerlingen op de gemengde en de theoretische leerweg is hierbij een complicerende factor. Het aanbieden van eenvoudige, korte teksten en het voorlezen van verhalen door de docent kunnen hierbij een oplossing zijn. Uit het onderzoek onder de docenten Nederlands blijkt echter dat de meeste docenten meer op incidentele basis (af en toe) tijd besteden aan voorlezen.

Leesbevorderingsactiviteiten zullen waarschijnlijk het meest effect hebben, wanneer aangesloten wordt bij de voorkeuren van de leerlingen. Ruim 60% van de docenten heeft aangegeven dat aansluiten bij de leefwereld van de vmbo-leerlingen een kenmerk is van een effectief leesbevorderingsproject. Het onderzoek laat zien dat de vmbo-leerlingen in Friesland een voorkeur te hebben voor humoristische boeken, oorlogsboeken en stripboeken. De voorkeur van de Friese leerlingen wijkt iets af van de voorkeur van de leerlingen in het onderzoek van Guldmond. In

laatstgenoemde onderzoek stonden de oorlogsboeken niet in de top 3, maar in plaats daarvan de detectives. Het blijkt dat de voorkeur voor oorlogsboeken van de Friese leerlingen vooral bij jongens ligt, terwijl de meisjes een duidelijke voorkeur hebben voor liefdesromans. Daarnaast staat bij de jongens de stripboeken in de top 3 en bij de meisjes de avonturenromans. Zowel de jongens als de meisjes hebben ook de humoristische boeken in de top 3 staan. Leerlingen op de basisberoepsgerichte en de kaderberoepsgerichte leerweg lezen het liefst strips. Van deze bevindingen kan gebruikgemaakt worden bij het kiezen van geschikte boeken, die gebruikt worden binnen een project en bij het aanschaffen van boeken voor de schoolmediatheek. Ook de docenten wezen op het belang van de aanwezigheid van voldoende, actuele boeken, maar gaven tegelijk aan dat financiële middelen hiervoor vaak ontbreken. Het onderzoek liet ook zien dat vmbo-leerlingen het meest regelmatig tijdschriften en teksten op internet lezen. Samen met de voorkeur voor strips laat dit zien dat leerlingen houden van korte teksten met veel illustraties. Ook de docenten gaven aan dat effectieve projecten gebruikmaken van teksten, die niet te lang zijn en rijk geïllustreerd.

Het onderzoek heeft ook laten zien dat een groot deel van de vmbo-leerlingen een boek lezen wanneer ze een spreekbeurt moeten houden over een boek of een opdracht moeten maken over een boek. Het koppelen van opdrachten aan het lezen van een boek lijkt daarmee een goede manier om leerlingen tot lezen te stimuleren. Aangezien de leerlingen regelmatig teksten op internet lezen, zullen opdrachten op de computer en met internet waarschijnlijk aanspreken bij de leerlingen. Dit wordt ook aangegeven door de docenten. Verder geven de docenten aan dat de opdrachten concreet, duidelijk en creatief moeten zijn en dat leerlingen ook samen aan opdrachten moeten werken. De bevinding dat leerlingen vooral gaan lezen op advies van vrienden en vriendinnen onderstreept het belang van samenwerking en van werkvormen waarbij leerlingen elkaar informeren over welke boeken leuk en minder leuk zijn. Boekpromotie door medeleerlingen lijkt meer effect te hebben dan adviezen van de docent. De resultaten hebben laten zien dat maar weinig leerlingen adviezen van de docent opvolgen. De meeste docenten hebben echter aangegeven dat op dit moment vooral op incidentele basis (af en toe) tijd wordt besteed aan gesprekken over boeken.

We vinden verder dat de belangrijkste redenen om te gaan lezen voor vmbo-leerlingen in Friesland zijn dat ze iets interessant vinden of meer willen weten. Meer Friese leerlingen lezen om informatie te krijgen dan de leerlingen in het landelijke onderzoek. Ook daar kunnen docenten bij aansluiten door de leerlingen opdrachten te geven waar leerlingen informatieve teksten voor moeten lezen.

Een belangrijke factor bij lezen is de leesattitude. Als de leesattitude positief is, zal ook meer gelezen worden. Uit het onderzoek blijkt dat vmbo-leerlingen in Friesland niet heel positief zijn over lezen. Bijna de helft van de vmbo-leerlingen ervaart het niet als prettig om te lezen en 43% van de leerlingen vindt lezen niet de moeite waard. De Friese vmbo-leerlingen zijn hierin negatiever dan hun leeftijdsgenoten elders in het land. De leesattitude van de vmbo-leerlingen is ook negatiever dan die van de basisschoolleerlingen in Friesland. Het enthousiasme voor lezen onder de vmbo-leerlingen in Friesland is dus voor verbetering vatbaar. Wanneer docenten in hun leesbevorderingsactiviteiten aansluiten bij de bevindingen van dit onderzoek, verwachten we dat het enthousiasme voor lezen van de vmbo-leerlingen in Friesland zal toenemen. Leesbevorderingsprojecten kunnen hierbij ook een aanmerkelijke rol spelen. Uit de antwoorden van de docenten Nederlands blijkt dat zij van verschillende leesbevorderingsprojecten positieve effecten zien op het leesgedrag van vmbo-leerlingen. Over de effecten van de projecten Boek en film-projecten en *Boektoppers* zijn de docenten Nederlands in Friesland uitgesproken positief. Ook over *De Jonge Jury*, *Schrijversbezoek*, *Lijsters* en *Tijdschrift in de klas* is meer dan 80% van de docenten positief als het gaat om invloed op het leesgedrag van hun leerlingen. Toch worden maar twee leesbevorderingsprojecten door meer dan de helft van de vmbo-docenten Nederlands gebruikt, namelijk *Boektoppers* en *Lijsters*. *Boektoppers* en *Lijsters* bestaan echter niet uit leesbevorderingsactiviteiten, die docenten in de les kunnen gebruiken. Ze bestaan uit een reeks boeken, die in een goedkope versie wordt aangeboden aan de scholen. Door gebruik te maken van *Boektoppers* en *Lijsters* zorgen de docenten voor een uitgebreid aanbod aan boeken. Van de echte leesbevorderingsprojecten wordt *De Jonge Jury* het meest gebruikt, maar dit is slechts het geval bij 37% van de docenten. De docenten zouden kritisch kunnen nagaan welke van de effectief beoordeelde projecten ze, naast *Boektoppers* en *Lijsters*, bij hun leerlingen zouden kunnen gebruiken. Daarbij is het ongetwijfeld belangrijk dat de docenten zelf ook enthousiast moeten zijn over lezen en jeugdliteratuur en dat ze de leerlingen duidelijk moeten maken wat het belang is van lezen.

De resultaten over Fries lezen zien er niet goed uit. De leesattitude Fries van de vmbo-leerlingen in Friesland is duidelijk negatiever dan attitude ten opzichte van Nederlands lezen. Een overgrote meerderheid van de vmbo-leerlingen (81%) leest geen Friese boeken, Friestalige leerlingen lezen wel iets meer Friese boeken, maar hooguit af en toe. Dit hangt ook samen met de bevinding dat meer dan de helft van de vmbo-leerlingen in Friesland aangeeft niet of met moeite Fries te kunnen lezen. Aangezien Friese les alleen in het eerste leerjaar van het vmbo op het rooster staat, hebben vmbo-scholen weinig mogelijkheden om verandering te brengen in deze situatie. Docenten Nederlands zouden in bespreking van jeugdliteratuur wel ook Friese jeugdboeken onder de aandacht kunnen brengen.

## OVER DE AUTEUR

Bernadet de Jager is onderwijsonderzoeker bij de Fryske Akademy. Ze is in 2002 gepromoveerd aan de RUG op een onderzoek naar de effectiviteit van verschillende modellen voor instructie in begrijpend lezen. Verder heeft ze onder andere onderzoek gedaan naar het onderwijsniveau van het basisonderwijs in verschillende Friese gemeenten, naar leesbegrip en leesplezier van Friese teksten, naar lezen op Friese vmbo-scholen, naar het gebruik van Friestalige digitale lessen, naar de effecten van programma's voor Voor- en Vroegschoolse Educatie in een aantal Friese gemeenten en naar opbrengsten van een project voor drietalig basisonderwijs.

## LITERATUUR

- Guldemon, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten: een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederlands en Vlaanderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Jager, B. de (2003). *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm: een onderzoek naar de invloed van de taalnorm op leesbegrip en leesplezier*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- LeRütte, M.C.I. (1996). *Leespiramide: evaluatieonderzoek naar een tweetalig leesbevorderingsproject in Friesland*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Ruijven, E.C.M. van (2004). *Onderwijseffectiviteit in Friesland: onderzoek naar de onderwijsresultaten van leerlingen en de kwaliteit van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Friesland*. Ljouwert/Leeuwarden: Fryske Akademy.
- Tellegen, S. en Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen: een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.





# **FICTIEONDERWIJS MET BOEKEN DIE VAN 'LEVENSBELANG' ZIJN**

**MARIANNE HERMANS**





## INLEIDING

Dit artikel gaat over intercultureel fictieonderwijs. Na een korte uiteenzetting van het hoe en waarom daarvan volgt het verslag van een verkennend onderzoek naar het aanbod van multiculturele fictie in het onderwijs. Het onderzoek vond plaats onder zowel docenten als leerlingen uit de bovenbouw van het vmbo. Na een korte beschrijving van enkele resultaten uit beide onderzoeken volgt een verkenning van de mogelijkheden voor multiculturele literatuur in de lessen.

## INTERCULTUREEL FICTIEONDERWIJS

De invoering van fictieonderwijs in het vmbo bracht twee vernieuwingen met zich mee:

- 1 een verbreding van het terrein dat traditioneel bestemd was voor gedrukte teksten naar film, televisieserie, toneelstuk en cabaret;
- 2 de invoering van het fictiedossier waarin leerlingen hun ervaringen met de gelezen of bekeken fictie verwerken.

Het zou mooi zijn om aan deze vernieuwingen een derde punt toe te voegen, namelijk: het gebruik van fictie uit allerlei culturen omdat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving. Dankzij nieuwe media en toegenomen mobiliteit ligt de hele wereld binnen handbereik. Intercultureel onderwijs past uitstekend in 'betrekkend fictieonderwijs' waarin de lezer en zijn leesplezier centraal staan (Van der Bolt, 2004).

De docent die stimulerend fictieonderwijs wil geven, zal moeten inspelen op de beginsituatie van zijn leerlingen. Die beginsituatie is vaak verre van rooskleurig wat het lezen betreft: thuis is bijvoorbeeld geen stimulerende leesomgeving, leerlingen hebben moeite met lezen of leerlingen spreken thuis naast Nederlands een andere taal. De concurrentie met andere vrijetijdsbestedingen valt vaker uit in het nadeel van lezen en de rust en concentratie die nodig zijn om te lezen, is voor veel vmbo-leerlingen onbereikbaar.

Volgens Daniel Pennac (*Het geheim van het lezen*) ligt de oorzaak van het niet-lezen in de angst om te falen. Zwakke lezers zouden bang zijn om de confrontatie met het boek aan te gaan. Ze willen echter best lezen als het boek hen iets te bieden heeft, bijvoorbeeld informatie of beleven van bepaalde emoties. Dan is er namelijk sprake van intrinsieke leesmotivatie (Tellegen en Catsburg, 1987). De meeste leerlingen zullen op jongere leeftijd wel het 'leesgeluk' ervaren hebben: een intensief beleefd leesgenoege door volledig in een verhaal op te gaan en als het ware in een andere wereld te zijn (Graf, 1996). Ergens zijn de leerlingen dit geluk echter kwijt-

geraakt en nu weten ze niet meer dat ze dat ooit gekend hebben. Pennac vraagt zich af: 'wat hebben wij gedaan met de *ideale* lezer die hij was...?' (p.46). Vóórdat een docent zijn leerlingen ook maar iets kan overbrengen over boeken, zal hij moeten afrekenen met de illusie dat ze niet van lezen houden. Let wel: hún illusie, want '... de bekentenis dat boeken teveel 'moeilijke woorden' bevatten zal je, wie weet, beschermen tegen het lezen...' (Pennac, p.99).

Docenten doen er verstandig aan om zo goed mogelijk in te spelen op de oorspronkelijke en spontane leesmotivatie van de leerlingen (Van der Bolt, 2004). Vmbo-leerlingen raken vooral geboeid door het lezen van nuttige informatie over het hier-en-nu. Verder zouden vooral meisjes intrinsiek gemotiveerd zijn vanuit de behoefte om hun eigen stemming te beïnvloeden (Tellegen & Lampe, 2000). Veel leerlingen in het 3e en 4e leerjaar vmbo vallen tussen de wal en het schip als ze verplicht boeken moeten lezen voor het eindexamen. Eenvoudige kinderboeken zijn vaak te kinderachtig, maar de literatuur voor adolescenten en volwassenen is grotendeels ontoegankelijk voor een grote groep zwakke lezers. Daar komt bij dat een groot aantal leerlingen in het vmbo allochtoon is, dat wil zeggen: zichzelf of (één van) beide ouders is geboren in het buitenland (volgens de definitie van het CBS).

Met name door de aanwezigheid van niet-westerse allochtonen heet onze samenleving tegenwoordig multicultureel. Het Nederlandse literaire erfgoed, in de zin van 'de canon' blijft voor het vmbo grotendeels buiten beeld. Door het gebruiken van jeugdliteratuur uit allerlei landen kunnen docenten een veel breder aanbod realiseren voor deze leerlingen. Met name literatuur van allochtone schrijvers vervult een belangrijke rol in de oversteek naar de literatuur voor volwassenen. Boeken geschreven door 2e generatie allochtone Nederlanders fungeren als een soort van dubbele cross-over literatuur, een 'drie-dubbel-publieksboek' als het ware. Ze slaan niet alleen een brug tussen generaties, maar vooral ook tussen culturen.

Een definitie van multiculturele literatuur wordt gegeven door Corina Prosper (1996): 'literatuur waarin de relatie tussen (sterk) van elkaar verschillende culturen, bijvoorbeeld de Marokkaanse en de Nederlandse, meer expliciet een rol speelt'. Dit begrip heeft een bredere reikwijdte dan enkel de literatuur van allochtone schrijvers; autochtone schrijvers kunnen zich net zo goed wagen aan een multiculturele thematiek of de multiculturele samenleving als expliciete setting voor hun verhalen kiezen, zoals bijvoorbeeld Robert Anker doet in *Hajar en Daan*.

Prosper noemt de innoverende functie van reflectie op migrantenteksten door de presentatie van levenservaringen vanuit het 'allochtone' perspectief. Voor allochtone leerlingen zou er sprake zijn van herkenning, erkenning en het begin van emancipatie. Deze teksten zouden een andere visie bieden op de westerse wereld, wat weer bijdraagt aan het begrip voor de multiculturele samenleving. Het 'eigen-

wijze' taalgebruik van veel allochtone schrijvers vestigt bovendien de aandacht op de talige aspecten van de literatuur.

Docenten hebben te maken met twee verschillende niveaus waarop ze beslissingen moeten nemen over de inhoud van hun lessen: allereerst de vraag: 'waartoe dienen mijn fictielessen?' bijvoorbeeld bevordering van leesplezier, overdracht van literair erfgoed of persoonlijke ontwikkeling van de leerling; en vervolgens de vraag: 'en wat doe ik met mijn leerlingen?' ofwel de praktische invulling van de lessen om de leerlingen er zoveel mogelijk bij te betrekken. Met name vanuit die tweede vraag, dus vanuit de didactiek, zou multiculturele fictie waardevol kunnen zijn. Wat interesseert de leerlingen? Wat is voor hen toegankelijk? Het gebruik van multiculturele fictie in het onderwijs kan een verbinding tot stand brengen tussen de beleving van de leerlingen en het schoolse aanbod.

De algemene onderwijsdoelen voor het vmbo vragen expliciete aandacht voor 'het kennen van en omgaan met eigen en andermans normen en waarden' (1.1) en 'het functioneren als democratisch burger in een multiculturele samenleving,...' (1.4). Voorts moeten de leerlingen leren 'culturele en seksegebonden overeenkomsten en verschillen tussen mensen (te) herkennen en (te) hanteren' (Nederlands, kerndoel 1.5). En bij de eindtermen voor Fictie staat de volgende opmerking: 'De werken sluiten aan bij de intellectuele en emotionele achtergrond van de kandidaten. Bij de keuze ervan wordt ingespeeld op de variatie in culturele achtergrond tussen de kandidaten.'

Kerdoelen en eindtermen worden vertaald in leerplannen en lesmethodes die docenten kunnen helpen bij de voorbereiding van hun onderwijs. Maar de uiteindelijke invulling van de fictieles wordt grotendeels overgelaten aan het eigen inzicht van de docent (Van der Bolt, 2004; zie ook Luykcx, 2000). Het is de vraag in hoeverre docenten inspelen op 'de variatie in culturele achtergrond' of op het feit dat leerlingen opgroeien in een multiculturele samenleving. Met een onderzoek onder docenten Nederlands is getracht het aanbod van multiculturele fictie in beeld te krijgen.

## ONDERZOEK

In 2003 heeft een klein aantal docenten uit de bovenbouw van vmbo, havo en vwo een enquête ingevuld over hun literatuuronderwijs en hun gedachten daarover vanuit het perspectief van de multiculturele samenleving. Het onderzoek bouwde voort op eerder onderzoek dat in het project Cultuur en School uitgevoerd is in 2000

(zie Hermans, 2001; 2005; z.j.). In het onderzoek had *literatuur* of *fictie* de betekenis van (jeugd)literaire teksten die in het vak Nederlands op het vmbo aan bod komen. Weliswaar ligt in die artikel de focus op gedrukte teksten, maar ook in andere vormen van ‘fictie’ verschijnt steeds meer multicultureel aanbod, bijvoorbeeld televisieseries zoals *Najib en Julia* of *Dunya en Desi*, films als *Shouf shouf habibi* en *Madame Jeanette*, voorstellingen van theatergroep Cosmic, etcetera

De vragenlijst bevatte een vragenblok over achtergrondkenmerken en leesgedrag van de docent, een vragenblok over de inhoud van de lessen en een vragenblok over intercultureel onderwijs. Er was veel ruimte voor het maken van opmerkingen of het verduidelijken van een mening. In de vragenlijst stond het gebruik van multiculturele literatuur centraal. Voorafgaand aan de vragen zijn twee begrippen nader gedefinieerd:

**MIGRANTENLITERATUUR:** literatuur van in Nederland levende schrijvers met een niet-westerse herkomst (bijvoorbeeld Abdelkader Benali, Kader Abdolah, Marion Bloem, Zohra Zarouali).

**MULTICULTURELE LITERATUUR:** literatuur uit of over niet-westerse landen en teksten over het hier-en-nu waarin elementen uit de multiculturele samenleving nadrukkelijk aanwezig zijn; ook migrantenliteratuur (zie boven) scharen we onder deze noemer.

Aan de docenten is onder andere gevraagd hoeveel jaar zij werkzaam zijn in het onderwijs en hoeveel allochtone leerlingen er naar schatting in hun klassen zitten. Met een score van 1 tot 5 gaven de docenten aan hoe belangrijk vijf algemene doelstellingen zijn voor hun fictieonderwijs: leesplezier, individuele ontplooiing, cultuuroverdracht, maatschappelijke bewustwording en literair-esthetische vorming. Ook is gevraagd welke problemen vaak optreden als de leerlingen verhalende teksten moeten lezen en of met name allochtone leerlingen meer moeite hebben met bepaalde zaken, bijvoorbeeld de Nederlandse taal of bepaalde thema's in de Nederlandse literatuur.

Docenten brachten hun leesgedrag in kaart door aan te geven welke literatuur ze in de afgelopen 12 maanden gelezen hadden, uitgesplitst naar: oude Nederlandse literatuur (vóór 1945), moderne Nederlandse literatuur, westerse literatuur, migrantenliteratuur, Surinaamse of Antilliaanse literatuur, Turkse of Arabische literatuur, en overige niet-westerse literatuur. De laatste vier categorieën zijn samengevoegd tot een indicator van het multiculturele leesgedrag van de docent. Op dezelfde wijze

is het aanbod van deze soorten literatuur in de les weergegeven. Ook is gevraagd welke vijf boeken het vaakst voorkomen in de fictiedossiers van de leerlingen en welk boek de docent het meest recent in de les ter sprake had gebracht. Voorts is aan de docenten een lijst voorgelegd met daarop twintig titels van verschillende multiculturele auteurs die in het Nederlands publiceren, zoals Yasmine Allas, Zohra Zarouali, Kader Abdolah en Lulu Wang. De docenten gaven aan of zij in hun lessen van het afgelopen jaar aandacht hadden besteed aan deze boeken of auteurs.

Het interculturele deel begon met de vraag hoe de docent dacht over intercultureel onderwijs: als wenselijk of niet wenselijk en als geïntegreerd in de lessen of als apart project. Ook gaven de docenten aan of ze het wel of niet belangrijk vonden dat hun leerlingen kennismaken met multiculturele literatuur. De persoonlijke interesse in multiculturele literatuur en de opvatting over multiculturele literatuur in het onderwijs zijn tevens gemeten met behulp van stellingen op een vijfpuntsschaal (zeer oneens t/m zeer eens).

## DOELEN VAN FICTIE EN INTERCULTUREEL ONDERWIJS

Het primaire doel van alle docenten is het bevorderen van het leesplezier bij de leerlingen, maar daaronder gaan soms heel verschillende idealen schuil, zodat docenten toch lijnrecht tegenover elkaar kunnen staan. Zo is er een docent van wie de lessen volledig in het teken staan van cultuuroverdracht en de Nederlandse canon. Deze docent, die 25 jaar in het onderwijs zit, geeft les op een witte school. Hij leest zelf nauwelijks en volgt de lesmethode op de voet. Bij intercultureel fictieonderwijs stelt hij zich voor dat je aandacht besteedt aan bijvoorbeeld Surinaamse schrijvers. Hij vindt dit echter totaal niet belangrijk en behandelt enkel traditionele Nederlandse (jeugd)literatuur, wat zich weerspiegelt in de leeslijst van zijn leerlingen waarop titels staan als *Beatrijs*, *Karel ende Elegast* en *Oorlogswinter*. Hoewel naar de mening van de docent, zijn leerlingen gemotiveerd zijn om te lezen, ziet hij de toekomst somber in: 'Het wordt steeds moeilijker om leerlingen aan het lezen te krijgen.'

Er is dus geen één op één-relatie tussen de doelen die men nastreeft met het fictieonderwijs en de daadwerkelijke invulling van de lessen. Hetzelfde kan geconcludeerd worden wat betreft het nastreven van intercultureel onderwijs en het gebruik van multiculturele fictie in de les. Er zijn docenten die zich zeer positief uitlaten over intercultureel onderwijs, maar die in hun lessen niets doen aan multiculturele literatuur, terwijl andere docenten speciale aandacht voor intercultureel onderwijs

overdreven vinden, maar in hun lessen juist wel veel aandacht hebben voor allochtone auteurs.

Niettemin is tweederde van de docenten voorstander van intercultureel fictieonderwijs, in de eerste plaats vanuit een leesbevorderend perspectief. Docenten zien intercultureel onderwijs als een manier om aansluiting te vinden bij de leefwereld van de leerlingen. Dat is belangrijk aangezien voor een meerderheid van de vmbo-leerlingen de schoolteksten niet aansluiten bij wat ze zelf graag zouden lezen. Veel docenten hopen dus dat ze hun leerlingen aan het lezen kunnen krijgen of houden met multiculturele fictie. Specifiek voor allochtone leerlingen noemt men het belang van de identificatiemogelijkheden van deze teksten. Een tweede motief is het streven naar meer tolerantie ten aanzien van anderen en een brede kijk op het begrip 'cultuur'. Daarna volgen algemene motieven als een verbreding van het boekenaanbod en inzicht in literaire technieken door aandacht voor de thematiek en het taalgebruik in multiculturele teksten.

De invulling die docenten geven aan het begrip 'intercultureel' loopt soms zeer uiteen. Neem de docente met 40 jaar ervaring in het onderwijs en een eerstegraads bevoegdheid, die lesgeeft aan klassen waarin het de autochtone leerlingen nog net in de meerderheid zijn. Met haar lessen streeft ze vooral individuele ontplooiing na. Haar leerlingen zijn gemotiveerd om te lezen en ze hoeft geen moeite te doen om geschikte teksten te vinden. De docente is een veellezers: ze leest moderne Nederlandse literatuur en literatuur uit allerlei culturen. In haar lessen komen eveneens allerlei soorten literatuur aan bod en het fictiedossier kent geen restricties naar taal of genre. Op initiatief van de leerlingen heeft ze literatuur van Zohra Zarouali en Nilgün Yerli besproken.

Over intercultureel fictieonderwijs is ze positief: 'Intercultureel fictieonderwijs is onderwijs dat aandacht besteedt aan (vertaalde) boeken uit allerlei landen, maar deze boeken ook ter lezing aanbiedt, bij voorkeur aan leerlingen die *niet* uit het land van de boekherkomst komen.' Het aanbieden van multiculturele teksten vindt ze dan ook belangrijker dan aandacht voor de Nederlandse literaire canon. Dat ze de nadruk legt op het vormende karakter van lezen, blijkt ook uit een opmerking die ze maakt over de toekomst van het literatuuronderwijs: 'Het blijft een belangrijk onderdeel van het vak Nederlands. In het vmbo (hiermee bedoel ik juist de zwakkere leerling en niet de theoretische leerweg!) is het van 'levensbelang' dat hij *leert* dat boeken troost kunnen geven, dat je in een boek op reis kunt gaan.'

En een ander voorbeeld: docent, eerstegraads bevoegdheid, ruime ervaring in het onderwijs, 45% allochtone leerlingen. Hij leest moderne Nederlandse en buitenlandse literatuur uit verschillende, ook niet-westerse landen. Die veelzijdigheid

kenmerkt ook zijn lessen. Onlangs heeft hij het nieuwste boek van de Turkse auteur Orhan Pamuk besproken (*Ik heet Karmozijn*). De leerlingen lezen vooral jeugdliteratuur voor het leesdossier en zijn redelijk gemotiveerd tot lezen. Deze docent is een voorstander van intercultureel fictieonderwijs en past dat in de praktijk toe als volgt: 'Elk probleem uit een andere cultuur heeft een tegenhanger in onze dominante cultuur. De kunst is om het verband te leggen en het 'invoelbaar' te maken. Lukt redelijk.'

De overige docenten besteden intercultureel onderwijs liever uit aan een apart project of vinden aandacht voor multiculturele literatuur in het geheel overbodig. Een docent die voor klassen staat met meer dan 70% allochtone leerlingen constateert: 'Bij onze leerlingen is het niveau van het Nederlands schrikbarend en de 'echte' literatuur is volledig uit het zicht.' Voor het fictiedossier lezen de leerlingen vooral jeugdliteratuur. De docent ziet niets in speciale aandacht voor intercultureel fictieonderwijs, want: 'Bij onze leerlingen bestaat absoluut geen leescultuur. De boeken zijn daarom eenvoudig en kinderlijk en behandelen simpele emoties. Als deze boeken, bijvoorbeeld *Amel*, ook typisch Marokkaanse of Turkse problemen behandelen is dat mooi meegenomen maar niet noodzakelijk. Onze Turkse en Marokkaanse schoolbevolking leest bijvoorbeeld dolgraag *Blauwe plekken*.'

Meer docenten noemen het gebrek aan een leescultuur onder de leerlingen: bijvoorbeeld dat het niet uitmaakt wat je de leerlingen aanbiedt, want het vraagstuk van de multiculturele literatuur is 'voor het vmbo niet relevant. Bij onze leerlingen is geen leescultuur'. De docent is zeer pessimistisch over zijn leerlingen: ze lezen niet, zijn niet gemotiveerd en hebben veel problemen met het lezen van literaire teksten. 'Veel boeken zijn te moeilijk. Leerlingen lezen (verplicht) liever boekjes voor 11-, 12-jarigen. Het verhaal moet simpel zijn, in groot lettertype en liefst met veel plaatjes.'

## HET AANBOD VAN FICTIE IN WITTE EN IN ZWARTE KLASSEN

Dit brengt ons bij het grootste probleem van met name de zwakkere lezers in het vmbo: niet *kunnen* en niet *willen* lezen gaan in veel gevallen hand in hand. De geringe leesmotivatie en concentratie van veel leerlingen blijkt voor bijna de helft van de docenten een probleem te zijn. Ook zegt tweederde van de docenten dat de leerlingen vaak moeite hebben om de aandacht bij het verhaal te houden. Openlijke beschrijvingen van seksuele handelingen en het voorkomen van homoseksuele personages in verhalen blijken vrij vaak voor problemen te zorgen, volgens 39% resp. 56% van de docenten. Met name voor allochtone leerlingen zijn deze onderwerpen taboe: 72% is van mening dat allochtone leerlingen vaker moeite zullen hebben met



homoseksualiteit in de literatuur dan autochtone leerlingen; voor verhalen waarin veel seks voorkomt is dat 56%. Ook kunnen allochtone leerlingen zich soms minder goed inleven in Nederlandse personages (33%). Het omgekeerde komt echter ook voor, getuige de docente die in een vrijwel witte klas het boek *Eerwraak* besprak, van Karin Hiltermann. De leerlingen bleken moeite te hebben om zich te verplaatsen in de Turkse personages.

Fictieonderwijs is op elke school anders. De ene school besteedt er meer uren aan dan de andere, de ene docent richt zich totaal op jeugdliteratuur en leesplezier, een ander heeft juist het streven de leerlingen toch zoveel mogelijk van de Nederlandse canon te laten proeven. En dan zijn er ook nog grote verschillen in wat er mogelijk is met leerlingen uit de verschillende leerwegen. Logisch dus dat het aanbieden van multiculturele fictie niet voor elke docent een haalbaar, laat staan wenselijk is. In hoeverre spelen factoren als onderwijservaring, eigen voorkeuren, houding ten aanzien van interculturele doelstellingen en de aanwezigheid van allochtone leerlingen in de klas een rol?

Het aantal jaren ervaring in het onderwijs blijkt er niet toe te doen. Ook is het niet altijd zo dat voorstanders van intercultureel fictieonderwijs méér multiculturele teksten bespreken dan tegenstanders, zoals we al in de voorbeelden zagen. Wat er wél toedoet is het leesgedrag van de docent: wie meer literatuur leest uit verschillende culturen, is eerder geneigd deze in de lessen te bespreken. De uitdrukking ‘onbekend maakt onbemind’ gaat zeker op. Docenten die weinig of geen multiculturele literatuur opvoeren, noemen vaker tijdgebrek als motief, maar waarschijnlijker geven zij blijk van een gebrek aan interesse. En een belangrijke prikkel om zich te verdiepen in multiculturele fictie zijn de leerlingen zelf: wie veel allochtone leerlingen in de klas heeft en wil aansluiten bij hun leefwereld komt al gauw uit bij het grote aanbod aan multiculturele fictie. In de jeugdliteratuur is er daarvan minstens zoveel voorhanden als in de literatuur voor volwassenen.

De helft van de docenten had minder dan 30% allochtone leerlingen in de klas, voor de overige docenten varieerde het aantal allochtone leerlingen van 40% tot 97%. De tweede groep, de docenten van de ‘multiculturele’ klassen lezen zelf méér multiculturele literatuur (1), hebben lesgegeven over méér verschillende soorten literatuur (2), hechten meer belang aan de kennismaking van leerlingen met multiculturele literatuur (3) én ze hebben meer auteurs besproken van de multiculturele lijst (4). Hoewel niet alle resultaten significant zijn – als gevolg van het kleine aantal docenten (negen in elke groep) – is de tendens niettemin opvallend.

**TABEL 1 | MULTICULTURELE FICTIE IN HET TEKSTANBOD IN MONO- EN MULTICULTURELE KLASSEN**

	<b>mono n=9</b>	<b>multi n=9</b>
1 soorten multiculturele literatuur in vrije tijd (1-4)	1.0	1.8
2 soorten multiculturele literatuur in de les (1-4)	1.4	2.4 ~
3 kennismaking multiculturele literatuur (1-4)	2.3	3.0 ~
4 aantal auteurs uit multiculturele lijst (0-19)	2.1	4.6

~p&lt;.10, \* p&lt;.05 (t-toets)

Het verschil tussen de beide groepen komt ook naar voren in de fictiedossiers van de leerlingen. Populaire schrijvers zijn Carry Slee, Zohra Zarouali, Tim Krabbé, Boudewijn Büch, Theo Hoogstraten, Anke de Vries en Hans Sahar. De spreiding van deze auteurs spreekt boekdelen: in de 'witte' klassen komt Carry Slee in alle dossiers voor, in de 'multiculturele' groep heeft Zohra Zarouali de absolute toppositie. Deze schrijfster is in de 'witte' groep niet één keer genoemd. Sterker nog, in de witte klassen komt nauwelijks een multiculturele titel in de fictiedossiers voor, in de multiculturele klassen wemelt het ervan.

**TABEL 2 | MEEST VOORKOMENDE AUTEURS IN DE FICTIEDOSSIEREN IN MONO- EN MULTICULTURELE KLASSEN**

<b>mono</b>	<b>multi</b>
Carry Slee	Zohra Zarouali
Tim Krabbé	Naima El Bezaz
Boudewijn Büch	Anke de Vries
Theo Hoogstraten	Hans Sahar / Jan de Zanger / Yvonne Keuls

Toch is het niet per definitie zo dat in witte klassen weinig multiculturele fictie aanbod komt. Een goed voorbeeld is de al eerder genoemde docente die met haar witte klas het boek *Eerwraak* gelezen heeft. Deze docenten bespreekt geregeld multiculturele boeken in de klas, bijvoorbeeld *Hoezo bloedmooi* (Hans Sahar) en *Geen gewoon Indisch meisje* (Marion Bloem). De docente beschouwt de literatuur van allochtone schrijvers echter niet als iets apart maar als vanzelfsprekend onderdeel van de Nederlandse literatuur. Ze is van mening dat het voor de leerlingen niet uitmaakt wat voor soort literatuur zij lezen. Speciale aandacht voor intercultureel onderwijs zou niet nodig zijn: 'Er is literatuur en volgens mij komen daar verschillende culturen in voor...'. Een docent met circa 15% allochtone leerlingen in de klas is een voorstander van intercultureel fictieonderwijs en probeert dat in de praktijk te bren-

gen door literatuur uit zoveel mogelijk verschillende culturen te bespreken. Omdat hij het belangrijk vindt dat leerlingen kennismaken met literatuur van allochtone schrijvers heeft hij veel van deze teksten besproken in de les. Niettemin figureren in de fictiedossiers van zijn leerlingen populaire literaire titels zoals *De kleine blonde dood* (Büch) en *Het gouden ei* (Tim Krabbé). Zou het dan toch ook een kwestie van de voorkeuren van de leerlingen zelf zijn? Wat vinden de leerlingen van meer multiculturele fictie in het onderwijs?

## LEERLINGEN OVER FICTIEONDERWIJS EN LEZEN

In 2003 hebben leerlingen uit de bovenbouw van vmbo, havo en vwo verhalen gelezen van Marokkaans-Nederlandse schrijvers en een aantal vragen beantwoord over het verhaal en over lezen, fictieonderwijs en multiculturele fictie. Er waren 56 leerlingen uit 3 vmbo, gemengde / theoretische leerweg die een vragenlijst invulden. De leerlingen zijn afkomstig van drie scholen met een multiculturele leerlingpopulatie in Utrecht, Den Haag en Amsterdam.

Hoeveel lezen de leerlingen? Gaat plezier in het lezen inderdaad samen met een hogere leesfrequentie? Dat lijkt voor deze leerlingen wel zo te zijn. Op basis van de leesfrequentie ('Hoe vaak lees je?') en het leesplezier ('Vind je lezen leuk?') kunnen we de leerlingen in drie groepen verdelen:

- 1 de niet-lezers die niet van lezen houden (14 leerlingen)
- 2 de weinig lezers die lezen best wel leuk vinden (28 leerlingen)
- 3 de veellezers die lezen heel leuk vinden (13 leerlingen)

**TABEL 3** | HOE VAAK LEES JE?

	hoe vaak lees je?				
Vind je lezen leuk?	vrijwel nooit	< eens p/m	paar x p/m	paar x p/w	vrijwel elke dag
helemaal niet leuk	1	1			
niet zo leuk	1	1			
gaat wel	1	2	2		
best wel leuk		2	2	3	3
heel erg leuk			2	3	3

De meisjes zijn oververtegenwoordigd in de groep veellezers. De niet-lezers hebben het laagste gemiddelde rapportcijfer voor Nederlands en hebben de meeste moeite met het lezen van Nederlandse boeken. De veellezers zijn een beetje positiever over

de fictielessen dan de overige leerlingen, maar over het algemeen vinden de leerlingen de fictielessen niet erg boeiend of bevorderlijk voor het leesplezier. Toch is slechts een minderheid vóór afschaffing van het fictieonderwijs. Met name de veel lezende leerlingen zijn van mening dat fictieonderwijs kan bijdragen aan de smaakontwikkeling en het leesplezier.

Driekwart van de leerlingen leest graag over zaken waar ze in hun dagelijks leven ook mee te maken krijgen. Vaak zijn de boeken die ze lezen voor school echter niet de boeken zijn die ze voor hun plezier graag zouden lezen. Dit kan een gedeeltelijke verklaring zijn voor de geringe leesmotivatie die de docenten constateren. Opvallend is dat hoe meer en hoe liever men leest, des te beter de boeken voor school aansluiten op het buitenschoolse lezen. De drie groepen verschillen significant van elkaar op dit punt ( $F = 13,341$ ,  $p < .000$ ).

**TABEL 4** | LEERLINGEN OVER FICTIEONDERWIJS (2003)

	niet	weinig	veel
Ned. literatuur is saai	2.9	2.8	2.5
Fictieonderwijs is boeiend	3.0	2.4	3.0 ~
Smaak door fictielessen	2.1	2.5	3.1 ~
Lezen leuker dankzij fictieonderwijs	2.4	2.7	3.0
Fictieonderwijs afschaffen	2.6	2.3	2.7
Boeken voor school ook in vrije tijd	1.4	2.2	3.3

helemaal oneens = 1, helemaal eens = 5

~  $p < .10$ , \*  $p < .05$  (F-toets)

## LEERLINGEN OVER MULTICULTURELE FICTIE

Nu we enig inzicht hebben gekregen in de algemene waardering van deze leerlingen voor het fictieonderwijs, stellen we daar de resultaten van het interculturele gedeelte tegenover (voor een veel uitgebreider onderzoek naar de waardering van fictieonderwijs door leerlingen, zie Van Schooten & Oostdam, 1998).

Over multiculturele fictie in het onderwijs zijn de leerlingen eensgezind vrij positief. Ze zouden het fijn vinden als er vaker multiculturele fictie op het menu staat en zijn van mening dat ze daardoor meer inzicht krijgen in andere culturen. Ruim de helft van hen heeft eerder al eens een boek gelezen van een allochtone auteur en ruim 80% van de leerlingen wil na het lezen van het verhaal graag méér lezen van allochtone auteurs.

**TABEL 5 | LEERLINGEN OVER MULTICULTURELE FICTIE (2003)**

	niet	weinig	veel
Vaker multiculturele literatuur is fijn.	3.4	3.4	3.9
Multiculturele fictie hoort in het onderwijs.	3.5	3.4	3.7
Inzicht door verhalen uit andere culturen.	4.1	3.9	3.5

~ p<.10, \* p<.05 (F-toets)

De lijst met multiculturele (jeugd)literatuur is ook aan de leerlingen voorgelegd. De populairste schrijvers zijn Zohra Zarouali, Lydia Rood en Hans Sahar. Met name enkele Turkse en Marokkaanse leerlingen hebben boeken gelezen uit de ‘eigen’ cultuur. Er zijn een paar multiculturele veellezers (minstens 3 boeken op de lijst aangekruist): zes meisjes (Nederlandse, Turkse en Marokkaanse) en twee Turkse jongens. Al deze leerlingen geven aan dat ze graag en veel lezen.

**TABEL 6 | MULTICULTURELE LIJST**

	Totaal	Marokkaans	Turks
<b>Zohra Zarouali</b> – Amel / Amel en Faisal	10	6	1
<b>Lydia Rood</b> – Anansi’s web	9	2	2
<b>Hans Sahar</b> – Hoezo bloedmooi	7	2	2
<b>Naima El Bezaz</b> – De weg naar het Noorden	5	3	1
<b>Yasmine Allas</b> – Idil, een meisje	4	1	3
<b>Gaye Hıçyılmaz</b> – De bevroren waterval	3	-	3
<b>Halil Gür</b> – Een steen aan een draadje	3	-	3
<b>Nilgün Yerli</b> – De garnalenpelster	3	-	3
<b>Kader Abdolah</b> – De reis van de lege flessen	2	-	2
<b>Eroglu, Haydar</b> – De droom v.h. brandende huis	2	-	2
<b>Najoua Bijir</b> – El weswes	2	2	-

(absolute getallen)

## RECEPTIE-ONDERZOEK MET MAROKKAANSE VERHALEN

Tot slot lazen de leerlingen ieder één van de onderstaande verhalen van Marokkaans-Nederlandse auteurs:

Hans Sahar

*De heimweekaravaan* geeft een levendige impressie van de zomerse 'uittocht' van Marokkanen op weg naar hun vaderland (een situatie die eveneens op humoristische wijze beschreven is door Abdelkader Benali in *Bruiloft aan zee*). De zoons uit het ene gezin flirten met de dochters uit een ander gezin dat ze onderweg tegenkomen. Op de boot naar Marokko zien ze de meisjes weer, nu echter gesluierd en wel. Dat betekent dat het uit is met de pret.

Najoua Bijir

*El weswes* beschrijft het geheime leven van drie Marokkaanse meiden die opgegroeid zijn in Nederland. Geheim, omdat niemand weet wat zich precies afspeelt in hun hoofd, en omdat ze een soort dubbelleven leiden waarin ze continu moeten schipperen tussen de verlokkingen en vrijheden van de westerse cultuur en de tradities van de Marokkaanse cultuur. Het fragment dat de leerlingen lezen beschrijft hoe de verlegen Chadija op een dag plotseling hoofddoekt door het leven gaat. Het valt haar zwaar om zich niets aan te trekken van de reacties van docenten en leerlingen die denken dat ze ineens veranderd is en de mensen op straat die haar uitschelden voor blinde koe: 'Het was zo eenvoudig geweest. Op een ochtend was Chadija opgestaan, had in de spiegel gekeken en zichzelf zonder enige aarzeling toegesproken: Het is tijd voor een hoofddoek.'

Said el Haji

*De dagen van Sjaitan* is wel de eerste islamitische ontzuilingsroman genoemd. Hamid komt in opstand tegen zijn vader en het geloof, via zijn alter ego Sjaitan – een oudere versie van Hamid. Hoewel deze opzet het boek ingewikkeld kan maken voor minder ervaren lezers, zijn met name de stukken over de kleine Hamid zeer toegankelijk voor jeugdige, onervaren lezers. Het fragment dat de leerlingen lezen beschrijft hoe Hamid op zaterdag naar de koranschool gaat en daar kattenkwaad uithaalt met de andere jongens: 'Met z'n achten zaten zij in een ruime, slordige kring, die door de imam gesloten werd. De ruimte waarin zij zich bevonden – een door gemeenschapsgeld tot moskee omgebouwde schuur – was gevuld met luid reciterende kinderstemmen, die in volume met elkaar leken te concurreren. Ook Hamid zong luidkeels mee, ofschoon minder zangerig dan gewoonlijk.'

De vragen bij de verhalen hadden betrekking op begrip en waardering van het verhaal, het oordeel over de hoofdpersoon, de mate van inleving in de hoofdpersoon, en de herkenbaarheid van de beschreven situatie. Omdat het toch al kleine aantal leerlingen (56) ook nog verdeeld is over drie verhalen, zijn de groepjes te klein om

onderlinge vergelijkingen te maken tussen de leerlingen van allochtone en autochtone afkomst. Met een grotere steekproef was dit wel mogelijk geweest, getuige een replicatie van het onderzoek in havo-/vwo-klassen. Omdat de resultaten van het vmbo-onderzoek echter dezelfde richting op wijzen als het onderzoek in havo en vwo, zullen nu de resultaten van dat laatste onderzoek gerapporteerd worden.

Bij de analyse van de reacties op de verhalen is onderscheid gemaakt tussen lezers van verschillende etnische groepen. De leerlingen werden ingedeeld naar etniciteit op basis van het geboorteland van hun ouders. In de onderstaande korte weergave van de belangrijkste resultaten is een vergelijking gemaakt tussen autochtone en allochtone leerlingen. De gevonden verschillen gelden zowel voor elk verhaal apart als voor alle verhalen samen.

#### Waardering van de hoofdpersoon

De leerlingen gaven aan in hoeverre ze de hoofdpersoon goed, eerlijk, gemeen, slecht, aardig of oneerlijk vonden. Er waren geen verschillen tussen de leerlingen wat betreft hun oordeel over de hoofdpersoon, noch voor de afzonderlijke eigenschappen.

#### Inleving in de hoofdpersoon

De leerlingen gaven aan of ze sympathie en begrip hadden voor de hoofdpersoon en in hoeverre ze meeleefden met de hoofdpersoon. De allochtone leerlingen bleken meer empathie op te kunnen brengen voor de hoofdpersoon.

Of de leerlingen een bepaalde afstand voelden naar de hoofdpersoon, werd gemeten met drie vragen: vinden ze dat het personage op hen lijkt, zouden ze hetzelfde gedaan hebben en kunnen ze zich voorstellen dat de hoofdpersoon een vriend van ze zou zijn. De allochtone leerlingen zagen duidelijk meer overeenkomsten tussen zichzelf en de hoofdpersoon dan de autochtone leerlingen. Ook konden de allochtone leerlingen zich beter voorstellen dat ze zich in soortgelijke omstandigheden zouden bevinden.

#### Verhaalwaardering

Met een aantal stellingen gaven de leerlingen hun oordeel over verschillende aspecten van het verhaal, zoals het taalgebruik, het onderwerp, de begrijpelijkheid en de verbeeldingskracht van het verhaal. De allochtone leerlingen waren over het geheel genomen positiever over de verhalen:

- Ze hadden meer waardering voor de stijl, de taal en de thematiek.
- Ze konden (naar hun eigen inschatting) het verhaal beter begrijpen.

- Ze hadden meer van het verhaal genoten.
- Ze zouden het verhaal eerder aan anderen aanraden.

#### Herkenbaarheid

De verhalen weken af van wat de autochtone leerlingen gewend zijn te lezen; allochtone leerlingen bleken hier minder problemen mee te hebben. Ook vonden de autochtone leerlingen de inhoud van de verhalen minder geloofwaardig en sloten de verhalen minder goed aan bij hun leefwereld dan bij die van de allochtone leerlingen.

#### Conclusie van het receptieonderzoek

De leerlingen waren vrijwel allemaal positief over de verhalen. Toch waren er enkele opvallende verschillen tussen groepen leerlingen. Veel allochtone leerlingen konden zich beter inleven in de hoofdpersonen van de verhalen. De Nederlandse leerlingen ervoeren daarentegen een grotere afstand tegenover het hoofdpersonage en waren minder vertrouwd met de verhaalsituatie en thematiek. Het feit dat de allochtone leerlingen meer aanknopingspunten vonden bij de verhalen, gaf hen een voordeel ten opzichte van de Nederlandse leerlingen.

Wanneer de groep allochtone leerlingen verder opgesplitst wordt naar etnische achtergrond, blijkt dat de bevindingen des te sterker gelden voor de groep Marokkaanse leerlingen in het bijzonder. Soortgelijke resultaten mag men verwachten met verhalen van Turks-Nederlandse schrijvers voor Turkse leerlingen, etcetera (zie bijvoorbeeld Geljon & Schram, 1998; Geljon, 2001). Des te opmerkelijker is het feit dat toch de gehele groep leerlingen met een niet-westerse allochtone achtergrond zich meer aangesproken voelde dan de groep Nederlandse leerlingen. Kennelijk is er evenzeer een soort algemene ervaring van het 'leven in twee culturen' die uit de verhalen naar voren komt.

## CONCLUSIE

Eén van de kenmerken van onderwijsvernieuwing is het geven van eigen verantwoordelijkheden aan leerlingen, 'eigenaarschap' over eigen leerprocessen en over organisatie en inhoud van het onderwijs (Van der Bolt, 2004). Docenten kunnen de inbreng van de leerlingen vergroten door bijvoorbeeld meer keuze(vrijheid) te bieden bij het lezen van fictie voor school. Soms zal de docent daarbij een handreiking moeten bieden aan leerlingen die nog niet bekend zijn met multiculturele fictie, maar vaker zullen leerlingen de docent verrassen met hun enthousiasme. Met behulp van multiculturele fictie kan de docent een brug slaan tussen het schoolse



lezen en het buitenschoolse leven. Met name de zwakkere lezers zullen daarvan profiteren, aangezien zij de kloof tussen het lezen op school en thuis het sterkst ervaren. Overigens heeft Maurice Crul (2000) erop gewezen dat allochtone leerlingen de boeken van Turkse en Marokkaanse auteurs vooral waarderen vanwege het authentieke karakter ervan. 'Het lijkt erop dat *fictie* een vies woord is voor de jongeren. Dat woord kun je dus beter niet gebruiken als je het lezen wilt bevorderen.'

## OVER DE AUTEUR

Marianne Hermans studeerde Literatuurwetenschap aan de Universiteit van Tilburg. Als aio was zij werkzaam aan de Vrije Universiteit. Zij voltooit een proefschrift over literatuuronderwijs in intercultureel perspectief. Zij is nu onderzoeksmedewerker bij Cubiss, Noord-Brabant.

## LITERATUUR

- Bolt, L. van der (2004). Didactiek voor stimulerend fictieonderwijs in de basisvorming. *Levende Talen Tijdschrift*, Jaargang 5, nummer 1.
- Geljon, C. (2001). Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was. Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. In: *Tsjip / Letteren* 11, 3.
- Geljon, C. & D. Schram (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In: Schram, D. en C. Geljon (red) *Grensverleggend literatuuronderwijs*. Literaire en kunstzinnige vorming in de Tweede Fase. Zutphen: Thieme, p.156-189
- Crul, M. (2000). Typisch. In: Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving. Stichting Lezen reeks 1. D. Schram, A. Raukema en J. Hakemulder (red.) Delft: Eburon, p. 115-126.
- Graf, W. 'Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation'. In: Alfred Belleman und Ludwig Muth (Hg.). *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Opladen: Westdeutscher Verlag, 1996, p. 181-212.
- Hermans, M. (z.j.) Wereldliteratuur op school. Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs. In: Kunst tussen culturen. *Reeks: Sociale cohesie in Nederland*. Aksant; in druk
- Hermans, M. (2005). Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs? *Tsjip/Letteren*, 2005
- Hermans, M. (2001). Meer kleur in de lessen literatuur? *Tsjip*, 11

- Luykcx, D. (2000). Fictieonderwijs in het vmbo. Een verkenning. In: *Tsjip / Letteren* 10, 2, 3-7.
- Pennac, D. (1993). *In een adem uit. Het geheim van het lezen.* (vert. door P. Meeuse). Amsterdam: Uitgeverij De Brink
- Prosper, C. (1996). Intercultureel literatuuronderwijs met Mijn vormen van Mustafa Stitou. *Moer*, 1996
- Schooten, E. van en R. Oostdam (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. *Spiegel* jr 16, nr1, 47-82.
- Tellegen, S. en Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1987.
- Tellegen, S. en M. Lampe (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen* . Een profiel-schets. Amsterdam: Stichting Lezen





# **LEZEN. LEUK ÉN LEERZAAM? OVER TEKSTBEGRIP OP HET VMBO**

**JENTINE LAND EN TED SANDERS**



## INLEIDING

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

De studieteksten die gelezen worden op het vmbo hebben het doel begrepen en onthouden te worden. Het ligt voor de hand dat dit een vmbo-leerling gemakkelijker afgaat met een tekst die hij<sup>1</sup> leuk vindt en die aansluit bij zijn leesniveau, dan met een tekst die ver van hem afstaat of die te moeilijk is. Daarom hebben de uitgevers van de vmbo-methodes op diverse manieren geprobeerd de studieteksten zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij de belevingswereld en het niveau van de vmbo-leerling. Zo staat op de site van de uitgever Wolters-Noordhoff het volgende bij een beschrijving van een geschiedenismethode voor het vmbo: ‘Sla een willekeurige pagina op en het zal u direct opvallen: in Sporen staan geen lange zinnen of moeilijke woorden. Het taalgebruik is voor 100% afgestemd op de vmbo-leerling. Zelfs de meest complexe eindtermen van de overheid zijn in Sporen omgezet in klare taal’. Bron: [www.wolters.nl](http://www.wolters.nl) (2003).

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

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

## WANNEER HEEFT EEN LEZER DE TEKST ECHT BEGREPEN?

Lezen is een complex proces dat in verschillende stadia verloopt en dat uiteindelijk moet leiden tot begrip van de inhoud van de tekst. Begrip ontstaat wanneer de

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

elementen uit de tekst en hun onderlinge samenhang een plaats hebben gekregen binnen de kennis die de lezer al in het hoofd had. Met andere woorden: wanneer iemand een tekst leest, maakt hij daarbij een voorstelling in zijn hoofd van de tekstuele informatie. Die voorstelling noemen we de 'tekstrepresentatie'. Deze tekstrepresentatie bestaat uit drie verschillende niveaus (Kintsch, 1998; Singer, 1990). Het eerste niveau van de representatie vloeit voort uit de letterlijke formuleringen in de tekst. Dit noemen we representatie op *oppervlakteniveau* (*surface code representation*). De lezer kent nog geen betekenis toe, maar neemt alleen de exacte woorden en de grammaticale structuur van de tekst waar. De oppervlakterepresentatie blijft niet lang in het geheugen van de lezer. Niemand herinnert zich immers een tekst letterlijk van begin tot eind. Een lezer onthoudt wel de betekenis die in de tekst wordt uitgedrukt. Dit is het tweede niveau van tekstrepresentatie: het *tekstbetekenisniveau* (*textbase representation*).<sup>2</sup> Bij dit niveau kent de lezer betekenis toe aan hetgeen hij leest. De woorden staan niet meer los van elkaar zoals bij de oppervlakterepresentatie, maar vormen samen betekenisvolle zinnen. Om deze representatie op betekenisniveau te creëren, heeft de lezer semantische, syntactische en pragmatische kennis nodig (Kintsch, 1998). Na het lezen kan hij dan de inhoud van de tekst reproduceren. Hij kan navertellen waar de tekst over ging. Maar heb je een tekst echt begrepen of geleerd als je de inhoud van de tekst onthouden hebt en kunt reproduceren? Nee. We spreken pas van tekstbegrip op het diepste en rijkste niveau als de lezer de tekst heeft verwerkt op het niveau van het situatiemodel (*situation model*). Op dit niveau maakt hij zich de inhoud van de tekst eigen door de informatie te integreren met zijn wereldkennis, kennis over het onderwerp, over de context maar ook kennis over tijdsordening en over plaatsing in de ruimte. Met deze kennis maakt de lezer een plaatje van de tekst in zijn hoofd dat hij in iedere andere situatie weer op kan roepen en weer kan gebruiken om nieuwe informatie te kunnen begrijpen en te interpreteren. Een voorbeeld. Stel een lezer moet de volgende zin lezen: 'Om de Noord-Vietnamese aanvallers te stoppen, besloot het Pentagon een bom op Hanoi te gooien'. (naar Kintsch, 1998)

Wanneer de lezer deze tekst op het niveau van de betekenis verwerkt, kan hij na het lezen van de tekst navertellen dat er een bom gegooid werd op Hanoi om de aanvallers te stoppen. Hij heeft immers betekenis gegeven aan de woorden die hij leest en waarschijnlijk weet hij wel wat een bom is, wat een aanvaller is en wat je met een bom doet. Maar heeft de lezer de tekst dan echt begrepen? Snapt hij wie de aanvallers waren? En begrijpt hij *waarom* er een bom gegooid werd en wat dus

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

het verband is tussen de twee zinnen? En weet hij wat Hanoi met Noord-Vietnam te maken heeft? En wat het Pentagon precies is? En dat het om een oorlog tussen Noord-Vietnam en de vs van Amerika gaat en wanneer deze oorlog speelde?

Om deze vragen te beantwoorden moet de lezer de informatie uit de tekst integreren met zijn wereldkennis, kennis over tijdsverloop, over ordening in de ruimte en met zijn kennis over samenhang. Hij moet de samenhang tussen de zinnen creëren: dat het gooien van de bom een gevolg is van de aanval van Noord-Vietnam. Ook moet de lezer voor een optimaal tekstbegrip weten dat er hier gerefereerd wordt aan de Vietnamese oorlog, hij moet weten in welke tijd die oorlog zich afspeelde, dat het een conflict was tussen de vs van Amerika en Noord-Vietnam, dat het Pentagon bij de vs hoort, en dat Hanoi in die tijd de hoofdstad was van Noord-Vietnam. Zonder deze kennis kan een lezer onmogelijk de tekst echt begrepen hebben. Hij kan immers niet uit de tekst halen dat het Pentagon bij de vs hoort en dat Hanoi gekoppeld moet worden aan Noord-Vietnam. Ook staat er niet letterlijk in de tekst dat de ene actie een gevolg is van de andere: er staat geen *omdat* in de tekst, en de woorden *oorzaak* en *gevolg* worden niet genoemd. Deze samenhang moet de lezer op basis van eerder verkregen informatie en wereldkennis toekennen. Pas dan kan hij een volledig plaatje van de tekst in zijn hoofd maken. Hij kan als het ware alle gaten die in de tekst zitten opvullen met zijn eigen kennis om zijn voorstelling te completeren. En een lezer begrijpt een tekst pas echt als hij een volledige voorstelling zonder gaten in zijn hoofd geconstrueerd heeft en de informatie uit de tekst geïntegreerd is met zijn al bestaande kennis.

#### DRIE SCHILDPADDEN

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

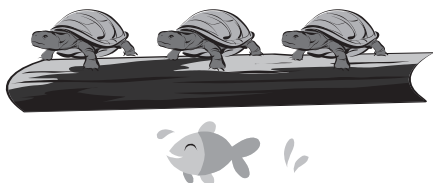
- 1] Drie schildpadden rustten **op** een stuk hout en een vis zwom **onder hen door**.
- 2] Drie schildpadden rustten **op** een stuk hout en een vis zwom **er onderdoor**.

Op de vraag of de twee zinnen identiek aan elkaar zijn, zullen veel lezers een bevestigend antwoord geven. Hoe kan dat, de zinnen verschillen immers wel degelijk van elkaar? In zin 1 zwemt de vis immers onder de schildpadden door (*onder hen door*), en in zin 2 onder het drijfhout (*er onderdoor*). De verklaring is deze: de situatiemodellen die de lezers van zin 1 en zin 2 maken, zijn identiek ook al verschillen de



letterlijke zinnen wel. In de situatiemodellen wordt duidelijk hoe de objecten uit de tekst zich tot elkaar verhouden in de ruimte en de tijd. Van zin 1, zouden de lezers dus een situatiemodel gemaakt hebben dat er schematisch zo uitzielt:

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



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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

#### Het bewijs

Deze twee experimenten bewijzen dat de lezer tijdens het verwerken van een tekst de informatie zodanig opslaat in zijn hoofd dat duidelijk wordt hoe de objecten uit de tekst geordend zijn in tijd en ruimte. Hij moet dus een soort schematische voorstelling gemaakt hebben op basis van zijn bestaande kennis: het situatiemodel. Wanneer dit situatiemodel niet zou bestaan, zouden lezers niet aangegeven hebben

dat de zinnen 1 en 2 identiek waren en de zinnen 3 en 4 van elkaar verschilden. Uit de experimenten kunnen we bovendien concluderen dat het situatiemodel wordt opgeslagen in het geheugen, maar de letterlijke vorm van de zinnen niet. Deze waarnemingen laten zien hoe belangrijk het situatiemodel is. Dat representatieniveau lijkt goed bruikbaar om meer inzicht te krijgen in het begrijpen en leren van teksten.

## HET TOETSEN VAN TEKSTBEGRIJP

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

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

Nu blijven er twee vragen over. Ten eerste: welke toetsingsmethodes zijn geschikt voor het meten van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel? En ten tweede: zijn de situatiemodeltaken die in onderzoek ontwikkeld en getest zijn ook bruikbaar in de onderwijspraktijk op het vmbo? Deze twee vragen zullen we in de volgende paragrafen beantwoorden.

### WELKE TAKEN ZIJN ER?

De situatiemodellen die lezers van teksten maken, verschillen uiteraard per situatie. Om op de juiste manier te meten of lezers de teksten op het situatiemodelniveau

verwerkt hebben, moeten er dus per situatie andere taken bedacht worden. Onderzoekers hebben dan ook verschillende situatiemodeltaken geoperationaliseerd en uitgetoetst. Hieronder zullen we die kort bespreken.

Open vragen: de problemen van Tsaar Peter

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

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

‘Peter de Grote was een Russische tsaar uit de zeventiende eeuw die alleen geïnteresseerd was in militaire macht. In 1697 besloot Peter om een geheime alliantie met Denemarken en Polen aan te gaan om zo een oorlog tegen Zweden te beginnen. De achttien jaar oude koning van Zweden Carl XII verraste zijn tegenstander en liet gewaagd militair talent zien. Hij versloeg Denemarken in 1700 en dwong het land vrede te sluiten. Vervolgens richtte hij zich op Rusland. Carl viel de Russen aan in een verblindende sneeuwstorm. De Russen hadden de aanval niet verwacht, ze werden door Carl verslagen. Daar zat Peter met een sterk gekrompen leger en slecht getrainde mannen, terwijl de oorlog met Zweden nog niet voorbij was. De tsaar bevond zich in een militaire crisis.

De tsaar besloot het leger en zijn land met een aantal praktische maar ingrijpende maatregelen te reorganiseren. Deze moesten leiden tot een sterker leger en meer macht en uiteindelijk moest er een overwinning mee worden behaald. Peter zette de adel weer aan het werk. Elke edelman, groot of klein, moest weer verplicht het leger in. De dienstplicht van de burgers werd ook verzwakt. Daarnaast zette Peter scholen en universiteiten op. En slaven werden aan het werk gezet in de fabrieken en mijnen. Al deze maatregelen hadden een succesvolle versterking van het leger tot gevolg. Daarmee werd de langdurige oorlog die in 1700 was begonnen, in 1721 beëindigd met een Russische overwinning.’

Om te toetsen of de lezer de relatie die in deze tekst voorkomt (een probleem-oplossingsrelatie) goed geïnterpreteerd en begrepen heeft, zou de volgende vraag gesteld kunnen worden: ‘Wat deed Peter om uit de militaire crisis te komen?’

Als de lezer deze vraag wil beantwoorden, moet hij zelf bedenken welke informatie uit de tekst bij de oplossing hoort, hij moet bedenken wat het probleem precies kan zijn en deze informatie aan elkaar koppelen. Om dat te bereiken moet hij een verband leggen tussen meerdere zinnen in de tekst.

Dit zou hij alleen kunnen als hij de informatie op de juiste manier heeft geïntegreerd met zijn kennis over de relatie en ordening van de problemen en oplossingen; dus wanneer hij gebruikmaakt van zijn situatiemodel.

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

**Herkennen: wel of niet gelezen?**

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

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

### Sorteren: wat hoort bij wat?

Ten derde hebben McNamara, Kintsch, Songer en Kintsch (1996) een sorteertaak ontwikkeld. Bij deze taak moeten lezers een tekst lezen om vervolgens stapeltjes te maken van termen uit de tekst die volgens de lezer bij elkaar horen. Dat zouden lezers alleen kunnen als ze de onderlinge verbanden en ordening tussen de termen doorzien. Hier geven we een voorbeeld van deze sorteertaak. Lezers krijgen de volgende tekst te lezen: 'Aan het einde van 1964 vonden Amerikanen in Saigon en Washington dat Hanoi de oorzaak was van het probleem in het zuiden. Uit frustratie over het falen van de ARVN om de vijand in het veld te verslaan, ontstond er een grote druk om Noord-Vietnam onmiddellijk aan te vallen'. (naar McNamara et al., 1996)

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

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

daar een gradatie in? Er is duidelijk nog meer onderzoek nodig om de sorteertaak beter te valideren.

#### Mentaal model: Schema's en tekeningen maken

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

#### WELKE TAAK IS GESCHIKT VOOR DE DOENER OP HET VMBO?

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

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

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

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

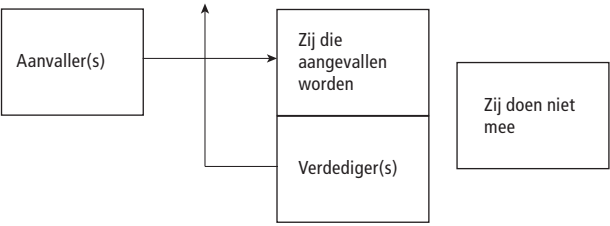
#### De sorteertaak op het vmbo?

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



**FIGUUR 4 |** SORTEERTAAK DIE GEBRUIKT IS OP HET VMBO

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



Vul onderstaande lijst met landennamen in in de antwoordtabel hieronder.

**Lijst met namen van landen**

Polen	Duitsland	Zwitserland	Engeland
Spanje	Amerika	Nederland	Italië

**Antwoordschema**

Aanvaller (s)	Verdediger(s)	Zij worden aangevallen	Zij doen niet mee

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

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

Maar omdat in dit experiment maar één sorteertaak gebruikt is bij één tekst, is nog een tweede experiment uitgevoerd om beter te kunnen generaliseren. In dit tweede experiment (Den Boer, 2003) is een vergelijkbare sorteertaak aangeboden bij andere, meer abstracte en moeilijkere teksten over de Koude Oorlog en bij andere leerlingen van verschillende niveaus. Een voorbeeld van deze tweede sorteertaak is hieronder weergegeven.

**FIGUUR 5 | TWEDE SORTEERTAAK OP HET VMBO**

Hieronder zie je een tabel. Links staan tien vakjes met woorden. Elk woord hoort ergens bij in de tekst die je gelezen hebt: bij Amerika, bij Rusland, of bij Amerika en Rusland samen. Zet achter ieder woord een kruisje in het goede vakje. Als bijvoorbeeld een woord bij Rusland hoort volgens de tekst, zet je een kruisje in het vakje onder Rusland.

Termen	Amerika	Rusland	Amerika en Rusland
Oost-Europa			
Communisme			
West-Europa			
Sterk			
Oostblok			
Veel gebied bezet			
Rijk			
Atoombom			

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

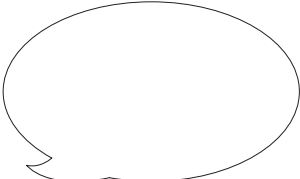
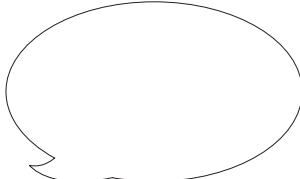
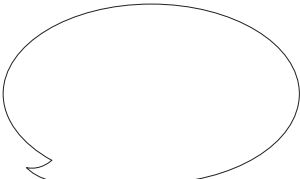
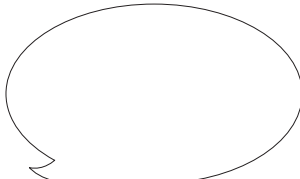
#### Stickers plakken

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

de beweringen en de ideeën waar de personages voor staan. Deze sorteertaak is in figuur 6 weergegeven:

**FIGUUR 6 | STICKERS PLAKKEN**

Je hebt vier stickers gekregen. Je hebt een sticker van een fabrieksbaas, een boer, de regering en een vakbondsleider. Plak de stickers in de vakjes die jij er het beste bij vindt passen.

<p>Snel geld verdienen</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>	<p>Opkomen voor de arbeiders</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>
<p>Arbeiders helpen</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>	<p>???</p>  <p>plak hier de juiste sticker</p>

Je hebt nu plaatjes van mensen die iets willen. Geef aan hoe ze dat willen bereiken. Zet de letters van de juiste tekst hieronder in de tekstballonnetjes boven het juiste plaatje.

- A 'Arbeiders weinig geld geven'
- B 'Vragen om meer geld voor arbeiders'
- C 'Zorgen voor grotere woningen en meer vrije tijd voor arbeiders'
- D 'Ik doe niet mee in de tekst!'

Zet nu de onderstaande woorden in de plaatjes. Schrijf de woorden onder het plaatje dat jij er het beste bij vindt passen.

- |                               |              |                      |
|-------------------------------|--------------|----------------------|
| Liberalisme                   | Regels maken | Socialisme (2 x)     |
| Winst maken                   | Geen regels  | Opkomen voor anderen |
| Arbeiders minder laten werken |              | Om regels vragen     |

Uit de voorlopige resultaten van dit experiment kwam naar voren dat deze situatiemodelvraag door de leerlingen van verschillende niveaus zeer gewaardeerd werd. Ook vonden de leerlingen de taak niet te moeilijk.

De resultaten uit de verschillende experimenten bieden goede verwachtingen voor de toekomst. Doe-sorteertaken kunnen misschien de leestaak voor vmbo-leerlingen veraangename. Hierdoor kan hun motivatie om te lezen bevorderd worden. Er is echter nog meer onderzoek nodig om deze hypothese te onderzoeken en de doe-sorteertaak optimaal te valideren. Met dat onderzoek zijn we momenteel druk bezig (Land & Sanders, 2004).

## VAN THEORIE NAAR PRAKTIJK

Uit onderzoek is gebleken dat tekstbegrip idealiter bevraagd moet worden met situatiemodeltaken. Experimenten suggereren dat deze taken ook zeker goed kunnen functioneren op het vmbo. Maar in hoeverre worden deze taken al in de praktijk gebruikt? Kunnen de resultaten die uit de experimenten naar voren gekomen zijn ook bevestigd worden door praktijkervaringen? En hebben uitgevers of docenten al goede ervaringen met sorteertaken en doe-sorteertaken zoals stickers plakken, en komen deze taken dan ook al in ruime mate voor in de werkboeken op het vmbo?

In de volgende paragraaf gaan we na of iets van deze theoretische inzichten terug te vinden is in de werkboeken die bij het vak geschiedenis<sup>3</sup> op het vmbo gebruikt worden. Met andere woorden: welke taken en opdrachten komen in de werkboeken voor en is er in de werkboeken ook sprake van het toetsen van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel?

### In de werkboeken op het vmbo

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

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

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

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

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

Duitsland mocht een klein leger hebben van 100.000 soldaten.

Elzas-Lotharingen ging naar Polen.

Elzas-Lotharingen ging naar Frankrijk.

Duitsland verloor alle kolonies.

Dit soort vragen is te vergelijken met herkenningsvragen: de lezer moet immers aangeven of de zin overeenkomt met een eerder gelezen zin in de tekst. De zinnen komen in de meeste vragen echter letterlijk overeen met de informatie uit de tekst. Daarom wordt met deze vragen het tekstbegrip niet op het niveau van het situatie-model getoetst.

Een veel voorkomende vraag die hiermee te vergelijken is, is de doorstreep-vraag waarbij de leerling moet aangeven welk van de woorden in de zin past:

Streep de foute antwoorden door.

Na 1923/1929 ging het langzaam beter in Duitsland.

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

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

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

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

Waarom was het Duitse volk boos op de regering?

Kruis de twee goede antwoorden aan:

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

Welke partij was het grootst in 1930?

- ☐ sociaal-democraten
- ☐ communisten
- ☐ nationaal-socialisten

Wat bedoelde Hitler met *Ariërs*?

- ☐ het joodse volk
- ☐ de Europeanen
- ☐ het Duitse volk

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

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

In welk jaar was de *Kristallnacht*?

Ook wordt er in de werkboeken voor geschiedenis veel gewerkt met bronnen. De leerlingen moeten een brontekst lezen en vervolgens vragen beantwoorden over deze bron. Vaak zijn de vragen bij de bron geformuleerd als invulvragen: de leerlingen moeten termen uit de tekst op de stippeltjes invullen:

Bron 1

De stank van het slagveld bij Verdun  
 Je kon lijken, kruit, poep, bedorven eten en gas goed ruiken.  
 Mensen in de stad konden niet buiten zitten.  
 Overal rook je die afschuwelijke lucht.  
 In de zomer kwam de hitte.  
 Als het dan niet regende werd de eigen urine in een fles gedaan.  
 Soldaten dronken dat later op als ze geen drinkwater hadden.  
 Als het regende was de nattigheid een vijand.  
 De loopgraaf werd heel modderig.  
 Je kon tot je middel wegzakken.  
 En dan het ongedierte.  
 Ratten leefden als in een paradijs.  
 Ze knaagden aan de doden en de levenden.

Bijna iedereen had last van luizen.  
In de zomer waren er miljoenen vliegen.

Lees bron 1 en vul de weggelaten woorden in.  
In de .....hadden de soldaten last van stank en ongedierte.  
De stank kwam van .....De .....vraten aan doden  
en levenden. Bij regen werd de loopgraaf erg.....

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

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

Zet de volgende woorden op de goede plaats in de tekst:  
*imperialisme – Europeanen – racisme – veranderde – 1870 – volken*  
De wereld .....snel na.....  
Het is de tijd van het .....  
.....voelden zich beter dan andere.....  
Dat heet.....

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

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

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

- Waarom vielen de nazi's die nacht veel joden aan?
- Geef een voorbeeld van Jodenvervolgung.
- Wat is het grootste voordeel van de stoommachine?
- Bewoners van kolonies mochten niet protesteren. Leg uit waarom dat verboden was.
- Schrijf op waarom de kolonies steeds armer werden.
- Leg uit waarom de nazi's huwelijken tussen Duitsers en joden verboden.
- Schrijf twee apparaten op die wij nog steeds gebruiken en die hetzelfde doen als de fonograaf.

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

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

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

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

*Zou jij de joden helpen met onderduiken (verstoppem)?*

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

Bij deze vragen moet de leerling de informatie uit de tekst integreren met zijn eigen kennis, normen en waarden, argumenten en levenservaring. In zoverre moet hij dus gebruikmaken van zijn situatiemodel. Daar staat tegenover dat zulke meningsvra-



gen behalve tekstbegrip ook allerlei andere informatie bevragen, zoals meningen en attitudes van lezers.

#### Doetaken in de werkboeken

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

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

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

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

Ook komen in de werkboeken sorteertaken voor zoals:

Welke landen vochten tegen elkaar tijdens de Eerste Wereldoorlog? Vul de tabel hieronder in. De eerste regel is al ingevuld.<sup>4</sup>

Centralen (vrienden van Duitsland)	Geallieerden (vijanden van Duitsland)
Duitsland	Engeland

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

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

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

Naast doe-sorteertaken komen er ook veel doe-opdrachten voor afbeeldingen: de leerling krijgt een foto te zien en moet deze foto interpreteren aan de hand van de informatie uit de tekst. Ook met dit soort vragen is sprake van het meten van tekstbegrip op het niveau van het situatiemodel. De leerling moet immers de informatie uit de tekst oproepen en in een andere situatie (een plaatje of foto) weer toepassen. Daarvoor moet hij de informatie zodanig hebben opgeslagen dat verbanden zoals redenen en gevolgen, maar ook ruimte- en tijdsordeningen duidelijk zijn.

Bekijk de afbeelding.<sup>5</sup>

Waarvoor demonstreren de mensen op deze afbeelding?

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

#### VERSCHILLEN TUSSEN DE THEORETISCHE EN PRAKTISCHE LEERWEG

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

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

## Bron 10

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

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

Waarom hadden de mensen de vlag uitgestoken?

Wie bedoelt de schrijver met 'de moffen'?

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

## Een eerste conclusie

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

## EEN AANGENAMERE LEESTAAK VOOR DOENERS

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

Vooral in de basisberoepsgerichte leerweg komen de sorteertaken in een aangepaste of vereenvoudigde vorm voor in de werkboeken voor geschiedenis op het

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

Meer onderzoek naar het functioneren van situatie-/modelvragen op het vmbo is niet alleen wenselijk vanuit theoretisch oogpunt, maar ook voor de praktijk noodzakelijk. Wanneer er immers een taak ontwikkeld kan worden waarmee tekstbegrip op het diepste niveau gemeten wordt en als leerlingen die taak ook nog eens aangenaam vinden omdat ze daadwerkelijk iets (met een tekst) mogen doen, worden twee vliegen in een klap geslagen: de docenten op het vmbo kunnen met de situatiemodeltaken gemakkelijk en goed nagaan of een leerling de tekstinformatie daadwerkelijk begrepen heeft. En de leerling zelf kan door een echte doe-situatiemodeltaak gemotiveerder worden om met teksten bezig te zijn. Misschien dat de leestaak voor de doeners op het vmbo door doe-situatiemodeltaken zodanig veraangenaamd kan worden, dat ze niet alleen meer plezier in het lezen zelf krijgen, maar ook nog eens meer van de teksten opsteken. Leren uit een tekst is dan leuk en leerzaam!

## OVER DE AUTEURS

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

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

Deze bijdrage verscheen eveneens in *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*, Amsterdam, Stichting Lezen, 2005.

## LITERATUUR

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

- Singer, M. (1990). *Psychology of language. An introduction to sentence and discourse processes*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Teerling, I. (2003). *Tekstbegrip en Tekstwaardering: de invloed van coherentie op educatieve teksten in het vmbo*. Doctoraalscriptie, Universiteit Utrecht.





# **LEESPLEZIER EN LEESFREQUENTIE OP HET VMBO.**

**EEN KWANTITATIEF INVENTARISATIE-ONDERZOEK NAAR  
LEESGEDRAG EN WAARDERING VOOR STUDIETEKSTEN**

**JENTINE LAND, HUUB VAN DEN BERGH EN TED SANDERS**





## INLEIDING

Nederland ontleest. Uit grootschalig onderzoek van het Ministerie van Onderwijs en Cultuur blijkt namelijk dat in 1975 nog 44% van de Nederlanders geregeld een boek las in de vrije tijd, terwijl dat in 2000 nog maar 31% is. Vooral jongeren zijn minder gaan lezen. Uit cijfers van het SCP (Huysmans, De Haan & Van den Broek, 2004) komt naar voren dat in 1990 48% van de schoolgaande jeugd boeken las in hun vrije tijd, terwijl dat aantal in 2000 gehalveerd is. Vooral het opleidingsniveau speelt een rol bij de ontleding. In 2000 lezen 39% van de jongeren met een opleiding uit het hoger onderwijs geregeld een boek in hun vrije tijd, tegenover 26% van de jongeren met een lbo of mbo- diploma. In dit inventarisatie-onderzoek willen we het leesgedrag van een specifieke groep jongeren in kaart brengen, namelijk van leerlingen die vmbo-onderwijs volgen. Vmbo-leerlingen komen vaak in het nieuws en de berichtgeving over hun gedrag of leer- en leesprestaties is overwegend negatief. Ook is lezen voor veel van deze leerlingen een groot struikelblok. Zo blijkt 20% van de vmbo-leerlingen moeite te hebben met technisch lezen (onderwijsinspectie, 2006), en 24% van de vmbo-leerlingen uit de lagere leerwegen kan de studieteksten op school niet begrijpen (Hacquebord, Linthort, Stellingwerf, De Zeeuw, 2004). We richten ons in deze inventarisatie daarom niet alleen op het leesgedrag van vmbo-leerlingen in hun vrije tijd, maar ook op hun leesgedrag en leeswaardering op school.

In het eerste deel van deze studie zullen we eerder onderzoek bespreken waarin de leessituatie van leerlingen in kaart gebracht is. Vervolgens rapporteren we de belangrijkste uitkomsten van het nieuwe inventarisatie onderzoek bij vmbo-leerlingen.

## ONDERZOEK NAAR DE LEESITUATIE VAN (VMBO-) LEERLINGEN

Volgens docenten die lesgeven op het vmbo kunnen de doorsnee Vmbo-leerlingen nauwelijks zelfstandig een tekst lezen, vinden ze het lezen van een boek moeilijk, niet leuk en zijn ze snel afgeleid. Verder zijn deze leerlingen volgens docenten nauwelijks gemotiveerd leestaken voor school uit te voeren en lezen ze alleen een boek als het moet. Op school lezen vmbo-leerlingen alleen maar een studietekst wanneer ze er een proefwerk over krijgen, niet omdat ze de stof leuk vinden. Om te zorgen dat de leerlingen iets opsteken van een les, moet de leerling volgens docenten het nut van een tekst inzien. Bovendien moet de stof aansluiten bij de beleavingswereld van de leerlingen en het hier en nu (Land, Sanders, Lentz, & Van den Bergh, 2002).

Dat leerlingen zo weinig lezen, heeft te maken met hun leesdoel en leesmotivatie. De leesmotivatie van adolescenten is namelijk beduidend lager dan die van

beginnende lezers (Boland, 1987; McKenna, 1994; Schram, 1999). Adolescenten lezen minder, en vinden lezen ook minder leuk om te doen dan bijvoorbeeld kinderen die net hebben leren lezen. Schram (1999) verklaart dit met de verandering in de vrije tijdsbesteding. Hoe ouder lezers worden, hoe meer tijd ze besteden aan computerspelletjes, muziek, televisie, sport en vrienden en hoe minder tijd er over blijft om te lezen. Er is veel onderzoek gedaan naar de vraag met welke motivatie leerlingen van de middelbare school lezen. Uit onderzoek van Tellegen en Catsburg (1987) blijkt dat leerlingen nauwelijks lezen om een goed gevoel te krijgen (de intrinsieke motivatie). Leerlingen lezen voornamelijk omdat het moet (extrinsieke motivatie) of omdat ze meer te weten willen komen over een bepaald onderwerp (de zogenaamde instrumentele motivatie, Guthrie & Wigfield, 1997). Uit onderzoek van Stalpers (2005) blijkt dat het thuisleesklimaat een cruciale rol speelt in de overweging van adolescenten om te gaan lezen. Veel middelbare scholieren lezen alleen maar omdat ze dan mee kunnen praten of erbij horen. Leerlingen die lezende vrienden hebben en uit een boekrijk gezin komen, zijn daarom zelf ook meer geneigd veel te lezen.

Er zijn verschillende inventarisaties uitgevoerd om het leesgedrag van vmbo-leerlingen in kaart te brengen. Zo blijkt uit een grootschalige inventarisatie van Tellegen en Lampe (2000), dat slechts 23% van deze leerlingen lezen een plezierige bezigheid vindt en dat voor een meerderheid lezen vermoeiend is. Verder blijkt uit dit onderzoek dat vooral vmbo-jongens vaak alleen lezen omdat ze iets te weten willen (moeten) komen (de instrumentele motivatie) terwijl vmbo-meisjes ook lezen voor het prettige gevoel dat lezen hen doet ervaren (de intrinsieke motivatie). Ook wordt met het onderzoek van Tellegen en Lampe (2000) bevestigd wat de docenten al zeiden: vmbo-leerlingen lezen het liefst over zaken die zich afspelen in een voor hen herkenbare wereld en het hier en nu. Wanneer er sprake is van informatie die niet direct met het heden verbonden is, zoals geschiedenis of het buitenland, is hoogstens eenderde van de leerlingen geïnteresseerd.

Ook Endert (2000) heeft de leessituatie van vmbo-leerlingen zo breed mogelijk in kaart gebracht. Uit dit onderzoek komt naar voren dat de meeste vmbo-leerlingen boeken en tijdschriften lezen in hun vrije tijd: 60% van de ondervraagde vmbo-leerlingen leest geregeld (een keer per week) een boek na school. Hoelang de leerlingen lezen, is niet onderzocht. Er blijkt echter een groot verschil tussen jongens en meisjes op het vmbo. Van de meisjes leest 78 procent vrijwillig boeken tegenover 44 procent van de jongens.

In de onderzoeken die de leessituatie in kaart brengen, staat de vraag naar de motivatie om te lezen en de emoties die leerlingen tijdens het lezen ervaren in de buitenschoolse situatie centraal. Zo moeten in onderzoek (zie onder anderen: Van der Bolt, 2000; Endert, 2000; Tellegen en Lampe, 2000; Tellegen en Catsburg,

1997) leerlingen op stellingen reageren zoals: *wanneer ik een boek lees, word ik daar rustig van. Wanneer ik lees ga ik helemaal op in het verhaal. Of: ik lees om meer te weten te komen.* Vragen naar de specifieke waardering die leerlingen hebben voor boeken en de eisen die ze stellen aan boeken, worden niet gesteld. De eerste vraag die we in deze inventarisatie willen onderzoeken is dan ook:

## 1 Wat is het leesgedrag van vmbo-leerlingen in hun vrije tijd en hoe waarderen zij leesboeken?

Meer specifieke subvragen zijn: Hoeveel lezen vmbo-leerlingen? Wat lezen ze? Wat vinden ze van lezen en welke eisen stellen zij aan de boeken die ze in hun vrije tijd lezen?

De eerdere inventarisaties naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen (Van der Bolt, 2000; Endert, 2000; Tellegen en Lampe, 2000) en de inventarisaties naar leesgedrag van basisscholieren (zie Otter, 1993; Elsäcker, 2002; en voor een overzicht: De Vries, 2007) richten zich allemaal op het lezen in de vrije tijd. Maar ook op school moeten leerlingen veel lezen. Het is daarom interessant om na te gaan hoe vmbo-leerlingen de studieteksten die ze op school lezen, waarderen. Bovendien vormt deze inventarisatie de basis voor experimenteel onderzoek naar het lezen van vmbo-leerlingen (zie Land, Sanders, & Van den Bergh, 2008; Land, Van den Bergh, & Sanders, in voorbereiding). Met leesexperimenten willen we in dat onderzoek achterhalen welke tekstenmerken ervoor zorgen dat vmbo-leerlingen hun studieteksten goed begrijpen en hoog waarderen. Omdat de leesexperimenten zich specifiek richten op studieteksten, willen we achterhalen wat leerlingen van hun studieteksten vinden. Daarom stellen we als tweede onderzoeksvraag:

## 2 Hoe waarderen leerlingen hun studieboekteksten?

Met deze tweede onderzoeksvraag willen we de volgende subvragen beantwoorden: welke soort tekst lezen leerlingen het liefst in hun studieboeken, welke eisen stellen ze aan studieteksten en wat vinden vmbo-leerlingen van hun studieteksten?

## METHODE INVENTARISATIEONDERZOEK

Om de buitenschoolse leessituatie in kaart te brengen, worden in de meeste onderzoeken vragenlijsten gebruikt. Uit onderzoek (Kuhlemeier, 1996) komt echter naar voren dat voor een valide meting van leesfrequentie de vragenlijst niet altijd een even betrouwbare weergave van de werkelijkheid geeft. Ook uit een validatiestudie van drie soorten meetinstrumenten, te weten logboeken, observaties en vragenlijst-

ten bij docenten over hun eigen lesinstructies, blijkt dat voornamelijk de vragenlijst hele andere resultaten geeft dan een logboek of observatie (Heidelberg, Van den Bergh, Kuhlmeier & Hoeks, 1993). Ook een onderzoek van Land, Van den Bergh en Sanders (in voorbereiding) toont aan dat een vragenlijst over de leesfrequentie bij vmbo-leerlingen voor methodologische problemen kan zorgen. Deze leerlingen vullen de ene keer iets anders in dan de andere keer en bovendien hebben we te maken met validiteitbedreigende zelfrapportage. Leerlingen vullen wel in dat ze thuis veel boeken hebben, maar we weten niet of dat werkelijk zo is. In deze inventarisatie is er om die redenen voor gekozen om logboeken te gebruiken om de leesfrequentie in kaart te brengen. De waardering van vmbo-leerlingen gaan we wel na door middel van vragenlijsten omdat waardering niet met logboeken te meten is. Hieronder zullen we beide methodes toelichten.

#### LOGBOEKEN

We willen in kaart brengen hoeveel tijd vmbo-leerlingen besteden aan lezen en wat ze precies lezen in hun vrije tijd. Een logboek is een goede methode om antwoord te krijgen op deze vragen (Elsäcker, 2002; Otter, 1993). Met de logboekmethode moeten leerlingen tijdens een bepaalde periode iedere dag bijhouden in een dagboek wat ze precies gelezen hadden. De leerlingen konden bij het onderzoek van Otter (1993) en Elsäcker (2002) kiezen uit voorgedrukte antwoorden die ze met *ja* of *nee* moesten beantwoorden, zoals:

Ik heb donderdag na schooltijd, maar voor het avondeten

- |   |                           |               |
|---|---------------------------|---------------|
| 1 | naar de televisie gekeken | <i>ja/nee</i> |
| 2 | een stripboek gelezen     | <i>ja/nee</i> |
| 3 | een echt leesboek gelezen | <i>ja/nee</i> |

Het logboek dat wij de leerlingen in ons inventarisatieonderzoek hebben voorgelegd, is geïnspireerd op de dagboeken van Elsäcker (2002) en Otter (1993). We wilden echter niet alleen te weten komen wat leerlingen lezen op een dag, maar ook hoeveel tijd ze besteden aan een bepaald genre. Daarom hebben we de leerlingen gevraagd in te vullen of ze *0-10 minuten*, *10-30 minuten*, *30-60 minuten* of *meer dan 60 minuten* op die dag aan een bepaalde activiteit besteed hadden. De logboeken bestonden uit twee delen. In het eerste deel moesten de leerlingen aangeven hoeveel minuten ze een bepaalde tekstsoort gelezen hadden. De leerlingen konden kiezen uit: *huiswerk*, *een boek (echt gebeurd of verzonnen)*, *een tijdschrift*, *een krant*, *roddelblad* of *een geloofstekst*. In het tweede deel moesten de leerlingen vermelden hoeveel minuten ze die dag aan andere activiteiten hadden besteed, zoals tv-kijken, schoonmaken, sporten of computeren. Logboeken geven een beter beeld dan en-

quêtevragen over de leesfrequentie van leerlingen. Immers, met vragen als: *‘hoeveel lees je: 2 keer per jaar/1 keer per maand/elke week/elke dag/nooit’*, is het maar de vraag of leerlingen precies onthouden hoeveel boeken ze lezen per maand laat staan dat ze precies weten of ze een keer per maand lezen. Wat nu als ze vaker dan een keer per maand lezen? Met logboeken omzeilen we deze problemen, aangezien we precies vragen hoeveel minuten een leerling besteedt aan een bepaalde activiteit op een dag.

Een nadeel van het op deze manier aanbieden van een logboek is dat de leerlingen gedwongen worden om te kiezen voor bepaalde categorieën, in plaats van dat ze zelf opschrijven wat ze gelezen hebben op een dag. We hebben voor deze vorm gekozen omdat het volgens Otter (1993) een betrouwbare methode is om de leesfrequentie in kaart te brengen, maar ook omdat navraag bij docenten ons heeft geleerd dat vmbo-leerlingen het een grote belasting vinden om zonder houvast of voorbeelden precies terug te halen wat ze de vorige dag gedaan hebben. Bij voorgedrukte vragen bestaat de kans dat ze maar wat invullen, maar wanneer we geen categorieën geven, is de kans groot dat ze helemaal niets invullen.

Het logboek zoals wij dat aan de leerlingen hebben voorgelegd, zag er als volgt uit:

**TABEL 1** | LOGBOEK

Waar heb je gisteren je tijd aan besteed? Zet een kruisje in het hokje dat voor jou van toepassing is.

Wat	Omschrijving	0-10 min.	10-30 min.	30-60 min.	Meer dan 60 min.	Ik weet het niet meer
Lezen	Teksten huiswerk					
	Leesboek					
	Tijdschrift					
	Krant					
	Tekst voor mijn geloof					
	Roddelblad					
	Informatie op pc					
	Iets anders					

Wat	Omschrijving	0-10 min.	10-30 min.	30-60 min.	Meer dan 60 min.	Ik weet het niet meer
Overig	Bellen/sms'en					
	MSN/chatten					
	Tv kijken					
	Muziek luisteren					
	Winkelen					
	Sporten					
	Computeren (spelletjes)					
	Bijbaan					
	Huishouden					
	Iets anders					

## ENQUÊTES

Logboeken geven geen informatie over de waardering van leerlingen voor bijvoorbeeld het tekstgenre. Otter (1993) en Elsäcker (2002) hebben naast logboeken dan ook enquêtes gebruikt om de leessituatie van leerlingen vollediger in kaart te kunnen brengen. Ook door andere onderzoekers (Van der Bolt, 2000; Endert, 2000; Otter, 1993; Stalpers, 2005; Tellegen & Lampe, 2000) worden vragenlijsten gebruikt om te achterhalen welke beleving leerlingen ervaren tijdens het lezen. Met onze inventarisatie gebruiken we enquêtevragen die we formuleren als vragen met gesloten categorieën. Leerlingen mogen per vraag kiezen uit mogelijke antwoorden en meer dan één antwoord aankruisen. Op deze manier hoeft de leerling niet zelf antwoordcategorieën te verzinnen, wat een te grote belasting zou kunnen zijn en bovendien omzeilen we antwoordcategorieën die ambigu zijn zoals bij vragen zoals *ik vind lezen leuk* met antwoordcategorieën *vaak*, *soms*, *nooit* die bijvoorbeeld gesteld worden in onderzoek van Tellegen & Lampe (2000). Met dit soort vragen is het altijd moeilijk te achterhalen wat *soms* en *vaak* precies inhoudt en of deze antwoorden voor alle leerlingen wel hetzelfde betekenen. De inhoud van de antwoordalternatieven die wij gebruiken, is gebaseerd op vragen die Tellegen en Lampe (2000), Endert, (2000) en Elsäcker (2002) gebruiken als zelfstandige vragen. Een voorbeeld van zo'n meerkeuzevraag is:

Wat voor lezer ben jij? Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten

- ☐ Ik vind lezen leuk
- ☐ Ik vind lezen niet leuk
- ☐ Ik vind lezen spannend
- ☐ Ik lees beter hardop dan zacht
- ☐ Ik lees beter zacht dan hardop
- ☐ Ik onthoud niet goed wat ik gelezen heb
- ☐ Ik onthoud goed wat ik gelezen heb
- ☐ Anders

Door de antwoordcategorieën te geven, wordt de keuzemogelijkheid van de leerlingen beperkt. We hebben daarom ook de keuzemogelijkheid *anders* toegevoegd om de leerlingen in de gelegenheid te stellen informatie in te vullen die ze niet kwijt kunnen met de gegeven antwoordcategorieën. De optie *anders* werd echter zelden gebruikt.

In principe zouden de leerlingen die invullen dat ze lezen leuk vinden, niet ook moeten invullen dat ze lezen niet leuk vinden. Doen ze dat wel, dan is dat een aanwijzing dat ze de vragenlijst niet serieus hebben ingevuld. De scores van deze leerlingen werden dan ook uitgesloten bij de verdere analyse van de resultaten.

Vervolgens zijn we nagegaan hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde antwoordcategorie van de vraag heeft aangekruist.

## PROCEDURE

### Proefleiders

Het inventarisatie-onderzoek is uitgevoerd door twaalf bachelorstudenten van de Universiteit Utrecht. De studenten deden dit onderzoek in het kader van het tweede jaarsvak *Methoden van Communicatiekundig onderzoek*. De studenten werkten in duo's en ieder duo heeft bij minimaal zes vmbo-klassen enquêtes of logboeken afgenomen. De studenten moesten een onderzoeksverslag schrijven over hun onderzoek, dat beoordeeld werd in het kader van de cursus.

### Proefpersonen

De leerlingen die meededen aan de inventarisatie volgden onderwijs in de tweede klas van het vmbo, verspreid over 27 scholen in midden- en zuid-Nederland. In iedere klas zaten tussen de 15 en 30 leerlingen. De leerlingen waren allemaal ongeveer 14 jaar oud en volgden de basisberoepsgerichte, de kaderberoepsgerichte, de gemengde of de theoretische leerweg. Wanneer deze indeling niet gemaakt kon



worden, gaf de docent uitsluitsel over het niveau van de leerling. Omdat het aantal leerlingen uit de kaderberoepsgerichte en gemengde leerweg gering was, hebben we besloten de leerlingen uit de gemengde leerweg samen te nemen met de leerlingen uit de theoretische leerweg en de leerlingen uit de kaderberoepsgerichte leerweg bij de basisberoepsgerichte leerweg in te delen. In totaal deden er 933 leerlingen mee, waarvan 487 meisjes en 446 jongens. 492 Leerlingen volgden de theoretische of gemengde leerweg, 438 leerlingen de basisgerichte of kadergerichte leerweg en van 13 leerlingen is onbekend welke leerweg ze volgden.

#### Afname

De verschillende instrumenten (logboek en enquêtes) zijn op verschillende scholen ingezet. Een leerling die een logboek moest invullen, deed dus niet mee aan een enquête. Er was één lesuur gereserveerd voor het invullen van de enquêtes. De proefleiders deden een aantal proefvragen voor, waarna de leerlingen zelf de echte enquête invulden. De meeste leerlingen waren klaar voordat het lesuur om was. De leerlingen moesten het logboek vijf achtereenvolgende dagen (beginnend op maandag) thuis invullen. Maar omdat de meeste leerlingen dat de eerste dag vergeten waren, hebben we ervoor gekozen de leerlingen de logboeken in te laten vullen tijdens het eerste uur van de volgende dag met de hele klas tegelijk en in aanwezigheid van een docent.

#### Scoring

Bij de logboeken en vragenlijsten kregen de leerlingen voor ieder item dat ze aankruisten een 1 toegekend en voor alle niet aangekruiste items een 0. Bij de logboeken is berekend hoeveel procent van de leerlingen een bepaalde activiteit had gedaan en is nagegaan hoeveel minuten de leerlingen gemiddeld per dag aan een activiteit besteedden.

## RESULTATEN

Zowel in de vragenlijsten als in de logboeken hebben we gebruikgemaakt van vragen met gesloten categorieën. Dat betekent dat leerlingen moesten aankruisen welke items van een vraag voor hen van toepassing waren. Aangezien de leerlingen meerdere items per vraag of in het logboek mochten aankruisen, overstijgen het totaal van de percentages in de hieronder weergegeven figuren de 100 procent. Leerlingen konden dus aankruisen dat ze het lezen van een boek zowel saai, vermoeiend als leuk vonden. De gegevens zijn geanalyseerd in het statistische programma SPSS. Bij het maken van vergelijkingen tussen geslacht en niveau hebben we t-toetsen

gebruikt. Aangezien we op dezelfde dataset steeds meerdere t-toetsen uitgevoerd hebben (voor elk alternatief van een vraag een toets, dus meerdere toetsen per vraag), is de correctie van Bonferroni toegepast. Omdat de meeste meerkeuzevragen uit ongeveer 10 antwoordalternatieven bestonden, betekent dit dat we een verschil pas significant mogen noemen bij  $p < 0.005$  in plaats van bij  $p < 0.05$ .

#### DE BUITENSCHOOELSE LEESSITUATIE VAN VMBO-LEERLINGEN

De vraag naar wat leerlingen buiten school met hun tijd doen en welke plaats lezen daarbij inneemt, is onderzocht met logboeken en met een enquête. Allereerst zullen de resultaten van de logboeken besproken worden.

##### Logboek

213 Leerlingen hebben in de week na de herfstvakantie in 2004 iedere werkdag een logboek ingevuld. 103 meisjes en 110 jongens vulden een logboek in, 90 leerlingen volgende de theoretische leerweg en de gemengde leerweg, 123 leerlingen volgden de kadergerichte en de basisberoepsgerichte leerweg. Allereerst zijn we de betrouwbaarheid van de scores op de vijf verschillende dagen nagegaan. Uit deze analyse blijkt dat het logboek een betrouwbaar beeld geeft. Cronbach's alpha over de verschillende dagen is per item namelijk hoog genoeg om de logboeken betrouwbaar te noemen ( $P \geq 0.86$ ). We zijn ook nagegaan of het logboek een betrouwbaar beeld geeft van de verschillen binnen proefpersonen. Uit een analyse blijkt dat er slechts een geringe variantie bestaat binnen leerlingen ( $ms\ 0.12 < 1.18$ ), wat betekent dat elke leerling alle dagen ongeveer hetzelfde zegt te doen. Als leerlingen op maandag een boek lezen, dan doen ze dat naar eigen zeggen op dinsdag ook en de andere dagen ook. Deze resultaten laten zien dat het logboek een stabiel meetinstrument is.

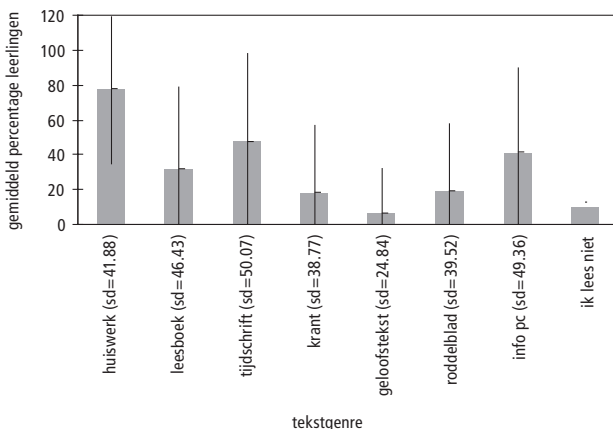
Opvallend is dat de variantie tussen proefpersonen veel groter is bij de verschillende onderdelen van het logboek ( $ms\ 0.76 < 11.87$ ). Zo bedraagt de variantie bij het leesboek bijvoorbeeld 4.43, terwijl de variantie bij de geloofstekst tussen leerlingen 0.76 bedraagt. De hoogste varianties tussen leerlingen zijn gevonden voor het chatten ( $ms=11.87$ ), muziek luisteren ( $ms=8.07$ ), spelletjes op de computer doen ( $ms=10.27$ ) en sporten ( $ms=11.18$ ), het lezen van een huiswerktekst ( $ms=5.68$ ) en het lezen van een boek ( $ms=4.28$ ). De ene leerling leest dus veel vaker een boek dan de andere leerling terwijl de leerlingen die ingevuld hebben een geloofstekst te lezen dat ongeveer allemaal even vaak doen.

##### Leesactiviteiten

Allereerst zijn we nagegaan hoeveel leerlingen een bepaald genre lezen op een dag. Uit deze analyse blijkt dat een huiswerktekst, een tijdschrift en informatie op de

computer door de meeste leerlingen gelezen worden op een dag. In figuur 1 is aangegeven hoeveel procent leerlingen gemiddeld een bepaald genre leest op een dag. De staaf geeft aan wat het gemiddelde percentage leerlingen is, berekend over vijf dagen, de zwarte lijn geeft de standaarddeviatie weer.

**FIGUUR 1 | GEMIDDELD PERCENTAGE LEERLINGEN (EN 1 STANDAARDDEVIATIE) DAT LEEST OP EEN DAG**

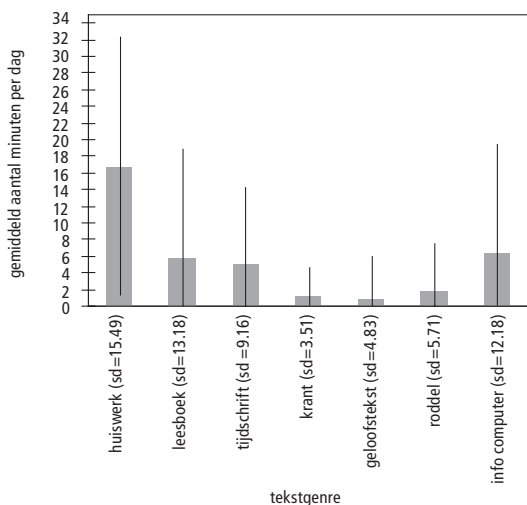


Gemiddeld leest 77% van de leerlingen op een dag een huiswerktekst, 32% leest een boek en 48% leest een tijdschrift. 10% van de leerlingen heeft alle dagen niets ingevuld bij de leesactiviteiten. Opvallend is dat de standaarddeviaties (de zwarte lijnen) groot zijn. Dit betekent dat het gemiddelde percentage leerlingen erg varieert. Er zijn dus dagen dat veel minder of juist veel meer leerlingen lezen dan het gemiddelde percentage. In de discussie zullen we hier op terug komen.

We zijn nagegaan hoeveel minuten per dag leerlingen besteden aan een bepaald tekstgenre. Hierbij zijn de gegevens van de leerlingen die niets ingevuld hadden bij de afzonderlijke items niet meegenomen. Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 2.

Uit figuur 2 blijkt dat de leerlingen die aangegeven hebben huiswerkteksten te lezen, daar gemiddeld 17 minuten per dag aan besteden, leerlingen die invulden een leesboek of tijdschrift te lezen, doen dat gemiddeld iets meer dan 5 minuten per dag. De leerlingen die informatie op de computer lezen besteden daar per dag zes minuten aan. Ook in figuur 2 vallen de hoge standaarddeviaties op.

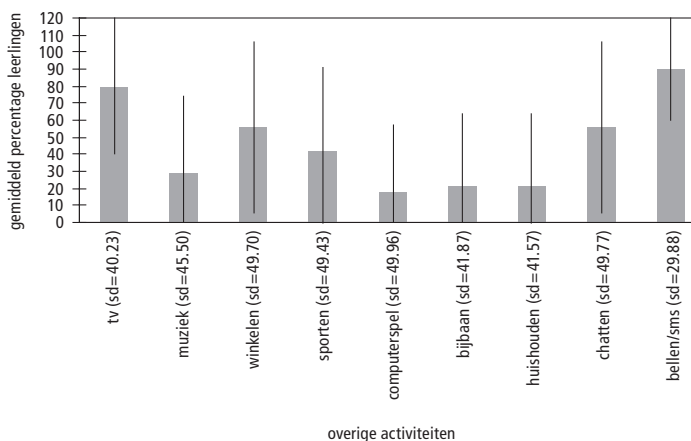
**FIGUUR 2 | GEMIDDELD AANTAL MINUTEN (EN 1 STANDAARDDEVIATIE) DAT LEERLINGEN PER DAG EEN BEPAALD GENRE LEZEN PER DAG**



#### Overige activiteiten

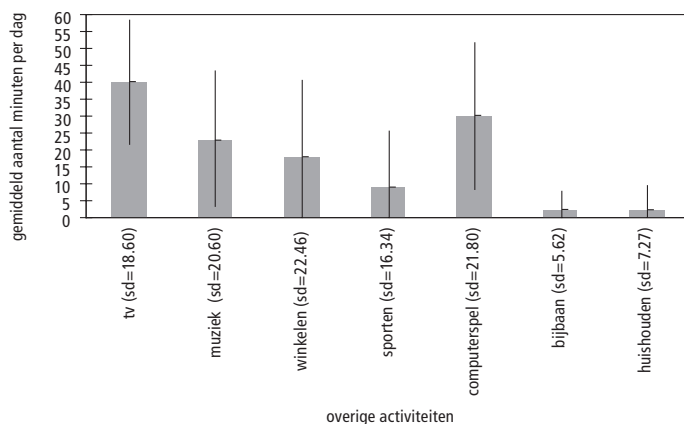
Behalve lezen, doen leerlingen veel andere dingen op een dag na schooltijd. Met de logboeken zijn we nagegaan welke activiteiten vmbo-leerlingen het meeste doen. In figuur 3 zijn de belangrijkste resultaten weergegeven.

**FIGUUR 3 | GEMIDDELD PERCENTAGE LEERLINGEN (EN 1 STANDAARDDEVIATIE) DAT BEPAALDE ACTIVITEIT DOET OP EEN DAG**



Uit figuur 3 blijkt de meeste vmbo-leerlingen na school televisie kijken. Ook houden de meeste leerlingen zich op een dag bezig met computeren, muziek luisteren en bellen. We zijn nagegaan hoeveel minuten de leerlingen per dag aan een bepaalde activiteit besteden. In de berekening zijn de gegevens van de leerlingen die niets ingevuld hadden bij de afzonderlijke items niet meegenomen. Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 4.

**FIGUUR 4** | GEMIDDELD AANTAL MINUTEN (EN 1 STANDAARDDEVIEATIE) DAT LEERLINGEN PER DAG AAN OVERIGE ACTIVITEITEN BESTEDEN



Uit figuur 4 blijkt dat leerlingen die invulden televisie te kijken dat ongeveer gemiddeld 40 minuten per dag doen, de leerlingen die aangaven te winkelen, doen dat gemiddeld 18 minuten per dag en de leerlingen die computeren besteden daar gemiddeld 30 minuten per dag aan. Leerlingen luisteren gemiddeld 23 minuten per dag naar muziek. Het meeste tijd besteden leerlingen aan chatten (35 minuten per dag,  $sd=49.77$ ) en aan bellen of sms'en (187 minuten per dag,  $sd=114.6$ ). De resultaten van bellen en chatten hebben we echter niet in figuur 4 opgenomen omdat de waarden zo hoog zijn dat ze de resultaten van de andere activiteiten vertekenen. Ook in figuur 4 vallen de hoge standaarddeviaties weer op. Er is dus een grote heterogeniteit tussen leerlingen wat betreft hun vrijetijdsbesteding. In de discussie zullen we hierop ingaan.

Tot slot zijn we nagegaan of leerlingen meer tijd aan de ene dan aan de andere activiteit besteden. Hierbij hebben we onderscheid gemaakt tussen het lezen van een huiswerktekst, het lezen van een leesboek en de andere leesactiviteiten zoals het lezen van een tijdschrift, krant of van informatie op de computer. Uit de resultaten

blijkt dat leerlingen meer tijd besteden aan het lezen van een tekst voor hun huiswerk dan aan het lezen van een leesboek ( $t=7.84$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Bovendien blijken leerlingen minder tijd te besteden aan het lezen van een leesboek, dan aan andere leesactiviteiten ( $t=5.55$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Leerlingen blijken ook meer tijd te besteden aan het kijken naar de televisie, dan aan het lezen van een huiswerktekst, een leesboek of de andere leesactiviteiten ( $t>3.56$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Wanneer we nagaan of er verschil is in tijdsbesteding tussen leesactiviteiten en de overige activiteiten blijkt dat leerlingen meer tijd besteden aan het lezen van een huiswerktekst dan aan het huishouden, een bijbaan, buitenactiviteiten, sporten en het luisteren naar muziek ( $t>4.71$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Leerlingen blijken minder tijd te besteden aan het lezen van een huiswerktekst dan aan chatten en bellen of sms'en ( $t>6.43$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Verder blijken leerlingen meer tijd te besteden aan het lezen van een boek dan aan het doen van het huishouden en aan een bijbaan ( $t>3.30$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ). Leerlingen besteden minder tijd aan het lezen van een boek dan aan winkelen, sporten, computeren, sms'en en chatten ( $t>2.40$ ;  $df=212$ ;  $p<.017$ ). Tot slot blijken leerlingen meer tijd te besteden aan de overige leesactiviteiten dan aan het luisteren naar muziek, sporten, een bijbaan en het huishouden ( $t>3.34$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ) en bovendien sms'en en chatten leerlingen meer dan dat ze hun vrije tijd besteden aan de overige leesactiviteiten ( $t>4.29$ ;  $df=212$ ;  $p<.001$ ).

Uit de resultaten van het logboek blijkt dat vmbo-leerlingen maar een klein gedeelte van hun vrije tijd besteden aan de activiteiten die in het logboek staan: in totaal gemiddeld per dag 270 minuten ( $sd=177.55$ ). Daarvan worden gemiddeld 46 ( $sd=43.42$ ) minuten aan lezen besteed. De rest van de tijd na school vullen de leerlingen met dingen die niet in het logboek voorgedrukt stonden zoals slapen, eten, lichamelijke verzorging en natuurlijk met sociale activiteiten met andere mensen.

Er blijken verschillen te zijn tussen de twee vmbo-niveaus en tussen jongens en meisjes. Zo lezen meer leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg teksten voor hun huiswerk dan leerlingen uit de theoretische leerweg ( $t=4.48$ ,  $df=211$ ;  $p<.005$ ) en besteden meer leerlingen uit de theoretische leerweg vrije tijd aan de niet-leesactiviteiten die genoemd worden in het logboek dan de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg ( $t>3.30$ ,  $df=211$ ,  $p\leq.003$ ). Verder lezen meer meisjes dan jongens een huiswerktekst, een leesboek en een roddelblad ( $t>3.25$ ,  $df=211$ ,  $p<.005$ ) en blijken meer meisjes dan jongens te sms'en, te bellen en te chatten ( $t>3.16$ ;  $df=211$ ;  $p<.002$ ).

#### Enquêtes thuisleesgedrag

Uit de logboeken blijkt dat slechts 32% van de vmbo-leerlingen boeken leest. Maar welk genre lezen leerlingen en aan welke eisen moet volgens hen een goed leesboek

voldoen? Met een enquête zijn we deze vragen nagegaan. 272 Leerlingen vulden de enquête over hun thuisleesgedrag in. Hiervan waren 149 meisjes en 122 jongens. 92 leerlingen volgden de basisberoepsgerichte en kadergerichte leerweg en 180 leerlingen volgden de theoretische en gemengde leerweg.

#### Wat voor lezer ben jij?

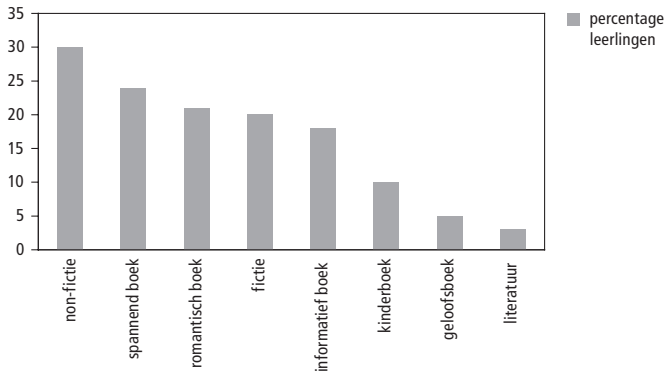
Allereerst is met een algemene leesvraag nagegaan hoe vmbo-leerlingen zichzelf als lezer omschrijven. Meer dan een kwart (27 procent) van de leerlingen vindt zichzelf een frequente lezer. De helft van de leerlingen zegt weinig te lezen. Bijna alle leerlingen (91%) lezen beter als ze voor zichzelf mogen lezen, dan wanneer ze moeten voorlezen. Slechts 15% van de leerlingen geeft aan goed te onthouden waar een boek precies over ging. Wanneer we de verschillen tussen jongens en meisjes en de niveaus nagaan, blijkt dat de sekse er niet toe doet, maar dat wel meer basisberoepsgerichte leerlingen aangeven dat ze beter hardop dan zacht lezen ( $t=2.83$ ;  $df=423$ ;  $p=.005$ ).

#### Hoeveel boeken heb je thuis?

We stelden de leerlingen ook vragen over hun thuisleesklimaat. Uit deze vragen blijkt dat 12% van de leerlingen naar eigen zeggen meer dan 50 boeken heeft. 20% vulde in tussen de 20 en 50 boeken te bezitten, 18% van de leerlingen bezit tussen de 10 en 20 boeken, 22% van de leerlingen bezit tussen de 5 en 10 boeken en 17% heeft thuis minder dan 5 boeken op de plank staan. 12% van de leerlingen vulde in geen boeken te hebben. De meeste leerlingen (76%) geeft aan dat hun ouders thuis ook boeken bezitten. Verder gaf 40% van de leerlingen aan vroeger vaak te zijn voorgelezen. 30% is soms voorgelezen en 14% gaf aan nooit te zijn voorgelezen als kind. Er treden geen verschillen tussen de niveaus op. Ook zijn er geen verschillen tussen jongens en meisjes.

#### Wat voor soort boeken lees je het liefst?

Met een volgende vraag zijn we nagegaan wat voor genre leerlingen van het vmbo lezen in hun vrije tijd. Uit de vragenlijst komt naar voren dat 30% van de leerlingen non-fictie leest en 22% graag fictie leest. Een kwart van de leerlingen leest spannende boeken en 21% van de leerlingen leest romantische boeken. Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 5.

**FIGUUR 5 | WAT VOOR SOORT BOEK LEES JE HET LIEFST?**

Wanneer we de verschillen tussen jongens en meisjes analyseren, blijken meer meisjes dan jongens het liefste een romantisch boek en een kinderboek te lezen ( $t>3.33$ ;  $df=267$ ,  $p<.001$ ). Jongens lezen liever informatieve boeken ( $t=3.85$ ;  $df=266$ ;  $p<.001$ ). Verder blijkt dat meer leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg dan uit de theoretische leerweg ingevuld hebben graag een kinderboek of literatuur te lezen ( $t>2.86$ ;  $df=269$ ,  $p<.005$ ).

Over welke onderwerpen lees je het liefst?

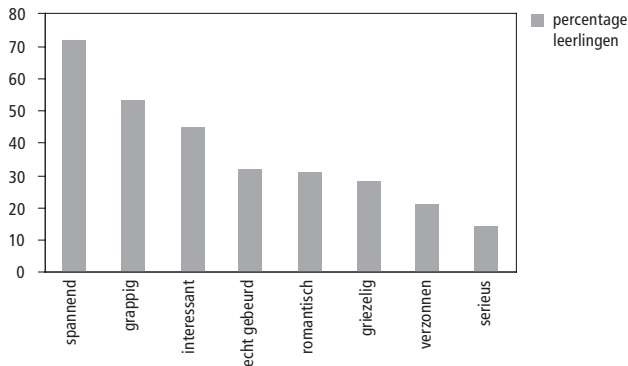
Vervolgens hebben we een vraag gesteld over de onderwerpen waarover vmbo-leerlingen het liefste lezen. De resultaten laten zien dat de voorkeur uitgaat naar boeken over leeftijdgenoten (35%), relatieproblemen (30%), de hobby van de leerling (30%) en over avonturen (29%). Ongeveer 20% van de leerlingen leest graag over oorlog of dieren. Minder dan 10% van de leerlingen gaf aan graag boeken over het geloof of over reizen te lezen. De onderwerpsvoorkeur blijkt te verschillen voor jongens en meisjes. Zo lezen meer jongens dan meisjes over de oorlog en over hun eigen hobby ( $t>5.03$ ;  $df=266$ ;  $p<.005$ ), terwijl meer meisjes dan jongens graag lezen over dieren, mensen, leeftijdgenoten en relatieproblemen ( $t>3.39$ ,  $df=265$ ;  $p<.005$ ). De onderwerpsvoorkeur verschilt niet tussen de leerwegniveaus.

Waar moet een goed boek volgens jou aan voldoen?

We hebben de vmbo-leerlingen ook de vraag voorgelegd wat volgens hen de eisen zijn waar een goed boek aan moet voldoen. De resultaten zijn weergegeven in figuur 6.



FIGUUR 6 | WAT ZIJN KENMERKEN VAN EEN GOED BOEK?



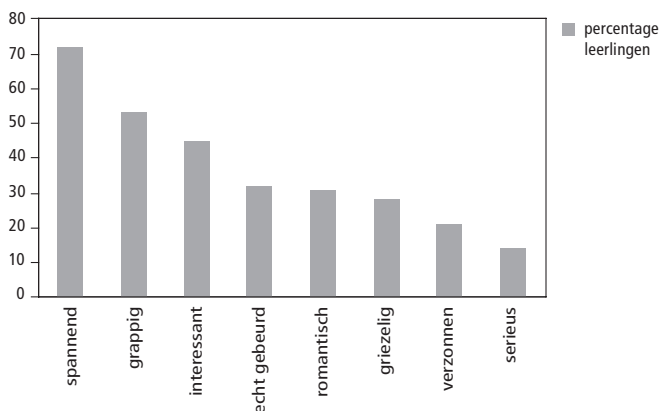
Uit figuur 6 blijkt dat de meeste leerlingen vooral een spannend boek willen lezen. Ook zijn goede boeken volgens de meeste leerlingen interessant en grappig. Het minst wordt het kenmerk *serieus* gewaardeerd. Op de open vraag die leerlingen ook mochten invullen als aanvulling op deze vraag, blijkt dat de leerlingen graag willen dat een boek een goed einde heeft. Meisjes en jongens stellen dezelfde eisen aan een goed boek. Alleen vinden meer meisjes dan jongens dat een boek romantisch moet zijn ( $t > 9.44$ ;  $df = 266$ ;  $p < .001$ ). Er zijn geen verschillen tussen de twee leerwegen.

Wat vind je van het lezen van boeken in je vrije tijd?

Tot slot is met de enquête aan leerlingen gevraagd hoe ze een leesboek waarderen. Hierbij is geen onderscheid gemaakt naar genre of onderwerp. Het gaat dus om het lezen van boeken in het algemeen. De resultaten staan in figuur 7.

Uit figuur 7 blijkt dat de bijna de helft van de leerlingen het lezen van een boek een saaie activiteit saai vindt. Een derde van de leerlingen vindt het leuk om een boek te lezen. En ook bijna een derde vindt lezen vermoeiend. Slechts weinig leerlingen vinden lezen moeilijk, grappig, nuttig en kinderachtig. Een kwart van de leerlingen heeft ingevuld niet te lezen.

Uit een nadere analyse blijkt dat meisjes een ander oordeel hebben over boeken dan jongens: meer meisjes dan jongens vinden het lezen van boeken leuk en rustgevend ( $t > 2.87$ ,  $df = 268$ ,  $p < .004$ ). Bovendien vinden meer jongens dan meisjes lezen tijdverspilling ( $t = 2.88$ ,  $df = 268$ ,  $p < .005$ ). Ten slotte blijkt dat meer leerlingen uit de theoretische leerweg het lezen van een boek moeilijk vinden dan leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg ( $t = 2.99$ ,  $df = 270$ ;  $p = .003$ ).

**FIGUUR 7 | WAT VIND JE VAN HET LEZEN VAN EEN BOEK?****CONCLUSIE THUISLEESGEDRAG**

Uit de logboeken komt het beeld naar voren dat de meeste leerlingen alleen lezen voor hun huiswerk na schooltijd. Hun vrije tijd vullen ze verder met tv-kijken, bellen, chatten, computeren, sporten en winkelen. Aan deze activiteiten besteden de leerlingen beduidend meer tijd dan aan lezen. De verschillen tussen leerlingen zijn echter groot aangezien de standaarddeviaties erg hoog zijn. Er zijn dus veel leerlingen die haast niet lezen, maar er zijn ook leerlingen die heel veel lezen.

Wanneer er wel gelezen wordt, kiezen de meeste leerlingen na de verplichte huiswerkteksten voor informatie (over eigen hobby's) op de computer, een leesboek of een tijdschrift. Een vijfde van de leerlingen geeft aan nooit een boek te lezen in de vrije tijd. Als vmbo-leerlingen lezen, nemen ze het liefst non-fictie boeken. Jongens willen het liefst een griezelig boek lezen of een boek over oorlog of over hun eigen hobby. Meisjes houden van romantische boeken, van boeken over dieren, boeken over relatieproblemen of over leeftijdgenoten. Een goed boek is volgens vmbo-leerlingen een boek dat spannend, interessant en grappig is en moet als onderwerp een echt gebeurd verhaal hebben. Ten slotte zijn vmbo-leerlingen niet positief over het lezen van een leesboek; veel leerlingen vinden het lezen van een boek saai, maar meisjes zijn wel positiever dan jongens. Opvallend is dat meer theoretische leerwegleerlingen zeggen lezen moeilijk te vinden dan basisberoepsgerichte leerlingen.

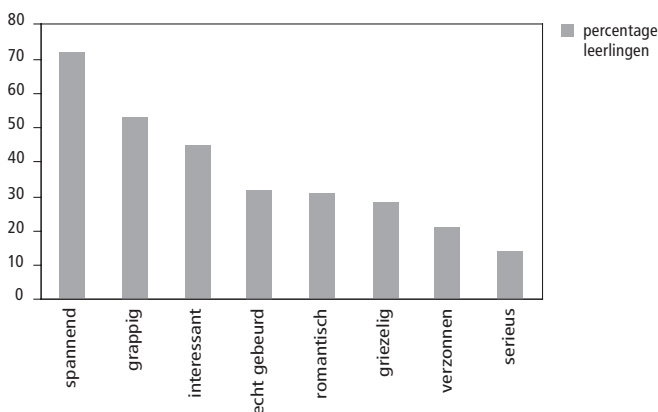
## WAT IS DE LEESSITUATIE OP EEN VMBO-SCHOOL?

De eerste enquête en het logboek gaven inzicht in wat vmbo-leerlingen thuis lezen. Op school moeten de leerlingen echter ook veel lezen. Het is daarom van belang in te gaan op de vraag wat leerlingen van hun studieteksten vinden. Deze waardering voor studieteksten zijn we nagegaan met een enquête onder 449 leerlingen van verschillende Vmbo-scholen. 221 jongens en 228 meisjes hebben een enquête ingevuld. 222 leerlingen kwamen uit de theoretische leerweg of kadergemende leerweg, 223 leerlingen volgden de basisberoepsgerichte leerweg. Van vier leerlingen is onbekend welke leerweg ze volgden.

Wat vind je van je studieboekteksten?

Allereerst zijn we nagegaan wat de leerlingen van hun schoolboekteksten vinden. We hebben ons hier niet specifiek op een vak gericht, omdat we een algemeen beeld wilden krijgen. In figuur 8 zijn de resultaten weergegeven.

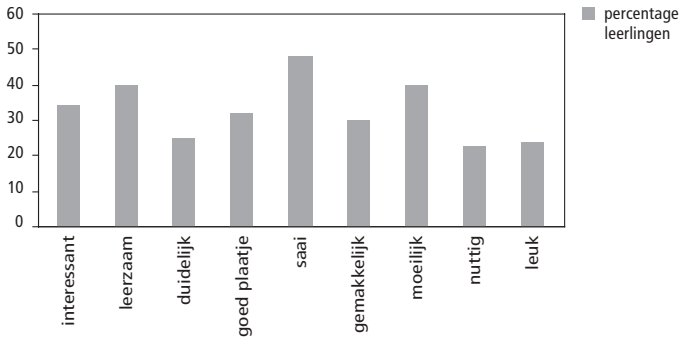
**FIGUUR 8 | WAT VIND JE VAN DE TEKSTEN DIE JE IN JE STUDIEMETHODES MOET LEZEN?**



Meer dan de helft van de leerlingen vindt de studieteksten saai (52%). Slechts 13% van de leerlingen geeft aan de leerteksten interessant en leuk te vinden. De meeste leerlingen vinden hun leerteksten niet moeilijk, slechts 16% geeft aan de teksten moeilijk te vinden en redelijk veel leerlingen vinden de leerteksten leerzaam (38%). Bovendien vinden meer meisjes dan jongens een leertekst leerzaam ( $t=3.10$ ,  $df=328$ ,  $p=.002$ ). Wat de verschillen tussen de leerwegen betreft blijkt dat meer basisberoepsgerichte leerlingen een tekst uit een schoolboek spannend vinden dan de theoretische leerwegleerlingen ( $t=2.946$ ,  $df=423$ ,  $p=.003$ ). Meer theoretische leerwegleerlingen dan basisberoepsgerichte leerlingen hebben ingevuld dat ze lezen

vervelend vinden ( $t=2.86$ ,  $df=422$ ,  $p=.004$ ). Deze vraag gaat over de studieteksten in het algemeen. We hebben daarnaast ook een specifieke vraag gesteld over de waardering van de leerlingen voor de teksten die ze bij het vak geschiedenis moeten lezen omdat lezen bij geschiedenis meer dan bij veel andere vakken, een vereiste is om de stof te kunnen beheersen. De resultaten staan in figuur 9.

**FIGUUR 9 | WAARDERING VOOR GESCHIEDENISSTUDIETEKSTEN**



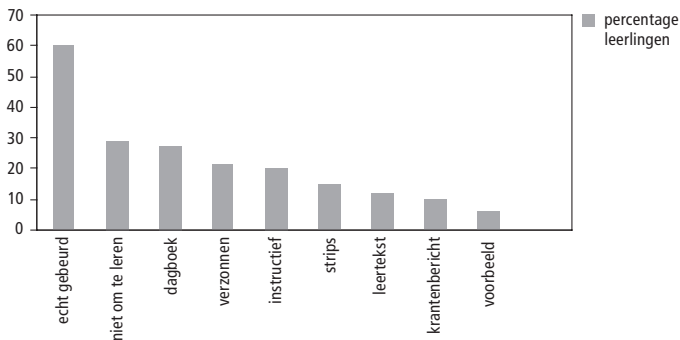
Uit figuur 9 blijkt dat veel leerlingen de teksten die ze bij geschiedenis moeten lezen saai vinden. Ook worden deze teksten moeilijk gevonden. Het valt op dat alle positieve categorieën zoals interessant, leuk, nuttig en leerzaam, door minder dan 40 procent van de leerlingen is aangekruist. Dit betekent dus dat de meeste leerlingen de teksten niet positief waarderen. Verder blijkt dat meer jongens dan meisjes de geschiedenis teksten interessant vinden ( $t=2.88$ ,  $df=408$ ,  $p=.004$ ) en meer meisjes hebben ingevuld deze teksten saai te vinden ( $t=4.15$ ,  $df=408$ ,  $p<.001$ ). Bovendien blijken meer meisjes dan jongens geschiedenis teksten moeilijk te vinden ( $t=3.99$ ,  $df=408$ ,  $p<.001$ ) en meer leerlingen uit de theoretische leerweg vinden de studieteksten die ze bij geschiedenis moeten lezen nuttig en leerzaam dan de leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg ( $t>3.08$ ,  $df=399$ ,  $p<.002$ ).

Wat voor teksten lees je het liefste in je studieboeken voor geschiedenis?

Vervolgens zijn we nagegaan wat voor soort teksten leerlingen het liefste lezen in hun studieboeken voor geschiedenis. Uit de antwoorden blijkt dat verreweg de meeste leerlingen (60%) teksten prefereren die gaan over onderwerpen die echt gebeurd zijn. Opvallend is dat maar 10% van de leerlingen krantenberichten willen lezen in hun studieboeken, terwijl een krantenbericht meestal wel een feitelijke gebeurtenis weergeeft. Meer dan een kwart van de leerlingen wil het liefste teksten

lezen die ze niet hoeven te leren (29%), en een kwart van de leerlingen vindt dagboeken goede teksten in een studieboek (27%). Deze resultaten zijn weergegeven in figuur 10.

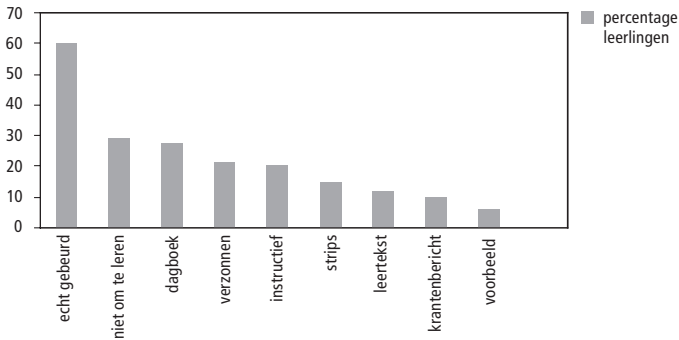
**FIGUUR 10 | WAT VOOR TEKSTEN LEES JE HET LIEFST IN JE SCHOOLBOEKEN?**



Er blijken ook verschillen te zijn tussen de leerlingen. Zo hebben meisjes liever dagboekfragmenten en waargebeurde verhalen in hun leerboeken dan jongens ( $t \geq 4.16$ ,  $df=446$ ,  $p < .001$ ). Er zijn geen verschillen tussen de leerwegniveaus in de voorkeur voor bepaalde studieteksten voor geschiedenis.

#### Waar moet een goede studietekst aan voldoen?

Leerlingen hebben bepaalde oordelen over de teksten in hun studieboeken die niet al te rooskleurig zijn. We hebben ze daarom ook gevraagd waar een goede studietekst in het algemeen (dus niet specifiek voor geschiedenis) volgens hen aan moet voldoen. De resultaten wijzen uit dat volgens de meeste leerlingen een schoolboektekst duidelijk (74%) en kort (62%), interessant (54%) en gemakkelijk (51%) moet zijn. Ook zouden plaatjes en een illustratief verhaal een tekst beter maken, volgens bijna de helft van de leerlingen. Deze resultaten zijn af te lezen in figuur 11.

**FIGUUR 11 | WAAR MOET EEN GOEDE STUDIETEKST AAN VOLDOEN?**

Uit een verdere analyse blijkt dat vooral meisjes veel waarde hechten aan teksten die gaan over hun leeftijdgenoten of over iets dat ze zelf meegemaakt hebben ( $t=3.95$ ,  $df=443$ ,  $p<.001$ ). Jongens willen graag dat hun studieboekteksten over hun hobby's gaan ( $t=3.09$ ,  $df=443$ ,  $p=.002$ ). Bovendien blijkt dat meer leerlingen uit de theoretische leerweg dan uit de basisberoepsgerichte leerweg vinden dat een studietekst interessant moet zijn ( $t=2.82$ ,  $df=423$ ,  $p=.005$ ).

#### Hoe moeten studieteksten behandeld worden in de les?

Tot slot is in de enquête over de schoolboekteksten met een aantal stellingvragen nagegaan wat de mening is van vmbo-leerlingen over de manier waarop studieteksten in de les volgens hen behandeld zouden moeten worden. De leerlingen konden aangeven of ze het eens of oneens waren met de stelling of dat ze neutraal stonden tegenover de stelling. Uit deze resultaten blijkt dat vmbo-leerlingen het prettig vinden wanneer een docent bij de leertekst een verhaal vertelt dat te maken heeft met de leerstof (75%). De helft van de leerlingen wil het liefst studieteksten stil voor zichzelf lezen. Toch blijkt ook 70% van de leerlingen het te prefereren wanneer een docent de studietekst voorleest. Meisjes waarderen dit meer dan jongens ( $t=3.01$ ;  $df=447$ ;  $p=.003$ ). Bovendien waarderen meisjes het meer dan jongens als de docent een verhaal bij de leertekst vertelt ( $t=3.82$ ,  $df=447$ ,  $p<.001$ ). Verder blijkt dat de meeste leerlingen (72%) een leertekst naar eigen zeggen goed kunnen onthouden en bijna de helft van de leerlingen kan een studietekst naar eigen zeggen beter onthouden wanneer er in het studieboek naast de leertekst een verzonnen verhaal is toegevoegd dat de leertekst illustreert (45%).

#### CONCLUSIE LEESITUATIE OP SCHOOL

Vmbo-leerlingen vinden hun studieteksten leerzaam maar saai en veel leerlingen kunnen naar eigen zeggen goed onthouden waar een tekst over gaat. Geschiedenisteksten in het bijzonder worden ook saai gevonden en veel leerlingen vinden de teksten die ze bij geschiedenis moeten lezen moeilijk, maar ook leerzaam. Vmbo-leerlingen lezen het liefst studieteksten over waar gebeurde onderwerpen, voorzien van plaatjes of illustratieve verhalen. De teksten moeten hen iets leren en ze moeten gaan over situaties die voor de leerlingen herkenbaar zijn. Verder blijkt dat vmbo-leerlingen vinden dat een tekst in een leerboek kort, interessant en duidelijk moet zijn. Ten slotte is naar voren gekomen dat vmbo-leerlingen het prettig vinden als de docent een verhaal vertelt bij een tekst. Ook zeggen leerlingen een tekst beter te onthouden wanneer er een illustratief verhaal naast de leertekst is opgenomen. Bovendien waarderen veel vmbo-leerlingen het als de docent een tekst voorleest.

#### DISCUSSIE

Met dit onderzoek hebben we een breder beeld neer willen zetten van vmbo-leerlingen als lezers. Niet alleen zijn we nagegaan hoeveel ze lezen in hun vrije tijd, maar ook hebben we achterhaald wat ze zoal lezen, wat ze van lezen vinden en hoe ze hun studieteksten waarderen.

Leerlingen van het vmbo blijken het lezen van boeken en studieteksten in het algemeen te beoordelen als een saaie activiteit. Bovendien blijken de leerlingen weinig te lezen in hun vrije tijd. Als ze al lezen, dan doen ze dat omdat het moet voor school. Hebben leerlingen te weinig tijd om voor hun eigen plezier te lezen? Of willen ze er geen tijd voor vrij maken? Om de leesmotivatie van vmbo-leerlingen te kunnen verbeteren, zal moeten worden nagegaan wat de precieze redenen zijn die vmbo-leerlingen aanvoeren voor hun matige leesfrequentie en lage leeswaardering.

Dit inventarisatieonderzoek vormt in de eerste plaats de basis van experimenteel leesonderzoek bij vmbo-leerlingen. Met die leesexperimenten willen we achterhalen welke effecten bepaalde tekstkenmerken hebben op het studietekstbegrip en de studietekstwaardering van vmbo-leerlingen. Uit dit inventarisatieonderzoek blijkt dat vmbo-leerlingen het lezen van studieteksten in het algemeen niet leuk vinden. Bij het afnemen van de leesexperimenten en het interpreteren van de resultaten zullen we er dus rekening mee moeten houden dat de leerlingen niet gemotiveerd zijn om onderzoeksteksten te lezen waar ze niet eens een cijfer voor krijgen. Deze demotivatie kan immers de resultaten beïnvloeden. Bovendien zijn we met het inventarisatie-onderzoek nagegaan welke eisen leerlingen aan hun studieteksten stellen. Maar wat leerlingen vinden en willen hoeft niet altijd het beste te zijn

voor het doel waarmee ze op school zitten: iets te leren. Het is dan ook interessant experimenteel na te gaan of de eisen die leerlingen stellen aan studieteksten ook daadwerkelijk leiden tot een betere leesprestatie en hogere tekstwaardering.

Uit de resultaten van deze inventarisatie kunnen we een aantal concrete aanbevelingen afleiden voor de makers van studieboeken. Ten eerste zouden de teksten die op school gebruikt worden waar gebeurd, kort, gemakkelijk, duidelijk, interessant en spannend moeten zijn. Bovendien met rekening gehouden met de verschillende voorkeuren tussen jongens en meisjes. Geschiedenisboeken moeten dus bijvoorbeeld niet alleen over oorlogen gaan, maar ook over relaties tussen historische figuren. De teksten moeten voorzien zijn van plaatjes of een verhaal en niet te veel van de te leren stof afwijken. De teksten zouden moeten aansluiten bij de leefwereld van de leerlingen: er moeten leeftijdenoten in voorkomen, of een deel van de tekst moet gaan over dingen die de leerlingen zelf ook meemaken. Dagboekfragmenten en krantenberichten moeten niet te veel voorkomen, omdat maar weinig leerlingen aangegeven hebben dit te waarderen (hoewel hier wel een verschil is tussen jongens en meisjes). Het zou goed zijn saaiere leerteksten te illustreren met verhalen en bovendien moeten de teksten voorgelezen kunnen worden en ruimte aan de docenten bieden om verhalen bij de tekst te kunnen vertellen die aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

Er zijn een aantal opvallende resultaten waar we hier nog kort op in zullen gaan. Ten eerste blijkt dat leerlingen uit de theoretische leerweg het lezen van een boek moeilijker vinden dan leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg. Een eerste verklaring kan zijn dat de leerlingen uit de theoretische leerweg boeken lezen die boven hun niveau liggen terwijl leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg alleen erg gemakkelijke boeken lezen. Een andere verklaring is dat basisberoepsgerichte leerlingen niet graag toegeven dat iets moeilijk is, juist omdat ze het laagste leerniveau moeten volgen. Ook kan het zijn dat deze leerlingen juist daarom een positief beeld van zichzelf willen neerzetten. Hiermee kunnen we misschien ook het resultaat verklaren dat meer leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg dan uit de theoretische leerweg aangeven graag literatuur te lezen. Bovendien hebben we al eerder de indruk gekregen dat veel leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg moeite hebben met het naar waarheid invullen van vragenlijsten (Land, Van den Bergh & Sanders, in voorbereiding). De antwoorden die leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg op vragenlijsten geven, zullen dan ook met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd moeten worden.

Verder vallen de hoge standaarddeviaties op bij de resultaten uit het logboek. Zowel bij de percentages leerlingen als bij het aantal minuten per dag dat aan een activiteit besteed wordt, zijn de standaarddeviaties erg hoog. Dit betekent dus dat



we te maken hebben met een zeer heterogene doelgroep. Er zijn veel leerlingen die heel weinig lezen, maar ook leerlingen die heel veel lezen. Dit maakt het in het algemeen moeilijk om over vmbo-leerlingen generaliserende uitspraken te doen en de weergegeven gemiddelden moeten dus met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden.

Tot slot zijn er nog enkele methodologische aandachtspunten. De leerlingen hebben om praktische redenen de logboeken steeds achteraf ingevuld. Hierdoor hebben ze hun geheugen moeten gebruiken om het logboek in te vullen wat moeilijker is dan het logboek direct na een activiteit in te vullen. De volgende dag weet je immers veel minder goed of je nu 10 of 30 minuten aan een activiteit besteed hebt. Dit kan de resultaten beïnvloeden doordat de leerlingen een ruwe schatting hebben gemaakt. In vervolgonderzoek zal er dan ook naar gestreefd moeten worden het logboek te gebruiken zoals het bedoeld was: onmiddellijk na het doen van een activiteit.

Een nadeel van het logboek is dat het alleen een beeld geeft van een relatief korte tijd, namelijk een week. Bovendien kan de week waarin het logboek is afgenomen een week zijn die anders verliep dan andere weken. Het kan bijvoorbeeld zijn dat de week waarin het onderzoek nu afgenomen is, een week was waarin de leerlingen veel huiswerk hadden, waardoor ze minder tijd over hadden om voor hun plezier te lezen. Voor een betrouwbaarder beeld zouden vmbo-leerlingen daarom op meerdere tijdstippen gedurende een jaar de logboeken moeten invullen.

Voor vmbo-leerlingen geldt dat ze na school meer tijd besteden aan andere activiteiten dan aan lezen. Dat vmbo-leerlingen weinig lezen is echter geen opmerkelijk resultaat aangezien uit eerdere inventarisaties blijkt dat lezen in de vrije tijd voor Nederlanders van alle opleidingsniveaus weinig prioriteit meer heeft (Huysmans, et al., 2004). Het is wel zorgelijk dat bijna twintig procent van vmbo-leerlingen aangeeft nooit te lezen. Uit deze studie leren we echter ook dat ‘de vmbo-leerlingen’ een zeer heterogene groep is. Er zijn veel leerlingen die weinig lezen, maar ook heel veel leerlingen die veel lezen. Als over het lezen van vmbo-leerlingen gesproken wordt, mag ook dat niet vergeten worden.

## OVER DE AUTEURS

Drs. Jentine Land is docente Nederlands en heeft lesgegeven op het vmbo. Op het moment is zij als onderzoekster in opleiding (AiO) verbonden aan de themagroep *Language Use* van het Utrechts instituut voor Linguïstiek ors bij de Universiteit van Utrecht. Haar promotieonderzoek richt zich op de vraag welke teksten-

merken en lezerkenmerken een rol spelen bij het begrijpen en waarderen van een (studieboek)tekst op het vmbo.

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

Prof. dr. Huub van den Bergh is bijzonder hoogleraar Nederlands en Taalbeheersing aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Utrecht. Ook is hij verbonden aan de themagroep *Language Use* van het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS.

## LITERATUUR

- Boland, T. (1988). De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs: een longitudinale benadering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch* 13, 1, 3-15.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend Goed- een onderzoek naar de affectieve leervaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Doctoraalscriptie, Faculteit Letteren, Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Endert, A. (2004). *Onderzoek naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen*. Doctoraalscriptie Universiteit van Amsterdam.
- Elsäcker, van W. (2002). *Begrijpend lezen. Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdsleven en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Guthrie, T.J. & A. Wigfield (eds.). (1997). *Reading Engagement Motivating readers through integrated instruction*. Delaware (USA): International Reading Association.
- Hacquebord, H., Linthorst, R., Stellingwerf, B. & De Zeeuw (2004). *Vocabulairekennis bij taalzwakke leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Paper Onderwijs Research Dagen, gepubliceerd op <http://edu.fss.uu.nl/ord/fullpaperall>.
- Heidelberg, J., Van den Bergh, H., Kuhlemeier, H. & Hoeks, J. (1993). Tijdbesteding van docenten in het voortgezet onderwijs op verschillende manieren gemeten: een validatiestudie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18, 5, 306-316.

- Huysmans, F., Haan, de J. & A. van den Broek. (2004). *Achter de schermen. Een kwart eeuw lezen, luisteren, kijken en internetten*. Het culturele draagvlak 5. Den Haag: scp.
- Land, J., T. Sanders, Lentz, L. & H. Van den Bergh. (2002). *Tekstbegrip en tekstwaardering op het Vmbo. welke tekstkenmerken dragen bij aan de kwaliteit van studieboekteksten?* Amsterdam: Stichting Lezen, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Land, J., Sanders, T. & Van den Bergh, H. (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. Geaccepteerd door *Pedagogische Studiën*.
- Land, J., Sanders, T. & H. van den Bergh (in voorbereiding). *Het veronderstelde effect van de leesattitude op de leesprestatie bij vmbo-leerlingen. Onderzoek naar de relaties tussen leesattitude, thuisleesklimaat, tekstwaardering en de leesprestatie van studieteksten*.
- McKenna, R. (1994). Towards a model of reading attitude acquisition. In: E.H. Cramer & M. Marrietta (eds.), *Fostering the love of reading: the affective domain* (pp. 18-40). Newark: International Reading Association.
- Onderwijsinspectie (2006). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004/2005*. <http://www.onderwijsinspectie.nl/Documents/pdf/onderwijsverslag0405.pdf>.
- Otter, M., E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? In: A. Raukema, D. Schram, & C. Stalpers (eds.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen* (pp. 106-119). Amsterdam: Stichting Lezen.
- 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 bibliotheek*. Proefschrift. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Tellegen, S., & I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S., & M. Lampe (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Vries, de N. (2007). *Lezen we nog? Een inventarisatie van onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

**BIJLAGE ENQUÊTEVRAGEN LEESITUATIE THUIS****1. WAT VOOR LEZER BEN JIJ?**

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

- ☐ Ik lees veel
- ☐ Ik lees weinig
- ☐ Ik lees beter hardop dan zacht
- ☐ Ik onthoud niet goed wat ik gelezen heb
- ☐ Ik onthoud goed wat ik gelezen heb
- ☐ Anders, namelijk...

**2. WAT VOOR SOORT BOEKEN LEES JE GRAAG?**

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

Ik lees graag boeken die

- ☐ Avonturen beschrijven
- ☐ Over mijn hobby gaan
- ☐ Over mensen gaan
- ☐ Over dieren gaan
- ☐ Over oorlog gaan
- ☐ Over problemen gaan
- ☐ Over reizen gaan
- ☐ Over het geloof gaan
- ☐ Over mensen van mijn leeftijd gaan
- ☐ Voor volwassenen zijn (literatuur)
- ☐ Voor kinderen zijn
- ☐ Ik moet lezen voor school
- ☐ Anders, namelijk.....

**3. WAAR MOET EEN GOED BOEK VOLGENS JOU AAN VOLDOEN?**

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten.*

Een goed boek moet

- ☐ Spannend zijn
- ☐ Interessant zijn
- ☐ Grappig zijn
- ☐ Griezellig zijn
- ☐ Serieus zijn
- ☐ Romantisch zijn
- ☐ Echt gebeurd zijn
- ☐ Verzonnen zijn
- ☐ Anders, namelijk.....

## 4. WAT VIND JE VAN HET LEZEN VAN EEN LEESBOEK?

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

- ☐
- ☐ Saai
- ☐ Interessant
- ☐ Moeilijk
- ☐ Makkelijk
- ☐ Leuk
- ☐ Vermoeiend
- ☐ Rustgevend
- ☐ Spannend
- ☐ Kinderachtig
- ☐ Nuttig
- ☐ Tijdverspilling
- ☐ Anders.....

## 5. HOEVEEL MINUTEN LEES JE PER DAG DOOR DE WEEK?

Ik lees ongeveer ..... minuten per dag door de week<

**ENQUÊTEVRAGEN LEESITUATIE OP SCHOOL**

## 1. WAT VIND JE VAN HET LEZEN VAN EEN SCHOOLTEKST UIT JE LEERBOEKEN?

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

- ☐ Saai
- ☐ Interessant
- ☐ Moeilijk
- ☐ Makkelijk
- ☐ Leuk
- ☐ Vermoeiend
- ☐ Rustgevend
- ☐ Spannend
- ☐ Vervelend
- ☐ Nuttig
- ☐ Leerzaam
- ☐ Tijdverspilling
- ☐ Anders, namelijk...

## 2. WELKE TEKSTEN VIND JE LEUK IN JE SCHOOLBOEKEN?

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

- ☐ Echt gebeurde teksten
- ☐ Verzonnen teksten
- ☐ Teksten over wat ik moet leren
- ☐ Teksten die ik niet hoeft te leren
- ☐ Teksten die mij leren hoe ik iets moet maken/doen
- ☐ Voorbeelden
- ☐ Dagboekteksten
- ☐ Krantenberichten
- ☐ Anders, namelijk...

## 3. WAT IS VOLGENS JOU EEN GOEDE TEKST IN JE SCHOOLBOEK?

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

Een goede tekst in mijn schoolboek moet

- ☐ Me vertellen wat ik moet leren
- ☐ Andere dingen vertellen dan alleen maar wat ik moet leren
- ☐ Plaatjes hebben
- ☐ Over jonge mensen gaan
- ☐ Over mijn hobbies gaan
- ☐ Over dingen gaan die ik zelf ook meemaak
- ☐ Anders, namelijk.....

## 4. EEN GOEDE TEKST IN EEN LEERBOEK MOET

*Zet een kruisje in het juiste hokje. Je mag in meer dan 1 hokje een kruisje zetten*

- ☐ Kort zijn
- ☐ Lang zijn
- ☐ Makkelijk zijn
- ☐ Duidelijk zijn
- ☐ Spannend zijn
- ☐ Interessant zijn
- ☐ Lijken op een tekst uit de krant
- ☐ Anders, namelijk.....

## 5. GEEF AAN OF DE VOLGENDE STELLINGEN WAAR ZIJN VOOR JOU

*Zet een kruisje in het hokje bij het antwoord dat bij jou past*

## A Ik vind het prettig als de docent verhalen vertelt bij een tekst

- ☐ Waar
- ☐ Neutraal
- ☐ Niet waar

- B Ik vind het prettig als de docent de tekst voorleest in de les
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- C Ik wil graag teksten in de klas zacht voor mezelf lezen
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- D Ik wil de teksten in de klas graag met de hele klas lezen
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- E Ik vind het moeilijk om een tekst te lezen
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- F Ik onthoud goed waar een tekst uit mijn leerboek over ging
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- G Ik onthoud een tekst makkelijker met een verzonnen verhaal erbij
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- H Ik lees het liefst verhalen die ik niet hoef te leren voor een proefwerk
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- I Ik lees het liefst alleen maar de teksten die ik moet leren voor een proefwerk
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar
- J Ik lees het liefst alleen maar teksten die mij leren iets te doen of te maken
- ☐ Waar
  - ☐ Neutraal
  - ☐ Niet waar



# **LEESATTITUDE EN LOYALITEIT AAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK.**

**EEN ONDERZOEK NAAR HET LEESGEDRAG EN  
BIBLIOTHEEKGEBRUIK VAN 216 VMBO-LEERLINGEN  
OP BASIS VAN DE THEORIE VAN GEPLAND GEDRAG**

**CEDRIC STALPERS**





## INLEIDING

Scholieren aan het voortgezet onderwijs vormen voor bibliotheken een moeilijke doelgroep. Terwijl kinderen in het basisonderwijs trouwe leners zijn, zijn de tieners in het voortgezet onderwijs allesbehalve loyaal aan deze instelling. Uit imago-metingen blijkt dat ze de bibliotheek stoffig en saai vinden, en er liever wegblijven. Dit gaat gepaard met een forse uitstroom van leden onder met name de leeftijds-groep 13 tot en met 20 jaar.

Een bibliotheekdirectrice in het Brabantse die zich inspande om het lezen te bevorderen en jonge leners voor de bibliotheek te behouden, vermoedde dat er een relatie was tussen het lezen van fictie en dit ledenverloop: scholieren die fictie lezen leuk vinden en veel lezen, blijven doorgaans lid van de bibliotheek terwijl met name de niet- en weinig-lezers afhaken. Haar veronderstelling – als ook een effectmeting van één van haar leesbevorderingsprojecten – vormde de aanzet van een promotie-onderzoek, waarover eerder een artikel is verschenen in een publicatie van Stichting Lezen (Stalpers, 2002a). Terwijl het eerder verschenen artikel gebaseerd was op het pilotonderzoek van de dissertatie, is dit artikel gebaseerd op het hoofdonderzoek. De centrale vragen van dit promotieonderzoek zijn: welke factoren bepalen of iemand veel fictie leest en in welke mate is de liefde voor het lezen een determinant van loyaliteit aan de openbare bibliotheek?

De opbouw van het artikel is als volgt. Allereerst wordt beargumenteerd wat de maatschappelijke relevantie van de openbare bibliotheek is en waarom onderzoeks aandacht voor dit instituut wenselijk is. Ten tweede wordt het theoretisch kader beschreven: Icek Ajzens theorie van gepland gedrag, die door verschillende onderzoekers reeds is toegepast om verschillen in leesfrequentie te verklaren. In de theorievorming neemt de variabele leesattitude een centrale rol in, aangezien deze variabele twee belangrijke doelen van leesbevordering betreft: deze wordt gezien als de wetenschappelijke benaming van het begrip leesplezier en als determinant van leesgedrag. Met leesbevordering probeert men doorgaans beide fenomenen (leesplezier en leesgedrag) te bevorderen. Ten derde worden de opzet van het veldonderzoek als ook de resultaten beschreven. Tot slot worden conclusies en aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd.

## MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE OPENBARE BIBLIOTHEKEN

Over het maatschappelijk belang van lezen bestaat relatief weinig twijfel. Diverse studies hebben uitgewezen dat frequent lezen in de vrije tijd bevorderlijk is voor de eigen leesvaardigheid (Mickulecky, 1994) en voor vaardigheden in het structureren

van informatie (Schram, 1999). Daarnaast bevordert lezen in de vrije tijd de kansen op schools succes (De Haan en Kok, 1990) en wordt lezen geacht bij te dragen aan de persoonlijkheidsvorming en sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten (De Bruijn, 1999). Cecil Smith (1994, pag. 4) schreef dan ook over het belang van lezen in de vrije tijd:

‘.. exposure to text provides practice at literary activities (e.g. reading and writing) and promotes skill in those activities in much the same way that athletes hone their competitive skills through repeated practice. Thus individuals who read a wide variety of print contents will demonstrate higher levels of reading skill than will those who read very few contents.’

Alhoewel onderzoeks aandacht voor lezen – gezien de maatschappelijke relevantie van deze activiteit – dan ook groot is, geldt dat veel minder voor bibliotheken. Over het feitelijk gebruik van de openbare bibliotheek en determinanten daarvan is lange tijd weinig tot geen wetenschappelijk onderzoek en geen theorievorming tot stand gekomen (Van der Burg, 1989; Reynolds, 2000). Deze geringe wetenschappelijke aandacht staat in schril contrast met het maatschappelijk belang van deze instelling. Openbare bibliotheken in Nederland stellen meer dan 30 miljoen boeken ter beschikking aan meer dan 4 miljoen leners. Zij zijn ontwikkelaars en organisatoren van leesbevorderingsprojecten zoals De Rode Draad en Het Voortouw, en worden door tieners gezien als het belangrijkste kanaal om boeken te verwerven (Stalpers, 2002b) – met name als het gaat om fictie voor de vrije tijd. De bibliotheek heeft verschillende kerntaken die direct of indirect voor vmbo’ers (en andere scholieren) van belang kunnen zijn. Zo biedt de instelling informatieve boeken en websites aan voor schoolopdrachten en kunnen vmbo’ers daar (doorgaans gratis) fictie lenen voor het vak Nederlands.

De openbare bibliotheek richt zich echter niet alleen op scholieren: ook wanneer zij het voortgezet onderwijs verlaten, kan de instelling voor hen van belang blijven. Het blijft een plaats waar zij betrouwbare informatie over uiteenlopende onderwerpen kunnen verkrijgen, getraind kunnen worden in het zoeken en selecteren van die informatie (*information literacy*) en hun leesvaardigheid op peil kunnen houden. Ondanks deze functies verlaten velen tussen de 13 en 20 jaar de bibliotheek om niet meer terug te keren. Afscheid nemen van de bibliotheek betekent dan ook vaak een afscheid van de genoemde toepassingsmogelijkheden.

Ondanks het mogelijk nut van de bibliotheek enerzijds en het grote ledenverloop onder zijn lenerspubliek anderzijds, is er maar weinig bekend over (redenen voor) niet-gebruik van de instelling. De aandacht van de wetenschap voor bibliothe-

ken was schaars en versnipperd (Van der Burg, 1989; Zweizig & Derwin, 1977) en als die er wel was, lag de focus op technologie (zoals de betrouwbaarheid van catalogussystemen) eerder dan op de gebruikers van die technologie (Reynolds, 2000). De laatste jaren is de situatie verbeterd door inspanningen van provinciale steunorganisaties (de zogenaamde pso's, voorheen pbc's geheten) en Stadsmonitor Vlissingen (onder andere op het gebied van studies naar klanttevredenheid en ledenverloop) als ook onderzoekers zoals Jaap Boter (op het gebied van patronen in leengedrag en hierop gebaseerde doelgroepensegmentatie). Desalniettemin bleef een situatie ontstaan waarin kennis van bibliotheekgebruik veel gaten vertoonde en een theoretisch model – dat aangeeft wie waarom (geen) gebruik (meer) maakt van de bibliotheek – nog ontbrak. Het dichten van die gaten en schetsen van een dergelijk model kan inzicht vergroten in de oorzaken van ledenverloop- en verlies, en daarmee tevens aanknopingspunten bieden om dit verlies te beperken. In de volgende paragraaf wordt geschetst welk model hiertoe ontwikkeld is.

## **THEORETISCH KADER: AJZEN'S THEORY OF PLANNED BEHAVIOUR**

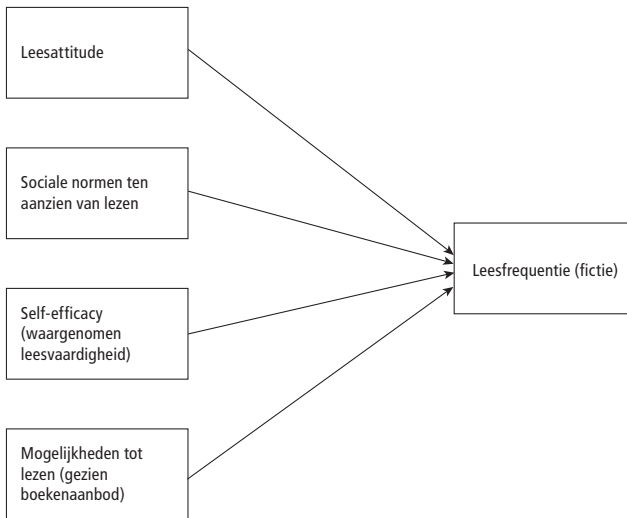
Zoals gezegd wordt er in dit onderzoek een relatie verondersteld tussen het lezen van boeken – meer specifiek: fictie ofwel verhalende boeken – en loyaliteit aan de openbare bibliotheek. Er zijn verschillende onderzoeksgegevens die deze veronderstelling staven. Zo blijkt dat bijna tweederde van alle materialen die in de bibliotheek geleend worden, tot het domein van fictie gerekend kunnen worden: volgens de bibliotheekstatistieken die de Vereniging Openbare Bibliotheken verzameld heeft, was de meerderheid van alle uitgeleende materialen een fictieboek. Het uitlenen van fictie lijkt daarmee een veelgebruikte functie van de Openbare Bibliotheek. Daarnaast bleek uit het onderzoek van Stadsmonitor Vlissingen dat er een sterke samenhang is tussen het lezen van fictie en de frequentie waarmee men de bibliotheek bezoekt. Een derde bevinding is dat met name onder weinig- tot niet-leners van fictie het ledenverloop in de bibliotheek het grootst is (Stalpers, 2001). Uit een studie op basis van uitleenscans – ofwel de digitale kassarollen van bibliotheken die exact weergeven wie wat in welke hoeveelheid leent – bleek dat van de niet-leners van fictie 43% het lidmaatschap niet verlengt, tegenover 4% van de veelleners (21 titels per jaar of meer) van fictie. Gezien deze drie bevindingen is er een sterke relatie tussen het lezen en lenen van fictie enerzijds en lidmaatschap en gebruik van de bibliotheek anderzijds; een relatie die ook door een recenter studie naar ledenverloop bevestigd werd (Stalpers, 2004). Dit uitgangspunt riep een nieuwe vraag op, te weten: welke factoren kunnen verschillen in de frequentie waarmee men fictie leest en leent verklaren?

Een antwoord op deze vraag werd deels gegeven door Saskia Tellegen, in samenwerking met Ineke Catsburg (1987), in haar dissertatie waarin het begrip leesattitude centraal stond. Zij gaf aan dat sommige leerlingen lezen om kennis te verwerven en merkte op over de verschillen in dit type leesgedrag (pag. 51): ‘Wij nemen aan dat voor leesvoldoening bij leerlingen op basis van kennisverwervend lezen aan de volgende voorwaarden moet worden voldaan:

- De leerling heeft behoefte aan kennis op een bepaald terrein.
- De leerling kent de mogelijkheid van kennisvergaarend lezen.
- De leerling heeft toegang tot leesstof op dit terrein.
- De leerling is in staat van de leesstof op dit terrein, waartoe hij toegang heeft, op adequate wijze gebruik te maken.’

Met dit citaat wordt aangegeven dat het lezen – in dit geval om kennis te vergaaren – bepaald wordt door vier variabelen: kennis van de consequenties van het lezen (toegenomen inzicht in en kennis van zichzelf en de wereld), de mate waarin men behoefte heeft aan deze consequenties, de mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod en de vaardigheid om te lezen. Tellegen voegt hier nog een vijfde verklarende variabele aan toe, namelijk de sociale invloed vanuit het gezin. Wat vinden ouders en andere gezinsleden van lezen, en hoe laten zij deze mening blijken? Toegepast op het lezen van fictie, betekent dit dat tieners fictie lezen wanneer: fictie voor hen een behoefte vervult, zij weten dat fictie die behoefte vervult, ze toegang hebben tot leesboeken, vaardig zijn in lezen en door hun omgeving gestimuleerd worden om te lezen.

Het citaat van Tellegen vertoont grote overeenkomsten met Ajzens (1988) *theory of planned behaviour*, die door verschillende onderzoekers (Miesen, 2003; Van Schooten en De Glopper, 2002) is toegepast op lezen, in de zin dat volgens dit model feitelijk leesgedrag bepaald wordt door kennis over de uitkomsten van lezen (leesattitude), de verwachting die men heeft van de eigen vaardigheden (*self-efficacy*) en mogelijkheden op het gebied van lezen en de oordelen over lezen van belangrijke anderen in de sociale omgeving. Deze theorie vormde de basis van de dissertatie, waarover zoals gezegd eerder in een publicatie van Stichting Lezen gerapporteerd is (Stalpers, 2002a). In een figuur ziet deze theorie er als volgt uit:



In het vervolg van deze bespreking zullen elk van deze variabelen – attitude, *self-efficacy*, waargenomen (externe) mogelijkheden tot lezen en leesklimaat thuis en elders – nader toegelicht worden.

#### LEESATTITUDES

Leesattitudes worden doorgaans omschreven als stabiele, evaluatieve houdingen (Oskamp, 1991) die

- 1 richting geven aan gedrag (Allport, 1935; Triandis, 1971),
- 2 gevormd zijn door ervaringen, en
- 3 gebaseerd zijn op de consequenties die men van dit gedrag verwacht (Stokmans, 1999).

Leesattitudes geven richting aan gedrag (1) in de zin dat leerlingen met een negatieve leesattitude boekgerelateerd gedrag zoveel mogelijk zullen mijden. Ze proberen alleen het uittreksel van een boek te lezen en blijven liever weg van de bibliotheek. Leesattitudes zijn gevormd door ervaringen (2), zoals eerdere leeservaringen in het onderwijs of de vrije tijd (directe ervaringen) of meer indirecte ervaringen, zoals leesbevorderende handelingen van ouders (waarderend spreken over boeken, kinderen meenemen naar de bibliotheek, boeken cadeau geven etc.) of andere voor een individu belangrijke personen zoals vrienden en leraren. Positieve ervaringen worden geacht in positieve zin bij te dragen aan een attitude, terwijl negatieve ervaringen leiden tot een negatieve attitude of een verslechtering van een bestaande. Met name directe – zelf verkregen ervaringen – worden geacht een sterk effect op

een attitude uit te oefenen (Triandis, 1971). Wanneer een leerling zelf ervaart dat boeken vaak saai zijn, kunnen deze negatieve ervaringen ertoe leiden – wanneer ze als representatief ervaren worden – dat de betreffende leerling een negatieve leesattitude krijgt.

Stokmans (1999, 2000) werkte in haar onderzoeken het begrip leesattitude verder uit, en gaf aan dat het gebaseerd is op de verwachte consequenties ofwel de waargenomen functies van het lezen voor een individu (3). Anders gezegd: een individu staat positief ten opzichte van het lezen als hij of zij positieve consequenties (zoals plezier, ontspanning en kennisverrijking) ervan verwacht.

Oskamps opmerking over het relatief duurzame en *stabiele* karakter van attitudes houdt in dat een lezer (d.w.z. iemand met een positieve leesattitude) niet van de een op de andere week, of de een op de andere maand, het plezier in lezen zal verliezen of het lezen als zinloos zal ervaren. Deze stabiliteit kan verklaard worden door de sterke samenhang die er bestaat tussen leesattitudes en persoonlijkheid (Stalpers, 2007). Het blijkt namelijk dat mensen met een weetgieriger en fantasierijker persoonlijkheid meer van lezen houden dan mensen met een geringe honger naar kennis en een geringe openheid voor fantasie. Persoonlijkheidstrekken als een rijke fantasie en een sterk streven naar kennis (in jargon: *fantasy proneness* en *need for cognition*) zijn – net als alle andere persoonlijkheidstrekken – vrij stabiel, en daarmee is de liefde voor het boek – die uit deze persoonlijkheid voortvloeit – waarschijnlijk ook relatief stabiel.

In de definitie van leesattitude wordt aangegeven dat attitudes geleerd zijn door ervaringen. Seymour Epstein in zijn *Cognitive Experiential Self-Theory of Personality* gaat uitvoerig in op de vraag hoe mensen leren, kennis opdoen, houdingen vormen en beslissen welk gedrag zij uitvoeren. Zijn theorie houdt in dat mensen leren en gedragsintenties vormen via twee verschillende leersystemen, te weten een experientieel systeem (dat kennis verwerft door *experiences* ofwel eerdere ervaringen die een affectieve lading hebben) en een rationeel systeem (dat kennis verwerft door affectvrije analyse). Bij het eerste systeem staat de vraag centraal: wat voelt goed? Bij de tweede de vraag: wat is verstandig? Schematisch gezien kunnen de verschillen tussen beide systemen als volgt weergegeven worden:

Experiëntieel systeem	Rationeel systeem
holistisch;	analytisch;
emotioneel, gericht op plezier en pijn ('wat voelt goed?');	logisch, redegeoriënteerd ('wat is verstandig?');
associatieve verbindingen;	oorzaak-gevolg verbindingen;

gedrag wordt bepaald door emotioneel geladen ervaringen uit het verleden;	gedrag wordt bepaald door een bewuste inschatting en verwerking van gebeurtenissen en gegevens;
codeert de werkelijkheid in concrete beelden, metaforen en narratieven;	codeert de werkelijkheid in abstracte symbolen, woorden en nummers;
snellere verwerking van gegevens; gericht op directe actie;	tragere verwerking van gegevens; gericht op 'uitgestelde' reactie ('eerst denken, dan doen');
reageert trager op verandering; verandert pas door herhaaldelijke en intensieve ervaringen;	verandert sneller, namelijk met de snelheid van gedachten;
wordt 'passief' ervaren in de zin dat we 'gegrepen' worden door onze eigen emoties;	wordt actief ervaren, in de zin dat we zelf baas zijn over onze eigen gedachten;
'zien is geloven'; geringe verificatie van conclusies of opinies.	vereist verificatie van opinies op basis van bewijs en logica.

Vertaald naar leesattitudes betekent dit dat men kan lezen omwille *experientiële* associaties, bijvoorbeeld omdat verhalen geassocieerd worden met gebeurtenissen uit het eigen verleden of omdat men een eerdere plezierige en meeslepende leeservaring wil herhalen. Daarnaast kan leesgedrag voortgedreven worden door *rationele* beliefs (verwachtingen en ideeën), bijvoorbeeld omdat men lezen nuttig vindt, aangezien het leidt tot kennisverwerving en groter succes op school. Een leesattitude kan, uitgaande van Epsteins theorie, twee polen hebben: een *experientiële* (gericht op plezier en emoties) en een *rationele* (gericht op verstand, nut en schools succes). Een vergelijkbare dimensionaliteit vindt men ook in het werk van leesattitude-onderzoeker Stokmans (2002).

De verwachting in dit onderzoek is dat leesattitudes met name gevormd worden door *experientiële* associaties (eerder dan *rationele* overtuigingen), aangezien uit onderzoek van Stokmans bleek dat met name affectgeladen verwachtingen (zoals het opgaan in een verhaal en meeleven met personages) betekenisvolle verschillen in leesgedrag konden verklaren. Hebben mensen eenmaal het plezier 'geproefd' dat een aansprekend boek kan opleveren, dan smaakt dit naar meer en proberen ze die ervaring te herhalen. De eigenschappen die Epstein toedicht aan het *experientiële* systeem gelden eveneens voor de opvatting van attitude in dit onderzoek: beide hebben een stabiel karakter (zie ook het schema) en zijn relatief resistent tegen verandering. Bij beide spelen affectgeladen ervaringen een belangrijke rol en geven deze vervolgens richting aan gedrag. Het *experientiële* systeem drijft mensen ertoe positief affect na te streven – hetzelfde streven lijkt ten grondslag te liggen aan het vrijwillig lezen van fictie, waarbij lezers plezier (in de vorm van spanning, ontroering, absorptie, en avontuur) willen ervaren.

1] Overlappende termen voor *experientiële* versus *rationeel* zijn 'hedonistisch' versus 'utilitair'.



## SELF-EFFICACY (VAARDIGHEDEN OM TE LEZEN)

Terwijl leesattitude met name draait om de vraag of men plezier verwacht van de activiteit lezen, betreft *self-efficacy* de vraag of men verwacht succesvol te zijn in die activiteit: zal men een boek kunnen begrijpen? De variabele *self-efficacy* is door de onderwijspsycholoog Bandura (1994) omschreven als de beliefs van mensen over hun eigen vaardigheden om een taak te kunnen voltooien op een vooraf bepaald niveau. Guthrie (2001) geeft aan dat *self-efficacy* met name gevormd wordt in schoolse context, door vergelijking met andere leerlingen en door docentfeedback. Op school leren adolescenten immers lezen, worden ze geacht te lezen, en wordt hun leesvaardigheid continu getest en vergeleken met de vaardigheden van hun leeftijdsgenoten. Oordelen van docenten over de vaardigheden van leerlingen in de vorm van bijvoorbeeld rapportcijfers worden volgens Bandura (1994) geacht invloed te hebben op de oordelen van adolescenten over hun eigen vaardigheden.

## WAARGENOMEN EXTERNE GEDRAGSCONTROLE (MOGELIJKHEDEN OM TE LEZEN)

Terwijl *self-efficacy* de interne vaardigheden betreft, betreft *waargenomen externe gedragscontrole* buiten de persoon gelegen mogelijkheden: als ik wil lezen, zijn er dan ook genoeg boeken verkrijgbaar die voor mij een behoefte vervullen? Leesattitude betreft de drijfveren van een individu, *self-efficacy* de vaardigheden en de derde variabele het 'gereedschap' om een taak uit te voeren. Tellegen en Zanger (1987) geven aan de hand van een Deens voorbeeld aan dat de beschikbaarheid van dergelijk 'gereedschap' een belangrijke rol speelt bij het uitvoeren van gedrag. In Denemarken bepaalde de overheid dat in iedere gemeente een bibliotheek gevestigd moest worden met een ruim aanbod aan kinderboeken. Na de invoering van deze maatregel nam het leesgedrag van kinderen een vlucht. Door stijging van het aantal leesmogelijkheden (ofwel bibliotheken), steeg ook de leesfrequentie. Analyses van Nederlandse bibliotheekstatistieken wijzen in dezelfde richting: bibliotheken met meer boeken per lener rapporteren ook een veel hogere uitleen per lener. Conform dezelfde wetmatigheid leiden stijgingen in hun boekenaanbod doorgaans tot een toename van de uitleen per lener.

## SOCIALE NORMEN TEN AANZIEN VAN LEZEN EN LEESKLIMAAT

Ajzen (1987) verstaat onder *sociale norm* de verwachtingen over normatieve opvattingen van belangrijke anderen in de sociale omgeving ten aanzien van een bepaald gedrag. Sociale normen ten aanzien van lezen betreffen de vraag: keuren anderen het goed of af dat ik lees? In het eerder genoemde pilotonderzoek bleek dat vrijwel alle ouders en docenten lezen goedkeuren, mogelijk omdat lezen geen gevaarlijke of ongezonde (zoals roken of onveilig vrijen) en geen omstrede (zoals stemmen op

een extremistische partij of het jagen op dieren) vorm van gedrag is. Daarom is in dit onderzoek het construct sociale norm vervangen door leesklimaat, een variabele die omschreven worden als de mate waarin de omgeving van een lezer leesbevorderende handelingen vertoont, zoals praten over boeken, boeken aanraden en een voorbeeld geven door zelf lezen (Van Lierop-Debrauwer, 1990). Leesklimaat is een rijker begrip dan sociale norm, aangezien norm alleen de mate van goed- of afkeuring betreft, terwijl klimaat tevens de vraag betreft waaruit die goedkeuring (of norm) blijkt. Leesklimaat omvat in tegenstelling tot sociale norm ook de voorbeeldrol die de omgeving kan uitoefenen. Norm betreft – om roken als een voorbeeld van een meer omstreden vorm van gedrag te nemen – de vraag: keuren ouders het roken goed of af? Klimaat betreft in dit voorbeeld de vraag: op welke wijze vertalen en tonen ouders die norm in gedrag? Geven ze ook een voorbeeld door zelf niet te roken, of keuren ze het alleen af, maar roken ze zelf wel?

#### LEESFREQUENTIE EN LOYALITEIT AAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK

Leesfrequentie is één van de afhankelijke variabelen in dit onderzoek; de andere is het voornemen lid te blijven van de bibliotheek. De verwachting is dat dit voornemen niet alleen bepaald wordt door kenmerken van de *persoon* – zoals leesattitude – maar dat ook kenmerken van de *bibliotheek* een rol spelen. In dit onderzoek is als kenmerk van de bibliotheek de variabele *fitness-for-use* gehanteerd, ofwel de geschiktheid van de bibliotheek voor het vervullen van de behoeften van haar doelgroepen (Juran, 1988). *Fitness-for-use* betreft in dit onderzoek de vraag: zie ik in de bibliotheek een goede vervuller van mijn behoeften, met name als het gaat om lezen? De opname van deze variabele impliceert dat de bibliotheek niet louter als weerloos slachtoffer van disloyale tieners beschouwd wordt; deze wordt geacht zelf actief die loyaliteit te kunnen beïnvloeden, bijvoorbeeld door een verbetering van haar dienstverlening.

#### ONDERZOEKSVRAGEN EN HYPOTHESEN

In de inleiding is reeds een globale onderzoeksvraag geschetst. De definitieve onderzoeksvragen zijn:

- 1 Welk oordeel hebben vmbo-leerlingen over lezen en de bibliotheek, hoeveel lezen ze en zijn ze voornemens lid te blijven van de bibliotheek?
- 2 In welke mate verklaren welke variabelen – leesattitude, leesklimaat, *self-efficacy* en mogelijkheid tot lezen – gezien het boekenaanbod verschillen in leesfrequentie?
- 3 In welke mate verklaren verschillen in leesattitude en *fitness-for-use* verschillen in bibliotheekgebruik en het voornemen lid te blijven van de instelling?

Op basis van de theorie is een drietal hypothesen geformuleerd, corresponderend met de tweede en derde onderzoeksvraag. Over de eerste vraag is geen hypothese geformuleerd, aangezien deze een deel van het onderzoek betreft dat verkennend eerder dan toetsend van aard is.

Hypothese 1: De experiëntiële component van de leesattitude verklaart een groter deel van de verschillen in leesfrequentie dan de rationele.

Volgens Epstein leren mensen van affectieve ervaringen, worden deze ervaringen opgeslagen in het geheugen en geven ze vervolgens richting aan toekomstig gedrag. Toegepast op lezen houdt dit in dat wanneer tieners ervaren hebben dat lezen plezierige uitkomsten biedt, zij dit onthouden en proberen deze uitkomsten opnieuw te verkrijgen, door opnieuw een boek uit te gaan zoeken en lezen. Verschillende studies naar leesattitudes wijzen uit dat vooral het verwachten of nastreven van deze pleziergerichte en affectieve consequenties (spanning beleven, opgaan in een verhaal, wegdromen et cetera) verschillen in leesfrequentie verklaart, eerder dan het nastreven van rationele uitkomsten (kennis opdoen, inzichten verwerven, meer leren over zichzelf en anderen; Stokmans, 1999; Stalpers, 2002a). Wat Epstein zegt over het experiëntiële systeem – dat zich bezighoudt met de vraag ‘wat voelt goed?’ – geldt eveneens voor de variabele leesattitude, zoals die gedefinieerd wordt in dit artikel: in beide gevallen is er sprake van leren door ervaringen, beide hebben een stabiel karakter en beide zijn affectgeladen.

Hypothese 2: Leesattitude en leesklimaat verklaren een substantieel deel van de verschillen (meer dan 10%) in leesfrequentie.

Attitudes worden verondersteld richting te geven aan gedrag, in de zin dat gedrag waarvan men positieve uitkomsten verwacht (attitude) door tieners nagestreefd zal worden. Als tieners van het lezen van fictie positieve uitkomsten verwachten, is de veronderstelling dat zij ook vaak zullen lezen. Voorts is de veronderstelling dat tieners frequenter zullen lezen naarmate hun omgeving – zoals ouders en vrienden – het lezen stimuleert (Powell, Taylor & McMillen, 1984).

Hypothese 3: Leesattitude en fitness-for-use verklaren een substantieel deel van de verschillen (meer dan 10%) in het voornemen lid te blijven van de openbare bibliotheek.

Wanneer men van lezen positieve uitkomsten verwacht (leesattitude) en verwacht dat de bibliotheek ook een geschikt kanaal is om die uitkomsten te leveren (*fitness-for-use*), zal men meer reden ervaren om lid te blijven van de openbare bibliotheek. Bibliotheken zijn immers door tieners een veelgenoemd kanaal om fictie te ver-

krijgen, maar tot voor kort was het nog niet helder hoe goed de bibliotheek er in slaagde om in de wens aan leesmateriaal te voorzien.

## ONDERZOEKSOPZET

De onderzoeksgegevens op basis waarvan deze vragen beantwoord zijn, vormen onderdeel van het hoofdonderzoek van een dissertatie. Aan dit onderzoek namen 216 vmbo-leerlingen, 146 havisten en vwo'ers en 125 brugklassers deel. Het hoofdonderzoek is uitgevoerd op vijf verschillende scholen, waarvan vier een vmbo-afdeling hadden: één school bood alleen (kader)beroepsgerichte en leerwegondersteunende leerwegen onderdak, één andere alleen de theoretische en de twee overige scholen alle leerwegen.

## MEETINSTRUMENT

Het onderzoeksinstrument was een schriftelijke vragenlijst die grotendeels bestond uit vijf punts Likertschalen, ofwel stellingen waarbij respondenten moesten aangeven in welke mate zij het eens dan wel oneens waren met iedere uitspraak. In het onderstaande overzicht vindt men enkele voorbeelden van gehanteerde stellingen.

	helemaal mee oneens	mee oneens	niet mee eens, maar ook niet mee oneens	mee eens	helemaal mee eens	geen mening
1 Ik vind lezen leuk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Als ik lees vergeet ik alles om me heen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Door te lezen leer ik meer over mezelf.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Ik vind lezen nuttig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Er zijn veel leesboeken voor jongeren zoals ik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Ik heb vaak moeite met het begrijpen van een leesboek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Met de vragen 1 en 2 wordt de experiëntiële component van de leesattitude (geoperationaliseerd met in totaal 14 items) gemeten, met 3 en 4 de rationele component (gemeten met 7 items), met 5 de waargenomen externe gedragscontrole (3 items) en met 6 *self-efficacy* (5 items). De leesfrequentie van leerlingen is achterhaald met in totaal vijf vragen: hoeveel las men tijdens de vakantie, hoeveel heeft men sindsdien gelezen, hoeveel leest men in het algemeen, hoeveel uur heeft men de afgelopen week aan lezen besteed en wanneer heeft men voor het laatst een boek uitgelezen?

Het leesklimaat zoals bepaald door de beste vriend(in) van de respondent is gemeten met de volgende reeks vragen:

	nooit	soms	regelmatig	vaak	weet ik niet	niet van toepassing
Je beste vriend(in) praat met je over boeken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je beste vriend(in) vertelt je welke boeken leuk zijn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je beste vriend(in) leest zelf boeken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dezelfde vragen zijn gesteld over het leesklimaat zoals bepaald door de ouders en de docent. Aangaande de ouders is tevens gevraagd of deze de respondent toen deze nog kind was, hebben voorgelezen en hebben meegenomen naar de bibliotheek.

Vervolgens zijn drie vragen gesteld over de intentie lid te blijven van de bibliotheek, te weten: ben je volgend jaar nog lid van de bibliotheek, blijf je lid van de bibliotheek als je er tien euro voor moet betalen en blijf je lid als je klaar bent met school? De antwoordmogelijkheden op deze vraag hadden de vorm van een vijf-puntsschaal, lopend van 'zeker wel' tot 'zeker niet'. Voor deze variabele gold net als voor de voorgenoemde dat de meting ervan intern consistent was, gezien de Cronbachs alfa-waarde<sup>2</sup> (in alle gevallen was die hoger dan .60).

*Fitness-for-use* is gemeten als de mate waarin scholieren ervaren dat het bibliotheekaanbod goed, voldoende, onvoldoende of slecht aansluit bij behoeften op het gebied van school, buitenschoolse informatie en – met name – lezen.

#### PROCEDURE

Het onderzoek was uitgezet op vier verschillende scholen met een (of uitsluitend één) vmbo-afdeling, waarbij docenten het onderzoek in de klas introduceerden. Op één school (de Hamrik) werd de vragenlijst uitgedeeld door de biologiedocent en op het Willem van Oranjecollege door de docent Engels. Op het Koning Willem II College en het Varendonck College werd deze uitgedeeld door de docent Nederlands.

2] Deze statistiek geeft weer of vragen die geacht worden dezelfde variabele te meten, dat ook daadwerkelijk doen. Bij psychologisch onderzoek wordt een variabele doorgaans met meer dan één vraag gemeten (vaak met vier of vijf vragen ofwel items), aangezien variabelen vaak complexe fenomenen zijn en onderzoekers daarom liever niet op één vraag (of één paard) wedden.

De eerste bladzijde van de vragenlijst bood uitleg over het onderwerp van het onderzoek en de vorm van de vragen. De tijd die leerlingen nodig hadden om de vragenlijsten in te vullen varieerde van vijftien minuten tot een half uur. Volgens een betrokken docent vonden leerlingen van de leerwegondersteunende of basisberoepsgerichte leerweg de vragenlijst niet moeilijk, al meenden enkelen wel dat deze zeer lang was.

#### RESPONDENTEN

Van de respondenten volgde 57% de theoretische leerweg en 43% de (basis)beroepsgerichte, leerwegondersteunende of gemengde leerweg. 44% van de respondenten was jongen, 56% was meisje en de gemiddelde leeftijd was 13,9 jaar. 88% van de vmbo-leerlingen was lid van de bibliotheek. Omdat slechts op een beperkt aantal scholen geënquêteerd was, kunnen de resultaten van het onderzoek niet met honderd procent zekerheid als representatief beschouwd worden voor de volledige populatie van vmbo-leerlingen. Derhalve moet enige voorzichtigheid in acht worden genomen bij de interpretatie van de resultaten; deze vormen slechts een indicatie.

#### RESULTATEN

In deze paragraaf zullen de resultaten gepresenteerd worden in de volgorde van de onderzoeksvragen en hypothesen. De voornaamste onderzoeksvragen zijn: 1] wat is de leesattitude, leesfrequentie en het bibliotheekgebruik van de bevroegde vmbo-leerlingen? 2] in welke mate verklaren leesattitude, leesklimaat, self-efficacy en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod verschillen in leesfrequentie? 3] In welke mate hangen verschillen in leesattitude samen met het voornemen lid te blijven van de instelling? De hypothesen vormen een te toetsen antwoord op de tweede en derde onderzoeksvraag.

Wat vinden vmbo-leerlingen van lezen en de bibliotheek?

In deze deelparagraaf wordt iedere component in het eerder geschetste model beschreven, te weten: wat zijn de leesattitude en self-efficacy van de bevroegde vmbo-leerlingen? In welke mate worden ze door vrienden, ouders en docenten aangemoedigd tot lezen? Hoeveel lezen ze daadwerkelijk en hoe vaak gaan ze naar de bibliotheek? Hoe geschikt vinden ze de bibliotheek voor hun doelen?

De leesattitude van vmbo-leerlingen is gemeten door hun mate van instemming met verschillende stellingen te laten aangeven. Hun reacties op de voornaamste van deze stellingen waren als volgt:

**TABEL 1** | REACTIES LEERLINGEN OVER STELLINGEN AANGAANDE HUN LEESATTITUDE

	oneens	neutraal	eens
Ik vind lezen leuk.	34%	30%	36%
Als ik lees vergeet ik alles om me heen.	39%	17%	44%
Door te lezen kan ik me ontspannen.	29%	19%	52%
Ik houd ervan me in te leven in een leesboek.	35%	23%	42%
Ik vind lezen nuttig.	34%	32%	34%
Als ik lees leer ik veel over andere mensen.	41%	32%	27%
Door te lezen snap ik meer van mijn eigen problemen.	65%	22%	13%
Door te lezen leer ik meer over mezelf.	66%	23%	11%
Van lezen steek je veel op.	29%	34%	37%

De meningen over het experiëntiële facet van lezen zijn verdeeld over drie bijna even grote groepen: iets meer dan één op de drie leerlingen vindt lezen leuk, iets meer dan één derde vindt het niet leuk en de overige oordelen neutraal. Meer dan 40% van de scholieren vergeet alles om zich heen tijdens het lezen en vindt het leuk zich in te leven in een verhaal. Meer dan de helft van de scholieren kan zich ontspannen door te lezen.

Dezelfde spreiding van meningen is zichtbaar bij de stelling over het nut van lezen: één op de drie vindt lezen nuttig, één op de drie niet en één op de drie oordeelt neutraal. Iets meer dan één op de drie leerlingen vindt dat je er wel iets van opsteekt, maar circa tweederde beschouwt het lezen van boeken niet als een activiteit die het inzicht in zichzelf en de eigen problemen vergroot.

De verdeling van de variabele leesattitude lijkt sterk op die van leesfrequentie: eenderde van de scholieren heeft niet gelezen sinds de zomervakantie, eenderde 1 tot 2 boeken en eenderde 3 of meer boeken. Voor 45% tot 46% van de leerlingen is lezen iets dat relatief infrequent plaats vindt. Zo heeft bijna de helft de afgelopen week geen tijd besteed aan lezen en geeft eveneens bijna de helft aan eens per half jaar of minder een boek uit te lezen.

Naast leesattitude zijn eveneens *self-efficacy*, boekkennis en waargenomen externe gedragscontrole bevraagd.

**TABEL 2 | REACTIES LEERLINGEN OVER STELLINGEN AANGAANDE HUN SELF-EFFICACY, BOEKKENNIS EN MOGELIJKEDEN TOT LEZEN**

	oneens	neutraal	eens
Ik weet best veel van leesboeken.	51%	31%	18%
De leesboeken die ik op school moet lezen vind ik vaak moeilijk.	70%	21%	9%
Ik heb vaak moeite met het begrijpen van een leesboek.	71%	19%	10%
Ik word steeds beter in lezen.	16%	27%	57%
Ik begrijp verhalen steeds beter.	17%	24%	59%
Er zijn veel boeken voor jongeren zoals ik.	13%	10%	77%
Er zijn genoeg boeken die me leuk lijken.	21%	15%	64%
In de openbare bibliotheek zijn er genoeg boeken voor jongeren.	11%	8%	81%

De meerderheid van de scholieren (51%) geeft aan betrekkelijk weinig van boeken te weten, maar geeft eveneens aan de boeken op school niet moeilijk te vinden (70%) en weinig moeite te hebben met het begrijpen van een boek (71%). Meer dan de helft van de scholieren zegt steeds beter te worden in lezen (57%) en het begrijpen van verhalen (59%). Een kleine groep van 11% geeft aan vaak moeite te hebben met het lezen van leesboeken. Meer dan drie op de vier scholieren vindt dat er genoeg boeken voor hun leeftijdscategorie zijn, zowel in de openbare bibliotheek als daarbuiten.

Vervolgens is aan scholieren gevraagd hoe het leesklimaat thuis (tabel 3), bij vrienden (tabel 4) en op school (tabel 5) is.

**TABEL 3 | LEESKLIMAAT THUIS**

	nooit	soms	regelmatig	vaak	weet ik niet
Je ouders praten met je over boeken.	54%	34%	8%	2%	2%
Je ouders zeggen je welke boeken leuk zijn.	59%	24%	10%	4%	3%
Je ouders lezen zelf boeken.	17%	24%	23%	33%	3%
Je ouders geven je boeken cadeau.	51%	35%	6%	6%	2%

In de meerderheid van de gezinnen wordt er niet gesproken over boeken en/of worden geen boeken aangeraden. Evenmin worden in de meerderheid van de gezinnen boeken cadeau gegeven. Wél kan een meerderheid van de ouders als rolmodel fungeren door zelf te lezen. Daarnaast geeft een ruime meerderheid (77%) aan als



kind door de ouders te zijn voorgelezen en door hen mee naar de bibliotheek te zijn genomen (58%).

**TABEL 4 | LEESKLIMAAT ZOALS BEPAALD DOOR VRIENDEN**

	<b>nooit</b>	<b>soms</b>	<b>regelmatig</b>	<b>vaak</b>	<b>weet ik niet</b>
Je beste vriend(in) praat met je over boeken.	60%	31%	3%	3%	2%
Je beste vriendin vertelt je welke boeken leuk zijn.	50%	34%	9%	5%	2%
Je beste vriendin leest zelf boeken.	22%	37%	15%	12%	14%

Boeken en lezen zijn voor de meerderheid van de scholieren geen frequent gesprekstema. Een deel van de respondenten weet dan ook niet of zijn of haar beste vriend(in) leest.

**TABEL 5 | LEESKLIMAAT OP SCHOOL**

	<b>nooit</b>	<b>soms</b>	<b>regelmatig</b>	<b>vaak</b>	<b>weet ik niet</b>
Je leraar Nederlands praat met je over boeken.	13%	53%	18%	13%	4%
Je leraar Nederlands zegt welke boeken leuk zijn.	34%	33%	17%	10%	6%
Je leraar Nederlands leest zelf boeken.	3%	8%	11%	31%	47%
Je leraar leest een verhaal voor.	56%	29%	6%	3%	6%

De overgrote meerderheid van de leerlingen geeft aan dat hun docent met hen over boeken praat (87%) en boeken aanraadt (66%). Desondanks geeft bijna de helft van de leerlingen aan niet te weten of hun docent zelf boeken leest (47%).

88% van de respondenten is lid van de bibliotheek. Gemiddeld gaan zij 12 keer per jaar naar de bibliotheek. De spreiding (standaarddeviatie) rond dit gemiddelde is met 17,6 hoog te noemen. Deze spreidingsmaat geeft aan dat er grote verschillen in bezoekfrequentie zijn.

**TABEL 6** | BEZOEKFREQUENTIE AAN DE BIBLIOTHEEK

	Percentage
0 keer per jaar	12%
1 tot 4 keer	32%
5 tot 10 keer	27%
11 tot 20 keer	10%
21 tot 40 keer	10%
41 keer of meer	9%

De modus<sup>3</sup> van de variabele bezoek ligt bij de groep die de bibliotheek 1 tot 4 keer bezoekt, gevolgd door de groep die 5 tot 10 keer per jaar in de bibliotheek komt. De meest genoemde reden om naar de bibliotheek te gaan is school (83%), gevolgd door leesplezier (67%) en het verkrijgen van informatie over buitenschoolse onderwerpen (64%). Ruim negen op de tien scholieren geeft aan dat de dienstverlening als het gaat om deze bezoekenredenen (lezen, school en buitenschoolse informatie) voldoende tot goed is. Drie op de vier scholieren geeft de instelling als rapportcijfer een 7 of hoger. Het gemiddelde rapportcijfer is 7,3. Tot slot is aan hen gevraagd of zij lid zouden blijven in drie verschillende situaties.

**TABEL 7** | VOORNEMEN LID TE BLIJVEN VAN DE BIBLIOTHEEK

Ben je van plan lid te blijven ...	zeker wel	waarschijnlijk wel	weet ik nog niet	waarschijnlijk niet	zeker niet
... volgend jaar	41%	30%	14%	2%	13%
... als je klaar bent met school?	22%	21%	36%	5%	16%
... als je er tien euro voor moest betalen?	14%	15%	26%	12%	33%

Een ruime meerderheid (71%) geeft aan waarschijnlijk tot zeker volgend jaar lid te blijven. In de situatie van school verlaten, dunt deze groep uit tot 43% en zodra men tien euro moet betalen (hetgeen doorgaans bij het achttiende levensjaar gebeurt; in sommige gevallen bij het zestiende levensjaar) daalt dit tot 29%.

3) De modus is de meestgenoemde of meest aangekruiste waarde, die niet noodzakelijkerwijs de meerderheid hoeft te zijn. Ter illustratie: bij de laatste tweedekamerverkiezing kreeg het CDA de modus van de stemmen: het CDA was van alle partijen de grootste.

In het voorgaande deel van de resultatenparagraaf is een beeld geschetst van het leesgedrag en bibliotheekgebruik van vmbo-leerlingen. In het nu volgend deel wordt vastgesteld op welke manier de verschillende variabelen (leesattitude, leesklimaat, *self-efficacy*, toegang tot leesstof en bibliotheekgebruik) onderling samenhangen. De resultaten worden hierbij gepresenteerd in de volgorde van de hypothesen.

**Hypothese 1** De experiëntiële component van de leesattitude verklaart een groter deel van de verschillen in leesfrequentie dan de rationele.

Om deze hypothese te toetsen zijn beide componenten van de leesattitude als onafhankelijke variabelen opgenomen in een regressieanalyse<sup>4</sup> met leesfrequentie als afhankelijke.

**TABEL 8** | REGRESSIEANALYSE MET DE EXPERIËNTIËLE EN RATIONELE COMPONENT ALS ONAFHANKELIJKE VARIABLE EN LEESFREQUENTIE ALS AFHANKELIJKE

	gestandaardiseerde bèta-coëfficiënt	t-waarde	p-waarde
experiëntiële component leesattitude	.55	7.89	<.01
rationele component leesattitude	.15	2.21	<.05

Beide componenten van de leesattitude verklaren gezamenlijk 44.6% van de verschillen in leesfrequentie: scholieren die lezen plezierig en nuttig vinden, lezen meer. Afgaande op de hogere gestandaardiseerde bèta- en t-waarden lijkt de experiëntiële component een groter deel van de variantie in leesfrequentie te verklaren dan de rationele. Een aanvullende analyse bevestigde dit beeld: de eerstgenoemde component verklaarde 43.3% (bèta-waarde = .66,  $p < .01$ ) van de verschillen terwijl de laatstgenoemde 28.4% verklaarde (bèta-waarde = .53,  $p < .01$ ). Verschillen in leesfrequentie blijken dus veel sterker terug te voeren op emoties en gevoelens verbonden aan het lezen, dan op kennis, inzicht en nut dat leerlingen verwachten van lezen. Leerlingen lezen dus vooral als ze er emoties en plezier (eerder dan nut en inzicht) van verwachten.

4] Een regressieanalyse is een statistische methode waarmee vastgesteld kan worden in welke mate één of meer variabelen (bijvoorbeeld het leesklimaat thuis) verschillen in een andere variabele (bijvoorbeeld de frequentie waarmee een tiener leest) kunnen verklaren of voorspellen. In psychologisch onderzoek wordt 50% verklaarde verschillen ofwel variantie doorgaans als bovengrens gezien: het komt slechts zelden voor dat meer dan 50% van de variantie in een variabele (zoals leesfrequentie) door andere verklaard kan worden.

Hypothese 2 Leesattitude en leesklimaat verklaren een substantieel deel van de verschillen in leesfrequentie.

Om vast te stellen welke variabelen in welke mate verschillen in leesfrequentie verklaren, zijn alle mogelijke bepalers van leesfrequentie (leesattitude, *self-efficacy*, waargenomen gedragscontrole en het leesklimaat zoals bepaald door ouders, vrienden en docenten) als onafhankelijke variabele opgenomen in een regressieanalyse. De uitkomsten van deze analyse zijn weergegeven in tabel 2.

**TABEL 9 | UITKOMSTEN VAN EEN REGRESSIEANALYSE MET LEESATTITUDE, SELF-EFFICACY, GEDRAGSCONTROLE EN LEESKLIMAAT ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELEN EN LEESFREQUENTIE ALS AFHANKELIJKE**

	gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten	t-waarde	p-waarde
leesattitude – experiëntiële component	.46	6.09	<.01
leesattitude – rationele component	.09	1.34	.18
self-efficacy	-.02	-.28	ns
waargenomen externe gedragscontrole	-.04	-.77	ns
leesklimaat zoals bepaald door de ouders	.14	2.79	.01
leesklimaat zoals bepaald door de docent	-.14	-2.83	.01
leesklimaat zoals bepaald door de beste vriend(in)	.27	4.71	<.01

Twee variabelen blijken samen meer dan 51% van de verschillen in leesfrequentie te verklaren, te weten de experiëntiële component van de leesattitude en het leesklimaat. Vmbo-leerlingen die van lezen plezier en fantasie verwachten alsook vmbo'ers wier vrienden en ouders lezen, lezen substantieel meer dan vmbo-leerlingen met een negatieve leeshouding en met vrienden die weinig lezen. Het leesklimaat thuis blijkt eveneens een positief effect te hebben: wanneer de ouders van vmbo-leerlingen zelf veel lezen en praten over boeken, lezen deze leerlingen zelf ook méér.

De docent lijkt volgens de uitkomsten van de regressieanalyse geen positief effect op het leesgedrag te hebben. Uit aanvullende analyses bleek dat er geen samenhang was tussen het lezen en leesbevorderend gedrag van de docent enerzijds en de leesfrequentie en -attitude van zijn leerlingen anderzijds. Ter nuancering van deze uitkomst dient opgemerkt dat het aantal scholen dat deelnam aan dit onderzoek (vier) beperkt was, waardoor mogelijk geen volledig beeld verkregen kan zijn van de diversiteit aan inspanningen die docenten leveren om hun leerlingen aan het lezen te krijgen.

De overige variabelen – beide componenten van de leesattitude, het leesklimaat zoals bepaald door ouders en vrienden, *self-efficacy* en waargenomen externe gedragscontrole – bleken onderling substantieel en positief samen te hangen ( $.25 < r < .63$ ). De hoogste samenhang was er tussen *self-efficacy* en leesattitude: zij die beter waren in lezen, beleefden er doorgaans ook meer plezier aan.

Hypothese 3 Leesattitude en fitness-for-use verklaren een substantieel deel van het voornemen lid te blijven van de bibliotheek.

De derde hypothese hield in dat het voornemen om lid te blijven van de bibliotheek verklaard wordt door twee variabelen: de mate waarin scholieren plezier en nut van lezen verwachten (leesattitude) en vervolgens verwachten of de bibliotheek in staat is dat plezier en dat nut te leveren (*fitness-for-use*). Deze hypothese is getoetst met een regressieanalyse.

**TABEL 10 |** REGRESSIEANALYSE MET HET VOORNEMEN LID TE BLIJVEN VAN DE BIBLIOTHEEK ALS AFHANKELIJKE VARIABLE EN LEESATTITUDE ALS OOK FITNESS-FOR-USE ALS ONAFHANKELIJKE

	gestandaardiseerde beta-coëfficiënten	t-waarde	p-waarde
experientiële component van de leesattitude	.27	3.27	<.01
rationele component van de leesattitude	.23	2.84	<.05
fitness-for-use	.16	2.39	<.05

De uitkomst van deze analyse was dat zowel de experientiële als rationele component van de leesattitude als ook de *fitness-for-use* een positief effect hadden op het voornemen lid te blijven van de bibliotheek en gezamenlijk zij 26.4% van de verschillen in dit voornemen verklaarden. Scholieren die lezen plezierig en nuttig vonden en meenden dat de bibliotheek dit plezier en dit nut kon leveren, zijn sterker voornemens lid te blijven van de bibliotheek.

**CONCLUSIES**

Aan het veldonderzoek lagen drie vragen ten grondslag. In deze paragraaf zal elk van die vragen beantwoord worden.

Welk oordeel hebben vmbo-leerlingen over lezen en de bibliotheek, hoeveel lezen ze en zijn ze voornemens lid te blijven van de bibliotheek?

De meningen over lezen zijn sterk verdeeld: een op de drie vmbo-leerlingen vindt het nuttig (rationele component leesattitude) en leuk (experientiële component attitude), eenderde meent precies het tegendeel en eenderde heeft geen sterk uitgesproken mening. Circa 40% gaat op in verhalen. Een meerderheid voelt zich door het lezen van fictie echter niet aangespoord tot nadenken over zichzelf en de eigen problemen. De overgrote meerderheid ervaart geen grote moeite met het begrijpen van fictie op school. Vaardigheden om te lezen worden in de meerderheid als voldoende ervaren, de kennis van boeken echter niet.

De meerderheid van de scholieren spreekt met ouders en vrienden weinig over lezen (leesklimaat). De docent spreekt beduidend vaker met zijn scholieren over boeken. Desondanks geeft bijna de helft van de scholieren aan niet te weten of de docent in zijn vrije tijd boeken leest.

Drie op de vier scholieren geven de bibliotheek een ruime voldoende of hoger als rapportcijfer en geven aan dat de fitness-for-use (geschiktheid) op de meeste domeinen (lezen, school en buitenschoolse informatie) voldoende tot goed is. De frequentie waarmee men de instelling gebruikt verschilt echter zeer sterk: de modus van de leerlingen komt tussen de 1 en de 4 keer per jaar in de bibliotheek, terwijl het gemiddelde op 12 bezoeken per jaar ligt. Een kleine groep blijkt dan ook relatief frequent (20 keer per jaar of meer) naar de instelling te gaan.

In welke mate verklaren welke variabelen – leesattitude, leesklimaat, self-efficacy en mogelijkheid tot lezen gezien het boekenaanbod – in welke mate de verschillen in leesfrequentie?

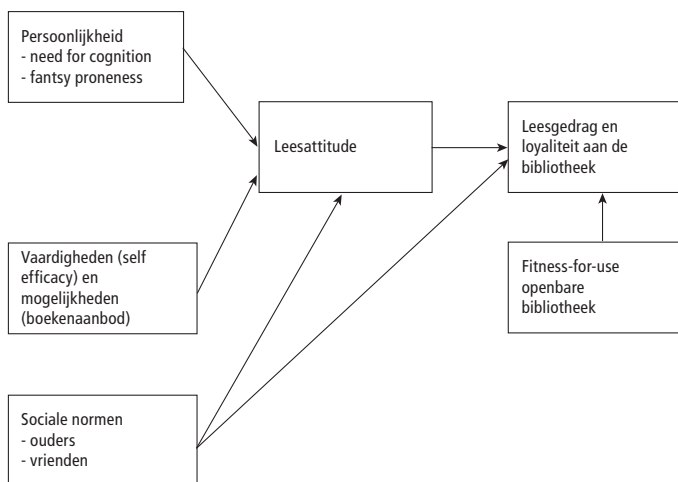
Conform hypothese 1 en 2 verklaren de experientiële component van de leesattitude en het leesklimaat zoals bepaald door ouders en vrienden gezamenlijk een substantieel deel (meer dan de helft) van de variantie in leesfrequentie. Vmbo-leerlingen die lezen plezierig vinden als ook door ouders en vrienden gestimuleerd worden om te lezen, lezen beduidend meer dan leerlingen voor wie dit niet geldt. *Self-efficacy* en de externe gedragscontrole verklaren geen verschillen in leesfrequentie die niet reeds door leesattitude en leesklimaat verklaard worden.

Deze uitkomsten komen grotendeels overeen met eerdere studies (onder andere Van Schooten en De Gopper, 2002) waarin bleek dat leesattitude eerder dan (waargenomen) leesvaardigheid (*self-efficacy*) verklarend was voor leesfrequentie. Verwacht plezier bleek meer voorspellend te zijn dan verwacht succes in leestaken. Een verklaring hiervoor kan zijn dat zowel *self-efficacy*, leesattitude als externe gedragscontrole dezelfde bron hebben in feitelijke leeservaringen: door boeken te

lezen leren vmbo-leerlingen hoe goed zij in lezen zijn (*self-efficacy*), welk plezier lezen (niet) oplevert (attitude) en of het aanwezige boekenaanbod aansluit op de eigen behoeften (externe gedragscontrole). Leesattitude lijkt daarmee het effect van de andere twee variabelen te om- of bevatten. Saskia Tellegen schrijft hierover (1987, pagina 151):

*‘... leesattitude wordt opgevat als het samenspel tussen leesmotivatie en leesbeletsels dat ten grondslag ligt aan het leesgedrag van kind en jeugdige. Onder leesmotivatie verstaan wij de mate waarin leerlingen vormen van leesvoldoening kennen en bewust nastreven.’*

Aangezien attitudes gevormd worden door ervaringen is het denkbaar dat juist in deze variabele alle herinneringen aan eerdere leeservaringen beslagen liggen, zoals weergegeven is in de volgende figuur:



In welke mate verklaren verschillen in leesattitude en fitness-for-use verschillen in bibliotheekgebruik en het voornemen lid te blijven van de instelling?

Conform de derde hypothese verklaren zowel leesattitude als *fitness-for-use* een substantieel deel, meer dan 26%, van de variantie in het voornemen lid te blijven van de bibliotheek. Vmbo-leerlingen met een positieve leesattitude – als het gaat om verwacht plezier (experientiële) en verwacht nut (rationeel) – zijn doorgaans voornemens om lid te blijven van de bibliotheek. *Fitness-for-use* bleek eveneens een positief effect te hebben op het **voornemen** lid te blijven van de bibliotheek: vmbo-

leerlingen die in de bibliotheek een betere vervuller zien van hun leesbehoeften, gebruiken de bibliotheek vaker en willen dat ook in de toekomst blijven doen.

Deze uitkomsten stemmen overeen met de eerdergenoemde pilotstudie, waarin leesattitude eveneens verschillen in (voornemens tot) bibliotheekgebruik verklaarde. In deze studie bleek eveneens dat een maat van kwaliteit van de dienstverlening – *fitness-for-use* in dit geval – een deel van deze verschillen kon verklaren: hoe beter de openbare bibliotheek in de behoeften van haar klanten voorziet, hoe waarschijnlijker het wordt dat zij lid blijven van deze instelling.

Een nieuwe uitkomst is dat de rationele component van leesattitude tevens betekenisvol samenhangt met bibliotheekgebruik. Deze uitkomst impliceert dat vmbo-leerlingen de bibliotheek niet alleen gebruiken als zij plezier verwachten van het lezen van fictie, maar ook als zij er kennis, toegenomen inzicht en ander nut van verwachten. Het is niet ondenkbaar dat de rationele component van de leesattitude een goede indicatie is van de *need for cognition* (neiging tot nadenken en behoefte aan kennis) van leerlingen; persoonlijkheid en leesattitude hangen immers samen. Uit een eerdere studie is reeds gebleken dat *need for cognition* een drijfveer vormt voor bibliotheekgebruik, met name als het gaat om de informatieve collecties. De bibliotheek kent vele trouwe klanten die de instelling bezoeken omwille van een intrinsiek streven naar kennis, waarbij zij net zoveel plezier beleven aan het lezen van nonfictie, als andere bezoekers beleven aan het lezen van fictie.

## AANBEVELINGEN VOOR LEESBEVORDERING EN LEDENBEHOUD

Het onderzoek wees uit dat leesattitudes en het leesklimaat zoals bepaald door ouders en vrienden grote verschillen in leesfrequentie verklaren. Aanvullende analyses als ook de bevindingen uit het pilotonderzoek wezen uit dat deze variabelen onderling sterk samenhangen: hoogst waarschijnlijk bepalen het leesklimaat thuis en dat gecreëerd door vrienden (mede) de eigen leesattitude. Lezen je ouders en vrienden veel, dan is de kans groter dat je het plezier van het lezen ontdekt en hun gedrag overneemt. Alhoewel de schrijver van dit verslag groot respect heeft voor docenten, lijkt het realistisch te beseffen dat verschillen in leesattitude en leesgedrag al voor een groot deel bepaald zijn voordat een leerling op het vmbo komt (te weten thuis, door de ouders en hun al dan niet leesbevorderend gedrag) en bepaald worden buiten de klas (te weten door diegene die sociaal gezien héél dicht bij een leerling staan, te weten zijn of haar vrienden). Hoeveel docenten zich ook inspinnen om het lezen te bevorderen, een groot deel van het leesgedrag is (reeds) bepaald door factoren die buiten hun invloed liggen.



Deze voorgaande constatering is niet geformuleerd om docenten te ontmoedigen; wél om te voorkomen dat docenten te hoge eisen aan zichzelf stellen. Op verschillende manieren kunnen zij namelijk wel degelijk invloed uitoefenen op de leesattitude.

Allereerst hangen leesattitude en *self-efficacy* onderling heel hoog samen. Leerlingen die menen dat zij tot de zwakste lezers van de klas behoren, beleven doorgaans geen plezier in lezen. Zij associëren deze activiteit met schaamte. Leerlingen die daarentegen meer vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheden, beleven doorgaans ook meer plezier aan lezen. Inspanningen gericht op het vergroten van dit zelfvertrouwen kunnen mogelijk ook positief uitwerken op de leesattitude. Concrete suggesties zijn: bied zwakkere lezers kansen op succesjes die het zelfvertrouwen voeden (door hen leestaken te laten uitvoeren die wel een uitdaging vormen maar niet te hoog gegrepen zijn), geef hen positieve feedback, vergelijk hen niet met technisch gezien betere lezers in de klas en vermijd situaties of lesvormen waarbij een dergelijke (als bedreigend ervaren) vergelijking wél plaats kan vinden.

Ten tweede worden leesattitudes gevormd door leeservaringen. Probeer daarom als docent ervoor te zorgen dat leerlingen op school plezierige leeservaringen kunnen opdoen, door de afstemming tussen verhaal en lezer te verbeteren. Ineke Guldemonds (2003) onderzoek naar verhaaltypen die scholieren aanspraken, bood verschillende praktische aanknopingspunten voor leesbevordering. Zij bood leerlingen van een tiental verhalen elk één fragment van twee tot drie pagina's aan, liet hen dit fragment lezen en vroeg vervolgens of ze het hele boek wilden lezen. Het werken met dergelijke 'boekproeverijen' kan voorkomen dat jongeren een 'miskoop' – of zelfs verschillende miskopen op rij – doen en hierdoor op lezen in het algemeen afknappen. Het voorkomt dat jongeren zichzelf met een heel boek opzadelen dat niet blijkt te bevallen en dat ze met tegenzin gaan uitlezen, met alle negatieve gevolgen op de lange termijn van dien. Guldemonds werkwijze leert scholieren selecteren en helpt hen bij het ontdekken van hun eigen smaak, hetgeen gezien de gesignaleerde gebrekkige boekkennis van belang lijkt. Tot slot kan het ook ervoor zorgen dat de lezer een boek vindt, dat hij onder andere omstandigheden helemaal niet had gevonden. 'Don't Judge a book by its cover,' zeggen Amerikanen, en met haar werkwijze is dat precies wat we bewerkstelligen.

Ten derde zijn attitudes gebaseerd op de uitkomsten die men van gedrag verwacht. Probeer daarom lezen in verband te brengen met uitkomsten die vmbo-leerlingen waarderen. Organiseer daarom geen leesbevorderingsproject met als thema verliefdheid voor dertienjarige jongens om hen vervolgens in de klas over dergelijke heel persoonlijke emoties te laten spreken: óf die kinderen zijn er nog

niet aan toe, óf ze durven niet over een dergelijk thema ten overstaan van de groep te spreken (bij meisjes ligt dit overigens anders). Wat wel kan werken is een voor jongeren heel aansprekend thema te kiezen – zoals voetbal of werken voor de recherche – en dit thema te koppelen aan lezen. Bijvoorbeeld: ‘Volgende week komt een rechercheur spreken op school over zijn beroep en boeven vangen. Willen jullie voor zijn komst een boek of internettekst over de recherche doorlezen en op basis hiervan goede vragen voor die rechercheur bedenken.’ Probeer als docent alert te zijn op onderwerpen waarmee leerlingen zich bezighouden en die te vertalen in thema’s voor leesbevordering of leestips aan deze leerling.

Ten vierde lijken voorlezen en schrijversbezoeken in de onderbouw effectief te zijn voor het bevorderen van de liefde voor het lezen. Tijdens een recent minisymposium in de kinderboekwinkel De Boekenberg gaven jeugdboekenschrijvers Elle van den Boogaard en Rob Ruggenberg aan dat – mits voorbereid door hun leerkrachten – leerlingen enthousiast reageren op hun bezoeken, ook diegene die aanvankelijk apathisch de lezing aanhoorden. Volgens hen heeft het voorlezen van verhalen, ook onder leerlingen die al kunnen lezen (bijvoorbeeld de onderbouw van het voortgezet onderwijs) een enthousiasmerend effect.

Dankzij evaluatie van leesbevorderingsprojecten is er in de loop der jaren meer inzicht ontstaan in de succesfactoren van leesbevordering, te weten: een terugkerend karakter, een minimumintensiteit als ook een gevoeligheid voor verschillen in vaardigheden en gezochte consequenties. Leesbevorderingsprojecten zullen meer vruchten afwerpen wanneer zij: langer duren en intensiever zijn, jaarlijks terugkeren (conform het principe van een doorlopende leeslijn) en er een goede aansluiting is tussen de beleavingswereld en vaardigheid van leerlingen enerzijds en het project(thema) anderzijds. Dat laatste is iets makkelijker gezegd dan gedaan: leerlingen in dezelfde klas (in hetzelfde leerjaar) kunnen sterk verschillende interesses hebben, waarbij vaak geldt dat meisjes qua sociaal-emotionele ontwikkeling enkele passen voor lopen op jongens. Een thema dat goed in de smaak valt bij meisjes – zoals verliefdheid – kan bij jongens van hetzelfde leerjaar op weinig enthousiasme rekenen. Differentiatie en keuzevrijheid lijken derhalve noodzakelijk om de gewenste aansluiting te vinden.

Om het inzicht in leesbevordering te laten groeien is het nuttig dat leesbevorderingsprojecten getoetst worden. Net zoals getoetst wordt of lesstof begrepen en onthouden is, verdient het aanbeveling om (met voor- en nametingen) te achterhalen in welke mate een leesbevorderingsproject er in geslaagd is om de kennis van boeken of houding ten aanzien van lezen te verbeteren. Inmiddels is hiervoor een rijk palet aan meetinstrumenten ontwikkeld, onder andere door Mia Stokmans

(2007), die een zeer uitvoerige studie verrichtte naar de effectiviteit van het leesbevorderingsproject *Bazar*. Hierbij valt te denken aan maten om te achterhalen of leerlingen lezen plezierig vinden en menen dat ze er goed in zijn. Daarnaast zijn er schalen om te achterhalen of zij effectief zijn in het kiezen van boeken (eerder dan alleen te vertrouwen op een mooi omslag) en hun weg weten te vinden in boekhandel en bibliotheek.

Als het gaat om het uitvoeren van dergelijke effectmetingen is tevens een waarschuwing op zijn plaats. In de praktijk willen managers, directeuren en andere betrokken personen zo snel mogelijk – men spreekt soms in termen van weken – resultaat zien. Leesbevordering heeft echter enige tijd nodig om tot volle wasdom te komen; leesattitudes bezitten enige resistentie tegen verandering. Net zoals een leerling niet in één week de Europese geschiedenis van 1910 tot en met 1950 kan doorgronden, zo kan ook een leesbevorderingsproject niet in één maand van een boekmijder een boekliefhebber maken.

Docenten staan voorts niet alleen in hun streven om leerlingen aan het lezen te krijgen. Bij bibliotheken is er veel kennis over boeken en leesbevordering, als ook enthousiasme om met het onderwijs samen te werken. Zo bieden in Brabant alle bibliotheken leesbevorderingsprojecten gericht op de vroeg- en voorschoolse educatie als ook het primair onderwijs aan. In de provincie Zeeland is men vergevorderd met het leesbevorderingsproject *Bazar*, dat zich richt op het vmbo. De openbare bibliotheken bewijzen daarmee niet alleen een plek te zijn waar leerlingen (naar tevredenheid) veel kunnen halen, maar ook instellingen te zijn die naar scholen veel kennis, ondersteuning, enthousiasme en liefde voor het boek kunnen brengen.

Tegelijkertijd mag er aan die bibliotheken ook het nodige veranderd worden. Uit dit onderzoek bleek dat tieners in rationeel opzicht tevreden zijn over de bibliotheek: de meerderheid van hen meent dat de instelling hun behoeften ruim voldoende tot goed vervult. Vanuit een meer affectief perspectief bekeken, zo blijkt uit imagometingen, is de situatie minder positief: jongeren, ook diegene die in principe graag lezen, vinden de bibliotheek stoffig, saai en weinig aantrekkelijk. Terwijl boekhandels iedere zeven jaar een restyling kennen (die voorts ook extra klandizie genereert), worden er bij bibliotheken beduidend minder inspanningen gedaan op het vlak van sfeer en vormgeving. Kritiek op het uiterlijk en de sfeer in bibliotheken vormt dan ook een rode draad door meer dan 25 jaar onderzoek onder jongeren.

Die kritiek is mogelijk gerelateerd aan een algemeen gebrek aan verandering in bibliotheken. In een recente studie onder jeugdbibliothecarissen gaf een meerderheid van hen aan dat bibliotheken te traag reageren op veranderingen en

onvoldoende aansluiten op de belevingswereld van de *screenagers* van nu. Vmbo'ers en andere leerlingen zoeken meer en meer informatie op internet (eerder dan in boeken); bibliotheken hebben echter nog geen volwaardige dienstverlening ontwikkeld die hiermee gelijke tred houdt.

Ook op papieren vlak is er ruimte voor verbetering. De laatste 12 jaar zijn er verschillende studies verricht naar verschillen tussen de bibliotheken in de mate waarin zij leners aantrekken en in hun behoeften weten te voorzien. Hieruit is een vijftal lessen te trekken:

- Bibliotheken die een ruimere collectie per lener hebben, rapporteren doorgaans ook een hogere uitleen per leners. Deels lijkt daarmee, conform de oude Wet van Say, ieder boekenaanbod zijn eigen vraag te scheppen. Dit gegeven is op te nemen in een formule waarmee getoetst kan worden of een collectieonderdeel groot genoeg is. De uitkomst van dergelijke berekeningen is doorgaans dat armere bibliotheken – diegene die minder subsidie krijgen – te kleine collecties hebben. Een provinciale of landelijke cijfermatige vergelijking van bibliotheken kan daarmee bibliotheken harde cijfers aanreiken waarmee zij de onderhandeling met subsidiënten aangaan: 'wij hebben meer middelen nodig om in de leesbehoefte van ons werkgebied te kunnen voldoen'.
- Actuelere bibliotheekcollecties worden doorgaans eveneens meer uitgeleend. Een grote, maar verouderde, collectie wordt in veel gevallen minder intensief gebruikt dan een kleinere tegenhanger die actueler is. Afschrijfpercentages van 12% of meer kunnen dan ook nodig zijn om collecties schoon, fris en bij de tijd te houden.
- Bibliotheken verschillen in de mate waarin hun titelaanbod aansluit op de vraag: bibliotheken met hetzelfde aantal boeken kunnen verschillen in uitleenaantallen. Niet alleen speelt de eerder genoemde actualiteit een rol, ook hebben enkele bibliotheken beter de vinger aan de pols als het gaat om de vraag welke titels leners aanspreken. Het onderling uitwisselen van lijsten van veelgeleende titels kan derhalve nuttig zijn om hiaten in de eigen collecties op te sporen en aan te vullen.
- Bibliotheken die boeken gericht op tieners apart opstellen van de boeken voor kinderen, zien doorgaans hun uitleencijfers stijgen; tieners willen immers niet meer als kind beschouwd worden. Er dienen dus niet alleen voldoende, voldoende actuele als ook de 'juiste' titels aanwezig te zijn; tevens dient de ontsluiting ervan goed afgestemd te zijn op de doelgroep ervan.
- Bibliotheken kunnen met hun computersystemen achterhalen welke boeken niet uitgeleend worden (de zogenaamde 'nullijst'); deze materialen worden doorgaans afgeschreven. Het zou daarnaast ook wenselijk zijn als dergelijke

systemen aangaven welke leners al lange tijd niets geleend hebben (de zogenaamde 'nulleners'); deze groep zou van extra promotiemateriaal over de bibliotheek (via een mailing) voorzien kunnen worden en een voucher mogen krijgen waarmee ze gratis een cd of dvd kunnen lenen.

## OVER DE AUTEUR

Cedric Stalpers is in oktober 2005 gepromoveerd op een studie naar de relatie tussen de leesattitude en het bibliotheekgebruik van tieners. Hij heeft onderzoek verricht voor onder andere boekhandelsketen De Slegte, uitgeverij Zwijsen en de Provinciale Bibliotheekcentrale voor Noord-Brabant. Momenteel werkt hij als docent onderzoeksmethoden aan de Universiteit van Tilburg. Hij wil graag Marieke van Roy, Sietze Hoozeboom, Ju-Lan Lantink en Monique Baggen danken voor hun hulp bij het veldonderzoek.

## LITERATUUR

- Ajzen, I. (1988). Attitudes, personality and behaviour. Milton Keynes: Open University Press.
- Allport, G. (1935). Attitudes. In: C. Murchinson *A Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark University Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In: V. Ramachaudran *Encyclopedia of human behaviour* vol. 4. New York: Academic Press.
- Bruijn, M., de (1999). Van Biblebont naar Babylon – een pleidooi voor een nieuwe adolescentenroman. *Klapper*, 4.
- Burg, M. van der (1989) *Jeugd te boek – een overzicht naar leesgedrag, vrijetijdsbesteding en bibliotheekgebruik door jongeren*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum.
- Burg, M. van der (1991). *Bibliotheekgebruik door de jeugd – verslag van een landelijk onderzoek onder jongeren in de leeftijd van 10-20 jaar*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lectuur Centrum.
- Cecil Smith, M. (1990). A longitudinal investigation of reading attitude development from childhood to adulthood. *Journal of Educational Research*, 83 (4), p. 215-219.
- Cecil Smith, M. (1994). *What do adults read and why does it matter?* Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, October 14, 1994.

- Epstein, S. (2002). Cognitive-experiential self-theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology*, Vol. 5 (pp. 159-184): Personality and Social Psychology. Hoboken, NJ: Wiley.
- Guldemond, I. (2003). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Guthrie, J. (2001). Contexts for engagement and motivation in reading. *Reading Online*, 4(8): <http://www.readingonline.org/>
- Haan, M. de & Kok, W. (1990). *Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen*. Utrecht: ISOR/ Rijksuniversiteit Utrecht.
- Juran, J. (1988). *Juran on planning for quality*. New York: The Free Press.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Mickulecky, L. (1994) The need for affective literates. In E.H. Cramer & M. Marrietta *Fostering the love of reading: the affective domain* (249-254). Newark: International Reading Association.
- Miesen, H.W.J.M. (2003). Predicting and explaining literary reading: An application of the theory of planned behavior. *Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts*, 31(3-4), 189-212.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions*. New Jersey: Prentice Hall.
- Powell, R., M. Taylor & D. McMillen (1984). Childhood socialization: its effect on adult library use and adult reading. *Library Quarterly*, 54 (3), 245-264.
- Reynolds, B. (2000). A psychological approach to creating stronger public libraries. *Advances in librarianship*, 23, 117-143
- Schooten, E. van & K. de Gloppe (2002). The relation between reading attitude towards reading adolescent literature and literary reading behaviour. *Poetics* 30 (3), p. 169-194.
- Schram, D. (1999). *Kracht van het lezen*. Utrecht: Faculteit der Letteren, Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C. (2001). Waarom haken leners af? *Bibliotheekblad*, nr. 18, p. 22-23.
- Stalpers, C. (2002a). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. In Schram, D., Raukema, A. & Stalpers, C. (Ed.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen (Stichting Lezen reeks 5)*. Delft: Eburon.
- Stalpers, C. (2002b). Overzicht van onderzoeksbevindingen over jongeren en de openbare bibliotheek. Provinciale Bibliotheek Centrale voor Noord-Brabant.
- Stalpers, C. (2003). Meer dan de helft van de bezoekers geeft de bibliotheek een 8! *Bibliotheekblad* 23, p. 8.

- Stalpers, C. (2004). *Onderzoek ledenverloop openbare bibliotheek Den Bosch*. 's-Hertogenbosch: Stadsbibliotheek Den Bosch.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer: een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stalpers, C. (2007) Jeugdbibliothecaris meer bereid tot verandering dan bibliotheek, *Bibliotheekblad*, 19, 26-27.
- Stokmans, M. (1999) Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, vol. 26, p. 245-261.
- Stokmans, M. (2000). Effecten van psychologische persoonskenmerken op het leesniveau. *Frame*, 14(2-3), 111-130.
- Stokmans, M. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In: A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers: *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (135-153). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M. (2007). De casus *Bazar*: Effectmeting van een leesbevorderingsproject. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S. & I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S. & Zanger, J. (1987). The promotion of reading and literacy. Paper presented to the International Conference Books and literacy: a response to new developments, Amsterdam.
- Triandis (1971). *Attitudes and attitude change*. New York : Wiley
- Zweizig, D. & B. Dervin (1977). Public library use, users and uses: advances in knowledge of the characteristics and needs of the adult clientele of American public libraries. *Advances in Librarianship*, 7, 231-255.
- Vereniging Openbare Bibliotheken (2004). Jaarverslag 2003. Den Haag: Vereniging Openbare Bibliotheken.



# **LITERATUUR EN LEZEN OP HET VMBO: LESSEN UIT EMPIRISCH ONDERZOEK**

**MARTINE BRAAKSMA**





## INLEIDING

De afgelopen jaren heb ik een inventarisatie uitgevoerd van het empirisch onderzoek naar het schoolvak Nederlands van 1997 tot en met 2005.<sup>1</sup> Deze inventarisatie is een voortzetting van het project van Mariëtte Hoogeveen en Helge Bonset (1998) die het empirisch onderzoek van 1969 tot 1997 beschreven hebben. Ik heb in verschillende didactische en onderwijskundige bronnen (zoals *Levende Talen Tijdschrift*, *Tsjip/Letteren*, *Pedagogische Studiën*) en in digitale catalogi zoals *PiCarta* gezocht naar publicaties die verslag doen van empirisch onderzoek naar het schoolvak Nederlands. De relevante publicaties zijn samengevat en deze samenvattingen zijn verschenen op het Taalunieversum<sup>2</sup> en een aantal is tevens in papieren vorm uitgegeven door Stichting Lezen (onderzoek naar literatuuronderwijs en leesonderwijs; Braaksma & Breedveld, 2003a) en de SLO (onderzoek naar taalonderwijs; Braaksma & Breedveld, 2003b).

In totaal zijn er in de periode van 1997 tot en met 2005 119 empirische onderzoeken uitgevoerd naar het schoolvak Nederlands. Daarover is gepubliceerd in 148 publicaties (per onderzoek kunnen dus meerdere publicaties verschenen zijn). Een groot deel van deze onderzoeken gaat over de domeinen literatuuronderwijs en leesonderwijs: 65 onderzoeken (86 publicaties). Omdat in dit boek lezen op het vmbo centraal staat, wil ik me in deze bijdrage beperken tot empirisch onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs dat *alléén* is uitgevoerd op het vmbo. Van de 65 onderzoeken blijven er dan nog vijf 'over': drie onderzoeken naar het literatuuronderwijs en twee naar het leesonderwijs. Vier van deze onderzoeken zullen hieronder besproken worden. Het onderzoek van Saskia Tellegen (zie Tellegen & Lampe, 2000) naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen wordt hier niet besproken omdat dit onderzoek al uitgebreid beschreven wordt in een hoofdstuk elders in dit boek.

## ONDERZOEK NAAR LITERATUURONDERWIJS

### LEESPLEZIER EN IDENTIFICATIEMOGELIJKHEDEN

Jansen-Guldemon (1999, 2000; Guldemon, 2003a, 2003b) heeft in een aantal studies onderzoek gedaan naar identificatiemogelijkheden en emotionele betrokkenheid in jeugdliteratuur. Ze onderzocht of de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol speelt bij het vergroten van leesplezier en of er referentiële verwijzingen zijn die een tekst moet bevatten om leerlingen emotioneel

1] In opdracht van Stichting Lezen, de Nederlandse Taalunie en het Instituut voor de Lerarenopleiding (Universiteit van Amsterdam). Ieder jaar verschijnt een inventarisatie naar publicaties verschenen in het voorgaande kalenderjaar. Zo zal in 2007 een inventarisatie verschijnen naar het empirisch onderzoek dat is gepubliceerd in 2006.

2] Zie: <http://taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek/>

te boeien. Leerlingen uit het tweede leerjaar van het bso/tso in Vlaanderen en de tweede klas van het vmbo in Nederland deden mee aan haar studies.

#### Diepte-interviews

Om tot een lijst met criteria te komen waaraan een tekst moet voldoen zodat een leerling zich met een romanpersonage kan identificeren, zijn diepte-interviews afgenomen bij twaalf leerlingen (jongens en meisjes, allochtone en autochtone leerlingen). Na inleidende vragen over leesgewoonten en leesvoorkeuren kregen de leerlingen vier boeken voorgelegd: *We redden het wel* (G. van Puyenbroek), *Een wolk als afscheid* (K. Seynaeve), *Zwart op wit* (A. van der Veer) en *Spoorloos verdwenen* (G. Wanders). De eerste vraag luidde of de leerlingen de kافت aantrekkelijk vonden en of ze mogelijkheden tot identificatie zagen. Vervolgens kregen ze twee fragmenten voorgelegd. Het eerste fragment bestond uit de eerste regels van ieder boek: nodigt dit fragment uit tot verder lezen of juist niet? Het tweede fragment was gekozen op basis van een aantal criteria. Zo was er bijvoorbeeld een fragment met een gesloten eind, een fragment uit een andere cultuur, een fragment waarin verliefdheid een rol speelt (aantrekkelijk voor meisjes?) en een fragment waarin actie gesuggereerd wordt (aantrekkelijk voor jongens?). Aan het eind van het interview vergeleken de leerlingen de vier boeken met elkaar en moesten zij een beeld schetsen van de meest ideale hoofdfiguur over wie zij zouden willen lezen.

Het meest opvallende uit de interviews was dat er maar weinig punten zijn waar alle leerlingen hetzelfde over dachten. Geen van de leerlingen kon echter direct na het lezen van een fragment antwoord geven op een vraag als ‘Wat voor gevoel kreeg je bij het lezen van het fragment?’ Elf van de twaalf leerlingen voelde in *We redden het wel* mee met de hoofdpersoon die gepest wordt. De kافت van *Zwart op wit* sprak niemand aan. Alle meisjes wilden verder lezen na de eerste regels waaruit bleek dat het om een dagboek van een meisje ging. Geen van de jongens had interesse in het vervolg. In *Een wolk als afscheid* haakten na de eerste regels al zes leerlingen af toen ze begrepen dat het om een begrafenis gaat. Elf leerlingen hadden bewondering voor Mark, de hoofdpersoon van *Spoorloos verdwenen*. Acht leerlingen wilden het hele boek lezen omdat ze vermoedden dat het spannend zou zijn. Twee leerlingen wilden niet verder lezen omdat ze niet over geweld wilden lezen. *We redden het wel* kozen twee jongens en twee meisjes uit als mooiste fragment, en twee meisjes als lelijkste fragment. Zes jongens en twee meisjes kozen *Spoorloos verdwenen* uit als mooiste fragment, maar ook hier twee meisjes als lelijkste. Tien leerlingen zeiden dat hun meest ideale hoofdpersoon van hun eigen leeftijd moest zijn. Twee vonden dat hij iets ouder mocht zijn. Negen leerlingen vonden dat hij van zijn eigen sekse moest zijn, drie maakte het niet uit of hij een jongen of meisje was. Zes leerlingen

zagen het liefst dat het verhaal zich in hun eigen land afspeelde, vijf leerlingen vonden dat niet belangrijk en één leerling gaf aan dat het verhaal zich niet in België moest afspelen.

#### Tekstfragmenten en tekstervarende opdrachten

Naar aanleiding van de interviews koos Jansen-Guldemond acht tekstfragmenten uit voor een vervolgonderzoek. Zij volgde een jaar lang 26 leerlingen uit het tweede leerjaar van het bso/tso in Vlaanderen en 24 leerlingen uit de tweede klas van het vmbo in Nederland. De leerlingen is tweemaal een tekstonafhankelijke vragenlijst voorgelegd. Bij de eerste vragenlijst ging het erom inzicht te krijgen in het leesgedrag en de leesmotivatie. De tweede vragenlijst was erop gericht inzicht te krijgen in de leesbeleving van de leerlingen. Verdeeld over een schooljaar kregen de leerlingen acht tekstfragmenten of korte verhalen te lezen: *Lefgozers* van Valentine Kalwij, *Vanilla P* van Marc de Bel, *Little Emma* van Gerda van Cleemput, *Een soort zusje* van Diane Broeckhoven, *Memo zwijgt* van Anke de Vries, *De biefstuk van het zoete water* van Hans Dorrestijn, *Zoë zwijgt* van Marita de Sterck en *De Spiegelvrouw* van Theo Hoogstraten. Bovendien werden er leerlingen geïnterviewd.

Uit de resultaten bleek dat leerlingen (en vooral de jongens) gemiddeld weinig lazen. Veel leerlingen waren niet gewend om zichzelf er bewust van te maken wat hun mening over, en gevoelens bij een tekst waren. Leerlingen moesten een verhaalpersonage beslist sympathiek vinden om zich ermee te kunnen identificeren. Daartoe moesten ze kunnen begrijpen waarom die verhaalfiguur op een bepaalde manier handelde. Teksten kregen een hoge waardering als leerlingen zich er op de een of andere manier emotioneel bij betrokken voelden. Identificatie met een verhaalpersonage was niet absoluut noodzakelijk, emoties konden ook door de situatie opgeroepen worden. Referentiële verwijzingen waren met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake was van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproep. De leerling toetste dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen.

#### Conclusies en aanbevelingen

Jansen-Guldemond concludeert dat leerlingen zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om er plezier aan te beleven. Leerlingen blijken zeer te verschillen in hun leesgedrag en daardoor beschikken zij niet over dezelfde leeservaring en hebben zij ook niet dezelfde interesse in bepaalde tekstfragmenten. Om zo veel mogelijk leerlingen plezier te laten beleven aan fictie, zal er volgens Jansen-Guldemond door de docent gekozen moeten worden voor gedifferentieerde werkvormen waarbij de leesbeleving centraal staat. Er moet ruimte zijn voor de leerlingen om bijvoor-

beeld te vertellen over hun emotionele betrokkenheid bij een tekst, hun meevoelen met een personage, wat ze zich verbeeldden tijdens het lezen, of ze dingen vergeleken met hun eigen leven en ook of ze nog eens terugdachten aan een bepaald verhaal.

Bijna eenderde van de leerlingen die meedeed aan het onderzoek, gaf aan zin te krijgen in het lezen van een boek als een klasgenoot een leuke spreekbeurt over dat boek had gehouden. Ruim een kwart zei een boek te gaan lezen als ze iets over het boek moesten schrijven. Jansen-Guldemond is van mening dat leerlingen bij een spreekbeurt of een schrijfproduct vooral moeten vertellen en schrijven over hun leesbeleving. Het is belangrijk er geen tekstverklaring van te maken met tekstbegripvragen. Ze beveelt aan leerlingen de ruimte te geven om hun eigen interpretatie te geven en hun eigen betrokkenheid te formuleren.

#### VERHAALBEGRIIP

In het onderzoek van Schram (2002) staat het begrijpen van narratieve teksten centraal. Hij onderzocht welke tekststructuren problemen opleveren en welke ontwikkelingen zich voordoen in tekstbegrip. Zijn onderzoek probeert inzichten in de ontwikkeling van literaire competentie concreet te maken.

Aan het onderzoek deden 184 leerlingen van het vmbo in het eerste en tweede leerjaar mee. Ze zijn afkomstig van drie Amsterdamse scholen die onderling vergelijkbaar zijn (o.a. veel leerlingen van allochtone afkomst). De leerlingen lezen een (niet zo gemakkelijk) fragment uit de jeugdroman *Te snel* van Caja Cazemier. Het verhaalfragment is complex wat betreft de vertelstructuur, in dit geval de verhouding tussen geschiedenis en verhaal. Het verhaalfragment is in twee varianten voorgelegd: in de oorspronkelijke personele vertelsituatie en in een herschreven ik-vertelsituatie. Na afloop vulden de leerlingen een vragenlijst in. Bovendien las een aantal leerlingen het verhaal hardop-denkend.

In de vragenlijst is een aantal aspecten van de ontvankelijkheid van het verhaalfragment bevraagd: waardering van het verhaal, de ervaren moeilijkheid, de houding ten opzichte van de verhaalpersoon en de identificatie met hem. Daarna zijn vragen gesteld over het begrip van het verhaal en de leeshouding. Ten slotte is gevraagd naar het geslacht van de lezer, de etnische achtergrond, bekendheid met de tekst en naar het rapportcijfer voor Nederlands als een indicatie van het taalvaardigheidsniveau.

Behalve het invullen van de vragenlijst is er een kwalitatief onderzoek verricht om extra informatie te krijgen over het begrijpen van het verhaal. Zeven leerlingen hebben hun reacties op het verhaal in een hardop-denken sessie gegeven. Daartoe was het verhaal in acht passages verdeeld die elk op een aparte bladzijde werden gepresenteerd.

### Effecten van vertelsituatie en niveau van de leerlingen

Wat betreft de identificatie met de verhaalpersoon werden geen verschillen gevonden tussen de vertelsituatie (ik-perspectief en personeel-perspectief) en de klas waarin de leerlingen zaten (klas een en klas twee). Wel waren er twee verschillen wat betreft de houding ten opzichte van de verhaalpersoon: bij het personeel-perspectief hadden de leerlingen van klas een minder medelijden met de verhaalpersoon en de leerlingen van klas twee vonden hem sympathieker. Daarnaast vonden de leerlingen van klas een het verhaal beter en mooier.

De ervaren moeilijkheid van het verhaal verschilde niet tussen de condities vertelsituatie en klas. Wel trad er een sterk verschil op bij de begripsscore: de leerlingen van klas twee begrepen het verhaal beter dan de leerlingen van klas een. Ondanks het feit dat het begrip van de tekst toenam met leeftijd, was het niet zo dat het begrip absoluut gezien erg groot was. Dit werd bevestigd door een analyse van de hardop-denken protocollen.

Meisjes deden het beter dan jongens: meisjes konden zich beter identificeren, hadden een gunstiger beeld van de verhaalpersoon, waardeerden het verhaal esthetisch meer en begrepen het beter, zowel wat betreft de ervaring van begrip als de begripsscore.

### Conclusies en aanbevelingen

Schram concludeert dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld, niet de complexiteitsfactor is die het wel eens verondersteld wordt te zijn. Ook blijkt de leeshouding los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie is volgens Schram dat de literaire competentie toeneemt met leeftijd (en dus met leef- en leeservaring), maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is. Schram vindt een intensievere training van het lezen van verhalende teksten juist met het oog op hun verhalende structuur gewenst. Het aanbieden van het fragment uit *Te snel* veronderstelt dat leerlingen beheersen dat wat nog geleerd moet worden, namelijk het doorzien en begrijpen van de complexe vertelwijze van het fragment.

## ONDERZOEK NAAR LEESONDERWIJS

### EFFECTIVITEIT VAN EEN WOORDENSCHATLIJN

Bieleman en Hafkenscheid (1997; Hafkenscheid & Bieleman, 1999) hebben onderzoek gedaan naar woordverwerving van leerlingen. De problemen die taalzwakke leerlingen met schoolboekteksten hebben, worden namelijk vooral veroorzaakt door hun onvoldoende woordkennis. De woordenschatlijn *Weet wat je leest* richt zich op het leren van de schooltaalwoorden en op het leren werken met woord-

verwervingsstrategieën. Er wordt gewerkt vanuit het principe dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis (de metalinguïstische kennis) een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving. Bieleman en Hafkenscheid onderzochten de knelpunten bij het werken met de woordenschatlijn *Weet wat je leest* en de effecten op metalinguïstische kennis en op woordkennis.

Het onderzoek is uitgevoerd met 18 vbo/mavo-leerlingen uit een taalklas. In die taalklas zit een selectie van niet alleen allochtone, maar ook Nederlandse taalzwakke leerlingen. De taalklas heeft een extra uur Nederlands in de week waarin met name begrijpend en studerend lezen worden getraind. Deze leerlingen zaten in de experimentele conditie. Het onderzoek bestond uit drie fasen: in de eerste fase zijn twee toetsen afgenomen: een ja/nee-toets om de metalinguïstische kennis te meten en een meerkeuzetoets om de woordenschat te meten (voortoetsen). In de tweede fase is het werken met het woordenschatprogramma in de taalklas geobserveerd. In de derde fase zijn opnieuw een ja/nee-toets en een meerkeuzetoets afgenomen om zo de effecten van het programma te kunnen meten (natoetsen). De voortoetsen en de natoetsen zijn ook in een controlegroep afgenomen, een vbo/mavo-klas van dezelfde school, maar geen speciale taalklas. In deze klas zaten dus gemiddeld iets sterkere leerlingen. Deze klas had in de tussentijd niet met de woordenschatlijn gewerkt.

#### Knelpunten opgelost

De eerste paar weken werd gewerkt met een korte instructie gevolgd door een voorbeeld waarna de leerlingen individueel de oefeningen uitwerkten. Deze aanpak bleek onvoldoende effectief. De leerlingen hadden met verschillende onderdelen van de woordenschatlijn moeite. De spontaan gevormde tweetallen verschilden onderling sterk qua niveau. Daardoor traden ook al snel tempoverschillen op. Daarnaast was de opmaak van de proefversie van *Weet wat je leest* nog niet helemaal goed en was de formulering van sommige vragen te complex.

Als oplossing werden 'sterkte-zwakteparen' gevormd: een zwakke taalleerder met een kleinere woordenschat en/of beperkt zelfinschattend vermogen werd gekoppeld aan een leerling die op die punten meer in huis had. Dit bleek goed uit te pakken. Het werktempo nam toe en er werd minder snel een beroep op de docent gedaan.

#### Effecten op metalinguïstische kennis

Uit de analyse van de resultaten uit de eerste ja/neetoets (voortoets) bleek dat in beide vbo/mavo-klassen relatief veel leerlingen zaten die hun eigen woordkennis in ruime mate overschatten. Uit de analyse van de resultaten op de natoets bleek dat

de leerlingen uit de taalklas grote vooruitgang hadden geboekt op het onderdeel metalinguïstische kennis. Een grotere vooruitgang zelfs dan de iets sterkere leerlingen uit de controlegroep.

#### Effecten op woordkennis

De taalklas scoorde op de eerste meerkeuzetoets (voortoets) gemiddeld beduidend minder hoog dan de controlegroep op woordkennis: 59,3 punten voor de taalklas tegen 70,6 punten van de controlegroep, een verschil van ruim 11 punten op een maximaalscore van 100 punten. Bij de natoets bleek dat de taalklas deze achterstand bijna had gehalveerd: de taalklas scoorde 75,6 punten en de controlegroep 82,2 punten; het verschil was nu nog slechts 6 punten. De taalklas had een progressie van 16,3 punten gemaakt en de controlegroep 11,6 punten. Deze progressie was bij beide groepen significant.

Bovendien bleek uit de analyse van beide natoetsen dat de woordkennis van de leerlingen uit de taalklas die hun eigen woordkennis in eerste instantie erg overschatten, het meest vooruit was gegaan. In de controlegroep was dit juist omgekeerd; zij boekten juist minder vooruitgang dan hun klasgenoten.

#### Conclusies

Bieleman en Hafkenscheid concluderen dat het werken met de woordenschatlijn Weet wat je leest de metalinguïstische kennis van de leerlingen verbetert en de woordenschat van de leerlingen vergroot. Het feit dat vooral de leerlingen die zichzelf op de voortoetsen erg overschatten – de leerlingen met een mindere metalinguïstische kennis – veel vooruitgang boekten op de woordenschattoets, bevestigt volgens de onderzoekers de veronderstelling dat een goed inschattingsvermogen een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerving.

#### EFFECTIVITEIT VAN EEN GRAMMATICAMETHODE

Henneman en Van Calcar (1997; Van Calcar & Henneman, 1997) richten zich in hun onderzoek op een grammaticamethode die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer. Zij verwachten daarmee passiviteit, een van de problemen van zwakke lezers, op te lossen. Zwakke lezers hebben namelijk meer moeite met het toepassen van strategieën als het oproepen van kennis en verwachtingen bij de opbouw van tekstbegrip. Het bekijken van plaatjes, titel, lay-out en dergelijke zijn hierbij een hulpmiddel. Wanneer daarmee niet spontaan kennis en verwachtingen oproepen worden, moeten andere wegen bewandeld worden, zoals het stellen van vragen naar aanleiding van die uiterlijke kenmerken. Als de leerling dit evenmin kan, moet opnieuw naar andere middelen worden gezocht. Volgens Henneman en Van Calcar



kan grammatica deze middelen aanreiken. Niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een grammatica die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer. Centraal in deze grammatica staan activiteiten, gebeurtenissen en toestanden. Deze worden uitgedrukt door werkwoorden ('Ik ga schaatsen'). Een taalgebruiker weet op grond van zijn kennis van de werkelijkheid dat voor die activiteiten één 'speler' nodig is. Hij weet ook dat iemand ergens schaatst, op een bepaalde wijze, van de ene plek naar de nadere, en eventueel met iemand anders. Als luisteraar kan hij daarom vragen: waar heb je geschaatst? Met wie? Op wat voor schaatsen? et cetera. Al vragend komen de zinsdelen dan vanzelf te voorschijn. Henneman en Van Calcar hebben hun onderzoek gericht op het effect van de grammaticamethode en hoe de remedial teachers de methode didactiseerden.

Twee remedial teachers zijn gevraagd de methode in hun remedial teaching-lessen begrijpend lezen te gebruiken. De docenten leerden de leerlingen voorkennis en verwachtingen op te roepen bij leesteksten met behulp van de grammaticamethode. De les is opgenomen op band en naderhand zijn gesprekken gevoerd met de docenten.

#### Effecten bij leerlingen

De leerlingen lazen tijdens het remedial teaching-uur actiever dan voorheen. Ze stelden zichzelf meer vragen waardoor ze een tekst niet meer van het begin tot het einde passief doorlazen. Ze waren op zoek naar antwoorden in de tekst en signaleerden daardoor stukken die ze niet verwacht hadden. Ook stopten leerlingen niet meer met lezen als ze een woord niet kenden en pasten ze de methode toe bij het lezen van teksten voor andere vakken.

#### De didactisering van de methode

Het bleek dat leerlingen maar ten dele in staat waren om zelfstandig te werken. De docenten bleven overduidelijk begeleiden, en waren corrigerend en sturend aanwezig. De oorzaak lag volgens de onderzoekers minder bij het feit dat de leerlingen het schoolboek niet zelfstandig zouden kunnen hanteren, als wel bij het gedrag van de docenten. Deze zouden vooral moeten luisteren naar de wijze waarop de leerlingen tot vragen komen en naar antwoorden zoeken om vervolgens samen met de leerlingen product en proces te evalueren. Zij hadden echter een sterke neiging direct te reageren op een handelswijze van de leerling en sturende opmerkingen te maken als er een stilte viel. De leerlingen maakten daar volgens Henneman en Van Calcar gebruik van. Zij wisten dat als ze stil bleven, het antwoord toch wel zou komen. De weg naar zelfstandig handelen werd te vaak gehinderd doordat de docenten de touwtjes in handen bleven houden. De docenten gaven aan in hun commentaar de

methode zeer bruikbaar te vinden, maar de toepassing onderschat te hebben. Ze hebben wel besloten de methode in hun remedial teaching-lessen op te nemen.

#### Conclusies en aanbevelingen

Leerlingen die niet in staat waren spontaan verwachtingen te formuleren over de inhoud van een tekst, konden dat wel nadat hun geleerd was vragen te genereren met behulp van de kennis van grammatica. Ze lazen dus actiever dan voorheen. Het gebruik van de methode stelt specifieke eisen aan de docent. Hij heeft een goede kennis van taal nodig (hij moet bijvoorbeeld weten dat ‘heten’ en ‘welkom heten’ verschillende werkwoorden zijn) en moet in staat zijn om de grammaticale theorie te vertalen. Hij moet de leerling dus geen grammatica leren, maar de onbewuste grammaticale kennis van de leerling expliciteren. Daarnaast moet een docent het doel niet uit het oog verliezen. Anders ontstaat het gevaar dat de vraagstelling naar de aanvullingen bij een werkwoord een zelfstandige vaardigheid wordt in plaats van een middel om een probleem op te lossen. Bovendien zijn Henneman en Van Calcar van mening dat de methode alleen aangewend moet worden als leerlingen niet spontaan strategieën toepassen om tot tekstbegrip te komen. Leerlingen zonder problemen moeten hun eigen weg kunnen bepalen.

## BESLUIT

In de afgelopen negen jaar is er heel weinig empirisch onderzoek uitgevoerd naar literatuuronderwijs en leesonderwijs op het vmbo. Slechts vijf onderzoeken van de in totaal 119 onderzoeken naar het schoolvak Nederlands hebben zich expliciet daarop gericht. Bovendien zijn deze onderzoeken al een aantal jaren geleden uitgevoerd en zijn er geen recente onderzoekspublicaties over lezen in het vmbo verschenen. Een eerste aanbeveling is dan ook het stimuleren van empirisch onderzoek naar literatuuronderwijs en leesonderwijs op het vmbo.

In deze bijdrage heb ik vier onderzoeken besproken. Wat zijn de belangrijkste conclusies uit deze onderzoeken en wat bevelen ze aan voor de onderwijspraktijk?

In het domein literatuuronderwijs heeft Jansen-Guldemond (1999, 2000; Guldemond, 2003a, 2003b) onderzoek gedaan naar identificatiemogelijkheden en emotionele betrokkenheid in jeugdliteratuur. Ze concludeert dat leerlingen zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om er plezier aan te beleven en adviseert docenten om leesbeleving in hun literatuurlessen centraal te stellen en niet tekstverklaring en tekstbegrip. Leerlingen moeten de ruimte krijgen om hun eigen interpretatie te geven en hun eigen betrokkenheid te formuleren. Ook Schram (2002) deed onderzoek naar literatuuronderwijs en richtte zich op het begrijpen

van narratieve teksten. De belangrijkste conclusie uit zijn onderzoek is dat literaire competentie toeneemt met leeftijd maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is. Hij beveelt een intensievere oefening van het lezen van verhalende teksten ten zeerste aan.

In het domein leesonderwijs onderzochten beide onderzoeken de effecten van een leesvaardigheidsmethode. Bieleman en Hafkenscheid (1997; Hafkenscheid & Bieleman, 1999) richtten zich op de woordverwerving van leerlingen en onderzochten het effect van de woordenschatlijn *Weet wat je leest*. Zij concluderen dat deze methode de metalinguïstische kennis van de leerlingen verbetert en de woordenschat van de leerlingen vergroot. Henneman en Van Calcar (1997; Van Calcar & Henneman, 1997) onderzochten het effect van een grammaticamethode die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer. Hun belangrijkste conclusie is dat leerlingen na het werken met de methode verwachtingen formuleren over de inhoud van een tekst en actiever lezen dan voorheen. Het lijkt aan te bevelen beide leesvaardigheidsmethoden toe te passen in het huidige onderwijs.

Ik hoop dat de resultaten, conclusies en aanbevelingen uit empirisch onderzoek van nut kunnen zijn bij de praktische inrichting van het onderwijs en dat er in de nabije toekomst meer empirisch onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs in vmbo uitgevoerd gaat worden. Verschillende lopende onderzoeken naar receptiecapaciteiten en mogelijkheden van leerlingen in het vmbo, en de (tussentijdse) evaluaties van het *Bazar*-project (zie de hoofdstukken elders in dit boek) zijn hiervan inspirerende voorbeelden.

## OVER DE AUTEUR

Dr. Martine Braaksma is werkzaam als onderzoeker aan het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

## LITERATUUR

- Bieleman, M., en Hafkenscheid, E. (1997). Woordenschatonderwijs in de taalklas. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 29-37). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Braaksma, M., en Breedveld, E. (2003a). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een tweede inventarisatie van onderzoek naar literatuur- en leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Braaksma, M., en Breedveld, E. (2003b). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een tweede inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Guldemond, I. (2003a). *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Guldemond, I. (2003b). Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. *Tsjip/Letteren*, 13.3, pp. 13-17.
- Hafkenscheid, E., en Bieleman, M. (1999). Andere woordaanpak voor overschatters. Taalbeleid in het vo. *Moer*, 1, pp. 20-27.
- Henneman, K., en Van Calcar, W. (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. *Levende talen*, 521, pp. 350-554.
- Hoogeveen, M., en Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Jansen-Guldemond, I. (1999). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten als een brug naar leesbevordering? In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* pp. 265-271. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Jansen-Guldemond, I. (2000). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten. Een brug naar leesbevordering? *Tsjip/Letteren*, 2, pp. 14-19.
- Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* pp. 105-118. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., en Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo-leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Calcar, W., en Henneman, K. (1997). Grammatica voor zwakke lezers. In R. Rymenans en H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* pp. 311-318. Antwerpen: Universiteit Antwerpen.





# **DE JONGE JURY GEJUREERD.**

**HET GEBRUIK VAN EN DE WAARDERING VOOR  
HET LEESBEVORDERINGSPROJECT DE JONGE JURY  
DOOR DOCENTEN NEDERLANDS EN LEERLINGEN IN  
DE ONDERBOUW VAN DE MIDDELBARE SCHOOL**

**LINEKE MARIMAN**



## INLEIDING

Stichting Lezen zet zich actief in om het lezen onder kinderen en jongeren te bevorderen. Zij krijgt jaarlijks een budget van het ministerie van OC&W waarmee zij leesbevorderingsprojecten initieert en coördineert. Het Jonge Jury-project is hiervan een voorbeeld. Het project wordt in opdracht van Stichting Lezen uitgevoerd door Stichting Bulkboek en heeft als doel het lezen van jongeren tussen 12 en 16 jaar te bevorderen en hen een eigen mening over boeken te leren ontwikkelen. Deze jongeren worden uitgedaagd jongerenboeken die het jaar daarvoor op de markt zijn gebracht te lezen en daaruit het mooiste boek te kiezen. Iedere jongere die een stembiljet instuurt, maakt deel uit van *De Jonge Jury*. De auteur van het boek dat het meest wordt gekozen wint de Prijs van De Jonge Jury die wordt uitgereikt tijdens de feestelijke Dag van De Jonge Jury. In deze studie staat het Jonge Jury-project centraal.

De doelgroep van het project *De Jonge Jury* is zoals gezegd jongeren, maar docenten Nederlands in de onderbouw van de middelbare school zijn belangrijke intermediairs die het project bij de doelgroep kunnen brengen. Zij kunnen in klasverband aandacht besteden aan het project, hetgeen de onderlinge discussie kan stimuleren en daarmee ook het enthousiasme van de jongeren (Bulkboek, 2003). De organisatie van het project probeert docenten dan ook te stimuleren aandacht te besteden aan het project. Zij doet dit door via de post en het internet een lespakket aan te bieden. Uitgangspunt hierbij is dat de docent zelf bepaalt hoe *De Jonge Jury* geïntegreerd wordt in de lessen en hoeveel tijd eraan besteed wordt. In de docentenhandleiding die onderdeel uitmaakt van het lespakket staan negen lessen kort uitgewerkt. Voor docenten die liever minder lestijd aan *De Jonge Jury* spenderen, is er ook een uitwerking van drie Jonge Jury-lessen. Ook zijn in deze docentenhandleiding rondom de vijftien kerntitels lesmodellen gemaakt die docenten al dan niet kunnen gebruiken.

*De Jonge Jury*-boeken zijn er voor alle niveaus en in allerlei soorten: van non fictie tot literaire roman, van thriller tot humoristisch of historisch boek. Ook andere culturen komen ruim aan bod. Iedere leerling kan dus in principe iets naar zijn of haar smaak vinden. De kerntitels, die in geschiktheid variëren van de eerste klas van het vmbo tot de derde klas van het vwo, bieden daarbij ruime mogelijkheden tot differentiatie, zelfs binnen klassen. Ook is er een lijst met veertien kerntitels samengesteld voor leerlingen die meer moeite hebben met lezen: de makkelijk lezen lijst. Voor 2008 staan onder andere de volgende boeken op deze lijst: *100% Lena*



– Stefan Boonen, *Het onzichtbare meer* – Thea Dubelaar en *Vriend vermist* – Jack Didden. Deze boeken kunnen in de lagere vormen van het vmbo gebruikt worden.

De uitvoerder van het project, Stichting Bulkboek, stuurt jaarlijks ongeveer 1600 lespakketten. Hiervan gaan ongeveer 800 pakketten naar bibliotheken en 800 exemplaren naar middelbare scholen, waarbij dependances worden meegerekend (enkele scholen plaatsen echter wel een dubbele bestelling). Behalve deze informatie over de afname van de lespakketten ontbrak het Stichting Lezen aan inzicht in het gebruik van het project *De Jonge Jury* op middelbare scholen. Het is belangrijk inzicht te hebben in hoe docenten Nederlands en hun leerlingen in de onderbouw in de dagelijkse praktijk omgaan met *De Jonge Jury*. Als er veel scholen onbekend zijn met het project, zou het project meer bekendheid moeten krijgen. Als veel scholen vinden dat de lessen in de docentenhandleiding onvoldoende uitgewerkt zijn, zou dit verbeterd kunnen worden. Tekortkomingen kunnen dus weggewerkt worden. Tegelijkertijd kunnen de positieve punten bij de promotie gebruikt worden.

De doelstelling van deze studie was dan ook inzicht te krijgen in het gebruik van en de waardering voor het leesbevorderingsproject *De Jonge Jury* door docenten Nederlands en leerlingen in de onderbouw van de middelbare school. Hierdoor kan Stichting Lezen uitvoerder *Bulkboek* eventueel aansturen het materiaal en de promotie van het project aan deze kennis aan te passen, zodat er in de toekomst hopelijk (nog) intensiever met het project gewerkt zal worden door docenten. Hieruit resulteerde de volgende centrale vraagstelling: 'Hoe gaan docenten Nederlands en leerlingen in de onderbouw van de middelbare school om met het leesbevorderingsproject *De Jonge Jury*?'

## DE JONGE JURY

Het project *De Jonge Jury* is in 1997 ontstaan uit de Nederlandse Kinderjury, een initiatief van Stichting CPNB (Collectieve Propaganda van het Nederlandse Boek). In het schooljaar 2002-2003 heeft Stichting Lezen de licentie van het project van het CPNB overgenomen en *Bulkboek* gevraagd het uit te voeren.

*De Jonge Jury* is een voorbeeld van een leerlinggerichte benadering van leesonderwijs. Janssen (1998) onderscheidt in haar studie vier benaderingen van leesonderwijs.

Als eerste de auteursgerichte benadering. Het gaat hier om het geven van een chronologisch overzicht van de literatuur, vanaf de middeleeuwen tot en met het heden. De teksten die gelezen worden, dienen als illustratie van een periode. Het

doel van deze benadering is culturele vorming. Uit haar onderzoek blijkt dat 48% van de docenten deze benadering aanhangt.

Bij de lezersgerichte benadering gaat het om aspecten als betrokkenheid, motivatie, belangstelling, beleving en identificatie met personages en het verhaal. Er wordt rekening gehouden met individuele verschillen tussen leerlingen: verschillen in leesvoorkeuren, -interesses, -houding en voorkennis. Het doel van deze benadering is individuele ontplooiing. 25% van de docenten zegt deze benadering aan te hangen.

Dan wordt er ook een contextgerichte benadering onderscheiden. Hierbij wordt niet alleen maar naar het boek zelf gekeken, maar ook naar de maatschappelijke, sociaal-economische en politieke werkelijkheid. De lezer heeft de taak de visie van het verhaal te koppelen met de visie van de wereld buiten de tekst. Het doel van de contextgerichte benadering is maatschappelijke vorming. 12% van de docenten zegt deze benadering aan te hangen.

Tenslotte de tekstgerichte benadering. Hier gaat het om het analyseren, interpreteren en beoordelen van teksten. Leerlingen moeten teksten interpreteren aan de hand van: motief, thema, verteltijd, vertelde tijd, vertelperspectief. Het doel van de tekstgerichte benadering is de literair-esthetische vorming. 11% van de docenten zegt deze benadering aan te hangen.

Verboord (2003) brengt deze vier benaderingen terug tot twee. Dit omdat de laatste twee benaderingen – maatschappelijke vorming en literair esthetische vorming – in beperkte mate voorkomen. Nadere analyses van deze vier benaderingen lieten zien dat de esthetisch georiënteerde docenten sterke gelijkenissen vertonen met de cultureel georiënteerde docenten, en de maatschappelijke vormers met de aanhangers van de individuele ontplooiing. De twee dimensies die daaruit volgen zijn volgens Verboord: de cultuurgerichte en de leerlinggerichte benadering.

Docenten die cultuurgericht werken, vinden dat leerlingen eerst bepaalde kennis en vaardigheden nodig moeten hebben om een boek te begrijpen. Dit begrip leidt dan automatisch tot waardering.

Docenten die leerlinggericht werken, gaan uit van de belevingswereld van de leerling. Zij zeggen dat een positieve leesattitude leidt tot waardering.

*De Jonge Jury* is een leesbevorderingsproject dat uitgaat van de leerlinggerichte benadering. De uitwerking van het project bestaat uit onderdelen die *De Jonge Jury* laten aansluiten bij de visie van docenten die de leerlinggerichte dimensie van leesonderwijs aanhangen. De keuze van de kerntitels, de afsluitende Dag van *De Jonge Jury*, het belang van de mening van de leerling zelf over een boek en de Moods & Books lounge zullen kort toegelicht worden.

Ieder jaar komen er ongeveer tweehonderd boeken uit, die voor deze doelgroep geschreven worden. Uit dit enorme jaaraanbod worden jaarlijks vijftien boeken als kerntitels geselecteerd. De selectiecommissie, die bestaat uit een klein groepje volwassenen, gaat uit van de smaak van de jongere. De kerntitels variëren, zoals reeds beschreven, in geschiktheid van de eerste klas van het vmbo tot de derde klas van het vwo. De kerntitels zijn er ook in allerlei soorten: van non fictie tot literaire roman, van thriller tot humoristisch of historisch boek. Ook andere culturen komen ruim aan bod. Iedere leerling kan dus in principe iets naar zijn of haar smaak vinden.

Jongeren mogen een top-5 maken van de boeken die zij het best vonden en dit via het stemformulier of via de site opsturen. Alle stemmen worden landelijk geteld en de Prijs van *De Jonge Jury* gaat naar het boek dat de meeste punten ontvangt. Deze uitreiking vindt plaats op de Dag van *De Jonge Jury*. Dit is een eendaags festival over fictie, waarin schrijvers en boeken voor jongeren tussen 12 en 16 jaar centraal staan. Leerlingen en hun docenten Nederlands kunnen op deze dag kennismaken met auteurs en andere gasten uit de wereld van de kunst, en deelnemen aan vele verschillende activiteiten. De programmering gaat uit van de beleavings- en ervaringswereld van de jongere. De volgende titels en auteurs hebben deze prijs gewonnen:

- 2007 *Dreadlocks & Lippenstift* – Maren Stoffels
- 2006 *Hoe overleef ik met/ zonder jou?* – Francine Oomen
- 2005 *Hoe overleef ik een gebroken hart?* – Francine Oomen
- 2004 *Hoe overleef ik mezelf?* – Francine Oomen
- 2003 *Paniek* – Carry Slee
- 2002 *Harry Potter & de Geheime Kamer* – J.K. Rowling
- 2001 *Kappen* – Carry Slee
- 2000 *Afblijven* – Carry Slee
- 1999 *Pijnstillers* – Carry Slee
- 1998 *Spijt* – Carry Slee

Bij het bekijken van deze lijst valt op dat jongeren in de loop van de jaren vaak voor dezelfde auteur kiezen. De schrijvers Carry Slee en Francine Oomen klinken jongeren blijkbaar vertrouwd in de oren. Of schrijven ze gewoon de allerbeste boeken voor deze doelgroep? Enerzijds zou gezegd kunnen worden dat *De Jonge Jury* de prijs van de jongeren is en als zij voor steeds dezelfde auteur kiezen, zal het zo zijn. Leesplezier is belangrijker dan het lezen van boeken van verschillende auteurs. Anderzijds kan men zeggen dat leerlingen aan de hand moeten worden genomen door volwassenen om met verschillende soorten auteurs en boeken in aanraking te

komen. Ieder jaar zou dus een andere auteur de prijs moeten winnen om de leerlingen vertrouwd te maken met een breed scala van auteurs.

Het project *De Jonge Jury* heeft ook een internetsite, namelijk [www.jongejury.nl](http://www.jongejury.nl). Jongeren kunnen hier informatie over Jonge Jury boeken lezen. De site is ook bedoeld voor docenten die informatie willen over het project. Een gedeelte van de website is alleen toegankelijk met een wachtwoord, dat deel uitmaakt van het Jonge Jury pakket dat via Bulkboek te bestellen is. Achter dit wachtwoord zijn lesmodellen te vinden bij de 15 kerntitels die ook in de docentenhandleiding te vinden zijn.

Scholen kunnen tijdens het Jonge Jury project de Moods & Books lounge bestellen. Deze lounge bestaat uit vier themacabines, ieder uitgevoerd in een eigen kleur, en een lange lage loungeleestafel. Rond deze tafel liggen losse rode kussens waaraan leerlingen kunnen liggen lezen en in de geselecteerde boeken kunnen bladeren, die aan de tafel vastgemaakt zijn. In vier themacabines maken jongeren kennis met vijftien nieuwe jeugdboeken die in aanmerking komen voor de Prijs van *De Jonge Jury*. Er is gekozen voor de vier meest voorkomende thema's in recente jeugdboeken: Romantiek & Vriendschap, Spanning & Avontuur, Oorlog en Problemen. De jongere komt in de sfeer van deze thema's door het bekijken van boekfragmenten die op verrassende wijze zijn aangebracht. Tegelijkertijd worden via de geluidsinstallatie fragmenten uit de geselecteerde boeken voorgelezen, afgewisseld met toepasselijke muziek. Er wordt hierdoor geprobeerd om leerlingen op hun eigen niveau aan te spreken.

Uit Janssens onderzoek kunnen we concluderen dat er een draagvlak aanwezig is onder docenten om een leerlinggericht leesbevorderingsproject te gebruiken. Het Jonge Jury-project is namelijk didactisch en inhoudelijk afgestemd op de doelen die door 37% van de docenten worden nagestreefd (25% + 12%). Hiermee is bewezen dat er docenten zouden moeten zijn die het project gebruiken. Maar de vraag blijft hoe ze ermee omgaan. Zo komen we bij de methode van het onderzoek.

## DE ONDERZOEKSMETHODE

Inzicht in het gebruik van het project is verzameld door middel van een vragenlijst en diepte-interviews. Docenten van 599 middelbare scholen werd in januari 2004 een vragenlijst opgestuurd. De vragen richtten zich met name op de integratie van het project in het onderwijs. Ook de samenwerking met de (school) bibliotheek werd bevraagd, evenals het gebruik van de website. De waardering van de docent

voor de diverse onderdelen van het project (onder andere: de kerntitels, het stemmen, de Dag van *De Jonge Jury* en de inpasbaarheid) kwam ook aan bod. Aan het einde van de vragenlijst werd het verzoek gedaan of de docent wil meewerken aan het diepte-interview en/ of het leerlingengedeelte van het onderzoek. De vragenlijst is naar 599 scholen gestuurd. Hiervan hebben 114 scholen meegewerkt. Dit is een vrij normale respons van 19%. Van deze 114 docenten werken 55 docenten wel en 59 docenten niet met *De Jonge Jury*.

De docenten die aangaven dat ze hun leerlingen door middel van een korte vragenlijst wilden laten ondervragen, kregen deze vragenlijst door middel van de post opgestuurd. De onderzoeker heeft een selectie gemaakt van de bereidwillige scholen op basis van wel of geen deelname aan het project en op basis van geografische spreiding. Het verzoek aan de docent was de vragen voor te leggen aan één zelf te bepalen klas in de onderbouw. Er hebben 565 leerlingen aan dit gedeelte meegewerkt, hiervan werken 293 leerlingen wel en 272 leerlingen niet met het project. Zij zijn verdeeld over zeventien verschillende scholen.

De informatie van de vragenlijst is bij zestien docenten aangevuld met informatie uit het diepte-interview. Er werd met name dieper ingegaan op de motivatie om aan het project *De Jonge Jury* deel te nemen en op de reden waarom docenten het project wel of niet positief waarderen. Bij de keuze van de docenten voor deze diepte-interviews is gezorgd voor een geografische spreiding en een spreiding voor wat betreft het aantal jaren dat met *De Jonge Jury* gewerkt is. Deze gesprekken hebben op de school van de docent plaatsgevonden en hebben ongeveer een half uur geduurd. Het kwalitatieve deel van het onderzoek is een uitwerking/ verdieping van de resultaten uit het kwantitatieve deel. De vragenlijsten zijn dan ook het uitgangspunt geweest voor de gesprekken.

## DE JONGE JURY IN HET VMBO

*De Jonge Jury* wordt in havo- en vwo-afdelingen meer gebruikt dan in het vmbo. Uit de diepte-interviews blijkt dat docenten over het algemeen meer moeite hebben met leesbevordering in het vmbo dan in havo- en vwo afdelingen. Er wordt bijvoorbeeld aangegeven dat in het vmbo minder tijd over is om *De Jonge Jury* te gebruiken omdat deze leerlingen langzamer door de verplichte lesstof heenkomen dan de leerlingen uit de havo- en vwo-afdelingen.

Er is een school die *De Jonge Jury* in alle afdelingen gebruikt, maar omdat er te weinig kaartjes waren alleen met de havo- en vwo-klassen naar de Dag van *De Jonge Jury* gaat. De reden om het vmbo hiervoor niet in aanmerking te laten komen is: 'We merkten dat in deze vmbo-groepen het lezen lang niet zo leuk werd

gevonden als in de havo-vwo groepen. Ook zijn de leerlingen uit deze groepen wat drukker op zo'n dag en hebben ze er meer moeite mee een lesdag te missen.'

Tegenover deze wat negatieve benadering van lezen in het vmbo staat een school die juist alleen in het vmbo met *De Jonge Jury* werkt en de havo- en vwo-afdelingen hier niet bij betreft. Op deze school werken de leerlingen uit het leerwegondersteunend onderwijs met drie kerntitels uit de makkelijk lezen lijst (die te vinden is op de website). De leerlingen van het kaderberoepsgerichte en het theoretische vmbo krijgen zeven kerntitels aangeboden. Twee van deze titels komen uit de makkelijk lezen lijst, de overige vijf komen uit de gewone lijst van vijftien kerntitels. Een bibliothecaris van de Openbare Bibliotheek geeft een introductieles in de bibliotheek. Leerlingen zoeken van de kerntitels in groepjes een kopie van de voorkant, de achterflap en de titel bij elkaar. Vervolgens kiezen ze één boek uit de gevormde puzzels en maken hier een aantal vragen over. Tot slot leest de bibliothecaris een aantal fragmenten voor. De leerlingen raden bij welk boek het fragment hoort.

Na deze introductie lezen de leerlingen een zelfgekozen kerntitel tijdens de les en maakten ze er een opdracht over. De Moods & Books lounge kwam op school en ter afsluiting is de school met een groepje leerlingen uit iedere klas naar de afsluitende Dag van *De Jonge Jury* geweest. De docente vertelt: 'Het is juist voor deze leerlingen zo belangrijk dat het lezen wordt gestimuleerd omdat ze uit zichzelf zo weinig lezen. *De Jonge Jury* zorgt voor leuke, eenvoudige en eigentijdse boeken. Ik merk dat veel leerlingen plezier beleven aan het lezen van hun boek. Soms is dit het enige boek dat ze in een jaar lezen, maar ze hebben ervaren dat lezen leuk kan zijn. En dat is heel wat voor sommige leerlingen, dan is mijn doel echt bereikt.'

Het voornamelijk gebruiken van het project in havo- en vwo-afdelingen heeft meer te maken met de houding van de docent ten aanzien van leesbevordering in het vmbo. Geen enkele docent heeft tijdens het onderzoek aangegeven dat de inhoud van *De Jonge Jury* niet op deze doelgroep afgestemd zou zijn. Uit de praktijkresultaten blijkt dat *De Jonge Jury* als leesbevorderingsproject ook in het vmbo kans van slagen heeft. Een aantal kerntitels zijn voor deze groep bedoeld en ook de boeken van de makkelijk lezen lijst kunnen gebruikt worden.

## REDENEN OM GEBRUIK TE MAKEN VAN DE JONGE JURY

De meeste docenten die gebruikmaken van *De Jonge Jury* doen dat omdat leesbevordering een doel van het project is. Een andere belangrijke reden is omdat in het project recente boeken gebruikt worden.

Een veel genoemde reden om geen gebruik te maken van *De Jonge Jury* is het gebrek aan tijd. Docenten die wel gebruikmaken van *De Jonge Jury* gaven tijdens de diepte-interviews aan het niet erg te vinden dat er tijd gaat zitten in het project omdat het om een belangrijk aspect van het vak Nederlands gaat. Een docente geeft bijvoorbeeld aan: 'Houden van lezen is het belangrijkste dat je een kind kunt meegeven als docent Nederlands. Het is gewoon een cadeautje. In de methode wordt hier vaak te weinig aandacht aan besteed en meedoen met *De Jonge Jury* is een goede aanvulling. Het project werkt erg stimulerend. De tijd ervoor moet je creëren. We hebben vijf lesuren van vijfenveertig minuten voor de eerste klas en daar kan makkelijk wat tijd van naar het Jonge Jury project toe.'

Op een aantal andere scholen neemt het project weinig extra tijd in beslag omdat het in het bestaande lesprogramma wordt ingepast. De jeugdliteratuurlessen in de methode worden bijvoorbeeld overgeslagen. Ook ligt op een aantal scholen de gehele organisatie bij de schoolbibliotheek zodat de docenten er weinig tot geen tijd mee kwijt zijn in hun lessen.

## INTEGRATIE IN HET ONDERWIJS

Docenten die meedoen met *De Jonge Jury* werken er over het algemeen jaarlijks mee. De redenen die het meest genoemd worden om jaarlijks mee te doen, zijn: dat het verankerd zit in het jaarlijkse lesprogramma en dat er ieder jaar nieuwe leerlingen en boeken komen. De groep docenten die er afgelopen jaar voor het eerst mee gewerkt heeft, geeft aan dit te doen omdat zij nog niet zo lang lesgeven.

Op de meeste scholen wordt niet door alle docenten Nederlands in de onderbouw met het project gewerkt. De redenen die docenten hiervoor geven, zijn: dat er binnen de sectie afgesproken is om met bepaalde klassen mee te doen, dat een docent zelf beslist al dan niet mee te doen en dat er op deze manier genoeg Jonge Jury boeken voor de leerlingen zijn. Ook de volgende reden werd gegeven: 'Ik werk met *De Jonge Jury*, een andere collega doet bijvoorbeeld meer met gedichten. Wanneer de leerlingen het volgend jaar bij een andere docent terechtkomen, wordt daardoor weer een ander aspect van het vak belicht. Het zou natuurlijk vreselijk saai zijn als we allemaal hetzelfde zouden doen.'

De docenten geven zelf een oplossing voor het probleem dat er te weinig Jonge Jury-boeken zijn, namelijk: de leerlingen vrijwillig mee laten doen, exemplaren van de Openbare Bibliotheek huren, zelf extra exemplaren aanschaffen, de leerlingen de boeken laten reserveren, met meerdere kerntitels werken dan de gegeven vijftien,

niet met alle klassen in dezelfde periode met *De Jonge Jury* werken (bijv. na twee maanden met andere klassen gaan werken).

De leerlingen komen in aanraking met drie tot vier Jonge Jury-boeken die ze over het algemeen zelf uit mogen kiezen. Veel docenten geven de leerlingen een opdracht uit de handleiding van het gelezen boek. De manier waarop er concreet in de lessen met *De Jonge Jury* gewerkt wordt, is erg verschillend per school. Er zijn scholen die de leerlingen een lesuur per week een Jonge Jury boek laten lezen en er is een docente die de leerlingen een presentatie over een gelezen boek laat geven. Een andere docente biedt *De Jonge Jury* als volgt aan: 'De leerlingen kregen allemaal een kopie van de voorkant van het boek. Aan de hand hiervan liet ik ze associëren waarover het boek zou kunnen gaan. Ik gaf ze dan een kopie van de achterkant van het boek, dan kunnen ze lezen waar het boek daadwerkelijk over gaat. Daarna lees ik een geschikte passage uit het boek voor zoals in de docentenhandleiding staat en ga verder met de vragen uit de handleiding die over die passage gaan. Veel leerlingen gaan hierna het boek zelf lezen omdat ze nieuwsgierig zijn geworden.'

Op zes van de zestien scholen mogen de leerlingen vrijwillig kiezen of ze wel of geen gebruikmaken van *De Jonge Jury*.

## SAMENWERKING MET DE (SCHOOL) BIBLIOTHEEK

Met de Openbare Bibliotheek (OB) wordt door 41,8% van de scholen samengewerkt om het Jonge Jury project vorm te geven. De volgende manieren van samenwerking komen veel voor: 'de OB levert exemplaren van Jonge Jury boeken', 'de OB organiseert een ontmoeting voor leerlingen met een auteur' en 'de OB verzorgt de introductie en/ of afsluiting van het project'. Ook is er een school waar het hele Jonge Jury-programma komt van de Openbare Bibliotheek en op een aantal scholen weet de OB dat de school meedoet, zodat er rekening gehouden kan worden met de uitleen van *De Jonge Jury* boeken.

Om *De Jonge Jury* vorm te geven, wordt door 76,4% van de scholen samengewerkt met de schoolbibliotheek. Op de volgende manieren wordt deze samenwerking uitgevoerd: 'De schoolbibliotheek zorgt voor de aanschaf en/ of uitleen van boeken' en 'de schoolbibliothecaris maakt een Jonge Jury-tentoonstelling'. Eén docente vertelt het volgende over de samenwerking: 'De mediathecaresse legt contacten, ze zorgt dat er boeken zijn en dat deze in mijn lokaal komen, ze lost problemen op, ze ruimt alle boeken na het project weer op. Het voor- en nawerk



gebeurt door onze mediathecaresse, het met *De Jonge Jury* bezig zijn gebeurt door mij in de klas.'

Ook wordt er aangegeven dat de schoolbibliotheek het hele project organiseert en de leerlingen zich vrijwillig hiervoor in kunnen schrijven. Wanneer de schoolbibliotheek gerund wordt door vrijwilligers, is er vaak geen sprake van een samenwerking.

## GEBRUIK VAN DE WEBSITE

Een groot aantal docenten dat werkt met het project (78,2%) geeft aan eens gebruik te hebben gemaakt van de website. De site wordt voornamelijk geraadpleegd om algemene informatie, informatie over boeken, lessuggesties en belangrijke data op te zoeken. De docenten beoordelen de hoeveelheid informatie op de site voor docenten en leerlingen als (ruim) voldoende.

Hoewel docenten die met het project werken over het algemeen wel op de site kijken, kijken hun leerlingen hier relatief weinig op. Wanneer zij via school met *De Jonge Jury* werken, is er een percentage van 28,0% dat gebruikgemaakt heeft van de site. De reden voor de leerling om deze site te gebruiken, is voornamelijk om informatie voor een verslag op te zoeken, om te kijken welke boeken er meedoen en om zomaar eens te snuffelen. De leerlingen die de site gebruiken, waarderen deze over het algemeen positief. Wanneer leerlingen op een andere manier of niet gebruikmaken van *De Jonge Jury* bezoekt bijna geen enkele leerling de site. Een docente geeft het volgende hierover aan: 'Verder vond ik het wel een overzichtelijke en voor de leerlingen gezellige site. Ik heb mijn leerlingen overigens niet gewezen op de site. Ik denk dat de leerlingen niet snel uit zichzelf op de site gaan kijken. Ze moeten daar door de docent op gewezen worden.'

Eén docente heeft de computer achter in de klas af en toe tijdens de les aangezet op *De Jonge Jury* site. 'Leerlingen vinden sowieso alle soorten media in de les leuk. Je hoeft maar een video de klas in te rijden of je hebt alle aandacht. De leerlingen hebben één voor één op de site rondgekeken en vonden deze erg overzichtelijk en aantrekkelijk.'

## WAARDERING VAN DE JONGE JURY DOOR DOCENTEN

### DOELSTELLING

Docenten geven tijdens de diepte-interviews aan dat het doel van *De Jonge Jury* – het bevorderen van lezen – gehaald wordt. Het halen van dit doel is moeilijk meetbaar. Het resultaat is daarom dan ook geïllustreerd aan de hand van een citaat uit de praktijk: ‘Ik merk dat de recente boeken de leerlingen erg aanspreken en dat ze daardoor plezier krijgen in het lezen. Toen we nog de wat oudere boeken gebruikten, lazen de leerlingen veel minder in dezelfde tijd. Ook de leerlingen die weinig lezen, raken geïnteresseerd. Ik zie hun leesgedrag in de loop van dit jaar veranderen, ze pakken nu zelfs al een boek als ze binnen komen lopen.’

Het tweede onderdeel van de doelstelling (het leren ontwikkelen van een eigen mening over boeken) komt meer indirect naar voren. Door het wedstrijdelement en het leesverslag denken leerlingen er wel over na, maar het vormen van een eigen mening over boeken wordt nog erg moeilijk gevonden.

### DAG VAN DE JONGE JURY

De afsluitende Dag van *De Jonge Jury* wordt door een groot percentage (76,4%) docenten positief gewaardeerd. Er wordt aangegeven dat de leerlingen genieten van de dag, dat het een gezellig dagje uit is en dat het programma goed in elkaar zit.

Ook de leerlingen hebben erg genoten van deze dag. Ze vonden het speciaal om de auteurs te kunnen zien. Het aantal leerlingen dat meegaat naar deze dag is erg verschillend. Het varieert van 4 tot 39. Op de meeste scholen worden de leerlingen geselecteerd door middel van het schrijven van een soort sollicitatiebrief. Hieruit halen docenten de leerlingen die meegaan. Een docent geeft zijn visie op deze dag: ‘De Dag van *De Jonge Jury* zien we op school als de slagroom op het toetje. Het wordt door ons niet beschouwd als een leesstimulerende dag, maar als een extra afsluitende activiteit. We gaan daarom met de fanatieke lezers naar deze dag toe.’

Acht van de zestien scholen gaven aan naar deze dag toe te gaan. De redenen om niet aan deze dag deel te nemen waren organisatorisch van aard. Eén docent gaf aan het niveau van de dag teveel op brugklassen gericht te vinden en komt daarom niet. De docente die uitsluitend met de vmbo klassen met het project werkt, zegt het volgende: ‘De leerlingen hebben erg genoten van de dag. Het programma in de grote zaal vonden ze heel erg leuk en ook hebben ze zich vermaakt op de gangen. Het was goed op hun belevingswereld afgestemd.’

## DE KERNTITELS

Een groot percentage docenten (74,5%) geeft aan dat de inhoud van de kerntitels goed past bij de leeftijdsgroep. Ook wordt aangegeven dat ‘*De Jonge Jury* het lezen van boeken uit andere periodes niet in de weg staat.’ Hier wordt wel duidelijk aangegeven dat de boeken gericht zijn op twaalf-/ dertienjarige jongeren. De opdrachten die de leerlingen rond de kerntitels krijgen, komen in veel gevallen uit de handleiding. Docenten vinden het ‘fijne titels om mee te werken’ en ‘er zijn handige lessen rondom deze kerntitels uitgewerkt’.

De waardering voor het aantal kerntitels is wisselend. Een aantal docenten vindt het op deze manier erg overzichtelijk, zoals bijvoorbeeld de volgende docente: ‘Je moet leerlingen de vrijheid geven maar wel tot op zekere hoogte. Ik denk dat dit door vijftien boeken uit het gehele jaaraanbod te selecteren prima gedaan is. Vrijheid in gebondenheid.’

Andere docenten geven aan de keuze te beperkt te vinden. Voorstellen die docenten doen om de keuze wat minder beperkt te maken, zijn: ‘een uitdraai geven van de zestig boeken waaruit de selectiecommissie kiest’, ‘dertig kerntitels kiezen’ en ‘categorieën maken van genres om de boeken overzichtelijk te kunnen maken.’ De docent is natuurlijk altijd vrij om meerdere of andere *Jonge Jury* boeken te gebruiken. Een docente gebruikt bijvoorbeeld ook de boeken van de vorige jaren: ‘Ik kopieer voor mijn klas de lijst met kerntitels, voeg die aan de kerntitels van de vorige jaren toe en deel die uit. *De Jonge Jury* wordt dus heel breed omdat ik ook oude lijsten kopieer. Tussen *De Jonge Jury* boeken van voorgaande jaren zitten ook hele goede. Ik vind het gewoon zonde om leerlingen een boek te onthouden omdat het niet dat ene jaar verschenen is.’

## WEDSTRIJDELEMENT

Het stemmen via een stemformulier wordt door een groot aantal docenten (83,6%) positief ervaren. Hiertegenover wordt het stemmen door middel van het internet door minder dan de helft van de docenten positief gewaardeerd.

Het stemmen wordt belangrijk gevonden door docenten omdat het een goede manier is om een mening over boeken te ontwikkelen en de leerlingen op deze manier meer betrokken zijn bij het project. Er wordt aangegeven dat het stemmen erbij hoort omdat het een onderdeel van *De Jonge Jury* is. Zoals bijvoorbeeld in het volgende citaat: ‘Als ik lid ben van een voetbalclub, dan ga ik ook doordeweeks trainen. Want ik doe mee aan het spel. Nou, wij doen mee aan *De Jonge Jury*, dus wij stemmen. Je kunt ook zeggen, wij bestellen aan het begin van het jaar een pakket, we stemmen niet, maar gaan in april met zoveel mogelijk leerlingen naar de Dag

van De Jonge Jury. Dat is te gemakkelijk. Je gaat voor het spel, en daar hoort het stemmen bij.'

Een kleine groep docenten heeft een negatieve waardering voor het stemmen. Het stemmen heeft volgens hen weinig nut omdat je van te voren al weet welke boeken gaan scoren. Ook zouden de leerlingen vaak niet goed weten uit welk jaar een gelezen boek komt en blijkt dat leerlingen op boeken stemmen die pas het jaar erop meedoen.

Het stemmen via de site wordt onhandig gevonden omdat er voor een media-theek best wat organisatorische aspecten zijn om alle leerlingen te laten stemmen. Ook is er bij het stemmen via de site geen overzicht meer over hun stemgedrag.

De waardering van docenten voor het feit dat Carry Slee erg vaak de prijs wint, is verdeeld. Ongeveer de helft van de docenten zegt dat de prijs ieder jaar naar een andere auteur zou moeten gaan. Een reden die hiervoor gegeven wordt is de volgende: 'Je zou kunnen zeggen dat een auteur die de prijs wint, deze het jaar erop niet zou kunnen winnen. Dat kun je tegen leerlingen makkelijk zeggen; het is heel reëel voor ze. Bij een Jonge Jury horen wel meer regels. Ik kan me niet voorstellen waarom deze daar niet bij zou kunnen. Andere auteurs krijgen hierdoor meer de kans om naamsbekendheid op te bouwen. Ik denk dat haar uitgeverij met deze regel niet blij zal zijn, maar dat is ons probleem niet.'

De andere helft geeft aan dat de leerlingen vrij zijn het boek van iedere auteur te kiezen. Zij geven aan dat het er om gaat wie het beste boek schrijft voor jongeren.

Het uitreiken van een aanmoedigingsprijs wordt door veel docenten als een goede toevoeging gezien bij het winnende boek. 'Een aanmoedigingsprijs uitreiken, vind ik een logische toevoeging. Een auteur die goede boeken schrijft, moet je aanmoedigen om er meer te schrijven. Door publiciteit raken leerlingen vertrouwd met deze auteur en dat zorgt voor het lezen van het boek.'

### *De Moods & Books lounge*

De Moods & Books lounge krijgt ook een positieve waardering. De lounge is erg de moeite waard omdat het leerlingen 'eens op een andere manier het lezen bevordert'. Ook de leerlingen vonden het speciaal omdat ze bijvoorbeeld mochten gaan liggen. Opvallend kwam uit de resultaten dat een groot aantal ondervraagde docenten niet precies wist wat deze lounge inhield en hoe deze besteld kon worden. Dit kan via de website van *De Jonge Jury* vanaf april voor het komende schooljaar.

## WAT DE LEERLINGEN ZELF VINDEN VAN DE JONGE JURY

Een percentage van 31,6% van de leerlingen die niet via school gebruik kunnen maken van *De Jonge Jury*, zegt het project wel te kennen. Deze leerlingen kennen het voornamelijk via de Openbare Bibliotheek (OB).

Leerlingen die wel via school met *De Jonge Jury* werken, stemmen via school. Leerlingen die op een andere manier het project kennen, stemmen over het algemeen niet. Een klein percentage van deze groep stemt via de OB. De OB is dus blijkbaar naast het onderwijs ook een belangrijke intermediair, vooral voor leerlingen die niet via school meedoen.

Leerlingen die via school met het project werken, geven overwegend een positieve waardering. Ze geven de volgende redenen hiervoor aan: 'het is leuk om invloed uit te kunnen oefenen op de prijs', 'we komen met nieuwe boeken in contact', 'de afsluitende Dag van *De Jonge Jury* is leuk', 'het is weer eens wat anders dan gewoon les'. Leerlingen die niet via school met *De Jonge Jury* werken, waarderen het project over het algemeen negatief. De belangrijkste redenen van leerlingen met een negatieve waardering zijn: 'verplicht boeken lezen is niet leuk', 'het project geeft teveel extra werk'.

Er kan ook geconcludeerd worden dat leerlingen die het project positief waarderen, overwegend leerlingen zijn die meer dan drie boeken lezen per maand en van lezen houden. Leerlingen die het project negatief waarderen, zijn overwegend leerlingen die één of minder dan één boek per maand lezen en niet van lezen houden. Toch geeft een groot aantal docenten tijdens de diepte-interviews aan dat *De Jonge Jury* bij (bijna) alle leerlingen het lezen stimuleert, dus ook bij de weinig lezers. Het is dus niet dat we daarom automatisch kunnen zeggen dat het project alleen de leerlingen die al lezen, stimuleert nog meer te lezen. Er is namelijk ook een klein aantal leerlingen aanwezig dat door *De Jonge Jury* ervaart dat lezen leuk kan zijn en ook al zijn het niet veel leerlingen, voor deze groep heeft het project zijn werk gedaan.

## AFSLUITING

Uit de resultaten blijkt dat *De Jonge Jury* een deel van de leesbevordering in het onderwijs voor zijn rekening neemt. Het is vaak zo dat alleen de eerste of alleen de tweede klassen met *De Jonge Jury* meedoen. De andere klassen doen weer met andere projecten mee, zoals bijvoorbeeld een veelgenoemd poëzieproject. Er zijn ook scholen die in één klas naast *De Jonge Jury* nog op een andere manier aan leesbevordering doen, via bijvoorbeeld de methode. *De Jonge Jury* wordt op veel scholen dus als onderdeel van leesbevordering gebruikt.

Uit de resultaten kwam naar voren toe dat leerlingen die *De Jonge Jury* positief waarderen een positieve leesattitude hebben en andersom. Dit komt doordat een aantal scholen de leerlingen vrijwillig aan *De Jonge Jury* laten meedoen. Het is in dit geval te verwachten dat de leerlingen die gaan meedoen, leerlingen zijn die uit zichzelf al veel lezen. Zij gaan nog meer lezen, terwijl de weinig lezers op deze manier niet bereikt worden. Doordat de school niet voor alle leerlingen kaartjes voor *De Jonge Jury* dag krijgen worden zij gedwongen leerlingen te selecteren die meegaan. In bijna alle gevallen mogen dan de leerlingen mee die van lezen houden en stimuleert het project weer het lezen van alleen deze groep leerlingen. Maar zoals al reeds geconcludeerd gaf een aantal docenten tijdens de diepte-interviews aan dat *De Jonge Jury* ook het lezen stimuleert bij leerlingen die weinig lezen. Het is dus zeker niet zo dat *De Jonge Jury* de weinig lezers niet bereikt, maar het is wel een punt van discussie.

Er is gebleken dat niet alleen de middelbare school maar ook de Openbare Bibliotheek (ob) een grote rol speelt in het gebruik van het project. Een groot aantal middelbare scholen werkt met deze instantie samen om het project vorm te geven en een aantal leerlingen die niet via school meedoen met *De Jonge Jury* doet dit via de ob. Deze instantie is dus blijkbaar naast de middelbare school ook een belangrijke intermediair die het project bij de doelgroep kan brengen. Aan hen zou het project ook aangepast moeten worden.

Aangenomen wordt dat docenten die het project gebruiken eerder de vragenlijst terugsturen dan docenten die geen gebruikmaken. Door deze aanname kan niet geconcludeerd worden dat ongeveer de helft van het aantal scholen *De Jonge Jury* gebruikt. Dit kwam wel uit de resultaten van de vragenlijst voor docenten naar voren. Wel kan geconcludeerd worden dat een groot aantal docenten Nederlands gebruik maakt van *De Jonge Jury* en dat zij het project over het algemeen positief waarderen. Er is dus een goed draagvlak aanwezig onder de docenten voor de leerlinggerichte manier van werken, zoals Janssen (1998) al reeds concludeerde. Grote veranderingen hoeven er dus niet plaats te vinden in de opzet van het project omdat het zoals het nu is door docenten en leerlingen over het algemeen gezien positief gewaardeerd en veel gebruikt wordt; niet alleen in het havo en vwo maar ook zeer zeker in het vmbo.

**LITERATUUR**

Bulkboek. (2003). *Handleiding voor het onderwijs*: Jonge Jury 2004.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.

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*. Proefschrift Universiteit Utrecht. Amsterdam: Thesis Publishers.



# **MEER PLEZIER IN LEZEN?!**

**BAZAR EN HET BEVORDEREN VAN LEESPLEZIER  
EN LEESMOTIVATIE**

**LIEKE MEERTENS**





## INLEIDING

Speciaal voor de leerlingen in het vmbo heeft Stichting Lezen *Bazar* samengesteld. *Bazar* is een doorlopend leesbevorderingsproject voor het vmbo. Het wil vmbo-leerlingen in alle leerjaren bereiken via een longitudinale en structurele aanpak. Doelstelling van *Bazar* is om de belangstelling voor fictie en non-fictie te stimuleren. Leerlingen moeten hier uiteindelijk meer leesplezier door krijgen en als gevolg daarvan meer gaan lezen. In dit onderzoek worden de effecten van *Bazar* op het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen onderzocht. De centrale onderzoeksvraag luidt: krijgen leerlingen die *Bazar*-lessen volgen naar hun eigen inschatting en die van hun docenten meer plezier in lezen en krijgen zij een hogere leesmotivatie?

De trend dat jongeren steeds minder lezen dan de vorige generaties, dat nieuwe generaties hun aandacht geven aan andere vrijetijdsbestedingen zoals televisiekijken of sporten en dat leerlingen in het middelbaar onderwijs een dalende interesse in lezen laten zien naarmate ze ouder worden, heeft geleid tot een groeiende bezorgdheid over de leesvaardigheid van leerlingen en tot de initiatie van projecten om deze trend tegen te gaan (Van Schooten en De Glopper, 2002). Sinds het begin van de jaren negentig verschijnen er methoden waarin aandacht wordt besteed aan leesbevordering in het lesonderwijs. Als definitie voor leesbevordering geeft Kraaykamp: 'Leesbevordering houdt in dat door concrete activiteiten of omstandigheden via sociale interactie, zowel cognitieve als motivationele hulpbronnen worden overgedragen, die ervoor zorgen dat de culturele ontwikkeling van kinderen wordt gestimuleerd. Een voorwaarde voor de effectiviteit van leesbevordering bij jongeren is dat inspanningen moeten plaatsvinden door intensief herhaald contact in een als belangrijk ervaren sociale omgeving' (Kraaykamp, 2002). De bedoeling van leesbevordering en vrij lezen op school is om allerlei mogelijke leesbelemmeringen bij leerlingen zo veel mogelijk te helpen voorkomen en om deze op te lossen. De intentie is om leerlingen te laten ervaren dat lezen zinvol en ook prettig kan zijn. Over het algemeen blijkt dat de aandacht voor leesbevordering in de afgelopen vijf decennia in Nederland licht is gestegen. Steeds meer jongeren komen tijdens hun formatieve jaren in contact met lezen en cultuur (Kraaykamp 2002).

Veel vmbo-scholen doen wel iets op het terrein van leesbevordering: een bibliotheekbezoek voor de brugklas bijvoorbeeld, of deelname aan landelijke projecten zoals *De Jonge Jury* of Krant in de Klas. Ook in de gangbare methoden Nederlands voor het vmbo is plaats ingeruimd voor fictie en non-fictie. De projectactiviteiten zijn echter meestal incidenteel van karakter en bedoeld voor een beperkte groep leerlingen; de lesmethoden ontberen het stimulerende van authentiek materiaal, zoals echte leesboeken, stripboeken, kranten en tijdschriften (Van der Berg, Broekhof

en Vinck, 2001). Een structureel vierjarig programma ontbrak. Om die reden is *Bazar* ontwikkeld. Het biedt scholen de mogelijkheid om structureel, in alle leerjaren, te werken aan leesbevordering.

## DOELSTELLING VAN HET ONDERZOEK

Door onderzoek naar *Bazar* kan het effect van dit programma op het leesplezier en de leesmotivatie van vmbo-leerlingen in kaart gebracht worden. Deze informatie is belangrijk voor scholen die *Bazar* gebruiken, want wanneer aangetoond wordt dat *Bazar* er inderdaad voor zorgt dat leerlingen meer plezier krijgen in lezen, kan het programma een plaats in het onderwijs krijgen. Ook scholen die *Bazar* nog niet gebruiken, kunnen door de positieve resultaten besluiten om tot het invoeren van *Bazar* over te gaan. Daarnaast is er, mede door de zorg over de neerwaartse leestrend, ook vanuit de overheid een groeiende aandacht voor de rol die scholen (kunnen) spelen op het gebied van literaire vorming (Ministerie van OCW, 1996).

## BAZAR NADER BEKEKEN

*Bazar* is ontwikkeld door bureau Sardes in opdracht van Stichting Lezen. *Bazar* is een doorlopend leesbevorderingsproject voor het vmbo en wil vmbo-leerlingen in alle leerjaren bereiken via een longitudinale en structurele aanpak. Het programma moet een vaste plek in het onderwijsprogramma krijgen. Het doel van *Bazar* is om de belangstelling voor lezen en het plezier in lezen bij deze leerlingen te stimuleren (Raukema, 2001a). Stimulering van zowel fictie als non-fictie vindt plaats. De leerlingen krijgen gedurende vier jaar een programma aangeboden van activiteiten rond boeken, kranten, tijdschriften, film, theater en poëzie. Dit structurele karakter is belangrijk omdat er zo leesgewenning ontstaat. De *Bazar*-aanpak gaat ervan uit dat incidentele impulsen geen langdurige, laat staan blijvende effecten bij de doelgroep realiseren. De combinatie van de longitudinale en structurele aanpak zorgt ervoor dat leerlingen in de loop van het project de omgang met tijdschriften, kranten, boeken en andere fictiewerken vanzelfsprekend en plezierig gaan vinden.

Bij de samenstelling van *Bazar* is uitgegaan van de specifieke kenmerken van het onderwijs in vmbo-scholen en de leerlingpopulatie van het vmbo. Bij de start van *Bazar* is een reeks uitgangspunten geformuleerd die als volgt samengevat kan worden:

- Deelprojecten sluiten aan bij de belevings- en ervaringswereld van de vmbo-leerlingen.
- Er wordt gekozen voor een thematische aanpak.

- Er is aandacht voor non-fictie.
- Er wordt vooral gebruikgemaakt van korte teksten.
- De deelprojecten spelen in op de culturele diversiteit van de doelgroep.
- De ouderbetrokkenheid wordt waar mogelijk gestimuleerd.
- Er is sprake van differentiatie.
- Bij leerkrachten wordt een positieve houding ten aanzien van lezen gestimuleerd.
- De deelprojecten sluiten aan bij de eindtermen voor het fictieonderwijs.
- De samenwerking tussen de school en buitenschoolse instellingen (bibliotheek, centrum voor kunsteducatie) worden gestimuleerd.
- Er zijn tevens activiteiten voor de verlengde schooldag. (Raukema, 2001b)

Hoewel de doelstelling van *Bazar* leesplezier is, wordt er ook nagedacht over het oplossen van taalproblemen. Bij leerlingen met taalproblemen is er namelijk weinig sprake van leesplezier, dus is het van belang om hier rekening mee te houden. Taalvaardigheid wordt niet expliciet geoefend, maar taalontwikkeling wordt gestimuleerd door interactie. Suggesties die worden gegeven om in te spelen op leerlingen met taalproblemen zijn onder andere om de selectie van projecten aan te passen, om met boekenkisten rekening te houden met de lagere niveaus en om te werken in kleine groepen waarin leerlingen meer aan het woord kunnen komen (Van Dijk, 2004). In 2003 werkten circa 18.500 leerlingen met *Bazar*, dit komt neer op een marktdkking van iets meer dan 5% (Olijkan en Van Dijk, 2003).

#### BAZAR EN EERDER ONDERZOEK

Sinds 2001, de officiële presentatie van het lespakket van *Bazar*, is het project een aantal malen onderwerp van onderzoek geweest.

In 2002 heeft Rhea Hummel, in opdracht van Stichting Lezen, een proces-evaluatie en een effectmeting uitgevoerd. Voor de effectmeting zijn in totaal 174 leerlingen vooraf en na afloop van een *Bazar*-project vragenlijsten voorgelegd. Daarnaast zijn *Bazar*-lessen geobserveerd. In totaal zijn er zes *Bazar*-projecten gevolgd. Na afloop van de lessenserie zijn docenten geïnterviewd over het materiaal en de lessen. De resultaten van deze procesevaluatie zijn gebruikt bij de herformulering van de definitieve docentenhandleiding en het leerlingmateriaal van *Bazar*.

De leerlingen op *Bazar*-scholen gaven in de nameting aan dat zij 'veel actie' als kenmerk van een boek waar zij belang aan hechten minder belangrijk zijn gaan vinden. Verder werd aangegeven dat de leerlingen minder strips zijn gaan lezen en vaker andere boeken voor volwassenen. Ook gaven de leerlingen aan significant vaker over leuke boeken te horen tijdens de projecten. Verder gaven zij in de name-

ting aan significant vaker in de boekwinkel en uit de boekenkast thuis hun keuze te kunnen maken. De voor- en nameting hadden echter maar een zeer korte interventie, van maximaal vijf weken. Op het gebied van leesattitude zijn er bij geen van de groepen significante effecten opgetreden. 'In een paar lessen verander je met andere woorden de leesattitude van de vmbo-leerling niet' (Hummel, 2002).

In februari 2003 heeft Jenneke de Winter een afstudeeronderzoek naar *Bazar* afgerond. De vraagstelling van haar onderzoek is dezelfde als in dit onderzoek: ontwikkelen leerlingen die *Bazar*-lessen volgen naar eigen zeggen meer plezier in lezen? Zij heeft hiervoor vragenlijsten opgesteld die bij 115 leerlingen en vier docenten zijn afgenomen, verspreid over drie verschillende scholen. De resultaten van dit onderzoek lieten een overwegend positief beeld zien. De leerlingen in alle klassen gaven aan dat zij ontwikkelingen hebben doorgemaakt sinds zij lessen van het programma van *Bazar* volgen. De Winter maakte in haar vragenlijsten slechts gebruik van drie antwoordcategorieën (ja, neutraal en nee).

Daarnaast is er in eind 2003 een inventariserend onderzoek uitgevoerd onder 37 scholen, uitgevoerd door het Centrum Educatieve Dienstverlening (CED, de organisatie die *Bazar* landelijk invoert). Dit onderzoek gaf antwoorden op vragen als: sinds wanneer en in welke leerjaren voert de school *Bazar* in? Welke modules zijn gekozen? En wat zijn knelpunten ten aanzien van het materiaal? Uit de inventarisatie werd duidelijk dat de invoering van *Bazar* zich niet beperkt tot één speciaal segment van het vmbo. *Bazar* blijkt te worden ingevoerd in alle voorkomende typen vmbo-scholen en niet eenzijdig in de 'lagere' of 'hogere' leerwegen. Verder is er in het gebruik een goede spreiding over alle modules: ze worden allemaal benut. 'Opmerkelijk is de hoge score van de bibliotheekmodules'. 'Ongetwijfeld is dit beïnvloed door de veelvuldige en intensieve bemoeienis van de bibliotheken met de invoering van *Bazar*' (Olijkan en Van Dijk, 2003). Algemene tendens is dat scholen vier à vijf modules per leerjaar invoeren. Als knelpunten worden onder andere genoemd: de hoge kosten van het materiaal, het hoge niveau van het materiaal, de eentonigheid van het materiaal of juist te heterogeen materiaal. Verder blijkt dat vrijwel alle scholen die met *Bazar* werken en die aan het onderzoek hebben deelgenomen, beschikken over een of meer *Bazar*-coördinatoren.

#### ONDERZOEKSVRAAG

In dit onderzoek worden de effecten onderzocht van *Bazar* op het leesplezier en de leesmotivatie van de leerlingen. De centrale onderzoeksvraag luidt: krijgen leerlingen die *Bazar*-lessen volgen naar hun eigen inschatting en die van hun docenten meer plezier in lezen en krijgen zij een hogere leesmotivatie?

In het onderzoek worden de definities van Tellegen (1986) gehanteerd. Onder leesmotivatie van leerlingen verstaat zij: de mate waarin leerlingen bekend zijn met primaire kenmerken van leesvoldoening en de mate waarin zij deze doelgericht nastreven door middel van de leeshandeling. Tot de leesmotivatie rekent Tellegen eveneens leesvoldoening die, gezien haar aard, niet intentioneel wordt nagestreefd maar wel positief gewaardeerd wordt, wanneer de leerling daarmee al lezend in aanraking komt.

Naast leesmotivatie onderscheidt Tellegen het begrip leesplezier. Hieronder verstaat zij de aangename associaties die de lezer verbindt met het lezen van boeken. Hier gaat het dus niet, zoals bij het begrip leesmotivatie, om het kennen en het nastreven van bepaalde leesbehoeften, maar meer om het positief dan wel negatief ervaren van het lezen. De Haan en Kok (1990) vinden dat leesplezier, zoals door Tellegen gebruikt, lijkt op het begrip leesattitude omdat leesattitude immers wordt gebruikt om aan te geven of iemand positief dan wel negatief reageert op lezen of leesmateriaal. In dit onderzoek wordt wel een onderscheid gemaakt tussen leesplezier en leesattitude. Leesplezier is meer een gevoel tijdens het lezen, terwijl attitude voorafgaat aan het lezen. Attitude staat daarmee min of meer los van de leeshandeling zelf.

Volgens Tellegen zijn er twee hoofdtypen van de leesmotivatie te onderscheiden:

- 1 De primaire leesmotivatie: de behoeften waarvan de lezer zich bewust is en die de directe aanleiding zijn om te gaan lezen.
- 2 De secundaire leesmotivatie: de bijkomende behoeften waarvan de lezer zich niet bewust is op het moment dat hij begint te lezen maar die tijdens het lezen toch een rol gaan spelen.

Een primaire leesbehoefte kan bijvoorbeeld zijn het willen lezen van het nieuwste boek van een bepaalde schrijver, omdat de eerder van deze schrijver gelezen boeken zo spannend waren en de lezer behoefte aan spanning heeft. Een secundaire leesbehoefte kan zijn dat een bewust gekozen spannend boek ook nog zorgt voor een onverwachte blikverruiming.

De primaire kenmerken van leesvoldoening, dus die redenen die de bewuste aanleiding zijn om te gaan lezen, worden door Tellegen weer onderverdeeld in:

- 1 Instrumentele satisfacties: de voldoening om bepaalde informatie te verkrijgen (instrumenteel-informatieve voldoening).
- 2 Intrinsieke satisfacties: aspecten van emotionele voldoening, direct nagestreefd door middel van de leeshandeling zelf. Deze voldoening heeft dus betrekking op het lezen zelf, en niet op een verder gelegen doel; lezen om het lezen (intrinsieke leesvoldoening).

## RESPONDENTEN EN INSTRUMENTARIUM

De onderzoekselementen behorende bij deze onderzoeksvraag zijn enerzijds de vmbo-leerlingen die *Bazar*-lessen volgen en anderzijds de docenten die de *Bazar*-lessen geven. Er is voor gekozen om leerlingen uit zowel de eerste, tweede, derde en vierde klas te ondervragen. Hierdoor valt er al een groot aantal scholen af; er zijn namelijk maar enkele scholen die al vier jaar lang met *Bazar* werken. De scholen die daardoor overblijven in dit onderzoek hebben het voordeel dat zij niet meer met startproblemen te maken hebben. Uiteindelijk hebben 261 leerlingen een vragenlijst ingevuld. Naast de leerlingen zijn ook de docenten aan een vragenlijst onderworpen. Dit zijn de docenten van dezelfde klassen waarvan de leerlingen zijn ondervraagd. Uiteindelijk hebben dertien docenten deze docentenvragenlijst ingevuld.

Als gehanteerde dataverzamelmethode is gekozen voor de schriftelijke enquête, die ter plaatse ingevuld diende te worden. Door het ontbreken van voormetingen, is niet duidelijk hoe de leesmotivatie en het leesplezier van de vmbo-leerlingen was vóór de aanvang van *Bazar*. Vandaar dat aan de leerlingen zelf zal worden gevraagd om een inschatting te maken met betrekking tot hun leesplezier en leesmotivatie. Jenneke de Winter heeft deze werkwijze ook gehanteerd in haar onderzoek en zij heeft ondervonden dat de leerlingen goed in staat zijn om deze inschatting te maken. Als het onderscheid tussen vóór en ná *Bazar* niet gemaakt zou worden, dan hoeven de betreffende resultaten namelijk niet per definitie aan *Bazar* toegeschreven te worden. Als antwoordcategorieën wordt gebruikgemaakt van de vijfpunts Likertschaal. Een voorbeeldvraag:

<b>Ik vind lezen leuk</b>	<b>Nu</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Zo denk ik er helemaal over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo denk ik er voor een groot deel over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo denk ik er een beetje over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo denk ik er helemaal niet over</li> <li><input type="checkbox"/> Weet niet</li> </ul>
	<b>Vóór Bazar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Zo dacht ik er helemaal over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo dacht ik er voor een groot deel over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo dacht ik er een beetje over</li> <li><input type="checkbox"/> Zo dacht ik er helemaal niet over</li> <li><input type="checkbox"/> Weet niet</li> </ul>

Voor de samenstelling van de vragenlijsten is een selectie gemaakt uit de vragenlijsten die eerder werden gebruikt door Tellegen (1987), Hummel (2002) en De Winter (2003). De vragenlijst bestaat uit drie categorieën vragen, te weten vragen naar leesplezier, leesmotivatie en genres. Leesmotivatie kan hierbij opgedeeld worden in instrumentele leesmotivatie (zoals: als ik iets wil weten ga ik erover lezen) en intrinsieke leesmotivatie (zoals: als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen).

Naast de leerlingenvragenlijsten, zijn er ook bij de docenten vragenlijsten afgenomen. Deze hebben voor een deel betrekking op de veranderingen die de docenten bij de leerlingen waarnemen en voor een deel op wat de docenten zelf van *Bazar* vinden. De lijsten zijn ingevuld op het moment dat de leerlingen bezig waren met het invullen van hun vragenlijsten. Ook de docentenlijsten bevatten vragen over leesplezier en leesmotivatie. Specifieke vragen over leesfrequentie, of vragen opgedeeld naar specifieke genres, zijn bij de docenten weggelaten. Het is namelijk onmogelijk voor een docent om voor een hele klas te beoordelen hoe de leesfrequentie van de leerlingen is.



## BESCHRIJVING STEEKPROEF

Tabel 1 geeft de samenstelling van de steekproef van de leerlingen weer, op een aantal persoonskenmerken.

TABEL 1 | PERSOONSKENMERKEN

	N	%
<b>Geslacht</b>	261	
Man		55,2%
Vrouw		44,8%
<b>Leerweg</b>	233	
Theoretische		28,8%
Basisberoepsgerichte		34,3%
Kaderberoepsgerichte		36,9%
Gemengde		0%
<b>Klas</b>	261	
1		21,5%
2		28,4%
3		26,1%
4		24,1%
<b>Leeftijd</b>	255	
12		3,1%
13		16,9%
14		27,1%
15		29,5%
16		17,3%
17		5,1%
18		1,2%

Uit tabel 1 blijkt dat de samenstelling van de steekproef wat sekse betreft nagenoeg gelijk ligt (55,2% mannen ten opzichte van 44,8% vrouwen). Als er naar de leerweg gekeken wordt, blijkt dat de theoretische, basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg min of meer gelijk verdeeld zijn. De gemengde leerweg wordt daarentegen helemaal niet vertegenwoordigd. Op de variabele 'leerweg' zijn relatief veel *missings* (28). Dit komt mede doordat er op één school in de eerste en tweede klassen nog geen leerweg gekozen werd. Deze zijn als *missing* opgegeven.

**TABEL 2** | GEBOORTELAND LEERLING EN OUDERS

	N	%
Geboorteland leerling	259	
Nederland		89,6%
Suriname		1,90%
Turkije		1,5%
Antillen		0,40%
Marokko		1,90%
Anders, namelijk...		4,6%
Geboorteland moeder	258	
Nederland		61,6%
Suriname		7,4%
Turkije		8,5%
Antillen		1,2%
Marokko		12,0%
Anders, namelijk...		9,3%
Geboorteland vader	259	
Nederland		56,4%
Suriname		8,1%
Turkije		10,4%
Antillen		1,2%
Anders, namelijk...		10,0%

Tabel 2 geeft een overzicht, wat betreft de samenstelling van de steekproef, op het kenmerk geboorteland van de leerling en ouders. Uit het blok 'geboorteland leerling' blijkt dat het overgrote deel van de respondenten in Nederland geboren is (89,6%). Bijna 6% van de leerlingen kruist een van de andere genoemde opties aan, te weten: Suriname (1,9%), Turkije (1,5%), Antillen (0,4%) en Marokko (1,9%). Bijna 5% van de respondenten is ergens anders geboren. Landen die hier zijn opgeschreven zijn onder andere Irak, Afghanistan en Bosnië.

Het middelste blok van de tabel geeft inzicht in het geboorteland van de moeder van de leerlingen. Ruim 60% daarvan is geboren in Nederland. Andere veel voorkomende landen zijn Marokko (12,0%), Turkije (8,5%) en Suriname (7,4%). 9,3% van de leerlingen geeft aan dat hun moeders een ander geboorteland heb-

ben. Landen die hierbij worden opgenoemd zijn onder andere Pakistan, Irak en de Dominicaanse Republiek.

Het onderste blok van tabel 2 ten slotte geeft een overzicht van de geboortelanden van de vaders van de leerlingen. Ruim de helft (56,4%) heeft Nederland als geboorteland. De andere veel voorkomende geboortelanden zijn Marokko (13,9%), Turkije (10,4%) en Suriname (8,1%). 10% van de vaders is ergens anders geboren. Landen die hierbij zijn opgenoemd zijn onder andere Pakistan, Irak en Italië.

## RESULTATEN DOCENTEN

Uiteindelijk hebben dertien docenten een vragenlijst ingevuld: drie docenten uit klas 1, vier uit klas 2, drie uit klas 3 en drie docenten uit vmbo-4. Veel docenten gaven tijdens het invullen van de lijsten aan dat ze het moeilijk vonden om de lijsten in te vullen voor de gehele klas.

### Leesplezier in het algemeen

De eerste drie vragen gaan over het leesplezier van de leerlingen. De eerste stelling gaat over lezen in het algemeen: 'De meeste leerlingen vinden lezen in het algemeen vervelend.' De tweede stelling gaat specifiek over het al dan niet vervelend vinden om boeken te lezen en de derde specifiek over tijdschriften.

Om de antwoorden van de eerste twee stellingen duidelijk te verwoorden, wordt er een tabel bij getoond. De aantallen hierin geven aan hoeveel docenten het betreffende antwoord hebben aangekruist.

De meeste leerlingen vinden lezen in het algemeen vervelend:

Nee → 8 docenten

Sinds we met Bazar werken is dat...

- veranderd, de meeste leerlingen vinden lezen nu minder vervelend → 3
- veranderd, de meeste leerlingen vinden lezen nu nog vervelender → 0
- niet veranderd → 5

Ja → 5 docenten

Sinds we met Bazar werken is dat...

- veranderd, de meeste leerlingen vinden lezen nu minder vervelend → 2
- veranderd, de meeste leerlingen vinden lezen nu nog vervelender → 0
- niet veranderd → 1
- zowel dat leerlingen het minder vervelend vinden, als dat het niet veranderd is → 2

De vraag of leerlingen lezen in het algemeen vervelend vinden, beantwoorden acht docenten met een 'nee'. Drie van deze acht leraren antwoorden vervolgens dat het leesplezier van de meeste leerlingen sinds *Bazar* positief is veranderd. De overige vijf docenten geven aan dat dit niet veranderd is.

Vijf docenten geven aan dat volgens hen leerlingen lezen in het algemeen wél vervelend vinden. Twee docenten kruisen vervolgens twee antwoordcategorieën aan: namelijk zowel het antwoord dat de meeste leerlingen lezen nu minder vervelend vinden, als het antwoord dat het niet veranderd is. Bij navraag bleek dat de docenten moeite hadden om voor de gehele klas één antwoord te geven. Enkele leerlingen kregen dus wel meer plezier in lezen door *Bazar*, maar bij andere leerlingen was hier, volgens de docenten, geen zichtbaar verschil te zien.

Twee docenten die aan hebben gegeven dat leerlingen lezen in het algemeen wel vervelend vinden, zeggen dat de meeste leerlingen lezen nu minder vervelend vinden. Wel plaatste één docent hierbij de kanttekening dat het nog heel erg afhankelijk blijft van de schrijver, van het genre en in hoeverre het materiaal aansluit bij de belevingswereld. Een docent die aangaf dat leerlingen lezen in het algemeen vervelend vinden, geeft aan dat het niet veranderd is, dus dat de leerlingen lezen in het algemeen nog steeds vervelend vinden.

#### Leesplezier boeken

De meeste leerlingen vinden boeken lezen vervelend:

Nee → 7 docenten

Sinds we met *Bazar* werken is dat...

- veranderd, de meeste leerlingen vinden boeken lezen nu minder vervelend → 2
- veranderd, de meeste leerlingen vinden boeken lezen nu nog vervelender → 0
- niet veranderd → 5

Ja → 6 docenten

Sinds we met *Bazar* werken is dat...

- veranderd, de meeste leerlingen vinden boeken lezen nu minder vervelend → 3
- veranderd, de meeste leerlingen vinden boeken lezen nu nog vervelender → 0
- niet veranderd → 0
- zowel dat leerlingen het minder vervelend vinden, als dat het niet veranderd is → 3

Als er gespecificeerd wordt naar boeken, blijkt dat zes docenten inschatten dat leerlingen boeken lezen vervelend vinden, de overige zeven docenten denken dat leerlingen boeken lezen niet vervelend vinden.

Van de zes docenten die aangeven dat de leerlingen boeken lezen wél vervelend vinden, antwoordt de helft dat de meeste leerlingen boeken lezen nu minder vervelend vinden dan vóór *Bazar*. De overige drie docenten kruisen hierbij wederom twee antwoorden aan, namelijk dat het bij sommige leerlingen wel positief veranderd is en bij sommige niet. Alle zes docenten geven dus aan dat er een positief verschil te bemerken is, ofwel bij een klein gedeelte van de klas, ofwel bij de meeste leerlingen.

Van de zeven docenten die aangeven dat de meeste leerlingen boeken lezen niet vervelend vinden, geven vijf docenten aan dat dit niet veranderd is en twee docenten geven aan dat het wel veranderd is en dat de meeste leerlingen boeken lezen nu minder vervelend vinden.

#### Leesplezier tijdschriften

Als er gespecificeerd wordt naar tijdschriften, blijkt dat twaalf docenten aangeven dat leerlingen tijdschriften lezen niet vervelend vinden. Een docent geeft aan dat ze het niet weet omdat ze de tijdschriftenmodule van *Bazar* niet gedaan heeft. Ook op de aansluitende vraag heeft ze derhalve geen antwoord gegeven.

Van de twaalf docenten die aangeven dat leerlingen lezen van tijdschriften niet vervelend vinden, geven negen docenten aan dat het niet veranderd is door *Bazar*, twee docenten hebben niks ingevuld en één docent geeft aan dat leerlingen tijdschriften lezen minder vervelend zijn gaan vinden door *Bazar*.

#### LEESMOTIVATIE

De volgende drie stellingen gaan over de leesmotivatie van de leerlingen. De eerste uitspraak hierbij luidt: 'De meeste leerlingen lezen alleen als ik ze daar opdracht toe geef'. Drie docenten geven hier als antwoord 'nee' op en de overige tien vulden als antwoord 'ja' in. De drie docenten die ontkennend antwoorden op de vraag of de meeste leerlingen alleen lezen als daar opdracht toe wordt gegeven, geven aan dat dit niet veranderd is sinds de leerlingen met *Bazar* werken.

Van de tien docenten die aangeven dat leerlingen inderdaad alleen lezen als daar opdracht toe wordt gegeven, zeggen zeven docenten dat dit niet veranderd is sinds ze met *Bazar* werken. Een docent geeft aan dat het wel veranderd is en dat de meeste leerlingen nu ook op eigen initiatief lezen. Twee docenten geven aan dat ze het niet weten. Een docent geeft hierbij als aanvulling dat het lezen van boeken geen hoge prioriteit meer heeft als dat niet gestimuleerd wordt en dat een doorlopende lijn na de basisschool belangrijk is.

Op de tweede uitspraak, behorende bij leesmotivatie, dat leerlingen voornamelijk lezen om informatie te krijgen, geven acht docenten 'ja' als antwoord en de overige vijf 'nee'. Van de acht docenten die aangeven dat leerlingen voornamelijk lezen om informatie te krijgen, geven drie docenten aan dat dat veranderd is en dat de meeste leerlingen nu lezen voor verschillende doeleinden. Vier docenten geven aan dat dit niet veranderd is en één docent heeft niets ingevuld. De vijf docenten, die op de uitspraak of leerlingen voornamelijk lezen om informatie te krijgen 'nee' antwoorden, geven allemaal aan dat dit na *Bazar* niet veranderd is.

Op de vraag of de leerlingen een bredere interesse voor genres tonen sinds er met *Bazar* gewerkt wordt, antwoorden vijf docenten dat dit inderdaad het geval is. Op de aanvullende vraag of er specifieke genres zijn waar de leerlingen meer interesse voor tonen, geeft één docent aan dat de leerlingen meer inzicht ontwikkelen in thema's en in het karakter van hoofdpersonen. Specifieke genres die verder genoemd worden zijn: gedichten, theater, griezelboeken, spannende boeken, thrillers en liefdesboeken. Eén docent geeft aan dat ze het niet weet en één docent geeft aan dat het genre niet zo veel uitmaakt, zolang het maar dicht bij de beleavingswereld van de leerlingen ligt.

Zes docenten geven eerst aan dat leerlingen geen bredere interesse voor genres tonen, maar twee daarvan vullen toch de aanvullende vraag in, voor welk specifiek genre de leerlingen dan meer interesse tonen. De genres die ze hierbij opnoemen zijn: detectives, thrillers, spannende boeken en levensechte verhalen.

#### HET BELANG VAN LEESPLEZIER

Bij de volgende vraag wordt aan de docenten gevraagd om een rangordening te maken voor vijf verschillende onderdelen van de Nederlandse lessen. Het onderdeel dat het belangrijkste geacht wordt, moet hierbij op de eerste plaats gezet worden. De onderdelen waar docenten uit kunnen kiezen zijn: schrijfvaardigheid, mondelinge vaardigheden, luistervaardigheid, leesplezier en opzoektechnieken. Doel van de vraag was om na te gaan in hoeverre de docenten het leesplezier van de leerlingen van belang achten.

Eén docent zet leesplezier op de eerste plaats. Bij drie docenten komt leesplezier op de tweede plaats, bij vijf op de derde plaats en bij twee op de vierde plaats. Twee docenten geven aan dat ze alles even belangrijk vinden: 'juist de combinatie en een evenwicht daarin is het belangrijkste.'

#### LEZEN IN DE VRIJE TIJD STIMULEREN

Op de vraag of de docenten lezen in de vrije tijd van de leerlingen stimuleren, antwoordt één docent van niet. De andere twaalf antwoorden van wel. Op de vraag hoe zij dit doen, worden zeer gevarieerde antwoorden gegeven. De antwoorden die daarop zijn gegeven, worden achtereenvolgens opgenoemd. Indien hetzelfde antwoord meerdere malen wordt genoemd, staat het aantal tussen haakjes erachter.

- Boekbesprekingen en -presentaties (2);
- Lezen in de klas (2);
- Schrijvers op school laten komen;
- Literatuurlijst laten aanleggen;
- Voorlezen (4);

- Samenvatting over inhoud vertellen;
- Leerlingen een slot laten bedenken;
- (Spannende) boeken aanraden (5);
- Bibliotheekbezoek (2);
- Nauwkeurig boekkeuze begeleiden, maatwerk (2);
- Door *Bazar* (2).

Vooraf het aanraden van boeken en voorlezen wordt meerdere malen genoemd.

#### LEESBEVORDEREND?

Op de vraag of de docenten zelf het gevoel hebben dat *Bazar* leesbevorderend werkt, antwoorden twaalf docenten positief. Eén docent heeft het gevoel dat *Bazar* niet leesbevorderend werkt, omdat de stof te droog en te theoretisch zou zijn. Op de aanvullende vraag waarom de docenten het gevoel hebben dat *Bazar* leesbevorderend werkt, geven de docenten de volgende antwoorden:

- *Bazar* is breed in zijn aanpak, daardoor is er voor ieder wat wils.
- De boeken zijn toegankelijk, doordat de leerlingen op school kunnen lezen.
- Vooral het onderdeel ‘lezen in het donker’ vinden de leerlingen leuk. Leerlingen hebben weinig affiniteit met het lezen van boeken en door *Bazar* krijgen ze wel te maken met verschillende vormen hiervan.
- Wanneer er alleen boeken van de lijst gelezen worden, halen de leerlingen uitsneden van internet af. Bij deze opdrachten móeten ze wel lezen.
- Door de korte stukjes uit diverse boeken als lesstof te gebruiken, raken de leerlingen geïnteresseerd in boeken.
- Regelmatig vragen leerlingen om een volgend boek als ze het boek al uit hebben.
- Leerlingen leren dat er een bredere keuze is en er meer genres zijn.
- De derdejaarsleerlingen die de jaren daarvóór met *Bazar* gewerkt hebben, vinden het vanzelfsprekender om een boek te lezen.
- Wanneer kinderen een boek lezen dat aansluit bij hun niveau en bij hun interesse, zie je vaak dat een niet-lezer toch gegrepen wordt door het boek.
- De rust in de klas tijdens het lezen geeft ze de kans om in het boek te komen. Die rust gunnen ze zichzelf thuis niet.
- Vaak zakt het lezen van boeken na de basisschool weg. Door het gedifferentieerde *Bazar*-aanbod blijft die ontwikkeling doorgaan.
- Leerlingen werken bewuster met informatie over verschillende soorten boeken.
- Leerlingen raken enthousiast en steken elkaar daarmee aan.

## STERKE EN ZWAKKE PUNTEN VAN BAZAR?

Vervolgens wordt aan de docenten in twee open vragen gevraagd wat volgens hen de sterke en de zwakke punten van *Bazar* zijn. Aangezien dit zeer brede open vragen zijn, worden hier ook uiteenlopende antwoorden op gegeven. De genoemde antwoorden worden daarom puntsgewijs op een rijtje gezet, te beginnen met de sterke punten van *Bazar*:

- Veel verschillende invalshoeken.
- Variatie.
- Leuke thema's, die de kinderen aanspreken.
- Speelse aanpak.
- Duidelijk en helder.
- Leefwereld van leerlingen komt ter sprake.
- Leerlingen kunnen zelfstandig werken of in groepsverband.
- Handige tips voor didactische werkvormen.
- Leerlingen maken kennis met bijvoorbeeld gedichten en dan krijg je reacties zoals: 'Ik wist niet dat ik dat kon'.
- Je kan leerlingen enthousiasmeren voor onderwerpen. Ze krijgen een bredere blik en leren hun mening te vormen.
- Er komen meer (verschillende) boeken op school door *Bazar*, betere beschikbaarheid van boeken/boeken op maat.
- De invulbladen en de docentenhandleidingen zijn sterk.
- De projecten '*De Jonge Jury*' en 'Lezen in het donker' zijn sterk.

Bij de vraag wat de zwakke punten van *Bazar* zijn, heeft één docent niets ingevuld. Verder wordt door twee docenten aangegeven dat ze niet weten wat de zwakke punten van *Bazar* zijn, omdat ze die er ieder jaar uithalen door evaluaties. Eén docent geeft wat praktische opmerkingen, dat de map er wel leuk uitziet, maar dat het papier te dun is, de perforatie ongelukkig en de nummering niet overzichtelijk. Een andere docent geeft aan dat de organisatie van de lessen op school zelf een zwak punt blijft aangezien er maar één taakuur is gegeven voor de coördinator leesbevorderingslessen. Andere zwakke punten die genoemd worden zijn:

- Altijd problemen met de software.
- Werkbladen zijn soms wat lastig voor leerlingen in de basis beroepsgerichte leerweg.
- Moeilijk taalgebruik.
- Veel onderdelen zijn te hoog gegrepen.
- De door *Bazar* aangeleverde vragen zijn óf te moeilijk óf te makkelijk.
- Niet altijd de belevingswereld van de leerlingen.



- Bepaalde dingen, zoals de computeropdrachten, zijn verouderd en zijn daardoor onbruikbaar.
- Je moet afwachten welke boeken aangeboden worden.
- Hoge kostprijs voor de ouders van de leerlingen.
- Soms onduidelijke vraagstelling.
- Sommige lesbrieven vragen iets meer uitleg van de docent dan andere lesbrieven.

#### RESULTATEN LEERLINGEN

De vragenlijst van de leerlingen kan onderverdeeld worden in de items leesplezier en leesmotivatie, waarbij leesmotivatie onderverdeeld is in leesbelemmerend, intrinsieke motivatie en instrumentele motivatie. In de vragenlijst stonden die betreffende items door elkaar; hier zijn ze per item weer samengevoegd in de tabellen. Zoals te zien was in de voorbeeldvraag, bestaan de antwoordcategorieën van de leerlingenvragenlijsten uit: 1 = zo denk ik er helemaal over, 2 = zo denk ik er voor een groot deel over, 3 = zo denk ik er een beetje over, 4 = zo denk ik er helemaal niet over en 5 = weet niet. Aangezien de vijfde categorie geen juiste categorie was om het verschil tussen nu en vóór *Bazar* te meten, is per leerling gekeken op welke vragen zij 'weet niet' hebben aangekruist. Deze vragen zijn vervolgens, voor deze specifieke leerling, uit de analyse gelaten. Dit verklaart mede waarom er bij enkele vragen hogere *missings* zijn dan bij andere vragen.

Allereerst zullen de resultaten behorende bij het leesplezier van de leerlingen besproken worden. Daarna komen de leesmotivatie en de genres aan bod.

## RESULTATEN LEESPLEZIER

TABEL 3 | RESULTATEN LEERLINGEN LEESPLEZIER

	N	gemiddelde	verschil gemiddelde	sdv	t-waarde
Ik vind lezen leuk					
Vóór <b>Bazar</b>	241	3,05	0,24	0,97	5,23***
Nu	241	2,81		1,00	
Ik vind boeken lezen leuk					
Vóór <b>Bazar</b>	247	3,00	0,11	1,06	2,90**
Nu	247	2,89		1,08	
Ik vind tijdschriften lezen leuk					
Vóór <b>Bazar</b>	239	2,08	0,23	1,12	5,27***
Nu	239	1,85		1,03	
Lezen is mijn grootste hobby					
Vóór <b>Bazar</b>	251	3,71	-0,03	0,74	0,93
Nu	251	3,74		0,69	

Significantieniveaus: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Antwoordcategorieën: 1 = zo denk ik er helemaal over, 2 = zo denk ik er voor een groot deel over, 3 = zo denk ik er een beetje over, 4 = zo denk ik er helemaal niet over, 5 = weet ik niet.

In tabel 3 zijn de scores gerapporteerd op het item leesplezier. De leerlingen reageerden op vier uitspraken die betrekking hadden op leesplezier, te weten: ik vind lezen leuk, ik vind boeken lezen leuk, ik vind tijdschriften lezen leuk en lezen is mijn grootste hobby. Met behulp van een t-toets voor gepaarde waarnemingen zijn positieve significante verschillen geconstateerd bij de eerste drie uitspraken. Een t-waarde boven de 2 of onder de -2 wordt als goed beschouwd.

Gemiddeld genomen vinden leerlingen lezen nu leuker dan vóór *Bazar*. Te zien is dat leerlingen vóór *Bazar* een hoger gemiddelde hadden. Bij het interpreteren van de resultaten is het belangrijk te weten dat een hoger gemiddelde een negatieve score betekent. Wanneer leerlingen nu een minder hoog gemiddelde behalen dan vóór *Bazar*, dan is dit positief.

Ook bij de volgende twee uitspraken blijkt dat de gemiddelden vóór *Bazar* hoger liggen dan nu. Gemiddeld genomen vinden leerlingen het lezen van boeken nu leuker. Ook het lezen van tijdschriften vinden leerlingen nu leuker.

Bij de laatste uitspraak ('lezen is mijn grootste hobby') gaat de gemiddelde score van de leerlingen juist omhoog. Dit verschil is echter minimaal en ook niet significant. De uitspraak 'lezen is mijn grootste hobby' wordt over het algemeen het meest negatief beoordeeld, met een gemiddelde score tussen antwoordcategorie 3 ('zo denk ik er een beetje over') en 4 ('zo denk ik er helemaal niet over') in.

Als er bekeken wordt tussen welke antwoordcategorieën de andere uitspraken in zitten, blijkt dat vooral het lezen van tijdschriften gewaardeerd wordt door de leerlingen. De leerlingen scoren hier nu gemiddeld tussen antwoordcategorie 1 en 2, dat wil zeggen tussen ‘zo denk ik er helemaal over’ en ‘zo denk ik er voor een groot deel over’. Het gemiddelde van boeken lezen ligt tussen de categorieën 2 (‘zo denk ik er voor een groot deel over’) en 3 (‘zo denk ik er een beetje over’).

#### RESULTATEN LEESBELEMMEREND

**TABEL 4** | RESULTATEN LEERLINGEN, LEESBELEMMEREND

	N	gemiddelde	verschil gemiddelde	sdv	t-waarde
Ik vind lezen moeilijk					
Vóór <b>Bazar</b>	247	3,34	-0,14	1,01	-3,16**
Nu	247	3,48		0,90	
Ik vind lezen vermoeiend					
Vóór <b>Bazar</b>	241	2,85	-0,04	1,21	-1,01
Nu	241	2,89		1,22	

Significantieniveaus: \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

Antwoordcategorieën: 1 = zo denk ik er helemaal over, 2 = zo denk ik er voor een groot deel over, 3 = zo denk ik er een beetje over, 4 = zo denk ik er helemaal niet over.

In tabel 4 zijn twee uitspraken gerapporteerd die betrekking hebben op een leesbelemmerende motivatie van leerlingen, namelijk ‘Ik vind lezen moeilijk’ en ‘Ik vind lezen vermoeiend’.

Te zien is dat alleen op de uitspraak ‘ik vind lezen moeilijk’ een significant verschil gevonden wordt tussen vóór *Bazar* en nu. De gemiddelde score die leerlingen hierop halen ligt nu hoger dan vóór *Bazar*. Hoewel dit in de vorige tabel juist een negatieve uitkomst zou zijn, is dit hier positief. Aangezien deze vraagstellingen negatief geformuleerd zijn, is de interpretatie namelijk net andersom. Als leerlingen nu dus een hoger gemiddelde behalen dan vóór *Bazar*, betekent dit dat zij minder leesbelemmering hebben. Uit de eerste uitspraak is dan af te leiden dat leerlingen lezen significant minder moeilijk zijn gaan vinden. De uitspraak ‘ik vind lezen vermoeiend’ tendeert naar significantie, en wel op een positief te interpreteren manier.

## INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE

TABEL 5 | RESULTATEN LEERLINGEN LEESMOTIVATIE INTRINSIEK

	N	gemiddelde	verschil gemiddelde	sdv	t-waarde
Ik lees om tot rust te komen					
Vóór <b>Bazar</b>	238	3,24	0,13	1,02	3,73***
Nu	238	3,11		1,08	
Als ik lees, vergeet ik alles om me heen					
Vóór <b>Bazar</b>	239	2,74	0,19	1,20	4,29***
Nu	239	2,55		1,23	
Als ik een leuk boek heb, kan ik opgaan in het verhaal					
Vóór <b>Bazar</b>	238	2,10	0,22	1,05	4,93***
Nu	238	1,88		1,03	
Als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen					
Vóór <b>Bazar</b>	231	3,53	-0,02	0,95	-0,36
Nu	231	3,55		0,93	
Als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen					
Vóór <b>Bazar</b>	239	3,63	-0,01	0,81	-0,26
Nu	239	3,64		0,80	
Ik lees wel eens een boek omdat ik anders niet weet wat ik moet doen					
Vóór <b>Bazar</b>	235	3,42	0,04	0,92	1,10
Nu	235	3,38		0,96	

Significantieniveaus: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$

Antwoordcategorieën: 1 = zo denk ik er helemaal over, 2 = zo denk ik er voor een groot deel over, 3 = zo denk ik er een beetje over, 4 = zo denk ik er helemaal niet over, 5 = weet ik niet.

Tabel 5 laat de resultaten zien op het item intrinsieke leesmotivatie. In de vragenlijst zijn zes uitspraken opgenomen die hier betrekking op hebben. De tabel laat zien dat er een positief significant verschil is gevonden op drie van de zes uitspraken.

Uit de tabel blijkt dat de leerlingen nu positiever op de uitspraak 'ik lees om tot rust te komen' reageren. Zij lezen nu dus vaker dan *vóór Bazar* om tot rust te komen. Op de uitspraak 'als ik lees, vergeet ik alles om me heen' is ook een positief significant verschil gevonden. Daarnaast reageren de leerlingen nu ook significant positiever op de uitspraak 'Als ik een leuk boek heb, kan ik opgaan in het verhaal'.

Op de laatste drie uitspraken in tabel 5: 'als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen', 'als ik me eenzaam voel, ga ik een boek lezen' en 'ik lees wel eens een boek, omdat ik anders niet weet wat ik moet doen', wordt geen significant

verschil gevonden. *Bazar* heeft dus geen invloed gehad op de meningen van de leerlingen over deze functies van lezen. Te zien is dat op deze uitspraken over het algemeen ook negatiever gescoord wordt dan op de eerste drie uitspraken.

#### RESULTATEN INSTRUMENTELE LEESMOTIVATIE

**TABEL 6** | RESULTATEN LEESMOTIVATIE INSTRUMENTEEL

	N	gemiddelde	verschil gemiddelde	sdv	t-waarde
Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen					
Vóór <b>Bazar</b>	237	2,63	0,29	1,11	
Nu	237	2,34		1,11	
Als ik voor een opdracht van school iets moet weten, ga ik erover lezen					
Vóór <b>Bazar</b>	244	2,41	0,14	1,07	
Nu	244	2,27		1,08	
Boeken lezen is goed voor je schoolprestaties					
Vóór <b>Bazar</b>	235	2,25	0,28	1,07	
Nu	235	1,97		1,02	
Als je een boek leest, vergroot je je kennis van boeken en schrijvers					
Vóór <b>Bazar</b>	220	2,55	0,25	1,16	4,83***
Nu	220	2,30		1,08	
Ik lees om mezelf beter te leren kennen					
Vóór <b>Bazar</b>	230	3,71	0,01	0,66	0,63
Nu	230	3,70		0,72	
Ik lees om anderen te leren kennen en begrijpen					
Vóór <b>Bazar</b>	231	3,44	0,03	0,88	0,87
Nu	231	3,41		0,89	
Ik vind het leuk om met anderen over boeken te praten					
Vóór <b>Bazar</b>	232	3,44	0,03	0,90	1,09
Nu	232	3,41		0,90	

Significantieniveaus: \*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

Antwoordcategorieën: 1 = zo denk ik er helemaal over, 2 = zo denk ik er voor een groot deel over, 3 = zo denk ik er een beetje over, 4 = zo denk ik er helemaal niet over.

In tabel 6 zijn de scores gerapporteerd op het item instrumentele leesmotivatie. De leerlingen reageerden op zeven uitspraken die hierop betrekking hadden. Met behulp van een t-toets voor gepaarde waarnemingen zijn positieve significante verschillen geconstateerd op vier van de zeven uitspraken.

Gemiddeld genomen gaan leerlingen nu sneller ergens over lezen als ze iets willen weten dan vóór *Bazar*. Ook als leerlingen voor een opdracht van school iets moeten weten, gaan ze daar nu sneller over lezen dan vóór *Bazar*.

Op de uitspraak 'boeken lezen is goed voor je schoolprestaties' scoren leerlingen nu positiever. Zij denken nu dus, meer dan vóór *Bazar*, dat boeken lezen goed is voor je schoolprestaties. Ook denken de leerlingen nu positiever over de uitspraak 'als je een boek leest, vergroot je je kennis van boeken en schrijvers'. Op de uitspraken 'ik lees om mezelf beter te leren kennen' en 'ik lees om anderen te leren kennen en begrijpen' worden geen significante verschillen gevonden, hoewel er wel een tendens tot significantie is. Op de uitspraak 'ik vind het leuk om met anderen over boeken te praten' wordt geen significant verschil gevonden.

Als er gekeken wordt naar de antwoordcategorieën die de leerlingen gemiddeld aankruisen, blijkt dat ze op de eerste vier uitspraken scoren tussen de 2 ('zo denk ik er voor een groot deel over') en de 3 ('zo denk ik er een beetje over'). Op deze uitspraken wordt tevens een significant verschil gevonden. Bij de laatste drie uitspraken, waar geen significant verschil wordt gevonden, liggen de gemiddelden tussen antwoordcategorie 3 ('zo denk ik er een beetje over') en 4 ('zo denk ik er helemaal niet over'). Beduidend negatiever dus.

## RESULTATEN GENRES

TABEL 7 | RESULTATEN LEERLINGEN GENRES

	N	gemiddelde	verschil gemiddelde	sdv	t-waarde
Jeugdboeken					
Vóór <b>Bazar</b>	259	3,29	0,09	1,17	1,74
Nu	259	3,20		1,18	
Gedichten					
Vóór <b>Bazar</b>	260	4,10	0,13	1,14	3,00**
Nu	260	3,97		1,22	
Oorlogsboeken					
Vóór <b>Bazar</b>	260	3,99	0,19	1,15	4,90***
Nu	260	3,80		1,21	
Detectives					
Vóór <b>Bazar</b>	260	3,98	0,29	1,03	6,09***
Nu	260	3,69		1,17	
Spannende boeken					
Vóór <b>Bazar</b>	259	2,87	0,29	1,21	5,79***
Nu	259	2,58		1,24	
Boeken die informatie geven over een bepaald onderwerp					
Vóór <b>Bazar</b>	257	3,38	0,20	1,16	4,63***
Nu	257	3,18		1,15	
Dagboeken					
Vóór <b>Bazar</b>	260	4,23	0,07	1,13	1,83
Nu	260	4,16		1,24	
Navertelde verhalen					
Vóór <b>Bazar</b>	258	3,81	0,20	1,17	4,87***
Nu	258	3,61		1,27	
Strips					
Vóór <b>Bazar</b>	257	3,13	0,09	1,36	2,07*
Nu	257	3,04		1,33	
Science fiction					
Vóór <b>Bazar</b>	258	4,02	0,13	1,14	3,46**
Nu	258	3,89		1,24	
Boeken voor volwassenen					
Vóór <b>Bazar</b>	259	4,14	0,20	1,10	5,12***
Nu	259	3,94		1,20	

Significantieniveaus: \*  $p < 0.05$ , \*\*  $P < 0.01$ , \*\*\*  $P < 0.001$ 

Antwoordcategorieën: 1 = Heel vaak, 2 = Vaak, 3 = Soms, 4 = Bijna niet, 5 = Nooit.

Om te kijken of leerlingen een bredere interesse voor verschillende genres tonen sinds er met *Bazar* gewerkt wordt, is gekeken of leerlingen nu positiever over bepaalde genres denken dan vóór *Bazar*. Gevraagd werd welk soort boeken de leerlingen graag lezen.

Uit tabel 7 blijkt dat er op zeer veel genres significante verschillen waargenomen worden. Alleen dagboeken en jeugdboeken vallen erbuiten. De verschillen zijn wederom positief, want te zien is dat de gemiddelden nu lager liggen dan vóór *Bazar*. Hieruit blijkt dat leerlingen deze genres nu liever lezen dan vóór *Bazar*. De genres die een zeer hoog significantieniveau behalen zijn: oorlogsboeken, detectives, spannende boeken, boeken die informatie geven over een bepaald onderwerp, navertelde verhalen en boeken voor volwassenen. Over het algemeen liggen de gemiddelde scores van de leerlingen rond antwoordcategorie 3 (soms) en 4 (bijna niet). De leerlingen zijn dus door *Bazar* wel meer interesse gaan tonen voor deze genres, maar de antwoordcategorieën zijn nog betrekkelijk laag. Alleen het genre spannende boeken ligt tussen antwoordcategorie 2 (vaak) en 3 (soms) in.

In een open vraag konden de leerlingen invullen of er nog andere soorten boeken zijn die ze graag lezen, maar die niet zijn genoemd. 26 leerlingen gaven hierbij aan dat ze graag liefdesverhalen/romans lezen. Verder werden de genres thriller, horror, waargebeurde verhalen, avontuurlijke boeken en grappige boeken genoemd. Aan het einde van de vragenlijst was er de mogelijkheid voor leerlingen om zelf dingen te vertellen over *Bazar* of over lezen in het algemeen. Een aantal keren vulden leerlingen hier in dat zij alleen lezen als het moet van school. Verder schreven leerlingen vaak op dat ze het lezen van tijdschriften erg leuk vinden. Titels die hierbij genoemd werden, zijn bijvoorbeeld de *Break Out!*, *Hitkrant* en de *Fancy*. Zo'n tien leerlingen gaven ook specifiek aan dat zij door *Bazar* meer zijn gaan lezen.

## CONCLUSIE

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de onderzoeksvraag: 'Krijgen leerlingen die *Bazar*-lessen volgen naar hun eigen inschatting en die van hun docenten meer plezier in lezen en krijgen zij een hogere leesmotivatie?'

Allereerst is gekeken naar de resultaten van de docenten. Zij geven grotendeels aan dat *Bazar* volgens hun inschatting positief werkt. Kijkend naar leesplezier blijkt dat een kleine meerderheid van de docenten (acht van de dertien), aangeeft dat de meeste leerlingen lezen in het algemeen niet vervelend vinden. In totaal geven zeven docenten aan dat *Bazar*, volgens inschatting, een positief effect heeft gehad en dat de meeste leerlingen lezen minder vervelend zijn gaan vinden. Meer dan de



helft van de docenten geeft dus aan dat *Bazar* volgens inschatting een positief effect heeft gehad.

Bij een specificatie naar boeken blijkt dat zeven docenten aangeven dat leerlingen lezen van boeken niet vervelend vinden. In totaal geven acht docenten aan dat (een deel van) de leerlingen door *Bazar* het lezen van boeken minder vervelend zijn gaan vinden. Vijf docenten geven aan dat het niet veranderd is, maar zij hadden alle vijf al aangegeven dat de meeste leerlingen boeken lezen sowieso niet vervelend vonden. Over het algemeen heeft *Bazar*, volgens de inschatting van de docenten, dus een positief effect gehad op de attitude van leerlingen ten opzichte van het lezen van boeken.

Bij een specificatie naar tijdschriften blijkt dat alle docenten aangeven dat leerlingen het lezen van tijdschriften niet vervelend vinden. *Bazar* heeft hier ook nauwelijks verandering in gebracht, volgens de inschatting van de docenten.

Als er gekeken wordt naar de leesmotivatie van de leerlingen blijkt dat de meeste docenten (tien) denken dat de meeste leerlingen alleen lezen als daar opdracht toe wordt gegeven. Uit de vervolgvraag blijkt dat acht docenten aangeven dat de leerlingen na *Bazar* niet voornamelijk meer lezen om informatie te krijgen. Dit is positief, want leerlingen moeten juist leren dat ze ook ter ontspanning een boek ter hand kunnen nemen. Op de uitspraak of leerlingen een bredere interesse voor genres tonen, antwoorden vijf docenten dat dit inderdaad het geval is en zij geven hierbij ook specifieke genres aan. Twaalf van de dertien docenten geven zelf nog aan dat zij denken dat *Bazar* leesbevorderend werkt.

Ten tweede is gekeken of de leerlingen die *Bazar*-lessen volgen naar hun eigen inschatting meer plezier in lezen krijgen en of zij een hogere leesmotivatie krijgen.

Uit de resultaten behorende bij het item leesplezier blijkt dat de leerlingen naar hun eigen inschatting inderdaad meer plezier gekregen hebben in lezen. Op drie van de vier uitspraken die betrekking hadden op leesplezier wordt een significant positief verschil gevonden. De leerlingen kregen in het algemeen meer plezier in lezen en ook specifiek voor boeken en tijdschriften. Alleen op de uitspraak 'Lezen is mijn grootste hobby' werd geen significant verschil gevonden. Dit kan verklaard worden door het feit dat dit ook wel een hele ferme uitspraak is. Als vmbo-leerlingen sowieso al bekend staan als 'weinig-lezers' zal het ook een hele opgave zijn om van lezen ineens hun grootste hobby te maken.

Ook bij het item leesmotivatie worden significante positieve verschillen gevonden. Leerlingen geven aan dat zij lezen nu minder moeilijk vinden dan voor *Bazar*. Uit literatuur blijkt dat kinderen die ontmoedigd worden door het lezen, weinig of geen leesplezier ervaren en dat zij vermoedelijk minder vaak naar een boek zullen grijpen. Indien leerlingen lezen dus minder moeilijk gaan vinden, zullen zij mede

daardoor juist gestimuleerd worden om vaker te lezen. Dit is zeer positief. Vooral voor vmbo-leerlingen is dit van belang aangezien meer dan de helft van hen een taalachterstand heeft, en veel leerlingen een zwakke technische leesvaardigheid hebben. Voor taalzwakke leerlingen is het van belang om geschikt leesmateriaal aan te bieden, zodat zij teksten begrijpen en langzaam meer plezier ervaren in het lezen. Leerlingen die frequenter, meer gericht en meer gemotiveerd een boek lezen, boeken ook op de meer technische onderdelen van het leesonderwijs vooruitgang en breiden spelenderwijs hun woordenschat uit. Bij de uitspraak 'Ik vind lezen vermoeiend' werd geen significant verschil gevonden.

Bij de intrinsieke leesmotivatie blijkt dat de leerlingen nu positiever staan ten opzichte van de uitspraken: 'Ik lees om tot rust te komen', 'Als ik lees, vergeet ik alles om me heen', en 'Als ik een leuk boek heb, kan ik opgaan in het verhaal'. Uitspraken waar geen significant verschil op gevonden waren zijn: 'Als ik even aan iets anders wil denken ga ik een boek lezen', 'Als ik me eenzaam voel ga ik een boek lezen' en 'Ik lees wel eens een boek omdat ik anders niet weet wat ik moet doen'.

Bij de instrumentele leesmotivatie wordt significant positief gescoord op de uitspraken: 'Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen', 'Als ik voor een opdracht van school iets moet weten, ga ik erover lezen', 'Boeken lezen is goed voor je schoolprestaties', en 'Als je een boek leest, vergroot je je kennis van boeken en schrijvers'.

De drie overige uitspraken, behorende bij instrumentele leesmotivatie, waar geen significant verschil op werd gevonden waren: 'Ik lees om mezelf beter te leren kennen', 'Ik lees om anderen te leren kennen en begrijpen' en 'Ik vind het leuk om met anderen over boeken te praten'. De eerste twee uitspraken hebben naar mijn mening vaak betrekking op een onbewuste leesmotivatie. Dit lijkt me voor vmbo-leerlingen dan ook moeilijk om zelf in te schatten.

Ten slotte werd bekeken of leerlingen na *Bazar* positiever staan ten opzichte van verschillende genres. Ook dit bleek het geval te zijn. Op jeugdboeken en dagboeken uitgezonderd, gaven de leerlingen op alle genres aan dat zij hier nu liever in lezen dan vóór *Bazar*. Dat er geen significant verschil is vastgesteld bij het genre jeugdboeken, kan verklaard worden door het feit dat leerlingen die in hogere klassen zitten, niet zullen aangeven dat zij nu meer jeugdboeken zijn gaan lezen. Naarmate de leeftijd vordert zullen leerlingen eerder boeken voor volwassenen gaan lezen dan jeugdboeken. Het is wel interessant om in een vervolgonderzoek aandacht te besteden aan het feit wat de precieze oorzaak is dat jeugdboeken buiten de significante verschillen vallen. Ook kan er dan gekeken worden naar de kennis en de houding van de docent ten opzichte van jeugdliteratuur, aangezien hij/zij vaak degene is via wie de vmbo-leerlingen in contact komen met jeugdboeken. Wat dagboeken betreft: dit zal een genre zijn waar vmbo-leerlingen over het algemeen weinig mee

te maken zullen hebben. Dus wellicht dat dit genre hun te weinig zegt. In een open vraag gaven de leerlingen nog aan dat zij, naast de reeds genoemde genres, ook liever romans zijn gaan lezen. Dit genre kan in een eventueel vervolgonderzoek ook gelijk bevraagd worden bij de leerlingen.

Bij een nadere beschouwing van de gemiddelden van de leerlingresultaten blijkt dat de vragen waar niet positief significant op gescoord werd, ook de uitspraken zijn die over het algemeen het meest negatief beoordeeld worden. Hieruit kan geconcludeerd worden dat indien een leerling van tevoren al een zeer negatieve attitude heeft ten opzichte van iets, dat het dan ook des te moeilijker is om deze attitude positief significant te veranderen.

De resultaten van de docenten en van de leerlingen laten beide een positief resultaat zien. Zij denken allemaal dat toepassing van *Bazar*-lessen een positieve weerslag heeft op het leesplezier en de leesmotivatie van de vmbo-leerlingen. Uit literatuur blijkt dat als leerlingen uit eigen ervaring weten dat lezen een boeiende bezigheid kan zijn, dat de kans dan groot is dat zij nu en later uit zichzelf en met enige regelmaat gaan lezen en blijven lezen.

## OVER DE AUTEUR

Drs. Lieke Meertens studeerde in 2004 af aan de Letterenfaculteit van de Universiteit van Tilburg; zij volgde de verkorte opleiding Cultuur en Letteren.

## LITERATUUR

- Berg, I. van der, K. Broekhof en J. Vinck (2001). *Algemene handleiding Bazar*. Uitgeverij Partners.
- Dijk, A. van (2004). *Bazar en taalzwakke leerlingen*, Reader behorende bij workshop op conferentie 'Lezen in het vmbo' Utrecht, 16 april 2004.
- Haan, M. de en W. Kok (1990). *Hoe motiveer je kinderen tot lezen?* Het effect van leespromotie op de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen op ovb-scholen. Utrecht: ISOR, afdeling Onderwijsonderzoek.
- Hummel, R. (2002). *Bazar. Een procesevaluatie en effectmeting*. Amsterdam; Stichting Lezen.
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school*. Effecten en ontwikkelingen. Delft: Eburon. pp. 106.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). *Cultuurnota 1997-2000. Pantser of ruggengraat*. Den Haag. Sdu Uitgevers.

- Olijkan, E. en A. van Dijk (2003). *Het gebruik van Bazar. Verslag van een inventariserend onderzoek*. Rotterdam.
- Raukema, A. (2001a). Leesbevordering voor basis- en voortgezet onderwijs. In: *Moer: Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*. 2001.3 pp. 79-83.
- Raukema, A. (2001b). *Bazar*. Een leesbevorderingsproject voor het vmbo. In: *Moer: Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands*. 2001.3 pp. 84-90.
- Schooten, E. en K. de Glopper (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics* 30. pp. 169-194.
- Tellegen-van Delft, S. en I. Catsburg (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Winter, de J. (2003). *Bazar; lezen met plezier in het vmbo?! Praktijkervaringen van leerlingen en docenten*. (doctoraal scriptie), Utrecht-Rotterdam.





# **LEZEN IN HET VMBO: EEN BERICHT UIT DE PRAKTIJK**

**ANKE LAVRIJSEN**



## INLEIDING

Leerlingen op het vmbo lezen wel. Dat durf ik hardop te zeggen. Ze genieten wel degelijk van een boek dat voor hen geschikt is. De kunst is om voor elke leerling het goede boek te vinden. Natuurlijk zijn er leerlingen die echt heel weinig om lezen geven, maar die zie je niet alleen op het vmbo. Leerlingen van havo- en vwo-scholen hoeven niet per definitie fervente lezers te zijn. De achtergrond van een leerling kan wel invloed hebben op zijn of haar leesgedrag. Een groot gedeelte van de vmbo-leerlingen heeft geen enthousiast lezende ouders als voorbeeld.

Niets is zo demotiverend als op voorhand al te horen krijgen dat je iets niet kunt. Als een leerling maar vaak genoeg te horen krijgt dat hij geen lezer is, of dat hij 'er niks aan zal vinden', dan zal hij het lezen ook niet leuk vinden.

Ik zeg altijd dat ik voor elke leerling het perfecte boek kan vinden. Ik vraag waar ze van houden, bijvoorbeeld spanning, humor, romantiek en problemen, en welk boek ze eerder gelezen hebben en leuk vonden. Ik probeer dan een boek te vinden dat ze zeker aan zal spreken. Dat betekent dus wel dat je als docent het boekenaanbod bij moet houden. Wil je je leerlingen goede boeken aanraden, dan zul je ze zelf ook moeten lezen.

## ONDERZOEK GULDEMOND

Ineke Guldemonde heeft eerder een onderzoek gedaan naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden bij veertienjarigen in het beroepsonderwijs in Nederland en Vlaanderen. Ze heeft daarvoor in 1999 bij 50 leerlingen en in 2002 bij 170 leerlingen uit de tweede klas van het vmbo (en in Vlaanderen van het beroeps- en technisch secundair onderwijs, vergelijkbaar met het vmbo) een enquête afgenomen, waarbij de leerlingen acht tekstfragmenten van verschillende genres jeugdliteratuur lazen. Twaalf leerlingen zijn door haar geïnterviewd.

In haar eindconclusie geeft Ineke Guldemonde aan dat leerlingen in het beroepsonderwijs zich emotioneel betrokken moeten voelen bij een tekst om die tekst te kunnen waarderen. Identificatie met een verhaalpersonage is niet absoluut noodzakelijk. Emoties kunnen ook door de situatie opgeroepen worden. (Guldemonde, 2003)

Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. De leerling toetst dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen.

Leerlingen bleken te zeer te verschillen in hun leesgedrag en daardoor beschikten zij niet over dezelfde leeservaring en hadden zij ook niet dezelfde interesse in



bepaalde tekstfragmenten. Om zoveel mogelijk leerlingen plezier te laten beleven aan fictie, zal er dus door de docent gekozen moeten worden voor gedifferentieerde werkvormen waarbij de leesbeleving centraal staat.

Uit het onderzoek van Ineke Guldemonnd blijkt dat 30% van de leerlingen een boek helemaal wil gaan lezen als de leraar een fragment heeft voorgelezen dat ze aanspreekt.

In het basisonderwijs is het voorlezen volledig ingeburgerd. In het voortgezet onderwijs wordt er helaas veel minder voorgelezen. Voorlezen is het middel bij uitstek om leerlingen enthousiast te krijgen. Ik probeer in elke klas minimaal een keer per week een paar minuten voor te lezen. Ik vind het erg leuk om te doen. Waar het tijdens het lesgeven soms moeite kost om de leerlingen stil te houden, zitten ze nu ademloos te luisteren. Voorlezen is absoluut een aanrader voor elke docent Nederlands! Ik hoor van mijn leerlingen vaak dat ze Nederlands saai vinden. Dat geldt vooral voor de onderdelen spelling en tekstbegrip. 'Juf, ik kan toch al Nederlands?' Van het voorlezen worden ze wel enthousiast. Elke week in elke klas even voorlezen is gemakkelijk in te bouwen. Het hoeft niet veel tijd te kosten (hoewel het natuurlijk ook leuk is om eens meer dan een paar minuten voor te lezen) en legt op die manier niet veel druk op je tijdsplanning.

## DE PRAKTIJK

Op de basisschool worden vaak hele boeken voorgelezen. Dat is in het voortgezet onderwijs niet haalbaar, vanwege een gebrek aan tijd, maar ook niet wenselijk. Leerlingen hebben een verschillende smaak. Wat de een geweldig vindt, vindt de ander niks. Ook al vind je voorlezen nog zo leuk, als je moet luisteren naar een boek dat je niet interesseert, dan gaat zelfs daar de lol van af. Ik probeer uit zo veel mogelijk verschillende boeken voor te lezen. Leerlingen leveren daar commentaar op. Ze zijn vanuit het basisonderwijs gewend dat er hele boeken voorgelezen worden en – en dat is de belangrijkste reden van hun commentaar – ze willen weten hoe het boek afloopt. Dan heb je de leerlingen waar je ze wil hebben: ze zijn nieuwsgierig. Als de leerlingen willen weten hoe het boek verder gaat, kunnen ze het zelf lezen. 'Kunnen' en niet 'moeten'. De keuze is aan de leerling, hoewel ik goed beseft dat het fictiedossier er uiteindelijk moet komen en dat daar toch echt boeken voor gelezen moeten worden. Dan komen we bij het volgende struikelblok. Het boek moet bij de leerling komen, en het liefst op een zo eenvoudig mogelijke manier. Leerlingen die toch wel lezen, willen best moeite doen voor een boek, maar bij leerlingen die niet lezen, ligt dat anders. In de meest ideale situatie heb je, op het moment dat je voorleest uit het boek, een exemplaar (of meerdere exemplaren) uit

de schoolmediatheek in je lokaal en leen je het meteen uit aan de geïnteresseerde leerling. De leerling krijgt het boek letterlijk op een presenteerblaadje aangereikt en kan gaan lezen.

Wanneer lees je voor? Aan het einde van een les is voorlezen mooi als beloning. Aan het begin van een les kan voorlezen een hulpmiddel zijn om rust in de klas te krijgen. Soms kun je zelfs een hele les voorlezen. Voorlezen kan in alle leerjaren en op alle niveaus. Ook leerlingen die in een hoger leerjaar zitten vinden voorlezen nog leuk, al zullen ze dat niet altijd laten merken. Ze leveren commentaar, zeggen dat voorlezen kinderachtig is. Ik zeg altijd dat leerlingen mogen gaan slapen als ze dat willen. Ze mogen met hun hoofd op hun armen op tafel gaan liggen, zo lang ze maar stil zijn. En wat is er mooier dan op een grappig moment een zogenaamd slapende veertienjarige te zien gniffelen? Als leerlingen niet altijd hoeven te laten merken dat ze daadwerkelijk luisteren, bespaart ze dat een afgang. Als het voorlezen gewoon voor ze geworden is, is het 'slapen' niet meer nodig. Ze vragen zelf wanneer ik weer ga voorlezen! Natuurlijk realiseer ik me dat er ook leerlingen zijn die puur vragen om het voorlezen omdat ze dan geen les hebben, maar het gros vindt het echt leuk. Ze moeten wel wennen aan het feit dat ik maar één keer of een paar keer uit hetzelfde boek voorlees en dan een ander boek pak.

## WELKE BOEKEN?

Het aantal boeken waaruit je voor kunt lezen is eindeloos. De keuze van de titel is afhankelijk van een aantal factoren. Ten eerste de groep leerlingen die je voor je hebt. De hoofdpersoon van het boek waaruit je voorleest, kan beter niet jonger zijn dan de leerlingen die je voor je hebt. Dat maakt het boek kinderachtig. Een hoofdpersoon die iets ouder is dan de leerlingen, is ideaal. Verder moet je het boek zelf leuk vinden. Als je voorleest uit een boek waar je zelf niets aan vindt, merken de leerlingen dat meteen. Het spreekt voor zich dat je een boek kiest waarvan je graag hebt dat de leerlingen het gaan lezen. *De donkere kamer van Damokles* op het vmbo is vragen om problemen.

Dat brengt ons bij het niveau. Leerlingen mogen wat mij betreft absoluut jeugdliteratuur voor hun fictiedossier lezen. Het belangrijkste is dat elke leerling een ontwikkeling doormaakt. Die ontwikkeling zal voor elke leerling anders zijn. Omdat er zo'n groot verschil zit in niveau, zal het niet lukken om elke leerling hetzelfde te laten lezen. Ik ben persoonlijk geen fan van Kippenvel-boeken, maar voor een dyslectische leerling in de onderbouw zouden deze boeken een goede opstap kunnen vormen naar bijvoorbeeld boeken van Paul van Loon. Van daaruit ga je weer een stapje verder.

Hier staat tegenover dat te moeilijke boeken het leesplezier zeker niet zullen bevorderen. Je moet een leerling tegen zichzelf in bescherming nemen. Als een boek te moeilijk is, haakt de leerling af. Het inschatten van het niveau van de leerling is van het grootste belang. Houd bij wat leerlingen eerder gelezen hebben en probeer ervoor te zorgen dat de leerling de volgende keer een boek uitkiest dat net iets diepgaander is dan het eerder gelezen boek. Probeer te voorkomen dat leerlingen voor hun fictiedossier allemaal boeken van dezelfde schrijver lezen. Ik heb leerlingen die het liefste elke keer weer een boek van Carry Slee willen lezen. Ik ben ontzettend blij dat Carry Slee vmbo'ers aan het lezen krijgt! Ik vind het prima als ze alle boeken van Carry Slee willen lezen, maar in hun fictiedossier wil ik graag wat afwisseling zien. Het is natuurlijk geweldig als ze die boeken van Carry Slee in hun vrije tijd gaan lezen, want dat is toch wat we uiteindelijk willen, dat leerlingen gaan lezen omdat het zo leuk is!

Informeel welke boeken een leerling leuk vond. Vaak merk je dat leerlingen een voorkeur hebben voor een bepaald genre of voor een bepaald thema. Probeer een boek te vinden uit hetzelfde genre of met een vergelijkbaar thema waarvan jij graag ziet dat de leerling het zou lezen. De interesse is door het genre of het thema al gewekt en de leerling zal het boek waarschijnlijk met plezier lezen. Als het onderwerp van een boek de leerling aanspreekt, kan een leerling vaak meer dan je denkt. Dan is het natuurlijk een nieuwe uitdaging voor de docent om de leerling boeken van een ander genre of met een ander thema te laten lezen.

Begin voorzichtig; ga naar een genre of thema dat enigszins verwant is met datgene dat de leerling graag leest. Probeer zo stap voor stap de interesse van de leerling uit te bereiden.

## TOT SLOT

Welk fragment lees je voor? Ik kies zo veel mogelijk voor fragmenten met een spannend einde. Het fragment moet de leerlingen nieuwsgierig maken, zo nieuwsgierig dat ze het boek zelf willen gaan lezen. Ik kies bewust voor fragmenten aan het begin van een boek. Niks is zo frustrerend voor een vmbo-leerling als al weten dat de hoofdpersoon aan het einde doodgaat, terwijl je nog aan het boek moet beginnen. Voordeel van een fragment uit het begin van een boek is ook dat je niet veel in hoeft te leiden. Sommige fragmenten hebben zelfs helemaal geen inleiding nodig. Kies je toch voor een fragment verderop in het boek, zorg dan dat je de hoofdpersonen en hun onderlinge relaties aangeeft en dat je kort vertelt wat er tot op dat punt in het boek gebeurd is.

Tijdens het voorlezen vervang ik, als dat nodig is, moeilijke woorden door begrijpelijker woorden. Het kan ook heel storend zijn als er in een boek gesproken wordt over een klassenleraar, terwijl de leerlingen op jouw school een mentor hebben. Duidelijke havo-/vwo-kenmerken (lyceum, rector, conrector) kunnen bij vmbo-leerlingen irritatie opwekken. 'Wij zijn dom, we zitten maar op het vmbo'. Probeer dit te vermijden, of vervang bijvoorbeeld rector door directeur.

Wat vinden de leerlingen zelf van het voorlezen? Hier een paar reacties: 'Leuker dan les', 'Graag langer, zodat je meer kunt horen.', 'Saai', 'Tijdverspilling', 'Het is net een soort lesuitval, dan hoeft je niet te leren.' en 'Dan zit je net in een boek, dan begint het leuk te worden en dan begin je in een ander boek'.

Verwacht geen wonderen. Elke leerling die het boek gaat lezen waaruit jij voorlezen hebt, is er een. Het feit dat leerlingen het voorlezen leuk vinden, maakt literatuur leuker voor ze. En wij weten allemaal hoe leuk literatuur kan zijn!

Enkele boeken die ik met veel succes heb voorgelezen, zijn:

- Lieneke Dijkzeul – *Kortsluiting*
- Michael Ende – *Het oneindige verhaal*
- Evert Hartman – *Gegijzeld*
- Otfried Preussler – *Meester van de zwarte molen*
- J.K. Rowling – *Harry Potter en de steen der wijzen*
- Carry Slee – *Afblijven*
- Jan Terlouw – *De kloof*
- Anke de Vries – *Blauwe plekken*
- Gijs Wanders – *Spoorloos verdwenen*
- Jan de Zanger – *Desnoods en met geweld*

## OVER DE AUTEUR

Anke Lavrijsen is docent Nederlands aan De Rooi Pannen, een school voor vmbo in Tilburg.

## LITERATUUR

Guldemon, 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, 2003.





# **HET LEREN BEGRIJPEN VAN VERHALEN**

**DICK SCHRAM**



## INLEIDING

Een jongen zit in het ziekenhuis aan het bed van zijn broer. Zijn broer heeft een ongeluk met een brommer gehad en is er erg aan toe: hij zal het waarschijnlijk niet overleven. De jongen herinnert zich hoe hij en zijn broer vroeger met de brommer eropuit reden. Hij verbeeldt zich bovendien dat zijn broer er helemaal niet ernstig aan toe is. In zijn gedachten spreekt de broer de jongen toe. De tekst is bedoeld om vmbo-leerlingen bekend te maken met het feit dat boeken emotioneel negatieve thema's kunnen hebben en te leren hoe je met zo'n thema om kunt gaan. Maar als de lezers de herinnering niet als herinnering en de gedachte niet als gedachte herkennen, dan verliest de tekst zijn negatieve impact. Zou een verhaal dat door een ik verteld wordt, beter kunnen dienen om zo'n functie van verhalen te demonstreren? Is het immers niet zo dat een ik-verteller een directere inkijk in de gevoelens van een personage geeft en daardoor via identificatie een sterker appel op de emoties van de lezer doet?

Een leerkracht kan bij zijn of haar leerlingen nagaan hoe een tekst wordt begrepen alvorens deze tekst op een bepaalde manier in het onderwijs in te zetten. Maar hij zou idealiter ook kunnen terugvallen op onderzoek naar het begrijpen van in dit geval narratieve teksten. Welke tekststructuren leveren problemen op en welke ontwikkelingen doen zich voor in het tekstbegrip? Dat onderzoek zou dan een toegepaste functie kunnen krijgen. Onderzoek naar literaire en meer specifiek narratieve competentie is echter schaars, zeker waar het vmbo-leerlingen betreft. Ik rapporteer een onderzoek naar het lezen van een fragment uit de roman *Te snel* van Caja Cazemier door leerlingen van het vmbo en ga in op enkele didactische implicaties ervan. Eerst licht ik kort de context van een dergelijk onderzoek toe. Wanneer dat op ruime schaal zou worden uitgevoerd, zou dat een basis kunnen geven aan het onderwijs in het lezen van verhalende teksten.

## ONTWIKKELING VAN LITERAIRE COMPETENTIE

Het onderzoek vormt een toespitsing van theorievorming omtrent de ontwikkeling van literaire competentie, het leren lezen van fictie en de ontwikkeling van smaak. Deze theorievorming, die vrij globaal blijft over het begrijpen van concrete teksten, fungeert als een ruim kader en ruime context van het onderzoek. Lange tijd gold de literaire ontwikkeling zoals die in het begin van de twintigste eeuw door Charlotte Bühler werd geschetst als een van de belangrijkste aanknopingspunten voor het modelleren van die ontwikkeling. Na verloop van tijd kwam er kritiek op: de ontwikkeling zou te zeer abstraheren van sociale factoren, zou te zeer door het aanbod aan fictie ten tijde van Bühlers onderzoek zijn bepaald en zou ten onrechte van het



idee van een lineaire ontwikkeling uitgaan (Groeben en Vorderer, 1988). Recentere publicaties op dit gebied proberen in het algemeen aan deze bezwaren tegemoet te komen. Appleyard (1990) spreekt in zijn *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood* niet meer van fasen maar van rollen; eerdere rollen worden in latere geïntegreerd. Ook gaat hij niet meer uit van een voor elke lezer identieke ontwikkeling. De tweede rol, *the reader as hero and heroine*, bestrijkt globaal de basisschool en een deel van de basisvorming en onderbouw van het vmbo. In de meeste verhalen treden archetypische helden en heldinnen op zodat de lezer het verlangen kan bevredigen als een competente persoon de problemen van de ongeordende wereld op te lossen. Er is een gerichtheid op het plot, dat naar structuur steeds complexer wordt. Personages worden vooral van buiten beschreven. Wanneer de gerichtheid op *action* verschuift naar een gerichtheid op *character*, is er sprake van een volgende rol, *the reader as thinker*. Het is de fase van de adolescentie, waarin volgens Appleyard de ontdekking van het zelf en de ervaring van dat zelf als uniek het lezen stuurt. Men wil lezen over zaken die aansluiten bij het eigen leven, ook als deze niet prettig zijn, en het lezen geeft het besef van eigen gedachten en gevoelens. Men denkt over zichzelf in relatie tot het ideale of realistische personage in de wereld van het boek. De rollen betreffen dus verschillende aspecten van het lezen zoals motivatie, begrip, emotionele dimensie en effecten van het lezen.

Meer precies in vergelijking met Appleyards ontwikkelingsmodel is Thomson (1987) in *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Hij onderscheidt tekstverwerkingsstadia en tekstverwerkingsstrategieën. Onder tekstverwerkingsstadia verstaat hij bijvoorbeeld – in deze volgorde voor globaal dezelfde leeftijd als Appleyards twee rollen – een niet-reflectieve belangstelling voor de handeling, empathie, analogiseren en nadenken over de betekenis van de gebeurtenissen en gedrag van de personages; onder tekstverwerkingstrategieën het hebben van rudimentaire beelden en verwachtingen over het vervolg van het verhaal en de daarin optredende personages, het leggen van verbindingen tussen het eigen leven en dat van de personages en het interpreterend lezen van de tekst. De relatie tot de structuur van de tekst blijft op de achtergrond. Dat is nog sterker het geval in Grafs typologie (Graf, 1996). Het gaat hem om een globale ordening van lees- en lezerspatronen met betrekking tot literaire en ontspanningsteksten uit de jeugdliteratuur en de literatuur voor volwassenen. Na een betrekkelijk homogene fase tot aan de pubertijd waarin de leesvoldoening dominant is volgt een driedeling in lezers van zakelijke teksten (meestal jongens), weinig- en niet-lezers en lezers van fictie. Daarin constateert Graf een tweede driedeling, namelijk lezers die de kinderlijke leeswijze van het leesplezier continueren met behulp van ontspanningsliteratuur, lezers die op een gedistantieerde wijze ‘echte’ literatuur lezen uit een besef

dat dat nodig en goed is zonder er werkelijk van te kunnen genieten, en lezers die beide leeswijzen kunnen combineren bij het lezen van literatuur.

In deze en andere ontwerpen van de ontwikkeling van literaire competentie is meestal een ontwikkeling naar kwalitatief betere boeken meer of minder duidelijk geïmpliceerd; het betreft het literaire karakter van boeken en de complexiteit van het gelezene. Niet zelden heeft de onderzoeker een voorkeur voor een bepaalde lijn in de ontwikkeling. Grafs sympathie gaat uit naar het derde type fictielezer; voor Appleyard is de vijfde rol, *the pragmatic reader*, een ideaal slotpunt van de literaire ontwikkeling en Thomson werkt naar een distantieërend-reflexief lezen toe. Deze verhouding tussen feit en wens, die voor de literatuurdidactiek belangrijk is, kan zelf in het onderzoek worden betrokken, zoals dat in het onderzoek van Karin Laarakker (2002) gebeurt. De vaak weinig specifieke invulling van beide interactiepartners, boek en lezer, kan worden gepreciseerd, zoals Schlund Bodien en Nelck-da Silva Rosa (2002) en Witte (2002) dat realiseren. De relatie tussen de verschillende factoren die het leesproces beïnvloeden kan nader worden gezien in plaats van globale rollen, stadia of fasen te schetsen. Dat geldt bijvoorbeeld voor het opleidingsniveau van de lezers, dat meestal de hogere typen schoolopleiding betreft. Hoe past de vmbo-leerling in de genoemde ontwikkelingspatronen en hoe specifiek is deze leerling eigenlijk? In een klein onderzoekje toont Anke Lavrijsen (2000) aan dat de literaire competentie van leerlingen van 2 gymnasium en 3 mavo niet zo van elkaar verschilt als ze wel dacht. Is deze conclusie houdbaar wanneer het onderzoek op grotere schaal wordt herhaald? Hetzelfde geldt voor factoren als leesmotivatie en leesattitude, en ten slotte betreft het de rol van de structuur en het thema van de verhalende tekst.

Het aanleren van narratieve en literaire conventies en het waarnemen van personages zijn belangrijke delen van de ontwikkeling van de literaire competentie zoals Andringa (1989) deze beschrijft. Zij beroept zich onder andere op de bekende studie van Applebee (1978) die vooral gericht is op het begrijpen en produceren van eenvoudige verhalen op jongere leeftijd. In een onderzoek naar de receptie van een verhaal van Faulkner laat Andringa (1995) zien dat leeftijd, en daarmee levenservaring, en leeservaring van scholieren en volwassenen van invloed zijn op de waarneming van personages die in drie lagen van het verhaal zijn gesitueerd; de verschillen betreffen de waarneming van die gelaagdheid, de soorten inferenties die lezers maken en de wijze waarop zij de personages waarderen. Meer in het algemeen trekt zij de conclusie dat narratieve competentie moet worden geleerd en getraind. Hoewel er steeds meer belangstelling is voor de samenhang van narratieve structuren en het begrijpen en waarderen ervan, is het nog te vroeg om de ontwikkeling

van deze samenhang te schetsen en deze in verband te brengen met de ontwikkeling van lezers in fasen en rollen.

## INTERACTIE VAN TEKST EN LEZER

Studies naar het leesgedrag en al zijn facetten – leesmotieven, leesmotivatie, leesomvang, leesfrequentie – geven slechts indirect zicht op de interactie van tekst en lezer. Daarbij is het de vraag welke kenmerken van tekst en lezer zodanig bij elkaar gebracht kunnen worden dat ze ten opzichte van elkaar relevant zijn en dat er bijvoorbeeld aanwijzingen aan kunnen worden ontleend voor het antwoord op de vraag welke boeken voor welke lezer geschikt zijn. Want dat is toch de meest belangrijke vraag: welk boek kan ik welke leerlingen aanraden en met plezier laten lezen? Dat leesplezier resulteert uit verschillende aspecten van het leesproces zoals het gevoel de tekst begrepen te hebben en emotionele voldoening. Aan lezerszijde valt al gauw te denken aan geslacht of literaire competentie maar ook aan leesmotieven of leeswijzen. Wat dit laatste betreft, er zijn lezers die meer gericht zijn op de plot van een verhaal of op de literaire vorm. Voor de tekstkant worden vaak complexiteit en toegankelijkheid als de meest belangrijke kenmerken genoemd. Teksten worden dan geordend van meer naar minder complex en toegankelijk. Als voorbeeld noem ik een artikel van Ruud Kraaijeveld in *Levende Talen* (1999; cf. ook Freeman-Smulders, 1983). Hij ordent boeken naar toegankelijkheid en niet naar literaire kwaliteit. Immers, alleen als een leerling voor hem of haar toegankelijke boeken heeft leren lezen, is de overstap naar de literaire jeugdliteratuur mogelijk, aldus Kraaijeveld. Hij geeft zijn criteria duidelijk bloot: voor de tweede klas vmbo en havo bijvoorbeeld een spannend verhaalverloop, niet te dik, een boeiend thema, mogelijkheden tot identificatie en weinig aandacht voor de psychologie van de hoofdpersoon. Voor het derde leerjaar is dat al weer anders; deze leerlingen wisselen Appleyards tweede rol voor diens derde in. De lijsten zijn gebaseerd op ervaring, wat niet wegneemt dat het zeer interessant zou zijn na te gaan of lezers de genoemde boeken ook echt waarderen en waarom. Kraaijeveld voert verder nog belangrijke leerlingenkenmerken in: door middel van asterisk geeft hij aan welke boeken geschikt zijn voor de betere lezer en de literaire fijnproever. Dit duidt ook weer op een mogelijk relevante typologie van lezers.

Maar misschien zijn er wel andere kenmerken die ook of even belangrijk zijn, bijvoorbeeld een verdeling van omvang naar dik en dun. Of allerlei classificaties als fictie, non-fictie of jeugdliteratuur en literatuur voor volwassenen, of thema's. Het probleem met thema's is dat ze gauw te abstract zijn (spanning-romantiek, dood en liefde) of te specifiek (Tweede Wereldoorlog, migranten). Ook aspecten als

realisme en het fantastische kunnen van belang zijn, of het vernieuwende versus het conventionele en literaire kwaliteit. Misschien zijn genres wel belangrijk; men heeft het gauw over het verhalende genre, maar misschien zijn er wel potentiële lezers met een mooi gedicht te strikken. Vele vragen dus: welke indeling van teksten is van belang, hoe hangen die indelingen samen (is complex hetzelfde als ontoegankelijk?), zijn er clusters te bedenken (een bepaald thema in een bepaald genre in een bepaalde mate van complexiteit bijvoorbeeld)? En wiens taxatie van de tekst betreft het eigenlijk? Ordeningen betreffen immers vaak indelingen van lezers, of dat nu professionele lezers, leraren of leerlingen zijn.

Ik wil wat nader ingaan op een aspect van complexiteit. Het is onduidelijk wat complexiteit precies uitmaakt. Traditionele leesbaarheidsformules voldoen lang niet altijd (gemiddeld aantal woorden per zin, gemiddeld aantal letters per woord etc.). Er kunnen andere talige en stilistische eigenschappen van belang zijn zoals beeldspraak en ironie. Voorkennis kan een rol spelen. Semantische gelaagdheid, dus dat een tekst op meerdere niveaus kan worden gelezen, draagt aan complexiteit bij, evenals de uitwerking van een thema (Zie voor een bespreking van tekstuele complexiteit Kraaykamp, 1993; Maiwald, 1999; Schmidt und Zobel, 1980).

En dan natuurlijk de structuur van het verhaal zelf, waarbij we weer aankomen bij de vraag naar de ontwikkeling van narratieve competentie. Cedric Stalpers en Manja Heerze (1999) hebben een schaal ontworpen, de leeservaringsschaal, die betrouwbaar en valide de mate van complexiteit van de narratieve structuur van een tekst meet. Dat wordt afgezet tegen het oordeel van leerkrachten. De schaal is bedoeld als aanvulling op de AVI-niveaus. Maar is daarmee de complexiteit zoals die door de leerling wordt ervaren bepaald? En wat is het aandeel van elk van de afzonderlijke dimensies in het geheel?

Inzake de tijdsstructuur van een verhaal is geen tijdsverloop (losse situaties) het eenvoudigst; oplopend complex worden verhalen die zich in één tijdlaag, in twee tijdlagen en in meerdere tijdlagen afspelen.

Wat het vertellen betreft: het auctoriale vertellen zou het gemakkelijkst zijn. Er is dan een echte verteller die de lezer aan de hand neemt en allerlei verduidelijkingen geeft. Maar in een onderzoek van Yolanda Kaufmann (2001) naar de structuur van boeken die of een gouden griffel of zoen hebben gekregen of door de kinderjury of jonge jury zijn bekroond, blijkt dat de literaire, moeilijke boeken van de griffel en zoen nog wel eens een auctoriale vertelsituatie hebben. Bij de jurybekroningen door de beoogde lezers komt dat niet of hoogstens in afgezwakte vorm voor. Blijkbaar gaat het er ook om welke verwachtingen er zijn bij lezers, hoe literaire schrijvers die willen doorbreken en niet om moeilijkheid *per se*. Stalpers en Heerze (1999, p. 13) sluiten zich aan bij een uitspraak van Freeman-Smulders dat het ik-perspectief een

van de moeilijkste perspectiefvormen is. Dat is opvallend, want in de literatuurwetenschap wordt dat juist als een gemakkelijk perspectief gezien. Dat zou men althans kunnen afleiden uit de opvatting dat een ik-perspectief de lezer dicht bij het personage brengt, identificatie mogelijk maakt, sympathie opwekt en het personage begrijpelijker maakt (voor een overzicht zie Van Peer en Pander Maat, 1996).

Een boek dat op Kraaijevelds lijst voorkomt als geschikt voor 2 vmbo en in de Bulkboeksuggesties voor 1 vmbo (Nn, 2001) is het bekende *Blauwe plekken* van Anke de Vries (1992). Ik ontleende een fragment aan *Op niveau plus, 1 vmf Basisboek*, waaraan ook Kraaijeveld zijn medewerking verleende (Jager e.a., 1997). Blijkbaar dus een geschikt fragment. Het fragment wordt daar als volgt ingeleid. 'Judith heeft het moeilijk thuis. Ze wordt regelmatig door haar moeder geslagen. Judiths meester krijgt langzamerhand een vermoeden dat er iets niet in orde is.' (p. 44) De tekst is in de personele vertelsituatie geschreven; ik herschreef de tekst in een ik-vertelsituatie. Het fragment (niet het gehele fragment uit het schoolboek is overgenomen) is ruim twee bladzijden A-4 lang. In de erop volgende vragenlijst zijn 14 vragen met een gesloten antwoordmogelijkheid (5-puntschaal) gesteld over het verhaal. Twee betreffen de ervaren moeilijkheidsgraad; drie betreffen de ervaren afstand tot Judith; vier vragen betreffen de opgewekte gevoelens ten opzichte van Judith en drie vragen betreffen het beeld van Judith. Ten slotte informeerden twee vragen naar de waardering.

De vragenlijst is ingevuld door 57 leerlingen van voornamelijk klas 2 van het vmbo. Het perspectief, dus ik – personeel, heeft (statistisch gezien) op geen enkele vraag effect. Met andere woorden, het maakt niet uit in welk perspectief het verhaal wordt gelezen. Het geslacht van de leerlingen doet er wel toe. Niet verwonderlijk is het dat meisjes een geringere esthetische distantie ervaren, het verhaal beter vinden, meer sympathie en medelijden voelen en meer dezelfde gevoelens ervaren als Judith. Er is geen kruising of interactie van de invloed van perspectief en geslacht, bijvoorbeeld in die zin dat meisjes bij een ik-perspectief meer iets vinden dan jongens bij een ik-perspectief (zie verder Schram, 2002). De bepaling van complexiteit van een tekst is dus niet zomaar op grond van een analyse te maken. Misschien domineert het thema de invloed van perspectief; misschien zijn de lezers te weinig gericht op het waarnemen van perspectief. Wellicht doet perspectief alleen wat in bepaalde teksten, bijvoorbeeld die waarin uitvoerig de gedachten van de ik-persoon worden verwoord en niet zozeer de handeling centraal staat. Misschien is de tekst zo makkelijk dat het effect van perspectief zich niet kan voordoen. In de nu volgende paragraaf bespreek ik een – gedeeltelijke – replicatie van het onderzoek op een grotere schaal.

## HET LEZEN VAN EEN COMPLEX ROMANFRAGMENT

### VRAAGSTELLING

Het onderzoek betreft de receptie van een verhaalfragment dat betrekkelijk complex is. De bepaling van de narratieve competentie van de lezers, leerlingen van klas 1 en 2 van het vmbo, betreft naast de waardering en houding ten opzichte van het personage het begrip van het verhaal en de eventuele verschillen tussen de beide groepen. Net als in het geval van het onderzoek van Andringa is het moeilijk om te generaliseren naar het lezen van andere teksten of uitspraken te doen over complexiteitsniveaus, omdat daarover nog niet in algemene termen genoeg te zeggen valt en zeker ook onderzoek nodig is waarin meerdere teksten die systematisch op narratieve dimensies variëren moeten worden voorgelegd. Van de factoren die werkzaam zijn in de verschillende stadia of rollen wordt aandacht besteed aan geslacht en leesattitude.

Meer concreet gaat het om de volgende vragen:

- 1 Wat is het effect van de vertelsituatie op de receptie?
- 2 Wat begrijpen leerlingen van de tekst?
- 3 Neemt het begrip van het verhaal toe van leerlingen van de tweede klas in vergelijking met die van de eerste klas vmbo?

### DE TEKST

Als materiaal diende een fragment uit de jeugdroman *Te snel* van Caja Cazemier (1997). Het fragment ontleende ik aan *Bazar*, het project Lezen met plezier in het vmbo van Stichting Lezen en Sardes (2001). Het is afkomstig uit een lessenserie over fictie, en wel ‘Goeie boeken lezen: zielige boeken’. Het is een voorleesfragment voor het begin van de serie van vijf lessen. In de voor de leerlingen bijgevoegde boekenlijst wordt *Te snel* genoemd en voorzien van drie asterisken. Dat wil zeggen dat het boek ‘niet zo makkelijk’ is (één asterisk betekent ‘makkelijk’ en twee asterisken betekent ‘iets minder makkelijk’). In het deelproject wordt thematisch met boeken gewerkt. Doelen zijn onder andere dat leerlingen weten wat het thema ‘zielige boeken’ inhoudt, dat ze zich globaal op een boek kunnen oriënteren, dat ze zich kunnen inleven in een verhaal en er een passend vervolg bij kunnen bedenken, de inhoud kunnen weergeven en er een algemeen oordeel over kunnen geven (Handleiding, p. 72). Voor mijn doel zijn uiteraard ook andere zaken belangrijk. Het project is bestemd voor het tweede leerjaar van het vmbo en wel voor alle niveaus daarbinnen met de mogelijkheid tot differentiatie.

De volgorde van de gebeurtenissen van het fragment uit *Te snel* zoals die uit het boek is op te maken is als volgt. ’s Avonds gaat zestienjarige Tim op zijn brommer afscheid nemen van zijn vriendin Eline; beiden gaan de volgende dag op excursie

maar naar verschillende bestemmingen en ze willen liever niet in het bijzijn van medeleerlingen afscheid nemen. Het onweert en Tim gaat even mee naar binnen bij Eline. Daarna gaat hij weg en verongelukt. Tims oudere broer Frank leert thuis een repetitie Engels. Hij maakt zich zorgen om het wegblijven van Tim; hij verbindt zijn te leren woordjes daarmee: 'reality; to realize – werkelijkheid; beseffen, verwelijken. Reason; to reason – reden, rede; redeneren. Is er echt een reden om zo lang weg te blijven?' (p. 14) 's Nachts wachten Frank en zijn moeder op Tim; Frank ziet dat Tims helm in de garage ligt en dat geeft hem een bang voorgevoel. De erbij geroepen vader belt onmiddellijk de politie maar het is nog te vroeg om actie te ondernemen. Later worden ze gebeld met de mededeling dat Tim verongelukt is op het natte wegdek na het onweer. Ze gaan naar het ziekenhuis waar ze Tim in coma aan het infuus aantreffen.

Deze gebeurtenissen worden in het fragment in een personele vertelsituatie zo gepresenteerd. De eerste zinnen luiden: 'To realize. Wat doen die woorden hier? Hij beseft niets. Het is niet te begrijpen. For what reason? Dat stond ook in zijn boek. Tim!Tim!' Daarna wordt verteld dat de vader onmiddellijk de telefoon had gegrepen en te horen kreeg dat actie nog niet aan de orde was. Frank voelde de kou die hem in de garage had bevangen. Hij zit met zijn ouders 's nachts op en beeldt zich in dat Tim binnenkomt. Dan wordt er gebeld dat Tim in het ziekenhuis is en ze gaan naar de intensive care. Ze vernemen wat er gebeurd is. De artsen geven weinig hoop meer. Frank beeldt zich in dat Tim zijn ogen open doet en een grapje maakt. 'Straks doet Tim zijn ogen open, komt overeind, doet quasi-verbaasd en vraagt onschuldig: 'Wat zitten jullie hier triest te doen?'(...) Hij gaat even koffie drinken en wanneer hij teruggaat hoopt hij opnieuw dat Tim wakker is geworden. Maar dat is natuurlijk niet het geval. 'Hij neemt Tim mee naar vroeger. (...) Kijk Tim. Zo was het ...' Dan volgt een subjectieve retroversie naar het moment dat Tim zestien is geworden en met Frank elk op de eigen brommer naar school gaat. Ingebed is een herinnering aan een nog vroeger moment op, het moment waarop Frank op zestienjarige leeftijd een brommer kreeg. Hij liet er Tim mee rijden die er – onstuimig als hij was – een ongeluk mee kreeg. De handige Tim had de brommer gerepareerd. Het fragment eindigt met de herinnering daaraan: 'Zij samen in de garage, tussen het gereedschap, en dan de geur van olie die in de garage bleef hangen ...'.

Het verhaalfragment is complex wat betreft de verhouding tussen geschiedenis en verhaal, en daarmee de vertelstructuur. De terugblik op het ongeluk van Tim doorbreekt het verhaalheden dat zich in het ziekenhuis afspeelt. Dat gebeurt op een ingewikkelde manier. Een onbekende spreker (de politie of de arts bijvoorbeeld) mengt zich met de vertelinstantie in de vrije indirecte rede. Dat levert zinnen op als: 'Hij moet geslipt zijn en is tegen een boom gereden. (...) Reed hij te hard?

Niemand die het weet.’ Het tweede geval van tijdsmanipulatie is de subjectieve retroversie van Frank met daarin nog een ingebedde retroversie. Voorts is er de omstandigheid dat binnen de fictieve wereld nog eens het onderscheid tussen fictie en non-fictie wordt gecreëerd. Een derde moeilijkheid schuilt in de regels die aan het begin staan. De betekenis van deze regels is eigenlijk niet uit het fragment op te maken; men moet daarvoor de context van de roman kennen. Vanwege de reflecties van Frank en het beladen thema is de tekst waarschijnlijk geschikt voor lezers die Appleyards derde rol bereikt hebben, die van *the reader as thinker*.

#### ONDERZOEKSOPZET

Het verhaalfragment is in twee varianten voorgelegd: in de oorspronkelijke persoonlijke vertelsituatie en in een herschreven ik-vertelsituatie.

In een enquête zijn de volgende aspecten van de receptie bevraagd: waardering van het verhaal (drie vragen), de ervaren moeilijkheid (twee vragen), de houding ten opzichte van Frank (vijf vragen) en de identificatie met hem (vijf vragen). Voorts zijn tien vragen gesteld die het begrijpen van het verhaal betreffen. Met een letter (A tot en met I) is in het verhaal aangegeven op welk deel van de tekst de vraag betrekking heeft. Ten slotte zijn negen vragen gesteld die de leesattitude betreffen (in het Nederlands vertaald ontleend aan Van Schooten & De Glopper, 2002).

Verder is gevraagd naar het geslacht van lezer, etnische achtergrond, bekendheid met de tekst en naar het rapportcijfer voor Nederlands als een indicatie van het taalvaardigheidsniveau.

Respondenten zijn 184 leerlingen van het vmbo in het eerste en tweede leerjaar. Ze zijn afkomstig van drie Amsterdamse scholen die daardoor onderling vergelijkbaar zijn; ook wat betreft de populatie zijn de scholen vergelijkbaar in die zin dat er veel leerlingen van allochtone afkomst op zitten.

Naast deze *survey* is nog een kwalitatief onderzoek verricht. Enkele leerlingen van de eerste en tweede klas van het vmbo afkomstig van dezelfde scholen hebben hun reacties op het verhaal in een hardop-denksessie gegeven. Daartoe was het verhaal in acht passages verdeeld die elk op een aparte bladzijde zijn gepresenteerd. De eerste zinnen zoals boven aangehaald vormden de eerste passage. Om te zien of deze moeilijk te begrijpen zinnen na afloop van het gehele fragment beter begrepen zouden worden zijn ze na de acht passages nogmaals voorgelegd. De bedoeling van de hardop-denksessies is het verkrijgen van extra informatie over het begrijpen van het verhaal; de protocollen kunnen in een later stadium specifiekere worden geanalyseerd met behulp van bijvoorbeeld Thomsons tekstverwerkingsstadia en -strategieën.



## RESULTATEN

De data maken vele analyses mogelijk; ik beperk me in deze bijdrage tot een bespreking van de eerder gestelde vragen.

Voor elke leerling is een begripsscore berekend, lopend van 0 tot 8. Twee van de tien begripvragen zijn buiten beschouwing gebleven. De antwoorden op de vraag naar de verwachte afloop van het verhaal is niet in termen van goed of fout te vangen. De vraag die het begin van het fragment betreft ('Waarom greep vader naar de telefoon en wie belde hij?') is zonder de context van het boek eigenlijk niet te begrijpen. Blijven acht vragen over waarvan de antwoorden redelijkerwijs te rubriceren zijn als goed of fout. Ze betreffen voornamelijk wie wat zegt, de tijdsmanipulatie en de fictie in de fictie.

Een Manova met als onafhankelijke variabelen het perspectief (ik-perspectief en personeel perspectief) en de klasse van de leerlingen (klas 1 en klas 2), waarbij gecorrigeerd is voor het geslacht en de taalvaardigheid van de leerlingen, levert voor de identificatievragen geen significante resultaten op. Wat betreft de houding ten opzichte van Frank zijn er bij de vijf vragen twee significante verschillen: bij het personele perspectief hebben de leerlingen minder medelijden met Frank ( $F=3,656$ ,  $p < 0.05$ ) en de leerlingen van klas 2 vinden Frank sympathieker ( $F=5,503$ ,  $p < 0.05$ ). De leerlingen van klas 1 vinden het verhaal beter ( $F=4,733$ ,  $p < 0.05$ ) en mooier ( $F=6,711$ ,  $p < 0.05$ ). De ervaren moeilijkheid van het verhaal verschilt niet in de condities; wel treedt er een sterk significant verschil op bij de begripsscore: de leerlingen van klas 2 begrijpen het verhaal beter dan de leerlingen van klas 1 ( $F=10,765$ ,  $p < 0.01$ ). Dat het constant houden van de factor geslacht zinvol is, zien we als we naar de invloed ervan op de receptie kijken. De resultaten bevestigen het uit andere onderzoek bekende patroon dat meisjes het beter doen: bij negen van de zestien vragen verdeeld over alle dimensies van de receptie blijkt dat meisjes zich beter kunnen identificeren, een gunstiger beeld hebben van Frank, het verhaal esthetisch meer waarderen en het beter begrijpen, zowel wat betreft de ervaring van begrip als de begripsscore.

Ik belicht nog twee aspecten van het begrip van de tekst. De positieve attitude ten opzichte van lezen is van belang voor de leesbereidheid (Van Schooten & De Glopper, 2002), maar geldt dat ook voor de daadwerkelijke interactie van leerling en tekst? De negen vragen naar de leesattitude betreffen een betrouwbare dimensie; de betrouwbaarheidsscore van Cronbachs Alpha is .86 en de items kunnen als één factor beschouwd worden. Een variantie-analyse met deze factor en de factor klas onder constant houden van geslacht en rapportcijfer levert geen effect op ten aanzien van de ervaren moeilijkheid van het verhaal of de begripsscore met uitzondering van het reeds gesignaleerde klaseffect.

Ondanks het feit dat het begrip van de tekst toeneemt met leeftijd is het niet zo dat dat begrip absoluut gezien erg groot is. Ik illustreer dat aan de hand van drie vragen van de acht die geleid hebben tot het berekenen van de begripsscore. Eén vraag betreft niet de besproken complexiteitsaspecten maar het simpele in de tekst gegeven feit dat Frank van de beide broers de oudste is. Op de vraag wie van beide broers de oudste is, geeft 42,2% van de leerlingen van de eerste klas het foute antwoord en 35,1% van de leerlingen van de tweede klas doet dat nog. Een andere vraag betreft het onderscheid tussen fictie en werkelijkheid binnen de fictieve wereld van het verhaal. In een intense wensfantasie die in de tekst duidelijk als zodanig is gemarkeerd hoort Frank Tim iets zeggen. De vraag luidt of Tim dat nu echt zegt of niet en waarom. In klas een overweegt het aantal foute antwoorden (42,7% goed en 57,3% fout), terwijl dat in klas twee andersom is (58,2% goed en 41,8% fout). Deze verbetering neemt niet weg dat het begrip van het fictieve karakter van Tims uiting nog steeds gering is. Een derde vraag betreft het herkennen van de subjectieve retroversie die het laatste deel van het verhaal vormt, waarin Frank terugdenkt aan een vroeger ongeval van Tim. In klas een herkent slechts 20,9% de manier waarop het verleden aan bod komt (77,9% heeft het fout, één leerling antwoordt niet, 1,2%); in klas twee verdubbelt het aantal goede antwoorden (44,1%) maar nog altijd meer dan de helft van de leerlingen zien de aansluiting van het laatste deel tot het eigenlijke verhaalheden niet (55,9%).

Uit de resultaten wordt duidelijk dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt dat wat in de rollen en fasen in de literaire ontwikkeling samengenomen wordt, meer gedetailleerd kan worden bestudeerd en in onderlinge relatie kan worden gezien; zo blijkt in dit geval de leesattitude los te staan van het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie lijkt mij te zijn dat de narratieve competentie toeneemt met leeftijd en dus leef- en leeservaring maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is. Een intensievere training van het lezen van narratieve teksten juist met het oog op hun verhalende structuur is gewenst. Het aanbieden van het fragment uit *Te snel* veronderstelt dat leerlingen beheersen dat wat nog geleerd moet worden, namelijk het doorzien en begrijpen van de complexe vertelwijze van het fragment. Ook zou het zorgvuldiger gepresenteerd kunnen worden, in die zin dat men het niet laat beginnen met een mededeling die zonder kennis van de context van de roman niet te begrijpen is. Voor jongens geldt een en ander nog in sterkere mate dan voor meisjes.

## LEERLINGEN AAN HET WOORD

In de hardop-denken-protocollen wordt een en ander concreet. Een meisje uit klas twee onderkent het fictieve karakter van Tims uiting niet: 'Ja dus hij denkt dus dat die broer binnenkomt en een of ander feestcomité, dat is, dan, zegt ie, een geamuseerde uitdrukking op zijn gezicht. Nee dan komt het feestcomité ertussen. Wat vieren we. Maar zoals ik het lees, die ouders zitten gewoon aan tafel, gewoon zo, niet echt met eten of een taart of zo. Ik snap niet echt waarom die Frank denkt dat het een feestcomité of zo is. (dat denkt Frank) Ja, ik snap niet echt, omdat zogenaamd Tim blij binnenkwam en dan in enen dat feestcomité. Kijk, dat begrijp ik niet echt.'

Een meisje uit klas twee worstelt met haar begrip over het vertelde: 'Ja, ik denk wel over het laatste stukje hiervan dat je, die Tim doodgaat. Dat Frank dat dan denkt, dat is nogal duidelijk. Want ja, je gaat dood, want je vader gaat denk ik dat niet zo snel zeggen en dat dat dan die broer is en dat die ouders gewoon met die dokters zaten te praten en en je, je, het is in het begin best wel, hierboven bedoel ik, is het best wel onduidelijk wie dat nou eigenlijk denkt. (duidelijk of niet duidelijk). Niet zo duidelijk. Ja een ding, alleen een ding is zeker, dat ie te hard reed, dan weet je dat het over die Tim gaat, maar dan weet je niet zo goed wie daarover denkt, wie dat denkt, dat is wel zo. Ze hebben verteld, de dokters of zo, dat laten ze ook niet zien, ja verder begrijp ik het wel. (wie denk je dat dit denkt of zegt). Ik denk die vrouw. Want ik denk dat die ouders gewoon meer met die dokter zaten te praten. Ik denk gewoon dat die Frank dat gewoon in zijn hoofd denkt en dat dan gewoon op papier geschreven is.'

Een meisje uit de eerste klas ten slotte ziet niet dat het eind van het verhaal een retroversie is: 'Tim mocht weer op de motor van zijn broer. En ze hadden het wel leuk samen, ze waren de beste vrienden. En had zijn nieuwe onderdelen gerepareerd van de motor. (en wanneer speelt dit zich af denk je?) Gewoon pas geleden, nu. (dus je denkt dat Tim weer beter is. En wat gaan ze dan doen?) Ze gaan samen naar school denk ik, met de rugzak op de rug. (dus Tim ligt niet meer in het ziekenhuis) Nee. (hoe weet je dat?) Omdat ze samen op de motor gaan, hij mag een ritje op zijn motor weer.'

## DIDACTISCHE IMPLICATIES

### TIJD

Een van de belangrijkste structuurprincipes van de roman *Te snel* is de manipulatie van de tijd. Dat hangt samen met het thema van de roman: het leren omgaan met de dood van Tim. Dat geldt voor Eline, Tims vriendin, en Frank, zijn twee jaar oudere broer. Zij zien zich onophoudelijk geconfronteerd met herinneringen aan Tim. Op de dag van Tims overlijden organiseert Eline precies een jaar later een herdenkingsbijeenkomst. Daarmee komt aan de verwerking van Tims dood een einde in die zin dat Eline en Frank de dood een plaats hebben kunnen geven, wat niet betekent dat hij uit hun gedachten is.

De voortdurende veranderingen in de tijd die wordt verteld maakt dat het lezen van het boek bemoeilijkt wordt. Dat kan een beletsel zijn om erin te komen en een aanleiding om het boek zelfs weg te leggen. Tenminste, als dat procédé wordt opgemerkt; in de reactie van het meisje is dat niet echt het geval. De tijdstructuur kan ook een uitgangspunt zijn om te laten zien hoe boeken in elkaar zitten zodat een vaardigheid om boeken te lezen verder wordt ontwikkeld.

In de narratologie, oftewel de theorie van het vertellen van verhalen (zie Herman & Vervaeck, 2001 en Van Boven en Dorleijn, 2003; deze beide boeken liggen aan het volgende ten grondslag), wordt een onderscheid gemaakt tussen drie lagen van een verhaal: de geschiedenis, het verhaal en het vertellen. De geschiedenis is de ordening van de gebeurtenissen in een roman of verhaal in hun logisch-chronologische volgorde. Dat wil zeggen de ordening die ze zouden hebben wanneer ze zich in het echt zouden hebben afgespeeld. In romans en verhalen worden deze gebeurtenissen niet altijd in die volgorde verteld. Omzettingen in de volgorde van gebeurens kunnen spanning creëren: wat is er nu precies gebeurd? Wat zal er gaan gebeuren? Ze kunnen een extra betekenis krijgen; in *Te snel* zijn ze een teken van het moeizame verwerkingsproces van Tims dood.

In een roman of verhaal is er meestal een verhaalheden, de tijd die 'nu' aan de orde wordt gesteld en verteld. Gebeurtenissen die daaraan voorafgaan komen als *flash backs* of retroversies voor; gebeurtenissen die daarna komen zijn *flash forwards* of anticipaties.

*Te snel* bestaat uit vijf delen die de namen van de seizoenen dragen: Lente, Zomer, Herfst, Winter en ten slotte weer Lente. De manipulaties van de tijd zijn in deze vijf delen nagenoeg hetzelfde van karakter. De indeling van de roman in vijf delen maakt het didactisch gezien mogelijk de structuur van het eerste deel in een les aandacht te geven. Als leerlingen door krijgen hoe het verhaal is opgebouwd, zal het lezen van de verdere vier delen gemakkelijker worden. We gaan nog wat precie-

zer kijken naar het eerste deel van de roman waaraan het gebruikte fragment ook ontleend is.

Het eerste deel van de roman, ca. 35 bladzijden, bestaat uit zeven korte hoofdstukken. Laat de leerlingen de vermeldingen van de tijd (tijdstippen, dagen) in het eerste deel van de roman (of een deel ervan) opschrijven en kort het gebeuren karakteriseren. De eerste zin van het eerste hoofdstuk van de roman luidt: 'Eline staat al vanaf half zeven op het parkeerterrein bij de school'. Dat is de oriëntatie van het verhaalheden: er is een ochtend waarop Eline om half zeven op het parkeerterrein staat. Het gaat om een schoolreisje van drie dagen. Eline gaat met een andere groep en bus dan Tim maar ze verwacht wel hem te zien instappen in zijn eigen bus. Maar dat gebeurt niet. Dan staat er op de vierde bladzijde weer een tijdsaanwijzing: 'Ze ziet hem voor zich, zoals hij gisteravond bij haar voor de deur op de brommer zat.' Een vriendin merkt dat er iets aan de hand is. Ze zegt: 'Woensdag, donderdag en vrijdag en daarna heb je alle tijd van de wereld om weer samen te zijn.' Het verhaalheden is dus woensdagochtend en gisteren is dinsdagavond. Dan denkt Eline: 'Al zes weken.' Ze hebben dus sedert zes weken een relatie.

Het tweede hoofdstuk speelt zich af bij Tim thuis. Tim kondigt aan nog even afscheid te nemen van zijn vriendin, dinsdagavond dus. De lezer moet de gedachte van Eline en dit gegeven met elkaar in verband brengen. 's Nachts is Tim nog steeds niet gearriveerd. In hoofdstuk 3 zitten Frank en zijn ouders aan Tims bed. Hij is verongelukt. Er wordt weer teruggegrepen op de nacht thuis ('Zijn vader had meteen de telefoon gegrepen') en het ziekenhuispersoneel informeert over de toedracht van het ongeluk. Frank denkt aan de dag waarop Tim zestien werd en een brommer kreeg; binnen deze herinnering denkt hij ook nog aan het moment dat hij zelf zestien werd: 'Toen Frank zestien werd en zijn brommer kreeg, liet hij Tim rondjes rijden in hun dorp.' In de nacht van dinsdag op woensdag overlijdt Tim.

Hoofdstuk 4 vertelt over een onderdeel van de vakantie van Eline op een niet nader bepaalde dag. Dan loopt het reisje ten einde; het is dan dus vrijdag. 'Ze [Eline] kijkt op haar horloge, ze zouden om acht uur op school zijn, dus nog anderhalf uur. En in ieder geval kan ze hem bellen, vanavond!' Dan vertelt een leraar dat een leerling, Tim, de avond voorafgaand aan de excursie een ongeluk heeft gehad en woensdagmorgen vroeg is overleden. Haar moeder vertelt als ze thuis is dat Tim morgen wordt begraven, zaterdag dus, maar dat de ouders liever niet hebben dat er scholieren bij zijn. Ze kunnen die avond nog wel afscheid nemen; dus dat is nog steeds op vrijdagavond.

Hoofdstuk 5 geeft een zwaar aangeslagen Frank te zien die tekeer gaat in Tims kamer. De schrijver helpt de lezer: "Wat voor dag is het vandaag," vraagt Frank. 'Vrijdag.' 'Dus morgen wordt hij begraven.'" In hoofdstuk 6 zien we Eline af-

scheid nemen in het rouwcentrum; dat is op vrijdagavond. Daarna is het zaterdag, ‘vandaag’: de dag van Tims begrafenis. Frank heeft geregeld dat Eline daar ook aanwezig mag zijn.

Hoofdstuk 7 speelt zich af op maandagmorgen. Eline gaat naar school. Ze hoort dat in de bus van Tims groep de woensdag ervoor bij het begin van de excursie wel verteld is dat Tim was verongelukt. In haar bus werd ervoor gekozen dat niet te doen. Dat is een belangrijke reden van het trauma van Eline: ze heeft drie dagen lang een leuke excursie gehad terwijl Tim was overleden. De herdenking die ze aan het eind van de roman organiseert, brengt haar hiermee in het reine.

De volgorde van de geschiedenis in het eerste deel van de roman is dus als volgt:

- Frank wordt zestien en laat Tim met zijn brommer spelen.
- Tim wordt zestien en krijgt een brommer.
- Eline en Tim krijgen wat met elkaar.
- Na zes weken is het dinsdagavond: Tim neemt afscheid van Eline en verongelukt.
- Woensdagmorgen: Tim overlijdt en Eline gaat op schoolreisje.
- Eline maakt iets mee op schoolreisje.
- Vrijdag: Frank gedraagt zich beroerd; Eline komt thuis en bezoekt het rouwcentrum.
- Zaterdag: begrafenis van Tim.
- Maandag: Eline gaat weer naar school en hoort feiten over de afgelopen woensdag.

De leerlingen kan worden gevraagd de volgorde van de gebeurtenissen in geschiedenis en het verhaal naast elkaar te leggen; deze vergelijking geeft inzicht in de tijdstructuur van het verhaal en maakt begrip gemakkelijker. Een meer concrete opdracht is: geef de gebeurtenissen van dinsdag tot en met maandag per dag aan. Ook kan een opdracht zijn de gehele tekst van een hoofdstuk of enkele hoofdstukken van een duidelijke tijdsmarkering te voorzien, bijvoorbeeld door in hoofdstuk 5 de aanduiding van de vrijdag aan het begin te plaatsen. Wanneer Frank terugdenkt aan de dag waarop Tim zestien wordt, is dat een retroversie vanuit Frank. Makkelijker zou zijn als een verteller had gezegd: Frank dacht aan de dag waarop Tim zestien werd. Wanneer deze overgangen door leerlingen op deze wijze geëxpliciteerd moeten worden, helpt hen dat ook de tijdstructuur te doorzien.

# VERTELLEN OF PERSPECTIEF

Ook met de wijze waarop het verhaal wordt verteld, de derde laag, kan gespeeld en geoefend worden. Het verhaal *Te snel* wordt in de zgn. personele vertelsituatie verteld: er is geen zichtbare verteller. Wel worden de personages dicht op de huid gezeten:

Zijn vader had meteen de telefoon gegrepen. De kou die Frank in de garage overvallen had, verspreidde zich langzaam door zijn hele lichaam. Terwijl hij zijn gekruiste onderarmen stevig tegen zijn borstkas klemde, staarde hij naar zijn vader. Die legde hoofdschuddend de telefoon neer.

‘Het is nog te vroeg om een zoekactie te starten, daarvoor is hij nog niet lang genoeg weg, maar ze zullen nagaan of er ongevallen zijn gemeld waarbij een jonge brommerrijder betrokken is geweest...’

De woorden gleden aarzelend de kamer in. Frank reageerde niet en ook zijn moeder zweeg. Daarna gingen zijn ouders allebei aan de tafel zitten. Frank pakte de tv-gids en bladerde lusteloos door de gids die hij al eerder bestudeerd had. Hun rustige buurt kende geen nachtelijke geluiden, zeker niet op dit uur van een doordeweekse dag. Het geknetter van Tims brommer zou zeker goed te horen zijn.

Frank probeerde zich in te beelden dat hij de brommer hoorde, dat hij de garagedeur hoorde en dat Tim binnenkwam met een verbaasde, maar geamuseerde uitdrukking op zijn gezicht: ‘Wat nou! De feestcommissie neem ik aan? Wat vieren we? Jee, jullie zijn anders niet bepaald in een feeststemming.’

Het beeld was zo intens, dat Frank verward opkeek en even niet wist wat ze hier met elkaar in de kamer deden, toen de telefoon ging.

‘Ja, we komen er direct aan.’ (blz. 18)

Een ik-verteller vertelt een verhaal waarin hij zelf als personage optreedt; in die vertelsituatie zou het fragment zo luiden:

Mijn vader had meteen de telefoon gegrepen. De kou die me in de garage overvallen had, verspreidde zich langzaam door mijn hele lichaam. Terwijl ik mijn gekruiste onderarmen stevig tegen mijn borstkas klemde, staarde ik naar mijn vader. Die legde hoofdschuddend de telefoon neer.

‘Frank, het is nog te vroeg om een zoekactie te starten, daarvoor is hij nog niet lang genoeg weg, maar ze zullen nagaan of er ongevallen zijn gemeld waarbij een jonge brommerrijder betrokken is geweest...’

De woorden gleden aarzelend de kamer in. Ik reageerde niet en ook mijn moeder zweeg. Daarna gingen mijn ouders allebei aan de tafel zitten. Ik pakte de

tv-gids en bladerde lusteloos door de gids die ik al eerder bestudeerd had. Onze rustige buurt kende geen nachtelijke geluiden, zeker niet op dit uur van een doorde-weekse dag. Het geknetter van Tims brommer zou zeker goed te horen zijn.

Ik probeerde me in te beelden dat ik de brommer hoorde, dat ik de garagedeur hoorde en dat Tim binnenkwam met een verbaasde, maar geamuseerde uitdrukking op zijn gezicht: ‘Wat nou! De feestcommissie neem ik aan? Wat vieren we? Jee, jullie zijn anders niet bepaald in een feeststemming.’

Het beeld was zo intens, dat ik verward opkeek en even niet wist wat we hier met elkaar in de kamer deden, toen de telefoon ging.

‘Ja, we komen er direct aan.’

Leerlingen kan worden gevraagd dit soort herschrijvingen zelf uit te voeren en te reflecteren over de vraag welk vertelperspectief hun voorkeur heeft en of ze de beleving van het verhaal vinden veranderen met een verandering van vertelperspectief. Meer technisch: welke delen van de tekst veranderen wel en welke niet en waarom zou dat komen. Dialogen veranderen niet. Het antwoord op de vraag wie zegt ‘De woorden gleden aarzeland de kamer in’ wel.

Spelen met de structuur van tijd en vertellen kan op allerlei wijzen verfijnd en uitgebreid worden. Er zijn nog talloos vele andere mogelijkheden om leerlingen bewust te maken van de manier waarop een verhaal kan worden verteld. Ook opdrachten over het plaatsen van een verhaal tegenover een zakelijke tekst (Schrijf een krantenbericht over het ongeluk van Tim) of een talig verhaal tegenover een visueel verhaal (Wat kan wel visueel worden verbeeld en wat niet, en waarom is dat zo?) ontwikkelen de narratieve competentie.

## BESLUIT

Onderzoek naar narratieve competentie zou ook ontwikkelingen op latere leeftijd moeten systematiseren en deze inpassen in meer algemeen geformuleerde stadia en rollen van literaire competentie. Ook de samenhang van algemene leesvaardigheid en narratieve competentie zou explicieter onderwerp van onderzoek zou moeten zijn. Tevens zou het effect van interventies, bijvoorbeeld het leerlingen gericht trainen in het omgaan met complexere narratieve structuren, kunnen worden beoordeeld.

Meer in het algemeen geldt dat resultaten van onderzoek en praktijkervaringen meer bekend gemaakt zouden moeten worden en ook op elkaar betrokken zouden moeten worden. Een voorbeeld: bij het doornemen van leesdossiers van vmbo-



leerlingen trof ik nogal eens opmerkingen van de leerkracht aan als: en wat is nou je eigen mening, wat vind je er zelf van. Het verwoorden van een waardeoordeel is moeilijk maar wel te oefenen. Daarbij zijn bijvoorbeeld de criteria voor een goed boek, die Alie Toussaint-Dekker (1987) in haar onderzoek opnam en ook aan haar lezers ontlokte, heel goed bruikbaar. De leerkracht kan er ook gewoon mee oefenen.

In de praktijk is veel kennis opgedaan over onder andere de geschiktheid van boeken. Leerkrachten en jeugdbibliothecarissen beschikken over zeer veel meer of minder impliciete kennis over welke boeken voor welke lezer of type lezer op welk niveau geschikt zijn. Een leerkracht weet precies welk boek voor 2 vmbo niet en voor 2 havo wel kan, of andersom, waarom leerling A boek B beslist niet zal waarderen en andersom. Het zou zeer aanbeveling verdienen deze kennis te expliciteren en te systematiseren, zodat zij overdraagbaar en voor anderen beschikbaar wordt (cf. Kraaijeveld, 1999).

Vanuit de onderwijspraktijk worden voorstellen gedaan die een bredere bekendheid zouden moeten krijgen, zoals dat uiteraard ook vanuit de bibliotheekhoek zou moeten gebeuren. Ik noem de voorstellen voor het leesverslag en het leesdossier die Dorus Luyckx vanuit een ruime ervaring geeft (Luyckx, 2001). Voor het vmbo is onderzoek ook strategisch van belang. Luyckx (2000) constateert dat op vmbo-scholen het lezen van fictie minder prioriteit zal krijgen gegeven de vaak praktisch ingestelde leerling. 'Uit onderzoek,' zo stelt hij, 'zou bijvoorbeeld moeten blijken dat het lezen van fictie daadwerkelijk meehelpt om taalachterstanden in te lopen. Of dat het lezen van fictie ondersteunend werkt – het levert bijvoorbeeld tijdswinst op – bij het lezen van instructies, gebruiksaanwijzingen of andere niet-fictionele teksten.' (p. 4) De waarde van lezen van fictie is ook op een algemener niveau te situeren. Lezers oefenen in concentratie bijvoorbeeld en weten hun leestempo te variëren, hetgeen op vele manieren van pas kan komen. Van der Bolt (2000) wijst op het belang van de emotionele dimensie van het lezen voor de tegenwoordig zo gewenste emotionele competentie. Bovendien leggen lezen en geletterdheid de basis voor een multimediale competentie.

Vanuit het onderwijs en de bibliotheek is er veel te vertellen over het onderwijs op het vmbo. Enthousiasme van de leerkracht en geen neerbuigende houding naar de leerling zijn belangrijke ingrediënten van een kansrijke didactiek. Er zijn ook nog veel vragen. Ik hoop dat het wetenschappelijke onderzoek er aan kan bijdragen dat die vragen een bevredigend antwoord krijgen.

## OVER DE AUTEUR

Dick Schram studeerde Nederlands en literatuurwetenschap en was korte tijd werkzaam in het voortgezet onderwijs. Hij is als universitair hoofddocent verbonden aan de opleiding Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit en bekleedt vanwege Stichting Lezen de bijzondere leerstoel Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht. Hij houdt zich onder meer bezig met lezen en leesgedrag van middelbare scholieren.

## LITERATUUR

- Andringa, Els (1989). Developments in literary reading: Aspects, perspectives, and questions. *SPIEL* 8, 1, p.1-24.
- Andringa, Els (1995). De ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor Onderwijskunde* 20, 3, p. 271-284.
- Applebee, Arthur N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: Chigaco University Press.
- Appleyard, J.A. (1990). *Becoming a reader. The experience of fiction from adulthood to adolescence*. Cambridge, etc.: Cambridge University Press.
- Bazar (2001). *Lezen met plezier in het vmbo*. Stichting Lezen en Sardes. Rotterdam: Partners.
- Bolt, Lilian van der (2000). *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam.
- Boven, Erica van en Gillis Dorleijn (2003). *Literair mechaniek. Inleiding tot de analyse van verhalen en gedichten*. Bussum: Coutinho, 2003.
- Cazemier, Caja (1997). *Te snel. Jeugdroman*. Houten: Van Holkema en Warendorf/Unieboek.
- Endert, Anouk (2000). *Onderzoek naar het leesgedrag van vmbo-leerlingen* (scriptie). Amsterdam.
- Freeman-Smulders, Annerieke (1983). *Het kinderboek als struikelblok*. Den Haag: NBLC.
- Graf, Werner (1996). Die Erfahrung des Leseglücks. Zur lebensgeschichtlichen Entwicklung der Lesemotivation. In: *Leseglück. Eine vergessene Erfahrung?* Alfred Bellebaum und Ludwig Muth (Hg.). Opladen: Westdeutscher Verlag, p. 181-212.
- Groeben, N. und P. Vorderer (1988). *Leserpsychologie: Lesemotivation – Lektüre-wirkung*. Münster: Aschendorff.
- Herman, Luc en Bart Vervaeck (2001). *Vertelduijvels. Handboek verhaalanalyse*. Brussel: VUB PRESS, Nijmegen: Vantilt.
- Jager, Berend e.a. (1997). *Nederlands voor de basisvorming. Op niveau plus. 1 vmf Basisboek*. Zutphen: Thieme.

- Kaufmann, Yolanda (2001). *Niet kopen, zonde van het geld! Een narratologisch onderzoek naar de verschillen tussen kinderboeken die in de jaren 1997 tot en met 2000 een prijs van een professionele jury of die van een kinderjury hebben gehad* (scriptie vu). Amsterdam.
- Kraaijeveld, Ruud (1999). Fictie lezen tussen brugklas en tweede fase. Leeslijnen en werkvormen in vbo, mavo, havo en vwo. *Levende Talen* 537, p. 132-140.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar de sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis.
- Laarakker, Karin (2002). De overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur. In: A.-M. Raukema e.a. (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, 71-83.
- Lavrijsen, Anke (2000). 'Het grote verschil is de manier van schrijven.' Een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. *Tsjip/Letteren* 10, 2, p. 29-31.
- Luyckx, Dorus (2000). Fictieonderwijs in het vmbo. Een verkenning. *Tsjip/Letteren* 10, 2, p. 3-7.
- Luyckx, Dorus (2001). Het fictiedossier in het vmbo. Een proeve. *Tsjip/Letteren* 11, 2, p. 18-23.
- Maiwald, Klaus (1999). *Literarisierung als Aneignung von Alterität. Theorie und Praxis einer literaturdidaktischen Konzeption zur Leseförderung im Sekundarbereich*. Frankfurt a.M., etc: Peter Lang.
- Nelck da Silva Rosa, F. en W. Schlundt Bodien (2002). Leesattitude versus leeftijd. Zoektocht naar een verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling. In: A.-M. Raukema e.a. (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, 59-70.
- Nn. (2001). Jeugdliteratuur. In: *Handboek literatuuronderwijs 2001-2002*. Amsterdam: Bulkboek, p. 54-59. in basisvorming en vmbo.
- Peer, Wil van and H. Pander Maat (1996). Perspectivation and sympathy: Effects of narrative point of view. In: *Empirical approaches to literature and aesthetics*, Roger J. Kreuz and Mary Sue MacNealy (eds.). Norwood, New Jersey: Ablex, p.143-154.
- Schmidt, Siegfried J. und Reinhard Zobel (1980). *Textkomplexität und Leserverhalten*. Braunschweig: Vieweg.
- Schooten, Erik van and Kees de Glopper (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics* 30, p. 169-194.
- Schram, Dick (2002). Moeilijke lezers? Enige opmerkingen, vragen en gegevens over vmbo-leerlingen. In: *Liber Amicorum voor een bevolgen didacticus*: Cor Geljon, Dick Schram (red.). Amsterdam: IDO-vu, p. 91-99.

- Stalpers, Cedric en Manja Heerze (1999). *Moeilijkheid gemeten. De Leeservarings-schaal: een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Zwijsen.
- Thomson, Jack (1987). *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Melbourne etc.: Methuen Australia.
- Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem en De Does.
- Vries, Anke de (1992). *Blauwe plekken*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Witte Theo (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In: A.M. Raukema e.a. (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. Delft: Eburon, 39-57.

## **COLOFON**

### **Redactie**

Dick Schram

### **Stichting Lezen**

Oxford House

Nieuwezijds Voorburgwal 328<sup>G</sup>

1012 RW Amsterdam

020-6230566

[www.lezen.nl](http://www.lezen.nl)

[info@lezen.nl](mailto:info@lezen.nl)

### **Vormgeving**

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Uitvoering: Textcetera, Den Haag

### **Besteladres**

Uitgeverij Eburon

Postbus 2867

2601 CW Delft

015-2131484

[www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

[info@eburon.nl](mailto:info@eburon.nl)