
FICTIE-ONDERWIJS EN BASISVORMING

Wat vinden docenten ervan en welke doelstellingen streven zij na?

Erik van Schooten & Ron Oostdam

Voor de basisvorming op Nederlandse scholen voor voortgezet onderwijs zijn kerndoelen geformuleerd die betrekking hebben op het zogenaamde fictie-onderwijs in het schoolvak Nederlands (De Boer, Prak & Wagemans 1993). Met de invoering van het fictie-onderwijs wordt onder andere beoogd de overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur beter te laten verlopen en de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren. Dergelijk onderwijs dient zich niet te beperken tot literatuur (romans, geschreven verhalen, dagboeken, gedichten en toneel), maar moet ook aandacht besteden aan lectuur en aan niet-schriftelijke vormen van fictie, waaronder bijvoorbeeld tv-drama, film, cabaret, liedjes en hoorspel (Bonset, De Boer & Ekens 1992).

Vóór de invoering van de basisvorming werd niet aan alle leerlingen in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs literatuur of fictie-onderwijs gegeven. Scholen die dit onderwijs niet gaven, moeten dus een nieuw curriculum introduceren. Maar ook de scholen die voorheen wel literatuur-onderwijs verzorgden in de eerste drie onderwijsjaren, moeten hun onderwijs wijzigen, zodat het tegemoetkomt aan de doelen van de basisvorming.

In dit artikel worden de resultaten besproken van een onderzoek waarin onder andere is nagegaan wat docenten vinden van dit nieuwe fictie-onderwijs en welke doelstellingen ze belangrijk vinden (zie ook: Van Schooten 1994; Oostdam & Van Schooten 1996; Van Schooten & Oostdam 1997).

1 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Gezien de ruime betekenis van de termen fictie en literatuur, is het domein 'fictie' allereerst nader gedefinieerd (zie tabel 1). Daarbij is een onderscheid gemaakt tussen *schriftelijke en niet-schriftelijke*, en tussen *literaire en niet-literaire* fictie. Binnen de schriftelijke fictie is het voor het onderwijs belangrijke onderscheid gemaakt tussen lectuur, jeugdliteratuur en volwassenenliteratuur. Bij de lectuur en de niet-schriftelijke vormen van fictie wordt het onderscheid tussen fictie voor de jeugd en voor volwassenen niet gemaakt, omdat het daar gekunsteld aandoet en niet direct relevant is voor het onderwijs. De voorbeelden die gegeven worden, zijn slechts bedoeld als referentiekader bij de

betreffende termen. Natuurlijk is er altijd discussie mogelijk over de vraag of een bepaald werk wel of niet als literair moet worden beschouwd.

Voor het onderzoek gaf het schema sturing aan de constructie van een vragenlijst voor docenten waarin systematisch vragen zijn gesteld over zijn of haar attitude ten aanzien van elk van de onderscheiden domeinen van fictie. Op die manier was bijvoorbeeld na te gaan of er bij docenten verschillen zijn in houding ten aanzien van literaire en niet-literaire fictie. Verder zijn vragen gesteld over de nagestreefde doelstellingen in het fictie-onderwijs.

TABEL 1: Het domein 'fictie'

	NIET-LITERAIR	LITERAIR	
	lectuur	jeugdliteratuur	volwassenen-literatuur
SCHRIFTELIJK	- strips (<i>Donald Duck</i>, <i>Asterix en Obelix</i>, <i>Suske en Wiske</i> e.d.) - niet-literaire kinderboeken (<i>Kameleon</i>, <i>Arendsoog</i>, <i>De olijke tweeling</i>, <i>De vijf</i>, e.d.) - bouquetboekjes - westerns, detectives, doktersromans, e.d.	- literaire jeugdboeken (bv. Jan Terlouw, Miep Diekmann, Thea Beckman, Tonke Dragt) - literaire jongerenpoëzie (bv. Wilmink, Boerstoeel, Schmidt, Ekkers)	- boeken uit de literaire canon (Hermans, Mulisch, Boon, etc.)
	populaire niet-schriftelijke fictie	literaire niet-schriftelijke fictie	
NIET-SCHRIFTELIJK	- soaps (<i>GTST</i>, <i>Onderweg naar morgen</i>, e.d.) en de meer triviale tv-series (<i>Medisch Centrum West</i>, <i>Baantjer</i>, <i>Het zonnetje in huis</i>, <i>Vrouwenvleugel</i>, e.d.) - triviale speelfilms op tv of in de bioscoop (<i>De lift</i>, <i>Spetters</i>, <i>De familie Flodder</i>, e.d.) - triviaal theater en cabaret (<i>Theater van de lach</i>, André van Duin, Tineke Schouten, e.d.) - liedteksten (van bv. populaire popliedjes zoals <i>Dromen zijn bedrog</i>, <i>Ademnood</i>, e.d.)	- de meer literaire tv-series (<i>Lipstick on your collar</i>, <i>Bij nader inzien</i>, <i>Oeroeg</i>, <i>Daens</i>, <i>Van oude mensen de dingen die voorbijgaan</i>, e.d.) - 'literaire' speelfilms op tv of in de bioscoop (<i>De avonden</i>, <i>Max Havelaar</i>, <i>De aanslag</i>, <i>Het bittere kruid</i>, e.d.) - 'literair' theater en cabaret (<i>Op hoop van zegen</i> van Heijermans, theaterbewerking van <i>De kleine zielen</i> van Couperus, Van Kooten en De Bie, <i>Freek de Jonge</i>, e.d.) - literaire liedteksten (chansons van Brel, liederen van Brecht en Weill, e.d.)	

In tabel 2 zijn de gegevens omtrent de steekproef van het vragenlijstonderzoek terug te vinden. Gegevens over de populatie (schooljaar 1995-1996) zijn verkregen bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Er is een hoofdstekproef getrokken van 116 scholen, waarvan er 43 positief hebben gereageerd (zie tabel 1). Op grond van de respons op de hoofdstekproef is vervolgens een reservestekproef van 59 scholen aangeschreven met een uiteindelijke respons van 18 scholen. In totaal zijn dus 175 scholen aangeschreven en hebben 61 scholen positief gereespondeerd (een responspercentage op schoolniveau van 35%).

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

In tabel 2 is ook het aantal docenten terug te vinden dat de aanbodvragenlijst heeft ingevuld. Uiteindelijk hebben 91 docenten van 61 scholen een vragenlijst geretourneerd.

TABEL 2: Scholenstekproef per stratum, populatie (POP), hoofdstekproef (s1), respons hoofdstekproef (R1), reservestekproef (s2), respons reservestekproef (R2), totaal aantal responderende scholen (TOT SCHOL) en totaal aantal responderende docenten (TOT DOC); bij pop, tot schol en tot doc staan de afgeronde percentages tussen haken

STRATUM	POP	s1	R1	s2	R2	TOT SCHOL	TOT DOC
1 vbo	76 (10)	15	7	7	4	11 (18)	18 (20)
2 vbo/mavo	89 (12)	15	4	9	2	6 (10)	10 (11)
3 vbo/mavo/havo	3 (-)	3	1	-	-	1 (2)	2 (2)
4 vbo/mavo/havo/vwo	227 (30)	15	10	9	2	12 (20)	20 (22)
5 mavo	106 (14)	15	3	9	2	5 (8)	6 (7)
6 mavo/havo	4 (1)	4	1	-	-	1 (2)	3 (3)
7 mavo/havo/vwo	169 (22)	15	5	10	6	11 (18)	13 (14)
8 havo	4 (1)	4	4	-	-	4 (7)	5 (5)
9 havo/vwo	44 (6)	15	5	5	1	6 (10)	7 (8)
10 vwo	45 (6)	15	3	10	1	4 (7)	7 (8)
	767	116	43	59	18	61	91

2 HOUDING FICTIE EN FICTIE-ONDERWIJS

In de docentvragenlijst zijn vragen gesteld die betrekking hebben op de houding van de docent ten aanzien van *lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie, en literaire niet-schriftelijke fictie*. Daarnaast zijn vragen gesteld die betrekking hebben op de houding van de docent ten aanzien van het geven van *onderwijs met lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie, en literaire niet-schriftelijke fictie*. De attitude-vragen waren steeds onderverdeeld in vier categorieën: *cognitie, affect, norm* en *facilitatie* (cf. Ajzen & Fishbein 1980). Alleen voor de domeinen *lectuur, populaire en literaire niet-schriftelijke fictie* bleken geen betekenisvolle vragen in de categorie *facilitatie* te formuleren.

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

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

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

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

Om na te gaan of de in de vragenlijst onderscheiden attitude-categorieën ook inderdaad verschillende aspecten meten, zijn toetsende factoranalyses uitgevoerd.¹ Uit deze analyses bleek in de eerste plaats dat binnen het domein lectuur een onderscheid moet worden gemaakt tussen strips en overige lectuur: de houding ten opzichte van strips is significant positiever dan die ten opzichte van de overige vormen van lectuur.

Bij de domeinen lectuur en strips bleek geen onderscheid gemaakt te kunnen worden tussen de cognitieve, affectieve en normatieve attitude. Dat wil zeggen: iemand met positieve ideeën (cognities) over lectuur/strips, leest ook graag lectuur/strips (affect) en vindt dat het lezen van lectuur/strips niet indruist tegen de normen. Of omgekeerd: iemand met negatieve ideeën over lectuur/strips, leest niet graag lectuur/strips en vindt dat hij of zij eigenlijk geen lectuur of strips hoort te lezen.

Bij het onderwijs met lectuur² valt het onderscheid tussen cognitie, affect en norm eveneens weg. Wel is er een significant verschil tussen deze drie categorieën enerzijds en de categorie facilitatie anderzijds.

In tabel 3 zijn voor de vijf onderscheiden domeinen van het begrip fictie (zie tabel 1) de gemiddelde somscores over de verschillende attitude-categorieën (cognitie, affect, norm en facilitatie) af te lezen. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe positiever de attitude, waarbij gemiddelde scores groter dan 3 wijzen op een positieve attitude en gemiddelde scores lager dan 3 op een negatieve.

Kijken we naar de gemiddelde scores voor de attitudes ten aanzien van strips, lectuur en het onderwijs met lectuur, dan zien we dat docenten Nederlands gemiddeld een positieve houding ten opzichte van strips vertonen (3.2) en een negatieve ten aanzien van lectuur (2.6), maar dat zij gemiddeld een positieve houding ten aanzien van het onderwijs met lectuur (cognitie/affect/norm: 3.5) hebben, ook al ziet men nog wel enige problemen bij het realiseren van dit onderwijs (facilitatie: 2.9). Alle voornoemde gemiddelden verschillen significant van elkaar.

Bij het domein jeugdliteratuur moet wel een onderscheid gemaakt worden tussen de vier attitude-categorieën, maar er zijn geen significante verschillen tussen de gemiddelden van de categorieën affect, norm en facilitatie. Wel is er een significant verschil tussen deze drie categorieën en de categorie cognitie. Alle gemiddelden wijzen op een positieve houding ten aanzien van jeugdliteratuur. Daarbij zijn de ideeën en kennis ten aanzien van jeugdliteratuur significant positiever dan de gevoelens, normen en ervaren mogelijkheden voor realisatie van eigen gedrag.

Bij het domein onderwijs jeugdliteratuur doet zich een vergelijkbare situatie voor. Alle scores wijzen op een positieve houding ten aanzien van het geven

TABEL 3: Attitudes van docenten (N= 87-91) ten aanzien van lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie, en literaire niet-schriftelijke fictie, en attitudes ten aanzien van het geven van onderwijs met lectuur, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, populaire niet-schriftelijke fictie, en literaire niet-schriftelijke fictie; aparte scores voor de categorieën cognitief, affectief, normatief en facilitatie worden alleen gegeven als uit toetsende factoranalyses bleek dat de aspecten te onderscheiden zijn (van attitude-categorieën die één aspect bleken te betreffen, zijn de cellen samengevoegd); gemiddelde scores (1=zeer negatief, 3=neutraal, 5=zeer positief); tussen haakjes de standaarddeviaties (sd).

	COGNITIEF	AFFECTIEF	NORMATIEF	FACILITATIE
lectuur	2.6 (.79)			nvt
strips	3.2 (.64)			nvt
onderwijs lectuur & strips	3.5 (.64)			2.9 (.75)
jeugdliteratuur	3.9 (.59)	3.6 (.58)	3.6 (.56)	3.5 (.79)
onderwijs jeugdliteratuur	3.9 (.35)	4.0 (.64)	3.9 (.43)	3.4 (.60)
volwassenenliteratuur	4.2 (.46)	3.6 (.64)	3.9 (.64)	3.1 (.75)
onderwijs volwassenenliteratuur	2.8 (.79)	2.5 (.84)	2.2 (.69)	2.5 (.80)
populaire niet-schriftelijke fictie	2.5 (.71)			nvt
onderwijs populaire niet-schriftelijke fictie	3.3 (.69)			2.7 (.75)
literaire niet-schriftelijke fictie	3.6 (.44)			nvt
onderwijs literaire niet-schriftelijke fictie	3.4 (.55)	3.7 (.55)		2.9 (.69)

van onderwijs in jeugdliteratuur. Hier is alleen de score voor facilitatie significant lager - maar nog wel positief - dan de andere drie scores, die elkaar onderling niet ontlopen. Met andere woorden: onderwijs in jeugdliteratuur vindt men nuttig (cognitie), leuk om te geven (affect), men vindt ook dat het gegeven moet worden in de basisvorming (norm), en men heeft geen moeite om dit onderwijs te realiseren (facilitatie).

Bij volwassenenliteratuur wijzen alle vier de scores op een positieve houding en verschillen alle vier de scores significant van elkaar. Het meest positief zijn de ideeën en kennis (cognitie). Het minst positief (bijna neutraal) betreft de

facilitatie. Dit betekent: men vindt het verstandig om zelf volwassenenliteratuur te lezen (cognitie), men wil het ook (affect), men vindt ook dat men het hoort te lezen (norm), maar de eigen mogelijkheden voor het lezen van volwassenenliteratuur ziet men minder positief (facilitatie).

Ondanks een positieve houding ten opzichte van volwassenenliteratuur, denkt men negatief over het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming. Met name de lage score voor de normcategorie (2.2) geeft aan dat men van mening is dat onderwijs met volwassenenliteratuur niet thuishoort in de basisvorming.

Respondenten hebben voor zichzelf een negatieve houding ten aanzien van populaire niet-schriftelijke fictie (2.5), maar denken wel positief over onderwijs met dit soort fictie (3.3). Daarbij is er voor het onderwijs met dit soort fictie een significant verschil tussen de samengevoegde categorieën cognitie, affect en norm enerzijds (3.3) en de categorie facilitatie anderzijds (2.7): ondanks een positieve houding ziet men nog wel de nodige problemen bij het geven van onderwijs met deze vorm van fictie. De houding ten aanzien van literaire niet-schriftelijke fictie daarentegen is positief (3.6) evenals de houding ten aanzien van het geven van onderwijs ermee. Weer is de facilitatiescore (2.9) significant lager dan de scores voor cognitie (3.4) en affect/norm (3.7).

Samengevat kunnen we op grond van de resultaten uit tabel 3 stellen dat docenten gemiddeld een positieve attitude hebben ten aanzien van strips, jeugdliteratuur, volwassenenliteratuur, en literaire niet-schriftelijke vormen van fictie. De houding ten aanzien van lectuur (zonder strips) en populaire niet-schriftelijke fictie is negatief.

De attitude ten aanzien van onderwijs in de verschillende domeinen laat een ander plaatje zien. Wat direct opvalt, is dat de attitude ten aanzien van onderwijs met jeugdliteratuur het meest positief is. Men heeft gemiddeld genomen ook geen moeite met het realiseren van dit onderwijs. Daarnaast staat men gemiddeld positief tegenover onderwijs met lectuur en met populaire en literaire niet-schriftelijke fictie, maar men vindt het wel moeilijk om dit onderwijs te geven. Negatief staat men tegenover het geven van onderwijs met volwassenenliteratuur in de basisvorming. Het geven van dit onderwijs vindt men overigens ook moeilijk.

3 DOELSTELLINGEN VAN FICTIE-ONDERWIJS

In de vragenlijst zijn eveneens een groot aantal mogelijke doelstellingen voor het fictie-onderwijs bevraagd, waarbij aangegeven moest worden in hoeverre de docent de doelstellingen nastreeft. De vragen zijn apart gesteld voor de drie leerjaren van de basisvorming. Op die manier is na te gaan of er in de leerjaren een verschuiving plaatsvindt in nagestreefde doelstellingen.

De doelstellingen zijn ingedeeld in de volgende vijf categorieën: *literatuurgeschiedenis* (het bijbrengen van kennis over de literatuurgeschiedenis: voornaamste auteurs, richtingen, stromingen, canon), *leesplezier*, *structuuranalyse* (de gereedschapskist voor het analyseren van literaire werken), *maatschappelijke vorming*, en *individuele ontplooiing*.

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

TABEL 4: Oordelen van docenten over de mate waarin doelstellingen van belang geacht worden voor de verschillende leerjaren van de basisvorming; gemiddelde somscores (1=onbelangrijk, 2=niet zo belangrijk, 3=enigszins belangrijk, 4=belangrijk) en standaarddeviaties (tussen haakjes); de categorieën 'maatschappelijke vorming' en 'individuele ontplooiing' bleken bij docenten van het tweede leerjaar één factor te vormen

	LEERJAAR 1 (N=64-65)	LEERJAAR 2 (N=52-53)	LEERJAAR 3 (N=55-56)
literatuurgeschiedenis	2.0 (.64)	2.3 (.59)	2.5 (.69)
leesplezier	3.8 (.30)	3.7 (.35)	3.8 (.28)
structuuranalyse	2.2 (.79)	2.4 (.75)	2.9 (.63)
maatschappelijke vorming	3.0 (.76)	3.3 (.50)	3.3 (.65)
individuele ontplooiing	3.2 (.56)		3.4 (.51)

Uit toetsende factoranalyses bleek dat de vijf categorieën als aparte factoren onderscheiden konden worden, behalve de categorieën maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing in het tweede leerjaar. In tabel 4 worden de gemiddelde somscores voor de vijf categorieën gegeven. Binnen leerjaren verschillen alle gemiddelden significant van elkaar, met uitzondering van de gemiddelden voor literatuurgeschiedenis en structuuranalyse in het tweede leerjaar, en de gemiddelden voor maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing in zowel het tweede als het derde leerjaar.

Voor alle drie de leerjaren in de basisvorming worden de doelstellingen betreffende leesplezier gemiddeld het belangrijkste gevonden, en daarna in aflopende volgorde van belangrijkheid: individuele ontplooiing, maatschappelijke vorming,

structuuranalyse, en literatuurgeschiedenis. Uiteraard is er in het tweede leerjaar geen verschil tussen maatschappelijke vorming en individuele ontplooiing.

Als gekeken wordt naar verschillen tussen de drie leerjaren, dan valt op dat alle doelstellingen gemiddeld genomen in de hogere leerjaren steeds belangrijker worden gevonden met uitzondering van leesplezier, dat in het eerste leerjaar al bijna de maximale gemiddelde score krijgt. Deze toename in belangrijkheid treedt het sterkst op bij literatuurgeschiedenis en structuuranalyse.

4 SLÓTSOM

De hier besproken resultaten van het onderzoek naar het fictie-onderwijs laten zien dat docenten positief staan tegenover het geven van onderwijs met lectuur, jeugdliteratuur, en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Docenten hebben gemiddeld genomen een negatieve houding ten aanzien van onderwijs met volwassenenliteratuur (dit ondanks een gemiddeld positieve houding ten aanzien van het zelf lezen van volwassenenliteratuur). Wel doen zich problemen voor met de realisatie van het fictie-onderwijs. Geen problemen ervaart men bij het gebruik van jeugdliteratuur, maar wel ziet men problemen bij het gebruik van lectuur, en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie.

De doelstellingen die docenten zeggen na te streven, passen bij de kerndoelen voor de basisvorming. De belangrijkste doelstelling is gemiddeld genomen het bevorderen van leesplezier. Ook het nastreven van individuele ontplooiing en maatschappelijke vorming bij de leerlingen wordt belangrijk gevonden. Gemiddeld genomen vindt men doelstellingen betreffende structuuranalyse en literatuurgeschiedenis niet zo belangrijk, al worden ze in de leerjaren twee en drie wel steeds belangrijker gevonden.

Op grond van de bovenstaande resultaten mag als algemene conclusie gelden dat er in ieder geval voldoende steun is voor het nieuwe fictie-onderwijs in de basisvorming, maar dat men nog wel wat moeite heeft met de realisatie ervan.

NOTEN

- 1 In tabel 3 valt te zien welke attitude-aspecten op grond van de toetsende factoranalyses onderscheiden konden worden en welke niet. Aspecten die één factor bleken te vormen, worden in de tabel weergegeven als één cel met één gemiddelde en één standaarddeviatie.
- 2 Bij de constructie van de vragenlijst was nog niet bekend dat lectuur en strips onderscheiden dienen te worden. Helaas zijn er bij het bevragen van de attitude

ten aanzien van onderwijs met lectuur onvoldoende vragen over strips opgenomen in de vragenlijst, waardoor het niet mogelijk is onderwijs met strips apart te onderscheiden van onderwijs met lectuur.

LITERATUUR

- Azjen, I. & M. Fishbein: *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1980.
- Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens: *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho, 1992.
- De Boer, M., D. Prak & E. Wagemans: Fictie in de basisvorming. Een leerplan. *Tsjip*, 3/4 (1993).
- Oostdam, R. & E. van Schooten: Tussen droom en daad. Fictieonderwijs Nederlands in de basisvorming. *Levende Talen* 515 (1996), p. 572-578.
- Van Schooten, E.: De bevordering van leesgedrag en -attitude. *Spiegel*, 12/3 (1994), p. 61-75.
- Van Schooten, E. & R. Oostdam: Fictie-onderwijs in de basisvorming. Attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs. *Spiegel*, te verschijnen (1997).