

Hoe lezen leerlingen korte verhalen?

Tanja Janssen, Martine Braaksma & Michel Couzijn

In deze bijdrage doen we verslag van een verkennend onderzoek naar de leesprocessen van leerlingen uit 4 HAVO/VWO. Negentien leerlingen lazen hardop denkend vijf korte literaire verhalen. Bij de analyse van hardopdenkprotocollen richtten we ons op verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen en tussen jongens en meisjes.

1 Inleiding

De invoering van de Tweede Fase en het studiehuis in 1998 heeft grote veranderingen gebracht in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Eén daarvan is de toegenomen aandacht voor vaardigheden. Ook in het examenprogramma voor literatuur wordt sterk de nadruk gelegd op het ontwikkelen van vaardigheden in het omgaan met literaire teksten. Dit vergt een meer 'procesgerichte' literatuurdidactiek dan voorheen. Hiervoor is het wenselijk te weten over welke literaire vaardigheden leerlingen al beschikken en hoe zij literaire teksten lezen en interpreteren.

Een manier om inzicht te krijgen in leesvaardigheden en -processen is de 'hardop denken methode'. Hierbij wordt de lezer gevraagd tijdens het lezen te zeggen wat hij of zij denkt. In cognitief-psychologisch leesonderzoek is van deze methode al veel gebruik gemaakt (o.a. Kucan & Beck, 1997; Trabasso & Magliano, 1996), maar daarbij gaat het meestal om zakelijke teksten of om eenvoudige, door de onderzoekers geconstrueerde verhalen. Onderzoek naar hoe lezers met 'echte', complexe literaire teksten omgaan is het terrein van de empirische literatuurwetenschap. Zo heeft Andringa (1995a, 1995b) laten zien welke activiteiten lezers ontplooiën tijdens het lezen en interpreteren van een literair verhaal. Zij constateerde dat minder ervaren lezers over een beperkter handlingsrepertoire beschikken dan meer ervaren lezers. De respons van minder ervaren lezers op verhalen bleek ook minder omvangrijk en minder genuanceerd dan die van ervaren lezers.

Deze en andere studies (o.a. Earthman, 1992) zijn overwegend kwalitatief van aard en gebaseerd op het 'expert-beginning-paradigma': processen van leerlingen worden vergeleken met die van volwassen, professionele literatuurlezers. Zulk onderzoek geeft een beeld van verschillende niveaus van literaire competentie. Op voorhand is echter duidelijk dat de meeste leerlingen het niveau van expert niet zullen halen. Dat is ook niet het doel van literatuuronderwijs op school. Ook is niet gezegd dat het leesgedrag van expert-lezers het enige of het beste kader vormt voor de beschrijving van het leesgedrag van jonge lezers. Daarom richten wij ons in dit onderzoek uitsluitend op beginnende literatuurlezers: leerlingen aan het begin van de Tweede Fase. Ons onderzoek is te typeren als een 'known groups-study': van tevoren beschikten we over informatie over de leerlingen in ons onderzoek. We zochten goede presteerders (goed gemotiveerde leerlingen die hoge cijfers halen voor literatuur) en zwakke presteerders (weinig gemotiveerde leerlingen die zwak presteren in het literatuuronderwijs) en wij onderzochten welke lees- en verwerkingsprocessen zij tijdens het lezen van korte literaire verhalen gebruiken.

Naast prestatieniveau is 'seks' een belangrijke variabele in ons onderzoek. Dat er seksverschillen zijn in leesgedrag staat wel vast. Jongens en meisjes verschillen in onder andere leesfrequentie en -attitudes (Van Schooten & De Glopper, 2002), leesvoorkeuren en belangstelling (Ainley, Hillman & Hidi, 2002) en emotionele reacties op het gelezene (Van der Bolt, 2000). Meisjes lezen over het algemeen meer, ze hebben een voorkeur voor andere genres en ze beleven meer plezier aan lezen van boeken dan jongens. Het is daarom aannemelijk dat er ook seksverschillen zijn in de verwerkingsprocessen *tijdens* het lezen van literaire teksten, maar hiernaar is – voor zover wij weten – geen systematisch onderzoek gedaan.

Het onderzoek waarvan wij hier verslag doen is exploratief van aard. Onze onderzoeksvragen zijn:

1. Zijn er verschillen in literaire leesprocessen tussen goede en zwakke presteerders in het literatuuronderwijs aan het begin van de Tweede Fase?
2. Zijn er verschillen in literaire leesprocessen tussen jongens en meisjes?

2 Leesprocessen van leerlingen: verhaal- of themagericht?

Een bruikbaar kader voor het beschrijven van literaire leesprocessen van adolescenten vormt het onderscheid tussen 'story-driven reading' en 'point-driven reading' van Vipond & Hunt (1984). 'Story-driven reading' of 'verhaalgericht lezen' past goed bij eenvoudige verhalen. Een lezer die op deze manier leest, gaat op in het verhaal. De aandacht is gericht op verhaalelementen (plot, personages, gebeurtenissen), en niet of minder op de manier waarop de personages en gebeurtenissen gepresenteerd worden of op achterliggende gedachten van het verhaal. Daarentegen past 'point-driven reading' of 'themagericht lezen' goed bij complexe, literaire verhalen. Een lezer die themagericht leest, is vooral bezig met wat de schrijver of het verhaal eigenlijk wil zeggen. De lezer probeert tussen de regels te lezen om te achterhalen wat 'the point' van het verhaal is.

De benamingen 'verhaalgerichte lezer' en 'themagerichte lezer' zijn eigenlijk onjuist. Het gaat niet om typen lezers, maar om leeswijzen. Vipond & Hunt (1984) benadrukken dat individuele lezers, afhankelijk van de specifieke tekst en de leessituatie, verhaalgericht dan wel themagericht kunnen lezen. Ook kunnen beide leeswijzen binnen dezelfde leessituatie afgewisseld worden. Wel is het zo dat lezers die primair themagericht lezen, tijdens het lezen andere strategieën gebruiken dan wanneer zij primair verhaalgericht lezen. Vipond & Hunt (1984) noemen drie verschillen in gebruikte strategieën.

Ten eerste verwerken themagerichte lezers de tekst als geheel, waarbij zij proberen tot een coherente representatie van de tekst te komen. Wanneer zij geconfronteerd worden met meerduidige, verrassende of tegenstrijdige elementen in een literair verhaal, wachten zij tot ze deze in een coherent geheel kunnen plaatsen. Verhaalgerichte lezers verwerken de tekst in kleinere eenheden. Vreemde elementen die zij niet onmiddellijk kunnen plaatsen, worden genegeerd of afgekeurd. Lezers die verhaalgericht zijn, staan sneller met een oordeel klaar, terwijl themagerichte lezers hun oordeel uitstellen tot zij het geheel kunnen overzien.

Ten tweede hebben themagerichte lezers volgens Vipond & Hunt (1984) meer oog voor de narratieve oppervlaktestructuur van het verhaal (vertelperspectief, toon, stijl e.d.) dan verhaalgerichte lezers. Zij zien kenmerken van de oppervlaktestructuur

als technieken die de schrijver opzettelijk hanteert. Verhaalgerichte lezers zijn geneigd deze kenmerken over het hoofd te zien.

Ten slotte zien themagerichte lezers de tekst als een artefact, met een bepaalde bedoeling door de auteur gecreeërd. Zij zien dat de auteur andere opvattingen kan hebben dan zijn personages; als een personage racistisch is wil dit niet zeggen dat de auteur racistisch is. Verhaalgerichte lezers, daarentegen, nemen de handelingen en opvattingen van personages voor wat ze zijn ('at face value') en verbinden ze niet aan doelen van de verteller of de auteur. Ironie en ambiguïteiten worden door deze lezers vaak niet herkend, omdat hiertoe een andere dan de primaire betekenis moet worden ge(re)construeerd.

Het is de vraag in hoeverre leerlingen in staat of bereid zijn themagericht te lezen. Smith (1991) constateerde in een hardopdenkonderzoek dat 15-jarige leerlingen vooral verhaalgerichte strategieën gebruikten tijdens het lezen van twee korte literaire verhalen. Géén van de leerlingen las themagericht. Earthman (1992) concludeerde dat de eerstejaarsstudenten in haar onderzoek – in tegenstelling tot ouderejaarsstudenten – een literaire tekst overwegend op een 'gesloten' manier lezen. 'Gesloten' wil zeggen dat zij niet loskwamen van het perspectief van de verteller en geen oog hadden voor ironie en meerduidigheid. Schraw (2000) rapporteert dat in een schriftelijke respons op een literair verhaal minder dan twee procent van de studenten in zijn onderzoek een thema noemde. Ook Vipond & Hunt zelf (1984, 1991) rapporteren onderzoek waaruit blijkt dat minder ervaren lezers vooral verhaalgericht, en niet of nauwelijks themagericht lezen.

In ons onderzoek gaat het om jonge, onervaren lezers van literatuur voor volwassenen. Aan het begin van de Tweede Fase hebben de meeste leerlingen nog weinig literatuurlessen gevolgd. Vermoedelijk zullen zij literaire verhalen overwegend op een verhaalgerichte manier lezen en verwerkingsstrategieën gebruiken die daarmee in overeenstemming zijn, zoals voorspellen en navertellen van het verhaalverloop, focussen op personages en op concrete verhaalgebeurtenissen, met voorbijgaan aan zaken als structuur, stijl, thema of achterliggende gedachte van het verhaal. Maar goede presteerders kunnen misschien al wel 'themagerichte' strategieën hanteren.

3 Methode van onderzoek

3.1 Leerlingen

Op drie Amsterdamse scholen werden vrijwilligers geworven, in acht 4-HAVO /VWO-klassen. Circa 60 leerlingen meldden zich aan. Aan de docenten Nederlands vroegen wij deze leerlingen in te delen in vier typen: (i) bekwaam én gemotiveerd, (ii) bekwaam, maar ongemotiveerd, (iii) onbekwaam, maar wel gemotiveerd en (iv) onbekwaam én ongemotiveerd op het gebied van literatuur lezen (Witte, 1999/2000). Om er zeker van te zijn dat er verschillen in literaire competentie zouden zijn tussen leerlingen, kozen we leerlingen uit de meest uitgesproken groepen: tien leerlingen die volgens hun docent bijzonder bekwaam en gemotiveerd waren (i) en tien leerlingen die volgens hun docent juist onbekwaam en ongemotiveerd waren (iv). Korthedshalve duiden wij deze groepen in het vervolg aan als 'sterke' en 'zwakke' leerlingen, al zegt het oordeel van hun docent Nederlands niets over hun prestaties bij andere schoolvakken. Zelfoordelen van de leerlingen en hun gemiddelde rapportcijfers voor Culturele en Kunstzinnige Vorming maken het aannemelijk dat de groepen inderdaad van elkaar

verschilden. Zwakke leerlingen gaven zichzelf gemiddeld een 6.8 voor literatuur (*sd* .9) en behaalden gemiddeld een 7.2 voor CKV (*sd* 1.0). Sterke leerlingen scoorden gemiddeld hoger, met respectievelijk 7.6 en 7.5 (*sd* .9 en .8).

De gemiddelde leeftijd was in beide groepen gelijk (16 jaar) en beide groepen bevatten evenveel jongens als meisjes, en evenveel autochtone als allochtone leerlingen. Eén leerling zag wegens omstandigheden af van deelname, waardoor de onderzoeksgroep uiteindelijk 19 leerlingen bevatte: veertien VWO- en vijf HAVO-leerlingen. De HAVO-leerlingen behoorden, op één na, tot de zwakke leerlingen. Effect van schooltype blijft hier verder buiten beschouwing.

	zwak	sterk
jongens	4	5
meisjes	5	5

Figuur 1 Verdeling van leerlingen (n = 19) over de prestatieniveaus en seksen

De leerlingen namen individueel en buiten schooltijd deel aan het onderzoek en ontvingen daarvoor een bescheiden vergoeding.

3.2 De verhalen

Om verhalen en de hardopdenkprocedure te beproeven, verrichtten we een vooronderzoek waarin we tien verhalen aan telkens twee à drie leerlingen uit onze doelgroep voorlegden. Op basis van de reacties kozen we uit de set van tien verhalen er vijf. Dit waren verhalen die leerlingen het meest aanspraken, niet te moeilijk voor hen waren en uiteenliepen qua genre en thematiek. ‘De verjaardagskalender’ van Marianne de Nooyer gaat over een jongetje dat, uit verveling, zijn familieleden cijfers geeft op een verjaardagskalender. ‘De drie vrienden’ van Jeanette Winterson is een post-modern sprookje waarin drie vrienden op zoek gaan naar het onvindbare. In ‘Hoela’ van Cees Nooteboom ziet een jongen zijn kleine neefje in een vijver verdrinken. ‘En toen waren wij aan de beurt’ van Kader Abdolah vertelt over de angst van leven onder een dictatuur, en over de magische kracht van gedichten en verhalen. In ‘Het interview’ van Primo Levi wordt een man geïnterviewd door een buitenaards wezen.

De lengte varieert van circa 500 tot 1000 woorden, kort genoeg om het hardop denken per verhaal niet langer dan 20 minuten te laten duren. Behalve hun beperkte omvang hebben de verhalen met elkaar gemeen dat zij niet eenduidig zijn, maar op meerdere niveaus gelezen kunnen worden. De verhalen zijn tamelijk eenvoudig van structuur, maar verschillend van ‘toon’. Sommige verhalen zijn humoristisch (‘Het interview’), andere meer serieus (‘En toen waren wij aan de beurt’, ‘Hoela’); sommige zijn fantastisch (‘De drie vrienden’), andere realistisch (‘De verjaardagskalender’).

Ten behoeve van het hardop denken knipten we ieder verhaal in 10 tot 15 fragmenten, waarbij we zoveel mogelijk de oorspronkelijke alinea-indeling volgden.

3.3 Procedure

De leerlingen kwamen naar het onderzoeksinstituut voor twee individuele sessies van anderhalf tot twee uur. In de eerste sessie ontvingen zij schriftelijke uitleg over hardop denken en bekeken een videofilm van een meisje dat hardop denkend een wiskundig probleem probeert op te lossen (cf. Ericsson & Simon, 1993). Dit duurde ongeveer een

kwartier. Daarna lezen de leerlingen de vijf verhalen hardop denkend: drie verhalen in de eerste sessie en twee verhalen één à twee weken later, in de tweede sessie. Voorafgaand kregen ze de bundel te zien waaruit het verhaal afkomstig was, een foto van de auteur en wat auteursinformatie. Vervolgens werd het verhaal fragment voor fragment gelezen vanaf een computerscherm. Ieder scherm toonde één fragment. Met de muis kon de leerling vooruit- en teruggaan in de tekst. Een balk onderaan het beeldscherm gaf aan hoeveel verhaalfragmenten zouden volgen.

De leerlingen werd gevraagd alles te rapporteren waaraan zij dachten tijdens het lezen, ongeveer zoals een radioverslaggever een sportwedstrijd verslaat. De procedure was non-directief: er werd zo min mogelijk inhoudelijke sturing gegeven. De proefleider beperkte zich tot instemmend 'huppen', en stelde incidenteel een vraag om het hardop denken gaande te houden (vb. 'Waar ben je nu mee bezig?' 'Waar denk je aan?'). Het hardop denkend lezen duurde zo'n 20 minuten per verhaal. De leerlingreacties werden opgenomen met behulp van de computer.

Na afloop werd de leerlingen gevraagd mondeling en schriftelijk te reageren op het verhaal als geheel, door een recensie te schrijven en enkele open vragen te beantwoorden. Verder vulden zij een vragenlijst in over hun leesgedrag en -attitudes, en werd een nagesprek gehouden over de sessies en de verhalen. Deze mondelinge en schriftelijke taken – die ongeveer een uur in beslag namen – blijven hier verder buiten beschouwing.

3.4 Analyse van hardop denken

We beschikten over 92 geluidsopnames van hardopdenken (drie opnames mislukten door technische problemen). De opnames zijn uitgetypt tot protocollen, waarbij alle hoorbare reacties werden vastgelegd. Een protocol omvatte maximaal twee A4-tjes, opgedeeld in verhaalfragmenten en - binnen fragmenten - in afzonderlijke uitingen. Een uiting was een zinvolle eenheid (meestal een zin), waarbinnen de leerling één bepaald verwerkingsproces liet zien of één bepaalde inhoud aansneed.

In het vooronderzoek (zie paragraaf 3.2) waren circa 30 hardopdenkprotocollen verzameld. Deze zijn gebruikt om een lijst van veelvoorkomende verwerkingsprocessen aan te leggen. De lijst werd aangevuld met categorieën uit andere schema's (o.a. Andringa, 1995a; Smith, 1991). In ons schema onderscheidden wij drie hoofdcategorieën waarop elke uiting werd gescoord: 'Proces', 'inhoud' en 'vraag'. 'Proces' verwijst naar de leesactiviteit die de leerling verricht (vb. voorspellen, parafraseren, emotioneel reageren). 'Inhoud' verwijst naar het onderwerp van de uiting of het verhaal-aspect waarover de leerling een uitspraak doet (vb. genre, personage, thema). 'Vraag' verwijst naar de intentie van de uiting (de intentie van een vraag of niet). Het schema werd uitgeprobeerd op de proefprotocollen, en op basis daarvan bijgesteld. Hoewel ons schema zeker niet volledig zal zijn, maakt de procedure aannemelijk dat de belangrijkste processen erin zijn opgenomen. (Zie bijlage 1 voor het schema met voorbeelden van uitingen).

Met het schema codeerden twee codeurs allebei de helft van alle uitingen. Twijfelgevallen werden besproken en in onderling overleg gecodeerd. Om de mate van betrouwbaarheid van de codering vast te stellen zijn enkele protocollen door twee onafhankelijke beoordelaars gecodeerd. De interbeoordelaarsovereenstemming bedroeg 78 ('proces'), 72 ('inhoud') en 96 procent ('vraag'), uitgedrukt in percentages van het totaal aantal gecodeerde uitingen ($n = 254$). De lagere betrouwbaarheid bij 'proces' en 'inhoud' wordt wellicht mede veroorzaakt door het grote aantal subcategorieën (respectievelijk 15 en 7) waaruit de beoordelaars moesten kiezen.

4 Resultaten

De dataverzameling vertoont een complexe, gelaagde structuur. Uitingen van leerlingen ($n = 4347$) zijn genest in protocollen ($n = 92$), die op hun beurt genest zijn in verhalen ($n = 5$) en leerlingen ($n = 19$). Omdat we op zoek zijn naar verschillen tussen groepen leerlingen, ligt het voor de hand de data op leerlingniveau te analyseren. Door het kleine aantal leerlingen is de kans op het vinden van significante verschillen tussen subgroepen echter klein. Daarom besloten we de data te analyseren op het niveau van de protocollen (zie figuur 2). Een bezwaar hiervan is dat we abstraheren van de factoren ‘verhaal’ en individuele leerling. In de slotparagraaf komen we hierop terug.

	zwak	sterk
jongens	20 (n=1295)	25 (n=989)
meisjes	24 (n=1101)	23 (n=928)

Figuur 2 Verdeling van protocollen ($n=92$) over de groepen leerlingen. Tussen haakjes het totaal aantal uitingen in de protocollen.

De leerlingen verschillen onderling sterk in de gemiddelde lengte van hun protocollen. De protocollen bevatten 3 tot 137 uitingen, met een gemiddelde van 47 uitingen. Uitgaan van de frequentie van uitingen per categorie zou een vertekend beeld geven van de leesactiviteiten van leerlingen. Om de data vergelijkbaar te maken over de protocollen heen, zijn we uitgegaan van de proporties van uitingen binnen iedere categorie van ons schema; dat wil zeggen van het aantal uitingen van een bepaald type ten opzichte van het totaal aantal uitingen in een protocol. Voor de verschillende groepen (zwak/sterk, jongens/meisjes) berekenden we de gemiddelde proporties van uitingen binnen iedere categorie (zie hiervoor bijlage 2). Verschillen in gemiddelde proporties uitingen tussen zwakke en sterke leerlingen, jongens en meisjes en de subgroepen (zwakke jongens, sterke jongens enz.) zijn vervolgens getoetst met behulp van het ‘General Linear Model’. Tabel 1 presenteert de toetsresultaten.

De tabel laat zien dat zowel het prestatieniveau als de sekse van de leerling samenhangt met verschillen in literaire leesprocessen en inhouden in de protocollen. Sterke leerlingen gebruiken sommige processen en inhouden significant vaker dan zwakke leerlingen, en omgekeerd. Ook jongens en meisjes verschillen van elkaar in de mate waarin zij bepaalde processen gebruiken. Bovendien zijn er interactie-effecten van prestatieniveau en sekse op leesprocessen. Dit betekent dat er significante verschillen zijn tussen zwakke jongens, sterke jongens, zwakke meisjes en sterke meisjes.

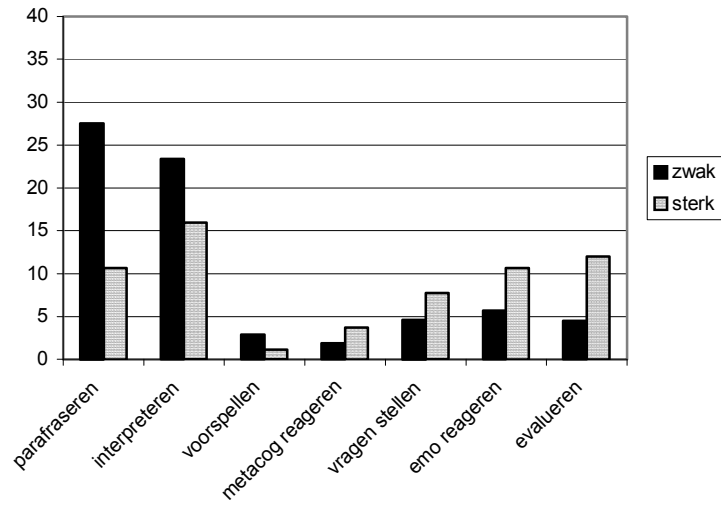
Bij de bespreking van de gevonden verschillen beperken we ons tot die categorieën waarvoor we een significant effect vonden. Achtereenvolgens gaan we in op de verschillen tussen zwakke en sterke leerlingen, tussen jongens en meisjes, en tussen de vier subgroepen.

Tabel 1 Hoofdeffecten van Niveau en Sekse en interactie-effecten van Niveau en Sekse op de categorieën van Proces, Inhoud en Vraag: F-waarden (Df 1, 91) en significantieniveau (* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$)

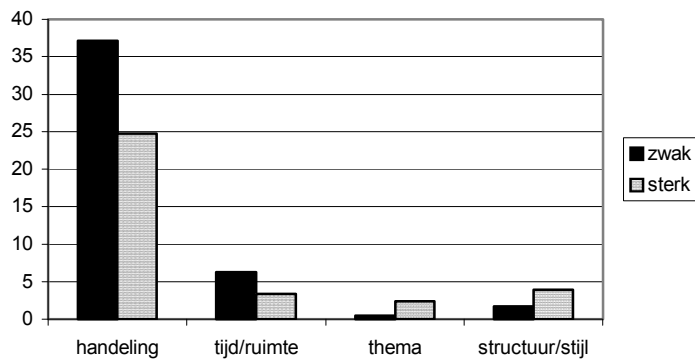
Categorieën	Niveau		Sekse		Niveau x Sekse	
	F	Sig.	F	Sig.	F	Sig.
PROCES						
voorlezen	.01		29.05	***	6.66	*
voorspellen	9.02	**	.46		.41	
parafraseren	25.15	***	7.37	**	22.30	**
interpreteren	7.68	**	.23		5.22	*
probleem signaleren	1.06		.14		.27	
probleem oplossen	.52		.05		.20	
uitbreiden	.13		2.64		6.90	*
relateren tekstdelen	2.61		1.43		.03	
relateren persoon	1.03		.74		.09	
relateren wereld	.99		.43		8.80	**
analyseren	.09		.66		9.62	**
evalueren	20.70	***	7.23	**	7.27	**
emotioneel reageren	14.37	***	15.15	***	2.45	
metacognitief reageren	4.07	*	.02		3.41	
INHOUD						
genre	3.85		3.70		3.13	
personage	3.16		1.67		.07	
handeling	15.59	***	6.51	*	4.09	*
tijd/ruimte	6.07	*	.15		.09	
stijl/structuur	5.39	*	.01		1.98	
thema	7.01	*	1.99		2.83	
VRAAG						
vragen stellen	5.04	*	2.03		20.47	***

De figuren 3 en 4 tonen de gemiddelde proporties van uitingen binnen proces- en inhoudscategorieën in de hardopdenkprotocollen van de zwakke en sterke leerlingen. De categorie 'vragen stellen' is ondergebracht bij processen. Figuur 3 laat zien dat zwakke leerlingen relatief vaker parafraseren en interpreteren 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.

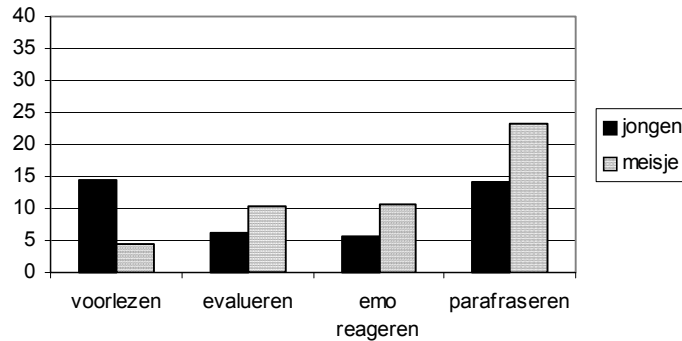
Figuur 4 laat zien dat zwakke leerlingen meer gericht zijn op de verhaalhandeling dan sterke leerlingen en vaker uitspraken doen over de tijd of setting in het verhaal. Omgekeerd reflecteren sterke leerlingen vaker op het thema en de structuur of stijl van de verhalen dan zwakke leerlingen. Het gaat om kleine, maar significante verschillen.



Figuur 3 Processen van zwakke en sterke leerlingen; in gemiddelde percentages van het totaal aantal uitingen in de protocollen



Figuur 4 Inhoud van zwakke en sterke leerlingen; in gemiddelde percentages van het totaal aantal uitingen in de protocollen



Figuur 5 Processen van jongens en meisjes; in gemiddelde percentages van het totaal aantal uitingen in de protocollen

Verschillen in leesprocessen tussen jongens en meisjes (ongeacht hun prestatieniveau) zijn weergegeven in figuur 5. De figuur laat zien dat jongens vaker kiezen 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 vonden we één significant verschil: meisjes besteden relatief meer aandacht aan de handeling van het verhaal (35 %) dan jongens (27 % van uitingen).

Uit tabel 1 kwam al naar voren dat er significante verschillen zijn tussen zwakke jongens, sterke jongens, zwakke meisjes en sterke meisjes. Om vast te stellen welke groepen van elkaar verschillen, hebben we bij significante *F*-waarden de Scheffé-methode voor post hoc-vergelijkingen 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.

Vooraf bij het parafraseren van zwakke meisjes gaat het om een groot verschil: 38 procent van alle uitingen van zwakke meisjes valt in de categorie parafraseren, tegen 8 à 15 procent in de andere groepen (zie bijlage 2).

5 Besluit

Uit dit onderzoek komt naar voren dat sterke en zwakke leerlingen verschillen in de mate waarin zij bepaalde literaire leesprocessen vertonen tijdens het lezen van korte literaire verhalen. De leesaanpak van zwakke leerlingen vertoont kenmerken van de

‘verhaalgerichte’ leeswijze van Vipond & Hunt (1984). Zo richten zij zich meer op concrete verhaalgebeurtenissen en op het navertellen van die gebeurtenissen (‘en toen...en toen...’) dan sterke leerlingen. Ook houden zwakke leerlingen zich meer bezig met waar en wanneer die gebeurtenissen zich afspelen en doen zij vaker voorspellingen over het verhaalverloop dan sterke leerlingen. Of verhaalgerichte lezers sneller tot een oordeel komen over het verhaal dan themagerichte leerlingen, zoals Vipond & Hunt (1984) veronderstellen, blijft onduidelijk. Een vergelijking van de relatieve frequentie van evaluatieve reacties op verschillende momenten in het leesproces zou hierover uitsluitsel kunnen geven.

Sterke leerlingen stellen zichzelf meer vragen tijdens het lezen en reageren vaker evaluatief, emotioneel en metacognitief op het gelezene dan zwakke leerlingen. Bovendien laten sterke leerlingen vaker processen zien die kenmerkend zijn voor een themagerichte leeswijze (Vipond & Hunt, 1984). Zo besteden ze significant meer aandacht aan het thema van het verhaal of de bedoeling van de schrijver en aan structurele en/of stilistische kenmerken van de tekst dan zwakke leerlingen.

Opmerkelijk is dat sterke leerlingen minder vaak interpretaties geven dan zwakke leerlingen, terwijl we zouden verwachten dat ‘tussen de regels lezen’ juist kenmerkend is voor goede lezers. Wanneer we de factor ‘seksse’ in de analyse betrekken, ontstaat een genuanceerder beeld. Het blijkt dat vooral sterke meisjes relatief weinig interpretaties geven; sterke jongens onderscheiden zich in dit opzicht niet van zwakke leerlingen. Onze indruk is bovendien dat er een kwaliteitsverschil is tussen de interpretaties van zwakke en sterke leerlingen. Zwakke leerlingen trekken wat vaker onjuiste conclusies en/of geven misinterpretaties dan sterke leerlingen, maar dit verdient nader onderzoek.

In het onderzoek vonden we verschillende effecten van seksse op literaire leesprocessen. Zo tonen meisjes vaker emotionele betrokkenheid bij het verhaal dan jongens. Dit sluit aan bij eerder onderzoek (o.a. Van der Bolt, 2000). Een nieuwe bevinding is dat er interactie-effecten zijn van seksse en prestatieniveau op leesprocessen. Zowel zwakke jongens als zwakke meisjes zijn geneigd dicht bij de zojuist gelezen tekst te blijven en deze op lokaal niveau te verwerken, maar zij doen dit op verschillende wijze. Zwakke jongens doen dit vooral door passages voor te lezen; zwakke meisjes door passages in eigen woorden na te vertellen. Van de groepen lijken de zwakke meisjes nog het meest ‘verhaalgericht’. Dat de leeswijze mede bepaald wordt door seksse in combinatie met prestatieniveau, vormt een aanvulling op de bevindingen van Vipond en Hunt (1984), Schraw (2000) en Smith (1991).

Bij ons onderzoek kunnen kritische kanttekeningen gezet worden. Zo is voorbijgegaan aan individuele verschillen tussen leerlingen. De standaarddeviaties die behoren bij de gemiddelde proporties uitingen zijn tamelijk groot (zie bijlage 2). Dit wijst op een grote variatie in de mate waarin processen in de protocollen van individuele leerlingen voorkomen. Inspectie van de individuele scores toont echter aan dat de gevonden verschillen tussen zwakke en sterke jongens en meisjes niet aan slechts één of twee ‘uitbijters’ zijn toe te schrijven.

Verder is kritiek mogelijk op de methode van hardop denken. Leesprocessen spelen zich in het hoofd van de leerling af, en het is de vraag in hoeverre wij zicht kregen op mentale processen via hardop denken. Sommige processen zijn geautomatiseerd, andere processen kunnen door het hardop denken juist verstoord worden. Voor zwakke leerlingen kan het hardop denken een te grote cognitieve belasting vormen, waardoor het begrip en de beleving van het verhaal kunnen worden aangetast. Dit zou kunnen

verklaren waarom zwakke leerlingen zo vaak hun toevlucht nemen tot reproducerende activiteiten, zoals voorlezen en parafraseren.

Op verschillende manieren hebben we getracht de cognitieve belasting voor de leerlingen te verlichten: door de taak te verduidelijken (het tonen van hardop denken op video), door te benadrukken dat er geen 'goede' en 'foute' reacties mogelijk zijn en door de verhalen in fragmenten te presenteren. Over het algemeen gaven leerlingen niet de indruk dat zich belemmerd te voelen door de hardopdenktaak. De respons van zwakke leerlingen was ook niet minder omvangrijk dan die van sterke leerlingen. In het nagesprek merkten verschillende leerlingen op dat zij de verhalen, door het hardop denken, juist zorgvuldiger en met meer aandacht voor details hadden gelezen dan zij anders zouden doen.

Ook onze analyse van de hardopdenkprotocollen is aan kritiek onderhevig. Wij kozen voor een kwantitatieve benadering, met gebruikmaking van een beperkt aantal categorieën. De categorieën 'proces' en 'inhoud' zijn niet volledig onafhankelijk van elkaar. Bovendien was de betrouwbaarheid van de codering niet optimaal. De gevonden verschillen tussen zwakke en sterke leerlingen kunnen echter niet aan die lage betrouwbaarheid toegeschreven worden: de protocollen van beide groepen zijn met dezelfde mate van (on)betrouwbaarheid gescoord.

Een sterk punt van onze onderzoeksopzet vinden wij het gebruik van vijf verhalen, in plaats van slechts één verhaal. Dit maakt een valider en betrouwbaarder meting van leesprocessen mogelijk. De vraag rijst echter in hoeverre de verhalen verschillende leesactiviteiten bij de leerlingen uitlokten. We zijn dit nagegaan voor alle categorieën in ons schema. Bij zes daarvan vonden we significante verschillen tussen de verhalen ($p < .05$): bij probleem signaleren, relateren persoon, voorspellen, emotioneel reageren, tijd/ruimte en personage. De meeste verschillen zijn inhoudelijk te verklaren. Zo lokte het humoristische verhaal 'Het interview' relatief meer emotionele reacties (i.c. lachen) bij de leerlingen uit dan de andere, meer serieuze verhalen. Omdat elke leerling alle vijf verhalen las, hebben verhaaleffecten geen invloed op gevonden groepseffecten.

Rest de vraag wat we uit dit onderzoek kunnen leren voor de ontwikkeling van een procesgerichte literatuurdidactiek. Zo'n didactiek zou 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. Dit kan bijvoorbeeld door hen te laten reflecteren op het eigen leesproces en door hen lezers-in-actie te laten observeren (vb. sterke leerlingen die tijdens het lezen vragen stellen, evaluatief, emotioneel en metacognitief reageren en reflecteren op de achterliggende gedachte van het verhaal). Op deze manier kunnen leerlingen kennis maken met een repertoire aan mogelijke lezersreacties op een verhaal, en hun eigen repertoire desgewenst uitbreiden. Hardop denken kan daarbij dienst doen als didactisch hulpmiddel (vgl. Kucan & Beck, 1997).

Literatuur

- Ainley, M., Hillman, K. & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12(4), 411-428.
- Andringa, E. (1995a). Strategieën bij het lezen van literatuur. *Spiegel*, 13(3), 7-32.

- Andringa, E. (1995b). Ontwikkelingen in het omgaan met literaire complexiteit. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 20(3), 271-284.
- Bolt, L. Van der (2000). *Ontroerend goed: een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs*. Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Earthman, E.A. (1992). Creating the virtual work: readers' processes in understanding literary texts. *Research in the Teaching of English*, 26(4), 351-384.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1993). *Protocol analysis. Verbal reports as data*. Cambridge: The MIT Press.
- Hunt, R.A. & Vipond, D. (1991). First, catch the rabbit: The methodological imperative and the dramatization of dialogic reading. *Poetics*, 20, 577-595.
- Kucan, L. & Beck, I.L. (1997). Thinking aloud and reading comprehension research: inquiry, instruction, and social interaction. *Review of Educational Research*, 67(3), 271-299.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106.
- Smith, M.W. (1991). Constructing meaning from text: an analysis of ninth-grade reader responses. *Journal of Educational Research*, 84(5), 263-271.
- Schooten, E. Van & Glopper, K. De (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30, 169-194.
- Trabasso, T. & Magliano, J.P. (1996). Conscious understanding during comprehension. *Discourse Processes*, 21, 255-287.
- Vipond, D. & Hunt, R.A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, 13, 261-277.
- 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.

Bijlagen

Bijlage 1 Analyseschema

Beknopte omschrijving van categorieën van leesactiviteiten in het schema. Voorbeelden van uitingen zijn ontleend aan protocollen over “De drie vrienden” van Jeanette Winterson. Het eerste fragment van dit verhaal luidt als volgt:

“Er waren eens twee vrienden die een derde vonden. Omdat ze niemand in de hele wereld aardiger vonden, beloofden ze plechtig dat ze in één paleis zouden wonen, op één schip zouden varen en één gevecht zouden leveren met gelijke wapens.”

Categorie	Beknopte omschrijving	Voorbeelden van uitingen over “De drie vrienden”
PROCES		
Voorlezen	Voorlezen of herlezen van een woord, zin of verhaalfragment.	-
Voorspellen	Anticiperen op verhaalgebeurtenissen	“Als het in het begin allemaal zo goed gaat, dan zal het straks wel fout gaan.”
Parafaseren	Navertellen van informatie die expliciet gegeven is in de tekst.	“Nou, er waren twee vrienden en die vonden er nog een bij.”
Interpreteren	Afleiden van informatie die niet expliciet gegeven is in de tekst; inferenties maken, open plekken invullen, conclusies trekken e.d.	“Misschien houden ze van trio’s.” “Een paleis. Dus ze zijn nog rijk ook.” “Ze zijn heel eenkennig, denk ik, want ze vonden niemand aardiger.”
Probleem signaleren	Aangeven dat er een (begrips)probleem bestaat, zonder poging tot oplossing.	“Een gevecht met gelijke wapens. Dit snap ik niet.”
Probleem oplossen	Een eerder aangegeven probleem trachten op te lossen.	“Wat wordt hiermee bedoeld? (...) Ik denk dat ze samen vechten tegen anderen.”
Uitbreiden	Alternatieven of uitbreidingen geven aan het verhaal.	“Ze zouden niet naar het onvindbare, maar naar drugs moeten gaan zoeken.”
Relateren tekstdelen	Verbanden leggen tussen gelezen tekstdelen.	“Een derde. Dit zijn de drie vrienden uit de titel, dus.”
Relateren persoon	Verbanden leggen met persoonlijke ervaringen; associaties of meningen geven.	“De drie vrienden. Dat doet me eraan denken dat ik met drie vrienden op vakantie ga.”
Relateren wereld	Verbanden leggen met algemeen menselijke ervaringen of feiten; met films of eerder gelezen verhalen.	“Goud en vrouwen zijn cliché dingen om te zoeken.” “De drie vrienden. Van die stripfiguurtjes: Kwak, Kwak en Kwak.”
Analyseren	Onderkennen van vorm-, structuur- of stijkenmerken, benoemen van genre, periode.	““Er waren eens...”. Het begint een beetje als een sprookje.” “Het verhaal heeft een open einde.”
Evalueren	Waardeoordelen geven over het verhaal als geheel of over verhaal-aspecten.	“Grappig verhaal.” “Dit vind ik mooi: “Er waren eens twee vrienden die een derde vonden.”
Emotioneel reageren	Uiting geven aan emoties die het verhaal oproept, of benoemen van eigen emotionele reactie.	“Gatver!”, “Jemig”; “Wat zielig”, “Hier word ik treurig van.” Non-verbaal: lachen, zuchten, kreunen.
Metacognitief reageren	Benoemen van of reflecteren op het eigen leesproces of leesgedrag.	“Dit stukje lees ik nog een keer.” “Ik ben wel gewend om dit soort vage verhalen te lezen.”

Overig	Uitingen die niet in één van de categorieën zijn te plaatsen.	-
INHOUD		
Genre	Uitspraken over het soort verhaal, het genre.	“Het begint een beetje als een sprookje.” “Het is een fantasieverhaal.”
Personage	Uitspraken over personages; hun gedachten, gevoelens, motieven, karakter, onderlinge relaties e.d.	“Ik denk dat ze elkaar heel aardig vinden. Vrienden door dik en dun, zoiets.” “Ik denk dat ze heel egocentrisch zijn.”
Handeling	Uitspraken over verhaalgebeurtenissen of de handeling.	“Toen kwamen ze bij een huis zonder vloeren.”
Tijd/ruimte	Uitspraken over de tijd waarin het verhaal zich afspeelt, het tijdsverloop, of over de setting.	“Het speelt zich niet in deze tijd af.” “Een huis zonder vloeren. Een Escherachtig gebouw.”
Structuur/stijl	Uitspraken over structuur of stijl van het verhaal.	“Het is mooi geschreven, met die korte zinnen.”
Thema	Uitspraken over thema, boodschap, bedoeling, moraal, auteursintentie e.d. van het verhaal.	“Hier komt het idee achter het verhaal naar voren. Wat je niet kunt vinden, is datgene wat jou ontmoet. De dood.”
Overig	Uitspraken die niet in één van de categorieën zijn te plaatsen.	o.a. letterlijke citaten uit de tekst
VRAAG		
Vragen stellen	Uitspraken die de intentie hebben van een vraag.	“Gaan ze tegen elkaar of tegen anderen vechten?” “Wat is een zeis?”

Bijlage 2 Gemiddelde percentages (en standaard deviaties) van leerlinguitingen in de categorieën van 'proces', 'inhoud' en 'vraag'

Categorieën	Niveau		Sekse			Niveau x Sekse		
	zwak	sterk	jongens	meisjes	jongens zwak	jongens sterk	meisjes zwak	meisjes sterk
PROCES								
voorlezen	8.6 (12.3)	9.7 (8.6)	14.4 (12.5)	4.3 (4.5)	17.0 (14.5)	12.3 (10.4)	1.9 (2.1)	7.0 (5.0)
voorspellen	2.9 (3.2)	1.1 (2.1)	1.7 (2.4)	2.2 (3.1)	2.5 (2.6)	1.1 (2.1)	3.2 (3.6)	1.2 (2.0)
parafaseren	27.5 (22.6)	10.7 (8.6)	14.2 (8.6)	23.3 (24.1)	14.7 (7.2)	13.7 (9.7)	37.8 (25.5)	7.5 (6.0)
interpreteren	23.4 (13.7)	15.9 (11.8)	20.0 (11.5)	19.1 (14.8)	20.7 (9.4)	19.5 (13.1)	25.5 (16.3)	12.2 (9.0)
probleem signaleren	8.5 (6.5)	10.6 (11.1)	10.0 (9.7)	9.2 (8.7)	9.5 (5.2)	10.5 (12.3)	7.8 (7.4)	10.8 (10.0)
probleem oplossen	1.3 (2.3)	1.7 (2.5)	1.6 (2.5)	1.5 (2.4)	1.3 (1.8)	1.9 (2.9)	1.4 (2.8)	1.5 (2.1)
uitbreiden	1.5 (3.3)	1.4 (2.4)	3.5 (4.0)	3.0 (4.5)	2.9 (4.5)	1.2 (2.5)	0.4 (1.2)	1.7 (2.4)
relateren tekstdelen	1.5 (2.7)	0.9 (1.3)	1.5 (2.2)	1.0 (2.0)	1.8 (2.9)	1.2 (1.5)	1.4 (2.6)	0.6 (1.0)
relateren persoon	2.4 (5.8)	3.7 (6.2)	3.7 (7.1)	2.5 (4.8)	3.2 (6.9)	4.1 (7.4)	1.7 (4.9)	3.4 (4.7)
relateren wereld	3.1 (4.7)	4.2 (4.4)	4.0 (5.0)	3.4 (4.2)	5.0 (6.1)	3.2 (3.9)	1.7 (2.7)	5.3 (4.7)
analyseren	2.8 (4.9)	3.0 (4.4)	3.3 (4.5)	2.5 (4.8)	1.6 (2.2)	4.8 (5.3)	3.7 (6.2)	1.1 (2.0)
evalueren	4.5 (5.5)	12.0 (10.6)	6.2 (6.7)	10.3 (10.9)	4.5 (5.7)	7.6 (7.2)	4.5 (5.5)	16.6 (11.8)
emotioneel reageren	5.7 (4.4)	10.7 (9.0)	5.6 (5.6)	10.7 (8.3)	3.9 (2.9)	7.0 (6.8)	7.2 (5.0)	14.6 (9.6)
metacognitief reageren	1.9 (3.1)	3.7 (5.0)	2.9 (3.8)	2.7 (4.6)	2.8 (3.7)	3.0 (4.0)	1.1 (2.4)	4.4 (5.8)
overig proces	6.0 (5.9)	8.9 (8.9)	8.1 (8.7)	6.9 (6.8)	7.6 (6.5)	8.5 (10.2)	4.7 (5.2)	7.5 (7.7)
INHOUD								
genre	1.7 (3.7)	0.5 (1.1)	0.5 (1.0)	1.6 (3.6)	0.6 (1.0)	0.4 (0.9)	2.6 (4.7)	0.5 (1.3)
personage	26.4 (12.9)	21.6 (11.4)	22.1 (11.1)	25.7 (13.2)	24.2 (10.9)	20.4 (11.3)	28.2 (14.3)	23.0 (11.6)
handeling	37.1 (17.1)	24.7 (12.3)	26.5 (10.3)	34.7 (19.1)	29.6 (9.5)	23.9 (10.5)	43.6 (19.5)	25.5 (14.0)
tijd/ruimte	6.3 (6.5)	3.4 (4.5)	4.5 (4.5)	5.1 (6.7)	6.2 (4.2)	3.0 (4.2)	6.4 (8.0)	3.8 (4.7)
stijl/structuur	1.7 (3.9)	3.9 (5.3)	2.9 (4.4)	2.8 (5.2)	0.9 (1.6)	4.5 (5.3)	2.3 (5.0)	3.2 (5.4)
thema	0.5 (1.7)	2.4 (4.4)	2.0 (4.2)	0.9 (2.6)	0.4 (1.4)	3.4 (5.2)	0.6 (1.9)	1.3 (3.3)
overig inhoud	28.5 (14.5)	43.5 (13.2)	41.5 (12.3)	31.3 (16.9)	38.1 (11.9)	44.4 (12.1)	20.8 (11.5)	42.7 (14.5)
VRAAG								
vragen stellen	4.6 (5.1)	7.7 (8.4)	5.2 (5.2)	7.0 (8.5)	6.8 (5.8)	3.8 (4.4)	2.8 (3.6)	11.7 (9.8)