

Fictie-onderwijs in de basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs

1. Inleiding

De in 1993 wettelijk ingevoerde basisvorming heeft de onderwijsdoelstellingen voor het vak Nederlands gewijzigd. Centraal in de basisvorming staat het begrip 'funderend leren'; onderwijs in de basisvorming moet zich richten op

"al wat een leerling moet kennen en kunnen om als mens te leren leven en werken met zichzelf en met anderen." (Procesmanagement basisvorming, deel A, p.8)

Om zicht te krijgen op de vormgeving van het fictie-onderwijs in de basisvorming is door de sectie Nederlands van Levende Talen (LT) en de Vereniging voor Didactiek van het Nederlands (VDN), ondersteund door de Stichting Promotie Literatuur-onderwijs (SPL), een onderzoek aangevraagd bij het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO). Doel van het onderzoek was zicht te krijgen op de mate waarin het fictie-onderwijs aansluit op de algemene doelen van de basisvorming en op de kerndoelen 10 en 17, de twee kerndoelen (van de twintig) voor het schoolvak Nederlands die betrekking hebben op fictie-onderwijs (cf. Handboek Basisvorming, 1990). Kerndoel 10 en 17 luiden:

(kerndoel 10) De leerlingen kunnen in fictionele [...] teksten die aansluiten bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau en voor hen geschikt taalgebruik bevatten [...] antwoord geven op vragen over

- het denken en handelen van de personages in de tekst;
- de beschreven situatie;
- de relatie tussen tekst en werkelijkheid;
- de waarde van de tekst voor henzelf en anderen.

(kerndoel 17) Ten dienste van de toepassing bij het taalgebruik kennen de leerlingen

- tenminste de volgende middelen waarmee de luisteraar of lezer gemanipuleerd kan worden: figuurlijk taalgebruik, clichés, persuasieve en suggestieve elementen;
- de karakteristieke eigenschappen van tenminste de volgende tekstsoorten: het gedicht, het stripverhaal, het toneelstuk of de televisieserie, het verhaal, het dagboek [...].

Uit de kerndoelen voor de basisvorming leiden Verbeek & Prak (1992) af dat in het onderwijs leerlingen moeten leren fictie uit te kiezen en in te passen in hun

ervaringswereld (leesbeleving). Een algemene culturele norm wordt afgewezen. Kennismaking met de literaire canon is geen onderwijsdoel (meer). Het eigen niveau van de leerlingen is doorslaggevend. Nevendoelen zijn het stimuleren van de nieuwsgierigheid, het concentratievermogen, het inlevingsvermogen en het leesplezier. Ook moet gestreefd worden naar het wegnemen van drempelvrees voor bibliotheek en boekhandel.

Daar het hoofdaccent in de basisvorming op taalgebruik (en niet op het taalsysteem) ligt, moet er (meer) aandacht komen voor mondelinge vaardigheden, studievaardigheden en moderne media (radio/tv). Voor het onderwijs houdt dit in dat er aandacht moet zijn voor mondeling vertelde verhalen, voor radio en tv en voor film, drama en toneel (Verbeek & Prak, 1992).

Het zogenaamde fictie-onderwijs dat volgt uit de kerndoelen, dient zich dus niet te beperken tot literatuur (romans, geschreven verhalen, dagboeken, gedichten en toneel), maar moet ook aandacht besteden aan lectuur en aan niet-schriftelijke vormen van fictie, waaronder bijvoorbeeld tv-drama, film, cabaret, liedjes en hoorspel. Met de term fictie wordt dus niet alleen verwezen naar producten die voldoen aan een hoge literaire of artistieke norm, zoals de termen literatuur en literatuuronderwijs dat wel doen. Ook bijvoorbeeld ontspanningslectuur en populaire tv-series kunnen in het fictie-onderwijs een plaats krijgen (cf. Bonset, De Boer & Ekens, 1992).

Het literatuuronderwijs moet bij voorkeur een longitudinaal karakter hebben: er moet een continue ontwikkeling zijn van kleuterschool tot en met de hoogste klas van het voortgezet onderwijs (cf. Geljon, 1994). Juist daarom is aandacht voor fictie-onderwijs in de basisvorming van belang. In dergelijk funderend fictie-onderwijs moet een brug geslagen worden tussen jeugdliteratuur en de literatuur voor volwassenen (cf. Geljon, 1994; Kraaijeveld, 1995). Dit betekent dat het fictie-onderwijs in de basisvorming goed moet aansluiten op zowel de kerndoelen voor het basisonderwijs (Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs, 1994) als de voorstellen voor vernieuwing van de bovenbouw VO-2 (CVEN, 1991; Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1994). Daarbij staan begrippen als tekstbestudering en tekstbeleving centraal (zie ook Dirksen, 1995; De Moor, 1991 en 1992). Zo wordt bij het literatuurprogramma in het CVEN-rapport naast 'interpreteren, analyseren en beoordelen van tekstmateriaal' ook het 'aandacht geven aan persoonlijke reacties' onderscheiden (CVEN, 1991:152). In het advies examenprogramma van de Vakontwikkelgroep Nederlands (Stuurgroep Profiel Tweede Fase, 1994) zijn deze onderscheidingen eveneens terug te vinden. In de toelichting bij het onderdeel Literatuur staat:

"Het literatuuronderwijs dient meer op de individuele leerling te worden afgestemd. Vandaar de voor iedere individuele leerling verplichte samenstelling van een leesdossier, waarin de eigen perceptie en waardering van de literaire tekst het uitgangspunt van de reflectie wordt." (a.w., 38)

Gezien de open formulering van de kerndoelen is door de Stichting Promotie Literatuuronderwijs (SPL) aan het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO)

gevraagd een uitgewerkt leerplan fictie in de basisvorming te maken (De Boer, Prak & Wagemans, 1993) om docenten een helpende hand te bieden bij het realiseren van hun fictie-onderwijs.

Vóór de invoering van de basisvorming werd niet op alle scholen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs literatuur (of fictie-onderwijs) gegeven. Voor deze scholen betekent dit dat er een nieuw curriculum geïntroduceerd moet worden. Maar ook scholen die voorheen wel literatuuronderwijs verzorgden in de eerste drie onderwijsjaren moeten hun onderwijs wijzigen, zodat het tegemoet komt aan de kerndoelen van de basisvorming.

In het leerplan 'Fictie in de basisvorming' worden delen uit de algemene doelstelling voor Nederlands en de kerndoelen 10 en 17 nader uitgewerkt. Uit de algemene doelstelling, waarin staat dat leerlingen de waarde van taal - in al haar functies en vormen - voor hun persoonlijke ontwikkeling moeten leren kennen en de taal moeten leren gebruiken met het oog op die ontwikkeling, wordt afgeleid dat fictie-onderwijs er op gericht moet zijn dat leerlingen zich enigszins bewust worden van de functie van fictie (ontspanning, maar ook ontwikkeling van een mensbeeld, een wereldbeeld, persoonlijkheid) en die leren benutten (De Boer, Prak & Wagemans, 1993:14-15). Uit de kerndoelen 10 en 17 worden een viertal doelen afgeleid:

1. leren wat fictie is;
2. in aanraking komen met diverse soorten van fictie;
3. fictie (beter) leren begrijpen;
4. bewuster leren omgaan met fictie (a.w., 16).

2. De onderzoeksvragen en de opzet van het onderzoek

De onderzoeksvragen van het hier beschreven onderzoek luiden:

1. Welk deel van de lestijd Nederlands in de basisvorming wordt besteed aan fictie-onderwijs?
2. Hoe wordt momenteel het fictie-onderwijs in de basisvorming vormgegeven (nagestreefde doelstellingen, didactieken, leermiddelen, toetsing, enz)?
3. In welke opzichten hebben docenten Nederlands hun fictie-onderwijs in de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs door de invoering van de basisvorming gewijzigd?
4. Zijn er, op het gebied van het fictie-onderwijs verschillen in onderwijsaanbod gekoppeld aan verschillen in klasindeling (heterogeen versus homogeen), in schooltype (vbo, mavo, havo en vwo), in de attitude van de docent ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs en in door de docent nagestreefde doelstellingen voor het fictie-onderwijs?
5. In welke mate voldoet het vigerende fictie-onderwijs aan de algemene doelen van de basisvorming en de voor het fictie-onderwijs specifieke kerndoelen 10 en 17 en de doelen genoemd in het leerplan Fictie in de basisvorming?

Om de vragen te beantwoorden is een vragenlijst afgenomen bij een naar schooltype (vbo/mavo/havo/vwo) gestratificeerde steekproef van docenten Nederlands die lesgeven aan leerlingen in de basisvorming. Binnen strata zijn random 15 scholen getrokken (of alle scholen uit een stratum indien minder dan 15). Alle deelnemende scholen is gevraagd voor elk van de leerjaren 1, 2 en 3 één docent een vragenlijst te laten invullen.

3. Steekproef en respons

In Tabel 1 zijn de gegevens omtrent de scholensteekproef terug te vinden. Gegevens over de populatie (schooljaar 1995-1996) zijn verkregen bij het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen.

| stratum | pop | s1 | r1 | s2 | r2 | tot schol | tot doc |
|---------------------|----------|-----|----|----|----|-----------|---------|
| 1 vbo | 76 (10) | 15 | 7 | 7 | 4 | 11 (18) | 18 (20) |
| 2 vbo/mavo | 89 (12) | 15 | 4 | 9 | 2 | 6 (10) | 10 (11) |
| 3 vbo/mavo/havo | 3 (-) | 3 | 1 | - | - | 1 (2) | 2 (2) |
| 4 vbo/mavo/havo/vwo | 227 (30) | 15 | 10 | 9 | 2 | 12 (20) | 20 (22) |
| 5 mavo | 106 (14) | 15 | 3 | 9 | 2 | 5 (8) | 6 (7) |
| 6 mavo/havo | 4 (1) | 4 | 1 | - | - | 1 (2) | 3 (3) |
| 7 mavo/havo/vwo | 169 (22) | 15 | 5 | 10 | 6 | 11 (18) | 13 (14) |
| 8 havo | 4 (1) | 4 | 4 | - | - | 4 (7) | 5 (5) |
| 9 havo/vwo | 44 (6) | 15 | 5 | 5 | 1 | 6 (10) | 7 (8) |
| 10 vwo | 45 (6) | 15 | 3 | 10 | 1 | 4 (7) | 7 (8) |
| | 767 | 116 | 43 | 59 | 18 | 61 | 91 |

Tabel 1 Scholensteekproef per stratum: populatie (pop), eerste steekproef (s1), respons eerste steekproef (r1), aanvullende steekproef (s2), respons aanvullende steekproef (r2), totaal aantal responderende scholen (tot schol) en totaal aantal responderende docenten (tot doc); bij 'pop', 'tot schol' en 'tot doc' staan de afgeronde percentages tussen haken

Er is een steekproef getrokken van 116 scholen, waarvan er 43 positief hebben gereageerd. Om het aantal respondenten te vergroten, is vervolgens een aanvullende steekproef van 59 scholen aangeschreven met een uiteindelijke respons van 18 scholen. In totaal zijn dus 175 scholen aangeschreven en hebben 61 scholen positief gereespondeerd (een responspercentage op schoolniveau van 35%).

Wanneer de verdeling over strata van scholen in de populatie vergeleken wordt met de verdeling over strata van het totaal aantal responderende scholen dan blijkt de steekproef redelijk representatief, behalve dat vbo-scholen oververtegenwoordigd zijn (10% in de populatie en 20% in de docentsteekproef), terwijl vbo/mavo/havo/vwo- en mavo-scholen iets zijn ondervertegenwoordigd (respectievelijk 30% en 14% in de populatie en 22% en 7% in de docentsteekproef).

In Tabel 1 is ook het aantal docenten terug te vinden dat de aanbodvragenlijst heeft ingevuld. Uiteindelijk hebben 91 docenten van 61 scholen een vragenlijst geretourneerd.

4. Resultaten van het vragenlijstonderzoek onder docenten

In deze paragraaf worden de resultaten van het vragenlijstonderzoek onder docenten besproken. Achtereenvolgens komen aan de orde: achtergrondvariabelen docent en school (4.1), differentiatie naar schooltype en tijdsbesteding (4.2), attitude fictie en fictie-onderwijs (4.3), doelstellingen fictie-onderwijs (4.4), lesonderwerpen (4.5) toetsing (4.6), gebruikte methode voor het fictie-onderwijs (4.7), veranderingen door de basisvorming (4.8) en relatie achtergrondvariabelen, doelstellingen en les-onderwerpen (4.9). In paragraaf 5 'Samenvatting en discussie' worden de resultaten van het onderzoek kort samengevat en wordt besproken in hoeverre het huidige fictie-onderwijs aansluit op de kerndoelen.

4.1. Achtergrondvariabelen docent en school

De gemiddelde leeftijd van de responderende docenten is 42 jaar met een duidelijke oververtegenwoordiging van docenten in de leeftijdsklasse 41-50 jaar. Als gekeken wordt naar de hoogst genoten opleiding dan is een onderscheid te maken tussen docenten met een 1e graads Letterkunde-opleiding (18%), docenten met een 1e graads Taalkunde/Taalbeheersing-opleiding (6%) en docenten met een Leraren-opleiding (44%) of Pedagogische Academie (31%). Slechts twee docenten hebben de 1e graads post-doctorale lerarenopleiding gedaan. Driekwart van de docenten heeft een niet-universitaire opleiding (PA, NLO, MO-A/B); de 31% met als hoogste opleiding de Pedagogische Academie geeft voornamelijk les op vbo en vbo/mavo-scholen. In de meeste gevallen gaat het om docenten met veel onderrichtservaring, gemiddeld maar liefst 15 jaar. Eenderde geeft les in één van de drie leerjaren van de basisvorming, de rest geeft in twee of drie leerjaren les.

Het grootste deel van de docenten maakt deel uit van een sectie Nederlands met een omvang van 4 tot 11 docenten. Een 10% van de docenten maakt deel uit van een kleine sectie (1-3 docenten) en bij circa 18% is er sprake van een sectie bestaande uit meer dan 11 docenten.

De meeste scholen hebben een populatie van meer dan 300 leerlingen. In ongeveer de helft van de gevallen (47%) gaat het om brede scholengemeenschappen met meer dan 900 leerlingen. Bij een beperkt aantal scholen (17%) is het percentage allochtone leerlingen groter dan 20%, de overige scholen hebben minder dan 20% allochtone leerlingen.

Belangrijke voorzieningen in het kader van fictie-onderwijs (schoolbibliotheek, openbare bibliotheek, museum, theater, bioscoop) zijn in de meeste gevallen binnen handbereik. Dat geldt in mindere mate voor een muziekzaal/concertgebouw. Bij

ongeveer tweederde van de scholen is deze voorziening niet aanwezig binnen een straal van 11 kilometer van de school.

4.2. Differentiatie naar schooltype en tijdsbesteding

In de vragenlijst is gevraagd hoe op school per leerjaar gedifferentieerd wordt naar schooltype (vbo, mavo, havo en vwo) en hoeveel lesuren Nederlands er gemiddeld per schooltype per leerjaar gegeven worden. Brede schakelklassen van vbo-mavo-havo-vwo komen nauwelijks voor terwijl 20% van de scholen in de steekproef wel al deze schooltypen in huis hebben. Verreweg de meeste scholen maken in het eerste leerjaar van de basisvorming categorale klassen of combinatieklassen van nabijgelegen schooltypen (vbo/mavo, mavo/havo, havo/vwo). In de daaropvolgende leerjaren komen steeds meer categorale en minder combinatieklassen voor.

Verder blijkt dat er in het eerste leerjaar van de basisvorming gemiddeld zo'n drie tot vier lesuren Nederlands per week op het rooster staan. In de twee daaropvolgende leerjaren zakt dit gemiddelde terug naar zo'n drie lesuren per week. Echt grote verschillen tussen schooltypen doen zich niet voor.

De gemiddelde tijdsbesteding per week aan het fictie- en/of literatuuronderwijs in de eerste drie leerjaren van de basisvorming bedraagt gemiddeld genomen een half tot een heel lesuur in de week. Grote verschillen tussen leerjaren en schooltypen doen zich niet voor.

4.3. Attitude fictie en fictie-onderwijs

Ter bepaling van het onderzoeksgebied is het domein fictie nader gedefinieerd (zie Figuur 1). Er is een onderscheid gemaakt tussen schriftelijke en niet-schriftelijke en tussen literaire en niet-literaire fictie. Binnen de schriftelijke fictie maken we het voor het onderwijs belangrijke onderscheid tussen lectuur, jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur. Bij de lectuur en de niet-schriftelijk vormen van fictie wordt het onderscheid tussen jeugd en volwassenen niet gemaakt omdat het daar gekunsteld aandoet en niet direct relevant is voor het onderwijs. De voorbeelden die gegeven worden zijn slechts bedoeld als referentiekader bij de betreffende (vetgedrukte) termen. Hoewel er altijd discussie mogelijk is over de vraag of een bepaald werk wel of niet als literair moet worden beschouwd, menen wij dat het onderscheid literair versus niet-literair zinvol is. Ten eerste omdat veel docenten Nederlands dit onderscheid hanteren en ten tweede omdat het aansporen van leerlingen tot het lezen van 'betere boeken' (oftewel meer literaire boeken) een ons inziens nastrevenswaardig onderwijsdoel is.

In de vragenlijst is voor de vijf fictie-domeinen een reeks stellingen gegeven die betrekking hebben op de attitude of houding ten aanzien van lectuur, jeugd- en volwassenenliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Daarnaast zijn stellingen voorgelegd die betrekking hebben op de houding ten aanzien van het

geven van *onderwijs* met lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire en literaire niet-schriftelijke fictie.

| | niet-literair | literair | |
|-------------------|---|---|---|
| schriftelijk | <i>lectuur</i> <ul style="list-style-type: none"> • strips (Donald Duck, Asterix en Obelix, Suske en Wiske) • niet-literaire kinderboeken (Kameleon, Arendsoog, De olijke tweeling, De vijf, e.d.) • bouquetboekjes • westerns, detectives, doktersromans, e.d. | <i>jeugdliteratuur</i> <ul style="list-style-type: none"> • literaire jeugdboeken (Jan Terlouw, Miep Diekmann, Thea Beckman, Tonke Dragt) • literaire jongerenpoëzie (b.v. van Wilmink, Boerstoeel, Schmidt, Ekkers) | <i>volwassenliteratuur</i> <ul style="list-style-type: none"> • boeken uit de literaire canon (Hermans, Mulisch, Boon, etc.) |
| niet-schriftelijk | <i>populaire niet-schriftelijke fictie</i> <ul style="list-style-type: none"> • soaps (GTST, Onderweg naar morgen, e.d.) en de meer triviale tv-series (Medisch Centrum West, Baantjer, Het zonnetje in huis, Vrouwenvleugel, e.d.) • triviale speelfilms op tv of in de bioscoop (De lift, Spetters, De familie Flodder, e.d.) • triviaal theater en cabaret (Theater van de lach, André van Duin, Tineke Schouten, e.d.) • liedteksten (van bijvoorbeeld populaire popliedjes zoals 'Dromen zijn bedrog', 'Ademnood', e.d.) | <i>literaire niet-schriftelijke fictie</i> <ul style="list-style-type: none"> • de meer literaire tv-series (Lipstick on your collar, Bij nader inzien, Oeroeg, Daems, Van oude mensen de dingen die voorbijgaan, e.d.) • 'literaire' speelfilms op tv of in de bioscoop (De avonden, Max Havelaar, De aanslag, Het bittere kruid, e.d.) • 'literair' theater en cabaret (Op hoop van zegen van Heijermans, theaterbewerking van de kleine zielen van Couperus, Van Kooten en De Bie, Freek de Jonge, e.d.) • literaire liedteksten (chansons van Brel, liederen van Brecht en Weill, e.d.) | |

Figuur 1 Het domein 'fictie'

Voor het bevragen van de attitudes zijn vijf categorieën onderscheiden: *cognitie*, *affect*, *norm*, *facilitatie* en *conatie* (cf. Ajzen & Fishbein, 1980; Van Schooten, 1994). De attitudes zijn bevragd door de respondenten stellingen voor te leggen, behalve voor de categorie *conatie* (zie hieronder). Bij de gegeven stellingen moest op een vijfpuntschaal aangegeven worden in hoeverre men de stelling onderschreef: 1= helemaal niet waar, 2= niet waar, 3= niet waar niet onwaar, 4= waar, 5= helemaal waar.

De attitude-categorie '*cognitie*' bevat stellingen over persoonsgebonden ideeën of kennis ten aanzien van het attitude-object. Stellingen in de categorie cognitieve attitude ten aanzien van jeugdliteratuur zijn bijvoorbeeld: "Jeugdliteratuur doet in kwaliteit soms nauwelijks onder voor volwassenenliteratuur", "Door het lezen van jeugdliteratuur krijg je meer zicht op de beleavingswereld van je leerlingen". Stellingen over de cognitieve attitude betreffende het onderwijs met jeugdliteratuur zijn: "Onderwijs met jeugdliteratuur brengt leerlingen meer plezier in lezen bij" en "Door het onderwijs met jeugdliteratuur gaan leerlingen literaire werken beter begrijpen".

De attitude-categorie '*affect*' bevat stellingen over persoonlijke gevoelens. Voorbeelden van stellingen over jeugdliteratuur in deze categorie zijn: "Ik vind het leuk om jeugdliteratuur te lezen", "Veel jeugdliteratuur interesseert mij niet". Stellingen over de affectieve attitude ten aanzien van het onderwijs met jeugdliteratuur zijn bijvoorbeeld: "Ik lees in de klas graag voor uit een jeugdboek" en "Ik vind het leuk om met mijn leerlingen de inhoud van een jeugdboek te bespreken".

In de attitude-categorie '*norm*' zijn stellingen opgenomen over eigen normen en waarden. Als voorbeelden van normatieve stellingen ten opzichte van jeugdliteratuur zijn te noemen: "Een docent Nederlands die lesgeeft in de basisvorming hoort veel jeugdliteratuur te lezen" en "Een docent Nederlands die lesgeeft in de basisvorming dient op de hoogte te zijn van recent verschenen jeugdliteratuur". Normatieve attitude-stellingen over het onderwijs in jeugdliteratuur zijn bijvoorbeeld: "Ik vind onderwijs in jeugdliteratuur een essentieel onderdeel van het schoolvak Nederlands" en "Iedere docent Nederlands behoort goed op de hoogte te zijn van de didactische ontwikkelingen op het gebied van het onderwijs met jeugdliteratuur".

De attitude-categorie '*facilitatie*' bevat stellingen over de ervaren mogelijkheden voor de realisatie van eigen gedrag. Bijvoorbeeld: "Ik heb geen tijd voor het lezen van jeugdliteratuur" en "Ik vind het moeilijk om op de hoogte te blijven van recent verschenen jeugdliteratuur". Stellingen betreffende het onderwijs zijn bijvoorbeeld: "Ik vind dat er geen geschikt lesmateriaal is voor het onderwijs in jeugdliteratuur" en "Ik vind het moeilijk om goed onderwijs in jeugdliteratuur te geven".

De attitude-categorie '*conatie*' is niet bevraagd via stellingen, maar bevat vragen naar de mate waarin men gedragingen ten aanzien van het attitude-object verricht. Bijvoorbeeld: "Hoeveel literaire jeugdboeken leest u gemiddeld?" of "Hoeveel minuten kijkt u gemiddeld per dag naar literaire fictie op televisie?". De vragen betreffende conatie hebben dan ook afwijkende schalen en worden bij het bespreken van de resultaten om die reden apart genoemd.

Voor de domeinen lectuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie bleken geen betekenisvolle stellingen in de categorie '*facilitatie*' te formuleren. Voor de categorie conatie ten aanzien van *onderwijs* met lectuur, jeugd- en volwassenenliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie zijn geen vragen gesteld in dit deel van de vragenlijst, omdat vragen naar gehanteerde lesonderwerpen (= conatie ten aanzien van onderwijs) in een apart deel van de vragenlijst aan bod kwamen, samen met vragen naar gehanteerde doelstellingen (zie 4.5).

Om na te gaan of de in de vragenlijst onderscheiden attitude-categorieën (cognitie, affect, norm, facilitatie en conatie) ook inderdaad verschillende aspecten meten, zijn toetsende factoranalyses uitgevoerd met behulp van LISREL (Jöreskog & Sörbom, 1993). De conatiescores zijn voor deze analyses getransformeerd naar eenzelfde schaal als de overige attitudescores.

Bij deze covariantie-structuuranalyses is niet een 'exacte fit' van het meetmodel getoetst, maar een zogeheten 'close fit': een 'root mean square error of approximation' (RMSEA) kleiner dan .05 wijst op een close fit, een RMSEA van .05 tot .08 op een 'fair fit', een RMSEA van .08 tot .10 op een 'mediocre fit' en een RMSEA

van boven de .10 duidt op een slechte fit (MacCallum et al., 1996). Bij modellen met een slechte fit is gekeken of door het laten samenvallen van verschillende factoren dan wel het introduceren van nieuwe factoren alsnog een model met een goede fit verkregen kon worden. Deze wijzigingen zijn altijd mede op grond van inhoudelijke overwegingen gemaakt. Hieronder bespreken we de resultaten van de modeltoetsingen. Hierbij houden we de volgorde van Tabel 3 aan. In deze tabel is per attitude-object te zien welke factoren onderscheiden kunnen worden. Elke cel in de tabel staat voor een onderscheidbare factor. Cellen waarbinnen geen vragen zijn gesteld, blijven buiten beschouwing (zie de kop van Tabel 3).

Uit de analyses (zie Tabel 3) bleek in de eerste plaats dat bij de attitude ten aanzien van *lectuur* een onderscheid moet worden gemaakt tussen strips en overige lectuur en dat de attitude-categorieën cognitie, affect, norm en conatie zowel bij strips als lectuur één factor betreffen. Bij de attitude ten aanzien van het *onderwijs met lectuur* zijn geen vragen over strips opgenomen. Ook hier bleken de categorieën cognitie, affect en norm één factor te vormen. Bij onderwijs met lectuur bleek de categorie facilitatie een aparte factor.

Bij de attitude ten aanzien van *jeugdliteratuur, onderwijs met jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur* en *onderwijs met volwassenenliteratuur*, bleken alle onderscheiden attitude-categorieën aparte factoren te vormen.

Bij de attitude ten aanzien van *populaire niet-schriftelijke fictie* bleek de attitude-categorie norm een aparte factor; de categorieën cognitie, affect en conatie vallen samen. Bij de attitude ten aanzien van het *onderwijs met populaire niet-schriftelijke fictie* vormt alleen de categorie facilitatie een aparte factor terwijl de overige categorieën één factor betreffen.

Bij de attitude ten aanzien van *literaire niet-schriftelijke fictie* bleek alleen de categorie affect een aparte factor; cognitie, norm en conatie klappen op elkaar. Bij de attitude ten aanzien van het *onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie* bleken de categorieën affect en norm één factor te vormen naast afzonderlijke factoren voor cognitie en facilitatie.

In Tabel 2 staan de fit-indices van de in Tabel 3 gerapporteerde meetmodellen. (Vanwege de geringe steekproefgrootte was toetsing van één model met alle onderscheiden factoren niet mogelijk.) Uit de tabel is af te lezen dat de geschatte RMSEA van alle getoetste modellen wijst op een redelijke fit. De bovengrens van elk betrouwbaarheidsinterval kan gezien worden als een conservatieve schatter van RMSEA. Slechts twee keer (bij literaire niet-schriftelijke fictie en bij onderwijs in literaire niet-schriftelijke fictie) stijgt het 90% betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA boven een waarde (.10) waarboven van slechte fit gesproken moet worden. Beide keren bevat het betrouwbaarheidsinterval echter ook de waarde 0 (exacte fit). Dit ruime betrouwbaarheidsinterval moet worden toegeschreven aan een geringe power van beide toetsingen. Om de power te vergroten, zijn de toetsingen voor deze meetmodellen herhaald met meer factoren uit andere domeinen waardoor het aantal vrijheidsgraden (en dus de power) toeneemt. In het eerste model zijn de factoren opgenomen voor de attitude ten aanzien van lectuur, strips, literaire niet-schriftelijke

fictie en populaire niet-schriftelijke fictie. Dit model heeft een fair fit (RMSEA= .07; df= 324). In het tweede model zijn de factoren opgenomen voor de attitude ten aanzien van het onderwijs met lectuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Dit model heeft eveneens een fair fit (RMSEA= .07; df= 279). Een betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA kan beide keren niet berekend worden vanwege een te kleine p-waarde van de CHI-kwadraat, maar gezien de steekproefgrootte (91) en het aantal vrijheidsgraden is een goede power en dus een klein betrouwbaarheidsinterval gewaarborgd.

| | RMSEA | 90% BI | P close fit | CHI2 | df | p |
|---|-------|---------|-------------|--------|-----|-----|
| lectuur & strips | .00 | .00-.09 | .74 | 21.21 | 22 | .51 |
| onderwijs lectuur | .00 | .00-.06 | .90 | 21.08 | 26 | .74 |
| jeugdliteratuur | .06 | .03-.08 | .28 | 271.40 | 214 | .00 |
| onderwijs jeugdliteratuur | .04 | .00-.08 | .63 | 95.32 | 83 | .17 |
| volwassenenliteratuur | .06 | .04-.08 | .21 | 277.28 | 215 | .00 |
| onderwijs volwassenenliteratuur | .05 | .00-.08 | .50 | 133.99 | 111 | .07 |
| populaire niet-schriftelijke fictie | .02 | .00-.09 | .66 | 23.95 | 23 | .41 |
| onderwijs populaire niet-schriftelijke fictie | .00 | .00-.09 | .73 | 24.66 | 25 | .48 |
| literaire niet-schriftelijke fictie | .07 | .00-.11 | .29 | 43.60 | 32 | .08 |
| onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie | .06 | .00-.12 | .32 | 30.84 | 23 | .13 |

Tabel 2 Fit-indices van de best passende meetmodellen (N= 81-86): RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), 90% BI (90% betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA), p close fit (overschrijdingskans hypothesetoetsing $RMSEA < .05$), CHI2 (CHI-kwadraat), df (Degrees of Freedom), p (overschrijdingskans hypothesetoetsing exacte fit)

In Tabel 3 zijn de gemiddelde somscores voor de te onderscheiden factoren terug te vinden. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe positiever de attitude. De gemiddelde scores voor conatie zijn alleen betekenisvol op itemniveau en worden daarom (ook) op itemniveau besproken.

Zoals gezegd, bleek uit de analyses dat binnen het domein lectuur een onderscheid moet worden gemaakt tussen strips en overige lectuur. Uit een t-toets op de gemiddelden blijkt dat de houding ten opzichte van strips significant positiever is dan die ten opzichte van de overige vormen van lectuur (df= 88, $t = 5.79$, $p = .000$).

Bij de domeinen lectuur en strips is geen onderscheid te maken tussen cognitie, affect, norm en conatie. Dat wil zeggen: iemand met positieve ideeën (cognities) over lectuur/strips, vindt het leuk om lectuur/strips te lezen, vindt dat het lezen van lectuur/strips niet indruist tegen de normen en leest ook lectuur/strips. Of

omgekeerd: iemand met negatieve ideeën (cognities) over lectuur/strips, vindt het niet leuk om lectuur/strips te lezen, vindt dat het lezen van lectuur/strips indruist tegen de normen en leest ook geen lectuur/strips.

De conatie-scores voor het lezen van lectuur en strips betreffen beide een vijfpuntschaal (respectievelijk: 1= nooit, 5= elke dag en 1= nooit, 5= meer dan twintig strips gelezen in het afgelopen jaar). De gemiddelde score voor lectuur bedraagt 1.9 (sd= .95), waarbij de score 2 'éénmaal per jaar' betekent. De gemiddelde score voor het lezen van strips bedraagt 2.3 (sd= 1.32), waarbij de score 2 aangeeft dat docenten 1 tot 2 strips per jaar lezen en de score 3 dat ze 3 tot 5 strips per jaar lezen.

Bij het onderwijs met lectuur valt het onderscheid tussen cognitie, affect, norm en conatie eveneens weg. Wel is er een significant verschil tussen deze vier categorieën enerzijds en de categorie facilitatie anderzijds ($df= 88$, $t= 7.98$, $p= .000$). De houding ten aanzien van het geven van onderwijs met lectuur is vrij positief (gemiddeld 3.5) en de eigen mogelijkheden voor het geven van onderwijs met lectuur ziet men noch positief noch negatief.

Kijken we vervolgens naar het verschil in attitude (cognitie, affect en norm) ten aanzien van lectuur en het geven van onderwijs waarin aandacht wordt gegeven aan lectuur, dan is de houding ten opzichte van het onderwijs significant positiever ($df= 86$, $t= 11.76$, $p= .000$). Men heeft een negatieve houding ten aanzien van lectuur (2.6), een neutrale houding ten opzichte van strips (3.2), maar een positieve houding ten aanzien van onderwijs met lectuur (cognitie/affect/norm: 3.5) ook al ziet men nog wel problemen bij het realiseren van dit onderwijs (facilitatie: 2.9).

Bij de attitude ten aanzien van jeugdliteratuur is wel een onderscheid te maken tussen de vijf attitude-categorieën, maar zijn er geen significante verschillen in gemiddelde tussen affect, norm en facilitatie. Wel is er een significant verschil tussen deze drie categorieën en de categorie cognitie (cognitie/affect $df= 86$, $t= 4.29$, $p= .000$; cognitie/norm $df= 87$, $t= 3.64$, $p= .000$; cognitie/facilitatie $df= 85$, $t= 3.94$, $p= .000$). Alle gemiddelden wijzen op een positieve houding ten aanzien van jeugdliteratuur. Daarbij zijn de ideeën en kennis ten aanzien van jeugdliteratuur significant positiever dan de gevoelens, normen en ervaren mogelijkheden voor realisatie van gedrag.

Bij de attitude ten aanzien van het geven van onderwijs met jeugdliteratuur zijn alle verschillen tussen de categorieën voor de drie attitude-categorieën behalve voor het verschil tussen de categorieën affect en facilitatie significant ($df= 88$, $t= 4.62$,

| | cognitie | affect | norm | facilitatie | conatie |
|--|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| lectuur | | 2.6 (.79)* n=5 α =.71 | | nvt | * |
| strips | | 3.2 (.64)* n=4 α =.67 | | nvt | * |
| onderwijs lectuur | | 3.5 (.64) n=6 α =.85 | | 2.9 (.75) n=3 α =.71 | nvt |
| jeugdliteratuur | 3.9 (.59) n=5 α =.58 | 3.6 (.58) n=5 α =.69 | 3.6 (.56) n=6 α =.75 | 3.5 (.79) n=4 α =.60 | n=3 α =.62 |
| onderwijs jeugdliteratuur | 3.9 (.35) n=4 α =.52 | 4.0 (.64) n=3 α =.79 | 3.9 (.43) n=4 α =.60 | 3.4 (.60) n=4 α =.67 | nvt |
| volwassenenliteratuur | 4.2 (.46) n=5 α =.67 | 3.6 (.64) n=5 α =.74 | 3.9 (.64) n=5 α =.86 | 3.1 (.75) n=4 α =.53 | n=4 α =.69 |
| onderwijs volwassenenliteratuur | 2.8 (.79) n=4 α =.87 | 2.5 (.84) n=6 α =.90 | 2.2 (.69) n=3 α =.75 | 2.5 (.80) n=4 α =.80 | nvt |
| populaire niet-schriftelijke fictie | | 2.3 (.76)* n=7 α =.73 | 2.9 (.95) n=2 α =.70 | nvt | * |
| onderwijs populaire niet-schriftelijke fictie | | 3.3 (.69) n=6 α =.88 | | 2.7 (.75) n=3 α =.65 | nvt |
| literaire niet-schriftelijke fictie | 3.7 (.45)* n=8 α =.57 | 3.3 (.81) n=2 α =.43 | * | nvt | * |
| onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie | 3.4 (.55) n=2 α =.55 | 3.7 (.55) n=4 α =.78 | | 2.9 (.69) n=3 α =.60 | nvt |

Tabel 3 Attitudes van docenten (N= 87-91) ten aanzien van lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie en literaire niet-schriftelijke fictie en attitudes ten aanzien van het geven van onderwijs met lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie en literaire niet-schriftelijke fictie; gemiddelde scores voor de attitude-categorieën cognitie, affect, norm en facilitatie (1= zeer negatief, 3= neutraal, 5= zeer positief); gemiddelde scores voor conatie zijn niet betekenisvol en worden apart op item-niveau besproken (cellen waarvoor geen vragen zijn geformuleerd worden aangeduid met 'nvt'); tussen haakjes de standaarddeviaties (sd); aparte scores voor de attitude-categorieën cognitie, affect, norm en facilitatie worden alleen gegeven als uit toetsende factoranalyses bleek dat de aspecten te onderscheiden zijn (van attitude-categorieën die één factor vormen, zijn cellen samengevoegd); wanneer attitude-categorieën in de tabel grafisch niet naast elkaar staan, is het samenvallen van cellen met een sterretje gemarkeerd en wordt slechts bij één cel het gemiddelde gegeven, maar gemiddelde scores in de tabel hebben nooit betrekking op de categorie conatie; onder de gemiddelden en de standaarddeviaties zijn per factor de aantallen items (n) en Cronbachs alpha (α) opgenomen (nu inclusief conatie-scores).

De conatie-scores voor het lezen van jeugdliteratuur betreffen het lezen van literaire jeugdboeken (8-puntschaal: 1= één of meer per week, 8= geen), jeugdpoëzie (6-puntschaal: 1= één bundel per maand, 6= geen) en literaire jeugdtijdschriften (7-puntschaal: 1= één of meer keer per week, 7= minder dan 4 per jaar). Voor jeugdboeken is het gemiddelde 4.3 (sd= 1.98), de score 4 staat voor één keer per maand en de score 5 voor eens per twee maanden. Het gemiddelde voor jeugdpoëzie bedraagt 4.6 (sd= 1.34), waarbij de score 4 aangeeft dat docenten twee bundels jeugdpoëzie per jaar lezen en de score 5 staat voor één bundel per jaar. Voor het lezen van jeugdtijdschriften is het gemiddelde 4.8 (sd= 2.00); de score 4 staat voor één keer per maand en de score 5 voor één keer per twee maanden.

Bij het domein onderwijs jeugdliteratuur doet zich een vergelijkbare situatie voor als bij jeugdliteratuur. Alle scores wijzen op een positieve houding ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur. Hier is alleen de score voor facilitatie significant lager - maar nog wel positief - dan de andere drie scores, die elkaar onderling niet ontlopen (facilitatie/cognitie $df= 89$, $t= 8.01$, $p= .000$; facilitatie/affect $df= 89$, $t= 8.62$, $p= .000$; facilitatie/norm $df= 88$, $t= 9.04$, $p= .000$). Met andere woorden: onderwijs in jeugdliteratuur vindt men nuttig (cognitie), leuk om te doen (affect), men vindt ook dat het gedaan moet worden (norm) en men heeft er geen moeite mee om het te realiseren (facilitatie).

Bij volwassenenliteratuur wijzen alle vier de scores op een positieve houding en verschillen alle vier de scores significant van elkaar (cognitie/affect $df= 88$, $t= 9.05$, $p= .000$; cognitie/norm $df= 87$, $t= 3.95$, $p= .000$; cognitie/facilitatie $df= 88$, $t= 12.54$, $p= .000$; affect/norm $df= 89$, $t= 5.37$, $p= .000$; affect/facilitatie $df= 90$, $t= 6.40$, $p= .000$; norm/facilitatie $df= 89$, $t= 8.80$, $p= .000$). Het meest positief zijn de ideeën en kennis (cognitie), het minst positief (bijna neutraal) is de facilitatie. Dit betekent: men vindt het verstandig om volwassenenliteratuur te lezen (cognitie), men wil het ook (affect), men vindt ook dat het moet (norm), maar de eigen mogelijkheden om volwassenenliteratuur te lezen ziet men minder positief (facilitatie).

De conatie-scores voor het lezen van volwassenenliteratuur betreffen het lezen van proza (7-puntschaal: 1= één keer per week, 7= minder dan vier keer per jaar), poëzie (5-puntschaal: 1= één bundel per maand, 5= één bundel per jaar), toneelwerken (5-puntschaal: 1= één of meer toneelstukken per maand, 5= één toneelstuk per jaar) en literaire tijdschriften (7-puntschaal: 1= één keer per week, 7= minder dan vier keer per jaar). Voor proza is het gemiddelde 3.1 (sd= 1.72), waarbij de score 3 staat voor één werk per drie weken. Het gemiddelde voor poëzie bedraagt 3.7 (sd= 1.32), waarbij de score 3 aangeeft dat docenten één bundel per drie maanden lezen en de score vier voor twee bundels per jaar. Voor het lezen van toneel is het gemiddelde 4.7 (sd= .56), de score 4 betekent één werk per halfjaar en de score 5 staat voor één werk per jaar. Het gemiddelde voor het lezen van literaire tijdschriften is 5.5 (sd= 1.85); de score 5 is één keer per twee maanden en de score 6 is minder dan vier keer per jaar.

Bij de attitude ten aanzien van het onderwijs met volwassenenliteratuur zijn alle verschillen tussen de gemiddelden voor de categorieën significant, behalve voor het verschil tussen de categorieën affect en facilitatie (cognitie/affect $df= 89$, $t= 4.62$,

$p = .000$; cognitie/norm $df = 87$, $t = 8.39$, $p = .000$; cognitie/facilitatie $df = 87$, $t = 3.03$, $p = .003$; affect/norm $df = 88$, $t = 3.68$, $p = .000$; norm/facilitatie $df = 86$, $t = 3.10$, $p = .003$). Ondanks een positieve houding ten opzichte van volwassenenliteratuur, denkt men negatief over onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming. Met name de lage score bij norm (2.2) geeft aan dat men van mening is dat onderwijs in volwassenenliteratuur niet past binnen de basisvorming.

Respondenten hebben een tamelijk negatieve houding ten opzichte van populaire niet-schriftelijke fictie (cognitie/affect 2.3), al staat men er qua norm neutraal tegenover (2.9). Dit verschil is significant ($df = 90$, $t = 6.63$, $p = .000$).

De conatie-scores voor populaire niet-schriftelijk fictie betreffen het aantal minuten tv-kijken per dag (7-puntschaal: 1= niet, 7= meer dan 150 minuten per dag), het aantal malen bioscoopbezoek (populaire film) per jaar (4-puntschaal: 1= nooit, 4= wekelijks) en het aantal malen dat men een populaire voorstelling (cabaret, etc.) bezocht in het afgelopen jaar (5-puntschaal: 1= nooit, 5= meer dan negen keer). Voor tv-kijken is het gemiddelde 1.9 ($sd = .86$), waarbij de score 2 staat voor 0-30 minuten per dag. Het gemiddelde voor bioscoopbezoek is 1.5 ($sd = .55$), waarbij de score 1 staat voor nooit en de waarde 2 voor één keer per jaar. Voor het bezoeken van populaire voorstellingen is het gemiddelde 1.7 ($sd = .82$), waarbij 1 staat voor nooit en 2 voor één tot drie keer in het afgelopen jaar.

Men denkt wel positief over onderwijs met populaire niet-schriftelijke fictie (cognitie/affect/norm 3.3) al vinden docenten dit nog moeilijk te realiseren (facilitatie 2.7). Ook dit verschil is significant ($df = 89$, $t = 7.08$, $p = .000$).

De houding ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie is positief (cognitie/norm 3.7; affect 3.3). Het verschil tussen deze twee scores is significant ($df = 88$, $t = 4.84$, $p = .000$): de ideeën over en de norm ten aanzien van dit soort fictie zijn dus positiever dan de affiniteit ermee.

De conatie-scores voor literaire niet-schriftelijk fictie betreffen het aantal minuten tv-kijken naar programma's met 'literaire' kwaliteit per dag (7-puntschaal: 1= niet, 7= meer dan 150 minuten per dag) en het aantal malen bioscoopbezoek ('literaire' films) per jaar (5-puntschaal: 1= niet, 5= meer dan negen keer het afgelopen jaar). Voor tv-kijken is het gemiddelde 2.0 ($sd = .80$), waarbij de score 2 staat voor 0-30 minuten per dag. Het gemiddelde voor bioscoopbezoek is 1.7 ($sd = .93$), waarbij de score 2 staat voor één tot drie keer in het afgelopen jaar.

Ook de houding ten aanzien van het geven van onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie is positief. Alle scores verschillen significant van elkaar (cognitie/affect+norm $df = 87$, $t = 5.06$, $p = .000$; cognitie/facilitatie $df = 88$, $t = 5.80$, $p = .000$; affect+norm/facilitatie $df = 89$, $t = 10.59$, $p = .000$). Dat wil zeggen: men heeft positieve ideeën over onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie (cognitie 3.4), men vindt ook dat het moet en men doet het graag (affect/norm 3.7), maar men vindt het realiseren van dit onderwijs nog niet echt makkelijk (facilitatie 2.9).

Worden de verschillende fictie-domeinen onderling vergeleken, dan blijkt er een vrij positieve attitude te zijn ten opzichte van volwassenenliteratuur, jeugdliteratuur en

literaire niet-schriftelijke vormen van fictie. Ten aanzien van lectuur moet er op grond van de data-analyses een onderscheid gemaakt worden tussen lectuur en strips: de houding ten opzichte van strips is neutraal, die ten aanzien van de overige lectuur en populaire niet-schriftelijke fictie is negatief.

De attitude ten aanzien van onderwijs in de verschillende domeinen laat een iets ander plaatje zien. Wat direct opvalt is dat men heel positief staat tegenover onderwijs in jeugdliteratuur. De (elkaar niet veel ontlopende) attitudes ten opzichte van onderwijs in lectuur, populaire en literaire niet-schriftelijke fictie zijn iets lager dan die ten opzichte van jeugdliteratuur, maar het gaat hier nog steeds om vrij positieve houdingen. Men staat gemiddeld genomen negatief tegenover het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming.

4.4. Doelstellingen fictie-onderwijs

In de vragenlijst is een groot aantal mogelijke doelstellingen voor het fictie-onderwijs bevraagd, waarbij aangegeven moest worden in hoeverre de doelstellingen worden nagestreefd. De vragen zijn apart gesteld voor de drie leerjaren van de basisvorming. Op die manier is na te gaan of er tussen leerjaren een verschuiving plaatsvindt in nagestreefde doelstellingen. Bij het beantwoorden van de vragen is docenten gevraagd aan te geven welke leerlingen van welk schooltype als referentiekader gehanteerd zijn. Uit analyses bleek achteraf dat het referentieschooltype nauwelijks van invloed was (zie paragraaf 4.9), zodat besloten is te abstraheren van het referentieschooltype bij de toetsing van de modellen en de bespreking van de gemiddelden.

De doelstellingen zijn ingedeeld in vijf categorieën (cf. Geljon, 1994; Janssen & Rijlaarsdam, 1996): 'literatuurgeschiedenis' (het bijbrengen van kennis over de literatuurgeschiedenis: voornaamste auteurs, richtingen, stromingen, canon), 'leesplezier', 'structuuranalyse' (de gereedschapskist voor het analyseren van literaire werken), 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing'.

Voorbeelden van opgenomen doelstellingen in de vijf categorieën zijn respectievelijk: "De leerlingen de verschillende literaire stromingen door de eeuwen heen met bijbehorende stijlkenmerken leren kennen", "Het plezier dat leerlingen ervaren bij het lezen van literatuur vergroten", "De leerlingen literaire technieken leren herkennen en hen de mogelijke functies daarvan leren onderkennen", "Leerlingen door middel van jeugdliteratuur inzicht geven in de maatschappelijke werkelijkheid" en "Leerlingen zelfinzicht, zelfkennis geven door middel van het lezen van (jeugd) literatuur".

In Tabel 4 staan de fit-indices van de uiteindelijke meetmodellen. Uit de tabel is af te lezen dat de geschatte RMSEA van alle getoetste modellen wijst op een redelijke fit. Wel blijkt bij drie van de toetsingen zowel de waarde .00 als .10 in het betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA te liggen. Dit wordt veroorzaakt door een geringe power. Toetsing van modellen met meer factoren (= meer vrijheidsgraden en dus meer power) biedt hier geen uitkomst omdat dan het aantal te schatten

parameters groter wordt dan het aantal proefpersonen. De best passende modellen voor het eerste en derde leerjaar bevatten elk alle vijf de op voorhand onderscheiden factoren. Voor het tweede leerjaar blijken de factoren 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing' niet te onderscheiden.

| | RMSEA | 90% BI | P close fit | CHI2 | df | p |
|---|-------|---------|-------------|--------|-----|-----|
| leerjaar 1: lit/lp/struc/maat/ind (N=62) | .00 | .00-.05 | .97 | 182.37 | 192 | .68 |
| leerjaar 2: lit/lp/struc (N=50) | .00 | .00-.08 | .81 | 53.23 | 57 | .62 |
| struc/maat+ind (N=50) | .06 | .00-.11 | .36 | 67.45 | 57 | .16 |
| leerjaar 3: lit/lp/struc (N=53) | .06 | .00-.11 | .33 | 73.61 | 61 | .13 |
| struc/maat/ind (N=53) | .08 | .00-.12 | .19 | 78.28 | 60 | .06 |

Tabel 4 Fit-indices van de best passende meetmodellen: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), 90% BI (90% betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA), p close fit (overschrijdingskans hypothesetoetsing $RMSEA < .05$), CHI2 (CHI-kwadraat), df (Degrees of Freedom), p (overschrijdingskans hypothesetoetsing exacte fit); literatuurgeschiedenis (lit), leesplezier (lp), structuuranalyse (struc), maatschappelijke vorming (maat) en individuele ontplooiing (ind); in het tweede en derde leerjaar kon door de geringe steekproefgrootte het vijf-factor-model niet getoetst worden, daarom is eerst een driefactor-model getoetst voor de eerste drie factoren en daarna een driefactor-model voor de laatste drie factoren (de factor 'structuuranalyse' zit dus in beide toetsingen voor de leerjaren 2 en 3)

In Tabel 5 zijn voor deze vijf categorieën de gemiddelde somscores gegeven. Binnen leerjaren verschillen alle gemiddelden significant van elkaar, met uitzondering van de gemiddelden voor literatuurgeschiedenis en structuuranalyse in leerjaar 2 en maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing in leerjaar 3.

Voor alle drie de leerjaren in de basisvorming zijn de doelstellingen betreffende leesplezier gemiddeld het belangrijkste en daarna in aflopende volgorde van belangrijkheid individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming, structuuranalyse en literatuurgeschiedenis.

Als gekeken wordt naar verschillen tussen de drie leerjaren dan valt op dat alle doelstellingen gemiddeld genomen in de hogere leerjaren steeds belangrijker worden gevonden met uitzondering van leesplezier. Deze toename in belangrijkheid treedt het sterkst op bij literatuurgeschiedenis en structuuranalyse al vindt men de doelstellingen uit deze domeinen niet erg belangrijk. Wel belangrijk vindt men (gemiddelden groter dan 3) doelstellingen voor 'leesplezier', 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing'.

| | leerjaar 1 (N=64-65) | leerjaar 2 (N=50-53) | leerjaar 3 (N=54-56) |
|--------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| literatuurgeschiedenis | 2.0 (.64) n=4 $\alpha=.72$ | 2.3 (.59) n=4 $\alpha=.65$ | 2.5 (.69) n=4 $\alpha=.81$ |
| leesplezier | 3.8 (.30) n=5 $\alpha=.66$ | 3.7 (.35) n=5 $\alpha=.79$ | 3.8 (.28) n=5 $\alpha=.58$ |
| structuuranalyse | 2.2 (.79) n=4 $\alpha=.84$ | 2.4 (.75) n=4 $\alpha=.84$ | 2.9 (.63) n=4 $\alpha=.82$ |
| maatschappelijke vorming | 3.0 (.76) n=3 $\alpha=.85$ | 3.3 (.50) n=9 $\alpha=.86$ | 3.3 (.65) n=3 $\alpha=.88$ |
| individuele ontplooiing | 3.2 (.56) n=6 $\alpha=.79$ | | 3.4 (.51) n=6 $\alpha=.79$ |

Tabel 5 Oordelen van docenten (N= steekproefgrootte) over de mate waarin doelstellingen van belang geacht worden voor de verschillende leerjaren van de basisvorming; gemiddelde somscores (1= onbelangrijk, 2= niet zo belangrijk, 3= enigszins belangrijk, 4= belangrijk) en standaarddeviaties (tussen haakjes); onder de gemiddelden en de standaarddeviaties zijn per factor de aantallen items (n) en Cronbachs alpha (α) opgenomen

4.5. Lesonderwerpen

Om na te gaan of docenten ook dat doen waarvan ze zeggen het belangrijk te vinden (de belangrijk gevonden doelstellingen), zijn voor de vijf categorieën 'literatuurgeschiedenis', 'leesplezier', 'structuuranalyse', 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing' een aantal lesonderwerpen bevestigd. Voorbeelden van lesonderwerpen voor deze categorieën zijn respectievelijk: "Het behandelen van literaire stromingen en kenmerken van stromingen", "Het bespreken van persoonlijke reacties op (jeugd)literatuur", "Het behandelen van de formele eigenschappen van proza, zoals perspectief, stijl, structuur, e.d.", "Het behandelen en onderling vergelijken van (jeugd)literatuur uit verschillende culturen" en "Het leerlingen mondeling of schriftelijk laten formuleren en onderbouwen van waarde-oordelen over (jeugd)literatuur". De vragen zijn weer gesteld voor de drie verschillende leerjaren van de basisvorming om mogelijke verschuivingen op het spoor te komen. Ook bij het beantwoorden van de lesonderwerpen is de docent om een referentieschooltype gevraagd. Uit analyses (zie paragraaf 4.9) bleek deze variabele echter niet van invloed op de lesonderwerpscores, zodat besloten is de toetsingen en berekeningen van gemiddelden per leerjaar over de gehele docentsteekproef uit te voeren.

Uit toetsende factoranalyses (Tabel 6) bleek dat niet alle vijf de categorieën betekenisvol te onderscheiden zijn. De items uit categorieën 'leesplezier' en 'individuele ontplooiing' blijken in alle drie de leerjaren op één factor te laden. In Tabel 6 staan de fit-indices van de meetmodellen. Uit de tabel is af te lezen dat de

geschatte RMSEA van alle modellen wijst op een goede fit. De power van de modeltoetsingen is waarschijnlijk niet erg groot (circa .60 voor close fit; MacCallum et al., 1996). Daar wij genoeg nemen met een redelijke fit (RMSEA < .08) en de toets op drie verschillende datasets (apart voor elk leerjaar) uitvoeren, zal de gezamenlijke power van de onderstaande toetsen hoger uitvallen dan .60. Het is namelijk onwaarschijnlijk dat voor alle drie de leerjaren een vergelijkbaar passend model wordt gevonden als de modellen eigenlijk verworpen hadden moeten worden.

| | RMSEA | 90% BI | P close fit | CHI2 | df | p |
|---|-------|---------|-------------|-------|----|-----|
| leerjaar 1: lit/struc/maat/lp+ind (N=61) | .00 | .00-.05 | .95 | 70.17 | 81 | .80 |
| leerjaar 2: lit/struc/maat/lp+ind (N=50) | .04 | .00-.09 | .59 | 88.03 | 82 | .30 |
| leerjaar 3: lit/struc/maat/lp+ind (N=52) | .05 | .00-.09 | .50 | 94.07 | 84 | .21 |

Tabel 6 Fit-indices van de best passende meetmodellen voor lesonderwerpen: RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), 90% BI (90% betrouwbaarheidsinterval rond RMSEA), p close fit (overschrijdingskans hypothesetoetsing RMSEA < .05), CHI2 (CHI-kwadraat), df (Degrees of Freedom), p (overschrijdingskans hypothesetoetsing exacte fit); literatuurgeschiedenis (lit), leesplezier (lp), structuuranalyse (struc), maatschappelijke vorming (maat) en individuele ontplooiing (ind)

In Tabel 7 staan de gemiddelde scores voor het hanteren van soorten lesonderwerpen per leerjaar. Binnen leerjaren verschillen de gemiddelden tussen de categorieën significant van elkaar ($p < .05$), met uitzondering van de gemiddelden tussen structuuranalyse en maatschappelijke vorming in de leerjaren 1 en 2.

In alle drie de leerjaren wordt de meeste aandacht gegeven aan leesplezier en individuele ontplooiing. In het eerste en tweede leerjaar gaat de meeste aandacht vervolgens uit naar structuuranalyse en maatschappelijke vorming en ten slotte naar literatuurgeschiedenis. In het derde leerjaar is de volgorde anders: na leesplezier en individuele ontplooiing wordt in aflopende mate aandacht besteed aan structuuranalyse, maatschappelijke vorming en literatuurgeschiedenis.

Tussen leerjaren zijn alle verschillen binnen categorieën significant ($p < .05$), behalve bij leesplezier/individuele ontplooiing. Bij deze categorie is alleen het verschil tussen het tweede en derde leerjaar significant. In opeenvolgende leerjaren blijkt een toenemende aandacht voor de lesonderwerpen in de verschillende categorieën. De grootste toename doet zich voor bij de categorie structuuranalyse: van bijna geen tot weinig aandacht in het eerste leerjaar (1.59) naar enige tot veel aandacht in het derde leerjaar (2.55).

| | leerjaar 1 (N=64-65) | leerjaar 2 (N=52-53) | leerjaar 3 (N=55-56) |
|-------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| literatuurgeschiedenis | 1.41 (.43) n=3 $\alpha=.58$ | 1.48 (.47) n=3 $\alpha=.58$ | 1.86 (.61) n=3 $\alpha=.58$ |
| structuuranalyse | 1.59 (.59) n=2 $\alpha=.71$ | 1.80 (.57) n=3 $\alpha=.58$ | 2.55 (.74) n=3 $\alpha=.58$ |
| maatschappelijke vorming | 1.73 (.77) n=5 $\alpha=.69$ | 1.77 (.73) n=3 $\alpha=.58$ | 2.07 (.68) n=3 $\alpha=.58$ |
| leesplezier/individuele ontplooiing | 2.97 (.57) n=5 $\alpha=.59$ | 2.90 (.59) n=5 $\alpha=.58$ | 3.03 (.53) n=5 $\alpha=.69$ |

Tabel 7 Mate waarin docenten aandacht geven aan de verschillende lesonderwerpen in de verschillende leerjaren van de basisvorming; gemiddelde somscores (1= bijna/geen aandacht, 2= weinig aandacht, 3= enige aandacht, 4= veel aandacht) en standaarddeviaties (tussen haakjes); onder de gemiddelden en de standaarddeviaties zijn per factor de aantallen items (n) en Cronbachs alpha (α) opgenomen

4.6. Toetsing

In Tabel 8 staat welke aspecten docenten in hun fictie-onderwijs toetsen. In alle drie de leerjaren zijn er drie aspecten die door een groot gedeelte van de docenten worden getoetst. Het betreft het kunnen navertellen van de inhoud van gelezen werken, het kunnen formuleren en onderbouwen van waarde-oordelen en het bijhouden van een leesdossier, leesschrift of leesdagboek. Daarnaast is bij een aantal aspecten een verschuiving tussen leerjaren te zien. Zo worden structuuranalytische termen en begrippen in het eerste leerjaar weinig getoetst (4.8%); in het derde leerjaar daarentegen toetst een groot deel van de docenten (65.5%) dergelijke structuuranalytische kennis. Eenzelfde toename, zij het in iets minder sterke mate is te zien bij verwante aspecten zoals kennis over versleer of stilistiek (5) en de vaardigheid in het hanteren van een structuuranalytische aanpak bij het lezen van literatuur (6). Opvallend is dat maatschappelijke vorming en literatuurgeschiedenis weinig getoetst worden.

| Toets u ... | leerjaar 1 (61-63) | leerjaar 2 (48-50) | leerjaar 3 (53-56) |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 Kennis van de belangrijkste (jeugd)boeken) auteurs en hun werken | 20.6 (13) | 22.0 (11) | 28.6 (16) |
| 2 Kennis van en inzicht in de kenmerkende eigenschappen van één of meer literaire stromingen | - | - | 10.7 (6) |
| 3 Kennis van en inzicht in de maatschappelijke context waarbinnen een (jeugd)literatuur tot stand komt | 6.6 (4) | 10.2 (5) | 16.7 (9) |
| 4 Kennis van en inzicht in structuuranalytische termen en begrippen | 9.8 (6) | 20.8 (10) | 65.5 (36) |
| 5 Kennis van en inzicht in begrippen uit de versleer of stilistiek | 4.8 (3) | 14.0 (7) | 39.3 (22) |
| 6 De vaardigheid in het hanteren van een structuuranalytische aanpak bij het lezen van (jeugd)literatuur | 17.5 (11) | 30.0 (15) | 48.2 (27) |
| 7 Het kunnen formuleren en onderbouwen van waardeoordelen over gelezen werken | 66.1 (41) | 64.0 (32) | 69.6 (39) |
| 8 Het kunnen navertellen van de inhoud van gelezen werken uit de (jeugd)literatuur | 90.3 (56) | 84.0 (42) | 85.7 (48) |
| 9 Het bijhouden van een leesdossier, leesschrift of leesdagboek | 63.9 (39) | 65.3 (32) | 64.2 (34) |

Tabel 8 Aspecten van het fictie-onderwijs die getoetst worden; percentages docenten per leerjaar die het aspect toetsen (aantal docenten tussen haakjes)

4.7. Gebruik van een methode voor het fictie-onderwijs

Van de 91 docenten zeggen er 26 (29%) geen speciale methode te gebruiken voor het (jeugd)literatuuronderwijs en 61 docenten (67%) zeggen een taalmethode te gebruiken waarin ook aandacht wordt geschonken aan fictie en/of jeugdliteratuur. Slechts één docent geeft aan een speciale fictie-methode te gebruiken ('Net echt en toch verzonnen').

Op vrijwel alle scholen wordt het lesprogramma voor Nederlands en de keuze voor een bepaalde literatuurmethode bepaald via onderling overleg in de sectie Nederlands. De meest gebruikte methoden zijn 'Op niveau' (Jager e.a.) (22 keer genoemd), 'Nieuw Nederlands' (Schlebusch e.a.) (18 keer genoemd), 'Over en weer' (Feteris & Lewis) (6 keer genoemd), de tijdschriften 'Bumper' en 'Tikker' (5 keer genoemd), 'Functioneel Nederlands' (Heijnen e.a.) (5 keer genoemd) en 'Goed Nederlands' (Bult e.a.) (5 keer genoemd).

Om na te gaan welke docenten wel en welke docenten géén methode voor het fictie-onderwijs gebruiken, zijn nog enkele regressie-analyses uitgevoerd. Als achtergrondvariabelen zijn de volgende docentvariabelen meegenomen: leeftijd, sekse, hoogte vooropleiding (1e graads of niet), aantal ervaringsjaren, een al dan niet letterkundige vooropleiding, doelstelling- en lesonderwerpscores (Tabel 5 en 10), en alle somscores over attitude-aspecten (zie Tabel 3). Daarnaast zijn variabelen op schoolniveau meegenomen, te weten: aantal leerlingen op school (meer of minder dan 900) en percentage allochtonen op school (meer of minder dan 20%).

Hoewel de effecten niet zo groot zijn, kan voor alle leerjaren gesteld worden dat de docenten die wel een methode gebruiken een positiever attitude hebben ten opzichte van het geven van onderwijs met jeugdliteratuur. Daarnaast blijkt voor het eerste leerjaar dat docenten die een methode gebruiken minder doen aan maatschappelijke vorming en dat zij voor het derde leerjaar de doelstellingen betreffende structuuranalyse belangrijker vinden.

4.8. Veranderingen door de basisvorming

In de vragenlijst zijn vragen gesteld over de houding ten opzichte van de basisvorming en eventuele wijzigingen in het fictie-onderwijs door de invoering ervan. Uit de analyses bleek gemiddeld een neutrale houding ten opzichte van de basisvorming. Wel heeft het onderwijs enige veranderingen ondergaan. In het onderstaande overzicht (Tabel 9) zijn alleen aspecten opgenomen (in aflopende volgorde qua effectgrootte) waarop significante verschillen zijn geconstateerd in de mate van aandacht voor invoering van de basisvorming versus erna. Bij de interpretatie van de gegevens moet wel bedacht worden dat bepaalde activiteiten al veelvuldig plaatsvonden vóór invoering van de basisvorming.

De resultaten laten zien dat docenten na de invoering van de basisvorming aan onderwerpen passend bij de kerndoelen wellicht meer aandacht zijn gaan besteden, maar dat de mate van aandacht voor veel van deze onderwerpen toch nog steeds uitermate gering is. Dat is bijvoorbeeld het geval bij populaire niet-schriftelijke fictie (7). De aandacht voor dit onderwerp is zowel voor als na invoering van de basisvorming gering. Andere onderwerpen hebben door de invoering meer aandacht gekregen, maar kregen ook vóór de invoering van de basisvorming al de nodige aandacht. Voorbeelden hiervan zijn de vragen over jeugdliteratuur (11) en leesplezier (14).

Uit de hele lijst van onderwerpen waarbij een significante vooruitgang in aandacht is geconstateerd, komen drie echte toppers naar voren waar de vooruitgang in termen van effectgrootte (uitgedrukt in de gepoolde standaarddeviatie van beide gemiddelden) het grootst is. Het betreft: het vragen naar de eigen mening van leerlingen (1), het leerlingen bijbrengen van de karakteristieke eigenschappen van verschillende vormen van fictie (2) en het werken met een leesdossier (3). Opvallend bij het leesdossier zijn de grote standaarddeviaties. Dit wijst op een grote variatie onder docenten in het werken met een leesdossier. Na invoering van de basisvorming

zijn gemiddeld meer docenten gaan werken met het leesdossier, maar naast aperte voorstanders zijn er ook veel tegenstanders.

| In welke mate geeft u aandacht aan de volgende onderwerpen? | voor | na |
|--|-------------|-------------|
| 1 De eigen mening van de leerlingen over fictionele werken (al dan niet schriftelijk) | 2.78 (.86) | 3.31 (.72) |
| 2 De leerlingen de karakteristieke eigenschappen bijbrengen van verschillende vormen van fictie (romans, gedichten, stripverhalen, toneelstukken, films, tv-series, liedteksten, e.d.) | 1.85 (.76) | 2.25 (.89) |
| 3 Werken met een (poëzie)leesdossier | 2.01 (1.13) | 2.62 (1.25) |
| 4 Persoonlijke ontwikkeling (leerlingen inzicht verschaffen in de waarde van fictie voor henzelf, hen inzicht geven in het denken en handelen van personages in fictie, laten reflecteren op het eigen bestaan, ontwikkeling van de eigen normen en waarden en het kennis laten maken met onbekende normen en waarden) | 2.38 (1.00) | 2.73 (.88) |
| 5 Leerlingen laten praten over jeugdliteratuur | 2.62 (.96) | 3.00 (.83) |
| 6 Relaties tussen (jeugd)boeken en films | 1.65 (.82) | 1.93 (.90) |
| 7 Populaire niet-schriftelijke fictie (soaps, triviale speelfilms, populaire popliedjes e.d.) | 1.36 (.69) | 1.68 (.85) |
| 8 Structuuranalyse (de gereedschapskist voor het analyseren van (jeugd)literaire werken) | 1.74 (.86) | 2.05 (.96) |
| 9 Leerlingen een overzicht geven van wat er allemaal aan (jeugd)literatuur te lezen is | 2.66 (.94) | 2.99 (.77) |
| 10 Lectuur (strips, kinderboeken, bouquetboekjes, westerns, e.d.) | 1.79 (.89) | 2.00 (.90) |
| 11 Jeugdliteratuur (boeken van b.v. Terlouw, Diekmann, Dragt, Beckman) | 3.23 (.63) | 3.46 (.55) |
| 12 Maatschappelijke vorming (leerlingen inzicht verschaffen in maatschappelijke structuren en verhoudingen, zowel die binnen de eigen cultuur als die uit andere culturen) | 2.08 (.96) | 2.27 (.93) |
| 13 Inter/multiculturele boeken | 1.67 (.93) | 1.86 (1.02) |
| 14 Leesplezier (leerlingen kennis laten maken met schriftelijke vormen van fictie die aansluit bij hun ervaringswereld en ontwikkelingsniveau) | 3.26 (.83) | 3.49 (.71) |
| 15 (Voor)lezen van jeugdpoezie (Wilmink, Schmidt, Boerstool, Coppens, e.d.) | 2.05 (.89) | 2.19 (.89) |

| | | | |
|----|--|------------|------------|
| 16 | Litteraire niet-schriftelijke fictie (litteraire tv-series, litteraire speelfilms, litterair theater en cabaret) | 1.51 (.71) | 1.65 (.77) |
|----|--|------------|------------|

Tabel 9 Wijzigingen door invoering van de basisvorming; mate van aandacht voor bepaalde onderwerpen voor invoering van de basisvorming en erna (gemiddelden): 1= (bijna) geen aandacht, 2= weinig aandacht, 3= enige aandacht, 4= veel aandacht

4.9. Relatie achtergrondvariabelen, doelstellingen en lesonderwerpen

Voor beantwoorden van onderzoeksvraag 4 zijn regressie- en covariantie-analyses verricht. Per leerjaar is nagegaan welke achtergrondvariabelen samenhangen met de verschillende doelstellingscores (zie Tabel 5) en de verschillende lesonderwerpscores (zie Tabel 7). Daarnaast is door middel van de analyses gekeken in hoeverre docenten lesonderwerpen hanteren die passen bij de door hen nagestreefde doelstellingen. Als onafhankelijke variabelen werden gehanteerd:

1. het schooltype dat de docent als referentie hanteerde bij het beantwoorden van de vragen over doelstellingen en lesonderwerpen (strata 1-7 versus strata 8-10; zie Tabel 1);
2. de classesamenstelling (een homogene klas met leerlingen van hetzelfde schooltype versus een heterogene klas met leerlingen van meerdere schooltypen);
3. de opleiding van de docent (1e graad of lager);
4. het soort opleiding (letterkundig of niet);
5. de schoolgrootte (scholen met meer dan 900 leerlingen versus scholen met minder dan 900 leerlingen);
6. het percentage allochtone leerlingen op school (onder 20% of daarboven);
7. wel of geen gebruik van een (literatuur-)methode voor het fictie-onderwijs;
8. de leeftijd van de docent;
9. de sekse van de docent;
10. het aantal ervaringsjaren van de docent;
11. het aantal lesuren Nederlands dat de docent geeft in het eerste, tweede of derde leerjaar van de basisvorming (respectievelijk voor afhankelijke variabelen betreffende het eerste, tweede of derde leerjaar);
12. alle attitudescores van de docent (zie voor een overzicht van de attitudescores Tabel 3).

Alleen de variabelen die een significante correlatie vertonen met de afhankelijke (op 5%) zijn meegenomen in de analyses. Bij de regressie-analyses zijn alle onafhankelijke variabelen in één stap in de regressievergelijking ingevoerd (in volgorde van afnemende 'tolerance' (m.a.w. de onafhankelijke variabelen die het minst gemeenschappelijke variantie vertonen met de andere onafhankelijke variabelen worden het eerst ingevoerd). Vervolgens zijn de analyses herhaald met de onafhankelijke variabelen die significant zijn of significantie benaderen. Dit omdat dan duidelijk wordt hoeveel variantie van de afhankelijke variabele de significante

onafhankelijke variabelen samen verklaren en omdat onafhankelijke variabelen die onderling hoog correleren elkaars effect teniet kunnen doen.

Indien één of meer van de onafhankelijke variabelen nominale categorieën kent, is een covariantie-analyse uitgevoerd met de betreffende onafhankelijke variabelen als factor en de overige onafhankelijke variabelen als covariaat. Weer zijn in herhaalde analyses stapsgewijs niet significante covariaten en factoren verwijderd.

Bij de onderstaande rapportages van de regressie- en covariantie-analyses worden de factoren samengevoegd die empirisch niet te onderscheiden bleken. De resultaten worden alleen per leerjaar gerapporteerd, en niet samengevoegd over leerjaren, omdat de correlaties tussen de scores voor de verschillende leerjaren van de verschillende doelstelling- en lesonderwerpcategorieën niet altijd erg hoog bleken. Om de docenten één score per categorie (van doelstellingen of les- onderwerpen) te geven over de drie leerjaren heen, zouden alle correlaties minstens .90 moeten bedragen. De correlaties lopen echter van .44 tot .93, zodat besloten is de analyses per leerjaar te verrichten.

Aldoor worden eerst de analyses gerapporteerd met de somscore over de items van een doelstellingcategorie als afhankelijke variabele en vervolgens de analyses met de somscore over de items van de vergelijkbare categorie lesonderwerpen als afhankelijke variabele.

Bij de covariantie-analyses (in de tabellen aangeduid met 'cov') wordt er op gelet dat de aantallen covariaten en cellen in het factorieel ontwerp niet te groot worden, gegeven de steekproefgrootte. Hiertoe wordt bij elke covariantie-analyse Huitema's Inequality (Stevens, 1986) berekend. Indien deze groter is dan .10 zijn de parameterschattingen onbetrouwbaar. Tevens is bij elke covariantie-analyse nagegaan of de aanname houdbaar is dat de regressielijnen van de covariaten op de afhankelijke variabele voor alle door de factoren gecreëerde subgroepen elkaar niet snijden (Stevens, 1986). Huitema's inequality en de toetsing van de aanname worden alleen gegeven indien de aanname geschonden is.

Bij het bespreken van de resultaten behandelen we de analyses per doelstelling- en lesonderwerpcategorie (literatuurgeschiedenis, structuuranalyse, maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en leesplezier). Telkens worden per categorie eerst de resultaten voor het eerste leerjaar besproken en vervolgens die voor het tweede en derde leerjaar.

Binnen elke categorie wordt eerst per leerjaar bekeken welke achtergrondvariabelen voorspellen in welke mate de docent een doelstellingcategorie onderschrijft. Vervolgens wordt nagegaan of de mate waarin een docent aangeeft een bepaalde doelstellingcategorie na te streven een goede voorspeller is van de mate waarin de docent zegt de lesonderwerpen behorend bij die categorie te hanteren. Tot slot wordt eveneens nagegaan welke achtergrondvariabelen de gehanteerde les- onderwerpen voorspellen, waarbij doelstellingscores niet in de analyses worden betrokken.

Tot slot nog een opmerking over het interpreteren van de resultaten van de regressie- en covariantie-analyses. Doordat de verschillende attitudeaspecten ten aanzien van een bepaald attitude-object over het algemeen onderling hoog correleren, blijkt er vaak maar één aspect van een bepaalde attitude significant de

afhankelijke variabele te voorspellen indien ze samen in een regressievergelijking worden opgenomen. Het best voorspellende aspect verdringt in dat geval de andere aspecten waarmee het in hoge mate samenhangt. Dat er vaak maar één aspect van een bepaalde attitude significant de afhankelijke variabele voorspelt, wil dus niet zeggen dat de andere aspecten van dezelfde attitude de afhankelijke variabele niet voorspellen. Bij het trekken van conclusies wordt met dit fenomeen rekening gehouden.

Literatuurgeschiedenis

Uit Tabel 10 blijkt dat de doelstellingen op het gebied van de literatuurgeschiedenis meer nagestreefd worden door docenten met een positieve score voor facilitatie volwassenenliteratuur (leerjaar 1 en 3), een positieve cognitie ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur (leerjaar 2 en 3) en een tweedegraads bevoegdheid (leerjaar 2). De proporties verklaarde variantie lopen van .17 (leerjaar 1) tot .38 (leerjaar 3). De covariantie-analyse voor het tweede leerjaar moet met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een geschonden aanname (Huitema's inequality = .04; aanname parallellie regressielijnen geschonden: $df=1$, $F=12.36$, $p=.001$).

| <i>a) Achtergrondvariabelen die doelstellingscores voorspellen</i> | prop. v.v. |
|--|------------|
| Leerjaar 1: • facilitatie volwassenenliteratuur + | .168 |
| Leerjaar 2 (cov): • eerstegraads opleiding - • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + | .316 |
| Leerjaar 3: • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + • facilitatie volwassenenliteratuur + | .376 |
| <i>b) Doelstellingscores die lesonderwerpscores voorspellen</i> | |
| Leerjaar 1 | .285 |
| Leerjaar 2 | .314 |
| Leerjaar 3 | .264 |

| c) Achtergrondvariabelen die lesonderwerpscores voorspellen | |
|---|------|
| Leerjaar 1: • strips - • norm onderwijs volwassenenliteratuur + | .252 |
| Leerjaar 2: • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + | .174 |
| Leerjaar 3: • affect onderwijs volwassenenliteratuur + • affect jeugdliteratuur - | .268 |

Tabel 10 Covariantie- en regressie-analyses per leerjaar voor het domein literatuurgeschiedenis; proporties verklaarde variantie (prop. v.v.) van a) achtergrondvariabelen die significant doelstellingscores voorspellen, b) doelstellingscores die significant lesonderwerpscores voorspellen en c) achtergrondvariabelen die significant lesonderwerpscores voorspellen. Bij elke variabele wordt een positieve beta met een '+' en een negatieve met een '-' aangegeven

Voor alle drie de leerjaren geldt dat de doelstellingscore de beste voorspeller is van de mate waarin men zegt lesonderwerpen omtrent literatuurgeschiedenis te hanteren. De proporties verklaarde variantie lopen van .26 (leerjaar 3) tot .31 (leerjaar 2). Op het gebied van de literatuurgeschiedenis handelen docenten dus min of meer overeenkomstig de mate waarin zij doelstellingen op dit gebied belangrijk zeggen te vinden.

Docenten met een positieve normatieve (leerjaar 1), cognitieve (leerjaar 2) of affectieve (leerjaar 3) attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur, hanteren vaker lesonderwerpen op het gebied van de literatuurgeschiedenis. Dat geldt eveneens voor docenten met een negatieve attitude ten aanzien van strips (leerjaar 1) of een negatieve affectieve attitude ten aanzien van jeugdliteratuur (leerjaar 3). De achtergrondvariabelen verklaren 17 (leerjaar 2) tot 27% (leerjaar 3) van de lesonderwerpscores voor literatuurgeschiedenis.

Samengevat blijkt uit het bovenstaande dat docenten die doelstellingen zeggen na te streven op het gebied van de literatuurgeschiedenis, ook vaker aangeven lesonderwerpen op dit gebied te hanteren. Het betreft vaker docenten met een positieve attitude ten aanzien van volwassenenliteratuur en ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur, zij zijn vaker tweedegraads bevoegd en hebben een grotere afkeer van strips en van jeugdliteratuur dan de docenten die aangeven literatuurgeschiedenis minder belangrijk te vinden en er minder aan doen.

Structuuranalyse

Tabel 11 laat zien dat doelstellingen op het gebied van structuuranalyse meer nagestreefd worden door docenten met een positiever affectieve (leerjaar 1 en 3) en cognitieve (leerjaar 2) attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur en ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie (cognitie/norm/facilitatie) (leerjaar 1). Ook docenten die een methode gebruiken voor het fictie-onderwijs (leerjaar 3) hechten meer aan deze doelen. De covariantieanalyse voor het derde leerjaar moet voorzichtig worden geïnterpreteerd vanwege een geschonden aanname

(Huitema's inequality = .04; aanname parallelle regressielijnen geschonden: $df=1$, $F=11.58$, $p=.001$).

Voor alle drie de leerjaren geldt dat de doelstellingscore van alle achtergrondvariabelen de beste voorspeller is van de mate waarin men zegt lesonderwerpen omtrent structuuranalyse te hanteren. De proporties verklaarde variantie lopen van .35 (leerjaar 1) tot .52 (leerjaar 2). Op het gebied van structuuranalyse handelen docenten dus conform de mate waarin zij aangeven doelstellingen op dit gebied belangrijk te vinden.

Docenten met een positieve cognitieve attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur (leerjaar 1), een positieve cognitieve attitude ten aanzien van onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie (leerjaar 2) en een positieve cognitieve attitude ten aanzien van jeugdliteratuur (leerjaar 3), hanteren vaker lesonderwerpen op het gebied van structuuranalyse. Dit geldt ook voor jongere docenten en docenten die lesgeven op scholen met minder dan 20% allochtone leerlingen (leerjaar 3). De covariantieanalyse voor het derde leerjaar moet weer voorzichtig worden geïnterpreteerd vanwege een geschonden aanname (Huitema's inequality = .06; aanname parallelle regressielijnen geschonden: $df=2$, $F=3.95$, $p=.026$).

Kortom, docenten die zeggen de doelstellingen op het gebied van structuuranalyse belangrijk te vinden, geven vaker aan dat zij lesonderwerpen betreffende structuuranalyse hanteren. Verder blijken deze docenten een positievere houding te hebben ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie, onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie, onderwijs met volwassenenliteratuur en ten aanzien van jeugdliteratuur. Deze docenten gebruiken vaker een methode voor het fictie-onderwijs, zijn jonger en zijn vaker te vinden op scholen met minder dan 20% allochtone leerlingen.

| a) Achtergrondvariabelen die doelstellingscores voorspellen | prop. v.v. |
|--|------------|
| Leerjaar 1: • cognitie/norm/facilitatie literaire niet-schriftelijke fictie + • affect onderwijs volwassenenliteratuur + | .259 |
| Leerjaar 2: • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + | .179 |
| Leerjaar 3 (cov): • gebruik methode voor fictie-onderwijs + • affect onderwijs volwassenenliteratuur + | .284 |
| b) Doelstellingscores die lesonderwerpscores voorspellen | |
| Leerjaar 1 | .350 |
| Leerjaar 2 | .517 |
| Leerjaar 3 | .356 |

| c) Achtergrondvariabelen die lesonderwerpscores voorspellen | |
|--|------|
| Leerjaar 1: • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + | .184 |
| Leerjaar 2: • cognitie onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie + | .165 |
| Leerjaar 3 (cov): • % allochtone leerlingen (meer dan 20%) - • leeftijd docent - • cognitie jeugdliteratuur + | .287 |

Tabel 11 Covariantie- en regressie-analyses per leerjaar voor het domein structuuranalyse; proporties verklaarde variantie (prop. v.v.) van a) achtergrondvariabelen die significant doelstellingscores voorspellen, b) doelstellingscores die significant lesonderwerpscores voorspellen en c) achtergrondvariabelen die significant lesonderwerpscores voorspellen. Bij elke variabele wordt een positieve beta met een '+' en een negatieve met een '-' aangegeven

Maatschappelijke vorming

Voor de eerste twee leerjaren blijkt dat vrouwelijke docenten de doelstellingen betreffende maatschappelijke vorming vaker onderschrijven dan mannelijke docenten (zie Tabel 12). Doelstellingen voor maatschappelijke vorming worden vaker nagestreefd door docenten die lesgeven in hogere schooltypen (leerjaar 1) en docenten die lesgeven op scholen met minder dan 20% allochtone leerlingen (leerjaar 2). In het derde leerjaar worden doelstellingen voor maatschappelijke vorming vaker nagestreefd door docenten met een positieve attitude ten aanzien van jeugdliteratuur.

| a) Achtergrondvariabelen die doelstellingscores voorspellen | prop. v.v. |
|---|------------|
| Leerjaar 1 (cov): • sekse docent (vrouwen +) • referentieschooltype eerste leerjaar (havo, havo/vwo, vwo +) | .351 |
| Leerjaar 2 (cov): • sekse docent (vrouwen +) • % allochtone leerlingen (meer dan 20% allochtonen -) | .339 |
| Leerjaar 3: • affect jeugdliteratuur + | .188 |
| b) Doelstellingscores die lesonderwerpscores voorspellen | |
| Leerjaar 1 | - |
| Leerjaar 2 | .150 |
| Leerjaar 3 | - |

| c) Achtergrondvariabelen die lesonderwerpscores voorspellen | |
|---|------|
| Leerjaar 1 (cov): | .422 |
| • letterkundige opleiding + | |
| • sekse docent (vrouwen +) | |
| • gebruik methode voor fictie-onderwijs - | |
| Leerjaar 2: | .268 |
| • cognitie onderwijs volwassenenliteratuur + | |
| • conatie volwassenenliteratuur + | |
| Leerjaar 3: | .086 |
| • conatie jeugdliteratuur + | |

Tabel 12 Covariantie- en regressie-analyses per leerjaar voor het domein maatschappelijke vorming; proporties verklaarde variantie (prop. v.v.) van a) achtergrondvariabelen die significant doelstellingscores voorspellen, b) doelstellingscores die significant lesonderwerpscores voorspellen en c) achtergrondvariabelen die significant lesonderwerpscores voorspellen. Bij elke variabele wordt een positieve beta met een '+' en een negatieve met een '-' aangegeven

Alleen voor het tweede leerjaar is de doelstellingscore een significante voorspeller van de lesonderwerpscore. De proportie verklaarde variantie is echter laag (.15). Wat docenten zeggen te doen aan maatschappelijke vorming hangt dus niet of nauwelijks af van de mate waarin ze de doelstellingen op dit gebied zeggen aan te hangen.

De variabelen die significant voorspellen of docenten lesonderwerpen op het gebied van maatschappelijke vorming hanteren, verschillen per leerjaar. Voor het eerste leerjaar blijkt dat docenten met een letterkundige opleiding, vrouwelijke docenten en docenten die geen methode gebruiken voor het fictie-onderwijs meer doen aan maatschappelijke vorming. Voor het tweede leerjaar zijn dit respectievelijk docenten met een positieve cognitieve attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur en docenten die meer volwassenenliteratuur lezen. Voor het derde leerjaar betreft het iets vaker docenten die meer jeugdliteratuur lezen, al is het verband erg zwak (proportie verklaarde variantie .086).

Uit het bovenstaande blijkt dat docenten die zeggen de doelen betreffende maatschappelijke vorming na te streven, nauwelijks vaker aangeven lesonderwerpen op dit gebied te hanteren. Docenten die de doelen op dit gebied na te streven zijn vaker vrouwelijke docenten die lesgeven aan leerlingen van hogere schooltypen op scholen met minder dan 20% allochtone leerlingen. Verder staan deze docenten positief tegenover jeugdliteratuur.

Docenten die aangeven meer lesonderwerpen betreffende maatschappelijke vorming te hanteren, zijn ook weer vaker vrouwelijke docenten, docenten die een letterkundige opleiding hebben gevolgd, die geen methode voor het fictie-onderwijs gebruiken, positief staan tegenover volwassenenliteratuur, tegenover onderwijs met volwassenenliteratuur en tegenover jeugdliteratuur.

Leesplezier en individuele ontplooiing

Doelstellingen op het gebied van de individuele ontplooiing worden vaker nagestreefd door vrouwelijke docenten (leerjaar 1 en 2), door docenten met een positieve attitude ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur (leerjaar 1), docenten die lesgeven in hogere schooltypen (leerjaar 1), docenten met een negatieve attitude (cognitie/affect/norm) ten aanzien van onderwijs met lectuur (leerjaar 1), docenten met een positieve facilitaire attitude (leerjaar 2) of een positieve affectieve attitude (leerjaar 3) ten aanzien van jeugdliteratuur (zie Tabel 13).

De covariantie-analyse voor het eerste leerjaar moet met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd vanwege een geschonden aanname (Huitema's inequality = .10; aanname parallellie regressielijnen tweemaal geschonden: sekse $df=2$, $F=7.72$, $p=.001$ en referentie-schooltype $df=2$, $F=5.47$, $p=.007$). Dit geldt ook voor de covariantie-analyse in het tweede leerjaar (Huitema's inequality = .05; aanname parallellie regressielijnen geschonden: $df=1$, $F=20.60$, $p=.000$).

De doelstellingen op het gebied van leesplezier worden vaker nagestreefd door docenten met een positieve cognitieve attitude ten aanzien van het onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie (leerjaar 1 en 2), door vrouwelijke docenten (leerjaar 2) en door docenten met een positiever affectieve attitude ten aanzien van jeugdliteratuur (leerjaar 3). Bij de covariantie-analyse voor het tweede leerjaar is weer een aanname geschonden (Huitema's inequality = .05; aanname geschonden: $df=1$, $F=4.27$, $p=.045$).

| a) Achtergrondvariabelen die doelstellingscores voorspellen | prop. v.v. |
|--|------------|
| Leerjaar 1 Individuele ontplooiing (cov): | .555 |
| • sekse docent (vrouwen +) | |
| • referentieschooltype eerste leerjaar (havo, havo/vwo, vwo +) | |
| • cognitie/affect/norm onderwijs lectuur - | |
| • cognitie onderwijs jeugdliteratuur + | |
| Leerjaar 1 Leesplezier: | .190 |
| • cognitie onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie + | |
| Leerjaar 2 Individuele ontplooiing (cov): | .537 |
| • sekse docent (vrouwen +) | |
| • facilitatie jeugdliteratuur + | |
| Leerjaar 2 Leesplezier (cov): | .322 |
| • sekse docent (vrouwen +) | |
| • cognitie onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie + | |
| Leerjaar 3 Individuele ontplooiing: | .279 |
| • affect jeugdliteratuur + | |
| Leerjaar 3 Leesplezier: | .423 |
| • affect jeugdliteratuur + | |

| <i>b) Doelstellingscores die lesonderwerpscores voorspellen</i> | |
|--|---------|
| Leerjaar 1 | .111 * |
| Leerjaar 2 | .213 ** |
| Leerjaar 3 | .145 ** |
| <i>c) Achtergrondvariabelen die lesonderwerpscores voorspellen</i> | |
| Leerjaar 1 Individuele ontplooiing en leesplezier (cov): | .493 |
| • eerste graads opleiding + | |
| • affect onderwijs jeugdliteratuur + | |
| • facilitatie jeugdliteratuur + | |
| • affect/norm onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie + | |
| Leerjaar 2 Individuele ontplooiing en leesplezier: | .303 |
| • conatie volwassenenliteratuur + | |
| • affect onderwijs jeugdliteratuur + | |
| Leerjaar 3 Individuele ontplooiing en leesplezier: | .241 |
| • affect onderwijs jeugdliteratuur + | |
| • attitude basisvorming + | |

Tabel 13 Covariantie- en regressie-analyses per leerjaar voor het domein individuele ontplooiing en leesplezier; proporties verklaarde variantie (prop. v.v.) van a) achtergrondvariabelen die significant doelstellingscores voorspellen, b) doelstellingscores die significant lesonderwerpscores voorspellen en c) achtergrondvariabelen die significant lesonderwerpscores voorspellen. Bij elke variabele wordt een positieve beta met een '+' en een negatieve met een '-' aangegeven (= voorspelling van de doelstellingscores voor leesplezier en voor individuele ontplooiing samen; **= voorspelling van alleen de doelstellingscore voor leesplezier, daar de doelstellingscore voor individuele ontplooiing niet significant correleert met de lesonderwerpscore voor leesplezier en individuele ontplooiing)*

De mate waarin docenten zeggen doelstellingen op het gebied van leesplezier en individuele ontplooiing aan te hangen, voorspelt significant maar zwak (proportie verklaarde variantie van .11 tot .21) de gehanteerde lesonderwerpen op deze gebieden.

Docenten die meer doen aan individuele ontplooiing en leesplezier hebben een eerstegraads opleiding (leerjaar 1), een positieve affectieve attitude ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur (leerjaar 1, 2 en 3), een positieve facilitaire attitude ten aanzien van jeugdliteratuur (leerjaar 1) en een positieve attitude (affect/norm) ten aanzien van onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie (leerjaar 1). Daarnaast lezen ze meer volwassenenliteratuur (leerjaar 2) en hebben ze een positieve attitude ten aanzien van de basisvorming (leerjaar 3).

Kort samenvattend kunnen we het volgende stellen. Of docenten doelstellingen op het gebied van individuele ontplooiing nastreven, voorspelt nauwelijks de mate waarin zij zeggen lesonderwerpen op dit gebied te hanteren. Voor leesplezier corresponderen de lesonderwerp- en doelstellingscores beter.

Kijken we naar welke docenten de doelstellingen betreffende individuele ontplooiing belangrijk vinden, dan blijken dit vaker vrouwelijke docenten, docenten die lesgeven aan leerlingen van hogere schooltypen, die relatief positief staan tegenover

jeugdliteratuur, tegenover onderwijs met jeugdliteratuur en tegenover onderwijs met lectuur.

Docenten die doelstellingen op het gebied van leesplezier belangrijk vinden, zijn vaker vrouwelijke docenten en staan relatief positief tegenover jeugdliteratuur en tegenover onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie.

Lesonderwerpen op het gebied van leesplezier en individuele ontplooiing bleken één factor te vormen. Docenten die aangeven deze onderwerpen vaker te hanteren, zijn vaker eerstegraads opgeleid, staan vaker positief tegenover jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur, staan positiever tegenover onderwijs met jeugdliteratuur en met literaire niet-schriftelijke fictie en hebben een positiever attitude ten aanzien van de basisvorming. Gezien de aandacht in de kerndoelen voor leesplezier is dit laatste niet verwonderlijk.

Als we de bovenstaande gegevens naast elkaar leggen, valt op dat docenten die meer aan literatuurgeschiedenis of aan structuuranalyse doen, een positiever attitude ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur vertonen. Dit terwijl gemiddeld genomen docenten juist menen dat volwassenenliteratuur niet in de basisvorming thuishoort. Het verschil tussen beide groepen docenten zit vooral in de attitude ten aanzien van jeugdliteratuur. Docenten die meer aan literatuurgeschiedenis doen hebben een negatiever attitude ten aanzien van jeugdliteratuur, docenten die meer aan structuuranalyse doen juist een positiever. De docenten die meer literatuurgeschiedenis geven, hebben in tegenstelling tot zij die vaker structuuranalyse behandelen, ook een hekel aan strips en zijn vaker tweedegraads bevoegd. Daarnaast gebruiken docenten die meer aan structuuranalyse doen vaker een methode voor het fictie-onderwijs, zijn vaak jonger en staan positiever tegenover onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie.

Maatschappelijke vorming, leesplezier en individuele ontplooiing krijgen meer aandacht van vrouwelijke docenten en docenten die lesgeven aan leerlingen van hogere schooltypen. Verder blijken deze docenten meer volwassenenliteratuur te lezen en positiever te staan tegenover het (onderwijs met) jeugdliteratuur. Opvallend is dat docenten die meer aan maatschappelijke vorming doen, ook wat positiever staan tegenover onderwijs met volwassenenliteratuur. Wellicht menen deze docenten dat volwassenenliteratuur zich beter leent voor het behandelen van maatschappelijke vraagstukken, dan jeugdliteratuur.

Verder krijgen leesplezier en individuele ontplooiing meer aandacht van docenten die positief staan tegenover onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie. Deze docenten zijn ook vaker eerstegraads bevoegd.

5. Slotsom

Op grond van de besproken resultaten kan antwoord gegeven worden op de vraag op welke wijze het huidige fictie-onderwijs in de basisvorming gestalte krijgt en of het beantwoordt aan de kerndoelen. Om de vormgeving van het fictie-onderwijs in kaart te brengen is gekeken naar de tijdsbesteding, attitudes van docenten, nagestreefde

doelstellingen, gehanteerde lesonderwerpen, getoetste vakonderdelen en gebruikte methoden.

Docenten geven in alle drie de leerjaren van de basisvorming gemiddeld ongeveer een half uur fictie-onderwijs per week. Dat betekent dat ongeveer eenzesde tot eenzevende van de totale lestijd Nederlands aan fictie-onderwijs wordt besteed.

Het blijkt dat de eigen voorkeur van docenten uitgaat naar fictie met een literaire kwaliteit. Over het algemeen staan docenten *negatief* tegenover lectuur en populaire niet-schriftelijk fictie en *positief* tegenover jeugd- en volwassenenliteratuur en literaire niet-schriftelijk fictie. Hoewel strips oorspronkelijk in het fictie-domein 'lectuur' geplaatst waren, bleek uit de factoranalyses dat strips een uitzonderingspositie innemen: gemiddeld genomen beoordelen docenten deze positief. Docenten vinden strips klaarblijkelijk leuk en kennen aan de 'betere' strips wellicht literaire kwaliteit toe.

Ondanks een negatieve houding ten aanzien van lectuur en populaire niet-schriftelijk fictie staan docenten wel positief tegenover het geven van onderwijs met deze vormen van fictie. Van alle vormen van fictie vinden docenten alleen volwassenenliteratuur niet geschikt voor het fictie-onderwijs in de basisvorming (ondanks een gemiddeld positieve houding ten aanzien van volwassenenliteratuur in het algemeen). Het verbreden van het fictie-onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke fictie vindt dus brede steun. Wel doen zich problemen voor met de realisatie van het fictie-onderwijs. Geen problemen ervaart men bij het gebruik van jeugdliteratuur, maar wel bij het gebruik van lectuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Een mogelijke oorzaak hiervoor is dat docenten geen ervaring hebben met het gebruiken van deze vormen van fictie en dat ook in hun opleiding hieraan weinig aandacht is besteed. Daarnaast gebruiken docenten op dit moment nog geen speciale methoden voor het fictie-onderwijs waarin ook aandacht wordt geschonken aan deze vormen van fictie. Tenslotte kan de zware taakbelasting van docenten Nederlands (cf. Braas, Couzijn & Van de Ven, 1995; OTO-rapport, 1988) het ontwikkelen van eigen lesmateriaal voor het fictie-onderwijs in de weg staan.

Ook de doelstellingen die docenten nastreven, passen bij de kerndoelen voor de basisvorming. De belangrijkste doelstelling is in alle leerjaren gemiddeld genomen het bevorderen van leesplezier. Ook het nastreven van individuele ontplooiing en maatschappelijke vorming bij de leerlingen wordt voor alle leerjaren belangrijk gevonden. Gemiddeld genomen vindt men doelstellingen betreffende structuuranalyse en literatuurgeschiedenis niet zo belangrijk. Wel zijn er door de leerjaren heen interessante verschuivingen waar te nemen. In de hogere leerjaren worden de doelstellingen betreffende individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming, structuuranalyse en literatuurgeschiedenis steeds belangrijker gevonden. Deze toename treedt het sterkst op bij literatuurgeschiedenis en structuuranalyse. Dit wijst erop dat de mate waarin docenten bepaalde doelstellingen aanhangen niet uitsluitend opgevat moet worden als een persoonsgebonden karakteristiek, maar ook afhankelijk is van het leerjaar waarin wordt lesgegeven (docenten die doelstellingen voor structuuranalyse voor het eerste leerjaar onbelangrijk vinden, kunnen deze doelstellingen voor het derde leerjaar juist van groot belang vinden). Daarnaast blijkt dat docenten die lesgeven in de basisvorming moeilijk te typeren zijn naar de mate

waarin ze één bepaalde doelstellingcategorie belangrijk vinden, zoals dat door Janssen en Rijlaarsdam is gedaan voor bovenbouwdocenten (Janssen, 1994; Janssen & Rijlaarsdam, 1996). Er is niet zoiets als de docent die vooral belang hecht aan literatuurgeschiedenis of aan leesplezier. Veel docenten vinden juist meerdere doelstellingen van belang en hechten aan bepaalde doelstellingen meer of minder belang afhankelijk van het leerjaar. Zo bleek bijvoorbeeld uit de factoranalyses dat in het eerste en derde leerjaar nog wel een duidelijk onderscheid was te maken tussen doelstellingen voor maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing, maar dat dit onderscheid voor de docenten uit het tweede leerjaar wegviel.

Als we kijken naar hoe vaak verschillende lesonderwerpen worden behandeld in de basisvorming, dan blijkt dat in alle drie de leerjaren de meeste aandacht uitgaat naar leesplezier en individuele ontplooiing. In het derde leerjaar wordt ook nog veel aandacht gegeven aan structuuranalyse en maatschappelijke vorming.

In alle drie de leerjaren worden door een groot aantal docenten drie aspecten getoetst, te weten het kunnen navertellen van de inhoud van gelezen werken (84-90% van de docenten), het kunnen formuleren en onderbouwen van waardeoordelen (64-70%) en het bijhouden van een leesdossier, leesschrift of leesdagboek (64-65%). Ook bij de toetsing is er weer een opmerkelijke toename over leerjaren van het aantal docenten dat structuuranalytische termen en begrippen toetst. In het eerste leerjaar vindt toetsing weinig plaats (10%), maar in het derde leerjaar toetst de helft van de docenten dit gebied. Kennis over de maatschappelijke context waarin werken tot stand komen en kennis van literaire stromingen worden bijna niet getoetst door docenten.

De meeste docenten blijken geen speciale methode voor het literatuur- of fictie-onderwijs te gebruiken in de basisvorming. De speciaal voor het fictie-onderwijs in de basisvorming ontwikkelde methoden 'Dichtklapper' en 'Net echt en toch verzonnen' worden (nog) weinig gebruikt. Relatief veel gebruikt worden de totaal-methoden 'Nieuw Nederlands' en 'Op Niveau'.

Wijzigingen die zijn opgetreden door de invoering van de basisvorming, hebben vooral betrekking op aspecten die te maken hebben met het leesplezier van de leerlingen. Zo krijgt de eigen mening van de leerlingen over fictie meer aandacht, wordt er meer gewerkt met het (poëzie)leesdossier en wordt er meer gepraat over (jeugd)literatuur en jeugdpoëzie. Leerlingen krijgen bovendien meer voorlichting over het aanbod aan jeugdliteratuur en meer les met schriftelijke fictie die aansluit bij hun interesse. Ook individuele ontplooiing krijgt meer aandacht in het fictie-onderwijs (zoals de persoonlijke ontwikkeling en het praten over jeugdliteratuur). Docenten geven tevens meer aandacht aan de karakteristieke eigenschappen van verschillende vormen van fictie (populaire en literaire niet-schriftelijke fictie, lectuur en jeugdliteratuur) en ze bespreken vaker relaties tussen jeugdboeken en films. Relatief weinig aandacht wordt besteed aan niet-schriftelijke fictie, lectuur en interculturele boeken, hoewel hieraan wel meer aandacht wordt gegeven dan voor de invoering van de basisvorming.

Om de vraag te beantwoorden in hoeverre het onderwijsaanbod afhankelijk is van de achtergrondvariabelen en de doelstellingscores zijn regressie- en covariantie-analyses verricht.

Allereerst is nagegaan in hoeverre nagestreefde doelstellingen voorspellen wat er in de les gebeurt. De resultaten laten zien dat de gehanteerde lesonderwerpen op het gebied van literatuurgeschiedenis en structuuranalyse in redelijke mate worden voorspeld door de aangehangen doelstellingen op deze gebieden (27-52% verklaarde variantie). Voor maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en leesplezier is de voorspelling beduidend minder (van niet significant tot 21% verklaarde variantie). Voor de laatste drie categorieën doen docenten in de les dus vaak niet wat ze zeggen belangrijk te vinden.

Vervolgens is gekeken naar de mate waarin achtergrondvariabelen voorspellen wat men belangrijke doelstellingen vindt en wat men doet in de les. Vooral docenten met een positieve houding ten aanzien van (onderwijs met) volwassenenliteratuur vinden doelstellingen betreffende literatuurgeschiedenis en structuuranalyse belangrijk en besteden er relatief veel aandacht aan. Docenten die veel aandacht besteden aan literatuurgeschiedenis zijn iets vaker tweedegraads bevoegd en staan wat negatiever tegenover strips en jeugdliteratuur. Docenten die structuuranalyse belangrijk vinden, waarderen eveneens (onderwijs met) literaire niet-schriftelijke fictie en gebruiken iets vaker een methode. Ook zijn het iets jongere docenten en docenten die positief staan tegenover jeugdliteratuur. Deze resultaten suggereren dat literatuurgeschiedenis vooral aandacht krijgt van docenten die willen werken met de literaire canon. Docenten die zich richten op structuuranalyse richten zich eveneens op de canon, maar daarnaast ook op jeugdliteratuur en andere vormen van literaire fictie. Dat deze docenten vaker een methode gebruiken, ligt in de lijn der verwachting: een methode is een goed leermiddel voor het definiëren en laten leren van structuuranalytische begrippen. Dat jongere docenten meer aan structuuranalyse doen, hangt wellicht samen met de genoten opleiding. De inhoudelijke ontwikkeling van de opleidingen loopt parallel aan die in de literatuurwetenschap: van biografisch, via aandacht voor de autonomie van het literaire werk (structuuranalyse) naar de receptie-esthetica (leesbeleving).

Met name vrouwelijke docenten vinden dat maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en leesplezier in het fictie-onderwijs thuishoren. Hetzelfde geldt voor docenten die (onderwijs met) jeugdliteratuur een warm hart toedragen. Verder blijken docenten die die aspecten willen behandelen iets vaker volwassenenliteratuur te lezen en les te geven op hogere schooltypen (en zij zijn vaker eerstegraads bevoegd). Ook staan zij relatief positief ten aanzien van onderwijs met literaire niet-schriftelijke fictie. Docenten die aan maatschappelijke vorming doen gebruiken minder vaak een methode en docenten die individuele ontplooiing belangrijk vinden gebruiken niet graag lectuur in de les.

Dat vrouwen maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en leesplezier belangrijker vinden, is opvallend en suggereert dat ze, in tegenstelling tot mannelijke docenten, behalve cognitieve leerdoelen ook veel waarde hechten aan algemeen vormende doelen. Minder verrassend is dat docenten die maatschappelijke vorming, individuele ontplooiing en leesplezier belangrijk vinden, positief staan tegenover

jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke fictie. Jeugdboeken sluiten over het algemeen goed aan op de beleavingswereld van leerlingen en zijn daarom bij uitstek geschikt om individuele ontplooiing en leesplezier te stimuleren. Vormen van literaire niet-schriftelijke fictie (zoals films en liedteksten) lenen zich bij uitstek voor het bespreken van persoonlijke en maatschappelijke vraagstukken en zijn mogelijk toegankelijker en aansprekender voor de leerlingen dan volwassenenliteratuur. Dat er minder gebruik wordt gemaakt van een methode hangt wellicht samen met de geringe aandacht die methoden aan bovengenoemde aspecten geven. Dat het hier tenslotte om docenten gaat die veel literatuur lezen en een zekere literaire norm hanteren (alleen literaire fictie) moet waarschijnlijk deels worden verklaard door de eerstegraads opleiding en het lesgeven op hogere schooltypen.

Op grond van de bovenstaande resultaten mag als algemene conclusie gelden dat er in ieder geval voldoende steun is voor het nieuwe fictie-onderwijs in de basisvorming. Docenten hebben gemiddeld een positieve cognitieve, affectieve en normatieve attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur en strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Met andere woorden: men denkt positief over deze vormen van onderwijs, men geeft dit soort onderwijs graag en men vindt ook dat dit soort onderwijs moet. De relatief lage gemiddelde facilitatie-scores voor dergelijk onderwijs wijzen er echter op dat docenten het nog wel moeilijk vinden het een en ander te realiseren. Daarnaast onderschrijven docenten gemiddeld genomen de doelstellingen die passen bij de kerndoelen en is er al relatief veel gerealiseerd van het beoogde fictie-onderwijs in de basisvorming.

Bibliografie

- Ajzen, I. & M. Fishbein (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Boer, M. de, D. Prak & E. Wagemans (1993). Fictie in de basisvorming. Een leerplan. *Tsjip* 3/4.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens (1992). *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Braas, C., M. Couzijn & K. van de Ven (1995). Gelijke monniken? Over de taakbelasting van de leraar Nederlands. *Levende Talen* 496, 18-23.
- CVEN (1991). *Het CVEN-rapport. Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: SDU.
- Commissie Heroverweging Kerndoelen Basisonderwijs (1994). *Doelbewust leren. Kerndoelen basisonderwijs in maatschappelijk perspectief*.
- Dirksen, J.A.G. (1995) *Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Dissertatie KUN.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuur-onderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Handboek Basisvorming* (1990). Deel 4, aflevering 9. Houten: Bohn, Stafleu & Van Loghum.
- Janssen, T. (1994). Verscheidenheid in eenheid en eenheid in verscheidenheid. Twaalf docenten Nederlands over hun literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. *Spiegel* 12, 3, 7-42.

- Janssen, T. & G. Rijlaarsdam (1996). Approaches to the Teaching of Literature: A National Survey of Literary Education in Dutch Secondary Schools. In: R.J. Kreuz & M.S. MacNealy (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Jöreskog, K.G., & D. Sörbom (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kraaijeveld, R. (1995). *Jeugdboeken 1993-94. Samenvattingen en besprekingen*. Arnhem: Ellessy.
- MacCallum, R.C., M.W. Browne & M.H. Sugawara (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods* 1, 2, 130-149.
- Moor, W.A.M. de (1991). Uit de greep van de rattenkoning. *Bzzlletin* 184, 3-10.
- Moor, W.A.M. de (1992). Wat betekent deze tekst voor mij? Reflectiviteit in het literatuuronderwijs. In: W.A.M. de Moor & M. van Woerkom (Red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van het literatuuronderwijs*. Den Haag.
- OTO-rapport (1988). *Leraar, tot (w)elke prijs. Eindverslag van het onderzoek Taak en Organisatie*. Tilburg: Instituut voor Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek van de Katholieke Universiteit Brabant.
- Procesmanagement Basisvorming (z.j.) *Van Kerndoel naar praktijk* (Deel A). Almere: Procesmanagement Basisvorming.
- Schooten, E. van (1994). De bevordering van leesgedrag en -attitude. *Spiegel* 12, 3, 61-75.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs (1994). *De Tweede Fase vernieuwt. Scharnier tussen basisvorming en hoger onderwijs* (Deel 2). Den Haag.
- Verbeek, J. & D. Prak (1992). *Handboek Basisvorming*. Aflevering 18. Houten: Bohn, Stafleu & Van Loghum.

