

Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4-vwo klas (deel 2)

1. Inleiding

Om meer te weten te komen over het lezen van leerlingen bij het voortgezet onderwijs en over het leesonderwijs dat zij ontvangen, hebben we een oriënterende case study bij een 4-vwo klas van een regionaal Christelijk Lyceum verricht. Het veldwerk vond in de periode maart 1981 tot en met juli 1982 plaats. Het onderzoek omvatte drie met elkaar samenhangende deelonderzoeken die bij dezelfde klas zijn verricht:

1. een onderzoek naar het leesonderwijs van de betreffende klas;
2. een onderzoek naar het lezen van de leerlingen en
3. een onderzoek naar de schoolcontext.

In het eerste deel van dit artikel (Van den Heuvel en Van der Veur 1983) beschreven we deelonderzoek 1. Hieronder beschrijven we eerst de deelonderzoeken 2 en 3. Vervolgens brengen we de resultaten van de drie deelonderzoeken met elkaar in verband en proberen we conclusies ten aanzien van het geheel te trekken.

2. Deelonderzoek 2: het lezen van de leerlingen van de betreffende klas

2.1 Probleemstelling en daarop betrekking hebbende literatuur

Bij deelonderzoek 2 waren we vooral geïnteresseerd in de vraag: hoe lezen de leerlingen van de onderzochte klas. Deze probleemstelling werkten we uit in drie subvragen:

- A. hoe groot is, naar het oordeel van de leerlingen, hun leesflexibiliteit?
- B. in hoeverre menen de leerlingen dat zij in hun aanpak van leesstof meer serialistisch dan wel holistisch zijn?
- C. in hoeverre blijkt uit de antwoorden van de leerlingen dat zij anders omgaan met boeken die zij voor de verplichte literatuurlijst lezen, dan met boeken die zij daarnaast lezen?

Deze vragen verdienen enige toelichting.

Leesflexibiliteit

Leesflexibiliteit wordt door Wesdorp (1981, pag. 166) gedefinieerd als "de mate waarin iemand bij verschillende leesdoelen zijn snelheid optimaal weet aan te passen; dat wil zeggen dat de leerling noch te intensief moet lezen bij bepaalde doelen, noch te oppervlakkig bij andere". Westhoff (1981, pag. 108) citeert Rankin die in zijn uitvoerig overzicht van definities, operationalisaties en tests concludeert dat bij alle verschillen de meeste definities gemeen hebben "that reading flexibility reflects the ability of a reader to change some aspects of his reading skills in order to attain a variety of reading purposes or to read different kinds of materials with good comprehension" (Rankin, 1974). In navolging van Tinker (1965) maakt Westhoff bovendien onderscheid tussen interne en externe flexibiliteit: het gaat niet alleen om het veranderen van leeswijze per tekst maar een goede lezer moet ook binnen een tekst in staat zijn, zijn leesgedrag aan te passen aan tekst en leesdoel.

Wij hadden redenen om aan te nemen dat de leesflexibiliteit van de leerlingen niet groot zou zijn. Als vakdidacticus en leraar wisten we uit de praktijk dat leesflexibiliteit als onderwijsdoel niet hoog genoteerd staat, zie ook Wesdorp (1981, pag. 169). "Helaas is in Nederland bij ons weten geen research gedaan op het gebied van de leeswendbaarheidsmeting, waarmee toch ook de status die de leesflexibiliteit als onderwijsdoel heeft, enigszins is getypeerd" (pag. 169). Via het interview met de neerlandicus van de onderzochte klas wisten we dat onze onderzoekssituatie wat dat betreft niet afweek van de praktijk zoals wij die kenden. De literatuur wijst ook in de richting van een geringe leesflexibiliteit. In zijn literatuuroverzicht stelt Westhoff, zich baserend op literatuur uit 1966, dat maar weinig lezers hun leestempo veranderen, zelfs niet wanneer ze de uitdrukkelijke instructie krijgen in het ene geval met een ander doel te lezen dan in het andere. Wel noemt hij onderzoek waaruit blijkt dat je die flexibiliteit kunt aanleren. Wesdorp (1981, pag. 167) noemt recentere literatuur die in dezelfde richting wijst, maar iets genuanceerder is. "Farr (1969) komt in zijn literatuuroverzicht tot de conclusie dat lezers in het algemeen hun leessnelheid niet aan het doel aanpassen, tenzij ze speciaal geïnstrueerd worden. De door hem geciteerde onderzoeken hebben tegenstrijdige resultaten: sommige vertonen effect van leesdoel op leessnelheid, andere niet. Waarschijnlijk is veel in dergelijke studies afhankelijk van de voorbereiding van de leerlingen (hebben ze geleerd hun snelheid aan te passen?) of de complexiteit van de teksten (is het überhaupt mogelijk de tekst snel door te lezen?)." Ook in recenter door Geensen (1981a) genoemd onderzoek van Thomas (zie Thomas 1977) is eenzelfde tendens zichtbaar. Geensen (1981a, pag. 7): "Slechts zeer weinig mensen zijn in staat om flexibel de leesstrategie aan te passen bij een bepaalde taak" en "Door cursussen, die circa

50 uren kosten werd de leesstijl van vrijwel elke student geheel veranderd; deze werd flexibeler en efficiënter, aangepast alleen aan de bedoeling waarmee bepaalde teksten werden gelezen".

We waren benieuwd of wat voor Angelsaksische leerlingen (en volwassenen) geldt: geen aanpassing van de manier van lezen aan het leesdoel, naar de mening van onze 4-vwo leerlingen ook voor hen gold.

Serialisme versus holisme

Serialisme versus holisme is een van de vele cognitieve stijldimensies. Het begrip cognitieve stijl wordt door Span (1973) gedefinieerd als "een in de persoonlijkheid verankerde, persistente tendentie om op een bepaalde wijze informatie op te nemen en te verwerken". (Voor meer informatie over cognitieve stijl in het algemeen, zie Geensen 1980.) Genoemde dimensie is voor het eerst geïntroduceerd door Pask en Scott 1972. We hadden het vermoeden dat deze dimensie wel eens van veel belang zou kunnen zijn voor de manier waarop leerlingen lezen. Dat vermoeden baseerden we op Geensen (1981b) waarin het volgende schema voorkomt.

<i>Serialist</i>	<i>Holist</i>
rijgt reeksen	vormt klonten
vertelt terug zoals het hem geleerd is	vertelt eigen versie geherstructureerd
logische stap-voor-stap opbouw; verkiest vakken waarbij de leerstof een logische opbouw vertoont	houdt van "overdaad", leert dingen op verschillende manieren, gericht op ideeën vanuit verschillende, nieuwe standpunten
"kan niet verder" als hij iets niet begrijpt	wordt niet gestoord door onbegrepen woorden of elementen van de leerstof

Volgens Geensen (1980) vinden er tot tenminste het zeventiende levensjaar verschuivingen in cognitieve stijl plaats, maar is de relatieve positie die ieder binnen een groep inneemt zeer stabiel. Men neemt aan dat het onderwijs hierbij een rol speelt.

Wij verwachtten dat het onderwijs zoals wij dat in de onderzochte klas gezien hadden (zie Van den Heuvel en Van der Veur 1983), eerder een serialistische dan een holistische benadering van teksten zou stimuleren. En we waren benieuwd hoe de leerlingen hun aanpak op dit punt zouden beoordelen.

Anders omgaan met boeken die wel, dan met boeken die niet voor de verplichte literatuurlijst gelezen worden

Uit de literatuur kenden wij de samenhang tussen manier van literatuuronderwijs enerzijds en belangstelling voor literatuur (ook op de lange duur) en vaardigheid in het analyseren ervan anderzijds. In *Literatuuronderwijs* (z.j., pag. 11) worden twee oudere onderzoeken genoemd -Coryell (1927) en La Brant (1961)- waarin het verschil in effect aan de orde is tussen intensief en extensief literatuuronderwijs. Bij intensief literatuuronderwijs wordt op weinig teksten diep ingegaan; bij extensief literatuuronderwijs worden veel teksten gelezen, maar er wordt minder diep op ingegaan. Extensief literatuuronderwijs komt er het positiefst af: bij leerlingen die daaraan hadden deelgenomen, constateerde men -in vergelijking met leerlingen die aan intensief literatuuronderwijs hadden deelgenomen- een gelijke mate van tekstbegrip, meer oog voor wezenlijke verschillen in teksten, grotere tevredenheid, grotere participatie in leergesprekken en -ook na twintig jaar- meer belangstelling voor literatuur en grotere bereidheid om te lezen.

Tijdens de observatie van het literatuuronderwijs bij de diverse talen van de 4-vwo klas hadden we geconstateerd dat er een sterke nadruk werd gelegd op het herkennen van structuren in teksten. Zie Van den Heuvel en Van der Veur (1983, pag. 47). We zouden dat literatuuronderwijs ook intensief kunnen noemen. Door nu bij de leerlingen die dit intensieve literatuuronderwijs volgden, na te gaan of zij anders omgingen met boeken die zij wel, dan met boeken die zij niet voor de verplichte literatuurlijst lazen, hoopten wij meer inzicht te kunnen krijgen in het ontstaan van de te verwachten geringe bereidheid tot lezen (1), en geringe belangstelling voor literatuur. Pasten, zo vroegen we ons af, de leerlingen hun intensieve manier van lezen ook toe op de boeken die zij in hun vrije tijd lazen? (Met als te verwachten effect dat zij minder en met minder plezier zouden lezen.) Of -een andere mogelijkheid- leefden zij in twee werelden: zij lazen literatuur voor hun lijst op een bepaalde, in ieder geval intensieve manier. Daarnaast lazen ze op een hele andere, kennelijk doodlopende manier, boeken die niet voor de lijst waren. We hadden ten aanzien van deelvraag C niet zulke concrete verwachtingen als ten aanzien van de andere subvragen. We vermoedden wel dat de leerlingen gemiddeld anders zouden omgaan met boeken die zij wel dan met boeken die zij niet voor de verplichte literatuurlijst lazen, maar hoe anders, en vooral, waarom anders, dat was nu juist de vraag.

2.2 Opzet

De onderzochte groep

De onderzochte groep was overwegend een B-klas: 23 leerlingen volgden een B-, 3 een AB en 3 een A-pakket. De klas bestond uit

29 leerlingen: 16 jongens en 13 meisjes. De gemiddelde leeftijd was 16,03 jaar. Eén leerling was 18 jaar. De rest was jonger. Het begin van het onderzoek vond plaats bij alle leerlingen. Het onderzoek is daarna intensiever voortgezet met een kleiner aantal leerlingen. Het doel van die voortzetting was tweeledig. Enerzijds hoopten we via die voortzetting enig zicht te krijgen op de waarde van de vragenlijst die bij de hele klas gebruikt was. Anderzijds konden we zo een veel vollediger beeld van het lezen van enkele duidelijk van elkaar verschillende leerlingen schetsen. Naar we hoopten zou dat beeld ons kunnen helpen bij de interpretatie van onze eerdere resultaten, en ons meer zicht kunnen geven op de problemen van lezen en leesonderwijs.

Dataverzamelings technieken

We maakten gebruik van de volgende dataverzamelings technieken:

- een vragenlijst bij de hele klas
- leeslogboekjes
- interviews bij een kleiner aantal leerlingen
- twee hardop-denktaken

We bespreken de genoemde technieken hieronder kort.

We ontwikkelden een *vragenlijst* met betrekking tot het lezen van de leerlingen. Deze bevatte allereerst een aantal algemene vragen (naar bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, vooropleiding ouders) die in verband met de beschrijving van de onderzochte groep van belang waren. Het belangrijkste waren echter de vragen die betrekking hadden op A. leesflexibiliteit, B. serialistische versus holistische benadering, en C. verschil in aanpak tussen boeken die wel en boeken die niet voor de verplichte literatuurlijst gelezen werden. Tenslotte bevatte de lijst nog een aantal vragen die wel op de manier van lezen betrekking hadden, maar niet in de categorieën A tot en met C thuishoorden (zie voor de vragenlijst verder de bijlage).

De *leeslogboekopdracht* voor de leerlingen die nader onderzocht werden, luidde als volgt. Maak gedurende twee dagen steeds notities van a) wat je leest; b) hoe je het onder a) genoemde leest, en c) hoe lang je erover doet. Geef daarna aan of de twee logboeken representatief zijn voor je normale patroon en met welke bedoeling je leest (zonodig met voorbeelden).

De opdracht moest door de proefleiders mondeling verstrekt worden. Zonodig zouden ze om duidelijk te maken wat de bedoeling was, een voorbeeld van een eigen logboek (2) geven en dit illustreren aan de hand van een meegenomen krant en/of boek. Op die manier zouden ze iets kunnen vertellen over eigen leesstrategieën en die van anderen. Ze moesten er wel voor waken niet te sturend te zijn, noch de eigen manier van lezen als norm aan te geven. Bij het verstrekken van de logboekopdracht zou vermeld worden wat er in vervolgsessies met het logboek gedaan zou worden.

Naar aanleiding van het leeslogboekje zou er met dezelfde leerlingen een *interview* plaatsvinden. Het leesmateriaal dat in hun logboek genoemd werd zou daarbij zoveel mogelijk aanwezig zijn. Tijdens het interview zouden de vragen die in de logboekopdracht verwerkt waren, uitgediept worden en zou bovendien gevraagd worden naar a) de bron waaruit men zijn leesstof betrok (bibliotheken, boekenkasten, boekwinkels), b) motivatie ten aanzien van lezen en c) datgene wat lezen bij de geïnterviewde losmaakte. Tenslotte zou ingegaan worden op d) de leesgeschiedenis: het lezen van vroeger in vergelijking met het lezen van nu zoals dat uit het logboek en het eerste deel van het interview naar voren kwam en e) de wensen van de leerlingen betreffende het leesonderwijs.

De twee *hardop-denktaken* bestonden uit een schoolse taak en een buitenschoolse taak. De *schoolse* taak had betrekking op een tekst met vragen zoals die welke de leerlingen worden aangeboden bij het eindexamen havo en bij tekstbegripsonderwijs in veel klassen. Gebruikt werd Holtrop (1975). De opdracht voor de leerlingen hield in dat zij voor zichzelf de tekst lazen, daarbij door aanwijzen aangevend in welke regel van de tekst zij bezig waren. Bij het beantwoorden van de vragen dienden zij zoveel mogelijk hardop te denken.

De *buitenschoolse* taak had betrekking op een krant (De Volkskrant van 18 mei 1982). De taak hield in dat de leerlingen die krant lazen zoals ze hem thuis zouden lezen en dat ze hardop toelichtten wat ze aan het doen waren.

Alle gebruikte dataverzamelingstechnieken houden in dat proefpersonen iets zeggen over hun eigen manier van lezen. De vraag is in hoeverre uitspraken van mensen over hun eigen interne processen betrouwbare informatie geven over die processen. De Groot (1982 pag. 112-115 en 118-119) maakt over deze kwestie een aantal behartigenswaardige opmerkingen bij zijn bespreking van de onderzoeksmethoden hardop-denken en "learner report". Zijn opmerkingen die wij in het verband van ons artikel het belangrijkste achten, zijn -kort samengevat- de volgende. Een proefpersoon is de beste deskundige over wat er in hem omgaat. Hij kan zich wel vergissen, maar dat is bij externe waarnemingsverslagen niet anders. Een overblijvend probleem is dat een proefpersoon bewust of onbewust het interne gebeuren kan vervalsen. Dit probleem is meestal op te lossen door een proefopzet waarin centraal staat dat de proefpersoon geen belang heeft bij de vervorming.

Een extra probleem, dat De Groot niet noemt, is dat veel, met name jonge, mensen door de cognitieve fase waarin zij verkeren, niet in staat zijn om te denken over het eigen cognitief functioneren.

Om de volgende vijf redenen kozen wij voor onze dataverzamelingstechnieken die op intro- en retrospectie gebaseerd zijn en niet

voor andere technieken die daar niet op gebaseerd zijn zoals die waarbij gebruik gemaakt wordt van de "reading recorder" (zie Geensen 1981a) of van de registratie van oogbewegingen. 1) Ons instrumentarium, zeker de vragenlijst, is gemakkelijk in school-situaties inpasbaar (de arbeidsintensievere technieken interview en hardop-denktaken dienen dan zodanig aangepast te worden dat ze in groepjes afgenomen kunnen worden. 2) In schoolsituaties kunnen ze behalve als testinstrument ook als onderwijsinstrument fungeren: de leerling denkt na over zijn eigen lezen en dat nadenken op zich kan hem een stapje verder brengen. 3) Wij zijn met De Groot overtuigd van de bruikbaarheid van op intro- en retrospectie gebaseerde testen. 4) We namen aan dat leerlingen in een 4-vwo klas over het algemeen wel over hun eigen cognitief functioneren zouden kunnen nadenken. 5) Onze technieken vereisten geen aanschaf van ingewikkelde of dure apparatuur.

Selectie van de leerlingen

De selectie van leerlingen vond als volgt plaats. De vragenlijst werd afgenomen bij de hele klas. De andere dataverzamelings technieken werden toegepast bij vier leerlingen. We deden de volgende keuze uit het leerlingenbestand.

- We selecteerden twee leerlingen (3) van wie we op basis van de vragenlijst de indruk hadden dat ze belangrijk van elkaar verschilden op de cognitieve-stijldimensie serialisme/holisme. We zullen hen omwille van de anonimiteit hieronder aanduiden met de gefingeerde namen Els (een leerlinge met sterke serialistische tendensen in haar manier van lezen) en Janny (een leerlinge die wat serialisme/holisme betreft een gemiddelde leesaanpak had; een echt holistische aanpak was in de klas niet te vinden).

- We selecteerden daarnaast twee leerlingen die evenals Janny wat serialisme/holisme betreft een gemiddelde leesaanpak hadden, maar die daarnaast sterk van elkaar verschilden qua prestatie en motivatie.

De een, een meisje dat we Frieda zullen noemen, had het beste rapport van haar klas. Tijdens de observatieperiode participeerde ze het sterkst van alle leerlingen tijdens de lessen en werd ook als zodanig door de leraren behandeld. De ander, Jan, was een jongen die in 1981 in 4 vwo was blijven zitten. Voor Nederlands zat hij minder dan een punt onder het gemiddelde. Voor het overige had hij een middelmatig rapport. Tijdens de observatieperiode werd hij door de leraren behandeld als "iemand die zich drukt". Soms gedroeg hij zich ook zo.

- Leesflexibiliteit gebruikten we om verschillende redenen niet als apart selectie criterium. Nader onderzoek van vier leerlingen konden we met de beschikbare menskracht net aan; zes zou te veel worden. Omdat we onder andere vanuit de literatuur een grote overlap tussen leesflexibiliteit en holisme verwachten, volstonen we met het gebruik van één van de twee als crite-

rium. Prestatie en motivatie leek ons voor de praktijk een zeer interessant selectie criterium.

2.3 Dataverzameling

De vragenlijst werd op 19 mei 1981 door een proefleider afgenomen tijdens een les Nederlands. De afname nam 35 minuten in beslag. Op 6 mei 1982 werd de vragenlijst nogmaals afgenomen bij zes leerlingen die ervoor in aanmerking leken te komen om op het punt van hun lezen nader onderzocht te worden. Er waren vier proefleiders bij betrokken. Eén proefleider werkte met drie leerlingen tegelijk, de anderen namen elk één leerling voor hun rekening. Na afname van de vragenlijst bespraken de proefleiders met hun proefpersonen de verschillen in antwoorden tussen de eerste en tweede afname. Ook in de onderzoeksgroep werden de resultaten bekeken en dat leidde tot de definitieve selectie van vier leerlingen.

In de daarop volgende maand hadden twee proefleiders telkens met dezelfde leerling twee sessies van circa een uur. Tijdens de eerste sessie vond het interview naar aanleiding van de logboekopdracht plaats. Tijdens de tweede sessie werden de hardop-denktaken uitgevoerd. Een derde proefleider volgde hetzelfde programma, maar hij werkte met twee leerlingen tegelijk (Els en Janny). Alle sessies werden op audio-cassette opgenomen en uitgetypt. De planning en uitvoering van het onderzoeksgedeelte met de individuele leerlingen vond in het tijdsbestek van één maand (van eind april tot eind mei 1982) plaats en verliep, mede door de tijdsdruk, niet geheel vlekkeloos. Er was in dat korte bestek geen tijd voor een grondige literatuurstudie. Slechts twee van de drie studenten konden aan een bescheiden interviewtraining deelnemen. Over de instructie aan de leerlingen werden alleen globale afspraken gemaakt. Tussentijdse bespreking van verricht werk vond minder vaak plaats dan wenselijk was. Ondanks de genoemde beperkingen, waaraan zeker wat gedaan zal moeten worden bij voortzetting van het onderzoek in definitiever vorm, vallen er wel enkele interessante resultaten te melden.

2.4 Resultaten

De vragenlijst

Hieronder geven we de resultaten van de vragenlijst (zie Bijlage 1) weer (4). Eerst geven we een korte opsomming van de antwoorden op de vragen die losstaan van de centrale punten A tot en met C. Daarna richten we alle aandacht op die centrale punten. We geven daarvoor twee tabellen.

De antwoorden op de losse vragen geven de volgende informatie. De leerlingen hadden thuis gemiddeld meer dan 50 boeken, lezen 100 tot 200 pagina's per week, maar vonden dat moeilijk te schatten. Het gemiddelde opleidingsniveau van de vaders van de leerlingen

lag tussen middelbaar onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in en dat van de moeders tussen lager beroepsonderwijs en middelbaar onderwijs. De ouders en huisgenoten van de leerlingen waren gemiddeld matig geïnteresseerd in hun lezen (score 3.79 op een 7-puntsschaal met 7 als hoogste score). De leerlingen waren gemiddeld net nog tevreden over de manier waarop zij moeilijke leesstof aanpakten (score 4.48). Maar zij wilden op dit punt eventueel wel iets bijleren (score 4.99).

De leerlingen maakten gemiddeld meestal gebruik van informele manieren van samenvatten (je voorstellen wat het belangrijkste is) en vatten vaker tussendoor dan pas aan het einde samen. Vrijwel nooit (score 1.90) gingen zij na of een leesprobleem aan henzelf of aan de schrijver lag. Zij gingen nogal eens helemaal op in een boeiend boek (score 5.45).

De scores voor A. leesflexibiliteit en B. serialisme/holisme staan in de nu volgende Tabel 1. Alleen de eerste kolom scores is voorlopig van belang.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24																																																																												

Tabel 1. A. leesflexibiliteit en B. serialisme/holisme van de hele klas in mei 1981 I, en van de nader onderzochte leerlingen in mei 1981 en mei 1982 (II-V)

	I	II		III		IV		V	
	vwo ^a 1981	Frieda mei 1981	Frieda mei 1982	Jan mei 1981	Jan mei 1982	Els mei 1981	Els mei 1982	Janny mei 1981	Janny mei 1982
A.									
A.1	2.55	3.5	3.5	2	3.5	1	2	3	2
A.2	2.77	4	4.40	1.6	4.2	2.2	2	2.80	4.6
A.3	3.63	4	4	1	4	4	1	5	5
A.4	2.62	1.40	1.80	4	3.6	1	1.4	1.6	1.6
A.5	<u>4.10</u>	<u>6.63</u>	<u>6</u>	<u>3</u>	<u>4.5</u>	<u>4.63</u>	<u>5.63</u>	<u>4</u>	<u>4.5</u>
totaal	15.67	19.53	19.70	11.60	19.80	12.83	12.03	16.40	17.7
X relat. positie	3.13	3.91	3.94	2.32	3.96	2.57	2.41	3.28	3.54
		1	2	4	1	3	4	2	3
B.									
B.1	5.32	6	4	6	5	7	7	3	2
B.2	5.38	6.60	6.20	4	4.4	7	6.6	6.4	6.4
B.3	4.21	3.33	5.67	4.67	5.67	7	7	5.33	5
B.4	<u>4.58</u>	<u>5</u>	<u>4.25</u>	<u>3.5</u>	<u>5</u>	<u>6.25</u>	<u>7</u>	<u>5.5</u>	<u>5.5</u>
totaal	19.49	20.93	20.12	18.17	20.07	27.25	27.6	20.23	18.9
Y relat. positie	4.87	5.23	5.03	4.54	5.02	6.81	6.9	5.06	4.72
		2	2	4	3	1	1	3	4

A. = leesflexibiliteit

A.1 = algemeen

A.2 = hanteren leesdoel etc.

A.3 = afwisseling tempo

A.4 = wel overslaan

A.5 = gebruik structuur

B. = serialisme

B.1 = voorkeur tekstopbouw

B.2 = niet overslaan

B.3 = stokken bij moeilijke passages

B.4 = stokken bij onbekende woorden

Deze tabel laat een leesflexibiliteitsscore zien die aan de lage kant is (3.13) en een serialisme-score die aan de hoge kant is (4.87). Dat wil zeggen dat het oordeel van de leerlingen (voor

zover uitgelokt door onze vragenlijst) over hun leesflexibiliteit licht negatief is, en hun oordeel over hun serialisme qua aanpak van leesstof licht positief is, een uitslag die wij op basis van de literatuur en onze praktijkervaring ook verwachtten. Opmerkelijk is dat de beide scores exact elkaars spiegelbeeld zijn. De correlatie tussen de scores is voor een deel kunstmatig tot stand gebracht: A.4 is het spiegelbeeld van B.2; dezelfde vragen zijn voor beide clusters gebruikt. Nadere analyse van de data zal moeten uitwijzen hoe hoog de correlatie is. Over de aannemelijkheid van een verband tussen leesstrategie enerzijds en serialisme/holisme anderzijds zie Geensen (1981a, pag. 6).

De gegevens omtrent C., omgaan met boeken die wel en niet voor de verplichte lijst zijn, zijn te vinden in Tabel 2.

Tabel 2. C. *Omgaan met boeken die wel en niet voor de verplichte lijst zijn, weergave van de gemiddelde scores per vraag en de verschillen tussen die scores (n = 29)*

	lijst	niet- lijst	verschil
1. nadenken over structuur	4.38	2.52	1.86*
2. uittreksel maken	5.59	1.33	4.26*
3. er iets mee doen			
a. er nog aandacht aan besteden	5.14	4.31	0.83
b. erover nadenken, op zichzelf betrekken	3.69	3.45	0.24
c. erover praten	4.24	4.03	0.21
d. iets erbij verzinnen	2.03	2.10	-0.07
e. vergelijken met werkelijkheid	4.31	4.00	0.31
f. nogmaals lezen van een goed boek	3.10	4.59	-1.49*

* = $p < 0,001$

De significantieniveaus zijn berekend met de t-test voor afhankelijke steekproeven. $n = 29$. De t-waarden zijn respectievelijk 5.24, 10.12 en 4.14.

Deze tabel laat zien dat er naar het oordeel van de leerlingen significante verschillen zijn in hun omgaan met boeken die niet en die wel voor de verplichte lijst zijn. Bij een "lijstboek" denken zij meer na over de structuur en maken er vaker een uittreksel van. Ze herlezen het echter -ook als ze het boeiend vinden- minder vaak dan een boeiend boek dat niet voor de lijst is. De verschillen gelden echter niet over de hele linie. Er zijn nogal wat punten sub 3 (er iets mee doen) waarop de verschillen

niet-significant zijn. Verder valt ten aanzien van punt 3 op dat de scores over het algemeen laag tot neutraal zijn, zowel bij boeken die voor de lijst zijn als bij boeken die daar niet voor zijn. Op deze plaats onthouden wij ons nog even van commentaar op deze uitslagen. Bij de presentatie van de resultaten van het nader onderzoek bij enkele leerlingen komen we erop terug.

Nader onderzoek bij een klein aantal leerlingen: inleiding

Het nader onderzoek had tot doel

- a. enig zicht te krijgen op de waarde van de vragenlijst en
- b. een vollediger beeld te krijgen van het lezen van enkele duidelijk van elkaar verschillende leerlingen.

Dat laatste zou ons kunnen helpen bij de interpretatie van de resultaten van aandachtspunt C van de vragenlijst (over boeken die wel en die niet voor de verplichte lijst gelezen worden) en ons mede daardoor meer zicht kunnen geven op de problemen van lezen en leesonderwijs. Omdat dit nadere onderzoek door tijdgebrek pas een jaar na de klassikale afname van de vragenlijst plaatsvond, kregen we bovendien enig zicht op de veranderingen in het lezen van enkele leerlingen na verloop van één jaar.

De resultaten presenteren wij hieronder als volgt. Als gedachtensteuntje voor de lezer geven wij eerst in schema weer bij welke leerlingen het nader onderzoek werd uitgevoerd. Vervolgens geven we weer wat we over de waarde van de vragenlijst te weten zijn gekomen via het samen met de leerlingen vergelijken van hun scores van 1981 met die van 1982. Tenslotte schetsen we een vollediger beeld van de vier nader onderzochte leerlingen. Daarbij proberen we tot een interpretatie van de vragenlijstresultaten te komen. Ook proberen we daarbij nog verdergaande conclusies over de waarde van de vragenlijst te trekken.

	motivatie	prestatie	serialisme
Frieda	+	+	
Jan	-	+	
Els			+
Janny			+

Figuur 1

De nader onderzochte leerlingen en de criteria waarop zij gekozen zijn.

Nader onderzoek: de waarde van de vragenlijst

De vergelijking van de scores uit 1982 met die uit 1981 leverde een redelijk stabiel beeld op. De tabellen 1 en 3 (pag. 14 en pag. 18) geven hiervan een indruk. Er zijn verschillen, vooral tussen de twee serie scores van Jan. Veel van die verschillen werden echter door de leerlingen zelf toegeschreven aan hun eigen

verandering.

De belangrijkste veranderingen die de leerlingen zelf zagen, waren positief en hadden betrekking op: (zie tabel 1)

- flexibiliteit algemeen (A.1)
- hanteren leesdoel etc. (A.2)
- gebruik structuur (A.5)

Als oorzaken voor de veranderingen werden genoemd: het schoolboek (Braet 1979; Els en Janneke vinden het saai maar nuttig, Frieda vindt het goed en leuk), de grotere leeservaring (mede door de verplichte lijst), en tijdnood. Jan, die naast deze veranderingen, onder andere ook meer verschil is gaan maken tussen boeken die hij wel en niet voor de lijst leest (zie tabel 3. pag. 18), schrijft veel toe aan het feit dat hij bij de eerste afname doubleur was: het interesseerde hem niet; hij wist toch alles al. In de vijfde klas ging hij weer aan het werk. Maar omdat hij het werk niet leuk vond, en er zo gauw mogelijk af wilde zijn, ging hij bewust strategieën hanteren. Wanneer we Jan vanwege zijn uitzonderingspositie even buiten beschouwing laten, dan zien we in tabel 2 dat de positie die de overige drie leerlingen qua flexibiliteits- en serialisme-score ten aanzien van elkaar innemen, stabiel blijft.

Leerlingen schreven veranderingen in scores soms ook toe aan het feit dat ze de vorige keer aan andere voorbeelden gedacht hadden dan dit keer of aan het feit dat ze geen inzicht hadden in hun eigen leesaanpak in dezen. Er waren acht vragen waarbij leerlingen een dergelijke opmerking plaatsten. Bij drie vragen kwam de kritiek van meer dan één leerling. De vragen waarbij méér dan één leerling een dergelijke kritiek uitten, zijn de vragen 7, 17 en 18. De betrouwbaarheid kan verhoogd worden door in ieder geval deze drie vragen en misschien ook wel de andere vijf te herzien.

Tabel 3. C. Omgaan met boeken die wel en niet voor de verplichte lijst zijn; de vier nader onderzochte leerlingen

		nadenken over structuur			uittreksel maken			er iets mee doen		
		lijst	niet lijst	verschil	lijst	niet lijst	verschil	lijst	niet lijst	verschil
klas		4.38	2.52	1.86*	5.59	1.33	4.58*	4.06	3.29	0.77
Frieda	81	7	7	0	7	6	1	5.67	5.5	0.17
Frieda	82	7	7	0	7	5	2	7	6.5	0.5
Jan	81	5	1	4	1	1	0	3.33	4	-0.67
Jan	82	5	1	4	4	1	3	4.17	4	0.17
Els	81	4	4	0	7	1	6	5	4	1
Els	82	5	5	0	5	1	4	5.17	4.83	0.34
Janny	81	5	2	3	7	1	6	4.83	4.17	0.66
Janny	82	3	2	1	7	1	6	2.83	3.5	-0.67

*p < 0,001 volgens de t-t voor afhankelijke steekproeven

Nader onderzoek: het lezen van de leerlingen

Van Frieda hadden we tijdens de observatie al snel de indruk dat ze zeer gemotiveerd was voor de school en qua prestatie boven het gemiddelde van de klas uitstak. Beide indrukken bleken te kloppen. Bij de overgang van de vierde naar de vijfde klas had ze het beste rapport (8 voor Nederlands, 9 voor de overige talen, 8 voor de andere vakken) en uit alles wat wij met haar bespraken, bleek dat ze een zeer sterke intellectuele belangstelling had (met name voor alfa-onderwerpen) en dat ze de school herhaaldelijk ervaren had als een instituut dat haar gestimuleerd had een stap verder te gaan in de al zelf ingeslagen richting. Genoemde belangstelling kwam duidelijk tot uiting in wat en hoe ze las tot

op het moment dat ze geïnterviewd werd.

Ze had vroeger (ze begon op vierjarige leeftijd te lezen) altijd al veel, grondig en met plezier gelezen. Dat lezen had ze al gauw als aanleiding gebruikt voor zelf schrijven en fantaseren. Tot haar middelbare-schooltijd las ze vooral avonturenboeken. Toen ze in 4 vwo voor het eerst literatuuronderwijs kreeg, had ze al erg veel jeugdboeken -ook in andere talen- gelezen. Vanaf 4 vwo las ze nooit meer jeugdboeken.

Op het moment dat ze geïnterviewd werd, las ze graag poëzie, historische literatuur, buitenlandse literatuur in de oorspronkelijke taal, boeken over oude culturen en boeken over wat mensen denken en voelen. Ze las voor werkstukken en literatuurlijsten niet alleen de verplichte (hoeveelheid) boeken, maar zocht er ook achtergrondliteratuur bij op. De krant las ze niet dagelijks. Tijdens de schoolse hardop-denктаak koos ze vooral artikelen uit die met boeken, school, of het onderwerp van haar scriptie te maken hadden.

De manier waarop ze las, kan als volgt gekarakteriseerd worden. Tijdens het lezen was ze op zoek naar structuur. Ze dacht, onder andere omdat ze zelf ook schreef, na over waarom een schrijver iets op een bepaalde manier had aangepakt. Ze trachtte de mening van de schrijver via diens taalgebruik en voorbeelden te achterhalen. Ze trachtte haar eigen standpunt met dat van de schrijver te vergelijken en dacht na over de vraag waarom ze iets goed vond. Gezien het voorgaande is het niet verwonderlijk dat Frieda op de vragen betreffende het *omgaan met boeken die ze wel en niet voor de lijst las* een score had die nogal afweek van het gemiddelde van de klas (zie tabel 3). Zij deed op alle gebied meer met een boek dan de gemiddelde leerling. Veel minder dan de gemiddelde leerling maakte zij verschil tussen een boek dat ze wel en een dat ze niet voor de lijst las.

Over Frieda's manier van lezen valt voorts nog het volgende te melden. Ze hield niet van oppervlakkig lezen, maar kon het wel wanneer het moest. Ze wist heel goed wat haar verschillende leraren belangrijk vonden en richtte bij het bestuderen van huiswerk en het lezen van boeken voor de lijst haar aandacht vooral daarop. Vaak vond ze wat de leraren van haar vroegen zelf ook interessant. Soms voegde ze bewust eigen doelen toe aan de doelen die ze van haar leraren overnam. Maar als daarvoor geen tijd was, zag ze daarvan af.

Tijdens het werken aan de schoolse hardop-denктаak (die ze als enige van de vier leerlingen vlot en goed maakte) las ze eerst snel de tekst door, daarbij reagerend op de inhoud. Op het verzoek van de proefleider om de tekst mondeling te reproduceren, reageerde ze met een weergave die vrijwel exact de lijn van de tekst volgde. Ze zei daarover: "dan probeer ik 'm (= de tekst) nog voor me te zien. En dan zie ik dus dat patroon voor me: stelling, argumenten". Bepaalde passages in de tekst die ze nodig had voor het beantwoorden van een vraag, zocht ze opmerkelijk snel op.

Gezien het voorgaande voldeed Frieda dus ruim aan de definitie van Rankin omtrent *leesflexibiliteit* (zie pag. 6 hiervoor): ze kon een grote hoeveelheid leesdoelen bereiken door haar leesstrategie aan te passen; ze kon verschillend soort materiaal met goed begrip lezen. Er was bij haar bovendien sprake van zowel interne als externe flexibiliteit: ze las niet alleen de ene tekst anders dan de andere; ook binnen een tekst was ze in staat haar leesgedrag aan te passen aan tekst en leesdoel. Deze flexibiliteit werd sterk bevorderd door haar vermogen gebruik te maken van de structuur van een tekst, maar ook door bijvoorbeeld de volgende andere vaardigheden. Ze kon snel lezen. Ze had het doel van een leeson derneming steeds sterk voor ogen. Ze zag lezen en schrijven als iets dat je op verschillende manieren kunt aanpakken en had veel zicht op haar eigen aanpak in dezen. Niet in de laatste plaats werd haar leesflexibiliteit bevorderd door haar sterke motivatie voor de doelen waarmee ze las.

We kunnen een zekere discrepantie constateren tussen het beeld dat op grond van het nader onderzoek over Frieda's leesflexibiliteit ontstaat, en Frieda's scores op de vragenlijst. Die scores zijn relatief hoog, maar toch lager dan gemiddeld (3.91 en 3.94 bij een klassegemiddelde van 3.13). De hoogte van die scores wordt vooral bepaald door haar hoge scores voor gebruikmaken van structuur (6.63 en 6 bij een klassegemiddelde van 4.10).

Uit tabel 1 blijkt dat Frieda bij beide afnamen van de vragenlijst een hogere *serialisme*-score heeft dan de gemiddelde leerling (5.23 en 5.03 bij een klassegemiddelde van 4.87). Bij het nadere onderzoek werd de indruk, dat zij leesmateriaal serialistisch aanpakt, bevestigd. Vooral de punten "vertelt terug zoals het hem geleerd is", "logische stap voor stap opbouw" en "kan niet verder als hij iets niet begrijpt" (zie pag. 3) waren van toepassing. In het hele interview sprak ze herhaaldelijk over "de lijn van het verhaal". Daarop probeerde ze greep te krijgen, die zag ze voor zich, hield ze vast en reproduceerde ze zonodig. Over "kan niet verder etcetera" zei ze "je moet gewoon als je in een bepaalde alinea op een probleem komt, en dan kan je niet zomaar verder gaan, want ja, die schrijver gaat ook door, vooral bij 'n zakelijke tekst is dat zo". Ze voegde er wel aan toe dat het niet om triviale problemen moest gaan en ook dat ze, gedwongen door een beperkte hoeveelheid tijd voor een opdracht, soms over problemen heenstapte.

Jan selecteerden we vanwege het contrast op het punt van motivatie en prestatie tussen hem en Frieda. Wat prestatie betreft: bij de overgang van 4 naar 5 vwo stond hij gemiddeld een 6 (voor Nederlands, voor de overige talen en voor de resterende vakken). Het contrast tussen hem en Frieda wat motivatie betreft kwam er ook in het nader onderzoek met betrekking tot lezen sterk uit. Uit alles wat wij met hem bespraken, bleek dat hij een afkeer had van het soort teksten dat hij voor school moest lezen. Lezen op

zich vond hij niet vervelend al kwam het bepaald niet op de eerste plaats. Zijn vrijwillige leesstof bestond uit de krant (Het Parool) en de tijdschriften die bij hem thuis in de bus kwamen (Margriet, Televizier, Voetbal International, het stripblad Eppo). Behalve (oorlogs)strips, die hij graag las, las hij vrijwillig erg weinig boeken, zeker geen literatuur. Hij had vooral een hekel aan oudere boeken en lange beschrijvingen. Er moest voor hem actie in een boek zitten; het moest vlot te lezen zijn. Auteur Remco Campert en boek Clockwork Orange vond hij goed. Vroeger was het met die belangstelling anders gesteld. Hij was al vroeg lid van de bibliotheek en lezen was een echte hobby. Hij volgde het bekende patroon: Pinkeltje, Kameleon, Arendsoog, Karl May, Pietje Bell, Witte Ravenpockets, Jan Terlouw. Het werd toen geleidelijk minder. Er kwamen andere activiteiten voor lezen in de plaats en -eenmaal op de middelbare school- vond hij het niet meer zo plezierig om een boek te pakken nadat hij net voor huiswerk een boek had moeten pakken om vragen te maken. Over zijn lees- en selectiestrategie van kranten en tijdschriften het volgende. Voetbal International spelde hij wekelijks in 3 tot 4 verschillende leesrondes gedurende 2 of 3 dagen uit, het meest interessante het eerst. Het stripblad Eppo las hij één keer, meteen selecterend, het meeste lezend. Het weekblad Margriet bladerde hij door. Huiswerk las hij vaak maar één keer door, vrij vlot, zonder bewuste strategie, maar als hij het gevoel had dat hij een stuk echt moest lezen, maar er geen zin in had (en dat had hij meestal niet) dan ging hij wel doelbewust te werk. Hij vroeg zich af: wat moet ik eruit halen, wat kan ik eruit halen en hoe zal ik het dan gaan lezen. In de vijfde klas -toen wij hem interviewden- had hij veel vaker het gevoel dat hij dingen uit teksten moest halen dan het jaar daarvoor (zijn tweede jaar in de vierde klas). Bij het hardop uitvoeren van de schoolse taak ging hij als volgt te werk. Bij een moeilijk woord putte hij eerst uit zijn eigen kennis, wist hij het dan niet, dan probeerde hij het uit de context op te maken. Hij herlas de tekst erg veel. Hij las vooral de directe omgeving van de tekst waar hij het antwoord verwachtte. Dit bleef meestal beperkt tot één alinea. Hij was attent op relaties binnen zinsverband (verwijswoorden), en binnen alineaverband. Hij zag minder de relaties die over het alineaverband heen gingen en was ook niet sterk in vragen die buiten de letterlijke tekst omgingen. Wist hij een antwoord niet, dan bleef hij hardnekkig herlezen, de leessnelheid opvoerend. Of hij liet het zitten. Zijn samenvattingsstrategie (hij moest 2 alinea's in 30 woorden samenvatten) was als volgt. Hij bekeek per alinea wat de kernzin was en nam die over. Als bleek dat er zo veel woorden in de samenvatting stonden, keek hij niet of meerdere alinea's misschien door één zin te overkoepelen waren, maar ging per zin de meest redundante woorden schrappen. Gevolg: cryptische zinnen met weinig onderling verband en veel doorhalingen.

Jan was in zijn wensen omtrent het leesonderwijs halfslachtig: hij voorspelde dat een leraar die het literatuuronderwijs af zou schaffen, met gejuich ontvangen zou worden, maar hij zou het zelf wel geven: het hoort er nu eenmaal bij. Hij zou veel voorbeelden van schrijvers en stromingen geven.

Hieronder brengen we het nader onderzoek in verband met Jans scores op de vragenlijst. Die scores geven aan dat hij tussen 1981 en 1982 veel flexibeler is gaan lezen: zijn score is nog hoger geworden dan die van Frieda (3.96 tegenover 3.94). Deze relatief hoge eindscore (hij is zoals alle flexibiliteitsscores toch nog aan de lage kant) wordt vooral veroorzaakt door een hoge score voor A.2 hanteren leesdoel, A.3 afwisseling tempo en A.5 gebruik structuur. Zijn kwaliteiten wat betreft A.2 en A.3 kwamen ook in het nader onderzoek naar voren. Wat A.5 betreft, Jan maakte wel gebruik van typografisch gemarkeerde structuuraanduiders zoals koppen, maar bij de hardop-denктаak liet hij zien geen gevoel voor de niet gemarkeerde structuur van de hem voorgelegde tekst te hebben. Het nader onderzoek weerspreekt de vragenlijstuitkomst dat Jan flexibeler zou lezen dan Frieda. Veel minder dan zij voldeed hij aan de definitie van Rankin: een aantal schoolse doelen kan hij niet bereiken (zie de schoolse hardop-denктаak). Gebrek aan zicht op de totale structuur van een tekst speelt daarbij in ieder geval een rol.

Jans *serialisme*-score was in 1982 ongeveer gelijk aan die van Frieda. In het nader onderzoek vonden we factoren die voor en die tegen serialisme pleitten. Zijn aanpak van de schoolse hardop-denктаak was nogal serialistisch: hij reeg reeksen van alinea's en kwam daar niet van los. Zijn aanpak van huiswerk was bepaald niet serialistisch te noemen: "kan niet verder", als hij iets niet begreep, gold voor hem beslist niet.

Els is een leerlinge die bij de overgang van 4 naar 5 vwo het volgende rapport had: 7 voor Nederlands, gemiddeld 5 voor de overige talen, gemiddeld 7 voor de andere vakken. We kozen haar uit vanwege haar extreme serialisme-score (6.81 in 1981 en 6.9 in 1982).

Op het moment dat ze geïnterviewd werd, waren de plaatselijke weekbladen het enige wat ze naast de verplichte zaken voor school las. In die bladen las ze voornamelijk het nieuws dat op haar eigen dorp of haar eigen hobby (de fanfare) betrekking had. Voor haar literatuurlijst las ze bij voorkeur moderne boeken over meisjes van haar leeftijd (*Robinson* van Doeschka Meijsing bijvoorbeeld) omdat ze zich daarin kon inleven. Van de 30 verplichte boeken had ze alle 6 moderne al gelezen. Van de oudere literatuur stonden de onderwerpen en de langdradigheid haar tegen. Kleine blijspelletjes vond ze nog wel gaan. Ze was met vrijwillig lezen opgehouden toen ze op de middelbare school kwam: te weinig tijd. Op de lagere school las ze van de bibliotheek zo'n twee boeken in drie weken. In de vijfde klas lagere school las ze nog boeken die

eigenlijk voor de derde/vierde klas waren: Pinkeltje bijvoorbeeld. Maar zij raakte gedurende dat jaar weer "op niveau" omdat er in de vijfde klas de hele dag gerekend werd. Dan wendde ze buikpijn voor en kon gaan zitten lezen.

Ten tijde van het nadere onderzoek kon haar manier van lezen als volgt gekarakteriseerd worden. Ze maakte gebruik van koppen om zich te oriënteren (in de krant, in een onbekend boek). Kwam zij een leuk artikel in de krant tegen dan las ze dat meestal van begin tot eind in één tempo. Dit is een observatiegegeven. Zelf vond ze het moeilijk om over dit soort aspecten van haar lezen iets te zeggen. Als het artikel haar niet meer boeide, stopte ze zonder het verderop nog eens te proberen. Ze had moeite zich te concentreren - thuis was altijd wel iets wat haar afleidde. Haar strategieën om zich te concentreren waren: zich afzonderen; teksten hardop lezen; moeilijke passages en cursief gedrukte woorden onderstrepen. Dat onderstrepen gebruikte ze als studietechniek (bij een repetitie wist ze dan wat belangrijk en moeilijk was). Een andere studietechniek: na afloop de vragen aan het eind van de tekst (aardrijkskunde bijvoorbeeld) gebruiken om te zien of ze niks belangrijks vergeten was. Hardop lezen paste ze meestal toe als ze iets niet begreep. Onbegrepen passages las ze net zo lang -onder andere hardop- tot ze ze wel begreep (of er moest iemand in de buurt zijn om de zaak uit te leggen). Ze was van plan het hardop lezen ook toe te passen bij de *Mei van Gorter*, een boek dat ze erg vervelend vond, waarvan ze eigenlijk wel wist waar het over ging, maar waar ze haar aandacht niet bij kon houden. Op onze suggestie om het eens met overslaan te proberen, zei ze: nee ik ben ook veel te bang dat ik het dan niet meer kan volgen.

De schoolse hardop-denктаak maakte ze onvoldoende. Ze besteedde de meeste tijd aan de samenvattingsvraag, maar maakte die niet goed. Ze had vooral problemen met de vragen over woordbetekenis, overzicht en interpretatie.

Els' wensen voor het leesonderwijs kwamen neer op: zorg dat *Taaldaden* leuker wordt (bijvoorbeeld met een bandje en kortere teksten en oefeningen); laat meer boeken klassikaal lezen. We kregen de indruk dat ze ondanks de tamelijk grote moeite die zij met lezen had, toch vond dat de literatuurlessen voornamelijk op de gebruikelijke wijze gegeven moesten worden.

Hieronder brengen we de resultaten van het nader onderzoek bij Els in verband met haar scores op de vragenlijst. Het nader onderzoek geeft een voorlopige bevestiging van haar *serialisme*-scores op de vragenlijst. Die scores waren erg hoog (6.81 en 6.9). Uit het nader onderzoek komt Els ook naar voren als iemand die sterk aan de definitie van serialisme voldoet. Drie van de vier punten uit de definitie van serialisme op pag. 7 komen sterk terug, te weten:

- *kan niet verder als hij iets niet begrijpt*: ze nam in dergelijke gevallen vaak haar toevlucht tot hardop lezen;

- *vertelt terug zoals het hem geleerd is*: ze gebruikte koppen en gecursiveerde woorden om de lijn vast te houden en gebruikte de vragen achteraf om alle belangrijke punten eruit te halen;
- *rijgt reeksen*: ze las van voor naar achter door een tekst en ging pas tot een volgend stuk over als ze het eerste begrepen had.

Op het vierde punt van de definitie van serialisme is tijdens het onderzoek verder niet doorgevraagd en spontaan vertelde Els, die niet zoveel zicht op haar eigen leesproces had, er niets over. Ook haar lage *flexibiliteitsscore* 2.57 en 2.41 worden door het nader onderzoek bevestigd: Els kan maar met weinig typen leesdoelen overweg (die welke een grondige leesaanpak vereisen) en die doelen bereikt ze niet altijd (zie haar prestatie op de schoolse hardop-denктаak). De punten in haar aanpak die positief waren wat flexibiliteit betreft, zijn, dat ze kon vertragen en zo kon stilstaan bij punten in de tekst die moeilijk waren. Bovendien was positief dat ze structuuraanduiders gebruikte: koppen, cursieve woorden, vragen. De negatieve punten overwegen echter: ze vertraagde ook als dat verre van effectief was (zie haar aanpak van de *Mei*); ze kon niet versnellen of overslaan; ze hield het doel niet goed in de gaten (zie haar aanpak van de *Mei*); we hadden de indruk dat ze alleen maar gebruik maakte van typografische gemarkeerde structuuraanduiders en niet van andere.

Els' lage mate van leesflexibiliteit hangt, hebben we de indruk, samen met haar gebrek aan concentratie en het te rigoreus toepassen van de remedie hardop lezen. Ook zien we een samenhang tussen haar lage mate van leesflexibiliteit enerzijds en het feit dat lezen voor haar bijna identiek is aan ijverig werk voor school doen, zonder lang stil te staan bij de vraag of haar eigen doelen wel aan bod komen.

Janny had bij de overgang van 4 naar 5 vwo het volgende rapport: 6 voor Nederlands, gemiddeld 7 voor de andere talen, gemiddeld 7 voor de overige vakken. We kozen haar vanwege de contrastwerking tussen haar serialisme-scores (5.06 en 4.72) en die van Els (6.81 en 6.9).

Ze las op het moment dat wij haar interviewden, vooral boeken voor haar lijst. In het begin vond ze die helemaal niet leuk, maar toen wij haar interviewden, was ze gaan inzien dat het "toch wel betere boeken" waren dan die ze daarvoor las (daarvoor las ze bijvoorbeeld boeken van Cissy van Marxveldt). Ze vond literatuur wel leuk worden om te lezen. Ze vond boeken leuker naarmate ze moderner waren, vooral omdat ze dan minder moeilijk waren. Ze had graag boeken waar veel actie in zat, maar wist geen voorbeeld van een mooi boek te noemen. Naast literatuur las ze wat thuis binenkwam (de *Margriet*, een plaatselijke krant, reclamefolders) en wat ze bij anderen aantrof. In de krant las ze vooral de sportpagina uitgebreid en met interesse. Daarnaast nog wat gemengde be-

richten.

Van jongsaf las Janny veel boeken. Ze ging een paar keer per week naar de bibliotheek en leende daarnaast nog van school. Toen de verplichte lijst kwam, werd dat minder.

Ten tijde van het nader onderzoek kon haar manier van lezen als volgt gekarakteriseerd worden. Ze las snel en vaak skimmend. Dit laatste was ze zich niet bewust, maar het bleek toen ze vertelde dat ze Van Eedens *Van de koele meren des doods* (+ 280 pag.) voor een opdracht voor school in één dag had uitgelezen. Het bleek ook bij het werken aan de buitenschoolse hardop-denктаak: een kop van een artikel riep vragen bij haar op en het antwoord op die vragen viste ze zeer snel ergens midden uit het artikel. Bij het bestuderen van huiswerk las ze, als ze niet veel tijd had en dat kwam veel voor, het stuk gewoon even door. Ze keek dan of ze de grote lijnen snapte. Als ze meer tijd had, zocht ze de moeilijke woorden op. "Echt veel dingen uitpluizen" deed ze niet. Wel legde ze vluchtige verbanden over de vakgrenzen heen ("romantiek, ongeveer hetzelfde als bij Nederlands, dat weet ik nog wel"). Ze zette wel eens bij iets belangrijks een streep of een uitroepteken. Als ze bij vragen aangeland was, gebruikte ze die altijd als controlemiddel. Met lezen voor vakken als aardrijkskunde en geschiedenis had ze moeite. Vooral met de lange zinnen en de vele nieuwe woorden. Met de lange teksten (500 pag.) die ze voor haar werkstuk bij aardrijkskunde moest lezen, wist ze niet goed raad. Ze wist in het begin haar doel niet zo goed. Daardoor schreef ze veel te veel over en dat kostte haar ontzettend veel tijd.

Als ze een boek voor haar lijst uit had, dacht ze "weer uit, mooi zo" en dan ging ze een uittreksel kopiëren. Ze koos meestal boeken uit waar uittreksels van waren, die niet te moeilijk en toch wel goed waren. Een dun boek, dat bij nader inzien toch niet goed bleek te zijn, las ze toch maar uit. Dikke boeken die niet goed waren, liet ze liggen. Een dergelijke handigheid bij het kiezen van haar stof hanteerde ze ook toen ze in *Time* een onderwerp voor een spreekbeurt moest kiezen: ze elimineerde snel onderwerpen waardoor ze in de problemen zou kunnen komen.

De schoolse hardop-denктаak maakte ze slecht. Uit de beantwoording van de vragen, bleek dat ze de grote lijn niet begreep. Hoe preciezer en meer tekstgebonden de vraag, des te beter kon ze die beantwoorden.

Janny's wensen over leesonderwijs hielden in dat de leraar zou vragen waar de interesse van de klas lag; dat hij bij de boeken van de lijst duidelijk zou maken welke interessant waren; dat klassikaal boeken gelezen zouden worden die iedereen wel interessant vond. De lessen met Taaldaden zouden leuker en praktischer moeten. Zij vond onderwijs in de historische letterkunde belangrijk en brak zelfs een lans voor de invoering daarvan op de mavo. Hieronder brengen we de resultaten van het nader onderzoek bij Janny in verband met haar scores op de vragenlijst. Volgens de

vragenlijst is Janny in haar aanpak van leesstof *matig serealistisch*, in ieder geval duidelijk minder serialistisch dan Els. Het nader onderzoek lijkt dit te bevestigen. Op één punt waarop Els duidelijk serialistisch was in haar aanpak, was Janny duidelijk holistisch: in plaats van het serialistisch "kan niet verder", gold voor haar het holistische "wordt niet gestoord door onbegrepen woorden of elementen". Op een ander punt waarop Els serialistisch was ("rijgt reeksen"), nam Janny een neutrale positie in: ze reeg geen reeksen, maar ze vormde ook geen klonten; ze deed gewoon niet zoveel met de stof. Wat het derde punt betreft (vertelt terug zoals het hem geleerd is), Janny's streven was daar wel op gericht: ze gebruikte evenals Els de vragen aan het eind als een middel om tot een soort samenvatting te komen, maar ze deed tussendoor minder om de structuur vast te houden. Omdat het hier om moeilijk kwantificeerbare gegevens gaat, zou de karakterisering van haar aanpak ook matig holistisch of neutraal genoemd kunnen worden. Hij bevond zich in ieder geval duidelijk op een middengebied.

Janny's score voor *leesflexibiliteit* was aan de lage kant. Dit beeld werd in het nader onderzoek bevestigd: ze kon haar leesstrategie niet altijd zodanig aanpassen dat ze haar leesdoelen bereikte: ze liep stuk op haar aardrijkskundewerkstuk en maakte de schoolse taak duidelijk onvoldoende. Haar score was wel duidelijk hoger dan die van Els. We kunnen het nader onderzoek een bevestiging van deze stelling noemen. Ze kon duidelijk meer soorten leesdoelen aan dan Els. Wat haar meezat, was haar vermogen om snel te skimmen en een zekere handigheid in het minimaal opvatten van de haar opgelegde doelen. Wat haar tegenzat, was haar moeite met compact materiaal. Haar aanpak was daarvoor waarschijnlijk te weinig doelgericht (zie de aardrijkskundescriptie) en te vluchtig.

Bovenstaande leesportretten laten zien dat er zelfs in een op zich homogene klas als deze 4 vwo grote verschillen tussen leerlingen voorkomen qua leesbekwaamheid, leesinteresse, zicht op eigen lezen en (variatie in) leestempo. Ze laten ook zien dat wat en hoe deze leerlingen lezen, nauw verweven is met hun motivatie voor school en met hun belangstelling in het algemeen.

Nader onderzoek: nogmaals de vragenlijst

Hiervoor op pag. 17 constateerden we enkele betrouwbaarheidsproblemen. Nu is de validiteitsvraag aan de orde: is er overeenstemming tussen de scores op de vragenlijst enerzijds en de mate waarin de leerlingen voldeden aan de definities van leesflexibiliteit en serialisme anderzijds? Het nader onderzoek laat naast overeenstemming ook afwijkingen zien. Een correlatie-coëfficiënt kunnen we niet geven, omdat het hier om de vergelijking van kwantitatieve met kwalitatieve gegevens gaat. De belangrijkste afwijking is dat Frieda, die duidelijk voldeed aan de definitie van leesflexibiliteit, toch een score had die aan de lage kant is, en

zelfs lager scoorde dan Jan die duidelijk minder goed voldeed aan de definitie. Nu zegt zo'n afwijking op zich nog niet zoveel over de validiteit van de vragenlijst: er is maar met vier leerlingen gewerkt en bij een op zich heel acceptabele correlatie van 0.50 tussen twee instrumenten, kunnen individuen toch nog flink afwijkend scoren. Toch denken we dat we via het nader onderzoek op het spoor van een tekortkoming van de vragenlijst zijn gekomen waaraan we in de toekomst iets moeten doen. Het al of niet bereiken van leesdoelen, anders gezegd: het al of niet komen tot het beoogde tekstbegrip komt er onvoldoende in aan bod. Als we dit in het onderzoek willen betrekken, zullen we niet met een vragenlijst kunnen volstaan.

Nader onderzoek: intensief versus extensief literatuuronderwijs
Ontstaat er bij leerlingen via intensief (in tegenstelling tot extensief) literatuuronderwijs inderdaad een geringe bereidheid tot lezen en een geringe belangstelling voor literatuur? Zo ja, hoe komt dat dan? Dat waren de vragen waarover we via de vragenlijst en het nader onderzoek wat meer helderheid wilden krijgen (zie pag. 8).

De vragenlijst laat zien dat de gemiddelde leerling, wanneer hij een boek uit heeft, er niet erg veel mee doet (score 3.29 voor een niet-lijst boek, zie tabel 3). Wel maakt hij (voornamelijk bij een boek voor de lijst) er een uittreksel van en denkt na over de structuur ervan, of (voornamelijk bij een boek dat niet voor de lijst is) hij herleest het. De gemiddelde score voor de uitspraak "als ik een boeiend boek lees, ga ik daar helemaal in op", is wel vrij hoog: 5.45. Een en ander lijkt te wijzen op een voorkeur bij de leerlingen voor een weinig contemplatieve leesstijl.

Bij het nader onderzoek spraken Jan, Janny en Els zich ook duidelijk in die zin uit. Voor Frieda gold bijna het tegendeel. Dat nader onderzoek liet ook zien, dat op het moment dat het literatuuronderwijs begon twee van de vier leerlingen niet of nauwelijks meer vrijwillig lazen (Jan en Els) en dat een derde (Janny) door dat literatuuronderwijs gestopt was met vrijwillig lezen. Frieda, de vierde, ging juist met een nieuwe impuls door. Van nieuwe impulsen was bij de andere drie nauwelijks sprake: incidenteel kwamen ze in contact met werken of auteurs die hun aanspraken, maar ze bouwden daarnaast ook een aardige weerzin tegen veel literaire werken op en kregen bovendien het gevoel: het hoort nu eenmaal; literatuur is van betere kwaliteit. Deze gegevens brachten ons op de volgende mogelijke verklaringen voor de verschillen in effect tussen intensief en extensief literatuuronderwijs.

Intensief literatuuronderwijs vereist van de meeste leerlingen dat zij boeken lezen die slechts incidenteel aansluiten bij hun belangstelling, en dat zij bij hun manier van lezen het accent leggen op een punt waar zij het liever niet leggen. Daardoor

wordt literatuur iets dat buiten hen staat; het is wat "men" goed vindt. Daardoor wordt bovendien een kans gemist om hen in contact te brengen met literair werk en met leeswijzen die hun wel liggen en die hun een stapje verder brengen. Vanuit deze visie zijn de belangrijkste karakteristieken van extensief literatuuronderwijs waarschijnlijk niet alleen dat er veel en niet zo heel erg diepgaand gelezen wordt, maar dat actief gezocht wordt naar boeken die aanspreken en dat er over die boeken gepraat wordt op een manier die aanspreekt.

3. Deelonderzoek 3: de schoolcontext

3.1 Opzet

In deelonderzoek 3 wilden we een beeld schetsen van de school waar de deelonderzoeken 1 en 2 plaatsvonden (6). Het doel daarvan was tweeledig. We wilden

1. extra informatie krijgen die het tot dan toe geschetste beeld van lezen en leesonderwijs zou vervolledigen en
2. voor de lezers een context bieden waardoor zij het tot dan toe gepresenteerde beter zouden kunnen plaatsen.

Omdat deelonderzoek 3 een minder centrale plaats inneemt dan de andere twee, beschrijven we de opzet en de resultaten korter.

We gebruikten als onderzoeksmethoden: interviews, materiaalanalyse, observatie, voorleggen van resultaten aan betrokkenen.

In het voorjaar van 1982 interviewden wij de rector, conciërges, de bibliothecaresse, leden van de administratie, een decaan, vertegenwoordigers van de leerlingenraad, de leden van de leerlingvereniging (tevens schoolkrantredactie) en -in 13 gesprekken- 28 leerlingen uit vooral de bovenbouw. Daarnaast verwerkten wij veel gegevens uit het Programmaboekje van de cursus 1981-1982. Tenslotte gaven wij ook onze eigen indrukken van gebouw en "bevolking" weer.

Wij maakten daarvan een voorlopig verslag van 15 pagina's. Dat legden wij voor aan rector, leerlingenraad en -vereniging en de geobserveerde docenten van de vierde klas. Dat schoolbeeld werd met een enkele kleine toevoeging herkend.

3.2 Resultaten

Hieronder schetsen wij eerst een beeld van de school. Daarna zetten wij op een rijtje wat dit beeld aan extra informatie oplevert over lezen en leesonderwijs.

De school is een regionaal christelijk lyceum in het oosten van het land met een éénjarige brugperiode en een havo- en vwo-afdeling. Het aantal leerlingen bedroeg in 1982 1564 leerlingen (brugklas 299; havo 512; vwo 753). De school is gevestigd in een buitenwijk van een gemeente van circa 70.000 inwoners.

De geïnterviewde leerlingen en conciërges geven desgevraagd te kennen dat ze tevreden zijn over hun school. Bij de leerlingen ontmoetten we af en toe wat reserve: "De school is leuk, maar het blijft een school. Er zijn een heleboel klieken, maar ja, dat hou je toch". Maar vaker klinken geluiden als het volgende: "Het is geen rotzooi en het is toch niet te strak; het is gewoon gezellig". De conciërges zijn zeer tevreden. Over de tevredenheid van de leraren hebben we alleen indirect iets achterhaald: de rector noemt de gemiddelde zittingsduur vrij lang.

De leerlingenvereniging speelt een belangrijke rol in de school. Deze organiseert vrijwel elke vrijdagavond activiteiten van uiteenlopende aard: film, cabaret, muziek, klaverjassen, dansen, enz. Voorts geeft zij 5 à 6 maal per jaar een schoolkrant uit. De leerlingenraad lijkt een kwinnd bestaan.

De school wordt bestuurd door een vereniging op confessionele grondslag. De leiding over de dagelijkse gang van zaken is door het bestuur gedelegeerd naar de directie: 1 rector en 5 conrectoren. Getuige de rector heerst er grote openheid, getuige de leerlingen valt dat soms wat tegen: de directie staat centraal in het schoolgebeuren, geen van de andere organen heeft echte beslissingsbevoegdheid in hun ogen.

Pratend over het onderwijs, stelt de rector dat orde en regelmaat het hart van de zaak is: die moet je in de gaten houden. Eromheen moet je het geweldig gezellig maken, maar onthoud die kern. De meeste leerlingen die wij spraken, vinden een goede docent iemand die orde kan houden en goed kan uitleggen. Veel leraren vinden zij wel goed. Sommigen zijn minder tevreden en vinden het jammer dat leraren lang en vast aan een school verbonden zijn. Een paar (oudere) leerlingen kregen wel genoeg van de sleur van elk uur wéér les. Veel leerlingen hebben wel behoefte aan meer variatie in de lessen. Niet alle leerlingen kunnen hun ei kwijt binnen de lessen.

Er wordt overwegend frontaal lesgegeven. De banken staan vrijwel altijd in rijen. Soms staat het meubilair in carrévorm. Groepswork komt zelden voor: alleen bij godsdienst en maatschappijleer. In het verleden heeft de school deelgenomen aan het project Mastery Learning van het KPC. Maar de contacten met het KPC zijn stilgelegd toen van daaruit andere zaken werden binnengebracht zoals differentiatie binnen klasverband, alternatieve manieren van lesgeven, werken in groepen.

De school heeft een eigen drukkerij en bibliotheek. De bibliotheek wordt beheerd door een professionele bibliothecaresse met medewerking van een paar moeders. Er zijn ongeveer 7000 boeken (talen en exacte vakken). Geschiedenis en aardrijkskunde hebben eigen bibliotheekjes. Er wordt een documentatiecentrum opgezet. Het boekenbestand voor de onderbouw is in opbouw. De secties schaffen de boeken aan. In 1981 zijn naar schatting circa 17.000 boeken uitgeleend, waarvan zo'n 2500 in de onderbouw. De bovenbouw van het vwo gebruikt veel secundaire literatuur voor de boe-

kenlijsten. Wat de bovenbouw van het havo betreft, de meisjes maken opvallend veel gebruik van de bibliotheek in tegenstelling tot de jongens.

De bibliotheek is alleen 's middags open (van 12.00 tot 16.30 uur); wel worden er 's morgens nogal eens lessen gegeven door leraren Nederlands en moderne talen.

In sommige boeken blijkt soms geschraapt te zijn (vloeken weggestreept en dergelijke).

Er zijn geen kranten en tijdschriften in de (grote) bibliotheekzaal; de bibliothecaresse zou het graag willen, maar ouders en bestuur hebben tot nu toe geen toestemming gegeven. Juist met betrekking tot de signatuur van de school hebben de ouders onder andere via het bestuur grote invloed.

De contactraad ouders stelde voor ons onderzoek vragen over het literatuuronderwijs bij Nederlands. Drie leden van de sectie Nederlands lichtten toen hun visie op het literatuuronderwijs toe. Overigens wordt de beslissing over bijvoorbeeld het beleid bij het aanschaffen van boeken door de sectie genomen.

Het schoolbeeld levert extra informatie over leesonderwijs. Deze extra informatie kunnen we als volgt samenvatten. Het schoolbeeld laat zien dat het leesonderwijs en het patroon van de lessen in de betreffende 4- vwo klas, zoals wij dat in artikel geschetst hebben (Van den Heuvel en Van der Veur 1983, pag. 46-47) sterk verweven is met de manier waarop de school in zijn totaliteit reilt en zeilt. Alvorens deze samenvatting vooraf toe te lichten, herhalen we nog even de in dit verband belangrijkste punten van wat wij eerder over het lespatroon en het leesonderwijs opmerkten. In de lessen die wij destijds observeerden, stond de leerstof, zoals die in het leermateriaal staat, centraal. De leraar deed vooral het werk De leerlingen luisterden voornamelijk. Wat leesonderwijs betreft het volgende. De talenleraren (Duits, Engels en Nederlands) leerden hun leerlingen hoe teksten zijn opgebouwd. Daarbij moest grondig en tussen de regels gelezen worden. Omdat de leraren vooral zelf het werk deden, leerden de leerlingen waarschijnlijk niet dit soort lezen zelfstandig toe te passen in buitenschoolse situaties. Het enige wat de andere leraren aan leesonderwijs deden, is het goede voorbeeld geven: moeilijke abstracte taal "vertalen" in gemakkelijker, concretere taal

Tot zover de voornaamste punten uit deel één. Nu de confrontatie van die punten met het schoolbeeld. Leerstof die centraal staat, leraren die, ook wat het omgaan met teksten betreft, vooral zelf het werk doen, en dus hun leerlingen niet erg uitnodigen om zelfstandig leer-/leesstof aan te pakken, dit alles past goed bij de volgende in het schoolbeeld beschreven elementen: de rector neemt in de ogen van de leerlingen een centrale plaats in; die rector ziet orde en regelmaat als belangrijkste eigenschappen van het onderwijs; de leerlingen zien een goede leraar als iemand die

goed orde kan houden en goed uit kan leggen; er wordt in de hele school voornamelijk frontaal lesgegeven; initiatieven van buitenaf om veranderingen van werkvormen en manieren van lesgeven te introduceren, zijn in het verleden afgewezen. Gezelligheid wordt vooral buiten de lessen om gezocht; in de bibliotheek zijn vooral veel boeken voor de bovenbouw (de periode waarin scripties en verplichte literatuurlijsten een rol spelen en de leerstof dus centraal staat); de bovenbouwleerlingen lenen ook het merendeel van de uitgeleende boeken.

Nog een andere samenhang tussen schoolbeeld en lessen is zichtbaar. Bij de talen is vooral aandacht voor de structuur van teksten. Anders gezegd (zie pag. 8 hiervoor) er is vooral sprake van intensief lezen. Dit accent in het leesonderwijs is ook terug te vinden in de manier waarop de bibliotheek functioneert en in de bemoeienissen van ouders met literatuuronderwijs en bibliotheekbeleid. De openingstijden lijken -zeker voor een streekschool waar leerlingen in ploegen naar huis fietsen of een bus of trein moeten halen- niet stimulerend: vooral na schooltijd; minder tijdens tussenuren. Er wordt ook niet veel in de bibliotheek geleend: één boek per leerling per maand. Het bestand aan boeken (kranten en tijdschriften ontbreken onder invloed van de ouders) is niet erg op extensief lezen gericht en de leenpraktijk van de leerlingen weerspiegelt dat. In de onderbouw wordt weinig geleend, en er zijn voor deze leeftijdsgroep ook weinig geschikte boeken (al was men dan ten tijde van ons onderzoek aan het veranderen). Dit, terwijl in de onderbouw een grote voorraad aansluitend leesmateriaal plus een beleid dat dit leesmateriaal bij de leerlingen brengt, ervoor kan zorgen dat een eventuele positieve houding ten aanzien van lezen in stand gehouden of zelfs in gang gezet kan worden (zie Ingham 1981 voor een onderzoek waarin deze stelling zeer aannemelijk gemaakt wordt).

4. Tot besluit

4.1 *Samenvatting en conclusies*

Dit artikel is het tweede en laatste in een serie waarin we een oriënterende case study over lezen en leesonderwijs beschrijven, die we in de periode 1981-1982 uitvoerden in een 4- vwo klas. In het eerste artikel (Van den Heuvel en Van der Veur 1983) beschrijven we een deelonderzoek naar het leesonderwijs van acht leraren van de betreffende klas. We gebruikten daarbij een kwalitatieve observatiemethode en legden onze resultaten voor aan leraren en leerlingen. De belangrijkste conclusies waren de volgende. In de lessen staat de leerstof zoals die in het leermateriaal staat, centraal. De leraar doet vooral het werk. De leerlingen zijn vooral bezig met luisteren. De talenleraren leren hun leerlingen hoe teksten zijn opgebouwd. Omdat de leraren vooral zelf

het werk doen, leren de leerlingen waarschijnlijk niet dit soort lezen zelfstandig toe te passen in de buitenschoolse situaties. Het enige wat de andere leraren aan leesonderwijs doen, is het goede voorbeeld geven: moeilijke abstracte taal "vertalen" in gemakkelijker, concrete taal. De lessen zijn waarschijnlijk niet normaal functioneel.

We vergeleken genoemde resultaten met die van een grootschalig Engels onderzoek, waarbij een kwantitatieve observatiemethode was toegepast en constateerden veel overeenkomsten.

In dit artikel (deel 2) beschrijven we het lezen van de betreffende leerlingen en de schoolcontext waarin hun onderwijs plaatsvond. De resultaten van het leerlingenonderzoek zijn de volgende. De vragenlijst waarmee we het lezen van de leerlingen toetsten, liet een gemiddelde leesflexibiliteitsscore zien die aan de lage kant is (3.13 op een zevenpuntsschaal met als hoogste score 7) en een serialismescore die aan de hoge kant is (4.87). Deze uitkomsten lagen in de lijn van onze verwachtingen. De vragenlijst liet bovendien zien dat de leerlingen op een aantal punten boeken die zij voor de verplichte literatuurlijst lazten, significant anders aanpakten dan boeken die zij daar niet voor lazten. Ze dachten bij boeken voor de lijst vaker na over structuur, maakten er vaker een uittreksel van, maar ze herlazten die boeken, ook als ze ze boeiend vonden, minder vaak. Op een aantal andere punten maakten de leerlingen geen significante verschillen tussen beide typen boeken.

We verrichtten nader onderzoek bij vier leerlingen die we omwille van hun prestaties en motivatie dan wel omwille van hun serialisme selecteerden. Dit onderzoek gaf ons meer zicht op de waarde van de vragenlijst en liet ons zien dat er zelfs in een op zich homogene klas als deze 4 vwo, grote verschillen tussen leerlingen voorkomen qua leesbekwaamheid, leesinteresse, zicht op eigen lezen en (variatie in) leestempo. Het liet ook zien op welke wijze de leesstof en de leesmanier van leerlingen bepaald kan zijn door enerzijds hun onderwijs en anderzijds hun belangstellingswereld en hun motivatie voor school.

Het deelonderzoek naar de schoolcontext plaatste de klas in een ruimere context en liet zien dat het leesonderwijs en het patroon van de lessen die wij in ons eerste artikel beschreven, sterk verweven zijn met de manier waarop de school in zijn totaliteit reilt en zeilt.

4.2 Slotbeschouwing

We hebben op grond van onze kennis en ervaring als vakdidacticus en leraar de indruk dat veel van de gegevens die wij via ons onderzoek naar voren hebben gebracht, gelden voor veel scholen en veel klassen. Stel dat dit inderdaad het geval is, wat betekent dat dan? Het antwoord hangt af van de rol en de uitgangspunten van degene die de vraag stelt. Als wij hem als leraar zouden

stellen, zouden onze uitgangspunten ten aanzien van leesonderwijs plus de uitvoering die wij aan die uitgangspunten zouden willen geven, van groot belang zijn. Maar wij (7) stellen hem als onderzoekers die een oriënterend onderzoek verricht hebben naar de beginsituatie van het veld en die bezig zijn met aan innovatie gekoppeld onderzoek. In die rol is het weliswaar belangrijk dat we expliciet zijn over onze visie op leesonderwijs. Nog relevanter is onze kijk op aan innovatie gekoppeld onderzoek.

Wat leesonderwijs betreft hebben we de volgende uitgangspunten. Wij zouden qua leesmateriaal en manier van lezen graag aan willen sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen en van daaruit een verdere ontwikkeling in gang willen zetten die grote kans maakt ook na de schoolperiode door te gaan. Die ontwikkeling van de leerlingen zou dan liefst gekarakteriseerd kunnen worden als: een ruim scala aan eigen leesdoelen kunnen en willen stellen en die ook zoveel mogelijk en zo effectief mogelijk bereiken.

Wat het aan innovatie gekoppelde onderzoek betreft, werken wij met leraren bij het voortgezet onderwijs die in hun onderwijs meer aan willen sluiten bij de beginsituatie van hun leerlingen en die ook oog hebben voor de lange-termijneffecten van hun onderwijs. De uitgangspositie van hen en hun leerlingen willen we beschrijven evenals het veranderingsproces dat zij met onze hulp doormaken. De aard van de hulp die wij hun willen bieden, is sterk verwant aan de hulp die wij leerlingen graag ten aanzien van hun lezen zouden willen geven: aansluiten bij de beginsituatie (van de leraar in dit geval) en van daaruit een verdere ontwikkeling in gang zetten die grote kans maakt na onze afwezigheid door te zetten.

De hier beschreven case study heeft ons op ons verdere onderzoek voorbereid. Hij heeft ons de sterke en zwakke kanten van een aantal in aanmerking komende onderzoeksmethoden leren kennen. Hij heeft ons bovendien scherper doen inzien wat een kolossale ingreep het voor een leraar is om in een situatie als die hier beschreven wordt, een ombuiging in de richting te maken van het soort onderwijs dat ons voor ogen staat. Door dit scherpere zicht denken wij met meer deskundigheid, begrip en geduld hulp te kunnen bieden bij een dergelijk soort ombuiging.

Utrecht, februari 1984.

Noten

1. Die bereidheid tot lezen en belangstelling voor literatuur toetsten we, omdat beperking nu eenmaal geboden was, niet bij de hele klas, maar slechts bij enkele leerlingen.
2. De leeslogboekopdracht ontwikkelden we in de bijvakgroep die bij de uitvoering van het onderzoek betrokken was (zie Van den Heuvel en Van der Veur 1983). We hadden eerst zelf een lees-

logboekje bijgehouden en een leesgeschiedenis geschreven. We bespraken elkaars produkten en selecteerden op basis daarvan de relevante vragen.

3. Aanvankelijk kwamen vier leerlingen in aanmerking om in dit verband geïnterviewd te worden. Eén van hen scoorde sterk serialistisch. Extreem holistisch scoorde niemand. Wel gingen de scores van drie leerlingen in holistische richting. Besloten werd bij alle vier de leerlingen een tweede keer de vragenlijst af te nemen en op basis van de resultaten daarop de definitieve keuze te maken. We zagen af van het afnemen van een serialisme/holisme-toets, omdat dat een zeer tijdrovende aan gelegenheid is.
4. Bert Thobokholt heeft het scoren van de vragenlijst voor zijn rekening genomen.
5. De proefleiders bij het grootste deel van dit nadere onderzoek waren de bijvakstudenten Martin Elkerbout, Marianne Terlaak en Bert Thobokholt. Bert Thobokholt leverde een belangrijke bijdrage aan de ordening van de resultaten.
6. Bijvakstudent Henk de Winter leverde een belangrijke bijdrage aan het verzamelen en verwerken van het materiaal voor het schoolbeeld.
7. Het oriënterend onderzoek is verricht door Truus van den Heuvel en Wil van der Veur. Het aan innovatie gekoppelde onderzoek verrichten Truus van den Heuvel en Theo Rensman.
8. Soms moeten de scores gespiegeld worden (een lage score moet dan als een hoge behandeld worden en vice versa). De zevenpuntsschaal bestrijkt in de meeste gevallen het continuum tussen "altijd" en "nooit", maar in twee gevallen gaat het om een andere tegenstelling: vraag 19 "zeer tevreden/helemaal niet tevreden" en 20 "erg graag/helemaal niet".

Bibliografie

Braet, A., *Taaldaden 1*, Groningen, Wolters Noordhoff, 1979.

Coryell, N.G., An evaluation of extensive and intensive teaching of literature: A year's experiment in the eleventh grade. In: *Teaching Coll. Contr. Educ.* (1927) No. 275.

Farr, R., *Reading: What can be measured*. Newark, Delaware, The International Reading Association, 1969.

Geensen, M., *Over Cognitieve Stijl I Algemeen*, Utrecht, PDI, februari 1980. Memo 22.

Geensen, M., *Over leesstrategieën*, Utrecht, PDI, januari 1981a. Memo 26.

- Geensen, M., *Over cognitieve Stijl III*, Utrecht, PDI, april 1981b. Memo 28.
- Groot, A.D. de, Commentaar discussiant. In: *Van der Kamp en Van der Kamp* (red.) 1982.
- Heuvel, T. van den en W. van der Veur, Onderzoek naar lezen en leesonderwijs in een 4 vwo klas. In: *Spiegel* (1), 1983, pag. 33-56.
- Holtrop, A., Over boeken die nooit in de krant komen. In: *Trouw*, 18 januari 1975.
- Ingham, J., *Books and reading development*, London etc., Heinemann Educational Books Ltd., 1981.
- Kamp, L. van der en M. van der Kamp (red.) *Methodologie van Onderwijsresearch, bijdragen tot de onderwijsresearchdagen*, 1981, Lisse, Swets & Zeitlinger, 1982. Vereniging voor Onderwijs Research.
- La Brant, L.L., The use of communication media. In: *Willis*, 1961.
- Literatuuronderwijs*, Utrecht, PDI, z.j. (syllabus afdeling Nederlands.)
- Pask, G. en B.C.E. Scott, Learning and Teaching strategies in a Transformation Skill. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology* (4), 1971, pag. 205-299.
- Rankin, E.F., *The measurement of reading flexibility, problems and perspectives*. Newark, Delaware, International Reading Association, 1974.
- Span, P., *De structureringstendentie als cognitieve-stijlaspect*. Diss., Utrecht, 1973.
- Thomas, L., *An anatomy of Reading*. Audio cassette en begeleidende tekst, behorend bij Educational Course E 201, Personality and Learning, van de Engelse Open University, 1977.
- Tinker, M.A., *Bases for effective reading*, Minneapolis, 1965.
- Wesdorp, H., *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981. Eindverslag van het SVO-project 0385.

Westhoff, G.J., *Voorspellend lezen, een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde talenonderwijs*, 1981. Diss., Utrecht R.U.

Willis, M., *The guinea pigs after 20 years*. Columbus, Ohio State University Press, 1961.

De vragenlijst

De meeste vragen van de vragenlijst vereisten het bepalen van een keuze op een 7-puntsschaal, bijvoorbeeld:

13. Als ik een boeiend boek lees, ga ik daar helemaal in op.

	1	2	3	4	5	6	7	
altijd								nooit

De betekenis van de score is als volgt. Het midden van de schaal is 4. Een score hoger dan 4 is positief en tendeert naar "altijd" een score lager dan 4 is negatief en tendeert naar "nooit". In de vragenlijst zijn de centrale punten A t/m C als volgt geoperationaliseerd (8):

A. flexibiliteit (21 items)

1. flexibiliteit algemeen (2 items: 14,16a)
2. bewust hanteren van leesdoel, voorkennis en leesstrategie (5 items: 16o,p,q,r,s)
3. afwisseling in leestempo (2 items: 7,12)
4. overslaan van stukken in verschillende soorten tekst (5 items: 8,9,10,11,15)
5. gebruik maken van structuuraanduiders (8 items: 16d,h,i,j,m,n,22b,23b)

B. serialisme/holisme (14 items)

1. voorkeur voor een "serialistische" tekstopbouw (2 items: 17,18)
2. niet overslaan van stukken in verschillende soorten tekst (5 items: 8,9,10,11,15)
3. stokken bij moeilijke passages (3 items: 16e,f,g)
4. stokken bij onbekende woorden (4 items: 21a,b,c,d)

C. omgaan met boeken die wel en niet door de verplichte lijst zijn (8 paar items)

1. nadenken over structuur (1 paar items: 22b + 23b)
2. uittreksel maken (1 paar items: 22d + 23d)
3. er iets mee doen (6 paar items: 22a + 23a, 22c + 23c, 22e + 23e, 22f + 23f, 22g + 23g, 22h + 23h).

Hieronder worden, in een wat minder ruime lay out dan in de oorspronkelijke lijst het geval was, de vragen weergegeven. Als het bepalen van een keus op een 7-puntsschaal vereist is, laten we die schaal, om redenen van ruimtebesparing, weg en geven alleen de uitspraak die gescoord moest worden.

1. Geslacht: o jongen
o meisje
2. Geboortedatum:
3. Beroep vader:
4. Welk soort onderwijs heeft je vader het laatst gevolgd? Als hij de opleiding niet afgemaakt heeft, maak dan ook het hokje zwart van de opleiding die hij daarvoor gevolgd heeft.
A o lager onderwijs
B o lager beroepsonderwijs (ambachtsschool, lts, huishoudschool etc.)
C o middelbaar onderwijs (gymnasium, havo, mavo, vwo)
D o middelbaar beroepsonderwijs (mts etc.)
E o hoger beroepsonderwijs (sociale academie, kweekschool, pedagogische academie etc.)
F o wetenschappelijk onderwijs (universiteit, Technische Hogeschool etc.)
5. Beroep moeder:
6. Welk soort onderwijs heeft je moeder het laatst gevolgd? Als zij de opleiding niet afgemaakt heeft, maak dan ook het hokje zwart van de opleiding die zij daarvoor gevolgd heeft.
A o lager onderwijs
B o lager beroepsonderwijs (ambachtsschool, huishoudschool, lts, etc.)
C o middelbaar onderwijs (gymnasium, havo, mavo, vwo)
D o middelbaar beroepsonderwijs (mts etc.)
E o hoger beroepsonderwijs (sociale academie, kweekschool, pedagogische academie etc.)
F o wetenschappelijk onderwijs (universiteit, Technische Hogeschool etc.)
7. Wat ik lees, lees ik in hetzelfde tempo.
8. Als ik een roman of een ander fantasieboek lees, begin ik vooraan en lees zonder iets over te slaan tot aan het eind toe door.
9. Als ik een zakelijk boek lees, begin ik altijd vooraan en lees zonder iets over te slaan tot aan het eind toe door.
10. Als ik een artikel in een krant of een tijdschrift lees, begin ik altijd vooraan en lees zonder iets over te slaan tot aan het eind toe door.
11. Tijdens het lezen van een spannend verhaal sla ik stukken over.
12. Aan fijne stukken in een boek besteed ik meer tijd dan aan andere stukken.

13. Als ik een boeiend boek lees, ga ik daar helemaal in op.
14. Als ik in tijdnood zit, kan ik heel efficiënt de voornaamste punten halen uit wat ik lezen moet.
15. In een langdradig boek, dat ik om een of andere reden toch wil of moet lezen, sla ik regelmatig stukken over.
16. Je leest buiten school of bij een ander vak dan Nederlands iets wat moeilijk is. Om een of andere reden is het nodig dat je begrijpt wat er in staat. Wat doe je dan? Scoor de uitspraken a t/m s op een zevenpuntsschaal.
 - a. Ik lees het geheel een paar keer goed door.
 - b. Ik lees gedeelten goed door en probeer me bij elk gedeelte voor te stellen wat het belangrijkste is.
 - c. Als ik iets moeilijks tegenkom, ga ik na of het aan mij ligt dat ik het moeilijk vind, of dat het aan de presentatie van de schrijver ligt.
 - d. Ik kijk of er via tussenkopjes signaalwoorden, aanwijzingen zijn voor hoe ik de zaak aan moet pakken.
 - e. Ik ga na wat ik niet snap en probeer die problemen eerst uit de weg te helpen.
 - f. Als ik iets niet begrijp, sta ik daarbij stil totdat ik het wel begrijp.
 - g. Als ik iets niet begrijp, lees ik verder en kom er later op terug.
 - h. Ik kijk of de schrijver ook samenvattingen geeft.
 - i. Ik kijk eerst naar het begin of de schrijver een mening of standpunt wil verdedigen.
 - j. Ik kijk naar het slot of de schrijver tot een conclusie of standpunt komt.
 - k. Ik lees eerst de hele tekst en vraag me dan af waar het allemaal over gaat.
 - l. Ik vat eerst elke alinea of elk hoofdstuk kort samen.
 - m. Ik kijk of de titel een aanwijzing is voor wat de hoofdzak is.
 - n. Als er een inhoudsopgave en/of een register is, gebruik ik die bij het zoeken van mijn weg.
 - o. Voordat ik een tekst ga lezen, vraag ik me eerst af: wat wil ik weten?
 - p. Voordat ik een tekst ga lezen, vraag ik me eerst af: wat weet ik er al vanaf?
 - g. Als ik tijdens het lezen op problemen stuit, vraag ik me af waarom ik het lees.
 - r. Ik ga de leesstof te lijf met een serie vragen die ik ontleen aan mijn hoofdvraag: waarom lees ik dit?
 - s. Ik vraag me af hoe ik de leesstof zal aanpakken.
17. Ik vind het prettig als de schrijver van een betoog zijn stuk stap voor stap opbouwt en zich tot hoofdzaken beperkt.
18. Ik vind het prettig wanneer de schrijver van een betoog veel bijzonderheden vertelt en uitweidt.

19. Ben je tevreden over de manier waarop je moeilijke leesstof leest?
20. Wil je iets leren over het lezen van moeilijke leesstof?
21. Als ik bij het lezen een woord tegenkom dat ik niet ken
 - a. Probeer ik zelf de betekenis uit de context op te maken.
 - b. Vraag ik iemand die het woord waarschijnlijk wel kent naar de betekenis.
 - c. Zoek ik de betekenis op in een woordenboek.
 - d. Lees ik verder en begrijp wat ik lees dan toch wel.
22. Als ik een boek gelezen heb dat niet voor mijn lijst is
 - a. Denk ik erover na en betrek het gelezene op mezelf.
 - b. Denk ik na over de manier waarop de schrijver zijn boek in elkaar heeft gezet.
 - c. Praat ik er met anderen over.
 - d. Maak ik er een uittreksel van.
 - e. Lees ik het -als ik het een goed boek vind- later nog een keer.
 - f. Besteed ik er verder geen aandacht meer aan.
 - g. Verzin ik er zelf nog iets bij.
 - h. Vergelijk ik het boek met de werkelijkheid zoals ik die ken.
23. Als ik een boek gelezen heb dat wel voor mijn lijst is (volgen a t/m h als bij vraag 22).
24. Als je strips niet meerekent, maar je huiswerk, de krant en allerlei al of niet geïllustreerde bladen wel, hoeveel pagina's met letters bedrukte tekst lees je dan gemiddeld per week?
 - o minder dan 10 pagina's
 - o 50 - 100 pagina's
 - o 100 - 200 pagina's
 - o meer dan 200 pagina's
25. Zijn je ouders geïnteresseerd in wat je leest?
26. Zijn anderen thuis geïnteresseerd in wat je leest?
27. Het aantal boeken bij ons thuis bedraagt:
 - o 0 - 5
 - o 5 - 10
 - o 10 - 20
 - o 20 - 50
 - o 50 - 100