

‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd’

Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school

Leerlingen van de Tweede Fase moeten voor school literaire teksten lezen; zij krijgen daar opdrachten bij en maken een leesverslag. In de vrije tijd lezen ze – soms – ook boeken. Hoe is de relatie tussen beide vormen van lezen en leesgedrag? Daar is weinig over bekend. Enkele resultaten van een verkennend onderzoek.

Dick Schram

Onlangs hield ik een enquête onder Tweede-Faseleerlingen. Doel was iets te weten te komen over de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school. Een jongen uit 5-atheneum schreef met woeste letters op het enquêteformulier: ‘Ik lees nooit in mijn vrije tijd.’ Voor en met betrekking tot deze respondent is de relatie tussen beide vormen van lezen overduidelijk: die relatie is er dus niet. Maar meer in het algemeen is dat niet het geval. Wat leerlingen zelf van die relatie vinden is onbekend, en ook ontbreekt onderzoek naar dit fenomeen nagenoeg geheel.

Complexe zaak

De relatie tussen beide vormen van lezen is complex, al was het alleen maar omdat alle aspecten van lezen in het geding zijn. Niet zelden spreekt men ook in opposities over de kenmerken van beide. Als het gaat om de motivatie om te lezen, zou het verplichte lezen gekenmerkt worden door een extrinsieke motivatie, je moet iets doen voor school, en het lezen in de vrije tijd door een intrinsieke motivatie, je leest omdat je het zelf wilt. Het verplichte karakter van het schoolse lezen zou resulteren in een negatieve attitude ten aanzien van dat

lezen, wat weer consequenties zou kunnen hebben voor de houding ten aanzien van lezen in de vrije tijd. En misschien ook wel ten aanzien van het werkelijke leesgedrag, je leest niet meer of minder omdat lezen geassocieerd wordt met iets wat verplicht is. Met betrekking tot het eigenlijke lezen zou het gaan om het leesplezier en de afwezigheid daarvan, of wel om een meer belevend tegenover een meer reflectief lezen – in ieder geval om een dominante aanwezigheid van een van beide vormen en ervaringen van lezen. Vanwege de verwerkingsopdrachten die na het lezen voor school worden gemaakt, ligt het voor de hand voor dat lezen aan een dieper verwerkingsniveau van de tekst te denken. Verder zijn keuzes voor thema’s en genres in het geding, bijvoorbeeld literair (verplicht lezen) – spannend / romantisch (vrijtijdslezen) op een algemeen niveau van classificatie. Bij wat het effect is van het lezen van fictie in beide settings wordt nauwelijks stilgestaan. Ten slotte gaat het om de kenmerken van het feitelijke leesgedrag, de omvang en frequentie van



het verplichte lezen en vrijtijdslezen tijdens de schoolperiode. Het spreken in opposities met betrekking tot beide leeswijzen treft men aan in de algemene retoriek over lezen, literatuuronderwijs en leesbevordering. In het denken over de inrichting, doelen en beoogde effecten van het literatuuronderwijs op de middelbare school ontbreekt het thema van de relatie tussen het verplichte lezen en het vrijtijdslezen nagenoeg geheel. Ook over de effecten van het verplichte lezen wordt nauwelijks gediscussieerd voor de periode van het onderwijs zelf. Het gaat meestal om het literatuuronderwijs als zodanig, maar het kan toch niet anders dan dat bijvoorbeeld de discussie over een meer cultuuroverdrachtelijk of meer leesbelevingsgericht onderwijs de relatie van het schoolse lezen tot het vrijtijdslezen zal betreffen of er in ieder geval implicaties voor zal hebben. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat over de relatie tussen literatuuronderwijs en leesbevordering weinig

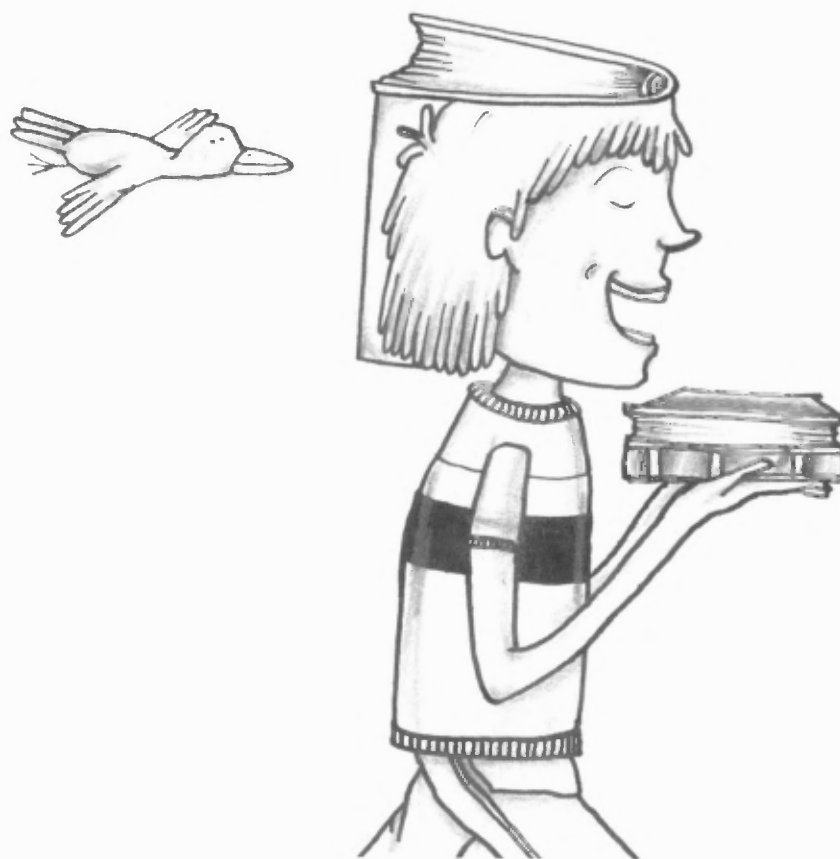
wordt gereflecteerd. Theorieën over de ontwikkeling van de literaire competentie, de zogenaamde fasetheorieën van Appleyard, Graf en Thompson, blijken op dit punt weinig specifiek. Empirisch onderzoek naar het lezen van leerlingen is er wel, maar dat beperkt zich tot het lezen in de vrije tijd. De relatie tot het verplichte lezen blijft buiten beeld, alsmede de vraag of er wel sprake is van twee geheel gescheiden vormen van lezen en leesgedrag. Met andere woorden: kan het lezen van een boek voor school ook niet op dezelfde wijze worden beleefd als het lezen van een zelf gekozen boek?

Methodologie

De complexiteit van de relatie van

beide vormen van lezen is ook specifiek methodologisch te beschrijven. Wat onder verplicht lezen wordt verstaan – het betreft de operationalisatie van het begrip – varieert afhankelijk van de wijze hoe scholen hun literatuuronderwijs inrichten. Een vrije keuze van titels zal een ander ervaringseffect hebben dan het verplicht opleggen van titels of de manieren van titels kiezen die tussen beide opties in liggen. De keuze van verwerkingsopdrachten zal ook de leeservaring beïnvloeden, alsmede een didactiek die meer op cultuuroverdracht of meer op leesbeleving is gericht. Het onderzoeken van de relatie van beide vormen van lezen is lastig. Hoe kun je als onderzoeker het vrijetijdslezen zuiver benaderen in de

setting van een min of meer verplicht in te vullen enquête of zelfs experiment? Is het zo dat men met meer kwalitatieve onderzoeksstrategieën meer of andere gegevens boven tafel krijgt dan met beide genoemde kwantitatieve benaderingen? Moeilijk is het, ten slotte, de graduele overgangen tussen beide vormen van lezen in het vizier te krijgen. Het inachtnemen van een tegenstelling tussen het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd is bij de huidige stand van zaken toch maar een te verkiezen optie. Voor het onderzoek ben ik ervan uitgegaan dat het literatuuronderwijs ook als leesbevordering dient te worden opgevat, maar daar beslist niet geheel in opgaat. De vraag naar de relatie tussen het verplichte lezen voor school en het vrijetijdslezen is dan aan de orde. Logisch gezien zijn er vier mogelijke relaties. Ten eerste is er sprake van een volstrekte compartimentalisatie, in die zin dat er een onoverbrugbare scheidslijn tussen beide vormen van lezen loopt. Maar het kan ook zo zijn dat het schoolse lezen het lezen in de vrije tijd beïnvloedt, bijvoorbeeld doordat men meer, kwalitatief betere werken, met meer leesplezier of beter gaat lezen, om de vier doelstellingen van de leesbevordering maar eens te noemen. Wie weet is de invloed tussen beide wel in een andere richting te zoeken, in die zin dat leerlingen hun keuze voor te lezen titels voor school door hun leeservaringen in de vrije tijd laten bepalen. Of, als vierde en laatste mogelijkheid, wellicht is er geen enkel verschil. Natuurlijk moet de relatie bepaald worden voor de verschillende aspecten van het lezen en leesgedrag en kunnen er ook graduele relaties zijn. Door middel van een survey heb ik willen proberen iets te sonderen naar de relatie tussen het verplichte lezen



en het lezen in de vrije tijd, vanuit een synchroon perspectief, dat wil zeggen: zoals leerlingen beide vormen naast elkaar ervaren. Ik heb algemene stellingen voorgelegd over de relatie tussen beide leesvormen, ik heb gevraagd naar de leesbeleving met betrekking tot het lezen voor school en het lezen in de vrije tijd en ik heb vragen bij een tekst gesteld. Ik zal hier ingaan op enkele resultaten van de eerste twee delen van de enquête. Het onderzoek is nadrukkelijk ook exploratief van karakter, namelijk om te zien welke toegang tot het onderwerp ‘werkt’ en iets oplevert.

Enquête

De enquête is afgenomen op twee Noord-Hollandse scholen, die een

vergelijkbaar systeem met de literatuurlijst voor het lezen van Nederlandse literatuur hanteren. De respondenten zaten in klas vier van de havo en in klas vier en vijf van het atheneum. Omdat de vragenlijst aan het einde van het schooljaar is afgenomen, hebben de leerlingen van de vierde klassen voldoende ervaring met het lezen voor de lijst. In totaal hebben 111 leerlingen de vragen beantwoord.

Reacties op de stellingen

Aan de leerlingen zijn zestien stellingen voorgelegd met daarbij vijf antwoordmogelijkheden, van zeer mee eens tot zeer mee oneens. In de antwoorden op de stellingen 1, 3, 6, 8, 9, 14 en 16 worden geen duide-

lijke trends aangetroffen, de leerlingen antwoorden gemiddeld. Dat betekent dat ze niet echt een mening hebben over de stelling of dat er echt sprake is van een gemiddelde. Uit de uitgesproken reacties op de overige stellingen blijkt dat zich een duidelijke tendens aftekent om een scheiding te ervaren tussen het lezen voor school en in de vrije tijd. Met de stellingen 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13 en 15 zijn leerlingen het oneens; met stelling 11 zijn ze het eens. Met name de reacties op stelling 5 en 15 zijn interessant; ze wijzen op het ervaren van twee soorten leesbeleving. Zoals in zoveel leesonderzoek blijkt het verschil tussen jongens en meisjes aanwezig: meisjes lezen de boeken voor school met meer plezier (stelling 2), weten beter welke boeken ze willen lezen voor school (stelling 7), zijn het minder eens met stelling 10 en 11, en zijn het meer eens met stelling 13. Kortom: een betere houding van meisjes ten opzichte van het verplichte lezen.

Leesbeleving

Hoe beleven leerlingen van de Tweede Fase het lezen voor school in vergelijking met het lezen in de vrije tijd? Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van een instrument dat de leesbeleving meet, de *Literary Reponse Questionnaire* of LRQ. Het is ontwikkeld door de Canadese literatuurwetenschapper David Miall en de psycholoog Don Kuiken. In Nederland is het instrument gevalideerd door Erik van Schooten; aan zijn instrument zijn de items van de enquête ontleend. De leesbeleving wordt geacht zeven dimensies te hebben; sommige zijn meer gericht op de emotionele leesbeleving, andere meer op een gedistancieerde houding ten opzichte van de tekst. Daarmee wordt het instrument een geschikt middel om de beide wijzen van lezen in kaart te brengen.

Stellingen	
1	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, heb ik geen tijd meer om boeken in mijn vrije tijd te lezen.
2	Boeken die ik voor school moet lezen, lees ik met plezier.
3	Voor mezelf lees ik altijd hele andere boeken dan ik voor school moet lezen.
4	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, ben ik steeds meer boeken gaan lezen in mijn vrije tijd.
5	Sinds ik verplicht boeken moet lezen voor school, lees ik boeken in mijn vrije tijd met minder plezier.
6	Boeken die ik voor mezelf lees, zet ik soms ook op de lijst die ik voor school moet lezen.
7	Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen voor school.
8	Ik praat met mijn leraren nooit over boeken die ik in mijn vrije tijd lees.
9	Ik weet altijd goed welke boeken ik wil lezen in mijn vrije tijd.
10	Als ik niet voor school boeken zou moeten lezen, zou ik helemaal geen boeken meer lezen.
11	Wanneer je een boek moet analyseren, bederf je het leesplezier.
12	Door de lessen literatuur ben ik de boeken die ik voor mezelf lees, anders gaan lezen.
13	Ik vind het prima dat ik verplicht boeken moet lezen.
14	Mijn vrienden en vriendinnen vinden het heel normaal dat ik in mijn vrije tijd boeken lees.
15	Sinds ik in de vierde klas zit, lees ik met minder plezier boeken in de vrije tijd.
16	Zonder literatuuronderwijs zou ik nooit boeken van vroeger lezen.

Omdat het mij niet ging om het instrument als zodanig te toetsen, heb ik enkele vragen per dimensie gebruikt. Het gaat om de volgende dimensies, bij elke dimensie heb ik een vraag als voorbeeld toegevoegd. Ook bij deze vragen waren er vijf antwoordmogelijkheden, van helemaal mee eens tot helemaal niet mee eens:

- 1 Lezen om in de vrije tijd te ontspannen (drie vragen)
Voorbeeld: Heel vaak kan ik een boek niet welegleggen totdat ik het uit heb.
- 2 Interesse voor de auteur (drie vragen)
Voorbeeld: Ik houd ervan te zien hoe het werk van een bepaalde schrijver in verband staat met andere literatuur van dezelfde periode.
- 3 Het verwerpen van literaire waarden (drie vragen)
Voorbeeld: Ik vind dat mensen minder tijd zouden moeten besteden aan het praten of schrijven over literatuur.
- 4 Het lezen om het verhaal (drie vragen)
Voorbeeld: Wanneer ik een boek lees, gaat mijn belangstelling vooral uit naar wat er met de personages gebeurt.
- 5 Empathie (drie vragen)
Voorbeeld: Soms voel ik alsof ik haast het personage ‘geworden’ ben waarover ik in een boek heb gelezen.
- 6 Inzicht (vier vragen)
Voorbeeld: Ik vind dat bepaalde literaire werken me helpen mijn meer negatieve gevoelens te begrijpen.
- 7 Verbeelding (drie vragen)
Voorbeeld: Vaak hoor ik een dialoog in een boek alsof ik naar een echt gesprek aan het luisteren ben.

De leerlingen hebben de in totaal 22 vragen twee keer beantwoord. De eerste keer kregen ze de opdracht de vragen te beantwoorden voor het lezen op school, de tweede keer ging het om lezen in de vrije tijd.

De dimensies 1, 4, 5, 6 en 7 tellen samen 16 vragen. Voor elf daarvan bleek er een significant verschil in de antwoorden tussen de beide condities, in die zin dat leerlingen het in de vrijetijdsconditie meer eens zijn met de uitspraken. Voor de genoemde vraag van dimensie 4 betekent dat dus dat leerlingen bij het vrijetijdslezen significant meer belangstelling hebben voor de lotgevallen van de personages in vergelijking met het lezen voor school. De verschillen zijn groter in de reacties van de meisjes dan in die van de jongens. De overige vijf vragen leveren geen significante verschillen op maar de antwoorden liggen wel in dezelfde lijn.

De vragen van dimensie 3 geven ten dele naar significantie tenderende verschillen te zien, in die zin dat men de vragen voor het vrijetijdslezen meer verwerpt. De enige dimensie waarvan de vragen in de beide condities geen verschillen geven te zien, is dimensie 2. Leerlingen zijn blijkbaar in geen van beide condities erg in de auteur en diens literatuurhistorische plaats geïnteresseerd. In het algemeen gesproken ervaren de leerlingen dus een sterk onderscheid in het beleven van het lezen van literatuur dat zich in de vrije tijd afspeelt en het lezen voor school. Het vrijetijdslezen wordt anders en wel positiever gewaardeerd dan het verplichte lezen. Ook hier geldt dat dat voor meisjes in sterkere mate het geval is dan voor jongens.

Besluit

Er is dus een verschil in het ervaren van het lezen dat men voor school doet en dat men in de vrije tijd onderneemt. Van de genoemde mogelijk relaties tussen beide vormen van lezen lijkt de eerste, die van compartimentalisatie, het sterkst aanwezig te zijn. De reacties op de geformuleerde stellingen wijzen

in dezelfde richting. De gekozen operationalisatie, het beantwoorden van de 22 vragen van het instrument om de leesbeleving te meten, lijkt daarmee geslaagd. Zoals gezegd is het thema van de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school nauwelijks een item in de literatuurdidactische discussie. Het is de vraag welke doeleinden het literatuuronderwijs ten aanzien van deze vormen van lezen en leesbeleving beoogt. Legt het zich neer bij de constatering dat er een verschil tussen beide bestaat en dat het verplichte lezen een apart, schools circuit lijkt te volgen. Of wil het proberen dat lezen meer gewaardeerd te krijgen en het lezen in de vrije tijd meer ‘literair’ te doen zijn. Voor het eerste lijkt in ieder geval meer aandacht voor het karakter van het lezen in de vrije tijd gewenst, een constatering die in overeenstemming is met resultaten van meer empirisch onderzoek. Uiteraard is dit onderzoek een eerste verkenning van de relatie van de beide vormen van lezen en is verder onderzoek nodig, zeker ook naar de opbrengsten van literatuurdidactische interventies.

Dick Schram is bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Universiteit Utrecht en universitair hoofddocent Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Met dank aan drs. Y. Kaufmann en drs. W. Maas voor hun bereidheid de vragenlijsten in enkele van hun klassen af te nemen. ■

Gebruikte literatuur

Erik van Schooten, *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift Universiteit Groningen, 2005.