

Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin'

Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau

Nienke Draaisma (0417319) & Kim Lijffijt (3150569)

In dit onderzoek wordt de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau (Witte, 2008) onderzocht. Zijn leerlingen gemotiveerder wanneer ze een boek lezen op hun eigen niveau? In dit onderzoek komt naar voren dat leerlingen die boeken lezen onder hun eigen niveau gemotiveerder zijn dan leerlingen die boeken op of boven het eigen niveau lezen. Er worden vakdidactische aanbevelingen gedaan die de docent in staat stellen de leerling effectiever te begeleiden tijdens en na het lezen.

Inleiding

Je hoort wel eens dat leerlingen niet lezen voor hun plezier, maar omdat het moet. Ze worden gedwongen in de bovenbouw van het VWO minstens drie literaire werken per jaar te lezen. Leerlingen geven al jaren aan dat hun motivatie afneemt door dit gedwongen lezen (Witte, 2008). Voor een docent is het moeilijk zijn of haar passie voor literatuur over te brengen wanneer hij of zij te maken heeft met gedemotiveerde leerlingen. Het is interessant voor docenten om te weten hoe de motivatie van leerlingen verhoogd kan worden. Er is reeds veel onderzoek gedaan naar leesgedrag van leerlingen. Het meest recente

onderzoek naar het verhogen van de motivatie van leerlingen voor het lezen van boeken is van Theo Witte (2008). Witte stelt voor te differentiëren op leesniveau¹ van de leerling. Zodoende zou de motivatie van de leerling toenemen. Een goede docent heeft aandacht voor individuele verschillen tussen leerlingen en kan inspelen op het niveau, de interesses en de behoeftes van een individuele leerling. Wij onderzoeken in dit artikel of er inderdaad een verband bestaat tussen motivatie en leesniveau. Zodoende zou wellicht nog beter kunnen worden gedifferentieerd naar niveau, om zo de motivatie voor lezen te verhogen.

1 Witte (2008,2009) maakt geen onderscheid tussen 'leesniveau' en wat je 'literair competentieniveau' zou kunnen noemen. Wij willen deze concepten strikter van elkaar onderscheiden. Wij gebruiken de concepten 'boekniveau' en 'literair competentieniveau' en zullen deze concepten omlijnen in het theoretisch kader.

Theorie

Om de probleemstelling theoretisch kracht bij te zetten is het allereerst belangrijk om te verduidelijken wat wij verstaan onder differentiatie.

Wij nemen hierbij de definitie over van De Koning (1973):

Differentiëren is "[h]et doen ontstaan van verschillen tussen delen (bijvoorbeeld scholen, afdelingen, klassen, sub-groepen, individuele leerlingen) van een onderwijssysteem (bijvoorbeeld nationaal schoolwezen, scholengemeenschap, afdeling, klas) ten aanzien van één of meerdere aspecten (bijvoorbeeld doelstellingen, leertijd, instructie-methoden)" (De Koning, 1973) via Bosker, 2005)

De Koning (1973) onderscheidt drie verschillende soorten differentiatie:

1. Institutionele differentiatie (Differentiatie tussen verschillende scholen of delen van een school, bijvoorbeeld het gebruik van verschillende schooltypen: bijzonder onderwijs/vmbo/havo/vwo.)
2. Externe differentiatie (Differentiatie binnen één school maar tussen verschillende klassen, bijvoorbeeld het kiezen van een profiel.)
- 3. Interne differentiatie** (Differentiatie binnen één klas, bijvoorbeeld het geven van extra tijd aan kinderen met dyslexie.)

In dit onderzoek hebben we ons gericht op **interne differentiatie**, omdat we willen kijken naar de motivatie van individuele leerlingen binnen een klas.

Behalve het verschil tussen institutionele, externe en interne differentiatie, kunnen er binnen de interne differentiatie drie vormen worden onderscheiden (Nuy, 1974):

1. Differentiatie naar leertijd/tempo
2. Differentiatie naar instructiecondities

3. Differentiatie naar doelstellingen/leerstof

In dit onderzoek is differentiëren naar instructiecondities niet aan de orde. Literatuur lezen doet een leerling voor het grootste gedeelte zelfstandig. Er is weinig differentiatie mogelijk op dit gebied. Wel zou het kunnen dat leerlingen aangeven dat zij meer bij de hand genomen zouden willen worden waar het literatuur betreft. Dit zou je kunnen zien als een vorm van differentiëren naar instructiecondities. In de discussieparagraaf zullen wij kort ingaan op dit 'begeleid lezen'.

Differentiëren naar leertijd/tempo is iets wat bij het lezen van literatuur niet echt bewust gebeurt. Hoewel er grote verschillen zijn tussen leerlingen in leestempo, wordt er op dit punt geen onderscheid gemaakt door de docent. De leerlingen lezen voornamelijk thuis in hun eigen tijd, de docent bakent niet af hoe lang ze over het lezen mogen of

3 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau

moeten doen. Leerlingen die langzaam lezen zijn automatisch meer tijd kwijt aan lezen omdat ze dezelfde hoeveelheid boeken moeten lezen als snellere leerlingen. Soms hangt de leessnelheid samen met het leesniveau, waarin wel wordt gedifferentieerd.

In dit onderzoek focussen we op **differentiëren naar doelstellingen/leerstof**. Hieronder verstaan wij wat Witte (2008) verstaat onder differentiëren naar niveau. Dit houdt in dat een docent inschat welk literair competentieniveau de leerling bezit en dat de leerling een boek leest dat correspondeert met zo'n niveau. Witte (2008) onderscheidt zes² verschillende niveaus: belevend, herkenkend, reflecterend, interpreterend, letterkundig en academisch. De eigenschappen van leerlingen op de verschillende niveaus zijn weergegeven in de tabel in bijlage 1B (Witte, 2009). De verschillende leesniveaus corresponderen ook met verschillende gewenste leesniveaus voor specifieke leerjaren, zie de tabel in bijlage 1A (Witte, 2009).

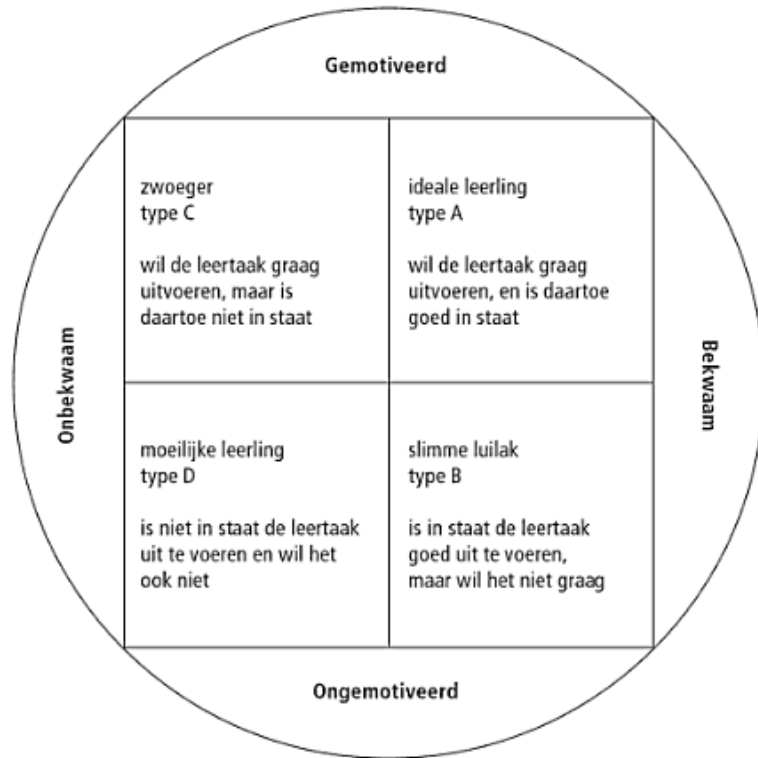
De verschillende leesniveaus corresponderen met literaire werken. Op de website www.lezenvoordelijst.nl is van een flink aantal boeken het corresponderende niveau te vinden. Witte (2008) gebruikt geen aparte benaming voor het literaire competentieniveau van de leerling en het niveau van de gelezen roman. In dit artikel maken wij dit onderscheid wél. We spreken van boekniveau en literair competentieniveau. Het literair competentieniveau is gebaseerd op de manier waarop de leerling

schrijft of spreekt over een roman (van welk niveau dan ook) en het boekniveau is de moeilijkheidsgraad van de betreffende roman.

Bij differentiëren naar leerstof kan er behalve met het literaire competentieniveau van de leerling ook rekening gehouden worden met de interesses van de leerling. Witte (2008) maakt gebruik van thema's die aansluiten bij voorkeuren van de leerling. Wanneer een leerling bijvoorbeeld geïnteresseerd is in het thema oorlog, kan hij of zij een boek lezen met dit thema op zijn/haar niveau. Zie voor een illustratie van de toepassing van zulke differentiatie de website www.lezenvoordelijst.nl. Deze database van boeken gerangschikt naar niveau en naar thema is nog niet compleet en zal in de komende jaren verder gevuld worden.

In dit artikel onderzoeken we de relatie tussen lezen op niveau en intrinsieke motivatie. Witte (2008) onderscheidt vier typen leerlingen wat betreft motivatie en bekwaamheid, zoals weergegeven in afbeelding 1. Wij vinden het onderscheid tussen 'gemotiveerd' en 'ongemotiveerd' echter nogal zwart-wit. Motivatie komt in vele vormen en gradaties. Daarom zullen we ons wat betreft motivatie baseren op een andere bron.

2 Er is nog een zevende niveau weergegeven in tabel 1: nihil.



Afbeelding 1: Vier typen leerlingen (zoals deze gecategoriseerd worden door literatuurdocenten) (Witte 2008, 51)

Een visie op motivatie die meer aansluit bij de onze is te vinden in Woolfolk (2013). Hierin wordt motivatie omschreven als: 'An internal state that arouses, directs and maintains behaviour' (Woolfolk, 2013: 430). Bij het onderzoeken van motivatie onderscheidt Woolfolk (2013)

vijf hoofdvragen:

1. What choices do people make about their behavior?
2. How long does it take to get started?
- 3. What is the intensity or level of involvement in this chosen activity?**
4. What causes a person to persist or to give up?
- 5. What is the individual thinking and feeling whilst engaged in the activity?**

Wij focussen in dit onderzoek op de derde en de vijfde vraag. De eerste vraag met betrekking tot motivatie speelt maar beperkt een rol, omdat leerlingen gedwongen worden tot lezen. Er is dus nooit sprake van een gemotiveerde keuze, alleen in de zin dat de leerling kan kiezen voor een bepaald boek. Aangezien we ons willen focussen op intrinsieke motivatie (het 'leuker maken' van lezen) is het niet van belang om te onderzoeken hoe lang het duurt voordat een leerling begint met lezen. Aan de zijlijn speelt deze vraag wel mee, omdat leerlingen die gemotiveerder zijn wellicht eerder beginnen met lezen, maar uiteindelijk speelt ook hier vooral extrinsieke motivatie (dwang): de leerling zal het boek op tijd uit moeten hebben en, zie vraag 4, moeten uitlezen.

De derde en vijfde vraag hebben wel te maken met de intrinsieke motivatie van de leerling gedurende het leesproces. Hier zijn wij vooral in geïnteresseerd: draagt lezen op niveau eraan bij dat de leerling zich prettig voelt tijdens het lezen (vraag 5), zodat hij of zij meer van het

5 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau
boek opsteekt? En draagt lezen op niveau eraan bij dat een lezer betrokken raakt bij literatuur (vraag 3), en wellicht geen hekel krijgt aan lezen?

Volgens Boekaerts (2002) hangt motivatie samen met het beeld van eigen bekwaamheid en de resultaatverwachtingen. De motivatie van de leerling is hoger wanneer hij/zij denkt ergens goed in te zijn, en wanneer hij/zij denkt in staat te zijn tot een goed resultaat te komen. Wanneer leerlingen denken dat ze niet goed zijn in een bepaald vak of vakonderdeel, dan zullen ze bang zijn om te falen en daardoor een lagere motivatie hebben.

Een theorie die hier goed op aansluit, is de theorie van de zone van de naaste ontwikkeling van Vygotsky (1978) (afbeelding 2). Vygotsky stelt dat de capaciteiten van leerlingen in drie verschillende zones ingedeeld kunnen worden. Vygotsky focust op de zone van de naaste ontwikkeling. Dit is de zone waarin de leerling in staat is iets te leren, *mits* de leerling begeleid wordt:

'The zone of proximal development defines functions that have not matured yet, but are in a process of maturing, that will mature tomorrow, that are currently in an embryonic state; these functions could be called the buds of development the flowers of development, rather than the fruits of development, that is, what is only just maturing.' Vygotsky (1935).



Afbeelding 2: Vygotsky's zone van de naaste ontwikkeling

In de buitenste zone kan de leerling niets leren; de materie is simpelweg te moeilijk om te begrijpen. De theorie van Vygotsky kan gekoppeld worden aan de resultaten van onderzoek die Boekaerts benoemt: alleen in de 'comfortzone' (de leerling kan het zonder hulp) en in de zone van naaste ontwikkeling kan een leerling gemotiveerd zijn. Leerlingen die te moeilijke taken krijgen, zijn immers niet gemotiveerd voor het leren (Boekaerts 2002). Om een leerling gemotiveerd te houden, moet de leerling dus in kleine stapjes verder komen, waarbij hij/zij begeleid wordt door de docent.

Onderzoeksvraag

Om de relatie tussen lezen op niveau en intrinsieke motivatie te onderzoeken hebben wij een verklarend onderzoek uitgevoerd. We hebben gekeken naar de motivatie van leerlingen die boeken lezen op hun eigen niveau en naar de motivatie van leerlingen die boeken lezen onder of boven hun niveau.

We focussen op de volgende onderzoeksvraag:

Is de intrinsieke motivatie om te lezen (bij het vakonderdeel literatuur van het vak Nederlands) hoger bij leerlingen (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege) die boeken lezen op hun eigen literaire competentieniveau dan bij leerlingen die boeken lezen onder of boven hun eigen literaire competentieniveau?

Om deze hoofdvraag te kunnen beantwoorden is het nodig antwoord te vinden op de volgende subvragen:

1. Hoe hoog is de intrinsieke motivatie om te lezen (bij het vakonderdeel literatuur van het vak Nederlands) bij individuele leerlingen (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege)?
2. Komt het literaire competentieniveau van de individuele leerlingen (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege) overeen met het niveau van de boeken die zij lezen?
3. Bij deze laatste subvraag horen weer twee sub-subvragen:

- A) Wat is het literaire competentieniveau per individuele leerling (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege)?
- B) Wat is het niveau van de boeken dat per individuele leerling (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege) gelezen wordt?

Verwachtingen

Wij verwachtten dat leerlingen moeilijk te motiveren zijn voor lezen. Ook verwachtten wij dat de motivatie van leerlingen voor lezen over het algemeen niet hoog zal zijn door het verplichte karakter van het lezen voor de lijst.

Als de theorie van Witte (2008) klopt, zouden leerlingen die op hun eigen niveau lezen gemotiveerder moeten zijn dan leerlingen die dat niet doen. Op basis van de theorie van Vygotsky (1978) in combinatie met de observaties van Boekaerts (2002) is te verwachten dat leerlingen die boeken lezen ver boven hun eigen niveau, een lagere motivatie zullen hebben.

Variabelen

Gebaseerd op de onderzoeksvraag onderscheiden we de volgende, relevante variabelen:

1. Geslacht
2. Intrinsieke motivatie
3. Literair competentieniveau

7 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau

4. Boekniveau

5. Niveauverschil

Variabele 1 spreekt voor zich; is de leerling een jongen of een meisje.

Kort gezegd is de intrinsieke motivatie (variabele 2) hoe leuk een leerling het vindt om te lezen.

Het literaire competentieniveau van de leerling is het niveau waarop de leerling spreekt, schrijft en denkt over gelezen literatuur. In bijlage 1B is een tabel te vinden met daarin per niveau het leesgedrag van leerlingen op dat niveau en voorbeelden van wat een leerling op een bepaald niveau zoal over een boek (van welk niveau dan ook) zal zeggen of schrijven.

Het boekniveau is de moeilijkheidsgraad of complexiteit van de roman. Belangrijke factoren voor het boekniveau zijn onder andere: de lengte van de roman, de hoeveelheid voorkennis die nodig is om het boek te begrijpen, de schrijfstijl en de gelaagdheid van het verhaal en de betekenis. Van meer dan 200 literaire werken is het niveau te vinden op de website www.lezenvoordelijst.nl.

Onder niveauverschil verstaan we het verschil tussen het literair competentieniveau van de leerling en het boekniveau.

Hoe de verschillende variabelen tot stand zijn gekomen lichten we toe in de resultaten.

Methode

In deze paragraaf zullen we uitleggen welke methode we hebben gebruikt om onze onderzoeksvraag te beantwoorden.

Deelnemers

Ons onderzoek hebben we afgenomen onder 54 leerlingen uit de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege te Utrecht. De deelnemers zijn zowel jongens als meisjes en zijn in de leeftijdsgroep tussen de 14 en de 17 jaar. De meeste leerlingen zijn 16 jaar oud en zijn daarmee representatief voor leerlingen uit de vierde klas. We hebben gekozen voor de vierde klas, omdat dit de start betreft met het lezen voor het eindexamen. Waar in de onderbouw de keuze vrij is, is de keuze in de bovenbouw vaak beperkt tot een (uitgebreide) leeslijst. Het niveau van de leerlingen kan hier nog veel verschillen omdat ze net beginnen met het lezen voor de lijst. We hebben één leerniveau en één school uitgekozen om niet te veel variabelen te hebben in het onderzoek.

Het onderzoek is afgenomen door één van de onderzoekers. Zij heeft als 4-vwo docent het literaire competentieniveau van de leerlingen ingeschat.

Instrumenten

De leerlingen hebben we een enquête voorgelegd met daarin vragen over hun intrinsieke leesmotivatie en de boeken die zij hebben gelezen. Op basis daarvan hebben we de mate van intrinsieke motivatie van de

leerlingen bepaald (subvraag 1) en hebben we het niveau van de boeken die de leerlingen gelezen hebben bepaald (subvraag 2B). Subvraag 2A hebben we beantwoord doordat de docent (in dit geval onderzoeker Draaisma) het literaire competentieniveau per leerling heeft ingeschat aan de hand van het schema van Witte (2008) in bijlage 1. De docent heeft de ingeleverde schrijfproducten over de gelezen boeken naast het schema van Witte gelegd en aan de hand van de inhoud van de schrijfproducten bepaald wat het literaire competentieniveau van de leerlingen is.

Het niveau van de boeken is bepaald door de gelezen boeken van de leerlingen op te zoeken op de website www.lezenvoordelijst.nl. Op deze website zijn romans ingedeeld naar de leesniveaus van Witte (2008). De meeste romans zijn te vinden op deze website. De romans die niet te vinden zijn op de website, maar die wij wel gelezen hebben, hebben we zelf ingedeeld. De romans die we niet kenden en die niet op de website stonden, hebben we uitgesloten van dit onderzoek.

De enquête die de leerlingen hebben ingevuld bestond uit twaalf stellingen die ze moesten beoordelen en één open, feitelijke vraag over welke boeken ze dit schooljaar (2012-2013) hebben gelezen voor Nederlands. De stellingen meten de intrinsieke motivatie voor lezen. In het theoretisch kader hebben we uiteengezet dat we in ons onderzoek de

focus gelegd hebben op twee vragen die Woolfolk (2013) stelt, namelijk:

1. What is the intensity or level of involvement in this chosen activity?
2. What is the individual thinking and feeling whilst engaged in the activity?

Op deze twee vragen van Woolfolk (2013) hebben we de stellingen in de enquête gebaseerd. Zie bijlage 2 voor de enquête. In de enquête hebben we motivatiebevestigende formuleringen afgewisseld met motivatieontkennende formuleringen, om zo de betrouwbaarheid van de enquête te verhogen³. De leerlingen werd gevraagd bij de twaalf stellingen van de enquête op een zevenpuntsschaal aan te geven in hoeverre ze het eens zijn met de stellingen. We hebben gebruikgemaakt van een Likertschaal (Likert, 1932) met zeven punten, omdat uit onderzoek is gebleken dat een zevenpuntsschaal om vier redenen de betrouwbaarheid van enquête-onderzoek verbetert. Zo heeft een zevenpuntsschaal een neutraal middenpunt en wordt de proefpersoon niet gedwongen een standpunt in te nemen. Veel mensen gebruiken niet de uitersten van een schaal, zo blijft er nog een vijfpuntsschaal over. Doordat de schaal niet te lang is, worden de verschillende antwoorden niet té subtiel. De zeven punten kunnen gemakkelijk eenduidig worden benoemd, zoals te zien is in de bijlage (helemaal mee oneens t/m helemaal eens) (Maes, 1996:

³ Uiteraard hebben we bij de dataverwerking rekening gehouden met deze verschillende formuleringen en de schaal bij sommige stellingen omgekeerd om tot één maat voor motivatie te komen.

9 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau (205-206).

Opzet

In april is een pilot afgenomen onder leerlingen uit 4V van het St. Bonifatiuscollege. Uit deze pilot kwam naar voren dat het belangrijk is voor de onderzoeker om de leerlingen goed te instrueren. Zo moeten de leerlingen *al* hun gelezen boeken invullen en niet vergeten hun naam in te vullen (een van de leerlingen had 'anoniem' ingevuld). De naam van de leerling is nodig om het leesniveau en de motivatie te kunnen koppelen aan het literaire competentieniveau. Daarnaast hebben we naar aanleiding van de *pilot* de vraag naar het geslacht van de leerling toegevoegd. In mei zijn de enquêtes afgenomen in de 4-vwoklassen van het St. Bonifatiuscollege Utrecht.

Zoals eerder gezegd is een van de onderzoekers de docent van deze klassen. Zij heeft in dit onderzoek niet alleen de rol van onderzoeker, maar ook van afnemer van de enquêtes en van de docent die het literaire competentieniveau inschat. De andere onderzoeker heeft de resultaten verwerkt.

Resultaten

In deze paragraaf bespreken we de resultaten van ons onderzoek. Voordat we de resultaten hebben geanalyseerd, hebben we eerste gekeken naar de betrouwbaarheid van de enquête.

Betrouwbaarheid

Om de betrouwbaarheid van de enquête te bepalen hebben we gebruik gemaakt van een betrouwbaarheidsanalyse in SPSS. Hieruit is een Cronbach's Alpha van 0,863 gekomen. Dit betekent dat de test betrouwbaar is. We hebben ook nog gekeken naar de betrouwbaarheid per testitem, daaruit blijkt dat alle stellingen van de enquête ongeveer even betrouwbaar zijn, de betrouwbaarheid kan niet worden verhoogd door een van de stellingen weg te laten.

Hieronder bespreken we de resultaten per onderdeel. In de conclusie zullen we ingaan op de interpretatie van de resultaten en daarmee de hoofdvraag beantwoorden.

Leesmotivatie

Eén van de eerder genoemde variabelen die nodig is voor het beantwoorden van de hoofdvraag, is de leesmotivatie van de leerling. Deze variabele is ook nodig voor het beantwoorden van de eerste subvraag: 'Hoe hoog is de intrinsieke motivatie om te lezen (bij het vak onderdeel literatuur van het vak Nederlands) bij individuele leerlingen (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege)?' Deze motivatie is het gemiddelde van de antwoorden op alle stellingen uit de enquête.

In de analyse van de resultaten is uitgegaan van een positieve schaal, dit betekent dat 1 een heel erg lage (intrinsieke) motivatie

betekent en 7 een heel hoge motivatie. De gemiddelde motivatie per leerling is te vinden in de tabel in bijlage 3. Het resultaat van de intrinsieke motivatie over de 54 leerlingen samen is een gemiddelde van 3,86.

Literair competentieniveau

Voor de beantwoording van de hoofdvraag is tevens de variabele literair competentieniveau nodig. Deze variabele is eveneens nodig voor de beantwoording van het eerste deel van de tweede sub-subvraag: 'Wat is het literaire competentieniveau per individuele leerling (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege)?'

De leesniveaus per individuele leerling zijn bepaald door de docent en zijn te vinden in de tabel in bijlage 3. Er is geen gemiddeld leesniveau berekend, omdat het leesniveau ordinaal geordend is.

Boekniveau

Een andere variabele die nodig is voor de beantwoording van de hoofdvraag is het boekniveau. Deze variabele is ook nodig voor de beantwoording voor het laatste deel van de tweede sub-subvraag: 'Wat is het niveau van de boeken dat per individuele leerling (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege) gelezen wordt?'

Dit boekniveau is de centrummaat van de verschillende door de leerlingen gelezen boeken. De centrummaat van het boekniveau per leerling is te vinden in de tabel in bijlage 3. Er kan geen gemiddelde

berekend worden voor het boekniveau, omdat de boeken op ordinaal niveau geordend zijn.

Niveaoverschil

De laatste variabele die nodig is voor het beantwoorden van de hoofdvraag is het verschil tussen het literaire competentieniveau en het boekniveau. Deze variabele wordt tevens gebruikt voor de beantwoording van deelvraag 2: 'Komt het literaire competentieniveau van de individuele leerlingen (in de vierde klas van het vwo op het St. Bonifatiuscollege) overeen met het niveau van de boeken die zij lezen?'

De variabele niveaoverschil is bepaald door de waarde van het literaire competentieniveau af te trekken van de waarde van het boekniveau. Een waarde van 1 betekent dan dat een leerling boeken leest van één niveau hoger dan zijn/haar literaire competentieniveau. Het niveaoverschil per leerling is te vinden in de tabel in bijlage 3. Wederom is hier geen gemiddelde te bepalen, omdat het niveaoverschil ordinaal geordend is.

Motivatie en niveaoverschil

Voor het vergelijken van de verschillende variabelen hebben we gebruikgemaakt van een variantieanalyse, namelijk een eenwegs ANOVA. De resultaten van de vergelijking tussen motivatie en niveaoverschil zijn niet significant ($p=0,211$) en kunnen dus niet geïnterpreteerd worden.

Vergelijken we echter de leerlingen die onder hun niveau lezen als groep met de rest van de leerlingen als groep, dan komen we tot een p-waarde van 0,055. Afhankelijk van de p-waarde die je hanteert als grens voor significante resultaten, zou het resultaat wél ($p < 0,1$) of net niet ($p < 0,05$) significant zijn. Wij hanteren hier de strikte norm, maar noemen toch even het gemiddelde om in de discussieparagraaf mee te nemen. Leerlingen die onder hun niveau lezen hebben een gemiddelde motivatie van 4,41. De overige leerlingen hebben een gemiddelde motivatie van 3,72.

Voor alle andere relevante groeperingen van het niveauverschil (boven niveau versus overig, boven niveau versus op niveau, op niveau versus overig, onder niveau versus boven niveau en onder niveau versus op niveau) geldt dat er geen significante resultaten zijn verkregen.

Motivatie en geslacht

Er bestaat een significant verschil ($p < 0,001$) tussen de intrinsieke leesmotivatie van jongens en meisjes. Gemiddeld is de motivatie van meisjes 4,78 en de gemiddelde motivatie van jongens is 3,60. Het verschil is dus 1,18 (op een zevenpuntsschaal).

Motivatie en boekniveau/literair competentieniveau

De vergelijking tussen motivatie en boekniveau heeft geen significante resultaten opgeleverd ($p = 0,609$). Dit geldt ook voor de vergelijking

tussen motivatie en literair competentieniveau ($p = 0,271$).

Conclusie

Aangezien er geen significante resultaten behaald zijn, kan de onderzoeksvraag niet beantwoord worden op basis van dit onderzoek. Er is wel een significant resultaat gemeten in het verschil in leesmotivatie tussen jongens en meisjes. Dit resultaat is niet relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag.

Mannen versus vrouwen

Het resultaat dat meisjes gemotiveerder zijn om te lezen, sluit aan bij de wijdverbreide opvatting dat vrouwen meer van lezen houden dan mannen. Daarnaast zijn meisjes gemiddeld überhaupt gemotiveerder om te leren dan jongens (Martin 2004). Het resultaat dat jongens minder gemotiveerd zijn voor lezen dan meisjes, kan wellicht meegenomen worden in onderzoek naar het verschil in leerstijlen tussen jongens en meisjes.

Motivatie

Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen gemiddeld niet erg gemotiveerd zijn om te lezen (3,86 van 7). Dit sluit aan bij de verwachting dat leerlingen niet erg gemotiveerd zijn voor het verplichte lezen. In de discussieparagraaf doen we suggesties om de motivatie te verhogen.

Discussie

Hoewel de resultaten niet significant zijn, willen we in deze discussieparagraaf wel ingaan op het bijna significante resultaat ($p=0,055$) dat leerlingen die onder hun niveau lezen gemiddeld een hogere motivatie hebben dan leerlingen die op of boven hun niveau lezen. Dit resultaat gaat in tegen de verwachting op basis van de theorie van Witte (2008) dat leerlingen die boeken lezen op hun eigen niveau gemotiveerder zijn dan andere leerlingen.

Dat leerlingen die gemakkelijkere boeken lezen gemotiveerder zijn, kan wél gekoppeld worden aan de theorie van de zone van naaste ontwikkeling. Vygotsky (1978) legt uit dat leerlingen moeilijkere stof tot zich kunnen nemen wanneer zij worden begeleid door een docent. Boekaerts (2002) suggereert dat de motivatie van leerlingen afneemt als zij een te moeilijke taak krijgen voorgeschoteld. Aangezien het lezen van boeken door leerlingen individueel gebeurt en de leerlingen hierbij niet begeleid worden, kunnen leerlingen alleen boeken lezen die zich op, of net onder hun niveau bevinden. Dit zou kunnen verklaren waarom leerlingen die boeken lezen die wat gemakkelijk zijn, gemotiveerder zijn. Ze moeten namelijk niet alleen het boek kunnen begrijpen, maar er vervolgens ook over kunnen spreken of schrijven (literair competentieniveau). De eerste stap naar een hoger literair competentieniveau is wellicht niet om een moeilijker boek te lezen, maar om op een hoger niveau te reflecteren (schrijven of spreken) op een gelezen werk. Zo kun je beter een leerling op niveau 3 laten schrijven over een boek van

niveau 2, dan op een lager niveau laten schrijven over een boek op niveau 4. Leerlingen worden over het algemeen in het middelbaar onderwijs wél begeleid bij het spreken en/of schrijven over literair werk, maar niet bij het lezen ervan.

Vanuit deze resultaten zouden we twee concrete suggesties willen doen om het literatuuronderwijs vakdidactisch anders in te richten. Ons onderzoek stipt het belang aan van begeleiding bij het schrijven over literair werk. Een leerling zal gemotiveerder zijn als hij/zij eerst een hoger niveau bereikt bij het schrijven. Zo kan een leerling in 4-vwo starten met *Het Schnitzelparadijs* van Khalid Boudou. Dit boek is ingedeeld op niveau 3 volgens Witte (2008). Voordat een leerling toekomt aan het lezen van *Bonita Avenue* van Peter Buwalda (niveau 4) moet de leerling eerst minimaal op niveau 4 kunnen schrijven over *Het Schnitzelparadijs*. Zo kan de leerling in stapjes komen tot een hoger literair competentieniveau. De docent moet hier differentiëren en rekening houden met het (start)niveau van de leerling.

Om te zorgen dat de leerling in 4-vwo toe is aan boeken op niveau 3 moet er in 3-vwo een goede overgang gemaakt worden van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur. Deze overgang moet net als de overgang tussen de niveaus in kleine stapjes gebeuren. Een mogelijke overgang biedt de adolescentenliteratuur, waarvoor Marjan Sikkema (2013) al een pleidooi hield in het *Levende Talen Tijdschrift*. Wij vinden het echter wat laat om pas in 4-vwo de overstap naar volwassenen-

13 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau

literatuur te maken. Beter is het om die overgang te maken aan het einde van de derde klas. De adolescentenliteratuur⁴ hoeft dan niet op de leeslijst te komen, maar dient enkel als overgangsliteratuur. Op het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist wordt in de derde klas reeds gewerkt met adolescentenliteratuur. De leerlingen mogen zelf een boek kiezen dat bij hun leeftijd past. De leerlingen reageren hier erg positief op.

Voor een effectief leerproces is het gezien de theorie van Vygotsky (1978) van belang dat de docent begeleiding biedt in de keuze van een boek. We sluiten ons hierbij aan bij de methode van Witte (2008): de leerling moet een boek lezen op zijn/haar niveau en moet begeleid worden bij de keuze van een thema dat aansluit bij de belevingswereld van de betreffende leerling. De docent moet dus op de hoogte zijn van het literaire competentieniveau van de leerling, om zo te kunnen differentiëren en de leerling goed te kunnen begeleiden in de keuze voor een boek. Het is echter erg moeilijk om het literaire competentieniveau van de leerling juist in te schatten. Er is meer onderzoek nodig om tot een goede methode voor diagnostiek van het literaire competentieniveau te komen. Ook in dit onderzoek speelt deze diagnostiek een rol;

wellicht is niet iedere leerling juist ingeschat.

Een concrete aanbeveling voor een effectiever leesproces zou de invoering van een zogenaamd *leeskwartier* kunnen zijn. De docent biedt de leerlingen aan het begin of einde van de les de mogelijkheid om een kwartier te lezen in een boek op het juiste niveau. Zodoende heeft de docent meer inzicht in het leesproces en kan de docent ook tijdens het lezen begeleiding bieden. Op het St. Bonifatiuscollege in Utrecht wordt er al geëxperimenteerd met dit leeskwartier: de reacties van docenten en leerlingen zijn erg positief. Leerlingen vinden het prettig om hun leeservaring te delen en het lezen wordt minder ervaren als huiswerk. Dit verhoogt de motivatie van de leerlingen.

Dit onderzoek zou herhaald moeten worden om te toetsen of de bijna significante resultaten die gemeten zijn, wellicht omgezet kunnen worden in significante resultaten wanneer het onderzoek wordt uitgevoerd onder een grotere groep leerlingen. De verhouding jongens/meisjes is in dit onderzoek niet representatief: in vervolgonderzoek zou een meer gelijke verdeling tussen jongens en meisjes wenselijk zijn.

Het onderzoek zou daarnaast misschien tot inzichtelijkere

⁴ Het is belangrijker om te kijken naar het niveau van een boek, dan om te kijken naar binnen welk specifiek genre een boek valt. In haar artikel omschrijft Sikkema (2013) adolescentenliteratuur als werken waarin 'jongeren centraal [staan] en [waarin] er vaak een actueel, maatschappelijk thema behandeld [wordt], maar er niet of nauwelijks geoordeeld of veroordeeld [wordt]'. (Sikkema 2013: 37)

Het is vreemd om over deze gehele adolescentenliteratuur te concluderen dat het gaat om boeken van ongeveer niveau 3 of lager. Zo zou *Joe Speedboot* van Wieringa gekarakteriseerd kunnen worden als adolescentenliteratuur, maar is dit boek niet geschikt om de overgang te maken van de jeugd- naar de volwassenenliteratuur, omdat het boek volgens Witte (2008) te classificeren is op niveau 4.

resultaten kunnen leiden wanneer er niet gevraagd wordt naar *alle* gelezen boeken in dat leerjaar, maar de vragen worden toegespitst op één literair werk. Zo kan er gevraagd worden naar de motivatie tijdens het lezen van dat specifieke werk en kan er een betere vergelijking worden gemaakt tussen het literaire competentieniveau en het boekniveau en wat dit betekent voor de leesmotivatie.

Zoals reeds opgemerkt, is het moeilijk om het literaire competentieniveau in te schatten. In dit onderzoek is het niveau vastgesteld door één docent, die voornamelijk heeft gekeken naar geschreven werk over de gelezen boeken. Wellicht worden er betere resultaten verkregen wanneer een onafhankelijke docent kijkt naar het geschreven werk van de leerling en op grond hiervan een inschatting maakt van het literaire competentieniveau. Zo kan een betrouwbaarder beeld worden verkregen van het literaire competentieniveau van de leerling.

Bronnen

- Boekaerts, M. (2002). Motivation to Learn. *IAE Educational Practices Series*, 10.
- Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Koning, P., de (1973). *Interne Differentiatie*. Amsterdam: APS / RITP.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140, 1-55.

- Maes, F. e.a. (1996). *Instructieve teksten analyse, ontwerp en evaluatie*. Bussum: Coutinho.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?. *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Nuy, M.J.G. (1974). *Van klassikaal naar meer gedifferentieerd onderwijs*. 's-Hertogenbosch: Katholiek pedagogisch centrum.
- Sikkema, M. (2013). De opmars van adolescentenliteratuur. Onderzoek naar adolescentenliteratuur in het literatuuronderwijs Nederlands. *Levende Talen Tijdschrift*. 14(1), 37-46.
- Vygotskii [Vygotsky], L.S. (1935). "Dinamika umstvennogo razvitiia shkol'nika v sviazi s obucheniem." In *Umstvennoe razvitie detei v protsesse obucheniia*, 33-52, Moscow-Leningrad: Gosuchpedgiz.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Witte, T. (2009). Het oog van de meester: Naar zes niveaus van literaire competentie. Handout ter gelegenheid van de conferentie 'Taal in de Etalage'. Rotterdam: CED Groep, 21 april 2009.
- Woolfolk, A., M. Hughes & V. Walkup (2013). *Psychology in Education. Second Edition*. Harlow: Pearson Education Limited.
- www.lezenvoordelijst.nl, geraadpleegd op 20 juni 2013.

Bijlage 1A: Literaire competentieniveaus per leerjaar

	NIVEAU 1	NIVEAU 2	NIVEAU 3	NIVEAU 4	NIVEAU 5	NIVEAU 6
literaire competentie	zeer beperkt	beperkt	noch beperkt, noch uitgebreid	enigszins uitgebreid	uitgebreid	zeer uitgebreid
moeilijkheid tekst	zeer eenvoudig	eenvoudig	noch eenvoudig, noch complex	enigszins complex	complex	zeer complex
startniveau havo/vwo 4	onvoldoende	(ruim) voldoende	goed	uitstekend		
eindniveau havo 5	zeer onvoldoende	onvoldoende	(ruim) voldoende	goed	uitstekend	
eindniveau vwo 6	zeer onvoldoende	zeer onvoldoende	onvoldoende	(ruim) voldoende	goed	uitstekend

Tabel 1A: Gewenste literaire competentieniveaus voor verschillende leerjaren. (Witte 2009, 2)

Bijlage 1B: Literaire competentieniveaus

	INDICATIES		TOELICHTING aangevuld met voorbeelden uit leesverslagen	focus leerling
	waardeoordelen	leesgedrag		
nihil	aantal pagina's	onverschilligheid desinteresse	Gericht op reductie van de studielast. Leest geen verhaal maar pagina's. Heeft geen belangstelling voor literatuur, 'beleeft' slechts schoolse plicht en voelt weerzin bij het lezen van boeken. ▲ (Het behouden huis) Het was makkelijk te lezen en gelukkig snel uit.	schools (omdat het moet)

<p>1. belevend</p>	<p>spannend meeslepend</p>	<p>betrokkenheid zonder afstand nauwelijks reflectie</p>	<p>Gericht op de eigen leesbeleving (actie, drama, fantasie, humor). Is sterk bij de gebeurtenissen betrokken en wil op kunnen gaan in het verhaal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Een kei mooi boek, heb ik jankend uitgelezen. ⤴ De aanslag viel erg tegen. Ik hou sowieso niet van historische boeken, en deze was ook nog eens saai omdat de hoofdpersoon er een heel boek over deed om achter de waarheid van die avond te komen. 	<p>associatief (ongericht)</p>
<p>2. her-kennend</p>	<p>realistisch geloofwaardig interessant</p>	<p>zoekend naar herkenning, assimilerend toetsen aan (subjectieve) werkelijkheid belangstelling voor het onderwerp</p>	<p>Gericht op de eigen belevingswereld: toets de inhoud van het werk, het gedrag van de personages aan de eigen beleefde werkelijkheid (assimilatie). Daarnaast belangstelling voor bepaalde onderwerpen (bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog of liefdesrelaties), maar zonder verdieping.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ De boeken vond ik mooi omdat het over problemen op school gaat ⤴ Ik hou van de boeken van Yvonne Keuls omdat je bijvoorbeeld nu weet wat een verslaafde en de moeder allemaal meemaken ⤴ bij Vertraging: Ik heb nog nooit een vertraging meegemaakt, dus het onderwerp was voor mij niet zo herkenbaar ⤴ Ik ben sowieso erg geïnteresseerd in de Tweede Wereldoorlog, dus daarom vond ik Het Achterhuis van Anne Frank extra mooi. 	<p>mimetische functie (waar gaat het over)</p>
<p>3. re- flecterend</p>	<p>leerzaam (levenslessen) (on)aanvaardbaar (normerend) begrijpelijk (gedrag, gebeurtenis- sen)</p>	<p>identificatie, projectie, accomoderend kritische verwerking v.d. inhoud verklaringen geven verkent 'onbekende' karakters en werelden</p>	<p>Gericht op de bedoeling of boodschap van het werk (niet de auteursintentie) en de verkenning van onbekende werelden en personages. Lezer is zich bewust van de eigen opvattingen en gevoelens en staat open voor wat het werk hem te vertellen heeft (accomodatie). Probeert gebeurtenissen en gedrag van personages te begrijpen, maar is wel kritisch en normerend.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Het geeft je een indruk (als vrouw) over hoe jongens van die leeftijd soms denken ⤴ Phileine zegt sorry was voor mij een wijze les. Ik heb geleerd dat als ik later wat ouder ben wat meer van me af moet bijten, maar toch ook lief moet blijven voor bepaalde personen. ⤴ Ik ben er helemaal stuk van. Onvoorstelbaar wat die man [Montyn] heeft meegemaakt. Ik kan me wel voorstellen dat jonge mensen in de oorlog de verkeerde keuze maakten. 	<p>expressief (wat heeft het mij te zeggen)</p>

<p>4. interpreterend</p>	<p>samenhang functionaliteit vituositeit</p>	<p>analyseren, interpreteren, verbanden leggen oog voor verteltechniek en stijl hanteert begrippen esthetische bewustwording (evalueren)</p>	<p>Gericht op structuur en de samenhangen tussen de verhaalelementen. Ontdekt dat literatuur 'gemaakt' wordt en dat goed schrijven een 'kunst' is. Krijgt ook oog voor taal als instrument. Zoekt actief naar de betekenis van verhaalelementen, naar samenhang in het werk en heeft aandacht voor de functionaliteit van verteltechnische middelen. Gebruikt literair begrippenapparaat.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Als ik zo'n boek [Siegfried] lees, wil ik meteen gaan analyseren, alles hangt met elkaar samen. ⤴ Beeldend geschreven waardoor personages gingen leven. ⤴ De boeken [Terug naar Oegstgeest en De kleine blonde dood] met meer verhaallijnen en perspectieven vond ik mooi omdatje het van verschillende kanten ging bekijken. ⤴ De personages zeggen me niet veel, maar ik vind het een erg knap gemaakt boek [De aanslag]. 	<p>analytisch (wat betekent het, hoe zit het in elkaar) esthetisch (vind ik het mooi, goed geschreven)</p>
<p>5. letterkundig</p>	<p>Diepere betekenis cultuurhistorische betekenis authenticiteit</p>	<p>culturele en poëtische belangstelling wil naslag, zoekt achtergronden esthetische kwaliteiten (m.n. stijl)</p>	<p>Gericht op de diepere betekenislagen en is in dat verband geïnteresseerd in de literair-historische context en de intenties (eventueel poëtica) van de auteur.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Dickens kan het beste emoties beschrijven. Daarmee overtuigde hij in die tijd zijn lezers van de ellende in de achterbuurten van de grote steden. ⤴ Van Mulisch weet ik dat je op alles moet letten. Het zit zo slim doordacht in elkaar allemaal, wat een geweldige schrijver: ik ben een fan van Harry. ⤴ Wat interessant, nooit geweten dat schrijvers [Borderwijk] zo met hun stijl experimenteerden. Ik vind het niet mooi, maar ik snap het wel. 	<p>filologisch (wat wil het betekenen)</p>
<p>6. academisch</p>	<p>gelaagdheid intellectuele rijkdom meerduidigheid</p>	<p>brede culturele belangstelling en kennis extrapoleert, legt verbanden met andere disciplines en teksten kritisch t.a.v. stijl</p>	<p>Staat boven de tekst en legt verbanden met andere disciplines (religie, filosofie, kunst, wereldliteratuur), teksten (intertekstualiteit). Plaatst werk ook in historisch perspectief en heeft oog voor historische ontwikkelingen (diachronisch). Ontdekt dat het werk 'problematisch' is en dat relativisme niet een keuze, maar een wezenlijk aspect van de aard van alle kennis is.</p> <ul style="list-style-type: none"> ⤴ Van Vondel wordt vaak gezegd dat hij Katholiek is, maar als je dit stuk goed leest dan zie je dat hij Lucifer begreep en diep in zijn hart een humanist is. ⤴ [Lucifer] Om hiervan een goede actuele bewerking te maken, dan moet je denken aan een wereld waarin iedere persoon een bepaalde rangorde heeft, en ook aan die plek afgestoten kan worden. De sportwereld is zo'n wereld. 	<p>autonoom (wat kan het betekenen)</p>

Tabel 1B: Eigenschappen en uitspraken van leerlingen per literair competentieniveau (Witte 2009, 4-5)

Bijlage 2: Enquête

Naam: **Klas:**

Dit jaar heb ik voor Nederlands de volgende boeken gelezen (noem titel en schrijver):

.....
.....
.....
.....
.....

Lees de volgende stellingen aandachtig en geef aan in hoeverre je het er mee eens bent.

(omcirkel het juiste antwoord)

1 = helemaal mee oneens 2 = redelijk mee oneens 3 = een beetje mee oneens

4 = niet mee eens/niet mee oneens 5 = een beetje mee eens 6 = redelijk mee eens

7 = helemaal mee eens

		←oneens			eens→		
Ik lees alleen omdat het moet.	1	2	3	4	5	6	7
Als ik een boek lees, voel ik me prettig.	1	2	3	4	5	6	7
Ik voel nooit mee met personages.	1	2	3	4	5	6	7
Ik ben snel afgeleid tijdens het lezen.	1	2	3	4	5	6	7

Ik zou nooit geld uitgeven aan literatuur.	1	2	3	4	5	6	7
In mijn vrije tijd lees ik ook boeken.	1	2	3	4	5	6	7
Ik vind lezen saai.	1	2	3	4	5	6	7
Als ik een boek lees ga ik er helemaal in op.	1	2	3	4	5	6	7
Een boek kan nooit zo leuk zijn als een game.	1	2	3	4	5	6	7
Ik leef me helemaal in in het verhaal.	1	2	3	4	5	6	7
Ik koop regelmatig boeken.	1	2	3	4	5	6	7
Een boek kan net zo spannend zijn als een film.	1	2	3	4	5	6	7

Bijlage 3: Leesmotivatie, literair competentieniveau, boekniveau en niveauverschil per leerling

Proefpersoon	Geslacht	Literair competentieniveau	Boekniveau	Niveauverschil
1	v	3	3	0
2	v	4	4	0
3	m	4	3	-1
4	m	3	3	0
5	m	3	4	1
6	m	3	3	0
7	m	3	3	0
8	m	4	3	-1
9	v	4	4	0
10	v	4	3	-1
11	v	4	4	0
12	m	4	5	1
13	m	4	3	-1
14	m	2	4	2
15	m	3	3	0
16	m	3	4	1
17	m	3	3	0
18	m	3	3	-1
19	m	4	4	0
20	m	3	3	0
21	m	3	3	0
22	m	3	3	0
23	m	2	3	-1
24	m	3	3	0
25	m	4	4	0
26	m	3	3	0
27	m	3	4	1
28	v	4	4	0
29	m	3	4	1
30	m	4	3	-1
31	m	2	3	1
32	m	3	3	0

21 Van 'Het schnitzelparadijs' via 'Bonita Avenue' naar 'De koperen tuin' - Een onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en literair competentieniveau

33	v	3	3	0
34	v	3	3	0
35	0	3	3	0
36	0	3	3	0
37	0	3	3	0
38	1	2	2	0
39	1	3	3	0
40	0	3	3	0
41	0	3	4	1
42	1	3	3	0
43	0	3	3	0
44	0	3	3	0
45	0	3	3	0
46	0	2	3	1
47	0	3	3	0
48	0	3	4	1
49	0	3	3	0
50	0	2	3	1
51	0	2	4	2
52	0	3	4	1
53	0	2	4	2
54	1	3	3	0