



●
● **Het schoolvak**
● **Nederlands**
opnieuw
onderzocht

Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Studies in leerplanontwikkeling

slo



Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht

Een inventarisatie van onderzoek
van 1997 tot en met 2007

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Helge Bonset; Martine Braaksma

In samenwerking met: Instituut voor de Lerarenopleiding
van de Universiteit van Amsterdam, Nederlandse Taalunie,
Stichting Lezen

Verantwoording

© 2008 Nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Mits de bron wordt vermeld is het toegestaan om zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren dan wel op andere wijze te verveelvoudigen.

Auteurs: Helge Bonset; Martine Braaksma

In samenwerking met:

Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, Nederlandse Taalunie, Stichting Lezen

Ontwerp: Axis Media-ontwerpers bv, Enschede

Druk: Drukkerij Netzodruk, Enschede

SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Secretariaat O&A/MT

Telefoon: 053 4840 666

Email: secretariaat o&a-mt@slo.nl

www.slo.nl

AN 7.4627.142

december 2008

Inhoud

1.	Inleiding	9
2.	Onderzoek naar literatuuronderwijs	15
2.1	Inleiding	15
2.2	Onderzoek naar doelstellingen	16
2.2.1	Onderzoek 1969-1997	16
2.2.2	Onderzoek 1997-2007	16
2.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	17
2.3.1	Onderzoek 1969-1997	17
2.3.2	Onderzoek 1997-2007	17
2.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	37
2.4.1	Onderzoek 1969-1997	37
2.4.2	Onderzoek 1997-2007	37
2.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	37
2.5.1	Descriptief onderzoek 1969-1997	37
2.5.2	Descriptief onderzoek 1997-2007	39
2.5.3	Construerend onderzoek 1969-1997	59
2.5.4	Construerend onderzoek 1997-2007	59
2.5.5	Effectonderzoek 1969-1997	61
2.5.6	Effectonderzoek 1997-2007	62
2.6	Instrumentatieonderzoek	68
2.6.1	Onderzoek 1969-1997	68
2.6.2	Onderzoek 1997-2007	68
2.7	Evaluatieonderzoek	69
2.7.1	Onderzoek 1969-1997	69
2.7.2	Onderzoek 1997-2007	69
2.8	Nabeschouwing	74
2.8.1	Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007	74
2.8.2	Wat weten we wel en niet over literatuuronderwijs?	76
3.	Onderzoek naar leesonderwijs	81
3.1	Inleiding	81
3.2	Onderzoek naar doelstellingen	81
3.2.1	Onderzoek 1969-1997	81
3.2.2	Onderzoek 1997-2007	82

3.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	82
3.3.1	Onderzoek 1969-1997	82
3.3.2	Onderzoek 1997-2007	83
3.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	90
3.4.1	Onderzoek 1969-1997	90
3.4.2	Onderzoek 1997-2007	91
3.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	91
3.5.1	Descriptief onderzoek 1969-1997	91
3.5.2	Descriptief onderzoek 1969-1997	93
3.5.3	Construerend onderzoek 1969-1997	93
3.5.4	Construerend onderzoek 1997-2007	93
3.5.5	Effectonderzoek 1969-1997	94
3.5.6	Effectonderzoek 1997-2007	94
3.6	Instrumentatieonderzoek	97
3.6.1	Onderzoek 1969-1997	97
3.6.2	Onderzoek 1009-2007	97
3.7	Evaluatieonderzoek	102
3.7.1	Onderzoek 1969-1997	102
3.7.2	Onderzoek 1997-2007	103
3.8	Nabeschouwing	105
3.8.1	Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007	105
3.8.2	Wat weten we wel en niet over leesonderwijs?	107
4.	Onderzoek naar schrijfonderwijs	111
4.1	Inleiding	111
4.2	Onderzoek naar doelstellingen	111
4.2.1	Onderzoek 1969-1997	111
4.2.2	Onderzoek 1997-2007	112
4.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	112
4.3.1	Onderzoek 1969-1997	112
4.3.2	Onderzoek 1997-2007	113
4.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	115
4.4.1	Onderzoek 1969-1997	115
4.4.2	Onderzoek 1997-2007	115
4.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	116
4.5.1	Descriptief onderzoek 1969-1997	116
4.5.2	Descriptief onderzoek 1997-2007	117
4.5.3	Construerend onderzoek 1969-1997	120
4.5.4	Construerend onderzoek 1997-2002	121

4.5.5	Effectonderzoek 1969-1997	122
4.5.6	Effectonderzoek 1997-2007	123
4.6	Instrumentatieonderzoek	128
4.6.1	Onderzoek 1969-1997	128
4.6.2	Onderzoek 1997-2007	129
4.7	Evaluatieonderzoek	129
4.7.1	Onderzoek 1969-1997	129
4.7.2	Onderzoek 1997-2007	130
4.8	Nabeschuwing	131
4.8.1	Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007	131
4.8.2	Wat weten we wel en niet over schrijfonderwijs?	133
5.	Onderzoek naar onderwijs in mondelinge taalvaardigheid	137
5.1	Inleiding	137
5.2	Onderzoek naar doelstellingen	137
5.2.1	Onderzoek 1969-1997	137
5.2.2	Onderzoek 1997-2007	138
5.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	138
5.3.1	Onderzoek 1969-1997	138
5.3.2	Onderzoek 1997-2007	139
5.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	139
5.4.1	Onderzoek 1969-1997	139
5.4.2	Onderzoek 1997-2007	139
5.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	139
5.5.1	Descriptief onderzoek 1969-1997	139
5.5.2	Descriptief onderzoek 1997-2007	140
5.5.3	Construerend onderzoek 1969-1997 en 1997-2007	141
5.5.4	Effectonderzoek 1969-1997 en 1997-2007	141
5.6	Instrumentatieonderzoek	141
5.6.1	Onderzoek 1969-1997	141
5.6.2	Onderzoek 1997-2007	141
5.7	Evaluatieonderzoek	142
5.7.1	Onderzoek 1969-1997	142
5.7.2	Onderzoek 1997-2007	142
5.8	Nabeschuwing	143
5.8.1	Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007	143
5.8.2	Wat weten we wel en niet over onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid?	143

6.	Onderzoek naar onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie	147
6.1	Inleiding	147
6.2	Onderzoek naar doelstellingen	148
6.2.1	Onderzoek 1969-1997	148
6.2.2	Onderzoek 1997-2007	148
6.3	Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	149
6.3.1	Onderzoek 1997-2007	149
6.3.2	Onderzoek 1997-2007	149
6.4	Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	149
6.4.1	Onderzoek 1997-2007	149
6.4.2	Onderzoek 1997-2007	149
6.5	Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	150
6.5.1	Descriptief onderzoek 1969-1997	150
6.5.2	Descriptief onderzoek 1997-2007	150
6.5.3	Construerend onderzoek 1969-1997	150
6.5.4	Construerend onderzoek 1997-2007	151
6.5.5	Effectonderzoek 1969-1997	151
6.5.6	Effectonderzoek 1997-2007	151
6.6	Instrumentatieonderzoek	154
6.7	Evaluatieonderzoek	154
6.7.1	Evaluatieonderzoek 1969-1997	154
6.7.2	Evaluatieonderzoek 1997-2007	154
6.8	Nabeschouwing	155
6.8.1	Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007	155
6.8.2	Wat weten we wel en niet over onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie?	156
7.	Domeinoverschrijdend onderzoek	159
7.1	Inleiding	159
7.2	Heterogeniteit en differentiatie bij Nederlands	159
7.3	Inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal Nederlands	159
7.4	Nederlands in de basisvorming	161
7.5	Nederlands in het vmbo	162
7.6	Nederlands in de Tweede Fase	163
7.7	Taalbeleid en Nederlands in de niet-taalvakken	164
7.8	Nederlands aan anderstaligen	168
7.9	Nabeschouwing	169

Literatuur	175
Bijlage	205

1. Inleiding

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van die kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te weinig in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen, en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. Zij concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten, en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied, aldus de raad. Hiermee benoemt ze een belangrijke aanvullende oorzaak voor de kloof tussen onderzoek en praktijk: tijdgebrek bij de practici. Ook al heeft iedere docent in zijn of haar aanstelling op dit moment wel een paar uur voor het bijhouden van vakliteratuur, toch schiet de tijd meestal te kort om wetenschappelijke publicaties te zoeken, te lezen en te vertalen naar de eigen praktijk. En dat is jammer, want iedere docent kan voordeel halen uit de resultaten, conclusies en aanbevelingen uit onderzoek.

Ook in haar advies *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006) gaat de Onderwijsraad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die evidence-based zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. “In het onderwijs”, aldus de raad, “worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groepsgrootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. (...) Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren” (p. 9).

Dit boek wil voor het vak Nederlands de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk helpen dichten, ten behoeve van docenten maar ook van anderen in en om het onderwijs: opleiders, ontwikkelaars, onderzoekers, (taal)beleidsmakers op scholen en op landelijk niveau. We hebben een praktijkgerichte rapportage gemaakt waarin het onderzoek naar het vak Nederlands uit

het afgelopen decennium wordt beschreven, en waarin wordt nagegaan wat we nu wel en niet weten over het onderwijs in dat vak. Dat levert kennis op over effectieve aanpakken, maar ook kennis over wat er gebeurt in lessen Nederlands, over de manier waarop leerlingen het vak waarnemen, of over beoordelingsinstrumenten voor het vak.

Het boek is een vervolg op en een actualisatie van Het Schoolvak Nederlands onderzocht (Hoogeveen & Bonset, 1998), waarin het onderzoek naar het vak Nederlands van 1969-1997 is beschreven. In grote lijnen hebben we dezelfde werkwijze gevolgd als in die publicatie.

Literatuuronderzoek

Het beschreven onderzoek is opgespoord via een literatuuronderzoek in verschillende Nederlandse en Vlaamse bronnen zoals onderwijskundige en didactische tijdschriften, verslagbundels van conferenties en andere uitgaven van onderzoek. Het gaat hierbij nadrukkelijk om externe publicaties. Vanaf 2003 zijn ook buitenlandse bronnen (meestal tijdschriften) waarin Nederlandse en Vlaamse onderzoekers gepubliceerd hebben over Nederlands/Vlaams onderzoek geraadpleegd. Bovendien is er in de digitale catalogus PiCarta gezocht op alle auteurs die vanaf 1997 gepubliceerd hebben over empirisch onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands. Ten slotte zijn Vlaamse deskundigen benaderd met de vraag om publicaties te noemen die in aanmerking zouden kunnen komen voor opname in de inventarisatie. Vanaf 2005 is op dezelfde wijze gezocht naar Surinaams onderzoek, maar tot nog toe zonder resultaat. De inventarisatie beperkt zich dus tot onderzoek dat verricht is in het Nederlandse taalgebied. Voor een preciezere verantwoording van de geraadpleegde bronnen zie bijlage 1.

Selectiecriteria

Voor de selectie van onderzoek dat in aanmerking kwam voor de inventarisatie, zijn vier criteria gehanteerd. Het eerste is empirisch onderzoek: onderzoek waarbij waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht (bijvoorbeeld casestudies, enquêtes en experimenteel onderzoek) en waarbij informatie over de praktijk van het taalvak Nederlands verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in de praktijk (bijvoorbeeld docenten, leerlingen en ouders). Literatuuronderzoek, theoretische of beschouwende publicaties en praktische lessuggesties zijn niet opgenomen in de inventarisatie. Analyses en beoordelingen van onderwijsleermateriaal zijn wel opgenomen als er sprake was van een speciaal voor de beoordeling ontwikkeld instrument dat verantwoord wordt en er sprake was van beoordeling door deskundigen: vakdidactici, onderzoekers of leraren. Meta-analyses gericht op het taalonderwijs Nederlands zijn opgenomen wanneer ze zijn uitgevoerd door Nederlandse of Vlaamse onderzoekers. In die meta-analyses konden zich ook buitenlandse studies bevinden. Een tweede criterium was het tijdvak. Er is alleen onderzoek geïnventariseerd waarover extern gepubliceerd is vanaf 1 januari 1997 tot en met 31 december 2007.

Ten derde is onderzoek geïnventariseerd dat is uitgevoerd naar het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal. Het onderzoek moest duidelijk in dienst staan van het taalonderwijs Nederlands. Fundamenteel onderzoek op bijvoorbeeld het gebied van de taalbeheersing en linguïstiek is dus niet opgenomen.

Het laatste criterium betreft de definitie van voortgezet onderwijs (in Vlaanderen en Suriname secundair onderwijs). De inventarisatie is gericht op leerlingen van twaalf tot achttien jaar in alle onderwijstypen: vbo, mavo, vmbo, havo en vwo (Nederland), aso, tso en bso (Vlaanderen) en mulo, havo, vwo (Suriname). Onderzoek naar taalonderwijs voor basisschoolleerlingen of volwassenen (bijvoorbeeld hogeschool) is niet opgenomen, tenzij dit onderzoek ook betrekking had op twaalf- tot achttienjarigen.

Een criterium dat niet gehanteerd is, is de kwaliteit van het onderzoek. We geven een zo volledig mogelijke inventarisatie en beschrijving van verricht onderzoek, en de lezer zal, op grond van de hier gepresenteerde beschrijvingen en eventueel raadpleging van de oorspronkelijke bronnen, zelf een oordeel moeten vellen over de kwaliteit daarvan.

Domeinen en subdomeinen

Het onderzoek is ingedeeld in domeinen van het vak Nederlands die per hoofdstuk aan de orde komen:

- literatuuronderwijs;
- leesonderwijs;
- schrijfonderwijs;
- onderwijs in mondelinge taalvaardigheid;
- onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie.

Het laatste hoofdstuk beschrijft domeinoverschrijvend onderzoek: onderzoek dat verricht is naar of in relatie tot het vak Nederlands, maar dat geen betrekking heeft op één bepaald domein.

Onderzoek naar Nederlands als tweede taal, dat in Hoogeveen en Bonset (1998) nog in een apart hoofdstuk werd behandeld, is nu opgenomen bij de domeinen waarop het betrekking heeft.

Binnen de domeinen zijn de geïnventariseerde onderzoeken weer ingedeeld in acht subdomeinen. Deze subdomeinen beschrijven verschillende (onderwijskundige) thema's. Zie tabel 1.

Tabel 1. Subdomeinen en hun omschrijving

Subdomein	Omschrijving
Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het moedertaalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op attitudes van leerlingen, op de relatie tussen bij leerlingen aanwezige vaardigheden, op de verschillen tussen 'zwakke' en 'goede' leerlingen en op vrijetijdsbesteding van leerlingen
Onderzoek naar onderwijs-leermateriaal	Gericht op analyses en beoordelingen van leergangen, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan
Onderzoek naar onderwijs-leeractiviteiten, descriptief onderzoek	Gericht op een beschrijving van de stand van zaken van het onderwijs bij het vak Nederlands: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderzoek naar onderwijs-leeractiviteiten, construerend onderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderzoek naar onderwijs-leeractiviteiten, effectonderzoek	Gericht op de effectiviteit van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van leerlingen
Instrumentatieonderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van beoordelingsinstrumenten
Evaluatieonderzoek	Gericht op de opbrengsten van het onderwijs in termen van prestaties van leerlingen

De opzet van de hoofdstukken

Ieder hoofdstuk begint met een korte inleiding op het bewuste domein, waarna het onderzoek beschreven wordt per subdomein. Daarbij geven we steeds eerst een kort overzicht van het onderzoek uit de periode 1969-1997, en daarna pas de uitgebreidere beschrijvingen van het onderzoek 1997-2007. We doen dit om de bevindingen uit de periode 1997-2007 te kunnen contrasteren met die uit de vorige periode, en op die manier de vraag te kunnen beantwoorden: wat weten we nu meer dan we al wisten in 1997?

Deze vraag komt aan de orde in de nabeschuiving bij elk hoofdstuk, gevolgd door de vraag: wat weten we nu wel en niet over het onderwijs in het bewuste domein; wat is wel onderzocht en wat niet?

Elk hoofdstuk bevat een lijst van literatuurverwijzingen. Deze bestaat uit drie delen:

- a. De onderzoeken waarnaar verwezen wordt uit de periode 1969-1997.
- b. De onderzoeken waarnaar verwezen wordt uit de periode 1997-2007.

- c. Overige literatuurverwijzingen die geen betrekking hebben op door ons beschreven onderzoek.

Uitvoerige beschrijvingen van de onderzoeken onder a) zijn te vinden op www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek, waarin de volledige publicatie van Hoogeveen en Bonset (1998) digitaal is opgenomen.

Uitvoerige beschrijvingen van de onderzoeken onder b) zijn te vinden op de Cd-rom die deel uitmaakt van dit boek, en eveneens op www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek.

Betrokkenen bij dit boek

Dit boek is tot stand gekomen dankzij de Nederlandse Taalunie, het Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam, de Stichting Lezen, en het Instituut voor de Leerplanontwikkeling SLO. De eerste drie instanties financierden de inventarisatie van het onderzoek uit 1997-2007 en de beschrijvingen ervan (van de hand van Martine Braaksma) zoals die te vinden zijn op de Cd-rom, de vierde stelde ons in staat dit boek te maken.

Naast hen willen wij ook bedanken: Eva Breedveld, Monique Oechies en Judith Prakke (als medewerkers aan de inventarisatie), Michel Couzijn, Mariëtte Hoogeveen en Tanja Janssen als meelezers, en Mariëtte Hoogeveen voor het ter beschikking stellen van teksten ten behoeve van de korte overzichten over de periode 1969-1997.

Wij hopen dat dit boek, als opvolger van Hoogeveen en Bonset (1998), zijn weg zal vinden naar docenten, lerarenopleidingen en andere instituten die zich bezig houden met het vak Nederlands in het voortgezet of secundair onderwijs.

Helge Bonset

Martine Braaksma

2. Onderzoek naar literatuuronderwijs

2.1 Inleiding

In zijn 'praktische didactiek' voor het literatuuronderwijs schetste Geljon in 1994 het volgende beeld van dit onderwijs: 'Voor een groot aantal leraren Nederlands betekent de dagelijkse omgang met literaire teksten in de klas een belangrijk deel van hun arbeidsvreugde. Dat geldt helaas niet voor allen, want de lespraktijk is niet altijd eenvoudig. Scholieren lezen niet veel meer en uit diverse onderzoeken blijkt dat met name docenten in de hogere klassen het gebrek aan motivatie en belangstelling van leerlingen voor literatuur als een belangrijk probleem ervaren. Wanneer je bovendien bedenkt dat een groot deel van de leraren wel veertig tot vijftig procent van hun lessen in de bovenbouw aan dit onderdeel besteedt, zal duidelijk zijn dat de vraag naar goede leermiddelen en werkvormen toeneemt.' (Geljon, 1994: 9).

Geljons beeld van het literatuuronderwijs behoeft nuancering en aanvulling, zo meenden wij op grond van het onderzoek dat we inventariseerden tot 1997. We schreven letterlijk: "Leerlingen in het voortgezet onderwijs lezen nog altijd redelijk veel en graag, in ieder geval tot in de eerste helft van de jaren negentig. Het motivatieprobleem van leerlingen dat leraren in de bovenbouw ervaren, komt deels voort uit hun neiging om hun idealen te hoog te stellen, deels is het voor een belangrijk deel een artefact van hun eigen literatuuronderwijs. Leerlingen raken gedemotiveerd door hun geringe mogelijkheden tot eigen inbreng, in de keuze van teksten, in de benadering van teksten, in motieven om te lezen en in de interactie in de literatuurlessen. Veel hiervan volgt uit de eenzijdige nadruk die leraren leggen op cultuuroverdracht, onder veronachtzaming van de overige potentiële functies van literatuuronderwijs die Geljon benoemt zoals esthetische vorming, individuele ontplooiing, wereldoriëntatie en leesplezier. Leraren die lijden onder het gebrek aan motivatie van hun leerlingen voor literatuur, valt dus aan te bevelen om in hun literatuuronderwijs evenwichtiger aandacht te schenken aan de zojuist genoemde functies. Maar vooral ook om inbreng van hun leerlingen niet alleen toe te staan, maar actief te ontlokken. Meer vrijheid bieden en variatie stimuleren in tekstkeuze, prikkelender vragen stellen bij het tekstaanbod, nauwer aansluiten bij waarom en hoe leerlingen lezen, meer actieve aandacht (bijvoorbeeld via het leesdossier) voor de persoonlijke belevingen en ervaringen die leerlingen opdoen bij het lezen van een bepaalde tekst, het zijn zaken waarvan op grond van onderzoek te verwachten valt dat ze de belangstelling van leerlingen voor het literatuuronderwijs zullen verhogen. Of en zo ja, onder welke voorwaarden die verwachting uitkomt, dat zal vervolgonderzoek in en naar de lespraktijk moeten uitwijzen" (Hoogeveen en Bonset, 1998: 109 e.v.).

Welk beeld van het literatuuronderwijs komt de afgelopen tien jaar uit onderzoek naar voren, in vergelijking met het beeld van de decennia daarvoor? Daarover gaat dit hoofdstuk.

2.2 Onderzoek naar doelstellingen

2.2.1 Onderzoek 1969-1997

In deze periode is er vanuit verschillende optieken naar de doelstellingen van het literatuuronderwijs gekeken. Het onderzoek dat doelstellingen inventariseert laat zien dat er voor het literatuuronderwijs sprake is van een groot aantal mogelijke doelstellingen, waarachter zeer veel verschillende opvattingen van docenten over de zin en de functie van het lezen van literatuur schuilgaan.

Over de mate waarin er onder docenten consensus bestaat over de na te streven doelstellingen rapporteren verschillende onderzoekers heel diverse resultaten.

Claasen (1983) signaleert een tamelijk grote overeenstemming onder docenten: alle leraren noemen het verkrijgen van leesplezier als belangrijkste doel en zeggen geen doelstellingen na te streven die louter op het gebied liggen van het leren van feitenkennis. Janssen (1992) stelt tien jaar later dat de doelstelling 'culturele vorming' het meest populair is onder docenten. Maar daarnaast constateert zij juist een zeer grote diversiteit in opvattingen van docenten over de doelstellingen van het literatuuronderwijs.

Ook Coenen (1992) signaleert dat er sprake is van een discussie over de doelstellingen. Historisch gezien bespeurt zij een verschuiving van meer leerling-gerichte (ofwel affectieve) doelstellingen terug naar meer kennisgerichte (ofwel cognitieve) doelstellingen. In een poging de discussie te beslechten introduceert zij één algemene doelstelling voor het literatuuronderwijs. Zij probeert deze te definiëren met behulp van het begrip 'literaire competentie'. Het profiel van een 'literair-competente' lezer dat zij opstelde (met zowel affectieve als cognitieve doelen) bleek door respondenten met verschillende belangen en posities in het vakgebied ondersteund te worden.

Het peilen van behoeften van oud-leerlingen, docenten en burgers om zicht te krijgen op de wenselijkheid van doelstellingen is de laatste optiek van waaruit de doelstellingen van het literatuuronderwijs onderzocht zijn (De Glopper en Van Schooten, 1990). Deze onderzoekers constateren een tamelijk grote overeenkomst in de doelstellingen (vertaald naar gebruik, tekort en frequentie) die hun respondenten via het literatuuronderwijs gerealiseerd zouden willen zien. Als belangrijkste doel van het lezen van literatuur wordt het opdoen van kennis over de wereld genoemd. Hierbij moet wel vermeld worden dat de respondenten slechts vier verschillende doelstellingen voor het lezen van literatuur kregen voorgelegd (ter vergelijking: Claasen inventariseerde 37 doelstellingen).

2.2.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar doelstellingen van het literatuuronderwijs.

2.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

2.3.1 Onderzoek 1969-1997

De onderzoeken naar de beginsituatie van de leerlingen (leesgewoonten, leesmotivatie en -interesses) uit deze periode lieten alle opvallend overeenkomstige onderzoeksresultaten zien. Lezen scoort hoog als vrijetijdsbesteding, leerlingen lezen veel en graag, en het televisiekijken verdringt het lezen niet (bijvoorbeeld Tellegen-Van Delft, 1986; Toussaint-Dekker, 1987). Ook wijzen de resultaten van alle onderzoeken uit dat er verschillen bestaan in het leesgedrag van jongens en meisjes: meisjes lezen liever en meer en hebben een voorkeur voor diverterende genres, terwijl jongens een voorkeur hebben voor informatieve genres.

Beschrijvingen van de individuele leesontwikkeling van leerlingen en de invloed daarop van het literatuuronderwijs zijn geleverd via de leesautobiografieën in het onderzoek van Van Woerkom (1992). De resultaten ervan zijn voor het literatuuronderwijs niet bemoedigend. Het literatuuronderwijs lijkt niet alleen niet aan te sluiten bij de beginsituatie van de leerlingen, maar zelfs een negatieve invloed te hebben op de leesmotivatie van leerlingen: in het voortgezet onderwijs krijgen de leerlingen, door het verplichte lezen met opdrachten, een steeds grotere hekel aan lezen. Ook andere onderzoeken (Mulder en Wijffels, 1992; Ghesquiere, 1993) documenteren dat leerlingen lezen steeds minder leuk gaan vinden door het literatuuronderwijs. Als factoren die hier debet aan zijn worden genoemd: de verplichte boekenkeuze, de verplichte opdrachten bij gelezen werken, het teveel centraal stellen van de eisen van het examen.

Inzicht in hoe leerlingen lezen is verschaft door Tellegen en Coppejans (1992). Zij kozen het zogenoemde 'verbeeldend lezen' als aanknopingspunt voor leesbevordering. Ook voor de manier waarop en de motieven van waaruit leerlingen lezen, geldt dat er een grote kloof bestaat tussen de leerlingen en de docenten: leerlingen lezen verbeeldend (persoonlijk betrokken) en docenten kritisch en met distantie. Leerlingen lezen om een betere stemming te krijgen, een motief dat door docenten niet herkend wordt.

2.3.2 Onderzoek 1997-2007

Een groeiend aantal leerlingen heeft een van oorsprong niet-Nederlandse achtergrond. In de steden komt het voor dat meer dan de helft van de leerlingen afkomstig is uit een andere cultuur. Tegen deze achtergrond onderzochten Geljon en Schram (1997; zie ook Geljon en Schram, 1998) de houding van leraren en leerlingen in havo en vwo ten opzichte van intercultureel literatuuronderwijs. Daarnaast werd bij de leerlingen met vragenlijsten de receptie van een Nederlands verhaal en een verhaal uit de migrantenliteratuur onderzocht. Van de allochtone leerlingen zegt 58% wel eens een boek uit de eigen literatuur te lezen, soms in een Nederlandse vertaling. Hun mening over Nederlandse romans loopt vrijwel parallel aan die van

autochtone klasgenoten. Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft geen bezwaar tegen klassikale behandeling van een boek uit de eigen literatuur. Maar hoe kleiner het aantal allochtone leerlingen uit een bepaalde achtergrond, hoe groter de aarzelingen. Ze zijn bang dat de leraar er te weinig van afweet en dat de andere leerlingen het toch niet zullen snappen. De leerlingen uit een typisch Nederlands milieu weten weinig of niets van de literatuur uit andere culturen. Een kleine meerderheid vindt de behandeling van een verhaal uit de migrantenliteratuur in de les Nederlands een goed idee. Maar er zijn ook tegenstanders die vinden dat het in de les Nederlands om Nederlandse literatuur gaat.

75% van de leraren heeft ervaring met lesgeven aan gemengde klassen. Vrijwel alle leraren vinden dat intercultureel literatuuronderwijs voor alle leerlingen belangrijk is en dus niet beperkt moet blijven tot gemengde klassen. Ze kiezen daarbij vooral voor een instrumenteel doel: 'begrip krijgen voor mensen uit andere culturen' en 'middel in de vorming van een multiculturele samenleving'.

De receptie van de beide verhalen liet zien dat leerlingen met een niet-Nederlandse achtergrond als geheel in hun esthetische ervaring niet noemenswaardig verschillen van de leerlingen met een Nederlandse achtergrond. De verschillen die er zijn, liggen vooral op het gebied van de identificatie en de morele reflectie.

Geljon en Schram trekken de volgende conclusies: de mening van allochtone leerlingen over Nederlandse romans loopt vrijwel parallel aan die van autochtone klasgenoten. Het merendeel van de allochtone leerlingen heeft geen bezwaar tegen klassikale behandeling van een boek uit de eigen literatuur. Intercultureel onderwijs is voor allochtone en autochtone leerlingen bestemd, het liefst voor hen samen.

In Geljon en Schram (2000; zie ook Geljon, 2001) wordt hetzelfde onderzoek besproken, maar wordt ook de receptie van een Turks verhaal meegenomen en de protocollen van het hardop denken tijdens het lezen van dit verhaal. De vraagstelling luidt: reageren leerlingen met een Turkse achtergrond anders op een tekst uit hun eigen literatuur dan Nederlandse leerlingen? Turkse leerlingen vinden het verhaal mooier en zijn geneigd het verhaal interessanter te vinden. Ook neigen ze ernaar de houding van de verteller meer betrokken te vinden. Ze vinden het verhaal herkenbaarder, vinden minder dingen vreemd en zien minder dingen in het verhaal die ze niet begrijpen. Bij de vragen naar het personagebeeld verschillen de antwoorden van de Turkse leerlingen niet van die van de Nederlandse leerlingen.

De Nederlandse leerlingen houden in de hardop denksessies vooral in het begin tamelijk veel afstand tegenover het verhaal. Langzamerhand tonen ze meer interesse en raken ze meer geïnteresseerd in de afloop, maar ze blijven afstandelijk. In het algemeen vinden ze het een leuk verhaal omdat het informatie geeft over een andere cultuur. De Turkse leerlingen vertonen verhoudingsgewijs een veel grotere betrokkenheid bij het verhaal dan de Nederlandse. Ze zijn verheugd de typische aspecten van hun cultuur tegen te komen en zijn meer dan bereid die van een uitleg te voorzien. Tekstkritische opmerkingen komen verhoudingsgewijs minder voor dan bij de Nederlandse leerlingen.

Het behandelen van Turkse literatuur (in vertaling) en verhalen uit andere culturen kan voor Turkse leerlingen een motiverend effect hebben, concluderen Geljon en Schram.

Andringa (1998) onderzocht hoe verschillen tussen ervaren en minder ervaren lezers zich manifesteren in de waarneming van perspectieven. Aan het onderzoek namen drie verschillende groepen deel: scholieren uit 5-vwo, eerstejaars studenten letteren en expertlezers die beroepshalve met literatuur te maken hebben. Hier wordt vooral ingegaan op resultaten die betrekking hebben op de scholieren.

De deelnemers lazen het verhaal Emma Zunz van de Argentijnse schrijver Borges dat verteld wordt door een duidelijke, alwetende verteller die op cruciale momenten heel expliciet Emma's emoties beschrijft. Zij kregen na het lezen van het verhaal een aantal vragen voorgelegd die betrekking had op hun empathische betrokkenheid bij de hoofdpersoon Emma, en enkele vragen over in hoeverre zij Emma 'schuldig' vonden aan bepaalde situaties.

Er werden verschillen gevonden tussen de scholieren en de experts bij 'medelijden' en 'begrip'. Een gevoel van medelijden met de hoofdpersoon neemt af met het toenemen van leeservaring en een gevoel van begrip neemt juist toe. Bij de vragen over schuld en rechtvaardiging bleken er geen verschillen te zijn tussen de groepen. Het lijkt erop dat voor een 'objectieve' morele beoordeling andere criteria worden aangelegd dan de eigen empathie.

Er is een algemene ontwikkeling te zien in differentiatie van perspectieven, die wellicht te vergelijken is met de waarneming van 'echte' personages, concludeert Andringa. Daarbij neemt het bewustzijn van de sturing door de tekst toe: meer ervaren lezers zijn zich eerder bewust van de manipulatieve werking van het medium door perspectivering, selectie van informatie, woordkeuze en de suggestie van causaliteit die in het voorgelegde verhaal niet dwingend is.

Van der Bolt (2000) is een promotieonderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (leeftijd 9 tot 17 jaar). Het onderzoek valt uiteen in een exploratief, kwalitatief gedeelte (exploratief onderzoek) en een meer toetsend, kwantitatief gedeelte (survey-onderzoek).

Voor het exploratieve onderzoek werden naast scholieren ook (jeugd)bibliothecarissen, leesfanaten en mensen met een sterke emotionele leesbeleving ondervraagd.

Uit het exploratieve onderzoek bleek dat veel mensen ervaringen hebben met het emotioneel belevend lezen. Naast het plezier dat ze beleven aan het intrinsiek gemotiveerde lezen, blijkt hoezeer zij ook waarde hechten aan de educatieve waarde die de emotionele beleving tijdens het lezen voor hen heeft. De variatie aan gevoelens die tijdens het lezen, en naar aanleiding van de tekst, ervaren wordt, is enorm. Naast prettige gevoelens zoals tevredenheid, vreugde en plezier en onprettige gevoelens zoals angst, droefheid en boosheid, ervaren mensen onbestemde gevoelens of gevoelens waarvan de toon kan variëren (bijvoorbeeld: herkenning, bewondering, verbazing en interesse). De mate van inleving in het verhaal is een factor die mede bepalend is voor de gevoelens die ervaren worden.

Frequente lezers lezen vaker voor stemmingsregulatie en weten daarmee het lezen vaker en vaardiger in te zetten als instrument voor stemmingsregulatie en stemmingsbehoud, zo bleek uit het survey-onderzoek. Meisjes lezen over het algemeen meer voor stemmingsregulatie dan jongens. Verder bleek dat aan de leeshandeling van meisjes andere stemmingsregulerende motieven ten grondslag liggen dan aan de leeshandeling van de jongens. Meisjes lezen bijvoorbeeld vooral meer voor afzondering, vergetelheid en ter verlichting van eenzaamheid dan jongens. Het stemmingsregulerend lezen liep terug naarmate de leerlingen verder in het leerjaar kwamen. Leesplezier en uithoudingsvermogen bleven wel constant. De mate waarin scholieren lezen beïnvloedt niet alleen de mate van emotionele leesbeleving maar ook het soort emoties dat ervaren wordt tijdens het lezen. Meisjes ondervonden niet alleen in het algemeen meer emoties tijdens het lezen dan jongens, maar vooral ook meer 'complexe' emoties zoals empathie en sympathie. Oudere leerlingen ondervonden vaker dan jongere leerlingen emoties die een grotere emotiekennis vereisen. De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken als sekse, leerjaar en schooltype. Het zou de leerling ten goede komen, stelt Van der Bolt, wanneer binnen het onderwijs zowel de leeshouding van afstand en kritiek als de leeshouding van betrokkenheid en overgave gestimuleerd worden en de leerling vaardigheden wordt bijgebracht om de twee leeshoudingen zo efficiënt mogelijk af te wisselen.

Tellegen en Lampe (2000; zie ook Tellegen, 2007) onderzochten in een secundaire analyse van bestaand materiaal een aantal aspecten van het leesgedrag van vmbo-leerlingen: leesmotivatie, leesaandacht, leesbeleving (emotioneel en verbeeldend) en tenslotte informele leerprocessen. Ook is onderzocht hoe jongens en meisjes verschillen in die aspecten van het leesgedrag. De gegevens over de aspecten van het leesgedrag zijn afkomstig uit onderzoek van Van der Bolt naar affectieve leesbeleving en onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (zie ook Tellegen en Frankhuisen, 2002) naar leesaandacht.

Het merendeel van de vmbo-leerlingen vindt lezen wel een plezierige bezigheid. Ze worden vooral geboeid tijdens het lezen van informatie over nuttige zaken in het hier en nu. Meisjes lezen ook om al lezend het leven te veraangename.

Veel vmbo-leerlingen vinden lezen wel een vermoeiende activiteit, vermoedelijk door tekort aan leeservaring. Zowel jongens als meisjes lezen wel eens boeken waarbij gelachen kan worden en stellen dat ook op prijs. Driekwart van de meisjes leest graag droevige boeken, slechts een kwart van de jongens is daartoe geneigd.

Meer vmbo-meisjes dan -jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen en dat geldt voor alle vormen van verbeelding, behalve voor het verbeeldend meebeleven van vechtpartijen: dat ervaren meer jongens dan meisjes. Vrijwel evenveel jongens als meisjes kennen het verschijnsel dat informatie waar ze al lezend kennis van nemen, sporen nalaat in het geheugen.

Tellegen, Alink en Welp (2002) deden onderzoek naar vormen van voldoening ontleend aan het lezen van boeken en het spelen van computerspellen door scholieren in de tweede en vierde klas van het voortgezet onderwijs. Het onderzoek leidde tot de volgende conclusies.

Al op de basisschool zijn meer meisjes dan jongens geneigd geboeid te lezen en dit lang vol te houden, en dit verschil wordt in het voortgezet onderwijs nog groter. Voor computerspellen ligt dit anders: bijna alle jongens worden geboeid door het spel, ze kunnen en willen daar uren mee doorgaan en de meesten van hen doen dat vaak. Rond de helft van de meisjes in het voortgezet onderwijs kent geboeide aandacht tijdens het spelen, maar voor de meesten is het iets dat hen eerder soms dan vaak overkomt. In het voortgezet onderwijs neemt de geboeide aandacht nog verder af.

Met name bij de jongens in het voortgezet onderwijs blijkt dat bij behoefte aan stemmingsregulatie het computerspel hen veel meer te bieden heeft dan het boek. Meisjes, en met name meisjes uit het voortgezet onderwijs, verkiezen bij behoefte aan stemmingsregulatie nog steeds het lezen van een boek.

Leerlingen ervaren in de omgang met het computerspel bepaalde vormen van beleving anders of minder dan in de omgang met het boek. Bijvoorbeeld het aantal leerlingen dat sympathie of empathie ervaart voor personages in het spel is kleiner dan het aantal dat deze gevoelens ervaart voor personages in boeken. Meer meisjes dan jongens kennen diverse verschijnselen op het terrein van de verbeelding en emotie door de omgang met het boek.

Het spelen van een computerspel is voor de meeste jongens een vast onderdeel van hun leven van alledag. Het lezen van boeken is voor jongens niet zo'n vanzelfsprekende zaak. Voor de meeste meisjes is lezen wel een vanzelfsprekende bezigheid. Tweederde van de meisjes en krap de helft van de jongens ervaart het lezen als een aangename uitdaging. Het computerspel wordt vooral door de jongens als een uitdaging ervaren: vier van de vijf, terwijl slechts de helft van de meisjes dat zo ervaart. Evenveel jongens als meisjes –een op de drie– zijn wel eens tevreden over het eigen leesvermogen als ze een boek hebben gelezen. Twee van de vijf jongens en slechts een op de vijf meisjes is wel eens tevreden over de eigen speelprestaties. Zowel jongens als meisjes, en zowel jongere als oudere leerlingen hebben meer last van afleiding als ze een boek lezen dan als ze een spel spelen. Bijna iedereen moet over een drempel heen om een boek te gaan lezen. Tachtig procent van de leerlingen weet uit eigen ervaring dat het even duurt voordat ze 'in het boek zitten'. Toegang krijgen tot computerspellen kost nauwelijks moeite: een computerspel wordt bij herhaling gespeeld en is dus vertrouwd terrein. Het lezen van boeken stelt hogere eisen aan het voorstellingsvermogen dan het spelen van een spel.

Platteel (2001) stelde zich de vraag of de culturele achtergrond van leerlingen invloed heeft op hun leesgedrag, in het bijzonder op hun receptie van metaforen in poëzie. Leerlingen uit 4-havo en 4-vwo-klassen (Nederlanders, Turken, Marokkanen, Surinamers, Hindoestanen, Kroaten, Javanen, Macedoniërs en Antillianen) moesten in twee gedichten van een Marok-

kaans-Berberse en twee gedichten van een Nederlandse dichter de passages aanstrepen die volgens hen metaforisch waren, achterhalen waar de metafoor voor stond en de metafoor herformuleren. Verder werd hen gevraagd een interpretatie en een waardering van de gedichten te geven.

Vwo-leerlingen waren veel nauwkeuriger in het aanstrepen van en het herformuleren van de metaforen dan havo-leerlingen. Dit verschil kwam met name tot uitdrukking bij de groep Nederlandse leerlingen. Het verschil in culturele achtergrond kwam vooral tot uiting in de taalvaardigheid. Vaak hadden de leerlingen uit de allochtone groep meer moeite met het begrijpen van de woorden en dus met het herformuleren.

Zowel Nederlandse als allochtone jongeren waren in staat de metaforen in de gedichten te identificeren. Wel streepten de Marokkaanse jongeren minder aan en waren ze ook minder nauwkeurig dan de overigen. Er was geen verschil tussen Marokkaans-Berberse jongeren en de andere jongeren bij het identificeren van metaforen die verwijzen naar de Marokkaans-Berberse cultuur.

De interpretaties en manieren van interpreteren liepen sterk uiteen. Van de vwo-leerlingen gaf 49% een uitgebreid antwoord bij de interpretatie, bij de havo-leerlingen was dit 38%. De interpretaties liepen van letterlijk herhalen tot volledig symbolisch interpreteren. De waardering bij allochtone jongeren voor de allochtone dichter was niet groter dan bij de andere leerlingen. Er waren onderling grote verschillen in waardering. Wel was er gemiddeld meer waardering voor een gedicht met een emotionele lading.

Er blijkt er al met al geen significant verschil te bestaan tussen de Nederlandse en de allochtone jongeren met betrekking tot het aanstrepen van metaforen die naar hun eigen cultuur verwijzen. Nederlandse jongeren kunnen niet beter met Nederlandse metaforen uit de voeten, net zo min als allochtone jongeren makkelijker de metaforen van de allochtone dichter kunnen herformuleren.

Hermans (2002) onderzocht verschillen tussen allochtone en autochtone Nederlandse leerlingen in de bovenbouw van vmbo, havo en vwo in leesgedrag, leesattitude, leesklimaat thuis en beleving van het literatuuronderwijs.

In vergelijking met de groep Nederlandse leerlingen lezen allochtone leerlingen vaker spannende en romantische boeken, mythen of sprookjes, reisverhalen, gedichten en religieuze lectuur. Ze lezen minder vaak strips dan de Nederlandse leerlingen.

Een vergelijking van de gemiddeldes van allochtone en Nederlandse leerlingen laat zien dat de allochtone leerlingen iets meer lezen. Ongeveer de helft van de allochtone leerlingen zegt wel eens in een andere taal dan het Nederlands te lezen, van de Nederlandse leerlingen is dat een derde. Allochtone leerlingen blijken in een andere taal vaker de krant te lezen, gedichten, romantische boeken en tijdschriften, en vooral veel vaker religieuze teksten te lezen in een andere taal. Allochtone leerlingen zijn gemotiveerder om te lezen in een andere taal dan Nederlandse leerlingen en noemen ook vaker als reden dat ze meer willen weten over een andere cultuur.

De allochtone leerlingen hadden een positievere houding ten aanzien van lezen en literatuur dan de Nederlandse groep. De allochtone leerlingen bleken meer waardering voor literatuuronderwijs op te kunnen brengen dan de Nederlandse, al was die waardering niet erg hoog. De leerlingen stonden positief tegenover het gebruik van teksten uit niet-westerse en migrantenliteratuur.

Allochtone leerlingen zien hun ouders minder vaak lezen dan Nederlandse. Er was weinig verschil tussen de allochtone en Nederlandse leerlingen wat betreft boeken lenen, kopen of cadeau krijgen. Het duidelijkste verschil betreft de aanwezigheid van boeken thuis: de allochtone leerlingen hebben minder boeken zelf in hun bezit en ook zijn er minder boeken thuis dan bij de Nederlandse leerlingen. Een grote meerderheid van de leerlingen is vroeger voorgelezen, in de meeste gevallen door de moeder en anders door de vader. In allochtone gezinnen werd er vaker ook voorgelezen door andere familieleden, zoals grootouders, broers of zussen, nichtjes of neefjes.

Het aanraden van boeken gebeurt het vaakst door de docent, het op een na vaakst door de moeder. Leeftijdgenoten komen voor de Nederlandse leerlingen op de derde plaats, terwijl allochtone leerlingen vaker de vader noemen.

De resultaten wijzen uit dat allochtone leerlingen minder kunnen profiteren van bepaalde culturele praktijken thuis, zoals het praten over boeken, voorbeeldgedrag van lezende ouders, of de aanwezigheid van boeken thuis. In weerwil van deze relatief ongunstige situatie hebben de allochtone leerlingen positievere attitudes tegenover lezen en literatuuronderwijs dan hun Nederlandse klasgenoten en lezen ze meer. De allochtone leerlingen staan ook positiever tegenover het gebruik van multiculturele teksten in het literatuuronderwijs.

Laarakker (2002) onderzocht of er een verband bestaat tussen het al dan niet lezen van literaire c.q. complexe jeugd literatuur (oftewel de complexiteit van de boekenkeuze) voor en in de basisvorming, en het lezen van complexe volwassenenliteratuur in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Daarnaast vroeg zij zich af welke factoren (mede) de complexiteit van de boekenkeuze in de kindertijd en op de middelbare school bepalen, en of er een verband is tussen leesomvang en complexiteit van de boekenkeuze. De gegevens werden verzameld in 3 en 4-havo en 3, 4 en 5-vwo. Het leesgedrag van de ouders (de leesfrequentie en het boekenbezit) heeft geen effect op het niveau van de boeken die de proefpersonen als kind lazen. Toch hebben de ouders wel een bepaalde invloed: hun opleidingsniveau heeft een positief effect: hoe hoger opgeleid de ouders zijn, hoe complexer de leerling leest.

Veel lezen leidt niet of hoeft niet te leiden tot beter lezen: er is geen positief resultaat op 'leesomvang'. Kinderen die veel lezen, lezen dus niet per definitie ook meer complexe of 'betere' boeken. Wel van grote invloed is het geslacht: meisjes lezen beduidend complexere boeken dan jongens.

Leerlingen in 4- en 5-vwo lezen complexere boeken dan leerlingen in 3 havo. Het kan haast niet anders dan dat de invloed van het literatuuronderwijs hierbij een grote rol speelt. De variabele

leeftijd blijkt geen enkel effect te hebben. Een opvallend resultaat is het feit dat, in tegenstelling tot bij de complexiteit van de vroegere boekenkeuze, geslacht nu een sterk negatief effect heeft, wat betekent dat de huidige boekenkeuze van de jongens beduidend complexer is. Een verklaring zou kunnen zijn dat de inhaalrace in de ontwikkeling van jongens die bij hen op omstreeks vijftienjarige leeftijd wordt ingezet, zich uitstrekt naar het leesgedrag. Prestige zou daarbij nog eens een versterkende rol kunnen spelen: jongens vinden het wellicht stoer om te (kunnen) zeggen dat ze een als 'moeilijk' bekend staande auteur gelezen hebben. Bij de variabelen 'leesgedrag ouders' en 'opleiding ouders' zijn effecten gevonden die vergelijkbaar zijn met die van de complexiteit van het vroegere leesgedrag. Het leesgedrag van de ouders is niet van invloed, hun opleidingsniveau daarentegen zeer sterk, in positieve zin. Evenmin als dat op jongere leeftijd het geval is, is de leesomvang van invloed.

Het lijkt erop dat er een verband bestaat tussen de complexiteit van de vroegere en die van de huidige boekenkeuze. De inzet van jeugdliteratuur in het literatuuronderwijs zou dan een positief effect op de overgang naar volwassenenliteratuur kunnen hebben. De aard van het verband is echter onduidelijk.

In Schram (2002, zie ook Schram, 2007) wordt verslag gedaan van een onderzoek naar het begrijpen van narratieve teksten, dat beoogt inzichten met betrekking tot de ontwikkeling van literaire, en meer specifiek narratieve competentie concreet te maken. Leerlingen van het vmbo in het eerste en tweede leerjaar, afkomstig van scholen met veel leerlingen van allochtone afkomst lazen een fragment uit een jeugdroman en vulden daarna een vragenlijst in. Het verhaalfragment is in twee varianten voorgelegd: in de oorspronkelijke personele vertelsituatie en in een herschreven ik-vertelsituatie.

Voor elke leerling is een begripsscore berekend. Een analyse met als onafhankelijke variabelen het perspectief (ik-perspectief en personeel perspectief) en de klas waarin de leerlingen zaten (klas 1 en klas 2), leverde voor de identificatievragen geen significante resultaten op.

Wat betreft de houding ten opzichte van de persoon uit het verhaal waren er verschillen: bij het personele perspectief hadden de leerlingen minder medelijden met hem, en de leerlingen van klas 2 vonden hem sympathieker. De leerlingen van klas 1 vonden het verhaal beter en mooier.

De ervaren moeilijkheid van het verhaal verschilde niet tussen de condities; wel trad er een sterk verschil op bij de begripsscore: de leerlingen van klas 2 begrepen het verhaal beter dan de leerlingen van klas 1. Ondanks het feit dat het begrip van de tekst toeneemt met de leeftijd was het begrip absoluut gezien niet erg groot. Dit werd bevestigd door een analyse van de hardop-denken protocollen.

Meisjes doen het beter dan jongens: ze kunnen zich beter identificeren, hebben een gunstiger beeld van de persoon uit het verhaal, waarderen het verhaal esthetisch meer en begrijpen het beter, zowel wat betreft de ervaring van begrip als de begripsscore. Uit de resultaten wordt duidelijk, stelt Schram, dat de wijze waarop het verhaal wordt verteld niet die complexiteitsfactor is die het wel eens wordt verondersteld te zijn. Ook blijkt de leesattitude los te staan van

het eigenlijke begrip van de tekst. De belangrijkste conclusie lijkt te zijn dat de narratieve competentie toeneemt met leeftijd en dus leef- en leeservaring, maar dat deze nog altijd betrekkelijk gering is.

Meer dan één op de vier Nederlanders is lid van de bibliotheek. Dit lidmaatschap is echter sterk ongelijk verdeeld over de verschillende leeftijdsgroepen. Bij het achttiende levensjaar is er een duidelijk omslagpunt: de bibliotheek bereikt de meerderheid van de mensen jonger dan achttien jaar, maar een minderheid van de mensen boven de achttien. Het lenen van fictie lijkt als lijm te fungeren die jongeren bij de bibliotheek houdt. De vraag is echter welke variabelen kunnen verklaren waarom jongeren fictie lenen en lezen. Uit eerder onderzoek onder kinderen bleek dat leesattitude een goede verklaring biedt voor de frequentie waarmee men de bibliotheek bezoekt en er boeken leent. Maar ook leesvaardigheid, de stimulering van het lezen door de sociale omgeving (ouders en vrienden) en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod lijken samen te hangen met leesfrequentie. Deze vier variabelen zijn door Stalpers (2002) in combinatie bestudeerd bij middelbare schoolleerlingen, met als centrale vraag in hoeverre ze leesgedrag verklaren.

Twee soorten leesattitude (pleziergericht en nutgericht) hangen onderling substantieel samen en hangen substantieel samen met leesfrequentie. Voorts bleek de pleziergerichte component substantieel samen te hangen met de aansprekendheid van het boekenaanbod en redelijk hoog samen te hangen met leesvaardigheid. De samenhang met de sociale norm(en) zoals bepaald door ouders, leeftijdsgenoten en docenten was in alle gevallen zeer laag en daarmee niet substantieel te noemen.

De belangrijkste voorspeller van leesfrequentie is de pleziergerichte component van leesattitude, die meer dan 36% van de verschillen in leesgedrag voorspelt. Toevoeging van de variabele leesvaardigheid verklaart aanvullend op leesattitude 1,4% van de verschillen in leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door klasgenoten en de nutgerichte component van leesattitude verklaren elk iets meer dan een procent van de verschillen in leesgedrag. Uit deze analyse blijkt dat de mogelijkheid - ofwel het boekenaanbod - geen invloed heeft op het leesgedrag. De sociale norm zoals bepaald door ouders, broers, zussen, docenten of vrienden bleek evenmin een rol te spelen. De sociale norm zoals bepaald door de beste vriend(in) en klasgenoten, de leesvaardigheid en de aantrekkelijkheid van het boekenaanbod verklaren gezamenlijk bijna een derde van de verschillen in leesattitude.

Aangezien de pleziercomponent van leesattitude een groot deel van de verschillen in leesgedrag verklaart, lijkt het zinvol om van deze variabele een belangrijk leesbevorderingsdoel te maken, waarbij voor en na een uit te voeren project gemeten wordt wat de leesattitude van jongeren is, aldus de onderzoeker.

Kraaykamp (2002a; zie ook Kraaykamp 2002b, 2003) onderzocht in hoeverre leesbevordering in gezin, bibliotheek en school tijdens de jeugd leidt tot grotere belangstelling voor lezen, een

hoger leesniveau en culturele participatie later in het leven, en hoe de invloeden van leesbevordering veranderen in de loop der tijd.

Als jongeren veel aandacht voor lezen in de jeugd hebben ervaren, blijkt dat een duidelijke positieve invloed te hebben op het culturele gedrag later in het volwassen leven. Daar bovenop heeft leesbevordering effect op het leesniveau; personen die in de jeugd gestimuleerd zijn te lezen, houden vaker van literaire boeken en ook iets vaker van spannende boeken. Cultuurparticipatie profiteert ook van de inspanningen gericht op het bevorderen van het lezen. De intensief met lezen gesocialiseerde personen blijken later veel vaker aan culturele activiteiten deel te nemen en musea en theaters te bezoeken.

Aandacht voor culturele vorming in het voortgezet onderwijs en de keuze voor een uitgebreid alfavakkenpakket is zeer effectief om de culturele belangstelling van de leerlingen te stimuleren. Het leidt tot meer boeken lezen en een grotere voorkeur voor literatuur op volwassen leeftijd. Deze positieve invloed van schoolse leessocialisatie op het huidige leesgedrag wordt steeds belangrijker in de loop der tijd en is effectief op elk schoolniveau.

Leesbevordering leidt niet alleen tot meer lezen, maar leidt er ook toe dat men meer waardering ontwikkelt voor kwalitatief hoogstaand leesaanbod en heeft positieve consequenties voor de algemene culturele ontwikkeling en interesses van een persoon, zo concludeert Kraaykamp. De school kan eventuele tekorten van leerlingen die ontstaan in het ouderlijk gezin compenseren door een intensieve kennismaking met culturele producten in het lesprogramma.

Janssen, Braaksma en Couzijn (2003; zie ook Janssen, Braaksma en Rijlaarsdam, 2006) onderzochten verschillen in literaire leesprocessen tussen goede en zwakke presteerders en tussen jongens en meisjes in het literatuuronderwijs aan het begin van de Tweede Fase.

Aan het onderzoek deden leerlingen mee uit 4-havo en 4-vwo, door hun docent benoemd als goede of zwakke literatuurlezers, die vijf korte literaire verhalen hardop denkend vanaf een computerscherm moesten lezen. De hardop-denken protocollen zijn geanalyseerd met behulp van een schema met verschillende categorieën van leesprocessen (bijvoorbeeld voorlezen, interpreteren, analyseren, parafraseren), inhouden (bijvoorbeeld genre, personage, handeling) en vragen stellen.

Zwakke leerlingen parafraseren en interpreteren relatief vaker dan sterke leerlingen. Zwakke leerlingen doen ook vaker voorspellingen over het verdere verhaalverloop dan sterke leerlingen. Andersom vertonen sterke leerlingen bepaalde processen meer dan zwakke leerlingen: vragen stellen, evalueren, emotioneel en metacognitief reageren. Zwakke leerlingen zijn meer gericht op de verhaalhandeling dan sterke leerlingen en doen vaker uitspraken over de tijd of setting in het verhaal. Omgekeerd reflecteren sterke leerlingen vaker op het thema en de structuur of stijl van de verhalen dan zwakke leerlingen.

Jongens kiezen vaker voor het hardop voorlezen van verhaalpassages dan meisjes. Meisjes daarentegen parafraseren meer en geven ook relatief meer evaluatieve en emotionele reacties dan jongens. Wat inhouden betreft werd een verschil gevonden: meisjes besteden relatief meer aandacht aan de handeling van het verhaal dan jongens.

Er is geconstateerd dat er verschillen zijn tussen zwakke jongens, sterke jongens, zwakke meisjes en sterke meisjes. Om vast te stellen welke groepen van elkaar verschillen, zijn aanvullende analyses uitgevoerd. Elk van de vier groepen blijkt zich in één of meer categorieën significant te onderscheiden van de drie andere groepen:

- Zwakke jongens lezen vaker verhaalpassages hardop voor, en geven meer uitbreidingen aan het verhaal.
- Zwakke meisjes geven verhoudingsgewijs meer parafrases en besteden relatief meer aandacht aan de handeling van het verhaal, maar leggen relatief minder relaties tussen de tekst en hun kennis van de wereld.
- Sterke jongens analyseren meer.
- Sterke meisjes geven relatief minder interpretaties, maar zij evalueren meer en stellen relatief vaker vragen over het gelezene.

De resultaten van dit onderzoek zouden gebruikt kunnen worden bij de ontwikkeling van een procesgerichte literatuurdidactiek. Zo'n didactiek zou volgens de onderzoekers in ieder geval rekening moeten houden met de grote verschillen tussen leerlingen onderling in de manier waarop zij korte verhalen lezen en verwerken. Het zou goed zijn als ook leerlingen zich bewust worden van de eigen leesaanpak.

Waarom verslinden tienermeisjes boeken, terwijl de meeste jongens op die leeftijd er liever helemaal mee stoppen? Om de verschillen tussen jongens en meisjes te verklaren zochten Nelck-da Silva Rosa en Schlundt Bodien (2004; zie ook Schlundt Bodien en Nelck-da Silva Rosa 1998, 2000 en 2005) in hun promotieonderzoek naar de verbanden tussen de belangstelling voor lezen (leesattitude) en de persoonlijkheidsontwikkeling (ego-ontwikkeling).

De onderzoekers voerden een longitudinale studie uit met twee meetmomenten: 1995 en 1998, waarop zij leerlingen uit mavo-, havo- en vwo-klassen vroegen om een vragenlijst in te vullen. Daarnaast zijn er twee interventiestudies uitgevoerd. In de eerste studie moesten leerlingen tien maanden lang per maand een boek lezen en werd hun reflectiecapaciteit getraind door het maken van vragen en het bespreken van de boeken in kleine groepjes van leerlingen en onderzoekers. De tweede interventiestudie was een hardopdenk-studie. De leerlingen lazen drie gedichten en moesten vervolgens alles wat in hun hoofd opkwam opschrijven of inspreken. De verkregen protocollen werden geanalyseerd op reflectieve niveaus.

Er blijkt een duidelijk onderscheid in ego-ontwikkeling tussen meisjes en jongens te bestaan: meisjes lopen voor op jongens. Leesattitude blijkt voornamelijk onder invloed van het geslacht te staan: meisjes scoren positief en jongens negatief. Het leesplezier blijkt toe te nemen als mensen het verhaal kunnen betrekken op zichzelf, op anderen en op de omringende wereld (reflectie). Het leesplezier neemt ook toe naarmate mensen beter in staat zijn om over het verhaal na te praten. Meisjes blijken op een hoger niveau te reflecteren op wat ze hebben gelezen dan jongens; de meeste jongens betrekken de teksten alleen op zichzelf en niet op anderen of de wereld om hen heen.

Ook uit het hardopdenk-onderzoek bleek dat de verschillen tussen jongens en meisjes erg groot zijn. Bij meisjes bestaat er een duidelijk verband tussen persoonlijkheidsontwikkeling en ontwikkeling van de reflectie door het praten over de teksten. Met name de vwo-meisjes reageren heel goed op het stimuleren van de reflectie. Bij de jongens is dat juist helemaal niet het geval; zij reflecteren over het algemeen op een lager niveau.

Er bestaat mogelijk een parallelle tussen de ontwikkeling van het ego en die van de reflectie, concluderen de onderzoekers. Er bestaan ook grote verschillen tussen jongens en meisjes. Meisjes ontwikkelen zich niet sneller, maar zitten in het begin van het onderzoek in een hoger stadium van ontwikkeling. Meisjes lopen in hun ego-ontwikkeling voor op jongens en ze reflecteren anders. Ook vinden meisjes over het algemeen lezen leuker dan jongens. Jongens zijn meestal beweeglijker dan meisjes en meer gericht op het doen van dingen dan op gaan zitten om te lezen.

Van Schooten (2005; zie ook Van Schooten en De Gloppe, 2003; en Van Schooten, De Gloppe en Stoel, 2004) is een promotie-onderzoek naar de literaire respons en de attitude tegenover het lezen van fictie van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Van alle attitudecomponenten blijkt affect de sterkste voorspeller te zijn van de intentie om fictie te lezen. Dit houdt in dat leerlingen in het voortgezet onderwijs fictie lezen als zij het plezierig vinden om fictie te lezen en dit des te meer naarmate zij ouder worden. Onderbouwleerlingen van havo en vwo lezen ook fictie omdat zij menen dat dat hoort.

Alle aspecten van het attitudemodel, evenals het lezen zelf, nemen af naarmate leerlingen ouder worden. Wel blijven de gemiddelde scores van havo- en vwo-leerlingen in alle klassen wijzen op een positieve attitude ten aanzien van het lezen van fictie, behalve voor het aspect cognitie. De leerlingen menen dus over het algemeen niet dat het lezen van fictie nuttig is, maar vinden het gemiddeld genomen wel leuk. Ze vinden ook dat ze het zouden moeten doen en ze hebben voldoende mogelijkheden om hun leesgedrag te realiseren.

Voor de eerste drie leerjaren van alle schooltypen (van lbo tot vwo) geldt dat de leerlingen gemiddeld positieve attitudescores hebben, behalve voor affect en subjectieve norm.

Net als bij het attitudemodel nemen de scores voor de literaire respons met de tijd af. De gemiddelde scores laten zien dat leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs graag lezen om aan de werkelijkheid te ontsnappen, gericht zijn op de plot en de verhaallijn, zich identificeren met de personages, en zich de beschreven fictionele wereld levendig verbeelden. Responsen die zij gemiddeld genomen niet vertonen, betreffen het verbinden van dat wat zij lezen aan elementen van het eigen leven met het oog op het opdoen van nieuwe inzichten. Ook zijn zij over het algemeen niet geïnteresseerd in specifieke kenmerken van de auteur (stijl, motieven e.d.) en wijzen zij schoolse presentatie en bestudering van literaire teksten af. De resultaten van havo- en vwo-leerlingen zijn vergelijkbaar. Een verschil is wel dat leerlingen in de vierde en vijfde klas van havo en vwo een gemiddeld negatieve score voor de mate van empathie vertonen, in tegenstelling tot leerlingen van alle onderwijstypen in

de eerste drie leerjaren van het secundair onderwijs. Bovendien blijkt dat meisjes en leerlingen uit hogere onderwijstypen een positievere attitude en een positievere literaire respons vertonen en ook dat zij meer lezen dan respectievelijk jongens en leerlingen uit lagere onderwijstypen.

De attitude en responscores blijken af te nemen bij het ouder worden. Deze afname blijkt trager bij meisjes, bij leerlingen afkomstig uit een cultureel hoogstaander milieu, bij leerlingen van wie de ouders een hogere opleiding hebben gevolgd, bij leerlingen met een grotere woordenschat, bij leerlingen die meer fictie lezen in hun vrije tijd en bij leerlingen die een minder grote motivatie vertonen om op school te presteren. Daarnaast blijken de scores minder af te nemen als er meer literatuuronderwijs wordt gegeven. Ook de invulling van het literatuuronderwijs blijkt van belang. De sterkste vermindering van de afname wordt veroorzaakt door literatuuronderwijs gericht op tekstervaring, maar ook structuuranalyse en literatuurgeschiedenis vertonen, met name in de bovenbouw, positieve effecten.

Leesbevordering bij leerlingen in het voortgezet onderwijs zou zich vooral moeten richten op het leesplezier, met name in de onderbouw, concludeert de onderzoeker.

Schram (2006; zie ook Schram 2005) onderzocht in vragenlijstonderzoek bij havo- en vwo-leerlingen de relatie tussen het verplichte lezen op school en het lezen in de vrije tijd.

Het vrijetijdslezen wordt anders en positiever gewaardeerd dan het verplichte lezen. Zo hebben leerlingen bij het vrijetijdslezen meer belangstelling voor de lotgevallen van de personages in vergelijking met het lezen voor school. Ook vinden leerlingen dat zij meer inzicht krijgen (in eigen gevoelens en motieven) wanneer zij lezen in de vrije tijd. De verschillen zijn groter in de reacties van meisjes dan in die van de jongens.

Wat betreft verhaalbeleving werden er over het algemeen geen verschillen gevonden tussen lezen in de vrije tijd en lezen voor school.

Uit de reacties op stellingen blijkt dat zich een duidelijke tendens aftekent om een scheiding te ervaren tussen het lezen voor school en in de vrije tijd. Leerlingen ervaren dus twee soorten van leesbeleving. Meisjes hebben een betere houding ten opzichte van het verplichte lezen. Zo lezen meisjes onder andere de boeken voor school met meer plezier en weten ze beter welke boeken ze willen lezen voor school.

Met name de belevingsdimensies (lezen als ontspanning, lezen voor de plot, empathie en levendigheid van de verbeelding) laten al met al een duidelijk onderscheid zien voor de conditie van het vrijetijdslezen en het verplichte lezen. Voor meisjes geldt dat meestal in sterkere mate. Ook voor het inzicht dat men ervaart in de eigen gevoelens en motieven werkt het lezen in de vrije tijd beter uit. Er is dus een verschil in het ervaren van het lezen dat men voor school doet en dat men in de vrije tijd onderneemt.

Het thema van de relatie tussen het lezen in de vrije tijd en het verplichte lezen voor school speelt nauwelijks een rol in de literatuurdidactische discussie, stelt Schram. 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? In ieder geval lijkt meer aandacht voor het karakter van het lezen in de vrije tijd gewenst, dat immers als veel prettiger wordt ervaren.

In één schoolklas kunnen de verschillen tussen leerlingen groter en opvallender zijn dan de overeenkomsten. De een leest graag, schrijft zelf verhalen, is actief betrokken bij de schoolkrant en neemt actief deel aan diverse vormen van cultuur. De ander mijdt het lezen, schrijft alleen wanneer dat nodig is voor een schoolopdracht en bezoekt in de vrije tijd zelden theatervoorstellingen. Interessante vragen zijn in welke mate leerlingen geïnteresseerd zijn in cultuur en welke variabelen verschillen in cultuurdeelname voorspellen. De verklaring voor verschillen in cultuurdeelname wordt in het onderzoek van Stalpers (2005) gezocht in de persoonlijkheidsleer, meer specifiek in de theorievorming over behoefte aan fantasie en reflectie.

Leerlingen van een vmbo-school, een school voor havo/vwo en een jongerencentrum zijn ingedeeld in vier groepen op basis van een hoge of lage score op deze twee variabelen. De vier groepen zijn: informatiezoekers, verbeelders, scheppers en overigen.

Informatiezoekers scoren hoog op reflectie en laag op fantasie; scheppers scoren op beide variabelen hoog; overigen op beide variabelen laag, en verbeelders alleen op fantasie hoog en op reflectie laag. In de groep informatiezoekers bleken de jongens oververtegenwoordigd te zijn, terwijl in de groep verbeelders meisjes oververtegenwoordigd waren. Ook bleek dat in de groep scheppers havisten en vwo'ers oververtegenwoordigd waren, terwijl in de groep overigen vmbo-leerlingen licht oververtegenwoordigd waren. De verschillen binnen schoolklassen waren groter dan die tussen opleidingsniveaus.

De groep scheppers is het meest cultureel actief van alle groepen: de meerderheid leest en schrijft verhalen, leest informatieve boeken, gaat naar de bibliotheek en bezoekt concerten. Bijna de helft bezoekt toneelvoorstellingen en/of schrijft liedteksten. De verbeelders hebben eveneens belangstelling voor cultuur, maar eerder in passieve dan actieve zin: het percentage schrijvers van verhalen en liedteksten is in deze groep veel kleiner. Bij de groep informatiezoekers geldt dat de belangstelling voor informatieve boeken beduidend groter is dan die voor verhalende. De groep overigen is van alle groepen het minst cultureel actief. Een meerderheid mijdt het theater, de bibliotheek en het lezen van diverse teksten.

De overgrote meerderheid van de groep scheppers heeft een gemiddelde tot positieve leesattitude en staat dus neutraal tot positief tegenover lezen. Bij de groep overigen geldt daarentegen dat de meerderheid negatief staat ten opzichte van lezen.

Er is al met al een sterke samenhang tussen persoonlijkheid enerzijds en cultureel gedrag en leesattitude anderzijds: leerlingen met een sterke behoefte aan fantasie en reflectie participeren vaker in cultuur en hebben een positievere leesattitude. Leerlingen die op beide behoeften hoog scoren, zijn het meest cultureel actief en staan het meest positief ten opzichte van lezen.

Leerlingen die op beide behoeften laag scoren, zijn het minst cultureel actief en staan in meerderheid negatief ten opzichte van lezen.

De uitkomsten van dit onderzoek noodzaken tot het temperen van al te hoog gespannen verwachtingen ten aanzien van projecten die de belangstelling voor lezen en cultuur pogen te bevorderen, stelt Stalpers.

Stalpers (2006a; zie ook Stalpers, 2005, 2006b, 2007a en 2007b) zocht in zijn promotieonderzoek een antwoord op de volgende vragen:

- Wat vinden tieners van lezen, hoe beoordelen ze hun eigen vaardigheden, boekkennis en mogelijkheden tot lezen en in welke mate worden ze door hun omgeving hiertoe gestimuleerd?
- Welke variabelen (zoals persoonlijkheid, leesklimaat thuis en op school, leesvaardigheid en mogelijkheden tot lezen) verklaren verschillen in leesattitude?

Van de scholieren (vmbo tot en met vwo) vindt 44% lezen leuk, 28% staat neutraal tegenover lezen en 28% heeft een hekel aan lezen. De eerste groep leest vier tot vijf boeken tijdens een zomervakantie, de laatste doorgaans geen. 11% tot 15% van de scholieren geeft aan moeite met lezen te hebben; dit is ook vaak de groep die het boekenaanbod als klein ervaart. De meerderheid van de adolescenten (80%) meent dat er voldoende boeken voor hun leeftijd zijn, al is de kennis van dat aanbod bij bijna de helft van de scholieren (48%) gering. Ouders, vrienden en docenten keuren zelden tot nooit lezen af, al zijn er wel degelijk verschillen in de mate waarin zij het lezen actief aanmoedigen. Zo wordt bij circa de helft van de leerlingen thuis en met vrienden niet veel over boeken gepraat. Ouders hebben hun kind regelmatig tot vaak voorgelezen (83%) en mee naar de bibliotheek genomen (66%).

Verschillen in leesattitude (en daarmee leesfrequentie) bleken voor een groot deel terug te voeren op verschillen in persoonlijkheid, leesvaardigheid, leesklimaat, mogelijkheden tot lezen en kennis van het boekenaanbod. Boekliefhebbers hebben een sterkere behoefte aan fantasie, kennis en reflectie (persoonlijkheid). Ze worden door ouders, docenten en vrienden meer gestimuleerd om te lezen, zijn er (mede daardoor) ook beter in en hebben een grotere kennis van het boekenaanbod dat door hen ook als ruim wordt aangemerkt. De invloed van ouders en vrienden bleek sterker dan die van school.

Uit het onderzoek blijkt dat scholen en docenten sterk verschillen in de mate waarin ze aan lezen en leesbevordering doen en dat deze verschillen consequenties hebben voor de leesattitudes van leerlingen.

Het lezen van literatuur en het schrijven van creatieve teksten lijken nauw verwante vaardigheden. Wie veel literatuur leest, kan vertrouwd raken met allerlei kenmerken van verhalende en poëtische teksten, en wellicht hierdoor die kenmerken zelf beter toepassen bij het schrijven. En omgekeerd: wie zelf verhalen of gedichten schrijft, weet wat er allemaal komt kijken bij het schrijven, en is daardoor misschien beter in staat om verhalen en gedichten van anderen te

lezen en op waarde te schatten. Als literatuur lezen en creatief schrijven zo nauw met elkaar verbonden zijn, is het wellicht zinvol deze vaardigheden in combinatie met elkaar te onderwijzen. Maar hangen literatuur lezen en creatief schrijven inderdaad zo sterk met elkaar samen? Het onderzoek van Janssen, Broekkamp en Smallegange (2006) probeert deze vraag te beantwoorden.

Het onderzoek bestaat uit twee deelstudies. In de eerste wordt de vraag onderzocht of sterke literatuurlezers beter in creatief schrijven zijn dan zwakke literatuurlezers. In de tweede staat de vraag centraal of sterke creatieve schrijvers beter in literair lezen zijn dan zwakke creatieve schrijvers.

In de eerste deelstudie werd een positief verband gevonden tussen de vaardigheid in het lezen van literatuur en de vaardigheid in creatief schrijven. Leerlingen die uit zichzelf literatuur lezen en goed waren in literatuur op school, schreven betere gedichten en korte verhalen dan leerlingen die geen literatuur lezen en daar zwak in waren. De door 'sterke lezers' geschreven gedichten en verhalen waren naar het oordeel van deskundige beoordelaars origineler qua stijl, structuur en inhoud dan de gedichten en verhalen van zwakke literatuurlezers.

In de tweede deelstudie werd een positief verband gevonden tussen de vaardigheid in creatief schrijven en de vaardigheid in het lezen van literatuur: 5 vwo-leerlingen die relatief goede gedichten schrijven, zijn ook beter in het lezen en interpreteren van gedichten dan leerlingen die zwakke gedichten schrijven. Verschillen in de kwaliteit van reacties op poëzie bleken voor een deel terug te voeren op de kwaliteit van zelfgeschreven poëzie.

In beide deelstudies werd dus een verband gevonden tussen literair lezen en creatief schrijven. Sterke literatuurlezers schreven betere gedichten en verhalen dan zwakke literatuurlezers, en omgekeerd: sterke creatieve schrijvers bleken beter in het lezen en interpreteren van literaire teksten dan zwakke schrijvers. Hoe het gevonden verband precies te verklaren is, blijft volgens de onderzoekers onduidelijk. Misschien oefent literatuur lezen een positieve invloed uit op het creatieve schrijfgedrag. Het omgekeerde is ook mogelijk: wie goed schrijft, leest een literaire tekst zorgvuldiger, met meer oog voor details en voor de stijl en structuur van de tekst.

Als creatief schrijven en literatuur lezen nauw met elkaar verbonden zijn (zoals uit dit onderzoek blijkt), dan zouden literatuuronderwijs en leesbevordering gebaat zijn bij meer aandacht voor creatief schrijven, stellen de onderzoekers. Men zou door leerlingen geschreven gedichten en verhalen als uitgangspunt kunnen nemen.

In het literatuuronderwijs is naast tekstbestudering ook aandacht voor tekstervaring gekomen. De vraag is of tekstervarende verwerkingsopdrachten ook inspelen op de verschillen die tussen leerlingen bestaan in hun manier van lezen. Het onderzoek van Goosen (2006) probeert een antwoord te geven op de vraag of het mogelijk is individuele lezersprofielen te bepalen op het gebied van emotionele en verbeeldende leesbelevingen. Het bouwt gedeeltelijk voort op het onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (2002).

Op basis van vragenlijsten werd iedere leerling op de twee dimensies (emotionele en verbeeldende beleving) ingedeeld in een profielaanduiding (laag, midden, hoog), bijvoorbeeld 'emotionele beleving laag' en 'verbeeldende beleving midden'. Van de leerlingen die de vragenlijst volledig ingevuld hadden, scoort 25% bij de emotionele beleving laag, 69% midden en 6% hoog. Bij de verbeeldende beleving scoort 26% laag, 59% midden en 15% hoog. Net als in het onderzoek van Tellegen en Frankhuisen melden meisjes zowel bij de verbeeldende leesbelevingen als bij de emotionele leesbelevingen vaker dergelijke leeservaringen te hebben dan jongens. Binnen de groep van meisjes scoort echter een aanzienlijke groep laag bij emotionele beleving en bij verbeeldende beleving. Binnen de groep van meisjes zijn de verschillen dus van even groot belang als de verschillen tussen meisjes en jongens. Bij de spreiding van de individuele lezersprofielen blijken er niet veel verschillen te bestaan tussen tweedeklassers en zesdeklassers. Veel leesplezier loopt parallel met hoge emotionele en verbeeldende belevingen.

Op het specifieke gebied van leesbelevingen zitten er verschillende lezers in de klas, ongeacht het leerjaar, zo concludeert de onderzoeker. De bespreking van de ingevulde vragenlijsten maakte de leerlingen bewust van hun eigen manier van lezen. Bovendien bleek dat leerlingen vaak verbaasd waren over de uitslag van hun medeleerlingen. Het invullen en bespreken van de vragenlijsten kan de leerling de ogen openen voor manieren van lezen die hij tevoren niet voor mogelijk hield.

Het lezen van boeken in de vrije tijd is een belangrijke activiteit in het onderhouden van de leesvaardigheid. Wanneer leerlingen een positieve houding hebben ten aanzien van het lezen in de vrije tijd, zullen ze naast hun schoolse verplichtingen nog extra lezen. Hierdoor wordt de leesvaardigheid extra geoefend. Maar voor leerlingen met een zwakke leesvaardigheid bestaat natuurlijk het gevaar dat ze een negatieve leeshouding hebben, daardoor minder graag lezen, mogelijk leesafkerig zijn, waardoor een negatieve spiraal in hun leesvaardigheid een reëel gevaar is. In het vragenlijstonderzoek van Stokmans (2006b) onder vmbo-leerlingen uit leerjaar 1 en 2 staat de driehoeksrelatie tussen leesvaardigheid – leesattitude – leesgedrag centraal.

De leerlingen lezen gemiddeld genomen bijna iedere week in een boek en lezen ongeveer een boek per maand. De leesattitude van leerlingen is positief. Leerlingen hebben gemiddeld iets sterkere utilitaire associaties met lezen (ervaren nuttigheid van het lezen) dan hedonistische associaties (plezier in lezen). De leerlingen vinden dat ze een toereikende leesvaardigheid bezitten. Het boekenaanbod ervaren de leerlingen gemiddeld genomen als goed. De leerlingen denken dat hun ouders een neutrale houding hebben ten aanzien van het lezen van boeken in de vrije tijd. De sociale norm vanuit vrienden ligt iets lager, dit duidt op een licht negatieve houding. Meisjes hebben een hogere leesintentie en een hogere leesomvang dan jongens. Leeftijd heeft een negatief effect op leesomvang, maar niet op leesintentie. De neiging tot nadenken heeft een consistente invloed op leesgedrag, maar deze invloed is minder sterk dan

de invloed van leesattitude. De sociale norm van de beste vriend(in) heeft invloed op zowel leesintentie als leesomvang.

De relatie tussen leesattitude en leesgedrag is sterker dan de relatie tussen leesvaardigheid en leesgedrag, zelfs als er voor andere variabelen gecontroleerd wordt. Leesattitude bepaalt dus in sterkere mate het leesgedrag dan leesvaardigheid, concludeert de onderzoekster. Bovendien blijkt dat vooral de hedonistische component van de leesattitude (plezier in lezen) een sterke invloed heeft op het leesgedrag. Daarom is het erg belangrijk dat vooral zwakke leerlingen regelmatig een leuk boek lezen. Hierdoor wordt het lezen regelmatig geassocieerd met positieve gevoelens die de hedonistische component van leesattitude onderhouden en mogelijk doen stijgen.

Hieronder zetten we de voornaamste bevindingen uit de diverse onderzoeken op een rij. Vanwege de grote hoeveelheid en ten behoeve van de overzichtelijkheid ordenen we ze in enkele thema's.

Leesattitude

- De pleziergerichte component van de leesattitude is de belangrijkste voorspeller van leesfrequentie en van bibliotheekbezoek. De nutgerichte component van leesattitude hangt hiermee beduidend lager samen (Stalpers, 2002).
- Leesattitude staat voornamelijk onder invloed van het geslacht: meisjes scoren hierop positiever dan jongens. Dit hangt samen met een eerdere ego-ontwikkeling en een hoger niveau van reflectie bij meisjes (Nelck- da Silva Rosa en Schlundt Bodien, 2004).
- Scores op leesattitude en literaire respons worden negatiever naarmate leerlingen ouder worden. Dit proces verloopt trager bij meisjes, leerlingen uit hoogopgeleide en cultureel hoogstaande milieus, leerlingen die meer lezen in hun vrije tijd en leerlingen met een grotere woordenschat. Daarnaast wordt de afname geremd door vooral tekstervarend literatuur-onderwijs (Van Schooten, 2005).
- Er is een sterke samenhang tussen persoonlijkheid enerzijds en cultureel gedrag en leesattitude anderzijds: leerlingen met een sterke behoefte aan fantasie en reflectie participeren vaker in cultuur en hebben een positievere leesattitude (Stalpers, 2005).
- Liefhebbers van boeken hebben een sterkere behoefte aan kennis, fantasie en reflectie, worden door ouders, docenten en vrienden meer gestimuleerd tot lezen, zijn daar ook beter in en hebben een grotere kennis van het boekenaanbod (Stalpers, 2006a).
- Leesattitude bepaalt bij vmbo-leerlingen in sterkere mate het leesgedrag dan leesvaardigheid. Vooral de hedonistische component van de leesattitude (plezier in lezen) heeft een sterke invloed op het leesgedrag (Stokmans, 2006b).

Leesbeleving en stemmingsregulatie

- Emotioneel belevend lezen, in de vorm van lezen voor stemmingsregulatie, komt vaker voor

bij frequente lezers en bij meisjes. Meisjes ervaren bij het lezen ook andere en complexere emoties dan jongens (Van der Bolt, 2000).

- De meeste vmbo-leerlingen vinden lezen wel een plezierige, maar ook een vermoeiende activiteit. Meer vmbo-meisjes dan -jongens ervaren verbeeldingsprocessen tijdens het lezen (Tellegen en Lampe, 2000).
- Bij behoefte aan stemmingsregulatie heeft het computerspel aan jongens meer te bieden dan aan meisjes: het is een vaster onderdeel van hun leven en ze ervaren het als uitdagender. Maar zowel meisjes als jongens hebben meer last van afleiding bij het lezen van een boek dan bij het spelen van een computerspel (Tellegen, Alink en Welp, 2002).
- Leerlingen verschillen, ongeacht het leerjaar, sterk in emotionele en verbeeldende leesbeleving. Bewustmaking van het eigen individuele lezersprofiel tegenover dat van anderen kan leerlingen de ogen openen voor andere manieren van lezen (Goosen, 2006).
- Leerlingen in havo en vwo ervaren een duidelijk verschil qua leesbeleving tussen lezen in de vrije tijd en lezen voor school, waarbij het eerste positiever gewaardeerd wordt (Schram, 2006).

Intercultureel literatuuronderwijs

- Leraren en leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo staan merendeels positief tegenover intercultureel literatuuronderwijs in de les Nederlands. Het behandelen van teksten uit de Turkse literatuur heeft een motiverend effect op de Turkse leerlingen. De receptie van Nederlandse romans door allochtone leerlingen loopt vrijwel parallel aan die van autochtone leerlingen (Geljon en Schram, 1997; Geljon en Schram, 2000).
- Er is geen significant verschil tussen allochtone en autochtone leerlingen in de receptie van metaforen in poëzie. Allochtone leerlingen kunnen niet makkelijker uit de voeten met metaforen uit hun eigen cultuur dan autochtone, en vice versa (Platteel, 2001).
- Allochtone leerlingen (in vmbo, havo en vwo) kunnen minder dan autochtone profiteren van leesbevorderende praktijken thuis. Niettemin staan ze positiever tegenover lezen en lezen ze meer dan autochtone. Ze staan ook positiever tegenover multiculturele teksten in het literatuuronderwijs (Hermans, 2002).

Literaire competentie en de ontwikkeling daarvan

- Ervaren lezers hebben gedifferentieerdere perspectieven op personages in verhalen dan minder ervaren lezers, en meer bewustzijn van de wijze waarop ze gestuurd worden door de tekst (Andringa, 1998).
- De narratieve competentie van vmbo-leerlingen neemt enigszins toe met de leeftijd, maar blijft betrekkelijk gering. Het begrijpen van narratieve teksten is minder afhankelijk van de wijze waarop het verhaal verteld wordt dan wel wordt aangenomen (Schram, 2002).
- De complexiteit van de boekenkeuze van leerlingen in havo en vwo hangt samen met het opleidingsniveau van de ouders, en in de lagere klassen ook met het geslacht: meisjes lezen

daar complexere boeken dan jongens. Veel lezen heeft geen invloed op de complexiteit van de boekenkeuze (Laarakker, 2002).

- Leesbevordering in het gezin, via de bibliotheek en op school leidt tot meer lezen, een hoger leesniveau qua boekenkeuze en een grotere culturele participatie in het latere leven (Kraaykamp, 2002a).
- Er zijn duidelijke verschillen in literaire leesprocessen tussen goede en zwakke presteerders en tussen jongens en meisjes aan het begin van havo en vwo. Een procesgerichte literatuur-didactiek zou op die verschillen kunnen inspelen via reflectie op het leesproces (Janssen, Braaksma en Couzijn, 2003).
- Er is een verband tussen literair lezen en creatief schrijven bij leerlingen in havo en vwo: sterkere literatuurlezers schrijven betere gedichten en verhalen dan zwakke literatuurlezers, en sterke creatieve schrijvers blijken beter in het lezen en interpreteren van literaire teksten dan zwakke (Janssen, Broekkamp en Smallegange, 2006).

Leesattitude, vooral in de zin van het plezier dat leerlingen hebben in lezen, is blijkens deze onderzoeken een doorslaggevende factor in het leesgedrag (leesfrequentie, bibliotheekbezoek) van leerlingen. De leesattitude zelf wordt in sterke mate bepaald door de factoren geslacht, leeftijd, milieu, stimulans vanuit de omgeving en persoonlijke behoefte aan fantasie en reflectie- factoren waarvan een deel niet en een ander deel moeilijk te beïnvloeden is. Leesbeleving verschilt tussen jongens en meisjes (minder resp. meer), frequente en niet-frequente lezers (meer resp. minder), lezen in de vrije tijd en lezen voor school (positiever resp. negatiever), en per individuele leerling.

Intercultureel literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo/vwo lijkt op steun te kunnen rekenen van zowel allochtone als autochtone leerlingen als docenten. Allochtone leerlingen verschillen niet van autochtone bij de receptie van Nederlandse romans en metaforen in poëzie. Literaire competentie en de ontwikkeling daarvan lijkt samen te hangen met leeservaring, leesbevordering via gezin, bibliotheek en school, en creatieve schrijfvaardigheid. Daarnaast spelen de onbeïnvloedbare factoren geslacht en opleidingsniveau van de ouders een rol. De verschillen in literaire competentie tussen leerlingen manifesteren zich onder meer in verschillen in literaire leesprocessen.

Onderzoek uit de vorige periode (vgl. par. 2.3.1) liet ook al grote verschillen zien in de leesattitude en het leesgedrag van jongens en meisjes. Ook kwam daar al naar voren dat leerlingen verbeeldend lezen en ten behoeve van stemmingsregulatie. Het hierboven beschreven onderzoek levert belangrijke aanvullingen en nuanceringen op het voorafgaande onderzoek.

2.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

2.4.1 Onderzoek 1969-1997

Ook uit onderzoek naar onderwijsleermateriaal uit deze periode bleek dat er spanningen bestaan tussen wat leraren en leerlingen op school willen met het lezen van teksten. In het onderzoek van De Moor e.a. (1993) naar voorleesteksten in de basisvorming wordt gesignaleerd dat leerlingen een voorkeur hebben voor andere genres dan die door leraren aangeboden worden. Bovendien blijken leerlingen vooral escapistisch te willen luisteren terwijl leraren het voorgelezen ('de' literatuur) willen integreren in hun lesprogramma. Voorlezen lijkt weinig bij te dragen tot boekpromotie, zo concluderen de auteurs.

Het onderzoek waarin schoolboeken aan een analyse onderworpen werden, heeft enige criteria opgeleverd met behulp waarvan leraren literatuurmethoden kunnen beoordelen (bijvoorbeeld Thissen e.a., 1986). Vergelijking van doelstellingen van methoden met de uitwerkingen daarvan in het feitelijke leerstofaanbod laat zien dat literatuurmethoden lang niet altijd waarmaken wat zij zeggen na te streven.

2.4.2 Onderzoek 1997-2007

Er is in deze periode geen onderzoek verricht naar onderwijsleermateriaal specifiek voor het domein Literatuuronderwijs.

2.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

2.5.1 Descriptief onderzoek 1969-1997

Het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie uit deze periode valt grofweg in te delen in twee categorieën:

1. Beschrijvingen (verkregen via enquêtes, interviews of observaties) van allerlei aspecten van de onderwijsleersituatie. Dit vanuit de vraag: hoe traditioneel of vernieuwend is de praktijk van het literatuuronderwijs?
2. Beschrijvingen van (de implementatie) van vernieuwende werkvormen voor literatuuronderwijs: leerling-gericht literatuuronderwijs, leesbevordering, de thematische leeslijst, de vrije leeslijst, theater voor de lijst en het leesdossier.

De conclusies van de onderzoekers van de eerste categorie onderzoeken laten zich heel kort samenvatten: de praktijk van het literatuuronderwijs is overwegend traditioneel, zowel in Nederland als in Vlaanderen. Dit traditionele literatuuronderwijs heeft volgens de onderzoekers de volgende kenmerken:

- Docenten signaleren een geringe motivatie van de leerlingen.

- Docenten zeggen vooral doelstellingen te realiseren die liggen op het terrein van cultuur-overdracht.
- Het leerstofaanbod wordt door de docenten bepaald.
- Er worden alleen literaire teksten behandeld.
- Er wordt veel gebruikgemaakt van de structuuranalyse.
- De leerlingen hebben een geringe inbreng in de lessen.
- Er is vaak sprake van verplichte boekenlijsten waarop vooral literatuur uit de canon te vinden is.
- Toetsen zijn vaak gericht op de reproductie van kennis.

Alle discussie over (vernieuwende) doelstellingen ten spijt blijkt de praktijk van het literatuuronderwijs een grote inhoudelijke eenzijdigheid te laten zien. Nogal wat onderzoekers vinden aanwijzingen dat de retoriek en praktijk van het literatuuronderwijs met elkaar op gespannen voet staan (zie Thissen e.a., 1988; Janssen 1992).

Voor de tweede categorie onderzoeken, de beschrijvingen van de implementatie van vernieuwende aanpakken voor het literatuuronderwijs, laat zien dat het voor leraren heel moeilijk is om vakinhoudelijke vernieuwingen in de praktijk te realiseren. Maar hier zijn er ook lichtpunten. Er zijn onderzoekers die laten zien dat aanzetten tot meer leerling-gerichte didactische aanpakken onder bepaalde voorwaarden enige kans van slagen hebben. Deze onderzoekers vertalen hun onderzoeksresultaten in aanbevelingen voor de praktijk van het literatuuronderwijs. Zo formuleert Ravesloot (1992) een aantal concrete aanbevelingen voor het werken met de thematische literatuurlijst. Gielen en Noë (1990) constateren dat het vrijlaten van de leeslijst leidt tot meer leesplezier bij leerlingen. Zij signaleren (zoals ook bleek uit het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen) dat het verplichte schoolse lezen dodelijk is voor het leesplezier van de leerlingen. Janssen en Rijlaarsdam (1991) concluderen dat theaterbezoek voor de lijst een haalbare uitbreiding van het literatuuronderwijs kan zijn. Janssen (1995) pleit ervoor dat er door docenten en methodeontwikkelaars meer aandacht besteed wordt aan het stellen van vragen bij teksten. Haar onderzoek documenteert hoe belangrijk en moeilijk het stellen van vragen bij teksten is. Het stellen van divergente (in plaats van reproductieve) vragen leidt tot meer betrokkenheid en een grotere activiteit van leerlingen (met complexere mentale activiteiten zoals kritisch en creatief denken) in de literatuurlessen. Zowel Ravesloot als Janssen stellen dat er in het geobserveerde literatuuronderwijs te weinig aandacht wordt besteed aan strategische en procesgerichte vaardigheden. Juist deze vaardigheden achten zij van belang voor het realiseren van leerling-gericht literatuuronderwijs. Een grotere betrokkenheid en actievere inbreng van de leerlingen bij de literatuurlessen kan volgens de onderzoekers bevorderd worden door meer aandacht voor:

- het activeren van de voorkennis van de leerlingen;
- het signaleren van problemen die leerlingen hebben bij het lezen van een verhaal;
- het zelfstandig leren oplossen van deze problemen door leerlingen;
- het kunnen reflecteren op de eigen leesaanpak.

2.5.2 Descriptief onderzoek 1997-2007

Van Schooten en Oostdam (1997a; zie ook Van Schooten en Oostdam, 1997b) deden onderzoek onder docenten naar de wijze waarop deze het fictie-onderwijs in de basisvorming vorm geven. Er worden gemiddeld drie tot vier lessen Nederlands per week gegeven. Gemiddeld een half tot een heel uur hiervan wordt besteed aan fictieonderwijs. Grote verschillen tussen leerjaren en schooltypen doen zich niet voor.

Voor alle drie de leerjaren werden doelstellingen betreffende het leesplezier gemiddeld het belangrijkste gevonden, en daarna in aflopende volgorde van belang doelstellingen betreffende individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming, structuuranalyse en literatuurgeschiedenis. 29% van de docenten gebruikt geen speciale methode voor (jeugd)literatuuronderwijs. 67% gebruikt een taalmethode waarin ook aandacht wordt geschonken aan fictie en/of jeugdliteratuur.

Aan bepaalde zaken werd meer aandacht besteed sinds de invoering van de basisvorming: vragen naar de eigen mening van leerlingen, leerlingen bijbrengen van de karakteristieke eigenschappen van verschillende vormen van fictie, en werken met een leesdossier. Bij dit laatste waren naast grote voorstanders ook veel tegenstanders.

Er is een vrij positieve attitude ten opzichte van volwassenenliteratuur, jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke vormen van fictie. Wat betreft lectuur is de houding ten opzichte van strips neutraal, die ten opzichte van de overige lectuur en populaire niet-schriftelijke fictie is negatief.

De docenten staan heel positief tegenover onderwijs in jeugdliteratuur.

Er is al met al voldoende steun voor het nieuwe fictieonderwijs in de basisvorming, concluderen de onderzoekers. Men denkt positief over vormen van onderwijs in lectuur en strips, jeugdliteratuur en niet-schriftelijke fictie, men geeft dit soort onderwijs graag en men vindt ook dat dit soort onderwijs moet (hoge scores op cognitieve, affectieve en normatieve attitudevragen). Maar docenten vinden het nog wel moeilijk het een en ander te realiseren.

In Van Schooten en Oostdam (1998) is de houding van leerlingen ten opzichte van fictie en fictieonderwijs onderzocht met behulp van vragenlijsten en logboeken. De onderzoeksvragen worden hieronder weergegeven, tegelijk met de antwoorden.

- Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming fictie en fictieonderwijs? Leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het fictieonderwijs (ook aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie), maar hebben een duidelijke negatieve houding tegenover literaire fictie en het onderwijs erin. Tegenover het lezen van jeugdliteratuur staan ze gematigd positief. Ze zeggen voldoende gelegenheid te hebben voor het vinden en lezen van jeugdboeken, maar gemiddeld genomen zijn ze niet van plan veel jeugdliteratuur te gaan lezen en zijn ze ook niet van mening dat ze dat moeten.

- Welke fictionele en niet-fictionele teksten worden door leerlingen in de basisvorming gelezen en met welke frequentie en tijdbesteding? Leerlingen lezen gemiddeld drie keer per week een krant of tijdschrift (drie kwartier) en lezen gemiddeld twee keer per week iets voor zichzelf in een boek (anderhalf uur). Voor de boekenlijsten lezen de leerlingen gemiddeld eens in de drie (vreemde talen) of twee (Nederlands) weken. De tijdsbesteding voor het lezen voor de lijst is gemiddeld acht minuten (vreemde talen) en dertien minuten (Nederlands) per week.
- Op welke andere wijzen (televisie, film, theater, e.d.) komen leerlingen in de basisvorming in aanraking met fictie en met welke frequentie en tijdbesteding? De bibliotheek wordt gemiddeld eens per twee weken bezocht. Van culturele activiteiten zoals een bezoek aan het theater, de bioscoop of een concert, is het bioscoopbezoek het meest voorkomend (gemiddeld eens per zes weken). Museum- of concertbezoek vindt gemiddeld eens in de tien weken plaats en theaterbezoek eens in de twintig weken.
- Welke motieven hebben leerlingen in de basisvorming voor het lezen van fictionele teksten? Verreweg het belangrijkste motief voor leerlingen om te lezen is leesplezier. Daarbij blijken leerlingen een duidelijke voorkeur te hebben voor het populaire genre.
- Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende kenmerken van fictionele teksten? Leerlingen lezen bij voorkeur spannende humoristische verhalen waar veel in gebeurt, liefst met een 'happy end' en een sympathieke hoofdpersoon. Verder lezen ze graag over de liefde en over zaken die met het eigen leven te maken hebben. Niet erg populair zijn moeilijke verhalen (qua taalgebruik en inhoud), verhalen met weinig actie of veel beschrijvingen van de omgeving, met een onsympathieke hoofdpersoon, met een afwijkende vorm (dierenverhalen, brievenboeken) of een verhaal dat slecht afloopt. Daarbij zijn er verschillen tussen jongens en meisjes. Jongens waarderen science fiction, seks en geweld gemiddeld positief terwijl meisjes deze negatief waarderen. In tegenstelling tot jongens denken meisjes daarentegen positief over mooi geformuleerde zinnen, interessante ideeën over het leven en dikke boeken. Verder blijken meisjes meer waarde te hechten aan romantiek, liefde, een verhaal dat nu speelt, een onderwerp dat met je eigen leven te maken heeft, een 'happy end' een sympathieke hoofdpersoon en dat de leraar het boek goed vindt. Jongens scoren hoger op waardering voor plaatjes en humor en vinden ingewikkelde zinnen iets minder bezwaarlijk.
- Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende bronnen van fictie en non-fictie? Van de verschillende bronnen van fictie en non-fictie zijn speelfilms, popmuziek op televisie en strips gemiddeld genomen het meest in trek bij leerlingen. Strips, dunne of dikke boeken met een echt gebeurd verhaal en studieboeken worden het meest gewaardeerd. Ook gedichten (humoristisch en niet te moeilijk) worden gemiddeld positief gewaardeerd. Negatief denken de leerlingen over klassieke muziek en politiek in de krant of op televisie, moeilijke gedichten, culturele of wetenschappelijke bijlagen van de krant, toneel op televisie of in een boek en dans of ballet. Jongens en meisjes verschillen niet erg qua waardering voor de verschillende bronnen.

- Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende onderwerpen van fictie en non-fictie? Leerlingen lezen graag over de wat 'lichtere' onderwerpen als humor, avonturen, griezelverhalen, mysteries, liefde, etc. Zwaardere onderwerpen zoals politiek, economie, klassieke muziek, kunst, etc. zijn duidelijk minder in trek. Meisjes staan gemiddeld positief en jongens negatief tegenover levensbeschrijvingen en ideeën en gedachten van mensen. In tegenstelling tot meisjes houden jongens van geschiedenis, computers, science fiction en reizen en ontdekkingen.
- In hoeverre verschillen de attitudes ten aanzien van fictie en fictieonderwijs voor leerlingen van de verschillende leerjaren van de basisvorming? Leerlingen in hogere leerjaren vertonen een steeds negatievere houding ten opzichte van het lezen van (jeugd)literatuur en lezen ook steeds minder. Jongens vinden lezen minder nuttig dan meisjes en ook minder leuk of gewenst. Ze lezen ook minder lang en minder vaak dan meisjes. De overgang van het lezen van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur wordt niet waarneembaar bevorderd door het nieuwe fictieonderwijs.
- Welke school- en leerling-kenmerken hangen samen met de attitude ten aanzien van fictie en fictieonderwijs van leerlingen in de basisvorming? Er is een zeer sterke samenhang tussen het cultureel gehalte van het thuismilieu en de houding ten opzichte van de verschillende fictiedomeinen: leerlingen die positief staan tegenover de literaire en negatief tegenover populaire schriftelijke en niet-schriftelijke fictie, komen uit een cultureler milieu. Bovendien lezen leerlingen met een positieve houding ten aanzien van jeugdliteratuur en literaire niet-schriftelijke fictie vaker en langer voor zichzelf, hebben ze een grotere woordenschat, maken ze vaker muziek, bezoeken ze vaker de bibliotheek en hebben ze een grotere wens tot presteren op school dan leerlingen met een negatieve houding. Het nieuwe fictieonderwijs sluit aan bij de interesses van zowel docenten als leerlingen, concluderen de onderzoekers. Beide staan positief tegenover de verbreding van het onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie. Wel is er een duidelijke discrepantie tussen docenten en leerlingen: docenten houden vooral van literaire fictie en leerlingen van populaire.

Hamel (1997) verrichtte een onderzoek (in 1995-1996, dus nog voor de invoering van de Tweede Fase) om inzicht te krijgen in problemen en oplossingen met betrekking tot het leesdossier. Ze zocht contact met scholen die ervaring hadden op dit gebied en interviewde de docenten. De problemen van de scholen met het leesdossier bleken onder te brengen in zes categorieën: organisatie op sectieniveau, inhoud en kwaliteit, motivatie en werkhouding van leerlingen, fraude, begeleiding, en beoordeling en toetsing.

Een aantal oplossingen voor de problemen zijn volgens de onderzoekster:

- Zorg voor overeenstemming in de sectie over de doelstelling van het leesdossier, en zorg voor een geïntegreerd leesdossier voor MVT, CKV en Nederlands (organisatie op sectieniveau).
- Laat leerlingen opdrachten maken waarvan de antwoorden niet in uittrekselboeken staan. Oefen alvast vanaf de brugklas (inhoud en kwaliteit).

- Geef niet steeds dezelfde opdrachten, maar varieer in soort en laat leerlingen zelf uit opdrachten kiezen (motivatie en werkhouding van leerlingen).
- Wissel per jaar van opdrachten en geef vooral tekstvervarende opdrachten (fraude).
- Kijk niet alles na en laat leerlingen op elkaars werk reflecteren (begeleiding).
- Beoordeel door middel van reflectieopdrachten en laat het leesdossier de basis zijn voor het mondeling (beoordeling en toetsing).

Bij docenten die de meeste problemen hebben, ligt de nadruk op tekstbestudering. Leerlingen moeten boekverslagen maken, die voor het grootste deel betrekking hebben op de formele analyse van boeken. Daarnaast moeten ze wel hun eigen mening geven, maar hier worden ze niet echt in getraind. Deze docenten noemen dit aspect ook niet in hun doelstellingen. Hun doel met het leesdossier kan samengevat worden als 'controle- en verzamelmiddel bij het lezen voor de lijst'. Deze docenten zouden hun problemen kunnen oplossen door zich te bezinnen op hun doelstelling van het literatuuronderwijs.

Het leesdossier werkt niet als het wordt gebruikt als controlemiddel bij het traditionele, cognitieve, reproductieve en op tekstbestudering gerichte literatuuronderwijs, concludeert Hamel. Het werkt wel en goed als het wordt gebruikt als een hulpmiddel bij een vorm van literatuuronderwijs waarin aandacht is voor tekstvervarende procedures en ruimte voor verschillende leerlingen met hun individuele voorkeuren en leerstijlen.

In het literatuuronderwijs komen diverse canons samen: die van docenten, leerlingen en schoolboeksamenstellers. In haar promotieonderzoek ging Moerbeek (1998a, 1998b) na in hoeverre de selecties van docenten, leerlingen en schoolboeksamenstellers overeenkwamen en in hoeverre de selecties in Nederland en Vlaanderen overeenkomsten en verschillen vertoonden.

Er is nauwelijks een gemeenschappelijk kader van waaruit onderwezen wordt en waarop het vervolgonderwijs kan aansluiten, zo bleek uit het enquêteonderzoek. Er is weinig overeenstemming met betrekking tot de selectie van auteurs en teksten, noch in Nederland noch in Vlaanderen, niet bij de docenten en al helemaal niet bij de leerlingen. Teksten uit de Middeleeuwen en de Renaissance hebben de stevigste positie: zij behaalden het hoogste aantal vermeldingen in diverse frequentietabellen. Slechts twee namen staan steeds hoog genoteerd, zowel in Nederland en Vlaanderen, als bij leraren en leerlingen en bij de gebruikers van de tien meest genoemde schoolboeken: Multatuli met Max Havelaar en Mulisch met De aanslag. Met betrekking tot de periode- en genreverdeling van de verschillende teksten die in de praktijk aan de orde komen, geldt: hoe verder terug in de tijd, hoe stereotyper de keus wordt. Docenten bieden teksten aan van alle periodes en alle genres, alhoewel drama en essay ondervertegenwoordigd zijn; leerlingen lezen vrijwel uitsluitend een genre, proza, uit één periode: na 1960.

Er is een duidelijke regionale gebondenheid waar te nemen in de tekst- en auteurskeuze, zodat men niet zonder meer kan spreken van een gedeelde culturele achtergrond in Nederland en

Vlaanderen. Meer dan hun Nederlandse collega's staan Vlaamse docenten echter ook open voor andere culturen (inclusief Nederland) en hoewel de leerplannen in Vlaanderen strakker geformuleerd zijn dan in Nederland nemen de Vlaamse docenten meer vrijheid. Veel schoolboeken lopen over van informatie. Docenten blijken dan ook keuzes te maken uit het totale aanbod van hun schoolboek, waarbij ze zich veelal wel houden aan de volgorde van het boek. Ook wordt het boek niet altijd voor 100% gebruikt in de lespraktijk. Het merendeel van de schoolboeken is chronologisch geordend, met hier en daar de mogelijkheid tot thematisch gebruik. Dit sluit goed aan bij de behoefte van docenten: veruit de meerderheid van docenten (zowel in Nederland als in Vlaanderen) kiest voor een chronologische ordening. Op de tweede plaats staat in Nederland een ordening naar thema's en in Vlaanderen een ordening naar genres.

Vrijwel alle schoolboeksamenstellers willen een overzicht geven van de belangrijkste literaire werken, maar ze hebben allemaal hun eigen belangrijkste werken. Er is weinig consensus, gezien de grote variatie in titels en fragmenten, zelfs voor wat de Middeleeuwen betreft. Toch valt er wel een aantal titels en schrijvers aan te wijzen die, zowel in Nederland als Vlaanderen, in de meerderheid van de schoolboeken terugkeren, bijvoorbeeld: Beatrijs, Karel ende Elegast, Van den vos Reynaerde, Een bruid in de morgen (Claus), De donkere kamer van Damocles (Hermans) en De aanslag (Mulisch).

Op grond van literatuurhistorische, didactische en pragmatische overwegingen, maar ook onder invloed van ideologische en geografische factoren brengen schoolboekauteurs hun eigen accenten aan, concludeert Moerbeek. Eenzelfde tendens werd gezien bij de tekstkeuzes in de lespraktijk. Canonvorming blijkt het resultaat van menselijk handelen, afhankelijk van tijd, plaats en doel. Over het algemeen functioneren de Vlaamse en Nederlandse cultuur binnen het literatuuronderwijs als twee gescheiden circuits, met hier en daar overlappingen.

Witte (1999/2000) deed een oriënterend onderzoek naar een empirisch gefundeerde kennisbasis voor het literatuuronderwijs, die moet gaan fungeren als zoeklicht dat de docent helpt bij de individuele begeleiding van leerlingen in het studiehuis in de tweede fase havo/vwo, aan de hand van de volgende vragen:

- Welke leerling-kenmerken onderscheiden docenten bij de evaluatie van het literaire ontwikkelingsproces?
- Welke typen leergedrag kunnen worden onderscheiden?
- Welke begeleidingsstrategieën sluiten aan bij de verschillende typen?

Drie docenten kozen op verzoek van Witte drie leesdossiers/leerlingen uit hun havo-5 of vwo-5-klas. Ze moesten qua literaire ontwikkeling een bovengemiddeld, gemiddeld en ondergemiddeld leesdossier selecteren en zowel meisjes als jongens in het onderzoek betrekken. De docenten moesten de leesdossiers schriftelijk evalueren en werden daarover geïnterviewd. De leerlingen werden geïnterviewd over hun leergedrag en het literatuuronderwijs dat ze tot dan toe genoten hadden.

Wat betreft de leerlingkenmerken leverde de analyse van de schriftelijke evaluaties van en interviews met docenten drie hoofdcategorieën van variabelen op:

- Persoonlijke kenmerken (geslacht, milieufactoren, intelligentie etc.)
- Vakspecifiek leergedrag (leesgedrag, bereidheid, keuzegedrag, leesproblemen etc.)
- Algemeen leergedrag (niet alleen zichtbaar bij literatuur maar ook bij andere vakken zoals discipline, verzorging, streefniveau en zelfstandigheid).

Om tot een typologie van leergedrag te komen, werden de evaluatieve uitspraken van de docenten op een dieper niveau geanalyseerd. De analyse was gericht op de categorieën vakspecifiek en algemeen leergedrag en twee criteria speelden een rol: mate van bekwaamheid en mate van gemotiveerdheid. Vier basistypen konden worden onderscheiden:

- type A ('ideale leerling': bekwaam en gemotiveerd);
- type B ('slimme luiak': bekwaam en ongemotiveerd);
- type C ('zwoeger': onbekwaam en gemotiveerd);
- type D ('lastige leerling': onbekwaam en ongemotiveerd).

Het bleek heel goed mogelijk te zijn om met deze typologie het leergedrag van de negen leerlingen te beschrijven: zes van de negen leerlingen konden heel gemakkelijk met één van de vier basistypen worden geïdentificeerd. Bij drie leerlingen was er sprake van een mengvorm, waarbij overigens wel een bepaald type dominant bleek te zijn.

De literaire ontwikkeling van leerlingen kan aan de hand van de twee dimensies gemotiveerd-ongemotiveerd en bekwaam-onbekwaam worden getypeerd, aldus Witte. Bij presentaties van de typologie tijdens workshops e.d. blijkt dat literatuurdocenten de verschillende typen duidelijk herkennen. De resultaten van dit onderzoek dienen als vertrekpunt voor verder onderzoek op grotere schaal.

Lavrijsen (2000) deed in haar afstudeerscriptie een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. Zij stelde zich de vraag: is het zinvol om het werk van Evert Hartman te gebruiken als promotiemateriaal voor het lezen van fictie?

Het onderzoek is uitgevoerd bij een 3 mavoklas en een 2 gymnasiumklas. De leerlingen hebben twee fragmenten gelezen en via een vragenlijst aangegeven in hoeverre ze het eens waren met een bepaalde stelling. Eén fragment kwam uit Polyfemos van Evert Hartman en het andere fragment uit Odysseus, een man van verhalen van Imme Dros. Deze fragmenten hebben bijna dezelfde inhoud, maar de verteltrant is anders. Evert Hartman kreeg voor dit boek geen Griffel maar werd wel bekroond door de Nederlandse kinderjury, Imme Dros kreeg voor dit boek een Zilveren Griffel.

De gymnasiumleerlingen vinden Evert Hartman makkelijker te lezen en te begrijpen, en ze vinden het taalgebruik mooier. Daarnaast vinden ze het spannender, interessanter en aangrijpender. De meeste leerlingen geven aan Evert Hartman leuker te vinden dan Imme Dros. Bij alle stellingen waren de mavoleerlingen positiever over Evert Hartman dan over Imme Dros. Het is inderdaad zinvol de boeken van Evert Hartman te gebruiken als promotiemateriaal voor

het lezen van fictie, ook al kreeg hij nooit een Griffel, concludeert Lavrijsen. Met het lezen of laten lezen van Evert Hartman bevordert je het leesplezier. Boeken van Imme Dros moet je pas aanbieden als leerlingen er aan toe zijn. Sommigen zijn daar wat eerder aan toe dan anderen en niet iedereen zal aan het lezen van haar werk toekomen.

Guldemond (2003a; zie ook Guldemond, 2003b) is een verkennend onderzoek naar het verband tussen leesplezier en identificatiemogelijkheden. De hoofdvraag luidt: speelt de mogelijkheid tot identificatie met een romanpersonage een rol bij het vergroten van leesplezier van ongeveer 14-jarigen in het tweede studiejaar van bso/tso scholen in Vlaanderen en van scholen voor vmbo in Nederland? Een subvraag luidt: zijn er referentiële verwijzingen die een tekst moet bevatten om leerlingen emotioneel te boeien?

Leerlingen moesten een verhaalpersonage beslist sympathiek vinden om zich ermee te kunnen identificeren, zo bleek uit vragenlijsten en interviews. Daartoe moesten ze kunnen begrijpen waarom die verhaalfiguur op een bepaalde manier handelde. Teksten kregen een hoge waardering als leerlingen zich er op de een of andere manier emotioneel bij betrokken voelden. Identificatie met een verhaalpersonage is niet absoluut noodzakelijk. Emoties kunnen ook door de situatie opgeroepen worden.

Referentiële verwijzingen zijn met name van belang bij de waardering als er in het verhaal sprake is van een bepaald gedrag van personages dat emoties oproept. De leerling toetst dat gedrag aan zijn eigen referentiekader op het gebied van waarden en normen.

Leerlingen moeten zich emotioneel betrokken voelen bij een tekst om er plezier aan te beleven, concludeert de onderzoekster.

Van Lierop-Debrauwer (2002) is een verkennend onderzoek naar de mogelijkheden voor de adolescentenroman in de bovenbouw van havo/vwo. De literaire adolescentenroman is een roman voor adolescenten, de groep jongeren van twaalf tot vierentwintig jaar, en gaat in de regel ook over adolescenten, over jongvolwassenen die een innerlijke groei naar volwassenheid doormaken.

In een enquête is secties Nederlands gevraagd naar de invulling van het literatuuronderwijs op school, het al dan niet werken met een literatuurlijst en vooral naar de bekendheid met en de aandacht voor jeugdliteratuur, in het bijzonder de adolescentenroman.

Als voornaamste doelstelling voor literatuuronderwijs ziet 42,2% het bevorderen van leesplezier. Cultuuroverdracht volgt met 25% en daarna komen individuele ontplooiing (16,4%) en literair-esthetische vorming (12,1%). Maatschappelijke bewustwording wordt door 1,7% genoemd en 2,6% noemt een andere doelstelling. De tekstsoorten die in de bovenbouw van havo/vwo aan bod komen, zijn vooral moderne literatuur na 1880 (98,3%), oude literatuur van voor 1880 (88,8%) en achtergrondliteratuur (72,4%). Jeugdliteratuur wordt door 12,1% van de respondenten genoemd.

Bijna 80% van de docenten die lesgeven op de havo of het vwo en 73% van de gymnasiumdocenten, zegt geen gebruik te maken van een verplichte literatuurlijst. De meeste respondenten geven aan dat leerlingen in overleg met de docent bepalen wat ze lezen. 32,4% geeft daarbij aan dat de leerlingen wel adolescentenliteratuur voor jongeren mogen lezen, maar geen kinderboeken. Meer dan de helft (57,7%) stelt nog meer beperkingen aan het overleg, in die zin dat alleen over volwassenenliteratuur gesproken kan worden. De reden die hiervoor gegeven wordt, is dat er kwaliteitseisen gesteld moeten worden. Jeugdliteratuur is in de onderbouw al voldoende aan de orde geweest en in de bovenbouw moeten leerlingen daarom volwassenenliteratuur lezen. Docenten die antwoorden dat adolescentenliteratuur wel gelezen mag worden, geven aan dat te doen om het leesplezier te stimuleren.

Ruim 98% zegt de ontwikkelingen in de literatuur voor volwassenen te volgen. 55,7% zegt zich op de hoogte te houden van wat er in de jeugdliteratuur verschijnt. 62,2% leest zelf adolescentenromans. De docenten is een lijstje voorgelegd met auteurs en hun adolescentenromans voor jongeren die in de recente discussie over de grenzen tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur een rol spelen. Aan hen is gevraagd of ze bekend waren met deze adolescentenromans voor jongeren. Boeken die meer dan de helft van de respondenten zegt te kennen, zijn *Vallen van Anne Provoost*, *Ongelukkig verliefd van Imme Dros* en *Gebr. van Ted van Lieshout*. Tenslotte is gevraagd of docenten adolescentenromans voor jongeren tot de literatuur rekenen. 67% vindt van wel, 33% vindt van niet. Van de docenten die de adolescentenromans tot de literatuur rekenen, maakt een deel wel het voorbehoud dat het afhangt van de kwaliteit van de boeken. Docenten die de adolescentenroman voor jongeren niet als literatuur beoordelen, geven als redenen dat de boeken niet genoeg niveau hebben of dat ze volgens hen tot de jeugdliteratuur behoren, omdat ze voor jongeren geschreven zijn. Hoewel ruim de helft van de docenten zegt de ontwikkelingen in de jeugdliteratuur te volgen, zelf adolescentenromans voor jongeren te lezen en het genre ook tot de literatuur te rekenen, bestaat er al met al het nodige voorbehoud om de adolescentenroman een plaats te geven in het literatuuronderwijs in de Tweede Fase. De restricties lijken vooral voort te komen uit het feit dat deze boeken zijn uitgegeven als jeugdroman.

In het onderzoek van Van Lierop-Debrauwer en Bastiaansen-Harks (2005) komen de volgende vragen aan de orde:

- Wat is de kennis van en de waardering voor adolescentenliteratuur onder docenten Nederlands in de Tweede Fase?
- Hoe gaan leerlingen in de Tweede Fase te werk bij het vergelijkend analyseren van adolescentenromans voor jongeren en adolescentenromans voor volwassenen, en vormen zij zich daarbij een oordeel over het grensverkeer tussen jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur?
- Hoe ervaren leerlingen in de Tweede Fase het vergelijkend werken met jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur?

Het onderzoek met betrekking tot de eerste vraag beschreven we hiervoor. Voor de beantwoording van de onderzoeksvragen twee en drie is een casestudy uitgevoerd naar een lessenserie waarin leerlingen uit 4 gymnasium werkten met adolescentenromans. Hierin analyseerden de leerlingen op vergelijkende wijze in twee- of drietallen paren van boeken (adolescentenliteratuur en volwassenenliteratuur).

De werkstukken van de leerlingen laten zien dat de leerlingen voldoende tot zeer goed in staat zijn een vergelijkende analyse uit te voeren tussen adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen. Vrijwel alle groepen van leerlingen komen tot de conclusie dat de verschillen tussen de jeugdliteraire adolescentenroman en die voor volwassenen groter zijn dan de overeenkomsten.

Het grootste deel van de leerlingen is positief over de lessenserie, vooral over het nieuwe dat het project bracht: ze hebben op een andere manier naar boeken gekeken. Ook maakte het project de leerlingen bewuster van verhaalaspecten. De negatieve opmerkingen betreffen de (logistieke kanten van de) samenwerking.

Leerlingen verkennen op deze manier zelf de grens tussen beide vormen van literatuur. De beschreven en onderzochte lessenserie kan volgens de onderzoekers een interessante werkvorm zijn voor de lessen literatuur in de Tweede Fase.

De With (2005a, 2005b) stelde zich eveneens de vraag of de literaire adolescentenroman een rol kan spelen om de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur minder problematisch te laten verlopen.

Haar onderzoek is uitgevoerd in een inventariserend deel en een verdiepend deel. In het inventariserende deel werd aan leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo een enquête voorgelegd, voor het verdiepende deel lazen leerlingen uit de vierde klas van het vwo “De Tolbrug” van Aidan Chambers en hielden zij een leesdagboek bij. Ook gaven zij door middel van een enquête een eendoordeel over het boek.

Uit de enquête bleek dat meisjes uit de ondervraagde groep leerlingen positiever ten opzichte van lezen staan dan jongens, ook lezen zij vaker en meer. Het schooltype en leerjaar hebben eveneens invloed: vwo-leerlingen staan positiever tegenover lezen en lezen vaker en meer; hoe hoger de klas, hoe meer er wordt gelezen. Op basis van het aantal gelezen boeken in het afgelopen jaar en hoe vaak er gelezen werd, konden de leerlingen worden ingedeeld in lezersoort. 30% van de leerlingen bleek ‘weiniglezer’, jongeren in deze groep lezen eigenlijk nooit of alleen op de vakanties en zij lezen maximaal zes boeken per jaar. 42% bleek gemiddelde lezers, zij lezen ongeveer elke maand en zo’n zeven tot negen boeken per jaar. 28% bleek ‘veellezer’, jongeren in deze groep lezen meerdere dagen per week en meer dan tien boeken per jaar. De adolescenten lezen het liefst spannende boeken (detectives of thrillers). Daarna lezen ze het liefst over het leven van jongvolwassenen, vooral over problemen en moeilijkheden van jongeren. Als derde keus lezen adolescenten graag drama (psychologische romans en waargebeurde verhalen).

Het bleek dat een kwart van de ondervraagde adolescenten moeite heeft gehad met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Deze leerlingen geven aan dat zij lezen, sinds zij de overstap naar volwassenenboeken hebben gemaakt, minder leuk zijn gaan vinden, dat volwassenenboeken niet goed passen bij hoe zij zich voelen, en dat zij graag jeugdliteratuur voor hun leeslijst zouden lezen als dat zou mogen. Deze groep heeft een nogal negatieve houding ten opzichte van lezen en leest weinig. Ten opzichte van leerlingen die geen moeite hebben met de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur zijn zij heel wat minder goed bekend met auteurs van volwassenenboeken, en bovendien geven ze aan geen jeugdboeken meer te lezen omdat ze die te saai en te kinderachtig vinden, maar ook omdat ze niet van lezen houden.

Hoe staan leerlingen die bekend zijn met de adolescentenroman tegenover lezen? Hebben zij geen of minder moeite met de overstap van jeugd- naar volwassenenliteratuur? Lezers die adolescentenboeken lezen (38,8% van de leerlingen) hebben een positievere leesattitude dan hun medeleerlingen die geen adolescentenboeken lezen. Deze groep bestaat voor een groot deel uit 'veellezers' (45,9%). Deze leerlingen lezen dus zowel meer volwassenenboeken als meer jeugdboeken. De jeugdboeken die deze leerlingen lasen toen zij jonger waren, zijn literairder dan de jeugdboeken die de leerlingen lasen die de adolescentenroman niet kennen, maar het literaire niveau van de volwassenenboeken die beide groepen lasen, is gelijk. Dit betekent dat de stap van jeugd- naar volwassenenliteratuur voor leerlingen die de adolescentenroman niet kennen, groter is.

De leerlingen uit vwo-4 die de literaire adolescentenroman "De Tolbrug" van Aidan Chambers lasen, reageerden enthousiast en waren erg bij het verhaal betrokken. Het merendeel van de leerlingen vond het boek ook echt en geloofwaardig overkomen. Ook hebben de leerlingen tijdens het lezen kunnen nadenken over de personages, over hun motieven en gevoelens en hoe die zijn in vergelijking met die van zichzelf. Op het einde van het boek gingen de leerlingen op zoek naar de betekenis van het verhaal. Ze ontdekten dat de auteur met opzet iets heeft verborgen in de tekst, dat er een verschil is tussen uiterlijk en innerlijk en dat een auteur bewust meerdere lagen in een tekst kan aanbrengen.

Ondanks dat de verschillen in eigenschappen tussen de groep adolescenten met overgangsproblemen en de groep adolescenten die bekend is met de adolescentenroman er niet op duiden dat de literaire adolescentenroman nu de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur vergemakkelijkt ('veellezers' lezen nu eenmaal veel: veel volwassenenboeken, veel adolescentenboeken en veel jeugdboeken), ziet de onderzoekster wel tekenen dat de adolescentenroman die overgang zou kunnen vergemakkelijken.

Bos (2003) deed onderzoek naar de overgang van het lezen van jeugdliteratuur op de basisschool naar het lezen van jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs via een vragenlijst aan enkele docenten uit beide schooltypen.

De gemiddelde leerkracht leest regelmatig een boek, maar die van groep acht leest vaker een jeugdboek dan die van klas een. Ook heeft hij tijdens zijn vooropleiding beduidend meer jeugdliteratuur gehad. Alle leerkrachten geven aan dat jeugdliteratuur ze erg aanspreekt. Daarnaast onderkennen ze allen het belang van lezen. Leerkrachten uit groep acht en klas een blijven op de hoogte van jeugdliteratuur door boeken uit de bibliotheek te lenen of zelf boeken aan te schaffen. Ze lezen, wanneer de school een abonnement heeft, documentatie van uitgevers en vakliteratuur. Door het luisteren naar ervaringen van leerlingen doen leerkrachten ook kennis op. Leerkrachten van klas een lezen regelmatig recensies van jeugdliteratuur in de krant, die van groep acht doen dit nooit.

De kennis van jeugdliteratuur werd getest door leerkrachten acht titels van jeugdboeken die de Gouden Griffel hadden gekregen en acht auteurs te laten koppelen. Eén leerkracht van klas een scoorde goed en één andere van klas een scoorde matig. De andere leerkrachten wisten niet één juiste combinatie te maken.

De leerkracht van klas een is niet op de hoogte van het literatuuronderwijs dat in groep acht gegeven wordt. Leerkrachten op de basisschool overleggen onderling vaker (twee tot drie keer per jaar) over hun literatuuronderwijs dan die van klas een. Voor klas een geldt alleen dat de leerkrachten vmbo overleg voeren over hun literatuuronderwijs, die van havo/vwo doen dit niet. Voorlezen doet iedere leerkracht. In klas een wordt regelmatig voorgelezen, in groep acht dagelijks. Introductie van een boek komt zowel in groep acht als in klas een af en toe voor. Leerkrachten in groep acht laten leerlingen vaker een presentatie over een boek houden dan leerkrachten in klas een. Met leerlingen discussiëren over een boek gebeurt bijzonder weinig, zowel in groep acht als in klas een. Drama, toneel of beweging naar aanleiding van een boek wordt door slechts één leerkracht van groep acht toegepast en wel wanneer de gebruikte methode dit aangaf. Een project rondom lezen komt in groep acht wel voor en in klas een niet. Leerkrachten van groep acht en van klas een vinden dat er te weinig tijd is voor het geven van literatuurlessen. Ten slotte geven de leerkrachten bijna unaniem aan de methode die op hun school gebruikt werd, nauwgezet te volgen.

Er is een kloof aanwezig tussen het onderwijs in jeugdliteratuur in groep acht en klas een, concludeert de onderzoekster. In groep acht is er, gemiddeld genomen, meer aandacht voor jeugdliteratuur dan in klas een.

Omdat de representativiteit van bovenstaand onderzoek niet groot is, heeft Bos (2006) vervolgonderzoek uitgevoerd met behulp van vragenlijsten. De onderzoeksvraag luidde: hoe is de aansluiting tussen groep zeven en acht enerzijds en klas een en twee anderzijds wat betreft het lees- en fictieonderwijs?

Iets meer dan de helft van alle ondervraagde leraren leest een of twee boeken per maand. Leerkrachten uit klas een en twee lezen gemiddeld meer dan die uit groep zeven en acht. Leerkrachten lezen voor het overgrote deel fictie voor volwassenen. Jeugdliteratuur wordt vrijwel niet gelezen. Verreweg de meeste leerkrachten (70%) zeggen dat jeugdliteratuur hen

erg aanspreekt, maar leerkrachten in het voortgezet onderwijs hebben iets meer interesse in jeugdliteratuur dan die uit groep zeven en acht. Allen vinden lezen door kinderen belangrijk of zeer belangrijk.

60% van alle leerkrachten vindt het bevorderen van het leesplezier het belangrijkste doel (vooral in groep zeven en acht). Daarnaast stelt 20% van hen zich als doel het bevorderen van het lezen (vooral in klas een en twee). In groep zeven en acht wordt vaak voorgelezen: 79% van de leerkrachten leest twee tot drie keer in de week voor. In het vervolgonderwijs neemt deze frequentie duidelijk af: daar wordt door 25% eens per week voorgelezen. Boekpresentaties houden gebeurt regelmatig in de lessen van ruim de helft van de ondervraagden, zij het in groep zeven en acht wat frequenter dan in klas een en twee. Het organiseren van een speciaal project rondom boeken of lezen is niet populair, zeker niet in klas een en twee. De helft van alle leerkrachten koopt regelmatig een kinder- of jeugdboek, maar het is de vraag of ze deze boeken ook echt lezen. Leerkrachten blijken slecht op de hoogte te zijn van kinder- en jeugdliteratuur.

Volgens de leerlingen zijn lesactiviteiten rondom lezen eerder afgenomen dan toegenomen. Met name activiteiten die meer organisatie vragen van een leraar zoals toneel, een boekentoonstelling, een speciale les over een auteur en een project zijn afgenomen. Dit zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn dat leerlingen minder plezier in de lessen krijgen nadat ze naar klas een en twee zijn gegaan. Leerlingen merken wel degelijk een verandering in de overgang van groep acht naar klas een: de meeste leerlingen (90%) menen dat de fictielessen (heel) anders zijn dan de lessen over boeken in groep zeven en acht. Redenen zijn de nieuwe methode, de manier van lesgeven, het aantal uren dat er aan lessen over boeken besteed wordt en de verplichte boekenlijst.

Een groep leerlingen (32%) geeft aan meer te zijn gaan lezen omdat het moet van school, terwijl 27% van de leerlingen zegt minder te zijn gaan lezen vanwege de hoeveelheid huiswerk. Slechts 10% van de leerlingen geeft aan meer plezier in het lezen te hebben gekregen.

De overgang die leerlingen ervaren van het leesonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs naar het fictieonderwijs in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs is heel goed merkbaar, concludeert Bos. Moeilijk is het om vast te stellen of er sprake is van een negatieve invloed op het leesgedrag: de verandering in het onderwijs zet enerzijds aan tot meer lezen (vanwege het verplichtend karakter), maar remt anderzijds lezen juist af (vanwege het vele huiswerk).

Hermans (2005) onderzoekt het literatuuronderwijs gezien vanuit het perspectief van het intercultureel onderwijs. Haar vraagstelling was: wat wordt er in de praktijk gedaan met boeken van allochtone schrijvers? Er is een vragenlijst verstuurd naar docenten Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

Tweederde van de docenten ziet intercultureel onderwijs als onderdeel van het reguliere literatuuronderwijs. Een kwart van de docenten wil wel aandacht besteden aan intercultureel

onderwijs, maar dan als apart project naast de gebruikelijke lessen, en een kleine minderheid wijst beide mogelijkheden af. Vooral de literatuur van allochtone schrijvers werd vaak genoemd, met nadruk op het feit dat die behoort tot de Nederlandstalige literatuur. Vertaalde literatuur werd niet vaak genoemd. De meeste docenten benadrukken dat multicultureel onderwijs voor alle leerlingen van belang is, niet alleen voor allochtone leerlingen. De docenten hechten iets meer waarde aan het gebruik van traditionele literatuur dan aan multiculturele literatuur in de lessen. Een meerderheid van de docenten is van mening dat multiculturele literatuur op zijn plaats is binnen de reguliere lessen en 69% vindt dat multiculturele literatuur in het leesdossier mag worden opgenomen. 95% van de docenten is van mening dat het lezen van multiculturele literatuur inzicht kan geven in andere culturen. De docenten van gemengde klassen (meer dan 10% allochtone leerlingen in de klas) zeggen vaker dat de leesmotivatie van hun leerlingen te wensen overlaat dan de overige docenten. Bovendien hebben deze docenten wat minder vertrouwen in de verwerking van de aangeboden literatuur. Ook het vinden van geschikte teksten wordt door de docenten van de gemengde klassen wat vaker genoemd als probleem, hoewel de meeste docenten daar weinig moeite mee hebben. De aandacht van de leerlingen vasthouden blijkt altijd een grote zorg. Het onderwerp van de besproken teksten speelt daarbij een belangrijke rol: veel leerlingen hebben volgens de docenten moeite met de thematiek van de traditionele literatuur. Taalgebruik is vooral een struikelblok in de gemengde klassen en nauwelijks in de witte klassen. Ook hebben leerlingen in de gemengde klassen meer moeite om zich in te leven in de Nederlandse personages. Daarnaast lijken enkele onderwerpen (homoseksualiteit en seks) meer in de taboesfeer te blijven hangen in de gemengde klassen. Er blijkt vrij veel aandacht te zijn voor een aantal multiculturele auteurs zoals Benali, Abdollah, Bouazza, Yerli en Bloem. In de leesdossiers van de leerlingen zijn deze auteurs echter nauwelijks terug te vinden. Het leesgedrag van docenten verschilt nauwelijks tussen witte en gemengde klassen. Wel is het zo dat docenten in gemengde klassen aan meer multiculturele auteurs aandacht besteden dan hun collega's in witte klassen. De wijzigingen in de organisatie en didactiek van het literatuuronderwijs hebben vooralsnog niet voor grote verschuivingen in het literatuuronderwijs gezorgd, stelt Hermans. Op de 'lijstjes' fungeren nog grotendeels dezelfde auteurs als tien, vijftien en twintig jaar geleden. Het feit dat multiculturele auteurs (zij het mondjesmaat) door enkele docenten genoemd zijn omdat zij in de leesdossiers van hun leerlingen opduiken, doet verwachten dat deze auteurs uiteindelijk een bescheiden plaats zullen krijgen in de canon van het literatuuronderwijs.

Hermans (2007a) onderzocht in hoeverre docenten structureel aandacht besteden aan literatuur als een van de deeldisciplines van CKV1, en welke invulling daarbij aan 'wereldliteratuur' wordt gegeven door docenten, didactici en methodemakers. Zij enquêteerde in opdracht van de Stichting Lezen docenten CKV1 en betrokkenen uit het veld van de nascholing.

Op veel scholen maakt literatuur geen deel uit van CKV1, omdat het elders in het curriculum al aan bod komt. Veel docenten vinden het belangrijker dat leerlingen bij CKV1 kennismaken met andere kunstvormen. De docenten die literatuur wel als onderdeel van het vak beschouwen, geven geen eenduidig beeld van de lespraktijken. Zo hanteren sommige scholen een lijst met boeken, maar leerlingen worden niet aangespoord deze te lezen. Literatuur wordt vaak aangeboden in de vorm van een apart project of workshop, of leerlingen gaan naar toneelstukken die literatuur als basis hebben. Docenten CKV1 die literaire fragmenten of verhalen gebruiken, zeggen dat ze dat doen in aansluiting op andere kunstdisciplines binnen een thema. Wat docenten daadwerkelijk doen in de lessen hangt voor een groot deel af van de eigen opvattingen en voorkeuren. Als een leerkracht zelf veel buitenlandse literatuur leest, dan gebruikt hij die ook in zijn lessen. Voorstanders van intercultureel onderwijs lezen meer interculturele literatuur. Op zwarte scholen komt meer multiculturele literatuur voor in de lessen, maar dat is vooral op initiatief van de leerlingen.

Een belangrijk obstakel is de beschikbare tijd van de docent om belangwekkende boeken te lezen en buiten het eigen vakgebied rond te snuffelen.

De vraag waaraan docenten denken bij de term wereldliteratuur leidt tot: literatuur uit de niet-westerse wereld, westerse canon, Nederlandse canon. Op scholen waar literatuuronderwijs is ondergebracht bij aparte talen, noemen docenten niet-westerse literatuur als ideale invulling voor CKV1, maar in de praktijk wordt geen aandacht besteed aan literatuur en als dit wel gebeurt, gaat het meestal om Nederlandse of westerse literatuur. Jeugdliteratuur komt vrijwel niet aan bod.

Hermans (2007b) onderzocht het aanbod van multiculturele fictie door docenten Nederlands uit onder andere de bovenbouw van het vmbo, en de waardering van leerlingen uit 3 vmbo (gemengde/theoretische leerweg) voor multiculturele fictie.

Twee derde van alle docenten uit de bovenbouw van vmbo, havo en vwo is voorstander van intercultureel onderwijs, met name vanuit een leesbevorderend perspectief.

Veel docenten noemen het gebrek aan leescultuur onder de leerlingen. Het grootste probleem van met name zwakke lezers op het vmbo is dat niet kunnen en niet willen lezen vaak hand in hand gaat. Geringe leesmotivatie en concentratie van leerlingen is voor bijna de helft van de docenten een probleem. Openlijke beschrijvingen van seksuele handelingen en het voorkomen van homoseksuele personages in verhalen blijken vrij vaak voor problemen te zorgen, met name voor allochtone leerlingen zijn deze onderwerpen taboe. Ook kunnen allochtone leerlingen zich soms minder goed inleven in Nederlandse personages.

Wanneer men de leesdossiers van witte klassen vergelijkt met de multiculturele groep, komt Carry Slee in de witte klassen in alle dossiers voor en heeft Zohra Zarazouli in de multiculturele groep de toppositie. In de witte klassen komt nauwelijks een multiculturele titel in de fictiedossiers voor, in de multiculturele klassen wemelt het ervan. Daarbij moet opgemerkt worden dat het niet per definitie zo is dat in witte klassen weinig multiculturele fictie aan bod komt.

Bij de leerlingen gaat plezier in lezen samen met een hogere leesfrequentie. Meisjes zijn oververtegenwoordigd in de groep veellezers. Leerlingen vinden fictielessen niet erg boeiend of bevorderlijk voor het leesplezier, maar slechts een minderheid is voor afschaffing van het fictieonderwijs. Driekwart van de leerlingen leest graag over zaken waar ze in hun dagelijks leven ook mee te maken krijgen. Vaak zijn de boeken die ze lezen voor school, niet de boeken die ze voor hun plezier zouden lezen. Opvallend is wel dat des te meer en liever men leest, des te meer de boeken op school aansluiten bij wat ze thuis lezen.

Over multiculturele fictie in het onderwijs zijn leerlingen eensgezind vrij positief. Ze zouden het fijn vinden als er vaker multiculturele fictie op het menu staat en zijn van mening dat ze daardoor meer inzicht krijgen in andere culturen. Ruim de helft heeft al eens eerder een boek van een allochtone auteur gelezen en ruim 80% wil na lezing van het verhaal meer lezen van allochtone auteurs. De populairste schrijvers van multiculturele literatuur zijn Zohra Zarouali, Lydia Rood en Hans Sahar.

De Jager (2007) onderzocht het leesgedrag in het Nederlands en het Fries van vmbo-leerlingen in Friesland. Daarnaast werd nagegaan wat docenten Nederlands in Friesland doen om hun leerlingen te stimuleren om te gaan lezen, en in hoeverre zij daarbij gebruik maken van de verschillende leesbevorderingsprojecten.

Friese vmbo-leerlingen lezen even weinig als hun leeftijdsgenootjes elders in het land. Een vijfde deel van de Friese leerlingen leest geen boeken, iets meer dan de helft (51%) leest af en toe een boek, 29% leest met meer regelmaat, een of meerdere boeken per maand. Leerlingen op de theoretische leerwegen lezen meer dan op de andere drie leerwegen. Leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg schatten hun leesvaardigheid minder hoog in dan die op de gemengde en theoretische leerweg.

Vmbo-leerlingen in Friesland hebben een voorkeur voor humoristische boeken, oorlogsboeken en stripboeken. In het landelijke onderzoek van Guldmond (2003) staan detectives in plaats van oorlogsboeken in de top 3. Bij de Friese leerlingen hebben vooral jongens een voorkeur voor oorlogsboeken, bij meisjes gaat de voorkeur uit naar liefdesromans. Leerlingen op de basisberoepsgerichte en kaderberoepsgerichte leerweg lezen het liefst strips. De leerlingen lezen het meest regelmatig tijdschriften en teksten op internet. Ze houden van korte teksten met veel illustraties.

Leerlingen lezen vooral wanneer ze een spreekbeurt moeten houden over een boek of een opdracht moeten maken over een boek. Leerlingen gaan vooral lezen op advies van vrienden en vriendinnen en niet op advies van de docent. De belangrijkste reden voor leerlingen uit Friesland om iets te gaan lezen is dat ze iets interessant vinden of meer willen weten. Leerlingen uit Friesland zijn niet heel positief over lezen: bijna de helft ervaart het niet als prettig om te lezen en 43% vindt het niet de moeite waard. Ze zijn hierbij negatiever dan leerlingen elders in het land en negatiever dan basisschoolleerlingen.

60 % van de docenten Nederlands geeft aan dat leesbevorderingsactiviteiten het meeste effect hebben wanneer wordt aangesloten bij de voorkeuren van de leerlingen. De docenten Nederlands zijn positief over leesbevorderingsprojecten, maar gebruiken in de praktijk alleen maar Boektoppers en Lijsters.

De leesattitude Fries van vmbo-leerlingen is duidelijk negatiever dan de leesattitude Nederlands. 81% leest geen Friese boeken, Friestalige leerlingen lezen wel iets meer Friese boeken, maar hooguit af en toe. Meer dan de helft geeft ook aan niet of met moeite Fries te kunnen lezen.

Het Jonge Juryproject wordt in opdracht van Stichting Lezen uitgevoerd door Stichting Bulkboek en heeft als doel het lezen van jongeren tussen 12 en 16 jaar te bevorderen en hen een eigen mening over boeken te leren ontwikkelen. Docenten Nederlands in de onderbouw van de middelbare school zijn belangrijke intermediairs die het project bij de doelgroep kunnen brengen. Met het project worden jongeren uitgedaagd om boeken die het jaar daarvoor op de markt gebracht zijn te lezen en daaruit het mooiste boek te kiezen. De auteur van het boek dat het meest wordt gekozen wint de Prijs van De Jonge Jury die wordt uitgereikt tijdens de Dag van De Jonge Jury. Stichting Lezen wilde graag inzicht in het gebruik van het project op middelbare scholen om tekortkomingen weg te kunnen werken en positieve punten bij de promotie te kunnen gebruiken. Ook wilde ze weten of het project voldoende bekend was. Mariman (2007) verzamelde informatie via een vragenlijst bij docenten en leerlingen en diepte-interviews met docenten. De vragen richtten zich op de integratie van het project in het onderwijs, de samenwerking met de schoolbibliotheek, het gebruik van de website en de waardering van de docent voor de diverse onderdelen van het project.

De Jonge Jury wordt in havo- en vwo-afdelingen meer gebruikt dan in het vmbo. Dit heeft vooral te maken met de houding van de docenten ten aanzien van leesbevordering in het vmbo. Ze geven onder andere aan dat ze in het vmbo meer tijd nodig hebben om door de verplichte lesstof heen te komen.

De meeste docenten die gebruik maken van De Jonge Jury doen dat omdat leesbevordering een doel van het project is. Een andere belangrijke reden is dat in het project recente boeken gebruikt worden. Een veel genoemde reden om geen gebruik te maken van De Jonge Jury is het gebrek aan tijd. Docenten die wel gebruik maken van het project vinden het niet erg dat er tijd in gaat zitten, of de literatuurlessen uit de methode worden vervangen door het project. Docenten die meedoen met De Jonge Jury werken er over het algemeen jaarlijks mee: op die manier is het verankerd in het lesprogramma, bovendien komen er ieder jaar nieuwe boeken en leerlingen. Op de meeste scholen wordt niet door alle docenten in de onderbouw met het project gewerkt, dit is een keuze van de sectie en/of eigen keuze van docent, op die manier zijn er genoeg boeken voor leerlingen en is er afwisseling.

Met de Openbare Bibliotheek wordt door 41,8 % van de scholen samengewerkt om het Jonge Juryproject vorm te geven. De volgende manieren van samenwerking komen voor: de OB levert

de exemplaren van de Jonge Juryboeken, de OB organiseert een ontmoeting voor leerlingen met een auteur, de OB verzorgt de introductie en/of afsluiting van het project. Ook is er een school waar het hele Jonge Juryprogramma komt van de openbare bibliotheek.

Met de schoolbibliotheek wordt door 76,4 % van de scholen samengewerkt om De Jonge Jury vorm te geven. De volgende vormen van samenwerking worden genoemd: zorgen voor de aanschaf en uitleen van boeken, een Jonge Jurytentoonstelling, het (extra) voor- en nawerk van de lessen, de gehele organisatie ligt bij de schoolbibliotheek. Als de bibliotheek wordt gerund door vrijwilligers is er vaak geen sprake van samenwerking.

Een groot aantal docenten dat werkt met het project (78,2%) geeft aan gebruik te hebben gemaakt van de website. De site wordt voornamelijk geraadpleegd om algemene informatie, informatie over boeken, lessuggesties en belangrijke data op te zoeken. De docenten beoordelen de hoeveelheid informatie voor docenten en leerlingen als ruim voldoende. Leerlingen kijken relatief weinig op de site; van de scholen die met De Jonge Jury werken, kijkt 28% op de site. Ze kijken om informatie voor een verslag op te zoeken, om te kijken welke boeken meedoen en om zomaar eens rond te snuffelen. Leerlingen die de site gebruiken, beoordelen deze als positief.

Docenten geven tijdens diepte-interviews aan dat het doel van De Jonge Jury, het bevorderen van lezen, gehaald wordt. De afsluitende Dag van De Jonge Jury wordt door een groot percentage (76,4%) docenten positief gewaardeerd. Een eveneens groot percentage docenten (74,5%) geeft aan dat de inhoud van de kerntitels goed past bij de leeftijdsgroep. De boeken zijn gericht op twaalf- en dertienjarige jongeren. Docenten vinden het fijne titels om mee te werken en de uitgewerkte lessen zijn handig om mee te werken. De waardering voor het aantal titels is wisselend, sommigen vinden de keuze te beperkt.

Het stemmen via een stemformulier wordt door een groot aantal docenten (83,6%) positief ervaren. Hiertegenover wordt het stemmen door middel van het internet door minder dan de helft van de docenten als positief gewaardeerd, omdat dit veel organisatie vergt en er geen zicht meer is op het stemgedrag.

Leerlingen die via school met het project werken, geven overwegend een positieve waardering: ze vinden het leuk om invloed uit te oefenen op de prijs, nieuwe boeken te leren kennen en de afsluitende dag vinden ze erg leuk.

Verboord en Van Luijt (2007) onderzochten in welke mate leerlingen in het voortgezet onderwijs gebruik maken van uittrekselsites en in hoeverre kan dit gebruik verklaard worden door hun mediaoriëntatie.

Daarnaast gingen ze na welke invloed heeft het gebruik van uittrekselsites heeft op het soort auteurs dat voor het leesdossier wordt gelezen en op de wijze waarop er voor het leesdossier wordt gelezen.

In 2005 werd een schriftelijke enquête afgenomen tijdens de les Nederlands onder leerlingen uit 3 en 4 havo en 4 en 5 vwo op vijf scholen. De leerlingen zijn bevraagd over vijf grote

uittrekselsites: scholieren.com, leerlingen.com, samenvattingen.nl, collegenet.nl en studentonly.nl.

Vrijwel alle leerlingen blijken uittrekselsites te kennen en bijna 90% maakt er ook gebruik van, maar dit betreft grotendeels één site, namelijk scholieren.com. De mediaoriëntatie in de vrije tijd blijkt een beperkte invloed uit te oefenen op het gebruik van uittrekselsites: veel lezen leidt tot minder gebruik, veel internetten heeft nauwelijks effect.

Meer gebruik van deze sites gaat samen met het kiezen van modernere auteurs en auteurs die relatief populair zijn bij andere leerlingen. Meer gebruik van de sites leidt niet tot een geringer leesniveau, wel lezen leerlingen minder vaak boeken voor het leesdossier uit en lezen ze met minder plezier leesdossierboeken.

De onderzoekers bevelen aan om in vervolgonderzoek dieper in te gaan op het doel waarmee leerlingen sites gebruiken. Het lijkt er nu op dat leerlingen de sites raadplegen voor de keuze van geschikte moderne auteurs en bij het schrijven van het verslag van oudere auteurs. In vervolgonderzoek zouden ook leesdossiers geanalyseerd kunnen worden en interviews gehouden kunnen worden met leerlingen om te zien hoe de uittreksels gebruikt worden en terugkomen in het leesverslag.

Bazar is een doorlopend leesbevorderingsproject voor het vmbo, dat leerlingen in alle leerjaren wil bereiken via een longitudinale en structurele aanpak. Meertens (2007) onderzocht of leerlingen die Bazarlessen volgen naar hun eigen inschatting en die van hun docenten meer plezier in lezen en een hogere leesmotivatie krijgen. Leerlingen uit eerste, tweede, derde en vierde klassen vmbo die Bazarlessen hebben gevolgd, en hun docenten hebben vragenlijsten ingevuld over leesplezier en leesmotivatie.

Docenten geven grotendeels aan dat Bazar volgens hun inschatting positief werkt, zowel op leesplezier als op de houding ten opzichte van het lezen van boeken.

Leerlingen hebben naar hun eigen inschatting meer plezier in lezen gekregen, ook specifiek van boeken en tijdschriften. Ook bij het item leesmotivatie worden significante positieve verschillen gevonden. Leerlingen geven aan dat ze lezen nu minder moeilijk vinden dan voor Bazar. Bij de intrinsieke motivatie blijken leerlingen positiever te staan ten opzichte van de uitspraken: 'Ik lees om tot rust te komen', 'Als ik lees, vergeet ik alles om me heen', 'Als ik een leuk boek heb, kan ik opgaan in een verhaal'. Bij de instrumentele leesmotivatie werd positief gescoord op 'Als ik iets wil weten, ga ik erover lezen', 'Als ik voor een opdracht van school iets moet weten, ga ik erover lezen', 'Boeken lezen is goed voor je schoolprestaties', 'Als je een boek leest, vergroot je je kennis van boeken en schrijvers'. Leerlingen staan na Bazar ook positiever ten opzichte van verschillende genres, jeugdboeken en dagboeken uitgezonderd.

De antwoorden van de docenten en van de leerlingen laten beide een positief resultaat zien, concludeert Meertens: beide groepen denken dat toepassing van Bazar-lessen een positieve weerslag heeft op het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen. Als leerlingen uit eigen ervaring weten dat lezen een boeiende bezigheid kan zijn, dan is de kans groot dat zij nu en later uit zichzelf en met enige regelmaat gaan lezen en blijven lezen.

De voornaamste bevindingen uit de verschillende onderzoeken zetten we hieronder op een rij. Vanwege de hoeveelheid en ten behoeve van de overzichtelijkheid ordenen we ze naar onderbouw/vmbo en havo/vwo.

Onderbouw/vmbo

- Er is een kloof tussen het onderwijs in jeugdliteratuur in groep acht van het basisonderwijs en klas een van het voortgezet onderwijs. In groep acht is er meer en gevarieerdere aandacht voor jeugdliteratuur dan in klas een. Ook leerlingen ervaren deze overgang duidelijk (Bos, 2003, 2006).
- Docenten staan positief tegenover het nieuwe, verbrede fictieonderwijs in de basisvorming: aandacht voor lectuur, strips en niet-schriftelijke fictie (Van Schooten en Oostdam, 1997a).
- Ook bij de interesse van leerlingen in de basisvorming sluit dit nieuwe fictieonderwijs aan. Maar leerlingen geven uit dit verbrede aanbod de voorkeur aan populaire fictie, en docenten aan literaire fictie (Van Schooten en Oostdam, 1998).
- Werk van een niet bekroonde kinderboekenauteur kan in de onderbouw zinvol worden gebruikt als promotiemateriaal voor het lezen van fictie, omdat het het leesplezier meer bevordert dan moeilijker, wel bekroond werk (Lavrijsen, 2000).
- Leerlingen in de onderbouw van vmbo en aso/tso moeten zich emotioneel betrokken voelen bij een tekst om er plezier aan te beleven. Hiervoor is identificatie met de hoofdpersoon niet perse noodzakelijk (Guldemond, 2003a).
- Leerlingen in de bovenbouw van vmbo staan in meerderheid positief tegenover intercultureel literatuuronderwijs en multiculturele fictie. De mate waarin ze feitelijk multiculturele teksten lezen, is sterk afhankelijk van de klas waarvan ze deel uitmaken: in "witte" klassen worden vooral niet-allochtone auteurs en in multiculturele klassen vooral allochtone auteurs gelezen (Hermans, 2007b).
- De leesattitude van vmbo-leerlingen in Friesland is negatiever dan die van leerlingen elders in het land, zowel tegenover Nederlandse boeken als (in nog sterkere mate) tegenover Friese boeken (De Jager, 2007).
- Bazarlessen verhogen het leesplezier en de leesmotivatie van leerlingen in het vmbo, naar de mening van hun docenten en van de leerlingen zelf (Meertens, 2007).

Havo/vwo

- Het leesdossier in de bovenbouw van havo en vwo werkt niet als middel bij traditioneel, tekstbestuderend literatuuronderwijs, maar wel bij tekstervarend literatuuronderwijs met ruimte voor de individuele leerling (Hamel, 1997).
- Docenten, schoolboekauteurs en leerlingen maken ten behoeve van het literatuuronderwijs verschillende selecties uit teksten en auteurs. Hetzelfde geldt voor Nederlanders en Vlamingen. Er is geen sprake van een gemeenschappelijke canon of kader binnen en tussen de beide landen (Moerbeek, 1998a).

- De literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo kan worden getypeerd aan de hand van de twee dimensies gemotiveerd-ongemotiveerd en bekwaam-onbekwaam (Witte, 1999/2000).
- Docenten hebben reserves tegen het geven van een plaats aan de adolescentenroman in het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo. Dit lijkt voort te komen uit het feit dat deze boeken worden uitgegeven als jeugdroman (Van Lierop-Debrauwer, 2002).
- Leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo zijn in staat een vergelijkende analyse uit te voeren tussen adolescentenromans voor jongeren en voor volwassenen, en aldus de grens tussen beide vormen van literatuur te verkennen (Van Lierop-Debrauwer en Bastiaansen-Harks, 2005).
- Leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo die adolescentenromans lezen hebben een positievere leesattitude dan hun medeleerlingen die geen adolescentenromans lezen (De With, 2005a).
- Hoewel een meerderheid van de docenten Nederlands in de bovenbouw van havo en vwo positief staat tegenover intercultureel literatuuronderwijs en multiculturele teksten, zijn boeken van allochtone schrijvers nog nauwelijks te vinden op de literatuurlijsten en in de leesdossiers van hun leerlingen (Hermans, 2005).
- Op veel havo-/vwo-scholen maakt literatuur geen deel uit van het vak Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV 1), en wereldliteratuur zodoende evenmin. Als docenten bij CKV 1 wel aandacht besteden aan wereldliteratuur, is dit meestal westerse of Nederlandse literatuur (Hermans, 2007a).
- Het project De Jonge Jury wordt door docenten en leerlingen die ermee werken (meer in havo/vwo dan in vmbo) overwegend positief gewaardeerd. Veel docenten werken in het project samen met de schoolbibliotheek en (in mindere mate) de Openbare Bibliotheek (Mariman, 2007).
- De grote meerderheid van de leerlingen in havo/vwo kent en gebruikt uittrekselsites, in het bijzonder scholieren.com. Er is een verband tussen gebruik van deze sites en het kiezen van moderne en populaire auteurs (Verboord en Van Luijt, 2007).

Het descriptieve onderzoek in de periode 1997-2007 is vooral gericht geweest op de implementatie van vernieuwende aanpakken of elementen in het literatuuronderwijs. Het laat verschillende aanzetten tot vakinhoudelijke vernieuwing zien, zowel in de onderbouw (verbreed aanbod van fictie via strips, populaire fictie, niet-schriftelijke fictie als in de bovenbouw (verbreed aanbod van fictie via adolescentenromans en multiculturele teksten). In zowel onderbouw als bovenbouw laat het ook een toegenomen aandacht zien voor emotionele betrokkenheid, tekstveraring, literaire ontwikkeling, kortom voor de leerling en zijn leesproces. Vernieuwende projecten als Bazar en De Jonge Jury, gestart in deze periode, worden door zowel leerlingen als docenten gewaardeerd.

Tegelijk wordt uit het onderzoek duidelijk dat de spanning tussen retoriek (de ideeën en voornemens van de docenten) en praktijk nog steeds actueel is, gezien het verschil in aandacht voor jeugdliteratuur tussen groep acht en klas een, de afwezigheid van boeken van allochtone schrijvers op literatuurlijsten in de bovenbouw van havo en vwo en in “witte” vmbo-klassen, en de reserve van docenten ten opzichte van adolescentenromans in diezelfde bovenbouw.

2.5.3 Construerend onderzoek 1969-1997

Het enige construerende onderzoek uit deze periode, naar de invoering van het leesdossier (Spoelstra, 1994), documenteert zowel het retoriek-praktijkprobleem als een aantal oorzaken ervan. De docenten in dit onderzoek onderschreven de doelstellingen met betrekking tot het leesdossier als instrument voor het realiseren van een tekstervarende aanpak van het literatuuronderwijs. In de praktijk bleek slechts een sterk uitgekledede vorm ervan haalbaar. De docenten vonden het ontwikkelde programma te tijdrovend, besteedden vooral aandacht aan de eindtoetsen (examendruk), en hadden meer behoefte aan uitgewerkt lesmateriaal.

2.5.4 Construerend onderzoek 1997-2007

Couzijn en Zonneveld (1999; zie ook Couzijn en Zonneveld, 1998) ontwierpen een literaire verwerkingsopdracht waarbij individueel en in groepswork wordt gewerkt, en ICT is ingezet. Achtergrond vormde de herziening van de Nederlandse exameneisen voor literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo, die ertoe leidt dat leerlingen een kleiner aantal boeken lezen voor het examen, maar elk boek diepgaander moeten verwerken. Docenten Nederlands moeten dus op zoek naar interessante en effectieve verwerkingsopdrachten die daadwerkelijk leiden tot ‘verdieping’ van een leeservaring.

De verwerkingsopdracht is op kleine schaal beproefd met groepjes van drie leerlingen. De werkvorm bestaat uit vier stappen. Eerst kiezen de leerlingen een boek, dat ieder van hen leest. De tweede stap is dat elke leerling een recensie schrijft over het boek. Hierin kunnen persoonlijke reacties staan, achtergrondinformatie over de schrijver, een beoordeling van de ‘geslaagdheid’ van het boek en verder alles wat de leerling kwijt wil. Bij de recensie voegt de leerling twee discussievragen toe, waarin hij aangeeft wat hij opmerkelijk, vreemd of onbegrijpelijk vond aan het boek. De derde stap is een discussie in een kleine groep over de discussievragen per e-mail. De vierde stap bestaat eruit dat de leerlingen bedenken hoe ze hun eigen recensie kunnen verbeteren op grond van de discussie en die verbeteringen uitvoeren. De rol van de docent bestaat uit het instrueren en begeleiden van leerlingen en uit het beoordelen van de leerling-producten.

De leerlingen kozen voor hun recensie het boek I.M. van Connie Palmen. Er waren twee discussieronden met een week tussentijd. Er werd gewerkt met het programma Free Agent om de internetfaciliteit Usenet (ook wel News) te gebruiken. In de discussiegroep nl.kunst.literatuur hebben de leerlingen in juni 1998 hun discussie over I.M. gehouden.

Gemiddeld waren de recensies 350-400 woorden lang. Leerlingen stelden in hun herschreven versies vaker een aantal kenmerkende verhaaltheoretische begrippen aan de orde, zoals thema, titelverklaring, symboliek, personages, stijl, structuur, perspectief, tijd, ruimte, genre en de verhouding fictie/werkelijkheid. Ze namen nieuwe verhaalanalytische aspecten op of breidden ze uit.

Het werken met groepjes aan de computer leverde weinig praktische problemen op, en de discussies en de uiteindelijke recensies hadden een acceptabel niveau, gelet op beter begrip van het literaire werk.

De leerlingen vonden het discussiëren via e-mail en het werken met het programma Free Agent in het algemeen 'leuk' en 'leerzaam'. Dat gold ook, zij het in iets mindere mate, voor het schrijven van de recensies. Wel was de tijdsdruk een bezwaar: het einde van het schooljaar is niet het beste moment voor het (her)schrijven van teksten.

Van der Logt (2003) brengt verslag uit van het werken door leerlingen aan hun leesdossier in een elektronische leeromgeving (Blackboard). Een drietal aspecten van de onderwijspraktijk is onderzocht: het samenwerkend leren van de leerlingen, het begeleiden op afstand door de docent en het aanleren van vaardigheden.

Leerlingen uit een 4 vwo-klas werkten in vier groepen in de elektronische leeromgeving aan hun leesverslagen. Iedere groep las een ander boek. Ze moesten het boek op vier aspecten analyseren: (1) verwachting en eerste reactie, (2) beknopte samenvatting en analyse, (3) verwerkingsopdracht, (4) beoordeling. De docent structureerde de elektronische leeromgeving en maakte daarbij gebruik van verschillende 'velden', bijvoorbeeld: course documents (verschillende documenten die leerlingen kunnen gebruiken, zoals informatie over boeken die gelezen moeten worden) en assignments (opdrachten en handelingen die leerlingen moeten verrichten). Het communication center is voor het project het belangrijkste veld, omdat leerlingen groepsgewijs aan een boek werken en gegevens moeten uitwisselen. Ze kunnen e-mailen, discussiëren via een platform en files uitwisselen.

In de vier groepen werd zeer verschillend gediscussieerd. In groep A werden 36 berichten uitgewisseld, in groep B 56 berichten, in groep C 35 berichten en in groep D 77 berichten. Bij een van de groepen werd het werk door één leerling spontaan georganiseerd. De docent hoefde deze groep bijna niet te begeleiden. Ook in sommige andere groepen dienden groepsleiders zich als het ware vanzelf aan. De leerlingen bleken onder andere bedreven in het expliciteren van hun eigen gedachten en argumenten en hielpen elkaar bij het structureren van de stof. Voor de docent betekent het begeleiden op afstand dat hij op een andere manier zijn tijd moet indelen. Het grootste gedeelte van het werk (het bouwen van de leeromgeving) is voor de start van de lessenserie gedaan. Tijdens de lessenserie kan de docent wanneer het hem uitkomt naar de vorderingen van de leerlingen kijken.

Leerlingen corrigeren en sporen elkaar aan en leren zo hun metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen. Ook ziet de docent voorbeelden van hoe leerlingen op hun niveau de opgedane kennis proberen te toetsen. De vaardigheid planning wordt echter niet volledig beheerst door de leerlingen. Op het laatste moment nam de activiteit van de leerlingen op de site enorm toe; alle groepen slaagden er echter in de opdracht binnen de gestelde tijd af te ronden.

De leerlingen waren snel ingewerkt in het programma Blackboard en waren zeer positief over het werken ermee. Wel vonden ze het een nogal plat medium (er waren geen plaatjes of films toegevoegd).

De leerlingen nemen zelf initiatieven ten aanzien van hun leren als de docent ervoor zorgt dat zij op dat punt een zekere verantwoordelijkheid krijgen toebedeeld, zo concludeert Van der Logt.

De belangrijkste bevindingen uit deze onderzoeken geven we hieronder weer:

- Een literaire verwerkingsopdracht waarbij de leerlingen een boek kiezen, hierover een recensie schrijven, deze recensie bediscussiëren per e-mail en vervolgens bijstellen, is in de bovenbouw van havo en vwo uitvoerbaar gebleken en door de leerlingen als leuk en leerzaam ervaren (Couzijn en Zonneveld, 1999).
- Werken door vwo-leerlingen aan hun leesdossier in de elektronische leeromgeving Blackboard leidde tot samenwerkend leren en het aanleren van metacognitieve vaardigheden (Van der Logt, 2003).

Interessante overeenkomsten tussen beide onderzoeken zijn het accent op samenwerking tussen leerlingen en de inzet van ICT in het literatuuronderwijs. Dit is nieuw ten opzichte van de vorige periode.

2.5.5 Effectonderzoek 1969-1997

Het effectonderzoek naar tekstervarend literatuuronderwijs dat door Schram en Geljon in deze periode verricht werd (1988), leidde tot teleurstellende resultaten; er konden geen significante effecten van de zogenoemde affectieve (op ervaring en beleving van de leerling gerichte) lesmethoden aangetoond worden.

Het onderzoek van Dirksen (1995) naar de invloed van affectieve lesmethoden leverde wel een indicatie dat deze methoden effect kunnen sorteren. Een verschil met het onderzoek van Schram en Geljon is dat het lespakket uit dit onderzoek na een pilot-study op de school waar de onderzoeker zelf les gaf, werd bijgesteld. Mogelijk is deze grotere empirische fundering van het lesmateriaal een verklaring voor het relatieve succes ervan. Een ander verschil is dat het in het onderzoek van Schram en Geljon om een kleiner aantal lessen gaat; wellicht kan van enkele lessen minder effect verwacht worden dan van een langduriger programma.

2.5.6 Effectonderzoek 1997-2007

Literatuuronderwijs in de Tweede Fase betekent voor leerlingen niet alleen lezen, maar ook veel schrijven. Er wordt namelijk van leerlingen vaak verwacht dat zij schrijven over wat zij gelezen hebben in bijvoorbeeld een recensie of boekverslag. Kieft (2006; zie ook Kieft en Rijlaarsdam, 2005, 2006; Kieft, Rijlaarsdam en Van den Bergh, 2006) onderzocht in haar promotieonderzoek een manier om schrijven effectief in te zetten in het literatuuronderwijs, door schrijfp opdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen.

Voor het onderzoek is een lessenserie ontwikkeld rondom recensies schrijven over literatuur. Deze lessenserie is gemaakt in twee verschillende versies: een planningsversie en een reviseerversie. De beide versies verschilden van elkaar op twee hoofdpunten: (1) ideeën krijgen en (2) het schrijfproces. In de planningsversie wordt veel gewerkt met planning: het bepalen van de inhoud van de tekst voordat er geschreven wordt, door middel van lijstjes of schema's. In de reviseerversie kunnen de schrijvers op ideeën komen door het schrijven zelf: zij beginnen met een eerste versie van de tekst en gaan daarna schaven, schrappen, schrijven en herschrijven. In twee experimentele studies is onderzocht of de effectiviteit van schrijfp opdrachten in het literatuuronderwijs vergroot kon worden door schrijfp opdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen. Kieft onderzocht ook de effecten op schrijfvaardigheid, zie daarvoor het hoofdstuk Schrijfonderwijs.

De onderzoeksvragen met betrekking tot literaire interpretatie luiden:

- Leren leerlingen die neigen naar een plannende schrijfstrategie meer wat betreft literaire interpretatie in de planningsconditie?
- Leren leerlingen die neigen naar een reviserende schrijfstrategie meer wat betreft literaire interpretatie in de reviseerconditie?

Literaire vaardigheid is in studie 1 gemeten door leerlingen (uit havo 4 en vwo 4) een verhaal te laten lezen en ze daarna een drietal vragen over het verhaal (naar titel, thema en kwestie) te laten beantwoorden. In studie 2 werd literaire vaardigheid gemeten door leerlingen (uit gymnasium 3, havo 4 en vwo 4) een tekst te laten schrijven die globaal beoordeeld werd op kwaliteit van interpretatie.

Kieft rapporteert de volgende resultaten. Uit studie 1 bleek dat de mate waarin leerlingen beweerden te plannen niet van belang was voor de leerresultaten: alle leerlingen scoorden in de planningsconditie beter op de literaire interpretatie dan in de reviseerconditie. Wat betreft reviseren werd het volgende gevonden: hoe hoger leerlingen scoorden op reviseren, hoe beter ze presteerden in de planningsconditie. Voor leerlingen die laag scoorden op reviseren maakte het niet veel uit in welke conditie ze zaten: deze leerlingen presteerden in beide condities ongeveer even goed.

De resultaten uit studie 2 lieten zien dat hoe sterker leerlingen een voorkeur hadden voor reviseren, hoe beter ze op literaire interpretatie scoorden in de revisieconditie; hoe minder ze een voorkeur hadden voor reviseren, hoe beter ze scoorden in de planningconditie. Voor de

planningsstrategie bleek dat hoe minder de leerlingen aangaven te plannen, des te beter ze af waren in de revisieconditie.

Kieft concludeert dat als het onderwijsdoel het leren interpreteren van literaire teksten is, en schrijven dus gezien wordt als leeractiviteit, dat het aanpassen van de lessen aan de schrijfstrategieën van leerlingen verstandig is. Zij baseert haar conclusie op de uitkomsten van studie 2 die zij qua ontwerp wat hoger acht dan studie 1.

Eén van de problemen binnen het literatuuronderwijs is hoe leerlingen gestimuleerd kunnen worden dieper in te gaan op een literaire tekst, zonder dat dit ten koste gaat van het leesplezier. Een structuuranalytische benadering (tijd, ruimte, perspectief, enz.) kan voor diepgang zorgen, maar niet alle leerlingen vinden het op deze manier 'uitpluizen' van teksten plezierig. Een tekstervarende, op persoonlijke respons gerichte benadering kan een positieve leesattitude bevorderen, maar brengt het gevaar van oppervlakkigheid met zich mee. De vraag rijst of er geen tussenweg is: een literatuurbenadering waarbij wel diep wordt ingegaan op de tekst, maar waarbij leerlingen tegelijkertijd veel vrijheid krijgen om te bepalen hoe zij willen lezen: gericht op de inhoud of meer op de structuur, gericht op persoonlijke beleving of juist op analyse. Een didactiek op basis van leerling-vragen kan zo'n tussenweg vormen. In plaats van docentvragen te beantwoorden, stellen leerlingen zelf vragen over alles wat zij vreemd, verbazingwekkend of onduidelijk vinden in een literaire tekst. Janssen, Braaksma en Couzijn (2006; zie ook Janssen en Braaksma, 2006) doen verslag van een experimentele lessenserie waarbij leerlingen zelf vragen stellen bij gelezen verhalen.

In deze lessenserie leerden de leerlingen een aanpak voor het interpreteren van korte verhalen, die de volgende stappen omvatte: "Lees het verhaal, en (1) stel jezelf vragen tijdens het lezen van het verhaal, (2) kies na afloop een hamvraag, (3) bespreek je hamvraag met anderen, (4), formuleer een (voorlopig) antwoord en (5) rechtvaardig je antwoord". In iedere les werden eerder geleerde stappen van de aanpak herhaald, en leerden leerlingen er een nieuwe stap bij. In de laatste les werd leerlingen gevraagd de stappen zelfstandig toe te passen bij het lezen van een verhaal naar eigen keuze.

Een aantal docenten Nederlands in Nederland en Vlaanderen voerde de lessenserie uit in hun vierde klassen havo, vwo of aso (algemeen secundair onderwijs).

Over de strategie van 'vragen stellen' waren de docenten unaniem positief. Men waardeerde de stapsgewijze aanpak en vond het lesmateriaal goed gestructureerd. De aanpak vond men leerzaam voor leerlingen en goed passen bij zelfstandig leren. Ook leerlingen deden in de interviews positieve uitspraken over de geleerde aanpak met 'vragen stellen'. Iets meer dan de helft van de leerlingen (53 %) vond het leuk om zelf vragen te stellen over gelezen verhalen, in plaats van docentvragen te beantwoorden. Maar er waren ook leerlingen die het nut van vragen stellen niet inzagen, of de aanpak omslachtig vonden.

Over de gekozen verhalen liepen de meningen uiteen. Sommige docenten vonden de verhalen aan de moeilijke kant. Weer andere docenten vonden de verhaalkeuze gevarieerd en daarom

wel goed. Uit de vragenlijstgegevens van de leerlingen bleek dat vwo/aso-leerlingen de verhalen over het algemeen moeilijker, maar ook leuker vonden dan de havo-leerlingen. Om de effecten van de lessenserie te kunnen meten, werden de leerlingen in drie groepen gesplitst op basis van hun zelfgerapporteerde leesgedrag: niet-lezers (leerlingen die in de vragenlijst aangaven dat zij de afgelopen drie jaar niet of nauwelijks fictie hadden gelezen in hun vrije tijd), weinig-lezers (leerlingen die hooguit een paar boeken per jaar lazen in hun vrije tijd) en veel-lezers (leerlingen die tenminste één boek per maand lazen in hun vrije tijd). Het bleek dat alle drie de groepen tijdens het lezen méér vragen stelden bij de natoets dan bij de voortoets. Bij de weinig- en veel-lezers verdubbelde het aantal vragen; bij de niet-lezers was er zelfs een verdriedubbeling (van gemiddeld 1.5 naar 5 vragen over twee verhalen).

Wat betreft interpretatievaardigheid van de leerlingen bleek dat de niet-lezers na afloop van de lessenserie duidelijk beter presteerden dan voorafgaand aan de lessenserie. Bij de voortoets scoorden de niet-lezers zeer laag; gemiddeld behaalden zij 7,5 punten voor hun antwoorden. Bij de natoets scoorden zij bijna twee punten hoger (gemiddeld 9,2). De weinig- en veel-lezers gingen niet noemenswaardig vooruit in verhaalinterpretatie.

De waardering van de leerlingen voor de verhalen liet een lichte, opwaartse trend zien. Het leek erop dat leerlingen, ongeacht hun leeservaring, iets positiever waren over de verhalen bij de natoets dan over de verhalen bij de voortoets.

De lessenserie met als doel leerlingen in de vierde klassen van de havo en vwo te stimuleren tot een meer actieve, 'vragende' houding bij het lezen van literaire verhalen, lijkt effectief, zo concluderen de onderzoekers. Na afloop van de lessenserie stelden leerlingen zichzelf meer vragen tijdens het lezen dan voorafgaand aan de lessen. Vooral de 'niet-lezers' onder de leerlingen bleken van de lessenreeks geprofiteerd te hebben.

Janssen en Braaksma (2007) gaan opnieuw in op bovenstaand onderzoek, vanuit de volgende vragen:

- Welke literatuurbenadering is het meest effectief: zelf vragen genereren of de tekst-met-vragen?
- Onder welke conditie is het zelf vragen stellen het meest effectief: met of zonder sturing?

Het gaat hierbij om het effect op de waardering van leerlingen voor gelezen verhalen.

In een eerste experiment zijn twee condities vergeleken. In conditie 1 werden leerlingen gestimuleerd vragen over verhalen te genereren, in de andere conditie kregen ze vragen over de verhalen aangeboden.

Aan het experiment deden leerlingen mee uit 4 vwo/havo, afkomstig van vier scholen in Amsterdam. Onder de deelnemers waren ongeveer evenveel havo- als vwo-leerlingen, maar meer meisjes dan jongens.

De leerlingen zijn over vier groepen verdeeld; twee experimentele en twee controlegroepen. De lessen werden gegeven door twee ervaren docenten Nederlands, elk begeleidde een experimentele en een controlegroep. De leerlingen kregen een voortoets, vijf lessen en een natoets.

Voor en na de lessenreeks lazen de leerlingen hardop denkend een kort verhaal. Een indicatie van verhaalwaardering werd verkregen door de leerlingen te vragen een schoolcijfer te geven. Voorts schreven alle leerlingen een korte recensie over het verhaal. Deze recensies zijn door twee beoordelaars gescoord op waardering op een vijfpuntsschaal.

In een tweede experiment zijn ook twee condities met elkaar vergeleken. In conditie 3 zijn leerlingen gestimuleerd om zelf vragen te genereren, vergelijkbaar met conditie 1 van experiment 1. In conditie 4 lazen leerlingen dezelfde verhalen en voerden dezelfde opdrachten uit, maar nu kregen zij op verschillende momenten voorbeelden van goede en minder goede leerlingvragen aangeboden en werd de leerlingen gevraagd op deze voorbeelden te reflecteren en ze te beoordelen.

Aan het onderzoek deden 10 vierde klassen mee (havo, vwo en aso) van vijf verschillende scholen in Nederland en België. De klassen zijn at random toegewezen aan de condities. De lessen zijn gegeven door 9 docenten die zich hadden aangemeld als vrijwilliger.

Alle leerlingen kregen een verhalenbundel en een opdrachtenboekje. In de meeste klassen werd een lesuur per week besteed aan zelf vragen stellen, gedurende zes weken. Aan de voor- en natoets werd ook een lesuur besteed. Voor en na de lessenserie las iedere leerling twee verhalen. Leerlingen is gevraagd om hun eerste reacties op de verhalen in de kantlijn te noteren, een aantal open interpretatievragen te beantwoorden en hun waardering van de verhalen uit te drukken in een schoolcijfer.

In alle condities zijn kleine, significante correlaties tussen de voor- en natoetsscores voor verhaalwaardering gevonden. In experiment 1 waren de leerlingen redelijk consistent in hun oordeel over een verhaal. De verhaalwaardering was bij de voortoets gemiddeld genomen niet hoog; wel was er bij de natoets een positieve trend in verhaalwaardering zichtbaar, vergeleken met de voortoets, maar die deed zich niet in alle condities voor. In beide experimenten waren significante verschillen tussen de condities. In experiment 1 is een positief effect van zelf vragen genereren op verhaalwaardering gevonden, vergeleken met de conditie waarin vragen bij de verhalen waren aangeboden. In experiment 2 is een positief effect van vragen genereren zonder sturing op verhaalwaardering gevonden, vergeleken met de conditie met sturing.

De onderzoekers concluderen dat het door leerlingen zelf genereren van vragen over verhalen een positief effect heeft op de waardering van leerlingen voor gelezen verhalen. Zelf genereren van vragen blijkt in dit opzicht effectiever dan een aanpak waarbij de vragen worden aangeboden. De mate van vrijheid die leerlingen wordt geboden bij het genereren van vragen is belangrijk: positieve effecten werden alleen gevonden voor een benadering waarbij de leerlingen niet gestuurd werden in de vragen die zij over de verhalen stelden, maar waarin zij zelf eigenaar waren van de vragen. Wellicht geeft zelf vragen stellen leerlingen in dubbel opzicht een gevoel van eigenaarschap of autonomie: zowel tijdens het lezen van het verhaal als na het lezen.

Kortom, het door leerlingen zelf vragen stellen, met name als ze niet gestuurd worden in de vragen, kan een waardevol middel zijn om de waardering van de beginnende literatuurlezers van gelezen verhalen te vergroten.

Onderzoek heeft uitgewezen dat jongeren steeds minder lezen in hun vrije tijd en dat ze lezen steeds minder leuk vinden, maar dat het belang van lezen in de huidige informatiemaatschappij niet is afgenomen. Stokmans (2006a; zie ook Stokmans, 2007) onderzocht of leesbevorderingsprogramma's de leesgewoontes kunnen veranderen en of deze net zo effectief zijn voor leeszwakke leerlingen als voor leessterke leerlingen.

Haar onderzoeksvragen waren de volgende:

- Deelvraag een: geven positief geëvalueerde leesinterventies (door leerlingen) een verbetering van de leesattitude?
- Deelvraag twee: bepalen de leesattitude, voorafgaand aan het betreden van de leesinterventie, en de leesvaardigheid het verkrijgen van positieve ervaringen tijdens de interventie?
- Hoofdvraag: op welke wijze (en hoe sterk) wordt de leesattitude achteraf bepaald door de leesattitude vooraf, de leesvaardigheid en de evaluatie van de leesinterventie?

Er is een experimenteel onderzoek uitgevoerd waarbij op een aantal vmbo-scholen voorafgaand aan een leesinterventie (de leesmodule Bazar of lessen Nederlands), de leesattitude en de leesvaardigheid vastgesteld werden. Achteraf werd opnieuw de leesattitude bevestigd evenals de evaluatie van de leesinterventie. Stokmans rapporteert de volgende resultaten.

Deelvraag een: het ervaren plezier tijdens een leesinterventie draagt bij tot een stijging in zowel de hedonistische leesattitude (plezier in lezen) als in de utilitaire leesattitude (ervaren nuttigheid van het lezen). De ervaren leerzaamheid draagt bij tot een stijging in de utilitaire leesattitude, maar heeft geen invloed op de hedonistische leesattitude achteraf. Het ervaren gemak heeft geen aantoonbaar effect op beide soorten attitudes achteraf.

Deelvraag twee: de hedonistische leesattitude heeft een positief effect op het ervaren leesplezier en het ervaren gemak (maar niet op de ervaren leerzaamheid) van de leesinterventie. De utilitaire leesattitude heeft een positief effect op de ervaren leerzaamheid en het ervaren gemak van de leesinterventie, maar niet op het ervaren leesplezier. De leesvaardigheid heeft een positief effect op het ervaren gemak van de leesinterventie, maar niet op het ervaren plezier of de ervaren leerzaamheid.

Hoofdvraag: leesattitude vooraf bepaalt op twee manieren de leesattitude achteraf. Ten eerste via de evaluatie van de leesinterventie (zie deelvraag een en twee). Ten tweede doordat de leesattitude vooraf sterk bepalend is voor de leesattitude achteraf. Leesvaardigheid bepaalt ook de leesattitude achteraf, maar niet via de evaluatie van de leesinterventie. Het effect is direct: een slechte leesvaardigheid belemmert in vergelijking met een goede leesvaardigheid de stijging in de (hedonistische en utilitaire) leesattitude achteraf.

Een lage leesattitude en een achterblijvende leesvaardigheid vormen een belemmering om door middel van een leesinterventie de leesattitude en daarmee de leesomvang te verbeteren, zo concludeert Stokmans. Leeszwakke leerlingen krijgen over het algemeen een kleinere verandering in de leesattitude na het doorlopen van een leesinterventie in vergelijking met leessterke leerlingen. Dit heeft tot gevolg dat het verschil in leeshouding (en daarmee leesomvang) tussen leeszwakke en leessterke leerlingen met het doorlopen van het onderwijs alleen

maar toeneemt. Leesinterventies gericht op leeszwakke leerlingen moeten dus enerzijds geïntensiveerd worden, en anderzijds moet er extra aandacht besteed worden aan zowel de ontwikkeling van de interventie (deze moet goed aansluiten bij de leesvaardigheid en de interesse van de doelgroep) als aan de daadwerkelijke uitvoering van de interventie door de docenten.

De belangrijkste bevindingen uit de verschillende onderzoeken zetten we hieronder op een rij:

- Leeszwakke leerlingen (met een lage leesattitude en een lage leesvaardigheid) in het vmbo krijgen een kleinere verandering in leesattitude na het doorlopen van een leesinterventie dan leessterke leerlingen, zodat het verschil tussen beide met het doorlopen van het onderwijs toeneemt (Stokmans, 2006a).
- Wanneer men havo- en vwo-leerlingen in de bovenbouw leert argumentatieve teksten (i.c. recensies) te schrijven over literaire teksten, waarbij het doel is het leren interpreteren van literaire teksten en schrijven gezien wordt als leeractiviteit, is het effectief de lessen aan te passen aan de verschillende schrijfstrategieën van de leerlingen (Kieft, 2006).
- Een didactiek waarbij leerlingen gestimuleerd worden zelf vragen te stellen bij literaire verhalen is effectief voor leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo, vooral voor degenen die niet of nauwelijks lezen. Ze wordt gewaardeerd door zowel leraren als leerlingen (Janssen, Braaksma en Couzijn, 2006).
- Zelf genereren van vragen bij verhalen door leerlingen heeft een positiever effect op hun verhaalwaardering dan een aanpak waarbij vragen worden aangeboden, of een aanpak waarbij leerlingen gestuurd worden in de vragen die zij over verhalen stellen (Janssen en Braaksma, 2007).

In de vorige periode liet onderzoek naar de effecten van tekstervarend literatuuronderwijs wisselende resultaten zien (vgl. par. 2.5.5). Wanneer we de didactiek van Janssen e.a. van leerlingen leren zelf vragen te stellen bij literaire teksten mogen zien als een specifieke uitwerking van tekstervarend literatuuronderwijs, is er nieuwe evidentie voor de effectiviteit van zulk onderwijs. Dat deze didactiek ook werkt voor leerlingen die niet of nauwelijks lezen, zou erop kunnen wijzen dat we hier te maken hebben met een leesinterventie die de door Stokmans gesignaleerde kloof tussen leeszwakke en leessterke leerlingen zou kunnen helpen overbruggen. Om vast te stellen of dit het geval is, zou de didactiek van zelf vragen leren stellen moeten worden aangepast aan en beproefd op vmbo-scholen.

2.6 Instrumentatieonderzoek

2.6.1 Onderzoek 1969-1997

Tot de toetsing van leerling-gericht literatuuronderwijs leverde Lenglet (1988) in deze periode een hoopgevende aanzet met haar instrumentatieonderzoek. Zij concludeert dat een leerling-gerichte (mondelijke) toetsing van het literatuuronderwijs mogelijk is. De problemen die aan deze toetsvorm kleven kunnen volgens Lenglet ondervangen worden door het invoeren van een type toetsing waarbij op basis van boekbesprekingen een leesdossier aangelegd wordt dat door de docent wordt beoordeeld.

2.6.2 Onderzoek 1997-2007

De centrale vraag in het onderzoek van Witte (2006) luidt: hoe kan de literatuurdocent het leerproces van leerlingen met verschillende startcompetenties stimuleren zodat zij gedurende de tweede fase hun literaire competentie blijven ontwikkelen en hun leesplezier behouden of vergroten? Het doel van het onderzoek is onder meer een instrumentarium te ontwikkelen waarmee de docent grip krijgt op de literaire ontwikkeling van leerlingen in een klas.

Het onderzoek is uitgevoerd in de periode 2000-2003 op een aantal scholen in Nederland die bij de invoering van het studiehuis tenminste drie jaar ervaring hadden met het leesdossier. Er zijn drie mannelijke en drie vrouwelijke docenten benaderd met uiteenlopende leservaring en opvattingen over het literatuuronderwijs. De eerste vraag die dit docentenpanel moest beantwoorden was hoeveel niveaus er in het studiehuis kunnen worden onderscheiden. Er werd besloten tot zes niveaus. Het laagste competentieniveau ligt onder het gewenste startniveau van havo/vwo-4. Het hoogste competentieniveau is de absolute top die aangetroffen wordt bij (literair) begaafde leerlingen op het vwo en gymnasium.

Voor alle zes niveaus hebben de docenten via vragenlijsten 170 literaire werken naar moeilijkheid beoordeeld. Vervolgens werden de teksten naar niveau geïndiceerd. Er werd een 'normale' verdeling gevonden van de boeken over de zes niveaus met relatief veel 'matchen' op de niveaus 3, 5 en vooral 4 en veel minder op de niveaus 1, 2 en 6. Hieruit kan geconcludeerd worden dat het aanbod van boeken op de lage niveaus en het hoge niveau zeer gering is.

Vervolgens zijn per niveau representatieve boeken en taken geselecteerd en kritisch besproken in het panel. Daarna is voor elk niveau een competentieprofiel vastgesteld. Elk profiel is opgebouwd uit vier componenten: de dispositie van de leerling in algemene termen, de kenmerken van de tekst die de leerling aankan, de handelingsbekwaamheden met betrekking tot 'communicatie met en over literatuur', en een beschrijving van het didactische hoofddoel.

Als de zes profielen in een ontwikkelingsperspectief worden geplaatst, wordt het socialisatieproces getoond waarin de leerling zijn competenties stap voor stap verder uitbreidt.

Uit de zes profielen blijkt hoe groot de verschillen tussen de niveaus zijn en hoe de docent

aansluiting kan vinden bij de leerling. Cruciaal hierbij is de advisering van passende boeken en de verstrekking van doelgerichte, tekstafhankelijke opdrachten die zich in de zone van nabije ontwikkeling bevinden. De huidige gewoonte om betrekkelijk willekeurige tekstonafhankelijke vragen te stellen, leidt bij leerlingen tot gratuite antwoorden of andere vormen van ontwijkgedrag. Om verdieping te bewerkstelligen is het belangrijk dat de docent de vragen zo stelt dat ook de leerling zelf het gevoel heeft dat hij verder komt. Bovendien pleit de onderzoeker voor een landelijke, digitale catalogus waarmee de leerling 'op maat' wordt voorgelicht over de inhoud en het niveau van literaire teksten.

Het voornaamste resultaat van het onderzoek van Witte is een instrumentarium dat docenten in de bovenbouw van havo en vwo in staat stelt bij hun leerlingen competentieniveaus te onderscheiden en hierop adviezen voor passende boeken te baseren, evenals opdrachten die aansluiten bij de zone van nabije ontwikkeling.

2.7 Evaluatieonderzoek

2.7.1 Onderzoek 1969-1997

Het enige evaluatieonderzoek naar literatuuronderwijs dat in deze periode is verricht (Janssen en Rijlaarsdam, 1990) demonstreert dat leraren te pessimistisch zijn over de attitudes van hun leerlingen ten aanzien van literatuur en literatuuronderwijs. Deze resultaten sporen met een belangrijke uitkomst van het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen: leerlingen hebben positieve attitudes ten aanzien van het vrijetijdslezen en literatuur.

2.7.2 Onderzoek 1997-2007

In haar proefschrift brengt Janssen (1998; zie ook Janssen, 1997, 2002) onder andere verslag uit van leerervaringen van oud-leerlingen met betrekking tot het literatuuronderwijs. (Janssen haar andere deelstudies zijn geïnventariseerd en beschreven in de periode 1969-1997). Centrale vragen waren:

- Wat zeggen oud-leerlingen geleerd te hebben van het literatuuronderwijs Nederlands van vier leraren Nederlands, die verschillende vormen van literatuuronderwijs representeerden: literatuuronderwijs als Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele ontplooiing?
- Zijn er verschillen in de aard van de leerervaringen van oud-leerlingen die verschillend literatuuronderwijs hebben gevolgd?

Oud-leerlingen van deze leraren vulden een vragenlijst in en twee rubrieken van leerervaringen: 'Leerervaringen over jezelf' en 'leerervaringen over de wereld'.

De helft van de oud-leerlingen zei geen of weinig belangstelling te hebben voor literatuur (47%). Meer dan de helft las geen of weinig literatuur (65%) en een derde gaf aan op geen enkele wijze deel te nemen aan literaire of culturele activiteiten, zoals bibliotheek- of theaterbezoek (29%). Uit de leerverslagen kwam een grote diversiteit aan leeropbrengsten van het literatuuronderwijs naar voren. Er waren weinig categorieën van leerervaringen die door 50% of meer van de respondenten genoemd werden; de meeste leerervaringen werden maar door een enkeling genoemd. Significante verschillen in leeropbrengst tussen oud-leerlingen van verschillende docenten waren er niet of nauwelijks.

De leeropbrengsten van literatuuronderwijs als Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele vorming lijken - op langere termijn - weinig van elkaar te verschillen.

In het onderzoek van Verboord (2002) wordt de invloed onderzocht van datgene wat mensen in de jeugd en adolescentie meekrijgen aan vorming op het gebied van lezen op de lange termijn. Hoofdvraag van het onderzoek was: welke invloed heeft de leessocialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de leesfrequentie van personen die tussen 1975 en 1998 eindexamen deden in het voortgezet onderwijs?

De huidige leesfrequentie van oud-leerlingen is bevestigd. De ouders zijn meerdere vragen gesteld over de ontplooiende socialisatieactiviteiten (onder andere voorlezen, praten over boeken, meenemen naar bibliotheek en boekhandel, boek geven als cadeau en aanmoedigen boek te lezen) en de eigen leesfrequentie in de periode dat de oud-leerling op de lagere school zat. De docenten kregen over hun literatuuronderwijs vragen voorgelegd over de wekelijks aan literatuuronderwijs bestede tijd, de doelstellingen die ze gebruikten, het belang dat ze aan uiteenlopende lesonderwerpen hechtten en het soort teksten en auteurs dat ze behandelden. De socialisatie in de populaire cultuur is in kaart gebracht met vragen aan de oud-leerlingen over televisie kijken op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd; en met vragen aan de ouders over de aanwezigheid en beschikbaarheid van audiovisuele goederen in het huishouden toen de oud-leerling twaalf jaar was (onder andere televisie op de kamer van de oud-leerling).

Verboord rapporteert de volgende resultaten.

De leesfrequentie van het oudste cohort (1955-'60) is nog bijna zes waarden op een schaal van 10, maar de latere cohorten lezen telkens minder. Het cohort 1976-'82 leest maar vier waarden op een schaal van 10. Het verschil is dus bijna 20 procentpunten. Opmerkelijk is dat het leesklimaat in het ouderlijk gezin, tegen de verwachting in, gunstiger is geworden in de loop der tijd. Zowel de leesfrequentie van de ouders als het stimuleren van het leesgedrag van de oud-leerling steeg per (oud-leerling)cohort.

De literaire socialisatie op school wijzigde grotendeels in de verwachte richting: het aantal uren dat in het voortgezet onderwijs aan literatuur besteed werd, daalde en de oriëntatie op de smaak van de leerling deed opgang. Wel lijkt er onder de docenten van de meest recente cohorten

ten een lichte opleving van de overdracht van het 'klassieke' literaire erfgoed te bespeuren. De rol van populaire cultuur in de socialisatie werd, het bezoeken van popconcerten uitgezonderd, steeds groter. Met name het televisie kijken en de nabijheid van audiovisuele goederen nam sterk toe. Ook het bezoeken van uitgaansgelegenheden als disco, café en bioscoop vonden onder recente cohorten meer aftrek dan onder voorgaande cohorten.

Met name de mate van stimuleren door de ouders leidt tot grote verschillen in het lezen van boeken, met een maximum van 21 procentpunten. Het effect van het geven van het goede voorbeeld door zelf te lezen kan oplopen tot 10 procentpunten verschil. Ook het literatuuronderwijs beïnvloedt de leesfrequentie van oud-leerlingen, maar alleen waar het de inrichting van de lessen betreft. Het aantal uren dat docenten wekelijks besteden aan het vak heeft geen invloed op de omvang van het lezen. Naarmate de literatuurlessen een meer cultuurgericht karakter vertonen, lezen oud-leerlingen echter minder, terwijl een meer leerling-gerichte les juist een positief effect heeft op de leesfrequentie. De verschillen zijn aanzienlijk: 26 procentpunten minder en 16 procentpunten meer. Deze effecten komen bovenop de positieve invloed van een hoger examenniveau (die liefst 35 procentpunten bedraagt, zelfs wanneer rekening is gehouden met vervolgopleidingen). Oftewel: hoe hoger het examenniveau des te meer mensen lezen, maar binnen één examenniveau leiden verschillen in aanpak ook tot verschillen in leesfrequentie.

Er zijn dus geen aanwijzingen gevonden dat de literaire socialisatie door de ouders meer invloed heeft op de leesfrequentie dan die door de school.

In een analyse is berekend welke invloed het geboortjaar heeft op de leesfrequentie. Daarbij is alleen rekening gehouden met het examenniveau en het geslacht van de oud-leerling. Het bleek dat het verschil in lezen tussen het eerste cohort (1955) en het laatste (1982) bijna 16 procentpunten is, in het nadeel van de laatste groep. Als levensfasekenmerken opgenomen worden, blijkt het verschil nog groter te zijn: 21 procentpunten.

De ouderlijke literaire socialisatie verkleint de cohortverschillen niet; integendeel, deze lopen op tot 30 procentpunten. De ontwikkeling bij de ouders biedt geen verklaring voor de daling van de leesfrequentie onder hun kinderen. Ook de literaire socialisatie door de school biedt geen verklaring voor de cohortverschillen, die nu 33 procentpunten bedragen. Het literatuuronderwijs werd leerling-gericht, en leerling-gericht onderwijs bleek juist een gunstige invloed uit te oefenen op de latere leesfrequentie. Net als voor de literaire socialisatie door de ouders geldt dus dat de daling in lezen nog sterker zou zijn geweest als de ontwikkeling de andere richting op was gegaan. Slechts vier procentpunten van de cohortverschillen kunnen beschouwd worden als gevolg van de socialisatie in populaire cultuur. Het is ook alleen het televisie kijken op twaalfjarige leeftijd dat het latere lezen minder waarschijnlijk maakt; de aanwezigheid van audiovisuele goederen in het huishouden op twaalfjarige leeftijd en uitgaansgedrag op zestienjarige leeftijd vertonen geen verband. Op de vraag waarom jongere cohorten minder dan oudere cohorten lezen is dus geen duidelijk antwoord gevonden. De afname in de leesfrequentie kan niet verklaard worden door een ongunstiger leesklimaat en evenmin door de opkomst van populaire cultuurvormen.

Verboord trekt uit zijn onderzoek de volgende conclusies.

De lange termijn invloed van de literaire socialisatie in het ouderlijk milieu en in het schoolmilieu op de huidige leesfrequentie van de oud-leerling blijkt aanzienlijk, ook wanneer verschillen in opleidingsniveau en geslacht in acht worden genomen. De invloed van de literaire socialisatie door de docent doet niet onder voor die door de ouder. De teruggang in lezen kan de ouders niet aangerekend worden; zonder hun inspanningen zou het verlies nog groter geweest zijn. Ook het literatuuronderwijs biedt geen verklaring. Docenten houden in hun lessen steeds meer rekening met de smaak van de leerling wat een positief gevolg heeft voor de leesfrequentie. Als het gaat om literaire socialisatie lijken opvoeders derhalve eerder te hebben geanticipeerd op een ongunstiger leesklimaat dan dat ze ertoe hebben bijgedragen. Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt wel een rol, al is deze zeer bescheiden. Alleen het negatieve effect van het frequent televisie kijken op twaalfjarige leeftijd verklaart een deel van de cohortverschillen; andere vormen van populaire cultuur hebben geen aantoonbare invloed.

In zijn dissertatie rapporteert Verboord (2003a; zie ook Verboord, 2003b; Verboord en Van Rees, 2003, Verboord 2005) zijn onderzoek uitgebreider. Onderzoeksopzet en -vragen zijn uiteraard dezelfde als in Verboord (2002), maar omdat de beschrijving van de resultaten en de conclusies andere accenten krijgen, geven we deze hieronder weer.

Verboord komt tot een tweedeling in typen literatuurinstructie: cultuurgericht (accent op cultuuroverdracht, de canon en esthetische vormgeving) en leerling-gericht (accent op individuele en maatschappelijke vorming en leesplezier). De literaire socialisatie op school wijzigde grotendeels in de verwachte richting: het aantal uren dat in het voortgezet onderwijs aan literatuur besteed werd, daalde en de oriëntatie op de smaak van de leerling deed opgang. Het leesklimaat in het ouderlijk gezin is, tegen de verwachting in, gunstiger geworden in de loop der tijd. De leesfrequentie van de ouders is gestegen en het leesgedrag van hun kinderen wordt steeds meer gestimuleerd.

Leerling-gericht literatuuronderwijs leidt tot een hogere leesfrequentie dan cultuurgericht onderwijs. Hoe leerling-gericht de docent werkte, hoe meer zijn leerlingen later lezen. Dit effect wordt voornamelijk veroorzaakt door het aankweken van een positieve attitude tegenover lezen. Het opbouwen van een hoog niveau van literaire kennis heeft een positief effect op lezen. Cultuurgericht onderwijs heeft een negatief effect. Hoe cultuurgericht de docent, hoe minder zijn leerlingen later blijken te lezen.

Oud-leerlingen die in een gunstig leesklimaat opgroeien, lezen later meer. Het leesniveau van leerlingen (gemeten als het lezen van prestigieuze auteurs) wordt beïnvloed door de ouders en de literaire instructie. Hoe hoger het leesniveau van de ouders, hoe hoger het leesniveau van de kinderen. Docenten hebben effect op het leesniveau door het aantal lessen: hoe meer uren literatuurinstructie gegeven is, hoe hoger het prestige van de door de oud-leerling gelezen auteurs.

Leerling-gericht literatuuronderwijs heeft een positieve uitwerking op het leesgedrag op de lange termijn, zo concludeert Verboord. De daling in lezen zou sterker zijn geweest als de ontwikkeling in de literatuurdidactiek de andere richting was opgegaan. De ouders zijn minstens even belangrijk. Hoe meer ze stimuleren, des te meer hun kinderen later lezen.

Verboord (2004) is een toespitsing op het aspect literaire instructie uit het promotieonderzoek. Centraal staan de volgende vragen:

- Welke veranderingen in het literatuuronderwijs Nederlands hebben zich tussen 1975 tot 2000 voorgedaan?
- Welke invloed heeft het literatuuronderwijs Nederlands op het huidige lezen van boeken door personen die in de periode 1975-2000 voortgezet onderwijs volgden?

Op grond van enquêtes onder oud-leerlingen van het voortgezet onderwijs, hun vroegere docent Nederlands en één van de ouders van de oud-leerling rapporteert Verboord de volgende resultaten.

De tijd die besteed wordt aan literatuuronderwijs is tussen 1975-1979 en 2002 achteruit gegaan. Werd eind jaren zeventig nog bijna anderhalf lesuur besteed aan literatuuronderwijs, in 2000 is dit teruggelopen tot nog geen volledige les. Ook hoeven leerlingen steeds minder boeken te lezen voor de lijst. Hier doet met name de invloed van de Tweede Fase zich gelden. De soort teksten dat wordt behandeld, verandert ook in de verwachte richting: er wordt minder rekening gehouden met het literaire gehalte van de tekst, en meer met de smaak van de leerling. Bij de doelstellingen is een redelijk geleidelijke afname te zien van de cultuurge-richtheid en toename van de leerling-gerichtheid. Het prestige van behandelde auteurs is duidelijk gedaald sinds de jaren zeventig.

De omvang van het literatuuronderwijs blijkt de leesfrequentie niet te beïnvloeden. Het soort benadering van literatuuronderwijs wel: naarmate de les meer cultuurgericht is, daalt de frequentie waarmee de oud-leerling boeken leest; naarmate de les meer leerling-gericht is, stijgt deze. Het doet er voor de latere leesfrequentie niet toe welk type auteurs in de klas behandeld werden; er is geen effect van het prestige van auteurs. Het literatuuronderwijs beïnvloedt ook het leesniveau van oud-leerlingen: met name een groter aantal lesuren heeft een positief effect op het leesniveau (zowel in termen van auteurs als genres). Welke benade-ring van literatuuronderwijs dit was, maakt minder verschil. Er is alleen een positieve relatie gevonden tussen de leerling-gerichtheid van de les en het lezen van literaire genres. Er zijn geen effecten gevonden van de soort auteurs dat in de les wordt behandeld.

Hieronder zetten we de voornaamste bevindingen uit de verschillende onderzoeken op een rij:

- De leeropbrengsten van literatuuronderwijs als Culturele vorming, Literair-esthetische vorming, Maatschappelijke vorming en Individuele vorming lijken - op langere termijn - weinig van elkaar te verschillen, blijktens door oud-leerlingen van havo en vwo gerappor-teerde leerervaringen. Bijna de helft van hen rapporteerde geen of weinig belangstelling te

hebben voor literatuur, en bijna tweederde rapporteerde geen of weinig literatuur te lezen (Janssen, 1998).

- De teruggang in leesfrequentie bij (oud-)leerlingen in de afgelopen drie decennia kan niet worden verklaard uit de literaire socialisatie door de ouders en door de school (literatuuronderwijs). Integendeel, zonder hun inspanningen zou de teruggang nog groter zijn geweest. Een toename van de socialisatie in populaire cultuur speelt wel een rol, maar slechts een bescheiden (Verboord, 2002).
- Leerlinggericht literatuuronderwijs en stimuleren van lezen door de ouders hebben een positieve invloed op de leesfrequentie van oud-leerlingen op de langere termijn. Cultuurgericht (docentgericht) literatuuronderwijs heeft hierop een negatieve invloed (Verboord, 2003a).
- Een grotere omvang van het literatuuronderwijs (in lessen) heeft een positieve invloed op het leesniveau van oud-leerlingen (in termen van auteurs en genres), maar niet op de leesfrequentie (Verboord, 2004).

Het beeld dat uit deze bevindingen naar voren komt, is dat literatuuronderwijs het tij van de dalende leesfrequentie niet vermag te keren, evenmin als ouderlijke stimulans. Waardoor deze dalende leesfrequentie dan wel veroorzaakt wordt, is niet duidelijk. In hoeverre de aard van het literatuuronderwijs nog enige invloed kan uitoefenen op de leesfrequentie, is evenmin duidelijk: Verboord rapporteert een relatief positieve invloed van leerling-gericht literatuuronderwijs, maar Janssen vond geen verschillen in leerervaringen van oud-leerlingen die terug te voeren waren op het genoten literatuuronderwijs.

2.8 Nabeschouwing

In deze nabeschouwing zetten we eerst op een rij wat het onderzoek uit de periode 1997-2007 ons aan nieuwe kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-1997.

Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over literatuuronderwijs als we kijken naar de afgelopen bijna veertig jaar onderzoek.

2.8.1 Onderzoekresultaten uit de periode 1997-2007

Leesattitude, vooral in de zin van het plezier dat leerlingen hebben in lezen, is blijkens onderzoek naar de beginsituatie van de leerling een doorslaggevende factor in het leesgedrag (leesfrequentie, bibliotheekbezoek). De leesattitude zelf wordt in sterke mate bepaald door de factoren geslacht, leeftijd, milieu, stimulans vanuit de omgeving en persoonlijke behoefte aan fantasie en reflectie: factoren waarvan een deel niet en een ander deel moeilijk te beïnvloeden is.

Leesbeleving verschilt tussen jongens en meisjes (minder resp. meer), frequente en niet-frequente lezers (meer resp. minder), lezen in de vrije tijd en lezen voor school (positiever resp. negatiever), en per individuele leerling.

Intercultureel literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo/vwo lijkt op steun te kunnen rekenen van zowel allochtone als autochtone leerlingen als docenten. Allochtone leerlingen verschillen niet van autochtone bij de receptie van Nederlandse romans en metaforen in poëzie. Literaire competentie en de ontwikkeling daarvan lijkt samen te hangen met leeservaring, leesbevordering via gezin, bibliotheek en school, en creatieve schrijfvaardigheid. Daarnaast spelen de onbeïnvloedbare factoren geslacht en opleidingsniveau van de ouders een rol. De verschillen in literaire competentie tussen leerlingen manifesteren zich onder meer in verschillen in literaire leesprocessen.

Beginsituatieonderzoek uit de vorige periode (vgl. par. 2.3.1) liet ook al grote verschillen zien in de leesattitude en het leesgedrag van jongens en meisjes. Ook kwam daar al naar voren dat leerlingen verbeeldend lezen en ten behoeve van stemmingsregulatie. Het hierboven beschreven onderzoek levert belangrijke aanvullingen en nuanceringen op het voorafgaande onderzoek.

Het descriptieve onderzoek in de periode 1997-2007 is vooral gericht geweest op de implementatie van vernieuwende aanpakken of elementen in het literatuuronderwijs. Het laat verschillende aanzetten tot vakinhoudelijke vernieuwing zien, zowel in de onderbouw (verbreed aanbod van fictie via strips, populaire fictie, niet-schriftelijke fictie als in de bovenbouw (verbreed aanbod van fictie via adolescentenromans en multiculturele teksten). In zowel onderbouw als bovenbouw laat het ook een toegenomen aandacht zien voor emotionele betrokkenheid, tekstervaring, literaire ontwikkeling, kortom voor de leerling en zijn leesproces.

Vernieuwende projecten als Bazar en De Jonge Jury, gestart in deze periode, worden door zowel leerlingen als docenten gewaardeerd.

Tegelijk wordt uit het onderzoek duidelijk dat de spanning tussen retoriek (de ideeën en voornemens van de docenten) en praktijk nog steeds actueel is, gezien het verschil in aandacht voor jeugdliteratuur tussen groep acht en klas een, de afwezigheid van boeken van allochtone schrijvers op literatuurlijsten in de bovenbouw van havo en vwo en in “witte” vmbo-klassen, en de reserve van docenten ten opzichte van adolescentenromans in diezelfde bovenbouw.

Interessante overeenkomsten tussen de twee verrichte construerende onderzoeken zijn het accent op samenwerking tussen leerlingen en de inzet van ICT in het literatuuronderwijs. Dit is nieuw ten opzichte van de vorige periode.

In de vorige periode liet het effectonderzoek wisselende resultaten zien voor wat betreft de effectiviteit van tekstervarend literatuuronderwijs (vgl. par. 2.5.5). Wanneer we de didactiek van leerlingen leren zelf vragen te stellen bij literaire teksten (ontwikkeld door Janssen) mogen zien als een specifieke uitwerking van tekstervarend literatuuronderwijs, is er nieuwe evidentie voor

de effectiviteit van zulk onderwijs. Dat deze didactiek ook werkt voor leerlingen die niet of nauwelijks lezen, zou erop kunnen wijzen dat we hier te maken hebben met een leesinterventie die de kloof tussen leeszwakke en leessterke leerlingen zou kunnen helpen overbruggen.

Het instrumentatieonderzoek heeft een instrumentarium opgeleverd (ontwikkeld door Witte) dat docenten in de bovenbouw van havo en vwo in staat stelt bij hun leerlingen competentie-niveaus te onderscheiden en hierop adviezen voor passende boeken te baseren, evenals opdrachten die aansluiten bij de zone van nabije ontwikkeling.

Het beeld dat uit het evaluatieonderzoek naar voren komt, is dat de leesfrequentie bij jongeren voortdurend daalt, ook ten opzichte van het vorige decennium. Literatuuronderwijs vermog het tij van de dalende leesfrequentie niet te keren, evenmin als ouderlijke stimulans. Waardoor deze dalende leesfrequentie dan wel veroorzaakt wordt, is niet duidelijk. In hoeverre de aard van het literatuuronderwijs nog enige invloed kan uitoefenen op de leesfrequentie, is evenmin duidelijk: Verboord rapporteert een relatief positieve invloed van leerling-gericht literatuuronderwijs, maar Janssen vond geen verschillen in leerervaringen van oud-leerlingen die terug te voeren waren op het genoten literatuuronderwijs.

2.8.2 Wat weten we wel en niet over literatuuronderwijs?

In tabel 1 geven we een kwantitatief overzicht van het onderzoek dat verricht is naar literatuuronderwijs in de afgelopen bijna veertig jaar. Mede op grond van dit overzicht proberen we bovenstaande vraag te beantwoorden.

Tabel 1: overzicht van onderzoek naar literatuuronderwijs

Subdomein	1969-1997	1997-2007	Totaal
Doelstellingen	5	0	5
Beginsituatie	11	25	36
Onderwijsleermateriaal	4	0	4
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	23	19	42
• construerend	1	2	3
• effect	3	5	8
Instrumentatie	2	1	3
Evaluatie	1	4	5
Totaal	50	56	106

Onderzoek naar belangrijk geachte doelstellingen voor het literatuuronderwijs is slechts in geringe mate verricht, en na 1997 in het geheel niet meer. Uit de onderzoeken voor 1997 kwam naar voren dat er voor het literatuuronderwijs sprake was van een groot aantal mogelijke doelstellingen, waarachter zeer veel verschillende opvattingen van docenten over de zin en functie van het lezen van literatuur schuilgingen, en dat niet duidelijk was in welke mate onder docenten consensus bestond over de na te streven doelstellingen. Door het ontbreken van recent onderzoek weten we niet hoe belangrijk literatuuronderwijs vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, welke doelstellingen voor dit onderwijs deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden, en welke mate van consensus hierover bestaat.

Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen en eindtermen voor fictie en literatuuronderwijs, zoals omschreven voor de onderbouw en in de examenprogramma's vmbo en havo/vwo, een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen is in ruime mate verricht, in beide perioden. Het heeft duidelijk gemaakt dat tussen leerlingen grote verschillen bestaan in leesattitude, leesbeleving en literaire competentie. Hieraan liggen niet of moeilijk beïnvloedbare factoren ten grondslag als geslacht, leeftijd, opleidingsniveau van de ouders en persoonlijkheidsfactoren (fantasie, reflectie, creativiteit), maar ook een beïnvloedbare factor als de mate van leesbevordering vanuit school, bibliotheek en gezin.

Onderzoek naar onderwijsleermateriaal is amper verricht en na 1997 in het geheel niet meer. In het onderzoek van voor 1997 werd geconstateerd dat literatuurmethoden lang niet altijd waarmaakten wat zij zeiden na te streven. Wat we niet weten, is in welke mate dit vandaag de dag nog het geval is.

Descriptief onderzoek naar het literatuuronderwijs is in beide perioden in ruime mate verricht. Het onderzoek uit de vorige periode bestond uit twee categorieën: beschrijvingen van de (overwegend traditionele) praktijk, en beschrijvingen van de implementatie van vernieuwende aanpakken en elementen in het literatuuronderwijs. In de periode 1997-2007 is er alleen descriptief onderzoek van de tweede categorie. Dit maakt duidelijk dat vakinhoudelijke vernieuwing van het literatuuronderwijs in volle gang is, maar dat er nog steeds een spanning is tussen de retoriek van de vernieuwing en de praktijk.

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het (literatuur)onderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in de beide perioden niet, respectievelijk nauwelijks verricht.

Wel is in bescheiden mate effectonderzoek uitgevoerd in de beide perioden naar vormen van tekstervarend literatuuronderwijs, waarbij enkele positieve effecten zijn gevonden.

Doordat er relatief weinig construerend en effectonderzoek verricht is, en ook doordat het wel verrichte onderzoek versnipperd is en niet gebaseerd op een gezamenlijk onderzoeksprogramma of -paradigma, weten we weinig over “evidence-based” methoden of aanpakken van het literatuuronderwijs.

Instrumentatieonderzoek is in de beide perioden nauwelijks verricht. Er is dus weinig bekend over betrouwbare methoden om de voortgang en de leerresultaten van de leerlingen te bepalen op het gebied van het literatuuronderwijs.

Evaluatieonderzoek is in de periode 1997-2007 iets meer verricht dan in de voorgaande periode. Het laat een afname zien van het lezen door jongeren zonder dat duidelijk wordt welke factoren daaraan ten grondslag liggen. Over prestaties van leerlingen op het gebied van het lezen van fictie of literatuur geeft het verrichte onderzoek geen informatie.

3. Onderzoek naar leesonderwijs

3.1 Inleiding

Lezen is misschien wel de belangrijkste van de bij Nederlands te leren taalvaardigheden. Goed kunnen lezen is een noodzakelijke voorwaarde voor het adequaat functioneren op school (vooral ook bij alle andere vakken waar Nederlandstalig onderwijsleermateriaal wordt gebruikt), in een vervolgstudie, in een baan, en in het alledaagse leven als Nederlands burger.

In al deze contexten moeten (oud)leerlingen in staat zijn om zelfstandig om te gaan met de grote hoeveelheid geschreven informatie die op hun pad komt. Daartoe moeten ze geleerd hebben welke schriftelijke informatiebronnen er allemaal bestaan en hoe en wanneer ze die kunnen gebruiken, en ze moeten geleerd hebben uit geschreven teksten zelfstandig informatie op te nemen, te verwerken en op waarde te schatten voor hun leesdoel en (eventuele) doelen in het verlengde daarvan.

In het bovenstaande is lezen benaderd vanuit de functioneel-communicatieve invalshoek. Maar lezen dient daarnaast een nog verder strekkend belang, dat ligt in de sfeer van zowel individuele ontplooiing als cultureel-maatschappelijke vorming. Lezen is een venster op de wereld: wie dat venster opent, verruimt zijn geestelijke horizon en verdiept zijn omgang met de wereld om zich heen.

In dit hoofdstuk wordt een beeld gegeven van het leesonderwijs zoals dat in de afgelopen tien jaar uit onderzoek naar voren komt, vergeleken met het beeld van de decennia daarvoor.

3.2 Onderzoek naar doelstellingen

3.2.1 Onderzoek 1969-1997

Alle onderzoeken naar doelstellingen voor het leesonderwijs uit deze periode (bijvoorbeeld De Gloppe en Van Schooten, 1990; Daems e.a., 1990) zijn te typeren als pogingen tot het inventariseren van belangrijk geachte doelstellingen. Hiertoe werden respondenten (leerkrachten, ontwikkelde Nederlanders, taaldidactici, (oud-)leerlingen, ouders enz.) ondervraagd over het belang van het lezen van zakelijke teksten in vergelijking tot andere taalvaardigheden en het belang ervan in alledaagse naschoolse taalsituaties (uitgewerkt in de noties gebruik, tekort en frequentie).

De resultaten van de onderzoeken laten zien dat lezen belangrijk wordt gevonden. Respondenten zetten het (in vergelijking met de andere taalvaardigheden en het lezen van literatuur) op een tweede of eerste plaats.

De respondenten zijn van mening dat leerlingen vooral communicatieve leesvaardigheden zouden moeten verwerven. Als het gaat om concrete taalsituaties in het alledaagse leven, blijken leessituaties frequenter voor te komen dan schrijfsituaties en scoren onder meer de volgende tekstsoorten hoog qua frequentie: gebruiksaanwijzingen, handleidingen, officiële brieven, de krant (het algemene nieuws). Op de lijstjes van ervaren tekorten blijken leessituaties niet hoog

te scoren. Zowel het Nederlandse als Vlaamse behoefteonderzoek laat zien dat er bij het lezen in alledaagse situaties relatief weinig tekorten worden ervaren; de productieve vaardigheden schrijven en spreken leveren meer als problematisch ervaren taken en situaties op. Dat wil overigens niet zeggen dat de respondenten bij leestaken helemaal geen problemen hebben. Verschillende teksttypen (officiële brieven, ambtelijke formulieren, handleidingen, politieke dagbladartikelen en studieteksten) worden als lastig ervaren. Dat geldt ook voor de volgende leesvaardigheden: zoekend lezen, vragen of voorbeelden bedenken bij studiestof, en teksten beoordelen op inhoud, conclusies of bronnengebruik.

In het onderzoek naar de doelstellingen van het lezen ligt een sterk accent op de zogenoemde functioneel-communicatieve doelen. De respondenten werden vooral bevestigd over de leestaken en leesvaardigheden die zij voor de taalsituaties in hun alledaagse leven van belang achten. Dit verklaart wellicht dat doelstellingen die we voor het literatuuronderwijs wel aantreffen zoals persoonlijke ontplooiing en culturele en maatschappelijke vorming, niet voorkomen in de geïnventariseerde doelstellingen voor het leesonderwijs in zakelijke teksten.

3.2.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar doelstellingen van het leesonderwijs.

3.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

3.3.1 Onderzoek 1969-1997

In vergelijking met het beginsituatieonderzoek naar attitudes van leerlingen ten aanzien van het lezen van 'literaire' teksten in de vrije tijd, is er in deze periode betrekkelijk weinig specifiek onderzoek verricht naar het lezen van zakelijke teksten. Het beperkt zich tot het lezen van de krant, zowel in de vrije tijd als in de lessen Nederlands (Reerink, 1977). Uit dit onderzoek komt naar voren dat leerlingen vaak de krant lezen en er positief tegenover staan. Dat blijkt ook uit het onderzoek naar de vrijetijdsbesteding in het algemeen: het lezen van de krant is in deze periode een geliefde en frequent voorkomende bezigheid.

Het merendeel van het beginsituatieonderzoek is, sinds 1990 in Nederland, gericht op verschillen tussen leerlingen in hun leesvaardigheid. Gekeken werd waarin goede lezers zich onderscheiden van zwakke lezers (bijvoorbeeld Bergmans e.a., 1991; Voeten e.a., 1992). In alle onderzoeken werden verschillen tussen goede en zwakke lezers gevonden. Een groot aantal factoren bleek daarbij invloed uit te oefenen. De meest invloedrijke factoren zijn: kennis van de wereld; kennis van leesstrategieën, tekstkenmerken, en tekststructuren. Ook het beschikken over een grote woordenschat blijkt van belang voor een goede leesvaardigheid.

Aansluitend bij een populair thema in de (vak)didactiek, het 'leren leren', is de rol van metacognitieve kennis (het vermogen om te reflecteren op het eigen strategische handelen) bij het vergroten van de leesvaardigheid onderzocht (bijvoorbeeld Neuvel e.a., 1993; De Glopper e.a.,

1993). Aan dit onderzoek ligt de veronderstelling ten grondslag dat strategisch onderwijs leidt tot effectiever taalonderwijs omdat het mogelijkheden biedt tot transfer (het toepassen van aangeleerde kennis of vaardigheden in andere taalsituaties of bij andere talen). Onderzoek naar de samenhang tussen metacognitieve kennis (kennis van leesdoelen, tekstsoorten, tekstkenmerken, leesstrategieën en zelfkennis met betrekking tot lezen) en leesvaardigheid liet zien dat oudere lezers over meer metacognitieve kennis beschikken dan jongere lezers, en dat vaardige lezers over meer metacognitieve kennis beschikken dan minder vaardige lezers.

Verschillen in metacognitieve kennis bleken daarnaast ook samenhang te vertonen met verschillen in leesvaardigheid binnen en tussen verschillende talen (Engels en Nederlands) (Bossers e.a., 1993). Onderzoek naar de samenhang tussen metacognitieve kennis (het kunnen afleiden van woordbetekenissen uit de context, het kunnen analyseren van woordvormen en voorvoegsels om de betekenis van een woord te achterhalen) en woordenschat, toonde eveneens een samenhang aan, zowel tussen als binnen verschillende talen (De Glopper e.a., 1993).

3.3.2 Onderzoek 1997-2007

Een bekende constatering is dat anderstalige leerlingen in het voortgezet onderwijs minder presteren op tekstbegrip in vergelijking met hun Nederlandstalige klasgenoten. Dit kan voor grote problemen zorgen omdat tekstbegrip een centrale rol speelt. Het is niet alleen een belangrijk leerdoel van het vak Nederlands, het is bovenal bij vele andere vakken een leermiddel. Het is duidelijk dat deze achterstand opgeheven moet worden. De vraag is of de oorzaak te vinden kan zijn in een minder efficiënt woordherkenningsproces en/of in minder kennis van woordbetekenissen. Uit Van Ingen (2000) blijkt dat de snelheid van woordherkenning problemen met tekstbegrip van anderstalige leerlingen niet lijkt te verklaren. Anderstalige leerlingen scoren niet langzamer op een woordherkenningstaak dan Nederlandstalige leerlingen. Een verband tussen snelheid van woordherkenning en tekstbegrip is niet aangetoond. Kennis van woordbetekenissen speelt wel een rol bij tekstbegrip: anderstalige leerlingen blijken minder te presteren op de woordbetekenistest dan hun Nederlandstalige klasgenoten. Ook blijkt er wel een verband tussen de score op woordbetekenistest en de score op tekstbegriptest bij de anderstalige leerlingen, maar niet bij de Nederlandstalige leerlingen. Nederlandstalige leerlingen hebben kennelijk een toereikende woordenschat voor tekstbegrip, waardoor het verband tussen woordkennis en tekstbegrip verdwenen is.

Uit eerder onderzoek (Schuurs, 1998) blijkt dat de structuur van leesvaardigheid bij allochtone en autochtone leerlingen niet verschilt. Bij beide groepen is de leesvaardigheid het grootst op woord- en zinsniveau (microniveau) en het kleinst bij figuurlijk taalgebruik en bij tekstbegrip (macroniveau). De verschillen in leesvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen zijn erg groot. De autochtone leerlingen doen het op alle vier onderzochte deelvaardigheden (microniveau, mesoniveau, macroniveau en figuurlijk taalgebruik) beduidend beter dan de allochtone leerlingen.

Bimmel en Van Schooten (2000, 2004) onderzochten de relatie tussen leesvaardigheid (begrijpend lezen) en de beheersing van leesstrategieën bij leerlingen uit het derde leerjaar van vbo, mavo, havo en vwo. Uit hun onderzoek blijkt dat de beheersing van leesstrategieën significant samenhangt met de vaardigheid in het begrijpend lezen, op alle schooltypen. Dit geldt het meest voor de strategie “Scharnierwoorden” (het gebruik maken van structuurmarkerende verbindingswoorden), gevolgd door de strategieën “BEA” (het lezen van begin en einde van alinea’s om tekstinhoud te voorspellen), “Sleutelfragmenten” (passages met hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen), en “Koppen snellen” (voorspellen van tekstinhouden aan de hand van titels, kopjes en dergelijke). Er is een negatief verband tussen de houding ten aanzien van het nut van leesstrategieën enerzijds en de beheersing van leesstrategieën en de vaardigheid in het begrijpend lezen anderzijds, zodat strategietraining voor de meer leesvaardige leerlingen minder opportuun lijkt. Voor het overige lijken de voorstanders van onderwijs in leesstrategieën in alle typen van het voortgezet onderwijs door dit onderzoek gesteund te worden.

In het NELSON-project (Nederlands en Engels Lezen en Schrijven in het ONderwijs) is geprobeerd meer inzicht te krijgen in de relatie tussen eerste-taalvaardigheden en vreemde-taalvaardigheden en in het bijzonder de rol die snelheid of automatisering daarin speelt. Verschillende studies (o.a. Van Gelderen, Schoonen en Stevenson, 2003; Van Gelderen e.a., 2004) werden in het kader van dit project uitgevoerd. Zo is er bijvoorbeeld onderzocht hoe de ontwikkeling van tekstbegrip en schrijfvaardigheid in het Nederlands (eerste taal) en het Engels (vreemde taal) verloopt. De resultaten wezen uit dat tekstbegrip en schrijfvaardigheid in het Engels sterk samenhangen met deze vaardigheden in het Nederlands. De Nederlandse vaardigheden hebben dus een grote voorspellende waarde als het gaat om prestaties in het Engels.

Het promotieonderzoek van Stevenson (2005) is ook onderdeel van het NELSON-project. Zij onderzocht de hypothese dat in de vreemde taal lezers en schrijvers zo bezig zijn met de talige aspecten van lees- en schrijftaken dat zij weinig aandacht overhouden voor de conceptuele aspecten van deze taken (de inhibitiehypothese). In haar onderzoek maakt zij een gedetailleerde vergelijking tussen de lees- en schrijfprocessen in het Engels en in het Nederlands van leerlingen uit de tweede klas havo en vwo die betogende teksten lezen en schrijven. De resultaten geven meer ondersteuning voor de inhibitiehypothese voor schrijven in een vreemde taal dan voor lezen in een vreemde taal. Voor lezen krijgt de hypothese eigenlijk geen ondersteuning. De lezers leken in staat hun taalstrategieën in te zetten om de trage verwerking van woorden in een tekst te compenseren en de inzet van deze strategieën leidde niet tot minder tekstbegrip.

Voor schrijven echter wordt de hypothese tot op zekere hoogte wel ondersteund. De leerlingen hadden minder ‘fluency’ in de vreemde taal dan in de moedertaal en er waren aanwijzingen

dat het uitvoeren van conceptuele processen werd geïnhibeed in de vreemde taal. Toch bleek het niet mogelijk om gebrek aan 'fluency' en de inhibitie van conceptuele processen in de vreemde taal direct met elkaar in verband te brengen. Bovendien werden conceptuele revisieprocessen niet geïnhibeed in de vreemde taal.

De resultaten suggereren dat talige strategieën een nuttige, compenserende rol spelen bij het lezen in een vreemde taal en in mindere mate bij het schrijven in een vreemde taal. Er is dus weinig reden om de toepassing van talige strategieën zoals parafraseren en vertalen te ontmoedigen. Voor schrijven heeft het waarschijnlijk eerder zin om strategieën aan te bieden die leerlingen op een flexibele manier met taalproblemen leren omgaan. Schrijvers kunnen er meer van bewust gemaakt worden dat niet ieder talig probleem direct opgelost hoeft te worden. Vaak kan het oplossen van dergelijke problemen uitgesteld worden tot de redigeerfase, waardoor in eerdere fases van het schrijfproces meer aandacht voor conceptuele processen wordt vrijgemaakt.

Van Gelderen e. a. (2007) hebben nagegaan hoe de ontwikkeling van leesvaardigheid (tekstbegrip) in L1 (Nederlands) en L2 (Engels) verloopt bij Nederlandse adolescenten in de eerste jaren van de middelbare school. Ook hier zijn de gegevens verkregen uit het project Nelson, en is onder andere gekeken hoe de L1 en L2-ontwikkeling elkaar beïnvloeden.

Bij een groot aantal scholieren zijn kennistesten afgenomen, snelheidstesten en testen naar metacognitieve kennis. De kennistest meet apart de kennis van Nederlands en Engels op het gebied van woordkennis en grammatica. De snelheidstest meet de snelheid van woordherkenning en zinsherkenning in het Engels en het Nederlands. De metacognitieve test meet de kennis van lees- en schrijfstrategieën en tekstkarakteristieken in het Nederlands en Engels. De correlatie tussen L1 en L2 leesvaardigheid in het eerste jaar is hoog, in het tweede jaar is er nog een correlatie, en in het derde jaar is de correlatie nog maar net significant.

In het eerste jaar is een groei te zien in leesvaardigheid van Nederlands en Engels, terwijl er in het tweede jaar een onverwachte terugval is. Nader onderzoek van de data legt verschillen bloot tussen jongens en meisjes. Bij jongens is er een terugval, bij de meisjes is er een groei in leesvaardigheid.

Goede lezers Nederlands zijn ook goede lezers in het Engels. De leesvaardigheid in het Engels gaat in de loop van de jaren steeds meer lijken op de leesvaardigheid in het Nederlands. Metacognitieve kennis kan beter als een aparte component bekeken worden die zowel bijdraagt aan de leesvaardigheidontwikkeling in het Nederlands als in het Engels, dan als een transfer van L1 kennis op L2 kennis.

Taalspecifieke kennis, zoals woordenschat en grammatica, hebben een duidelijk effect op leesvaardigheid in het Nederlands en Engels. Woordenschat en grammaticakennis in zowel het Engels als Nederlands dragen bij aan de effecten van metacognitieve kennis.

De snelheid van woord- en zinsbegrip van het Engels hebben het voorspelde effect op leesvaardigheid. Adolescenten met langzame woordherkenningsvaardigheden in het Nederlands

gebruiken compenserende strategieën waarmee ze een tekst begrijpen. Met het verstrijken van de leeftijd wordt woordherkenning minder belangrijk voor het begrijpen van een tekst. De snelheid van zinsverwerking is wel belangrijk voor tekstbegrip.

Steeds meer scholen in het voortgezet onderwijs hebben behoefte aan inzicht in de taalvaardigheid van hun leerlingen, ten gevolge van de enorm toegenomen diversiteit van de leerlingpopulatie. In onderzoek van Hacquebord e.a. (2004; zie ook Hacquebord, 2004) worden twee relevante schoolse taalvaardigheden van brugklasleerlingen in beeld gebracht: het tekstbegrip van representatieve schoolboekteksten en de schoolse woordenschat. Daarnaast is er een enquête uitgevoerd onder leerlingen en docenten naar ervaren taalproblemen en taalbehoeften op school.

Het tekstbegrip van leerlingen vertoont op alle schooltypen van het Nederlandse voortgezet onderwijs een grote variatie. Op elk schooltype is een substantieel deel van de brugklasleerlingen (ongeveer 20%) onvoldoende in staat de teksten die op school worden aangeboden met begrip te lezen. De verschillen in tekstbegrip tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen zijn op elk schooltype significant, terwijl dyslectische leerlingen niet significant lager scoren dan niet-dyslectici.

De woordkennis van leerlingen vertoont in alle schooltypen een minder grote variatie dan het tekstbegrip. Dit wordt echter deels veroorzaakt door het instrument waarmee gemeten is. Wel kan er vastgesteld worden dat op elk schooltype een substantieel deel van de leerlingen (14 %) met een onvoldoende woordkennis kampt die hen belemmert bij het begrip van de leerstof. De verschillen in woordkennis tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen zijn op elk schooltype significant, terwijl dyslectische leerlingen niet significant anders scoren dan niet-dyslectici.

Het verband tussen woordkennis en tekstbegrip is in het algemeen significant; woordkennis is een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip, meer dan de Cito-score. Er kan echter niet aangenomen worden dat dit verband voor alle leerlingen in gelijke mate geldt. Sommige leerlingen hebben bijvoorbeeld een onvoldoende woordkennis, maar weten toch een voldoende tekstbegripscore te halen.

Ongeveer de helft van de leerlingen geeft duidelijk aan behoefte te hebben aan de een of andere vorm van taal- en leesondersteuning op school. Met name de anderstalige leerlingen zijn hiervoor gemotiveerd. De behoefte aan woordverwerving is het sterkst. Dyslectische leerlingen geven aan problemen te hebben met schrijftaken (zowel spelling als zinsbouw als schrijfp opdrachten in het algemeen).

De docenten signaleren bijna allemaal bij hun eigen vakken taalproblemen. Ze noemen vooral begrijpend en studerend lezen als struikelblokken. Het woordkennisprobleem van leerlingen lijken ze te onderschatten. De bereidheid van docenten om in hun lessen of op school taalondersteuning te geven aan leerlingen is groot.

Dyslectische en anderstalige leerlingen zijn kwetsbaar en lijken in sterke mate uit hun reserves

te putten. Op basis van hun prestaties in de brugklas kan volgens de onderzoekers verwacht worden dat ze in de hogere leerjaren en in hogere schooltypen in de problemen komen en dreigen uit- of af te vallen.

Hacquebord (2006; zie ook Hacquebord en Scholman, 2006) gaat nader in op de relatie tussen woordkennis en tekstbegrip, op grond van de data uit Hacquebord e.a. (2004). Zij vraagt zich af in welke mate er in de brugklas woordkennisproblemen worden gesignaleerd, en in hoeverre problemen met het begrijpen van schoolboekteksten daarmee samenhangen, in het bijzonder bij anderstalige en dyslectische leerlingen.

Een kleine 15% van de leerlingen heeft een aantoonbaar woordkennistekort in relatie tot de moeilijkheidsgraad van hun schoolboekteksten. Deze bevindingen gelden voor elk onderwijsniveau, van vmbo tot en met vwo.

Woordkennis is een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip; de gevonden correlatie in dit onderzoek is .72. Dit verband geldt echter niet voor alle leerlingen in gelijke mate. Leerlingen met een voldoende woordkennis kunnen soms toch onvoldoende scores op tekstbegrip en omgekeerd kunnen sommige leerlingen hun woordkennistekort compenseren door een goede leesaanpak. Het grootste deel van de leerlingen (57%) heeft zowel een voldoende woordkennis als een voldoende tekstbegrip. Deze leerlingen hebben geen problemen met schoolboekteksten. Ongeveer 23% van de leerlingen heeft zowel problemen met woordkennis als met tekstbegrip. In de andere twee groepen leerlingen (ieder 10%) is er geen verband tussen woordkennis en tekstbegrip. De eerste groep leerlingen heeft een voldoende woordkennis, maar een onvoldoende leesvaardigheid. Deze groep is gebaat bij een leescursus waarin ze leren hoe ze een tekst moeten aanpakken, en hoe ze hoofd- en bijzaken kunnen onderscheiden. De tweede groep leerlingen met een onvoldoende woordkennis, maar met een voldoende score voor tekstbegrip kan beschouwd worden als lezers die hun tekort aan taal- en woordkennis compenseren door goede leesstrategieën. Zij moeten in de eerste plaats werken aan het vergroten van hun woordenschat en zijn gebaat met een didactiek waarbij ze leren woordbetekenissen uit de tekst te halen.

Er werd een achterstand in woordkennis voor alle schooltypen gevonden van T2-leerlingen ten opzichte van T1-leerlingen. De achterstand is in elk schooltype ongeveer even groot. Het verschil in woordkennis tussen dyslectische leerlingen en niet-dyslectici was nergens significant. Wel werd er een tendens gevonden: dyslectische leerlingen in de lagere onderwijsniveaus vertonen een grotere woordenschat, en in de hogere schooltypen een kleinere woordenschat dan niet-dyslectische leerlingen.

Informatie over de woordkennisscores van leerlingen in aanvulling op een zwakke tekstbegripscore is zinvol vanuit de vraag: hebben we nu te maken met een taal- of een leesprobleem? Anderstaligen hebben in elk schooltype een kleinere woordenschat. Bij hen zal een onvoldoende tekstbegrip dus vooral een taalprobleem zijn. Dyslectische leerlingen hebben geen significant kleinere woordenschat. Zij hebben vooral een leesprobleem.

Hacquebord (2007) gaat nader in op de data van haar onderzoek uit 2004 vanuit de vraag: hoe leesvaardig zijn vmbo-leerlingen?

Vmbo-leerlingen geven vaker dan leerlingen op andere hogere schooltypen aan problemen te hebben met schoolboekteksten. Het zijn vooral taalproblemen op woordniveau: in de schoolboeken, met hun eigen woordkennis, bij het formuleren en het taalgebruik van de leraren. Verder zeggen ze vaker langzaam te lezen, in de war te raken van moeilijke woorden en bang te zijn het niet te begrijpen. De toetsresultaten bevestigen deze uitkomsten, 24% van de vmbo-leerlingen behoort tot de groep lezers die onvoldoende in staat is de schoolboekteksten voor het eigen niveau met begrip te lezen. Het geschikte tekstniveau voor deze groep is te vinden in groep 7 van de basisschool en in het weinige materiaal dat specifiek voor lwoo is gemaakt. Hacquebord beveelt aan om voor een grote groep vmbo-leerlingen een speciale leescursus te ontwerpen met daarin veel woordenschat en taalactivering, aan de hand van leesbaar en voor deze groep interessant en motiverend tekstmateriaal.

Nederland ontleest. In 1975 las nog 44% van de Nederlanders geregeld een boek in de vrije tijd, in 2000 is dat nog maar 31%. Voor veel vmbo-leerlingen is lezen een groot struikelblok. 20% van de leerlingen heeft moeite met technisch lezen en 24% van de vmbo-leerlingen uit de lagere leerwegen kan studieteksten op school niet begrijpen. Land, Van den Bergh en Sanders (2007; zie ook Land, Sanders en Van den Bergh 2006 en Land 2006) brengen het leesgedrag en de leeswaardering van vmbo-leerlingen in hun vrije tijd en op school in kaart, evenals hun waardering voor studieteksten.

Leerlingen van het vmbo vinden het lezen van boeken en studieteksten over het algemeen saai. Ze lezen ook weinig in hun vrije tijd. Als ze lezen, doen ze dat omdat ze dat moeten voor school. Er zijn veel leerlingen die weinig lezen, maar ook leerlingen die heel veel lezen.

Als er naast de studieteksten gelezen wordt, gaat het om informatie (over eigen hobby's) op de computer, een leesboek of een tijdschrift. Een vijfde van de leerlingen geeft aan nooit te lezen naast de studieteksten. Leerlingen lezen het liefst non-fictieboeken. Jongens lezen het liefst een griezelig boek, of een boek over oorlog of over hun eigen hobby. Meisjes houden van romantische boeken, boeken over dieren, relatieproblemen of leeftijdgenoten. Een goed boek is volgens de leerlingen een boek dat spannend, interessant en grappig is en moet als onderwerp een echt gebeurd verhaal hebben.

Vmbo-leerlingen vinden hun studieteksten leerzaam maar saai, en veel leerlingen kunnen goed onthouden waar een tekst over gaat. Ze lezen het liefst over waar gebeurde onderwerpen, voorzien van plaatjes of illustratieve verhalen. Teksten moeten hen iets leren en gaan over situaties die voor de leerlingen herkenbaar zijn. Veel vmbo-leerlingen waarderen het als de docent de tekst voorleest.

De belangrijkste bevindingen uit het onderzoek naar de beginsituatie zetten we hieronder op een rij:

- Van huis uit anderstalige leerlingen hebben een even efficiënt woordherkenningsproces als Nederlandstalige, maar minder kennis van woordbetekenissen. Dit draagt bij aan hun zwakke scores op tekstbegrip (Van Ingen, 2000).
- Zowel van huis uit anderstalige als Nederlandstalige leerlingen lezen beter op woord- en zinsniveau dan op tekstniveau, of als het gaat om figuurlijk taalgebruik. Maar op al deze aspecten lezen de Nederlandstalige leerlingen beter dan de anderstalige (Schuurs, 1998).
- Beheersing van (bepaalde) leesstrategieën hangt positief samen met vaardigheid in begrijpend lezen (Bimmel en Van Schooten, 2000, 2004).
- Vaardigheden op het gebied van tekstbegrip en schrijven in het Nederlands hebben een hoge voorspellende waarde voor dezelfde vaardigheden in het Engels (o.a. Van Gelderen e. a., 2004).
- Talige strategieën (zoals parafraseren en vertalen) spelen een nuttige, compenserende rol bij het lezen in de vreemde taal (Stevenson, 2005).
- Metacognitieve kennis, taalspecifieke kennis en snelheid van woord- en zinsbegrip dragen alle bij aan leesvaardigheid/tekstbegrip in het Nederlands zowel als het Engels (Van Gelderen e.a., 2007).
- Op elk schooltype van het voortgezet onderwijs is ongeveer 20% van de leerlingen onvoldoende in staat de teksten die op school worden aangeboden met begrip te lezen, en kampt 14% met onvoldoende woordkennis die hen belemmert bij het begrip van de leerstof. Op zowel tekstbegrip als woordkennis scoren allochtone leerlingen significant lager dan niet-allochtone; dyslectische leerlingen scoren niet significant lager dan niet-dyslectische (Hacquebord e.a., 2004).
- Woordkennis is een belangrijke voorspeller voor tekstbegrip, maar dit geldt niet voor alle leerlingen in gelijke mate (Hacquebord, 2006).
- 24 % van de vmbo-leerlingen is niet in staat de schoolboekteksten voor het eigen niveau met begrip te lezen. Deze leerlingen hebben vooral taalproblemen op woordniveau (Hacquebord, 2007).
- Vmbo-leerlingen besteden weinig vrije tijd aan lezen. Van die tijd besteden ze het grootste deel aan het lezen van teksten voor school, die door de meeste vmbo-ers als saai worden beoordeeld (Land, Van den Bergh en Sanders, 2007).

Als we deze bevindingen relateren aan het beginsituatieonderzoek uit de periode 1969-1997, kunnen we een paar overeenkomsten en verschillen aangeven.

De onderzoeksresultaten van Bimmel en Van Schooten passen in de uit dit onderzoek naar voren komende trend dat vaardige lezers beschikken over meer metacognitieve kennis, waaronder kennis van leesstrategieën, dan minder vaardige lezers.

Hetzelfde geldt voor de bevinding van Hacquebord (2006) dat woordkennis een belangrijke voorspeller is van tekstbegrip. Het onderzoek uit de vorige periode liet ook al zien dat het

beschikken over een grote woordenschat van belang is voor het verwerven van en beschikken over een goede leesvaardigheid.

Dat er grote verschillen bestaan in leesvaardigheid tussen leerlingen, bleek uit het onderzoek in de vorige periode, en blijkt opnieuw uit het onderzoek van Hacquebord e.a. (2004). Nieuwe informatie daarbij is dat allochtone leerlingen significant zwakker scoren op woordkennis en tekstbegrip, maar dyslectische leerlingen niet.

De zwakkere score van allochtone leerlingen op woordkennis, en de samenhang daarvan met hun score op tekstbegrip, komt ook naar voren in het onderzoek van Van Ingen (2000). Deze vond echter niet dezelfde samenhang tussen woordkennis en tekstbegrip bij de Nederlandstalige leerlingen.

In de vorige periode bleek uit onderzoek in de jaren zeventig dat leerlingen vaak en graag de krant lezen. Het onderzoek van Land, Van den Bergh en Sanders (2007) laat zien dat in ieder geval vmbo-leerlingen vandaag de dag weinig lezen, waarbij de krant niet als leesstof genoemd wordt, en dat zij lezen in het algemeen saai vinden.

3.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

3.4.1 Onderzoek 1969-1997

Weinig optimistisch voor de didactiek en praktijk van het leesonderwijs stemmen de resultaten van enkele analyses van onderwijsleermateriaal voor het leesonderwijs uit deze periode. De analyse van een klein aantal frequent gebruikte methoden (Oostdam en De Gloppe, 1986) toont dat er in deze methoden nauwelijks aandacht is voor theorie over tekstbegrip (met betrekking tot tekstsoorten, tekstopbouw, doel- en publiekgerichtheid en dergelijke). Onderzoek naar de methode Functioneel Nederlands (Roordink, 1992) brengt aan het licht dat de opdrachten tot tekstanalyse uitgaan van een zogenoemde bottom-upstrategie (de lezer moet de hoofdlijn van de tekst abstraheren vanuit de details). Elementen van de top-downstrategie (waarin leesstrategieën als oriënterend, globaal en intensief lezen een rol spelen), die op grond van (buitenlands) onderzoek naar leesonderwijs waardevoller worden geacht voor het ontwikkelen van tekstbegripvaardigheden, worden in deze methode niet aangetroffen. De beoordeling van een aantal methoden voor de basisvorming vanuit het perspectief van de kerndoelen voor de basisvorming leidt tot de conclusie van Witte (1992) dat geen enkele methode er voor het leesonderwijs in geslaagd is het communicatieve concept achter de algemene doelstelling Nederlands vorm te geven. Inhoudelijk heeft naar zijn oordeel slechts één methode zich door de kerndoelen laten leiden. De andere onderzochte methoden bieden geen of onvoldoende leerstof voor de verschillende leerstofonderdelen en er is geen of onvoldoende aandacht voor leesstrategieën.

3.4.2 Onderzoek 1997-2007

Er is in deze periode geen onderzoek verricht naar onderwijsleermateriaal specifiek voor het domein Lezen. In het hoofdstuk Domeinoverschrijdend onderzoek komt het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor het schoolvak Nederlands in bredere zin aan de orde.

3.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

3.5.1 Descriptief onderzoek 1969-1997

De in deze periode uitgevoerde casestudies naar de praktijk van het leesonderwijs stellen zich ten doel beschrijvingen te leveren van het feitelijke onderwijsaanbod. Uit verschillende studies komen onder meer de volgende kenmerken van traditioneel leesonderwijs naar voren:

- De leerstof staat centraal, de docent speelt een dominante rol in het onderwijsleerproces en er is als gevolg hiervan geen sprake van het zelfstandig verwerven van vaardigheden.
- Onderwijs in tekstbegrip vindt plaats in een klassikaal-frontale setting.
- Er is geen aandacht voor het leren hanteren van leesstrategieën.
- Leerlingen blijken bij het beantwoorden van vragen bij teksten alleen gebruik te maken van de bottom-up-aanpak.
- De belangrijkste onderwijsleeractiviteit is het oefenen van de tekstverklaring in de vorm van de tekst met vragen. Hierbij wordt tekstbegrip gedefinieerd als het kunnen reproduceren van de inhoud van de tekst en het kunnen geven van woordbetekenissen.
- In de bovenbouw van het voortgezet onderwijs bestaat het onderwijs in tekstbegrip uit het behandelen van eindexamenteksten; de leerlingen tonen weinig motivatie in de lessen, vinden het tekstaanbod niet inspirerend en zijn vooral geïnteresseerd in de cijfers die ze krijgen.
- De toetsgerichtheid van het leesonderwijs komt ook sterk naar voren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs; tekstbegrip wordt gedefinieerd als het kunnen maken van toetsen met meerkeuzevragen en niet als het leren welke kennis en vaardigheden ingezet kunnen worden om een tekst te begrijpen.
- In de context van het leesonderwijs in de brugklas wordt veel aandacht besteed aan losse woordenschat- en spellingsoefeningen.

De praktijk van het leesonderwijs wordt niet alleen door de onderzoekers als 'traditioneel' getypeerd, maar ook door de docenten. Een aantal van hen blijkt vanwege dit traditionele karakter ontevreden te zijn over hun leesonderwijs. Zij ervaren een onvermogen om de gesignaleerde problemen op te lossen (Rensman, 1990; Roordink, 1992) of zien zich geconfronteerd met een kloof tussen hun vernieuwende doelstellingen en het onderwijs dat zij met hun taalmethode realiseren (Daems, 1988). Het onderzoek van Hooegeveen e.a. (1986) beschrijft de kloof tussen de retoriek van een vernieuwende taalmethode en de praktijk van een docente die haar bestaande leesonderwijs als 'traditioneel' typeert maar daar niet ontevreden over is. Het gebruik van een methode met vernieuwende doelstellingen voor het leesonderwijs heeft nauwelijks invloed op de praktijk van deze docente. Dit wordt niet alleen veroorzaakt door de discrepantie tussen de (impliciete) doelstellingen van de docente en die van de methode, maar ook doordat de methodemakers er niet in slagen hun vernieuwende retoriek te operationaliseren in opdrachten en oefeningen.

In het grootschalige enquêteonderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs zijn gegevens verzameld over de volgende aspecten van de onderwijsleersituatie: het onderwijsaanbod en de aanpak van het leesonderwijs, de tijdsbesteding, en de toetsing van leesvaardigheid. De resultaten met betrekking tot het onderwijsaanbod voor het leesonderwijs stemmen in grote lijnen overeen met het beeld dat uit de casestudies naar voren kwam. Zo concludeert Kuhlemeier (1985, 1986) dat de praktijk gekenmerkt wordt door het onderwijzen van begrijpend lezen als één ondeelbare vaardigheid via de tekst met vragen. Dit ondanks het feit dat een meerderheid van de onderzochte docenten de wenselijkheid van een analytische of leerdoelgerichte aanpak van het begrijpend lezen onderschrijft. Zij blijken te werken met teksten uit klassikaal gebruikte leerboeken, waarin weinig aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van deelvaardigheden voor tekstbegrip. Overeenkomstige gegevens werden gevonden in het peilingsonderzoek van Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) en in het onderzoek van Van Roosmalen (1990): docenten blijken frequent gebruik te maken van methoden en ze vrij trouw te volgen. Ook in deze onderzoeken worden de gebruikte methoden door de onderzoekers als traditioneel gekarakteriseerd (vanwege de grote aandacht voor de tekst met vragen en de geringe of ontbrekende aandacht voor de training van deelvaardigheden).

De resultaten ten aanzien van de tijdsbesteding van docenten aan het onderwijs in zakelijke teksten laten zien dat er tussen docenten onderling grote verschillen bestaan. Desondanks wordt er volgens alle onderzoekers in het algemeen veel tijd aan het leesonderwijs besteed, zij het minder dan aan bijvoorbeeld schrijven, spelling, grammatica of woordenschat. Anders dan nogal eens verondersteld wordt blijkt (Van den Bergh en Triesscheijn, 1987) dat een wijziging in de examens (voor het lbo/mavo in 1987; de verandering behelsde een toename van het aantal gesloten vragen ter toetsing van tekstbegrip) nauwelijks van invloed is op de tijdsbesteding van docenten in de lessen Nederlands. Op grond hiervan wijzen de onderzoekers erop dat voorzichtigheid geboden is wanneer men via een beschrijving van de toetspraktijk een beeld wil krijgen van de prioriteiten in het onderwijsaanbod.

Dat was wel het doel van de verschillende descriptieve onderzoeken naar de toetsing van leesvaardigheid in de onderwijspraktijk. Dit onderzoek laat in ieder geval zien dat docenten veel waarde hechten aan het toetsen van leesvaardigheid (Braet e.a., 1988). Veel bovenbouwdocenten van de havo en het vwo namen het als onderdeel in het schoolonderzoek op. Van Roosmalen (1990) concludeerde dat de toetsing van leesvaardigheid in de brugklas van belang geacht wordt voor de bepaling van het overgangscijfer, maar dat de onderdelen grammatica en spelling daarvoor nog belangrijker gevonden worden. Kuhlemeier en Van den Bergh (1989) wijzen erop dat docenten als belangrijkste doel van het evalueren van leesprestaties het geven van een rapportcijfer noemen. Als meest gebruikte toetsvorm komt in hun onderzoek de tekst met open vragen naar voren.

3.5.2 Descriptief onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen descriptief onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten verricht.

3.5.3 Construerend onderzoek 1969-1997

Voor het leesonderwijs is in deze periode geen construerend onderzoek verricht.

3.5.4 Construerend onderzoek 1997-2007

Het oproepen van kennis en verwachtingen over een te lezen tekst is een strategie die het opbouwen van tekstbegrip kan vergemakkelijken. Henneman en Van Calcar (1997; zie ook Van Calcar en Henneman, 1997) gingen na of grammatica zwakke lezers in de brugklas hierbij kan helpen. Niet de grammatica uit het reguliere schoolboek, maar een die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer. Centraal in deze grammatica staan activiteiten, gebeurtenissen en toestand.

Hun onderzoek wijst uit dat leerlingen die eerst niet in staat waren spontaan verwachtingen te formuleren over de inhoud van een tekst, dat wel konden nadat hun geleerd was vragen te genereren met behulp van de kennis van grammatica. De leerlingen lazen actiever dan voorheen. Tevens bleek dat de leerlingen maar ten dele in staat waren om zelfstandig te werken. De in het onderzoek betrokken docenten bleven overduidelijk begeleiden, en waren corrigerend en sturend aanwezig. De docenten zouden vooral moeten luisteren naar de wijze waarop de leerlingen tot vragen komen en moeten naar antwoorden zoeken om vervolgens samen met de leerlingen product en proces te evalueren. Zij hebben echter een sterke neiging direct te reageren op een handelwijze van de leerling en sturende opmerkingen te maken als er een stilte valt. Leerlingen maken daar gebruik van. De docenten gaven aan in hun commentaar de onderzochte grammaticamethode zeer bruikbaar te vinden, maar de toepassing onderschat te hebben.

Henneman en Van Calcar stellen dat de docent een goede kennis van taal nodig heeft en dat hij in staat moet zijn om de grammaticale theorie te vertalen. De docent moet de leerling dus geen grammatica leren, maar de onbewuste grammaticale kennis van de leerling expliciteren. De onderzoekers vinden ook dat het schoolboek alleen aangewend moet worden als leerlingen niet spontaan strategieën toepassen om tot tekstbegrip te komen. Leerlingen zonder problemen moeten hun eigen weg kunnen bepalen.

3.5.5 Effectonderzoek 1969-1997

Het effectonderzoek naar lezen in deze periode heeft (in de experimentele settings waarin het ontwikkelde materiaal ingezet werd) wel een aantal indicaties opgeleverd ten aanzien van de vraag welke onderwijsleeractiviteiten in het leesonderwijs een bijdrage kunnen leveren aan de leesvaardigheid van leerlingen (bijvoorbeeld Drop en Van Steen, 1980; Portier-Ayoubi en Lamberigts, 1990; Voeten e.a., 1996). Kansrijke leeractiviteiten lijken: het herkennen van bedoelingen van de schrijver en van teksttypen, het bepalen van hoofd- en deelonderwerpen van een tekst, het herkennen van tekststructuren, het bedenken van vragen bij een tekst en het controleren van antwoorden op die vragen.

Het geven van informatieve feedback op de prestaties van leerlingen met betrekking tot tekstbegrip, en de inzet van courseware (voor het leren herkennen van tekststructuren en voor woordherkenning) lijken eveneens positieve effecten teweeg te brengen.

Een duidelijke dissonant is het gebrek aan effect dat geconstateerd werd van training in leesstrategieën als: voorkennis activeren, tekstinhoud voorspellen, verbindingswoorden zoeken (Oostdam en Bimmel, 1996). Dit contrasteert niet alleen met het pleidooi in de didactiek voor meer strategisch leesonderwijs, maar ook met de tendens die uit het beginsituatieonderzoek naar metacognitie naar voren kwam: dat goede lezers onder andere verschillen van zwakke lezers in hun kennis en gebruik van leesstrategieën.

3.5.6 Effectonderzoek 1997-2007

Hacquebord (1998a, 1998b) onderzocht op een zestal scholen de organisatie, de inhoud en de effectiviteit van het zorgaanbod voor taal en lezen, en de effectiviteit van een aantal hulpprogramma's,

Het blijkt dat 'screening', doorverwijzing en 'follow up' van het zorgaanbod op de scholen niet goed op elkaar aansluiten. De differentiatie tussen verschillende leerbehoeften van leerlingen in de hulpstructuur wordt te weinig gerealiseerd. Alleen op de scholen met remedial teaching blijkt een adequate doorverwijzing en differentiatie plaats te vinden.

Verskillende uitvoeringsarrangementen voor hulpprogramma's voor lezen en/of woordenschatverwerving zijn met elkaar vergeleken.

1. Het 'RT-model': op een school met relatief weinig (zeer) zwakke leerlingen wordt remedial teaching in kleine groepjes ingezet.
2. Het 'hulples-model': op een school met 30-40% (zeer) zwakke leerlingen wordt alleen voor de (zeer) zwakke leerlingen extra tijd in de rooster ingeruimd voor extra lees- en taalondersteuning, gedifferentieerd naar de verschillende leerling-typen.
3. Het klassikale hulpmodel: op een school met meer dan 40-50% (zeer) zwakke leerlingen wordt lees- en taalondersteuning regulier geprogrammeerd.
4. Het geïntegreerde-hulpmodel: afhankelijk van de resultaten krijgen leerlingen remedial teaching of hulplessen. Tegelijkertijd wordt in het reguliere curriculum op functionele wijze aandacht geschonken aan lezen.

De leereffecten in het RT-model zijn het grootst, net als in het geïntegreerde-hulpmodel. Het hulples-model blijkt het minst effectief. Een verklaring hiervoor is de negatieve werking die uitgaat van het bijengroeperen van taalzwakke leerlingen. Dit nadeel heeft remedial teaching in groepjes ook. Het klassikale arrangement is redelijk succesvol gebleken, maar dit is afhankelijk van de mate waarin de docent zich de 'procesgerichte didactiek' heeft eigengemaakt. Het succes van functionele leesinstructie kan worden toegeschreven aan het breedgedragen taalbeleid op de betreffende school. Vooral T2-leerlingen lijken van deze vorm van taalbeleid te profiteren.

De problemen die taalzwakke leerlingen met schoolboekteksten hebben, worden vooral veroorzaakt door hun onvoldoende woordkennis. De woordenschatlijn Weet wat je leest richt zich op het leren van de schooltaalwoorden en op het leren werken met woordverwervingsstrategieën. Er wordt gewerkt vanuit het principe dat het goed kunnen inschatten van de eigen woordkennis (de metalinguïstische kennis) een belangrijke voorwaarde is voor woordverwerking.

Bieleman en Hafkenscheid (1997; zie ook Hafkenscheid en Bieleman, 1999) gingen na wat de effecten waren van Weet wat je leest op de metalinguïstische kennis en de woordkennis van vbo/mavoleerlingen uit een "taalklas", met allochtone en Nederlandse taalzwakke leerlingen. Het werken met de woordenschatlijn verbeterde de metalinguïstische kennis van de leerlingen en vergrootte ook de woordenschat van de leerlingen. Deze progressie was significant ten opzichte van een controlegroep. Bovendien werd gevonden dat de woordkennis van die leerlingen uit de taalklas die hun eigen woordkennis in eerste instantie erg overschatten, het meest vooruit ging. In de controlegroep was dit juist omgekeerd; hier boekten deze leerlingen minder vooruitgang dan hun klasgenoten.

Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (1999/2000; zie ook Bimmel, 1999 en Bimmel en Oostdam, 1999) is een vervolgstudie op een eerdere experimentele studie naar de effecten van twee programma's voor het trainen van leesstrategieën op de leesvaardigheid Nederlands en Engels (Oostdam en Bimmel, 1996). De onderzoekers stelden het trainingsprogramma op een aantal

punten bij, en boden het aan aan een aantal leerlingen uit derde klassen mavo tot en met gymnasium.

De leesstrategietraining had nu een positief effect op de leesvaardigheid Nederlands. Het gaat hier om de leesstrategieën “Sleutelfragmenten” (in een tekst belangrijke informatie zoeken bij de hoofdgedachte van de tekst), “Scharnierwoorden” (letten op verbindingswoorden en aldus greep krijgen op de logische verbanden in de tekst), “Questioning” (zelf vragen bedenken bij een tekst) en “Semantic mapping” (de belangrijkste informatie uit een tekst in schema plaatsen waaruit verbanden blijken). De transfer naar het lezen in een vreemde taal (Engels) treedt echter niet zonder meer op. Dit kan liggen aan een zogenaamd ‘plafondeffect’. Bij de zwakkere leerlingen blijkt wel sprake te zijn van een zeker effect van de training op de leesvaardigheid Engels.

Bimmel, Van den Bergh en Oostdam geven naar aanleiding van hun effectstudie een voorzichtig advies om de leesstrategieën ‘Sleutelfragmenten’, ‘Questioning’ en ‘Semantic mapping’ in het voortgezet onderwijs te trainen, waarbij reflectie in duo’s en hardop denkend uitvoeren van de opdracht wordt aanbevolen. Bovendien is volgens hen een superviserende, begeleidende leerkracht onmisbaar bij het bevorderen van de zelfstandigheid van de leerling door strategieën aan te leren. Ten slotte is ook samenwerking tussen de talenleerkrachten van belang om de leerlast van de vele strategieën te verdelen en de transferkansen te verhogen.

De belangrijkste bevindingen uit het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten zetten we hieronder op een rij:

- Grammatica die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer, kan leerlingen helpen om hun kennis en verwachtingen op te roepen over een te lezen tekst (Henneman en Van Calcar, 1997).
- Het RT-model en het geïntegreerde-hulpmodel zijn effectievere uitvoeringsarrangementen voor hulp bij lezen en woordenschatverwerving dan het hulples-model en het klassikale hulpmodel (Hacquebord, 1998a en 1998b).
- De woordenschatlijn Weet wat je leest draagt positief bij aan de woordenschat en de metalinguïstische kennis van leerlingen (Bieleman en Hafkenschied, 1997).
- Training van (bepaalde) leesstrategieën heeft een positief effect op de leesvaardigheid Nederlands (Bimmel, Van den Bergh en Oostdam, 1999/2000).

Een opvallend verschil met het onderzoek uit de vorige periode is dat toen geen effect werd geconstateerd van training in leesstrategieën (zoals voorkennis activeren, tekstinhoud voorspellen, verbindingswoorden zoeken), terwijl dat in het onderzoek van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam nu wel het geval is, na bijstelling van het trainingsprogramma. Deze nieuwste bevinding sluit ook aan bij de trend die in beide perioden zichtbaar werd in het beginsituatieonderzoek: dat er een duidelijke positieve samenhang is tussen beheersing van leesstrategieën en vaardigheid in begrijpend lezen.

3.6 Instrumentatieonderzoek

3.6.1 Onderzoek 1969-1997

Het instrumentatieonderzoek naar de beoordeling van leesvaardigheid heeft zich in deze periode bijna geheel gericht op die beoordelingsinstrumenten die deel uitmaakten of gingen maken van de centrale eindexamens: de samenvatting, de tekst met open vragen en de tekst met meerkeuzevragen. Het onderzoek laat zien dat de samenvatting met behulp van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide te beoordelen valt. Bij de tekst met open vragen was het onderzoek vooral gericht op verbetering van de vraagkwaliteit, en daarmee van de inhoudsvaliditeit van het beoordelingsinstrument. De tekst met meerkeuzevragen is vooral onderzocht in relatie tot het alternatief van de tekst met open vragen. Het onderzoek levert met het oog op de betrouwbaarheid en validiteit geen duidelijke conclusies op ten aanzien van de superioriteit van de ene beoordelingsvorm boven de andere. De houding van docenten tegenover de tekst met meerkeuzevragen als beoordelingsvorm verschilt sterk per onderzoek.

3.6.2 Onderzoek 1997-2007

Op het gebied van leesvaardigheid in het middelbaar onderwijs wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van screeningsonderzoek. Hierbij heeft men behoefte aan een toets die niet alleen zwakke lezers kan signaleren, maar die ook richting geeft aan verdere diagnostiek en remediering van verschillende lezers. De toets moet bovendien zuiver zijn ten aanzien van cultureel/etnische achtergrond.

De Tekstbegriptoets voor de brugklas (Hacquebord, 1997) bestaat uit twee versies van elk vijf teksten uit schoolboeken van ongeveer 200 woorden, een vbo/mavo-versie en een mavo/havo/vwo-versie. De vraagtypen betreffen drie niveaus: woord- en zinsniveau, alineaniveau en de globale tekstuele structuur. Een proefversie van de toets is afgenomen bij leerlingen van verschillende onderwijstypen op verschillende scholen. Hierbij is de psychometrische zuiverheid van de toets vastgesteld, en is onderzocht of de toets in staat is kinderen met een zwak tekstbegrip te onderscheiden van kinderen met een gemiddeld of sterk tekstbegrip. De maat voor tekstbegrip is gebaseerd op observaties van leesgedrag en uitspraken over het eigen leesgedrag door leerlingen in een enquête.

Een klein aantal vragen is verwijderd wegens onzuiverheid en de interne consistentie van de gezuiverde toets is berekend met Cronbach's alpha. Het blijkt dat de totale toets hoge waarden heeft voor alpha in elk van de steekproeven.

De overeenkomsten tussen de indelingen in lezerstype op grond van de toetsuitslag enerzijds en die op basis van video-observaties en enquêteresultaten anderzijds zijn voldoende aanvaardbaar om waarde te hechten aan de toets als instrument voor verdere typering van lezers, ook al bleek de enquête matig betrouwbaar.

De toets is een handzaam instrument en voldoende betrouwbaar en valide gebleken wanneer het gaat om de signaleringsfunctie, zo concludeert de onderzoekster. De toets is ook zuiver gebleken ten aanzien van allochtone leerlingen.

De opvolger van deze toets is de 'Elektronische tekstbegriptoets voor de brugklas' (Andringa en Hacquebord, 2000). Het is een instrument dat gebruikt kan worden om leesproblemen te signaleren, en dat aanknopingspunten biedt voor gerichte hulp aan zwakke lezers. De elektronische toets is adaptief van karakter, wat inhoudt dat de toets zich, zonder dat de leerling het merkt, aanpast aan diens niveau. De teksten zijn afkomstig uit de recente zaakvakmethoden voor het primair onderwijs en de basisvorming.

Voor de ontwikkeling van de toets is door Andringa en Hacquebord (2000) onderzoek gedaan naar de bepaling van de moeilijkheidsgraad van teksten voor leerlingen van 10-14 jaar, voor wat betreft het voortgezet onderwijs van vbo tot en met vwo. Het tekstlinguïstisch onderzoek is enerzijds uitgevoerd om geschikte teksten te selecteren voor de toets, anderzijds is het gebruikt als uitgangspunt om het vaardigheidsniveau van een leerling te kunnen vaststellen.

Als maten werden gehanteerd:

- Gemiddelde woordlengte.
- Gemiddelde zinslengte.
- Dekkingsgraad van 'basiswoorden', vermeld in een Basiswoordenlijst van de 2000 meest voorkomende of meest elementaire woorden van het Nederlands.

Het onderzoek wijst uit dat gemiddelde zinslengte en gemiddelde woordlengte geen goede voorspellers zijn voor het tekstbegrip van leerlingen. Deze maten correleren niet significant met de leerling-scores. De dekkingsgraad van basiswoorden blijkt wel voorspellend te zijn voor de leerling-scores en dan met name voor de makkelijkere teksten die zijn afgenomen bij de lagere schooltypen. De rangordening van teksten op basis van deze vocabulairedekkingsmaat kan dus een grondslag zijn voor een te ontwikkelen toetsinstrumentarium dat het tekstbegrip van leerlingen meet.

Om een beeld te krijgen van de ernst van lees- en spellingsproblemen (decodeerproblemen) in het voortgezet onderwijs en in de periode daarna, zullen genormeerde instrumenten gebruikt moeten worden. Voor het basisonderwijs en de start van het voortgezet onderwijs zijn al instrumenten en bijbehorende normeringen voorhanden. Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs en de periode daarna, ontbreken deze normeringen echter. Kuijpers e.a. (2003) onderzochten of de (normeringen van) drie leestesten (de Eén-Minut-Test, de Klepel-test en de Drie-Minuten-Test) en een verbale competentietoets uit de Wechsler Adult Intelligence Scale bruikbaar waren voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Deze instrumenten die ontwikkeld zijn voor gebruik op jongere leeftijd blijken zich ook te lenen voor het screenen van de technische leesvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs.

De normering is in de praktijk bruikbaar voor het bepalen van het leesniveau en de ernst van een leesprobleem, te beginnen vanaf 15 jaar. De verschillende normeringen per onderwijssector bieden bovendien de mogelijkheid om onderwijsniveau daarin mee te nemen.

Schoonen (1997; zie ook Schoonen, 1998) onderzocht drie beoordelingsmethoden voor de samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands: de globale, analytische en schaalbeoordeling. Hij liet samenvattingsopdrachten van leerlingen uit 5 vwo (twee per leerling) via deze methoden beoordelen door docenten Nederlands, en liet de docenten schoolcijfers toekennen aan de methoden. Het onderzoek moest informatie opleveren over de betrouwbaarheid, taakvariabiliteit en acceptatie “in het veld” van de diverse beoordelingsmethoden.

Het blijkt dat de analytische beoordelingsmethode de voorkeur verdient boven de globale en de schaalbeoordeling als het gaat om beoordelaarsbetrouwbaarheid. De betrouwbaarheid van de schaalbeoordeling was laag; de globale methode leek gevoeliger voor de verschillende bronteksten dan de analytische methode. Docenten spreken een duidelijke voorkeur uit voor de analytische methode. Schoonen beveelt aan de analytische beoordeling te verbeteren, en meer werk te gaan maken van de tweede beoordeling en van de compensatie van de daarbij komende werkdruk van docenten.

Of leerlingen goed of slecht scoren op de samenvattingsopdracht lijkt voor een groot deel afhankelijk van de brontekst. Het is noodzakelijk te achterhalen welke kenmerken van de brontekst van invloed zijn op de taakvariabiliteit, aldus Schoonen.

Samenvatten als opdracht heeft (met name in het onderwijs) vaak een dubbelfunctie, aldus Schoonen (1999). Samenvatten is een belangrijke vaardigheid op zich, maar daarnaast wordt samenvatten ook gezien als een operationalisering van tekstbegrip of als een didactische werkvorm om de leesvaardigheid (het begrijpend lezen) te bevorderen. De weinige studies naar de validiteit van de samenvattingsopdracht laten lage scorebetrouwbaarheden zien, dat wil zeggen dat de ene samenvattingsopdracht duidelijk de andere niet is. Bovendien correleren de samenvattingsprestaties maar matig met de leesprestaties, terwijl men over het algemeen de samenvatting als een aantrekkelijke operationalisering voor leesvaardigheid ziet.

Uit het onderzoek van Schoonen naar de samenvatting als leesprestatie, onder leerlingen uit het basisonderwijs en klas twee en vier van het voortgezet onderwijs, blijkt dat de hoogte van de scores voor de samenvatting voor een deel bepaald wordt door het onderwerp van de samen te vatten tekst. Markering van de tekststructuur, waarvan een faciliterend effect verwacht werd, sorteerde geen effect. Een van de verklaringen is de mogelijkheid dat de lezers bij de opbouw van de tekst zich meer laten leiden door hun kennis van het onderwerp dan door de letterlijke tekst.

Afgemeten aan het criterium van een begrijpend leestoets wordt geconcludeerd dat de samenvatting weliswaar substantieel, maar zeker niet hoog correleert met de toetscores. Een

van de factoren die hier een rol kan spelen is de onderwerpsafhankelijkheid van de samenvattingsopdracht. Daarnaast kan niet uitgesloten worden dat de samenvatting andere taal- of leesvaardigheden meet die in het geheel niet met de leestoets bevestigd werden.

De samenvatting als opdrachtvorm is in psychometrisch opzicht op zijn minst problematisch en het (eenmalig) gebruik als meetinstrument niet gerechtvaardigd, concludeert Schoonen.

In het voortgezet onderwijs is het gebruikelijk om tekstbegrip te toetsen aan de hand van meerkeuzevragen en open vragen. Er bestaan echter ook andere methoden om tekstbegrip te meten, zoals de gatentekst (op een open plaats een woord invullen), de sorteertaak (het plaatsen van concepten in groepjes, op basis van de verbanden die in de tekst gelegd zijn), en de mental model taak (de leraar maakt op basis van de tekst een stroomschema en de leerling moet het juiste begrip in het juiste hokje plaatsen). Kamalski e.a. (2005) onderzochten de betrouwbaarheid en validiteit van deze vier typen tekstbegriptoetsen bij leerlingen uit 4 en 6 vwo, en vroegen de mening van de leerlingen erover.

De leerlingen klaagden het meest over de gatentekst. De traditionele eindexamenvragen (meerkeuzevragen) riepen weinig reactie op. De sorteertaken waren het populairst, maar ook de mental model taak deed het niet slecht bij de leerlingen. Ondanks het feit dat dit een nieuwe taak voor leerlingen was, begrepen ze zonder problemen wat de bedoeling was. Als het gaat om betrouwbaarheid en validiteit lijkt de sorteertaak de meest geschikte taak om tekstbegrip te meten. De vraag welke methode op de tweede plaats komt, is moeilijker te beantwoorden. De andere taken hebben allemaal voor- en nadelen. De gatentest heeft als voordeel dat deze taak intern erg betrouwbaar is, maar als nadeel dat hij in 6 vwo de verschillen tussen leerlingen niet goed kon weergeven. De mental model taak heeft als nadeel een relatief onbetrouwbaar resultaat, maar is wel geschikt voor beide groepen leerlingen. De (open en gesloten) tekstbegripvragen komen op de laatste plaats door de lage score op interne betrouwbaarheid en op samenhang met de andere methoden; bovendien bleek de variatie tussen leerlingen afhankelijk van de tekst en niet toe te wijzen aan de capaciteiten van de leerling.

De score die een leerling haalt voor een tekstbegriptoets, is afhankelijk van zowel de tekst als de vragen die bij die tekst gesteld worden. Van den Bergh (2006) onderzocht of de keuze van de tekst of de tekstsoort bepalend is voor het cijfer, of dat goede lezers en slechte lezers constant zijn in hun leesvaardigheid.

Bij een traditionele tekstbegriptoets scoren leerlingen uit de theoretische leerweg van het vmbo beter dan even oude leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg tot koks. Maar bij een tekstbegriptoets waarbij de tekst bestaat uit hedendaagse recepten scoren de koks beter dan de leerlingen uit de theoretische leerweg. Bij een tekstbegriptoets gebaseerd op vertaalde Oudnederlandse recepten zijn er geen verschillen tussen beide groepen gevonden. De keuze voor de tekstsoort bepaalt dus welke groep lezers het beste is.

Als de leesvaardigheid van leerlingen geëvalueerd wordt, dan moeten er meerdere teksten gebruikt worden, luidt de aanbeveling van de onderzoeker.

De belangrijkste bevindingen uit het instrumentatieonderzoek zetten we hieronder op een rij:

- De Tekstbegriptoets in de brugklas is voldoende betrouwbaar en valide voor het signaleren van zwakke lezers (Hacquebord, 1997).
- Gemiddelde zins- en woordlengte van een tekst zijn geen goede voorspellers van het tekstbegrip van leerlingen; dekkingsgraad van basiswoorden door de tekst is dat wel. Dit gegeven kan worden benut bij de selectie van teksten voor een toetsinstrumentarium (Andringa en Hacquebord, 2000).
- Een aantal leestoetsen die gebruikt worden voor het screenen van de technische leesvaardigheid in basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs (zoals de Eén-Minut-Test), is ook geschikt voor gebruik in de bovenbouw voortgezet onderwijs (Kuijpers e.a., 2003)
- De analytische beoordelingsmethode van de samenvattingsopdracht scoort hoger op betrouwbaarheid, taakvariabiliteit en acceptatie in het veld dan de globale methode en de schaalmethode (Schoonen, 1997).
- De scores op de samenvattingsopdracht worden voor een deel bepaald door (het onderwerp van) de brontekst, en correleren niet hoog met scores op een tekstbegriptoets. Dit maakt de samenvatting als opdrachtvorm problematisch (Schoonen, 1999).
- De sorteertaak (concepten in groepjes plaatsen op basis van in de tekst gelegde verbanden) scoort als toetsing van tekstbegrip hoger op de criteria betrouwbaarheid en validiteit dan de toetsing van tekstbegrip via open en meerkeuzevragen (Kamalski e.a., 2005).
- Bij de toetsing van tekstbegrip is de keuze van de tekst of tekstsoort in sterke mate bepalend voor de behaalde score. Dit pleit voor het gebruiken van meerdere teksten in een tekstbegriptoets (Van den Bergh, 2006).

Als we deze bevindingen relateren aan het instrumentatieonderzoek uit de periode 1969-1997, kunnen we een paar overeenkomsten en verschillen aangeven.

Het onderzoek uit de vorige periode was bijna geheel gericht op beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de centrale eindexamens. In de nieuwe periode is er ook aandacht voor onderzoek naar de toetsing van tekstbegrip in de brugklas en toetsing van technische leesvaardigheid in de bovenbouw, blijktens het onderzoek van Hacquebord en Kuijpers.

Het onderzoek uit de vorige periode liet zien dat de samenvattingsopdracht in het centraal examen met behulp van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide te beoordelen was. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Schoonen uit deze periode. Ander onderzoek, ook van Schoonen, zet echter wel vraagtekens bij de kwaliteit van de samenvatting als toetsing van tekstbegrip, onder andere vanwege de grote invloed van de brontekst op de leerling-scores.

In de vorige onderzoeksperiode was onderzoek naar de tekst met vragen vooral gericht op verbetering van de kwaliteit van de vragen bij de teksten, en op de vraag of open vragen superieur waren aan meerkeuzevragen dan wel andersom. In deze periode komt de tekst met vragen zelf ter discussie te staan als toetsing van tekstbegrip. Net als bij de samenvattingsopdracht is de brontekst (te) bepalend voor de leerling-score, wanneer maar één tekst met vragen wordt gebruikt, blijkt uit het onderzoek van Van den Bergh. Het onderzoek van Kamalski e.a. geeft aan dat de sorteertaak als toetsing van tekstbegrip hoger scoort op betrouwbaarheid en validiteit.

3.7. Evaluatieonderzoek

3.7.1 Onderzoek 1969-1997

Het evaluatieonderzoek in deze periode bevat grofweg twee typen onderzoek. In het zogenoemde peilingsonderzoek (dat in Nederland in 1987 voor het eerst werd uitgevoerd, en in Vlaanderen naar Nederlands voorbeeld enkele jaren later) werd met behulp van toetsen het niveau van de leesvaardigheid gemeten. De leesprestaties werden daarnaast geëvalueerd met behulp van door de onderzoekers óf door externe deskundigen opgestelde normen. Aan dit peilingsonderzoek ligt in het algemeen de notie 'functionele taalvaardigheid' ten grondslag. Het lijkt niet overbodig te wijzen op de kritiek die dit onderzoek ten deel is gevallen (zie voor een bespreking ervan Van de Ven, 1996) omdat ze gevolgen heeft voor de interpretatie van de onderzoeksresultaten.

De punten van kritiek hebben betrekking op:

- De reductie van het domein van het moedertaalonderwijs tot de (meetbare) praktische taalvaardigheden.
- Het feit dat er geen resultaten van onderwijsaanbod gemeten worden (het onderwijsaanbod is immers niet gebaseerd op de notie functionele taalvaardigheid).
- De vaak arbitraire keuzes die bij de normering van de prestaties worden gemaakt. Deze kanttekeningen relativeren de overwegend sombere conclusies van de onderzoekers over de leesprestaties van leerlingen op functionele leestaken. Die conclusies luiden kort gezegd dat:
 - De leesprestaties van Nederlandse leerlingen (in vergelijking met leerlingen van andere hoog ontwikkelde landen) teleurstellend waren (De Glopper en Otter, 1993).
 - De functionele taalvaardigheid van mavo/lbo-leerlingen niet voldeed aan wat de beoordelaars van die prestaties wenselijk achten (Blok, 1987).
 - Er voor een aantal leestaken een te groot percentage minimale presteerders werd gevonden (Kuhlemeijer en Van den Bergh, 1989).
 - De leesprestaties van Vlaamse leerlingen, met name op de toetsen ter meting van de professionele en studietaalvaardigheid, onder het niveau van het acceptabele lagen (Rymenans e.a., 1991).

Het tweede type evaluatieonderzoek kunnen we karakteriseren als onderzoek dat de notie 'effectief onderwijs' tot uitgangspunt neemt (bijvoorbeeld Leseman e.a., 1992). In dit onderzoek (dat vanaf 1990 werd verricht) worden leesprestaties van leerlingen gerelateerd aan allerlei factoren waarvan men aanneemt dat ze die prestaties beïnvloeden, zoals: beleidsveranderingen, school-, leerling- en docentkenmerken. Meestal ligt aan deze onderzoeken twijfel aan de 'kwaliteit' van het moedertaalonderwijs ten grondslag (deze twijfel wordt gevoed door de resultaten van peilingsonderzoeken en de interpretatie ervan). De gedachte is vervolgens dat wanneer eenmaal duidelijk is welke factoren samenhangen met verschillen in leerlingprestaties, de gunstige factoren aangegrepen kunnen worden om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

De resultaten van dit onderzoek laten een overheersende invloed zien van de factor schooltype op de prestaties. Hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde leesprestaties van de leerlingen; hoe lager het schooltype, hoe slechter de prestaties.

Overeenkomstige resultaten werden in het algemeen ook gevonden in het peilingsonderzoek. Op het niveau van de individuele school, de klas en de gegeven instructie werden er weinig tot geen factoren gevonden die duidelijke invloed op de leesprestaties uitoefenden. Op het niveau van de individuele leerling blijken in enkele onderzoeken de factoren woordkennis/woordenschat en leesattituden/leesgewoonten van invloed: leerlingen met een grote woordenschat, een positieve leesattitude en de gewoonte om frequent te lezen in hun vrije tijd, presteren op de afgenomen toetsen beter dan de overige leerlingen.

3.7.2 Onderzoek 1997-2007

Met de invoering van de basisvorming beoogde de overheid onder andere een algehele verhoging van het onderwijsniveau te bewerkstelligen, de verschillen tussen leerlingen te verkleinen en de inhoud van het onderwijs beter controleerbaar te maken voor het parlement. Een belangrijke vraag is: worden de prestatie-effecten die met de basisvorming zijn beoogd op langer(e) termijn gerealiseerd? Deze vraag is onderzocht door Van den Bergh, Bosker en Brandsma (2000) in een vergelijking van de prestaties van leerlingen in de periode 1987-1998 voor de vakken Nederlands en wiskunde. Hierbij gaat het met name om veranderingen in het gemiddelde prestatieniveau bij beide vakken, maar ook om veranderingen in de verschillen tussen leerlingen, waarbij werd verwacht dat het gemiddelde prestatieniveau zou stijgen, en dat de verschillen tussen leerlingen zouden afnemen.

Voor tekstbegrip Nederlands zijn, blijkens een vergelijking van afgenomen tekstbegriptoetsen, de prestaties van derdeklassers in het cohort 1993 lager dan die van derdeklassers in cohort 1989 en 1995. Ook in de diverse subpopulaties wordt deze trend zichtbaar. Het gaat hier echter om kleine tot uiterst kleine effecten.

De tweede verwachting bij de invoering van de basisvorming was dat de verschillen tussen leerlingen kleiner zouden worden. De resultaten wijzen echter uit dat de verschillen tussen leerlingen eerder groter werden dan dat zij afnamen.

De belangrijkste bevinding uit dit onderzoek is dat de met de basisvorming beoogde prestatie-effecten niet werden gerealiseerd: de prestaties van de leerlingen stegen gemiddeld niet, en de verschillen tussen leerlingen namen niet af.

De Maeyer e.a. (2003) hebben in het kader van het onderzoeksproject 'Effectieve scholen in het technisch en beroepssecundair onderwijs' in Vlaanderen onderzoek gedaan naar de effectiviteit van scholen op een aantal gebieden waarvan hier alleen wordt ingegaan op het onderdeel begrijpend lezen. Er zijn vragenlijsten afgenomen onder leerlingen, docenten en de directies, en toetsen begrijpend lezen bij de leerlingen afgenomen. Voor dit laatste is een selectie gemaakt uit leestoetsen die in eerder effectiviteitsonderzoek zijn gebruikt. Het gaat om functionele taalvaardigheid van de leerlingen. De gebruikte teksten horen tot verschillende tekstsoorten: algemeen nieuws, informatieve tekst, gebruiksaanwijzing en instructie. Over elke tekst werden meerkeuzevragen gesteld met een verschillende moeilijkheidsgraad. Sommige vragen hebben betrekking op de informatie die in de tekst wordt behandeld, bij andere moeten de leerlingen een bewerking uitvoeren op de aangeboden informatie.

Leerlingen in het tso scoren hoger dan die in het bso voor begrijpend lezen. In het tso worden geen verschillen tussen handel, nijverheid en personenverzorg gevonden voor lezen. Tussen het vierde en zesde studiejaar boeken leerlingen uit de personenverzorg voor lezen de grootste leerwinst, zowel in het bso en in het tso. Leerlingen uit de handel maken voor lezen de laagste leerwinst van alle tso-ers en boeken zelfs geen leerwinst in het bso.

Scholen moeten volgens de onderzoekers nog beter kunnen omgaan met en inspelen op de individuele kenmerken van leerlingen door middel van allerlei vormen van zorgverbreding en differentiatie. Ook in de initiële lerarenopleiding, de aanvangsbegeleiding en de nascholing moeten deze thema's uitgebreid aan de orde worden gesteld.

De voornaamste bevindingen uit het evaluatieonderzoek geven we hieronder weer:

- De met de basisvorming beoogde prestatie-effecten werden op het gebied van tekstbegrip niet gerealiseerd: de prestaties van de leerlingen stegen gemiddeld niet, en de verschillen tussen leerlingen namen niet af (Van den Bergh, Bosker en Brandsma, 2000).
- Er zijn grote verschillen in leesprestaties en leerwinst op het gebied van lezen in het Vlaamse technisch en beroepssecundair onderwijs, tussen schooltypen en tussen richtingen binnen die schooltypen (De Maeyer e.a., 2003).

Deze bevindingen liggen in de lijn van het evaluatieonderzoek uit de vorige periode: de leesprestaties van leerlingen beantwoorden gemiddeld niet aan de verwachtingen, en verschillen in prestaties tussen leerlingen (die grotendeels beïnvloed worden door schooltype) blijven bestaan.

3.8 Nabeschuwing

In deze nabeschuwing zetten we eerst op een rij wat het onderzoek uit de periode 1997-2007 ons aan kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-1997. Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over leesonderwijs als we kijken naar de afgelopen bijna veertig jaar onderzoek.

3.8.1 Onderzoekresultaten uit de periode 1997-2007

Beginsituatieonderzoek van Bimmel en Van Schooten laat evenals onderzoek uit de vorige periode zien dat vaardige lezers beschikken over meer metacognitieve kennis, waaronder kennis van leesstrategieën, dan minder vaardige lezers.

Hetzelfde geldt voor de bevinding van Hacquebord dat woordkennis een belangrijke voorspeller is van tekstbegrip; onderzoek uit de vorige periode liet ook al zien dat het beschikken over een grote woordenschat van belang is voor het verwerven van en beschikken over een goede leesvaardigheid. Van Ingen vond in zijn onderzoek dit verband echter alleen voor de allochtone leerlingen.

Dat er grote verschillen bestaan in leesvaardigheid tussen leerlingen, bleek uit het onderzoek in de vorige periode, en blijkt opnieuw uit het onderzoek van Hacquebord e.a. Nieuwe informatie daarbij is dat allochtone leerlingen significant zwakker scoren op woordkennis en tekstbegrip, maar dyslectische leerlingen niet. Bijna een kwart van de vmbo-leerlingen is niet in staat de schoolboekteksten te begrijpen, door taalproblemen op woordniveau.

In de vorige periode bleek uit onderzoek uit de jaren zeventig dat leerlingen vaak en graag de krant lezen. Het onderzoek van Land, Van den Bergh en Sanders laat zien dat in ieder geval vmbo-leerlingen vandaag de dag buiten hun schoolboekteksten weinig lezen, de krant niet als leesstof noemen, en lezen in het algemeen saai vinden.

Een verschil met het onderzoek uit de vorige periode is dat toen geen effect werd geconstateerd van training in leesstrategieën (zoals voorkennis activeren, tekstinhoud voorspellen, verbindingswoorden zoeken), terwijl dat in het onderzoek van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam nu wel het geval is, na bijstelling van het trainingsprogramma. Deze nieuwste bevinding sluit ook aan bij het onderzoeksgegeven dat er een duidelijke positieve samenhang is tussen beheersing van leesstrategieën en vaardigheid in begrijpend lezen.

Het instrumentatieonderzoek uit de vorige periode was bijna geheel gericht op beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de centrale eindexamens. In de nieuwe periode is er ook aandacht voor onderzoek naar de toetsing van tekstbegrip in de brugklas en toetsing van technische leesvaardigheid in de bovenbouw, blijkens onderzoeken van Hacquebord en Kuijpers.

Het onderzoek uit de vorige periode liet zien dat de samenvattingsopdracht in het centraal examen met behulp van een analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide te

beoordelen was. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Schoonen uit deze periode. Ander onderzoek, ook van Schoonen, zet echter wel vraagtekens bij de kwaliteit van de samenvatting als toetsing van tekstbegrip, onder andere vanwege de grote invloed van de brontekst op de leerling-scores.

In de vorige onderzoeksperiode was onderzoek naar de tekst met vragen vooral gericht op verbetering van de kwaliteit van de vragen bij de teksten, en op de vraag of open vragen superieur waren aan meerkeuzevragen dan wel andersom. In deze periode komt de tekst met vragen zelf ter discussie te staan als toetsing van tekstbegrip. Net als bij de samenvattingsopdracht is de brontekst (te) bepalend voor de leerling-score, wanneer maar één tekst met vragen wordt gebruikt, blijkt uit het onderzoek van Van den Bergh. Het onderzoek van Kamalski e.a. geeft aan dat de sorteertaak als toetsing van tekstbegrip hoger scoort op betrouwbaarheid en validiteit.

In de vorige periode beantwoordden de leesprestaties van leerlingen in Nederland en Vlaanderen gemiddeld niet aan de verwachtingen, en werden grote verschillen tussen leerlingen in leesprestaties gesignaleerd, vooral veroorzaakt door de factor schooltype. De onderzoeken van Van den Bergh, Bosker en Brandsma in Nederland en De Maeyer e.a. in Vlaanderen brengen in dit beeld geen verandering: in de Nederlandse basisvorming stegen de leesprestaties van leerlingen niet en namen de verschillen niet af, in het Vlaamse technisch en beroepssecundair onderwijs bleken grote verschillen tussen leerlingen in leesprestaties te bestaan, afhankelijk van schooltype en richting.

Naast het bovenstaande zijn er onderzoeksgegevens die nieuw zijn in die zin dat ze niet (volledig) in verband zijn te brengen met het onderzoek uit de vorige periode. Een aantal daarvan heeft betrekking op toetsing:

- De Tekstbegriptoets in de brugklas is voldoende betrouwbaar en valide voor het signaleren van zwakke lezers (Hacquebord, 1997).
- Gemiddelde zins- en woordlengte van een tekst zijn geen goede voorspellers van het tekstbegrip van leerlingen; dekkingsgraad van basiswoorden door de tekst is dat wel. Dit gegeven kan worden benut bij de selectie van teksten voor een toetsinstrumentarium (Andringa en Hacquebord, 2000).
- Een aantal leestoetsen die gebruikt worden voor het screenen van de technische leesvaardigheid in basisonderwijs en onderbouw voortgezet onderwijs (zoals de Eén-Minut-Test), is ook geschikt voor gebruik in de bovenbouw voortgezet onderwijs (Kuijpers e.a., 2003).

De overige, die hieronder worden weergegeven, zijn niet onder een noemer te brengen:

- Vaardigheden op het gebied van tekstbegrip en schrijven in het Nederlands hebben een hoge voorspellende waarde voor dezelfde vaardigheden in het Engels (o.a. Van Gelderen e.a., 2004).

- Talige strategieën (zoals parafraseren en vertalen) spelen een nuttige, compenserende rol bij het lezen in de vreemde taal (Stevenson, 2005).
- Metacognitieve kennis, taalspecifieke kennis en snelheid van woord- en zinsbegrip dragen alle bij aan leesvaardigheid/tekstbegrip in het Nederlands zowel als het Engels (Van Gelderen e.a., 2007).
- Grammatica die uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer, kan leerlingen helpen om hun kennis en verwachtingen op te roepen over een te lezen tekst (Henneman en Van Calcar, 1997).
- Het RT-model en het geïntegreerde-hulpmodel zijn effectievere uitvoeringsarrangementen voor hulp bij lezen en woordenschatverwerving dan het hulples-model en het klassikale hulpmodel (Hacquebord, 1998).
- De woordenschatlijn Weet wat je leest draagt positief bij aan de woordenschat en de metalinguïstische kennis van leerlingen (Bieleman en Hafkenscheid, 1997).

3.8.2 Wat weten we wel en niet over leesonderwijs?

In tabel 1 geven we een kwantitatief overzicht van het onderzoek dat verricht is naar leesonderwijs in de afgelopen bijna veertig jaar. Mede op grond van dit overzicht proberen we bovenstaande vraag te beantwoorden.

Tabel 1: Overzicht van onderzoek naar leesonderwijs

Subdomein	1969-1997	1997-2007	Totaal
Doelstellingen	8	0	8
Beginsituatie	13	11	24
Onderwijsleermateriaal	3	0	3
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	15	0	15
• construerend	0	1	1
• effect	6	3	9
Instrumentatie	16	7	23
Evaluatie	10	2	12
Totaal	71	24	95

Onderzoek naar belangrijk geachte doelstellingen voor het leesonderwijs is slechts in geringe mate verricht, en na 1997 in het geheel niet meer. De respondenten in de onderzoeken voor 1997 gaven aan lezen een hoge prioriteit in vergelijking met andere taalvaardigheden, en waren van mening dat leerlingen vooral functioneel-communicatieve leesvaardigheden

zouden moeten verwerven (zie par. 3.2.1). Maar door het ontbreken van recent onderzoek weten we niet hoe belangrijk lezen vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, en al evenmin welke doelstellingen voor het leesonderwijs deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen en eindtermen voor leesonderwijs, zoals omschreven voor de onderbouw en in de examenprogramma's vmbo en havo/vwo, een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in publicaties als Raamwerk Nederlands (Bohenn e.a., 2007) en Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007). Al evenmin kennen we de behoeften van de leerlingen zelf aan leesvaardigheid in taalsituaties buiten de school en bij andere vakken of leergebieden binnen de school, en de tekorten aan leesvaardigheid die zij in die situaties ervaren. Dat verhindert een goede afstemming van het leesonderwijs bij Nederlands op die taalsituaties, en dus ook de nodige transfer.

Onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen is in ruimere mate verricht, in beide perioden. Het heeft duidelijk gemaakt dat tussen leerlingen in alle schooltypen grote verschillen bestaan in leesvaardigheid, waaraan verschillen ten grondslag liggen in kennis en beheersing van leesstrategieën, metacognitieve kennis over het eigen strategisch handelen, woordkennis, en kennis van de wereld. Ook is meer duidelijk geworden over specifieke tekorten in leesvaardigheid bij allochtone en dyslectische leerlingen.

We weten echter weinig tot niets over de omgang van leerlingen met digitale informatiebronnen (bijvoorbeeld het lezen van hypertexten), terwijl sinds 1997 deze omgang steeds belangrijker is geworden.

Onderzoek naar onderwijsleermateriaal is amper verricht, en na 1997 in het geheel niet meer. In het onderzoek van voor 1997 werd het onderwijsleermateriaal getypeerd als arm aan theorie over tekstbegrip, eenzijdig uitgaande van een bottom-upstrategie bij het lezen en onvoldoende communicatief gericht. Wat we niet weten, is in welke mate dit vandaag de dag nog het geval is.

Descriptief onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs is in ruime mate verricht in de periode 1969-1997, en daarna in het geheel niet meer. Uit het oudere onderzoek komt een beeld naar voren van leesonderwijs dat leesvaardigheid en tekstbegrip definieert als oefenen met de tekstverklaring in de vorm van de tekst met vragen, zoals deze deel uitmaakt van de centrale examens vmbo en havo/vwo. In dat onderwijs is geen aandacht voor het leren verwerven van kennis, vaardigheden en strategieën om een tekst te begrijpen, en voor het zelfstandig verwerven van informatie uit teksten. Ook hier weten we niets over de vraag in welke mate dit vandaag de dag nog het geval is.

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het (lees)onderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in de beide perioden niet, respectievelijk nauwelijks verricht.

Wel is in bescheiden mate effectonderzoek uitgevoerd in de beide perioden. In het onderzoek uit de eerste periode werd geen positief effect geconstateerd van training in leesstrategieën op de leesvaardigheid, in het onderzoek uit de tweede periode wel. Voor overige effectief gebleken onderwijsleeractiviteiten verwijzen we terug naar de paragrafen 3.5.5 en 3.5.6.

Doordat er relatief weinig construerend en effectonderzoek verricht is, en ook doordat het wel verrichte onderzoek versnipperd is en niet gebaseerd op een gezamenlijk onderzoeksprogramma of -paradigma, weten we weinig over “evidence-based” methoden of aanpakken van het leesonderwijs.

Instrumentatieonderzoek is in de beide perioden in relatief ruime mate verricht. Het heeft zich vooral gericht op die beoordelingsinstrumenten die deel uitmaken van de centrale examens: de samenvatting en de tekst met vragen (open dan wel meerkeuze). In de periode 1969-1997 heeft het accent gelegen op verbetering van deze beoordelingsinstrumenten, bijvoorbeeld van de beoordelingsprocedure bij de samenvatting en van de kwaliteit van de vragen bij teksten. In de periode 1997-2007 zijn de bewuste beoordelingsinstrumenten zelf ter discussie gesteld als toetsing van leesvaardigheid, omdat de gebruikte bronteksten bepalend blijken voor de leerling-scores. Een duidelijk alternatief is uit het onderzoek nog niet naar voren gekomen. In de periode 1997-2007 is ook in bescheiden mate onderzoek gedaan naar beoordelingsinstrumenten voor leesvaardigheid in de onderbouw.

Evaluatieonderzoek, dat een beeld geeft van de leesprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs of waarin gezocht wordt naar factoren die invloed uitoefenen op die leesprestaties, is in de periode 1969-1997 in redelijk ruime mate verricht, en in de periode 1997-2007 nauwelijks. Het beeld van de leesprestaties voor 1997 zoals dat uit onderzoek naar voren kwam, was niet positief: ze lagen gemiddeld onder wat deskundige beoordelaars wenselijk achtten, zowel in Nederland als in Vlaanderen, en waren teleurstellend in vergelijking met die van leerlingen uit andere hoog ontwikkelde landen. Het (schaarse) onderzoek uit de periode 1997-2007 ligt in de lijn van het evaluatieonderzoek uit de vorige periode: de leesprestaties van leerlingen beantwoorden gemiddeld niet aan de verwachtingen, en verschillen in prestaties tussen leerlingen (die grotendeels beïnvloed worden door schooltype) blijven bestaan. Maar om een vollediger en representatiever beeld te krijgen van de leesprestaties van leerlingen zou meer en frequenter onderzoek nodig zijn, zoals het Periodiek Peilingsonderzoek in het basisonderwijs.

4. Onderzoek naar schrijfonderwijs

4.1 Inleiding

De moeilijkste van de bij het vak Nederlands te leren taalvaardigheden is zonder twijfel schrijven. Veel leerlingen moeten een flinke drempel over voordat ze de pen op papier durven zetten. Op het onderwijs rust dus voor de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid van de leerlingen een zware taak.

Tijdens hun schooltijd moeten de leerlingen veel schrijven, niet alleen bij Nederlands maar vooral ook bij andere vakken. Zeer veel van die schrijfproducten (samenvattingen, verslagen, brieven, verhalen, werkstukken, opstellen en essayachtige antwoorden op proefwerkvragen) worden beoordeeld voor een cijfer, wat uiteraard spanningverhogend werkt voor de leerlingen. Ook na hun schooltijd zullen de meeste oud-leerlingen vaak schrijven en de diverse situaties waarin ze dat doen (klachtenbrief, bezwaarschrift, sollicitatiebrief, scriptie, discussienota) doen een zwaar beroep op de schrijfvaardigheid; vaak zijn dit ook situaties (net als eerst op school) waarvan nogal wat afhangt.

(Oud-)leerlingen moeten in al deze situaties in staat zijn te bepalen wat ze precies beogen met hun tekst, tot wie ze zich richten, en aan welke eisen hun tekst moet voldoen om de kans te vergroten dat ze hun doel bereiken. Daartoe moeten ze kennis en inzicht hebben opgedaan ten aanzien van verschillende schrijfdoelen, lezerspublieken, tekstsoorten en stijlen van schriftelijk taalgebruik, en ze moeten geleerd hebben daaruit zelfstandig de juiste keuze te maken in een specifieke schrijfsituatie.

4.2 Onderzoek naar doelstellingen

4.2.1 Onderzoek 1969-1997

Het doelstellingsonderzoek bestaat in deze periode uit pogingen tot het inventariseren van mogelijke en wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van (oud-) leerlingen, docenten en burgers aan schrijfvaardigheid in alledaagse (naschoolse) taalsituaties (bijvoorbeeld Blok en De Glopper, 1983; Daems e.a., 1990). Om een beeld te krijgen van de in het onderwijs nagestreefde doelen werden examens schrijfvaardigheid geanalyseerd op de daarin getoetste kennis en vaardigheden.

De resultaten van de inventarisatie van algemene doelstellingen voor het moedertaalonderwijs laten zien dat (met name communicatief) schrijven als doelstellingengebied belangrijk wordt gevonden, maar door de respondenten op een derde plaats wordt gezet (na mondelinge taalvaardigheid en lezen). Dit heeft te maken met de relatief geringe frequentie waarmee schrijftaken in het dagelijkse leven voorkomen. Tegelijkertijd tonen de tekortscores in de verschillende doelstellingsonderzoeken vooral schrijftaken. Gevraagd naar concrete taalsituaties in het alledaagse leven die problemen opleveren, worden het schrijven van officiële brieven en het invullen van formulieren het meest genoemd. Daarnaast leveren de tekstsoorten verslagen, handleidingen en stukken menigeen problemen op.

Vergelijkingen van de behoeften in het dagelijkse leven met de (blijkens de examens) destijds in het onderwijs nagestreefde doelen laten zien dat de examens schrijfvaardigheid slecht aansloten bij de naschoolse schrijftaken. In termen van Janssen (1987) waren de examens weinig 'maatschappelijk relevant'. Communicatieve doelen werden hierin nauwelijks nagestreefd en het opstel was de meest gevraagde tekstsoort. Daarnaast weken examenopgaven sterk af van naschoolse schrijftaken: publiek, openbaarheid, versie en tekstlengte werden in examenopgaven zelden gespecificeerd, documentatiemateriaal werd meestal niet verstrekt en er vonden geen voorbereidende activiteiten plaats.

4.2.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar doelstellingen van het schrijfonderwijs.

4.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

4.3.1 Onderzoek 1969-1997

Sinds 1989 is een aantal aspecten van de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot schrijven onderzocht: de attitudes van leerlingen ten aanzien van schrijven op school en schrijven in de vrije tijd, de tijdsbesteding aan schrijven in de vrije tijd, en het fenomeen schrijfangst (bijvoorbeeld Kuhlemeier & Van den Bergh, 1989; Leroy e.a., 1991). Daarnaast werd er onderzoek verricht naar schrijfprestaties in relatie tot sekseverschillen, verschillen tussen 'goede' en 'zwakke', ervaren en onervaren schrijvers.

De attitude van zowel Vlaamse als Nederlandse leerlingen tegenover schrijven in de lessen Nederlands is, afgaand op de resultaten van grootschalig peilingsonderzoek, gemiddeld neutraal tot gematigd negatief. Eenzelfde conclusie werd getrokken uit het verrichte onderzoek naar schrijven in de vrije tijd: schrijven scoort niet hoog als vrijetijdsbesteding. Leerlingen doen het niet vaak en vinden het niet bijzonder leuk; dit geldt overigens in mindere mate voor meisjes dan voor jongens. Brieven schrijven aan vrienden of familie wordt door meisjes het meest gedaan en het hoogste gewaardeerd. Daarnaast wordt het maken van aantekeningen voor jezelf door beide seksen genoemd als meest frequente en hoogst gewaardeerde schrijfactiviteit.

Uit zowel het Vlaamse als Nederlandse onderzoek naar schrijfangst is af te leiden dat faalangst gemiddeld niet veel voorkomt. Beoordelingsangst komt gemiddeld veel vaker voor, maar niet in extreme mate. Tussen de seksen werden middelgrote verschillen gevonden: meisjes rapporteren meer faal- en beoordelingsangst. Tussen leerlingen van verschillende schooltypen werden nauwelijks verschillen geconstateerd.

Ook het verband tussen attitudes en schrijfvaardigheid werd onderzocht (Van den Bergh e.a., 1990). De onderzoekers vonden geen lineaire relatie tussen de afwezigheid van schrijfangst en

goede schrijfprestaties. Dit betekent volgens hen niet dat er getwijfeld moet worden aan het belang van attitudevorming in het onderwijs. Het betekent wel dat didactische voorstellen, zoals 'vermijd het gebruik van het rode potlood', niet met een beroep op schrijfangst gelegiti-meerd kunnen worden.

Het beginsituatieonderzoek naar seksegebonden prestatieverschillen wijst uit dat schrijfpro-ducten van meisjes hoger worden beoordeeld dan van jongens op aspecten als inhoud, woordkeus, structuur, argumentatie en (in iets mindere mate) op schrijftechnische (grammati-ca, spelling, interpunctie) aspecten. Prestatieverschillen tussen 'goede' en 'zwakke' schrijvers en ervaren en onervaren schrijvers werden onderzocht en gevonden in relatie tot verschillen in schrijfprocessen. Goede schrijvers maken gebruik van schrijfprocesactiviteiten als tekstdoelen stellen, inhoud plannen, en het voortdurend evalueren en reviseren van de geschreven tekst. De onderzoekers (Breetvelt, 1991; Van der Pool, 1995) zijn van mening dat deze onderzoeksresulta-ten pleiten voor een procesgerichte schrijfdidactiek.

4.3.2 Onderzoek 1997-2007

In het onderzoek van Sandra, Daems en Frisson (2001) staat de spelling van de werkwoordsvor-men centraal, en wel in het bijzonder de spelling van de eerste versus de derde persoon o.t.t. van werkwoorden waarvan de stam op een -d eindigt (treed/treedt), en de spelling van de derde persoon enkelvoud o.t.t. versus het voltooid deelwoord van werkwoorden waarvan de stam niet op een -d eindigt (gebeurt/gebeurd). Deze vormen zijn homofoon: ze hebben dezelfde uitspraak, maar worden verschillend gespeld.

De onderzoekers stelden zich de vraag: maken schrijvers nu fouten in dit type woorden vanwege een zwakke regelbeheersing, of door de aanwezigheid van verwarrende, homofone vormen in het woordgeheugen?

In een experiment gaven zij achttienjarige leerlingen een blad waarin woorden ontbraken. De leerlingen moesten de proefleider-voorlezer volgen en de ontbrekende woorden meteen opschrijven als ze die hoorden. Die ontbrekende woorden waren niet alleen werkwoordsvor-men, maar ook moeilijke weetwoorden (bv. onmiddellijk, weids, parallellogram), zodat de leerlingen zich niet exclusief op de werkwoordsspelling konden richten.

Het foutrisico bleek in de eerste plaats bepaald te worden door de frequentie waarmee elk van beide homofone vormen voorkomt. Het is groter voor de vorm die met de laagste frequentie in geschreven teksten voorkomt: word wordt vaker fout gespeld dan wordt, omdat wordt frequenter is en gebeurt wordt vaker fout gespeld dan gebeurd, omdat gebeurd het frequent-ste is. Het feit dat het dominante type spelfout varieert van werkwoord tot werkwoord en daarbij de frequentierelatie tussen de beide homofone vormen weerspiegelt, leidt de onder-zoekers tot de conclusie dat ook de homofone vormen van een werkwoord in het woordgeheu-gen worden opgeslagen.

In de tweede plaats blijkt: hoe groter de afstand is tussen de werkwoordsvorm en het woord dat de uitgang bepaalt (het onderwerp bij vervoegde werkwoorden, het hulpwerkwoord bij voltooide deelwoorden), hoe groter het foutrisico. Het aantal tussenliggende woorden en de aard van die woorden beïnvloeden de kans dat de speller de grammaticale informatie verliest die hij voor het bepalen van de correcte uitgang nodig heeft. Door informatieverlies in het werkgeheugen krijgen andere geheugenprocessen een grotere kans om het grammaticale, regelgeleide spellen te verstoren, namelijk die uit het woordgeheugen, waar de homofone vormen van de werkwoorden zijn opgeslagen. (“Dat heb je me *belooft” zal dus minder vaak voorkomen dan “Dat heb je me tien jaar geleden heel plechtig *belooft”).

De onderzoekers trekken de volgende conclusies:

- Een extreem afkeurende houding tegenover fouten tegen de werkwoordsspelling is onrealistisch. Uit zo’n fout kan niet worden afgeleid dat de speller de vereiste grammaticale kennis niet beheerst, of minder intelligent, geletterd enz. zou zijn. Het onderzoek laat immers zien dat spelfouten in de werkwoorden niet noodzakelijk het gevolg zijn van gebrekkige kennis, maar een onvermijdelijk gevolg van de werking van het woordgeheugen. Natuurlijk moeten docenten wel doorgaan met het signaleren van deze fouten.
- Omdat werkwoordfouten ontstaan doordat processen in het woordgeheugen de bewuste aandacht van de speller te snel af zijn, kunnen werkwoordfouten alleen worden aangepakt op het niveau van bewuste aandacht. Maar tijdens het schrijfproces is de bewuste aandacht vaak niet in voldoende mate op de spelling gericht; ze moet immers verdeeld worden over verschillende aspecten van de geschreven taal (inhoud, zinsbouw enz.). Het is dus nodig leerlingen van de noodzaak te doordringen hun teksten na het opschrijven te herlezen en de werkwoordsspelingen te verifiëren. In het bijzonder moeten ze dan letten op zgn. “gevaarwoorden”: gelijkkluidende (homofone) woorden waar concurrentie tussen twee verschillende spellingen bestaat.

Schoonen en collega’s (2003) hebben in het kader van het NELSON-project (Nederlands en Engels Lezen en Schrijven in het Onderwijs) geprobeerd om meer inzicht te krijgen in de relatie tussen eerste-taalvaardigheden (Nederlands, L1) en vreemde-taal-vaardigheden (Engels, L2) en in het bijzonder de rol die snelheid of automatisering daarin speelt (zie ook het hoofdstuk over leesonderwijs). In het onderzoek werd bij leerlingen uit de tweede klas (vmbo tot en met vwo) een groot aantal vaardigheden gemeten: schrijfvaardigheid, metacognitieve kennis, woordenschat, grammaticale kennis, spelling en snelheid waarmee leerlingen over kennis kunnen beschikken (woordherkenning en zinsbouw). Uit het onderzoek blijkt dat snelheidsmetingen samen hangen met schrijfvaardigheid in het Nederlands en in het Engels. Wanneer deze metingen echter worden vergeleken met linguïstische kennis, dan hebben deze snelheidsmetingen geen toegevoegde waarde in het voorspellen van schrijfvaardigheid in het Nederlands en in het Engels. Schrijfvaardigheid in het Engels hangt erg samen met schrijfvaardigheid in het Nederlands, meer dan met Engelse linguïstische kennis of de toegankelijkheid van deze

kennis. Leerlingen verwerven hun L1 schrijfvaardigheid vooraf aan hun L2 schrijfvaardigheid en daardoor kan hun L1 schrijfvaardigheid hun L2 schrijfvaardigheid voorspellen.

We vatten de voornaamste bevindingen uit beide onderzoeken hieronder samen.

- Spelfouten in de werkwoordsvormen zijn een gevolg van de werking van het woordgeheugen, en moeten worden bestreden door leerlingen aan te sporen hun teksten te herlezen en de werkwoordspelling te verifiëren (Sandra, Daems en Frisson, 2001).
- Vaardigheden op het gebied van schrijven in het Nederlands hebben een hoge voorspellende waarde voor schrijven in het Engels (Schoonen e.a., 2003).

Deze bevindingen zijn nieuw ten opzichte van het beginsituatieonderzoek uit de vorige periode.

4.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

4.4.1 Onderzoek 1969-1997

De resultaten van onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor schrijven in deze periode brengen aan het licht dat Nederlandse methoden er nog niet in slaagden procesgericht, communicatief schrijfonderwijs vorm te geven. Op basis van een analyse van methoden voor de basisvorming concludeert Witte (1992) dat alle methoden veel te weinig aandacht besteden aan communicatieve aspecten van het schrijven (doel- en publiekgerichtheid). Daarnaast zouden methoden zich te sterk richten op het schrijfproduct en veel te weinig op het schrijfproces. De in de kerndoelen geformuleerde procesactiviteiten zoals het herschrijven op basis van reacties van lezers, en het kennen van en kunnen reflecteren op schrijfprocessen worden in de methoden niet of nauwelijks aan de orde gesteld. Uit een analyse van methoden voor de bovenbouw concluderen Oostdam en De Gloppe (1986) dat leerlingen vooral lineaire schrijfprocedures krijgen aangeboden en dat dit niet strookt met het inzicht dat schrijven een recursief proces is. Ook signaleren zij dat verschillende subprocessen (bijvoorbeeld herschrijven, plannen op een globaal tekstniveau) nauwelijks aan de orde komen.

4.4.2 Onderzoek 1997-2007

Er is in deze periode geen onderzoek verricht naar onderwijsleermateriaal specifiek voor het domein Schrijven. In het hoofdstuk Domeinoverschrijdend onderzoek komt het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor het schoolvak Nederlands in bredere zin aan de orde.

4.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

4.5.1 Descriptief onderzoek 1969-1997

De resultaten van het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het schrijfonderwijs in deze periode stemmen niet optimistisch over het gerealiseerde onderwijsaanbod. In de beschreven praktijken is overwegend sprake van 'traditioneel' schrijfonderwijs. Uit verschillende studies (bijvoorbeeld Damhuis e.a., 1983; De Glopper, 1988; Overmaat, 1996) komen onder meer de volgende kenmerken van dit schrijfonderwijs naar voren:

- Er is sprake van klassikaal onderwijs.
- Opgaven tot het schrijven van opstellen en samenvattingen komen het vaakst voor.
- De leerlingen schrijven onvoorbereid, zonder gebruik van stimulusmateriaal.
- Het onderwijs is productgericht: er is nauwelijks aandacht voor het schrijfproces of voor schrijfstrategieën.
- Er wordt veel tijd besteed aan oefeningen in het coderen en formuleren en aan taaltechnische oefeningen.
- De docent is het enige publiek van de teksten.
- Teksten worden alleen beoordeeld door de docent (met een cijfer of met commentaar in enkele zinnen).
- Teksten worden zelden gereviseerd; als dit al gebeurt, beperkt het zich tot de verzorgingsaspecten.
- Het zwaartepunt van het schrijfonderwijs ligt bij de beoordeling; via de beoordeling is er vaak sprake van het geven van instructie achteraf.

Dit beeld blijkt overeen te stemmen met hetgeen uit onderzoek naar onderwijsleermateriaal naar voren kwam: het schrijfonderwijs is eerder 'schools-functioneel' en 'productgericht', dan 'communicatief' en 'procesgericht'. Deze resultaten zijn teleurstellend gezien het feit dat er in de jaren zeventig en tachtig voor het schrijfonderwijs (meer dan voor het leesonderwijs) vernieuwende didactieken zijn geïntroduceerd: gericht schrijven en daarmee samenhangend gedocumenteerd en publiekgericht schrijven; de didactiek van leerling-respons en daarmee samenhangend aandacht voor heldere criteria en revisie van de eigen tekst. Deze vernieuwingsvoorstellen hebben, blijkens implementatieonderzoek, meer effect gehad op de retoriek van het schrijfonderwijs dan op de praktijk (Plevier en Rijlaarsdam, 1987; Franssen e.a., 1987). Enkele lichtpunten zijn dat uit het descriptief onderzoek ook blijkt dat docenten schrijven belangrijk vinden, er gemiddeld veel tijd aan besteden (er is sprake van aanzienlijke individuele verschillen) en over hun huidige praktijk niet bijzonder tevreden lijken te zijn.

4.5.2 Descriptief onderzoek 1997-2007

Uit een vragenlijstonderzoek van Goosen (2001) blijkt dat de onderwijspraktijk van het schoolexamen schrijfvaardigheid op vijftien scholen vrij sterk uiteenloopt wat betreft documentatie, eindopdrachten en praktische omstandigheden. Op elf scholen moesten de leerlingen (altijd voor een deel) zelf voor de documentatie zorgen die zij bij de eindopdracht konden benutten, de andere scholen verstrekten of uitsluitend zelf de informatie of gaven twee thema's en bijbehorende documentatie. De meerderheid van de scholen heeft gekozen voor betoog en beschouwing. De docenten waren tevreden over hun veranderde onderwijspraktijk. Door de veranderingen in het examenprogramma realiseren de docenten een beter schrijfonderwijs dan in de oude praktijk met het titelopstel. Leerlingen leren volgens hen 'levensechter schrijven', documenteren en kritisch omgaan met bronnen. Ook worden er mogelijkheden aangeboden om het schrijfproces te 'leren'

Door het afnemen van een vragenlijst en gesprekken met sectievoorzitters Nederlands, verkregen Scheeres en Stokking (2002, 2003) inzicht in de inrichting van het schoolexamen Nederlands gedocumenteerd schrijven. Bij de voorbereiding op het schoolexamen schrijfvaardigheid gebruiken de meeste docenten (bijna 90%) een methode, maar voor het schoolexamen vindt de helft daarin weinig steun. Ongeveer 60% van de docenten bouwt het schrijven per leerjaar systematisch op door de leerlingen bijvoorbeeld eerst kortere en gemakkelijke teksten te laten schrijven en later langere en moeilijke. Het schrijven zelf krijgt de meeste aandacht, het documenteren en reviseren komt minder aan de orde. De tekstsoorten betoog en beschouwing worden het meest behandeld en geoefend. Ongeveer 60% van de docenten laat de leerlingen regelmatig tot vaak hun tekst door een klasgenoot becommentariëren. Bij het afronden van het schrijfdossier, het handelingsdeel van het schoolexamen letten docenten vooral op de compleetheid ervan en op het niveau van de teksten. De docenten nemen over het algemeen een echte eindtoets af die het uiteindelijke eindcijfer voor het schrijven bepaalt. De beoordelingscriteria worden over het algemeen in overleg met de sectie opgesteld. Ten opzichte van de oude examenregeling noemen zeven docenten het nieuwe examenprogramma een achteruitgang. Als verliespunten werden genoemd: tijdgebrek en minder contacturen met als gevolg minder tijd voor spelling en stijl, minder opdrachten, minder feedback en dus een minder hoog niveau. Vijf docenten ervaren het nieuwe examenprogramma als een vooruitgang. Zij noemden als winstpunten: de mogelijkheid om het leerproces van leerlingen effectiever te laten verlopen door de andere functie van de docent (meer begeleidend in plaats van sturend) en door een meer doelgericht schrijfproces.

Janssen (2000) onderzocht in een casestudy hoe een school vorm geeft aan het schrijfonderwijs en ICT in de bovenbouw van havo en vwo. De leerlingen werkten in groepjes aan een project en moesten het project volledig met de computer uitvoeren en vormgeven (enquête

maken, verwerken en resultaten presenteren en weergaven in een onderzoeksverslag). Het bleek dat de leerlingen goed gemotiveerd waren. De docent beoordeelde de ICT- en schrijfpresentaties van de leerlingen als 'heel goed'.

Bakker en Meestringa (2003) onderzochten in een casestudy de schrijfpraktijk in de Tweede Fase op twee scholen. Er werden verschillende schrijftaken van verschillende vakken geanalyseerd, bijvoorbeeld een praktische opdracht bij wiskunde, 'writing a letter of application' bij Engels, een toets gedocumenteerd schrijven bij Nederlands en het schrijven van een leesverslag bij Frans. Daarnaast werd in interviews bevraagd hoe de leerlingen en docenten deze schrijfp opdrachten ervoeren. De analyses van de schrijftaken leiden tot de volgende resultaten: voor de leerlingen zijn de opdrachten vaak weinig uitdagend, soms zo gedetailleerd dat er voor leerlingen geen ruimte meer overblijft en soms is de opdracht te onduidelijk. Het publiek waarvoor geschreven moet worden, wordt (buiten de moderne vreemde talen) bijna nooit gegeven. De vormeisen zijn niet altijd even duidelijk en de aanwezigheid ervan verschilt sterk tussen vakken. Ook de aanwijzingen voor de aanpak van de taak zijn niet altijd even duidelijk, met name in momenten van begeleiding en feedback tijdens het proces is vaak niet voorzien. Doordat de laatste twee punten of een van beide niet duidelijk zijn, is het voor de docent lastiger de schrijfp opdrachten te begeleiden en de producten te beoordelen dan nodig is. Uit de interviews blijkt dat leerlingen over het algemeen meer ruimte willen voor eigen inbreng en creativiteit en meer variatie in de opdracht en/of publiek, een betere begeleiding wensen op met name het niveau van de zinnen en helderheid vragen over de beoordeling vooraf. Het gevoel van overladenheid van leerlingen komt voor een belangrijk deel voort uit de onduidelijkheid van de opdrachten en de geringe mate waarin zij leerlingen uitdagen en boeien. Op beide scholen ziet men in principe mogelijkheden de correctielast van docenten Nederlands en de schrijf last van leerlingen te verminderen door hen toe te staan schrijfproducten van andere vakken in het schrijfdossier Nederlands te laten opnemen.

In een promotieonderzoek naar observerend leren (een vervolgonderzoek van het onderzoek van Couzijn (1995) heeft Braaksma (2002) een aantal studies verricht naar deze didactiek (zie ook onder effectonderzoek verderop in dit hoofdstuk). Een van deze studies was een casestudy waarin Braaksma en haar collega's (zie Braaksma en Rijlaarsdam, 1999; Braaksma e.a. 2006) leerlingen hardop denkend observatietaken lieten uitvoeren. Het blijkt dat deze leerlingen tijdens het observeren veel verschillende activiteiten uitvoerden, zoals het lezen en analyseren van de argumentatiestructuur waarvan de modellen een tekst moesten schrijven. Ook observeerden, vergeleken, evalueerden en beoordeelden zij de modellen die zij observeerden en gaven ze commentaar op het schrijven van de modellen (zowel op de schrijfprocessen als op de schrijfproducten). De uitvoering van deze activiteiten laat zien dat de observanten criteria voor goed schrijven hebben ontwikkeld, toegepast en geïnternaliseerd. Het bleek ook dat de observerende leerlingen (mentale) uitvoerende activiteiten uitvoerden en dat zij tijdens het

observeren deze eigen (interne) schrijfwijze vergeleken met de uitvoering van de modellen. In zekere zin schreven de observerende leerlingen dus ook. De onderzoekers concluderen dat observerende leerlingen veel verschillende (meta)cognitieve activiteiten uitvoerden waarvan verondersteld wordt dat ze een centrale rol spelen bij het leren schrijven. Observerend leren lijkt deze activiteiten op een natuurlijke wijze te stimuleren terwijl dat niet zo voor de hand ligt bij de meer gebruikelijke schrijftaken.

De overgang van de derde naar de vierde klas is op havo en vwo een grote stap. In de bovenbouw wordt opeens een grote mate van zelfstandigheid van de leerlingen verwacht. Is het daarom dat vierdeklassers slechter lijken te schrijven dan derdeklassers, zo vroegen Cornelis e. a. (2007) zich af. Zij deden een praktijkonderzoek op acht verschillende scholen in zestien klassen. Van elk van deze klassen was een van de onderzoekers de docent Nederlands. De leerlingen kregen de opdracht een betoog te schrijven over het onderwerp Schooluniformen. Ze moesten stelling nemen voor of tegen de verplichte invoering daarvan op hun eigen school en hun stellingname onderbouwen. Alle klassen kregen schriftelijke informatie over het onderwerp en een werkwijzer. Aangezien derdeklassers minder ervaring hebben met het schrijven van een betoog, was hun werkwijzer uitgebreider dan die van de vierdeklassers. De teksten werden geanonimiseerd, zodat de beoordelaar, een van de andere onderzoekers, niet wist of hij een onder- of bovenbouwklas beoordeelde.

De betogen zijn beoordeeld op de volgende criteria:

1. Zijn er in de tekst minimaal vier en maximaal acht alinea's zichtbaar?
2. Heeft de tekst een titel?
3. Staat er een stelling in de inleiding?
4. Bevat de tekst minstens één relevant signaalwoord?
5. Zijn alle bijzinnen verbonden met een hoofdzin?
6. Beginnen alle zinnen met een hoofdletter?
7. Staan er meer dan twee d/t fouten in de tekst?

De derdeklassers doen het beter op criterium 1, 2, 3, 4 en 7. De vierdeklassers doen het beter op criterium 6. Verder is het verschil klein of in het nadeel van de vierdeklassers. Deze schrijven dus niet beter dan de derdeklassers, maar wel zelfstandiger. De schrijfvaardigheid van de vierdeklassers blijft achter bij de verwachtingen van de onderzoekers. Naar hun mening wordt dat veroorzaakt doordat er te veel verwacht wordt van de vierdeklassers. Het vermogen zelfstandig en planmatig te werken is bij zestienjarigen nog onvoldoende ontwikkeld voor zoiets complex als het schrijven van een goede tekst, met de globale instructies en beperkte begeleiding die er in het studiehuis aan ze geboden wordt.

We zetten de belangrijkste bevindingen uit deze onderzoeken hieronder op een rij.

- De praktijk van het schoolexamen schrijfvaardigheid Nederlands in de Tweede Fase loopt uiteen wat betreft documentatie, eindopdrachten en praktische omstandigheden. Docenten zijn tevreden over de nieuwe praktijk (Goosen, 2001).

- De meeste docenten Nederlands gebruiken ter voorbereiding op het schoolexamen Nederlands in de Tweede Fase een methode, bouwen het schrijven systematisch op per leerjaar, behandelen betoog en beschouwing, laten regelmatig geschreven teksten becommentariëren door andere leerlingen, en nemen een eindtoets schrijfvaardigheid af. Docenten denken verschillend over het nieuwe programma (Scheeres & Stokking, 2002, 2003).
- In een gevalstudie bleek een school in de Tweede Fase succesvol vorm te kunnen geven aan schrijfonderwijs in combinatie met ICT (Janssen, 2000).
- Schrijftaken in de Tweede Fase (niet alleen bij Nederlands) bieden vaak te weinig ruimte voor eigen inbreng door leerlingen en zijn vaak onduidelijk qua aanwijzingen voor de aanpak en qua eisen die gesteld worden aan het eindproduct (Bakker en Meestringa, 2003).
- Leerlingen die schrijvers observeren als model, voeren veel verschillende (meta)cognitieve activiteiten uit die een centrale rol spelen bij het leren schrijven. Observerend leren stimuleert deze activiteiten op een natuurlijke wijze (Braaksma en Rijlaarsdam, 1999; Braaksma, 2006).
- Vierdeklassers in havo/vwo schrijven niet beter dan derdeklassers, wanneer hen minder begeleiding geboden wordt (Cornelis e.a., 2007).

Het descriptieve onderzoek uit deze periode laat een relatief meer communicatief en procesgericht schrijfonderwijs zien dan het onderzoek uit de vorige periode, in ieder geval in de Tweede Fase waar een nieuw examenprogramma en een nieuwe vorm van toetsing zijn ingevoerd. Dat niet alle docenten en leerlingen nu tevreden zijn over het schrijfonderwijs, komt ook duidelijk naar voren.

Observerend leren schrijven lijkt een kansrijke didactiek als het gaat om het stimuleren van metacognitie bij het schrijven.

4.5.3 Construerend onderzoek 1969-1997

Het schaarse construerende onderzoek laat twee aanzetten zien tot computerondersteund schrijfonderwijs. Het onderzoek van Van der Geest (1991) toont dat het niet eenvoudig bleek een procesgerichte schrijfdidactiek te operationaliseren in een computerprogramma dat door leerlingen gebruikt werd zoals bedoeld, én dat het moeilijk bleek een technisch goed functionerend programma te realiseren. Het onderzoek van Lowyck en Vanmaele (1992) bracht weer andere problemen aan het licht: leerlingen bleken bij de aanpak van schrijfopdrachten nauwelijks procesgericht te werk te gaan. Daarnaast constateerden zij dat het (expert)model van het schrijfproces van Flower en Hayes niet als basis kan dienen voor het reële schrijfgedrag van jonge leerlingen. Een aanzet tot een verbeterde didactiek van commentaar geven en herschrijven door leerlingen werd geleverd door Rosier (1994). Onderzoek naar de door hem ontwikkelde lessenreeks leidde tot de conclusie dat leerlingen wel enigszins geleerd hadden om commentaar te geven op elkaars teksten, maar niet om dit te gebruiken bij het herschrijven.

4.5.4 Construerend onderzoek 1997-2002

Via interviews met leerlingen onderzocht Van de Ven (2003) hoe leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo het schrijven van teksten aanpakken. Het blijkt dat schrijven voor hen een typisch schoolse activiteit is. Het is tekstproductie, voor school, voor Nederlands of voor andere vakken. Die tekstproductie lijkt nog het meest op het invullen van een groot formulier: er is een inleiding-kern-slot. In de inleiding wordt de stelling gegeven, in de kern de argumenten voor en/of tegen en het slot bevat een samenvatting en soms nog de mening. Er wordt door de leerlingen geen verband gelegd met teksten buiten school en schrijven buiten school. De tekstsoorten betoog, beschouwing en uiteenzetting vinden de leerlingen niet alle even gemakkelijk. Met name de beschouwing kost hoofdbreken.

In vervolgonderzoek van Van de Ven, Martens en Imants (2005) ontwikkelde een vakgroep van docenten Nederlands samen met een opleider/onderzoeker nieuwe werkvormen voor schrijfonderwijs die aansluiten bij de didactiek van leren leren (actief en zelfstandig leren van leerlingen). Onderzocht werd hoe een schrijfopdracht kan worden ingevuld zodat leerlingen op hun eigen schrijven reflecteren. Om vat te krijgen op de aard van de leerling-problemen in het schrijfonderwijs, werd onderzoek gedaan bij leerlingen van vier vwo. Deze kregen een schrijfopdracht uit hun schoolboek, met een extra opdracht die van hen vroeg eerst aan te geven hoe ze die opdracht zouden aanpakken. Zes leerlingen (drie met veel en drie met weinig antwoorden) werden daarna geïnterviewd over schrijven en hun ervaringen met schrijfonderwijs. De resultaten laten zien dat de leerlingen van de betrokken docenten moeite hebben met reflectie vooraf en achteraf: plannen van schrijftaken, kijken naar hun schrijfproces, maken van een tekstschema en het reviseren van teksten. Schrijven blijkt voor deze leerlingen een typisch schoolse activiteit te zijn die vooral bij Nederlands voorkomt, en veel tijd vergt. Bovendien gaven de leerlingen aan dat zij schrijven zien als het invullen van een formulier dat bestaat uit een door de methode aangegeven tekststructuur. Er worden nauwelijks leerervaringen met schrijven gerapporteerd door de leerlingen; ervaringen krijgen slechts de vorm van een enkele anekdote. Volgens de onderzoekers moeten nieuwe werkwijzen leerlingen brengen tot bewustwording van schrijven als proces en moeten leerlingen leren dat planning en reflectie van belang zijn. Ook moeten zij leren commentaar te geven en verwerken.

Vanmaele (2005) onderzocht of een intensieve ondersteuningsaanpak bij het schrijven van informatieve teksten ook in een echte klassensituatie werkt. In het onderzoek worden beginners ondersteund om hun kennis over een thema te benutten, te verrijken en te structureren om die zodoende weer te geven in een informatief waardevolle en goed gestructureerde tekst. De didactische ondersteuning concentreert zich op een informatieve tekst waarin de schrijver informatie weergeeft over een werkelijkheidsaspect, een schrijftema. De concrete opdracht met als schrijftema 'Mijn school' is bedoeld voor een brochure over de eigen onderwijsinstel-

ling, bestemd voor de opendeurdag. Lezerspubliek is geïnteresseerde ouders en kandidaat-leerlingen, en het schrijfdoel is om lezers zo volledig en accuraat mogelijke informatie aan te reiken over diverse aspecten van de eigen onderwijsinstelling. De criteria zijn vooraf meege-deeld aan de leerlingen. Het overkoepelende criterium is doelgerichtheid. Ook inhoud, tekst-structuur en verwoording spelen een rol. Na afloop van het onderzoek bleek dat inhoudelijk de meeste leerlingen een behoorlijke eerste tekstversie schreven. De feedback van klasgenoten en het bezoek van een vragende lezer deden de inhoud vanaf de tweede en derde tekstversie aanzienlijk winnen aan breedte en verdieping, maar de structuur bleef warrig. Die nam geleidelijk in kwaliteit toe vanaf de vierde en vijfde les. Met bepaalde aspecten van abstraheren (bijvoorbeeld het identificeren en benoemen van meer omvattende categorieën) deden zich bij leerlingen wel wat problemen voor. Bij het reviseren van de teksten konden nagenoeg alle leerlingen hun tekorten wegwerken. De meeste leerlingen hadden daar echter wel didactische ondersteuning bij nodig. De docent beoordeelde het geheel als doelgericht en leerrijk, ook al zijn de tekstcriteria deels vertrouwde materie. Nieuw was dat deze criteria nu golden voor een omvangrijker en complexer geheel. Het materiaal beoordeelde de docent als bruikbaar, maar overvloedig.

De belangrijkste bevindingen uit de onderzoeken zetten we hieronder op een rij.

- Leerlingen uit de bovenbouw van havo en vwo zien schrijven als een typisch schoolse activiteit, waarbij de tekstproductie lijkt op het invullen van een groot formulier, volgens een door de methode gegeven tekststructuur. Zij hebben veel moeite om schrijven te zien als een proces met reflectie vooraf en achteraf, ook wanneer een opdracht hen in die richting stuurt (Van de Ven, 2003; Van de Ven, Martens en Imants, 2005).
- Een intensieve ondersteuningsaanpak bij het schrijven van informatieve teksten (doel- en publiekgerichte opdracht, feedback van klasgenoten en buitenstaander, revisie en verschillende schrijfrondes) kan leiden tot leerling-teksten van redelijke kwaliteit (Vanmaele, 2005).

De onderzoeken laten verschillende resultaten zien van ondersteuning van leerlingen in procesgerichte zin: Vanmaele rapporteert positieve resultaten van een dergelijke aanpak, Van de Ven en collega's minder positieve. Dat leerlingen van nature nauwelijks geneigd zijn procesgericht te werk te gaan bij het schrijven, bleek al uit het onderzoek van Vanmaele en Lowyck uit de vorige periode, en blijkt nu weer uit het onderzoek van Van de Ven en collega's.

4.5.5 Effectonderzoek 1969-1997

Het effectonderzoek naar schrijven in deze periode laat overwegend positieve effecten van verschillende vernieuwende aanpakken voor het schrijfonderwijs zien. Assink (1983) constateerde dat het gebruik van een algoritme voor het oplossen van spellingsproblemen bij de werkwoordsvormen positieve effecten heeft op de spellingsprestaties van leerlingen. Van der

Geest (1991) stelde positieve effecten vast van een door haar ontwikkeld computerprogramma voor procesgericht schrijfonderwijs. De leerlingen die ermee werkten, bleken meer en op een hoger tekstniveau te plannen. De effecten op de schrijfproducten van de leerlingen waren geringer; bovendien verklaarde het schooltype een groot deel van de variatie.

Het onderzoek van Feitsma en Vels (1992) ondergraaft de vaak geuite klacht dat gericht schrijven zou leiden tot slechtere spelprestaties van leerlingen. Oud-leerlingen dachten weliswaar dat ze meer spellingsproblemen zouden hebben dan hun medestudenten of collega's, maar zij bleken daarentegen op spellingstoetsen evengoed te presteren. Onderzoek van Overmaat (1996) levert duidelijke aanwijzingen dat onderwijs in tekstopbouw meer bijdraagt aan de vaardigheid van leerlingen om zelf betogen te structureren dan het veel schrijven zonder instructie. Onderwijs in tekstopbouw dat gericht is op het leren toepassen van gedetailleerde structuurkennis (met behulp van standaardgeschildpunten of topische vragen) bleek meer effect te hebben op de schrijf- (en lees)vaardigheid van leerlingen dan traditioneel onderwijs in tekstopbouw.

Effecten van de didactiek van leerlingrespons konden niet vastgesteld worden in het onderzoek van Rijlaarsdam (1986). Leerlingen die elkaars opstellen lazen en becommentarieerden schreven geen duidelijk betere opstellen, waren niet minder schrijfangstig en stonden niet positiever tegenover schrijven en beoordeeld worden dan leerlingen die commentaar kregen van hun docent. Wel werd er enige invloed van de experimentele cursus op de schrijfprocessen van de leerlingen gevonden. Daarnaast constateerde de onderzoeker dat de leerlingen uit beide condities betere teksten gingen schrijven. Deze vooruitgang wordt toegeschreven aan de uitvoerige instructie die de leerlingen ontvingen.

Couzijn (1995) werkte de didactiek van leerlingrespons verfijnder uit in een methode van 'leren door observeren' van leerling-schrijvers aan het werk. Deze methode bleek wel effect te hebben op de schrijfprestaties van de leerlingen. Er werden ook effecten op de leesprestaties van de leerlingen vastgesteld, toegeschreven aan transfer.

De positieve effecten van enkele vernieuwende aanpakken voor het schrijfonderwijs bieden (na de tamelijk teleurstellende resultaten van het onderzoek naar onderwijsleermateriaal en onderwijsaanbod) enige steun voor het alom geuite pleidooi voor procesgerichter en communicatiever schrijfonderwijs. Het effectonderzoek geeft indicaties dat procesgerichte schrijfdidactieken (in de experimentele settings waarin ze ingezet werden) de schrijfvaardigheidsontwikkeling van leerlingen bevorderen.

4.5.6 Effectonderzoek 1997-2007

Chattalk wordt veelvuldig door leerlingen uit 5-vwo toegepast in hun chat bij het samen schrijven aan een argumentatief betoog in een computerondersteunde coöperatieve leeromgeving. Vooral het gebruik van afkortingen en verschillende manieren om emoties uit te drukken zijn populair. Jongens maken meer gebruik van chattalk dan meisjes en gebruiken met

name vaker negatievere vormen van chattalk. Een verband tussen het gebruik van chattalk en de samenwerking tussen de leerlingen, resulterend in een kwalitatief beter eindproduct kon niet worden vastgesteld. Chattalk blijkt zelfs negatief gecorreleerd te zijn met de kwaliteit van de argumentatieve tekst (Erkens, Theill, Kanselaar, Prangma en Jaspers, 2002).

In een ander onderzoek van Erkens en zijn collega's (2005) dat ook gericht was op het samen schrijven van een argumentatieve tekst in een computerondersteunde leeromgeving, werd onderzocht hoe o.a. planningsactiviteiten zijn gerelateerd aan de kwaliteit van de resulterende argumentatieve tekst. Een groot aantal leerling-paren schreef in de computerondersteund samenwerkend leren-omgeving samen een argumentatieve tekst. De leeromgeving bood toegang tot relevante informatiebronnen, een privé kladblok, een chat faciliteit met een chat-geschiedenis en een gedeelde 'word-processor'. Bovendien waren er hulpmiddelen voor het plannen van de tekst toegevoegd. Hoewel planningsactiviteiten gedurende het hele proces voorkwamen, leken het bediscussiëren van kennis en het schrijven van de tekst zelf de twee meest invloedrijke factoren voor tekstkwaliteit. Ook communicatieve coördinatieprocessen zoals focussen op het onderwerp, het controleren van nieuwe informatie en argumenteren over relevante taakgerelateerde aspecten hadden een positieve relatie met de kwaliteit van de grote lijn van argumentatie in de tekst. De onderzoekers concluderen dat een juist gebruik van de hulpmiddelen in een samenwerkend leren-omgeving leerlingen kan helpen met hun coördinerende processen tijdens het plannen en uitvoeren van een complexe samenwerkend leren-taak.

In een experimenteel onderzoek (Vanmaele, 2002; zie ook Vanmaele en Lowyck, 2005) werd het effect van een didactische ondersteuning in individuele sessies onderzocht op het schrijven van informatieve teksten over bekende thema's. Vanmaele vond een direct effect. Zowel qua inhoud als qua structuur is de eindversie van de experimentele groep beter dan hun aanvangstekst, ook bij de laag taalvaardigen. Er komen meer relevante informatie-eenheden aan bod, de meest essentiële informatie wordt duidelijker aangegeven en het geheel wordt grondiger uitgediept. Dat resultaat is vooral toe te schrijven aan de interventies van de lezer-commentator die vragen stelde naar meer explicitering. Ook naar structuur beantwoorden alle teksten aan de vooropgestelde criteria. Bovendien is nagegaan of de didactische ondersteuning de leerlingen ook in staat stelt om zelfstandig een informatieve tekst over een ander schrijfthema te produceren (transfer). De resultaten lieten zien dat het didactisch effect op de inhoudelijke dimensie niet uitgesproken is, maar dat er wel een duidelijk verschil optreedt tussen beide groepen, in het voordeel van de experimentele groep, wat de formele tekststructuur betreft.

Uit ander experimenteel onderzoek (Braaksma, 2002; zie ook Braaksma, 2000) blijkt dat observerend leren een effectieve instructievorm lijkt te zijn om leerlingen te stimuleren uit de schrijftaak te stappen en aandacht te besteden aan reflectie op de schrijftaak. Er werden

effecten gevonden van verschillende typen observerend leren voor verschillende typen leerlingen. Zo leren bij nieuwe taken zwakke leerlingen meer van observerend leren met reflectie op zwakke modellen en leren goede leerlingen bij bekende taken meer van observerend leren met reflectie op goede modellen (Braaksma, 2003).

Braaksma e.a. (2004; zie ook Braaksma e.a., 2007) onderzochten of observerend leren invloed heeft op het schrijfproces van leerlingen, en of er een relatie is tussen het schrijfproces en de kwaliteit van het schrijfproduct.

Leerlingen uit heterogene tweede klassen (vmbo tot en met vwo) van een multiculturele school in Amsterdam volgden een cursus over argumentatief schrijven. Deze cursus maakte deel uit van de normale lessen Nederlands en werd gegeven door de eigen docenten van de leerlingen. Iedere klas werd toegewezen aan een van de drie condities: twee observatiecondities of een controleconditie. In de beide observatiecondities observeerden leerlingen modellen (een goed model en een zwak model) die schrijftaken uitvoerden. Leerlingen werd in de zwak-model-conditie gevraagd te reflecteren op het zwakke model (met een minder goed schrijfproduct) en in de goed-model-conditie op het goede model (met een beter schrijfproduct). In de controleconditie voerden leerlingen zelf schrijftaken uit.

Een aantal leerlingen per klas is geselecteerd door de docenten om de natoets schrijfvaardigheid hardop denkend te maken. Op deze manier werd inzicht verkregen in de schrijfprocessen van de leerlingen. Ook werd de kwaliteit van de teksten uit de natoets onderzocht.

Verschillen in instructie (observerend leren versus leren-door-doen) resulteren in een verschillende organisatie van het schrijfproces. Leerlingen die leren-door-doen laten een routinematige organisatie van hun schrijfproces zien: opeenvolging van formuleren, schrijven, formuleren enz., zonder veel planning, analyse, meta-analyse of herlezen. Leerlingen uit de observerend leren-condities zijn meer bezig met analyseren, plannen en meta-analyse, en ze zijn meer bezig met hogere orde planning (niet zozeer op formuleerniveau, maar meer op het niveau van de structuur van de tekst en dergelijke). Bovendien voeren schrijvers in de observerend leren-condities (en vooral in de goed-model-conditie) meer doeloriëntatie-processen in het begin van het schrijfproces uit dan schrijvers in de leren-door-doen conditie.

Een organisatie van het schrijfproces die samenhangt met observerend leren (zoals meer doeloriëntatie en analyse in het begin van het schrijfproces), blijkt een positieve relatie te hebben met de kwaliteit van het uiteindelijke schrijfproduct.

Het is volgens de onderzoekers aan te bevelen om in de onderwijspraktijk de gebruikelijke schrijftaken af te wisselen met observatietaken, waarin leerlingen de docent of medeleerlingen observeren, terwijl deze laatstgenoemden hardop denkend aan het schrijven zijn. Vooral wanneer leerlingen de taakuitvoering van de modellen evalueren, verwoorden wat er goed en minder goed gaat en suggesties doen voor een betere uitvoering, zijn leerlingen relatief makkelijk bezig met evaluatieve en reflectieve activiteiten.

Couzijn (Couzijn en Rijlaarsdam 2005; zie ook Rijlaarsdam e.a., 2006) onderzocht de effecten van een ander type taak binnen observerend leren. Het ging hierbij om directe observatie van lezers. Tot op zekere hoogte zijn schrijvers namelijk blind voor communicatieve fouten in hun teksten omdat zij voorkennis hebben om de gaten te vullen. Het observeren van lezers zou hen kunnen helpen om deze gaten op te sporen en ze te repareren of te vermijden. In een experiment liet Couzijn leerlingen een handleiding voor een natuurkundeproef schrijven. Na afloop werd de tekstkwaliteit (soms na revisie) van de handleiding gescoord en werd hun kennis over instructieve teksten bepaald door middel van het schrijven van een adviesbrief. Er werden zeven verschillende condities onderscheiden: vier experimentele activiteiten van schrijvers werden vergeleken en twee activiteiten van lezers. Daarnaast was er een controlegroep: zij schreven alleen een eerste versie van de handleiding. De vier groepen schrijvers schreven een handleiding voor een natuurkundeproef en kregen verschillende typen feedback voor revisie: (1) zelfevaluatie, (2) het observeren van lezers bij de eigen tekst, (3) het observeren van lezers bij de eigen tekst met geschreven commentaar van de lezer, en (4) het observeren van lezers van een onbekende tekst. De twee groepen lezers lazen de handleiding en (1) dachten hierbij hardop, en (2) dachten hierbij hardop en gaven geschreven commentaar bij die handleiding. Zowel voor de effecten op tekstkwaliteit en kennis over instructieve teksten zijn de condities 'observeren van lezers bij de eigen tekst met geschreven commentaar van de lezer' en 'het lezen van de handleiding en het geven van commentaar hierop' het meest effectief. Het lijkt erop dat de productie en de receptie van geschreven commentaar actieve elementen zijn: zij lijken effect te hebben op de constructie van kennis.

In haar promotieonderzoek onderzocht Kieft (Kieft, 2006; zie ook Kieft en Rijlaarsdam, 2005, 2006 en Kieft e.a., 2007) in verschillende experimentele studies of de effectiviteit van schrijfopdrachten in het literatuuronderwijs vergroot kon worden door schrijfopdrachten aan te passen aan verschillende schrijfstrategieën van leerlingen. De centrale aanname in het onderzoek is dat schrijfopdrachten die zijn aangepast aan de schrijfstrategieën van leerlingen minder cognitieve inspanning kosten, zodat meer cognitieve inspanning besteed kan worden aan het leren schrijven van een nieuw genre (de argumentatieve tekst over een literair verhaal). De resultaten wezen uit dat de planningsconditie de meest effectieve conditie was voor leerlingen met een relatief sterk ontwikkelde strategie: een relatief sterke neiging tot reviseren of een relatief sterke neiging tot plannen. Deze beide groepen leerlingen schreven betere teksten als ze in de planningsconditie zaten. De revisieconditie was de betere keuze voor de leerlingen die weinig zeiden te plannen of te reviseren. In een andere studie werden sterke effecten op schrijfvaardigheid gevonden voor één groep leerlingen: de 'low self-monitors' (leerlingen die hun gedrag niet afstemmen op anderen en hun eigen gang gaan en ideeën volgen). Deze 'low self-monitors' met een hoge reviseerstrategie scoorden veel beter in de planningsconditie. Bovendien waren 'low self-monitors' met een lage planningsstrategie ook beter af in de planningsconditie. Voor de andere groep leerlingen, de 'high self-monitors' (leerlingen die hun

gedrag wel afstemmen op anderen) werden dergelijke effecten niet waargenomen. Volgens de onderzoekers is het niet nodig om, als je wilt dat leerlingen leren schrijven, hen te dwingen de in methodes gangbare instructie van 'eerst plannen, dan schrijven' te gebruiken. Schrijven via een strategie van 'schaven en schrappen' kan tot net zulke goede teksten leiden.

In tegenstelling tot het gebruik van de tekstverwerker is het gebruik van computerprogramma's die het schrijfonderwijs ondersteunen (bijvoorbeeld oefeningen voor deelvaardigheden) veel minder gangbaar. De vraag is of zulke technologie voor het onderwijs even nuttig is als de tekstverwerker is voor het schrijven. Van Schooten en zijn collega's (2004) hebben daarom een meta-analyse uitgevoerd naar de effecten van computerondersteund schrijfonderwijs (COS). In een aantal digitale bestanden van wetenschappelijke literatuur zijn studies naar de effecten van COS gezocht. Er werden alleen studies (Nederlandse en buitenlandse) opgenomen die verslag deden van echte experimenten of quasi-experimenten. Er bleken 72 studies aan die selectiecriteria te voldoen. Er werd een middelmatig groot effect van computerondersteund schrijfonderwijs gevonden. Bovendien zijn er verbanden gevonden tussen de effectgrootten en afzonderlijke kenmerken van programma's, leerlingen en experimenten. COS-programma's die gericht waren op het narratieve genre hebben minder positieve effecten dan de programma's die de andere genres betreffen. Dat geldt ook voor programma's die zich richtten op handschrift of schrijfsnelheid. Deze programma's (die zich richten op het schrijven zelf) hebben kleinere effecten dan de programma's die bedoeld zijn voor voorbereidende activiteiten of revisie. Van belang lijkt verder of het COS-programma ook tijdens de nameting als instrument of als schrijfsteun beschikbaar is: in die vergelijkingen waarin het programma beschikbaar bleef, zijn de effecten positiever.

De belangrijkste bevindingen uit de verschillende onderzoeken vatten we hieronder samen.

- Bij het samen schrijven aan een argumentatieve tekst in een computerondersteunde leeromgeving bleek chattalk door leerlingen negatief samen te hangen met de kwaliteit van de geproduceerde tekst. Kennis bediscussiëren, schrijven en communicatieve coördinatie-processen hingen positief samen met tekstkwaliteit (Erkens e.a., 2002, 2005).
- Een didactische ondersteuning van leerlingen door een lezer-commentator die vraagt om meer explicitering, heeft effect op de kwaliteit, met name de formele structuur, van hun informatieve teksten. Dit is ook het geval bij minder taalvaardige leerlingen (Vanmaele, 2002; Vanmaele en Lowyck, 2005).
- Observerend leren in het schrijfonderwijs is een effectieve instructievorm om leerlingen te stimuleren uit de schrijftaak te stappen en aandacht te besteden aan reflectie op de schrijftaak: het leidt tot meer metacognitieve activiteiten in het begin van het schrijfproces en meer uitvoerende activiteiten daarna (Braaksma e.a., 2004). Observatie met de reflectie op een zwak model is het meest effectief voor zwakke leerlingen en observatie met de reflectie op een goed model voor goede leerlingen. (Braaksma, 2002)

- Een andere vorm van observerend leren (directe observaties van lezers) is ook effectief gebleken. Dit is vooral het geval wanneer schrijvers hun ‘eigen’ lezers observeren (lezers die met de schrijver zijn instructieve tekst aan het werk gaan) en schrijvers het geschreven commentaar van hun lezers ontvangen (Couzijn en Rijlaarsdam, 2005).
- Voor leerlingen die zeggen veel te plannen of te reviseren is een schrijfpdracht met ingebouwde planning de meest effectieve conditie; voor leerlingen die zeggen weinig te plannen of te reviseren is een schrijfpdracht met ingebouwde revisie het meest effectief. Om leerlingen te leren schrijven, is dus niet altijd de in methodes gangbare instructie van “eerst plannen, dan schrijven” het meest effectief (Kieft, 2006).
- Computerondersteund schrijfonderwijs heeft blijkens een meta-analyse van onderzoek een middelmatig groot effect. Dit geldt vooral voor programma’s die bedoeld zijn voor voorbereidende activiteiten of revisie, en voor programma’s die zich richten op het narratieve genre minder dan voor programma’s voor andere genres (Van Schooten e.a., 2004).

Een aantal van de bevindingen uit het effectonderzoek sluit aan bij de bevindingen uit de vorige periode.

Daar zagen we dat observerend leren in het schrijfonderwijs positieve effecten had op de schrijfprestaties van de leerlingen; uit het onderzoek van Braaksma uit deze periode blijkt dat observerend leren schrijven ook het schrijfproces van leerlingen gunstig beïnvloedt, in de zin van meer reflectie op de schrijftaak.

Evenals in de vorige periode worden gematigd positieve effecten gerapporteerd van computerondersteund schrijfonderwijs.

4.6 Instrumentatieonderzoek

4.6.1 Onderzoek 1969-1997

De resultaten van het instrumentatieonderzoek in deze periode kunnen we als volgt kort samenvatten.

Globale beoordeling van opstellen door één beoordelaar blijkt weinig betrouwbaar. Vergroting van het aantal beoordelaars verhoogt de betrouwbaarheid, maar dan moeten deze niet op de hoogte zijn van de door hun medecorrectoren gegeven cijfers. De analytische beoordeling is tot op heden niet betrouwbaarder gebleken dan de globale. De ontwikkelde analytische beoordelingsschema’s bleken onvoldoende betrouwbaar.

Meuffels (Meuffels e.a., 1986) stelt dat vooral het halo-effect hier debet aan is; het maakt het moeilijk om verschillende kenmerken van één tekst ook werkelijk apart van elkaar te beoordelen.

Een lichtpunt is dat neerlandici stabiel en betrouwbaarder bleken te beoordelen dan niet-neerlandici. Een ander lichtpunt is de conclusie uit het onderzoek van Rijlaarsdam en Blok

(1981) dat 'peer evaluation' (de beoordeling van schrijffprestaties door medeleerlingen) met behulp van een door hen ontwikkeld analytisch beoordelingsschema betrouwbaar en valide bleek.

Het probleem van het taakeffect werd gedocumenteerd in het onderzoek van Van den Bergh (1988): variantie in schrijffprestaties van leerlingen bleek voor een groot deel terug te voeren op de aard van de uitgevoerde opdracht. Om die reden, maar ook door de verschillende wijze waarop ze beoordeeld worden, doen het opstel en de functionele schrijfopdracht een beroep op geheel verschillende vaardigheden, terwijl ze wel als gelijkwaardige keuzemogelijkheden deel uitmaken van het lbo/mavo-examen. Tegenover voorgestelde wijzigingen in opdracht en beoordeling van het opstel die deze ongelijkwaardigheid zouden kunnen opheffen, lijken leraren blijkens het onderzoek van Robben en Schreuder (1994) positief te staan.

4.6.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen instrumentatieonderzoek verricht.

4.7 Evaluatieonderzoek

4.7.1 Onderzoek 1969-1997

Het evaluatieonderzoek naar schrijffprestaties in deze periode bestaat uit grootschalig peilingsonderzoek waarin het accent ligt op de notie 'functionele taalvaardigheid'. De conclusies van de onderzoekers over de gemiddelde schrijffprestaties van de leerlingen zijn somber: deze liggen onder de norm van wat onderzoekers en bevroegde panels wenselijk achten. Blok (1987) concludeerde dat het maken van aantekeningen slechts tot op zekere hoogte beheerst wordt en dat met name bij het schrijven van brieven de kwaliteit van de inhoud en het taalgebruik te wensen over laten. De Glopper (1988) signaleert tekorten op zowel functionele als opstelopdrachten; zij het dat de leerlingen op de opstelopdrachten meer overeenkomstig de normen en wensen van de onderzoekers/panels presteerden. Uit beide onderzoeken blijkt dat de spellingsprestaties vaak beter zijn dan verwacht, terwijl de interpunctieprestaties slechter zijn dan verwacht.

Overeenkomstige resultaten vonden ook Kuhlemeier en Van den Bergh (1989). Zij stellen daarnaast dat een groot deel van de leerlingen niet voldoet aan hun normen voor 'minimale prestaties' op de brieftaken. Voor het verhaal en betoog levert slechts een klein percentage van de leerlingen 'minimale prestaties'.

De resultaten van het Vlaamse peilingsonderzoek (Rymenans e.a., 1991) leiden de onderzoekers tot de conclusie dat het zowel met de functionele als met de professionele en studietaalvaardigheid van de onderzochte leerlingen 'niet fraai' gesteld is; er zijn naar hun normen te grote aantallen leerlingen die zwak presteren. De schrijffprestaties vallen hen ook tegen in vergelij-

king met de leesprestaties van de leerlingen. De resultaten van de peiling van de schrijfvaardigheid stemmen in het algemeen overeen met de resultaten van doelstellingenonderzoek, die lieten zien dat de respondenten meer problemen ervaren bij schrijven dan bij lezen.

Specifiek onderzoek naar de argumentatievaardigheid van leerlingen in betogen werd verricht door Oostdam e.a. (1990). Zij concluderen dat er in veel van de door hen beoordeelde opstellen geen sprake is van een geslaagde overtuigingspoging. Veel leerlingen hebben problemen met het selecteren van argumenten voor een hoofdstandpunt en het ordenen van argumenten, en met het structureren van betogen.

Evenals voor lezen werd ook voor schrijven onderzoek verricht vanuit de notie 'effectief onderwijs'. De resultaten laten, net als bij lezen, zien dat de factor schooltype van grote invloed is op de prestaties: hoe hoger het schooltype, hoe beter de gemiddelde schrijfprestaties.

Factoren op het niveau van de individuele school, de klas en de gegeven instructie lijken geen tot weinig invloed op de schrijfprestaties uit te oefenen. Op het niveau van de individuele leerling is sekse een invloedrijke factor: meisjes schrijven beter dan jongens. Daarnaast blijken het thuismilieu en de thuistaal van de leerling, diens woordenschat en vrijetijdsbesteding (lezen is bevorderlijk voor schrijven, tv kijken niet) van invloed.

4.7.2 Onderzoek 1997-2007

Van Helvert en Ter Hofstede (1997) constateerden verschillen in correctievaardigheden tussen T1-leerlingen (Nederlands als moedertaal) en T2-leerlingen (andere moedertaal dan Nederlands). Het bleek dat T2-leerlingen minder fouten corrigeerden op het microniveau van de tekst dan T1-leerlingen, met name als het lexicale/idiomatische schendingen betreft. Maar schendingen tegen de woordvolgorde van de zin en de tijdmarkering van werkwoorden werden door T1-leerlingen en T2-leerlingen even goed gecorrigeerd. T2-leerlingen voerden veel meer overcorrecties uit dan T1-leerlingen. Dit zijn met name goed -> fout 'verbeteringen' (bijvoorbeeld een correctie van 'reizen' in 'rijzen', terwijl in de context de eerste variant goed was.). Dit kan duiden op grotere onbekendheid bij T2-leerlingen met de correctheid van willekeurige lexicale/idiomatische tekstelementen.

Oostdam (2005) onderzocht in welke mate problemen zich voordoen bij argumentatief schrijven bij leerlingen uit het voorexamenjaar van verschillende schooltypen (lbo en vwo). De meting van de productieve argumentatievaardigheid bevatte een vrij schrijven taak (het schrijven van een argumentatieve tekst over het wel of niet verplicht stellen van schooluniformen), en drie testen die gericht waren op specifieke vaardigheden: het selecteren van argumenten, het ordenen van argumenten en het gebruik van argumentatieve indicatoren. Er zijn verschillen tussen lbo-leerlingen en vwo-leerlingen geconstateerd op verschillende productieve argumentatieve vaardigheden. Zo geven vwo-leerlingen de meeste argumenten voor een standpunt en weerleggen zij de meeste tegenargumenten in vergelijking met lbo-leerlingen.

Ook maken lbo-leerlingen meer fouten dan vwo-leerlingen in het ordenen van fouten in argumentatie.

De bevindingen uit deze onderzoeken vatten we hieronder samen.

- Er bestaan verschillen in correctievaardigheden tussen T1-leerlingen (Nederlands als moedertaal) en T2-leerlingen (andere moedertaal dan Nederlands). T2-leerlingen corrigeren minder fouten op het microniveau van de tekst dan T1-leerlingen, met name als het lexicale/idiomatische fouten betreft (Van Helvert en Ter Hofstede, 1997).
- Vwo-leerlingen presteren beter op productieve argumentatieve vaardigheden dan lbo-leerlingen (Oostdam, 2005).

De laatste bevinding sluit aan bij het onderzoek uit de vorige periode, dat uitwees dat de factor schooltype van grote invloed is op schrijffprestaties in het algemeen.

4.8 Nabeschuiving

In deze nabeschuiving beschrijven we eerst wat het onderzoek uit de periode 1998-2007 ons aan nieuwe kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-1997. Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over schrijfonderwijs als we kijken naar de afgelopen bijna veertig jaar onderzoek.

4.8.1 Onderzoekresultaten uit de periode 1997-2007

Het descriptieve onderzoek uit deze periode laat een relatief meer communicatief en procesgericht schrijfonderwijs zien dan het onderzoek uit de vorige periode, in ieder geval in de Tweede Fase waar een nieuw examenprogramma en een nieuwe vorm van toetsing zijn ingevoerd. Zo is er meer aandacht voor documentatieverzameling ten behoeve van het schrijven, een systematische opbouw van het schrijfonderwijs en feedback van medeleerlingen op schrijfproducten. Niet alle docenten zijn echter tevreden over dit nieuwe schrijfonderwijs. (Goosen, 2001; Scheeres en Stokking, 2002, 2003). Ook blijkt dat leerlingen hun schrijftaken, ook voor andere vakken, vaak niet als duidelijk en inspirerend ervaren (Bakker en Meestringa, 2003).

Het construerend en effectonderzoek laat het volgende beeld zien. Leerlingen zijn van huis uit geneigd schrijven te zien als een typisch schoolse activiteit, waarbij de tekstproductie lijkt op het invullen van een groot formulier, volgens een door de methode gegeven tekststructuur. Zij hebben veel moeite om schrijven te zien als een proces met reflectie vooraf en achteraf, ook wanneer een opdracht hen in die richting stuurt (Van de Ven, 2003; Van de Ven, Martens en Imants, 2005). Observerend leren schrijven blijkt een effectieve instructievorm om leerlingen te stimuleren uit de schrijftaak te stappen en aandacht te besteden aan reflectie op die schrijf-

taak. Leerlingen die schrijvers observeren als model, voeren namelijk veel verschillende (meta)cognitieve activiteiten uit die een centrale rol spelen bij het leren schrijven. Observerend leren stimuleert deze activiteiten op een natuurlijke wijze. Observatie met reflectie op een zwakke schrijver is daarbij het meest effectief voor zwakke leerlingen en observatie met reflectie op een goede schrijver voor goede leerlingen. (Braaksma en Rijlaarsdam, 1999; Braaksma, 2002; Braaksma e.a., 2004). Ook observerend leren in de vorm van directe observatie van lezers is een effectieve instructievorm (Couzijn en Rijlaarsdam, 2005).

Daarnaast heeft intensieve didactische ondersteuning van leerlingen bij het schrijven (doel- en publiekgerichte opdracht, feedback van klasgenoten en buitenstaander, revisie en verschillende schrijfrondes) een positieve invloed op de kwaliteit van teksten van leerlingen (Vanmaele, 2002, 2005; Vanmaele en Lowyck, 2005).

Hetzelfde geldt voor computerondersteund schrijfonderwijs, blijktens een uitgebreide meta-analyse van onderzoek (Van Schooten e.a., 2004). Een succesvol voorbeeld van zulk schrijfonderwijs in de Tweede Fase wordt beschreven door Janssen (2000). Bij samen schrijven aan een tekst in een computerondersteunde leeromgeving bleken het bediscussiëren van kennis, communicatieve coördinatieprocessen en het schrijven zelf positief samen te hangen met de kwaliteit van de teksten, en chattalk tijdens het schrijven negatief (Erkens e.a., 2002, 2005). Evenals in de vorige periode blijkt uit evaluatieonderzoek dat de factor schooltype van grote invloed is op schrijfprestaties van leerlingen (Oostdam, 2005).

Naast het bovenstaande zijn er onderzoeksgegevens die niet in verband zijn te brengen met elkaar en/of het onderzoek uit de vorige periode.

- Spelfouten in de werkwoordsvormen zijn een gevolg van de werking van het woordgeheugen, en moeten worden bestreden door leerlingen aan te sporen hun teksten te herlezen en de werkwoordspelling te verifiëren (Sandra, Daems en Frisson, 2001).
- Vaardigheden op het gebied van schrijven in het Nederlands hebben een hoge voorspellende waarde voor schrijven in het Engels (Schoonen e.a., 2003).
- Voor leerlingen die zeggen veel te plannen of te reviseren is een schrijfpdracht met ingebouwde planning de meest effectieve conditie; voor leerlingen die zeggen weinig te plannen of te reviseren is een schrijfpdracht met ingebouwde revisie het meest effectief. Om leerlingen te leren schrijven, is dus niet altijd de in methodes gangbare instructie van “eerst plannen, dan schrijven” het meest effectief (Kieft, 2006).
- Er bestaan verschillen in correctievaardigheden tussen T1-leerlingen (Nederlands als moeder-taal) en T2-leerlingen (andere moedertaal dan Nederlands). T2-leerlingen corrigeren minder fouten op het microniveau van de tekst dan T1-leerlingen, met name als het lexicale/idiomatische fouten betreft (Van Helvert en Ter Hofstede, 1997).

4.8.2 Wat weten we wel en niet over schrijfonderwijs?

Tabel 1. Overzicht van onderzoek naar schrijfonderwijs

Subdomein	1969-1997	1997-2007	Totaal
Doelstellingen	9	0	9
Beginsituatie	8	2	10
Onderwijsleermateriaal	2	0	2
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	14	6	20
• construerend	3	3	6
• effect	9	8	17
Instrumentatie	22	0	22
Evaluatie	8	2	10
Totaal	75	21	96

Onderzoek naar belangrijk geachte doelstellingen voor het schrijfonderwijs is slechts in geringe mate verricht, en na 1997 in het geheel niet meer. De respondenten in de onderzoeken voor 1997 vonden schrijven als doelstellingengebied belangrijk, maar zetten het op een derde plaats (na mondelinge taalvaardigheid en lezen). Dit had te maken met de relatief geringe frequentie waarmee schrijftaken in het dagelijkse leven voorkomen. Tegelijkertijd toonden de tekortscores in de verschillende doelstellingenonderzoeken vooral schrijftaken. Door het ontbreken van recent onderzoek weten we niet hoe belangrijk schrijven vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, en al evenmin welke doelstellingen voor het schrijfonderwijs deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen en eindtermen voor schrijfonderwijs, zoals omschreven voor de onderbouw en in de examenprogramma's vmbo en havo/vwo, een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in publicaties als Raamwerk Nederlands (Bohenn e.a., 2007) en Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2008).

Al evenmin kennen we de behoeften van de leerlingen zelf aan schrijfvaardigheid in taalsituaties buiten de school en bij andere vakken of leergebieden binnen de school, en de tekorten aan schrijfvaardigheid die zij in die situaties ervaren. Dat verhindert een goede afstemming van het schrijfonderwijs bij Nederlands op die taalsituaties, en dus ook de nodige transfer.

In de periode 1989-1997 is een aantal aspecten van de beginsituatie van leerlingen met betrekking tot schrijven onderzocht: de attitudes van leerlingen ten aanzien van schrijven op

school en schrijven in de vrije tijd, de tijdsbesteding aan schrijven in de vrije tijd, en het fenomeen schrijfangst. Daarnaast werd er onderzoek verricht naar schrijfprestaties in relatie tot sekseverschillen, verschillen tussen 'goede' en 'zwakke', ervaren en onervaren schrijvers. Het schaarse beginsituatieonderzoek uit de periode 1997-2007 sluit hier niet op aan: het gaat in op de werking van het geheugen bij het spellen van de werkwoordsvormen, en op de relatie tussen vaardigheden in het schrijven in de eerste taal en een vreemde taal. Over de thema's uit de periode 1989-1997 zijn we dus niet meer te weten gekomen.

Onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor schrijven is amper verricht, en na 1997 in het geheel niet meer. In het onderzoek van voor 1997 werd het onderwijsleermateriaal voor schrijven getypeerd als onvoldoende procesgericht en communicatief. Wat we niet weten, is in welke mate dit vandaag de dag nog het geval is.

Het descriptieve onderzoek uit de vorige periode wees uit dat de praktijk van het schrijfonderwijs eerder schools-functioneel en productgericht was dan communicatief en procesgericht, ondanks alle geïntroduceerde vernieuwende didactieken, die voornamelijk effect bleken te hebben op de retoriek van docenten. Onderzoek uit de periode na 1997 wijst uit dat dit beeld in positieve zin is gewijzigd: ook in de praktijk zijn nu elementen van communicatief en procesgericht schrijfonderwijs aanwezig.

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het (schrijf)onderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in beide perioden weinig verricht. Het onderzoek dat verricht is, laat zien dat leerlingen van huis uit weinig geneigd zijn procesgericht te werk te gaan bij de aanpak van schrijfopdrachten, zelfs als deze hen in procesgerichte richting sturen. Om hen aan te zetten tot reflectie op hun schrijftaak blijkt een intensieve ondersteuning bij het schrijven noodzakelijk.

Het effectonderzoek uit de vorige periode gaf indicaties dat procesgerichte schrijfdidactieken positief bijdragen aan de schrijfvaardigheidsontwikkeling en de schrijfprestaties van leerlingen. In de periode 1997-2007 is relatief veel effectonderzoek verricht, dat een bevestiging opleverde van het bovenstaande op twee punten: leren door observeren van andere schrijvers, en computerondersteuning bij het schrijven. Het lijkt erop dat we hier met twee "evidence-based" aanpakken van het schrijfonderwijs te maken hebben.

Opvallend is het volledig ontbreken van instrumentatieonderzoek na 1997, omdat dit in de periode daarvoor in zeer ruime mate is verricht. We weten uit dit eerdere onderzoek dat vergroting van het aantal beoordelaars de betrouwbaarheid van de beoordeling van het schrijfproduct verhoogt, dat de analytische beoordeling van schrijfproducten niet betrouwbaarder is gebleken dan de globale, dat beoordeling van schrijfprestaties door medeleerlingen

betrouwbaar en valide mogelijk is, dat neerlandici stabiel en betrouwbaarder beoordelen dan niet-neerlandici, en dat variatie in schrijfprestaties voor een groot deel voortkomt uit de aard van de verstrekte opdracht. Helaas zijn aan deze bevindingen geen nieuwe toegevoegd, en ook is er niet op voortgebouwd in nieuw onderzoek. Een oorzaak kan zijn dat schrijfvaardigheid sinds 1998 geen deel meer uitmaakt van het centraal examen in havo en vwo, zodat de noodzaak van het oplossen van de beoordelingsproblematiek in de onderwijs- en examenpraktijk minder groot is geworden.

Evaluatieonderzoek, dat een beeld geeft van de leesprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs of waarin gezocht wordt naar factoren die invloed uitoefenen op die leesprestaties, is in de periode 1969-1997 in redelijk ruime mate verricht, en in de periode 1997-2007 nauwelijks. Het onderzoek uit de vorige periode liet zien dat leerling-schrijvers in het algemeen presteren onder de maat die panels van beoordelaars van hen verwachten, en dat schooltype, sekse en thuisachtergrond het meest bepalend zijn voor verschillen in schrijfprestaties tussen leerlingen. Het schaarse evaluatieonderzoek uit de periode 1997-2007 sluit bij dit laatste aan, voor zover het schooltype betreft. Maar om een vollediger en representatiever beeld te krijgen van de schrijfprestaties van leerlingen zou meer en frequenter onderzoek nodig zijn, zoals het Periodiek Peilingsonderzoek in het basisonderwijs.

5. Onderzoek naar onderwijs in mondelinge taalvaardigheid

5.1 Inleiding

De meest verwaarloosde van de bij het vak Nederlands te leren taalvaardigheden zijn spreken en luisteren, ofwel mondelinge taalvaardigheid. Anders dan lezen en schrijven worden spreken en luistervaardigheid in eerste instantie zonder onderwijs verworven, wat bij velen het idee post doet vatten dat onderwijs erin overbodig is. Daar komt bij dat onderwijs in mondelinge taalvaardigheid relatief tijdrovend is zodra spreken in het geding komt, en dat leraren het beschouwen als lastig onderwijsbaar en toetsbaar. Op school wordt zodoende wel gesproken en (vooral) geluisterd door leerlingen (als werkvorm en als communicatiemiddel), maar er wordt weinig expliciete aandacht besteed aan het verbeteren van de mondelinge taalvaardigheid. Terwijl hier duidelijk een taak ligt voor het vak Nederlands. Zowel het schoolse als het naschoolse leven vraagt van leerlingen bepaalde mondelinge taken en vaardigheden die zij van huis uit evenmin in voldoende mate beheersen als schriftelijke vaardigheden, en waarin zij dus expliciet onderwijs nodig hebben. Het gaat dan om taken en vaardigheden als een uiteenzetting kunnen houden voor een publiek, gesprekken kunnen voeren in formele situaties, efficiënt informatie kunnen vragen en geven, standpunten en argumenten kunnen formuleren in een debat of discussie, en gericht kunnen luisteren naar complexe informatie.

(Oud-)leerlingen moeten, evenzeer als bij schrijven, in deze situaties in staat zijn te bepalen wat ze precies beogen met hun woorden, tot wie ze zich richten en hoe ze moeten spreken om de kans te vergroten dat ze hun doel bereiken. Daarnaast is kunnen luisteren van het grootste belang: informatie opnemen, verwerken en op waarde schatten, en op grond van wat er gezegd wordt de gesprekssituatie inschatten.

We zeiden al dat spreken en luisteren in het onderwijs Nederlands verwaarloosde vaardigheden zijn. Datzelfde geldt voor het onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid: er is veel minder onderzoek naar verricht dan naar lees- en schrijfvaardigheid in de periode 1969-1997, en amper enig onderzoek in de periode 1997-2007.

5.2 Onderzoek naar doelstellingen

5.2.1 Onderzoek 1969-1997

Evenals bij het lees- en schrijfonderwijs bestond het doelstellingenonderzoek naar onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid in deze periode uit pogingen tot het inventariseren van mogelijke en wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van oudleerlingen, docenten en burgers. Dit om zicht te krijgen op het belang dat zij aan mondelinge taalvaardigheid toekennen in schoolse en naschoolse taalsituaties (bijvoorbeeld De Gloppe en Van Schooten, 1990; Couzijn e.a., 1992). Het blijkt dat mondelinge taalvaardigheid in het algemeen een belangrijk doelstellingengebied wordt gevonden, maar de eerste plaats in de rangorde van doelstellingengebieden die het had verworven in de jaren zeventig, heeft het

moeten afstaan aan de schriftelijke taalvaardigheid. Respondenten van diverse groepen vinden allemaal dat mondelinge taalvaardigheid deel moet uitmaken van het onderwijs en het examen Nederlands. De docenten tekenen daarbij aan dat zij de mondelinge taalvaardigheid niet eenvoudig onderwijsbaar en toetsbaar vinden. Spreken wordt belangrijker gevonden dan luisteren, waarschijnlijk omdat op het gebied van spreken als productieve vaardigheid meer tekorten worden ervaren in studie, werk en dagelijks leven. Typisch monologische taken als een spreekbeurt, toespraak of referaat houden worden als de moeilijkste ervaren. Deze taken zijn tegelijkertijd in studie, werk en dagelijks leven het minst frequent; waarschijnlijk echter hangt, in ieder geval voor het gevoel van de spreker, nogal wat af van het goed volbrengen ervan. Dialogische taken worden als moeilijk ervaren wanneer er moeilijke informatie moet worden overgedragen, wanneer er gecommuniceerd moet worden met hoger opgeleiden en/of geplaatsten, en wanneer er een standpunt geformuleerd en beargumenteerd moet worden. Dergelijke taken komen waarschijnlijk wel redelijk frequent voor in het schoolse en naschoolse leven. Het voornaamste nut van het onderzoek naar doelstellingen van de mondelinge taalvaardigheid is dat het de gedachte ondergraaft dat onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid overbodig is, omdat leerlingen op dit gebied zichzelf wel alles leren. Er blijken ruim voldoende taken en activiteiten op dit gebied te bestaan waarmee leerlingen tijdens en na hun schooltijd de grootste moeite hebben, zodat onderwijs ten aanzien van die taken en activiteiten geboden is.

5.2.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar doelstellingen voor het onderwijs in mondelinge taalvaardigheid.

5.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

5.3.1 Onderzoek 1969-1997

Naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid zijn in deze periode slechts een paar onderzoeken verricht, die alleen betrekking hebben op attitudes en gewoonten van leerlingen (Huizing, 1989; Kuhlemeier en Van den Bergh 1989; Leroy e.a., 1991). Er komt uit naar voren dat veel leerlingen de taaltaken spreekbeurt en dramatische expressie in het onderwijs als problematisch (dat wil zeggen: niet erg leuk en spreekangstbevorderend) ervaren. Dit sluit voor wat betreft de spreekbeurt aan bij wat in par.5.2.1 gezegd werd over de moeilijkheid van typisch monologische taken. Een andere, weinig verrassende bevinding uit het beginsituatieonderzoek is dat leerlingen buiten school veel actiever zijn op het gebied van mondeling taalgebruik, zowel productief (praten, telefoneren) als receptief (tv-kijken) dan op het gebied van het schriftelijk taalgebruik.

5.3.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar de beginsituatie van de leerling op het gebied van mondelinge taalvaardigheid.

5.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

5.4.1 Onderzoek 1969-1997

Naar onderwijsleermateriaal voor de mondelinge taalvaardigheid is in deze periode slechts één onderzoek verricht (Witte, 1992), waaruit bleek dat van vier Nederlandse basisvormingsmethodes er één ruim voldoende, één twijfelachtig en twee absoluut onvoldoende vormgaven aan dit onderdeel.

5.4.2. Onderzoek 1997-2007

Er is in deze periode geen onderzoek verricht naar onderwijsleermateriaal specifiek voor het domein Mondelinge Taalvaardigheid.

In het hoofdstuk Domeinoverschrijdend onderzoek komt het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor het schoolvak Nederlands aan de orde.

5.5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

5.5.1 Descriptief onderzoek 1969-1997

Het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie uit deze periode laat een tweeledig beeld zien. Het onderzoek dat gericht is op het verkrijgen van een overzicht van de stand van zaken, toont het beeld van een door leraren als problematisch ervaren en dientengevolge qua tijd en gewicht verwaarloosd vakonderdeel, zowel in de bovenbouw als in de onderbouw van het Nederlandse voortgezette onderwijs (Braet e.a., 1988; Meindersma en Zaalberg, 1989; Van Roosmalen, 1990). Het onderzoek naar bijzondere lespraktijken op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid toont een hoopvoller beeld (bijvoorbeeld Bonset e.a., 1993; Bonset, 1996). Uiteraard vloeit dit laatste voor een belangrijk deel voort uit de aard van het onderzoek zelf. Zowel in de onderbouw als in de bovenbouw van het Nederlandse voortgezet onderwijs, blijkt er een gevarieerde, bloeiende praktijk van spreek- en luisteronderwijs mogelijk, die door leraren en leerlingen grotendeels als uitvoerbaar en bevredigend wordt ervaren. Beide beelden vullen elkaar aan: toont het eerste type onderzoek hoe zorgelijk het in de praktijk gemiddeld is gesteld met het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, het tweede type laat zien dat er in die praktijk niettemin genoeg mogelijkheden bestaan (ook al vóór de nieuwe examens havo/

vwo en de Tweede Fase) voor een serieuze aanpak van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid.

5.5.2 Descriptief onderzoek 1997-2007

Door middel van een casestudy (Bonset, 1998) in 4-havo en 4-vwo op één school werd informatie verkregen over hoe er vorm gegeven kan worden aan het opiniërend gesprek. Een positief punt bleek het werken met gegeven documentatie en discussievragen bij de start van een discussie- of debattraject omdat dan het hoofddaccent komt te liggen op de uitvoering van de discussie. Ook het onderscheiden van een oriëntatiefase en een oefen- en beoordelingsfase bleek de moeite waard omdat beoordeling op deze manier opgeschort wordt. Ten slotte werd ook de manier waarop aan een oplopende moeilijkheidsgraad van de oriëntatie- naar oefen- en beoordelingsfase vorm is gegeven, positief gewaardeerd. Aandachtspunt was onder andere de rol van voorzitter. De beste prestaties werden door de voorzitters geleverd en zij werden door de observanten het best geanalyseerd. Maar niet alle leerlingen kunnen in deze rol aan de beurt komen en daarvoor zou een oplossing bedacht moeten worden. Een ander aandachtspunt ligt in de uitdaging voor de leerlingen. Omdat het opiniërend gesprek in tegenstelling tot het probleemoplossend of besluitvormend gesprek, sterk op een gewoon dagelijks praatje lijkt en dus tot weinig zenuwen bij de deelnemers leidt, levert dat het gevaar op dat het de leerlingen te weinig uitdaging biedt. Ten slotte vindt de onderzoeker het doel van het opiniërend gesprek nogal ruim. Een probleemoplossende discussie zou de discussiedeelnemers en de voorzitter wellicht meer sturing en houvast geven dan het opiniërend gesprek.

Uit een enquête onder docenten (Gelinck, 2000) blijkt dat er in vergelijking met 1987 in de bovenbouw van havo en vwo meer onderwijs in mondelinge taalvaardigheid wordt gegeven. De spreekbeurt is de meest gebruikte vorm, gevolgd door de discussie en het debat. Tijdgebrek wordt door docenten die debatonderwijs geven, gezien als nadeel en door hen die dat niet doen als reden om geen debatonderwijs te geven. Docenten hebben bij de toetsing van mondelinge vaardigheden, inclusief het debat, veelal problemen met de beoordeling. De niet-debatterenden vrezen dat de beoordeling van het debat moeilijker en minder eerlijk is dan de beoordeling van een spreekbeurt of groepsdiscussie. De docenten die debatonderwijs geven, oordelen veel positiever over de docentvriendelijkheid en de leerzaamheid van het debat dan de 'niet-gevers'.

Omdat leerlingen debatteren bijzonder leuk blijken te vinden en de meerderheid van de debatterende docenten aangeeft dat het debat even docentvriendelijk is en net zoveel voorbereiding vraagt als de andere vormen (waar zij ook allen ervaring in hebben), is het houden van het debat aan te bevelen voor de praktijk. Als pluspunten van het debat werden argumentatie, reageren en leren formuleren genoemd. Het zou volgens de onderzoeker goed zijn als de debatterende scholen hun positieve ervaringen zouden uitdragen, waarbij de problemen die ze ervaren uiteraard niet verzwegen hoeven te worden.

5.5.3 Construerend onderzoek 1969-1997 en 1997-2007

In beide perioden is geen construerend onderzoek verricht op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid.

5.5.4 Effectonderzoek 1969-1997 en 1997-2007

In beide perioden is geen effectonderzoek verricht op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid.

5.6 Instrumentatieonderzoek

5.6.1 Onderzoek 1969-1997

Het instrumentatieonderzoek naar mondelinge taalvaardigheid heeft in deze periode een aantal beoordelingsinstrumenten opgeleverd voor de voordracht en de discussie (bijvoorbeeld Rijlaarsdam, 1982; Rijlaarsdam en Bronkhorst, 1983). Vanouds is de beoordelingsproblematiek het heetste hangijzer in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid: veel docenten achten het onmogelijk mondelinge taalvaardigheid enigszins betrouwbaar te beoordelen, in ieder geval als de productieve vaardigheid spreken er een rol in speelt. Het is daarom belangrijk docenten instrumenten in handen te geven waarvan onderzoek heeft uitgewezen dat ze tot een betrouwbare beoordeling van spreekvaardigheid bijdragen. Minstens even belangrijk is dat deze instrumenten voor docenten hanteerbaar zijn: slechts een gering aantal categorieën, geen of zo min mogelijk overlap tussen de categorieën, en een eenvoudige wijze van scoring. Wat het luisteren in eenrichtingssituaties betreft is het toetsmateriaal hiervoor onder invloed van onderzoek geëvolueerd van auditief naar audiovisueel materiaal (Heuvelman en Schreuder, 1994), wat de authenticiteit van het materiaal ten goede is gekomen.

5.6.2 Onderzoek 1997-2007

Heuves en Kuhlemeier (1998; zie ook Heuves, 1998) hebben onderzocht of het mogelijk is een toets te ontwikkelen die valide en betrouwbaar de discussievaardigheden van leerlingen in de onderbouw kan meten. Er werd onder andere gekeken in hoeverre de toetsvorm acceptabel is voor docenten, in hoeverre het oordeel van de beoordelende leerlingen verschilt van dat van de docent en of er prestatieverschillen zijn tussen leerlingen van verschillende opleidingstypen. Er werden vier verschillende discussieopdrachten ontwikkeld. Het bleek dat de acceptabiliteit en hanteerbaarheid van de discussietoetsen redelijk was, ook al hadden zowel docenten als leerlingen nog weinig ervaring met deze nieuwe toetsvorm. Het oordeel van de docent hangt sterk samen met dat van de leerlingen. Opmerkelijk was dat vbo-leerlingen niet lager scoorden dan vwo-leerlingen.

Omdat de beoordeling van de docenten en de leerlingen van discussievaardigheden sterk overeenkwam, zou de docent kunnen beslissen de beoordeling aan de leerlingen over te laten en zelf de rol van voorzitter en/of de organisatorische aspecten op zich te nemen, suggereren de onderzoekers.

5.7 Evaluatieonderzoek

5.7.1 Onderzoek 1969-1997

Het evaluatieonderzoek naar prestaties van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid (bijvoorbeeld Blok, 1987; Kuhlemeier en Van den Bergh, 1989) in deze periode toont een beeld waarbij leerlingen gemiddeld presteren op of niet al te veel onder de norm die onderzoekers en bevroagde panels wenselijk achten. De gemiddelde prestaties komen meer met de norm overeen dan bij lees- en schrijfprestaties het geval is; misschien omdat mondelinge taken toch relatief makkelijker zijn, misschien ook omdat hier minder strenge normen zijn gesteld. Dit neemt niet weg dat er ook hier aanzienlijke verschillen zijn tussen leerlingen, afhankelijk van schooltype en aard van de taak. Wat het eerste betreft: bij alle mondelinge taken die voorgelegd worden aan een leerling-populatie van lbo t/m vwo, bleken lbo-leerlingen gemiddeld lager te presteren dan mavo-leerlingen; deze presteerden weer lager dan havo-leerlingen, enzovoort; evenals dit bij lees- en schrijfprestaties het geval bleek te zijn. Wat de taken betreft, blijken taken als informatie vragen over ingewikkelde kwesties en aantekeningen maken van een telefoongesprek voor relatief veel leerlingen toch moeilijk zo te volbrengen dat de communicatie slaagt. Dergelijke uitkomsten vormen een bevestiging van soortgelijke bevindingen uit doelstellingenonderzoek op grond van zelfrapportage van respondenten.

5.7.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar prestaties van leerlingen op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid.

5.8. Nabeschuwing

5.8.1 Onderzoeksresultaten uit de periode 1997-2007

De resultaten van de drie onderzoeken uit deze periode zijn als volgt samen te vatten:

- Het blijkt mogelijk in de bovenbouw van havo en vwo vorm te geven aan het opiniërend gesprek als vorm van discussieonderwijs (Bonset, 1998).
- In de bovenbouw van havo en vwo wordt in 2000 meer onderwijs in mondelinge taalvaardigheid gegeven dan in 1987. De spreekbeurt is de meest gehanteerde vorm, gevolgd door discussie en debat. Leerlingen vinden debatteren bijzonder leuk (Gelinck, 2000).
- Voor de onderbouw zijn discussietoetsen ontwikkeld die redelijk acceptabel en hanteerbaar zijn gebleken (Heuves en Kuhlemeier, 1998).

De onderzoeksresultaten hebben gemeen dat ze een positieve tendens laten zien in het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid, zowel wat de praktijk daarvan betreft als de ontwikkeling van beoordelingsinstrumenten.

5.8.2 Wat weten we wel en niet over onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid?

In tabel 1 geven we een kwantitatief overzicht van het onderzoek dat verricht is naar onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid in de afgelopen bijna veertig jaar. Mede op grond van dit overzicht proberen we bovenstaande vraag te beantwoorden.

Tabel 1: Overzicht van onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid

Subdomein	1969-1997	1997-2007	Totaal
Doelstellingen	4	0	4
Beginsituatie	3	0	3
Onderwijsleermateriaal	1	0	1
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	12	2	14
• construerend	0	0	0
• effect	0	0	0
Instrumentatie	6	1	7
Evaluatie	3	0	3
Totaal	29	3	32

Overduidelijk kunnen we concluderen dat er de afgelopen tien jaren zeer weinig onderzoek naar mondelinge taalvaardigheid verricht is: slechts drie onderzoeken, waarvan één instrumentatieonderzoek en twee descriptieve onderzoeken naar onderwijsleeractiviteiten (een casestudy en een enquête onder docenten). Op alle gebieden ontbreekt het ons zodoende aan actuele onderzoeksinformatie over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. Het lijkt of scholen er in de periode 1997-2007 meer en serieuzer werk van maken dan in de decennia daarvoor, onder invloed van de kerndoelen van de basisvorming en de eindtermen van de Tweede Fase, maar zekerheid hierover hebben we niet, door het ontbreken van actueel grootschalig descriptief onderzoek.

Vooraf is het te betreuren dat geen construerend onderzoek is uitgevoerd, evenmin als in de vorige periode. Lammers (1993, p. 11) stelt dat een van de grote problemen van het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid is dat dit geen traditie kent, geen samenhangend geheel van kennis en inzicht over beproefde lesmethoden en toetsingsvormen. 'Het ontbreken van een traditie is betreurenswaardig omdat dat tot een vicieuze cirkel leidt. Als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwijzen, zullen ze gezien het toch al volle programma er weinig aandacht aan besteden. Het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men opvattingen over wat zinvol en haalbaar is, kan bijstellen. Voorstellen voor het onderwijs in en de toetsing van de mondelinge vaardigheden vallen dan ook in een zwart gat, want er is geen kader om ze te beoordelen. Dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgetoetst en daarmee is de cirkel gesloten'. De beste manier om een traditie op te bouwen is volgens Lammers om, binnen een globaal theoretisch kader, een beperkt aantal mondelinge taaltaken uit te werken in transparante lesvoorstellen. Deze lesvoorstellen zouden zoveel mogelijk in de praktijk moeten worden ontwikkeld, beproefd en vervolgens bijgesteld; in construerend onderzoek.

Ook effectonderzoek, waarin de effecten van een vernieuwende aanpak op de prestaties van de leerlingen worden bepaald door systematische vergelijking met de effecten van een niet-vernieuwende aanpak, ontbreekt bij de mondelinge taalvaardigheid. Maar dit type onderzoek lijkt ook prematuur zolang er met construerend onderzoek op het gebied van de mondelinge taalvaardigheid nog in het geheel geen ervaring is opgedaan.

Door de afwezigheid van onderzoek naar doelstellingen ontbreekt aan de huidige kerndoelen en eindtermen voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, zoals omschreven voor de onderbouw en in de examenprogramma's vmbo en havo/vwo, een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in publicaties als Raamwerk Nederlands (Bohenn e.a., 2007) en Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Tenslotte valt te betreuren dat ook het instrumentatieonderzoek is gestagneerd in de periode 1997-2007, gegeven de behoefte aan beoordelingsinstrumenten voor mondelinge taalvaardigheid die docenten rapporteren.

6. Onderzoek naar onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie

6.1 Inleiding

Taalbeschouwing is, met literatuur, het meest bediscussieerde domein van het vak Nederlands. Eens in de zoveel tijd ontstaat er een hevige discussie over het nut of onnut van traditioneel grammaticaonderwijs (zinsontleding en woordbenoeming). Het gevolg is helaas dat veel discussianten, zeker van buiten het onderwijs, taalbeschouwing gelijk stellen aan grammatica. Taalbeschouwing is echter veel meer dan dat. Taal kan namelijk beschouwd worden vanuit drie perspectieven: het formele, het semantische en het pragmatische perspectief (Van Gelderen, 1988). Het formele perspectief richt zich op kennis over de taalstructuur, over regels voor de bouw van zinnen, woorden of teksten; het semantische perspectief richt zich op de betekenis van woorden, zinnen of teksten; het pragmatische perspectief richt zich op de functies van woorden, zinnen of teksten in concrete taagebruikssituaties. Zo bezien heeft de grammaticadiscussie slechts betrekking op één van de perspectieven van waaruit taal kan worden beschouwd (het formele), en dan nog maar op een deel daarvan (ook kennis over werkwoordspelling, interpunctie of tekstopbouw valt onder dit perspectief). Bovendien krijgt dat deel een hele specifieke invulling: er zijn andere manieren denkbaar om grammatica te onderwijzen dan via de traditionele zinsontleding en woordbenoeming (bijvoorbeeld zinscombinatie-onderwijs). Nog in een ander opzicht is de discussie over nut en onnut van het grammaticaonderwijs een zeer beperkte geweest. Taalbeschouwing, in casu grammatica, is in die discussie door voor- en tegenstanders uitsluitend gewogen vanuit een instrumenteel perspectief: taalbeschouwing/ grammatica als doel tot iets anders, namelijk het bevorderen van de taalbeheersing van de leerlingen of het vergemakkelijken van het geven van het vreemdetalenonderwijs. De mogelijkheid van onderwijs in taalbeschouwing vanuit een niet-instrumenteel, cultureel perspectief verdween daarbij uit zicht. We bedoelen hiermee: taalbeschouwing die onderwezen wordt omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die de leerlingen op school moeten opdoen, dan wel omdat ze voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten lijkt te bevatten. Naar zo'n complex en veel bediscussieerd deel van het vak Nederlands is veel onderzoek gedaan, zou men denken. Dat is niet het geval, niet vóór 1997 en nog minder daarna. Voor taalbeschouwingsonderwijs is daarmee de stand van zaken zoals voor literatuuronderwijs twintig jaar geleden: veel geloofsovertuigingen, weinig empirische gegevens. Het onderzoek naar argumentatieonderwijs bespreken we samen met dat naar taalbeschouwingsonderwijs. Argumentatieleer en retorica worden wel vaker, bijvoorbeeld door De Gloppe en Van Schooten (1990) gerekend tot het domein taalbeschouwing (en dan voornamelijk het pragmatische perspectief ervan). Ook op dit gebied is in beide perioden zeer weinig onderzoek gedaan.

6.2 Onderzoek naar doelstellingen

6.2.1 Onderzoek 1969-1997

Het onderzoek naar doelstellingen op het gebied van taalbeschouwing bestond in deze periode uit pogingen tot het inventariseren van wenselijk geachte doelstellingen, en uit peilingen van behoeften van oud-leerlingen, docenten en burgers om zicht te krijgen op het belang dat zij toekennen aan taalbeschouwing voor schoolse en naschoolse taalsituaties. Het blijkt dat eind jaren zeventig traditioneel grammaticaonderwijs door de respondenten een onbelangrijk doelstellingsgebied gevonden werd, en ‘moderne’ taalbeschouwing slechts matig belangrijk. Tegelijkertijd vonden leerkrachten zelf traditionele grammatica, in het bijzonder zinsontleding, belangrijk, met het oog op het nut voor het vreemde talenonderwijs en de bevordering van de taalvaardigheid van de leerlingen (Bos, 1978; Dekker, 1977). Het doelstellingsonderzoek uit de jaren negentig, ten behoeve van de vernieuwing van de eindexamens Nederlands havo en vwo, laat een duidelijke voorkeur van de respondenten zien voor taalbeschouwingsonderwijs dat ondubbelzinnig bijdraagt aan de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen (De Glopper en Van Schooten, 1990). De respondenten denken daarbij zeker niet aan ‘zinsgrammatica’, maar wel aan onderwijs in gesprekstechnieken, argumentatie en retorica, schrijfprocedures enzovoort. Het gaat hier voornamelijk om taalbeschouwing als reflectie op gebruikte taal, die direct gekoppeld wordt aan het onderwijs in spreken, luisteren, lezen en schrijven. Voor zover dat overeen komt met wat respondenten in de jaren zeventig ‘moderne’ taalbeschouwing noemden, zouden we voorzichtig kunnen concluderen dat respondenten aan dit type taalbeschouwing in de jaren negentig meer gewicht toekennen.

Naar (onder andere) argumentatieonderwijs is één doelstellingsonderzoek verricht (De Glopper en Van Schooten, 1990) dat aangeeft dat respondenten argumentatieonderwijs belangrijk vinden in het kader van het eindexamen Nederlands voor havo en vwo, op voorwaarde dat het geïntegreerd aan de orde komt met taalvaardigheidsonderwijs.

6.2.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar doelstellingen voor het onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie.

6.3 Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling

6.3.1 Onderzoek 1969-1997

Uit het enige onderzoek in deze periode naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van taalbeschouwingsonderwijs leren wij slechts dat in een kleinschalig enquêteonderzoek leerlingen grammatica het vervelendste onderdeel vonden van het vak Nederlands (Huizing, 1989).

Naar de beginsituatie van leerlingen op het gebied van argumentatieonderwijs is in deze periode geen onderzoek gedaan.

6.3.2 Onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen onderzoek verricht naar de beginsituatie van leerlingen bij het onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie.

6.4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

6.4.1 Onderzoek 1969-1997

Het onderwijsleermateriaal voor taalbeschouwing heeft blijkens onderzoek van Witte (1992) kansen laten liggen door 'interessante en maatschappelijk relevante onderdelen' als taalg-schiedenis en taalvariatie te weinig invulling te geven. Witte redeneert hier als enige onderzoeker in deze periode niet vanuit het instrumentele perspectief (taalbeschouwing als middel tot iets anders) maar vanuit het culturele (taalbeschouwing als doel op zich).

Een onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor argumentatie (Oostdam, 1991) toonde dat de bovenbouwdeelen van methoden voor Nederlands van havo en vwo daar (eind jaren tachtig) duidelijk aandacht aan besteedden; bij de meeste methoden werd indertijd de leerstof echter betrekkelijk geïsoleerd aangeboden.

6.4.2 Onderzoek 1997-2007

Er is in deze periode geen onderzoek verricht naar onderwijsleermateriaal specifiek voor het domein Taalbeschouwing en Argumentatie.

In het hoofdstuk Domeinoverschrijdend onderzoek komt het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor het schoolvak Nederlands aan de orde.

6.5 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

6.5.1 Descriptief onderzoek 1969-1997

Het descriptieve onderzoek naar taalbeschouwing in de onderwijspraktijk maakt vooral de gigantische kloof duidelijk tussen de retoriek, wat 'men' met het taalbeschouwingsonderwijs zou willen bereiken, en wat er feitelijk in de praktijk gebeurt. De retoriek, die ook al naar voren kwam in het onderzoek naar doelstellingen, ligt in de sfeer van communicatief georiënteerd moedertaalonderwijs, waarin taalbeschouwingsonderwijs zich ten dienste stelt van de vergroting van de taal- en communicatievaardigheid van de leerlingen. In de lespraktijk komt echter vrijwel alleen traditioneel grammaticaonderwijs voor, met name in de vorm van zinsontleding, ook bij leraren die de communicatieve retoriek zijn toegegaan (Tordoir en Wesdorp, 1979; Tordoir en Damhuis, 1982; Kroon 1985; Hoogeveen en Sturm, 1988; Blankesteyn e.a., 1989). Leraren besteden veel tijd aan dit grammaticaonderwijs; hun claim is dat het een positieve bijdrage levert aan de taalvaardigheid van de leerlingen en aan het vreemde talenonderwijs. Voor beide claims zijn echter in de praktijk geen indicaties te vinden: het grammaticaonderwijs wordt volstrekt geïsoleerd van het taalvaardigheidsonderwijs aangeboden, en tussen het grammaticaonderwijs en het vreemde talenonderwijs bestaat, in de woorden van Tordoir en Damhuis (1982), eerder kortsluiting dan aansluiting.

De twee descriptieve onderzoeken naar de onderwijsleersituatie voor argumentatie (beide Oostdam, 1991) lieten zien dat:

- leraren Nederlands onderwijs in argumentatie belangrijk vinden (al zeggen ze tevens niet al te veel kennis van argumentatieleer te hebben);
- ze veel oefeningen doen uit hun methoden die een duidelijk beroep doen op argumentatievaardigheden;
- ze veel materiaal aan de methode toevoegen waarvoor hetzelfde geldt;
- argumentatievaardigheden een rol speelden bij veel vragen in de schriftelijke examens tekstverklaring.

6.5.2 Descriptief onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen descriptief onderzoek verricht naar onderwijsleeractiviteiten voor taalbeschouwing en argumentatie.

6.5.3 Construerend onderzoek 1969-1997

Het enige construerende onderzoek uit deze periode (Damsma e.a., 1985) is gericht op de ontwikkeling van taalbeschouwingsonderwijs als reflectieonderwijs: reflectie op eigen en andermans taalgebruik ter verbetering van de eigen taalvaardigheid. Het geeft positieve

indicaties voor de mogelijkheden van zulk taalbeschouwingsonderwijs: de twee hoofdvragen van het onderzoek (of leerlingen konden leren reflecteren, en of leraren hun het reflecteren konden onderwijzen) werden bevestigend beantwoord. Maar daarnaast bracht het onderzoek allerlei (theoretische en praktische) problemen aan het licht, bijvoorbeeld met betrekking tot een leertheorie waarin reflectie een plaats krijgt, de rol van de leraar, en het verwoorden van leerervaringen door de leerlingen.

Construerend onderzoek op het gebied van argumentatieonderwijs is in deze periode niet verricht.

6.5.4. Construerend onderzoek 1997-2007

In deze periode is geen construerend onderzoek verricht naar onderwijsleeractiviteiten voor taalbeschouwing en argumentatie.

6.5.5 Effectonderzoek 1969-1997

Het enige effectonderzoek uit deze periode (Schuurs, 1990) is erop gericht na te gaan of probleemgericht grammaticaonderwijs een bijdrage kan leveren aan de vergroting van de schrijfvaardigheid van de leerlingen. Het betreft hier een verbijzondering van de vraag of grammaticaonderwijs kan bijdragen aan de taalvaardigheid van de leerlingen. Daarbij moet wel bedacht worden dat 'probleemgericht grammaticaonderwijs' geen gelijkenis vertoont met traditionele zinsontleding maar eerder met zinscombinatieonderwijs, en dat schrijfvaardigheid beperkt werd tot 'kwaliteit van de zinsbouw'. Zelfs onder deze gunstige condities bleek dat de bijdrage van probleemgericht grammaticaonderwijs verre achterbleef bij die van wat Schuurs 'revisieonderwijs' noemt. Bij die laatste aanpak leren leerlingen om fouten in hun zinsbouw te verbeteren via feedback van de leraar op hun schrijfproducten; feedback die hen aanzet tot reflectie. Schuurs concludeert dat als probleemgericht grammaticaonderwijs al zo weinig effect heeft, er van traditionele zinsontleding helemaal geen bijdrage verwacht mag worden aan de schrijfvaardigheid van de leerling. Hij pleit voor een combinatie van revisie- en oefenonderwijs om de schrijfvaardigheid van de leerling te vergroten, dit vanwege de duidelijke superioriteit van deze vormen (vooral het revisieonderwijs) in het effectonderzoek. Effectonderzoek naar argumentatieonderwijs is in deze periode niet verricht.

6.5.6 Effectonderzoek 1997-2007

In zijn dissertatie wil Hendrix (1997) de vertaalslag van de academische taalkunde naar de taalkunde in het schoolvak Nederlands maken en verantwoorden. Het gaat daarbij om het ontwerpen van een didactisch raamwerk, waarbinnen taalkunde in het voortgezet onderwijs onderwezen en getoetst kan worden.

Kenmerkend voor het schoolvak Nederlands is namelijk dat alleen de grammatica sinds de eeuwwisseling het enige aanwijsbare gedeelte aan taalkunde is. Een door de overheid ingestelde Commissie voor de Vernieuwing van de Eindexamenprogramma's Nederlands voor havo en vwo (CVEN) stelde voor om taalkunde in de eindexamens op te nemen, maar adviseerde eerst een onderwijsexperiment taalkunde uit te voeren alvorens tot definitieve opname in de examenprogramma's te besluiten.

Hendrix' onderzoek is erop gericht om in een quasi-experimenteel onderzoek het CVEN-concept 'taalkundige vermogens' in onderwijs en toetsing te operationaliseren met behulp van ontwikkeld materiaal. Uit zijn experiment met leerlingen uit 5-vwo blijkt dat de behandeling van taalkundige leerstof van de drie cursussen ('Taal en taalgebruik. Een kennismaking met de taalkunde'; 'Taalvariatie in het Nederlands' en 'Taalverwerving') een duidelijk positief effect heeft op de toetsresultaten van de leerlingen. Uit een voormeting blijkt dat leerlingen al over een redelijk brede kennis over taal beschikken. Bovendien werd duidelijk uit een enquête onder leerlingen en docenten dat de leerlingen over het algemeen de toetsen met interesse en aandacht gemaakt hebben en dat de docenten positief waren over de inhoud van de toetsen en het lesmateriaal.

Volgens Hendrix kunnen docenten in relatief weinig contacturen (15) met de leerlingen een basiscursus taalkunde behandelen en toetsen. Leerlingen kunnen daarna een zelf gekozen onderdeel verdiepen in zelfstandige werkuren door de taalkundige inhoud te combineren met een onderdeel van de taalvaardigheidstraining zoals een mondelinge presentatie, een gedocumenteerd opstel, of zelfs een werkstuk. Op die manier wordt een onderdeel taalkunde zonder al te grote extra belasting voor docenten in het schoolvak Nederlands opgenomen en wint het onderwijs in taalvaardigheid aan kracht door een doelgerichte, thematische invulling.

Bienfait (2003) onderzocht in een experimentele studie het effect van expliciet grammaticaonderwijs aan jongeren van dertien tot achttien jaar in een internationale schakelklas. Het onderzoek verliep in vijftien cycli van elk ongeveer vier weken. Per cyclus werd eerst vastgesteld of leerlingen zich in een gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden voor verschillende grammaticestructuren. Leerlingen die zich in een gevoelig stadium voor een of meer van de structuren bevonden of er juist nog niet aan toe waren, kregen in de betreffende cyclus een schriftelijke cursus in een van die structuren. Dit vormgerichte onderwijs kenmerkte zich door expliciete aandacht voor de onderzoekstructuren en hun regels. Er waren drie experimentele groepen en twee controlegroepen. De leerlingen in de controlegroepen zaten in een gevoelig ontwikkelingsstadium en kregen niet het vormgerichte onderwijs, maar het reguliere, overwegend betekenisgerichte onderwijs. Zij werden impliciet noch expliciet onderwezen in de onderzochte structuren. Het bleek dat leerlingen die vormgericht onderwijs kregen in een structuur waar ze nog niet aan toe waren, vrijwel niet vooruit gingen. Leerlingen daarentegen die vormgericht onderwijs kregen dat wel aansloot bij hun ontwikkeling, gingen betekenisvol en stabiel vooruit in zowel geanalyseerde kennis als in geautomatiseerde kennis. Leerlingen die zich in een

dergelijk gevoelig ontwikkelingsstadium bevonden, gingen echter op basis van betekenisgericht onderwijs vergelijkbaar en even stabiel vooruit, ook in geanalyseerde kennis en in geanalyseerde kennis over complexe structuren. Mogelijk geeft vormgericht onderwijs wel extra steun bij de verwerving van impliciete kennis over relatief complexe structuren, maar het is twijfelachtig of zo'n effect duurzaam is.

Bienfait concludeert dat expliciet en intensief vormgericht onderwijs met name effectief is als het aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de individuele leerling. Bij klassikaal, ongedifferentieerd oefenen wordt de beschikbare onderwijs- en leercapaciteit inefficiënt ingezet. Leerlingen in een gevoelig stadium die onderwijs krijgen op basis van betekenisgericht onderwijs, bewerkstelligen echter ook een vergelijkbare en bestendige groei in hun grammatische vaardigheid. De docent hoeft dus niet systematisch de vaardigheid van individuele leerlingen te analyseren en intensief, geïsoleerd oefenen is evenmin nodig. Zodra leerlingen toe zijn aan de verwerving van een structuur, leren ze die structuur ook bij minder voorgestructureerd, maar wel betekenisrijk aanbod.

De resultaten van Bienfaits dissertatie billijken een pleidooi voor een verdieping van het inzicht van docenten en opleiders in de waarde, maar vooral in de beperkingen van expliciet, intensief en vormgericht onderwijs. De docenten moeten vertrouwen ontwikkelen in het vermogen van leerlingen om ook op basis van betekenisgericht onderwijs en van eigen leer- en oefentechnieken hun grammatische vaardigheid verder te ontwikkelen. Leerlingen hebben niet altijd expliciete kennis nodig, voor de ontwikkeling van expliciete kennis zijn ze niet afhankelijk van expliciete uitleg door de docent en voor de ontwikkeling van geautomatiseerde kennis niet van intensieve, gestructureerde oefening.

In een experimenteel onderzoek (Hafkenscheid, 2003) werd onderzocht of grammatica een hulpbron kan zijn bij schrijfvaardigheid en of dat onderwijsbaar is. Centraal stond de vraag in hoeverre de formuleervaardigheid bij het schrijven van betogende teksten vergroot wordt na een gerichte cursus grammatica. De onderzoeksgroep werd gevormd door een vier vwo-klas. Een in omvang vergelijkbare vier vwo-klas vormde de controlegroep. In de controlegroep kregen de leerlingen les volgens hun eigen leraar Nederlands. Deze werkte volgens een vooraf opgesteld strikt protocol. In de experimentele groep kwamen diverse aspecten aan bod: het beoordelen van een betoog van een klasgenoot op het gebruik van verbindingswoorden, de theorie van de samengestelde zin, het herkennen en gebruiken van markeerders en het begrijpen en maken van een ontleedboom. Ook zijn instructies uit het traditionele grammaticaonderwijs gegeven: scheidbaarheid van onderwerp en persoonsvorm voor het vaststellen van de hoofd- en bijzin en ja/nee vraag voor het vaststellen van onderschikking en nevenschikking. In de laatste les werd uitleg gegeven over verbindingswoordvervangende interpunctie en moesten leerlingen zelf een onderschikkende en nevenschikkende zin genereren op grond van een schema. Uit de resultaten bleek dat leerlingen in beide groepen moeite bleken te hebben met het onderbrengen van meningen en argumenten in een argumentatieschema. Positiever

waren de bevindingen met het analyseren van het betoog op het gebruik van connectieven. Het totale aantal gebruikte connectieven nam uitsluitend toe in de experimentele groep. De variatie in gebruikte connectieven nam ook uitsluitend toe in de experimentele groep. De onderzochte aanpak werkte verhoudingsgewijs echter niet beter dan de conventionele aanpak. Uit het onderzoek blijkt dat los van de gekozen benadering de lessen een positieve invloed hebben gehad op het gebruik van structuurgevende elementen als onderdeel van schrijfvaardigheid. Beide groepen gingen er per saldo op vooruit.

6.6 Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek voor onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie is in beide perioden niet verricht.

6.7 Evaluatieonderzoek

6.7.1 Evaluatieonderzoek 1969-1997

Het enige evaluatieonderzoek uit deze periode dat mede betrekking had op taalbeschouwing (Van Roosmalen, 1990) leert ons dat leerlingen van alle schooltypen op taalbeschouwelijke vragen bij teksten minder goed scoorden dan op puur op de leesvaardigheid gerichte vragen, en dat leerlingen van hogere schooltypen gemiddeld op beide soorten vragen beter scoorden dan leerlingen van lagere. De in de toetsen geoperationaliseerde taalbeschouwing droeg het karakter van reflectie op taal en taalgebruik.

Het enige peilingsonderzoek naar prestaties van leerlingen (Oostdam, 1991) heeft laten zien dat bepaalde receptieve en productieve argumentatievaardigheden door leerlingen in de voorexamenklassen in onvoldoende mate werden beheerst (gemeten naar de norm van een kleine honderd docenten Nederlands en van de onderzoekers zelf).

6.7.2 Evaluatieonderzoek 1997-2007

Uit onderzoek (Van den Berg en Braet, 2000) naar de vaardigheid van leerlingen uit 5-vwo in het benoemen en beoordelen van argumentatiesoorten blijkt dat de leerlingen zonder gericht onderwijs al over voldoende argumentatieve vaardigheden beschikken om argumentatiesoorten in examenteksten te kunnen benoemen. Veel winst lijkt onderwijs in deze vaardigheid niet op te leveren. De onderzoekers zien als mogelijke verklaring dat globale herkenning voldoende is om op een passage een etiket te kunnen plakken. Het zou ook kunnen dat al te veel van het antwoord is weggeven, doordat in de vragen de passages heel precies waren aangegeven en door de meerkeuzevorm van de antwoorden. Bij het beoordelen van argumentatie ligt het geheel anders. Zonder onderwijs lijken 5-vwo-ers nauwelijks tot het beoordelen van het

gebruik van argumentatiesoorten in staat. En met het (gegeven) onderwijs verbetert dat wel iets, maar onvoldoende. De onderzoekers zien drie oorzaken. Ten eerste was de beoordelingstaak intrinsiek moeilijk. Leerlingen hebben erg veel kennis van de wereld nodig. Ten tweede bleek dat jonge en onervaren leerlingen niet goed uit de voeten blijken te kunnen met de kritische vragen waarmee de argumentatiesoort beoordeeld wordt. Ten derde schoot de lessenserie te kort. Er zal meer en ook andere aandacht aan de beoordelingsvaardigheid moeten worden gegeven dan in deze cursus het geval was. De indruk van de onderzoekers is dat ook de schoolboeken voor de Tweede Fase op dit punt duidelijk te weinig bieden. De resultaten uit het onderzoek geven aanleiding om bij de eerste examens vooral bij beoordelingsvragen voorzichtig te zijn, stellen de onderzoekers. Bedacht moet worden dat de moeilijkheidsgraad van de tekst, en de zaak waarop deze betrekking heeft, veel invloed lijkt te hebben op de moeilijkheidsgraad van speciaal dit soort vragen. Er zou gezocht moeten worden naar vraagstellingen die ook in dit geval meer 'weggeven'. Een meer gesloten vraag is trouwens ook gewenst in verband met nakijkproblemen.

6.8. Nabeschuwing

6.8.1 Onderzoekresultaten uit de periode 1997-2007

De resultaten van de vier onderzoeken uit deze periode zijn als volgt samen te vatten:

- De behandeling van taalkundige leerstof over o.a. taalvariatie en taalverwerving in de bovenbouw van het vwo heeft een positief effect gehad op de leerresultaten van de leerlingen, en werd positief ontvangen door docenten en leerlingen (Hendrix, 1997).
- Onderwijs dat expliciet aandacht schenkt aan grammaticale vorm en structuur is effectief wanneer het aansluit bij het ontwikkelingsstadium van de individuele leerling, maar niet effectiever dan betekenisgericht onderwijs. Leerlingen die onderwijs krijgen in een grammaticale structuur waar ze nog niet aan toe zijn, boeken vrijwel geen leerwinst (Bienfait, 2003).
- Een gerichte cursus grammatica vergroot de formulevaardigheid bij het schrijven van betogende teksten niet meer dan een niet-grammaticale aanpak (Hafkenscheid, 2003).
- Leerlingen zijn goed in staat soorten argumentatie in examenteksten te benoemen (ook zonder voorafgaand onderwijs), maar niet in staat soorten argumentatie te beoordelen (ook niet met voorafgaand onderwijs). Reden om in havo/vwo-examens voorzichtig te zijn met beoordelingsvragen (Van den Berg en Braet, 2000).

6.8.2 Wat weten we wel en niet over onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie?

In tabel 1 geven we een kwantitatief overzicht van het onderzoek dat verricht is naar onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie in de afgelopen bijna veertig jaar. Mede op grond van dit overzicht proberen we bovenstaande vraag te beantwoorden.

Tabel 1: Overzicht van onderzoek naar taalbeschouwing en argumentatie

Subdomein	1969-1997	1997-2007	Totaal
Doelstellingen	3	0	3
Beginsituatie	2	0	2
Onderwijsleermateriaal	2	0	2
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	10	0	10
• construerend	1	0	1
• effect	1	3	4
Instrumentatie	0	0	0
Evaluatie	2	1	3
Totaal	21	4	25

Overduidelijk kunnen we concluderen dat er de afgelopen tien jaren zeer weinig onderzoek naar taalbeschouwing en argumentatie verricht is: slechts vier onderzoeken, waarvan één evaluatieonderzoek naar argumentatie en drie effectonderzoeken naar onderwijsleeractiviteiten voor taalbeschouwing. Op alle gebieden ontbreekt het ons zodoende aan actuele onderzoeksinformatie over onderwijs in taalbeschouwing en argumentatie.

Het valt met name te betreuren dat ook in deze periode geen construerend onderzoek is verricht, want construerend onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs zou kunnen bijdragen aan het opbouwen van een traditie in dit type onderwijs. De situatie is namelijk bij taalbeschouwingsonderwijs (voor zover dit geen grammaticaonderwijs betreft) ten dele vergelijkbaar met die bij mondelinge taalvaardigheid. Er is geen traditie in dit onderwijs; dientengevolge besteden docenten er geen aandacht aan; daardoor wordt er geen praktijkervaring opgebouwd en geen beoordelingskader voor vernieuwingsvoorstellen; daardoor worden deze vernieuwingsvoorstellen niet in de praktijk uitgetoet, waarmee de vicieuze cirkel gesloten is. De situatie is bij taalbeschouwing nog ongunstiger dan bij mondelinge taalvaardigheid, omdat de voorstanders van alternatief taalbeschouwingsonderwijs decennia lang ook nog in een verlamdende discussie gewikkeld zijn geweest met de voorstanders van traditioneel grammaticaonderwijs. De beste manier om een traditie op te bouwen, is om binnen een globaal theoretisch

kader een beperkt aantal taaltaken uit te werken in transparante lesvoorstellen. Deze lesvoorstellen zouden dan in de praktijk moeten worden ontwikkeld, beproefd en vervolgens bijgesteld, in construerend onderzoek.

Het enige lichtpunt in de duisternis is eigenlijk het in deze periode verrichte effectonderzoek. De studie van Hendrix heeft (voor vwo) de mogelijkheid van onderwijs in taalbeschouwing vanuit een niet-instrumenteel, cultureel perspectief laten zien. We bedoelen hiermee: taalbeschouwing die onderwezen wordt omdat ze deel uitmaakt van de algemene ontwikkeling die de leerlingen op school moeten opdoen, dan wel omdat ze voor leerlingen verrijkende en interessante inzichten lijkt te bevatten. De effectstudies van Bienfait en Hafkenscheid relativeren eens te meer (na bijvoorbeeld de studie van Schuurs, zie par. 6.5.5) de instrumentele waarde van expliciet grammaticaonderwijs voor de taalverwerving en taalvaardigheidsontwikkeling van leerlingen.

Wel kan grammaticaonderwijs dat uitgaat van de alledaagse kennis van de lezer, leerlingen helpen om hun kennis en verwachtingen op te roepen over een te lezen tekst, zoals we zagen in hoofdstuk 3 over Leesonderwijs (Henneman en Van Calcar, 1997).

Wat argumentatieonderwijs betreft, lag het voor de hand dat onderzoekers in de afgelopen tien jaar hadden aangesloten bij de introductie van eindtermen voor het domein argumentatieve vaardigheden in de examens havo en vwo. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal en descriptief onderzoek naar de onderwijsleersituatie hadden kunnen documenteren in hoeverre en hoe de bewuste eindtermen vorm krijgen in de nieuwe methoden, respectievelijk in de lespraktijk Nederlands in de Tweede Fase. Maar het onderzoek naar argumentatieonderwijs is na het werk van Oostdam helaas vrijwel gestopt. We weten hierover niet meer dan dat het beoordelen van argumentatie in examenteksten voor leerlingen een moeilijke opgave lijkt te zijn.

Wel is argumentatieonderwijs nog onderzocht binnen het domein Schrijfonderwijs, zie hiervoor bijvoorbeeld Braaksma (2002) en Oostdam (2005) in hoofdstuk 4.

7. Domeinoverschrijdend onderzoek

7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk komt het onderzoek aan de orde dat weliswaar verricht is naar of in relatie tot het taalvak Nederlands, maar dat geen betrekking heeft op een bepaald domein, hetzij omdat het meerdere domeinen van het schoolvak betreft (zoals bij de inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal, vergelijk par. 7.3), hetzij omdat het een thematische invalshoek heeft (zoals het onderzoek naar heterogeniteit en differentiatie bij Nederlands, vergelijk par. 7.2).

Het domeinoverschrijdende onderzoek is ingedeeld naar de onderwerpen die zich aandienen bij de inventarisatie van het onderzoek. Daaronder zijn de onderwerpen Taalbeleid/Nederlands in de niet-taalvakken en Nederlands aan anderstaligen, waarvan we in de Inleiding al aangeven dat we ze in deze publicatie, anders dan in Hoogeveen en Bonset (1998), hebben ondergebracht bij Domeinoverschrijdend onderzoek.

In een brede categorie als Domeinoverschrijdend onderzoek, met zulke verschillende onderzoeken, is het niet zinvol een vergelijking te maken met het onderzoek uit de periode 1997-2007. Daarom wordt in dit hoofdstuk afgezien van het samenvatten van domeinoverschrijdend onderzoek en het trekken van vergelijkingen met het onderzoek uit die periode.

7.2 Heterogeniteit en differentiatie bij Nederlands

Bonset en Bergsma (2002) vonden grote overeenkomsten tussen tien scholen in het onderwijs Nederlands aan hoogbegaafde leerlingen. Zo lijkt op de meeste scholen het lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen de vorm te hebben van geïntegreerde taken: binnen klassenverband en begeleid door de eigen docent. De taken hebben vaak een vakoverstijgend karakter, maar niet altijd. Niet alle scholen hebben speciaal lesmateriaal voor hoogbegaafde leerlingen. Op alle scholen blijkt zelfstandigheid een belangrijk kenmerk te zijn van de lesorganisatie voor hoogbegaafde leerlingen. De helft van de scholen werkt met studiewijzers, ook in de basisvorming, waar dit nog geenszins vanzelfsprekend is.

7.3. Inventarisatie en beoordeling van onderwijsleermateriaal Nederlands

Bij een vergelijking van zeven leergangen Nederlands voor de Tweede Fase in Nederland (Mulder, Rijlaarsdam, Tholey en Witte, 1999) valt de uitbreiding van de taalvaardigheidstheorie op, waarbij de nieuwe onderdelen mondelinge taalvaardigheid en argumentatie direct in het oog springen. De verschuiving van deelvaardigheidsonderwijs naar communicatief taalvaardigheidsonderwijs die door de basisvorming werd ingezet, zet zich in het studiehuis (op basis van het nieuwe examenprogramma) voort. De meeste leergangen besteden ook aandacht aan het onderdeel taalkunde van het ('niet-examen') onderdeel 'taal en taalverschijnselen'. Er blijkt

een groot verschil tussen het belang dat de experts (docenten, vakdidactici en vakinhoudelijke wetenschappers) aan de verschillende onderdelen hechtten en de feitelijke scores. Dat duidt op twee dingen: de verschillende aspecten werden door de experts bijna allemaal als zeer relevant aangemerkt en de schoolboekauteurs slaagden er niet helemaal in om aan de hoge eisen van de experts te voldoen. De meeste leergangen voldoen echter wel ruimschoots aan de minimumeisen. Bij enkele aspecten (bijvoorbeeld beoordelen en samenvatten van informatie bij lezen en de mondelinge vaardigheden) zijn de verschillen tussen de schoolboeken erg groot en op enkele onderdelen scoren alle methoden laag. Door de gebrekkige voorzieningen op scholen hebben de meeste schoolboeken zich op het gebied van ICT terughoudend opgesteld. Dit geldt ook voor de 'nieuwigheden' die pas heel laat in het examenprogramma terecht zijn gekomen, bijvoorbeeld het profielwerkstuk en het subdomein argumenteren.

Ook in Vlaanderen is een vergelijkend onderzoek naar zestien totaalmethodes (leergangen) Nederlands voor de eerste graad secundair onderwijs (A-stroom en B-stroom) uitgevoerd (Rymenans, 1999). Bij de A-stroom (eerste en tweede jaar) is een gevarieerd beeld te zien. Er zijn verschillen tussen methoden op de verschillende onderdelen (sommige methoden scoren bijvoorbeeld een ++ op een criterium en andere methoden een +/- op datzelfde criterium) en ook binnen methoden zijn er verschillen. Sommige methoden scoren op een criterium een ++ en op een ander criterium een -. Er is geen methode die op alle criteria minimaal een +/- scoort (twijfelachtig in het voordeel van goed).

De B-stroom geeft een minder gevarieerd beeld. Opvallend is dat er vooral – (slecht) en -- (heel slecht) in de tabel staan. Er is slechts een aantal ++, + en +/- in de tabel te vinden. Veel methoden (met uitzondering van één methode) scoren op veel criteria een --.

Cruysweegs (2007) is de meest recente beoordeling van methoden Nederlands voor de eerste graad in Vlaanderen; daarom gaan we op deze beoordeling wat specifiek in.

Acht methodes zijn doorgelicht die sinds 2000 zijn verschenen: Markant Nederlands ASO, Markant Nederlands TSO, Vitaal Nederlands, Nieuw Netwerk Nederlands ASO, Nieuw Netwerk Nederlands TSO, Nieuw Talent voor Taal (A-stroom), Nedweb en ToTaal (B-stroom).

De criteria zijn verdeeld over vier categorieën: vakinhoud, didactische aanpak, gebruiksvriendelijkheid en uiterlijke vormgeving. Leerkrachten, twee vakdidactici en verscheidene taalcoördinatoren hebben deelgenomen aan de beoordeling. Er is geprobeerd om elke leerkracht twee methodes te laten beoordelen.

Na grondige analyse van de twee totaalmethodes Nederlands voor de B-stroom wordt geconcludeerd dat beide methodes sterke kanten hebben, maar dat ze geen van beide sterk scoren over de gehele lijn van beoordeelde criteria. Nedweb scoort goed op thematische aanpak, leerling-gerichte inhoud en vakoverschrijdend werken en Totaal is sterk op strategische aanpak en aanzet tot zelfstandig leren. Bij beide methodes is nog veel initiatief van en aanvulling door de leraar nodig om tot goed onderwijs in het vak Nederlands te komen. Er gaapt nog steeds een grote kloof tussen de vernieuwingen in het onderwijs en de ontwikkelingen in methodes.

Voor bijna alle besproken boeken (in zowel de A- als B-stroom) viel de verzorgde lay-out op en de frisse aanpak. De boeken zijn hip, gebruiksvriendelijk en leerling-gericht en in veel (met name de A-stroom) gevallen ook didactisch sterk onderbouwd. De leerkracht wordt vaak op zijn wenken bediend met jaarplannen, extra oefenmateriaal op cd-rom, vakkundig ontworpen websites en degelijk beeldmateriaal.

7.4 Nederlands in de basisvorming

De Inspectie van het Onderwijs (1999) stelt vast dat het vak Nederlands vijf jaar na de invoering van de basisvoering nog niet goed uit de verf komt. Slechts 39% van de scholen slaagt erin de kerndoelen in voldoende mate aan de orde te stellen. De lessen zijn pedagogisch ruim voldoende, maar vakdidactisch zwak. Teleurstellend is dat een derde van de lessen niet voldoet aan de eisen van effectief onderwijs. Leraren Nederlands differentiëren weinig en stimuleren hun leerlingen niet genoeg tot actief leren. Te weinig secties Nederlands werken gericht aan de ontwikkeling van hun vak in de basisvorming. Er wordt weinig nageschoold en vakliteratuur wordt maar mondjesmaat gelezen. De aansluiting met het basisonderwijs en de bovenbouw is voor veel verbetering vatbaar. De leerling-resultaten zijn echter goed.

Kuyper en Van der Werf (2003) onderzochten het vak Nederlands in de basisvorming door middel van vragenlijsten onder vaksectiecoördinatoren en docenten Nederlands. De belangrijkste leerstofgebieden volgens de vaksectiecoördinatoren zijn 'begrijpend en studierend lezen' en 'spelling'. Over het functioneren van de vaksectie met betrekking tot de onderbouw wordt redelijk gunstig geoordeeld. Over de onderwijstypen heen wordt in ongeveer tweederde van de vaksectie met afsluitingstoetsen voor de basisvorming gewerkt. Het percentage kerndoelen dat wordt getoetst, loopt van 58% tot 68%. Het percentage kerndoelen dat wordt gehaald, loopt van 65% tot 83%. Het percentage leerlingen dat de kerndoelen haalt, loopt van 62% tot 87%. Alle docenten gebruiken een boek of methode. Een indicatie van het percentage leerstof dat aan het einde van het schooljaar behandeld zou zijn, is 85%. De volgende vier gebieden komen als meest belangrijk naar voren: 'begrijpend en studierend lezen', 'spelling', taalgebruik en stijl' en 'grammatica'. Drie methoden voor het uitleggen van nieuwe leerstof worden vaak toegepast: 'klassikale instructie', 'concrete voorbeelden' en 'stellen van controlevragen'. Het individueel verwerken van de leerstof wordt het vaakst toegepast. Alle leerlingen werken dan voor zichzelf. De meeste docenten vinden 'samenwerkend leren' een geschikte onderwijsvorm voor hun vak. Het algemene oordeel over de basisvorming door de docenten ligt iets onder het neutrale midden. De docenten oordelen over acht van de tien veranderingsaspecten positief. De twee aspecten waar negatief over werd geoordeeld waren 'minder aandacht aan spelling' en 'minder aandacht aan grammatica'.

7.5 Nederlands in het vmbo

Bonset, Ebbers en Malherbe (2006) onderzochten via vragenlijstonderzoek onder sectievoorzitters Nederlands van het vmbo hoe het gaat met het vak Nederlands in (de bovenbouw van) het vmbo. Centraal daarbij stond de vraag in welke mate het vak Nederlands geïntegreerd wordt in andere vakken. Het blijkt dat Nederlands in de bovenbouw van het vmbo overwegend nog steeds gegeven wordt als apart vak met aparte uren op het rooster. De inhoud van de lessen Nederlands wordt volgens de respondenten wel afgestemd op wat de leerling bij andere vakken nodig heeft voor vooral de onderdelen schrijfvaardigheid (71% van de docenten), spreken en gespreksvaardigheid (61%) en leesvaardigheid (59%). Fictie is het minst afgestemd (14%). 58% van de respondenten geeft aan dat Nederlands een grote rol speelt bij het sectorwerkstuk. Docenten Nederlands onderwijzen de leerlingen bijvoorbeeld de noodzakelijke schriftelijke vaardigheden en begeleiden en ondersteunen de leerlingen bij hun schrijfproces. Ook is de docenten gevraagd welke positie van het vak Nederlands hun voorkeur heeft als het gaat om de mate van integratie met andere vakken. Een meerderheid van 56% geeft de voorkeur aan een situatie waarin het vak deels apart, deel geïntegreerd wordt gegeven. 39% ziet het daarentegen bij voorkeur als apart vak met aparte uren op de rooster. Volledige integratie van het vak Nederlands met beroepsgerichte vakken of zaakvakken/leergebieden wordt slechts geprefereerd door 3% respectievelijk 2% van de docenten.

Geconcludeerd kan worden dat de mate van integratie van Nederlands in andere vakken niet hoog is. Er is wel een duidelijke trend waarneembaar in de richting van integratie.

Bonset en Ebbers (2007a, zie ook Bonset en Ebbers 2007b) interviewden een aantal vmbo-docenten over hun ervaringen met en meningen over integratie van Nederlands in andere vakken, en voerden twee casestudies uit: een op een vmbo-t-afdeling waar gestreefd wordt naar zoveel mogelijk integratie van Nederlands in andere avo-vakken, en een op een vmbo-kgb-afdeling waar Nederlands zoveel mogelijk in samenhang met beroepsgerichte vakken gegeven wordt. Bij de casestudies zijn leraren en leerlingen geïnterviewd en lessen geobserveerd.

Voordelen die door de geïnterviewde docenten van integratie gezien of verwacht worden, zijn: leerlingen worden gemotiveerder voor Nederlands, de betrokkenheid van andere docenten bij taalontwikkeling wordt vergroot, leerstof wordt functioneel en het is beter mogelijk om een goede leerstofselectie te maken.

Nadelen die van integratie gezien en verwacht worden, zijn: er zijn nieuwe overlegstructuren nodig en de bestaande dreigen ondergesneeuwd te raken; docenten Nederlands hebben nog te weinig kennis van andere vakken; vernieuwen is zwaar en mogelijk wordt het lesgeven minder leuk; spelling, grammatica en fictie krijgen mogelijk onvoldoende aandacht.

In de casestudies is niet waargenomen dat leerlingen meer gemotiveerd raken voor het vak Nederlands als het geïntegreerd is. Hier zijn wel kanttekeningen bij te maken: beide casestudies zijn geen modelvoorbeeld van integratie, de integratie maakt deel uit van een schoolbrede vernieuwing die nog verzet oproept, en leerlingen zien het vak Nederlands als 'werken uit de methode'.

De docenten Nederlands zijn in de casestudies meer dan gemiddeld op de hoogte van de leerstof in andere vakken en sluiten daarop aan. In beide casestudies bepaalt de reguliere methode noodgedwongen nog steeds wat de leerstof en didactiek inhouden. Ook in beide casestudies zorgen docenten Nederlands ervoor dat een deel van de onderwijstijd gereserveerd is voor Nederlands ten behoeve van onder andere spelling, fictie en grammatica. Het vraagt veel van de docenten vooral op pedagogisch gebied om integratie van Nederlands in andere vakken uit te werken, toch behouden ze nog hun plezier in het lesgeven.

Een vernieuwing waarbij het vak Nederlands meedoet aan vakoverstijgende projecten of thema's en daarnaast aparte ruimte houdt, lijkt de onderzoekers aan te raden. Wanneer een school kiest voor een andere aanpak is het zaak vanuit de sectie Nederlands zich sterk te maken voor een duidelijke leerlijn en vakdidactiek, waarbij de expertise van de leraar Nederlands de leerlingen optimaal ten goede komt.

Integratie van Nederlands met andere vakken is volgens de onderzoekers alleen onder bepaalde voorwaarden echt verrijkend:

- Op deelgebieden van het vak (vooral de zakelijke 'taalvaardigheden').
- Met goed lesmateriaal (dat Nederlands en andere vakken echt integreert, en taken biedt die leerlingen aanzetten tot samenwerken en reflecteren).
- Met inzet en expertise van collega's andere vakken.
- Met een duidelijke rol voor de docent Nederlands (onder andere bij reflectie op taal leren).

7.6 Nederlands in de Tweede Fase

Maas (2003) heeft onderzocht of de Tweede Fase ervoor zorgt dat leerlingen zelfstandiger leren (vaardigheden) en welke invloed het literatuuronderwijs heeft in de Tweede Fase. Er is een vragenlijst afgenomen onder letterenstudenten aan de Vrije Universiteit. Deze studenten hebben net de Tweede Fase afgerond. In de vragenlijst werden de cursusonderdelen 'informatie vergaren', 'beeld- en tekstanalyse', 'mondeling presenteren' en 'schriftelijk presenteren' geëvalueerd. Ook werd gevraagd naar de ervaringen van de studenten met het vak CKV-1 en het literatuuronderwijs. Deze studenten die de Tweede Fase hebben doorlopen werden vergeleken met studenten oude stijl.

Op het punt van de vaardigheden doet de Tweede Fase waarvoor ze bedoeld is. Tweede Fasestudenten hebben gemiddeld minder behoefte aan training in vaardigheden als informatie vergaren, beeld- en tekstanalyse, mondeling presenteren en schriftelijk presenteren. De studenten zijn matig tevreden over de mate waarin het literatuuronderwijs hen motiveert voor een letterenstudie. De Tweede Fase scoort lager dan de oude stijl. Ook bij het punt van literaire competentie valt de score niet hoog uit: iets meer dan neutraal. Het beeld bij CKV-1 is ook niet positief. Studenten oude stijl hebben gemiddeld vaker het idee dat het gewoon is om minstens twee boeken per maand te lezen. Bij de profielen is het beeld eenduidig. Het profiel Cultuur en Maatschappij scoort op alle onderdelen hoger dan de andere profielen. De studenten geven

aan de docent vooral te waarderen als hij of zij enthousiast vertelt over literatuur. Van de studenten heeft 45% het gevoel een literair competente lezer te zijn, 23% weet dat niet en 30% vindt van niet.

7.7 Taalbeleid en Nederlands in de niet-taalvakken

In een aantal casestudies onderzochten Tordoir en Meestringa (1997, 1998) het taalbeleid op verschillende scholen. Zowel op vbo/mavoscholen als op andere scholen voor het voortgezet onderwijs wordt het taalbeleid zeer gevarieerd vorm gegeven. Hoewel op vbo/mavoscholen ook belangrijke overeenkomsten worden gevonden, zoals de belangrijke rol van nascholing, de stimulerende rol van de directie, aandacht voor zowel de woordenschatontwikkeling als de activering van voorkennis, zijn er ook verschillen tussen scholen (bijvoorbeeld de achtergrond van de taalcoördinatoren en de plaats van leerlingbegeleiding en ouderparticipatie).

Ook op andere scholen voor het voortgezet onderwijs zijn verschillen in taalbeleid bijvoorbeeld te vinden in de rol van de directie, de scholing van de teamleden en in de inhoud, begeleiding en nascholing. In de lespraktijk zien we verschillen (bijvoorbeeld het aangeven van de opbouw van de les als onderdeel van de les en het gebruik van het schoolbord), maar ook overeenkomsten: er wordt in de lessen bijvoorbeeld wel aandacht besteed aan activering van de voorkennis, maar niet aan de manier waarop een tekst gelezen moet worden. De docenten staan veel stil bij moeilijke woorden in hun lessen en/of in teksten.

Smeyers en Vandommele (2003) deden onderzoek naar de Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair (TAS). Dit is een Vlaamse toets die leerkrachten kan helpen bij het verkrijgen van inzicht in de taalvaardigheidsnoden van hun leerlingen opdat zij hun lessen kunnen uitbouwen tot krachtige leeromgevingen voor taalverwerving Nederlands. De onderzoekers hebben een normeringsafname uitgevoerd met de TAS door middel van een gestratificeerde scholensysteemproef. Uit deze normeringsafname blijkt dat er ondanks de vele maatregelen van overheidswege nog steeds verschillen zijn tussen leerlingen. Meisjes scoren bijvoorbeeld beter dan jongens, leerlingen met werkende ouders scoren beter, arbeiderskinderen scoren slechter, men vindt onder de doelgroep leerlingen meer ouders die niet werken. Er is dus weinig sprake van echte kansengelijkheid. Leerlingen met een achterstand moeten de kans krijgen deze in te halen. Het vak Nederlands speelt hierbij een cruciale rol. Zodra de TAS-scores wijzen op taalvaardigheidsachterstand bij individuele leerlingen wordt aanbevolen om de taalvaardigheid op structurele wijze te bevorderen. Dit moet gebeuren binnen de lessen van het vak Nederlands en met de klas als geheel. Binnen de lessen Nederlands kan aan schooltaalvaardigheid worden gewerkt en tekstmateriaal en taken kunnen in functie van een inhaalbeweging gekozen worden. De TAS biedt de leerkrachten zicht op de aanwezige taalheterogeniteit in de klas en geeft hen aanwijzingen met betrekking tot de aard van het inhaaltraject en van de ondersteuning.

Prenger (2005) onderzocht in haar promotieonderzoek in hoeverre taalvaardigheid en tekstbegrip een rol spelen in het realistisch wiskundeonderwijs, in het bijzonder bij de individuele verwerking van wiskundeopgaven door leerlingen. Verschillende deelstudies werden uitgevoerd. Zo hebben leerlingen uit de tweede klas van het vmbo vijf toetsen (tekstbegrip bij wiskunde, schools tekstbegrip, meso tekstbegrip, schooltaalwoorden, wiskundewoorden) gemaakt en zijn er teksten uit de methode *Moderne Wiskunde* geanalyseerd. Ook hebben leerlingen uit de brugklas hardop denkend een wiskundetaak rond grafieken moeten uitvoeren. Het blijkt dat taalvaardigheid en tekstbegrip een grote rol spelen in het wiskundeonderwijs. Allochtone leerlingen scoorden lager op tekstbegrip van wiskundeteksten dan autochtone leerlingen, maar niet op schools tekstbegrip. Blijkbaar kunnen deze allochtone leerlingen hun gebrek aan woordkennis bij het lezen van schoolboekteksten compenseren met vaardigheden op het macroniveau, maar kunnen ze dat niet bij het lezen van teksten uit het wiskundeboek. Oog voor de talige aspecten van het wiskundeonderwijs en aandacht aan taalvaardigheden die leerlingen nodig hebben om succesvol in het wiskundeonderwijs mee te kunnen doen, kan ertoe bijdragen dat meer leerlingen uiteindelijk voldoende wiskundig geletterd zijn om zich te kunnen redden in de vele situaties in de maatschappij waarin wiskunde een rol speelt.

Prenger (2007) gaat dieper in op een van de bovengenoemde deelstudies. Zij vroeg zich af wat de bron is van onbegrip van leerlingen bij het oplossen van een wiskundetaak uit de sfeer van de *Realistische Wiskunde*. Volgens deze visie, ontwikkeld door Freudenthal, moeten leerlingen zelf de wiskunde (her)ontdekken. Wiskundeopgaven worden geplaatst in een rijke context, waardoor de hoeveelheid taal en tekst in wiskundeboeken sterk is toegenomen. Een aantal brugklasleerlingen heeft hardop denkend een wiskundesom gemaakt. In deze opgave moesten de leerlingen een grafiek interpreteren die hoorde bij het verhaaltje over René die een bad neemt. Eerst hebben de onderzoekers de leerlingen zelf hun antwoord laten formuleren om zicht te krijgen op de vraag of ze in staat waren de opgave zelfstandig succesvol op te lossen. Vervolgens moesten de leerlingen hun antwoord op de vraag toelichten. Bij de leerlingen die de vraag goed hadden beantwoord, is gekeken of het juiste antwoord gebaseerd was op juist begrip van de opgave. Bij leerlingen die niet succesvol waren, probeerde de onderzoeker te achterhalen waarom ze de opgave niet succesvol konden oplossen. Er zijn vier manieren waarop leerlingen onbegrip kunnen tonen:

1. De leerlingen hebben een begripsprobleem, maar de oorzaak van dit onbegrip is moeilijk te duiden.
2. De leerlingen hebben moeite met het construeren van het beeld van de tekst.
3. De leerlingen formuleren een onjuist antwoord, waarbij ze moeite hebben met het refereren aan het beeld van de grafiek.
4. De leerlingen formuleren een onjuist antwoord, waarbij ze moeite hebben met het construeren van het beeld van de wiskundesom.

Het patroon in de demonstraties van onbegrip dat het meeste voorkomt, is patroon 2; zeker een kwart van de leerlingen vertoonde dit patroon. Bij de meeste leerlingen ontstond het probleem doordat ze een woord in het geheel niet bleken te kennen. Leerlingen verschillen in de mate waarin ze zelf onderkennen dat ze een woord niet kennen.

Er moet meer aandacht in het wiskundeonderwijs zijn voor het proces van tekstreconstructie, concludeert de onderzoekster. Bij de hulpvraag van een leerling moet duidelijk worden wat hij niet begrijpt: de wiskunde of de tekst van de opgave. In het algemeen moet er meer ruimte zijn voor leerlingen om zelf mee te praten en al pratend zelf kennis te vormen over de wiskunde. Dit sluit goed aan bij de didactiek van het Taalgericht Vakonderwijs, waarin wordt benadrukt dat er beter onderwijs ontstaat als leerkrachten in de zaakvakken meer aandacht besteden aan taal. Er moet dus meer interactie plaatsvinden tussen leerlingen en docenten tijdens het oplossen van wiskundeopgaven. Ook samenwerkend leren kan een bijdrage leveren aan de taalverwerving van leerlingen.

Land, Sanders en Van den Bergh (2006; zie ook Land, 2006) gingen via een experiment na of vmbo-leerlingen meer gebaat zijn bij een actieve omgang met de teksten in hun studieboeken (een tijdschrift maken) of bij een passieve omgang (een proefwerk maken), bij een tekst met een informerende stijl of bij een tekst met een narratieve stijl, en bij een meer geïntegreerde tekst of bij een meer gefragmenteerde tekst.

Leerlingen scoorden hoger op tekstbegripvragen wanneer ze in de passieve taakconditie de teksten lazen dan wanneer ze in de actieve taakconditie participeerden. Wel waardeerden de leerlingen de actieve taak meer dan de passieve taak.

De leerlingen konden de tekstbegripvragen bij een geïntegreerde tekst beter beantwoorden dan de vragen bij een gefragmenteerde tekst. Dit effect gold voor alle vraagtypen. Bovendien begrepen de leerlingen een informerende tekst beter dan een narratieve tekst. Dit gold overigens alleen voor de passieve conditie; in de actieve conditie deed het genre van de tekst er niet toe. Van alle tekstversies scoorde de informerende, geïntegreerde tekst het beste op de drie typen begripvragen.

Tekstmanipulaties hadden geen effect op alle tekstwaarderingsvragen samen. Wel bleek de narratieve tekst spannender gevonden te worden dan de informerende teksten. Bovendien gaven de leerlingen aan de narratieve tekst met meer plezier gelezen te hebben.

Leerlingen uit de theoretische leerweg scoorden hoger op de tekstbegripvragen dan leerlingen uit de beroepsgerichte leerweg en het leerwegondersteunend onderwijs. Bovendien bleek dat meisjes beter scoorden dan jongens en trad er geen verschil op wat betreft thuistaal (alleen Nederlands of ook een andere taal). Afkomst, sekse en niveau bleken geen effect te hebben op de tekst- en taakwaardering.

Een vmbo-leertekst moet niet bestaan uit eenvoudige en losstaande zinnen, maar dient als een geïntegreerd geheel te worden aangeboden, zo concluderen de onderzoekers. De tekst lijkt

dan misschien moeilijker, maar de leerlingen begrijpen de tekst beter. De onderzoekers doen vervolgens op grond van hun resultaten de volgende concrete aanbevelingen:

- Formuleer leerteksten informerend.
- Voorzie leerteksten van een expliciete structuur.
- Bied narratieve teksten aan wanneer het wenselijk is dat de leerlingen de tekst waarderen.
- Bied teksten op een activerende manier aan wanneer de leerlingen plezier tijdens het lezen moeten ervaren.
- Bied teksten op een passievere manier aan wanneer de leerlingen de inhoud van de teksten moeten begrijpen en onthouden.

Het aangeven van verbanden in teksten blijkt van belang voor het begrijpen van informatieve teksten. Voor het onderwijs zou het zinvol zijn na te gaan of bijvoorbeeld moeilijke lezers op het vmbo kunnen profiteren van het aangeven van verbanden in teksten. Nu gaan makers van schoolboeken ervan uit dat leerlingen cognitief zo min mogelijk belast moeten worden om een tekst te kunnen lezen door zinnen zo kort mogelijk te houden, elke zin op een nieuwe regel te beginnen en bijna geen verbanden aan te geven. Het zou echter kunnen zijn dat leerlingen er meer aan hebben voor het tekstbegrip als verbanden in teksten wel worden aangegeven. Sanders, Land en Mulder (2007) onderzochten welke tekstversie beter wordt begrepen door een vmbo-leerling:

- Een versie waarbij elke zin op een nieuwe regel begint, zinnen kort zijn en verbanden impliciet blijven.
- Of een versie waarbij zinnen in een normale lay-out weergegeven worden en verbanden expliciet worden gemaakt (onder andere met structuuraanduiders).

Leerlingen bleken hoger te scoren op begripsvragen bij de versie waarin verbanden expliciet waren gemaakt. Beide tekstversies scoorden gelijk waar het waardering betrof.

Het verdient aanbeveling om in schoolboeken voor vmbo-leerlingen tekstverbanden zichtbaar te maken onder andere in de vorm van structuuraanduiders, concluderen de onderzoekers.

Vmbo-leerlingen van het Minkema College uit Woerden krijgen iedere drie weken een theorie-toets over het katern dat bij hun werkplek Zorg en Welzijn hoort. Docenten Zorg en Welzijn signaleren dat leerlingen grote moeite hebben deze (lange) theorieteksten te lezen en samen te vatten. Tegelijkertijd vinden docenten het lastig groepjes leerlingen de aandacht en hulp te geven die ze nodig hebben, omdat leerlingen met verschillende katernen bezig zijn. Toenaar en Rijlaarsdam (2007) onderzochten of het schoolvak Nederlands misschien een helpende hand kan bieden bij het zich eigen maken van de lastige teksten, met name bij het onderscheiden van hoofd- en bijzaken.

De docenten Nederlands ontwikkelden in samenwerking met de docenten Zorg en Welzijn vier zelfinstruerende werkkaarten die ervoor moesten zorgen dat:

1. Leerlingen aan de hand van betekenisvolle teksten leerden om hoofd- van bijzaken te onderscheiden en om verschillende tekstverbanden te herkennen.
2. Leerlingen werkvormen en strategieën leerden die ze zoveel mogelijk zelfstandig kunnen toepassen in hun werkplekgroep.

Ondanks alle extra inspanningen bij het vak Nederlands in dit project maakten leerlingen de theorietoets bij Zorg en Welzijn niet beter dan normaal. De toets Samenvatten/Tekstverklaren werd in deze groep evenmin beter gemaakt dan andere jaren. Leerlingen bleken veel behoefte te hebben aan ondersteuning van vakdocenten, toen ze zich bogen over de leerstof. Het zelfinstruerende en zelfontdekkende karakter van de werkkaarten was te hoog gegrepen. Een duidelijke en heldere uitleg van docenten van de theorie blijkt onmisbaar. Ook de samenwerking van docenten is een verbeterpunt. Leerlingen hadden het zelf bedenken van vragen, maken van een samenvatting en een spiekbriefje als nuttige activiteiten ervaren. De teksten uit de katernen Zorg en Welzijn zijn door hun onduidelijke en onoverzichtelijke opzet niet of nauwelijks samen te vatten. De methode moet dus verbeterd worden door teksten in te korten en overzichtelijker te maken.

7.8 Nederlands aan anderstaligen

Miedema en Meestringa (2001; zie ook Meestringa en Miedema, 2000) deden onderzoek naar de belemmerende en faciliterende factoren die van invloed kunnen zijn op het voorkomen van leerproblemen bij neveninstromers. Een belangrijke faciliterende factor die leerproblemen voorkomt bij neveninstromers in een Internationale Schakelklas (ISK) is de mate van zelfstandigheid van de ISK: een zelfstandig opererende afdeling, met een eigen management. De docenten die er werkzaam zijn, kozen bewust voor de ISK, werken er graag en hebben veel ervaring. Er is een uitgebreide hulpstructuur en een stevige intakeprocedure.

Een belemmerende factor is het ontbreken van een duidelijke visie op de wijze waarop onderwijs gegeven moet worden in situaties waarin er grote verschillen bestaan in voorkennis, schoolervaring en vaardigheid. Ook ontberen te veel docenten te veel specifieke NT2-deskundigheid. Bovendien moeten de docenten werken met een voortdurend veranderende leerlingenpopulatie. Ten slotte lijden de bezochte scholen aan overheidsbeleid dat onvoldoende toegespitst is op de situatie van neveninstromers.

Met de publicatie van de ISK-toetsen in 1999 is er een instrument beschikbaar gekomen waarmee het NT2-vaardigheidsniveau in beeld kan worden gebracht, tijdens het leerproces en bij de uitstroom naar andere vormen van onderwijs. De ISK-toetsen bestaan uit drie onderdelen: een plaatsingstoets waarmee de NT2-vaardigheid van een nieuw aangemelde leerling kan worden bepaald; vier voortgangstoetsen waarmee kan worden nagegaan welke progressie in

de NT2-ontwikkeling heeft plaatsgevonden en twee parallel opgezette uitstroomtoetsen die helpen bepalen welk schooltype voor de betreffende leerling geschikt is. Schuurs en Elshout (2001) onderzochten of de in de ISK-toetsen aanbevolen grensscores ten behoeve van de uitstroom uit het ISK-onderwijs overeenkomen met de oordelen van de docenten in de ISK en in het voortgezet onderwijs. De ISK-toetsen zijn inhoudelijk goed afgestemd op het curriculum voor de ISK, maar weerspiegelen niet alle aspecten van de NT2-vaardigheid die docenten in het voortgezet onderwijs van belang achten. Het lijkt daardoor zinnig de ideeën over de minimaal noodzakelijke taalvaardigheid van ISK-docenten en de docenten van het voortgezet onderwijs op elkaar af te stemmen.

Het Steunpunt NT2 in Leuven bracht een toets uit die onthaalleerkrachten kunnen afnemen bij anderstalige nieuwkomers die normaal gezien doorstromen naar de eerste graad van het secundair onderwijs. Het gaat om de TASAN (Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers). Met deze toets kan op een objectieve manier een beeld gekregen worden van de talige vaardigheden waarover de leerling al beschikt en de punten waarop hij zijn schoolse taalvaardigheid nog verder moet ontwikkelen. De toets meet luister-, lees- en schrijfvaardigheid. Sterckx (2003) onderzocht met de TASAN hoe de doorstroming van anderstalige nieuwkomers in het gewone onderwijs verloopt. Het blijkt dat de doorstroming voor een groot deel van de leerlingen niet vlot verloopt. Een (te) groot percentage van de leerlingen belandt in de B-richting. En een (te) groot percentage van de leerlingen haalt een C-attest. De onderwijsvertraging die de leerlingen oplopen is groot. De TASAN heeft een voorspellende waarde voor de manier waarop de ex-onthaalklassers zullen functioneren op de vervolgschool. De TASAN voorspelt hoe de leerlingen het zullen doen in vakken als Nederlands en meer theoretische, abstracte vakken. De opvang van ex-onthaalklassers is volgens Sterckx een zaak van de hele school. Als de school dit als een punt opneemt in haar taalbeleid en als er samenwerking en (formeel of informeel) overleg is tussen de leerkrachten over de ex-onthaalklassers, loopt de opvang veel vlotter. Belangrijk voor alle leerkrachten is dat ze een zo krachtig mogelijke leeromgeving in hun les creëren. Hoe krachtiger de leeromgeving, hoe minder extra ingrepen er moeten gedaan worden voor de ex-onthaalklassers. Kenmerken van een krachtige leeromgeving zijn een onder andere een positief klimaat in de klas, functionele en motiverende activiteiten die toegankelijk zijn en waarbij er interactie mogelijk is, en tenslotte ondersteuning indien nodig.

7.9 Nabeschouwing

In het tijdvak 1997 tot en met 2007 zijn negentien domeinoverschrijdende onderzoeken uitgevoerd, als volgt verdeeld over de onderwerpen van onderzoek:

Tabel 1: Overzicht van domeinoverschrijdend onderzoek

Onderwerp	1997-2007		
Heterogeniteit/differentiatie bij Nederlands	1		
Onderwijsmateriaal Nederlands	3		
Nederlands in de basisvorming	2		
Nederlands in het vmbo	2		
Nederlands in de tweede fase	1		
Taalbeleid en Nederlands in de niet-taalvakken	7		
Nederlands aan anderstaligen	3		
Totaal	19		

Deze onderzoeken hebben de volgende resultaten opgeleverd:

Heterogeniteit/differentiatie bij Nederlands

- Het onderwijs Nederlands aan hoogbegaafde leerlingen heeft in veel gevallen de vorm van taken binnen klassenverband en begeleid door de eigen docent, waarbij zelfstandigheid een belangrijk kenmerk van de lesorganisatie is (Bonset en Bergsma, 2002).

Onderwijsleermateriaal Nederlands

- Leergangen Nederlands in de Tweede Fase laten een verschuiving zien van deelvaardigheidsonderwijs naar communicatief taalvaardigheidsonderwijs. Ze voldoen in het algemeen ruimschoots aan de minimumeisen, maar er zijn ook grote verschillen tussen de methoden, bijvoorbeeld als het gaat om beoordelen en samenvatten bij lezen en om de mondelinge vaardigheden (Mulder, Rijlaarsdam, Tholey en Witte, 1999).
- Totaalmethodes Nederlands in de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs laten eind jaren negentig in de A-stroom kwaliteitsverschillen zien en in de B-stroom gebrek aan kwaliteit (Rymenans, 1999). Een beoordeling van totaalmethodes halverwege dit decennium valt positiever uit: methodes in de beide stromen worden positief beoordeeld op onder meer didactische onderbouwing, leerling-gerichtheid en gebruiksvriendelijkheid (Cruysweegs, 2007).

Nederlands in de basisvorming

- Het vak Nederlands komt in de basisvorming na vijf jaar niet goed uit de verf: de kerndoelen komen te weinig aan de orde, de lessen zijn vakdidactisch zwak en niet voldoende effectief, gedifferentieerd en activerend (Inspectie van het Onderwijs, 1999).

- Docenten Nederlands oordelen over de basisvorming iets onder het neutrale midden. De belangrijkste onderdelen van het vak vinden zij begrijpend en studerend lezen, taalgebruik en stijl, spelling en grammatica. Ze betreuren de afgenomen aandacht voor de laatste twee onderdelen (Kuypers en Van der Werf, 2003).

Nederlands in het vmbo

- Nederlands wordt in het vmbo overwegend gegeven als apart vak met aparte uren op het rooster, maar er is een trend in de richting van gedeeltelijke integratie in andere vakken. Volledige integratie wijzen bijna alle vmbo-docenten af (Bonset, Ebbers en Malherbe, 2006).
- Leerlingen tonen zich niet automatisch gemotiveerder voor het vak Nederlands wanneer dit meer geïntegreerd wordt in andere vakken. Zij zien Nederlands ook dan vooral als “werken uit de methode”. Van docenten vraagt de poging tot integratie veel, maar zij behouden hun plezier in het lesgeven. Een deel van hun onderwijstijd reserveren zij voor apart onderwijs in fictie, spelling en grammatica (Bonset en Ebbers, 2007).

Nederlands in de tweede fase

- Letterenstudenten die de Tweede Fase hebben doorlopen, zijn positief over de vaardigheden die ze bij het vak Nederlands hebben verworven, maar niet tevreden over het literatuuronderwijs en de mate waarin dat hen motiveerde voor een letterenstudie (Maas, 2003).

Taalbeleid en Nederlands in de niet-taalvakken

- Taalbeleid wordt op scholen in het voortgezet onderwijs zeer verschillend vorm gegeven, zowel op mesoniveau (bijvoorbeeld de achtergrond van de taalcoördinator) als op microniveau (bijvoorbeeld het al dan niet aangeven van de opbouw van een les). Docenten (van andere vakken dan Nederlands) besteden in het algemeen aandacht aan activering van de voorkennis en moeilijke woorden, maar niet aan de manier waarop een tekst gelezen moet worden (Tordoir en Meestringa, 1997, 1998).
- De Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair (TAS) biedt Vlaamse leerkrachten zicht op de aanwezige taalheterogeniteit in hun klassen (die ondanks alle overheidsmaatregelen nog altijd groot is) en geeft hen aanwijzingen met betrekking tot de aard van het inhaaltraject en van de ondersteuning (Smeyers en Vandommele, 2003).
- Taalvaardigheid en tekstbegrip spelen een grote rol in het wiskundeonderwijs. Allochtone leerlingen hebben nog meer moeite met het begrijpen van wiskundeteksten dan autochtone, terwijl dit verschil bij andere schoolboekteksten niet aanwezig is (Prenger, 2005).
- Onbegrip van leerlingen bij het oplossen van een wiskundetaak kan verschillende talige oorzaken hebben, waarvan moeite met het construeren van het beeld van de tekst een belangrijke is. Het wiskunde-onderwijs moet daarom meer aandacht geven aan het proces van tekstreconstructie (Prenger, 2007).

- Leerteksten in het vmbo moeten niet bestaan uit eenvoudige en losstaande zinnen, maar een samenhangend geheel vormen. Ze moeten informerend van aard zijn en voorzien zijn van een expliciete structuur (Land, Sanders en Van den Bergh, 2006).
- Vmbo-leerlingen begrijpen teksten waarin verbanden expliciet worden gemaakt en waarbij een normale lay-out is toegepast, beter dan teksten waarin verbanden impliciet blijven en zinnen kort zijn en steeds op een nieuwe regel beginnen (Sanders, Land en Mulder, 2007).
- Ondersteunende activiteiten van de kant van docenten Nederlands konden niet bewerkstelligen dat vmbo-leerlingen zich hun theorie teksten binnen Zorg en Welzijn beter eigen maakten. Verbetering van de methode lijkt een noodzakelijk alternatief (Toorenaar en Rijlaarsdam, 2007).

Nederlands aan anderstaligen

- Een zelfstandig opererende ISK (Internationale Schakel Klas) is een faciliterende factor bij het voorkomen van leerproblemen bij neveninstromers, het ontbreken van een visie op het onderwijs een belemmerende (Miedema en Meestringa, 2001).
- ISK-toetsen zijn inhoudelijk goed afgestemd op het curriculum voor de ISK, maar weerspiegelen niet alle aspecten van de NT2-vaardigheid die docenten in het voortgezet onderwijs van belang achten (Schuurs en Elshout, 2001).
- Met de TASAN (Taalvaardigheidstoets Aanvang Secundair onderwijs voor Anderstalige Nieuwkomers) kunnen de vaardigheden gemeten worden van Vlaamse anderstalige nieuwkomers op het gebied van luister-, lees- en schrijfvaardigheid. Uit onderzoek met de TASAN blijkt dat de doorstroming voor een groot deel van de leerlingen niet vlot verloopt (Sterckx, 2003).

Literatuur

Hoofdstuk 1

Broekkamp, H. & Van Hout-Wolters, B. (2005). De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Onderwijsraad (2003). Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006). Naar meer evidence based onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.

Hoofdstuk 2

Literatuur uit de periode 1969-1997

Claasen, H. (1983). Wensen omtrent literatuuronderwijs in de praktijk geamputeerd. Moer 1983/1, 24-30.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie. Werkbaar kader voor literatuuronderwijs of nieuw containerbegrip? Spiegel 10/2, 55-78.

Dirksen, J. (1995). Lezers, literatuur en literatuurlessen. Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands. (Diss. KUN). Eindhoven: Ergonbedrijven.

Ghesquiere, R. (1993). Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar. Averbode: Altiora.

Gielen, P. & Noë, S. (1990). Literatuuronderwijs; een zure appel? Moer 1990/1, 10-20.

Glopper, K. de & Schooten, E. van (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.

Janssen, T. (1992). Het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Resultaten van een nationale enquête. Interne publicatie. Amsterdam: ILO.

Janssen, T. (1995). 'Zijn er nog problemen?' Docentvragen en tekstverwerkingsactiviteiten in literatuurlessen Nederlands. Paper ten behoeve van de ILO-conferentie 'Literatuuronderwijs: relaties van onderzoek en didactiek', gehouden op 5 en 6 oktober 1995 te Zeist.

Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (1990). Opbrengsten van literatuuronderwijs: een vooronderzoek. *Spiegel* 8/2, 29-47.

Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (1991). Theater voor de lijst op het Rijnlands Lyceum Oegstgeest. Utrecht: LOKV.

Lenglet, M. (1988). De toetsers getoetst. Retoriek en pragmatiek van een docent bij de toetsing in het leerlinggerichte literatuuronderwijs. Een case-study. *Literatuurdidactische verkenningen* 27. Nijmegen: KUN.

Moor, W. de, Maas, D. & Wissink, H. (1993). Een onderzoek naar voorleesteksten. Materiaal voor bloemlezingen. In: P. Nieuwenhuijsen (red.), *Het schoolvak Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs. Verslag van de zevende conferentie, gehouden te Diemen 19 en 20 november 1993*. Groningen. 184-193.

Mulder, J. & Wijffels, T. (1992). *Literatuur en persoonlijke ontwikkeling*. Amsterdam: VU.

Ravesloot, C. (1992). *Literatuuronderwijs op het Röltingcollege. Een onderzoek naar thematisch lezen in de bovenbouw van het atheneum*. *Spiegel* 10/1, 19-33.

Schram, D. & Geljon, C. (1988). Effecten van affectieve en cognitieve lesmethoden op de receptie van verhalen over de Tweede Wereldoorlog. In: *Spiegel* 6/3, 31-54.

Spoelstra, W. (1994). Eenheid in verscheidenheid. De invoering van het leesdossier. *Moer* 1994/3, 99-108.

Tellegen-van Delft, S. (1986). *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het 4e, 6e en 8e leerjaar*. (Diss. RUG).

Tellegen, S. & Coppejans, L. (1992). *Verbeeldend lezen*. Den Haag: NBLC.

Thissen, J., Gastel, L. van & Laarhoven, J. (1986). Purves (1971) revisited. De beoordeling van een aantal schoolboeken voor het literatuuronderwijs Nederlands op grond van een analyse van de daarin gegeven opdrachten. *Literatuurdidactische verkenningen* 22b. Nijmegen: KUN.

Thissen, J., Neyts, D. & Rowan, N. (1988). *Leraren over literatuuronderwijs. Verslag van een rondvraag onder leraren Nederlands in Vlaanderen en Nederland naar hun ervaringen en problemen bij het geven van literatuurlessen*. Voorzetten 15. Den Haag: Sdu.

Toussaint-Dekker, A. (1987). Boek en school. Een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs in de moedertaal en het lezen en beoordelen van Franse boeken voor school. (Diss. RUL). Leiden: Spruyt, Van Mantgem & Van der Does.

Woerkom, M. van (1992). De leesautobiografie als spiegel van de leescarrière. In: M. van Woerkom & W. de Moor (red.), *Neem en lees. Literaire competentie, het doel van literatuuronderwijs*. Den Haag: NBLC, 182-197.

Literatuur uit de periode 1997-2007

Andringa, E. (1998). Leerling en personage. Een wereld van verschil. Ontwikkelingen in het begrijpen van literaire personages. In D. Schram & C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 109-134). Zutphen: Thieme.

Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Bos, J. (2003). Jeugdliteratuur van acht naar een. De overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs. *Tsjip/Letteren*, 13(2), 9-12.

Bos, J. (2006). Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool naar basisvorming. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.147-159). Delft: Uitgeverij Eburon.

Couzijn, M., & Zonneveld, L. (1998). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via email over een literair werk. *Vonk*, 1, 11-18.

Couzijn, M., & Zonneveld, L. (1999). Het I.M.-project. Leerlingen discussiëren via email over een literair werk. In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 124-131). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Geljon, C. (2001). 'Omdat ik ongeveer weet in mijn achterhoofd hoe dat leventje was'. Turkse leerlingen denken hardop bij een Turks verhaal. *Tsjip/Letteren*, 3, 13-19.

Geljon, C., & Schram, D. (1997). Literatuuronderwijs in een multiculturele samenleving. In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 131-138). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Geljon, C., & Schram, D. (1998). Het beeld van de ander. De mogelijkheden van interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram & C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 156-189). Zutphen: Thieme.

Geljon, C., & Schram, D.H. (2000). Een amulet en het boze oog. Bouwstenen voor een interculturele literatuurdidactiek. In D. Schram, A.M. Raukema & J. Hakemulder (red.), *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. (pp. 101-125) Amsterdam: Stichting Lezen.

Goosen, H. (2006). Individuele lezersprofielen. Een eye-opener voor leerlingen en leraren? *Levende Talen Tijdschrift* 7 (1), 2-14.

Guldemon, I. (2003a) Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. Amsterdam: Stichting Lezen.

Guldemon, I. (2003b) Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten. *Tsjip/Letteren*, (13) 3, 13-17.

Hamel, J. (1997). Het leesdossier bij literatuur. Een onderzoek naar problemen en oplossingen in de praktijk. Enschede: SLO.

Hermans, M. (2002). Cultuur en lezen. Verschillen tussen allochtone en autochtone scholieren in leesgedrag en literatuuronderwijs. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 155-173). Amsterdam: Stichting Lezen.

Hermans, M. (2005). Nieuwe ronde, nieuwe kansen voor intercultureel literatuuronderwijs? *Tsjip/Letteren*, (15) 1, 3-9.

Hermans, M. (2007a). Culturele en kunstzinnige vorming met wereldliteratuur. In: A. van Gelderen (Red.), *Eenentwintigste conferentie het schoolvak Nederlands*. (pp. 82-85). Gent: Academia Press.

Hermans, M. (2007b). Fictieonderwijs met boeken die van 'levensbelang' zijn. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 103-121). Delft: Uitgeverij Eburon.

Jager, B. de (2007). Leesgedrag van vmbo-leerlingen in Friesland. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 77-101). Delft: Uitgeverij Eburon.

Janssen, T. (1997). 'Zijn er nog problemen?' Docentvragen in het literatuuronderwijs. *Moer*, 5, 226-237.

Janssen, T. (1998). Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Janssen, T. (2002). Inhoud en opbrengsten van literatuuronderwijs. Een historische terugblik. *Levende Talen Tijdschrift*, 3, 20-26.

Janssen, T., & Braaksma, M. (2006). Lezen in de diepte. Leren interpreteren van verhalen door vragen stellen. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.95-111). Delft: Uitgeverij Eburon.

Janssen, T. & Braaksma, M. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (3), 11-18.

Janssen, T., Braaksma, M. & Couzijn, M. (2003). Hoe lezen leerlingen korte verhalen? In L. van Waes, P. Cuvelier, G. Jacobs & I. de Ridder (Eds.), *Studies in taalbeheersing 1*. (pp. 238- 253). Assen: Koninklijke Van Gorcum.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2006). Leren verhalen interpreteren door vragen stellen. *Vonk*, 35 (3), 3-16.

Janssen, T., Braaksma, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). Literary reading activities of good and weak students: A think aloud study. *European Journal of Psychology of Education*, 21(1),35-53.

Janssen, T., Broekkamp, H., Smallegange, E. (2006). *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Kieft, M. (2006). The effects of adapting writing instruction of students' writing strategies. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Recensies over literatuur. *Schrijven om te leren*. *Tsjip/Letteren*, (15) 2, 17-21.

Kieft, M. & Rijlaarsdam, G. (2006). Recensies over literatuur: Schrijven om te leren. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.115-123). Delft: Uitgeverij Eburon.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., & Bergh, H. van den (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 21 (1), 17-34.

Kraaykamp, G. (2002a). Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Amsterdam: Stichting Lezen.

Kraaykamp, G. (2002b). Leesbevordering en leesniveau. De effecten van ouders, bibliotheek en school. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 209-231). Amsterdam: Stichting Lezen.

Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library and the school. *Poetics*, 31, 235-257.

Laarakker, K. (2002). De overgang van jeug- naar volwassenenliteratuur. Enkele resultaten van een empirisch onderzoek onder 876 scholieren. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 71-83). Amsterdam: Stichting Lezen.

Lavrijsen, A. (2000). 'Het grote verschil is de manier van schrijven'. Een onderzoekje naar leesvoorkeuren van leerlingen. *Tsjip/Letteren*, 2, 29-31.

Lierop-Debrauwer, H. van (2002). Een gemiste kans. De adolescentenroman voor de jeugd in het literatuuronderwijs in de tweede fase. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 15-25). Amsterdam: Stichting Lezen.

Lierop-Debrauwer, H. van & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.

Logt, A. van der (2003). Het leesdossier in een elektronische leeromgeving. *Levende Talen Tijdschrift*, (4) 1, 12-18.

Mariman, L. (2007). De jonge jury gejureerd. Het gebruik van en de waardering voor het leesbevorderingsproject de jonge jury door docenten Nederlands en leerlingen in de onderbouw van de middelbare school. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek - interventie - praktijk*. (pp. 229-246). Delft: Uitgeverij Eburon.

Meertens, L. (2007). Meer plezier in lezen?! Bazar en het bevorderen van leesplezier en leesmotivatie. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek - interventie - praktijk*. (pp. 247-275). Delft: Uitgeverij Eburon.

Moerbeek, J.L.M. (1998a). *Canons in context. Canonvorming in het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.

Moerbeek, J. (1998b). Canons op school. Een onderzoek naar canonvorming in het literatuuronderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. In D. Schram & C. Geljon (red.), *Grensverleggend literatuuronderwijs*. (pp. 135-155). Zutphen: Thieme.

Nelck-da Silva Rosa, F. F. H., & Schlundt Bodien, W. A. (2004). *Non scholae sed vitae legimus: De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Platteel, T. (2001). Lezen met het vaderland in je achterhoofd. Een onderzoek naar invloed van culturele achtergrond op verwerking van poëzie van allochtone jongeren. *Tsjip/Letteren*, 2, 45-51.

Schlundt Bodien, W., & Nelck-da Silva Rosa, F. (1998). Versta je wat je leest? Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouw leerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen van literatuur. *Spiegel*, 2, 43-62.

Schlundt Bodien, W., & Nelck-da Silva Rosa, F. (2000). Reflectie op literatuur. Nieuwe wijn in nieuwe zakken? *Tsjip/Letteren*, 2, 46-53.

Schlundt Bodien, W., & Nelck Da Silva Rosa, F. (2005). *Als jongeren lezen. Longitudinaal empirisch onderzoek naar verband tussen ego-ontwikkeling en leesattitude-ontwikkeling bij adolescenten tussen 13 en 19 jaar en didactisch model voor reflectief lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Schooten, E.J. van (2005). *Literary response and attitude toward reading fiction*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Schooten, E. van & Gloppe, K. de (2003). The development of literary respons in secondary education. *Poetics*, 31, 155-187.

Schooten, E. van & Oostdam, R. (1997a). Fictieonderwijs en basisvorming. Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven ze na? In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 369-378). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Schooten, E. van & Oostdam, R. (1997b). Fictieonderwijs en basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel*, 1, 31-67.

Schooten, E. van & Oostdam, R. (1998). Leerlingen in de basisvorming over fictie en fictieonderwijs. *Spiegel* 1, 47-82.

Schooten, E. van, Glopper, K. de & Stoel, R. D. (2004). Development of attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 32, 343-386.

Schram, D. (2002). Moeilijke tekst en moeilijke lezer? Over het lezen van een verhaal op het vmbo. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 105-118). Amsterdam: Stichting Lezen.

Schram, D. (2005). 'Ik lees nooit in mijn vrije tijd'. *Lezen in de vrije tijd en verplicht lezen voor school*. *Tsjip/Letteren*, (15) 2, 7-10.

Schram, D. (2006). Literatuur lezen en beleven: Verplicht en in de vrije tijd. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.27-40). Delft: Uitgeverij Eburon.

Schram, D. (2007). Het leren begrijpen van verhalen. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 285-307). Delft: Uitgeverij Eburon.

Stalpers, C. (2002). De relatie tussen leesattitude en lidmaatschap van de openbare bibliotheek. Een empirisch onderzoek onder 275 scholieren naar voorspellende factoren van leesgedrag en het afhaken als bibliotheeklid. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 175-193). Amsterdam: Stichting Lezen.

Stalpers, C. (2005). Wat drijft scholieren tot cultureel gedrag? De relatie tussen persoonlijkheid en cultuurparticipatie. *Tsjip/Letteren*, (15) 2, 25-29.

Stalpers, C. (2006a). De aard van de lezer. Uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren. *Levende Talen Tijdschrift* 7 (2), 23-31.

Stalpers, C. (2006b). Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en de schrijver? Een empirisch onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen 'fantasy proneness', 'need for cognition' en 'leesgerelateerd' gedrag. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.227-241). Delft: Uitgeverij Eburon.

Stalpers, C. (2007a). Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren. *Stichting Lezen reeks deel 9*. Delft: Uitgeverij Eburon.

- Stalpers, C. (2007b). Leesattitude en loyaliteit aan de openbare bibliotheek. Een onderzoek naar het leesgedrag en bibliotheekgebruik van 216 vmbo-leerlingen op basis van de theorie van gepland gedrag. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 183-214). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Stokmans, M. (2006a). Belemmeringen om vmbo-leerlingen tot lezen aan te zetten. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Gent, 17 en 18 november 2006* (pp. 86-89). Gent: Academia Press.
- Stokmans, M. (2006b). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.269-289). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Stokmans, M. (2007). De casus Bazar. Effectmeting van een leesbevorderingsproject. Stichting Lezen reeks deel 8. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Tellegen, S. (2007). Leesgedrag van vmbo-leerlingen. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 31-54). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., & Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tellegen, S., Alink, L., & Welp, P. (2002). *De attractie van boek en computerspel*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Verboord, M. (2002). Hoeveel lezen adolescenten later? De invloed van de leessocialisatie op de lange termijn. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen*. (pp. 233-247). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Verboord, M. (2003a). Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Verboord, M. (2003b). Lange-termijneffecten van benaderingen van literatuuronderwijs: hoe kan een latere belangstelling voor lezen verklaard worden? *Pedagogische Studiën*, 80, 24-37.

- Verboord, M. (2004). Literatuuronderwijs van Mammoetwet naar Tweede Fase: Trends en effecten empirisch onderzocht. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 19-26.
- Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998. *Poetics*, 33, 320-342.
- Verboord, M. & Luijt, J. van (2007). Uittrekselsites, mediaoriëntatie en het lezen voor het leesdossier door havo- en vwo-leerlingen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 35 (2), 141-157.
- Verboord, M., & Rees, K. van (2003). Do changes in socialization lead to decline in reading level? How parents, literary education, and popular culture affect the level of books read. *Poetics*, 31, 283-300.
- With, J. de (2005a). Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? De literaire adolescentenroman. *Tsjip/Letteren*, (15) 3, 15-19.
- With, J. de (2005b). Overgangsliteratuur voor bovenbouwers? Een onderzoek naar het functioneren van de literaire adolescentenroman. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Witte, T. (1999/2000). Een zoeklicht voor de begeleiding van de literaire ontwikkeling. Verslag van een oriënterend onderzoek naar een kennisbasis voor het literatuuronderwijs in het studiehuis. *Spiegel*, 3/4, 31-54.
- Witte, T. (2006). Van Floortje Bloem naar Inni Wiltrop. Zes niveaus van literaire competentie. In: D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. (pp.63-91). Delft: Uitgeverij Eburon.

Overige genoemde literatuur

- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Hoofdstuk 3

Literatuur uit de periode 1969-1997

Bergh, H. van den & Triesscheijn, B. (1987). Een onderzoek naar de tijdsbesteding in de lessen Nederlands en natuurkunde in eindexamenklassen mavo en lbo. Eindverslag van het SVO-project Examenproblematiek V.O. Deel B. SCO-rapport 142. Amsterdam: SCO.

Bergmans, A., Aarnoutse, C., Voeten, M. & Groot, I. de (1991). Besef van structuren in informatieve teksten. Een onderzoek naar procedures om de kennis van structuren in informatieve teksten bij leerlingen van de brugklas vast te stellen. Eindrapport SVO-project 0339. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde KUN.

Blok, H. (1987). Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties. (Diss. UvA). Den Haag: SVO.

Bossers, B., Neuvel, J., Hulstijn, J. & Schoonen, R. (1993). Metacognitie en de relatie tussen lezen in de moedertaal en lezen in een vreemde taal. *Levende Talen* 485, 611-615.

Braet, A., Geest, E. van der & Oostdam, R. (1988). Het zal altijd wel een stiefkind blijven. Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenopbouw van havo-vwo. *Levende Talen* 434, 506-513.

Daems, F., Rymenans, R. & Leroy, G. (1990). Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt 'men' ervan? Interimrapport 1 + Bijlagen Interimrapport 1. Wilrijk: UIA.

Daems, F. (1988). Two weeks of Dutch in a Flemish school in Belgium. In: R. Delnoy, W. Herrlitz, S. Kroon & J. Sturm (eds.), *Portraits in mother-tongue education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe. Studies in mother-tongue education* 4. Enschede: VALO-Moedertaal, 45-69.

Drop, W. & Steen, P. van (1980). Eenvoudige tekstanalyse als instrument voor het leren. *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 2/2, 89-113.

Glopper, K. de & Otter, M. (1993). Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief. SCO-rapport 328. Amsterdam: SCO.

Glopper, K. de & Schooten, E. van (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.

- Glopper, K. de, Schouten-van Parreren, C. & Daalen-Kapteijns, M. van (1993). Woordenschat en woordleervaardigheden in moedertaal en vreemde talen. *Levende Talen* 485, 584-589.
- Hoogeveen, M., Sturm, J. & Verkampen, M. (1986). Low Country II. A demonstration of an Imen case-study. In: J. Sturm, Documents of the 1986 IMEN Conference (mimeo). Enschede: SLO, 349-421.
- Kuhlemeier, H. (1985). Instructie en beoordeling leesvaardigheid Nederlands; literatuurstudie en enquêteverslag. Arnhem: CITO.
- Kuhlemeier, H. (1986). Deelvaardigheden bij tekstbegrip Nederlands. *Levende Talen* 410, 220-226.
- Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1989). De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. *Specialistisch bulletin* 74. Arnhem: CITO.
- Leseman, P., Sijsling, F. & Vries, E. de (1992). Zorgbreedte en instructieklimaat: aanknopingspunten voor de preventie van functioneel analfabetisme in het LBO en MAVO. *Pedagogische Studiën* 1992 (69), 371-387.
- Neuvel, J., Bossers, B., Schoonen, R. & Hulstijn, J. (1993). Hoe belangrijk is bewuste kennis van leestaken voor leesvaardigheid? *Levende Talen* 485, 603-611.
- Oostdam, R. & Bimmel, P. (1996). De kloof tussen theorie en praktijk, Experimenteel onderzoek naar training en transfer van leesstrategieën. *Levende Talen* 511, 332-338.
- Oostdam, R. & Glopper, K. de (1986). Leerstof voor tekstopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. *Spiegel* 4/1, 31-69.
- Portier-Ayoubi, M. & Lamberigts, R. (1990). Het geven van geschreven feedback op leerprestaties bij begrijpend lezen. In: M. Ippel & J. Elshout (red.), *Bijdragen aan de onderwijsresearch* 32. Training van hogere-orde denkprocessen. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger B.V., 111-123.
- Reerink, H. (1977). Krant en onderwijs. Onderwijsdoelstellingen van leraren en leerlingattituden tegenover krantlezen. Amsterdam: RITP.
- Rensman, T. (1990). Seeds of innovation. Report of a case-study in the field of reading texts in Dutch lessons (1982-1988). Enschede, VALO-Moedertaal.

Roordink, H. (1992). Lezen en tekstbegrip in de brugklas, een kwestie van didactiek? In: Spiegel 10/1, 33-47.

Roosmalen, W. van (1990). Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: CITO.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991a). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 2: Functionele taalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991b). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 3: Studietaalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991c). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 4: Professionele taalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Ven, P.H. van de, (1996). Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland. (Diss. UU). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Voeten, M. (red.) m.m.v. C. Aarnoutse, A. Bergmans, M. Entken, A. Kolmans & M. van Moorsel (1996). Onderwijs in tekststructuren. Evaluatie van educatieve computerprogramma's voor tekstbegrip Nederlands in de brugklas van het voortgezet onderwijs: Structuur van informatieve teksten. Nijmegen: Vakgroep Onderwijskunde KUN.

Voeten, M., Bergmans, A. & Aarnoutse, C. (1992). Effect van tekststructuur op de reproductie van informatieve teksten bij brugklasleerlingen. Tijdschrift voor Onderwijs Research 17/4, 238-255.

Witte, T. (1992). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: Bespreking van Op Niveau en nabeschouwing. Levende Talen 473, 367-376.

Literatuur uit de periode 1997-2007

Andringa, S.J., & Hacquebord, H. (2000). De moeilijkheidsgraad van schoolboekteksten als grondslag voor het vaststellen van tekstbegripsvaardigheid. Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen, 64, 83-94.

- Bergh, H. van den (2006). Leesvaardigheid gemeten? *Levende Talen Magazine* (1), 17-20.
- Bergh, H. van den, Bosker, R., & Brandsma, H. (2000). Kwaliteit van de opbrengsten: Zijn de prestaties tekstbegrip Nederlands en Wiskunde vooruitgegaan? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, 76-90.
- Bieleman, M., & Hafkenscheid, E. (1997). Woordenschatonderwijs in de taalklas. In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 29-37). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Bimmel, P. (1999). Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Bimmel, P. & Oostdam, R. (1999). Strategietraining en leesvaardigheid. Theorie en praktijk in balans. *Levende Talen*, 543, 556-564.
- Bimmel, P., & Schooten, E. van (2000). Strategische leeshandelingen en vaardigheid in het begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 5, 365-377.
- Bimmel, P., & Schooten, E. van (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Bimmel, P., Bergh, H. van den & Oostdam, R. (1999/2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel*, 3/4, 55-78.
- Calcar, W., van & Henneman, K. (1997). Grammatica voor zwakke lezers. In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de tiende conferentie* (pp. 311-318). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Gelderens, A., van Schoonen, R., & Stevenson, M. (2003). Lezen en schrijven in eerste en vreemde taal. Een introductie op het NELSON-project. *Levende Talen Tijdschrift*, (4) 3, 3-11.
- Gelderens, A., van Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2004). Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first-and second-language reading comprehension: A componential analysis. *The Journal of Educational Psychology*, 96, 19-30.

Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R.D., De Glopper, K. & Hulstijn, J. (2007). Development of Adolescent Reading Comprehension in Language 1 and Language 2: A Longitudinal Analysis of Constituent Components. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 477-491.

Hacquebord, H. (1997). Constructie en evaluatie van een tekstbegriptoets voor de brugklas. Een instrument voor het signaleren en typeren van leesproblemen. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 40, 37-53.

Hacquebord, H. (1998a). Taalhulp op maat. Verwijzing en differentiatie in de brugklas. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 60, 19-28.

Hacquebord, H. (1998b). Samenwerkend woorden leren als vorm van content based language learning; een succesvolle aanpak? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 58, 63-69.

Hacquebord, H. (2004). Taalproblemen en taalbehoefte in het voortgezet onderwijs. Leerlingen- en docentenvragenlijsten als instrumenten voor taalbeleid. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 17-28.

Hacquebord, H. (2006). Woordkennis als onderdeel van taaldiagnostisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift* 7 (1), 16-22.

Hacquebord, H. (2007). De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek - interventie - praktijk*. (pp. 55-75). Delft: Uitgeverij Eburon.

Hacquebord, H., Linhorst, R., Stellingwerf, B., & Zeeuw, M. de (2004). Voortgezet taalvaardig. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoefte van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.

Hacquebord, H., & Scholman, M. (2006). Diagnostiek van leesproblematiek van dyslectische en anderstalige leerlingen in de brugklas. Een taal- of leesprobleem? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 45 (4), 192-201.

Hafkenscheid, E., & Bieleman, M. (1999). Andere woordaanpak voor overschatters. *Taalbeleid in het VO. Moer*, 1, 20-27.

Henneman, K., & Calcar, W. van (1997). Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers. *Levende Talen*, 521, 350-554.

- Ingen, K. van (2000). De invloed van snelheid van woordherkenning en kennis van woordbetekenis op NT2 tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 63, 93-103.
- Kamalski, J., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, (6), 4, 3-9.
- Kuijpers, C., Leij, A. van der, Been, P., Leeuwen, T. van, Keurs, M. ter, Schreuder, R., & Bos, K.P. van den (2003). Leesproblemen in het voortgezet onderwijs en de volwassenheid. *Pedagogische Studiën*, 80, 272-287.
- Land, J. (2006). Lezen: Leuk en leerzaam? Over het tekstbegrip van studieboekteksten op het vmbo. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands*, Gent, 17 en 18 november 2006 (pp. 211-214). Gent: Academia Press.
- Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den (2006). Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen? Amsterdam: Stichting Lezen.
- Land, J., Van den Bergh, H. & Sanders, T. (2007). Leesplezier en leesfrequentie op het vmbo. Een kwantitatief inventarisatie-onderzoek naar leesgedrag en waardering voor studieteksten. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie - praktijk*. (pp. 151-182). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Maeyer, S. de, Rymenans, R., Daems, F., Petegem, P. van, & Bergh, H. van den (2003). Effectiviteit van tso- en bso-scholen in Vlaanderen. Een onderzoek naar de effecten van schoolkenmerken op de prestaties en het welbevinden op school van tso- en bso-leerlingen. Leuven/Leusden: Acco.
- Schoonen, R. (1997). Beoordeling van de samenvattingsopdracht in het nieuwe examen Nederlands. *Levende Talen*, 516, 6-10.
- Schoonen, R. (1998). De nieuwe samenvattingsopdracht in het centraal examen Nederlands. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1, 1-19.
- Schoonen, R. (1999). De samenvatting als leesprestatie: de rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 3, 237-262.
- Schuurs, U. (1998). Verschillen in leesvaardigheid in eerste en tweede taal. *Spiegel*, 2, 27-41.
- Stevenson, M. (2005). Reading and writing in a foreign language. A comparison of conceptual and linguistic processes in Dutch and English. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Overige genoemde literatuur

Bohnenn, E. e.a. (2007). Raamwerk. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. 's Hertogenbosch: CINOP.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.

Hoofdstuk 4

Literatuur uit de periode 1969-1997

Assink, E. (1983). Leerprocessen bij het spellen: aanzet voor de verbetering van de werkwoordsdidactiek. (diss. RUU). Utrecht.

Bergh, H. van den (1988). Examens geëxamineerd. Een onderzoek naar de validiteit van de examens Nederlands voor het lbo en mavo. (Diss. RUU). Den Haag: SVO.

Bergh, H. van den, Kuhlemeier, H. & Rijlaarsdam, G. (1990). Houding versus prestaties: een onderzoek naar de relaties tussen spreekangst en spreekprestaties, en schrijfangst en schrijfprestaties. In: M. Boekaerts & E. de Corte. Onderwijsleerprocessen. Nijmegen: ITS, 159-172.

Blok, H. (1987). Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties. (Diss. UvA). Den Haag: SVO.

Blok, H. & Gloppe, K. de (1983). Functionele taalvaardigheid. Meningen van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik. SCO-rapport 27. Amsterdam: SCO.

Breetvelt, I (1991). Schrijfproces en tekstkwaliteit: een onderzoek naar het verband tussen schrijfproces en tekstkwaliteit bij leerlingen in het voortgezet onderwijs. SCO-rapport 225. Amsterdam; SCO.

Couzijn, M. (1995). Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer. (Diss. UvA). Dordrecht: Dorfix.

Daems, F., Rymenans, R. & Leroy, G. (1990). Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs. Wat vindt 'men' ervan? Interimrapport 1 + Bijlagen Interimrapport 1. Wilrijk: UIA.

Damhuis, R., Gloppe, K. de & Wesdorp, H. (1983). Het opstelonderwijs: theorie en praktijk van het opstelonderwijs in het LHNO, MAVO, HAVO en VWO. Amsterdam: SCO.

Feitsma, F. & Vels, F. (1992). Meningen en feiten over de Taaltuin. Spiegel 10/1, 75-87.

Franssen, H., Stoverink, T. & Ploeg, D. van der (1987). Gericht geëvalueerd. Eindrapport SVO-project 52704. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde RU.

Geest, T. van der (1991). Tools for teaching writing as a process. Design, development, implementation and evaluation of computer-assisted writing instruction. WMW-publicatie 7. (Diss. UT). Enschede: UT.

Gloppe, K. de (1988). Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs (Diss. UvA). Den Haag: SVO.

Janssen, T. (1987). Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken. Een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten en naschoolse schrijftaken. SCO-rapport 137. Amsterdam: SCO.

Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1989). De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. Specialistisch bulletin 74. Arnhem: CITO.

Leroy, G., Rymenans, R. & Daems, F. (1991a). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 1: Technische verantwoording. Wilrijk: UIA.

Leroy, G., Rymenans, R. & Daems, F. (1991b). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven. Wilrijk: UIA.

Lowyck, J. & Vanmaele, L. (1992). Schrijven door jonge leerlingen. Een verkenning. Tijdschrift voor Taalbeheersing 14/3, 206-220.

Meuffels, B., Ansink, M. & Donselaar, J. van (1986). Een bijzonder halo-effect bij het beoordelen van opstellen. Tijdschrift voor Taalbeheersing 8/3, 177-194.

Oostdam, R. & Glopper, K. de (1986). Leerstof voor tekstopbouw in methoden Nederlands voor het mavo, havo en vwo. Spiegel 4/1, 31-69.

Oostdam R., Glopper, K. de & Eiting, M. (1990). Het schrijven van betogende teksten; empirisch onderzoek naar problemen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs en enkele adviezen. Tijdschrift voor Taalbeheersing 12/4, 309-320.

Overmaat, M. (1996). Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. (Diss. UvA). Amsterdam: SCO.

Plevier, A. & Rijlaarsdam, G. (1987). Effecten van onderzoeksdeelname van docenten voor hun onderwijs. Enschede: SLO.

Pool, E. van der (1995). Writing as a conceptual proces. A text-analytical study of development aspects. (Diss. KUB). Tilburg: KUB.

Robben, A. & Schreuder, K. (1994). Opstellen en correctievoorschriften gaan heel goed samen. Levende Talen 491, 348-352.

Rosier, J. (1994). Teksten leren becommentariëren aan de hand van een formulier. In: P. Nieuwenhuijsen (red.), Het schoolvak Nederlands in het secundair/voortgezet onderwijs. Verslag van de zevende conferentie gehouden te Diemen 19 en 20 november 1993. Groningen, 204-211.

Rijlaarsdam, G. (1986). Effecten van leerlingrespons op aspecten van stelvaardigheid (+2 bijlage-rapporten). (Diss. UvA). SCO-rapport 88. Amsterdam: UvA.

Rijlaarsdam, G. & Blok, H. (1981). Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: theorie en praktijk. Levende Talen 365, 753-766 en Levende Talen 367, 958-972.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991a) Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 2: Functionele taalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991b). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 3: Studietaalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Rymenans, R., Leroy, G. & Daems, F. (1991c). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid bij het einde van het secundair onderwijs. Deel 4: Professionele taalvaardigheid. Wilrijk: UIA.

Witte, T. (1992). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands.
Deel 3: Bespreking van Op Niveau en nabeschuwing. *Levende Talen* 473, 367-376.

Literatuur uit de periode 1997-2007

Bakker, C., & Meestringa, T. (2003). *Schrijven in de Tweede Fase op twee scholen*. Enschede: SLO.

Braaksma, M. (2000). 'Leren-door-observeren' in het schrijf- en leesonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 8, 30-31.

Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Braaksma, M. (2003). Leren-door-observeren in het schrijfonderwijs. Verschillende modellen voor zwakke en goede leerlingen. *Remediaal*, 7, 3-8.

Braaksma, M. & Rijlaarsdam, G. (1999). Argumentatieve teksten leren schrijven door uitvoeren en observeren: hoe gaat dat eigenlijk? In R. Rymenans & H. de Jonghe (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de twaalfde conferentie* (pp. 59-66). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Hout-Wolters, B. H. A. M. van (2004). Observational learning and its effects on the orchestration of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1-36.

Braaksma, M.A.H., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Hout Wolters, B.H.A.M. van (2006). What observational learning entails: A case study. *L1-Educational Studies in Language & Literature*, 1, 31-62.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Hout-Wolters, B. van (2007). Observerend leren en de effecten op de organisatie van schrijfprocessen. *Levende Talen Tijdschrift*, 8 (4), 3-15.

Cornelis, L., Atten, R. van, Barendse, C., Conradi, I., e.a. (2007). Niemand legt hier ook wat uit! Lijdt de schrijfvaardigheid van bovenbouwleerlingen onder zelfstandig werken? *Levende Talen Tijdschrift* 8, (2), 17-23.

Couzijn, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). Learning to write instructive texts by reader observation and written feedback. In Rijlaarsdam, G. (Series Ed.), & Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Couzijn, M. (Vol. Eds.). *Studies in Writing. Vol. 14, Effective learning and teaching of writing*, 2nd Edition, Part 1, *Studies in learning to write*, 209-240. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Erkens, G., Theill, J., Kanselaar, G., Prangma, M., & Jaspers, J. (2002). 'W8ff:-)'Chattalk in een coöperatieve leeromgeving. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 24-33.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangma, M., & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior*, 21, 463-486.

Goosen, H. (2001). De inrichting van het nieuwe examen schrijfvaardigheid. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 20-26.

Helvert, K. van, & Hofstede, J. ter (1997). 'De tenen rijzen je ter berge'. *Tekstrevisie op micro-niveau door allochtone en autochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs. Spiegel*, 1, 69-89.

Janssen, M. (2000). *Schrijfonderwijs en ICT in de tweede fase*. Enschede: SLO.

Kieft, M. (2006). *The effects of adapting writing instruction of students' writing strategies*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2005). *Schrijftaken en schrijverstypen*. *Levende Talen Magazine*, 92 (2), 9-12.

Kieft, M., & Rijlaarsdam, G. (2006). *Leren, schrijven en schrijfstrategieën*. *Vonk*, 35 (5), 3-14.

Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Galbraith, D. & Bergh, H. van den (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.

Oostdam, R. (2005). Assessment of argumentative writing. In Rijlaarsdam, G. (Series Ed.), & Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Couzijn, M. (Vol. Eds.). *Studies in Writing*. Vol. 14, Effective learning and teaching of writing, 2nd Edition, Part 1, Studies in learning to write, 427-442. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Rijlaarsdam, G., Couzijn, M., Janssen, T., Braaksma, M., & Kieft, M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre, and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 203-233.

Sandra, D., Daems, F., & Frisson, S. (2001). Zo helder en toch zoveel fouten! Wat leren we uit psycholinguïstisch onderzoek naar werkwoordfouten bij ervaren spellers? *Vonk*, 3, 3-20.

Scheeres, L., & Stokking, K.M. (2002). *Docenten Nederlands maken schoolexamens schrijfvaardigheid*. Utrecht: ISOR.

Scheeres, L., & Stokking, K. (2003). *Schoolexamen schrijfvaardigheid Nederlands in de maak*. Moer, 2, 68-70.

Schoonen, R., Gelderen, A. van, Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing, and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53, 165-202.

Schooten, E. van, Fukkink, R., & Glopper, K. de (2004). De effectiviteit van computerondersteund schrijfonderwijs: Een meta-analyse. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 24-38.

Vanmaele, L. (2002). *Leren schrijven van informatieve teksten. Een ontwerponderzoek bij beginners secundair onderwijs*. Proefschrift Universiteit Leuven. Universitaire Pers Leuven.

Vanmaele, L. (2005). Hoe leren beginners informatieve teksten schrijven? Op zoek naar een scenario voor didactische ondersteuning in de klas. *Vonk*, 34 (5), 3-28.

Vanmaele, L., & Lowyck, J. (2005). Fostering novices' ability to write informative texts. In Rijlaarsdam, G. (Series Ed.), & Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den, & Couzijn, M. (Vol. Eds.). *Studies in Writing*. Vol. 14, Effective learning and teaching of writing, 2nd Edition, Part 1, Studies in learning to write, 393-415. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Ven, P-H. van de (2003). "Oh jee" – zes leerlingen vwo over schrijven. *Moer*, 1, 12-18.

Ven, P-H. van de, Martens, J., & Imants, J. (2005). Praktijkgericht onderzoek bij de ontwikkeling van actief en zelfstandig leren binnen het schoolvak Nederlands. *Pedagogische Studiën* (82), 293-309.

Overige genoemde literatuur

Bohnenn, E. e.a. (2007). Raamwerk. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. 's Hertogenbosch: CINOP.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.

Hoofdstuk 5

Literatuur uit de periode 1969-1997

Blok, H. (1987). Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties. (Diss. UvA). Den Haag: SVO.

Bonset, H. (1996). Groepssprekbeurt en discussie op het Over Betuwe College in Bemmelen. Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO 20. Enschede: SLO.

Bonset, H. (red.), Boland, J. & Slijpen, M. (1993). Spreken en luisteren in de basisvorming. Literatuuronderzoek en case studies. Enschede: SLO.

Braet, A., Geest, E. van der & Oostdam, R. (1988). Het zal altijd wel een stiefkind blijven. Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenopbouw van havo-vwo. In: *Levende Talen* 434, 506-513.

Couzijn, M., Woudstra, M. & Zwart, A. (1992). Doorstuderen na de Scholengemeenschap Noord: over taal- en studietaalvaardigheid. In: *Spiegel* 10/1, 59-73.

Glopper, K. de & Schooten, E. van (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. *SCO rapport* 243. Amsterdam: SCO.

Heuvelman, A. & Schreuder, K. (1994). Luisteren met open ogen. Factoren in de verwerking van audio-visuele informatie. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 16/1, 32-45.

Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. In: *Levende Talen*, 438, 112-117.

Kuhlemeier, H. & Bergh, H. van den (1989). De proefpeiling Nederlands. Een onderzoek naar de haalbaarheid van peilingsonderzoek in het voortgezet onderwijs. *Specialistisch bulletin* 74. Arnhem: CITO.

Leroy, G., Rymenans, R. & Daems, F. (1991). Geletterdheid op achttien jaar. Peiling naar de lees- en schrijfvaardigheid aan het einde van het secundair onderwijs. Deel 5: Attitudes tegenover lezen en schrijven. Wilrijk: UIA.

Meindersma, Y. & Zaalberg, A. (1989). Mondeling monddood? Problemen en perspectieven naar aanleiding van interviews met bovenbouwdocenten havo-vwo. In: *Moer* 1989/3, 98-106.

Roosmalen, W. van (1990). Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels. *Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs* 4. Arnhem: CITO.

Rijlaarsdam, G. (1982). Beoordelen van discussievaardigheid. Constructie van analytisch schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers. SCO-rapport 30. Amsterdam: SCO.

Rijlaarsdam, G. & Bronkhorst, H. (1983). Beoordelen van spreekbeurten. Constructie en beproeving van een analytisch schema voor de beoordeling van spreekbeurten ten behoeve van het voortgezet onderwijs. SCO-rapport 39. Amsterdam: SCO.

Witte, T. (1992). Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: Bespreking van Op Niveau en nabespeking. In: *Levende Talen* 473, 367-376.

Literatuur uit de periode 1997-2007

Bonset, H. (1998). Spreken en luisteren in de tweede fase. Het opiniërende gesprek op het Paulus-lyceum in Tilburg. Enschede: SLO.

Gelinck, C. (2000). Discussie gesloten? Het debat op school - een betoog. *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 21-26.

Heuves, T. (1998). Discussievaardigheid in de basisvorming. In P. Nieuwenhuijsen (red.), *Het Schoolvak Nederlands. Verslag van de elfde conferentie* (pp. 120-125). Leeuwarden: HSN.

Heuves, T., & Kuhlemeier, H. (1998). Discussievaardigheid in de basisvorming. Tijdschrift voor Taalbeheersing, 1, 1-19.

Overige genoemde literatuur

Bohnen, E. e.a. (2007). Raamwerk. Nederlands in (v)mbo-opleiding, beroep en maatschappij. 's Hertogenbosch: CINOP.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO.

Lammers, H. (1993). De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden. In: Spiegel 1993/3, 9-35.

Hoofdstuk 6

Literatuur uit de periode 1969-1997

Blanckesteijn, E., Rooij, M. van & Sturm, J. (1989). 'Analyseren en terugkoppelen': opvattingen over het gebruik van de computer bij reteaching zinsontleden; een verslag van een open interview-onderzoek onder vijf moedertaaldocenten. Spiegel 7/3, 9-29.

Bos, D. (1978). Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag. Amsterdam: RITP.

Damsma, H., Griffioen, J. & Prins, B. (1985). Taalbeschouwing als reflectiviteit. Studies in leerplanontwikkeling 4. Enschede: SLO.

Dekker, J. (1977). Leerdoelen van zinsontleding; docentopinions en leerlingprestaties aan het einde van de leerplicht. Amsterdam: RITP.

Glopper, K. de & Schooten, E. van (1990). De inhoud van de examens Nederlands voor havo en vwo. SCO rapport 243. Amsterdam: SCO.

Hoogeveen, M. & Sturm, J. (1988). Low Country school: a portrait of twelve lessons in Dutch. In: R. Delnoy, W. Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. Levende Talen, 438, 112-117.

Huizing, K. (1989). Hoera Grammatica? Attitudes van leerlingen over de onderdelen van het vak Nederlands. In: *Levende Talen*, 438, 112-117.

Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. (Diss. KUN). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Oostdam, R. (1991). *Argumentatie in de peiling: een aanbod- en prestatiepeiling van argumentatievaardigheden in het VO*. (Diss. UvA). SCO-rapport 257. Amsterdam: SCO.

Roosmalen, W. van (1990). *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels*. Onderzoeksrapporten Beginfase Voortgezet Onderwijs 4. Arnhem: CITO.

Schuurs, U. (1990). *Leren schrijven voor lezers. Het effect van drie vormen van probleemgericht schrijfonderwijs op de zinsbouwvaardigheid*. WMM-publicatie 3. (Diss. UT). Enschede: Fac. Wijsbegeerte en maatschappelijke wetenschappen.

Tordoir, A. & Damhuis, R. (1982). *Grammatica en vreemde talenonderwijs in de brugklas. Een onderzoek naar de aansluiting van het moedertaal-grammaticaonderwijs op het vreemde talenonderwijs*. Amsterdam: SCO.

Tordoir, A. & Wesdorp, H. (1979). *Het grammaticaonderwijs in Nederland. Een overzicht betreffende de effecten van grammaticaonderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs*. Den Haag: SVO.

Witte, T. (1992). *Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: Bespreking van Op Niveau en nabeschouwing*. *Levende Talen*, 473, 367-376.

Literatuur uit de periode 1997-2007

Berg, L. van den & Braet, A. (2000). *Argumentatievragen bij de nieuwe examenteksten Nederlands, hoe moeilijk zijn die eigenlijk voor leerlingen?* *Levende Talen Tijdschrift*, 1, 11-20.

Bienfait, N. (2003). *Grammaticaonderwijs aan allochtone jongeren. Een onderzoek naar het effect*. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 11-17.

Hafkenscheid, E. (2003). *Grammatica als hulpbron voor argumenteren*. *Levende Talen Tijdschrift*, 4 (2), 24-30.

Hendrix, T. (1997) *Taalkunde getoetst. Validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands*. Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Overige genoemde literatuur

Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning in argumentative writing*. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Gelderen, A. van. (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat? Deel 1: Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs*. SCO-rapport 173. Amsterdam: SCO.

Henneman, K., & Calcar, W. van (1997). *Grammaticale kennis en het leesonderwijs aan zwakke lezers*. *Levende Talen*, 521, 350-554.

Oostdam, R. (2005). *Assessment of argumentative writing*. In Rijlaarsdam, G. (Series Ed.), & Rijlaarsdam, G., Bergh, H. van den & Couzijn, M. (Vol. Eds.). *Studies in Writing*. Vol. 14, *Effective learning and teaching of writing*, 2nd Edition, Part 1, *Studies in learning to write*, 427-442. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Hoofdstuk 7

Literatuur uit de periode 1997-2007

Bonset, H., & Bergsma, S. (2002). *Hoogbegaafde leerlingen en het vak Nederlands*. Enschede: SLO.

Bonset, H., Ebbers, D., & Malherbe, S. (2006). *Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Ebbers, D. (2007a). *Nederlands in het vmbo. Interviews en casestudies*. Enschede: SLO.

Bonset, H. & Ebbers, D. (2007b). *Nederlands in het vmbo: apart of samen?* *Levende Talen Tijdschrift* 8, (4), 16-24.

Cruysweegs, B. (2007). *Beoordeling totaalmethodes*. *Vonk*, 36 (4), 3-53.

Inspectie van het Onderwijs (1999). *Nederlands in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kuyper, H. & Werf, M.P.C. van der (2003). *Nederlands in de basisvorming: resultaten van de vaksectie- & de docentenvragenlijst*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Land, J. (2006). Lezen: Leuk en leerzaam? Over het tekstbegrip van studieboekteksten op het vmbo. In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), Twintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands, Gent, 17 en 18 november 2006 (pp. 211-214). Gent: Academia Press.

Land, J., Sanders, T., & Bergh, H. van den (2006). Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen? Amsterdam: Stichting Lezen.

Maas, W. (2003). Tweede-Faseleerling op de grens. Een onderzoek naar de overgang van het vwo naar de universiteit. *Tsjip/Letteren*, 13 (2), 18-21.

Meestringa, T., & Miedema, M. (2000). Moeilijk lerenden in de ISK. Een literatuurstudie en twee casestudies. Enschede: SLO.

Miedema, M., & Meestringa, T. (2001). Moeilijk lerenden in de internationale schakelklas. In A. Mottart (red.), *Retoriek en praktijk van het Schoolvak Nederlands 2000* (pp. 233-242). Gent: Academia Press.

Mulder, H., Rijlaarsdam, G., Tholey, M., & Witte, T. (1999). Leergangen wegen. *Vergelijkende beschrijving leergangen Nederlands*. *Levende Talen*, 536, 88-104.

Prenger, J. (2005). *Taal telt*. Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.

Prenger, J. (2007). Uitgerekend taal! Een onderzoek naar begripsproblemen bij wiskundeopgaven. *Levende Talen Tijdschrift* 8, (2), 10-16.

Rymenans, R. (1999). *Beoordeling totaalmethodes Nederlands eerste graad secundair onderwijs*. *Vonk*, 4, 1-70.

Sanders, T., Land, J. & Mulder, G. (2007). Linguistic markers of coherence improve text comprehension in functional contexts. *Information Design Journal*, 15 (3), 219-235.

Schuurs, U., & Elshout, G. (2001). Implementatie van de isk-toetsen: toetsen aan de praktijk getoetst. *Levende Talen Tijdschrift*, 2, 24-33.

Smeyers, M., & Vandommele, G. (2003). *Taalvaardigheid en taalvaardigheidstoetsen in Vlaanderen*. In: T. Koole, J., Nortier & B. Tahitu (Eds.), *Artikelen van de Vierde Sociolinguïstische Conferentie* (pp. 386-397). Delft: Eburon.

Sterckx, M. (2003). De doorstroming van ex-onthaalklassers in het regulier secundair onderwijs. In: Naar meer gelijke kansen in en door onderwijs. Studiedag georganiseerd door het Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek (VFO). Gent, 24 oktober 2003, cd-rom of <http://hier.is/nNED/>.

Toorenaar, A. & Rijlaarsdam, G. (2007). 'Een spiekbriefje leren maken?!' Sommige schoolboeken zijn gewoon te moeilijk. *Levende Talen Magazine*, 94 (2), 17-19.

Tordoir, A., & Meestringa, T. (1997). Taalbeleid op drie vbo/mavo scholen. Drie casestudies in het schooljaar 1995-1996. Enschede: SLO.

Tordoir, A., & Meestringa, T. (1998). Taalbeleid op drie vo- scholen in grote steden. Drie casestudies in het schooljaar 1996-1997. Enschede: SLO.

Overige genoemde literatuur

Hoogeveen, M. & Bonset, H. (1998). Het schoolvak Nederlands onderzocht. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Overzicht van bronnen die gebruikt zijn voor de 'handmatige' inventarisatie van onderzoek dat gepubliceerd is in de jaren 1997 tot en met 2007¹

- Didactief en School²
- Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap³
- Jaarboek voor Literatuurwetenschap⁴
- Levende Talen⁵
- Levende Talen Magazine⁶
- Levende Talen Tijdschrift⁷
- Moer⁸
- Pedagogische Studiën
- Spiegel⁹
- Tijdschrift voor Literatuurwetenschap¹⁰
- Tijdschrift voor Onderwijsresearch¹¹
- Tijdschrift voor Taalbeheersing
- Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
- Tsjip/Letteren¹²
- Vonk
- Publicaties CITO
- Publicaties SLO
- Publicaties Stichting Lezen
- Verslagbundels Het Schoolvak Nederlands
- Verslagbundels van conferenties Stichting Lezen
- Verslagbundels van de VIOT-conferenties

¹ Naast het 'handmatig' inventariseren van deze bronnen, is er in de digitale catalogus Picarta gezocht op alle auteurs die voorkwamen in de publicatielijst van HTNO vanaf 1997. Bij deze zoekopdracht zijn vanaf 2003 ook 'buitenlandse' publicaties gehonoreerd (publicaties over Nederlands onderzoek die verschenen zijn in buitenlandse tijdschriften, meestal Engelstalig). Door het zoeken in de digitale catalogus werden bijvoorbeeld buitenlandse publicaties en proefschriften gevonden.

² In 2004 overgegaan in Didactief

³ Voortzetting van Tijdschrift voor Taal- en tekstwetenschap, verschenen tot en met 2003

⁴ Voortzetting van Tijdschrift voor Literatuurwetenschap, verschenen tot en met 2003

⁵ Verschenen tot en met 1999

⁶ Verschenen vanaf 2000

⁷ Verschenen vanaf 2000

⁸ Verschenen tot en met 2004

⁹ Verschenen tot en met 1999/2000 (nummer 3/4)

¹⁰ Voortzetting van Forum der Letteren, verschenen tot en met 1997

¹¹ Vanaf 2001 samen gegaan met Pedagogische Studiën

¹² Verschenen tot en met 2005

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo