

Lange-termijneffecten van benaderingen van literatuuronderwijs: hoe kan een latere belangstelling voor lezen verklaard worden?

M. Verboord¹

Samenvatting

In dit artikel wordt onderzocht welke invloed benaderingen van literatuuronderwijs hebben op de frequentie waarmee personen op volwassen leeftijd boeken lezen en hoe deze invloed verklaard kan worden. In totaal 88 docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs zijn retrospectief ondervraagd over het literatuuronderwijs dat zij in een willekeurig jaar tussen 1975 en 1998 gaven. Van deze docenten zijn bijna 700 oud-leerlingen, verspreid over examenjaren en -niveaus, opgespoord en ondervraagd over hun huidige leesfrequentie, leesattitude en literaire kennis. Multilevel-analyses laten zien dat naarmate de benadering van literatuuronderwijs meer gericht is op de leerling, de latere leesfrequentie hoger is. Deze invloed verloopt via het ontwikkelen van een positievere leesattitude. Naarmate de gevolgde benadering meer cultuurgericht is, lezen mensen later minder. Bovendien onderscheiden ze zich niet naar omvang van literaire kennis.

1 Inleiding

Het literatuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs vormt voor veel mensen het eerste contact met literatuur. Het is voor alle leerlingen binnen het voortgezet onderwijs een vast onderdeel van het vak Nederlands. Hoewel de kern van het literatuuronderwijs in wezen voor alle leerlingen hetzelfde is - het in aanraking brengen met (fictie-)boeken -, wordt het literatuuronderwijs in de praktijk op zeer uiteenlopende wijzen ingevuld (Janssen, 1998). Deze wijzen van invulling worden *benaderingen van literatuuronderwijs* genoemd. Een deel van de variatie in gebruikte benaderingen is langs theoretische weg terug te voeren op verschillen tussen schoolniveaus: op lagere schoolniveaus is de omvang en moeilijkheidsgraad van de litera-

tuurlessen geringer dan op hogere niveaus, vanwege de capaciteiten van de leerlingen. De variatie binnen schoolniveaus vloeit echter veeleer voort uit normatieve verschillen dan uit theoretische verschillen (Schut, 1984). Hoe literatuuronderwijs gegeven dient te worden, wordt daarbij niet zozeer opgevat als een verklaringsvraag (hoe worden goede onderwijsresultaten het best verklaard en bereikt?), maar als een punt van ideologische discussie (welke onderwijsresultaten zouden nagestreefd moeten worden?).

Dit artikel probeert onderwijsresultaten van de benaderingen van literatuuronderwijs door docenten langs theoretische weg te onderzoeken. Bestudeerd wordt, welke invloed benaderingen van literatuuronderwijs hebben op de latere leesfrequentie en hoe deze invloed verklaard kan worden. Hierbij is een aantal keuzes gemaakt. Om niet vast te lopen in normatieve discussies over doelstellingen, vergelijk ik benaderingen in hun effect op één kenmerk: de belangstelling voor het lezen van boeken, geoperationaliseerd als *leesfrequentie*. Hoewel het aanzetten tot lezen geen expliciet doel is in het literatuuronderwijs, wordt het op grote schaal impliciet nagestreefd, binnen alle benaderingen van literatuuronderwijs (Janssen, 1998; Thissen, Neyts, & Rowan, 1998). De stelling dat leesplezier geen einddoel kan zijn, maar “[...] wel een absolute voorwaarde [is], wil literatuuronderwijs enige kans van slagen hebben” (Schut & Tahey, 1974, p. 53) is de afgelopen decennia in het didactisch forum blijven resoneren. Wanneer benaderingen louter afgerekend worden op de mate waarin ze de eigen expliciete doelstellingen bereiken, blijft de achterliggende ideologie ook het onderzoek bepalen.

De tweede keuze is te kijken naar lange-termijneffecten bij verschillende cohorten oud-leerlingen. In het licht van de tanende belangstelling voor lezen onder met name recente geboortecohorten (Knulst & Kraay-

kamp, 1996) die ook in het literatuuronderwijs geconstateerd is (Thissen, Neyts, & Rowan, 1988), is deze kwestie zowel maatschappelijk als wetenschappelijk steeds relevanter geworden. Mede door de zorg over de neerwaartse leestrend is er een groeiende aandacht voor de rol die scholen (kunnen) spelen op het gebied van literaire vorming (Ministerie van OCenW, 1996). Concreet worden hier oud-leerlingen onderzocht die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs.

De derde keuze is dat ik de vier hoofdstromingen die in de literatuurdidactische retoriek doorgaans onderscheiden worden binnen benaderingen van literatuuronderwijs (culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing, zie Janssen, 1998) terugbreng tot twee dimensies. Uit inventarisaties van de praktijk blijken de tweede en derde benadering uit het bovenstaande rijtje slechts in beperkte mate voor te komen (Janssen, 1998, p. 232-234). Nadere analyses van deze vier benaderingen lieten zien dat de esthetisch georiënteerde docenten sterke gelijkenissen vertonen met cultureel georiënteerde docenten, en maatschappelijke vormers met aanhangers van individuele ontplooiing (Verboord, 2002). Twee dimensies zijn waarneembaar binnen benaderingen van literatuuronderwijs: de mate waarin docenten cultuurgericht zijn en de mate waarin docenten leerlinggericht zijn. In veel opzichten zijn deze benaderingen elkaars tegenpolen; niettemin kunnen docenten in verschillende gradaties aan deze profielen voldoen.

Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn bijna 700 personen ondervraagd die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs, alsmede de docent Nederlands die hun destijds les gaf (de oud-leerlingen zijn geclusterd gekozen binnen eindexamenklassen), en één van hun ouders. Informatie over het literatuuronderwijs, beperkt tot de laatste twee klassen van het secundair onderwijs, is aldus van de docent zelf verkregen. Het is met deze opzet mogelijk lange-termijneffecten te bepalen en te controleren voor de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu. Doordat meerdere oud-leerlingen per docent zijn geselecteerd, wordt

de invloed van het door deze docent gegeven literatuuronderwijs betrouwbaarder vastgesteld dan met één oud-leerling per docent.

2 Benaderingen en hun effecten

Benaderingen van literatuuronderwijs bestaan uit meerdere componenten of dimensies. Van deze componenten is de doelstelling richtinggevend en sluiten de overige - zoals het tekstaanbod, de leerstofinhouden, de werkvormen, de leermiddelen en de toetsingsvormen - doorgaans aan op deze doelstelling (Janssen, 1998). De invulling van deze componenten, en daarmee de keuze voor de aangehangen benadering, geschiedt op grond van de literatuuropvattingen en onderwijsopvattingen die de docent heeft (Verdaasdonk, 1984; De Vriend, 1996). Deze typen opvattingen zijn terug te voeren op twee verschillende instituties die beiden het literatuuronderwijs trachten te beïnvloeden (literatuurwetenschap versus literatuurdidactiek). Daarom weerspiegelen deze opvattingen uiteenlopende belangen. Op docentniveau verhouden ze zich enigszins tot elkaar als communicerende vaten: meer belangstellen in de overdracht van legitieme literaturopvattingen (volgens literatuurwetenschap belangrijke literatuur), betekent veelal minder belangstellen in legitieme onderwijsopvattingen (volgens didactici belangrijk voor de leerling), en andersom (Verboord, 2002).

Op grond hiervan kunnen benaderingen van literatuuronderwijs als volgt voorgesteld worden: een benadering kan als meer *cultuurgericht* beschouwd worden naarmate (a) de doelstelling meer gericht is op de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire en culturele kennis en normen, (b) met de behandelde teksten en auteurs meer aansluiting gezocht wordt op de literaire kritiek en literatuurwetenschap, (c) werkvormen meer op teksten en auteurs gericht zijn en (d) kennismaken van de "canon" blijkens een omvangrijke boekenlijst belangrijker is. De benadering kan als meer *leerlinggericht* beschouwd worden naarmate (a) de doelstelling meer gericht is op de persoonlijke vorming van de leerling, (b) met de behandelde teksten en auteurs meer aansluiting gezocht wordt op de

smaak en belevingswereld van de leerling, (c) werkvormen meer op klassikale discussie gericht zijn en (d) kennismaken van de canon blijkt een kleinere boekenlijst minder belangrijk is. Dit onderscheid sluit aan op eerder gemaakte indelingen als *tekstbestuderend* versus *tekstervarend* (Ten Brinke, 1976; De Moor, 1980) en *tekstgericht* versus *lezergericht* (Beach, 1993), maar wordt nadrukkelijker als dimensionaal beschouwd.

Ondanks de grote verschillen tussen beide benaderingen delen ze de impliciete doelstelling om leerlingen belangstelling voor het lezen van boeken bij te brengen (Janssen, 1998). Hoe stroken de verschillende visies op literatuuronderwijs met het gedeelde oogmerk lezen te stimuleren? Het lezen van boeken kan beschouwd worden als een vorm van cultuurdeelname waarvoor bepaalde cognitieve vaardigheden en kennis nodig zijn om allereerst tot begrip te komen en vervolgens tot waardering (Ganzeboom, 1984; Kraaykamp, 1993). Deze vaardigheden en kennis betreffen uiteenlopende zaken zoals concentratievermogen, maar ook kennis over auteurs en teksten die belangrijk geacht worden door de literatuurkritiek en literatuurwetenschap; kennis die door deze institutionele inbedding blijkt geeft van legitieme literatuuropvattingen. Geëquipeerd met meer literaire expertise en getraind door meer uren lezend door te brengen, zouden personen volgens deze redenering dan ook grotere kans maken later belangstelling voor het lezen van boeken aan de dag te leggen.

Tegenover deze cognitieve kijk op het aanleren van leesgedrag wordt ook wel een meer affectieve invalshoek geplaatst. Het gebruik van cognitieve capaciteiten zou gemiddeld worden door iemands intrinsieke motivatie: iemand kan wel de vaardigheden hebben om een boek te lezen, maar hoeft niet per se gemotiveerd te zijn dit te doen (Miesen, 1999). Voorstanders van de leerlinggerichte benadering benadrukken dan ook dat de door de literatuurwetenschap geconsacreerde literatuur in vorm en inhoud te ver van de leerling af staat, waardoor deze weinig motiverend zou zijn (o.a. Dirksen, 1995). Het tegemoetkomen van de leerling in de keuze van teksten, auteurs en werkvormen (bijvoorbeeld klassikale discussies) zou daar-

entegen wel stimulerend werken (o.a. Agee, 2000; Dirksen, 1995). De leerlinggerichte benadering sluit dan ook, zoals Janssen (1998, p. 150-151) al constateerde, sterk aan op constructivistische leerpsychologische theorieën waarin het belang van intrinsieke motivatie voor leren wordt benadrukt (Boekaerts & Simons, 1995; Paris & Byrnes, 1989). De verwantschap schuilt met name in het centraal stellen van de individuele leerling, zijn of haar eigen ervaringen, voorkeuren en interesses. Leren wordt binnen het constructivisme gezien als een actief, construerend proces waarbij de leerling zelf nieuwe kennis zoekt die aan bestaande kennis wordt gekoppeld. Hoe meer rekening gehouden wordt met de leefwereld en interesses van de leerling, een des te actievare houding zal deze aannemen. Met name binnen vormen van kunsteducatie zou het inspelen op de interesses van de leerling tot meer betrokkenheid en daardoor vruchtbaardere leerresultaten kunnen leiden (Haanstra, 2001). Volgens deze redenering zouden personen dan ook later meer belangstelling voor het lezen van boeken vertonen naarmate ze door een betere afstemming van het literatuuronderwijs op hun persoonlijke interesse een hogere betrokkenheid met lezen hebben ontwikkeld.

3 Eerder onderzoek

Hoewel onder literatuurdidactici het meer leerlinggerichte standpunt in de loop der tijd de dominante opvatting is geworden (Van de Ven, 1996), is voornamelijk weinig bewijs voorhanden dat deze benadering inderdaad meer oplevert. Zo vonden Schram en Geljon (1988) in een experimenteel design weinig verschil tussen *tekstbestuderende* (cultuurgerichte) en *tekstervarende* (leerlinggerichte) lesmethoden op de esthetische receptie van teksten. De normatieve receptie bleek bij de tekstervarende leswijze zelfs minder positief - want minder begripvol - te zijn dan bij de tekstbestuderende methode. Ook wanneer leerlinggerichtheid geoperationaliseerd wordt via een "identificerende" lesmethode, blijken er nauwelijks verschillen met de tekstbestuderende methode (Geljon & Schram, 1990).

Wel blijkt leerlinggericht onderwijs tot een andere, meer affectieve beleving van teksten te kunnen leiden (Geljon & Schram, 1995; Many & Wiseman, 1992) en lijkt het de houding ten opzichte van het literatuuronderwijs zelf in positieve zin te kunnen beïnvloeden (Dirksen, 1995; Toussaint-Dekker, 1987). Wanneer louter naar de wijze van instructie wordt gekeken - docentgecentreerd versus leerlinggecentreerd - lijkt de eerste (cultuurgerichte) oriëntatie een negatief en de tweede (leerlinggerichte) oriëntatie een positief effect te sorteren ten aanzien van de mate waarin 17-jarigen lezen (Guthrie, Schafer, Wang, & Afflerbach, 1995). Dit onderzoeksresultaat beslaat echter slechts één component van een benadering van literatuuronderwijs.

Bovengenoemde onderzoeken hebben betrekking op leerlingen die op dat moment nog voortgezet onderwijs volgen en beperken zich door hun experimentele setting² tot effecten op de korte termijn. Janssen (1998) inventariseert tevens leeropbrengsten op langere termijn en doet dit bij de eerder vermelde vierdeling van benaderingen (in het havo en vwo). Het zijn met name de meest uitgesproken benaderingen (*culturele vorming* en *individuele ontplooiing*) die erin slagen daadwerkelijke opbrengsten, gemeten via door leerlingen gemaakte leerverslagen, te genereren die in de lijn liggen van de nagestreefde doelen. De leeropbrengsten op de langere termijn, bij oud-leerlingen die al zes jaar van school af zijn, blijken nauwelijks differentiërend te zijn. Janssen bekijkt ook de impact van lesbenaderingen op de attitude ten opzichte van (het lezen van) literaire werken, verplicht lezen en literatuuronderwijs. De profielgroep die een culturele-vormingdocent voor de klas heeft, rapporteert significant vaker een positieve houding op deze drie onderwerpen dan de andere drie groepen. Bij de oud-leerlingen is het verschil minder afgetekend: er blijft een positief effect uitgaan van de culturele-vormingbenadering, maar de literair-esthetische groep vertoont nu even positieve uitkomsten.

Omdat slechts van vier docenten leerlingen en oud-leerlingen ondervraagd zijn is echter de vraag hoe generaliseerbaar de resultaten zijn. Daarnaast is bij de oud-leerlingen de huidige lespraktijk van de docent als

indicator voor de toenmalige lespraktijk genomen. Verder worden benaderingen van literatuuronderwijs categorisch in plaats van dimensionaal geoperationaliseerd. Bovendien lijkt de gehanteerde methode van zelfrapportage niet de meest geëigende meetwijze van (leer)opbrengsten te zijn. Immers, weten (oud-)leerlingen wel of ze de gerapporteerde leeropbrengsten daadwerkelijk in het literatuuronderwijs hebben opgedaan? En, gesteld dat het een valide instrument is, is het niet een probleem dat het louter spontaan genoemde leeropbrengsten annex attitudes in kaart brengt? Deze meetwijze geeft weliswaar inzicht in de parate kennis van de respondenten, en levert aan de hand van het wel of niet genoemd worden een rangorde op van leeropbrengsten per benadering, maar ze sluit een vergelijking tussen benaderingen per leeropbrengst, die gradaties van het effect meenemen, uit.

Samengevat is nog niet zo duidelijk in hoeverre de onderscheiden benaderingen van literatuuronderwijs daadwerkelijk een positieve invloed uitoefenen op de latere belangstelling voor het lezen van boeken door (oud-)leerlingen. Omdat er twee verschillende theoretische verklaringen zijn voorgesteld, worden er twee hypothesen geformuleerd:

- H1: Naarmate het literatuuronderwijs dat iemand volgde meer cultuurgericht was, zal de latere leesfrequentie hoger zijn.
- H2: Naarmate het literatuuronderwijs dat iemand volgde meer leerlinggericht was, zal de latere leesfrequentie hoger zijn.

De bovenstaande hypothesen hebben betrekking op het eindresultaat, maar vormen daarmee slechts een gedeeltelijke toetsing van de theorieën. De sterkste toets van de werking van beide typen literatuuronderwijs is het onderzoeken van de verklarende mechanismen zelf. Dit gebeurt met intermediaire kenmerken die te vinden zijn in de theoretische verklaringen. Een positief effect van een meer cultuurgerichte benadering op de latere leesfrequentie zou te verklaren zijn door de literaire expertise die in deze benadering wordt opgedaan. De literaire expertise wordt hier geoperationaliseerd als *literaire kennis*. Een positief effect van de leerlinggerichte benadering zou te verklaren zijn door de betrokkenheid met lezen die in deze benadering

wordt ontwikkeld. De betrokkenheid met lezen wordt hier geoperationaliseerd als de *attitude ten opzichte van lezen*. Over de intermediërende opbrengsten van het literatuuronderwijs worden wederom twee hypothesen opgesteld:

- H3: De invloed van het cultuurgericht literatuuronderwijs op de huidige leesfrequentie verloopt via meer literaire kennis.
- H4: De invloed van het leerlinggerichte literatuuronderwijs op de huidige leesfrequentie verloopt via een positieve leesattitude.

4 Methode

Om de gestelde onderzoeksvragen te beantwoorden, wordt gebruik gemaakt van de Literaire Socialisatie-data (LISO) die in 2000 en 2001 onder docenten Nederlands, hun oud-leerlingen en één van de ouders van elke oud-leerling verzameld zijn. Deze dataverzameling vond plaats in het kader van het onderzoeksproject Culturele Canons en Culturele Competenties (CCCC).

4.1 Algemeen design

De gebruikte LISO-data zijn tussen april 2000 en juni 2001 verzameld onder oud-leerlingen van scholen uit het voortgezet onderwijs, één van hun ouders en hun docent Nederlands in het examenjaar. De onderzoekspopzette kende een trapsgewijze steekproeftrekking. In 14 plaatsen in Nederland zijn op in totaal 55 schoollocaties (42 scholen) 148 bovenbouwdocenten Nederlands, alsmede (waar mogelijk) oud-docenten benaderd.³ De betrokken scholen zijn voor het merendeel scholengemeenschappen, gelokaliseerd in gemeenten van uiteenlopende grootte en verspreid over het land.⁴ Van de 148 benaderde docenten gaven er 110 respons (74% van de benaderden). Van 88 van deze responderende docenten (afkomstig van 42 schoollocaties/34 scholen) konden oud-leerlingen die in de periode 1975-1998 van de betreffende docent les hadden gekregen, benaderd worden. De oud-leerlingen werden geclusterd gekozen binnen eind-examenklassen⁵ van deze leraren. Elke

docent werd retrospectief over één willekeurig examenjaar op één examenniveau onderzocht; de oud-leerlingen kwamen uit deze specifieke klas. Er is gestreefd naar een gelijkmatige spreiding van klassen over de periode 1975-1998 en over het niveau (vbo, mavo, havo, vwo). In de uiteindelijke steekproef zijn docenten van hogere examenniveaus (36% vwo; 25% havo; 23% mavo; 16% vbo) en recentere examenjaren (van 17% eind jaren zeventig tot 33% begin jaren negentig) oververtegenwoordigd. Voor het kunnen beantwoorden van de onderzoeksvraag is echter vooral belangrijk dat voor elke combinatie representanten zijn gevonden. In vergelijking met de populatie zoals die begin jaren negentig werd gerapporteerd (zie Janssen, 1998), komt het aandeel mannen overeen (67%). De gemiddelde leeftijd is hoger (52 jaar versus 41 jaar); deels vanwege de retrospectieve aard van de onderzoekspopzette, deels wellicht door vergrijzing in het onderwijs. Verder zijn er geen aanwijzingen dat de docenten uit de steekproef op cruciale kenmerken een selectieve groep vormen. Zo is het aandeel docenten met een opleidingsspecialisatie in literatuur 38% (havo/vwo: 59%). Bij Janssen (1998) lag dit bij havo/vwo docenten nog op 70%.

Van de geënquêteerde docenten zijn telkens van 16 ('random' geselecteerde) oud-leerlingen uit de gekozen examenklas adressen nagetrokken die aangetroffen waren in het schoolarchief. Met dit adres werd geprobeerd eerst (één van) de ouders, en via hen de oud-leerling op te sporen. Van de ouders is 10% nooit gevonden en benaderd. Bij de oud-leerlingen is dit percentage hoger (26%), omdat kinderen van niet-bereikte ouders relatief moeilijk te vinden waren, en niet alle wel-bereikte ouders het adres van hun kind wilden geven. Zowel bij de ouders als de oud-leerlingen zijn twee vragenlijsten gebruikt: een basisvragenlijst die bij de meeste respondenten telefonisch is afgenomen, en een schriftelijke vervolgvragenlijst. In totaal hebben 711 oud-leerlingen (63% van de benaderden) en 809 ouders (59% van de benaderden) gerespondeerd op de basisvragenlijst. De vervolgvragenlijst werd door 621 oud-leerlingen en 620 ouders ingevuld. Bij elke oud-leerling is slechts één van de ouders

geënquêteerd. Waar mogelijk was dit de moeder, omdat verwacht werd dat de moeder de beste informatie over opvoedingszaken kon geven. Voor 90% van de ondervraagde oud-leerlingen is dit ook gelukt. Het gemiddelde aantal ondervraagde oud-leerlingen per docent lag iets hoger bij vwo-docenten (8.5) dan bij vbo-docenten (6.1). In de uiteindelijke analyses zijn drie docenten en hun oud-leerlingen buiten beschouwing gebleven, omdat onvoldoende zekerheid bestond of de juiste oud-leerlingen benaderd waren.

Doordat drie partijen ondervraagd zijn met in totaal vijf vragenlijsten, zijn er uiteenlopende patronen van non-respons en daarmee van ontbrekende waarnemingen. Van niet alle ondervraagde oud-leerlingen is alle informatie beschikbaar. In het onderhavige onderzoek maken we gebruik van een groep van 664 oud-leerlingen (van 85 docenten) die de vragenlijst hebben ingevuld en van wie de docent Nederlands participeerde. Voor ongeveer 100 van deze oud-leerlingen ontbraken de gegevens over de ouders die gebruikt worden als controlevariabelen. In deze gevallen worden de data geïmputeerd.

4.2 Operationalisatie

In deze paragraaf wordt beschreven hoe de belangrijkste variabelen die in de analyses gebruikt worden, gemeten zijn. De afhankelijke variabele is de huidige *leesfrequentie* van de oud-leerlingen. Deze leesfrequentie van de oud-leerlingen is gemeten door het gemiddelde te nemen van drie vragen naar de mate waarin mensen boeken lezen. Dit waren de vragen: “Hoe vaak leest u gemiddeld boeken?” (zes antwoordcategorieën, van *vrijwel elke dag* tot *vrijwel nooit*), “Wanneer heeft u voor het laatst een boek in uw vrije tijd uitgelezen?” (zeven antwoordcategorieën, van *afgelopen week* tot *langer dan een jaar geleden*) en “Hoeveel boeken heeft u de afgelopen 12 maanden uitgelezen?” (zes antwoordcategorieën, van *geen boeken* tot *meer dan 24 boeken*). Boeken voor studie en werk alsook stripboeken waren uitgesloten. De verkregen variabele bleek betrouwbaar (Cronbachs $\alpha = .93$) en is omgezet tot een variabele lopend van 0 tot 10 door de minimumwaarde op 0 te stellen en vervolgens alle waarden te delen door een tiende van het maximum.

Benaderingen van literatuuronderwijs

Voor de operationalisatie van de door de docent aangehangen benadering van het literatuuronderwijs zijn drie componenten gebruikt: de doelstelling, de behandelde teksten en de omvang van de boekenlijst. De eerste twee componenten zijn uitgesplitst naar de mate waarin ze cultuurgericht waren, en de mate waarin ze leerlinggericht waren. Daardoor zijn in totaal vijf indicatoren beschikbaar.

Om de mate van *cultuurgerichtheid* en *leerlinggerichtheid van de gehanteerde doelstelling* te bepalen, zijn twee soorten metingen gebruikt. Allereerst werd docenten gevraagd van de vier eerder genoemde doelstellingen (culturele vorming, literair-esthetische vorming, maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing) en de meer impliciete doelstelling bevorderen leesplezier aan te geven hoe belangrijk deze voor de lespraktijk waren (op een schaal van 1 tot en met 5). Ten tweede werden hen 26 items voorgelegd waarmee deze vijf genoemde doelstellingen gerepresenteerd werden. De items betroffen onderwerpen (variërend van werkwijzen als “klassikale discussie” tot lesinhouden als “analyseren van structuur van tekst”) waaraan aandacht besteed werd in de les. Met factoranalyse (‘rotation oblimin’) werd gevonden dat er vier onderliggende factoren waren (individuele ontplooiing en bevorderen van leesplezier clusterden op één factor). Deze factoren hadden waarden voor Cronbachs α tussen 0.76 en 0.88.

Om na te gaan of de vijf oorspronkelijke doelstellingen in de praktijk echt onderscheidbaar waren, is een factoranalyse uitgevoerd op de ééndimensionale en multidimensionale metingen. De metingen bleken terug te brengen tot twee onderliggende dimensies. Deze factoren lieten zich interpreteren als de mate van cultuurgerichtheid en de mate van leerlinggerichtheid. Met de gemiddelde scores van de metingen die een factorlading van meer dan 0.4 hadden, zijn schalen geconstrueerd. De mate waarin leerlinggerichte doelstellingen gebruikt werden, had een Cronbachs α van 0.71; de mate waarin cultuurgerichte doelstellingen gebruikt werden, had een Cronbachs α van 0.81.

De mate waarin de behandelde *teksten cultuurgericht* waren, is gemeten met vijf

items. De items betroffen vragen naar het soort teksten dat doorgaans in de les aan bod kwam (literair, niet-literair, beiden; voor volwassenen, voor jeugd, voor beiden), en naar het belang dat docenten hechtten aan enerzijds het feit dat teksten tot de literatuur behoorden, en anderzijds het vertellen over auteurs en literaire achtergronden van teksten. Deze items vormden samen een schaal (Cronbachs $\alpha = .84$). Hoe hoger het literair gehalte van de teksten, des te meer cultuurgericht is de benadering. Om te meten in welke mate de behandelde teksten leerlinggericht waren volgens de docent, was slechts één vraag beschikbaar: "Hoe belangrijk was het dat de teksten die aan bod kwamen de leerlingen aanspraken?". De schaal van de antwoordcategorieën van de vier bovenstaande variabelen is telkens getransformeerd tot een schaal die loopt van 0 tot en met 1 (door minimum op 0 te stellen en vervolgens door het maximum te delen).

De *omvang van de boekenlijst* die leerlingen moesten lezen vormt een laatste indicator voor de benadering van literatuuronderwijs. Hoe meer boeken verplicht gesteld waren, des te meer cultuurgericht de les was. Gevraagd is naar de minimum hoeveelheid boeken die leerlingen verplicht moesten lezen voor de boekenlijst. De boekenlijst was vooraf gedefinieerd als: "de lijst boeken die de leerlingen voor hun eindexamen of schoolonderzoek gelezen hebben". Het aantal boeken varieert tussen 0 (geen verplichting) en 40.

De twee leerlinggerichte indicatoren (teksten leerlinggericht en doelstelling leerlinggericht) hangen positief met elkaar samen (correlatie = .36). De cultuurgerichte indicatoren (teksten cultuurgericht, doelstelling

cultuurgericht en omvang boekenlijst) vertonen een nog grotere onderlinge samenhang: 0.72, 0.54 en 0.55. Tussen de leerlinggerichte indicatoren en cultuurgerichte indicatoren zijn louter negatieve correlaties te bespeuren (variërend tussen -.23 en -.31), uitgezonderd het niet-significante verband tussen de leerlinggerichtheid en de cultuurgerichtheid van het doelstellinggebruik (zie Tabel 1).

Vanwege de sterke correlaties van de afzonderlijke indicatoren zijn, door te standaardiseren en te middelen, ook samenvattende indicatoren geconstrueerd per benadering van literatuuronderwijs. Het cultuurgerichte cluster bestaat uit de cultuurgerichtheid van behandelde teksten, de cultuurgerichtheid van de doelstelling en de omvang van de boekenlijst (Cronbachs $\alpha = .86$). Voor de leerlinggerichte dimensie zijn slechts twee indicatoren voorhanden (leerlinggerichtheid van behandelde teksten en de leerlinggerichtheid van de doelstelling), waardoor de betrouwbaarheid laag is (Cronbachs $\alpha = .53$). Worden de oorspronkelijke indicatoren van de doelstelling allemaal gebruikt, dan past de leerlinggerichtheid van teksten er wel in (Cronbachs $\alpha = .72$). Beide clusters zijn geschaald tussen 0 en 1. De onderlinge correlatie was -0.34. Deze correlatie duidt erop dat de clusters weliswaar tegengesteld zijn, maar niet zodanig dat ze als twee polen van hetzelfde concept opgevat kunnen worden. Veel cultuurgericht betekent vaak weinig leerlinggericht, maar duidelijk niet per definitie.

In de analyses wordt gecontroleerd voor drie belangrijke andere kenmerken van het literatuuronderwijs. Ten eerste wordt gecontroleerd voor het *examenniveau* waarover de docent rapporteert (0 = vbo, 1 = mavo, 2 =

Tabel 1
Correlaties indicatoren literatuuronderwijs (N = 191)

	C-cu	C-ll	1	2	3	4	5	6
Cluster cultuurgericht (2,4,6)	1							
Cluster leerlinggericht (3,5)	-.34	1						
(1) Aantal lesuren l.o.	.64	-.34	1					
(2) Omvang boekenlijst	.82	-.38	.63	1				
(3) Teksten leerlinggericht	-.35	.83	-.28	-.35	1			
(4) Teksten cultuurgericht	.88	-.30	.49	.54	-.26	1		
(5) Doelstelling ll-gericht	-.21	.83	-.28	-.28	.36	-.23	1	
(6) Doelstelling cul-gericht	.89	-.20	.55	.59	-.31	.72	n.s.	1

havo, 3 = vwo). Zoals in de inleiding is aangegeven zijn er duidelijke verschillen tussen schoolniveaus waarmee rekening gehouden moet worden. Omdat meerdere cohorten oud-leerlingen worden onderzocht, wordt ook gecontroleerd voor het *examenjaar* waarover de docent rapporteert, gemeten in het aantal jaren vanaf 1975 (1975 = 0 tot 2001 = 26). Tot slot wordt rekening gehouden met het *aantal uren literatuuronderwijs* dat de docent per week gaf (minder dan 1 lesuur p/w = .5; 1 lesuur p/w = 1; tussen de 1 en 2 lesuren p/w = 1.5; 2 lesuren p/w = 2; meer dan 2 lesuren p/w = 2.5). Dit kenmerk hangt sterk positief samen met de mate van cultuurgerichtheid, maar vormt theoretisch gezien geen component hiervan.

Intermediërende kenmerken

De intermediërende variabelen betreffen de literaire kennis en de attitude ten opzichte van lezen. De *literaire kennis* is hier geoperationaliseerd in termen van semantische literaire kennis en is gemeten met een kennistest van zes multiple-choicevragen. Deze vragen hadden betrekking op de traditionele literatuur zoals gelegitimeerd door de literaire kritiek en literatuurwetenschap en werden verondersteld op te lopen in moeilijkheidsgraad. Een Mokken-analyse bevestigde dit: naarmate de vragen moeilijker (verondersteld) werden, nam het aantal goede antwoorden af en wel zodanig dat een homogeen patroon is verkregen ($H = .46$). De makkelijkste vraag bleek: "Wie schreef de boeken 'Kort Amerikaans', 'Turks fruit' en 'Brandende liefde'?" (90% goed); de moeilijkste vraag: "Tot welke literaire stroming behoorden Frederik van Eeden en Willem Kloos?" (20% goed).

De *attitude ten opzichte van het lezen van boeken* is terug te voeren op opvattingen over de functies die personen aan het lezen van boeken toekennen (Stokmans, 1999). Deze functies kunnen zowel affectieve elementen (lezen voor het plezier of uit escapisme) als ook cognitieve elementen (lezen voor de persoonlijke ontwikkeling of maatschappelijk nut) behelzen (Greaney & Neuman, 1990). Functies die bovendien aan lijken te sluiten op de meer leerlinggerichte benaderingen van literatuuronderwijs, waar docenten doelen als individuele ontplooiing, maatschappe-

lijke vorming en het bevorderen van leesplezier zeggen na te streven. De leesattitude is op grond van het bovenstaande als multidimensionaal construct geoperationaliseerd met 24 items, die elk een van de genoemde functies van lezen representeerden (vgl. Stokmans, 1999). De gebruikte items hadden de vorm van uitspraken waarvan de respondent moest zeggen of hij/zij het ermee eens was op een schaal van (1) *sterk oneens*, (2) *oneens*, (3) *eens*, (4) *sterk eens*. Voorbeelden van deze items zijn: "Boeken geven je kennis over de wereld" en "Boeken lezen is leuk om te doen". Met een factoranalyse (rotation oblimin) werden vier factoren gevonden. Deze factoren konden geïnterpreteerd worden als Lezen voor de ontwikkeling, Lezen louter als ontspanning en Lezen voor plezier. De vierde factor gaf geen duidelijke interpretatie te zien (zowel "stijl is belangrijk" als "boeken lezen is goed tegen verveling") en is verder buiten beschouwing gelaten. Deze factoren werden omgezet in variabelen door de items die sterker dan 0.40 laadden op deze factoren te middelen. Op deze variabelen is vervolgens een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd: de eerste variabele *lezen voor ontwikkeling* gaf een goede betrouwbaarheid te zien (Cronbachs $\alpha = .81$). De tweede en derde variabele (*lezen louter als ontspanning* en *lezen voor plezier*) vertoonden beide een redelijke betrouwbaarheid (Cronbachs $\alpha = .67$ en $.69$). Alle intermediërende variabelen zijn tussen 0 en 10 geschaald, volgens hetzelfde procédé als de afhankelijke variabele. De correlaties tussen de intermediërende variabelen variëren tussen -0.51 en 0.47, waarbij het lezen als ontspanning negatief samenhangt met de overige attitude-dimensies, alsmede met de leesfrequentie.

In de analyses wordt rekening gehouden met de invloed van de *leessoort* in het *ouderlijk milieu* welke ook het leesgedrag beïnvloedt (Kraaykamp, 1993). Tevens wordt in alle analyses gecontroleerd voor het hoogst bereikte *opleidingsniveau van de ouders*, het *geslacht van de oud-leerling*, de *vorm van de basisvragenlijst* (telefonisch of schriftelijk) en het *geslacht van de responderende ouder*.

5 Resultaten

De resultaten worden in drie delen besproken: allereerst de effecten van de afzonderlijke indicatoren van het literatuuronderwijs op leesfrequentie, vervolgens de effecten van de geclusterde indicatoren, en tot slot wordt ingegaan op de rol van de intermedierende variabelen. Vanwege de geneste structuur van de data (meerdere oud-leerlingen per docent) is multilevel-analyse gebruikt (Snijders & Bosker, 1999). Ontbrekende waarden zijn met de 'hot deck nearest neighbour imputation'-methode (zie Little & Rubin, 1987) ingevuld, uitgezonderd ontbrekende gegevens over de expertise en attitude. Deze kenmerken zijn bevestigd in de vervolgvragenlijst die niet door alle oud-leerlingen is ingevuld. Analyses met deze variabelen zijn uitgevoerd op een kleiner bestand van 574 personen.

In Tabel 2 staat de rapportage van de multilevel-analyse van de huidige leesfrequentie van oud-leerlingen. Deze modellen zijn berekend met de totale groep van 664 personen. Het eerste model is een basismodel zonder onafhankelijke variabelen. Uit dit model blijkt dat de gemiddelde leesfrequentie 4.97 (op een schaal van 10) is en de verschillen in leesfrequentie voor 14% gesitueerd moeten worden op het docentniveau en voor 86% op het oud-leerlingniveau. Het tweede model laat zien dat het examenniveau en de periode waarbinnen het literatuuronderwijs plaats had, een groot deel van de variantie tussen docenten verklaart (46%)⁶ (rekening houdend met de ouderlijke leessocialisatie en verschillen tussen mannen en vrouwen). Een hoger examenniveau leidt tot meer lezen (6 procentpunten extra per niveau); een recenter examenjaar tot minder (bijna 1 procentpunt minder per jaar). De verschillen tussen niveaus kunnen derhalve oplopen tot 18 procentpunten (vbo versus vwo); de verschillen tussen perioden tot ruim 20 punten. Het aantal lesuren literatuuronderwijs heeft geen invloed op de leesfrequentie.

Vervolgens worden de indicatoren van de benadering van literatuuronderwijs gemodelleerd in de Modellen 3 tot en met 5. Een omvangrijkere boekenlijst vormt een drempel voor het lezen, en een behoorlijke: elke

vijf boeken meer heeft twee procentpunten minder lezen tot gevolg (Model 3). Het vaker behandelen van leerlinggerichte teksten leidt tot een hogere leesfrequentie, terwijl meer cultuurgerichte teksten in de klas geen verschil uitmaken (Model 4). Op een zelfde manier sorteert het meer gebruiken van leerlinggerichte doelstellingen een positief effect op de leesfrequentie, maar heeft het meer gebruiken van cultuurgerichte doelstellingen geen aanwijsbare invloed (Model 5).

Het gelijktijdig opnemen van alle vijf indicatoren in Model 6 dringt de leerlinggerichte effecten sterk terug; de omvang van de boekenlijst blijft een negatieve invloed houden. Wanneer in Model 7 echter de vijf indicatoren voor het literatuuronderwijs in twee samengebalde variabelen worden gemodelleerd, komen sterkere verbanden aan het licht. Het volgen van meer leerlinggericht literatuuronderwijs geeft een duidelijk positief effect op de leesfrequentie te zien: het verschil in leesfrequentie tussen de minst en meest op deze wijze onderwezen oud-leerlingen bedraagt bijna 18 procentpunten. Meer cultuurgericht literatuuronderwijs leidt daarentegen tot minder lezen. Hier is een verschil van 23 procentpunten in leesfrequentie zichtbaar, in het voordeel van degenen die het minst met cultuur in aanraking werden gebracht. De verklaarde variantie bedraagt op docentniveau in dit model 56% en op individueel niveau 21%.

De gevonden resultaten duiden erop dat een meer leerlinggerichte benadering van literatuuronderwijs de leesfrequentie later in het leven positief beïnvloedt; een meer cultuurgerichte benadering leidt tot minder lezen. Hypothese 1 wordt derhalve verworpen; hypothese 2 geaccepteerd.

Deze modellen geven echter nog geen uitsluitsel over hoe deze effecten verklaard kunnen worden. In Figuur 1 staat afgebeeld hoe de invloed van de twee benaderingen van literatuuronderwijs verloopt. Voor de volledigheid wordt ook de invloed van het aantal lesuren getoond. Voor elke intermedierende variabele is een padmodel getekend. De pijlen aan de linkerkant van de intermedierende variabelen zijn gebaseerd op vier (hier verder niet gerapporteerde) multilevel-analyses waarbij telkens één intermedierende

Tabel 2

Multilevel-analyse van leesfrequentie oud-leerlingen (0 - 10) (N = 664), omgestandaardiseerde coëfficiënt en standaardfout

	Legge model		Achtergrond				Afzonderlijke indicatoren				Geclusterde variabelen		
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8					
Vaste effecten													
Constante	4.97 (.18) ***	2.43 (.50) ***	2.47 (.49) ***	1.68 (.63) **	1.49 (.59) **	1.09 (.65)	1.53 (.56) **	-3.04 (.45) ***					
Controlevariabelen onderwijs													
Examenniveau (0-3)		.68 (.16) ***	.87 (.18) ***	.90 (.20) ***	.85 (.18) ***	1.09 (.21) ***	1.09 (.21) ***	.39 (.19) *					
Examenjaar (0-3)		-.08 (.02) ***	-.08 (.02) ***	-.09 (.02) ***	-.09 (.02) ***	-.09 (.02) ***	-.09 (.02) ***	-.02 (.02)					
Aantal lesuren (0-2.5)		-.15 (.29)	-.01 (.29)	-.03 (.29)	.11 (.31)	.25 (.30)	.24 (.30)	.12 (.26)					
Type literatuuronderwijs													
Omvang boekenlijst (0-40)			-.04 (.02) *			-.04 (.02) *							
Teksten leerlinggericht (0-1)				1.22 (.52) *		.93 (.51)							
Teksten cultuurgericht (0-1)				-.91 (.74)		-.42 (.76)							
Doelst. leerlinggericht (0-1)					1.58 (.58) **	1.23 (.58) *							
Doelstelling cultuurgericht (0-1)					-.99 (.75)	-.62 (.78)							
Totaal leerlinggericht (0-1)							1.76 (.52) ***	.80 (.45)					
Totaal cultuurgericht (0-1)							-2.31 (1.03) *	-1.68 (.88)					
Intermediërende variabelen													
Kennis literatuur (0-10)								.11 (.06) *					
Lezen voor plezier (0-10)								.75 (.06) ***					
Lezen voor ontwikkeling (0-10)								.21 (.08) **					
Lezen als ontspanning (0-10)								-.08 (.07)					
Random deel													
Variantie op docentniveau	1.44 (.40)	.22 (.20)	.14 (.19)	.14 (.19)	.10 (.18)	.00 (.00)	.02 (.17)	.00 (.00)					
Variantie op oud-ll-niveau	8.95 (.53)	8.18 (.48)	8.21 (.48)	8.18 (.48)	8.19 (.48)	8.21 (.45)	8.20 (.48)	5.44 (.32)					
F ² docentniveau	0%	46%	49%	52%	53%	57%	56%	71%					
F ² oud-ll-niveau	0%	19%	20%	20%	20%	21%	21%	48%					
-2log(like)	3407.51	3296.27	3292.73	3290.13	3288.90	3282.06	3283.13	2619.45					

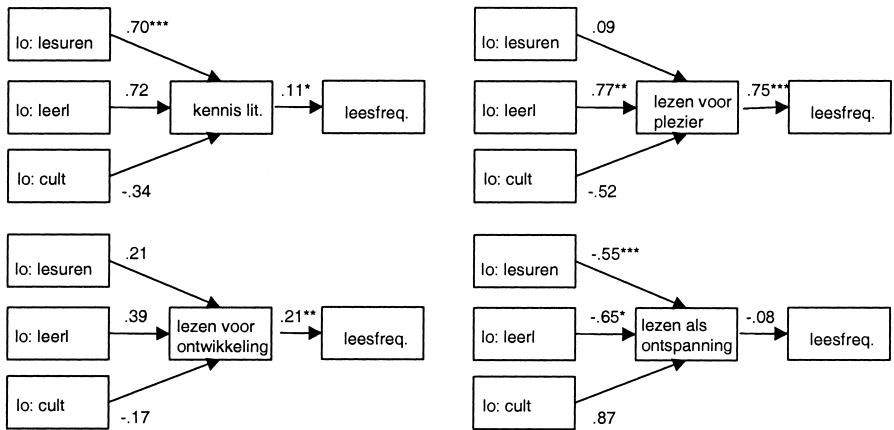
Not. Alle modellen gecontroleerd voor geslacht respondent, vorm vragenlijst, ouderlijke socialisatie en opleiding ouders

* p < .05 ** p < .01 *** p < .001. Bron: LISO 2001.

variabele geregresseerd wordt op dezelfde onafhankelijke variabelen als in Model 7 van Tabel 1. Deze pijlen laten voor elke intermediërende variabele zien wat de opbrengst is van een meer leerlinggerichte, dan wel een meer cultuurgerichte benadering van literatuuronderwijs. Omdat de onderlinge correlaties laag zijn, wordt met onderlinge verbanden geen rekening gehouden. De pijlen aan de rechterkant volgen uit één multilevel-analyse (gerapporteerd in Model 8, Tabel 1) waarin de vier intermediërende variabelen tegelijkertijd als onafhankelijke variabelen zijn opgenomen. Deze pijlen geven het netto effect van de intermediërende variabelen op de leesfrequentie. Omdat de kenmerken van het literatuuronderwijs tussen 0 en 1 (lesuren: 0-2.5) geschaald zijn, en zowel de intermediërende variabelen als de leesfrequentie tussen 0 en 10, dienen de linkse coëfficiënten met tien vermenigvuldigd te worden om vergelijkbaar te zijn met de rechtse. Vanwege non-respons op de intermediërende variabelen loopt het aantal respondenten terug tot 574.

Kennis heeft een positief effect op de leesfrequentie (maximaal 11 procentpunten), maar wordt niet gegenereerd door meer cultuurgericht literatuuronderwijs (Figuur 1a). Een hoger kennispeil is vooral een gevolg van meer tijd die aan literatuur besteed

wordt. Hypothese 3 wordt derhalve verworpen. Meer leerlinggericht literatuuronderwijs leidt wel tot een hogere leesfrequentie via het stimuleren van het plezier in lezen (Figuur 1b). Personen die leerlinggericht onderwijs 'in optima forma' volgden, hebben bijna 8 procentpunten meer leesplezier dan degenen die niets hiervan meekregen, en elke procentpunt hiervan leidt tot 75 procentpunten meer leesfrequentie. Hypothese 4 wordt derhalve geaccepteerd. Overigens leidt meer leerlinggericht onderwijs niet tot het vaker instemmen met stellingen dat lezen goed is voor de algemene of persoonlijke ontwikkeling (Figuur 1c), ondanks dat de leerlinggerichtheid van de literatuurles sterk bepaald wordt door de nadruk die doelstellingen als individuele en maatschappelijke vorming krijgen. De dimensie *lezen louter als ontspanning* is als enige negatief gerelateerd aan de leesfrequentie, zij het niet significant. Dit kenmerk moet, ook gezien de items die erop laden (bijv. "Literaire boeken zijn meestal veel te moeilijk"), geïnterpreteerd worden als een anti-literaire leeshouding. Ze wordt echter niet gevoed door een van de onderzochte typen literatuuronderwijs; eerder wordt het aanhangen van deze attitude tegengegaan door onderwijs met veel lesuren en een sterk leerlinggericht karakter (Figuur 1d).



Noot. Gecontroleerd voor achtergrondkenmerken literatuuronderwijs, ouders en geslacht.
 Schaling: l.o.: lesuren (0-2.5), l.o.-leerl/cult (0-1), intermediërende var. (0-10), leesfrequentie (0-10).
 Significantie: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$
 Bron: LISO 2001

Figuur 1. Padmodellen met intermediërende variabelen ($N = 574$).

6 Discussie

In dit artikel is onderzocht welke invloed benaderingen van literatuuronderwijs binnen het voortgezet onderwijs hebben op de frequentie waarmee mensen later in het leven boeken lezen, en hoe deze invloed verklaard kan worden. Nadrukkelijk is geen normatieve stelling voor of tegen benaderingen ingenomen, maar zijn ze zo objectief mogelijk tegenover elkaar gezet. In de onderzoeksopzet worden voordelen van diverse methoden gecombineerd (grote steekproef, socialisatiecontexten onafhankelijk van primaire respondent gemeten, meerdere oud-leerlingen per docent, controle voor ouderlijk milieu) waardoor scherper inzicht is verkregen in de belangstelling voor lezen die personen overhouden aan het literatuuronderwijs.

De resultaten laten zien dat mensen later meer boeken lezen in de vrije tijd, wanneer het literatuuronderwijs dat ze volgden meer leerlinggericht was. Naarmate het literatuuronderwijs meer cultuurgericht was, was de leesfrequentie van oud-leerlingen lager. De verklaring voor deze effecten is slechts ten dele duidelijk geworden. Een meer leerlinggerichte benadering levert oud-leerlingen een positievere leesattitude op, in termen van het lezen voor het plezier. Het instemmen met de andere dimensies van de leesattitude wordt niet positief beïnvloed door een meer leerlinggericht curriculum. Dit roept de vraag op in hoeverre de ondernomen operationalisatie van de betrokkenheid bij lezen geslaagd is. Met de meting van de leesattitude gericht op onderscheiden functies van lezen (Greaney & Neuman, 1990; Stokmans, 1999), wordt weliswaar inzicht verkregen in de stabiele opvattingen over het lezen van boeken die personen erop nahouden, maar lijkt de lijn tussen betrokkenheid en gedrag tamelijk dun te zijn. De mate van literaire expertise beïnvloedt de leesfrequentie positief, maar een meer cultuurgerichte benadering leidt niet tot meer expertise. Ook voor de expertise geldt dat de operationalisatie verbeterd zou kunnen worden door meer vragen te gebruiken, maar vooral ook door andersoortige vaardigheden te meten. Het operationaliseren van literaire expertise als semantische kennis heeft wel kritiek gekregen (Miesen, 1999); alternatieven

zijn in de praktijk echter niet altijd haalbaar (bijv. het laten noemen van zoveel mogelijk auteursnamen of het stellen van vragen over een concrete literaire tekst) en blijven het probleem houden welke kennis of vaardigheden exact gerepresenteerd worden.

Door benaderingen van literatuuronderwijs dimensionaal te beschouwen, terug te brengen tot twee hoofddimensies en met meerdere indicatoren (en via meerdere docenten) te operationaliseren, is de inventarisatie van de praktijk door Janssen (1998) verder aangescherpt. Wel blijven er vragen liggen. De belangrijkste vraag is die naar de relatie tussen beide benaderingen. De twee benaderingen vormen geen perfecte tegenpolen van hetzelfde concept. Ten dele kan dit komen doordat voor één indicator (leerlinggerichtheid van behandelde teksten) slechts één vraag beschikbaar was, waaronder de betrouwbaarheid van de gehele indicator voor de leerlinggerichte benadering geleden heeft. Het is echter ook mogelijk dat zich hier een discrepantie tussen schoolniveaus voordoet. Wellicht worden op hogere schoolniveaus slechts bepaalde componenten van de les leerlinggericht, waar op lagere schoolniveaus de leerlinggerichtheid zich in alle gedingen van de les voordoet. Verder zijn door de retrospectieve aard van de dataverzameling bepaalde componenten van de les geheel buiten beeld gebleven (bijv. gebruikte werkvormen). De retrospectieve opzet van de dataverzameling kan ook vragen oproepen over de validiteit en betrouwbaarheid van de verkregen gegevens. Op grond van de hoge respons en de interne consistentie van hun antwoorden leken docenten, die in hun vak voortdurend moeten reflecteren op hun eigen handelen, goed in staat te rapporteren over hun vroegere lessen. Verder onderzoek naar de aard van benaderingen en veranderingen hierin is niettemin belangrijk.

Een laatste vraag is in hoeverre benaderingen van literatuuronderwijs een differentiërend effect hebben voor verschillende cohorten oud-leerlingen. De constatering dat oud-leerlingen uit recentere examenjaren structureel minder lezen dan eerdere cohorten - rekening houdend met verschillen in examenniveau, ouderlijk milieu en literatuuronderwijs - maakt dat deze vraag in vervolg-

onderzoek meer aandacht verdient. Deze kwestie is ook niet geheel los te zien van veranderingen in het onderwijs zelf. De gepresenteerde bevindingen hebben ten laatste betrekking op oud-leerlingen die in 1998 het secundair onderwijs verlieten. In datzelfde jaar werd de Tweede Fase (1998) ingevoerd waarmee het algehele model van het voortgezet onderwijs meer leerlinggericht werd. Gegeven de resultaten van het onderhavige onderzoek lijkt dit - in ieder geval voor het literatuuronderwijs en afgemeten aan de leesfrequentie - een gunstige ontwikkeling. In hoeverre specifieke trekken van het literatuuronderwijs in de Tweede Fase op eenzelfde wijze functioneren als het hier bestudeerde leerlinggericht onderwijs kan echter pas onderzocht worden wanneer het leerlingcohort uit 1998 enige tijd van school is. Enig geduld moet derhalve nog worden betracht.

Noten

- 1 Met dank aan prof. dr. H. Ganzeboom en dr. K. van Rees voor hun commentaar op eerdere versies.
- 2 Alleen Guthrie et al. (1995) gebruiken surveydata, maar ook hier gaat het om effecten op relatief korte termijn.
- 3 Het CCCC-project startte met het aanschrijven van 55 scholen (99 schoollocaties). Omdat deze scholen vaak uit fusies zijn ontstaan en verschillende locaties verschillende schoolniveaus vertegenwoordigen, is bij de steekproeftrekking de schoollocatie als eenheid genomen. Dit is ook relevant voor het onderhavige onderzoek met haar retrospectieve insteek: verschillende locaties van nu waren vroeger vaak verschillende scholen. Vijfenzeventig locaties zijn daadwerkelijk telefonisch benaderd. Van deze locaties deden er 67 mee (44 scholen). De respons op schoolniveau bedraagt derhalve 89% ($67/75 \cdot 100$). Op niet alle locaties waren echter bovenbouwdocenten Nederlands werkzaam.
- 4 Onder de 14 plaatsen bevonden zich twee grote steden (>150.000 inwoners), acht middelgrote

steden (75.000-150.000 inwoners) en vier kleine steden (30.000-75.000 inwoners), verspreid over acht provincies.

- 5 De verwachting dat leerlingen in deze klassen reeds langer les gehad zouden hebben van deze docent werd goeddeels bevestigd door de oudleerlingen: bijna 50% gaf aan twee jaar les te hebben gehad van hun toenmalige docent; ruim 30% had het over drie jaar of meer.
- 6 Berekend als de proportionele reductie in de onverklaarde variantie (zie Snijders & Bosker 1999, p. 101-103).

Literatuur

- Agee, J. (2000). What is effective literature instruction? A study of experienced high school English teachers in differing grade- and ability-level classes. *Journal of Literacy Research*, 32, 303-348.
- Beach, R. (1993). *A teacher's introduction to reader-response theories*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Boekaerts, M., & Simons, P.R.-J. (1995). *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Van Gorcum.
- Brinke, J.S. ten (1976). *The complete mother-tongue curriculum: a tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Dirksen, J.A.G. (1995). *Lezers, literatuur en literatuurlessen: reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Nijmegen: proefschrift.
- Ganzeboom, H.B.G. (1984). *Cultuur en informatieverwerking*. Dissertatie Universiteit Utrecht.
- Geljon, C., & Schram, D. (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In E. Andringa, & D. Schram (Reds.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 203-228). Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Geljon, C., & Schram, D. (1995). Emotionele reacties op poëzie als uitgangspunt voor didactisch handelen. *Spiegel*, 13(3), 59-77.
- Greaney, V., & Neuman, S.B. (1990). The functions of reading: a cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25, 172-195.
- Guthrie, J.T., Schafer, W., Wang, Y.Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of instruction to amount of reading: an exploration of social, cognitive, and

Naast de genoemde 148 zijn overigens 141 docenten voor een ander onderzoek binnen het CCCC-project benaderd. Ook zijn tenminste 36 docenten geheel niet benaderd, omdat de school hiervoor geen toestemming gaf.

- instructional connections. *Reading Research Quarterly*, 30, 8-25.
- Haanstra, F. (2001). *De Hollandse schoolkunst. Mogelijkheden en beperkingen van authentieke kunsteducatie*. Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk/Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau/VUGA.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken. Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Little, R.J.A., & Rubin, D.B. (1987). *Statistical analysis with missing data*. New York: Wiley.
- Many, J.E., & Wiseman, D.L. (1992). The effects of teaching approach on third-grade students' response to literature. *Journal of Reading Behavior*, 24, 265-287.
- Miesen, H.W.J.M. (1999). Consumer familiarity and expertise. An explorative study of readers of fiction. Tilburg: Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). *Cultuurnota 1997-2000. Pantser of ruggengraat*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Moor, W. de (1980). Overall kloven. Hier en daar een vlonder. *Moer*, 3, 2-14.
- Paris, S.G., & Byrnes, J.P. (1999). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. In B.J. Zimmerman, & D.H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice* (pp. 169-200). New York: Springer-Verlag.
- Schram, D., & Geljon, C. (1988). De effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog. *Spiegel*, 6(3), 31-54.
- Schut, B., & Tahey, C. (1974). Literatuur, wat doe je ermee op school? Over doelstellingen en methoden van literatuuronderwijs. In J. Sturm (Red.), *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs* (pp. 51-57). D.C.N.-cahier. Purmerend: Muusses.
- Schut, B.J.M. (1984). *Literatuurdidactiek. Een bijdrage tot theorievorming*. Bleiswijk: Nkb-offset.
- Snijders, T.A.B., & Bosker, R.J. (1999). *Multilevel analysis. An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage publications.
- Stokmans, M. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Thissen, J., Neyts, D., & Rowan, N. (1988). *Leraren over literatuuronderwijs*. Nederlandse Taalunie. Voorzetten 15. Den Haag: Stichting Bibliographica Neerlandica.
- Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs naar relaties tussen leesgewoonten in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does.
- Ven, P.H. van de (1996). *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verboord, M. (2002). Veranderingen in het literatuuronderwijs: literaturopvattingen overgedragen door docenten Nederlands. (te verschijnen)
- Verdaasdonk, H. (1984). Kwaliteitshierarchieën in boeken ten behoeve van het onderwijs in de Nederlandse literatuur. *Spektator*, 13, 233-255.
- Vriend, G. de (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit. Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdamse Historische Reeks 30. Amsterdam: Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Manuscript aanvaard: 22 november 2002

Auteur

Marc Verboord is onderzoeker-in-opleiding bij de capaciteitsgroep sociologie/ICS van de Universiteit Utrecht.

Correspondentieadres: Marc Verboord, Sociologie/ICS, Universiteit Utrecht, Heidelberglaan 1, 3564 CS, Utrecht, e-mail: M.Verboord@fss.uu.nl.

Abstract

Long term effects of approaches of literary education: how can interest in reading later in life be explained?

This article investigates the influence of approaches of literary education on the book reading frequency of people as adults, and how this influence can be explained. In total 88 teachers in Dutch language and literature in secondary education were retrospectively questioned about their literary education in a random year between 1975 and 1998. Almost 700 former students of these teachers, spread over examination years and levels, were traced down and questioned about their current reading frequency, reading attitude and literary knowledge. Multilevel-analyses showed that the more the approach of literary education is student-centered, the higher the later reading frequency. This influence is mediated by the development of a more positive reading attitude. As the approach gets more culture-centered, people tend to read less as adults. Furthermore, the culture-centred approach didn't result in a larger amount of literary knowledge.