HOE MAAKBAAR IS DE LEZER?

REDACTIE: DICK SCHRAM

DE DOORGAANDE LEESLIJN IN WETENSCHAPPELIJK PERSPECTIEF

STICHTING LEZEN REEKS 25

HOE MAAKBAAR IS DE LEZER?

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 1 17-11-2015 11:34:15

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 2 17-11-2015 11:34:15

HOE MAAKBAAR IS DE LEZER?

Redactie
Dick Schram

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 25

Eburon
Delft 2015

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 3 17-11-2015 11:34:15

Stichting Lezen Reeks

1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
8 De casus Bazar – Mia Stokmans
9 Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren – Cedric Stalpers
10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
12 Het oog van de meester – Theo Witte
13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
14 De computer leest voor. Een kansrijke vernieuwing in kleuterklassen – Daisy Smeets en Adriana Bus
15 Reading and watching. What does the written word have that images don't? – edited by Dick Schram
16 Prentenboeken lezen *als literatuur* – Coosje van der Pol
17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus

ISBN: 978-94-6301-009-2

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, www.eburon.nl

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Foto omslag: Rufus de Vries

Lay-out: Textcetera, Den Haag

Tekstredactie: Editekst, Een

©Stichting Lezen 2015

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

INHOUD

DE DOORGAANDE LEESLIJN NU 9
DICK SCHRAM

HOE WORDEN KINDEREN BETROKKEN EN COMPETENTE LEZERS? RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK NAAR LEESSOCIALISATIE 21
CHRISTINE GARBE

LITERATUUR: NUT EN NOODZAAK 41
JOHAN VAN ISEGHEM

DE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN: OORZAKEN VAN SUCCES EN FALEN VANUIT EEN COGNITIEF PERSPECTIEF 59
ANNE HELDER, ASTRID KRAAL EN PAUL VAN DEN BROEK

TEKSTCOMPLEXITEIT EN TEKSTSTRUCTUUR IN EEN DOORGAANDE LEESLIJN 79
JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN JOSÉ VAN DER HOEVEN

DANKZIJ DIGITALE HULPMIDDELEN MEER LEESBEGRIP EN MEER LEESPLEZIER? 97
ADRIANA G. BUS EN ZSOFIA K. TAKACS

VERHALEN MET TECHNOLOGIE ALS HULPMIDDEL OM NIEUWE WOORDEN TE LEREN: EEN META-ANALYSE 109
ELISE SWART

LEESBEVORDERING VIA SOCIALE MEDIA 129
VERKENNING VAN LEESBELEVING EN LEESPRAKTIJKEN VIA HET *IEDEREEN LEEST* INITIATIEF
JAËL MULS

HYPERTEKSTFICTIE OP HERKANSING 155
EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN MULTIMEDIA EN INTERACTIVITEIT OP DE LEESERVARING
NIELS BAKKER

BELEZEN PABO-STUDENT? 185
EEN ONDERZOEK NAAR DE LEESPROFIELEN VAN STUDENTEN VAN DE KATHOLIEKE PABO ZWOLLE
WENCKJE JONGSTRA EN IETJE PAUW

DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE NAAR DE VREEMDE TAAL 209
EWOUT VAN DER KNAAP

ONBEKEND MAAKT ONBEMIND 229
DE *GRAPHIC NOVEL* IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS
LEONIE HARDEMAN

TUSSEN HOOFD EN HART 249
EEN KWANTITATIEF ONDERZOEK ONDER 550 NEDERLANDERS VAN ZESTIEN JAAR EN OUDER NAAR HET IMAGO VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK
CEDRIC STALPERS

DE VIER VOORWAARDEN VAN LEESBEVORDERING VOOR TIEN- TOT EN MET DERTIENJARIGEN 267
EEN VERGELIJKING VAN DE CENTRALE VESTIGING VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK AMSTERDAM (OBA) EN TIOTRETTON IN STOCKHOLM
IRIS DE GRAAF

VOORWOORD

Voor u ligt een bijzondere bundel. Tien jaar geleden schreef Stichting Lezen het beleidsplan *De doorgaande leeslijn 0–18*, waarin werd betoogd dat er voor alle jongeren tot en met achttien jaar een sluitende aanpak voor leesbevordering moest komen. Met leesplezier en literaire competentie als pijlers werd voor elke leeftijdsgroep en elk schooltype bepaald waar het bestaande aanbod tekortschoot en hoe verbetering vorm kon krijgen. De beoordeling van het bestaande aanbod en voorstellen voor vernieuwing werden onderbouwd met wetenschappelijke studies. De doorgaande leeslijn was ook het begin van een consequente inzet op onderzoek als basis voor effectief beleid. Zorgvuldig bouwen aan kennis over leesbevordering en de toepassing daarvan in de praktijk, zo was de gedachte toen. En dat is niet veranderd. Stichting Lezen is inmiddels uitgegroeid tot hét kennis- en expertisecentrum op het gebied van leesbevordering.

Alle begin is moeilijk, dat is vaak waar. Terugkijkend was bij de start van de doorgaande leeslijn eerder het tegendeel het geval. De keuze voor de aanpak was makkelijker dan er inhoud aan geven. Dat dit toch is gelukt, is in niet onbelangrijke mate te danken aan Dick Schram, bijzonder hoogleraar Leesgedrag van Stichting Lezen, die deze bundel heeft samengesteld. Het is zijn afscheidsbundel. De bijdragen laten zien wat er is bereikt door nadere conceptuele invulling te geven aan de begrippen leesplezier en literaire competentie en daar onderzoek naar te doen, met steeds een scherp oog voor de motivatie en de attitude van jongeren. Maar de bundel laat ook zien dat nog veel vragen open staan of niet anders dan aarzelend en voorlopig kunnen worden beantwoord. Denk alleen maar aan de snel toegenomen betekenis van digitalisering. Het is dan ook met recht een tussenbalans, die oproept en uitdaagt de visie op leesbevordering opnieuw te formuleren, gebruikmakend van de ontwikkelde concepten en in relatie tot meer algemene competenties.

Die uitdaging ziet Stichting Lezen met vertrouwen tegemoet. Het belangrijkste dat deze publicatie immers laat zien, is dat onderzoek naar leesbevordering ten behoeve van de praktijk een niet meer weg te denken plaats heeft verworven bij de Nederlandse kennisinstellingen. Dat maakt deze bundel – en de samensteller – bijzonder.

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 8 17-11-2015 11:34:16

DE DOORGAANDE LEESLIJN NU

DICK SCHRAM

1 INLEIDING

In 2005 verscheen *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*, een beleidsstuk van Stichting Lezen. Een doorgaande leeslijn, zo wordt gesteld, leidt tot leesplezier en literaire competentie, en dat in wisselwerking met en onder de noemer van leesbevordering. 'Een doorgaande leeslijn betekent dat kinderen en jongeren van 0-18 jaar structureel te maken krijgen met leesbevordering en literatuureducatie. Leesbevordering is alleen effectief bij een structurele aanpak. Dit betekent dat leesbevorende activiteiten aansluiten op en/of ingebed moeten zijn in het dagprogramma (0-4 jaar) of het onderwijscurriculum. Het streven is op elke leeftijd (educatieve) activiteiten te laten plaatsvinden die bijdragen aan leesplezier en literaire competententie' (Van Dormolen et al., 2005, p. 3). Taalontwikkeling is geen doel, maar overlapt wel met (literaire) leesbevordering. Tot leesplezier worden bijvoorbeeld beleving, identificatie en verbeelding gerekend; onder literaire competentie vallen wegwijs zijn in het aanbod, kennis van kenmerken van literaire teksten en ontwikkeling van waardering. Er worden vier parameters gehanteerd: doelgroepen, doelen, intermediairs en instrumenten. Vervolgens worden de drie laatstgenoemde parameters uitgewerkt per doelgroep: voor- en vroegschoolse periode (bijvoorbeeld ervaren dat voorlezen plezierig is), primair onderwijs (bijvoorbeeld kennismaking met jeugdliteratuur), vmbo (bijvoorbeeld specifieke actieve werkvormen), basisvorming havo/vwo en tweede fase (bijvoorbeeld kennismaking en omgaan met literatuur voor volwassenen met behoud van leesplezier). Leidend voor de continuïteit is voortbouwen op motivatie en attitude. Daarna biedt het beleidsstuk een thematische dwarsdoorsnede. Van vijf insteken (wegwijs maken in het literaire aanbod, tekstgericht:

kennis van en inzicht in kenmerken van literaire teksten; lezersgericht: keuze en beargumenteerd oordelen over boeken, rol van beroepskracht en ouders) wordt een ideale situatie geschetst en worden van de 'huidige' situatie sterke en zwakke punten opgesomd. Ten slotte worden in een matrix van doelgroepen en insteken de projecten van Stichting Lezen ingevuld zodat blijkt waar wel en waar niet aandacht aan wordt besteed.

Intussen zijn we bijna tien jaar verder, tijd om de balans op te maken en een actuele versie van het stuk voor te bereiden. Er zijn verscheidene invalshoeken om nog eens naar de doorgaande leeslijn te kijken, vanuit het beleid en vanuit het onderzoek. Ik formuleer aandachtspunten als vragen. Heeft het concept bijvoorbeeld zijn dienst bewezen en is het een even krachtig concept als de doorgaande leerlijn waarnaar het is gemodelleerd? Welke zwakke punten die destijds zijn geconstateerd zijn inmiddels verbeterd en is er een nieuwe zwakte-sterkte-analyse nodig? Blijft het een onderscheidend middel voor Stichting Lezen om projecten te initiëren en te verdelen over de fasen van de leeslijn? Behoeft het stuk aanvulling met name waar het gaat om nieuwe ontwikkelingen (digitalisering) en een preciezere diagnose van zogenaamde breuken in de leeslijn of meer aandacht voor de taalontwikkeling? Kunnen leesbevorderende projecten niet alleen worden geplaatst op de leeslijn, maar zijn er ook projecten (mogelijk) die zich specifiek richten op de continuïteit van het lezen oftewel de ontwikkeling van leesplezier en literaire competentie? Is er voldoende aandacht voor de ontwikkeling van het lezen na de diverse vormen van middelbaar onderwijs? Leeft het idee van een doorgaande leeslijn bij de actoren in het veld? Is het handelen van bijvoorbeeld een leraar Nederlands in de basisvorming een bewuste voortzetting van het fictieonderwijs op de basisschool en een vooruitblik op het literatuuronderwijs in de tweede fase? Hetzelfde geldt voor de afzonderlijke leesbevorderingsprojecten.

Vanuit het perspectief van het wetenschappelijk onderzoek is het belangrijk de elementen van de doorgaande leeslijn van een basis te voorzien. Hoe kan kennis over een bepaalde fase van de literaire ontwikkeling gebruikt worden als uitgangspunt voor een volgende fase? Hoe is precies de samenhang tussen leesplezier en literaire competentie in verschillende stadia van de literaire ontwikkeling? Wat betekenen begrippen als beleving, motivatie en literaire competentie precies in welke fase? Welke voorwaarden voor een bevordering van leesplezier en literaire competentie zijn er waaraan in de ene fase moet worden voldaan teneinde met succes een volgende fase in te kunnen gaan? De laatste jaren is er veel kennis beschikbaar gekomen over lezen en leesbevordering die voor de realisering van de doorgaande leeslijn belangrijk is en daarvoor gesystematiseerd kan worden. Stichting Lezen heeft steeds aandacht geschonken aan de doorgaande leeslijn.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 10 17-11-2015 11:34:16

Zo verscheen in 2006 al de bundel *Lezen in de lengte en in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. In de breedte betekende bijvoorbeeld de relatie van lezen tot andere vormen van vrijetijdsgedrag en de relatie van het lezen van fictie en non-fictie. Het lezen in de lengte betrof het longitudinale perspectief, de ontwikkeling van het leesgedrag en het lezen van fictie. Maar het bleef bij momentopnamen om het zo maar eens te zeggen zonder werkelijk een systematisch beeld te geven.

Ik noem als voorbeeld van zo'n systematisering het begrip literaire competentie dat niet alleen in *De doorgaande leeslijn* maar ook in enkele recente onderzoeken centraal staat. Coosje van der Pol gaat in *Prentenboeken lezen als literatuur* uit 2010 uit van een gematigd structuralistische invulling van het begrip literaire competentie, geënt op het werk van Jonathan Culler. Het structuralisme is erop gericht de structuren van de verhalende en poëtische tekst te analyseren; een lezer komt daarbij niet aan de orde. Culler geeft aan dat de lezer wel belangrijk is omdat hij/zij de tekst leest met behulp van conventies, bijvoorbeeld de aandacht voor herhalingen in poëtische teksten en de eenheidsconventie in elke literaire tekst. Maar de echte lezer blijft buiten beeld; zijn lezer is een constructie van leesconventies. Van der Pol komt dus als het ware vanzelf te spreken over de spanning tussen literaire competentie en leesplezier. Haar onderzoek richt zich op de waarneming van de vertelprocedés, niet zozeer op leesplezier. De tekstueel gerichte procedés waarop ze zich richt zijn de opbouw van personages, spanning en ironische humor. In een grootschalige interventie is Van der Pol nagegaan of kleuters inderdaad na een instructie die hen wijst op het literaire karakter van het verhaal die verhaalkenmerken meer waarnemen. Dat blijkt grosso modo het geval. Maar wat komt erna en wat zijn de beperkingen ervan? Het aanhaken van de literaire tekst, in dit geval het prentenboek, bij de eigen beleving is binnen het structuralistische paradigma niet aan de orde. De vraag rijst hoe dit literaire lezen op den duur de literaire competentie beïnvloeden zal. Betreft literaire competentie niet eigenlijk narratieve competentie en is het eigenlijk niet literair competenter om wel de relatie met het eigen leven te leggen?

Dit laatste vindt Gertrud Cornelissen in haar binnenkort te verschijnen proefschrift *Maar als je erover nadenkt … Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* juist wel. Daartoe geïnspireerd door het werk van Judith Langer en Aidan Chambers onderscheidt ze aan literaire competentie vier dimensies: leesbeleving, betekenis kunnen toekennen, narratief begrip en argumentatie van het oordeel. Elke dimensie kent vier niveaus: komt niet voor, alleen genoemd, genoemd met tekstuele ondersteuning en het leggen van de relatie van de tekst tot de eigen werkelijkheid van de lezer. Het onderzoek betreft het een jaar lang begeleid lezen van jeugdboeken in groep 7 en 8 van de basisschool. Die interventie geeft een groei

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 11 17-11-2015 11:34:16

te zien in de dimensies beleving die samen op gaat met betekenistoekenning wat blijkt uit hun argumentatieniveaus en de samenhang ervan. De leerlingen hebben nauwelijks oog voor de narratieve structuur van de gelezen boeken. Dat kan zijn omdat de instructie niet helder genoeg was, dat ze die structuur wel waarnamen maar er niets over zeiden of omdat op deze leeftijd narratieve competentie nog een onontwikkeld deel is van literaire competentie – op zich al een interessant aspect van de groei van literaire competentie. Tussen het aanleren van literaire competentie als beoogd door Van der Pol en Cornelissen zit dus een breuk. De update van *De doorgaande leeslijn* zal deze conceptuele verschillen goed moeten benoemen.

En dan gaan de leerlingen van de basisschool naar de basisvorming van havo/vwo of het vmbo. Voor dit deel van het onderwijs ontwikkelden Dietha Koster en Jildau Vrieswijk (2013), geïnspireerd door en naar analogie van het model van literaire competentie van Theo Witte (2008), de identificering van vijf niveaus van literaire competentie van leerlingen in samenhang met boekkenmerken. Het laagste niveau geeft als leerlingkenmerken bijvoorbeeld 'leest omdat het moet' en 'heeft weinig (positieve) leeservaringen'. Literaire competentie betekent hier vooral motivatie en attitude en in algemene termen gestelde tekstkenmerken. Het zullen niet de leerlingen zijn die door de mangel van Van der Pol en Cornelissen zijn heengegaan, maar opvallend is wel dat een verwijzing naar de opbrengsten van het basisonderwijs ontbreekt. Op het hoogste niveau kenmerken leerlingen zich bijvoorbeeld door de eigenschap 'leest om zichzelf intellectueel uit te dagen' en 'leest veel en gevarieerd, en op een relatief hoog niveau'. Deze leerling zit dan al bijna aan de top van Witte's eigen indeling van stadia van literaire ontwikkeling die leerlingen door kunnen maken in de bovenbouw. Want de ongelukkige leerling begint weer bij nul: 'De deelnemer is strikt persoonlijk betrokken bij de gebeurtenissen in het verhaal. Hij wil het liefst een kant en klaar plot, dus een gesloten einde, en geen perspectiefwisselingen, tijdsprongen en andere trucs die het handelingsverloop ophouden. De personages worden gezien als stereotypen (goed of slecht)' (Witte, 2002, p. 53). Elk van de vier studies zijn bijzonder waardevol, maar de aaneensluiting van wat zij in kaart brengen verdient nog aandacht.

Idealiter zou een nieuwe *doorgaande leeslijn* uit moeten gaan van een heldere visie op het doel of liever de doelen van lezen en leesbevordering, een scherpe conceptualisering moeten bevatten van de geïmpliceerde concepten (attitude, motivatie, competentie), de relatie tot meer algemene competenties aandacht moeten geven, de breuken en overgangen zo moeten formuleren dat het doorgaande duidelijk wordt en de resultaten van onderzoek verdisconteren. Dat is natuurlijk een mooie maar moeilijke opgave. De bundel die nu voor u ligt wil aan het realiseren van die opgave bijdragen.

2 DE BIJDRAGEN AAN DE BUNDEL

De bijdragen zijn als volgt geordend. De eerste bijdrage, die van Christine Garbe, geeft een *algemeen* overzicht van literaire socialisatie en de daarin werkzame factoren. Zij geeft daarmee de basis aan van de doorgaande leeslijn. Johan van Iseghem legitimeert het werken aan de doorgaande leeslijn vanuit *het belang van het lezen van literatuur*. Dan is *het leesproces* aan de beurt: Helder, Kraal en Van den Broek gaan in op het algemene lezen. Evers-Vermeul en Van der Hoeven gaan in op de relatie tekstkeuze en leesdidactiek. Vervolgens komt de *digitale* dimensie van het lezen aan de orde in de bijdragen van Bus en Takacs, Swart, Muls en Bakker. De belangrijkste *instellingen* volgen daarna. Het *onderwijs* in de bijdragen van Jongstra en Pauw, Van der Knaap en Hardeman, de *bibliotheek* in die van Stalpers en De Graaf. Ik geef nu eerst een korte kenschets van de bijdragen in relatie tot de doorgaande leeslijn. Elke bijdrage opent met een samenvatting en sluit af met een beschouwing over de relatie van het onderzoek tot de doorgaande leeslijn. Zowel deze inleiding als de samenvatting en slotbeschouwing van de bijdragen oriënteren de lezer snel en gemakkelijk op de inhoud van de artikelen.

Christine Garbe constateert dat een goed leesvaardigheidsniveau in onze tijd belangrijk is, maar merkt ook op dat dat niveau niet altijd bereikt wordt. Hoe kan dat gewenste niveau wel bereikt worden? Zij kiest twee perspectieven om de verbetering te kunnen realiseren. Ten eerste een systematisch perspectief, en wel de samenhang van leesmotivatie, leesgedrag en leescompetentie. Zij benadrukt het belang van de subjectieve factor, de belangstelling, de leesmotivatie en het engagement van de zich ontwikkelende lezer. Vervolgens kiest ze het socialisatieperspectief. Hoe dragen socialiserende instanties als het gezin en de school én de autonome ontwikkeling van het kind bij aan de vorming van een goede leescompetentie? Zij gaat uitgebreid in op de manieren waarop die competentie gestalte kan krijgen, juist ook in onze huidige digitaal gekleurde leesomgeving. Interessant is dat ze het verschil in leesvoorkeuren van jongens en meisjes als een belangrijk element in de realisering van een goede leesbevordering plaatst. Opvallend is dat Garbe aan de kwantiteit van het lezen de voorkeur geeft boven de kwaliteit van het gelezene. Tevens stelt ze het punt van de relatie van het verplichte en vrijetijdslezen aan de orde; het verplichte lezen kan het vrijetijdslezen negatief beïnvloeden. Ten slotte is het belangrijk dat zij het belang van leessocialiserende interventies benadrukt. Garbe geeft zo een belangrijke structuur aan in en onderbouwing van de doorgaande leeslijn. Een slotbeschouwing over de doorgaande leeslijn is daarom niet nodig; het hele artikel is een beschouwing over de doorgaande leeslijn. Met name de twee leesbreuken die zij constateert verdienen aandacht. Haar bijdrage is niet de tekst die zij op het congres uitsprak. Haar hoofdstuk is

een vertaling van een artikel dat nagenoeg met de strekking van haar lezing overeenkomt.

Johan van Iseghem bespreekt het 'nut' van het lezen van literatuur en in het verlengde daarvan van het literatuuronderwijs, en legt zo een basis voor het belang van het werken aan de doorgaande leeslijn. Hij onderscheidt drie funties van het lezen van literatuur. Ten eerste de individuele functie, beperkt opgevat lezen als therapie, ruimer als literatuur die herinnering, hoop en zelfinzicht mogelijk maken. Ook morele vorming, het ontwikkelen van een empatisch vermogen en kritisch denken behoren ertoe. Vervolgens is er de maatschappelijke functie van lezen, zoals zingeving en saamhorigheid. Ten slotte betreft het de specificiteit van het literaire lezen: leren omgaan met ambiguïteit, personages van binnenuit leren kennen en de betovering van taal. Van Iseghem hield een keynotelezing op het congres van Stichting Lezen 'De lezer van nu. Over aan- en afhakers' in het voorjaar van 2015. Zijn tot een artikel bewerkte lezing past ook goed in deze bundel. We zijn Van Iseghem erkentelijk dat hij met ons verzoek deze lezing op te nemen in deze bundel heeft ingestemd.

Anne Helder, **Astrid Kraal** en **Paul van den Broek** vullen een deel van de doorgaande leeslijn in waar het gaat om begrijpend lezen. Begrijpend lezen ontwikkelt zich nadat de basisvaardigheid van het lezen is verworven, maar de ontwikkeling ervan kan ook al eerder beginnen. De auteurs benaderen het begrijpend lezen vanuit een cognitief theoretisch perspectief. Met name gaan ze in op het leggen van referentiële en causale verbanden tussen tekstdelen en zij schetsen de ontwikkeling daarin. Binnen de groep zwakke begrijpend lezers onderscheiden zij lezers die te zeer in de tekst blijven ('omschrijven') en lezers die wel de eigen achtergrondkennis gebruiken maar wat niet leidt tot een goed begrip van de tekst. Beide groepen hebben baat bij verschillende, specifieke interventies. Meer in het algemeen gaan Helder, Kraal en Van den Broek in op de rol die het onderwijs kan hebben bij het goed ontwikkelen van het leesbegrip.

Jacqueline Evers-Vermeul en **José van der Hoeven** gaan na hoe de keuze van teksten en de leesdidactiek in de doorgaande leeslijn zouden kunnen en moeten figureren. Bij de keuze van de te lezen teksten is het belangrijk dat die teksten aansluiten bij de vaardigheden van de beoogde lezer en dat die teksten de lezer ertoe brengen die vaardigheden uit te bouwen op een verantwoorde wijze. Vygotsky's opvatting van de zone van de naaste ontwikkeling is hier een fundamenteel concept (*scaffolding*). Belangrijk voor de realisering van de doorgaande leeslijn is dat er zicht is op wat de complexiteit van de tekst uitmaakt en per implicatie op welke tekstdimensies de toename van complexiteit in de hand werken. Het principe geldt voor zowel zakelijke als voor literaire teksten. Een tweede belangrijke factor voor

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 14 17-11-2015 11:34:16

de realisering van de doorgaande leeslijn is het optimaal inzetten van didactieken. Evers-Vermeul en Van der Hoeven bepleiten de zogenaamde genredidactiek, waarbij aandacht voor de tekststructuren in samenhang met de communicatieve functie van de teksten tot betere leesresultaten kunnen leiden.

Adriana Bus en **Zsofia Takacs** zoomen in op het begin van het doorgaande leeslijn traject. Het gaat om de effecten van het kennisnemen van prentenboeken in verschillende vormen op het verhaalbegrip van jonge kinderen. Multimediale prentenboeken waarbij de digitale extra's verband houden met de inhoud van het verhaal, hebben een gunstiger invloed op het verhaalbegrip dan gedrukte prentenboeken. Wanneer er echter interactieve elementen ('spelletjes') in voorkomen of de hoofdmoot zijn, dan worden deze effecten tenietgedaan. Bus en Takacs schetsen de negatieve consequenties voor de talige en literaire ontwikkeling wanneer kinderen alleen maar met voornamelijk interactieve en nauwelijks meer met gedrukte en mutimediale prentenboeken in aanraking komen. De cognitieve belasting die eerstgenoemde prentenboeken vereisen (*multitasking*) is te groot voor de doelgroep.

Elise Swart richt zich op één fase van de doorgaande leeslijn, en wel op het effect van gedigitaliseerde verhalen en het gewone voorlezen van prentenboeken op de woordenschat. Het betreft een meta-analyse van een klein aantal studies. Er is een enigszins positiever effect van verhalen aangeboden met technologie op de woordenschat, zeker waar het kinderen betreft met een risico op leesproblemen. Swart geeft aan hoe het onderzoeksthema op een aantal dimensies verfijnd kan worden.

De Vlaamse Stichting Lezen startte en beheert een website en een Facebookgroep genaamd *Iedereen leest*. Deze nieuwe, sociale media versterken de sociale dimensie van lezen: het communiceren met medelezers over het gelezene. **Jaël Muls** heeft gebruikers van de website en deelnemers aan de Facebookgroep over hun ervaringen ondervraagd. Het onderzoek is zowel wat betreft thema als methode, een virtuele veldwerkstudie, innoverend. Beide nieuwe media beïnvloeden elk op eigen wijze de leesbeleving en deelname aan de literaire cultuur. Muls gaat in op de sociale en technische factoren die daarbij in het geding zijn. Aan de factoren die de doorgaande leeslijn faciliteren kunnen, kan een nieuwe dimensie worden toegevoegd, en wel de positieve rol die de nieuwe media kunnen spelen. In het onderzoek fungeren wat oudere lezers als sleutelfiguren. Ook dit is belangrijk omdat deze groep lezers niet scherp in beeld is in het leesbevorderingsonderzoek. De mogelijkheden om het gebruik van sociale media in het onderwijs te betrekken worden evenwel ook aangegeven.

Over het digitale lezen doen veel veronderstellingen de ronde. Zo zou dat lezen oppervlakkiger en vluchtiger zijn dan het lezen van gedrukte teksten. Ook is het

nog niet duidelijk wat de technische mogelijkheden toevoegen of afdoen aan het lezen, tenminste voor wat oudere lezers. In Nederland heeft de onderzoeksgroep rond Adriana Bus veel gegevens over het digitale lezen van jongere lezers verzameld. **Niels Bakker** ging de reacties na van oudere lezers, studenten taal- en letterkunde, op de jeugdroman *Alles ruikt naar chocola* van Sidney Vollmer. Deze roman is verrijkt met tal van functionaliteiten. Belangrijk is het resultaat dat het lezen van digitale teksten in nauw verband staat met de lezersinbreng. Voor geoefende en gemotiveerde lezers betekent het kunnen aanklikken van hyperlinks een afleiding van de leesbeleving, voor de minder geoefende en gemotiveerde lezers een verdieping van de leeservaring. Dit resultaat komt overeen met dat van onderzoek bij jongere lezers; het onderzoek opent een interessante mogelijkheid voor toepassingen in onderwijs en leesbevordering. Kennis van de rol van de digitale mogelijkheden van multimedialiteit en interactiviteit in de doorgaande leeslijn is een belangrijke invalshoek om deze leeslijn te optimaliseren.

Wenckje Jongstra en **Ietje Pauw** presenteren de resultaten van een deel van een omvangrijker onderzoek naar de wijze waarop een passend curriculum voor aanstaande leraren in het basisonderwijs kan worden ingericht. Het deelonderzoek betreft het leesprofiel van pabo-studenten en de samenhang met andere variabelen, zoals persoonskenmerken en omgevingsfactoren. Ook wordt het studiejaar van de student in het onderzoek betrokken, waarvan de invloed overigens gering is. In het algemeen is het niet slecht gesteld met de leesattitude van de aankomende leraren, maar dat wil niet zeggen dat zij veel lezen en belezen zijn. De leerkracht van de basisschool heeft de belangrijke rol zijn leerlingen te beïnvloeden en zo bij te dragen aan het voorkomen van de neerwaartse ontwikkeling van beide. Dat heeft ook implicaties voor de vervolgopleiding na de basisschool, en het leesonderwijs op de basisschool moet ook zelf gestroomlijnd zijn en voortbouwen op de voorschoolse leesfase. De pabo heeft als taak de studenten zodanig op te leiden dat ze de kennis, vaardigheden en belezenheid hebben deze rol te vervullen.

In zijn bijdrage 'De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal' breidt **Ewout van der Knaap** de doorgaande leeslijn 'horizontaal' uit, dat wil zeggen dat hij aandacht besteedt aan de wijze waarop het (leren) lezen van literatuur in de moderne vreemde talen parallel loopt aan dat in de moedertaal. Hij gaat in op de meerwaarde die het integreren van literatuur in het vreemdetalenonderwijs bezit. Vervolgens gaat Van der Knaap nader in op het gegeven dat het lezen van literatuur belangrijk is voor de verrijking van de woordenschat wat het lezen in het algemeen weer ondersteunt. Vervolgens licht hij het belang toe van het werken met complexiteits- en competentieniveaus bij het vreemdetalenonderwijs zoals Theo Witte dat voor het Nederlandse literatuuronderwijs heeft ontwikkeld.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 16 17-11-2015 11:34:16

Idealiter zijn de ervaringen opgedaan bij Nederlands van positieve invloed op het vreemdetalenonderwijs. Van der Knaap eindigt zijn bijdrage met een precisering van de transfer van taalcompetentie en literaire competentie van de moedertaal naar de vreemde taal en met de opmerking dat onderzoek daarnaar is geboden.

Leonie Hardeman constateert dat de *graphic novel* in het Amerikaanse literatuuronderwijs geïntegreerd is geraakt en vraagt zich af hoe het in het Nederlandse literatuuronderwijs is gesteld met deze roman. De graphic novel kan een factor zijn in het behoud van het leesplezier, een tegemoetkoming aan multimediale geletterdheid van leerlingen en een opstap tot het lezen van canonieke literatuur. Leraren blijken echter weinig bekend te zijn met het genre en ook leerlingen zien geen bijzondere rol voor de graphic novel in het onderwijs weggelegd. Beide bevindingen nemen niet weg dat het genre wel een belangrijke rol kán spelen in het literatuuronderwijs. Het gebruik ervan kan bijdragen aan het realiseren van de doelstellingen van de doorgaande leeslijn, het behoud van het leesplezier en kennismaken met literatuur voor volwassenen op een verantwoorde wijze, en het slechten van de kloof tussen het verplichte lezen en het lezen in de vrije tijd.

Cedric Stalpers wijst op het belang van de openbare bibliotheek bij het gestalte geven aan de doorgaande leeslijn. Waar dat bij jongeren aardig lukt, is dat bij volwassenen minder vanzelfsprekend. Stalpers' onderzoek richt zich juist op deze groep met de vraag hoe het beeld van de bibliotheek er voor hen uitziet en hoe dat beeld samenhangt met het gebruik van de bibliotheek. Op basis van onder andere leesgedrag, opleiding en bibliotheekgebruik onderscheidt Stalpers vijf groepen lezers, die elk ook een eigen beeld van de bibliotheek hebben. Dat de bibliotheek nuttig is om informatie te vergaren is een wijdverbreide mening maar niet altijd wordt de bibliotheek als een plezierige instelling ervaren. Ten slotte heeft Stalpers de respondenten ook gevraagd wat de bibliotheek aan verbeteringen zou kunnen doorvoeren. Dat leidt tot het doen van een aantal aanbevelingen voor de bibliotheekinstelling.

Iris de Graaf wijst erop dat voor de realisering van de doorgaande leeslijn aan bepaalde voorwaarden moet worden voldaan. In haar geval betreft dit de rol van de bibliotheek. Zij vergelijkt de Amsterdamse OBA en de TioTretton-bibliotheek te Stockholm op vier punten: faciliteiten, collectie, personeel en gebruikerskeuze. Het blijkt dat binnen de realisering van genoemde voorwaarden verschillen tussen bibliotheekinstelllingen optreden. Zo is de OBA op educatie gericht, terwijl de TioTretton zich geheel voegt naar de wensen van het kind. Het is belangrijk dat de doelstellingen van de doorgaande leeslijn afgestemd worden op de wijze waarop leesbevorderende partners opereren. Tevens is het belangrijk dat het onderzoek zich richt op de leeftijdsgroep van tien tot dertien jaar zodat de doelgroepsindeling van basisonderwijs en voorgezet onderwijs doorbroken wordt. Het gepresenteerde

onderzoek geeft daarmee juist zicht op de overgang van de ene naar de andere fase van de doorgaande leeslijn.

Vijf presentaties op de conferentie hebben om uiteenlopende redenen niet geleid tot een bijdrage in deze bundel. Het gaat om de volgende onderwerpen.

Inouk Boerma deed verslag van een onderzoek van het Centrum Brein & Leren aan de Vrije Universiteit in Amsterdam waarin men gekeken heeft naar de rol van illustraties bij het verhaalbegrip van basisschoolleerlingen uit groep 7. Jelle Jolles besprak visies die vanuit de neuropsychologische invalshoek handvatten kunnen geven voor de bevordering van het lezen, en daarmee voor hun ontplooiing, Nihayra Leona stelde dat het algemeen bekend is dat leerlingen in het vmb-b/k moeite hebben met het lezen en dat lezen mede hierdoor niet hun favoriete bezigheid is Zij heeft onderzocht welke motivationele factoren aangepakt kunnen worden om de leesmotivatie en het leesgedrag van deze leerlingen te kunnen beïnvloeden. Roel van Steensel constateerde dat veel leerlingen in het vmbo moeite hebben met begrijpend lezen. Om hen beter te kunnen ondersteunen, is het belangrijk om in beeld te brengen waardoor verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid worden bepaald. In het SALSA-project (Studie naar Achtergronden van Lees- en Schrijfontwikkeling bij Adolescenten) werden een aantal mogelijke factoren onderzocht waarover hij berichtte. Mirthe Stoop stelde dat lezen van wezenlijk belang is voor school- en maatschappelijk succes. Leerlingen uit een omgeving met een laag sociaaleconomische status vallen op door hun negatieve leesattitude en zwak leesbegrip. kennis met literatuur. Zij presenteerde de uitkomsten van #BOOK op leesmotivatie, leesbegrip en sociaal-emotionele competenties.

De presentaties figureerden op de conferentie op verschillende wijze. Garbe en Jolles gaven een plenaire lezing. Bakker; Bus en Takacs; Evers-Vermeul en Van der Hoeven; Helder, Kraal en Van den Broek; Jongstra en Pauw en Van der Knaap presenteerden hun onderzoek in deelsessies. Boerma, De Graaf, Hardeman, Leona, Stalpers, Van Steensel, Stoop en Swart presenteerden in de middagpauze in de zogenaamde tafeltjessessie. De bijdrage van Van Iseghem is van een andere conferentie afkomstig. De scripties van De Graaf, Hardeman, Leona, Muls en Swart waren genomineerd voor de scriptieprijs van Stichting Lezen die door Iris de Graaf is gewonnen. De andere scripties kwamen echter zeker ook in aanmerking voor een presentatie en/of bijdrage.

3 SLOTBESCHOUWING

De doorgaande leeslijn is een fundamenteel concept voor Stichting Lezen. Conceptuele analyse, interpretatie van resultaten van wetenschappelijk onderzoek en doelstellinganalyse van interventies moeten helder op elkaar worden afgestemd. Dat is de taak die voor een volgende versie van de *Doorgaande leeslijn* wacht; ook het onderwijs is geïnteresseerd (Dumont, 2014). Het gaat erom dat leesdoelen per leeftijdsperiode helder worden geformuleerd, en dat begrippen als leesmotivatie, leesattitude, literaire competentie en leesplezier per leeftijdsperiode worden geconceptualiseerd en geoperationaliseerd. Bovenal moet worden verduidelijkt wat deze begrippen in de verschillende leeftijdsperioden inhouden en hoe de ene leeftijdsperiode precies op de andere voortbouwt in dit opzicht. Als voorbeeld noemde ik het begrip literaire competentie. Dit zou moeten worden gekoppeld aan de doelstellingen van interventies en projecten. Bijvoorbeeld, een positieve leesattitude betekent in de leeftijd van de basisschool dit en in de leeftijdsperiode van de basisvoming van de middelbare school dat, en hoe verhouden deze operationalisaties zich tot elkaar en hoe realiseren interventies en projecten dat. Leesbevordering is een mengsel van normativiteit (welke doelen streven we na en waarom) en maakbaarheid (welke doel zijn haalbaar), en deze afweging kan worden gemaakt op basis van onderzoek naar leesgedrag en leesbeleving. De genoemde parameters en insteken zullen vruchtbaar blijken in de nieuwe versie van het beleidsstuk.

LITERATUURLIJST

Cornelissen, G. (ter perse). *Maar als je erover nadenkt … Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*.

Dormolen, M. van, Montfoort, A. van, Nicolaas, M., & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Dumont, M. (2014). 'Tussen droom en daad …'. Op weg naar een nieuwe doorlopende leerlijn Fictie en Literatuur. In A. Mottart en S. Vanhooren (Red.), *28ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 146-149). Gent: Academia Press.

Koster, D., & Vrieswijk, J. (2013). Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van havo/vwo. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 263-282). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.

Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Stichting Lezen Reeks 16. Delft: Eburon.

Witte, T. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In A. M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 39-57). Stichting Lezen Reeks 5. Delft: Eburon.

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*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.

OVER DE AUTEUR

Dick Schram is hoogleraar Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hij was van 1998 tot 2014 bijzonder hoogleraar Leesgedrag vanwege Stichting Lezen, eerst aan de Universiteit Utrecht, daarna aan de Vrije Universiteit. Zijn aandachtsgebied betreft onder andere literair lezen, leesgedrag, jeugdliteratuur, verhaaltheorie en leesbevordering.

HOE WORDEN KINDEREN BETROKKEN EN COMPETENTE LEZERS?

RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK NAAR LEESSOCIALISATIE[1]

CHRISTINE GARBE

1 SAMENVATTING

Onze tijd stelt hoge eisen aan het leesvaardigheidsniveau. Uit internationaal vergelijkend onderzoek blijkt dat dit niveau bij veel Duitse leerlingen niet wordt gehaald. Verbetering is mogelijk als de subjectieve factor een plaats krijgt in de relatie tussen leesmotivatie, leesgedrag en leescompetentie. Vervolgens wordt in deze bijdrage de ontwikkeling geschetst van de leescompetentie aan de hand van de rol van externe instanties en de ontwikkelingsfasen van de persoon. Het verschil tussen jongens en meisjes verdient daarbij aandacht.

2 INLEIDING: LEZEN ALS BASISCOMPETENTIE IN DE WERELDWIJDE KENNISMAATSCHAPPIJEN VAN DE EENENTWINTIGSTE EEUW

De maatschappelijke eisen aan het begrijpen van allerlei soorten teksten zijn de laatste tientallen jaren aanzienlijk gestegen. Wie tegenwoordig op een niveau leest dat in 1950 nog behoorlijk zou zijn geweest, is tegen de eisen van een hoogtechnologische kennis- en mediamaatschappij van de eenentwintigste eeuw niet meer opgewassen. Dat geldt tegenwoordig niet uitsluitend meer voor academische

1] Oorspronkelijk verschenen in Gudman Schulz (Red.). *Lesen lernen in der Grundschule.* Berlijn: Cornelsen, pp. 9-23. Vertaald door Robert van der Veen.

beroepen maar voor de gehele arbeidsmarkt. Een Amerikaans onderzoek naar de leescompetentie op de werkvloer (*workplace literacy*) onthulde al in de zeventiger jaren van de vorige eeuw dat zeventig procent van de teksten die in gewone banen moeten worden gelezen op het niveau van de bovenbouw van een middelbare school liggen (zie Mikulecky & Drew, 1991).

Dit maakt het aannemelijk dat alle jeugdigen aan het einde van hun leerplicht over een hoogwaardige leesvaardigheid moeten beschikken om met succes aan een opleiding of een werkkring te kunnen beginnen. De PISA-studies definiëren dit minimumniveau als competentieniveau 2 van in totaal 5. Wie op of onder competentieniveau 1 eindigt, geldt daarom als 'risicoscholier(e)'.

Sinds de onheilspellende resultaten van internationaal vergelijkend onderzoek gedurende de laatste tien jaar – met name PISA, IGLU en DESI – weten we dat het bij Duitse kinderen en jongeren met de 'basiscompetentie lezen' niet al te best gesteld is. Dat bleek vooral uit het PISA-onderzoek 2000: in het centraal geteste domein 'leesvaardigheid' stonden de Duitse scholieren namelijk op plaats 21 van in totaal 31 plaatsen en op het gebied van wis- en natuurkunde zag het er bij vijftienjarigen nauwelijks beter uit. Bijna een kwart, 23 procent, van de geteste jeugdigen belandde in Duitsland op of onder competentieniveau 1 en behoort daarmee tot de risicogroep; 42 procent van de vijftienjarigen liet weten dat ze helemaal niet voor hun plezier lazen, terwijl dit in Finland, het land met de hoogste leescompetentie, slechts voor 22 procent van de jeugdigen gold (Deutsches PISA-consortium, 2001). Een blik op de Europese buurlanden laat echter zien dat dit probleem zich niet alleen in Duitsland voordoet: in de Europese Unie is het aantal *low achievers in reading* gestegen van 21,3 procent in het jaar 2000 naar 24,1 procent in 2006. De achttien landen van de Europese Unie die in 2000 en 2006 aan de PISA-studies hebben deelgenomen vormen de grondslag van deze gegevens. Dit gemiddelde is echter zeer ongelijk over de verschillende lidstaten verdeeld. Volgens PISA 2006 was bijvoorbeeld in Finland, de koploper van de Europese Unie, slechts 4,8 procent van de jeugdigen leeszwak, in hekkensluiter Roemenië daarentegen 53,5 procent. Gemiddeld geldt voor Europa echter hetzelfde als voor Duitsland: bijna een kwart van de schoolverlaters in de Europese Unie is niet opgewassen tegen de eisen van de kennismaatschappij en wordt als volwassene met talrijke problemen geconfronteerd. Verbetering van de leesvaardigheid behoort daarom tot de *Five Education Benchmarks for Europe* die de Raad van Europa in het kader van de Lissabonstrategie in 2003 omschreef en voor het volgende decennium tot 2020 opnieuw vaststelde. 'Tot 2020 moet het aandeel van de vijftienjarigen met slechte prestaties op het gebied van lezen, wiskunde en natuurwetenschappen onder de 15 procent liggen.' aldus de officiële mededeling van de Europese Unie van 28.05.2009

(S.C. 119/7). De verbetering van de leescompetentie van kinderen en jeugdigen heeft daarom ook voor het nieuwe decennium een hoge prioriteit in het Europese onderwijsbeleid.

Dat roept de vraag op hoe een dergelijk ambitieus doel kan worden bereikt. Waar kan men beginnen en wat moet men doen om de maatschappelijk vereiste standaarden inzake leesvaardigheid bij *alle* jongeren stabiel te verankeren? En wie moeten dat doen: ouders, (kleuter-)scholen, uitgeverijen, bibliotheken, media, de politiek?

Ik zou deze vraag graag op twee manieren willen beantwoorden. Allereerst zal ik de *systematische samenhang* van leesmotivatie, leesgedrag en leescompetentie toelichten zoals die vooral in het verwachtingswaardenmodel van de leesmotivatie van Möller en Schiefele (2004) werd ontwikkeld. Daarna zal ik in het *verwervingsperspectief* vragen aan welke voorwaarden sociale instanties moeten voldoen om een systematische opbouw van leesmotivatie en leescompetentie in de jeugd te doen slagen. Hier maak ik vooral gebruik van inzichten die zijn ontleend aan leesbiografisch onderzoek en zal ik ook aandacht schenken aan geslachtsverschillen in de leessocialisatie.

3 LEESMOTIVATIE EN LEESGEDRAG ALS GRONDSLAG VAN LEESCOMPETENTIE

Terwijl in de eerste reacties op de PISA-schok vooral op de noodzaak werd gewezen om cognitieve en metacognitieve leesstrategieën te onderwijzen en het cursusaanbod op de markt van desbetreffende leermiddelen met sprongen toenam, wijzen juist nieuwere publicaties er op dat bij een succesvolle en blijvende bevordering van het lezen de 'subjectieve factor' nooit buiten beschouwing mag blijven. Leesmotivatie, belangstelling en engagement alsmede een stabiel zelfbeeld bij lezers en lezeressen zijn volgens deze bronnen de grondslagen voor actief leesgedrag en de daaruit voortvloeiende leescompetentie. De Amerikaanse onderzoekers Guthrie en Wigfield wijzen er in hun fundamentele bijdrage aan *Engagement and motivation in reading* op basis van talrijke empirische onderzoeken op, wat volgens hen de drijfveer voor een actieve leespraktijk en de belangrijkste motor voor de vorming van leescompetentie zou zijn: 'As students become engaged readers, they provide themselves with self-generated learning opportunities that may be equivalent for several years of school education.' (Guthrie & Wigfield, 2000, p. 406). De Finse PISA-onderzoekster Pirjo Linnakylä heeft erop gewezen dat de correlatie tussen leesprestaties en leesengagement in de meeste PISA-landen groter was dan die tussen leesprestaties en de sociaal-economische status van de geteste jeugdigen (Linnakylä, 2008). Het leesengagement werd daarbij gemeten aan de hand van de factoren

positieve houding ten aanzien van lezen, frequentie van het lezen en de veelsoortigheid van het leesmateriaal.

In de 'verdiepende analyses in het kader van PISA 2000' (Schiefele et al., 2004, p. 105) hebben Möller en Schiefele een 'verwachtingswaardemodel van de leesmotivatie' ontwikkeld, dat geschikt lijkt om de samenhangen tussen leesmotivatie, leesgedrag en leescompetentie te verklaren. Dit model bestaat uit zeven componenten die sequentieel van elkaar afhangen maar die ook recursief werken. Omdat het heel erg ingewikkeld is, beperk ik mij hier tot de verklaring van enkele centrale samenhangen: het totale model is in de verhandeling van de beide auteurs goed verklaard en ook weergegeven.

Het begrip 'leesmotivatie' wordt door Möller en Schiefele om te beginnen onderscheiden in een innerlijke ofwel *intrinsieke* motivatie en een dwang van buitenaf, een *extrinsieke* motivatie, bijvoorbeeld door de noodzaak om hoge cijfers op school te behalen. De intrinsieke leesmotivatie om een tekst te lezen wordt weer onderscheiden in een *zakelijke* en een *functionele* motivatie. Terwijl de eerstgenoemde drijfveer zich erop richt een specifieke tekst te lezen, is de laatste gericht op het lezen zelf: het lezen verschaft plezier, ongeacht de gelezen tekst. Ten slotte wordt er onderscheid gemaakt tussen een *actuele* en een *habituele* leesmotivatie. De eerste heeft betrekking op de afzonderlijke leeshandeling, laatstgenoemde op een gewoontegetrouwe, dus stabiel in de persoonlijkheid verankerde leesmotivatie op grond van veel afzonderlijke leeservaringen. Op basis van deze begripsmatige verschillen kan men zeggen dat de voor een 'geëngageerde lezer' vereiste leesmotivatie *intrinsiek*, *functioneel* en *habitueel* moet zijn.

In de grond van de zaak gaat het in het model van Möller en Schiefele erom de factoren op te sporen die aan de vorming van een dergelijke motivatie bijdragen. Analytisch maken de auteurs onderscheid tussen twee hoofdcomponenten, namelijk de *waarde* die aan het lezen van de tekst door de desbetreffende persoon toegeschreven wordt en de *verwachting* dat men aan de eisen kan voldoen die het lezen van een bepaalde tekst stelt.

In de *waardering* van het lezen komen aspecten aan de orde zoals leesgenoegen, belang en nut van het lezen alsmede de 'kosten', dus de inspanning, die een leeshandeling in vergelijking met andere gedragsvormen verlangt. Deze component wordt vooral beïnvloed door de sociale omgeving van de scholier, het leesgedrag van belangrijke referentiepersonen zoals de ouders, broers en zusters, vrienden, het culturele milieu en de verwachting en houding van ouders en leerkrachten. Door de waarneming van deze sociale omgeving ontstaan individuele interesses en oriëntaties bij de jongere die invloed hebben op de waarde die hij of zij hecht aan het lezen

in het geheel van het mediamenu of vrijetijdgedrag alsmede de school. Aan het einde van deze keten staat de overtuiging 'ik wil lezen'.

De *verwachtingen* hoe goed de jongere in staat zal zijn aan de eisen te voldoen om een bepaalde tekst te begrijpen, hebben vooral te maken met haar of zijn ervaringen met lezen en de resultaten die zij of hij behaalt op school of bij andere opvoeders. Successen en mislukkingen op het gebied van het lezen worden op een bepaalde manier door het kind of de jeugdige geïnterpreteerd, 'geattribueerd', en voegen zich samen in een zelfbeeld of beeld van hun zelfwerkzaamheid (*self-efficacy*). De scholier of scholiere ontwikkelt dus de overtuiging: ik *kan* lezen of ik *kan niet* lezen. Omdat men hetgeen men niet goed kan zo mogelijk vermijdt, is in deze verwachting potentieel een 'duivelskring', een 'vicieuze cirkel', een neerwaartse spiraal, ingebouwd die de school – door het aanwenden van de *extrinsieke* leesmotivatie – eventueel doelgericht moet doorbreken. Een scholier die bij het lezen steeds mislukkingen ervaart, zal leesopdrachten zoveel mogelijk vermijden. Uit een negatieve leesmotivatie resulteert een lees-afwijzend gedrag en daaruit weer een gebrekkige leescompetentie; deze voedt op zijn beurt weer de verwachting dat men de te lezen tekst wel weer niet zal kunnen begrijpen, wat op zijn beurt tot vermijdingsgedrag voert en de verdere ontwikkeling van competenties blokkeert. In het geval van een 'engelenkring', dus een spiraal omhoog, leiden een hoge waardering van het lezen en hoge zelfwerkzaamheid ertoe dat men graag en veel leest waardoor de leescompetentie voortdurend stijgt. Die leidt wederom tot opbouwende opmerkingen door de opvoeder die het zelfbeeld van de scholier wat betreft het lezen stabiliseren en de leesmotivatie versterken.

Uit het verwachtingswaardemodel inzake leesmotivatie volgt dat een succesvolle leessocialisatie *beide componenten* van het begin af aan moet bevorderen, namelijk de subjectieve beoordeling van het lezen die allereerst verbonden is met *positieve emoties* –het genoegen of plezier bij het lezen – en de *cognitieve competenties* om aan de eisen aan het begrijpen van teksten te voldoen en daarmee een positieve verwachting inzake de eigen zelfwerkzaamheid te ondersteunen. Hoe dit in het verloop van de leessocialisatie gedurende de kindertijd en jeugd kan slagen wordt in het volgende deel onderzocht.

4 EEN VERWERVINGSMODEL VAN LITERAIRE COMPETENTIE EN LEESCOMPETENTIE

Het leesbiografisch onderzoek interesseert zich het meest voor de vraag naar het *verwerven* van leesgewoontes, -interesses en -competenties, het vraagt dus naar de *voorwaarden* waaronder het *infans*, het nog niet sprekende kind, een volwassen

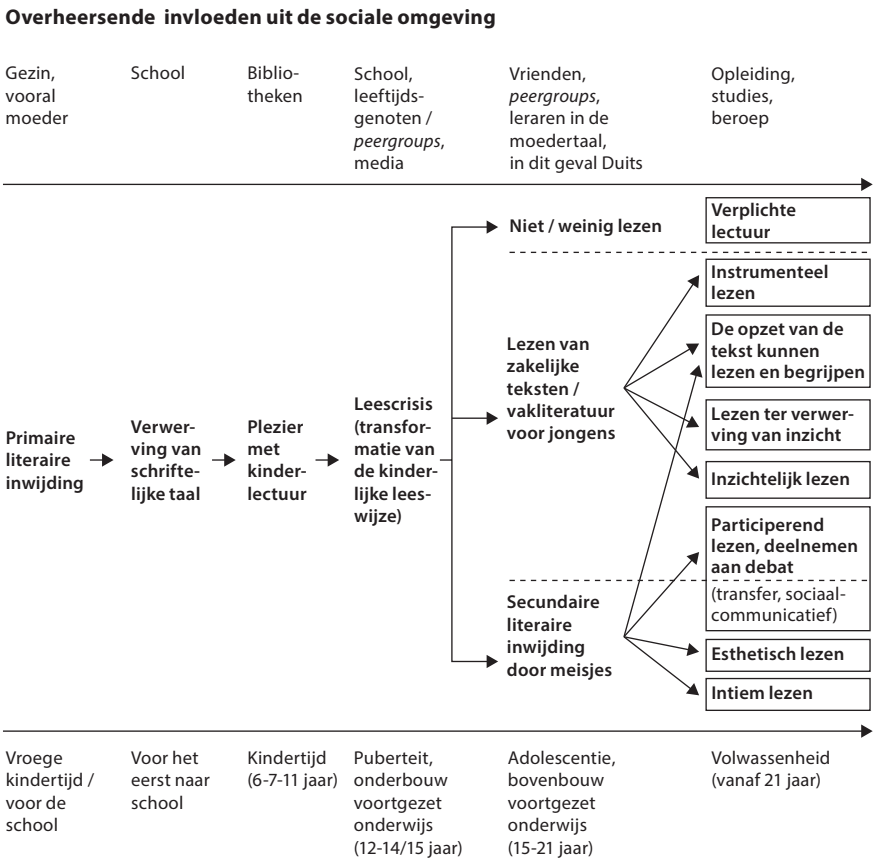
lezer wordt. Het enorme belang van deze vraag werd verwoord door de hersenonderzoeker, fysioloog en psycholoog Ernst Pöppel van de Universiteit München: 'lezen is de onnatuurlijkste bezigheid van het brein.' Het lezen van letters is volgens hem in de evolutie niet voorzien. Het was een van de ongehoordste geestelijke ontwikkelingen van de mens om taal in schrift te formuleren. Het brein gebruikt voor het lezen en schrijven een gedeelte dat eigenlijk andere taken heeft, het moet moeizaam de gigantische abstractie aanleren die nodig is om al het zegbare in een systeem van 25 tot 30 lettertekens om te zetten. Het brein is overigens alleen in de eerste tien levensjaren in staat om zó te leren lezen dat men dat zonder inspanning kan doen (Pöppel, 2002, p. 747; Wolf, 2009).

Wij kennen tegenwoordig, in tegenstelling tot enkele tientallen jaren geleden, door vorderingen in het hersenonderzoek, de psycholinguïstiek en de cognitieve psychologie veel meer details over de buitengewoon ingewikkelde eisen die met schriftelijke taalverwerving verbonden zijn, dat wil zeggen met het aanleren van het lezen en schrijven. Voor het biografische leesonderzoek volgt daaruit de vraag in welke ontwikkelingsfasen het verwerven van leescompetentie bijzonder intensief op ondersteunende sociale samenhangen is aangewezen. Juist omdat lezen voor het brein een 'onnatuurlijke bezigheid' is, is de vorming van leesmotivatie en het verwerven van leescompetentie veel intensiever op de *persoonlijke ondersteuning* van competente volwassenen aangewezen dan welke andere vorm van mediagebruik dan ook.

Het leesbiografisch onderzoek heeft zijn materiaal tot nu toe vooral gehaald uit de kringen van jonge volwassen lezers/lezeressen met een hogere opleiding en met een dus min of meer geslaagde leessocialisatie. Hiertoe werden vooral door Erich Schön en Werner Graf omvangrijke verzamelingen van leesautobiografieën van studenten tot *kenmerkende voorbeelden en ontwikkelingsvormen van een geslaagde leessocialisatie* geabstraheerd (Garbe, Philipp & Ohlsen, 2009, hoofdstuk 3). Bijzonder interessant voor de vraag naar de mogelijkheden en grenzen van praktische interventies, in de betekenis van leesbevordering, is de vraag naar de verhouding van *externe invloeden* en *interne ontwikkeling*, dat wil zeggen van 'vreemde' socialisatie en van zelfsocialisatie, vergelijk de bovenste en de onderste balk van het diagram.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 26 17-11-2015 11:34:17

FIGUUR 1 | OVERHEERSENDE INVLOEDEN UIT DE SOCIALE OMGEVING



In dit 'prototypisch verloopschema van een geslaagde literaire en leessocialisatie' staan bovenaan de belangrijkste aanzetten respectievelijk socialisatiebronnen aangegeven en onderaan de biografische stadia respectievelijk de levensfasen. Daartussenin zijn de kenmerkende stadia van de leessocialisatie en literaire socialisatie gemarkeerd. Aan het einde staan als doelhorizon zeven leeswijzen, die Werner Graf sinds het jaar 2000 heeft beschreven (Graf 2004, 2007, samengevat in Garbe, Holle & Jesch, 2009). Competente lezers en lezeressen moeten over deze leeswijzen flexibel kunnen beschikken 'om de lezer-tekst-interactie optimaal te kunnen laten verlopen' (Graf, 2004, p. 131). Hieronder zal ik de kenmerkende fasen van de

leessocialisatie tot aan het einde van de kindertijd kort beschrijven en steeds de centrale socialiserende instanties benadrukken.

Vroege kindertijd en primaire literaire inwijding

Op grond van het biografische leesonderzoek bestaan er in de ontwikkeling tot lezer respectievelijk lezeres twee kritische ontwikkelingsfasen waarin de vorming van stabiele leesgewoontes bijzonder intensief op ondersteunende contexten van buitenaf is aangewezen. Graf (1995) noemt dat de 'primaire' en de 'secundaire literaire inwijding'.

De primaire inwijding vindt in de vroege kindertijd plaats, dat wil zeggen voordat het kind voor het eerst naar school gaat, in de vorm van vertellen en voorlezen van verhalen alsmede andere vormen van 'pré- en paraliteraire communicatie' (Hurrelmann et al., 1995), waarmee het kind in het medium van de mondelinge overdracht in aanraking met de *conceptionele schriftelijkheid* wordt gebracht (Garbe, Holle & Jesch, 2009). Voor deze ontwikkeling is in de westerse samenlevingen de familie (gezin) verantwoordelijk, vooral de moeder als belangrijkste contactpersoon in de vroege kindertijd. In deze fase worden niet alleen beslissende cognitieve grondslagen gelegd voor het verwerven van de schriftelijke taal, maar ook emotionele en motiverende alsmede communicatieve betekenissen gevestigd die voor een verdere succesvolle literaire en schriftelijke socialisatie van wezenlijk belang zijn. Het plezierig ervaren voorlezen of het gezamenlijk lezen van prentenboeken is met een intieme communicatie verbonden, bijvoorbeeld het welterusten zeggen, zodat leeservaringen en lichamelijke ervaringen zich hier met elkaar verbinden. Van belang is ook het feit dat in deze beslissende vroege fase van de leesontwikkeling het verwerven van pre-literaire competenties en de opbouw van een stabiele literaire motivatie vooral het gevolg is van *fictionele teksten*, omdat (populair-) wetenschappelijke boeken voor kinderen van deze leeftijd nog nauwelijks interessant zijn. Wanneer wij dus leescompetentie vanuit het gewenste resultaat als een overwegend pragmatische competentie ter ontsluiting van zakelijke en informatieve teksten omschrijven zoals PISA dat doet, zien wij heel gemakkelijk het centrale belang van *fictionele, literaire teksten* voor het proces van de *verwerving* van deze competentie over het hoofd.

Uit de taak van de familie voor deze ontwikkelingsfase resulteren talrijke problemen, die tot nu toe door andere socialiserende instanties zoal de kleuterschool nog nauwelijks worden gecompenseerd. Het 'leesklimaat in het gezin' (Hurrelmann et al., 1995) is vooral onder lager opgeleiden en migranten vaak ongunstig, zodat veel kinderen hier van jongs af aan een slechte start krijgen voor een 'leesloopbaan'.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 28 17-11-2015 11:34:17

Voor het eerst naar school, verwerving van schriftelijke taal, leesvaardigheid

Bij het begin van de schoolloopbaan verplaatst het zwaartepunt van de leessocialisatie zich naar de (basis-)school. Het kind moet dan leren lezen en schrijven en dus in de wereld van de schriftelijke taal toetreden. De daaraan verbonden cognitieve eisen omvatten juist bij een tekortschietende huiselijke leessocialisatie het risico van een mislukking en een vroeg verlies aan motivatie, die tot een beperking tot auditieve, audiovisuele en digitale media kan leiden. Wij hebben tegenwoordig veel meer dan vroeger te maken met een toestand waarin de kinderen reeds met uitgesproken *literaire respectievelijk verhalende receptiecompetenties* naar school gaan. Ze zijn door mediareceptie met ingewikkelde geschiedenissen, figuren en rolmodellen vertrouwd geraakt. Tegen deze achtergrond is het tekstaanbod van de gebruikelijke aap-noot-mies boekjes bijzonder problematisch; de volgens alfabetische logica geconstrueerde teksten onderschatten de begripsmogelijkheden van de kinderen en wekken geen motivatie voor verder lezen. Een van de belangrijkste opgaven van het onderwijs in de onderbouw, klas 1 tot 4, van het basisonderwijs, in Duitsland de *Grundschule*, bestaat er daarom uit het leren lezen en schrijven zo te organiseren, dat bij het verwerven van de *leescompetentie* de *leesmotivatie* niet verloren gaat (Richter & Plath, 2005).

Hier ligt een belangrijke taak voor de onderbouw van het basisonderwijs: juist de school moet zich er tegenwoordig niet meer toe beperken de kinderen het lezen en schrijven bij te brengen, maar moet ze tegelijkertijd vanaf het eerste schooljaar een grondige toegang tot de wereld van de boeken en andere teksten verschaffen. Alle inzichten van het biografische leesonderzoek drukken ons op het hart om de eerste vier tot zes schooljaren als de beslissende fase voor de bevordering van het lezen op school te zien, dat wil zeggen de tijd tussen het zesde en tiende respectievelijk twaalfde levensjaar van de kinderen. De slechte resultaten inzake de leescompetenties van vijftienjarigen die het PISA-onderzoek heeft laten zien, vinden hun oorsprong vooral hier aan het begin van de schooltijd, al moeten ook daarna de leesvaardigheden systematisch worden ontwikkeld. Niettemin, wanneer het in deze ontwikkelingsfase niet lukt het lezen als een plezierige en verrijkende manier van mediale kennisverwerving omtrent de wereld te laten ervaren, ontwikkelen veel kinderen reeds in de onderbouw van de basisschool een voorkeur voor auditieve en audiovisuele media; vooral jongens neigen tot een ruim gebruik van de gameboy, spelcomputer en PC. Uit de resultaten van veel mediastudies kan men afleiden dat er bij meisjes vooral een *aanvullend* gebruik van gedrukte media door beeldschermen bestaat, maar dat er bij de jongens in toenemende mate een *vervanging* van gedrukte media door beeldscherm-media plaatsvindt (Garbe, 2003). Een van de grootste uitdagingen voor de (basis-)school bestaat daarom uit een sekse-onderscheidende

bevordering van het lezen, die vooral de jongens als probleemgroep in het oog moet houden (Garbe, 2008).

Karin Richter en Monika Plath hebben in hun studie naar de ontwikkeling van de leesmotivatie op de Grundschule laten zien dat de eerste 'leesknik' al na de tweede klas inzet, dus in de overgang van het zogenoemde 'beginnersonderwijs' naar het 'voortgezet lezen en schrijven'. Een belangrijke aanwijzing daarvoor is het plezier in het onderwijs in het Duits: in de tweede klas antwoordde nog 66% van de meisjes en 52% van de jongens dat ze veel plezier hadden in hun moedertaal, in de derde klas was dat nog 51% van de meisjes en 43% van de jongens en in de vierde klas was dat 41% respectievelijk 29%. Onder de jongens is het plezier in het onderwijs in de moedertaal dus binnen twee schooljaren met bijna de helft verminderd, bij de meisjes met ruim een derde. Anders gezegd: minder dan een derde van de jongens zegt aan het einde van de Grundschule dat het onderwijs in de moedertaal voor hen plezierig was (Richter & Plath, 2005, p. 127).

Wanneer men deze bevindingen aanvult met gegevens over de verdere leesontwikkeling van kinderen en jeugdigen gedurende hun schoolloopbaan, dan kan men nog een tweede kritisch tijdstip in de ontwikkeling van 'leescarrières' benoemen. In een oudere studie van de Bertelsmann-Stiftung (het onderzoek vond plaats in 1995/1996) werden bijna 4500 zes- tot zeventienjarige scholieren uit de eerste tot de tiende klas in zes Duitse steden ondervraagd. Aan de hand van een leesindex op basis van meerdere factoren betreffende het vrijetijdsgedrag werd zichtbaar gemaakt hoe de waardering en de praktijk van het (vrijwillige) lezen tussen het eerste en het tiende schooljaar verandert. Het onderzoek kon twee 'leesknikken' vaststellen. De eerste vond plaats tussen het achtste en het tiende levensjaar en bevestigt daarmee de bevindingen van Richter en Plath, de tweede en grotere knik lag tussen het elfde en het dertiende levensjaar, dus bij de overgang van kindertijd naar puberteit. Dat betekent dat hoe ouder de ondervraagde scholieren waren, hoe vaker zij aangaven zelden of nooit te lezen. Dat gold vooral voor de jongens. Vanaf de zevende klas behoorde bijna een op de twee jongens (45%) maar slechts een op de vijf meisjes (20%) tot de leesindexcategorie 'laag' of 'zeer laag' (Harmgarth, 1997, p. 12).

Deze en andere bevindingen uit het kwalitatieve en kwantitatieve leesonderzoek duiden erop dat zeer veel jongens en ook een toenemend aantal meisjes zich tussen acht en dertien jaar van het lezen afkeren. Wat betekent dat voor het verloop van de leessocialisatie bij de desbetreffende jongens en meisjes? In deze periode vindt bij geslaagde leesbiografieën de overgang plaats van voorlezen naar zelf-lezen ofwel, vanuit het standpunt van de verwerving van competenties, de overgang van alfabetisch decoderen van korte teksten naar 'vloeiend lezen' ofwel *fluency*, die een automatisering van de elementaire leesvaardigheden veronderstelt. Volgens Rosebrock

en Nix omvat vloeiend lezen vier dimensies, namelijk 'de exacte vaardigheid om woorden te decoderen, de automatisering van het decoderingsproces, een passende snelle leessnelheid en ten slotte de vaardigheid tot een inhoudelijke beklemtoning van de gelezen zin, dus tot een uitdrukkingssterk voorlezen' (Rosebrock & Nix, 2008, p. 39). Vloeiend kunnen lezen geldt daarom in de Angelsaksische wetenschap als 'a bridge between decoding and comprehension'; aldaar is men op basis van uitvoerig onderzoek sinds lang op de hoogte van de betekenis van deze verbinding. In de Duitse leesdidaktiek is deze ontwikkelingsstap daarentegen lange tijd verwaarloosd; pas de laatste jaren wordt er meer aandacht aan besteed. Ondertussen geldt het als ruimschoots bewezen dat pas bij een voldoende automatisering van de elementaire leesvaardigheden het werkgeheugen van de lezer zo veel ontlast wordt dat het voor hogere begripsprestaties beschikbaar is. Omgekeerd betekent dit dat, zolang ongeoefende lezers en lezeressen al hun aandacht op de lagere processen van het leesproces moeten concentreren, ze teksten niet kunnen begrijpen en evenmin plezier aan het lezen kunnen ontwikkelen.

De noodzakelijke automatisering van het leesproces is echter alleen maar door constante *oefening* te verwerven – net als bij het aanleren van autorijden, een tak van sport of een muziekinstrument. Wanneer een dergelijk oefenen niet meer 'automatisch' door extensief en op het plezier georiënteerd lezen in de vrije tijd gebeurt, is het gevaar groot dat de ongeoefende lezers en lezeressen op een laag niveau van hun leesvaardigheden blijven steken en helemaal niet aan de voorwaarden voldoen om lezen leuk te vinden. De uitspraak van veel (jeugdige) niet-lezers: 'ik vind lezen niet leuk' betekent eigenlijk 'ik kan niet lezen', want er ontbreken op het gebied van de cognitieve competenties de elementaire voorwaarden om überhaupt een leesmotivatie te ontwikkelen. Daarom is het voor de bevordering van het lezen van centraal belang om eerst te beginnen met deze *cognitieve* dimensie en *vloeiend lezen* te oefenen, zodat de zwakke lezers/lezeressen niet van alle verdere ontwikkelingskansen worden beroofd. Voor de bevordering van leesvaardigheid zijn uit de Angelsaksische wereld afkomstige en bewezen methoden beschikbaar zoals bijvoorbeeld hardop lezen (*repeated reading*); begeleid hardop lezen (*paired reading*); leestheater; hardop-lezen tandems enzovoort. Rosebrock en Nix (2008) hebben er een goed overzicht van gegeven. Bertschi-Kaufmann et al. (2007) hebben in hun leestraining aan het automatiseren van de elementaire leesvaardigheden een eigen soort training met gedetailleerde inleidingen gewijd ('Leesvaardigheid oefenen: automatiseren'). In het kader van het DFG-project 'Leesvaardigheid' onder leiding van A. Gold en C. Rosebrock werd aan de universiteit Frankfurt/M een trainingsprogramma *Lese-WM* ontwikkeld dat inmiddels ook gepubliceerd is (Rosebrock et al., 2011). Ouders, opvoeders en leerkrachten die met zwakke lezers/lezeressen

te maken hebben of met jeugdige 'leesbrompotten', moeten dus eerst een dergelijk oefenprogramma starten *voordat* ze leesanimatie gaan bedrijven of de leesmotivatie willen bevorderen: de in de hardop-lees-programma's opgedane succeservaringen ontwikkelen vaak verbazingwekkend snel een motivatie-effect dat ook verder kan reiken.

Een terzijde: opgaven van een geslachtsspecifieke leesbevordering in de klassen 1 tot en met 6 (Grundschule en vroege Sekundarstufe I (klassen 3 tot 6)

Erich Schön heeft uit de bevindingen van het PISA-onderzoek 2000 de conclusie getrokken dat er juist op school *meer gelezen* moet worden, wat tegelijkertijd ook betekent dat het lezen als geheel sterker in het verplichte schoolcurriculum moet worden opgenomen en dus niet helemaal aan de 'privégenoegens' en het vrijetijdsgedrag mag worden overgelaten. Slechts in bijna de helft van de door PISA 2000 geteste staten bestond er een significante samenhang tussen het lezen 'voor het plezier' en de leescompetentie van de scholieren. Omgekeerd is er een hele reeks landen, bijvoorbeeld Japan, waar relatief hoge leesprestaties bereikt worden ofschoon er naar verhouding weinig voor het plezier gelezen wordt. 'Voor het verwerven van leescompetentie is het niet doorslaggevend of 'voor het plezier' wordt gelezen, maar of en hoeveel er überhaupt wordt gelezen, met inbegrip van lezen als verplicht schoolvak.' (Schön, 2002, p. 13). Weliswaar bestaan hierover nog geen internationale vergelijkende studies, maar het is bekend dat de omvang van de leestaak in Duitsland aanzienlijk geringer is dan in veel andere landen. Uit de studie van Richter en Plath over de ontwikkeling van de leesmotivatie op de Grundschule is gebleken dat in veel klassen van de Grundschule niet eens een *Ganzschrift* per jaar gelezen wordt. Voor kinderen die thuis niet met de wereld van de boeken in aanraking worden gebracht, betekent dit dat ze ook op school niet de kans krijgen deze wereld te ontsluiten.

Het ligt daarom voor de hand dat de school zich in zijn omgang met lectuur fundamenteel moet bezinnen, provocerend gezegd: weg van de gerichtheid op 'kwaliteit' naar die op 'kwantiteit', door zich te richten op *veel lezen* (Rosebrock & Nix, 2008) – of nog beter naar een oriëntatie op de *leesinteresses* van kinderen en jeugdigen en wel van beiderlei kunne. In ieder klaslokaal moeten vijf tot tien maal zoveel boeken staan als er kinderen in de klas zitten en en moeten alle genres, thema's en leesniveaus voorhanden zijn (zie als suggestie de beginselen van de boeken- en mediakeuzen in Bertschi-Kaufmann, 2000, hoofdstuk 5). Tegelijkertijd moet een welvoorziene bibliotheek en mediatheek het middelpunt van iedere school zijn, juist in de *Hauptschule* (klas 5 tot 9 van het Duitse basisonderwijs),

de *Realschule* (de mavo-havo) en het beroepsgerichte onderwijs, waar de meeste kinderen uit 'schriftvreemde levenswerelden' (Pieper et al., 2004) terechtkomen.

De scholen en andere socialiserende instellingen worden dus uitgenodigd om een 'zeer uitgebreide leesomgeving' voor kinderen en jeugdigen te scheppen en vooral een leesomgeving die *ook rekening houdt* met de favoriete thema's en genres van jonge mensen. Het zou zinvoller zijn om kinderen en jeugdigen op school in de zogenoemde stille leesuren iedere week een boek naar keuze te laten lezen, ervan uitgaande dat hun leessnelheid voldoende is, dan hen per schooljaar een of twee 'klassieken' voor te zetten die ze dan gedetailleerd moeten lezen en interpreteren. De koploper op het gebied van leescompetentie bij de PISA-studies 2000, Finland, heeft bijvoorbeeld het verschijnsel schoolcanon afgeschaft. Het staat daar de leraren/leraressen en de scholieren geheel vrij met welke teksten ze hun leescompetentie willen overbrengen respectievelijk verwerven. Het ligt voor de hand dat de school met dergelijke maatregelen een van de centrale leertaken, de inleiding in de 'wereld van de boeken' en de overdracht van een hoge leescompetentie wezenlijk beter recht zou doen dan tot nu toe. (Voor het zogenoemde 'veel lezen' zie Rosebrock & Nix, 2008, p. 47-58; voor de aangetoonde formules van 'leesanimatie', p. 90-113).

Het is natuurlijk heel erg belangrijk om er juist vanwege deze ontwikkelingsfase rekening mee te houden dat meisjes en jongens in hun leesvoorkeuren onderling duidelijk verschillen, zoals wij uit talrijk empirisch onderzoek weten (zie het overzicht van Philipp & Garbe, 2007). Dat de 'leescrisis' tegenwoordig vooral een crisis van de jongens is, hangt ook samen met het feit dat hun in deze beslissende ontwikkelingsfase niet de passende leesstof wordt aangeboden. In meerdere publicaties de afgelopen jaren heb ik de (fictionele) geslachtsspecifieke lees- en mediale voorkeuren van kinderen en jeugdigen als volgt geclassificeerd:

Geslachtsspecifieke leesvoorkeuren van meisjes en jongens:

- Meisjes geven de voorkeur aan verhalen over relaties, dieren en liefdes, waarin menselijke lotgevallen op de voorgrond staan, in de breedste zin van het woord, dus psychologische geschiedenissen of *human interest stories*. Jongens daarentegen geven de voorkeur aan spanning en actie: avontuur en strijd, uitdaging en standvastigheid, reis- en heldenverhalen.
- Meisjes lezen liever over dingen die verband houden met hun *eigen leven* (eerder realistische of probleemgerichte verhalen), terwijl jongens liever in *andere en vreemde werelden* duiken: exotische landen, verre tijden, onwaarschijnlijke scenario's zoals historische en heldenverhalen, fantasy, science fiction.
- Meisjes geven de voorkeur aan verhalen met een *innerlijke* handeling zoals relaties, psychologie. Jongens daarentegen lezen liever een *uiterlijke* handeling

zoals strijd tegen hindernissen of vijanden, het overwinnen van uitdagingen. Meisjes grijpen ook naar jongensboeken: ze hebben een breder genre- en thema-spectrum dan jongens. Jongens zullen daarentegen nooit 'meisjesboeken' lezen, respectievelijk dit openlijk toegeven!
– Meisjes lezen eerder woordelijk, ernstig, realistisch en identificerend. Jongens houden van het komische, grappen, parodie en alle vormen van 'vreemde' humor en potsierlijke overdrijvingen: dat zijn niet in de laatste plaats mogelijkheden om van de fictionele werelden afstand te nemen. (Garbe, 2008)

In een verregaand 'gefeminiseerde leescultuur' van moeders, opvoedsters, onderwijzeressen, bibliothecaressen en boekverkoopsters (Garbe, 2008) wordt jongens in deze beslissende fase vaak leesstof aangeboden die eerder voor meisjes interessant is; zo beantwoordt bijna de helft van het gehele aanbod van de op school gelezen kinder- en jeugdliteratuur aan de leesvoorkeuren van meisjes, want het put bij voorkeur uit de realistische, probleemgerichte en psychologische genres. Dat leidt ertoe dat veel jongens in deze beslissende fase uit de wereld van de boeken en het lezen stappen en zich tot andere vormen van mediagebruik wenden, bij voorkeur beeldschermspellen, die sterker met hun behoeften en voorkeuren overeenstemmen (Garbe, 2003, 2008). Dit kan – ook door vrouwelijke leerkrachten en vaste contactpersonen! – worden verhinderd, wanneer die rekening houden met de interesses van jongens om hun leesvaardigheid te bevorderen.

De fase van de plezierige kinderlectuur

Wanneer de verwerving van schriftelijk taalgebruik op de Grundschule met succes volbracht is, mondt de verdere leesontwikkeling onder gunstige voorwaarden uit in een *fase van plezierige kinderlectuur*, die vooral de bevrediging van de fantasie dient aan de hand van eenvoudige genres van kinderliteratuur en vaak serieel georganiseerde stof. In deze fase, tussen het zevende en achtste en het twaalfde en dertiende jaar, vormt zich de manier van lezen die Werner Graf eerst het 'gevoelslezen' (Graf, 1995) en later de 'intieme leesmodus' heeft genoemd (Graf, 2007, p. 74). Ook wanneer het lezen in deze ontwikkelingsfase vooral lijkt te dienen om het *leuker* te maken, vervult het twee heel belangrijke functies voor de grondslag van een stabiele en levenslange leesloopbaan. In de eerste plaats wordt relevante intrinsieke en habituele leesmotivatie opgebouwd, dus een emotioneel positieve verhouding tot het lezen als zodanig, onafhankelijk van het boek dat op dat moment gelezen wordt. In de tweede plaats worden basale leesvaardigheden geautomatiseerd: naast het decoderen, dus de identificatie van woorden en zinnen, wordt vooral het reeds genoemde vloeiende lezen gevormd, dat de grondslag voor

de verwerving van een 'lange leesadem' vestigt, dus de vaardigheid om omvangrijke kinder- en jeugdromans, biografieën of populair-wetenschappelijke boeken te kunnen lezen.

Kenmerkend voor deze ontwikkelingsfase is in het klassieke geval de 'leeszucht' die wij tegenwoordig vooral bij meisjes en enkele jongens uit cultureel inspirerende ouderlijke huizen vinden, terwijl veel jongens en in toenemende mate ook meisjes uit lager geschoolde milieus vaak al in deze leeftijdsfase hun vrijetijd uitsluitend met audiovisuele en digitale media vullen.

In een tijdperk van een toenemende mediaconcurrentie wordt de school eens te meer voor de taak gesteld de kinderen voor een dergelijke 'plezierige kinderlectuur' te animeren, wat bij voorkeur via de vorming van inspirerende leesomgevingen, het organiseren van veel lezen, bijvoorbeeld leesolympiades (Lange, 2007) en leesanimatie kan gebeuren. De zwakke lezers en lezeressen moeten door veel te lezen worden ondersteund, terwijl de kinderen met een voldoende leescompetentie in deze fase zoveel mogelijk *autonoom willen lezen*, dat wil zeggen dat ze een pedagogische betutteling ten aanzien van hun leesstof of leesgewoontes door volwassenen helemaal niet op prijs stellen. De volwassenen zoals ouders en leerkrachten moeten zich er daarom toe beperken om een ruim aanbod van leesstof, ook samen met andere media, beschikbaar te stellen en de kinderlijke 'selectiecompetentie' te bevorderen, dat wil zeggen de vaardigheid om zelfstandig en naar behoefte leesstof uit te kiezen. Ook lijkt het in deze ontwikkelingsfase bijzonder veel succes te hebben om de *aansluitingscommunicatie* binnen de culturen van leeftijdgenoten te bevorderen, omdat de leeftijdgenoten nu tot een steeds belangrijker sociale instantie worden (Philipp, 2008, 2009). Veel soorten aanbevelingen van boeken, recensies of presentatie zijn hiervoor beschikbaar.

Puberteit en adolescentie: 'leescrisis' en transformatie van de kinderlijke manier van lezen

De fase van de kinderlijke 'leeszucht' mondt aan het einde van de kindertijd typisch genoeg uit in een 'leescrisis': enerzijds treden nu – aan het begin van de puberteit – andere interesses en ontwikkelingen op de voorgrond, anderzijds bereikt juist bij intensieve lezeressen de tot nu toe gangbare manier van lezen een grens: de plezierig gerecipieerde stof verliest zijn bekoring, de seriematige makelij wordt vaak doorzien. De *verwervingsopgave* voor de verdere leesontwikkeling bestaat nu uit een transformatie van de huidige leesmodus, zodat ook onder veranderde psychische voorwaarden en bij hoger ontplooide literaire competenties leesgenot voortaan mogelijk is.

In deze fase wordt in de regel de kloof tussen privé-lezen en schools verplicht lezen het duidelijkst gevoeld; hier richt het traditionele leesonderwijs vaak grote schade aan. De gewoonlijk in het – Duitse – voortgezet onderwijs, de

Sekundarstufe I, gelezen teksten uit de literaire traditie gaan meestal voorbij aan de belangstelling van de opgroeiende jeugd en verwoesten niet alleen de belangstelling in het literatuuronderwijs, maar vaak ook voor literatuur in het algemeen (Schön, 1993; Eggert & Garbe, 1995; Gattermaier, 2003). In de puberteit lopen de persoonlijke leesinteresse, voor zover voorhanden, en de van schoolwege voorgeschreven lectuur en leeswijzen het verst uiteen; daarom zijn passende maatregelen op het gebied van de leesbevordering nodig.

De 'leescrisis' aan het einde van de kindertijd leidt tot een diepgaande transformatie van de manier van lezen tot dan toe en resulteert in een afbreking van de leesontwikkeling, namelijk wanneer de niet- of weinig-lezer verschijnt, of in een transformatie van de tot dan toe gehanteerde leeswijze. Dat kan verschillende resultaten hebben: enerzijds de beperking van het lezen tot populair-wetenschappelijke boeken en vakliteratuur respectievelijk kranten en tijdschriften en een breuk met de fictie-literatuur, dat wil zeggen het meest mannelijke leestype; anderzijds de keuze voor het lezen van verschillende vormen van volwassen letterkunde, die vooral bij vrouwelijke lezers is aan te treffen.

Voor de nieuwe oriëntatie in de adolescentie zijn wederom *externe* stimuli doorslaggevend. Deze fase biedt gunstige mogelijkheden voor een bevordering van het lezen buiten het gezin, in het bijzonder door de school, die tot dan toe onvoldoende benut werden. Het leesbiografisch onderzoek zou kunnen aantonen dat juist in de *Sekundarstufe II*, de bovenbouw van het Duitse voortgezet onderwijs, de Duitse leerkracht vaak een doorslaggevende rol vervult en dus ingangen tot traditionele en moderne 'hoge letterkunde' bewerkstelligt, die de jeugdige lezer zelf niet had kunnen ontsluiten. Beslissend voor deze positieve invloed schijnt het feit te zijn dat de lerares of leraar zelf bij de literatuur betrokken is en dat geloofwaardig aan de jeugdigen kan overbrengen.

Alles bijeengenomen blijkt dat het lezen in alle levensfasen doorslaggevend afhangt van persoonlijke invloeden – van ouders en broers en zusters, vrienden en leeftijdgenoten ofwel *peers*, van leerkrachten en bibliothecaressen. Dat onderstreept nogmaals de centrale rol van de 'aansluitingscommunicatie' in een geslaagde literaire socialisatie en leessocialisatie (Charlton & Sutter, 2007), en maakt ons daarmee opmerkzaam op kansen in het onderwijs in de Duitse taal, dat vele mogelijkheden heeft om een dergelijke communicatie adequaat, rekening houdend met de scholier, vorm te geven.

LITERATUURLIJST

Bertschi-Kaufmann, A. (2000). *Lesen und Schreiben in einer Medienumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern*. Aarau: Bildung Sauerländer.

Bertschi-Kaufmann, A. et al. (2007). *Lesen. Das Training. Lesefertigkeiten – Lesegeläufigkeit – Lesestrategien. (Je drei Trainingshefte und ein Lehrerkommentar. Stufe I: ca. Klasse 4-6; Stufe II: ca. Klasse 7-9)*. Seelze-Velber: Lernbuch Verlag – Friedrich Verlag.

Charlton, M., & Sutter, T. (2007). *Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte*. Bielefeld: Transcript.

Deutsches PISA-Konsortium (Red.) (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske en Budrich.

Eggert, H., & Garbe, C. (2003). *Literarische Sozialisation* (2e herziene druk). Stuttgart: Metzler.

Garbe, C. (2003). Mädchen lesen ander(e)s. *JuLit*, 2, 15-29.

Garbe, C. (2008). 'Echte Kerle lesen nicht!?' – Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In M. Matzner & T. Wolfgang (Red.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (pp. 301-315). Weinheim en Basel: Beltz.

Garbe, C., Holle, K., & Jesch, T. (2009). *Texte lesen. Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.

Garbe, C., Philipp, M., & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtsstudierende*. Paderborn: Schöningh.

Graf, W. (1995). Fiktionales Lesen und Lebensgeschichte. Lektürebiographien der Fernsehgeneration. In C. Rosebrock (Red.), *Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation* (pp. 97-126). Weinheim: Juventa.

Graf, W. (2004). *Der Sinn des Lesens. Modi der literarischen Rezeptionskompetenz*. Münster: Lit-Verlag.

Graf, W. (2007). *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 403-433). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harmgarth, F. (Red.) (1997). *Lesegewohnheiten – Lesebarrieren. Öffentliche Bibliothek und Schule – neue Formen der Partnerschaft. Ergebnisse der Schülerbefragung 1995/1996*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann-Stiftung.

Hurrelmann, B., Hammer, M., & Nieß, F. (1995). *Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann Stiftung* (tweede druk). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Lange, R. (2007). *Die Lese- und Lernolympiade*. Baltmannsweiler: Schneider.

Linnakylä, P. (2008). Wie kann man Schüler und Schülerinnen für das Lesen motivieren? In B. Hofmann & R. Valtin (Red.), *Checkpoint Literacy – Tagungsband 1 zum 15. Europäischen Lesekongress 2007* (pp. 20-39). Berlin: DGLS.

Mikulecky, L., & Drew, R. (1991). Basic literacy skills in the workplace. In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal & D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading Research. Vol. II* (pp. 669-689). New York: Longman.

Möller, J., & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Red.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (pp. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Philipp, M., & Garbe, C. (2007). Lesen und Geschlecht – empirisch beobachtbare Achsen der Differenz. In A.Bertschi-Kaufmann (Red.), *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Friedrich Kallmeyer [im Ergänzungsteil auf CD-ROM].

Philipp, M. (2008). *Lesen, wenn anderes und andere wichtiger werden. Empirische Erkundungen zur Leseorientierung in der peer group bei Kindern aus fünften Klassen*. Münster: Lit-Verlag.

Philipp, M. (2009). Untereinander zu Wort kommen lassen. Welchen Einfluss Gleichaltrige (peers) auf das Lesen haben und wie er in der Grundschule zur Leseförderung genutzt werden kann. In S. Salomonsberger, N. Stricker & V. Titel (Red.), *Leseförderung im Kindergarten- und Grundschulalter* (pp. 83-117). Erlangen: Institut für Buchwissenschaft.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., & Volz, S. (2004). *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.

Richter, K., & Plath, M. (2005). *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim, München: Juventa.

Rosebrock, C., & Nix, D. (2008). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosebrock, C., Gold, A., Nix, D., & Rieckmann, C. (2011). *Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. (Mit CD-ROM) Seelze: Klett-Kallmeyer.

Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W., & Stanat, P. (Red.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schön, E. (2002). Einige Anmerkungen zur PISA-Studie, auch aus literaturdidaktischer Perspektive. Oder: Lesen lernt man nur durch Lesen. In K. Franz & F. J. Payrhuber (Red.), *Lesen heute. Leseverhalten von Kindern und Jugendlichen und Leseförderung im Kontext der PISA-Studie* (pp. 72-91). Baltmannsweiler: Schneider.

Wolf, M. (2009). *Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Heidelberg: Spektrum.

OVER DE AUTEUR

Christine Garbe studeerde Duitse Taal en Literatuur, Sociale Wetenschappen en Pedagogiek in Hannover. Ze behaalde haar bevoegdheid tot docent Duits, Geschiedenis en Maatschappijleer in Berlijn, evenals haar PhD. Vanaf 1980 verzorgde ze vakken over lezen aan de Vrije Universiteit van Berlijn, van 1990 tot 1996 werkte ze als academisch assistent in het departement Duits, en van 1996 tot 2010 was zij werkzaam als hoogleraar Duitse Literatuur en Literatuureducatie aan de Universiteit van Lüneburg. Sinds 2010 vervult ze de leerstoel voor 'lees- en mediasocialisatie' aan de Universiteit Keulen. Garbe publiceerde verscheidene artikelen en boeken over gender en lezen, de geschiedenis van het lezen, lees- en mediasocialisatie, belezenheid in de adolescentie en leesvaardigheid, en kinder- en jeugdliteratuur. In 1997 was ze co-initiator van een onderzoeksprogramma van de *Deutsche Forschungsgemeinschaft* (DFG), dat zich richtte op 'leessocialisatie in een mediamaatschappij', en dat tussen 1998 en 2004 meer dan dertig onderzoeksprojecten met betrekking tot lezen financierde. Sinds 2004 heeft ze meerdere grote Europese projecten op het gebied van lezen en leesbevordering gecoördineerd, waaronder ADORE, BaCuLit, ISIT en ELINET.

LITERATUUR: NUT EN NOODZAAK

JOHAN VAN ISEGHEM

1 SAMENVATTING

Van literatuur beweert men weleens dat het 'nut' ervan vooral in het 'nutteloze' zou liggen. Het is maar de vraag of zoiets motiverend kan werken voor jongeren of lezers die er eigenlijk niet zoveel zin in hebben. In tijden van besparing schrikken cultuur- en onderwijsbeleid er overigens niet altijd voor terug om op grond van die aanname het belang van literatuur en literatuuronderricht – en voornamelijk van de daarmee gepaard gaande ondersteuning – overluid in twijfel te trekken. Om emancipatorische redenen, hoewel soms met een gelijkaardig effect, leggen beleidsbepalers in het onderwijs gemakkelijker de klemtoon op ontwikkelingsdoelen die te maken hebben met taalinzicht en communicatieve vaardigheden. Het onmiddellijk rendement daarvan kan men ook nog eens vlugger en concreter natrekken. Toch valt er voor literatuur en literatuuronderwijs wel degelijk 'nut' aan te wijzen, zowel voor de ontplooiing van de individuele lezer als voor het functioneren van de maatschappij. Gelden sommige argumenten tevens voor kunst en kunstbeleving in het algemeen, andere zijn onlosmakelijk verbonden met de specificiteit van literair lezen.

2 INLEIDING

Wie niet of niet zo graag leest, bekijkt al dat gedoe met boeken als een zonderling verschijnsel, als de afwijking van 'boekenwurmen' – een homoniem dat zowel naar een nooit aflatende letterverslinder kan verwijzen als naar een insectje dat in het papier zijn gaatjes knaagt. De plastische kunsten leveren ons geestige portretten

van verstokte lezers en boekenverzamelaars. Het schilderij *Der Bücherwurm* van Carl Spitzweg (ca. 1850) is zo'n ironisch meesterwerk: we zien een kamergeleerde hoog op een gammel laddertje, verdiept in zijn lectuur, met boeken in beide handen, een onder de elleboog en zelfs een vierde tussen de knieën geklemd. Hij bevindt zich lezend tussen hemel en aarde, met een blauw plafond boven het hoofd en een wereldbol naast zijn laddertje beneden. De vloer van de kamer is niet zichtbaar, waardoor de hoogte van de ladder niet in te schatten valt. Hij heeft de voeten, ook figuurlijk, niet meer op de grond. De kunstenaar accentueert die wereldvreemdheid door de onachtzaamheid waarmee het personage zijn zakdoek 'transporteert'. Zonlicht bereikt hem enkel nog op de rug. Niet toevallig blijkt hij ook nog eens bijziend: ongetwijfeld een symbool in de karikatuur. Onverstoorbaar laat hij zich opslorpen door een publicatie uit de kast vol *Metaphysik*, al lijkt het doek guitig te insinueren dat hij binnenkort misschien wel onzacht in contact zal komen met de ware fysica – al was het maar door de wetten van de zwaartekracht…

Is literatuur inderdaad zo'n 'afwezige' bedoening? Leerlingen op school, aan wie men de lectuur van literaire werken oplegt, plaatsen in ieder geval vraagtekens bij het 'nut' ervan. Naar aanleiding van een lopend onderzoek naar wat hij de kenmerken van de excellente literatuurdocent noemt, gaf Theo Witte in een lezing op de HSN (Het Schoolvak Nederlands)-conferentie aan dat jongeren de legitimatie van literatuuronderwijs bijzonder belangrijk vinden (Witte & Jansen, 2014, p. 174). Leraren en/of geroutineerde lezers van hun kant antwoorden dan weleens met de repliek dat literatuur 'het louter utilitaire tenminste overstijgt', een opvatting die we bijvoorbeeld terugvinden in het recente leerplan Nederlands in Vlaanderen (VVKSO, 2014, p. 62). Met impliciet misschien nog meer gezag troffen we die opvatting ook al aan in een populaire bijdrage van de dichter en criticus Herman de Coninck:

> Toen ik ooit lesgaf, poëzie, aan jongens die daar helemaal niet om gevraagd hadden, was de eerste vraag: moeten we dat kennen voor het examen? Nee, voor het leven, zei ik. En de tweede vraag was: waartoe dient dat dan? Ik vond dat een erg domme vraag, en probeerde kwaadaardig te onthouden wie ze gesteld had. Poëzie dient namelijk nergens toe, en dat is op zich al een verdienste. Deze wereld wordt verpest door zijn utilitarisme, als iets niet meer meteen winstgevend is, deugt het niet. Dus leve het nutteloze. Waartoe dient een wandeling door het bos? Hoeveel is dat waard? Wat mag zo'n bos kosten? Hoeveel kost stilte? (…) Ik zei dus: precies de nuttelooshеid van poëzie is een protest tegen al wat in deze wereld aan de orde is. Dit is een maatschappij van hebben. Poëzie hoort tot het rijk van het zijn. Eigenlijk zeg ik dit achteraf. Als ik het toen gezegd had, was ik een goeie leraar geweest. (De Coninck, 1980, p. 549-550)

We zouden hieruit kunnen afleiden dat poëzie toch nog een fundamenteel protest tegen de vervlakkende gang van zaken is, maar dat is de kern van de bewering niet. Het antwoord is op dat punt ondubbelzinnig: het gaat om 'nutteloosheid'. Voor wie in de literatuur gelooft en ook aan allerlei vormen van literaire activiteiten deelneemt, in hun breedste zin, is dat overigens een schitterend antwoord. Tegenover wie zich daarentegen buiten die kring bevindt is de gedachte dat poëzie – en bij uitbreiding: literatuur – nergens toe dient, echter zonder meer een vorm van capitulatie. Met die argumentatie geven we alleen maar toe dat het zo fel gewenste 'nut' niet bestaat of toch zeker niet traceerbaar is, iets wat 'afhakers' met hun vraag eigenlijk insinueren. De potentiële lezer die aan het nut van literatuur *a priori* twijfelt, vindt algemene motiveringen zoals 'persoonlijkheidsvorming' als invulling bovendien te vaag: de vraag naar een concreter waarom blijft. Indien het enige 'nut' van literair lezen bestaat in het verrichten van iets onderhoudends dat nutteloos is, dan ligt het antwoord bij veel jongeren gauw klaar: 'Goed. Maar als het zo zit, geef mij dan maar de gameboy.'

Op de al vermelde conferentie verdedigden wij ook zelf de stelling dat wie leesactiviteiten, en vooral literair lezen, wil bevorderen groot belang heeft bij een sterke legitimatie van de literaire component in de opleiding, onder andere vanuit extra-literaire opportuniteiten (Van Iseghem, 2014).[1] In het huidige tijdsklimaat, waar men van alles en nog wat het rendement afweegt en waar cultuur- en onderwijsbeleid steeds vaker technocratische en economische prioriteiten bijvallen, ondergraven we het literatuurvak stelselmatig indien we het antwoord op die vraag schuldig blijven. Er is wél zoiets als 'nut', 'belang' of zelfs (cf. Otten, Verheul & Hunt, 2010, p. 49) 'noodzaak' van literatuur. Zonder eerder geaccepteerde inzichten zoals esthetische vorming, cultuuroverdracht, literaire competentie en anderen te minimaliseren, presenteren we ter overweging enkele mogelijke in- en aanvullingen op het ruimere, functionele domein van ontwikkelingsdoelen en vakoverschrijdende competenties, zowel op individueel als op maatschappelijk vlak.

De lezers van deze publicatie hoeven wellicht niet overtuigd te worden van de hierna volgende inzichten. We willen vooral uiteenlopende argumenten op een rijtje zetten die hen een hart onder de riem kunnen steken en die mogelijk inspirerend werken wanneer zij met externen gelijkaardige discussies moeten of willen voeren.

1] Deze keynote op het congres van Stichting Lezen in Utrecht (*De lezer van nu. Over aan- en afhakers*, 25 maart 2015) is daar een uitgebreide versie van.

3 INDIVIDUEEL

3.1 THERAPIE, GEREEDSCHAP

De oude Grieken noemden bibliotheken een 'plaats ter genezing van de ziel' (Hermsen, 2014, p. 135). Vandaag lijkt bibliotherapie – 'het voorschrijven van fictie voor de kwalen des levens' – stilaan een hype: in een mengsel van relativering en lichtvoetige filosofie proberen auteurs weer zin voor lectuur te creëren met 'pleisters en kompressen van fictie' (Berthoud, Elderkin & Dessing, 2013, p. 7, 9). Bekend zijn ook de medische 'recepten' die Thomas Blondeau afleverde in zijn nagebouwde sprekerskamer op de Vlaamse Boekenbeurs. Op het achterplat van de selectie die Roderik Six uit zijn werk samenstelde, lezen we: 'Hij wist voor elke aandoening het juiste recept, want voor elk kwaaltje, van eksteroog tot liefdesverdriet, bestaat een roman die ons lijden kan verzachten':

> Hij had van zichzelf een fictie gemaakt – een medisch-literair personage dat duidelijk niet samenvalt met de echte Thomas Blondeau. De boekendokter is bij uitstek een talig wezen: een man die in de literatuur op zoek gaat naar een helende zalf voor de vele kwalen die dit leven rijk is. Misschien is literatuur juist dat: een krampachtige poging om taal als levenselixer aan te bieden, als verzet tegen die 'schrijn van het niets' zoals Heidegger de dood noemde. (Blondeau & Six, 2014, p. 18)

In beide bovengenoemde werken steken er – uit de aard van de zaak zelf – tal van humoristische elementen. Zo geeft Blondeau aan de gefrustreerde Fyra-reiziger, die 'staat te verkleumen op een perron in Roosendaal of zijn leven voelt wegglippen tijdens een stapvoetse rit', het advies om *Moord in de Oriënt-Express* (1934) van Agatha Christie te lezen: het 'is een boek dat uw ervaring deelt en tegelijk uw moordlust weet te kanaliseren' (Blondeau & Six, 2014, p. 36). Er is zelfs een Duitse bestseller beschikbaar, *De boekenapotheek aan de Seine* (2014), die de therapeutische gedachte in zekere zin thematiseert – al voegen we daar aan toe dat het boek ons literair gesproken niet wist te overtuigen.

Er bestaat echter een grondiger opgezet essay, dat met ernst en op indringende wijze probeert te achterhalen hoe kunst 'therapeutisch' kan zijn: zoals wij gereedschap ontwikkelen om de mogelijkheden van ons lichaam te vergroten (een hamer, een hoorapparaat), zo kan kunst geestelijke tekortkomingen compenseren, corrigeren, 'genezen' (De Botton & Armstrong, 2013, p. 5). In het eerste punt van deze uiteenzetting transfereren we enkele inzichten daarvan naar het domein van de literatuur, een beetje zoals Emile Zola in 1880 Claude Bernards *Introduction à la médicine expérimentale* omturnde tot *Le roman expérimental*.

De auteurs suggereren voor de kunst zeven 'functies'. Vooreerst is er die van de *herinnering*: mensen leggen belangrijke ervaringen vast omdat ze weten dat hun hersenen 'heel goed [zijn] in het verliezen van belangrijke informatie.' Sommige schrijvers rapen in hun werken hun eigen verleden weer samen, proberen het vanuit een dieper verband te interpreteren, leggen er een zinvolle structuur aan op of puren er de meest betekenisvolle elementen uit. Dat kan gebeuren op privévlak, zoals bijvoorbeeld in *De zondvloed* (1988) door Jeroen Brouwers of in *De hoed van tante Jeannot* (1989) door Eric De Kuyper. Literaire werken verlenen echter ook vorm en kracht aan zoiets als het collectief geheugen: het bekroonde *Oorlog en terpentijn* (2013) van Stefan Hertmans is daar in de Nederlandse letterkunde misschien het meest recente voorbeeld van.

Zoals de andere kunsten kan de literatuur, ten tweede, ook *hoop* aanreiken: ze kan het verlangen naar harmonie en schoonheid versterken, dat bijvoorbeeld uit idealiserende beelden ontstaat. Ze verbindt ons zo 'met een vreugdevol, zorgeloos deel van onszelf'. We vinden dat 'simplificatie en overdrijving' ons probleemloos tot 'waardevolle inzichten' leiden wanneer het om karikaturen gaat. Subtiel geïdealiseerde voorstellingen, die het goede en het schone overdrijven, liggen eigenlijk evenzeer voor de hand als een soort omgekeerde beweging. *Mevrouw Verona daalt de heuvel af* door Dimitri Verhulst (2010) en de pastoraal-idyllische beelden in de vroege poëzie van Rutger Kopland werken bij lezers misschien wel in die richting. Zo was in Vlaanderen lange tijd *De bruidegom van mijn ziel* populair, een roman door Frans Van Isacker (1967): de beschrijving van 'met name een harmonisch huwelijksgeluk' waarbij de auteur niet vervalt 'in een irreëel romantisme of in een goedkope idealisering' (Van de Perre, 1992, p. 80). Vanuit dezelfde optiek kunnen we wellicht ook het grote succes verklaren, decennia lang in beroeps- en amateurtheater, van *Het hemelbed* van Jan de Hartog (1942).

De literatuur kan ten derde bijdragen tot een waardige uitbeelding van *leed*, of tot het draaglijk maken ervan, door individueel verdriet in een ruimere context te situeren: een 'psychologisch proces van transformatie waarin heftige, negatieve ervaringen omgezet worden in iets nobels en fijns'. 'Veel treurige dingen worden erger omdat we het idee hebben dat we het leed in ons eentje moeten dragen' (De Botton & Armstrong, 2013, p. 26). In hun afsluitende 'agenda voor de kunst' gaan de auteurs naar onze mening wat al te suggestief te werk ten aanzien van de vrije verbeelding van de kunstenaars, maar ze hebben een punt waar ze aangeven dat in de verkilling van vandaag veel vanzelfsprekende psychologische steun voor de bedroefde mens verdwenen is. Literatuur kan daar volgens hen tot op zekere hoogte een vervangende rol in spelen. We treden die opvatting wel bij. Hoeveel ouders wisten inderdaad het plotselinge verlies van een zoon of dochter niet iéts gemakkelijker

te plaatsen na de lectuur van *Tonio. Een requiemroman* (2011) door A. F. Th. van der Heijden? Hier genereert de persoonlijke herinnering en de individuele verwerking van leed door de biografische auteur (de eerste functie van hierboven) sociale relevantie en troost voor velen.

Kunst en literatuur kunnen ervoor zorgen dat we karakterieel in *balans* raken of in balans blijven: 'ons tijd besparen – en ons leven redden – door ons op het juiste moment en intuïtief te herinneren aan het belang van evenwicht en goedheid, waarvan we nooit mogen veronderstellen dat we er al genoeg van weten' (De Botton & Armstrong, 2013, p. 42). In een interview over *Vele hemels boven de zevende* verklaarde Griet Op de Beeck in 2014 wat haar in de receptie van haar roman zo getroffen had:

> blijkbaar is *Vele hemels* voor allerlei mensen ook een uitnodiging om naar zichzelf te kijken. Ik heb reacties gekregen van mannen en vrouwen die na het lezen oude liefdes zijn gaan opzoeken, die uit verstikkende relaties zijn gestapt waar ze al te lang in vastzaten, die besloten om in therapie te gaan, die vonden dat ze dan toch maar eens dat gesprek met hun vader of moeder moesten aangaan. (Op de Beeck, 2014, p. 2-3)

Lezend kunnen we immers weer voeling krijgen met emoties die we hadden verwaarloosd of waar we onvoldoende kansen aan hadden geboden. Het stelt ons in staat om gemakkelijker terug te keren naar een evenwicht dat we niet meer bezaten.

Kunst en literatuur kunnen, via een proces van herkenning, ook bijdragen tot *zelfinzicht*. Welke onderzoeker uit de academische wereld, met al haar gewichtige maar soms ook potsierlijke gevoeligheden, heeft glimlachend of grijnzend geen figuren en toestanden herkend in J. Voskuils zevendelige romancyclus *Het bureau* (1996-2000)? De boeken die we lezen of bewaren, verklappen veel over onszelf. Op bezoek bij vrienden met een imposante boekenkast lopen we graag eens langs de planken om, als dat mag, de aard van hun collectie te verkennen. We doen dat niet om onszelf literatuurles te geven. We gaan er terecht van uit dat de verzameling die we te zien krijgen, ons dingen zal leren over de persoon bij wie we te gast mogen zijn.

Een literair werk dat een lezer niet meteen ligt, kan in hem – ten zesde – soms *nieuwe dimensies* ontwikkelen die door negatieve emoties of associaties tevoren moeilijk lagen of zelfs ondenkbaar waren. Het daagt zijn defensieve attitude als het ware uit met heel specifieke groeikansen. Vaak komt het daarop neer dat hij zich moet leren distantiëren van concrete ervaringen of oordelen die een onbevangen lectuur bij hem in zekere mate verhinderden. Een bejaarde dame uit een leesclub liet me ooit weten dat ze weinig zin had om verder te lezen in Jeroen Brouwers'

Bittere bloemen (2011) omdat de confrontatie met het gegeven van de dood in het boek haar al te veel bezwaarde. Dat is een aannemelijke gevoeligheid maar het is een heel slecht uitgangspunt om uitspraken te doen over de kwaliteit van de roman. De dwingende uitdaging om toch maar door te gaan en om achteraf over het boek van gedachten te wisselen met andere lezers, stelde haar niettemin in staat om onvermoede aspecten te ontdekken die leidden tot literaire waardering en zelfs enthousiasme. Ze verliet de bijeenkomst met de vaststelling: 'Ik denk dat ik dit nog eens opnieuw zal moeten lezen.'

De literatuur kan ons – ten zevende – ook *waardering* bijbrengen voor dingen waar we geen oog voor hadden, ook zaken uit het alledaagse leven. Zelfs wanneer ze tegen de haren in strijkt, zet kunst ons aan om opnieuw te bepalen wat we werkelijk bewonderen. Lezen maakt je 'meer opmerkzaam in je eigen leven, waardoor je weer meer ontdekt in de boeken die je leest, die je nog weer beter naar de werkelijkheid laten kijken, enzovoort' (Heijne, 2011, p. 80). Op dat gebied heeft in de poëzie onder andere de beweging van het nieuw realisme een grote stap voorwaarts gezet. Maar al eerder, bijvoorbeeld in het oeuvre van Johan Andreas dèr Mouw, werd met groot enthousiasme de lof van de alledaagse werkelijkheid gezongen:

als zij me geeft mijn bordje havermout,
en 'k zie, haar vingertoppen zijn gespleten,

dan voel ik éénzelfde adoratie branden
voor Zon, Bach, Kant, en haar vereelte handen.
(Dèr Mouw, 1986, p. 218)

3.2 MORELE VORMING

De Botton en Armstrong (2013) argumenteren, in het verlengde van het voorgaande, dat kunst kan bijdragen tot een sterker moreel besef zoals fitnesstraining de fysieke conditie sterkt. Voor het lezen van literatuur en voor literatuuronderwijs is dat een boeiend gegeven.

Indertijd toonde L. Kohlberg in publicaties over ontwikkelingspsychologie overtuigend aan dat adolescenten en pre-adolescenten in de eerste vier stadia van hun morele ontwikkeling (dit is tot zowat de leeftijd van 18 jaar) absolute baat hebben bij discussies over morele problemen: het tilt hun inzichten op een hoger niveau (Kohlberg, 1979). Uit vervolgonderzoek weten we bovendien dat jongeren die geregeld zulke 'dilemma'-gesprekken hebben gevoerd, in hun volwassenheid opmerkelijk méér zogenaamd vijfde-stadiumdenken vertonen en zich moreel sterker en persoonlijker engageren dan anderen die dat niet hebben gedaan (Beck, Sullivan

& Porter, 1972). Geljon stelde dan ook voor, met exemplarische lesmodellen bij de hand, om in onderwijs en opleiding morele vraagstelling bij literaire teksten niet uit de weg te gaan (Geljon, 1987; Geljon, 1994). Met leraren in opleiding hebben wij dergelijke concepten overigens uitgeprobeerd (Van Iseghem 1994). Een gelijkaardige toepassing is aanwezig in de educatieve website over *Het stenen bruidsbed* van Harry Mulisch (Letterkundig Museum Den Haag): de lezer wordt uitgenodigd om in te gaan op het morele dilemma van de *collateral murder* bij oorlogsvoering, aan de hand van een actualiserende video uit Wikileaks over een Amerikaanse luchtaanval in Bagdad.

In verband met de component 'morele vorming' zijn overigens ook bevindingen van de Italiaanse universiteit van Modena en Reggio Emilia interessant. Vanuit de vaststelling dat het hoofdpersonage in de *Harry Potter*-reeks voortdurend in contact komt met gestigmatiseerde groepen, gingen zij onderzoek doen naar de effecten van de lectuur op de lezers. 'Verschillende tests gaven aan dat jonge kinderen en tieners na het lezen van de boeken toleranter geworden waren tegenover minderheidsgroepen'. (J.L., 2014)

3.3 TOEVEN BUITEN TIJD EN RUIMTE

Soms lezen we zonder meer om onze zinnen te verzetten of om even te ontsnappen aan wat ons al te nadrukkelijk bezighoudt. Dergelijk 'evasief lezen' wordt traditioneel beschouwd als een belangrijke drijfveer en als de meest voor de hand liggende vorm van leesplezier: we stappen uit de gewone gang van zaken en duiken in een boek (Geljon, 1994, p. 14). Joke Hermsen benadert dit kuieren buiten tijd en ruimte filosofisch. Aan de hand van de Griekse goden Chronos en Kairos, respectievelijk de wegtikkende kloktijd versus de 'tijdloze' beleving van een ogenblik, pleit zij ervoor om de sleur van de dagelijkse gebeurtenissen bewust en geregeld te doorbreken: kiezen voor een moment van bevlogenheid levert energie op om iets nieuws te beginnen, om creatief en bezield te zijn. 'Verwondering en ontvankelijkheid' kunnen we volgens haar zelfs trainen 'als we aan verbeelding, creativiteit en intuïtieve vermogens iets meer prioriteit geven dan thans het geval is.' Kunstperceptie en literatuur realiseren wat zij noemt de 'kairotische knoop': 'het interval of intermezzo dat Kairos binnen de chronologische, lineaire kloktijd schept, […] als een touw of koord voorgesteld, waar Kairos op 'het juiste ogenblik' een knoop in legt, zodat er een verdichting of bundeling van tijden plaatsvindt' (Hermsen, 2014, p. 47, 98).

Lezen biedt daarenboven ook nog eens de essentiële gelegenheid tot mijmering: 'de toestand waarin het lezen tijdelijk wordt onderbroken, omdat er gedachten, herinneringen of beelden opkomen die losstaan van het boek, maar er zonder dat

boek ook niet zouden zijn' (De Jong, 2013, p. 54, 24-27). Indien literair lezen al een 'uitstap' uit de gewone beslommeringen is, een kortstondige ontsnapping aan de greep van de voorthollende tijd, dan kunnen we onze reflecties bij die lectuur misschien wel omschrijven als een uitstap in het kwadraat.

3.4 OMGAAN MET EMOTIES EN GEWAARWORDINGEN

Eliot noemde poëzie 'not a turning loose of emotion, but an escape from emotion; […] not the expression of personality, but an escape from personality.' (1982, p. 42). Al dacht hij daarbij vooral aan het werk van de dichters zelf, ook van literair lezen kunnen we stellen dat het bijdraagt tot de realisatie van een essentiële afstand waardoor we onze emoties beter beheersen. Het maakt ze vatbaar, laat toe om ze een plaats te geven, om ze als het ware in te blikken of binnen de structuur van onze persoonlijkheid op de juiste maat te knippen. Anderzijds bestaat er ook 'poetic passion' zoals de Victoriaanse schrijver en essayist Walter Horatio Pater dat formuleerde: openstaan en intens genieten van kunst en literatuur, die aan onze vervliegende momenten hun 'hoogste kwaliteit' verlenen. In zijn commentaren hierop verdedigt Otten de opvatting dat we niet moeten streven naar welstand en aanzien, maar naar maximale hevigheid in onze gewaarwordingen.

Literatuur lezen kan op die manier, zowel door distantie als door intensifiëring, bijdragen tot alternatief 'succes' en beter uitgebalanceerd 'geluk' (Otten, Verheul & Hunt, 2010, p. 118, 156-157).

3.5 OEFENEN IN EMPATHIE

Onze maatschappij heeft stilaan meer behoefte aan een *homo empathicus* dan aan een *homo economicus*, aan 'het kunnen overstijgen van een egocentrische houding, waardoor je pas kunt begrijpen wat anderen beweegt en wie zij werkelijk zijn' (Hermsen, 2014, p. 225). Zelfs de rat *Firmin* verandert in het gelijknamige boek van Sam Savage, door de literatuur, van een ordinair rioolbeest in een gesocialiseerd wezen: zijn verstand wordt op den duur scherper dan zijn tanden (Savage, 2009).

Omdat literatuur hoe dan ook een dialogische situatie tussen een lezer en een schrijver inhoudt, kunnen we onze benadering ijken aan inzichten van Emmanuel Levinas. Volgens deze filosoof bereikt er ons in elke ontmoeting een positief en een negatief appel vanuit de 'Ander' (Duyndam & Poorthuis, 2003). 'Ander' schrijft hij, om redenen van respect, trouwens altijd met hoofdletter. Wanneer het om de benadering van literatuur gaat, is het positieve appel naar onze mening het impliciete verzoek vanuit de tekst om een participatieve leesattitude, om 'beantwoording'. Die is mogelijk door toegewijde concentratie en enthousiasme, soms door begrip voor verontwaardiging die de schrijver zelf beoogt, in het sterkste geval ook door

de aandrang om de eigen leeservaring met derden te delen. Het negatieve appel benoemt Levinas als de oproep 'Dood mij niet' – een opstelling die we bij het lezen van literatuur vertalen naar een houding die verantwoorde beperkingen oplegt aan de interpretatie en die afwijzend staat tegenover wat we 'geestelijke kolonisatie' van auteurs of van werken zouden noemen. Leerlingen verwerpen bijvoorbeeld nogal gemakkelijk historische teksten. Actualiseren we dan niet te snel, of soms toch te verregaand? We moeten misschien meer werk maken van bescheidenheid: het waardepatroon van de toenmalige of andere cultuur behoedzamer verkennen en er respectvol mee in dialoog treden. De 'Ander' – in dit geval de andere tekst – mogen we 'niet van zijn andersheid beroven', hem niet 'reduceren tot iets voor mij in mijn wereld' (Duyndam & Poorthuis, 2003, p. 20). Genuanceerd literatuuronderwijs kan die attitude expliciteren en is als dusdanig een levensnoodzakelijke oefening in begrip en empathie.

3.6 AANSCHERPEN VAN KRITISCHE VERMOGENS

'Onze hersenen houden van verhalen. Verhalen wekken nieuwsgierigheid en herbergen gevoelens. Wie nieuwsgierig is probeert te voorspellen wat er zal gebeuren'. Vanuit onderzoeksgegevens wijst Anne Provoost op de hersenrijping die door het lezen van verhalen ontstaat. 'Alleen nog maar door een verhaal te lezen vraagt ons brein zich al af 'wat als?' […] Onze hersenen testen hypotheses uit met behulp van ingebeelde situaties.' Ze citeert Landy, die het daarbij had over 'mentaal gewichtheffen'. 'Zoals je naar de gym gaat voor je spieren, zo trainen we met verhalen ons brein'; 'je bekwaamt je in het denken in de voorwaardelijke wijs' (Provoost, 2014, p. 20-22, p. 34).

Tijdens het lezen van een verhaal creëren we in feite constant verwachtingen ten aanzien van het verdere verloop. In de narratologie is dat inzicht een vaste verworvenheid: goede boeken streven naar een evenwicht tussen enerzijds de inlossing van die verwachtingen, wat de lezer bevestigt en stimuleert om door te gaan, en anderzijds geregelde afwijking ervan waardoor de tekst verrassend en origineel kan blijven. Dat steekspel is echter niet alleen van belang voor de kwaliteit van het verhaal of van de roman op zich, maar ook voor de mentale ingesteldheid van de lezer. Tijdens die alsmaar wisselende kansen is hij immers bestendig bezig met de actieve constructie en afweging van allerlei denkbare alternatieven. Dat behoedt hem op termijn voor *cognitive closure* (Djikic, Oatley & Moldoveanu, 2013): de attitude waarbij iemand koste wat het kost dubbelzinnige en open situaties vermijdt, onvoorspelbaarheid zonder meer hinderend vindt en uiteenlopende oplossingen voor discussies en situaties eigenlijk niet aankan. Zulke mensen komen dikwijls tot overhaaste oordeelvorming, tot stigmatiserende vooroordelen en – op grond van

hun angst of onzekerheid – tot onverstandige besluiten. Wie zich lezend geregeld blootstelt aan de steeds weer onverwachte wendingen van verhalen, blijft daar in hoge mate voor behoed. Lezen draagt zo bij tot vooruitstrevendheid, tot kritischer en creatiever denken (Jacobs, 2013).

Misschien is dat ook wel een van de redenen waarom de literatuur, onder andere die van de verlichte achttiende eeuw, zo geboeid bleek door imaginaire reisverhalen en verplaatsingen in de tijd: deze vertelpatronen verdedigen het inzicht dat we ons beter niet in slaap kunnen laten wiegen aangezien er voor alles een boeiend – of in het slechtste geval ook een niet wenselijk – alternatief denkbaar is. Utopie en dystopie, uchronie en dyschronie zijn zo als het ware de literaire incarnatie van een gezonde behoefte. Het is bovendien hun lot en hun verdienste dat ze gemakkelijk in het collectieve geheugen blijven hangen. Hoe dikwijls doken er in de eerste maanden van 2015, naar aanleiding van de ongebreidelde en indiscrete informatiehonger van Facebook, in kranten en tijdschriften geen verwijzingen op naar *1984* van George Orwell? Er was in de media ineens zoiets als een algemeen alarm: het gevreesde 'alternatief' voor onze vrije samenleving, slechts een fictief spookbeeld in een boek van 1948, dreigde plotseling werkelijkheid te worden.

4 MAATSCHAPPELIJK

4.1 ZINGEVING, ONTMOETING, SAMENHORIGHEID

Zingeving is voor de hedendaagse mens een uitdaging geworden nu het sacrale element niet langer vanzelfsprekend is. Hermsen betoogt dat we in die nieuwe situatie 'het creëren van gemeenschap' en 'het bieden van troost, verstilling en bezinning' niet mogen verwaarlozen:

> Op het moment dat de wereld […] steeds meer gedemystificeerd werd en dus onttoverd raakt, is in de uiterlijke wereld geen plaats meer voor die sacrale tijd en kunnen we die alleen nog als een innerlijke en individuele ervaring gewaarworden, bijvoorbeeld als we denken, scheppen, mediteren, naar muziek luisteren of naar kunst kijken. (Hermsen, 2014, p. 97, 99)

Al vermeldt de auteur het op deze plek niet expliciet, literatuur lezen hoort zonder twijfel in dit rijtje thuis: het belang ervan overstijgt de hobby van het individu omdat literatuur actief, zelfs proactief kan bijdragen tot een gedeelde zorg om maatschappelijke aandachtspunten, esthetische waarden en ethische inzichten.

Indien we dit als een dynamisch gegeven bekijken en vrij op zijn beloop laten, zal de eeuwige canondiscussie wellicht nooit resulteren in die algemeen aanvaarde lijst 'met titels en hiërarchieën die we moeten respecteren om zelf respectabel te zijn' (De Botton & Armstrong, 2013, p. 24) – voor zover dat in een pluriforme maatschappij overigens zou kunnen. Als het met die canon momenteel niet al te best lukt, valt dat mogelijk ook te verklaren doordat we die al te uitsluitend zien als een opsomming van auteurs, teksten en/of literaire prestaties die minder belezen 'buitenstaanders' zich eigen moeten maken om ten volle tot onze eigen kern te behoren of om althans onze cultuur beter te begrijpen: een soort buitenmuur die de trofeeën van onze burcht verdedigt. Eigenlijk hebben we veel meer behoefte aan een open agora waar culturen, subculturen en bevolkingsgroepen elkanders waarden en zorgen ontdekken. In de mate dat het overleg daarover democratisch verloopt, is het wellicht zo eindeloos als de huidige canondiscussie zelf. Eindeloosheid is echter een goede zaak voor een democratische literatuur- en cultuurbenadering; voor een sluitende lijst die er zou moeten komen, is ze dat niet.

4.2 HET CREËREN VAN TOEKOMST

Kranten lees je; aan literatuur participeer je. Je wordt emotioneel bij je eigen lectuur betrokken en krijgt zo diverse ideeën, attitudes, situaties en invalshoeken aangereikt. Ze zijn, in een vrijblijvende situatie, stuk voor stuk suggesties van mogelijke ontplooiingskansen voor jezelf en je omgeving.

Zeker voor jonge lezers heeft deze kwaliteit van literatuur een onschatbare waarde. Ernst Bloch haalt in een filosofische benadering van het begrip *hoop* het voorbeeld aan van Don Quichote, die vanuit zijn leesactiviteiten voor zichzelf een toekomst construeert: hij laat alles achter 'um zu sein, was er geträumt, zu tun was er gelesen hat.' (Bloch, 1959, p. 1216). In een vergelijkbare overweging verklaarde auteur Griet Op de Beeck: 'Ik herinner mij de troost die boeken mij boden, toen, omdat ze bevestigden dat er andere levens mogelijk waren dan het mijne' (Op de Beeck, 2015). 'Lezen biedt de mogelijkheid het nieuwe en onbekende op een veilige manier te verkennen en te ervaren en kan zo een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de identiteit' (Geljon, 1994, p. 13). We hadden dat argument met recht ook hoger bij de ontplooiing van individuele mogelijkheden kunnen plaatsen, maar de effecten ervan zijn ruimer: wanneer afzonderlijke persoonlijkheden voor zichzelf een nieuwe toekomst 'lezen', wordt het ook denkbaar dat maatschappelijke structuren andere vormen krijgen. Dat sommige romans aanzienlijke invloed hadden op denkpatronen en soms een aanzet vormden tot maatschappelijke verandering, is daar een stevig argument voor. De keuze voor de zogenaamd 'ethische politiek' ten aanzien van de kolonies in Nederlands-Indië is er niet toevallig geko-

men na het pleidooi in Multatuli's *Max Havelaar* (1860): door de felle stellingname van de schrijver ontstond er bij tal van lezers een vernieuwd individueel inzicht, waardoor ze samen in de mogelijkheid van een andere toekomst gingen geloven.

Bovendien bieden kunst en literatuur niet alleen hoop uit zichzelf (cf. 1.1), vooral ook het onderwijzen ervan creëert toekomst. 'Een bevlogen docent […] zorgt ervoor dat het denken van zijn of haar leerlingen ook vleugels kan krijgen.' Kennis en vaardigheden zijn essentieel, maar dan als 'voorwaarde voor de hoop' waarmee 'leerlingen de toekomst projecteren die hun op grond van het geleerde nastrevenswaardig dunkt'. (Hermsen, 2014, p. 215).

5 SPECIFIEK LITERAIR

5.1 DE SPELINGEN VAN DE AMBIGUÏTEIT

Literatuur laat, als poëtische interpretatie van de werkelijkheid, de traditionele 'één-op-éénverhouding tot de werkelijkheid' los. Ze realiseert 'een zekere vervreemding' die de lezer moet overbruggen. Zoals alle kunst verschilt ze van consumptie omdat ze 'een interval [schept] tussen zien en begrijpen en tussen vervreemding en toe-eigening, een moment van hapering kortom, omdat er te midden van de stortvloed aan beelden ineens een vraagteken wordt opgeworpen dat ons aan het denken zet' (Hermsen, 2014, p. 275). Vooral lezers van literaire teksten hebben al doende geleerd dat er in de plaats van één objectieve observatie of interpretatie waaraan niet getornd mag worden, alleen maar uiteenlopende percepties bestaan die met elkaar tot overleg en tot vergelijk moeten komen.

Als oefenruimte voor de omgang met ambiguïteiten heeft de literaire kunstvorm bovendien een voorsprong op de andere kunsten door de specificiteit van de taalcomponent zelf. Die noopt ons om over het wezen van communicatie, over begrip en nuances grondig na te denken. 'De' taal op zich is immers anoniem en in zekere zin zelfs onbestaand: het is een virtueel systeem, een neutrale code (Ricoeur, 1991). Lezers van literatuur hebben oog voor de manier waarop de verschillende auteurs van die code gebruik maken. Ze appreciëren de variatie in de registers en, bij open teksten, ook de spelingen van de ambiguïteit op inhoudelijk vlak.

De ambiguïteit ligt ten derde vervat in het dialogische aspect van de taalsituatie. Want wat is betekenis? Wat de auteur bedoelt – indien we dat kunnen achterhalen? Of wat de lezer er van maakt? Eigenlijk moeten lezers zich constant afvragen of ze de boodschap van het literaire werk wel correct of toch naar behoren begrijpen.

Literatuuronderwijs onderzoekt die drie verschillende spanningsvelden systematisch en creëert zo een attitude van alertheid voor genuanceerde gedachtewisseling. Dat is een helende ervaring in een categorische maatschappij zoals de onze en een nastreefbare basisattitude. Het schakelt veel simplisme uit en traint ons, doorheen divergerende interpretaties, om effectief en empathisch naar de 'Ander' op zoek te gaan. Het resultaat van volgehouden leesinspanningen is dan niet alleen méér esthetische beleving van de literaire kwaliteiten, maar tevens een vorm van breder denken, verstandhouding en een open geest.

5.2 DE MENS VAN BINNEN UIT

Camera's filmen het privéleven maar kijken niet binnen in de hoofden. Literatuur daarentegen laat als geen andere kunstvorm de subtiliteit van bewustzijnsprocessen zien: ze kan gemakkelijker tonen hoe iemand is dan hoe hij eruitziet. De lezer krijgt op een directe, vaak verrassende manier toegang tot de 'geheime kamers' van het innerlijk leven. 'Je ziet de menselijke geest met al zijn oordelen en vooroordelen, bedoelingen en bijbedoelingen, angsten en verwachtingen, kortom, met al zijn facetten in volle werking' (De Jong, 2013, p. 27). Het is een leerschool in psychologie.

Onderzoek wees uit dat jongeren die zich lezend in de situatie van iemand anders verplaatsen, op termijn beschikken over een betere *Theory of Mind*: het vermogen namelijk om zich een beeld te vormen van het perspectief van een ander en zo indirect ook van zichzelf. Het stelt hen in staat tot medeleven, ze participeren vlotter in sociale relaties, kunnen beter emotionele interactie en diverse vormen van samenwerking aan en grijpen minder snel naar agressie om hun doel te bereiken (Clark, 2013).

5.3 BETOVERING VAN DE TAAL

We kunnen ons afvragen of gebrek aan rust, haastig mailverkeer en afkeer van vormelijkheid geen hinderpaal geworden zijn om te genieten van schrijvers die met een hoog stijlgevoel onderwezen waren (De Jong, 2013). Toch zijn er altijd mensen geweest 'die de cultuur van de taal en de contemplatie zijn toegedaan, die elkaar herkennen door het geschrevene, […] die één ding gemeen hebben: uit het dagelijks leven willen stappen en een ruimere wereld willen betreden door de betovering van de taal' (Missine, 2013, p. 88).

Bas Heijne wees op een intrigerende, niet in scène gezette foto van Marilyn Monroe, die tussen verschillende filmopnames door in een speeltuintje *Ulysses* van James Joyce zit te lezen: haar gezicht vertoont 'de afwezigheid van de echte lezer, de lege uitdrukking van iemand die ergens helemaal vol van is.' Blijkens een gesprek

dat de fotografe Eve Arnold nadien met haar had, werd haar interesse vooral door de taal bewerkstelligd:

> Ze zei dat ze *Ulysses* in de auto had liggen en daar al een hele tijd in bezig was. Ze zei dat ze hield van de klank van de woorden en dat ze er voor zichzelf hardop uit voorlas terwijl ze haar best deed het te begrijpen – maar ze vond het erg moeilijk. (Heijne, 2011, p. 19)

Een prachtig stukje literatuur over enerzijds ontlezing versus anderzijds de betovering van de taal is trouwens *De ongewone lezer (The Uncommon Reader)* door Alan Bennett. Ook in dit werk raakt het hoofdpersonage, niemand minder dan de koningin van Engeland, overrompeld door de wereld van het boek en wordt ze 'een beter mens doordat ze zich dankzij haar nieuwe leeservaringen beter in haar onderdanen kan verplaatsen' (Steinz in Bennett, 2015, p. 8-9). Hier past ongetwijfeld het bekende citaat van Tsjingiz Ajmatov, de schrijver uit Kirgizië: 'Du öffnest die Bücher und sie öffnen dich'.

5.4 CREATIVITEIT DOOR VISUALISERING

Marcel Möring omschrijft de betovering van hierboven als 'het woord dat werkt': 'het simsalabim dat de lezer verplaatst naar een andere wereld die is opgetrokken uit papier en inkt en desondanks zo levendig is dat die groepjes tekens op papier in ons hoofd worden omgezet in mensen, huizen, bossen, gebeurtenissen, geur en smaak en tijd' (Möring, 2012, p. 58). Literatuur daagt uit om actief te visualiseren, om privé onze eigen verfilming te maken vanuit het scenario van de tekst. Zo vormt ze een doorgedreven aanzet tot kwaliteiten die zelfs de zakenwereld bij hedendaagse jongeren onvoldoende aanwezig acht: de troeven van een gedurfd voorstellingsvermogen en een scheppende verbeelding. Ook wetenschappelijk onderzoek is daar trouwens bij gebaat: de eerste fase ervan komt vaak neer op het aftoetsen en natrekken van diverse, vooraf verbeelde scenario's of hypothesen.

5.5 EEN LERAAR OF LEZER MET EEN VERHAAL

Mensen zijn van nature de brengers en beluisteraars van verhalen: kinderen leven in de ban van de vertellende stem (De Jong, 2013). Kennis- en cultuuroverdracht verliepen eeuwenlang op die manier en hebben de waarde van een narratieve aanpak ook afdoende bewezen. We moeten ophouden met dit zomaar ouderwets of autoritair te noemen (Hermsen, 2014). Een tekst of auteur situeren, de context van een periode schetsen, de voorgeschiedenis van een tekstfragment aanreiken… het zijn momenten waarbij de literatuurdocent, de bibliothecaris of de begeleider van een

leesgroep naast aanwending van activerende werkvormen ook zelf het verhaal kan vertellen. Hij mag dat.

Het belangrijkste lijkt ons echter dat hij met onvermoeibare passie geregeld verslag uitbrengt van zijn eigen leesavontuur. De grootste stimulans om vroeg of laat aan het lezen te slaan is misschien wel de herinnering aan een gepassioneerde lezer of docent, die een leven lang op het netvlies blijft staan.

6 SLOTBESCHOUWING

Moet dat dus echt, die literatuur? Ja. 'Boeken lezen, je geest ontwikkelen, nadenken en rust nemen luidt het devies, in plaats van genoegen te nemen met de 'economische verdwazing' [...]. De geest heeft oefening en bezieling nodig, en de literatuur is daarvoor de uitgelezen plek.' (Hermsen, 2014, p. 203). En wat er vooral nog vaker moet: aan leraren en aan beleidsinstanties opnieuw uitleggen dat literatuuronderwijs wel degelijk, zelfs in aanzienlijke mate, bijdraagt tot een sterkere ontplooiing van individu en maatschappij. Beschouwingen over 'nutteloosheid' zijn daarbij werkelijk van geen enkel nut.

LITERATUURLIJST

Beck, C., Sullivan, E., & Porter, N. (1972). *Effects of a moral discussion program on moral judgment*. Toronto: Ontaria Institute for Study of Education.

Berthoud, E., Elderkin, S., & Dessing, M. (2013). *De boekenapotheek*. [*The novel cure*] (H. Tollenaar & R. van de Wardt, Vert.). Amsterdam: Podium.

Bloch, E. (1959). *Gesamtausgabe. Band 5. Das Prinzip Hoffnung. In fünf Teilen. Kapittel 43-55*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Blondeau, T., & Six, R. (2014). *De boekendokter*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Botton, A. de, & Armstrong, J. (2013). *Kunst als therapie* [*Art as therapy*] (G. van der Kleij, M. Schellekens & H. Schneider, Vert.). Houten: Terra Lannoo.

Clark, C. (2013, 17 december). A novel look at how stories may change the brain. *eScienceCommons*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://esciencecommons.blogspot.be/2013/12/a-novel-look-at-how-stories-may-change.html.

Coninck, H. de (1980). Over de troost van pessimisme. *Tirade*, *24*, 549-570.

Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, M. C. (2013). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creative Research Journal*, *25*(2), 149-154.

Duyndam, J., & Poorthuis, M. (2003). *Levinas*. Rotterdam: Lemniscaat.

Eliot, T. S. (1982). Tradition and the individual talent. *Perspecta*, *19*, 36-42.

Geljon, C., (1987). Morele reflectie in de literatuurles. In J. Gerits, H. de Jonghe, P. Nieuwenhuijsen & W. Verlaeckt (Red.), *Tweede Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 73-83). Antwerpen: Ufsia, Centrum voor Didactiek.

Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling. Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.

George, N. (2014). *De boekenapotheek aan de Seine*. [*Das Lavendelzimmer*] (R. Posthuma, Vert.) Amsterdam: Luitingh-Sijthoff.

Heijne, B. (2011). *Echt zien: literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Hermsen, J. J. (2014). *Kairos. Een nieuwe bevlogenheid*. Utrecht: De Arbeiderspers.

Jacobs, T. (2013, 12 juni). Want to learn how to think? Read fiction. New Canadian research finds reading a literary short story increases one's comfort with ambiguity. *Pacific Standard*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.psmag.com/business-economics/reading-literature-opens-minds-60021.

J.L. (2014, 12 september). Harry Potter lezen maakt je een beter mens. *De Morgen*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.demorgen.be/plus/harry-potter-lezen-maakt-je-een-beter-mens-a-1412180478448/.

Jong, O. de (2013). *Wat alleen de roman kan zeggen*. Amsterdam: Augustus.

Kohlberg, L. (1979). De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning. In W. Koops & J. J. van der Werff (Red.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie* (pp. 327-346). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Letterkundig Museum & het Nationale Toneel. *Het stenen bruidsbed. Een literaire zoektocht*. Den Haag: Letterkundig Museum. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.hetstenenbruidsbed.nl.

Missine, L. (2013). *Oprecht gelogen. Autobiografische romans en autofictie in de Nederlandse literatuur na 1985*. Nijmegen: Vantilt.

Möring, M. (2012). *De hele wereld*. Amsterdam: Polak & Van Gennep.

Mouw, J. A. dèr (Adwaita) (1986). *Volledig dichtwerk*. Amsterdam: Van Oorschot.

Otten, W. J., Verheul, K., & Hunt, C. (2010). *Niets heb ik van mijzelf*. Amsterdam: Van Oorschot.

Op de Beeck, G. (2014, 3 september). Mooi, dat mensen oude liefdes zijn gaan opzoeken dankzij mijn boek. *De Morgen/Boekenbijlage*, pp. 2-3.

Op de Beeck, G. (2015, 21 maart). Kwaad. *De Morgen/Cult*, p. 9.

Perre, R. van de (1992), De bruidegom van mijn ziel. Een terugblik. *Vlaanderen, 41*, 80-82.

Provoost, A. (2014). *Eerlijk waar? Over het desavoueren van het verzonnen verhaal*. Luster: Het zoekend hert.

Ricoeur, P. (1991). *Tekst en betekenis. Opstellen over de interpretatie van literatuur*. Baarn: Ambo.

Savage, S. (2009). *Firmin. Belevenissen van een grootsteedse onderkruiper*. [*Firmin. Adventures of a metropolitan lowlife*] (H. Vierdag, Vert.). Utrecht: Signatuur.

Steinz, P. (2015). Voorwoord. In A. Bennett, *De ongewone lezer* [The uncommon reader] (pp. 5-10). (H. Damsma & N. Miedema, Vert.). Amsterdam: Atlas Contact.

Van Iseghem, J. (1994). Relationele waardenbeleving in de taalles. Aantekeningen bij een lessenpakket Nederlands. *Werkmap voor taal- en literatuuronderwijs*, *18*(69-70), 1-8.

Van Iseghem, J. (2014). Moet dat nu echt, die literatuur? In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 160-168). Gent: Academia Press.

Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (2014). *Nederlands. Derde graad aso–tso–kso. Leerplan secundair onderwijs*.Brussel: VVKSO. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://ond.vvkso-ict.com/leerplannen/doc/Nederlands-2014-001.pdf.

Witte, T., & Jansen, E. (2014). Op zoek naar literatuurdidactisch meesterschap. Opvattingen van docenten en leerlingen over de kenmerken van de excellente literatuurdocent. In A. Mottart & S. Vanhooren (Red.), *Achtentwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 171-175). Gent: Academia Press.

OVER DE AUTEUR

Johan van Iseghem was lange tijd leraar Nederlands in het secundair onderwijs in Brugge. Hij promoveerde in 1988 aan de KU Leuven. In 1991 kreeg hij de functie van begeleider voor het schoolvak Nederlands in West-Vlaanderen toegewezen. In hetzelfde jaar stelde de KU Leuven hem aan tot hoofddocent in de lerarenopleiding Nederlands. Vanaf 1997 werd die opdracht uitgebreid met colleges Nederlandse literatuur te Leuven en op de campus in Kortrijk. In 2002 werd hij benoemd tot hoogleraar. Sedert 2012 is hij bijzonder emeritus, maar hij doceert nog literaire vakken. Hij publiceerde, gaf talrijke lezingen en verzorgde uiteenlopende nascholingen over onder andere Nederlandse letterkunde en literatuurdidactiek.

DE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN: OORZAKEN VAN SUCCES EN FALEN VANUIT EEN COGNITIEF PERSPECTIEF

ANNE HELDER,[1] ASTRID KRAAL[2] EN PAUL VAN DEN BROEK

1 SAMENVATTING

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid om goed te kunnen functioneren op school en uiteraard ook daarbuiten. Het is niet alleen een belangrijke, maar ook een complexe vaardigheid, waar veel verschillende cognitieve processen bij betrokken zijn. In dit hoofdstuk beschrijven wij vanuit een cognitief theoretisch perspectief hoe lezers informatie uit teksten begrijpen. Daarbij leggen wij de nadruk op een specifieke set van cognitieve processen, namelijk het leggen van verbanden. Door een aantal studies te beschrijven hopen we inzicht te geven in de ontwikkeling van begrijpend lezen en proberen wij individuele verschillen in de vaardigheid om verbanden te leggen in kaart te brengen. Op basis van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek beschrijven we een aantal implicaties voor de onderwijskundige praktijk.

2 INLEIDING

Met begrip kunnen lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die kinderen leren op school. Om succesvol te kunnen functioneren op school en in het dagelijks leven moeten kinderen in staat zijn om informatie in teksten te begrijpen

1] Gedeeld eerste auteursschap.
2] Gedeeld eerste auteursschap.

(Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2009; Slavin et al., 2009). Begrijpend lezen is voor bijna alle schoolvakken een belangrijke vaardigheid, want zowel in het basisonderwijs als in het vervolgonderwijs wordt veel van de leerstof overgedragen via teksten. Als kinderen niet in staat zijn om de teksten op school te begrijpen, kan dat een belemmering zijn voor het verwerven van de leerstof. Verder kan het leiden tot slechte resultaten op toetsen, tot weinig vertrouwen in het eigen kunnen en zelfs tot gedragsproblemen (Hall, 2004).

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid waarbij lezers verschillende cognitieve processen gebruiken. Hierbij kan onderscheid worden gemaakt tussen cognitieve processen voor basistaalvaardigheden en cognitieve processen voor begripsvaardigheden (zie bijvoorbeeld Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990; Kendeou, Van den Broek, Helder & Karlsson, 2014). Bij basistaalvaardigheden gaat het om processen die te maken hebben met het decoderen van tekst, bijvoorbeeld fonemisch bewustzijn en de koppeling van klanken aan tekens. Bij begripsvaardigheden gaat het om processen die te maken hebben met het begrijpen van de informatie uit de tekst. Voorbeelden van begripsvaardigheden zijn het leggen van verbanden, het signaleren van een verstoring van begrip en kennis van tekststructuren (zie bijvoorbeeld Cain & Oakhill, 2007; Helder et al., 2013; Van den Broek & Espin, 2012). Veel van deze begripsvaardigheden zijn overigens niet alleen toepasbaar bij geschreven tekst, maar bijvoorbeeld ook bij het begrijpen van films of presentaties of bij het volgen van een gesprek.

De verhouding tussen de hoeveelheid aandacht die besteed wordt aan basistaalvaardigheden en begripsvaardigheden verandert tijdens de basisschooljaren. Grofweg kan gesteld worden dat er in groep 1 en 2 ongeveer evenveel aandacht wordt besteed aan basistaalvaardigheden als aan begripsvaardigheden. In groep 3 en 4 is er wel aandacht voor leesbegrip, maar de nadruk ligt op basistaalvaardigheden. Vanaf groep 5 is er juist meer aandacht voor begripsvaardigheden. Dan wordt begrijpend lezen een op zichzelf staand vak en vindt er een omslag plaats van *leren om te lezen* naar *lezen om te leren* (Chall, 1996; Chall, Jacobs & Baldwin, 1990). In de bovenbouw van de basisschool wordt van leerlingen verwacht dat ze informatie uit teksten in onder andere geschiedenis-, aardrijkskunde- en biologieboeken leren en kunnen toepassen in andere contexten (Allington & Johnston, 2002). Dit wordt ook van hen verwacht in de meeste vormen van vervolgonderwijs.[3]

3] Zie http://tule.slo.nl voor een compleet overzicht van tussendoelen en leerlijnen voor groep 1 tot en met 8.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 60 17-11-2015 11:34:19

In dit hoofdstuk leggen we de nadruk op begripsvaardigheden en beschrijven we de ontwikkeling van begrijpend lezen en mogelijke oorzaken van succes en falen daarbij. De volgende vragen worden behandeld: Wat gebeurt er in het hoofd van de lezer bij het begrijpen van teksten? Hoe ontwikkelen begripsvaardigheden zich? Wat is er vanuit onderzoek bekend over zwakke begrijpend lezers? En wat zijn de implicaties voor de onderwijspraktijk? In de slotbeschouwing beschrijven we hoe onderzoek naar begrijpend lezen kan bijdragen aan inzichten met betrekking tot de doorgaande leeslijn.

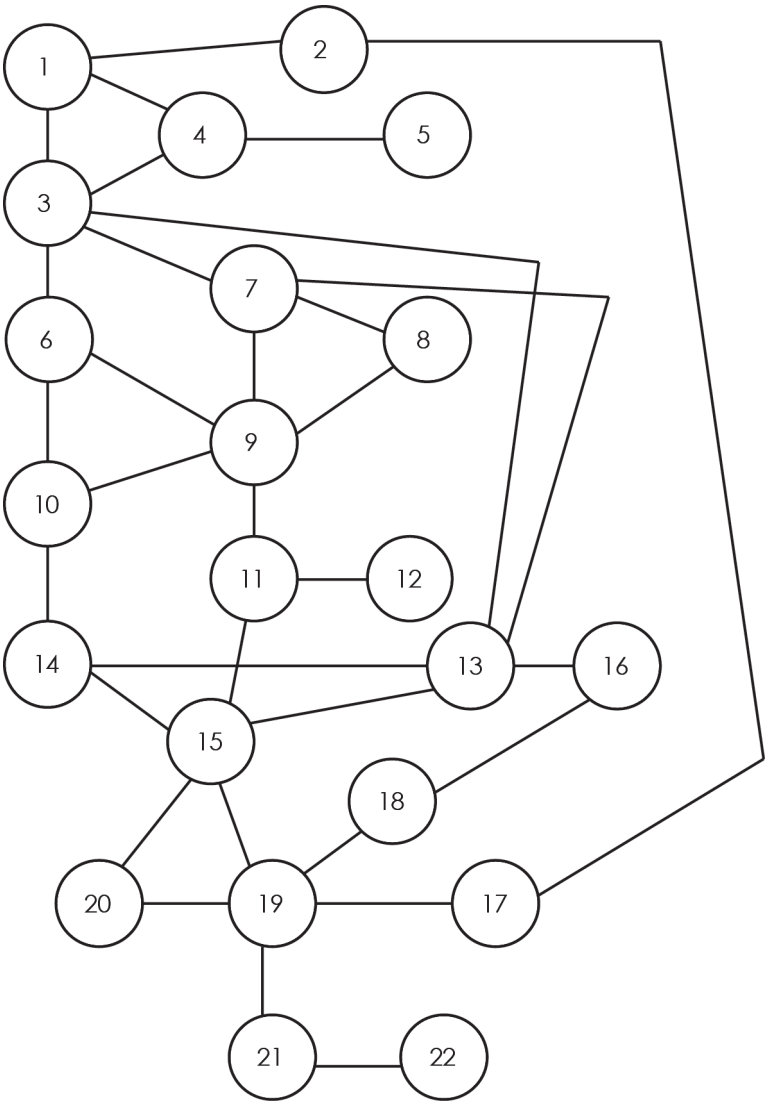
3 WAT GEBEURT ER IN HET HOOFD VAN DE LEZER BIJ HET BEGRIJPEN VAN TEKSTEN? EEN COGNITIEF PERSPECTIEF

Veel van het onderzoek naar begripsvaardigheden is gebaseerd op cognitieve theorieën over begrijpend lezen. Bij de meeste van deze theorieën staat centraal dat lezers een samenhangende mentale representatie van een tekst opbouwen (voor een overzicht van een aantal invloedrijke theorieën zie McNamara & Magliano, 2009). Dit houdt in dat de lezer – als alles goed gaat – onthoudt waar de tekst over gaat en de hoofdlijnen uit de tekst weet te halen in plaats van te onthouden wat er letterlijk in de tekst staat. Wat er in een mentale representatie van een tekst wordt opgeslagen, is afhankelijk van de cognitieve processen die de lezer – bewust of onbewust – tijdens het lezen van een tekst gebruikt. Dit betekent dus dat elke lezer een persoonlijke mentale representatie van een tekst opbouwt. Bij het opbouwen van een samenhangende mentale representatie zijn veel verschillende cognitieve processen betrokken, zoals het leggen van verbanden, het sturen van de aandacht en het monitoren van begrip (Cain & Oakhill, 2007; Helder et al., 2013). In dit artikel ligt de focus op een specifieke set van begripsprocessen; het leggen van verbanden tijdens het lezen van een tekst. Het is bijvoorbeeld belangrijk dat er verbanden worden gelegd tussen delen van de tekst en dat de lezer op het juiste moment zijn of haar achtergrondkennis aanspreekt. We zullen dit uitleggen aan de hand van een voorbeeld weergegeven in onderstaande tekst, gecombineerd met Figuur 1.

Epaminondas

1 Er was eens een klein jongetje,
2 dat in een warm land woonde.
3 Op een dag zei zijn moeder dat hij koekjes naar zijn oma moest brengen.
4 Ze waarschuwde hem dat hij ze voorzichtig moest dragen,
5 zodat ze niet zouden breken.
6 Het jongetje deed de koekjes in een stuk papier onder zijn arm
7 en bracht ze naar zijn oma.
8 Toen hij daar aankwam,
9 waren de koekjes helemaal verkruimeld in kleine stukjes.
10 Zijn oma zei dat hij dom was
11 en dat hij de koekjes boven op zijn hoofd had moeten dragen,
12 zodat ze niet zouden breken.
13 Toen gaf ze hem een stuk boter om mee terug te nemen naar zijn moeder.
14 Het jongetje wilde heel voorzichtig zijn met de boter,
15 dus droeg hij het op zijn hoofd
16 en nam het mee naar huis.
17 De zon scheen heel fel
18 en toen hij thuis kwam,
19 was de boter helemaal gesmolten.
20 Zijn moeder zei dat hij dom was
21 en dat hij de boter in een stuk papier had moeten doen,
22 zodat hij het netjes mee naar huis had kunnen nemen.

Tekstelementen van het Epaminondas Verhaal (Trabasso, Secco & Van den Broek, 1984)



FIGUUR 1 | EEN VOORBEELD VAN EEN MOGELIJKE MENTALE REPRESENTATIE VAN HET EPAMINONDAS VERHAAL. DE GETALLEN IN DE RONDJES CORRESPONDEREN MET DE NUMMERS VAN DE TEKST-ELEMENTEN. DE LIJNEN STAAN VOOR DE VERBANDEN DIE GELEGD KUNNEN WORDEN TUSSEN DEZE TEKSTELEMENTEN (UIT TRABASSO, SECCO & VAN DEN BROEK, 1984)

Er zijn verschillende soorten verbanden die gelegd kunnen worden tijdens het lezen van een tekst, maar er zijn twee soorten die in het bijzonder belangrijk zijn om een tekst goed te begrijpen, namelijk *referentiële* verbanden en *causale* verbanden (Van den Broek, 1994; Van den Broek, Helder & Van Leijenhorst, 2013). De lijn tussen tekstelement 3 en 1 (zie Figuur 1) is een voorbeeld van een referentieel verband; de woorden 'zijn' en 'hij' in tekstelement 3 verwijzen naar het jongetje dat geïntroduceerd wordt in tekstelement 1. De lijn tussen tekstelementen 19 en 17 is een voorbeeld van een causaal verband; het feit dat de boter was gesmolten (tekstelement 19) is een gevolg van de fel schijnende zon uit tekstelement 17. Om dit verband te leggen, moet de lezer bedenken dat de zon heet is en dat boter smelt wanneer het heet is. Causale verbanden staan vaak, net als in dit voorbeeld, niet expliciet in de tekst, maar kunnen alleen worden gelegd wanneer de lezer zijn/haar achtergrondkennis aanspreekt. Dit soort verbanden kunnen tussen opeenvolgende tekstdelen worden gelegd, maar ook tussen tekstdelen die verder uit elkaar staan. Een voorbeeld van een verband tussen tekstelementen die verder uit elkaar staan is het verband tussen tekstelement 2 (warm land) en tekstelement 17 (zon scheen heel fel) in het Epaminondas verhaal.

In Figuur 1 is te zien dat sommige tekstelementen meer verbindingen hebben dan andere tekstelementen. Tekstelementen met veel verbindingen zijn belangrijker voor het vormen van een samenhangende mentale representatie dan tekstelementen met weinig verbindingen (zie bijvoorbeeld Trabasso, Secco & Van den Broek, 1984). In de tekst geldt bijvoorbeeld dat tekstelement 9 met vijf verbindingen (dat de cake helemaal verkruimeld was) belangrijker is voor de structuur van de tekst dan tekstelement 8 met twee verbindingen (dat het jongetje bij zijn oma aankwam). Lezers verschillen in de mate waarin ze gevoelig zijn voor de centrale structuur van de tekst (*sensitivity to structural centrality*, voor een overzicht zie Van den Broek et al., 2013). Elementen van de tekst met meer verbindingen worden bijvoorbeeld vaak beter onthouden door goede begrijpend lezers dan door zwakke begrijpend lezers, wat tot gevolg kan hebben dat zwakke begrijpend lezers een (te) oppervlakkige mentale representatie van de tekst opslaan in hun geheugen. Het opbouwen van een samenhangende mentale representatie van een tekst is dus essentieel voor succesvol leesbegrip; het is de basis voor leren en toepassing van kennis.

Aangezien de kwaliteit van de mentale representatie afhangt van de cognitieve processen die de lezer gebruikt, is het belangrijk om te onderzoeken wat er in het hoofd van de lezer gebeurt tijdens het lezen van een tekst. Voor zowel kinderen als volwassenen geldt dat hun cognitieve capaciteit beperkt is (zie bijvoorbeeld Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Just & Carpenter, 1992); het is dus belangrijk om erachter te komen hoe deze capaciteit zo efficiënt mogelijk 'ingevuld' kan worden

en om inzicht te krijgen in welke cognitieve processen op welk moment worden aangesproken. Sommige van deze processen zijn automatisch en onbewust, andere juist strategisch en bewust (zie bijvoorbeeld Van den Broek, Rapp & Kendeou, 2005; Gerrig & O'Brien, 2005; Graesser, Singer & Trabasso, 1994; Van Kleeck, 2008). Welke cognitieve processen wanneer worden gebruikt, is afhankelijk van verschillende factoren, waaronder 1) eigenschappen van de lezer, bijvoorbeeld de cognitieve capaciteit van de lezer (onder andere werkgeheugencapaciteit, intelligentie), de hoeveelheid beschikbare achtergrondkennis, maar ook bijvoorbeeld motivatie en interesse; 2) eigenschappen van de tekst, bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad van de tekst en het genre van de tekst (onder andere verhalende en informatieve teksten); 3) het leesdoel, bijvoorbeeld lezen voor ontspanning, lezen om te studeren of een gebruiksaanwijzing lezen om te weten te komen hoe iets werkt. De combinatie van deze factoren zorgt er dus voor dat de lezer in wisselende omstandigheden verschillende cognitieve processen gebruikt tijdens het lezen (Van den Broek et al., 2011).

Cognitieve processen kunnen op verschillende manieren worden onderzocht door gebruik te maken van verschillende onderzoeksmethoden. Hierbij maken we onderscheid tussen manieren om te onderzoeken wat de lezer *na* het lezen heeft opgeslagen in zijn/haar mentale representatie van de tekst en manieren om te onderzoeken wat er *tijdens* het lezen gebeurt in het hoofd van de lezer.

Na het lezen kunnen er vragen worden gesteld aan lezers over de inhoud van de tekst. Bijvoorbeeld vragen over de hoofdlijnen en/of details van de tekst, of vragen over wat de lezer nog weet van de tekst. Dit zijn manieren om erachter te komen wat er is opgeslagen in de mentale representatie die de lezer heeft opgebouwd na het lezen van een tekst.

Tijdens het lezen kan bijvoorbeeld na elke zin worden gevraagd wat de lezer op dat moment denkt (de hardop-denkmethode). Een indirectere manier is het meten van leestijden en/of oogbewegingen om iets over de onderliggende cognitieve processen tijdens het lezen te weten te komen. Daarnaast wordt er recentelijk met behulp van *neuroimaging* technieken zoals fMRI (*functional Magnetic Resonance Imaging*) en EEG (*Electroencephalography*) steeds meer bekend over het functioneren van het brein, waar de cognitieve processen hun oorsprong hebben. Elke onderzoeksmethode heeft voor- en nadelen. Met sommige methoden kun je bijvoorbeeld alleen iets te weten komen over wat de lezer bewust denkt (onder andere vragen stellen, hardop denken), terwijl je met andere methoden onbewuste processen kunt meten, die lastiger te definiëren zijn (onder andere leestijden, oogbewegingen). Door gebruik te maken van een combinatie van onderzoekstechnieken krijgen we op verschillende manieren inzicht in hoe leerlingen begrijpen wat ze lezen. In samenwerking met professionals in het onderwijs hopen we deze kennis

in te kunnen zetten bij het verbeteren of ontwikkelen van interventies, toetsen en methodes.

4 HOE ONTWIKKELEN BEGRIPSVAARDIGHEDEN ZICH?

Zoals in de inleiding is beschreven, zijn zowel basistaalvaardigheden als begripsvaardigheden belangrijk voor begrijpend lezen. Tijdens de eerste jaren van het basisonderwijs wordt er relatief veel aandacht besteed aan het automatiseren van basistaalvaardigheden. Wanneer leerlingen net beginnen met leren lezen, vraagt het omzetten van tekens in klanken en woorden veel van hun beperkte cognitieve capaciteit. Gemiddeld genomen worden deze basistaalvaardigheden halverwege de basisschooljaren geautomatiseerd, waardoor er meer cognitieve capaciteit beschikbaar komt voor het toepassen van begripsvaardigheden (De Jong & Van der Leij, 2002; Kendeou, Papadopoulos & Spanoudis, 2012; Perfetti & Hart, 2002). Tegelijkertijd neemt de cognitieve capaciteit van kinderen met name tijdens de basisschooltijd toe en deze blijft toenemen tot ver in de adolescentie (Huizinga, Dolan & Van der Molen, 2006; Luna et al., 2004). De hoeveelheid beschikbare cognitieve capaciteit hangt samen met het begrijpend leesniveau (meer cognitieve capaciteit laat meer ruimte voor begrip). Echter, meer beschikbare capaciteit betekent niet per se dat correct gedecodeerde teksten ook daadwerkelijk goed worden begrepen. Hier spelen begripsvaardigheden een belangrijke rol bij.

Over de ontwikkeling van begripsvaardigheden is relatief minder bekend dan over de ontwikkeling van basistaalvaardigheden. Toch is er een aantal voor het onderwijs relevante conclusies te trekken, onder andere uit longitudinale studies, waarbij bij een groep kinderen in opeenvolgende jaren dezelfde testen worden afgenomen (Kendeou et al., 2008; Kendeou et al., 2009; Oakhill & Cain, 2011). Ten eerste blijkt dat de ontwikkeling van begripsvaardigheden al op jonge leeftijd begint. Al voordat kinderen formeel leesonderwijs krijgen, blijken zij in staat te zijn om verbanden te leggen tussen gebeurtenissen in verhaaltjes die ze te zien of te horen krijgen. Ten tweede blijkt dat begripsvaardigheden zich relatief onafhankelijk van basistaalvaardigheden ontwikkelen. Dus, wanneer een kind niet goed is in het decoderen van een tekst, betekent dit niet per definitie dat hij/zij niet in staat is om de inhoud van de tekst te begrijpen. Ten derde blijkt dat individuele verschillen in begripsvaardigheden op jongere leeftijd het begrijpend leesniveau op latere leeftijd voorspellen, los van basistaalvaardigheden.

Daarnaast weten we vanuit onderzoek naar de ontwikkeling van begripsvaardigheden dat tijdens de basisschooljaren en daarna zowel de kwantiteit als de kwaliteit van het leggen van verbanden verandert (Van den Broek, 1997). Naarmate

kinderen ouder worden, leggen ze niet alleen meer verbanden, maar ook *andere* verbanden. Zie Tabel 1 voor een aantal voorbeelden van hoe de kwaliteit van het leggen van verbanden ontwikkelt naarmate kinderen ouder worden. Kortom, het is van belang dat er in alle fasen van het onderwijs aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van begripsvaardigheden en dit hoeft niet per se gedaan te worden aan de hand van geschreven teksten. Er kan dus al aan begripsvaardigheden worden gewerkt voordat de basistaalvaardigheden geautomatiseerd zijn.

TABEL 1 | VOORBEELDEN VAN KWALITATIEVE VERSCHILLEN BIJ DE ONTWIKKELING VAN HET LEGGEN VAN VERBANDEN (GEBASEERD OP VAN DEN BROEK, 1997; VAN DEN BROEK ET AL. 2006)

Voorbeelden van kwalitatieve ontwikkelingsdimensies		
Van verbanden tussen tekstelementen…		*Naar verbanden tussen tekstelementen…*
… met concrete onderwerpen	→	… met abstracte onderwerpen
… met externe onderwerpen	→	… met interne onderwerpen
… binnen alinea's	→	… tussen alinea's

5 WAT IS ER VANUIT ONDERZOEK BEKEND OVER ZWAKKE BEGRIJPEND LEZERS?

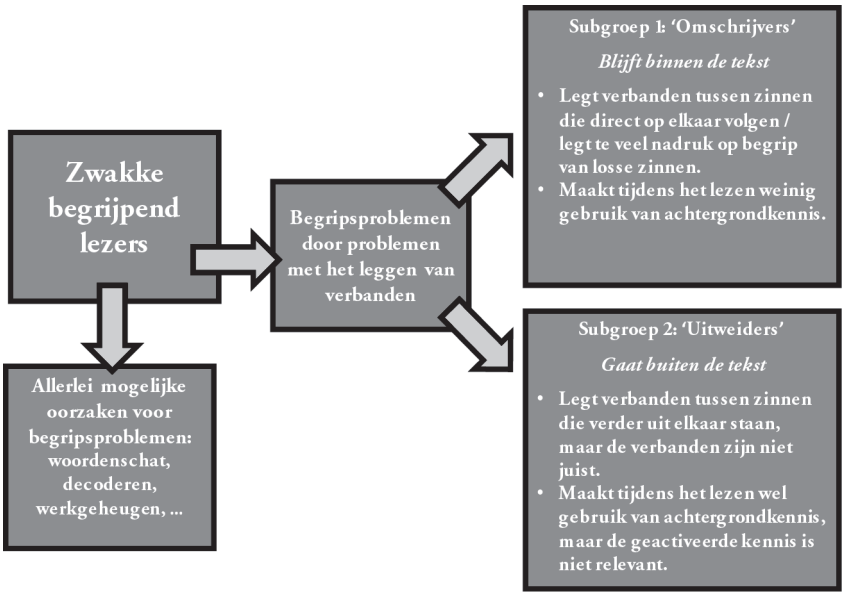
De tekst is een gegeven met dezelfde titel, zinnen, woorden en opmaak voor iedere lezer, maar de mentale representatie van de tekst is voor iedere lezer anders. Dit is onder andere afhankelijk van de cognitieve processen die de lezer gebruikt tijdens het lezen. Tijdens het lezen kan er in het hoofd van de lezer van alles 'mis' gaan. Zwakke begrijpend lezers kunnen bijvoorbeeld moeite hebben om bepaalde verbanden in de tekst te doorzien, om op de juiste momenten relevante verbanden te leggen, of om de informatie in de tekst te integreren met zijn of haar achtergrondkennis (Perfetti, Landi & Oakhill, 2005; Yuill & Oakhill, 1991). Dit leidt tot een minder goed samenhangende mentale tekstrepresentatie, hetgeen weer leidt tot oppervlakkige verwerking van de inhoud en minder goed begrip van de tekst (Van den Broek et al., 2006; Rapp et al., 2007). In deze paragraaf zullen we een voorbeeld geven van onderzoek bij kinderen die moeite hebben met begrijpend lezen. Hierbij is het niet ons doel om een volledig overzicht te geven van bestaande studies, maar wel om een aantal concrete bevindingen te beschrijven die hopelijk kunnen leiden tot bruikbare implicaties voor het onderwijs.

Binnen de populatie van zwakke begrijpend lezers is er een grof onderscheid te maken tussen een groep met een variëteit aan oorzaken voor hun begripsproblemen (bijvoorbeeld problemen met decoderen, werkgeheugen, woordenschat, etcetera) en een groep die specifieke problemen heeft met begripsvaardigheden (Cain &

Oakhill, 2006), waaronder het leggen van verbanden. Onderzoeken naar de cognitieve processen van sterke, gemiddelde en zwakke begrijpend lezers hebben aangetoond dat er binnen de groep zwakke begrijpend lezers met inferentieproblemen twee duidelijke subgroepen te onderscheiden zijn (Van den Broek et al., 2006; McMaster et al., 2012; Rapp et al., 2007), zie Figuur 2. Subgroep 1 is een groep zwakke begrijpend lezers die te veel nadruk legt op begrip van losse zinnen, of op het leggen van verbanden tussen zinnen die direct op elkaar volgen in de tekst. Ze herhalen vaak (letterlijk) wat er in de tekst staat en maken tijdens het lezen weinig gebruik van hun achtergrondkennis. Zwakke begrijpend lezers in subgroep 1 blijven dus heel erg 'binnen' de tekst en worden ook wel 'omschrijvers' (*paraphrasers*) genoemd. Subgroep 2 is een groep zwakke begrijpend lezers die wel verbanden legt tussen informatie die verder uit elkaar staat in de tekst, en die hierbij wel de eigen achtergrondkennis betrekt, maar deze subgroep legt niet de juiste of niet de belangrijkste verbanden. Zwakke begrijpend lezers in subgroep 2 gaan dus juist 'buiten' de tekst en worden ook wel 'uitweiders' (*elaborators*) genoemd. Voor beide subgroepen geldt dat hun wijze van verbanden leggen niet leidt tot een samenhangende mentale representatie, wat resulteert in onvoldoende begrip van de tekst. En daarmee is hun basis voor leren en voor de toepassing van kennis ontoereikend. De twee subgroepen zwakke begrijpend lezers zijn *niet* te onderscheiden op basis van scores op gestandaardiseerde toetsen voor leesbegrip, waarbij kinderen vragen beantwoorden nadat ze een tekst hebben gelezen. Door inzicht te krijgen in wat kinderen *tijdens* het lezen doen, zijn deze subgroepen wel te onderscheiden. Het is overigens niet uitgesloten dat er nog meer subgroepen zijn, nader onderzoek moet dat uitwijzen.

De twee subgroepen zwakke begrijpend lezers – de omschrijvers en de uitweiders – blijken baat te hebben bij verschillende soorten interventies (McMaster et al., 2012). In een grote interventiestudie werden aan leerlingen van groep 6 vragen gesteld *tijdens* het lezen van verhalende teksten. Dit gebeurde drie keer per week gedurende negen weken en duurde twintig tot dertig minuten per keer. Er waren drie soorten vragen en iedere leerling oefende met één vraagsoort. De eerste vraagsoort betrof causale vragen. Om de vraag correct te kunnen beantwoorden, moesten de leerlingen een causaal verband leggen tussen zinnen in de tekst. Bij de tweede vraagsoort ging het om de algemene vraag: '*Hoe past de zin die je net hebt gelezen bij iets dat eerder in het verhaal is gebeurd?*' De leerlingen moesten een verband leggen binnen de tekst om tot het antwoord te komen. De derde vraagsoort ten slotte betrof 'W-vragen' (*Wie?, Wat?, Waar?, Wanneer?*). Het antwoord op dit soort vragen stond letterlijk in de tekst. Uit de resultaten bleek dat de hele groep leerlingen – zowel de sterke, gemiddelde als de zwakke begrijpend lezers – beter was geworden in het

leggen van de juiste verbanden, ongeacht de vraagsoort waarmee ze geoefend hadden. Daardoor maakten ze een meer samenhangende mentale representatie van de teksten. Maar binnen de groep zwakke begrijpend lezers was er een duidelijk effect van vraagsoort. De subgroep omschrijvers had meer baat bij de algemene vraag ('*Hoe past de zin die je net hebt gelezen bij iets dat eerder in het verhaal is gebeurd?*'). Omschrijvers zijn geneigd om bij het leggen van verbanden binnen een zin te blijven of binnen twee opeenvolgende zinnen. Door de algemene vraag werden ze gedwongen om verbanden te leggen tussen informatie in de tekst die verder uit elkaar stond. De subgroep uitweiders daarentegen had meer baat bij de causale vragen. Uitweiders leggen verbanden tussen informatie in de tekst en hun eigen achtergrondkennis maar hebben de neiging om daarbij af te dwalen van wat relevant en belangrijk is. Door de causale vragen worden ze gestimuleerd om heel gericht verbanden te leggen. Het blijkt dus dat verschillende typen zwakke begrijpend lezers baat hebben bij verschillende interventies.



FIGUUR 2 | SUBGROEPEN VAN ZWAKKE BEGRIJPEND LEZERS

Dit is een voorbeeld van hoe onderzoek naar cognitieve processen bijdraagt aan kennis over begripsproblemen bij lezen. Zulke inzichten bieden de mogelijkheid tot het formuleren van implicaties voor het onderwijs. In de volgende paragraaf beschrijven we een aantal implicaties.

6 IMPLICATIES VOOR HET ONDERWIJS

Begrijpend lezen is een complexe vaardigheid waarbij verschillende cognitieve processen betrokken zijn, zoals in de vorige paragrafen is beschreven. Begripsproblemen kunnen hun oorsprong vinden in verschillende cognitieve processen. Sommige problemen kunnen alleen gecompenseerd worden, andere kunnen worden opgelost. Zo heeft een lezer met een beperkte werkgeheugencapaciteit een ander probleem dan een lezer die niet in staat is om de juiste verbanden te leggen, en een ander probleem dan een lezer die moeite heeft met het decoderen van de tekst. Bij alle drie de lezers kan hun probleem leiden tot begripsmoeilijkheden waarvoor verschillende interventies ingezet zouden kunnen worden. Hierbij moet opgemerkt worden dat combinaties van problemen ook mogelijk zijn (Cain & Oakhill, 2006).

In deze paragraaf schetsen we een aantal implicaties voor het onderwijs vanuit een cognitief perspectief waarbij we ons specifiek richten op het leggen van verbanden.[4]

6.1 DE ONTWIKKELING VAN BEGRIPSVAARDIGHEDEN STIMULEREN: VAN JONGS AF AAN EN ONONDERBROKEN

De ontwikkeling van de vaardigheid om verbanden te leggen begint op jonge leeftijd, al voordat kinderen naar school gaan (Van den Broek et al., 2009). De ontwikkeling van zowel de basistaalvaardigheden als van de begripsvaardigheden kan gestimuleerd worden door allerlei (speelse) activiteiten. Voor de ontwikkeling van begripsvaardigheden die belangrijk zijn voor begrijpend lezen, is het niet noodzakelijk dat kinderen zelf kunnen lezen. Het leggen van verbanden kan bijvoorbeeld ook gestimuleerd worden aan de hand van luisterteksten, sociale interacties en televisieprogramma's (Van den Broek et al., 2009; Kendeou et al., 2008; Van Kleeck, 2008). De basistaalvaardigheden en de begripsvaardigheden ontwikkelen zich gelijktijdig, maar relatief onafhankelijk van elkaar (Kendeou et al., 2009). In groep 2, 3 en 4 wordt veel aandacht besteed aan de ontwikkeling van de basistaalvaardigheden en als kinderen er moeite mee hebben, wordt er veel energie in gestoken om ze te

4] Zie voor een uitgebreider overzicht van implicaties bijvoorbeeld een themanummer van *Learning Disabilities Research & Practice* (februari 2014).

verbeteren. Terecht, want de basistaalvaardigheden zijn heel belangrijk. Echter, de begripsvaardigheden moeten niet vergeten worden. Voor een optimale ontwikkeling zouden de begripsvaardigheden ononderbroken en vanaf jonge leeftijd gestimuleerd moeten worden.

6.2 HOE LEERKRACHTEN ZWAKKE BEGRIJPEND LEZERS KUNNEN ONDERSTEUNEN BIJ HET BEGRIJPEN VAN INFORMATIE IN TEKSTEN

Misschien is het overbodig om te vermelden, maar het is uiteraard van belang om aan te sluiten bij de specifieke problemen van zwakke begrijpend lezers. Leerkrachten kunnen zwakke begrijpend lezers die moeite hebben met het leggen van verbanden op verschillende manieren ondersteunen tijdens het lezen van teksten. Bijvoorbeeld door voorafgaand aan het lezen van een tekst de voorkennis te activeren en door tijdens het lezen te helpen bij het leggen van verbanden tussen voorkennis en informatie in de tekst. Door te *modelen* – hardop denken tijdens het lezen – kan de leerkracht demonstreren welke verbanden op welke momenten tijdens het lezen kunnen worden gelegd. Het helpt ook om signaalwoorden te gebruiken die niet in de tekst staan, zodat verbanden explicieter worden en daardoor gemakkelijker te leggen zijn. Causale en referentiële verbanden zijn lastig te leggen voor zwakke begrijpend lezers, dus het is goed om daar extra alert op te zijn tijdens het lezen.

Naast het aanleren van vaardigheden die belangrijk zijn voor begrijpend lezen, is het van belang om aandacht te geven aan het *automatiseren* van die vaardigheden. Het doel daarbij is dat het toepassen van de vaardigheden in de leescontext gebeurt, zonder dat de lezer daar noodzakelijkerwijs bewust mee bezig is en daarbij kostbare cognitieve capaciteit gebruikt.

6.3 INFERENTIEVRAGEN STELLEN TIJDENS HET LEZEN: VEELBELOVENDE INTERVENTIE VOOR SUBGROEPEN ZWAKKE LEZERS MAAR WEL ALS ONDERDEEL VAN BREDERE AANPAK

Onderzoek van McMaster et al. (2012) laat zien dat interventies die *tijdens* het lezen van een tekst plaatsvinden voor álle lezers – sterk, gemiddeld, zwak – een positief effect kunnen hebben op de vaardigheid om verbanden te leggen. Maar er zijn ook aanwijzingen dat subgroepen zwakke lezers baat hebben bij verschillende, specifieke interventies. Het stellen van causale vragen tijdens het lezen is bijvoorbeeld het meest effectief voor de 'uitweiders'. Het is dus van belang om die subgroepen zwakke lezers te identificeren, zodat ze zo efficiënt en effectief mogelijk geholpen kunnen worden. Mogelijkheden daartoe worden onderzocht.

Vragen stellen tijdens het lezen om het leggen van verbanden te stimuleren is dus een veelbelovende interventie. Begrijpend lezen is echter een complexe vaardig-

heid en het stellen van dit soort inferentievragen tijdens het lezen zou daarom deel uit moeten maken van een bredere aanpak. Voor andere componenten die bijdragen aan effectief leesonderwijs zie bijvoorbeeld National Institute of Child Health and Human Development (2000) en Shanahan et al. (2010).

6.4 TEKSTEN GEBRUIKEN DIE GESCHIKT ÉN UITDAGEND ZIJN: PASSEND BIJ LEERDOEL EN ONTWIKKELING

Teksten die in het onderwijs gebruikt worden, moeten zowel bij het leerdoel als bij de ontwikkeling van het kind passen, oftewel geschikt én uitdagend zijn (Kendeou et al., 2014). Zo is er onderscheid te maken tussen enerzijds teksten om begrijpend lezen te onderwijzen en anderzijds teksten om leerstof te onderwijzen (bijvoorbeeld informatieve teksten in zaakvakmethodes). Als het doel is kinderen te leren om verbanden in een tekst te leggen, dan moet er een geleidelijke opbouw zitten in de moeilijkheidsgraad van de teksten voor wat betreft de verbanden die de tekst bevat. In makkelijkere teksten worden verbanden bijvoorbeeld expliciet aangegeven door signaalwoorden en de stukjes informatie waartussen een verband gelegd moet worden, staan binnen eenzelfde alinea. En in moeilijkere teksten moet de lezer meer moeite doen om verbanden te leggen doordat verbanden impliciet zijn, of doordat stukjes informatie waartussen een verband gelegd moet worden in verschillende alinea's staan. Als het doel van een tekst daarentegen is om leerstof over te brengen, dan moet de tekst het leesbegrip faciliteren. Zo moet de technische moeilijkheidsgraad van de tekst aansluiten op het leesniveau van de lezer. Er zijn meer manieren waarop tekstkenmerken het leesbegrip kunnen bevorderen, zie hieronder voor enkele voorbeelden.

6.5 WAAR KAN OP GELET WORDEN BIJ HET KIEZEN VAN TEKSTEN: TEKSTKENMERKEN DIE DE CONSTRUCTIE VAN EEN SAMENHANGENDE REPRESENTATIE BEVORDEREN

De volgende tekstkenmerken hebben onder andere invloed op de begrijpelijkheid van een tekst:

- signaalwoorden: woorden zoals *daardoor*, *namelijk* en *omdat* kunnen tekstverbanden expliciet maken, waardoor de verbanden gemakkelijker te leggen zijn;
- lay-out: een titel en tussenkopjes kunnen structuur bieden en vetgedrukte woorden kunnen de aandacht vestigen op belangrijke elementen in de tekst;
- opbouw: een logische ordening van de informatie in de tekst draagt bij aan begrip. Het helpt ook als belangrijke informatie waartussen een verband gelegd moet worden dicht bij elkaar staat in de tekst of herhaald wordt op momenten in de tekst waar de informatie opnieuw belangrijk is. Dat heeft onder andere te maken met de beperkte cognitieve capaciteit van de lezer. Hierdoor kan maar

een beperkte hoeveelheid informatie uit de tekst tegelijkertijd actief gehouden worden;
– afbeeldingen: relevante afbeeldingen die de inhoud van de tekst verduidelijken en helpen bij het leggen van verbanden, dragen bij aan begrip. Afbeeldingen die alleen bedoeld zijn om de tekst visueel aantrekkelijker te maken, leiden echter de aandacht van de lezer af en kunnen daardoor het begrip verstoren. De potentiële schade is dan groter dan het beoogde voordeel (Beck et al., 1991; Gaddy et al., 2001; Linderholm et al., 2000; Lorch, 1989).

7 SLOTBESCHOUWING

Zowel basistaalvaardigheden als begripsvaardigheden zijn belangrijk voor succesvol lezen. Om een tekst goed te begrijpen is het van belang dat er tijdens het lezen een samenhangende mentale representatie van de tekst wordt opgebouwd. Hierbij zijn verschillende cognitieve processen betrokken en is het in het bijzonder van belang dat de lezer op de juiste momenten verbanden legt tussen tekstelementen en tussen tekstelementen en de eigen achtergrondkennis. De vaardigheid om verbanden te leggen ontwikkelt zich al vanaf zeer jonge leeftijd, al voordat kinderen naar school gaan en al voordat ze kunnen lezen. Deze ontwikkeling verloopt relatief onafhankelijk van basistaalvaardigheden. Voor een optimale ontwikkeling moeten de begripsvaardigheden ononderbroken en vanaf jonge leeftijd gestimuleerd worden in een doorgaande leeslijn. Door te onderzoeken welke cognitieve processen de lezer tijdens het lezen gebruikt, krijgen we meer inzicht in de problemen van zwakke begrijpend lezers en is het mogelijk om subgroepen van zwakke begrijpend lezers te identificeren. Dit soort inzichten kan hopelijk leiden tot de ontwikkeling van specifieke interventies. In dit hoofdstuk hebben we een aantal implicaties voor de onderwijskundige praktijk beschreven. Op deze manier hopen wij bij te dragen aan oplossingen voor vraagstukken binnen het begrijpend leesonderwijs.

LITERATUURLIJST

Allington, R. L., & Johnston, R. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.

Beck, I. L., McKeown, M. G., Sinatra, G. M., & Loxterman, J. A. (1991). Revising social studies text from a text-processing perspective: Evidence of improved comprehensibility. *Reading Research Quarterly*, *26*(3), 251-276.

Broek, P. van den (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics* (pp. 539-588). New York: Academic Press.

Broek, P. W. van den (1997). Discovering the cement of the universe: The development of event comprehension from childhood to adulthood. In P. W. van den Broek, P. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: Bridging fictional and actual events* (pp. 321-342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Broek, P. van den, Bohn-Gettler, C., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension. In M. T. McCrudden, J. Magliano & G. Schraw (Eds.), *Relevance instructions and goal-focusing in text learning* (pp. 123-140). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Broek, P. van den, & Espin, C.A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, *41*, 315-325

Broek, P. W. van den, Helder, A., & Leijenhorst, L. van (2013). Sensitivity to structural centrality: Developmental and individual differences in reading comprehension skills. In M. A. Britt, S. R. Goldman & J-F Rouet (Eds.), Reading: *From words to multiple texts* (pp. 132-146). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.

Broek, P. van den, Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2006). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Paris & S. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Broek, P. van den, Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, *39*(2&3), 299-316.

Broek, P. W. van den, White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York: The Guilford Press.

Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *The British Journal of Educational Psychology*, *76*, 683-696.

Cain, K., & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. In K. Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). New York: Guilford.

Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, *96*(1), 31-42.

Chall, J. (1996). *Stages of reading development* (2nd ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.

Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Gaddy, M. L., Broek, P. van den, & Sung,Y. C. (2001). The influence of text cues on the allocation of attention during reading. In T. Sanders, J. Schilperoord & W. Spooren (Eds.), *Text representation: Linguistic and psycholinguistic aspects* (pp. 89-110). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Gerrig, R. J., & O'Brien, E. J. (2005). The scope of memory-based processing. *Discourse Processes*, *39*, 225–242.

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, *7*(1), 6–10.

Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative comprehension. *Psychological Review*, *101*, 371-395.

Hall, L. A. (2004). Comprehending expository text: Promising strategies for struggling readers and students with reading disabilities? *Reading Research and Instruction*, *44*(2), 75-95.

Helder, A., Broek, P., van den, Leijenhorst, L. van, & Beker, K. (2013). Sources of comprehension problems during reading. In B. Miller, L. Cutting & P. McCardle (Eds.), *Unraveling reading comprehension: Behavioral, neurobiological, and genetic components* (pp. 43-53). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, *2*, 127-160.

Huizinga, M., Dolan, C. V., & Molen, M. W. van der (2006). Age-related change in executive function: Developmental trends and a latent variable analysis. *Neuropsychologia*, *44*, 2017-2036.

Jong, P. F. de, & Leij, A. van der (2002). Effects of phonological abilities and linguistic comprehension on the development of reading. *Scientific Studies of Reading*, *6*(1), 51-77.

Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1992). A capacity theory of comprehension: Individual-differences in working memory. *Psychological Review*, *99*, 122-149.

Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Broek, P. W. van den (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading*, *31*(1), 259-272.

Kendeou, P., Broek, P. van den, Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, *29*(1), 10-16.

Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M. J., & Lynch, J. S. (2009). Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributors of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, *101*(4), 765-778.

Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction*, *22*, 354-367.

Kleeck, A. van (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: The importance of and ideas for targeting inferencing in story-book-sharinginterventions. *Psychology in the Schools*, *45*(7), 627-643.

Linderholm, T., Everson, M. G., Broek, P. van den, Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J. (2000). Effects of causal text revisions on more and less-skilled readers' comprehension of easy and difficult texts. *Cognition and Instruction*, *18*(4), 525-556.

Lorch, R. F. (1989). Text-signaling devices and their effects on reading and memory processes. *Educational Psychology Review*, *1*(3), 209-234.

Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child Development*, *75*, 1357-1372.

McMaster, K. L., Broek, P. W. van den, Espin, C. A., White, M. J., Rapp, D. N., Kendeou, P., Bohn-Gettler, C. M., & Carlson, S. (2012). Making the right connections: Differential effects of reading intervention for subgroups of comprehenders. *Learning and Individual Differences*, *22*, 100-111.

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). New York: Elsevier.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Oakhill, J. V., & Cain, K. (2011). The precursors of reading ability in young readers: Evidence from a four-year longitudinal study. *Scientific Studies of Reading*, *16*, 91-121.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2009). *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: Author.

Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven. C. Elbro & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 189-213). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Oxford: Blackwell.

Rapp, D. N., Broek, P., van den, McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific studies of reading*, *11*, 289-312.

Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C., & Torgesen, J. (2010). *Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade: IES Practice Guide*. (NCEE 2010-4038). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective reading programs for the elementary grades: A best-evidence review. *Review of Educational Research*, *79*, 1391–1466.

Trabasso, T., Secco, T., & Broek, P. van den (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text* (pp. 83-111). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Yuill, N., & Oakhill, J. (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

OVER DE AUTEURS

Anne Helder doet promotieonderzoek in het *Brain and Education Lab* aan de Universiteit van Leiden. Zij doet onderzoek naar de neurocognitieve processen die betrokken zijn bij individuele verschillen in de ontwikkeling van begrijpend lezen. Hierbij wordt gebruikt gemaakt van verschillende onderzoekmethoden, waaronder gedragstaken, fMRI en EEG. Hiervoor was Anne Helder werkzaam als neuropsycholoog bij een praktijk voor onderzoek en behandeling van dyslexie. Haar promotieonderzoek wordt gefinancierd door NWO en is onderdeel van de pijler Het Lerende Kind van het Nationaal Initiatief Hersenen en Cognitie.

Astrid Kraal doet promotieonderzoek in het *Brain and Education Lab* aan de Universiteit Leiden en is lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen van de CED-Groep. Binnen het onderzoek 'Teksten waar je van leert' doet zij onderzoek naar tekstbegrip van jonge kinderen in het basisonderwijs. Hierbij worden onder andere de hardop-denkmethode en *eyetracking* ingezet. Hiervoor was Astrid Kraal werkzaam als projectleider Nieuwsbegrip bij de CED-Groep. 'Teksten waar je van leert' wordt gefinancierd door NWO en is onderdeel van het programma Begrijpelijke Taal. De CED-Groep is maatschappelijk partner.

Paul van den Broek is hoogleraar Cognitieve en Neurobiologische Achtergronden van Leren en Doceren aan de Universiteit Leiden en directeur van het *Brain and Education Lab*. Hij promoveerde in 1985 aan de Universiteit van Chicago en was daarna hoogleraar *Educational Psychology* aan de Universiteit van Minnesota, tot zijn terugkeer naar Nederland in 2008. Zijn onderzoeksinteresses betreffen lezen, het leren van teksten en rekenen. Met zijn collega's doet hij onderzoek naar de cognitieve en neurologische processen die aan deze activiteiten ten grondslag liggen en naar de ontwikkeling van die processen bij kinderen en volwassenen. Tevens ontwikkelen en testen ze methodes om het leesbegrip en de leesvaardigheden van zwakke begrijpend lezers te bevorderen.
http://www.brainandeducationlab.nl

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 78 17-11-2015 11:34:20

TEKSTCOMPLEXITEIT EN TEKSTSTRUCTUUR IN EEN DOORGAANDE LEESLIJN

JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN JOSÉ VAN DER HOEVEN

1 SAMENVATTING

Bij het ontwikkelen van een doorgaande leeslijn speelt naast de didactiek ook de tekstkeuze een belangrijke rol. Beide moeten leerlingen helpen om gaandeweg steeds moeilijkere teksten te kunnen lezen. Maar wat maakt een tekst dan makkelijk of juist moeilijk? In deze bijdrage noemen we verschillende kenmerken die daarbij een rol spelen, geven we aan welk soort onderzoek nodig is om meer zicht te krijgen op de afstemming tussen tekst en lezer in het onderwijs en bespreken we de veelbelovende mogelijkheden van expliciet onderwijs over tekstsoorten en de bijbehorende structuur- en stijlkenmerken.

2 INLEIDING

Leren omgaan met teksten is een complex proces. Tekstbegrip komt namelijk tot stand binnen een sociaal-culturele context en is afhankelijk van lezers-, tekst- en taakkenmerken (Snow, 2002; White, 2011). Voor de taken *bekritiseren* en *samenvatten* moeten leerlingen teksten bijvoorbeeld goed kunnen doorgronden. In hoeverre zij daartoe in staat zijn, hangt af van twee factoren. Enerzijds gaat het daarbij om een veelheid aan lezersvaardigheden (Lyon, 2013):

– algemene taalvaardigheden: hoe groot is hun woordenschat en in hoeverre beheersen ze de grammatica van de taal?
– basale leesvaardigheden: kunnen ze vlot en vloeiend lezen?

– hogere-orde-leesvaardigheden: kunnen ze verbanden leggen tussen verschillende delen van de tekst, kunnen ze inferenties maken?
– algemene kennis en levenservaring: wat weten ze al over het onderwerp van de tekst en van de tekstsoort die ze voor zich hebben?
– metacognitieve vaardigheden: kunnen ze leesstrategieën inzetten, hun begrip monitoren en waar nodig herstelstrategieën inzetten?

Anderzijds spelen kenmerken van de tekst zelf een rol, zoals het woordgebruik, de zinsbouw, de informatiedichtheid en de tekststructuur.

Leerlingen moeten een functioneel niveau van taalvaardigheid bereiken om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010). Het leren omgaan met complexe teksten binnen en buiten de school is dus een noodzaak. Met andere woorden: diep tekstbegrip, waarbij leerlingen individuele zinnen in een tekst begrijpen én – met gebruikmaking van hun voorkennis – ook de verbanden tussen zinnen (Best et al., 2005), is een belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheid. Ook voor schoolsucces is diep tekstbegrip een voorwaarde, aangezien het lezen van teksten om eruit te leren een cruciale component is in alle vormen van voortgezet onderwijs, zowel in traditionele als in nieuwe vormen van leren (Bogaert et al., 2008).

Leren lezen op zich is een kunst, maar het leren omgaan met schoolteksten is een kunst apart. Schoolteksten zijn behoorlijk complex, omdat ze getypeerd worden door het gebruik van zogenoemde 'academische taal', die speciaal geschikt is voor het overdragen van complexe cognitieve inhoud (Bailey & Heritage, 2008; Snow & Uccelli, 2009). Het taalgebruik in 'academische teksten' kent een hoge informatiedichtheid, complexe zinscombinaties en een zakelijke, afstandelijke toon (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004). Juist omdat dit soort taalgebruik afwijkt van alledaagse taal en van het taalgebruik in verhalende teksten is het niet eenvoudig om schoolteksten te doorgronden. Adams (2009) laat zien dat het verwerven van een 'academische taalvaardigheid' vooral verloopt via het lezen van teksten. Zij spreekt dan ook met recht over *the challenge of advanced texts*: het is een uitdaging om leerlingen zo moeilijk mogelijke teksten te leren lezen, en we helpen leerlingen dan ook niet als we hun te makkelijke teksten voorschotelen.

In deze bijdrage bespreken we twee factoren die van belang zijn om de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen, en waar dus rekening mee gehouden moet worden bij een nadere uitwerking van een doorgaande leeslijn. We gaan eerst in op de keuze van leesmaterialen. Idealiter zouden leesmaterialen een toenemende complexiteit moeten vertonen (Brabham & Villaume, 2002), zodat leerlingen gaandeweg hun schoolloopbaan steeds complexere teksten leren

lezen. Daarna bespreken we de rol van effectieve didactieken in het leesonderwijs. De focus ligt hierbij op de kansen die er liggen op het gebied van genredidactiek.

3 TOENEMENDE TEKSTCOMPLEXITEIT

Een doorgaande leeslijn helpt leerlingen geleidelijk steeds moeilijkere teksten te lezen. Hierbij speelt afstemming tussen tekstcomplexiteit en leesvaardigheid van de leerling een cruciale rol. Geef je een leerling een boek op het juiste niveau, dan zorgt dat ervoor dat hij a) dat boek echt leest, b) het begrijpt en c) ervan geniet (Fry, 2009). Geef je een leerling een boek met een te hoge complexiteit, dan is de kans groot dat één of al deze drie aspecten tekort wordt gedaan. Tegelijkertijd moeten leesvaardige leerlingen gemotiveerd worden met teksten die voldoende uitdaging bieden en daarmee vooruitgang en betrokkenheid stimuleren (Brabham & Villaume, 2002).

Er zijn verschillende manieren om teksten in te delen qua moeilijkheid: sommige indelingen baseren zich op leesbaarheidsformules (zoals de AVI-niveaus in het Nederlandse basisonderwijs), andere kijken (ook) naar bijvoorbeeld voorspelbaarheid, lay-out en inhoud. McTigue en Slough (2010) noemen als kenmerken van studentvriendelijke teksten concreetheid, de aanwezigheid van *voice* (gebruik van directe rede, perspectiefkeuze en dergelijke), coherentie en de integratie van illustraties en tekst. Een doorgaande leeslijn is idealiter gebaseerd op een optelsom van dit soort factoren. Net als Graesser, McNamara en Kulikowich (2011) pleiten we dus voor een multifactoriële benadering van tekstcomplexiteit.

Een leeslijn die rekening houdt met tekstcomplexiteit staat na de fase van het aanvankelijk lezen nog redelijk in de kinderschoenen. Het koppelen van tekstmoeilijkheid aan een specifiek onderwijsniveau heet *leveling* (Clay, 1991; Weaver, 2000). Didactisch gezien biedt deze leveling kansen. Zoals Evers-Vermeul en Holtermann (2013) aangeven, kun je op niveau afgestemde teksten namelijk zien als een middel dat zogenoemde *scaffolding* bewerkstelligt. Bij scaffolding krijgen kinderen gaandeweg steeds moeilijker materiaal aangeboden, maar dan wel materiaal dat ligt binnen hun zone van naaste ontwikkeling (Vygotsky, 1978). De input vormt een opstapje naar een hoger leesniveau: de geleidelijke opbouw brengt leerlingen gaandeweg steeds een stapje verder dan het niveau waarop ze op dat moment lezen (Clay & Cazden, 1990).

Deze scaffolding kan gericht zijn op allerlei factoren die een tekst complex maken. Voor het vergroten van de technische leesvaardigheid bij het aanvankelijk lezen speelt automatisering bijvoorbeeld een grote rol. De woordherkenning kan gestimuleerd worden door jonge lezers vooral teksten met hoogfrequente woorden

voor te schotelen, en hun decodeervaardigheden nemen toe als leerlingen eerst voornamelijk klankzuiver gespelde woorden moeten verwerken en gaandeweg meer woorden te lezen krijgen waarbij de grafeem-foneem-link niet één op één is (Cunningham et al., 2005). Het Nederlandse AVI-systeem is sterk gericht op deze scaffolding van de technische leesvaardigheid (Staphorsius, 1994; Visser, 1997) en heeft dus al een duidelijke plek in de doorgaande leeslijn.

Scaffolding kan daarnaast vorm krijgen door relevante voorkennis te activeren. Zo kunnen leerlingen bij nieuwe kennisdomeinen eerst makkelijkere teksten over het onderwerp lezen voordat ze aan een moeilijkere tekst beginnen. De opgedane voorkennis en het bekend raken met jargon helpen hen om ook de moeilijkere tekst met begrip te lezen (Glasswell & Ford, 2010). Deze vorm van scaffolding heeft nog niet systematisch een plek gekregen in het Nederlandse onderwijssysteem. Implementatie ervan houdt in dat er meer gewerkt zou worden met verzamelingen van teksten rondom specifieke thema's.

Scaffolding kan ook gericht zijn op het ontwikkelen van de literaire competentie in plaats van op het ontwikkelen van een functionele geletterdheid. Volwassenen kunnen verhalen met meerdere vertellijnen en flashbacks doorgaans prima begrijpen, maar kinderen zullen gaandeweg moeten ontdekken dat een boek soms meerdere vertellijnen bevat en dat verhalen niet altijd chronologisch opgebouwd zijn. Voor het middelbaar onderwijs liggen er dankzij Theo Witte (2008) concrete suggesties voor op niveau afgestemde literatuur, maar voor het basisonderwijs kan een doorgaande leeslijn op dit punt nog veel concreter uitgewerkt worden. De *Leeslat* van Stalpers en Heerze (1999) biedt hier zeer bruikbare aanknopingspunten voor, door teksten onder andere in te schalen op basis van het aantal personages, het gekozen perspectief, het tijdsverloop, de spanningsopbouw, en het gebruik van beeldtaal. Verdere doordenking, toetsing en uitwerking hiervan zou tegemoetkomen aan de kritiek op het AVI-systeem dat de huidige technische insteek te weinig rekening houdt met de inhoud van de teksten.

Concluderend: verdere ontwikkeling van een doorgaande leeslijn vereist volgens ons dat er structureel aandacht komt voor de factor tekstcomplexiteit, bij begrijpend lezen en het vak Nederlands, maar ook bij andere vakken. Gezien het feit dat tekstbegrip tot stand komt in interactie met lezerskenmerken (Snow, 2002; White, 2011), willen we wel duidelijk stellen dat leerkrachten niet al te krampachtig met zo'n leeslijn moeten omgaan. Bij leerlingen die echt gemotiveerd zijn om iets over een onderwerp te weten te komen, is het goed denkbaar dat zij ook teksten van hun interesse grotendeels kunnen begrijpen die hun leesvaardigheidsniveau overstijgen.

4 ONDERZOEK NAAR TOENEMENDE COMPLEXITEIT

Er zijn dus volop kansen voor de leveling van teksten. Een verdere doordenking van de rol van tekstcomplexiteit en het samenstellen van sets van in complexiteit toenemende teksten vereist onderzoek. Bogaert en collega's (2008) pleiten voor de ontwikkeling van criteria 'waaraan teksten bij andere vakken dan taal moeten voldoen, opdat de kwaliteit en de toegankelijkheid van het tekstaanbod op scholen voor primair onderwijs/basisonderwijs en secundair/voortgezet onderwijs verbetert. […]. Deze criteria zouden idealiter zowel gebruikt kunnen worden door ontwikkelaars van methodes als door potentiële afnemers van deze methodes. De criterialijst zou daarnaast ook gebruikt kunnen worden als instrument waarmee scholen teksten in hun huidige methodes en ander tekstmateriaal kunnen screenen' (p. 40). Een dergelijke set criteria is echter nog niet voorhanden.

Alhoewel uitgevers vaak kunnen bogen op jarenlange ervaring met de doelgroep, is de tekstkeuze in het onderwijs vaak gebaseerd op intuïtie en wordt bijvoorbeeld zonder veel argumentatie beweerd dat een tekst 'op referentieniveau 2F' is geschreven. Uit eerdere empirische effectstudies blijkt dat de toepassing van intuïtief opgestelde criteria om teksten geschikter te maken voor een specifiek onderwijsniveau in sommige gevallen een averechts effect heeft op het tekstbegrip. Het gebruik van leesbaarheidsformules zet aan tot het schrijven van gefragmenteerde teksten. Ook aannemelijk klinkende adviezen zoals 'maak korte zinnen' en 'vermijd samengestelde zinnen' leiden ertoe dat schrijvers samengestelde zinnen opknippen en signaalwoorden zoals *daarom*, *want* en *bovendien* achterwege laten. Land (2009) en Van Silfhout en collega's hebben echter aangetoond dat signaalwoorden weglaten om zinnen in te korten een negatief effect heeft op het tekstbegrip van zwakke (en sterke) lezers (Van Silfhout 2014; Van Silfhout, Evers-Vermeul & Sanders, 2013a, 2015). Wetenschappelijke validering van de gehanteerde criteria is dan ook gewenst (Van Silfhout et al., 2013b).

Doordenking van de gewenste tekstcomplexiteit per onderwijsniveau vergt eveneens onderzoek. Nu wordt er al snel beweerd dat schoolboeken en toetsvragen 'te moeilijk' of 'te talig' zijn, zonder empirische onderbouwing, zonder dat duidelijk is wat die 'taligheid' dan precies inhoudt en zonder dat helder is welke taalvaardigheid er eigenlijk op een bepaald onderwijsniveau verwacht mag worden (Evers-Vermeul, 2015). Zo stellen Bogaert en collega's (2008): 'Vaak zijn teksten die op school worden aangeboden te moeilijk, zeker voor zwakke lezers. Vooral in het voortgezet/secundair onderwijs wordt in andere vakken dan de talen vaak geen rekening gehouden met de begrijpelijkheid voor leerlingen, die nog niet zijn ingevoerd in de materie van het vak. Ook taalkundig zijn veel vakteksten veel te moeilijk: te veel voor leerlingen onbekende woorden, lange en ingewikkelde zinnen,

een onduidelijke structuur' (p. 23). Weliswaar geven deze auteurs ruiterlijk toe dat we nog te weinig weten over de moeilijkheidsgraad en de (vak)specificiteit van het tekstmateriaal dat in de loop van het voortgezet onderwijs aan leerlingen wordt aangeboden en de taken die zij daarmee moeten uitvoeren (Bogaert et al., 2008), maar het lijkt alsof de *mismatch* tussen teksten en leesvaardigheid van de leerlingen louter geweten wordt aan de complexiteit van de teksten. Het is echter ook goed denkbaar – zeker gezien de hoeveelheid laaggeletterden in het voortgezet onderwijs – dat onze huidige onderwijspraktijk leerlingen aflevert met een onvoldoende leesvaardigheid en dat leerlingen dus in een eerder stadium al met complexere teksten moeten leren omgaan. Onderzoek naar de complexiteit van Amerikaanse onderwijsteksten maakt duidelijk dat de laatste optie heel plausibel is. Hayes, Wolfer en Wolfe (1996) laten namelijk op basis van woordfrequentie- en zinslengteanalyses zien dat de moeilijkheidsgraad van bovenbouwteksten sinds de jaren '60 systematisch lager is dan de decennia daarvoor en dat deze tekstcomplexiteit achterblijft bij de complexiteit die in krantenberichten van lezers gevraagd wordt (zie ook Adams, 2009).

Tot slot kan de vooronderstelling onderzocht worden dat het lezen van narratieve teksten een mooi opstapje vormt naar het lezen van informatieve teksten. Nu zien we in de onderbouwgroepen vaak een oververtegenwoordiging van narratieve teksten en gebruiken uitgevers regelmatig de schrijfstrategie om met narratieve elementen informatieve teksten te 'vereenvoudigen' of levendiger te maken. Niets is echter minder waar. Van Silfhout en collega's (Van Silfhout, 2014; Van Silfhout et al., 2014) laten zien dat deze narratieve toevoegingen een averechts effect hebben op het tekstbegrip van vmbo'ers en dat deze toevoegingen niet leiden tot een hogere waardering. Cervetti et al. (2009) melden vergelijkbare resultaten op basis van onderzoek onder leerlingen uit groep 6. Deze bevindingen maken duidelijk dat een verdere doordenking van de verhouding narratieve – informatieve teksten in het onderwijs wenselijk is.

5 ONDERWIJS OVER TEKSTSTRUCTUUR

Om de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen is niet alleen doordenking van de rol van tekstcomplexiteit van belang. Ontwikkeling van een optimale doorgaande leeslijn veronderstelt ook dat het leesonderwijs effectieve didactieken inzet. Vernooij (2012) schetst in zijn afscheidsrede *Nog een weg te gaan* een helder beeld van de huidige onderwijspraktijk op het gebied van begrijpend lezen. Hij noemt tekortkomingen, signaleert knelpunten die verbeteringstrajecten in de weg staan, stipt enkele effectieve didactieken aan (onder andere expliciete

directe instructie met een belangrijke plek voor *modeling*) en benadrukt het belang van *evidence-based* werken (vergelijk het pleidooi van de RAND Reading Study Group in Snow, 2002). Om niet simpelweg zijn adviezen te herhalen, richten we ons in deze bijdrage op een kansrijke didactiek die in zijn bijdrage onderbelicht is gebleven: de genredidactiek.

Genredidactiek gaat ervan uit dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom tekstsoorten en hun talige kenmerken, vanuit de communicatieve functies die taal in verschillende contexten vervult. Bij talige kenmerken gaat het dan om structuurkenmerken (zoals signaalwoorden en tussenkopjes) en stijlkenmerken (bijvoorbeeld: hoe hanteer je een objectieve of juist een persoonlijke stijl) (Chandler, 2000). Het belang van expliciet onderwijs over tekststructuur wordt internationaal erkend. Zo stelt Williams (2003) voor om tekststructuur als focus te nemen bij het integreren van leesvaardigheid in het vakonderwijs aangezien tekststructuren retorische structuren representeren die fundamenteel zijn voor tekstbegrip en redeneren, en leerlingen vaak nog onbekend zijn met de structuur van dergelijke teksten (vergelijk Goldman & Rakestraw, 2000). Lezers kunnen met structuurkennis gemakkelijker de door de schrijver beoogde structuur achterhalen en/of vergelijkbare organisatieprocessen inzetten om hun eigen mentale representatie van de tekst te maken (Ray & Meyer, 2011).

Eerder onderzoek toont aan dat kennis van tekststructuur op zins- en tekstniveau, en expliciet onderwijs over het belang en gebruik ervan, een gunstig effect hebben op het tekstbegrip van leerlingen. Expliciet onderwijs over tekststructuur stelt leerlingen bijvoorbeeld in staat om te differentiëren tussen vaakgebruikte structuren en om belangrijke informatie in een tekst op een coherente, georganiseerde manier te identificeren (Armbruster & Armstrong, 1993). Kennis over tekststructuren helpt lezers bovendien om meer te onthouden van een tekst (Meyer, Brandt & Bluth, 1980; Taylor & Samuels, 1983). Daarnaast toont interventieonderzoek aan dat leerlingen hun kennis over tekststructuur kunnen vergroten en dat daarmee ook hun tekstbegrip verbetert (Ambruster, Anderson & Ostertage, 1987; Meyer & Ray, 2011; Williams et al., 2005, 2007). Uit onderzoek blijkt ook dat het gebruik van bijvoorbeeld signaalwoorden leidt tot een hoger tekstbegrip (Van Dooren, Van den Bergh & Evers-Vermeul, 2012; Van Silfhout et al. 2013a, 2015), wat opnieuw de kansen laat zien voor expliciet onderwijs op dit terrein.

Ook in de Nederlandse context is al eens aangetoond dat focus op tekststructuur gunstige effecten heeft. Zo ontwikkelden en testten Broer en collega's (2001) een lessenserie waarin leerlingen uit groep 8 aan de slag gingen met teksten met een classificatiestructuur of een oorzaakgevolgstructuur. Doordat leerlingen leerden om schematische weergaven van de tekstinhoud te maken en daarbij de structuur van

de tekst te gebruiken, konden leerlingen na afloop van de lessenserie makkelijker verschillende tekststructuren herkennen, zelf betere schema's maken en beter de hoofdgedachte van een tekst formuleren.

Ondanks de studie van Broer en collega's (2001) is expliciet onderwijs over tekststructuur en meer algemeen over genredidactiek in het Nederlandse onderwijs niet breed geïmplementeerd. Een analyse van enkele methodes begrijpend lezen laat zien dat in het basisonderwijs de meeste aandacht uitgaat naar leesbegrip en leesstrategieën (Scheltinga et al., 2013). Dat leidt tot minder expliciete kennisoverdracht over (kenmerken van) tekststructuur, ook al krijgen leerlingen bij het toepassen van leesstrategieën geregeld de opdracht om de titel van een tekst te lezen om daarmee het thema van die tekst te bepalen of om signaalwoorden op te sporen in een tekst. Leerlingen leren echter niet om bijvoorbeeld de basistekststructuren te herkennen die Meyer (1985) onderscheidt en die vaak als uitgangspunt dienen voor interventies in de Angelsaksische literatuur: opsomming (of classificatie), beschrijving, causaliteit (oorzaak-gevolg), probleem-oplossing en vergelijking. Pas in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs komt er – vooral bij het onderdeel schrijfvaardigheid – systematisch aandacht voor tekstsoorten en de bijbehorende opbouw. Hierbij ligt echter al snel de nadruk op die tekstsoorten die in de eindexamens figureren: beschouwing, uiteenzetting en betoog. Ook zijn de opdrachten in het basis- en middelbaar onderwijs vaak dusdanig dat ze geen transfer van de verworven strategieën naar andere vakken of naar contexten buiten het onderwijs bewerkstelligen (Bogaert et al., 2008).

Er liggen dus volop kansen om een genregerichte didactiek al veel vroeger in de doorgaande leeslijn een plek te geven. Dat kan in de bovenbouw van de basisschool, maar Williams en collega's (2007) laten met een interventiestudie zien dat het zelfs in een eerder stadium – groep 4 – al nut heeft om leerlingen bekend te maken met tekststructuur. In een vervolgstudie onder dezelfde doelgroep maken ze duidelijk dat het daarbij van belang is om voor lagere klassen wel enkele aanpassingen te maken (Williams et al., 2014). In een lessenserie gaven zij directe instructie en strategie-instructie over teksten met een oorzaakgevolgstructuur. Hierbij leerden kinderen werken met signaalwoorden en schema's, maar moesten ze ook generieke vragen over de inhoud van de tekst beantwoorden. Het bleek hierbij effectief om de teksten niet te ingewikkeld te maken (één oorzaak met één gevolg, in plaats van één oorzaak met meerdere gevolgen) en de focus vooral op het zinsniveau te leggen (hoe worden zinnen in zo'n tekst vaak gecombineerd?) in plaats van op het alineaniveau.

Andere studies laten zien dat het verwerven van genrekennis al kan starten vóórdat kinderen zelf kunnen lezen: Van der Pol (2010) toont aan dat de literaire competentie van kleuters wordt gestimuleerd door het voorlezen van en praten over

verhalende prentenboeken. De aandacht van de kleuters wordt hierbij onder andere gericht op de structuur, personages en werking van de tekst en illustraties. Van der Hoeven en Van der Maas (2015) laten zien hoe deze ontwikkelingsgerichte manier van voorlezen door leerkrachten kan worden toegepast in het kleuteronderwijs.

Onderzoek is noodzakelijk voor een verdere doordenking en uitwerking van de rol van kennis over teksten en tekststructuur in een doorgaande leeslijn. Zo is relatief onbekend welk tekststructuuronderwijs precies geschikt is voor welke leeftijd en hoe de ontwikkeling van metacognitieve vaardigheden hierin een rol speelt (Blummer & Kenton, 2014). Ook kan verder onderzocht worden welke soorten tekstopbouw of combinaties van verschillende tekststructuren het best onderwezen kunnen worden, bijvoorbeeld omdat ze vaak voorkomen in het onderwijs. Tot slot is onderzoek gewenst naar de structuur van digitale documenten, de manier waarop leerlingen die verwerken en begrijpen, en het soort onderwijs dat ervoor nodig is om leerlingen daarmee om te laten gaan (Clemens, 2014; Coiro, 2012; International Reading Association, 2009). Eerdere studies laten zien dat digitale documenten deels een ander, niet-lineair leesproces vereisen (Coiro & Dobler, 2007; Leu et al., 2013), wat van de lezer een nog actievere rol vraagt bij het construeren van een coherente mentale representatie (Rouet et al., 1996; Stadtler & Bromme, 2007).

6 CONCLUSIE

In deze bijdrage lag de nadruk op zakelijke, informatieve teksten. Het leren omgaan met dergelijke teksten is een complex proces, waarbij lezers-, tekst- én taakkenmerken ertoe doen (Snow, 2002; White, 2011). Diep tekstbegrip is daarbij cruciaal: het is een voorwaarde voor schoolsucces en een functioneel niveau van taalvaardigheid is noodzakelijk om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010).

Omdat het verwerven van een 'academische taalvaardigheid' vooral verloopt via het lezen van teksten (Adams 2009), hebben we in deze bijdrage specifiek de rol van teksten in een doorgaande leeslijn benadrukt en onder de loep genomen. Leerlingen kunnen alleen leren omgaan met de hoge informatiedichtheid, de complexe zinscombinaties en de zakelijke, afstandelijke toon die typerend is voor educatieve teksten in de latere leerjaren (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004), als zij in het voortraject gaandeweg steeds moeilijkere teksten krijgen voorgeschoteld. Dit veronderstelt dat educatieve uitgevers en leerkrachten nadenken over de leveling van hun teksten en de manieren waarop scaffolding een plek kan krijgen. Leerlingen krijgen daarbij gaandeweg steeds moeilijker materiaal aangeboden,

maar grote frustraties worden voorkomen doordat de moeilijkheid van deze teksten nog wel binnen hun zone van naaste ontwikkeling ligt (Vygotsky, 1978).

Ontwikkeling van een optimale doorgaande leeslijn veronderstelt ook dat we evidence-based didactieken inzetten in het leesonderwijs. Hier valt nog een wereld te winnen, zoals Vernooij (2012) ook betoogt. In deze bijdrage hebben we gepleit voor expliciet onderwijs over tekststructuur, al vanaf de onderbouw van het basisonderwijs. Een dergelijke benadering kan worden ingebed in genredidactiek, die ervan uitgaat dat het zinvol is om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen rondom tekstsoorten en de bijbehorende talige kenmerken, vanuit de communicatieve functies die taal in verschillende contexten vervult. Onderzoek toont aan dat kennis over de opbouw van teksten gunstige effecten heeft op het tekstbegrip en dat genredidactiek handvatten biedt die toepasbaar zijn binnen en buiten het vak Nederlands.

7 SLOTBESCHOUWING

In onze optiek zou een nieuwe doorgaande leeslijn dus meer duidelijkheid bieden over de rol van tekstcomplexiteit, en plek inruimen voor expliciet onderwijs over tekstsoorten en hun talige kenmerken (oftewel genredidactiek): welke structuur en welke stijl typeren specifieke tekstsoorten en welke strategieën kunnen leerlingen inzetten om hier optimaal van te profiteren bij het lezen van teksten binnen het vak Nederlands, bij andere vakken en buiten de schoolse context?

Uitbreiding van de huidige doorgaande leeslijn levert op verschillende fronten ideeën op waarmee het huidige leesonderwijs uitgebreid kan worden. Een nog onbenoemd voordeel van een focus op kenmerken van tekstsoorten en genres, zoals stijl en structuur, is dat deze ook een efficiëntieslag in het onderwijs kan opleveren. Een genregerichte insteek maakt het namelijk mogelijk om een koppeling te maken tussen lees- en schrijfvaardigheid (Dickson, 1999; Van der Hoeven et al., 2012). Zo blijkt uit onderzoek van Kirkpatrick en Klein (2009) dat het vergroten van de kennis over de vergelijkingsstructuur een gunstig effect had op de kwaliteit van schrijfproducten van brugklassers en leerlingen uit de tweede klas. Idealiter krijgen leerlingen per genre eerst heldere voorbeelden te lezen, waarin de specifieke structuur- en stijlkenmerken goed naar voren komen. Als volgende leesstap kunnen ze dan tekstsoorten leren herkennen, opnieuw op basis van andermans teksten, om vervolgens bij schrijven zelf de aangeleerde structuur- en stijlkenmerken toe te passen in eigen producten. Deze benadering levert niet alleen tijdwinst op, maar vergroot ook de kans op transfer van kennis en vaardigheden, zeker als deze worden toegepast op teksten uit de zaakvakken.

Genregerichte didactiek geeft ook op een ander terrein mogelijkheden voor integratie van deelterreinen van het vak Nederlands. Zo biedt het kansen voor functioneel grammaticaonderwijs. Bij verhalende teksten kan bijvoorbeeld benadrukt worden hoe bijvoeglijke naamwoorden en bijwoordelijke bepalingen helpen om 'kleur te geven' aan de gebeurtenissen. In het lees- en schrijfonderwijs over chronologisch opgebouwde teksten kan grammaticaonderwijs over tijdsbepalingen geïntegreerd en toegepast worden. En bij informatieve teksten is vaak een compacte en zakelijke schrijfstijl gewenst. Dit opent deuren om te vertellen over kenmerken en toepassingsmogelijkheden van passieven en nominalisaties. Onderzoek moet uitwijzen of deze benadering inderdaad effectief is en of deze ook een hogere motivatie voor het grammaticaonderwijs oplevert.

In deze bijdrage hebben we betoogd dat meer onderzoek gewenst is: onderzoek naar de factoren die bepalend zijn voor tekstcomplexiteit, onderzoek om te achterhalen welke mate van tekstcomplexiteit past bij welk onderwijsniveau en welke vormen van scaffolding effectief zijn, onderzoek naar de doorgaande leerlijn rondom tekststructuuronderwijs en de rol die metacognitieve vaardigheden daarbij spelen en onderzoek naar de structuur van digitale documenten. We pleiten ervoor om hierbij vooral in te zetten op ontwerpgericht onderzoek (Van den Akker et al., 2006). Juist dit type onderzoek heeft de potentie om de kloof tussen theorie en educatieve praktijk te dichten (Bakker & Van Eerde, 2015). In ontwerpgericht onderzoek werken onderzoekers en leerkrachten nauw samen. Op basis van inzichten uit eerdere studies worden educatieve materialen ontwikkeld, die vervolgens getest en geëvalueerd worden in termen van onder andere bruikbaarheid, relevantie, consistentie en oplevering van verwachte resultaten. Deze benadering is zeer effectief: het levert educatieve materialen op, principes die bruikbaar zijn voor de ontwikkeling van nieuwe materialen en professionele ontwikkeling van de betrokken leerkrachten (McKenney, Nieveen & Van den Akker, 2006). We kijken ernaar uit om dergelijk onderzoek in samenwerking met onderwijspartners te initiëren en uit te voeren.

LITERATUURLIJST

Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* (pp. 163-189). New York: Guilford Publications.

Akker, J. van den, Gravemeijer, K, McKenney, S., & Nieveen, N. (Eds.) (2006). *Educational Design Research*. Abingdon: Routledge.

Armbruster, B.B., Anderson, T. H., & Ostertage, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, *22*, 331-346.

Armbruster, B. B., & Armstrong, J. O. (1993). Locating information in text: A focus on children. *Contemporary Educational Psychology*, *18*, 139-161.

Bailey, A. L., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Bakker, A., & Eerde, H. A. A. van (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping & N. Presmeg (Eds.), *Doing qualitative research: Methodology and methods in mathematics education* (pp. 429-466). Berlin: Springer.

Berman. R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.

Best, R. M., Rowe, M., Ozuru, Y., & McNamara, D. S. (2005). Deep-level comprehension of science texts: The role of the reader and the text. *Topics in Language Disorders*, *25*(1), 65-83.

Blummer, B., & Kenton, J. M. (2014). *Improving student information search: A metacognitive approach*. Oxford, UK: Chandos Publishing.

Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, S. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2002). Leveled text: the good and the bad news. *The Reading Teacher*, *55*(5), 438-441.

Broer, N. A., Aarnoutse, C. A. J., Kieviet, F. K., & Leeuwe, J. F. J. van (2001). Leren schema's maken: Een onderzoek naar de effecten van een lessenserie 'schema's maken' voor de hoogste groep van het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, *78*, 16-35.

Cervetti, G. N., Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, *30*(6), 487-511.

Chandler, D. (2000). *An introduction to genre theory*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.aber.ac.uk/media/Documents/intgenre/chandler_genre_theory.pdf.

Clay, M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). Cambridge: Cambridge University Press.

Clemens, J. (2014). Het nieuwe lezen, anders bekeken: Een belangrijke uitdaging voor de taalleraren. *Levende Talen Magazine*, *101*(4), 4-8.

Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, *76*, 412-417.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, *42*(4), 214-257.

Cunningham, J. W., Spadorcia, S. A., Erickson, K. A., Koppenhaver, D. A., Sturm, J. M., & Yoder, D. E. (2005). Investigating the instructional supportiveness of leveled texts. *Reading Research Quarterly*, *40*(4), 401-427.

Dickson, S. (1999). Integrating reading and writing to teach compare–contrast text structure: A research-based methodology. *Reading and Writing Quarterly*, *14*, 49-79.

Dooren, W. van, Bergh, H. van den, & Evers-Vermeul, J. (2012). Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, *13*(1), 31-38.

Evers-Vermeul, J. (2015). Toetsing in context vraagt doordenking van de rol van taal. *De Cascade*, *12*(4), 17-19.

Evers-Vermeul, J., & Holtermann, M. (2013). Doorlopende leerlijnen: implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, *35*(1), 1-24.

Fry, E. (2009). Readability: Insights, sidelights, and hindsights. In J.V. Hoffman & Y.M. Goodman (Eds.), *Changing literacies for changing times: an historical perspective on the future of reading research, public policy, and classroom practices* (pp. 174-185). New York: Routledge.

Glasswell, K., & Ford, M. P. (2010). Teaching flexibility with leveled texts: more power from your reading block. *The Reading Teacher*, *64*(1), 57-60.

Goldman, S. R., & Rakestraw, J. A., Jr. (2000). Structural aspects of constructing meaning from text. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research. Volume 3* (pp. 311-335). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graesser, A. C., McNamara, D. S., & Kulikowich, J.M. (2011). Coh-Metrix: Providing multilevel analyses of text characteristics. *Educational Researcher*, *40*(5), 223-234.

Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading.* Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Hayes, D. P., Wolfer, L. T., & Wolfe, M. F. (1996). Schoolbook simplification and its relation to the decline in SAT-verbal scores. *American Educational Research Journal*, *33*(2), 489-508.

Hoeven, J. van der & Maas, M. van der (2015). Aan de slag met verhalende prentenboeken: Nieuwe uitwerkingen van interactief voorlezen. *HJK*, *42*(6), 4-7.

International Reading Association (2009). *New Literacies and 21st-century technologies: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE: International Reading Association.

Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, *19*, 309-321.

Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Stichting Lezen Reeks 13. Delft: Eburon.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J., & Henry, L. A. (2013). New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment. In N. J. Unrau, N. Unrau, D. Alvermann & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading. 6th edition* (pp. 1150–1181). Newark, DE: International Reading Association.

Lyon, G. R. (2013). *How Children Learn to Read and Evidence-Based Reading Instruction*. Powerpointpresentatie d.d. 12 april 2013. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.rowlandreading.org/events/symposia/reid-lyon.pdf.

McKenney, S., Nieveen, N., & Akker, J. van den (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney & N. Nieveen (Eds.), *Educational Design Research* (pp. 110-143). Abingdon: Routledge.

McTigue, E. M., & Slough, S. W. (2010). Student-accessible science texts: Elements of design. *Reading Psychology*, *31*(3), 213-227.

Meyer, B. J. F. (1985). Signalling the structure of text. In D. Jonassen (Ed.), *The technology of text. Volume 2* (pp. 64-89). New Jersey: Englewood Cliffs.

Meyer, B. J. F., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of the top-level structure in text: Key for reading comprehension in ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, *16*, 72-103.

Meyer, B.J.F., & Ray, M.N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 127-152.

Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken Lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Stichting Lezen Reeks 16. Delft: Eburon.

Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structure: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 67-82.

Rouet, J. F., Britt, M. A., Mason, R. A., & Perfetti, C. A. (1996). Using multiple sources of evidence to reason about history. *Journal of Educational Psychology*, *88*(3), 478-493.

Scheltinga, F., Maas, M. van der, Bontje, J., & Hoeven, J. van der (2013). Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: begrijpend lezen onderzocht. In J. van der Hoeven & J. Bontje (Red.), *Basisvaardigheden taal en rekenen in het hart van het onderwijs. Vier jaar praktijkgericht onderzoek*. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. London: Lawrence Erlbaum.

Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013a). *Omdat* een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: Effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, *14*(3), 3-13.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013b). Omdat het schrijven van studieteksten en toetsvragen niet eenvoudig is. Effectieve opbouw en presentatie van studiematerialen. *De Cascade, Tijdschrift voor onderwijs, onderzoek & ontwikkeling*, *10*(1), 17-20.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2014). Effectieve leerteksten in het vmbo. Hoe leuk moet je het maken? *Didactief*, *44*(1), 30-31.

Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, *52*(1), 47-76.

Snow, C. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.

Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.

Stadtler, M., & Bromme, R. (2007). Dealing with multiple documents on the www: The role of metacognition in the formation of documents models. *International Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, *2*, 191-210.

Stalpers, C. P., & Heerze, M. (1999). *Moeilijkheid gemeten. De Leeservaringsschaal: een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Uitgeverij Zwijsen.

Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Dissertatie Universiteit Twente, Enschede. Arnhem: Cito.

Taylor, B. M., & Samuels, S. J. (1983). Children's use of text structure in the recall of expository material. *American Educational Research Journal*, *20*, 517-528.

Vernooij, K. (2012). *Nog een weg te gaan. Het verbeteren van de leesvaardigheid nader bekeken*. Afscheidsrede. Hengelo: Hogeschool Edith Stein. Geraadpleegd op 6 juni 2105, van http://www.expertis.nl/systems/file_download.ashx?pg=398&ver=1.

Visser, J. J. C. M. (1997). *Lezen op AVI-niveau. De schaling, normering en validering van de nieuwe AVI-toetskaarten*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen. 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (Vert.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weaver, B. M. (2000). *Leveling books K-6: Matching readers to text*. Newark, DE: International Reading Association.

White, S. (2011). *Understanding adult functional literacy: Connecting text features, task demands, and respondent skills*. New York: Taylor & Francis.

Williams, J. P. (2003). Teaching text structure to improve reading comprehension. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 293-305). New York, NY: Guilford Press.

Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & DeCani, J. S. (2005). Expository text comprehension in the primary grade classroom. *Journal of Educational Psychology*, *97*(4), 538-550.

Williams, J. P., Nubla-Kung, A. M., Pollini, S., Stafford, K. B., Garcia, A., & Snyder, A. E. (2007). Teaching cause-effect structure through social studies content to at-risk second graders. *Journal of Learning Disabilities*, *40*, 111-120.

Williams, J.P., Pollini, S., Nubla-Kung, A.M., Snyder, A.E., Garcia, A., Ordynans, J. G., & Atkins, J. G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause/effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, *106*(1), 1-17.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. De literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Universitair Onderwijs Centrum Groningen/Rijksuniversiteit Groningen.

OVER DE AUTEURS

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastiger te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?

Dr. José van der Hoeven doet onderzoek naar lees- en schrijfonderwijs, schrijfvaardigheid en genredidactiek. Zij heeft jarenlang als senior onderzoeker en programmamanager bij KPC Groep gewerkt. Daarbij was ze onder meer verantwoordelijk voor het R&D-onderzoek in het kader van de wet SLOA voor de programmalijn doorlopende leerlijnen, met als persoonlijke focus taalonderzoek. Daarnaast is ze als extern expert betrokken geweest bij de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) Schrijven 1999, 2009. Op dit moment werkt zij als senior onderzoeker bij CED Groep en is zij coördinator van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

DANKZIJ DIGITALE HULPMIDDELEN MEER LEESBEGRIP EN MEER LEESPLEZIER?[1]

ADRIANA G. BUS EN ZSOFIA K. TAKACS

1 SAMENVATTING

Het aanbod van voorlees-apps groeit gestaag. Dit maakt de vraag hoe geschikt deze apps zijn om een goede basis te leggen voor de verdere (lees)ontwikkeling meer urgent. We laten zien welke extra's in gedigitaliseerde verhalen verhaalbegrip kunnen ondersteunen en welke de aandacht juist afleiden van het verhaal. Uit een review van alle onderzoeken tot nu toe (Bus, Takacs & Kegel, 2015) blijkt dat de extra non-verbale informatie in apps (geanimeerde plaatjes, achtergrondgeluid en muziek) nieuwe mogelijkheden biedt, vooral voor taalzwakke kinderen. Maar veel voorlees-apps hebben ook nadelen. Uit het overzicht blijkt dat, vooral door de vele toeters en bellen, positieve effecten teniet gedaan worden en kinderen minder van voorlees-apps profiteren dan van gewoon voorlezen. Het gevaar bestaat dat, als digitale activiteiten steeds bepalender worden voor het activiteitenpatroon in de peuter- en kleuterleeftijd, kinderen onder invloed van deze veranderende tijdsbesteding steeds minder in aanraking komen met verhalende teksten en daardoor achterstanden in verhaalbegrip ontstaan. De beoogde doorgaande leeslijn wordt dan al vroeg onderbroken.

1] Het onderzoek is uitgevoerd in het kader van het PROO-aandachtsgebied *Creating and implementing technology for early literacy.*

2 INLEIDING

De app *Noa's sterren* (Hanneke van der Meer) won de Media Ukkie Award 2014. Het is een voorlees-app: Een stem leest voor uit dit prentenboek voor de allerjongsten terwijl de illustratie op het scherm verschijnt. De app is tevens een 'levend' boek. Dat wil zeggen, er zijn multimedia toegevoegd om de verhalende tekst te concretiseren. Neem bijvoorbeeld de tekst: 'Als Ida nu maar niet tegen al die mooie sterren botst'. Terwijl de stem dit voorleest, zie je Ida tegen sterren botsen. En bij 'oh oh, het is al te laat. Al die mooie sterren vallen naar beneden', vallen de sterren daadwerkelijk naar beneden.

Ook zijn er op elk nieuw scherm spelletjes in de illustraties verstopt. Bijna elke onderdeel van de illustratie reageert op aanraking: De ster schittert even, Noa zingt of zegt 'au', bloemen kleuren rood en paddenstoelen roken. Er zijn ook andersoortige interactieve speelse elementen in de app verstopt. Soms moet je eerst iets doen voor je naar het volgende scherm kunt gaan. Als er staat 'voorzichtig schuift ze de blaadjes opzij', kun je pas naar het volgende scherm als je met je vinger de bladeren opzij hebt geschoven.

We hebben niet alleen te maken met een groeiend aantal voorlees-apps zoals *Noa's sterren* maar ook met een groeiende interesse bij jonge kinderen in apps. Een enquête onder een grote groep ouders van jonge kinderen laat zien dat kinderen vanaf drie jaar elk jaar meer tijd aan digitale activiteiten besteden (Iene Miene Media, 2014). In het licht van deze ontwikkelingen is een belangrijke vraag of kinderen evenveel leren van voorlees-apps als van voorlezen. We zijn vooral geïnteresseerd in effecten op verhaalbegrip – een van de belangrijkste zo niet de belangrijkste uitkomst van voorlezen. Misschien verdient een ouderwets prentenboek op papier de voorkeur boven de geanimeerde boeken omdat de animaties alleen maar afleiden van het verhaal. Zelfs een volwassene kan dat niet voorkomen. Het is ook mogelijk dat voorlees-apps juist helpen om het verhaal te begrijpen en de extra's in de digitale versies van prentenboeken daar meer geschikt voor zijn dan de interactie met volwassenen tijdens het voorlezen. Denk bijvoorbeeld aan de geanimeerde illustraties in digitale verhalen als *Noa's sterren*. Als ze de luchtballon daadwerkelijk tussen de wolken zien zweven, zullen kinderen de complexe taal misschien beter begrijpen. Voor veel peuters en kleuters is de zin 'Noa en Ida zijn tussen de wolken beland' heel complex. Het woord 'belanden' zullen veel jonge kinderen in deze betekenis nog niet kennen. Dit geldt voor de tweejarigen, maar ook voor oudere, minder talige kinderen. Voor hen is de verhalende tekst vaak moeilijk door onbekende woorden en complexe grammaticale constructies en zou additionele non-verbale informatie zoals te vinden is in apps als *Noa's sterren* onmisbaar kunnen zijn.

3 MULTIMEDIA LEREN

Een van de hypothesen in het onderzoek naar gedigitaliseerde prentenboeken is dat deze boeken een extra stimulans kunnen zijn voor tekstbegrip en taalontwikkeling. Deze aanname is gebaseerd op de theorie van *multimedia leren*. Deze theorie houdt in dat taal in combinatie met non-verbale informatie beter begrepen en onthouden wordt. Belangrijk is dat beelden en geluiden die de taal representeren, gelijktijdig met de verhalende tekst voorhanden zijn. Ons brein is erop gebouwd om deze twee vormen van informatie – verbaal en non-verbaal – gelijktijdig te verwerken. We noemen dit *duaal coderen*, in navolging van de Canadese psycholoog Alan Paivio. Zijn conclusie uit een groot aantal experimenten in de jaren zestig was dat woorden en non-verbale informatie (plaatjes, geluiden, muziek) via verschillende maar parallelle informatiestromen gelijktijdig verwerkt worden. Paivio toonde aan dat, mits beide informatiestromen dezelfde inhoud overdragen, ons brein niet overbelast raakt door alle informatie maar daar zelfs voordeel van ondervindt. Taal wordt beter begrepen en onthouden als er gelijktijdig non-verbale sensorische informatie met dezelfde betekenis beschikbaar is.

Met de theorie van multimedia leren kunnen we verklaren waarom illustraties onmisbaar zijn in boeken voor jonge kinderen. De illustraties bieden additionele non-verbale informatie die, mits goed afgestemd op de verhalende tekst, begrip ervan ondersteunt. Neem bijvoorbeeld de volgende tekst uit een onder kleuters populair prentenboek over Hennie de Heks: 'Winnie pakte haar toverstokje, zwaaide ermee en ABACADABRA. Helmer was geen zwarte kat meer. Hij was nu fel-groen!'

Op de illustratie bij deze tekst zien we Hennie de Heks. Ze zwaait met haar toverstokje boven de kat en een groene waas daalt neer op de kat. De groengekleurde Helmer kijkt ons verschrikt aan. In de illustratie zijn alle elementen uit de verhalende tekst afgebeeld: Hennie de Heks, haar toverstokje, hoe ze ermee zwaait, de kat Helmer en de fel-groene kleur die Helmer bedekt. Kinderen gebruiken de gesproken tekst als leidraad als ze zo'n illustratie in een prentenboek bekijken. Hun ogen worden gestuurd door de verhalende tekst en ze kijken achtereenvolgens naar Hennie, het toverstokje, hoe ze dat door de lucht zwaait, de groene waas en de fel-groene kat Helmer. In een aantal studies is met een *eye-tracker* de oogbeweging van kinderen geregistreerd terwijl ze naar een illustratie kijken en een verhaaltje horen. Telkens blijkt dat ze meer naar objecten kijken die in de tekst genoemd worden dan naar andere objecten en dat ze objecten fixeren in de volgorde waarin die in het verhaal benoemd worden. Door zo een verband te leggen tussen de verhalende tekst en wat er op de illustratie te zien is, gebruiken kinderen plaatjes

om de verhalende tekst te concretiseren. We ontdekten dat zelfs jonge kinderen van net twee jaar op deze manier een match proberen te maken tussen verhaal en tekst.

Heeft een digitale versie van het boek met geanimeerde illustraties voordelen boven de gedrukte versie? Aan de digitale versie van *Hennie de Heks* is extra non-verbale informatie toegevoegd die het gemakkelijker maakt voor kinderen om de vertelling te verbinden aan een non-verbale voorstelling van het verhaal. In de geanimeerde versie van de toverende heks is ook het chronologisch verloop van het verhaal weergegeven. Eerst zien we Hennie de heks haar toverstaf pakken, dan ermee zwaaien en de toverspreuk uitspreken en ten slotte zien we een groene waas uit het toverstokje tevoorschijn komen die de zwarte kat in een felgroene verandert. De animaties zijn filmachtige beelden die gecreëerd zijn door onderdelen van de illustratie te laten bewegen of op onderdelen in te zoomen. Door deze toevoegingen wordt de aandacht van het kind geleid naar details die op dat moment in de verhalende tekst aan bod komen. Meer dan bij een statische illustratie krijgen ze zo hulp om de verhalende tekst te concretiseren.

Behalve geanimeerde illustraties bieden veel voorlees-apps ook muziek en achtergrondgeluiden als non-verbale ondersteuning. Neem bijvoorbeeld de app *Mama Kwijt* van Chris Haughton, geanimeerd door Christiaan Coenraads van het Woeste Woud. Als het uiltje uit het nest valt, verdwaasd opstaat en op zoek gaat naar zijn moeder, klinken droeve viooltonen als metafoor voor hoe het dier zich moet voelen. De vioolmuziek verandert in gepingel op de xylofoon als de eekhoorn, druk bewegend en pratend ('geen paniek vriendje, ik vind jouw mama wel'), op het toneel verschijnt. De muziek vervult zo een functie in het verduidelijken van de gebeurtenissen. Muziek onderstreept hoe de karakters zich gedragen en voelen en kan zo bijdragen aan verhaalbegrip.

4 MULTITASKING

De meeste voorlees-apps hebben, naast multimedia of in plaats van multimedia, interactieve hypermedia. Neem *Noa's Sterren*. Op elk nieuw scherm kun je diverse spelletjes spelen. Er zitten hotspots verborgen in details van de illustraties. Bijna elke object op elk scherm (ster, Noa, bloem, paddenstoel, wolk) reageert op aanraking: De ster schittert even, Noa zingt of zegt 'au', bloemen kleuren rood en er komt rook uit de paddenstoelen. Deze interactieve toevoegingen aan de app hebben doorgaans weinig met de inhoud van het verhaal te maken. Dat Noa au zegt past nog enigszins in het verhaal, maar de andere effecten hebben weinig met het verhaal van doen. In het verhaal komen geen bloemen voor die rood kleuren of paddenstoelen die roken. Er zijn andere apps met nog aantrekkelijkere speelse

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 100 17-11-2015 11:34:21

toevoegingen. Neem bijvoorbeeld *The Tale of Peter Rabbit* van Beatrice Potter. Blaadjes in de illustratie worden groter na aanraking en zweven naar beneden. De bramen gaan kapot als je erop drukt en levensgetrouw druipt sap over het scherm. De vruchten van de lampionplant vallen na aanraking op de bodem van het scherm en kun je heen en weer laten rollen door het apparaat heen en weer te bewegen.

Wat is het effect van deze toevoegingen aan de illustraties? In feite doet het kind twee dingen tegelijk: Het speelt met de illustratie door onderdelen aan te raken (paddenstoel, bloem, Noa) en laat zich verrassen door het effect (rook, rood kleuren, groter worden, naar beneden vallen). Tegelijkertijd moet het kind naar het verhaal luisteren en de illustratie bekijken om het verhaal te begrijpen. Beide activiteiten, spelen met de illustratie naast luisteren naar het verhaal, vragen aandacht maar moeten onderscheiden blijven. De rokende paddenstoel speelt immers geen rol in het verhaal en het is belangrijk dat het kind dat voor ogen houdt. Het mag die gebeurtenis, in tegenstelling tot Noa die botst tegen de sterren, niet in het verhaal integreren. Je vraagt het kind dus twee dingen te doen zonder dat daartussen enig verband bestaat. Aan de ene kant moet het luisteren naar het verhaal en gebeurtenissen integreren en onthouden. Aan de andere kant mag het spelen met allerlei voorwerpen zonder dat er sprake is van enig verband met het verhaal en mag het deze gebeurtenissen niet in verband brengen met het verhaal. Het kind moet dus zijn of haar aandacht over twee activiteiten verdelen en afwisselend de ene of de andere taak uitvoeren. Dat noemen we *multitasking* of, correcter, *switch tasking*.

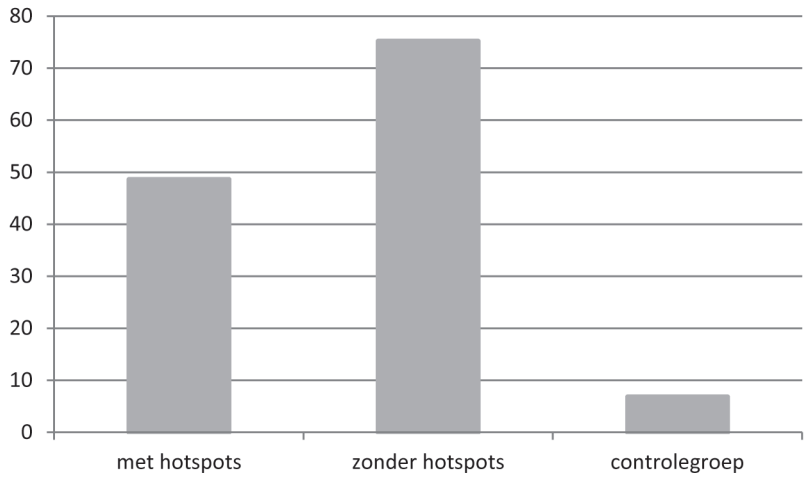
Als de interactieve hypermedia niet of slechts zijdelings gerelateerd zijn aan de verhalende tekst, worden kinderen heen en weer geslingerd tussen verschillende soorten informatie zonder dat ze die kunnen integreren. Het gevaar van *cognitieve overbelasting* ligt op de loer (Sweller, 2005). Het brein kan overbelast raken als twee taken naast elkaar uitgevoerd moeten worden en de belangrijkste taak, de gebeurtenissen in het verhaal integreren, daaruit een verhaallijn destilleren en deze onthouden, daardoor niet goed meer uitgevoerd kan worden. Kinderen slagen er, doordat ze tegelijkertijd ook andere taken moeten uitvoeren, niet in om zich te concentreren op de verhalende tekst, die te integreren met de illustratie, en alle belangrijke details te onthouden. Twee taken tegelijk – niet alleen het verhaal volgen maar ook spelen met animaties die niet direct gerelateerd zijn aan het verhaal – zou daardoor een negatief effect op verhaalbegrip kunnen hebben. Dit probleem zou zelfs kunnen optreden als de spelletjes bedoeld zijn om moeilijke woorden of situaties uit te leggen. Ook dan is sprake van een andere taak naast verhaalbegrip die een belemmering kan vormen voor verhaalbegrip.

5 EEN VOORBEELD

Uit een van onze eerste studies met prentenboeken op de computer bleek al dat multitasking verhaalbegrip bemoeilijkt. In deze studie werden twee verhalen van Janosch aan vier- en vijfjarige kleuters voorgelezen. Het ene verhaal uit een papieren boek, het andere verscheen in een minimaal geanimeerde versie op het computerscherm. In de computerversie waren ook animaties verstopt. Nadat een bladzijde was voorgelezen, bevroor het scherm en kon het kind de muis over het scherm bewegen en klikken als de muis op een hotspot terecht kwam en in een berenpoot veranderde. Meestal was er geen of weinig verband tussen de inhoud van het verhaal en de animaties die met een klik op de hotspot geactiveerd konden worden. Bijvoorbeeld, na een scène waarin Beer voor de zieke Tijger kookt, kon je op allerlei voorwerpen klikken waaronder een schilderijtje aan de muur. Na een klik erop maakt het daarop afgebeelde meisje een dansje. Op hetzelfde scherm kon je ook op andere objecten klikken met een vergelijkbaar resultaat. Na het verhaal vier keer te hebben gehoord vroegen we de kinderen het een keer aan ons te vertellen aan de hand van de illustraties bij het verhaal. De kinderen vertelden een veel gedetailleerder verhaal als ze alleen naar het verhaal hadden geluisterd en niet tussendoor hadden gespeeld met animaties. Figuur 1 laat zien hoe groot het verschil is. Kinderen noemden gemiddeld 75% van alle verhaalelementen als ze naar een verhaal zonder hotspots tussendoor hadden geluisterd, maar ze vertelden minder dan de helft van de verhaalelementen na het verhaal met hotspots te hebben beluisterd.

Jonge kinderen hebben er waarschijnlijk nog meer moeite mee om twee verschillende taken afwisselend uit te voeren dan volwassenen. Hun *executieve functies* zijn nog onderontwikkeld. Dat wil zeggen, ze slagen er niet in meta-cognitieve strategieën aan te wenden om te bepalen waarop ze hun aandacht moeten richten om zo de negatieve effecten van multitasking te verkleinen. Daardoor is het voor jonge kinderen nog moeilijker om een verhaal te begrijpen als er afleiders zijn in de vorm van interactieve hypermedia.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 102 17-11-2015 11:34:21



FIGUUR 1 | ALS HET VERHAAL DE MOGELIJKHEID BIEDT OM ANIMATIES TE ACTIVEREN SLAGEN KINDEREN ER MINDER GOED IN OM ZICH TE CONCENTREREN OP HET VERHAAL EN IS DE NAVERTELLING MINDER GEDETAILLEERD. DE BALKEN GEVEN WEER HOEVEEL PROCENT VAN DE DETAILS IN DE NAVERTELLING TERUGKOMEN. DE NAVERTELLING IS VEEL GEDETAILLEERDER ALS KINDEREN ALLEEN NAAR HET VERHAAL LUISTEREN EN TUSSENDOOR GEEN SPELLETJES (MET HOTSPOTS) GESPEELD KUNNEN WORDEN[2]

6 RESULTATEN VAN EEN META-ANALYSE

We verzamelden al het onderzoek naar digitale prentenboeken. In oudere studies verschenen de verhalen op de televisie, later via de computer en recent vooral via telefoon of iPad. Aan de hand van deze studies toetsten we onze verwachtingen met betrekking tot de effecten van extra non-verbale informatie en interactieve elementen (Bus, Takacs & Kegel, 2015).

De studies laten de verwachte positieve effecten van multimedia zien. We vonden ook dat er geen of negatieve effecten van multimedia zijn als ze niet, zoals in het voorbeeld van *Hennie de Heks*, de taal concretiseren maar een extraatje zijn: alles in de illustratie beweegt maar er is geen match tussen beweging en de inhoud van de verhalende tekst. Om te testen of gemiddeld een significant positief effect van multimedia optreedt is een kwantitatieve meta-analyse uitgevoerd met alle studies waarin multimedia verhalen met voorlezen van 'gewone' boeken vergeleken

2] Zie voor een uitgebreide beschrijving van deze studie: De Jong & Bus, 2004.

worden (Takacs, Swarts & Bus, 2015). We vonden twintig studies naar *multimedia*. In alle studies waren tegelijk met de verhalende tekst bewegende beelden, muziek en geluiden beschikbaar om de tekst met non-verbale middelen te verduidelijken. De multimedia verhalen lazen kinderen alleen zonder interactie met een volwassene. Het voorlezen in de controleconditie gebeurde door een volwassene die soms ook interacteerde met het kind tijdens het voorlezen.

Zoals Figuur 2 laat zien, verrijken multimedia de prentenboeken. Met multimedia prentenboeken zijn zowel verhaalbegrip als woordenschat beter dan na het 'lezen' van boekjes met alleen statische illustraties en zonder muziek of geluid. Deze effecten waren het sterkst bij kinderen die zwak zijn in taal; denk aan tweede-taalverwervers of aan kinderen die in een niet zo talige omgeving opgroeien.

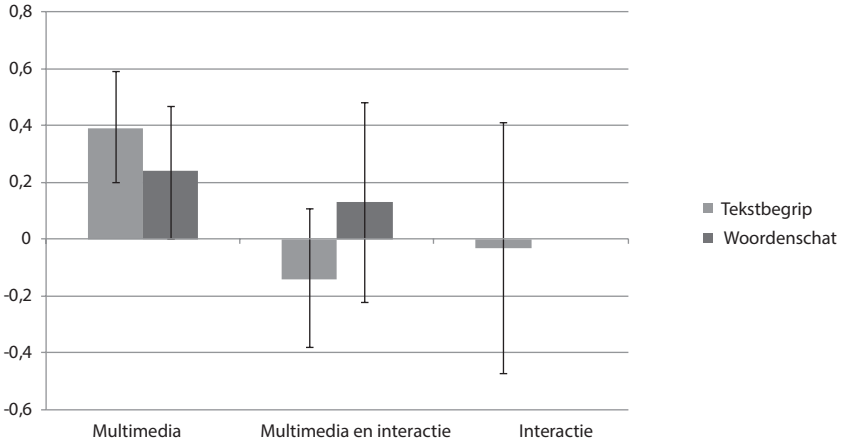
We vonden maar zes studies met alleen interacties: Je kunt door aanraken of verschuiven van dingen een effect oproepen dat soms wel en soms in het geheel niet gerelateerd is aan het verhaal. Het schilderijtje in de Janosch CD-ROM (zie boven) is een voorbeeld van een animatie die geen verband heeft met het verhaal. In sommige boeken worden moeilijke woorden uit de verhalende tekst uitgelegd – er is dan wel inhoudelijk verband met het verhaal. Hoe beïnvloeden deze interacties verhaalbegrip? Uit Figuur 2 kan worden afgeleid dat onder invloed van interacties een lichte terugloop optreedt in verhaalbegrip.

De meeste apps hebben, net als *Noa's sterren*, beide: zowel interactie als multimedia. We vonden achttien studies waarin zulke boeken met gewoon voorlezen vergeleken zijn. De resultaten van de vergelijking weergegeven in Figuur 2 laten zien dat de mogelijkheid om met de plaatjes te interacteren het positieve effect van multimedia op verhaalbegrip teniet doet. Als we de effecten van digitale boeken bekijken voor kinderen met een achterstand in taal, vinden we zelfs een significante verslechtering van verhaalbegrip onder invloed van de interactieve elementen in het digitale prentenboek. Als tussen het voorlezen door kan worden gespeeld met details in de geanimeerde plaatjes, begrijpen kinderen minder van het verhaal dan wanneer een statisch boek wordt voorgelezen. Een ander opmerkelijk resultaat is dat interacties die gerelateerd zijn aan de inhoud van het verhaal even negatief werken als interacties die dat niet zijn. Uitleg van een moeilijk woord is dus even storend als een grappige animatie die op geen enkele manier in verband staat met de inhoud van het verhaal. Een tweede activiteit naast 'lezen' van de tekst – multitasking – heeft dus een negatief effect. Kennelijk slagen jonge kinderen er niet in om twee taken tegelijk te doen. Wellicht is dit vooral voor kinderen moeilijk omdat hun executieve functies nog onderontwikkeld zijn.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 104 17-11-2015 11:34:22

Des te opmerkelijker is het dat de meeste digitale boeken interactief zijn. Dat gold al voor de eerste generatie. In 2003 voerden we een inhoudsanalyse uit op alle toen beschikbare digitale prentenboeken. Daaruit bleek dat het merendeel interactief was. Sindsdien lijkt het aandeel van interactieve boeken alleen maar groter te worden. Nieuwere apparaten bieden veel meer mogelijkheden voor interactie (aanraken, bewegen) en die lijken ontwerpers te willen benutten. Kennelijk wordt ervan uitgegaan dat voorleesapps aantrekkelijker zijn naar gelang ze interactiever zijn. Onze meta-analyse toont aan dat door interactieve momenten tussen het lezen door, zelfs als die gerelateerd zijn aan de inhoud van het verhaal, verhaalbegrip verstoord wordt.

De woordenschat lijkt geen nadeel te ondervinden van interactieve elementen. Wat betreft de groei in woordenschat zijn digitale boeken vergelijkbaar met gewoon voorlezen. Wellicht worden in veel digitale boeken, net als tijdens voorlezen, moeilijke woorden uitgelegd. Dit resultaat is geen reden om toch interactieve elementen toe te voegen. Het negatieve effect van interactieve elementen op verhaalbegrip is voldoende reden om interactieve elementen te vermijden.



FIGUUR 2 | DE VERSCHILLEN TUSSEN DIGITALE VERHALEN EN VOORLEZEN. EEN BALK OMHOOG WIL ZEGGEN DAT DE HET EFFECT VAN DIGITALE VERHALEN STERKER IS DAN HET EFFECT VAN VOORLEZEN. DE DIGITALE VERHALEN ZIJN SOMS VERRIJKT MET MULTIMEDIA (GEANIMEERDE PLAATJES, ACHTERGRONDGELUIDEN EN MUZIEK), SOMS MET MULTIMEDIA ÉN HOTSPOTS OF SPELLETJES (HIER INTERACTIE GENOEMD), EN SOMS MET ALLEEN HOTSPOTS OF SPELLETJES. DE EFFECTEN ZIJN BEPAALD VOOR TEKSTBEGRIP (HOE GEDETAILLEERD WORDT HET VERHAAL NAVERTELD? HOE GOED WORDEN VRAGEN OVER HET VERHAAL BEANTWOORD?) EN VOOR WOORDENSCHAT (LEREN KINDEREN DE WOORDEN UIT DE VERHALENDE TEKST?)

7 NOA'S STERREN

Terug naar *Noa's sterren*. Helpen de extra's in deze met de Ukkie Award bekroonde app om het verhaal te begrijpen? Er zitten onmiskenbaar veel goede elementen in. De geanimeerde beelden zorgen ervoor dat kinderen meer van het verhaal begrijpen en moeilijke woorden en uitdrukkingen leren. Helaas zitten in deze en de meeste andere voorlees-apps ook elementen die de positieve effecten van de multimedia weer teniet doen. Door multitasking, en daar is sprake van zodra er spelletjes zijn of in de plaatjes animaties verborgen zitten, begrijpen kinderen minder van een verhaal. Door het spelen neemt aandacht voor het verhaal af en daarmee het verhaalbegrip.

8 SLOTBESCHOUWING

Als de trend doorzet en apps steeds bepalender worden voor het activiteiten patroon van jonge kinderen bestaat het gevaar dat kinderen, zelfs als ze in aanraking komen met voorlees-apps, achterblijven in begrip van verhalende tekst. Om uiteindelijk een enthousiast en geïnteresseerde lezer te worden is belangrijk dat van jongs af aan begrip van verhalen wordt ontwikkeld door verhalen die leeftijdsadequaat zijn. Wie eenmaal achter raakt, loopt een grotere kans in een negatieve spiraal terecht te komen. Dat wil zeggen, je mist basiskennis om een tekst te kunnen lezen – en dat kan leesvaardigheid, verhaalbegrip en taal betreffen – waardoor het lezen van nieuwe teksten ernstig bemoeilijkt wordt en de motivatie voor lezen terugloopt. Onder invloed van een veranderend activiteitenpatroon waarbij kinderen steeds meer zelfstandig met apps interacteren, zou een nieuwe probleemgroep kunnen ontstaan: kinderen die, gespeend van ervaring met verhalende teksten, al vroeg basiskennis missen om van een verhaal te kunnen genieten. Deze kinderen spelen frequent spelletjes op de computer en andere apparaten maar komen nauwelijks nog in aanraking met verhalende teksten.

Op termijn kan dit activiteitenpatroon desastreuze gevolgen hebben voor een doorgaande leeslijn zoals Stichting Lezen voorstaat. Als narratieve teksten geen onderdeel uitmaken van het dagelijks 'menu' komt een solide basis voor een levenslang plezier in lezen niet tot stand en stagneert de leesontwikkeling (Van den Berg & Bus, 2015). Een recente longitudinale studie van een groep Canadese onderzoekers (Gottfried et al., 2015) laat zien dat voorlezen in de eerste drie levensjaren sterk gerelateerd is aan de leesvaardigheid op de basisschool en in het voortgezet onderwijs en dat de vroege start met voorlezen, via de leesvaardigheid en leesmotivatie tussen zes en zeventien jaar, sterk samenhangt met maatschappelijk succes in de

volwassenheid. Natuurlijk is er geen simpele causale relatie tussen ervaring met verhalende teksten via voorlezen en maatschappelijk succes. Dit soort bevindingen toont echter aan dat (voor)lezen onderdeel is van een activiteitenpatroon dat niet alleen belangrijk is voor de ontwikkeling van leesvaardigheden maar tevens een cruciale rol speelt in de schoolcarrière en van groot belang is voor de beroepsuitoefening en behoud van werk en inkomen. Lezen is een stimulans voor belangrijke eenentwintigste-eeuwse vaardigheden zoals levenslang leren. En natuurlijk is lezen ook een verrijking van je leven. Zonder lezen doe je minder 'bijzondere ervaringen' op met personen en gebeurtenissen (Dick Schram, interview).

LITERATUURLIJST

Berg, H. van den, & Bus, A. G. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer*. Stichting Lezen Reeks 24. Delft: Eburon.

Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's literacy: Consequences for engineering apps. *Developmental Review*, *35*, 79-97.

Gottfried, A. W., Schlackman, J., Eskeles Gottfried, A., & Bouting-Martinez, A. S. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting: Science and Practice*, *15*, 24-38.

Iene Miene Media. *Een onderzoek naar mediagebruik door kleine kinderen*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.mediawijzer.net/wp-content/uploads/iene_miene_media_2014.pdf

Jong, M. T. de, & Bus, A. G. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, 39, 378-393.

Sweller, J. (2005). Implications of cognitive load theory for multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 19-30). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. A meta-analysis. *Review of Educational Research*. Advance online publication. *doi:10.3102/0034654314566989*

OVER DE AUTEURS

Adriana G. Bus is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden.

Zsofia K. Takacs is gepromoveerd aan de Universiteit Leiden en vanaf mei 2015 universitair docent aan de Eotvos Lorand University in Boedapest (Hongarije).

VERHALEN MET TECHNOLOGIE ALS HULPMIDDEL OM NIEUWE WOORDEN TE LEREN: EEN META-ANALYSE

ELISE SWART

1 SAMENVATTING

Door technologische ontwikkelingen zijn er steeds meer manieren waarop jonge kinderen naar gedigitaliseerde verhalen kunnen luisteren. Naast illustraties bevatten deze verhalen multimedia (geanimeerde beelden, achtergrondgeluiden en muziek) en/of mogelijkheden om met plaatjes of tekst te interacteren (spelletjes, vragen, hotspots). Doel van mijn masterscriptie was te testen wat het effect is van deze gedigitaliseerde verhalen op woordenschat. Uit een meta-analyse van zestien experimenten blijkt dat kinderen meer woorden leren van verhalen met technologie dan van het voorlezen van een prentenboek. Dit effect is alleen gevonden als de testwoorden in de verhalen voorkwamen en niet met algemene woordenschattests. Technologie had effect in een groep kinderen met een verhoogd risico op leesproblemen, maar niet in de niet-risico groep.

2 INLEIDING

In de afgelopen decennia zijn technologische toepassingen een steeds grotere rol gaan spelen in de opvoeding en het onderwijs van jonge kinderen. Kinderen besteden steeds minder tijd aan het lezen van boeken en steeds meer tijd aan televisie en spelletjes op bijvoorbeeld tablets (Guernsey & Levine, 2015). Voorbeelden van nieuwe vormen van voorlezen die aansluiten bij deze ontwikkeling zijn verhaaltjes

op televisie, elektronische boeken (e-boeken) en voorlees-apps (Horney & Anderson-Immans, 1999; De Jong & Bus, 2003). Inzicht in de effecten van de verschillende opties die beschikbaar zijn in zowel e-boeken als andere soorten verhalen met technologie op de geletterdheid van jonge kinderen ontbreekt echter nog. Nog niet eerder is er een meta-analyse uitgevoerd, waarbij alleen studies zijn opgenomen waarin een vergelijking werd gemaakt tussen verhalen met technologie en het traditionele voorlezen van prentenboeken. In een meta-analyse naar de effecten van elektronische boeken op de taal- en leesontwikkeling van kinderen analyseerden Zucker, Moody en McKenna (2009) zowel studies met een vergelijkingsconditie waarin kinderen een verhaal uit een prentenboek voorgelezen kregen, als studies met vergelijkingscondities waarin kinderen geen interventie kregen. Hierdoor is het niet mogelijk om conclusies te trekken over het toegevoegde effect van de elektronische boeken ten opzichte van 'gewoon' voorlezen. Van Daal en Sandvik (2012) onderzochten in hun meta-analyse een breder veld dan elektronische boeken alleen, namelijk interventies met behulp van technologie in het algemeen. Via een synthese van studies geeft de huidige meta-analyse enig inzicht in het effect van verhalen met technologie ten opzichte van het voorlezen van prentenboeken. De vraag die daarbij centraal staat is: leren kinderen meer nieuwe woorden van gedigitaliseerde verhalen dan van het voorlezen van prentenboeken?

3 VERHALEN MET TECHNOLOGIE

Een omvangrijk aantal studies heeft aangetoond dat het voorlezen van prentenboeken, zowel thuis als in de schoolsetting, een positief effect heeft op de woordenschat van jonge kinderen (Bus, Van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Mol & Bus, 2011). Als gevolg van technologische ontwikkelingen is het aantal manieren waarop verhalen kunnen worden verteld aan, of gelezen kunnen worden met, kinderen in de afgelopen jaren toegenomen. E-boeken zijn gedigitaliseerde presentaties van prentenboeken (Horney & Anderson-Immans, 1999; De Jong & Bus, 2003). Als aan deze verhaaltjes ook mondelinge tekst is toegevoegd, hebben kinderen de mogelijkheid om zonder de hulp van een volwassene verhaaltjes te lezen. Ook kunnen e-boeken multimedia bevatten, zoals bewegende beelden en geluidseffecten (Zucker et al., 2009). Met behulp van bewegende beelden en inzoomen kan de aandacht van het kind naar het deel van een illustratie getrokken worden waarover gelijktijdig in het verhaal gesproken wordt. Op deze manier biedt de geanimeerde versie van het verhaal dus dezelfde verbale informatie, de tekst van het verhaal blijft hetzelfde als in het prentenboek, maar de non-verbale presentatie van het verhaal wordt verrijkt ten opzichte van de statische illustraties in het prentenboek. Andere non-verbale

informatiebronnen zijn muziek en geluidseffecten. Geluidseffecten kunnen concreet de betekenis van een woord ondersteunen, bijvoorbeeld door te laten horen hoe een bepaalde bezigheid klinkt (fluiten, trommelen etcetera). Treurige of vrolijke muziek kan gebruikt worden om de sfeer in een verhaal duidelijk te maken. Het oplichten van de voorgelezen tekst wanneer het wordt voorgelezen kan kinderen daarnaast helpen te focussen op de relatie tussen geschreven en gesproken tekst, wat het leren van nieuwe woorden zou kunnen ondersteunen. Korat en Shamir (2007) en Stine (1993) gebruiken in hun studies verhalen die deze markering van de voorgelezen tekst bevatten en vinden positieve effecten op de woordenschat van kinderen. E-boeken kunnen daarnaast ook interactieve opties bevatten, zoals spelletjes, vragen of hotspots. Bij hotspots hebben kinderen de mogelijkheid om tijdens of na het vertellen van het verhaal op illustraties of woorden in de tekst te klikken. Hiermee wordt een animatie of geluidseffect geactiveerd. Deze opties hebben als voordeel dat ze informatie bieden die niet in het verhaal zelf aanwezig is (Korat & Shamir, 2007).

4 RESULTATEN UIT EERDERE ONDERZOEKEN

Diverse studies hebben zich gericht op het effect van verschillende soorten e-boeken op diverse maten voor woordenschat. De resultaten van deze studies waren echter wisselend. Zowel positieve als negatieve effecten werden gevonden voor het leren van nieuwe woorden (zie bijvoorbeeld Korat & Shamir, 2007; Segers, Nooijen & De Moor, 2006; Segers, Takke & Verhoeven, 2004; Verhallen, Bus & De Jong, 2006). De steekproeven in deze studies varieerden van normaal ontwikkelende kinderen tot kinderen met leer- en ontwikkelingsproblemen en kinderen die Nederlands als tweede taal spreken. Segers en collega's (2004) vergeleken in hun studie een groep kinderen die individueel naar een verhaal luisterden op de computer met een groep kinderen die klassikaal luisterden naar hetzelfde verhaal, voorgelezen door de leerkracht. Het verhaal op de computer was gedeeltelijk geanimeerd. Kinderen in beide condities leerden evenveel nieuwe woorden. In de studie van Verhallen en collega's (2006) werden twee condities vergeleken waarbij kinderen uit immigrantengezinnen luisterden naar een geanimeerd verhaal op de computer. Eén experimentele groep las een geanimeerd boek één keer, de andere groep las vier keer het e-boek. Kinderen in deze studie leerden meer nieuwe woorden wanneer zij luisterden naar het geanimeerde verhaal dan wanneer zij even vaak luisterden naar een verhaal met statische illustraties. Hierbij is de laatstgenoemde conditie vergelijkbaar met het voorgelezen krijgen van een prentenboek, waarin ook enkel sprake is van statische illustraties. In een studie van Segers en collega's (2006) luisterden

kinderen met ontwikkelingsproblemen naar verhalen, in één conditie voorgelezen door de leerkracht en in de andere conditie op de computer. Een nameting direct na afloop van het lezen van het verhaal liet geen verschil zien in het aantal geleerde woorden. In de computer-conditie speelden de kinderen na afloop van het verhaal echter een aantal spelletjes op de computer, waarin de betekenis van de woorden die de kinderen in het verhaaltje leerden werd geoefend. Dit resulteerde in een toename van het aantal geleerde woorden tussen de directe nameting en een meting die een maand later werd afgenomen. Korat en Shamir (2007) gebruikten in hun studie een e-boek met interactieve opties. Deze opties konden door het kind geactiveerd worden tijdens het verhaal. Dit e-boek vergeleken zij met een conditie waarin een leerkracht hetzelfde verhaal voorlas aan kleine groepjes kinderen. Korat en Shamir (2007) vonden dat het aantal nieuw geleerde woorden hoger was in de groep kinderen die met het verhaal op de computer had gespeeld. De Jong en Bus (2003) beargumenteren in een inhoudelijke analyse van Nederlandse en Engelse e-boeken dat niet alle toegevoegde functies in e-boeken ondersteunend zouden zijn voor het lezen van een verhaal, maar soms zelfs afleidend kunnen werken. Interactieve opties als hotspots kunnen volgens hen stimulerend werken voor de aandacht die kinderen hebben voor het verhaal en voor de geletterdheid, maar alleen als de onderbrekingen relevant zijn voor de verhaallijn.

4.1 VERHALEN MET TECHNOLOGIE ALS HULPMIDDEL BIJ HET LEREN

Het luisteren naar gedigitaliseerde verhalen (op bijvoorbeeld televisie, computer of tablet) zou een waardevolle aanvulling kunnen zijn op het klassikale voorlezen om de woordenschat van kinderen te bevorderen (De Jong & Bus, 2002; Stine, 1993). Naast het praktische aspect dat gedigitaliseerde verhalen het mogelijk maken dat kinderen zelfstandig naar verhaaltjes kijken en luisteren, kunnen verhalen met technologie kinderen voorzien van een rijke instructie voor het leren van nieuwe woorden, zo veronderstelt Noel (2013). Beck en McKeown (2007) introduceerden de term *rijke instructie* om te verwijzen naar een methode waarbij nieuwe woorden worden geleerd door het aanbieden van definities en verschillende voorbeelden in de toepassing van nieuwe woorden in een taal die begrijpelijk is voor jonge kinderen. Een voorbeeld van een rijke vorm van instructie, gericht op het leren van nieuwe woorden, is toegepast in een van de condities in de studie van Smeets en Bus (2014). In een gedigitaliseerde, interactieve versie van *Tim op de Tegels* (Veldkamp & De Boer, 2004) komen kinderen de volgende situatie tegen: Tim gaat alleen buitenspelen, omdat zijn vader niet mee kan. Hij moet van zijn vader daarom wel op de stoeptegels blijven. Tijdens het verhaal wordt er een vraag gesteld aan de lezer: 'Waar zie je een tegel?'. Vervolgens verschijnt er een vergrootglas in beeld.

Het kind kan met het vergrootglas op zoek naar het deel van de afbeelding dat hoort bij het woord 'tegel'. Wanneer het vergrootglas boven de stapel tegels wordt gehouden, verschijnt er een groene rand omheen en zegt een stem 'Inderdaad, dat is een tegel.' De vraag en het spelletje kunnen hier ondersteunend werken voor het leren van de betekenis van het woord 'tegel'. Wasik en Bond (2001) refereren naar deze methode met de term *interactief lezen*. In lijn met deze opvatting concluderen Mol, Bus en De Jong (2009) in een review van 31 studies naar dialogisch, ofwel interactief, lezen dat deze vorm van voorlezen een positief effect heeft op de ontwikkeling van de woordenschat. Deze methoden van interactief lezen vereisen een volwassene die actief met het kind participeert in het lezen van het verhaal, iets wat onmisbaar is omdat jonge kinderen nog niet zelfstandig een prentenboek kunnen lezen en begrijpen. Deze ondersteuning van een volwassene wordt ook wel *scaffolding* genoemd. Wood, Bruner en Ross (1976) gebruikten deze term om de interactie te beschrijven van een volwassene met een kind door middel van sturing of samenwerking. Het doel van deze interactie is om het kind te helpen activiteiten te verrichten op een niveau dat hij of zij zelfstandig niet zou kunnen bereiken (Byrnes, 2009). Multimedia en interactieve opties in gedigitaliseerde verhalen voorzien de lezer van extra informatie, zowel verbaal als non-verbaal, die in een prentenboek niet wordt gegeven. Animaties en zoomeffecten kunnen de aandacht van een kind op het juiste moment op specifieke delen van een illustratie richten en hebben daarmee dus een sturende functie voor het begrijpen van een verhaal (Bus, Takacs & Kegel, 2015). Luckin (2001) legt een link tussen software design en Vygotsky's *zone van nabije ontwikkeling*. Volgens Luckin kan software op een zodanige wijze worden vormgegeven dat het kinderen de mogelijkheid biedt om op een betekenisvolle manier met de computer te interacteren en samen te werken, wat het leren bevordert. Verhalen met technologie zouden scaffolding kunnen bieden, door bijvoorbeeld interactieve functies als woordenboek-opties en begripsvragen, om het leren van nieuwe woorden te bevorderen (Caplovitz, 2005). McKenna en collega's (1999) noemen dit principe *digital scaffolding*. Een andere term die door Caplovitz (2005) voor dit proces wordt gebruikt is *media scaffolding*.

4.2 VERHALEN MET TECHNOLOGIE EN LEERTHEORIEËN

Verhallen en collega's (2006) en Smeets en collega's (Smeets, Van Dijken & Bus, 2014; Smeets & Bus, 2014) testten de theorie dat multimedia in de vorm van geanimeerde prenten, geluid en muziek een ondersteuning zijn voor het begrijpen van verhalen. Volgens de *dual channel assumptie* (Mayer, 2003) verwerken mensen, en dus ook kinderen, verbale en visuele informatie in twee verschillende verwerkingssystemen in de hersenen, beide met een beperkte capaciteit. Wanneer zowel de

verbale informatie (gesproken tekst) als de relevante visuele informatie (illustraties of animaties) in een verhaal op hetzelfde moment actief zijn in het geheugen, kan dit verwerkt worden tot een coherente mentale representatie van het verhaal (Mayer, 2003). Het selecteren, integreren en organiseren van informatie uit beide systemen bevordert het leren en de opslag van informatie in het langetermijngeheugen. Gebaseerd op de *cognitive load theory* stelt Kirschner (2002) dat multimediapresentaties kunnen resulteren in een cognitieve overbelasting, waarbij het kind niet meer in staat is de juiste informatie te selecteren en verwerken. In lijn met deze redenering zouden multimedia-verhalen resulteren in een overdosis aan te verwerken informatie en het leren van nieuwe woorden niet ondersteunen. Bus en collega's (2015) testten deze theorie aan de hand van de resultaten van experimenten met interactieve boeken en concluderen dat verhalen met multimedia-elementen het verhaalbegrip van kinderen zouden kunnen versterken, maar dat interactieve functies afleiden van de verhaallijn en het verhaalbegrip kunnen hinderen.

4.3 VERHALEN MET TECHNOLOGIE ALS HULPMIDDEL VOOR RISICOKINDEREN

Woordenschat is een belangrijk onderdeel van de leesontwikkeling van kinderen en voorspelt de leesvaardigheid en schoolprestaties op latere leeftijd (Ard & Beverly, 2004; Becker, 1977; Sénéchal & LeFevre, 2002; Storch & Whitehurst, 2002). Hoewel woordenschat dus een belangrijke rol lijkt te spelen in de leesontwikkeling, zijn er verschillende groepen kinderen die moeilijkheden ervaren bij het leren van nieuwe woorden. Als gevolg van een beperkte woordenschat is het voor deze kinderen lastiger om de narratieve tekst in een verhaal te begrijpen. Stoep en Verhoeven (2000) en Hart en Risley (2003) vonden dat de woordenschat en het leren van nieuwe woorden verschilt tussen kinderen van verschillende sociaaleconomische achtergronden (SES). Kinderen uit lage SES-gezinnen lopen achter in woordenschat ten opzichte van kinderen uit gezinnen met een hoger SES. Ook kinderen uit immigrantengezinnen, die Nederlands als tweede taal spreken, hebben vaak een beperkte woordenschat (Stoep & Verhoeven, 2000). Hierdoor lopen zij het risico om leesproblemen te ontwikkelen. De visuele ondersteuning in gedigitaliseerde verhalen, zoals animaties, zou in het bijzonder van belang kunnen zijn voor kinderen met een beperkte woordenschat (Verhallen et al., 2006). Diverse studies hebben zich gericht op de mogelijke voordelen van diverse vormen van woordenschatinstructie in verhalen met technologie voor kinderen die afkomstig zijn uit lage SES en immigrantengezinnen. De resultaten zijn echter wisselend (Korat & Shamir, 2007; Segers et al., 2004; Verhallen et al., 2006; Verhallen & Bus, 2010). Een derde groep die een risico heeft op het ontwikkelen van achterstanden in de woordenschat zijn kinderen

met ontwikkelingsproblemen als lichamelijke handicaps (Horn, Lorch, Lorch & Culatta, 1985; Seidman, Allen & Wasserman, 1986), ernstige taalproblemen (SLI; Segers et al., 2006) of kinderen met een risico op leerproblemen door ontwikkelings- of leerachterstanden (Shapiro, Church & Lewis, 2007; Shamir, Korat & Fellah, 2012). Deze groep kinderen heeft moeite met het leren van nieuwe woorden. Vooral voor deze kinderen zou de combinatie van diverse zintuiglijke informatie (verbaal, visueel en auditief) zoals aangeboden in de verhalen met technologie effectief kunnen zijn (Lipka, Lesaux & Siegel, 2006; Shamir, Korat & Fellah, 2012). De extra non-verbale informatie die verhalen met technologie kunnen bevatten, kan deze kinderen helpen om de betekenis van een woord te begrijpen. De studie van Smeets en collega's (2014) laat echter zien dat audio-effecten bij kinderen met ernstige taalproblemen nadelig kunnen werken voor het leren van nieuwe woorden. Zij concluderen in hun studie met kinderen met ernstige taalproblemen dat muziek en geluidseffecten tijdens het verhaal de verwerking van de gesproken tekst in de weg staan.

5 VERHALEN MET TECHNOLOGIE VS. 'GEWOON' VOORLEZEN: EEN META-ANALYSE

Afgaande op de bestaande literatuur zijn er aanwijzingen dat verhalen met technologie het leren van nieuwe woorden zouden kunnen ondersteunen. Het is echter nog onduidelijk of de verhalen met technologie een groter effect hebben op woordenschat dan het voorlezen van prentenboeken. Deze meta-analyse richt zich daarom op de volgende vragen:

- Wat is het effect van verhalen met technologie op het leren van nieuwe woorden ten opzichte van het voorlezen van prentenboeken?
- Is het effect van verhalen met technologie verschillend voor kinderen met een taalachterstand en kinderen zonder achterstand?

5.1 LITERATUURSTUDIE EN INCLUSIECRITERIA

Voor de huidige meta-analyse is in drie elektronische databases (PsycInfo, ERIC en Web of Science), reviews, dissertaties en handboeken gezocht naar studies waarin een vergelijking werd gemaakt tussen een narratief verhaal dat verrijkt is met technologie en het voorlezen van een prentenboek of een verhaal zonder illustraties. Studies zijn geïncludeerd als een of meerdere maten voor woordenschat werden gerapporteerd. Diverse criteria zijn opgesteld om op systematische wijze bovenstaande bronnen te raadplegen (zie Tabel 1 voor een samenvatting van de criteria).

Studiedesign

Studies moesten een quasi-experimenteel of experimenteel design hebben, waarin een conditie met een gedigitaliseerd verhaal (met minimaal één vorm van multimedia) vergeleken werd met een conditie waarin een prentenboek werd voorgelezen door een volwassene of een computer. Verslagen waarin geen empirische data werden gegeven zijn niet meegenomen in de meta-analyse.

Interventies

In zowel de experimentele als de controleconditie moest sprake zijn van een gesproken, narratief verhaal. Studies met informatieve teksten werden uitgesloten (zie bijvoorbeeld Silverman & Hines, 2009). Het verhaal moest dus worden voorgelezen aan het kind. Wanneer een kind niet per se het hele verhaal voorgelezen kreeg, maar zelf op woorden of zinnen kon klikken om ze uit te laten spreken, werd dit niet gezien als een voorgelezen verhaal en werd de studie uitgesloten (zie bijvoorbeeld Lewin, 2000). De vergelijkingsconditie kon zowel een voorgelezen verhaal zonder plaatjes zijn, als een prentenboek dat werd voorgelezen (zoals bijvoorbeeld in Segers et al., 2006) of een presentatie van een verhaal op de computer dat alleen statische illustraties bevatte en werd voorgelezen door een computerstem (zoals bijvoorbeeld in Smeets & Bus, 2014). Het verhaal met technologie moest minimaal één vorm van multimedia en/of interactieve opties bevatten. Onder multimedia werden de volgende opties verstaan: animatie, geluidseffecten, muziek of oplichting van de tekst tijdens het lezen. Interactieve functies konden hotspots in de tekst of illustraties zijn of spelletjes of vragen tijdens of direct na het verhaal.

Uitkomstmaten

Studies moesten minimaal één uitkomstmaat voor woordenschat rapporteren. Dit konden zowel maten voor algemene als boekgerichte woordenschat (woorden die voorkwamen in de gelezen verhalen) zijn. Woordenschat kon in drie categorieën worden gemeten: receptief, expressief en woordherkenning. Receptieve woordenschat kan beschreven worden als woordbegrip, terwijl expressieve woordenschat het gebruik van een woord in de juiste context meet (Cain, 2010). Receptieve woordenschat kon getest worden door bijvoorbeeld meerkeuzevragen, waarbij kinderen de juiste betekenis van een woord moesten kiezen (zie bijvoorbeeld Korat & Shamir, 2007). Een andere mogelijkheid is om kinderen het juiste plaatje bij een woord aan te laten wijzen, zoals in de *Peabody Picture Vocabulary Test*, die gebruikt is in de studie van Smeets en Bus (2014). Expressieve maten waren taken waarbij kinderen gevraagd werd zelf het juiste woord te noemen. Dit kon aan de hand van invulzinnen, zoals in Smeets en Bus (2014), of door het benoemen van plaatjes (Segers et al., 2006). Terrel en Daniloff (1996) maten woordenschat door middel van een

woordherkenningstaak. Kinderen kregen drie woorden te horen en moesten aangeven welk woord was voorgekomen in het verhaal.

Proefpersonen

In de studies moesten peuters, kleuters of basisschoolkinderen onderzocht zijn in de leeftijd van twee tot twaalf jaar. Proefpersonen konden zowel uit klinische als niet-klinische groepen komen.

Publicatiestatus

Er waren geen uitsluitingscriteria met betrekking tot de publicatiestatus van artikelen, noch was er een restrictie voor de landen waar studies werden uitgevoerd. De onderzoeken moesten echter wel beschreven zijn in het Engels.

TABEL 1 | SAMENVATTING VAN CRITERIA VOOR STUDIES IN DE META-ANALYSE

Design	
– Quasi-experimenteel of experimenteel	
– Vergelijking tussen een verhaal met technologie en een conditie waarin een prentenboek werd voorgelezen	
Interventie	
Verhaal met technologie	*Prentenboek*
– Narratief verhaal	– Narratief verhaal
– Minimaal één vorm van multimedia	– Statische illustraties of geen illustraties
– Verhaal wordt voorgelezen	– Verhaal wordt voorgelezen
Uitkomstmaat	
– Woordenschat (receptief, expressief of woordherkenning)	
Proefpersonen	
– Leeftijd tussen twee en twaalf jaar	
Publicatie	
– Zowel wel als niet gepubliceerde studies	
– Verslag van het onderzoek in het Engels	

5.2 META-ANALYTISCHE PROCEDURE

Alle gevonden studies werden gecodeerd op basis van de volgende aspecten: kenmerken van de studie (titel, auteur, type publicatie, land, taal waarin de interventie werd gegeven), het design van de studie (experimenteel of quasi-experimenteel,

within-subjects of *between-subjects design*) en kenmerken van de *sample* (aantal proefpersonen per conditie, leeftijd, SES, eerste of tweede taal-leerders, leerproblemen of een risico op leerproblemen). Vervolgens werden de samples in twee categorieën ingedeeld: 'normaal' ontwikkelende kinderen en kinderen met (een risico op) leesproblemen. De risicogroep bevatte alle steekproeven met kinderen met een lage SES, kinderen die de voertaal van een land als tweede taal leerden en kinderen met leer- of ontwikkelingsproblemen. De kenmerken van de verhalen in zowel de experimentele conditie als de controleconditie werden eveneens gecodeerd. Hierbij ging het onder andere om de aanwezigheid van tekst op het scherm, animaties, geluidseffecten en interactieve opties.

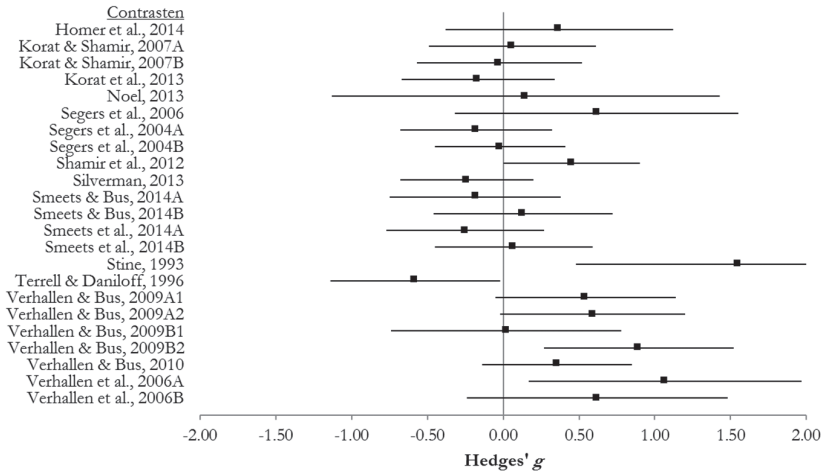
Voor alle uitkomstmaten (receptieve woordenschat, expressieve woordenschat of woordherkenning) werd een effectgrootte berekend, een statistische maat om te bepalen hoe sterk een verschil tussen twee groepen is. De effectgrootte werd berekend aan de hand van de statistische gegevens die in de artikelen waren gerapporteerd. Het verschil in de scores voor de experimentele groep en controlegroep leverde een effectgrootte op. Hedges' *g* werd berekend, omdat deze maat vooral geschikt is als geïncludeerde studies een kleine sample hebben (Lipsey & Wilson, 2001). Een positief effect betekent dat kinderen in de experimentele conditie, ofwel de e-boek conditie, beter presteren op de uitkomstmaten dan de kinderen die een prentenboek of verhaal voorgelezen kregen. Ook is gecodeerd of de testen kennis van woorden uit de gelezen verhalen maten of andere woorden die geen deel uitmaakten van de oefenteksten.

5.3 RESULTATEN

Algemene resultaten

De literatuurstudie leverde zestien experimenten op, die in een periode van ruim twintig jaar werden uitgevoerd (1993 tot 2014; zie de bijlage voor referenties van de veertien artikelen waarin de experimenten worden gerapporteerd). In een aantal studies werden verschillende condities met verhalen met technologie vergeleken met een of meerdere controlegroepen waarin een prentenboek werd voorgelezen. Dit resulteerde in 23 contrasten (*k*) tussen een gedigitaliseerd verhaal en voorlezen. In alle studies samen participeerden 925 kinderen, met een gemiddelde van 40.21 kinderen per studie (*SD* = 19.51). Drie van de gevonden studies zijn beschreven in proefschriften, de andere dertien studies werden gepubliceerd in wetenschappelijke tijdschriften. Vier studies zijn uitgevoerd in Israël, vijf in de Verenigde Staten en zeven in Nederland. In 17 van de 23 contrasten werd één uitkomstmaat voor woordenschat gerapporteerd, in de andere zes contrasten werd woordenschat op meerdere manieren gemeten. Voor deze contrasten werd een gemiddeld effect voor woordenschat berekend over de verschillende uitkomstmaten (zie Figuur 1).

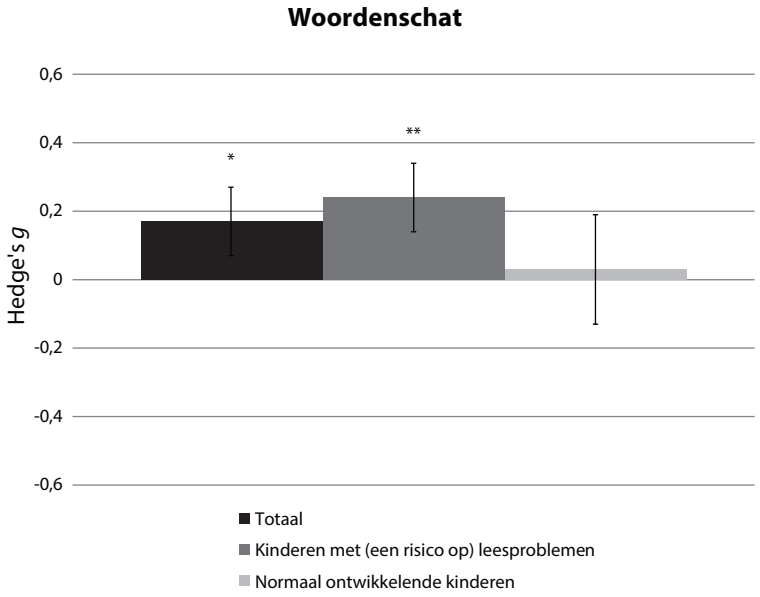
De 23 contrasten resulteerden gezamenlijk in een klein, maar significant random effect van $g+ = 0.17$ ($p = .05$). Kinderen in de e-boek condities scoorden dus hoger op woordenschat dan kinderen in de controlecondities, die een prentenboek voorgelezen kregen. Opvallend is de grote spreiding in de effectgroottes per studie, zoals te zien is in Figuur 1. De effecten variëren van $g+ = -0.58$ (wat een nadelig effect van e-boeken ten opzichte van het voorlezen van prentenboeken suggereert) tot $g+ = 1.55$ (een sterk positief effect). Een positief effect wordt consequent gevonden in de studies van Verhallen en collega's (Verhallen & Bus, 2009, 2010; Verhallen et al., 2006). In deze studies bestond de e-boek conditie uit een verhaal dat gelezen werd op de computer. De illustraties in het e-boek waren geanimeerd. Er zaten geen interactieve opties in de e-boeken. Kinderen in de controleconditie luisterden naar dezelfde boeken, maar dan met enkel statische illustraties. Daarnaast bestonden de samples in alle studies van Verhallen en collega's uit kinderen die Nederlands als tweede taal spraken. In slechts drie andere studies waarin gebruik gemaakt is van een e-boek met interactieve opties tijdens het verhaal werden effecten van vergelijkbare grootte gevonden (Homer et al., 2014; Shamir et al., 2012; Stine, 1993). Dit suggereert dat verhalen met interactie minder effectief (Hedges' $g = 0.17$; $k = 12$) zijn dan verhalen die alleen multimedia-elementen bevatten (Hedges' $g = 0.18$; $k = 11$). Een vergelijking van beide condities toont echter geen significant verschil aan tussen e-boeken met en zonder interactieve functies ($Qbetween = 0.004$, $p = .95$).



FIGUUR 1 | EFFECT VAN VERHALEN MET TECHNOLOGIE OP WOORDENSCHAT TEN OPZICHTE VAN HET VOORLEZEN VAN PRENTENBOEKEN, PER STUDIE

Kinderen met (een risico op) leesproblemen

Twee aparte meta-analyses zijn uitgevoerd om te testen of het effect van e-boeken even groot is voor kinderen met (een risico op) leesproblemen en zich 'normaal' ontwikkelende kinderen. Op basis van eerdere onderzoeken werd een sterker effect verwacht van e-boeken op woordenschat voor kinderen met een beperkte woordenschat en/of moeite met het begrijpen van een gesproken verhaal (Kamil, Intrator & Kim, 2000). In de groep risicokinderen zaten kinderen uit gezinnen met een lage SES, kinderen met Nederlands als tweede taal en kinderen met leer- en/of ontwikkelingsproblemen. Er bleek alleen een effect te zijn voor de risicogroep (zie Figuur 2). Voor kinderen met (een risico op) leesproblemen werd een effect gevonden van $g+ = 0.24$ ($k = 16$; $p = .02$). Deze kinderen scoren hoger op woordenschat na het luisteren naar e-boeken dan wanneer ze voorgelezen worden uit een gewoon prentenboek. Voor de zich 'normaal' ontwikkelende kinderen werd geen effect gevonden van e-boeken op woordenschat, in vergelijking met het voorlezen van prentenboeken ($g+ = 0.03$; $k = 6$; $p = .84$). Voor deze kinderen maakt het voor het leren van nieuwe woorden geen verschil of zij luisteren naar een e-boek of naar een verhaal of prentenboek dat voorgelezen wordt.



FIGUUR 2 | EFFECT VAN VERHALEN MET TECHNOLOGIE OP WOORDENSCHAT, VERGELEKEN MET HET VOORLEZEN VAN PRENTENBOEKEN

6 CONCLUSIE

Naast illustraties bevatten gedigitaliseerde verhalen op tablet, televisie, computer of telefoon multimedia (geanimeerde beelden, achtergrondgeluiden en muziek) en/of mogelijkheden om met plaatjes of tekst te interacteren. Via een synthese van de uitgevoerde studies is het lezen van gedigitaliseerde verhalen vergeleken met gewoon voorlezen. De meta-analyse laat zien dat kinderen met (een risico op) leesproblemen meer woorden leren van het luisteren naar gedigitaliseerde verhalen dan van gewoon voorlezen. Dit geldt alleen voor kinderen met taalachterstanden. De extra ondersteuning die gedigitaliseerde verhalen bieden lijkt dus vooral effectief voor de kinderen die moeite hebben met taal.

6.1 BEPERKINGEN EN IMPLICATIES VOOR VERVOLGONDERZOEK

Omdat de kenmerken van de e-boeken die in de zestien experimenten naar het effect van gedigitaliseerde verhalen op woordenschat zijn gebruikt sterk variëren, was het niet mogelijk om het effect van specifieke opties (zoals geluidseffecten, hotspots of vragen) in de verhalen te testen. Om verschillen tussen e-boeken met en zonder bepaalde opties te testen zijn minimaal vier studies per categorie nodig. Dit was niet het geval. Meer onderzoek is nodig om te testen welke extra's in gedigitaliseerde verhalen de ontwikkeling van woordenschat stimuleren. In vervolgonderzoek zou bijvoorbeeld getest kunnen worden of de relevantie van animaties, geluidseffecten of interacties in het verhaal invloed hebben op het effect van e-boeken op het leren van nieuwe woorden. In dit onderzoek zijn kinderen met een lage SES, kinderen met Nederlands als tweede taal en kinderen met leerproblemen samen genomen in de groep met risicokinderen. Eerder onderzoek heeft laten zien dat in alle drie deze groepen kinderen sprake is van een risico op achterstanden in de ontwikkeling van de woordenschat (Hart & Risley, 2003; Shapiro, Church & Lewis, 2007; Stoep & Verhoeven, 2000). Toekomstig onderzoek zou specifieke aandacht moeten richten op de verschillende groepen risicokinderen om meer inzicht te krijgen in de specifieke behoeften in de ondersteuning van de taalontwikkeling van deze kinderen. Ten slotte richt de huidige meta-analyse zich enkel op het effect van verhalen met technologie op de woordenschatontwikkeling van kinderen. Effecten op verhaalbegrip zouden onderzocht moeten worden om een antwoord te kunnen geven op de vraag of verhalen met technologie een goed alternatief zijn voor het traditionele voorlezen van prentenboeken.

7 SLOTBESCHOUWING

Gedigitaliseerde verhalen bevatten naast tekst en illustraties toevoegingen in de vorm van multimedia en interactieve functies. Hierdoor onderscheidt het luisteren naar een voorlees-app zich van het traditionele voorlezen van een prentenboek. Dit onderzoek laat zien dat het lezen van gedigitaliseerde verhalen even effectief is als het 'gewone' voorlezen voor het leren van nieuwe woorden. Alleen kinderen met een risico op leesproblemen hebben meer profijt van gedigitaliseerde verhalen. De extra, vooral non-verbale, informatie zou een extra stimulans kunnen zijn voor kinderen die door een beperkte woordenschat moeite hebben met het begrijpen van de gesproken tekst in een verhaal. De uitkomsten van de diverse studies zijn echter nogal heterogeen, wat erop duidt dat niet alle toevoegingen aan gedigitaliseerde boeken even effectief zijn. Bovendien is in deze meta-analyse niet onderzocht welk effect de boeken op andere vaardigheden hebben. Uit het literatuuroverzicht van Bus en collega's (2015) komen aanwijzingen dat sommige toevoegingen aan de boeken kinderen afleiden van het verhaal en dat kinderen een verhaal vervolgens minder gedetailleerd kunnen navertellen. In dat geval zouden e-boeken een negatief effect kunnen hebben voor bijvoorbeeld het verhaalbegrip. Een slecht verhaalbegrip vermindert de motivatie, waardoor e-boeken juist geen goed middel zouden zijn om de woordenschat te stimuleren.

LITERATUURLIJST

Ard, L. A., & Beverly, B. L. (2004). Preschool word learning during joint book reading: Effect of adult questions and comments. *Communication Disorders Quarterly*, *26*, 17-28.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *The Elementary School Journal*, *107*(3), 251-271.

Becker, W. C. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged: What we have learned from the field research. *Harvard Educational Review*, *47*, 518-543.

Bus, A. G., IJzendoorn, M. H. van, & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, *65*, 1-21.

Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. T. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emerging literacy. *Developmental Review*, *35*, 79-97.

Byrnes, J. P. (2009). *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts*. Boston; Pearson Education.

Cain, K. (2010). *Reading Developments and Difficulties*. Chichester, United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.

Caplovitz, A. G. (2005). *The effects of using an electronic talking book on the emergent literacy skills of preschool children*. (Doctoral dissertation). Geraadpleegd op 4 december 2013, van Proquest Dissertations (UMI: 3187831).

Daal, V. van, & Sandvik, J. M. (2012). The effects of multimedia on early literacy development of children at risk: A meta-analysis. In A. Shamir & O. Korat (Eds.), *Technology as a Support for Literacy Achievements for Children at Risk*, (pp. 73-121). Dordrecht: Springer.

Guernsey, L., & Levine, M. H. (2015). Pioneering Literacy in the digital age. In C. Donohue (Ed.), *Technology and digital media in the early years: Tools for teaching and learning*. (p. 104-114). New York: Taylor & Francis.

Hart, B., & Risley, T. (2003). The early catastrophe: The 30 million word gap. *American Educator*, *27*, 4-9.

Homer, B. D., Kinzer, C. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D., Bormley, M., . . . Kornak, Y. (2014). Moved to learn: The effects of interactivity in a Kinect-based literacy game for beginning readers. *Computers & Education*, *74*, 37-49.

Horn, D. G., Lorch, E. P., Lorch, Jr., R. F. L., & Culatta, B. (1985). Distractibility and vocabulary deficits in children with spina bifida and hydrocephalus. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *27*, 713–720.

Horney, M. A., & Anderson-Inman, L. (1999). Supported texts in electronic reading environments. *Reading & Writing Quarterly*, *15*, 127-168.

Jong, T. M. de, & Bus, A. G. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular and electronic format. *Journal of Educational Psychology*, *94*, 145-155.

Jong, T. M. de, & Bus, A. G. (2003). How well suited are electronic books to supporting literacy? *Journal of Early Childhood Literacy*, *3*, 147-164.

Kamil, M. L., Intrator, S. M., & Kim, H. S. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 771–778). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kirschner, P. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, *12*, 1-10.

Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*(3), 248-259.

Lewin, C. (2000). Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading*, *23(2)*, 149-157.

Lipka, O., Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2006). Retrospective analyses of the reading development of grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of Learning Disabilities*, *39*, 364-378.

Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical Meta-Analysis*. California: SAGE Publications.

Luckin, R. (2001). Designing children's software to ensure productive interactivity through collaboration in the Zone of Proximal Development (ZPD). *Information Technology in Childhood Education Annual*, 57-85.

Mayer, R. E. (2003). The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, *13*(2), 125-139.

McKenna, M. C., Reinking, D., Labbo, L. D., & Kieffer, R. D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading & Writing Quarterly*, *15*(2), 111-126.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*, 267-296.

Mol, S. E., Bus, A. G., & Jong, T. M. de (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, *79*, 979-1007.

Noel, M. J. (2013). *Does medium matter? Increasing preschoolers' vocabulary during shared storybook reading using electronic and print formats*. (Doctoral dissertation).

Segers, E., Nooijen, M., & Moor, J. de (2006). Computer vocabulary training in kindergarten children with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, *29*, 343- 345.

Segers, E., Takke, L., & Verhoeven, L. (2004). Teacher-mediated versus computer-mediated storybook reading to children in native and multicultural kindergarten classrooms. *School Effectiveness and School Improvement*, *15*, 215-226.

Seidman, S., Allen, R., & Wasserman, G. A. (1986). Productive language of premature and physically handicapped two-year-olds. *Journal of Communication Disorders*, *19*, 49-61.

Sénéchal, M., & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, *73*, 445-460.

Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help? *Reading & Writing*, *25*, 45-69.

Shapiro, B., Church, R. P., & Lewis, M. E. B. (2007). Specific learning disabilities. In M. L. Batshaw, L. Pellegrino & N. L. Roizen (Eds.), *Children with Disabilities*. London: Paul H. Brookes Publishing.

Silverman, R., & Hines, S. (2009). The effects of multimedia-enhanced instruction on the vocabulary of English-language learners and non-English-language learners in pre-kindergarten through second grade. *Journal of Educational Psychology*, *101(2)*, 305-314.

Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2014). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics*. Advance online publication. doi:10.1017/S0142716413000556

Smeets, D. J. H., Dijken, M. J. van, & Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, *47*, 435-449.

Stine, H. A. (1993). *The effects of CD-ROM interactive software in reading skills instruction with second grade chapter 1 students*. (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations.

Stoep, J., & Verhoeven, L. (2000). Family and classroom predictors of children's early language and literacy development. *National Reading Conference Yearbook*, *49*, 209-221.

Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, *38*, 934-947.

Terrell, S. L., & Daniloff, R. (1996). Children's word learning using three modes of instruction. *Perceptual and Motor Skills*, *83*, 779-787.

Veldkamp, T., & Boer, K. de (2004) *Tim op de tegels*. Amsterdam: Van Goor.

Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2009). *Video storybooks: a worthwhile investment for all young L2 learners?* (Unpublished doctoral dissertation). Leiden University, Leiden, the Netherlands.

Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital storybooks. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 54-61.

Verhallen, M. J. A. J., Bus, A. G., & Jong, T. M. de (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 410-419.

Wasik, B. A., & Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(2), 243-250.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, 89-100.

Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal for Educational Computing Research*, *40*, 47-87.

OVER DE AUTEUR

Elise Swart voerde het beschreven onderzoek uit, onder begeleiding van Dr. Zsofia Takacs en Prof. Adriana Bus, als onderdeel van haar afstudeerproject voor de master *Developmental Psychopathology in Education and Child Studies (Research)* aan de Universiteit Leiden. Sinds januari 2014 is zij aan dezelfde universiteit werkzaam als promovenda en doet onder supervisie van Prof. Bus onderzoek naar leesmotivatie en leesbegrip.

BIJLAGE | STUDIES DIE GEÏNCLUDEERD ZIJN IN DE META-ANALYSE

Homer, B. D., Kinzer, C. K., Plass, J. L., Letourneau, S. M., Hoffman, D., Bormley, M., Kornak, Y. (2014). Moved to learn: The effects of interactivity in a Kinect-based literacy game for beginning readers. *Computers & Education*, *74*, 37-49.

Korat, O., & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: Effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*, 248-259.

Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent–child reading as support for children's language. *First Language*, *33*, 504-523.

Noel, M. J. (2013). *Does medium matter? Increasing preschoolers' vocabulary during shared storybook reading using electronic and print formats* (Master's thesis). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Global (UMI: 1542566).

Segers, E., Nooijen, M., & Moor, J. de (2006). Computer vocabulary training in kindergarten children with special needs. *International Journal of Rehabilitation Research*, *29*, 343-345.

Segers, E., Takke, L., & Verhoeven, L. (2004). Teacher-mediated versus computer-mediated storybook reading to children in native and multicultural kindergarten classrooms. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, *15*, 215 – 226.

Silverman, R. (2013). Investigating video as a means to promote vocabulary for at-risk children. *Contemporary Educational Psychology*, *38*, 170-179.

Smeets, D. J. H., & Bus, A. G. (2014). The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics*. Advance online publication.

Smeets, D. J. H., Dijken, M. J. van, & Bus, A. G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, *47*, 435-449.

Stine, H. A. (1993). *The effects of CD-ROM interactive software in reading skills instruction with second-grade Chapter 1 students* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses Global (UMI: 9400115).

Terrell, S. L., & Daniloff, R. (1996). Children's word learning using three modes of instruction. *Perceptual and Motor Skills*, *83*, 779-787.

Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2009). *Video storybooks: a worthwhile investment for all young L2 learners?* (Unpublished doctoral dissertation). Leiden University, Leiden, the Netherlands

Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology*, *102*, 54-61.

Verhallen, M. J. A., Bus, A. G., & Jong, T. M. de (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 410-419.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 128 17-11-2015 11:34:23

LEESBEVORDERING VIA SOCIALE MEDIA

VERKENNING VAN LEESBELEVING EN LEESPRAKTIJKEN VIA HET *IEDEREEN LEEST* INITIATIEF

JAËL MULS

1 SAMENVATTING

Lezen en literatuur hebben steeds een belangrijke positie ingenomen binnen cultuur in het algemeen en onderwijs in het bijzonder. Vandaag nemen ook 'nieuwe' media, zoals sociale media, daarbij een prominente plaats in. Sociale media bieden ruime mogelijkheden om deel te nemen aan literaire cultuur en zouden lezen bovendien 'meer sociaal' maken. In dit onderzoek werd nagegaan hoe leesbeleving en deelname aan literaire cultuur beïnvloed worden door het gebruik van sociale media. Daartoe werd een etnografisch onderzoek opgezet binnen sociale leesomgevingen – met name: de website *www.iedereenleest.be* en de Facebookgroep *www.iedereenleest.be – wat lees jij?*. Aan de hand van observaties werden de activiteiten van participanten binnen deze ruimtes in kaart gebracht. Aansluitend werden tien sleutelfiguren geïdentificeerd en geïnterviewd omtrent leesbeleving, deelname en engagement binnen de sociale leesomgevingen. Uit de thematische analyse blijkt dat zowel sociale als technische eigenschappen van de digitale leesomgevingen een belangrijke invloed uitoefenen op voornoemde aspecten, alsook een positief effect hebben op leesbevordering. De sociale eigenschappen omvatten thema's als sociaal contact, groepsdynamiek, vertrouwen en respect. Wat betreft de technische eigenschappen reflecteerden de participanten op de doelen, de gehanteerde media en het beheer. Op basis van deze bevindingen worden aanbevelingen en richtlijnen

geformuleerd omtrent het gebruik van sociale media voor cultuurbemiddeling en leesbevordering.

2 INLEIDING

Lezen en literatuur hebben historisch een belangrijke positie binnen onze cultuur in het algemeen en binnen onderwijs en educatie in het bijzonder. De afgelopen decennia hebben verscheidene 'nieuwe' mediavormen, zoals sociale media, echter ook hun plaats opgeëist in de culturele ruimte.

Dit hoeft echter niet te betekenen dat deze 'nieuwe' mediavormen de 'oudere', ook wel 'klassiekere', mediavormen zomaar van hun spreekwoordelijke troon zullen stoten en zullen vervangen. Eerder zullen de verschillende mediavormen elkaar aanvullen en beïnvloeden, waardoor nieuwe en complexere lees- en verhaalstructuren ontstaan. Dergelijke veranderingen bieden evenwel tal van mogelijkheden om inzicht te verwerven in het omgaan met verhalen en het belang daarvan voor de ontwikkeling van mens en samenleving. Het onderzoek dat in dit artikel wordt voorgesteld is gebaseerd op deze uitgangspunten.

Meer specifiek bekijkt deze studie de vereniging van enerzijds het geïsoleerde lezen en anderzijds sociale media, die op het eerste zicht als twee behoorlijk contraire fenomenen kunnen worden geduid. Doorgaans worden literaire praktijken, lezen in het bijzonder, immers gezien als solitaire activiteiten. Niettemin gaat met lezen ook een belangrijk sociaal aspect gepaard, namelijk het communiceren en discussiëren over literatuur. Wanneer iemand in de nabije omgeving van een lezer van een bepaald boek dat boek niet las, wordt het al weleens onaangenaam om over dat boek in discussie te treden. Leesclubs kunnen daarop een antwoord bieden. Een belangrijk nadeel is evenwel dat deze leesclubs plaats- en tijdsgebonden zijn. Sociale media, en in het bijzonder sociale leesomgevingen, hebben het potentieel om daaraan tegemoet te komen.

Sociale media zijn een behoorlijk 'nieuwe' mediavorm die nog volop in ontwikkeling is. Daarmee hangt samen dat er nog maar een beperkt aanbod van wetenschappelijke literatuur met betrekking tot sociale media is. Er is echter toenemende aandacht voor deze mediavorm, in het bijzonder met betrekking tot cultuurparticipatie. Die toenemende interesse voor sociale media heeft onder meer te maken met hun interactieve karakter. Sociale media worden immers omschreven als een groep van communicatiemiddelen die gebruikers in staat stellen 'te interageren via online conversaties en relaties te vormen met elkaar, waar reputatie wordt verhoogd door samen te werken en het bijdragen van informatie' (Doyle, 2010). Deze informatie wordt bovendien permanent online opgeslagen, waardoor ze te allen tijde kan

worden geraadpleegd en vrij kan worden gedistribueerd door elke deelnemer (ibid.). Een gelijkaardige omschrijving is terug te vinden bij Grosseck en Holotescu (2012), die stellen dat onder 'sociale media' een breed scala van online platformen en applicaties vallen die gebruikers in staat stellen om te communiceren, samen te werken, te interageren en gegevens te delen. Een belangrijk aspect daarbij is de grote toegankelijkheid van deze media, alsook de mogelijkheid snel informatie en meningen te formuleren en te verspreiden met betrekking tot sociale en culturele gebeurtenissen. Kaplan en Haenlein (2010) stellen in dit licht dat gebruikers via hun deelname aan sociale media omgevingen over het algemeen verantwoordelijk zijn voor de meeste, zo niet alle inhoud binnen deze omgevingen.

Dit onderzoek is gericht op de interactie die ontstaat via sociale media met betrekking tot deelname aan literaire cultuur. Sociale media die deze interactie promoten en ondersteunen worden *social reading platforms* of 'sociale leesomgevingen' genoemd. Voorbeelden daarvan zijn *GoodReads*, *Library Thing* of het Vlaamse *Iedereen Leest*. Formele definities van 'sociale leesomgevingen' zijn evenwel schaars binnen de academische literatuur en worden vaak bemoeilijkt door de verscheidenheid en complexiteit van de sociale media. Een aantal van de eerder genoemde kenmerken van sociale media laten echter toe om een werkdefinitie te ontwikkelen. De door boyd en Ellison (2008) voorgestelde definitie van sociale netwerksites geeft daarbij een handreiking. De werkdefinitie van sociale leesomgevingen die in dit onderzoek wordt gehanteerd, is afgeleid van hun omschrijving en luidt als volgt: internetgebaseerde diensten die individuen toestaan (a) een openbaar of semi-openbaar profiel te construeren binnen een begrensd systeem, (b) om een lijst met voorkeuren en ervaringen met betrekking tot de literatuur, evenals een lijst van andere gebruikers met wie zij deze voorkeuren en ervaringen delen, te verwoorden, en ten slotte (c) om deze lijsten en die van anderen binnen het systeem te bekijken. (p. 211)

Door hun unieke karakter kunnen sociale media een voorname rol spelen bij sociale en culturele ontwikkelingen en geletterdheidsontwikkeling. Hoe sociale media het ontwikkelingsproces kunnen ondersteunen, is echter niet eenduidig. Binnen de onderwijskundige en pedagogische literatuur bestaan verschillende theorieën over de precieze wisselwerking tussen de lerende en zijn of haar socioculturele omgeving. In relatie tot digitale media worden de volgende theoretische concepten het vaakst aangewend: *communities of practice*, *affinity spaces* en *contact zones*.

Communities of practice

Volgens de antropologen Lave en Wenger (1991) ontstaan *communities of practice* wanneer mensen waarden, perspectieven en praktijken van handelen delen en

ontwikkelen. Gedeelde kennis en het gevoel van lidmaatschap maken integraal deel uit van deze gemeenschappen (Coenders, 1998). Tijdens sociale processen van kennisuitwisseling groeit een gezamenlijke identiteit binnen die community of practice, die ook de identiteit van haar leden vormt. Het gedeelde leren en de interesse is ook datgene wat de gemeenschap bij elkaar houdt. Wanneer de leden online samenwerken, zoals binnen nieuws- en discussiegroepen, vormen ze een virtuele community of practice.

Affinity Spaces

Gee (2005) geeft vanuit sociolinguistische benadering kritiek op deze theorie en beschouwt digitale omgevingen als *affinity spaces*. Gee's kritiek is voornamelijk gericht op het gebruik van de term 'gemeenschap' en de labeling van de personen als 'lid' (2005,). Bij het concept van Lave en Wenger (1991) ontstaat immers het gevaar dat bepaalde personen niet in het onderzoek worden betrokken. Iemand die niet kan worden geïdentificeerd als lid ontsnapt ten onrechte aan het oog van de onderzoeker. Daarom stelt Gee voor om de aandacht van onderzoek te focussen op de ruimte waarbinnen individuen vrij communiceren en spontaan gedrags- en rollenpatronen ontwikkelen. Gee spreekt in dit geval van affinity spaces die binnen ideale omstandigheden de volgende kenmerken hebben: een focus op gemeenschappelijke interesses en belangen; het ontbreken van een hiërarchisch onderscheid tussen nieuwkomers en mensen met meer ervaring; de mogelijkheid om nieuwe inhouden te ontwikkelen; de waardering van verscheidene vormen van kennis (bijvoorbeeld intensief en uitgebreid, individueel en verdeeld of zelfs verspreid); de aandacht voor impliciete kennis; de diversiteit op het vlak van deelname- en leiderschapsmogelijkheden (ibid.). Kortom, het gaat hier om ruimtes waarin mensen samen een gedeeld interesseveld verkennen en waaraan ieder van hen betekenissen kan ontlenen of toevoegen.

Contact zones

Taal- en literatuurwetenschapster Mary Louise Pratt (1991) stelt vast dat geletterdheid zich ontwikkelt doordat mensen heen en weer bewegen tussen *contact zones* en *safe houses*. Ze hanteert het concept contact zones om te verwijzen naar sociale ruimtes waar verschillende culturen elkaar kunnen ontmoeten en met elkaar in conflict kunnen gaan. Het bestaan van asymmetrische machtsverhoudingen is daarbij niet uitgesloten. Een concept safe houses of 'veilige omgevingen' verwijst daarentegen naar sociale en intellectuele ruimtes waar mensen zich als homogene en soevereine gemeenschappen gedragen. Deze veilige omgevingen worden gekenmerkt door een hoge graad van wederzijds vertrouwen en gedeelde inzichten.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 132 17-11-2015 11:34:24

Pratt stelt dat groepen veilige omgevingen nodig hebben om conflicten uit de contact zones te verwerken en tot inzicht te komen alvorens terug te keren naar de contact zones.

2.1 PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSFOCUS

Dit onderzoek wil inzicht geven in de invloed van nieuwe media, sociale interactie en cultuurparticipatie. De recente opkomst en het groeiende belang van sociale media dienen daarbij als belangrijk aangrijpingspunt. Het onderzoek met betrekking tot sociale media, en sociale leesomgevingen in het bijzonder, staat echter nog in de kinderschoenen. Niet enkel op het vlak van theorievorming, maar ook op het vlak van onderzoeksmethodologie. Het onderzoek dat wordt voorgesteld binnen dit artikel kan een bijdrage zijn aan het onderzoeksdomein, en dit op beide vlakken.

Het onderzoek stelt in de eerste plaats een overzicht voor van de voornaamste leespraktijken of activiteiten die onderscheiden kunnen worden binnen sociale leesomgevingen. Daarnaast wordt ook de leesbeleving van participanten binnen deze ruimtes in kaart gebracht, waarbij vooral aandacht is voor factoren die invloed uitoefenen op de intensiteit en aard van het engagement en de deelname aan sociale leesactiviteiten. Tot slot zullen de reeds voorgestelde pedagogische theorieën in verband worden gebracht met de resultaten van het onderzoek om inzicht te verwerven met betrekking tot leesbevordering in het kader van cultuureducatie. Op basis van deze inzichten worden in de discussie aanbevelingen en richtlijnen geformuleerd omtrent het gebruik van nieuwe media, en vooral sociale media, voor cultuurbemiddeling.

Het onderzoek focust met andere woorden op drie centrale onderzoeksvragen, namelijk:

- Welke activiteiten kunnen worden onderscheiden binnen sociale leesomgevingen?
- Welke elementen van sociale leesomgevingen beïnvloeden engagement en participatie?
- Wat leert dit ons over (cultuur)educatie in relatie tot de bestaande theorievorming binnen de onderwijskunde en pedagogiek?

3 METHODOLOGIE

3.1 ETNOGRAFIE

In deze studie wordt hoofdzakelijk gebruik gemaakt van etnografische onderzoeksmethoden. Etnografie biedt de onderzoeker immers de mogelijkheid om te

streven naar diepgaande beschrijvingen die de rijkdom en complexiteit van het sociale leven zo weinig mogelijk reduceren (Hine, 2000). De etnografische benadering wordt gezien als een manier om de totstandkoming van een betekenisvolle culturele context voor deelnemers te bestuderen (Hine, 2000). Het betreft daarbij meestal één bijzonder uitgebreide case waarbij de etnograaf optreedt als iemand die gedurende langere tijd openlijk of heimelijk deelneemt aan het dagelijks leven van mensen, kijkt naar wat er gebeurt, luistert naar wat er gezegd wordt en vragen stelt (Hammersley & Atkinson, 1995).

Door de komst van digitale media is er een nieuw veld ontstaan waar etnografie beoefend wordt, namelijk de digitale of virtuele ruimtes. Hine (2000) stelt in haar boek *Virtual Ethnography* dat de aanhoudende aanwezigheid van de etnograaf in het veld en een intensieve betrokkenheid bij het dagelijkse leven van de participanten ook in digitale omgevingen van belang is voor het ontwikkelen van etnografische kennis.

3.2 GEVALSTUDIE

Zoals eerder vermeld, betreft etnografie doorgaans één bijzonder uitgebreide case (Hammersley & Atkinson, 1995). In overeenstemming met deze suggestie richt deze studie zich op het initiatief *Iedereen Leest*, dat deel uitmaakt van de leesbevorderingsprojecten van Stichting Lezen Vlaanderen. Stichting Lezen Vlaanderen wordt gesubsidieerd door de Vlaamse overheid en heeft als missie 'brede bevolkingsgroepen het plezier en het nut van lezen te laten ontdekken en beleven om zo hun persoonlijke ontwikkeling en maatschappelijke participatie te bevorderen' (Stichting Lezen Vlaanderen, 2014). 'Daartoe zet Stichting Lezen Vlaanderen, gebaseerd op ervaringen uit het werkveld en/of inzichten uit onderzoek naar lezen, structureel een diversiteit aan initiatieven, projecten, methodieken en campagnes op' (ibid.).

Via de website *www.iedereenleest.be* biedt Stichting Lezen Vlaanderen lezers een platform aan om leesaanbevelingen met elkaar te delen aan de hand van beoordelingen, recensies en commentaren. Het bespreken en bediscussiëren van boeken binnen een informele setting staat centraal. Naast de website *www.iedereenleest.be* werd ook een Facebookgroep opgericht onder de naam *www.iedereenleest.be - wat lees jij?*. Via de Facebookgroep kan over heel wat meer dan alleen boeken gepraat worden, zoals bijvoorbeeld over literatuur en lezen in brede zin. Binnen de omgeving van *www.iedereenleest.be* staan vooral boeken en recensies centraal. Binnen de Facebookgroep komt de nadruk ook te liggen op het faciliteren van sociale contacten binnen de lezersgemeenschap. Uit de doelstelling van *Iedereen Leest* blijkt dat Stichting Lezen Vlaanderen het sociale aspect van lezen voorop wil plaatsen.

Daarenboven stellen zij zelf dat het debat over boeken nog vaak gebeurt via de traditionele media, zoals recensies en literaire bijlagen. Via nieuwe media is het publiek enerzijds steeds meer in staat deel te nemen aan het publieke/culturele debat, anderzijds zorgt de verzameling aan leesgetuigenissen voor een rijke bron aan inspiratie. Kortom, met dit tweeledig initiatief richt Stichting Lezen Vlaanderen zich op actieve participatie en sociale interactie bij lezers. Het initiatief van Stichting Lezen Vlaanderen biedt dan ook enkele uitzonderlijke mogelijkheden voor onderzoek naar leespraktijken, -beleving en -bevordering in sociale media omgevingen.

3.3 VERKENNING VAN DE RUIMTES

Vooreerst werden beide platformen (dat wil zeggen, de website *www.iedereenleest.be* en de Facebookgroep *www.iedereenleest.be - wat lees jij?*) verkend. Deze verkenning had tot doel het ontwerp en de geschiedenis van de platformen in beeld te brengen. Dit gebeurde aan de hand van zowel een observatie van beide platformen als een interview met een van de oprichters van het initiatief *Iedereen Leest*.

Binnen de observatie lag de focus op het ontwerp van de website en de Facebookgroep. Via het observeren was het de bedoeling de structurele onderdelen van beide platformen en hun functionaliteit te inventariseren.

Het interview met een van de oprichters betrachtte de doelstellingen van Stichting Lezen Vlaanderen aangaande het *Iedereen Leest* initiatief bloot te leggen, alsook de ontwerpbeslissing met betrekking tot beide platformen te identificeren. Het interview werd semigestructureerd opgesteld. Binnen luik twee zal dieper op deze keuze worden ingegaan.

3.4 VERKENNING VAN DE GEMEENSCHAPPEN

Ten tweede werden de gemeenschappen verkend, meer specifiek gaat het om de gebruikers en hun activiteiten binnen de platformen. Dit gebeurde eveneens via observaties en interviews.

Bij het observeren werd gefocust op de publieke activiteiten van gebruikers binnen beide platformen. Doel daarbij was de activiteiten en activiteittypes te inventariseren en te identificeren, alsook belangrijke figuren binnen de gemeenschappen te identificeren. Concreet werden binnen de Facebookgroep 525 berichten, en bijhorende reacties, geobserveerd en werden binnen de website 220 recensies onder de loep genomen.

Betrokken zijn bij een groep stelt evenwel enkele uitdagingen voor de etnograaf, niet in het minst met betrekking tot de toegang en de verplichting aanwezig te zijn op een manier die aanvaardbaar is voor potentiële informanten (Lindlof & Shatzer, 1998; Thomsen et al., 1998). Het toetreden tot een setting zonder zich daarbij

kenbaar te maken als onderzoeker, kan worden gezien als een onterechte inmenging in de privésfeer van mensen (Mortelmans, 2007). Omwille daarvan werd binnen de Facebookgroep aangekondigd dat de activiteiten van de deelnemers gedurende een welbepaalde periode zouden worden gevolgd. Daar de groep ruim 3000 leden telt, was het onmogelijk elke deelnemer individueel om toestemming te vragen. Wel werd getracht zeer open over het onderzoek te communiceren door onder andere het oprichten van een projectpagina waar alle informatie over het onderzoek werd weergegeven. Daarenboven werd gegarandeerd dat de gegevens van iedere betrokkene in alle discretie en met het nodige respect worden behandeld. Zij die wensten dat hun data niet werd opgenomen in het onderzoek konden een e-mail zenden naar een van de onderzoekers.

Binnen het interview werd steeds getracht te komen tot reflectie met betrekking tot de publieke activiteiten die sleutelfiguren uitvoerden binnen beide platformen en met betrekking tot hun leeservaring, leesbeleving en zelfperceptie. Er werd geopteerd om de interviews semigestructureerd op te stellen. Het semigestructureerde interview maakt gebruik van een interviewschema met een logisch opgebouwde lijst met vragen die idealiter aan bod komen tijdens het gesprek (Beyens & Tournel, 2010). Vooraf werd dan ook een interviewleidraad opgesteld met enkele standaardvragen die de thema's van het onderzoek weerspiegelden. De vragen hadden de bedoeling de geïnterviewde aan te zetten zo vrij en zoveel mogelijk te vertellen over een aantal aangebrachte thema's (Howitt, 2011).

Identificatie sleutelfiguren en recrutering informanten

Tijdens de observaties werden de deelnemers aan de interviews doelgericht gekozen. Binnen etnografie kunnen bepaalde individuen immers een belangrijke rol spelen in relatie tot de onderzoeker (Howitt, 2011). Een van de redenen daarvoor is dat sleutelfiguren een meer centrale rol spelen in de meeste aspecten van de groepsactiviteiten (ibid.). Aan de hand van de observatieperiode konden drie groepen met telkens een aantal sleutelfiguren geïdentificeerd worden: (1) participanten die enkel actief waren op de website, (2) participanten die enkel lid waren van de Facebookgroep en (3) participanten die zowel actief waren op de website als lid waren van de Facebookgroep. De geselecteerde deelnemers werden op verschillende manieren benaderd: (1) persoonlijk tijdens een sociaal evenement georganiseerd door de leden van de Facebookgroep, (2) via Facebook en (3) via e-mail. In totaal waren tien participanten bereid tot deelname aan een interview. Tabel 1 toont een overzicht van de algemene demografische gegevens van de deelnemers. Tabel 2 geeft een overzicht van de bijdragen van de geïnterviewden tijdens de observatieperiode binnen de Facebookgroep en de website.

TABEL 1 | DEMOGRAFISCHE GEGEVENS PARTICIPANTEN

Naam	Leeftijdscohort	Provincie	Platform(en)	Actieve deelname
Mark	40-49	Oost-Vlaanderen	Facebookgroep	Facebookgroep
Kurt	30-39	West-Vlaanderen	Beide	Facebookgroep
Albert	50-59	Oost-Vlaanderen	Beide	Website
Rosie	50-59	Limburg	Beide	Beiden
Stefanie	50-59	Oost-Vlaanderen	Facebookgroep	Facebookgroep
Koen	50-59	Oost-Vlaanderen	Beide	Facebookgroep
Tom	30-39	Oost-Vlaanderen	Facebookgroep	Facebookgroep
Herman	60-69	Antwerpen	Beide	Website
Louis	20-29	West-Vlaanderen	Facebookgroep	Facebookgroep
Lisa	30-39	Oost-Vlaanderen	Beide	Facebookgroep

TABEL 2 | OVERZICHT VAN DE WAARGENOMEN BIJDRAGEN VAN GEÏNTERVIEWDEN AAN DE FACEBOOKGROEP EN DE WEBSITE

Naam	Facebookgroep			Website			
	Berichten	Reacties	Totaal	Recensies	Reacties	Totaal	Totaal recensies*
Mark	4	17	21	-	-	-	-
Kurt	10	17	27	-	-	-	7
Albert	-	-	-	4	1	5	43
Rosie	17	25	42	1	-	1	261
Stefanie	2	52	54	-	-	-	-
Koen	13	18	31	-	-	-	13
Tom	0	30	30	-	-	-	-
Herman	2	10	12	14	3	17	1385
Louis	2	3	5	-	-	-	-
Lisa	12	18	30	-	-	-	1

* 'Totaal recensies' website is het aantal recensies sinds het lidmaatschap van de geïnterviewde.

Procedure

Er werd geopteerd om alle interviews zoveel mogelijk in eenzelfde week te plannen. Niet alleen was dit praktisch makkelijker te organiseren, ook bood dit een meerwaarde voor de onderzoeker, omdat het hierdoor mogelijk werd om zicht te krijgen op de verschillende percepties van de geïnterviewden en om deze met elkaar in verband te brengen. Bovendien was het ook mogelijk om de vragenlijst in de loop van de interviews bij te stellen (cf. flexibiliteit van het kwalitatief interview). Voor de aanvang van elk interview werd de geïnterviewde op de hoogte gebracht van het doel van het onderzoek en het interview daarbinnen, de opname via een videorecorder en het gebruik van de gegevens. Met alle participanten werd een

informatiebrief doorgenomen, waarna het toestemmingsformulier werd ondertekend.

3.5 INTERPRETATIEVE ANALYSE

Dennis Howitt (2011) stelt dat etnografie niet nadrukkelijk wordt geassocieerd met bepaalde methoden van data-analyse. Binnen dit onderzoek werd geopteerd voor thematische analyse. Dit houdt in dat kernwoorden worden geïdentificeerd die gebruikt kunnen worden om de onderzochte data te structureren en te beschrijven (Braun & Clarke, 2006). Braun en Clarke (2006) stelden richtlijnen op die tijdens het analyseproces in acht moeten worden genomen. De richtlijnen omvatten zes stappen: vertrouwd raken met de data, initieel coderen, vormen van thema's, herzien en verfijnen van de thema's, definiëren en benoemen van de thema's en uitschrijven van de resultaten. Vermeld dient evenwel te worden dat het niet om een lineair, maar om een iteratief proces gaat (Braun & Clarke, 2006).

4 RESULTATEN

De resultaten van de studie zullen worden gepresenteerd aan de hand van twee grote luiken. Binnen het eerste luik worden de activiteiten en de sleutelfiguren die binnen de platformen naar voor komen besproken aan de hand van de observaties. In een tweede luik zal, aan de hand van de interviews, stil worden gestaan bij de activiteiten op de platformen, alsook bij de beïnvloedende factoren voor engagement en participatie, met name de sociale en technische eigenschappen van het initiatief *Iedereen Leest*.

4.1 LUIK 1 - OBSERVATIES

Activiteiten

Binnen de Facebookgroep zijn er vier primaire methodes om een boodschap over te brengen, namelijk aan de hand van tekst (84,9%), een hyperlink (7,3%), een foto (7,3%), of een video (0,1%). Binnen de website gaat het om recensies en reacties, hoofdzakelijk bestaande uit tekst, maar ook het toevoegen van een hyperlink, video of de locatie waar het boek zich afspeelt op een Google kaart is mogelijk.

Daarnaast werd nagegaan wat er precies wordt overgebracht, de inhoud van de boodschap die men post. Binnen alle bijdragen (n=2199) van de Facebookgroep konden vier belangrijke vormen worden onderscheiden, namelijk (1) opinies (27,3%), (2) advies en informatie (17,9%), (3) leesactiviteit (10,9%) en (4) trivia (42,7%). Aan de database van de website werden tijdens de observatieperiode 236 bijdragen toegevoegd. Het gaat daarbij om 93,2% (220) recensies en 6,8% (16) reacties. Via het

toevoegen van een recensie toont de participant welk(e) boek(en) hij/zij heeft gelezen. Een recensie houdt een bespreking van het boek in en betreft dus hoofdzakelijk advies en informatie, alsook een eigen opinie. Ook in een reactie op een recensie deelt men voornamelijk de eigen mening.

4.2 LUIK 2 - INTERVIEWS

Tijdens de interviews werden de participanten uitgenodigd om te reflecteren op hun deelname aan het *Iedereen Leest* initiatief. In dit luik ontleden we die reflecties. Daarbij werd informatie verzameld over de factoren die volgens de participanten invloed hebben op hun engagement en de vorm en inhoud van hun bijdragen.

Uit de analyse van de interviews komen verscheidene dominante thema's naar voren aangaande factoren die invloed hebben op engagement en participatie. De thema's kunnen ingedeeld worden in twee grote groepen. De eerste groep heeft betrekking op de sociale eigenschappen van het *Iedereen Leest* initiatief en omvat de volgende thema's: sociaal contact en sociale cohesie, groepsdynamiek, smaak en vertrouwen en respect en etiquette. De tweede groep focust op de technische eigenschappen en omvat de thema's doel, beheer, medium en initiatief.

4.2.1 Sociale eigenschappen

Contact en cohesie

Voor vele participanten blijkt contact met mensen met dezelfde interesse, namelijk lezen, een belangrijke drijfveer om deel te nemen aan het initiatief *Iedereen Leest*. De geïnterviewden geven aan dat ze lezen beschouwen als een solitaire aangelegenheid. Ze voelen evenwel de behoefte om met anderen van mening te wisselen over datgene dat ze hebben gelezen. De geïnterviewden stellen echter vast dat het soms moeilijk is om dat te doen aangezien doorgaans niemand uit hun omgeving het boek in kwestie heeft gelezen. Via het project *Iedereen Leest* wordt volgens hen tegemoet gekomen aan de behoefte om in interactie te treden:

> Ik heb meer het gevoel dat mensen blij zijn dat ze kunnen praten over boeken. Want uiteindelijk een boek lezen is een solitaire aangelegenheid. Dus je zit alleen in u zetel, in u bed, of waar je ook leest en je leest u boek, maar ja dat geeft altijd een bepaalde ervaring, dat brengt bepaalde emotie met u mee of dat beklijft u of je denkt van 'alstublieft, wat is dat hier'. Uiteindelijk de meeste mensen moeten dat wel ergens kunnen uiten. Maar als je moet spreken met iemand die niks van dat boek kent, die nog nooit van dat boek gehoord heeft, is dat zeer moeilijk. En daar heb je een forum waar je met mensen zit die dezelfde interesse delen. [Lisa]

Uit de interviews blijkt tevens dat de participanten een zekere vorm van sociale cohesie of groepssamenhang ervaren binnen de Facebookgroep.

> Ik ben daarvan geschrokken hoe groot dat de samenhang was eigenlijk in de groep. Dan heb ik het wel gemerkt dat er toch wel een beetje sociale controle was, dat er een grote cohesie was in de groep. [Tom]

Groepsdynamiek

Enkele participanten wagen zich tijdens de interviews aan een schatting van het aantal actieve deelnemers binnen de Facebookgroep en de website. De schattingen komen in grote mate overeen met de bevindingen van de ontwikkelaars die stellen dat uit onderzoek naar voren komt dat ongeveer 10% actieve gebruikers zijn en de andere 90% gebruikers eerder gewoon komen kijken of *lurken*. Uit de literatuur blijkt inderdaad dat in de meeste online gemeenschappen 90% van de gebruikers lurkers zijn die geen bijdrage leveren, 9% van de gebruikers een beetje bijdragen en 1% van de gebruikers verantwoordelijk is voor haast alle actie (Nielsen, 2006). Wanneer dit wordt vergeleken met de gegevens van de observaties, kan worden vastgesteld dat tijdens de observatieperiode ongeveer 3000 personen lid waren van de Facebookgroep, waarvan er 426 (14,2%) actief deelnamen binnen de groep.

> Ik denk dat de groepsdynamiek, ik denk als je dat zou na gaan kijken, op een paar maanden, als er nu 3000 man in zit, daar 10% iedere keer terug in gaat vinden. Die daar altijd, die het ding stuurt bijna, als je dat zo mag zeggen. Dat denk ik wel, dat je dat gaat terugvinden. [Rosie]

Daarnaast geven de informanten en de ontwikkelaars aan dat zich binnen de groep van actieve leden als het ware een harde kern heeft gevormd. Deze trend weerspiegelt zich zowel binnen de Facebookgroep als binnen de website. Er lijkt dus op beide platformen een kleine groep van (zeer) actieve gebruikers aanwezig te zijn, alsook een grote groep van inactieve leden. Zowel de participanten als de ontwikkelaars van het *Iedereenleest.be* initiatief geven aan dat er een vorm van herkenning en vriendschappelijkheid ontstaat onder de actieve leden.

Smaak en vertrouwen

Volgens de participanten is het gemeenschapsgevoel sterk gerelateerd aan de ontwikkeling van online identiteiten. Het actief publiekelijk delen van ervaringen en meningen speelt daarbij een belangrijke rol. De geïnterviewden geven aan dat ze daardoor in staat zijn om na verloop van tijd de boekensmaak van andere leden te

kennen. Door het veelvuldig delen van leeservaringen en beoordelingen bouwen de actieve leden een zekere vorm van vertrouwen en autoriteit op en worden ze door de participanten als referentiepunten aangezien.

> [Er zijn] altijd een aantal individuen die dat levendig houden en die daar ook, ik blijf er bij, en die daar ook op deze manier een identiteit mee creëren voor zichzelf naar de buitenwereld toe. Dat zijn de drijvende krachten en ik denk zolang dat die mensen daaraan bouwen gaat dat goed. [Koen]

De participanten stellen bovendien meer vertrouwen in een persoon wanneer diens bijdragen blijk geven van een grondige kennis van een bepaald genre of van het bredere literaire veld. Nagenoeg alle participanten hechten daarom veel belang aan het feit dat een persoon veel leest en die ervaringen regelmatig deelt. Het belang dat de participanten stellen in diversiteit of specialisatie van de gedeelde leeservaringen is daarentegen sterk afhankelijk van hun persoonlijke voorkeur.

Door een overeenkomstige smaak en het vertrouwen dat men in iemand stelt, vormen de website en de Facebookgroep voor heel wat participanten een belangrijke inspiratiebron. Tom wijst daarbij ook op het belang van passie om iemand als referentiepunt te beschouwen.

> In het begin bleef ik op een gepaste afstand en dacht ik ook weer hetzelfde van het is net zoals recensenten, iedereen heeft zijn favoriet, dus ik ga dat met een korrel zout nemen. Maar meer en meer begin ik natuurlijk de mensen eruit te pikken waarvan ik weet die vertellen het ook met passie […] en dat komt dan op een grote 'te lezen lijst' terecht en dan zet ik dat aan de kant. […] dus de lijst die wordt aangevuld, die wordt gesaved, die lijst wordt afgesloten en op het moment dat ik het eigenlijk nodig vind, open ik die lijst terug en begin ik ze gewoon te doorbladeren bij wijze van spreken. En dan komt die link terug van 'ah ja het is juist, die persoon heeft gesproken over dat boek en die zei dat dat eigenlijk wel heel goed was'. Ik ga dat misschien ook eens proberen. Dus die lijst vormt ook een soort van bron eigenlijk. [Tom]

De overeenkomstige smaak, het vertrouwen dat men stelt in elkaar, het uitwisselen van leestips en het fungeren van beide omgevingen als inspiratiebron beïnvloedt ook het lees- en koopgedrag van de participanten. Enkele geïnterviewden geven aan dat de omgevingen ervoor zorgen dat men meer boeken gaat lezen, alsook dat men sneller zal grijpen naar een boek dat werd aangeprezen.

> Dan ga ik die zeker eens vastpakken die boeken als ik die tegenkom, doorbladeren. En ik heb daarjuist in de auto naar hier zitten denken van 'heeft mij dat al beïnvloed'. Ja, ik heb dus echt al boeken gekocht die ik daar aangeprezen kreeg. En die ik misschien uit mijn eigen voor ik bij die groep zat niet zou gekocht hebben. [Stefanie]

Respect en etiquette

Een tweede belangrijk aspect dat ondersteuning biedt aan het gemeenschapsgevoel is het respectvolle karakter van de interactie binnen de sociale media omgevingen van het *Iedereenleest.be* initiatief. Voor de meeste geïnterviewden speelt sociale controle daarbij een belangrijke rol.

> Maar wat ik wel vind ten opzichte van andere Facebookgroepen ... ik ben er niet bij veel hoor, omdat ik het toch hoofdzakelijk op de boeken wil houden... is dat het een zeer beleefde groep is. Dat iedereen ook respect heeft voor het anders zijn. En als dat niet gebeurt, dan wordt er toch ook wel een beetje vanuit de groep gereageerd. [Rosie]

De participanten verbinden het belang van sociale controle met het open karakter van de sociale media omgevingen, en de Facebookgroep in het bijzonder. Ze maken daarbij vaak vergelijkingen met gelijkaardige omgevingen. De participanten getuigen dat negatieve en kwetsende reacties mede aan de basis lagen van de beslissing om hun deelname in andere sociale media omgevingen stop te zetten. Als actieve leden vinden ze het daarom belangrijk mee te waken over het respect en de diversiteit aanwezig op de platformen van *Iedereen Leest*. Het feit dat op een respectvolle manier met eenieders mening wordt omgegaan en de groep daar ook over waakt en dat koestert, is meteen ook wat participanten binnen deze groep houdt.

> Als je graag leest, dan wordt dat door iedereen in de groep geapprecieerd en daar wordt geen, er wordt niet, er wordt zeer zelden iets persoonlijk gedaan, […] mensen kunnen uitkomen voor hun mening zonder dat ze afgekraakt worden, of beschimpt worden. Of op de een of andere manier beledigd worden. Want sommige mensen kunnen soms heel grof zijn online. Dat vind ik een van de grote positieve eigenschappen van de Facebookgroep dat het een zeer, het is bijna een humanistische groep ga ik het noemen, met zeer veel respect voor iedereen die erop zit. Ge hebt ook mensen die heel duidelijk zelfs zeggen nee, dat is echt niet voor mij, en iedereen zegt dan dat is niet erg, dat ligt u niet punt. Er is geen oordeel over uw smaak en dat vind ik wel tof, je wordt er niet op afgerekend. [Lisa]

Bovenstaande uitspraken suggereren dat er een verband bestaat tussen passie, respect en enthousiasme. Tijdens de interviews benadrukken de participanten

veelvuldig dat ieder lid zichzelf kan zijn en zich vrij mag uitdrukken, maar dat de passie voor lezen en literatuur daarbij centraal staat. Andere interesses en persoonlijke eigenschappen komen slechts in beperkte mate aan bod. Verscheidene participanten geven uitdrukkelijk aan dat ze deze beperking belangrijk vinden, niet in het minst omwille van de privacyrisico's die verbonden zijn aan het publieke karakter van beide sociale media omgevingen.

Enkele participanten merken op dat, ondanks het respectvolle en uitnodigende karakter dat wordt uitgestraald door de actieve leden, heel wat mensen toch niet actief deelnemen binnen de omgevingen. Rosie suggereert dat er misschien toch nog enige angst bestaat om 'iets verkeerd' te zeggen of te worden uitgelachen. Tom herinnert zich hoe hij zelf de vrees ervoer negatieve reacties te ontvangen naar aanleiding van zijn bijdragen. Hij bevestigt dat de positieve houding van andere leden en hun opbouwende kritiek hem hielpen zijn angst te overwinnen. Dit suggereert dat respect in vele gevallen drempelverlagend kan werken. Daarbij komt evenwel ook het belang van passie naar voren: de combinatie tussen een sterke interesse voor literatuur en lezen en een aanzienlijk enthousiasme om interesses en ervaringen met anderen te delen.

4.2.2 Technische eigenschappen

Beoogde en bereikte doelen

Tijdens de interviews werd in eerste instantie gepeild naar wat volgens de participanten het doel is van het project *Iedereen Leest*. Voor de website worden voornamelijk de volgende doelen genoemd: mensen betrekken bij het lezen, mensen zin doen krijgen om te lezen, informatie laten circuleren en leestips delen met elkaar. Ook binnen de Facebookgroep treden het geven van advies en uitwisselen van boekentips op de voorgrond. Dit sluit volgens de participanten aan bij de doelstelling van *Iedereen Leest* en andere projecten van Stichting Lezen Vlaanderen, aangezien de organisatie volgens hen instaat voor leesbevordering. Een ander aspect dat werd aangereikt door een van de participanten is het tot stand brengen van sociaal contact en het ontmoeten van gelijkgestemden. Daarmee samenhangend wordt ook het aanzetten tot conversatie en het leren kennen van verschillende genres aangehaald. Zowat alle participanten geven aan dat alle beoogde doelen van het project ook wel degelijk bereikt worden volgens hen. De meeste geïnterviewden geloven tevens dat het initiatief mensen aanzet tot het lezen van boeken. Louis is echter sceptischer en denkt niet dat *Iedereen Leest* het aantal lezers helpt verhogen. Wel stelt hij dat het feit dat er ruimte is voor gesprekken over lezen en literatuur in brede zin zorgt voor luchtigheid. Daardoor is de groep toegankelijker en laagdrempeliger en is er

meer participatie. Dat trivia-berichten populair zijn, mocht ook al blijken uit de observaties.

Hoewel *Iedereen Leest* een leesbevorderingsproject is, moet uit het interview met ontwikkelaar Rune Buerman en de informatie die op de website te lezen is echter opgemaakt worden dat een verhoging van het aantal lezers niet tot het expliciete doel van het initiatief behoort. Op de website van Stichting Lezen Vlaanderen wordt het doel van de website *Iedereen Leest* namelijk als volgt toegelicht: 'Via de website *www.iedereenleest.be* wil Stichting Lezen Vlaanderen enerzijds mensen een plaats geven om over boeken te praten, anderzijds zorgt de verzameling aan leesgetuigenissen voor een rijke bron aan inspiratie.' Dit is conform de doelen die tijdens het interview werden aangegeven door Rune Buerman.

Op de vraag of de beoogde doelstellingen werden bereikt, antwoordt Rune:

> Als het de bedoeling is om mensen te laten discussiëren over boeken, om te laten vertellen over hun leeservaring dan denk ik dat dat lukt, dat kan altijd meer, maar we zien ook dat dat groeit. Zowel de website groeit, blijft groeien, dat is nu niet meer met een zeer grote piek, maar gestaag komen daar nieuwe recensies, nieuwe gebruikers toe. De Facebookgroep is echt wel de afgelopen twee jaren explosief gegroeid, zowel qua aantal gebruikers, allee explosief, we spreken nog altijd over 3500 of zoiets, maar we zijn daar toch tevreden mee, maar vooral de intensiteit waarmee er gediscussieerd wordt, daar zijn wij zeer gelukkig mee. [Rune]

Hij voegt daaraan toe dat er vaker over werken uit de literaire canon wordt gesproken dan over populaire werken en ontspanningslectuur. Rune zou dan ook graag hebben dat 'de drempel om wat beschouwd wordt als mindere, of als lagere literatuur [te lezen], dat die niet zo hoog ervaren wordt.'

Beheer

Recensies komen ongemodereerd op de website terecht. Lezers hoeven enkel de auteur, de titel, een categorie en de bespreking door te geven. Na het verschijnen worden de recensies gelezen door twee vrijwillige redacteurs. Zij voeren enkele aanpassingen door, zoals het verwijderen van taal- en typfouten en het aanvullen van bibliografische gegevens. Er is dus sprake van postmoderatie. Rune vraagt zich tijdens het interview af of de participanten daarvan op de hoogte zijn. Uit de interviews met de participanten, actief binnen de website, blijkt dat dit wel degelijk het geval is.

Tijdens de interviews gaven enkele participanten detailkritiek op de platformen. Stichting Lezen Vlaanderen houdt rekening met dergelijke feedback: wanneer ze

deze kritiek zinvol achten, en tijd, budget en middelen het toelaten, voeren ze de aanpassing door. Indien het om een technisch complexere aanpassing gaat, kan dit wel wat langere tijd in beslag nemen.

Binnen de Facebookgroep is er het account *Iedereen Leest* die als beheerder van het platform fungeert. Dit account wordt beheerd door verscheidene personeelsleden van Stichting Lezen Vlaanderen. Sinds het oprichten van de groep en het account *Iedereen Leest* hebben een aantal veranderingen plaatsgevonden met betrekking tot het gebruik van het account. In het begin werd het account voornamelijk gebruikt om berichten te *liken* en vragen te beantwoorden vanuit de expertise van Stichting Lezen Vlaanderen. Volgens Rune is dit momenteel niet meer nodig omdat veel vragen door de groep zelf worden beantwoord. Bij aanvang was het ook de bedoeling om door middel van het account alles in goede banen te leiden en interactie aan te moedigen door ervoor te zorgen dat mensen zich geapprecieerd voelden. Vandaag is het gebruik van het account meer gericht op het oplossen van 'problemen' binnen de Facebookgroep, zoals het verwijderen van reclamerobots. Hij vertelt dat er binnen de groep sterk gereageerd wordt op 'ongepaste' berichten zoals spam. Bovendien voelen een aantal mensen een soort verantwoordelijkheid om de groep *on topic* te houden. Volgens Rune zorgt het zelfbeheer door de groep en de verminderde activiteitsgraad van Stichting Lezen Vlaanderen er wel voor dat sommige leden niet op de hoogte zijn van wie officieel de verantwoordelijkheid voor het beheer van de Facebookgroep draagt.

Mark en Herman begrijpen de idee achter het account *Iedereen Leest* en weten dat deze de beheerders representeert. Ze stellen vast dat de beheerders zich op de achtergrond houden. Ze merken ook op dat er binnen de Facebookgroep inderdaad een vorm van zelfbeheer is ontwikkeld waarbij een aantal actieve leden spontaan de rol van moderator op zich hebben genomen. Beide geïnterviewden laten zich positief uit over deze vorm van beheer. Tom en Koen bevestigden tijdens het interview dan weer dat er wel degelijk onduidelijkheid en verwarring bestaat over de identiteit van de beheerders.

> Alhoewel dat bij Boekenfans het heel duidelijk is wie de beheerders zijn en bij *Iedereenleest.be* heb ik daar zo gelijk minder een idee van wie dat bij *Iedereen Leest*, wie daar eigenlijk de beheerders van zijn. […] Ik heb er eigenlijk geen idee van wie daar de beheerder van is op die Facebookgroep. Maar ik heb ze nog niet nodig gehad, dus het is misschien normaal dat ik het niet weet. [Tom]

Medium

De onderlinge verschillen tussen beide omgevingen blijken in belangrijke mate invloed uit te oefenen op de ervaringen van de geïnterviewden. Ontwikkelaar Rune Buerman wijst vooral op het verschil tussen de website en de Facebookgroep op het vlak van interactiemogelijkheden. De geïnterviewden stellen dat de beperkte interactiemogelijkheden de website een afstandelijker karakter geven. De website wordt door de participanten veeleer omschreven als archief.

> De website van *Iedereen Leest* heeft een iets afstandelijker karakter. Maar ik denk dat dat ook zijn bedoeling is. […] iemand die iets over boeken wil weten, kan naar de website gaan, kan kijken wat wordt er veel gelezen en die kan daar mensen volgen. […] Mensen gaan *Iedereenleest.be* bekijken, denk ik, eerder als archief, wat zou ik willen, ik ga eens kijken wat er goed is. […] Je hebt dan ook groepen waar men echt zoekt om over die boeken te praten om dus onderling over die boeken bezig te zijn. Dit is altijd, ik vind het altijd wel beperkt. Ik durf niet het woord oppervlakkig te noemen, maar het is wel altijd beperkt hoe er over boeken gecommuniceerd wordt. En dat kan ook niet anders, want het medium laat niet toe dat er daar heel diepgaand over boeken gepraat wordt, of gechat wordt […] [Koen]

Bovendien wordt het consulteren van de website ook als 'eenzaam' en 'tijdrovend' ervaren. Daar tegenover staan de uitgebreide mogelijkheden om te communiceren via de Facebookgroep. Volgens de geïnterviewden bevordert Facebook het gesprek over literatuur, maar zorgt het ook voor een overaanbod aan informatie. Dit maakt evenwel dat Facebook als vluchtig wordt ervaren. Het vluchtige karakter van de communicatie via de Facebookgroep wordt echter zelden als negatief beschouwd door de participanten, integendeel: het spreekt sommigen zelfs aan.

Ondanks de onderlinge verschillen op het vlak van communicatiemogelijkheden is er volgens enkele participanten ook een probleem dat beide sociale media platformen treft, namelijk de afwezigheid van non-verbale communicatie.

> Het typen op Facebook is nooit… de boodschap die je overbrengt naar de ontvanger komt altijd anders over dan de boodschap die je als zender geeft. […] Intonatie ontbreekt, de lichaamstaal ontbreekt, het gezicht ontbreekt en dus de non-verbale communicatie valt weg op Facebook. En ik ben ervan overtuigd dat de non-verbale communicatie veel groter is dan de verbale communicatie. [Koen]

Iedereen Leest als initiatief

Uit de interviews blijkt dat de participanten erg positief staan tegenover het initiatief. Ze laten zich vooral positief uit over de mogelijkheden om als 'gewone lezer' te participeren en aan het woord te komen. Ook de idee dat dit initiatief opgebouwd wordt door en voor de gemeenschap spreekt hen aan. Bovendien vinden de geïnterviewden het belangrijk dat mensen aangemoedigd worden om te lezen en deel te nemen aan activiteiten omtrent lezen en literatuur.

> Ik weet dus *Iedereen Leest* dat is iets ook van de gemeenschap en zo'n initiatieven ondersteun ik heel graag. […] Ik vind zulke initiatieven broodnodig om mensen aan het lezen te krijgen en aan het lezen te houden. […] Stichting Lezen is iets wat toch van de gemeenschap uitkomt en het wordt ondersteund door de Vlaamse Gemeenschap. […] Ik vind dat heel belangrijk dat je initiatieven onderneemt om mensen van alle mogelijke leeftijden te laten lezen of de kans geven om naar een auteur te komen kijken of weet ik wat. En *Iedereen Leest* die doen dat volop, die moedigen ook aan door op de trein dingen uit te delen en ik vind dat fantastisch. En daarom dat ik ook als ik een bespreking gemaakt heb, stuur ik die ook door naar *Iedereen Leest*. Het is niet om dat meterke omhoog te zien gaan van het aantal boeken dat ik gelezen heb, want dat interesseert me niet zoveel. [Herman]

Een aantal participanten geeft evenwel aan dat het initiatief gebaat zou zijn bij een sterkere aaneenschakeling tussen de Facebookgroep en de website. Zo stelt Rosie dat het niet voor iedereen duidelijk is dat beide platformen deel uitmaken van een groter geheel.

> De Facebookgroep *Iedereen Leest* en *Iedereenleest* de website daar zou meer link tussen moeten zijn, want dat is soms spijtig dat mensen tegen mij in een privébericht zeggen 'ja, maar heb je niet nog wat recensies?' Ja, maar die staan daar eh, je hoeft maar de naam, want je hebt mijn naam, hoef je die maar in te geven eh, en dat ze soms vaker gelezen worden als je ze integraal op die Facebookgroep zet. En dat vind ik soms wat raar, dat daar precies niet iedereen die match doorheeft. [Rosie]

5 DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Binnen deze studie werden leespraktijken, -beleving en -bevordering binnen de sociale media omgevingen van *Iedereen Leest* verkend. Daarbij werd gefocust op (1) de activiteiten en hun inhoud, (2) de sociale dimensie met aandacht voor de gemeenschapsvorming en (3) de technische aspecten van beide platformen. Op basis van de verzamelde gegevens worden in wat volgt aanbevelingen en

richtlijnen aangereikt. Deze hebben betrekking op het gebruik van sociale media voor cultuurbemiddeling in het formeel onderwijs, alsook voor informele initiatieven ter bevordering van cultuurparticipatie.

5.1 ACTIVITEITEN

Activiteiten binnen de *Iedereen Leest* omgevingen omvatten vier types bijdragen, met name tekst, hyperlink, foto en video. Zowel voor de website als voor de Facebookgroep geldt dat tekstbijdragen het vaakst voorkomen. Ook op het gebied van de inhoud van de bijdragen werden vier dominante vormen waargenomen. Het gaat daarbij om opinies, advies en informatie, leesactiviteiten en trivia. De laatste inhoudsvorm kwam tijdens de observatieperiode echter niet voor op de website. Opinie was de vorm van inhoud die zowel op de website als op de Facebookgroep het frequentst werd waargenomen.

5.2 SOCIALE EIGENSCHAPPEN

Aangaande het thema sociaal contact en sociale cohesie blijkt dat contact met mensen met dezelfde interesse – dat wil zeggen lezen – een belangrijke drijfveer is voor deelname binnen de sociale leesomgevingen van *Iedereen Leest*. De participanten in het onderzoek geven aan behoefte te hebben om met anderen meningen en ideeën over literatuur uit te wisselen. Ze geven aan dat het initiatief van Stichting Lezen Vlaanderen tegemoetkomt aan deze behoefte tot interactie. Tevens geven de participanten te kennen dat het uitbouwen van nieuwe sociale relaties bij aanvang van ondergeschikt belang is. Deze bevindingen sluiten aan bij stellingen uit de theorie omtrent affinity spaces. Het is echter wel opvallend dat participanten de gedeelde passie en de sociale interactie die daarrond plaatsvindt relateren aan het ervaren van sociale cohesie of groepssamenhang. Ze geven aan dat dankzij de interactie na verloop van tijd herkenning en vertrouwen ontstaat tussen de meest actieve participanten. Het vertrouwen dat ontstaat is nauw verbonden met langdurige participatie binnen 'de harde kern' en de erkenning van individuele ervaring en expertise. Deze vaststellingen sluiten aan bij de stelling uit de theorie omtrent affinity spaces, maar wijzen tegelijkertijd op een verband tussen de erkenning van expertise en het proces van gemeenschapsvorming. Dit laatste sluit aan bij de theorie omtrent communities of practice.

Wanneer participanten in het onderzoek spreken over de groepsdynamiek, verwijzen ze voornamelijk naar de sterke verschillen in activiteitsgraad als maatstaf voor betrokkenheid. Uit de observaties blijkt dat de verdeling van de drie types participanten in grote mate overeenstemt met de bevindingen van eerder gebruikersonderzoek in online omgevingen (zie Nielsen, 2006). Zo is 14,2% van de leden op

regelmatige basis actief binnen de Facebookgroep. Zoals reeds aangegeven wordt deze laatste en kleinste groep door de geïnterviewden omschreven als de 'harde kern'. De inactiviteit van een grote meerderheid van de geregistreerde gebruikers binnen de platformen van *Iedereen Leest* roept bij een aantal geïnterviewden vragen op met betrekking tot de mogelijke redenen voor niet-deelname.

Inzake vertrouwen en de erkenning van expertise spelen het actief delen en de smaak van een individu een belangrijke rol. Participanten geven aan dat het actief delen van ervaringen en meningen bijdraagt tot het ontwikkelen van vertrouwen in de kennis van een individu met betrekking tot een bepaald genre of het bredere literaire veld. Daarbij blijken ook smaak en waardenoordeel belangrijk te zijn. Overeenstemming in smaak is volgens de participanten een belangrijke maatstaf voor het volgen van de activiteiten van een individu en het vertrouwen op diens aanbevelingen. Ook hier benadrukken de geïnterviewden andermaal het belang van frequente participatie.

De participanten reflecteren ook op conflictresolutie. Ze bespreken de manier waarop participanten in de leesomgevingen van *Iedereen Leest* omgaan met meningsverschillen en vergelijken deze met ervaringen verbonden aan andere digitale omgevingen. Alle participanten stellen vast dat respect en waardering van diversiteit centraal staan. Net als de verantwoordelijke ontwikkelaars van beide platformen, merken de participanten op dat er tevens een vorm van sociale controle aanwezig is die zich spontaan ontwikkelde binnen de 'harde kern'. De stelregel die daarbij gehanteerd wordt, omschrijven de participanten als volgt: 'ieder lid kan en mag zichzelf zijn, maar de passie voor lezen en literatuur blijft centraal'.

Het respectvol met elkaar omgaan en de sociale controle die dit in stand houdt, staan de aanwezigheid van verschillende meningen en discussies niet in de weg. Beide elementen zijn belangrijk voor de verrijking van de aanwezige informatie en aanbevelingen. De participanten stellen dat vertrouwen en respect een belangrijke vereiste zijn om diversiteit en participatie te bewerkstellingen. Ze zijn overtuigd dat participanten (voortijdig) afhaken in omgevingen waar dit niet het geval is. Deze uitspraken sluiten aan bij de stelling uit de theorie omtrent de contact zone. In plaats van een duidelijke scheiding in de omgevingen sturen de participanten aan op een combinatie van veiligheid (safe house) en conflict (contact zone) in eenzelfde omgeving.

5.3 TECHNISCHE EIGENSCHAPPEN

De door de participanten gepercipieerde doelen van de website en de Facebook-groep sluiten nauw op elkaar aan en stemmen in grote mate overeen met de doelen omschreven door de ontwikkelaars. Die doelen worden als volgt omschreven:

(1) het laten circuleren van informatie, advies en leestips om op deze manier inspiratie te bieden aan lezers, (2) het stimuleren van discussie over boeken en leeservaringen en (3) het stimuleren en faciliteren van sociaal contact en de ontmoeting met enthousiaste lezers. Verscheidene geïnterviewden menen dat die doelen ook bereikt worden door de manier waarop beide platformen van *Iedereen Leest* zijn uitgewerkt en worden beheerd.

Zowel binnen de website als de Facebookgroep gaat het om open platformen met erg beperkte top-down interventies. Voor het beheer van de website wordt gebruik gemaakt van postmoderatietechnieken. Veel participanten tonen appreciatie voor deze manier van beheren. Daarbij benadrukken ze het belang van de openheid en waardering waarmee Stichting Lezen Vlaanderen diversiteit benadert. In de praktijk betekent dit dat de beheerders zelden ingrijpen op het gebied van inhoud en feedback van gebruikers niet onbeantwoord laten. Binnen de Facebookgroep gebeurt het beheer aan de hand van een profiel of account die beheerd wordt door verscheidene verantwoordelijken verbonden aan Stichting Lezen Vlaanderen. Aanvankelijk werd het account gebruikt om interactie op gang te brengen en conflicten op te lossen. Die functie werd geleidelijk herleid tot het verwijderen van spam en het ondersteunen van evenementen. Deze keuze werd beïnvloed door het ontstaan van een vorm van zelfbeheer (dat wil zeggen sociale controle). Door het geringe aantal interventies via het profiel van Stichting Lezen Vlaanderen is de grens tussen de beheerder en de participanten eerder vaag. Deze bevindingen sluiten aan bij stellingen uit de theorie over affinity spaces. Enerzijds bieden ze ondersteuning voor de stelling dat participatie en engagement worden bevorderd wanneer participanten invloed kunnen uitoefenen op de omgeving en de interactiepatronen daarbinnen. Anderzijds tonen ze hoe de verantwoordelijkheid voor beheer – als onderdeel van leiderschap – wordt gedeeld tussen ontwikkelaars en participanten.

Uit de onderlinge vergelijking van beide sociale leesplatformen van *Iedereen Leest* wordt duidelijk hoe het medium volgens de participanten invloed heeft op de participatie en leesbeleving. Zo ervaren de participanten de sociale interactie op de website als afstandelijker en eenzamer omdat de communicatiemogelijkheden beperkter zijn ten opzichte van andere sociale media. Participanten benaderen de website dan ook veeleer als archief dan als communicatiemiddel. De Facebookgroep kent daarentegen uitgebreidere interactiemogelijkheden, hetgeen evenwel zorgt voor een overdaad aan informatie. De participanten ervaren bijdragen binnen de Facebookgroep daarom eerder als vluchtig of tijdelijk. Dit wordt echter zelden omschreven als een negatief aspect. Dit is wel het geval voor de afwezigheid van non-verbale communicatie en het gebrek aan sociale signalen dat aangehaald wordt in relatie tot beide omgevingen. Volgens de participanten is het daardoor moeilijk

om uitspraken van anderen in te schatten, hetgeen soms tot wrevel leidt. Deze bevindingen sluiten aan bij de relatie tussen de agressieve toon binnen online interactie en de beperkingen van computer-gemedieerde communicatie die werden vastgesteld in eerder onderzoek (Kiesler, Siegel & McGuire, 1984; Sassenberg, Boos & Rabung, 2005). Ondanks het gemis aan non-verbale signalen binnen beide omgevingen van *Iedereen Leest* blijken de participanten er toch in te slagen om agressieve uitlatingen te bannen. Het zelfbeheer door de participanten gaat samen met het opnemen van een voorbeeldfunctie. De participanten geven te kennen dat eerdere ervaringen met conflict in online omgevingen hebben bijgedragen tot het bewuster verwoorden van opinies wanneer non-verbale en sociale signalen afwezig zijn.

6 SLOTBESCHOUWING

Uit dit alles blijkt dat de participanten zich in het algemeen erg positief en tevreden uitlaten over het leesbevorderingsinitiatief *Iedereen Leest*. Naast de ontwikkelaars en beheerders speelt de gemeenschap – dat wil zeggen de andere participanten – een belangrijke rol. De geïnterviewden voelen zich door reacties en feedback van andere gebruikers aangemoedigd tot lezen, alsook tot het delen van hun leeservaringen. Bovendien wordt ook de mogelijkheid om bij te dragen aan de discussie over literatuur *an sich* als stimulerend ervaren. De participanten bemerken tot slot dat ze een sterkere samenhang tussen de website en de Facebookgroep als positief zouden ervaren.

6.1 AANBEVELINGEN VOOR DE PRAKTIJK

Op basis van de bevindingen worden in dit onderdeel aanbevelingen geformuleerd met betrekking tot leesbevordering via formele en informele instanties, respectievelijk onderwijs en leesbevorderingsorganisaties.

Leesbevordering via onderwijs

Lezen en literatuur hebben te kampen met concurrentie van 'nieuwere' media. Muziek, films, televisieseries, games en sociale media eisen alle een deel van de aandacht op van leraren en leerlingen. Uit de resultaten van het onderzoek blijkt evenwel dat sociale leesomgevingen, waar literatuur en sociale media samensmelten, de aandacht voor literatuur kunnen verhogen.

Sociale leesomgevingen ondersteunen de deelname aan literaire cultuur en in het bijzonder het delen van leeservaringen en leesbeleving. De nadruk ligt daarbij zeer sterk op het sociale aspect van lezen en het omgaan met literatuur. Door in te zetten op discussie en debat ontstaan een aantal interessante mogelijkheden voor

het onderwijs. Zo wordt een ruimte gecreëerd waar leerlingen worden uitgenodigd hun interesse uit te drukken en verder te ontwikkelen. Tevens worden ze geconfronteerd met de interesses, ideeën en opvattingen van anderen, hetgeen aanleiding kan geven tot boeiende conflictsituaties waarbij leerlingen moeten leren omgaan met diversiteit en afspraken moeten maken over gepaste vormen van communicatie, zoals bijvoorbeeld beleefdheid en wederzijds respect.

De bevindingen tonen ook aan dat aandacht voor persoonlijke interesses belangrijk is wanneer het gaat om het verhogen van motivatie tot deelname en engagement. Ook leesonderwijs kan opgebouwd worden rond persoonlijke interesses van leerlingen om zo de aanwezige passie voor lezen en literatuur te ondersteunen of aan te wakkeren. Daarbij spelen niet alleen sociale media, maar ook leerkrachten een belangrijke rol. Zij treden op als bemiddelaar, facilitator en moderator in het verkenningsproces van leerlingen. Dit houdt in dat de leerkracht bemiddelt in conflictsituaties, ondersteuning biedt bij het maken van keuzes of het bespreken van leeservaringen, alsook gepassioneerd eigen leeservaringen deelt en bediscussieert met de leerlingen. De leerkracht neemt dus geen leiderspositie op zich, maar begeleidt de leerlingen naar zelfbeheer.

In dit licht kunnen sociale media omgevingen begrepen worden als pedagogische 'gereedschappen' waarmee en waardoor we ook leren. Ze laten toe om leerlingen onmiddellijk te introduceren in en vertrouwd te maken met de cultuur en praktijken waaraan ze geacht worden na afloop van het formeel onderwijs deel te nemen. Als dusdanig wordt leren een zaak van deelnemen aan cultuur en interageren met anderen.

6.2 LEESBEVORDERING VIA INFORMELE INSTANTIES

Ondanks fenomenen zoals *Harry Potter* en *Twilight* staan lezen en literatuur vaak niet bovenaan de lijst van favoriete vrijetijdsbestedingen bij jongeren. Ze grijpen doorgaans sneller naar muziek, films, games en sociale media (Apestaartjaren, 2012). Desondanks wordt mede via sociale leesomgevingen de interesse voor lezen en literatuur ondersteund en aangewakkerd, wat ook mag blijken uit het stijgende aantal gebruikers van platformen zoals *Iedereen Leest*.

Uit de gesprekken met de participanten blijkt dat het delen, of beter het 'tonen', van leeservaringen een belangrijk onderdeel uitmaakt van leesbeleving. Wanneer het gaat om boeken en literatuur spreekt men over een belezen iemand. Het zich presenteren als een belezen persoon speelt een belangrijke rol bij het uitwisselen van boekentips en het communiceren over literatuur, beide belangrijke aspecten van informele leesbevorderingsinitiatieven. Sociale media kunnen daarbij ondersteuning bieden. Gebruikers kunnen er een profiel aanmaken en zich een identiteit als

'kenner' of 'expert' aanmeten door virtuele boekenkasten uit te bouwen, reviews te schrijven en discussies aan te gaan met anderen. Het onderzoek toont hoe Stichting Lezen Vlaanderen met het *Iedereen Leest* initiatief één mogelijke piste bewandelt. Verder blijkt ook interactie een belangrijke rol te spelen. Daarvan getuigt de groeiende populariteit van de Facebookgroep *www.iedereenleest.be – wat lees jij?* en de vraag van participanten om beide platformen van *Iedereen Leest* beter te integreren. Informele leesbevorderingsinitiatieven doen er dus goed aan om beide aspecten van leesbeleving voldoende aan bod te laten komen en met elkaar in evenwicht te brengen.

LITERATUURLIJST

Apestaartjaren. (2012). *Onderzoeksrapport Apestaartjaren 4*. Geraadpleegd op 12 mei 2014, van http://www.apestaartjaren.be/onderzoek/apestaartjaren-4

Beyens, K., & Tournel, H. (2010). Mijnwerkers of ontdekkingsreizigers? Het kwalitatieve interview. In T. Decorte & D. Zaitch (Red.), *Kwalitatieve methoden en technieken in de criminologie* (pp. 199-232). Leuven: Acco.

boyd, D., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*, 210-230.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Coenders, M. (1998). Community of practice. In Ruijters M. en Simons R. J. (Red.), *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers* (pp. 125-136). Deventer: Kluwer.

Doyle, C. (2010). A literature review on the topic of social media. *Cathal Doyle*. Geraadpleegd op 9 april 2013, van http://cathaldoyle.com/wp-content/uploads/2010/10/Literature-Review-of-Social-Media.doc.

Gee, J. P. (2005). Semiotic social spaces and affinity spaces: from the age of mythology to today's school. In D. Barton & K. Tusting (Eds.), *Beyond communities of practice: language, power and social context* (pp. 214-232). Cambridge: Cambridge University Press.

Grosseck, G., & Holotescu, C. (2012). An empirical analysis of the educational effects of social media in universities and colleges. In I. Roceanu (Ed.), *Proceedings of the 8th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucharest*. Bucharest: Editura Universitara.

Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethography: principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: Sage.

Howitt, D. (2011). Ethnography/ participant observation. In G. Van Hove & L. Claes (Eds.), *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools* (pp. 131 – 153). Harlow: Pearson Education Limited.

Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, *48*(1), 59-68.

Kiesler, S., Siegel, J., & McGuire, T.W. (1984). Social psychological-aspects of computer-mediated communication. *American Psychologist*, *39*(10), 1123-1134.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.

Lindlof, T.R., & Shatzer, M.J.(1998). Media ethnography in virtual space: strategies, limits, and possibilities. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, *41*, 18-37.

Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

Nielsen, J. (2006). *Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute. NN Group*. Geraadpleegd op 8 april 2014, van http://www.nngroup.com/articles/participation-inequality/

Pratt, M. L. (1991). Arts of the Contact Zone. *Profession*, *91*, 33-40.

Sassenberg, K., Boos, M., & Rabung, S. (2005). Attitude change in face-to-face and computer-mediated communication: Private self-awareness as mediator and moderator. *European Journal of Social Psychology*, *35*(3), 361-374.

Stichting Lezen Vlaanderen. (2014). *Iedereen Leest*. Geraadpleegd op 20 november 2013, van http://stichtinglezen.be/content.aspx?l=004.005.001

Thomsen, S. R., Straubhaar, J. D., & Bolyard, D. M. (1998). Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets. *Information Research*, *4*(1). Geraadpleegd op 11 februari 2015, van http://www.informationr.net/ir/4-1/paper50.html

OVER DE AUTEUR

Jaël Muls (1991) behaalde in 2014 haar master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit van Gent. Sinds oktober 2014 is ze werkzaam als doctoraatstudent binnen de vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. In het kader van haar doctoraat voert Jaël Muls onderzoek uit naar de invloed van sociale media, en meer specifiek sociale netwerksites, binnen het onderwijs. Haar interesse voor sociale media ontstond tijdens haar studie, wat onder meer blijkt uit haar masterscriptie: 'Leesbevordering via sociale media: Verkenning van leesbeleving en leespraktijken via het *Iedereen Leest* initiatief.'

HYPERTEKSTFICTIE OP HERKANSING

EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN MULTIMEDIA EN INTERACTIVITEIT OP DE LEESERVARING

NIELS BAKKER[1]

1 SAMENVATTING

Digitale media bieden de mogelijkheid om geschreven verhalen te verrijken met multimedia en interactiviteit. Uit onderzoek blijkt dat dergelijke extra's de taalontwikkeling van peuters en kleuters stimuleren, mits ze gedoseerd worden toegepast en voldoende aansluiten op de inhoud van het verhaal. Er bestaat nog weinig onderzoek naar de mogelijkheden van digitale verrijkingen voor oudere kinderen. In een experiment is gekeken naar de leeservaring van jongvolwassenen (gemiddelde leeftijd 21,4 jaar) van een Young Adult-verhaal mét en zonder hyperlinks naar het internet. Gemotiveerde lezers van verhaalboeken vinden de uitstapjes naar de videofragmenten afleidend en ondermijnend voor hun mentale verbeelding. Weinig gemotiveerde lezers daarentegen vinden het makkelijker om zich onder te dompelen in het verhaal en er een mentaal plaatje bij te creëren. De uitkomsten wijzen erop dat de interactiviteit in een met hyperlinks verrijkt verhaal niet noodzakelijkerwijs op gespannen voet staat met de immersie. Dat komt omdat een lineair verhaal met hyperlinks, meer dan hyperfictie waarin de lezer al klikkend zijn persoonlijke plot 'samenstelt', tegemoetkomt aan narratieve waarden. Tevens impliceren de uitkomsten dat de digitale leeservaring niet alleen afhangt van de technologische

1] Met dank aan Frank Hakemulder en Dick Schram voor hun vruchtbare ideeën, tips en commentaar tijdens de voorbereiding, uitvoering en verslaglegging van het onderzoek.

kenmerken van de tekst, maar ook van de eigenschappen, verwachtingen en voorkeuren van de individuele lezer. Met name bij kinderen en jongeren die het lezen mijden, kunnen multimedia en interactiviteit in boeken de leesmotivatie stimuleren.

2 LEZEN EN LEESBEVORDERING IN TRANSITIE

'Literatuur? Het gaat héél slecht!' Schrijver Philip Huff (2014) windt er in zijn Verhey-lezing aan de Universiteit Leiden geen doekjes om. Het lezen van boeken beleeft een structurele neergang en de digitale media kunnen daarvoor verantwoordelijk worden gesteld. Want, zo betoogt Huff, een gedrukte roman is 'een narratief dat 'dieplezen' afdwingt én faciliteert: het biedt zonder hyperlinks, plaatjes, filmpjes of geluidjes een lang en volledig verblijf in een andere wereld, waarbij de wereld waarin je leest verdwijnt.' Huff staat niet alleen in zijn standpunt. De aanname dat mensen op het beeldscherm vluchtiger, oppervlakkiger en multilineairder lezen wordt breed gedeeld. De interactieve mogelijkheden van digitale tekstdragers leiden lezers af van de tekst. Als gevolg daarvan zouden ze minder sterk opgaan in de wereld van het verhaal (Carr, 2011; Van der Weel, 2011; Wolf, 2007).

Ook onder leesbevorderaars bestaat de vrees dat de digitalisering van het boek het dieplezen ondermijnt. Zij beschouwen de immersie, ook wel transportatie (Gerrig, 1993), *engagement* (Busselle & Bilandzic, 2009), *involvement* (Klimmt & Vorderer, 2003), *leesflow* (Nell, 1988) of absorptie (Kuijpers, 2014; Tellegen & Frankhuisen, 2002) genoemd, als een van de kerndoelen van de leessocialisatie (Stichting Lezen, 2012). Hun streven is kinderen en jongeren kennis te laten maken met deze manier van lezen, omdat deze een van de meest intieme vormen van contact tussen lezer en boek markeert. De immersie in de verhaalwereld is een cognitief proces dat zich tijdens de handeling van het lezen ontvouwt, en waarin 'de lezer de zee induikt (immersie), een vreemd land bereikt (transportatie), gevangen genomen wordt (in beslag genomen door het verhaal), en het contact verliest met alle andere realiteiten (verloren gaat in een boek)' (Ryan, 2001, p. 93). Daarmee heeft de immersie een sterk transcendentaal karakter: de lezer ervaart een eenheid tussen zichzelf en de wereld die de schrijver door middel van zijn woorden oproept.

Tegelijkertijd koesteren leesbevorderaars de hoop dat de digitalisering de leescultuur kansen biedt (Stichting Lezen, 2012). In het leven van de generaties die opgroeien in het internettijdperk, en die regelmatig worden aangeduid als *millennials* (Howe & Strauss, 2000), *digital natives* (Prensky, 2001) of *netgeners* (een afkorting van netwerkgeneratie, Oblinger & Oblinger, 2005), nemen digitale media over het algemeen een vanzelfsprekender plaats in dan gedrukte boeken.

Uit verschillende onderzoeken – nationaal en internationaal – blijkt dat het leesplezier van veel kinderen, evenals de frequentie waarmee zij zich wijden aan het lezen, begint te dalen vanaf het moment dat zij in de eerste jaren van de basisschool hebben leren lezen (Chall & Jacobs, 2003; Huysmans, 2013; Nielen & Bus, 2013). Vrijwel gelijktijdig neemt hun gebruik van digitale apparaten (smartphones, tablets, laptops) en online informatievoorzieningen (sociale media, chatdiensten, e-mail) in rap tempo toe (Huysmans, 2013).

Dit patroon in het mediagebruik heeft leesbevorderaars op het idee gebracht dat de ogenschijnlijk natuurlijke affiniteit met digitale media een instrument kan zijn om kinderen en jongeren naar het boek te leiden – niet op papier maar digitaal. Deze aanname krijgt voorzichtige ondersteuning vanuit wetenschappelijke hoek. Zo worden e-boeken op de tablet en laptop hoofdzakelijk gelezen door mensen die voorop lopen in de adoptie van nieuwe mediatechnologieën (Bakker, 2013). Aangezien jonge mensen oververtegenwoordigd zijn onder deze zogeheten *early adopters*, met een populair woord aangeduid als gadgetfreaks (Huysmans & De Haan, 2010), geeft dat het potentieel aan van deze apparaten voor de leesbevordering. Bovendien blijkt uit gebruikerstests dat e-readers en tablets basis- en middelbare scholieren een prikkel geven om met grotere regelmaat een boek te lezen (Ehmig, Reuter & Menke, 2011; Miranda et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014). Met name kinderen die over het algemeen weinig gemotiveerd zijn om te lezen, voelen zich door de technologie gestimuleerd (Tveit & Mangen, 2014). Zo krijgen jongens die de e-reader gebruiken een positievere houding tegenover het lezen, terwijl de leesattitude van meisjes – over het algemeen ferventere boekenlezers – niet verandert (Miranda et al., 2011).

Verrijkte digitale boeken lijken nog betere kansen te bieden om het lezen te bevorderen. Kinderen zijn in andere media-contexten (televisie, internet) vertrouwd met de multimediale en interactieve vertelmiddelen die deze e-boeken en boek-apps bevatten, zoals een ingesproken voorleesstem of voice-over, bewegende beelden en geanimeerde prenten (in plaats van de statische prenten uit gedrukte boeken), muziek en achtergrondgeluiden en spelletjes, quizzen en woordenboeken. Uit een meta-analyse van 43 studies komt naar voren dat dergelijke extra's een meerwaarde hebben ten opzichte van gedrukte prentenboeken: ze vergroten de woordenschat en het verhaalbegrip van jonge kinderen (Takacs, Swart & Bus, 2014). Zo zijn kleuters even goed in staat om het verhaal na te vertellen als ze worden voorgelezen door het boek als door een volwassene (De Jong & Bus, 2004). Bovendien creëert de beweging in de geanimeerde prenten een besef van de temporele voortgang van het verhaal. Dat helpt kinderen om niet alleen de gebeurtenissen zelf, maar ook de oorzaken en gevolgen daarvan te doorgronden (Verhallen, Bus & De Jong, 2004).

Tot slot zorgen aanklikbare *hotspots* met woordbetekenissen en meerkeuzevragen na afloop van een fragment ervoor dat kinderen woorden beter verwerken – en zo hun vocabulaire vergroten (Smeets & Bus, 2012).

Deze onderzoeken (overwegend experimenten met een 'digitale' en een 'traditionele' voorleesgroep) laten zien dat multimedia en interactiviteit niet noodzakelijkerwijs op gespannen voet staan met de immersie in de verhaalwereld. Dit gaat echter wel gepaard met twee belangrijke voorwaarden: de extra's dienen inhoudelijk gerelateerd te zijn aan het verhaal en in de juiste dosering te worden toegepast (Smeets & Bus, 2013). Een overdaad aan toeters en bellen, die bovendien weinig met het verhaal te maken hebben, leidt tot concentratieverlies – en een doorbreking van de immersie (De Jong & Bus, 2002).[2] De bestaande studies richten zich met name op peuters en kleuters. Het is nog onduidelijk hoe multimedia en interactiviteit uitpakken bij oudere kinderen. Basis- en middelbare scholieren krijgen weliswaar meer plezier in lezen dankzij digitale boeken (Ehmig, Reuter & Menke, 2011; Miranda et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014), maar in hoeverre en op welke wijze wordt bij hen een immersieve leeswijze gefaciliteerd? En gebeurt dat onder dezelfde condities – inhoudelijke relatie, juist dosering – als in voorleesverhalen voor de allerjongste kinderen? Als leesbevorderaars, naast het leesplezier en de leesfrequentie, ook een zekere mate van leeskwaliteit willen stimuleren, is het noodzakelijk om hierover meer kennis te verzamelen. Dat maakt het tevens mogelijk om een doorgaande leeslijn te ontwikkelen voor het digitale lezen, met een aanbod van boeken, begeleiding door ouders en professionals en leesactiviteiten voor elke leeftijdsgroep.

In dit artikel doe ik verslag van een experiment naar een Young Adult-roman die de lezer in staat stelt om tijdens het lezen te surfen naar bronnen op internet. Woorden en zinsdelen zijn voorzien van hyperlinks. Deze verwijzen door naar filmpjes, liedjes en webteksten met een inhoudelijke relatie met het verhaal. De vraag is of deze 'uitstapjes' de concentratie van jongvolwassen lezers afleiden van de hoofdtekst, en daarmee de immersie bemoeilijken, of dat ze vanwege hun relatie met het verhaal een verdieping vormen en daarmee de immersie ondersteunen. Mijn verwachting is dat, in lijn met de eerdere onderzoeken (Ehmig, Reuter & Menke, 2011; Miranda et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014), het effect voor verschillende groepen lezers uiteenloopt. Terwijl gemotiveerde lezers de hyperlinks als een doorbreking zullen ervaren van de immersie, gehecht als zij zijn aan printconventies, zullen ze deze juist versterken bij weinig gemotiveerde lezers. Behalve meer plezier kunnen

2] De vraag 'wat is precies te veel' is nog niet duidelijk beantwoord. Dit is contextafhankelijk en lijkt daarmee deels ter beoordeling aan producenten en ontwerpers.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 158 17-11-2015 11:34:25

digitale verrijkingen hen tevens een sterkere onderdompeling laten ervaren in de verhaalwereld.

Ondanks de breed gedeelde vrees dat de digitalisering de cultuur van het dieplezen ondermijnt (Carr, 2011; Huff, 2014; Van der Weel, 2011; Wolf, 2007), is mijn perspectief dus optimistischer. Ik volg de ideeën van Baricco (2006), die cultuur beschouwt als een proces van mutatie. De bestaande gebruiken, uitingen en structuren maken geen plaats voor nieuwe vormen, maar zijn voortdurend aan veranderingen onderhevig. Volgens deze redeneerlijn wordt het papieren boek niet zozeer vervangen door, maar transformeert het tot, het digitale boek. Het ligt voor de hand dat een mutatie van de tekstdragers tevens leidt tot een mutatie van het lezen zelf – en daarmee ook van het dieplezen. Ik ben benieuwd hoe zo'n gemuteerde vorm van immersie eruitziet, en hoe deze tot stand komt bij verschillende groepen lezers. Daarmee haak ik in op het debat over de vraag of literatuur en digitale media verenigbaar zijn vanuit het oogpunt van de lezer. Een discussie die al geruime tijd vóór de opkomst van het e-boek op gang kwam: hij wordt gevoerd sinds de eerste zogeheten hypertekstfictie het levenslicht zag waarop de in dit experiment onderzochte Young Adult-roman voortbouwt.

3 HYPERTEKSTLITERATUUR: OXYMORON OF SYNTHESE?

3.1 DE LEZER ALS GAMER (EN DE GEVOLGEN VOOR DE IMMERSIE)

Aan het eind van de twintigste eeuw gaan Stuart Moulthrop (*Victory Garden*, 1992) en Michael Joyce (*Afternoon*, 1990) verhalen componeren die zich niet laten lezen in een vaste, vooraf door de schrijver bedachte volgorde. Met behulp van computertechnologie markeren zij woorden en zinsdelen met hyperlinks die verwijzen naar andere stukjes tekst, zogeheten *chunks*. Zo stellen zij de lezer in staat om zijn route door het verhaal naar eigen smaak, inzicht en voorkeur te bepalen. De opkomst van het genre werd beschouwd als een revolutie in de evolutie van geschreven teksten en ging gepaard met grootse dromen, idealen en vergezichten. Deze ontsproten aan het utopische idee dat in een hypertekst niet alleen elke interpretatie, maar ook elke lezing uniek zou zijn. 'De lineaire, gebonden en vaste kwaliteiten van de traditionele tekst worden overstegen' (Landow & Delany, 1991, p. 227). Terwijl de schrijver een deel van de regie uit handen geeft, ziet de lezer zijn invloed juist toenemen. Omdat hij de structuur van de tekst mede bepaalt, krijgt hij de rol van co-creator en mag hij proeven aan het 'aura' van de auteur (Landow & Delany, 1991).

De werkelijkheid pakte weerbarstiger uit. 'Hyperfictie' wist nooit de status te ontstijgen van 'een vrij geheimzinnig interessegebied' (Mangen, 2008, p. 407).

In populariteit schopten hypertekstromans het niet verder dan een select groepje liefhebbers. Tot op heden worden ze goeddeels genegeerd door literaire critici en het brede publiek en ze ontbreken op algemene literaire canonlijstjes. Wat in makerskringen doorging voor een revolutie, bleef in de ogen van de lezer dus een tamelijk marginaal verschijnsel. Daarnaast kwamen de visioenen van de voorstanders op hevige kritiek te staan van vakgenoten die er sceptischer gedachten op nahielden. Zo relativeerde Murray (1997) de toegenomen invloed, handelingskeuze en macht van de lezer. Hoewel deze de vrijheid heeft om zijn eigen route te bepalen, blijft de auteur degene die de tekst schrijft en die de *potentiële* routes aangeeft. Hij bepaalt dus het speelveld waarbinnen het lezen en interpreteren van de hypertekst gestalte krijgt. Eerder dan een co-creator of zelfs co-auteur, is de lezer een speler van het spel dat de auteur bedenkt en vormgeeft.

Fundamenteler van aard is de vraag of en in hoeverre literatuur en hypertekst zich überhaupt tot elkaar verhouden. Het model van co-creatie, of dat nu betrekking heeft op het selecteren, navigeren of creëren van teksten, heeft zich uitstekend bewezen op het *World Wide Web*, in de vorm van zoeksystemen, encyclopedieën, weblogs en sociale media (Mangen & Van der Weel, 2015). Maar hoe zit dat met verhalende teksten? Berust literatuur niet op het idee van de auteur als creatief brein – van de inhoud, maar ook van de structuur? Verlangen lezers er überhaupt naar om de opbouw en de organisatie van de tekst mede te bepalen? Mangen en Van der Weel (2015) betogen in een overzichtsartikel dat we, als we een kort verhaal of roman lezen, helemaal geen behoefte voelen om zeggenschap uit te oefenen over de orde, het verloop en de samenhang van de brokjes informatie. 'Bepalende kenmerken van wat literair lezen tot zo'n aangename ervaring maakt, zoals onze betrokkenheid met het lot van de karakters of emotioneel plezierige reacties op onverwachte plotwendingen, zijn in fundamentele zin afhankelijk van de controle van de auteur. De lezer wil aan de ontvangende kant staan van de manipulaties van de schrijver, en geconfronteerd worden met diens consistent en overtuigend gepresenteerde standpunt' (Mangen & Van der Weel, 2015).

Hoewel er weinig empirisch onderzoek is gedaan naar het lezen en interpreteren van hypertekstverhalen, vinden de spaarzame experimenten voorlopig bewijs voor dit idee. Proefpersonen rapporteren dat ze als gevolg van de interactiviteit het gevoel hebben een videogame te spelen in plaats van een verhaal te lezen (Tan & Dev, 2001). Daarnaast zijn hun verwachtingen over het vervolg lager gespannen dan bij een verhaal met een kop-romp-staart-structuur. Daaruit valt op te maken dat de spanningsboog slapper hangt en lezers het prefereren om gestuurd te worden in plaats van zelf te sturen (Tan & Dev, 2001). De hypertekststructuur doet ook afbreuk aan de immersie in de verhaalwereld. Hypertekstlezers geven blijk van een

oppervlakkigere emotionele betrokkenheid bij de personages en de gebeurtenissen dan lezers van een lineaire versie van hetzelfde verhaal (Miall & Dobson, 2001). 'Hun aandacht wordt getrokken naar de structuur van de hypertekst en diens functies, en veel minder naar de ervaring die het verhaal biedt. Daardoor slagen ze er niet in zich te verbinden met de literaire kwaliteiten van de tekst' (Miall & Dobson, 2001).

Aan de basis van deze leesbarrières liggen zeer waarschijnlijk de theorieën van *getting lost in cyberspace* en *cognitive overload*, die veelvuldig zijn aangetoond in onderzoek naar informatieve hyperteksten (Conklin, 1987; DeStefano & LeFevre, 2007). Het gevoel van verdwalen ontstaat doordat lezers niet goed weten waar ze zich precies bevinden in de hypertekst (Müller-Kalthoff & Möller, 2003) en het lastig vinden om te beslissen welke hyperlinks ze willen volgen (Kim & Hirtle, 1995). Ook de proefpersonen in het experiment van Miall & Dobson (2001) raakten verdwaald en gedesoriënteerd. Ze voelden zich verward tijdens het lezen en hadden het gevoel niet te beschikken over informatie die relevant was om het verhaal te kunnen volgen. Daardoor waren ze niet in staat om een coherent mentaal plaatje te creëren van het verhaal. Een dergelijk 'situatiemodel', dat een voorwaarde is voor tekstbegrip, ontstaat uitsluitend als de relaties tussen de tekstonderdelen voldoende geëxpliciteerd zijn (Kintsch, 1988).

Lezers die verdwaald raken in de hypertekst, lopen een groter risico dat hun werkgeheugen overbelast raakt. Maar zelfs als ze niet in de tekst verdwalen, kan er cognitieve overbelasting optreden. In vergelijking met een lineaire tekst moeten ze namelijk twee taken simultaan uitvoeren. Naast het lezen, verwerken en interpreteren van de informatie in de tekst, en het integreren daarvan met hun eigen voorkennis en ervaringen in een situatiemodel, zijn ze tevens gedwongen om keuzes te maken over de geprefereerde route die ze willen volgen. Deze combinatie van informatieverwerking en navigatieplanning maakt dat er sprake is van een hoge cognitieve belasting, wat het risico met zich meebrengt dat ze minder kennis opsteken en dus minder leren en onthouden van de tekst. De gevolgen van het lezen van een hypertekst zijn in dat opzicht vergelijkbaar met die van multitasking. Uit onderzoek daarnaar blijkt dat als mensen gelijktijdig aan een tweede taak moeten werken, hun prestaties op de eerste taak achteruit gaan (Zumbach, 2006).

In reactie op deze twee fenomenen hebben verschillende empirische onderzoekers zich dan ook gericht op het zoeken naar tekstelementen die desoriëntatie en cognitieve overbelasting kunnen voorkomen. Hun oplossingen komt er over het algemeen op neer om hypertekstlezers zwaardere restricties op te leggen. Dat perkt weliswaar hun keuzevrijheid in, maar geeft hun ook een steviger houvast. Zo blijkt het te werken om een sterkere hiërarchie in te bouwen, bijvoorbeeld in de vorm

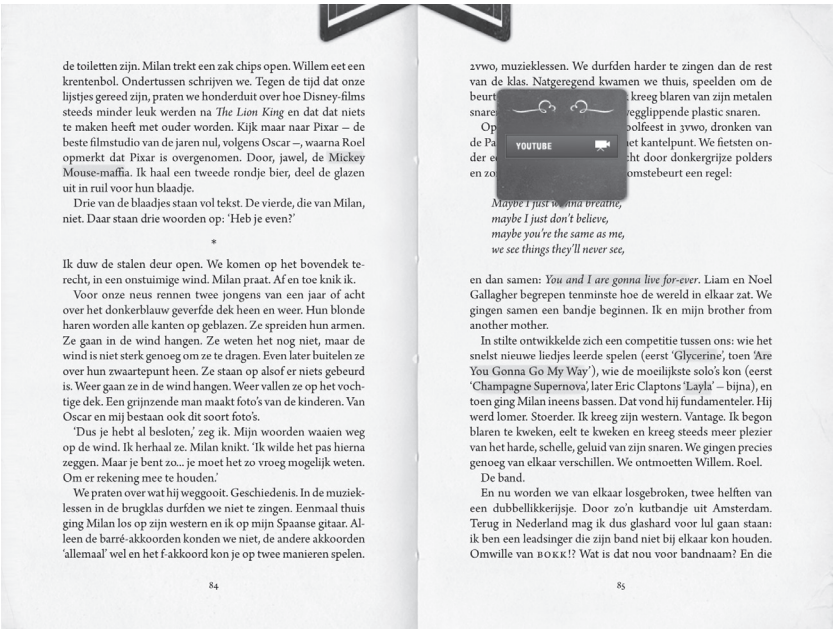
van een boom- in plaats van een netwerkstructuur (McDonald & Stevenson, 1998). Daarnaast kan de hoeveelheid links worden ingeperkt, zodat lezers minder overrompeld raken door de keuzemogelijkheden (DeStefano & LeFevre, 2007). De bevindingen lopen uiteen als het gaat om het toevoegen van een grafische representatie van de tekst, zoals een diagram dat de relaties tussen eenheden duidelijk maakt, menu's die de belangrijkste tekstelementen bevatten en zoekmachines die navigatie op trefwoorden mogelijk maken. Aan de ene kant kunnen dergelijke structuuraanduiders het coherentiegevoel verhogen (Chen & Rada, 1996). Aan de andere kant voegen ze nieuwe informatie toe, waarmee ze het risico op cognitieve overbelasting in de hand werken (DeStefano & LeFevre, 2007). Ondersteunende *features* leveren vooral profijt op voor lezers die niet kunnen terugvallen op een ruime voorkennis over het onderwerp of die behept zijn met een beperkt werkgeheugen (De Stefano & LeFevre, 2007; Salmerón, Cañas, Kintsch & Farjardo, 2005).

Met name in narratieve hyperteksten bestaat het risico op getting lost in cyberspace en cognitive overload (Zumbach & Mohraz, 2008). Verhalen zijn sterker gebouwd op principes als samenhang, lineariteit en causaliteit dan bijvoorbeeld nieuwsberichten, encyclopedieën en educatieve boeken. Een nieuwe generatie auteurs van hypertekstfictie hanteert dan ook een andere werkwijze (Hayles, 2008). Enerzijds keren zij zich af van narratieve vormen, anderzijds leggen ze de lezer meer beperkingen op. Veel hypertekstverhalen 1.0 waren geordend volgens de *matrix*: een multilineaire vorm, waarin de lezer op elk knooppunt kan instappen en op elk knooppunt de keuze heeft om te surfen naar verscheidene andere knooppunten in het tekstuele netwerk. Het hypertekstverhaal 2.0 daarentegen valt vaak terug op de techniek van *branching*: een lichtere, meer hiërarchische vorm, waarin de lezer zich van a tot z door de tekst beweegt en onderweg via hyperlinks uitstapjes maakt naar gerelateerd materiaal (Viola, 1982). Deze variant maakt het voor schrijvers eenvoudiger om tegemoet te komen aan narratieve conventies, zoals continuïteit in tijd en ruimte, een zich gestaag ontvouwende verhaalopbouw en de sociale en psychologische ontwikkeling van de personages. Daarmee vergroten ze de kans dat hun lezers een zekere mate van immersie in de verhaalwereld ervaren.

3.2 HYPERTEKSTLITERATUUR 2.0 (EN HYPOTHESES OVER DE GEVOLGEN VOOR DE IMMERSIE)

In dit experiment bestudeer ik het effect van zo'n hypertekst *light*, met als doel te weten te komen of de leeservaring gunstiger uitpakt dan in de experimenten van Tan en Dev (2001) en Miall en Dobson (2001). In 2011 verscheen in de appstore de Young Adult-roman *Alles ruikt naar chocola*. Schrijver Sidney Vollmer biedt de lezer de mogelijkheid 'om te lezen' en daarnaast 'om te lezen en verrast te worden'.

Wie voor de tweede optie kiest, ziet tijdens het lezen hoe woorden en zinsdelen een rode achtergrondkleur krijgen. Door er met de vinger op te tippen, maakt de lezer uitstapjes naar filmpjes, liedjes en webteksten op het internet. Bij de beschrijving van de 'gelikte hotelmanager' uit de film *Home Alone 2* surf je bijvoorbeeld naar een filmfragment met dit personage op het videoplatform YouTube. Het is de vraag of dergelijke uitstapjes voor de lezer zullen aanvoelen als een verstoring of als een versterking van de immersie in de verhaalwereld.



de toiletten zijn. Milan trekt een zak chips open. Willem eet een krentenbol. Ondertussen schrijven we. Tegen de tijd dat onze lijstjes gereed zijn, praten we honderduit over hoe Disney-films steeds minder leuk werden na *The Lion King* en dat dat niets te maken heeft met ouder worden. Kijk maar naar Pixar – de beste filmstudio van de jaren nul, volgens Oscar –, waarna Roel opmerkt dat Pixar is overgenomen. Door, jawel, de Mickey Mouse-maffia. Ik haal een tweede rondje bier, deel de glazen uit in ruil voor hun blaadje.

Drie van de blaadjes staan vol tekst. De vierde, die van Milan, niet. Daar staan drie woorden op: 'Heb je even?'

*

Ik duw de stalen deur open. We komen op het bovendek terecht, in een onstuimige wind. Milan praat. Af en toe knik ik.

Voor onze neus rennen twee jongens van een jaar of acht over het donkerblauw geverfde dek heen en weer. Hun blonde haren worden alle kanten op geblazen. Ze spreiden hun armen. Ze gaan in de wind hangen. Ze weten het nog niet, maar de wind is niet sterk genoeg om ze te dragen. Even later buitelen ze over hun zwaartepunt heen. Ze staan op alsof er niets gebeurd is. Weer gaan ze in de wind hangen. Weer vallen ze op het vochtige dek. Een grijnzende man maakt foto's van de kinderen. Van Oscar en mij bestaan ook dit soort foto's.

'Dus je hebt al besloten,' zeg ik. Mijn woorden waaien weg op de wind. Ik herhaal ze. Milan knikt. 'Ik wilde het pas hierna zeggen. Maar je bent zo... je moet het zo vroeg mogelijk weten. Om er rekening mee te houden.'

We praten over wat hij weggooit. Geschiedenis. In de muzieklessen in de brugklas durfden we niet te zingen. Eenmaal thuis ging Milan los op zijn western en ik op mijn Spaanse gitaar. Alleen de barré-akkoorden konden we niet, de andere akkoorden 'allemaal' wel en het f-akkoord kon je op twee manieren spelen.

84

2vwo, muzieklessen. We durfden harder te zingen dan de rest van de klas. Natgeregend kwamen we thuis, speelden om de beurt [illegible] kreeg blaren van zijn metalen snare[illegible] [illegible]egglippende plastic snaren.

Op[illegible] [illegible]olfeest in 3vwo, dronken van de Pa[illegible] [illegible]et kantelpunt. We fietsten onder e[illegible] [illegible]cht door donkergrijze polders en zo[illegible] [illegible]omstebeurt een regel:

Maybe I just wanna breathe,
maybe I just don't believe,
maybe you're the same as me,
we see things they'll never see,

en dan samen: *You and I are gonna live for-ever*. Liam en Noel Gallagher begrepen tenminste hoe de wereld in elkaar zat. We gingen samen een bandje beginnen. Ik en mijn brother from another mother.

In stilte ontwikkelde zich een competitie tussen ons: wie het snelst nieuwe liedjes leerde spelen (eerst 'Glycerine', toen 'Are You Gonna Go My Way'), wie de moeilijkste solo's kon (eerst 'Champagne Supernova', later Eric Claptons 'Layla' – bijna), en toen ging Milan ineens bassen. Dat vond hij fundamenteler. Hij werd lomer. Stoerder. Ik kreeg zijn western. Vantage. Ik begon blaren te kweken, eelt te kweken en kreeg steeds meer plezier van het harde, schelle, geluid van zijn snaren. We gingen precies genoeg van elkaar verschillen. We ontmoetten Willem. Roel.

De band.

En nu worden we van elkaar losgebroken, twee helften van een dubbellikkerijsje. Door zo'n kutbandje uit Amsterdam. Terug in Nederland mag ik dus glashard voor lul gaan staan: ik ben een leadsinger die zijn band niet bij elkaar kon houden. Omwille van BOKK!? Wat is dat nou voor bandnaam? En die

85

FIGUUR 1 | PAGINABEELD MET HYPERLINKS VERRIJKTE ROMAN-APP *ALLES RUIKT NAAR CHOCOLA*

Net als Kuijpers (2014) definieer ik de immersie aan de hand van vier deelprocessen die optreden tijdens het lezen en interpreteren van verhalende teksten: aandacht, transportatie, mentale verbeelding en emotionele betrokkenheid. Bij de 'aandacht' gaat het om de mate van concentratie op het verhaal. Hoe meer deze inspanningsloos aanvoelt en hoe minder afleiding er is van invloeden van buitenaf, hoe meer de lezer in een *flow* kan geraken en 'het bewustzijn van zichzelf, zijn omgeving en het verloop van tijd kan verliezen' (Kuijpers, 2014, p. 89). Als deze ervaring van gerichte, vloeiende concentratie optreedt, raakt de lezer 'getransporteerd' in het verhaal. Hij heeft als het ware het gevoel dat de grens tussen hemzelf en de verhaalwereld wordt opgeheven. Bij de 'mentale verbeelding' gaat het om het activeren

van het vermogen om de fantasie te laten spreken. De lezer creëert in zijn hoofd een eigen voorstelling van de verhaalwereld, combineert de inhoud met zijn eigen voorkennis en ervaringen en bouwt zo een situatiemodel van de tekst. De 'emotionele betrokkenheid' omvat de gevoelsmatige band met de karakters die de verhaalwereld bevolken (Kuijpers, 2014). Hierbij stelt de lezer zich open om zich in te leven en te verplaatsen in de ander. Hij gebruikt zijn voorstelling van hoe het personage de wereld ervaart om te reflecteren op zichzelf: hoe zou hij zich 'voelen en reageren als [hij] zich in de situatie van de ander bevond?' (Geljon & Schram, 1990, p. 206).

Ik verwacht dat het klikken op en verwerken van de hyperlinks zowel een positief als een negatief effect kan hebben op elk van deze vier deelprocessen van de immersie in de verhaalwereld. Aan de ene kant bestaat de mogelijkheid dat de twee deelprocessen van de aandacht en de transportatie, die zoals hierboven beschreven in elkaars verlengde liggen, verstoord raken. Door te klikken op de hyperlinks verlaten lezers tijdelijk de tekst, om een filmpje, liedje of webtekst op het internet te raadplegen (zie de paginabeelden in Figuur 1 en 2). Elke hyperlink brengt de lezer als het ware naar een ander 'eiland'. In plaats van 'een ruimte-tijd continuüm dat zich soepel ontrolt' (Ryan, 2001, p. 352-353), introduceert de schrijver een opgebroken, gefragmenteerde structuur. Dat leidt tot distantie van het verhaal. De activiteiten van het vegen, tikken, klikken en scrollen trekken de aandacht op zichzelf als fysieke, interactieve handelingen. De lezer heeft minder concentratie over voor de wereld die het verhaal wil oproepen, wat 'de potentieel immersieve impact van de narratieve fictie' ondergraaft (Mangen, 2008, p. 413). Dat zal 'de projector die de 'cinema voor de geest' afdraait tot stilstand brengen' (Ryan, 2001, p. 352-353).

Aan de andere kant kunnen de hyperlinks de twee deelprocessen van de aandacht en de transportatie intensiveren. De bronnen die via de hyperlinks ontsloten worden, sluiten inhoudelijk aan op het verhaal, wat volgens de theorie van het multimedialeren het begrip kan bevorderen. Als een boodschap wordt gebracht via twee informatiestromen die voldoende samenhang vertonen, leidt dat tot hogere leeropbrengsten dan een boodschap in één enkele informatiestroom (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Takacs, Swart & Bus, 2014). In tegenstelling tot multitaskopdrachten waarbij de taken een relatie ontberen, kan de lezer de beide stromen in dat geval integreren in zijn werkgeheugen. Hij zal de bronnen achter de hyperlinks dus ervaren als een logisch, samenhangend verlengstuk van de verhaalinhoud. Dat vergroot de kans dat hij aandachtig blijft en getransporteerd raakt.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 164 17-11-2015 11:34:26

FIGUUR 2 | INTERNETBEELD MET HYPERLINKS VERRIJKTE ROMAN-APP *ALLES RUIKT NAAR CHOCOLA*

Ook op de mentale verbeelding kan het klikken op en verwerken van de hyperlinks zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben. Aan de ene kant kan de lezer het gevoel hebben dat hij minder ruimte krijgt om zich een voorstelling te vormen van de wereld die door het verhaal wordt opgeroepen. Dat komt doordat de filmpjes, liedjes en webteksten de inhoud concretiseren, terwijl het juist als een kracht van geschreven verhalen wordt beschouwd dat schrijvers informatie selectief weergeven en het aan de lezer laten om de details in te vullen (Iser, 1978). Daar komt bij dat de hyperlinks hoofdzakelijk visuele en auditieve details ontsluiten. In de meerderheid van de verhaalboeken en romans voor (jong)volwassenen wordt informatie van deze aard überhaupt niet gespecificeerd. Lezers zijn het dus niet gewend, wat het risico met zich meebrengt dat ze zullen vinden dat de filmpjes, liedjes en webteksten afbreuk doen aan de potentie van hun eigen fantasie.

Daar staat tegenover dat de hyperlinks de mentale verbeelding ook kunnen faciliteren. Het lezen van verhalen is een proces dat hoge eisen stelt aan de cognitieve vermogens van mensen. 'In tegenstelling tot visuele informatie, vergt taal een grote mate van verbeeldende activiteit en veelomvattende logische inferenties om een plaatje in de geest van de lezer te produceren' (Ryan, 2001, p. 348). De theorie van het multimedialeren voorspelt dan ook dat het leer- en leesproces diepgaander

is als informatie verbaal én non-verbaal wordt gepresenteerd. Daarbij kan de visuele informatie fungeren als ondersteuning bij het verwerken van de verbale informatie (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Takacs, Swart & Bus, 2014). De filmpjes, liedjes en geschreven teksten kunnen het creëren van het mentale plaatje bij de tekst dus ook vergemakkelijken.

De vier deelprocessen van de immersie hangen onderling sterk met elkaar samen (Kuijpers, 2014). Een lezer die zich beter kan concentreren, raakt dieper getransporteerd en zal een duidelijker plaatje en situatiemodel bij het verhaal creëren. Dat vergroot de kans dat hij zich ook emotioneel betrokken zal voelen bij de beslommeringen van de personages. Ik verwacht dat, als de hyperlinks de concentratie, transportatie en mentale verbeelding van de lezer versterken, ze ook de emotionele betrokkenheid vergroten. En omgekeerd: als de hyperlinks afbreuk doen aan de concentratie, transportatie en mentale verbeelding van de lezer, zullen ze de emotionele betrokkenheid verlagen. Tot slot beschouwt Kuijpers (2014) de waardering van de lezer voor het verhaal als een *gevolg* van de mate van immersie in de verhaalwereld. In lijn daarmee verwacht ik dat lezers die een sterke mate van immersie ervaren, zoals die tot uiting komt in de vier deelprocessen, ook veel plezier zullen beleven aan het lezen van het verhaal. En omgekeerd, dat lezers die een geringe mate van immersie ervaren, juist weinig leesplezier zullen ervaren.

De hypotheses van het onderzoek zijn tweezijdig: ik ga ervan uit dat de hyperlinks de immersie in de verhaalwereld zowel kunnen verzwakken als kunnen versterken. De richting van hun effect is daarbij afhankelijk van de affiniteit die de lezer heeft met verhaalboeken en romans. Gemotiveerde lezers, die regelmatig lezen in hun vrije tijd, zullen de filmpjes, liedjes en webteksten ervaren als een hinderlijke onderbreking. Zij zijn in sterke mate geconditioneerd door de conventies van gedrukte boeken en nemen die verwachtingen mee in het experiment. De bronnen op internet zijn voor hen een overbodige vernieuwing, die hun band met de verhaalwereld en de personages verbreken en bovendien hun eigen fantasie belemmeren. Zij zullen dan ook minder aandachtig lezen, minder getransporteerd raken, een minder sterke mentale verbeelding maken, zich minder emotioneel betrokken voelen bij de personages en een minder positieve waardering hebben voor het verhaal. Weinig gemotiveerde lezers daarentegen, die sporadisch lezen in hun vrije tijd, zullen het klikken op en verwerken van de hyperlinks beschouwen als een prikkelende verrijking. Zij zijn minder sterk gevormd door de conventies van gedrukte boeken en staan meer open voor technologische vernieuwingen. De bronnen op internet versterken hun band met de verhaalwereld en de personages en bieden hun bovendien ondersteuning in het creëren van een mentaal plaatje bij de tekst.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 166 17-11-2015 11:34:26

Zij zullen dan ook aandachtiger lezen, dieper getransporteerd raken, een sterkere mentale verbeelding maken, zich emotioneel betrokkener voelen bij de personages en een positievere waardering hebben voor het verhaal.

4 METHODE

4.1 PROEFPERSONEN

Aan de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit Amsterdam zijn 41 studenten bereid gevonden om te participeren in het experiment. Hun leeftijd varieert tussen de 19 en 30 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 21,4 jaar (SD=2,65). Tom, de hoofdpersoon van het verhaal, wordt gevolgd tussen zijn 19e en 21e levensjaar. Het geringe leeftijdsverschil vergroot de kans dat lezers zich kunnen verplaatsen in het personage (Schram, 1985). Onder de proefpersonen bevonden zich 35 vrouwen en 6 mannen. Het geslacht van lezer en personage komt in de meeste gevallen dus niet overeen. Ik beschouw dat niet als een nadeel, omdat vrouwen over het algemeen goed in staat zijn om zich in te leven in en te identificeren met een verhaalpersonage van het andere geslacht (Jose, 1989).

4.2 ONTWERP

Het experiment heeft een 2x2-ontwerp. De onafhankelijke variabelen zijn de conditie (controle: 'kaal verhaal'; experiment: 'verhaal met hyperlinks') en de studierichting. 25 proefpersonen volgen een studie waarin ze les krijgen in literatuur, zoals Nederlandse, Engelse of Spaanse Taal en Cultuur, Literatuurwetenschap of Literatuur en Samenleving. Van hen wordt verwacht dat ze veel affiniteit hebben met verhaalboeken en romans. 16 proefpersonen studeren Communicatiewetenschap. Van hen wordt verwacht dat ze een geringe affiniteit hebben met verhaalboeken en romans.

TABEL 1 | ONTWERP

	experiment	**controle**
veel affiniteit	13 studenten Letteren	12 studenten Letteren
weinig affiniteit	7 studenten Communicatie	9 studenten Communicatie

De afhankelijke variabele is de immersie, die bestaat uit de vier deelprocessen aandacht, transportatie, mentale verbeelding en emotionele betrokkenheid (Kuijpers, 2014). Daarnaast is de waardering voor het verhaal onderzocht.

4.3 MATERIAAL

In experimenten verdient het gebruik van oorspronkelijke teksten de voorkeur. Dat maakt het onderzoek representatiever voor de werkelijkheid dan materiaal dat door de onderzoekers geconstrueerd is (Van Oostendorp & Zwaan, 1994). Tegelijkertijd maakt de noodzaak om variabelen onder controle te houden – zodat verschillen uitsluitend toe te schrijven zijn aan de onafhankelijke variabele, in dit geval wel/geen hyperlinks naar bronnen op internet – het vaak erg lastig om het materiaal helemaal in de oorspronkelijke staat te laten.

Ik koos voor de Young Adult-roman *Alles ruikt naar chocola* van Sidney Vollmer, omdat die als iOS-app verscheen in een versie mét en zonder hyperlinks naar bronnen op internet. Hoewel de tekst en de links oorspronkelijk zijn, was ik wel gedwongen om te selecteren en af te wijken van de oorspronkelijke presentatie. Zo maakte het tijdsbudget voor het experiment – 30 tot 60 minuten – het onmogelijk om proefpersonen het volledige boek te laten lezen. Daarom gebruikte ik een deel van het hoofdstuk 'Honderdvierenzestig dagen'. Uit mijn inventarisatie kwam naar voren dat de kwaliteit van de hyperlinks in deze passage relatief hoog is: het merendeel heeft een duidelijke inhoudelijke relatie met het verhaal. De links waarbij dat desalniettemin niet het geval was, liet ik achterwege. Technisch bleek het echter niet mogelijk om hyperlinks uit de app te verwijderen. Daarom presenteerde ik het verhaalfragment op een weblog. Ook de proefpersonen in de controleconditie kregen de tekst op deze manier aangeboden. Beide groepen lezen het fragment dus van het computerscherm, zodat mogelijke verschillen tussen de groepen niet herleid kunnen worden tot de kwestie van de tekstdrager (scherm of papier).

De experimentele versie telt vijf hyperlinks op een totaal van 2.364 woorden. Dat kan worden beschouwd als een relatief gering aantal, wat het risico op getting lost in cyberspace en cognitive overload zou moeten beperken (DeStefano & LeFevre, 2007). Alle hyperlinks brengen de lezer naar filmpjes op het videoplatform YouTube. De inhoudelijke relatie met het verhaal bestaat eruit dat de fragmenten het gevoel van hoofdpersoon Tom dan wel een gevoelsband tussen de personages nader toelichten en illustreren.

De eerste twee links leiden naar een video bij het liedje 'Live Forever' van Oasis. Tom en Milan, de oprichters van de band The Guilty Pleasures, zongen deze popsong samen toen ze tieners waren, terwijl ze door de weilanden terug naar huis fietsten. In dit hoofdstuk kondigt Milan aan de band te verlaten en wijst Tom hem op hun boezemvriendschap en diepgaande muzikale verwantschap. Tom beschouwt Milan zelfs als *a brother from another mother*. Het valt te verwachten dat de broers Gallagher in de originele videoclip van Oasis de associatie oproepen met Tom en Milan. Nog sterker geldt dat voor de karaokeversie, waarin twee 'gewone' vrienden

het liedje samen zingen. De video's leggen dus niet alleen een verband tussen een beroemde popgroep en een beginnend bandje, maar ook tussen twee daarbij behorende, diepe gevoelsbanden, die hun wortels hebben in een ver en gedeeld verleden.

De derde link voert naar een reclame voor het snoepje Fisherman's Friend. Hierin verlangt een grijsbaardige kapitein melancholisch naar huis – en dus naar vervlogen tijden. Dat kan als metafoor worden beschouwd voor Toms gevoel in dit hoofdstuk, namelijk dat hij afscheid moet nemen van zijn geliefde medebandlid dat hij al zo lang kent.

In het tweede deel van het hoofdstuk slaat de verdrietige sfeer om: Milan belooft Tom, na diens smeekbedes, om de bekendmaking van zijn terugtreden nog even uit te stellen. Daardoor hebben The Guilty Pleasures alsnog de kans om het gewenste platencontract binnen te slepen. Om dit te vieren, zingen Tom en kornuiten voor het oog van de passagiers op de boot het nummer 'Wagon Wheel' van de Old Crow Medicine Show. De vierde link leidt naar de videoclip bij dit liedje, waarin de bandleden harmonieus samenzingen en spelen, wat het hernieuwde bandgevoel in het verhaal onderstreept. De vijfde en laatste link representeert een gevoelsband tussen Tom en zijn broer Oscar. Deze voert naar *Tom & Jerry*, de tekenfilmserie waarnaar ze, zoals Vollmer beschrijft, in hun jeugd samen keken. Net als bij de eerste twee links naar de videoclip van Oasis wordt hier de suggestie gewekt van een diepe gevoelsband met wortels in een ver en gedeeld verleden.

4.4 MEETINSTRUMENTEN

Voor het meten van de vier deelprocessen van de immersie en de waardering voor het verhaal zijn enquêtevragen geformuleerd. Hiervoor heb ik grotendeels teruggegrepen op de gevalideerde meetinstrumenten voor de immersie in de verhaalwereld van Kuijpers (2014). Een aantal vragen – die bestaan uit stellingen met een zevenpuntsschaal die loopt van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens' – is gewijzigd dan wel aangevuld. Zo zijn Kuijpers' stellingen over aandacht en transportatie allemaal positief geformuleerd. Daarom heb ik stellingen toegevoegd die meten of proefpersonen juist niet aandachtig of getransporteerd raken, en zich juist afgeleid voelen. In de vraag naar de mate van aandacht staat naast Kuijpers' 'Het verhaal pakte me zo dat ik me kon afsluiten voor wat er om mij heen gebeurde' ook 'Ik voelde me afgeleid van het verhaal.' En in de vraag naar de mate van transportatie staat naast 'Omdat al mijn aandacht uitging naar het verhaal, leek het soms alsof ik niet meer los van het verhaal bestond' ook 'Ik vond het moeilijk om in het verhaal te komen.'

Bij de mentale verbeelding en emotionele betrokkenheid bestaan de aanvullingen uit stellingen die niet algemeen van aard zijn, maar concrete situaties uit de

tekst beschrijven. Hiermee wilde ik een directere reactie van proefpersonen op situaties uit het verhaal uitlokken. Zo moeten ze naar aanleiding van de scène over het liedje *Live Forever* reageren op de volgende stellingen: 'Door het liedje *Live Forever* van Oasis begreep ik beter welke droom Tom en Milan hadden in hun puberteit' (bij de vraag over de mentale verbeelding) en 'Door het liedje *Live Forever* van Oasis leefde ik meer mee met het jeugdsentiment van Tom en Milan' (bij de vraag over de inleving).

Als meetinstrument voor elk van de vier deelprocessen van de immersie en de waardering voor het verhaal zijn de stellingen betrouwbaar tot zeer betrouwbaar. De Cronbachs alfa voor aandacht is 0,90, voor transportatie 0,89, voor mentaal plaatje 0,74, voor inleving 0,91, voor identificatie 0,94 en voor waardering 0,94. Bij een Cronbachs alfa van 0,7 of hoger kan worden gesteld dat een verzameling stellingen voldoende betrouwbaar is en meet wat deze beoogt te meten.

4.5 PROCEDURE

Eerst vulden de proefpersonen een vragenlijst in om hun affiniteit in kaart te brengen met verhaalboeken en romans. Vervolgens lazen ze het deel van het hoofdstuk 'Honderdvierenzestig dagen' uit *Alles ruikt naar chocola*. Ik compenseerde hun gebrekkige voorkennis van de voorafgaande hoofdstukken door hun een korte introductietekst mee te geven. Daarin wordt uitgelegd wie de hoofdpersonen zijn en wat de aard is van hun relatie. De experimentele groep kreeg de opdracht om tijdens het lezen alle hyperlinks aan te klikken en van begin tot eind af te kijken en/of te luisteren. Na afloop van het lezen van de tekst kregen de proefpersonen in zowel de experimentele als de controleconditie de vraagblokken over de immersie en hun waardering voor het verhaal voorgelegd.

5 RESULTATEN

5.1 AFFINITEIT MET VERHAALBOEKEN EN ROMANS

Allereerst heb ik een check gedaan op de aannames van het experiment. Als verwacht blijken de Literatuurstudenten frequenter verhaalboeken en romans te lezen dan de Communicatiestudenten (Mann-Whitney $U=71$; $Z=-3{,}54$; $p<0{,}001$, eenzijdig). Ook hebben ze een positievere houding tegenover het lezen ('leesattitude', zie Stokmans (2006)) van verhaalboeken en romans ($t\ (39)=2{,}17$; $p=0{,}018$, eenzijdig). De groepen verschillen dus in hun affiniteit met het lezen van verhaalboeken en romans. De Letterenstudenten zijn relatief gemotiveerde en de Communicatiestudenten relatief weinig gemotiveerde lezers. De groepen verschillen echter niet

significant in hun houding tegenover het verrijken van een verhaal met hyperlinks naar bronnen op internet (W=188; Z=-0,33; p=0,370, eenzijdig). De Letteren- en Communicatiestudenten staan hier, voorafgaand aan het lezen van het verhaal, nagenoeg even positief tegenover.

5.2 CORRELATIEANALYSE

Vervolgens deed ik een check op de mate van samenhang tussen de afhankelijke variabelen. Als verwacht zijn de correlaties tussen de vier deelprocessen van de immersie en de waardering voor het verhaal significant en positief. Een hogere score op aandacht houdt verband met een hogere score op transportatie, mentale verbeelding, emotionele betrokkenheid en de waardering voor de tekst. Op dezelfde wijze houdt een hogere score op de mentale verbeelding verband met hogere scores op aandacht, transportatie, emotionele betrokkenheid en waardering.

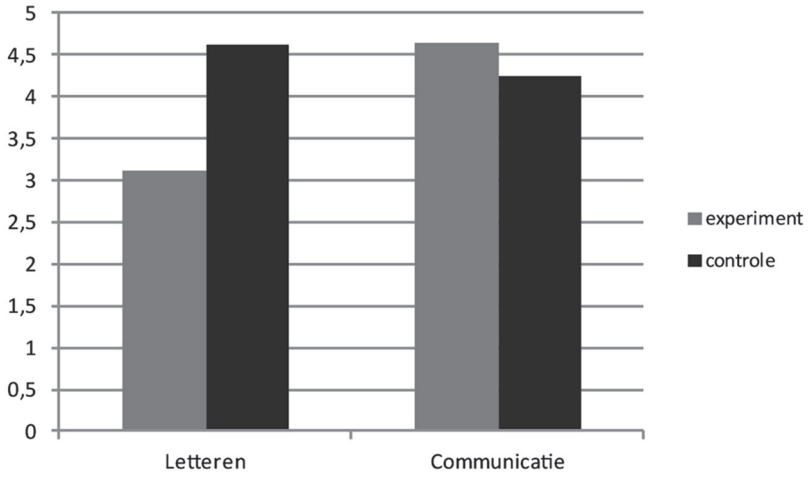
TABEL 2 | CORRELATIES

	aandacht	**transportatie**	**mentale verbeelding**	**inleving**	**identificatie**	**waardering**
aandacht		0,69 ***	0,56 ***	0,35 *	0,32 *	0,54 ***
transportatie	0,69 ***		0,55 ***	0,54 ***	0,49 ***	0,67 ***
mentale verbeelding	0,56 ***	0,55 ***		0,72 ***	0,53 ***	0,47 **
inleving	0,35 *	0,54 ***	0,72 ***		0,85 ***	0,62 ***
identificatie	0,32 *	0,49 ***	0,53 ***	0,85 ***		0,76 ***

* p <0,05 ** p <0,01 *** p <0,001

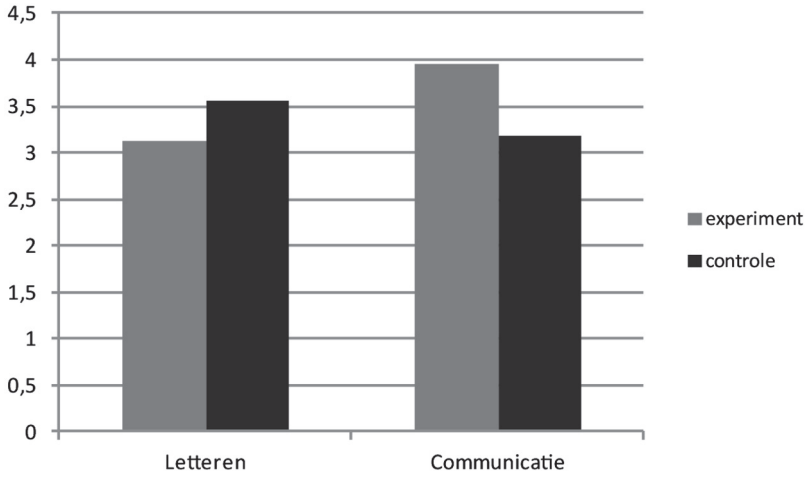
5.3 AANDACHT EN TRANSPORTATIE

De hoofdeffecten van zowel de conditie (F (1, 37)=2,75; MSE=2,89; p=0,105) als de studierichting (F (1, 37)=3,11; MSE=3,26; p=0,086) op de aandacht voor het verhaal zijn niet significant. Het interactie-effect tussen conditie en studierichting geeft wel een significante uitkomst (F (1, 37)=8,52; MSE=8,94; p=0,006). Dat betekent dat de richting van het verband tussen conditie en aandacht anders is voor de beide studierichtingen. Er is sprake van een zogenaamd cross-over-effect. Terwijl de Letterenstudenten zich beter kunnen concentreren op het verhaal zonder de hyperlinks, is dit bij Communicatiestudenten precies omgekeerd: hun aandacht wordt sterker getrokken als ze het verhaal mét de hyperlinks lezen. De adjusted R-square of verklaarde variantie van het model is 26,4%. Dat betekent dat ruim een kwart van de verschillen in aandacht verklaard kunnen worden door de interactie tussen conditie en studierichting.



FIGUUR 3 | HISTOGRAM VOOR AANDACHT

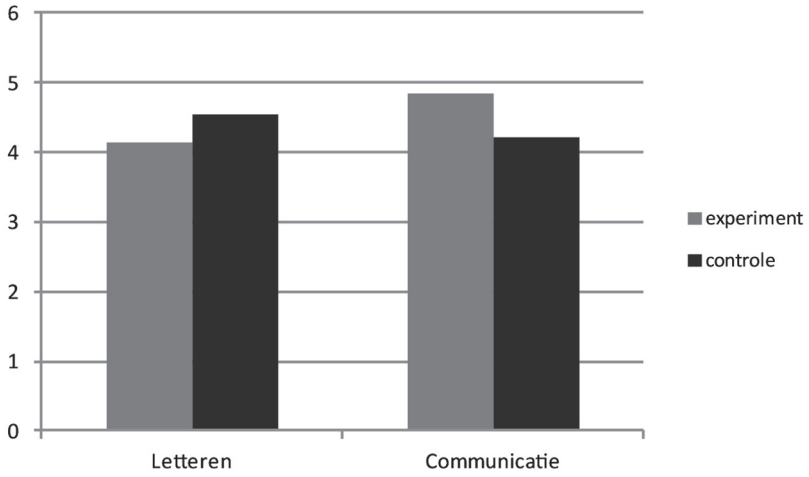
De hoofdeffecten van zowel de conditie (F (1, 37)=0,21; MSE=0,31; p=0,653) als de studierichting (F (1, 37)=0,32; MSE=0,47; p=0,578) op de transportatie in het verhaal zijn niet significant. Hoewel de gemiddelden laten zien dat de richting van het verband tussen conditie en transportatie, net als voor aandacht, anders is voor de beide studierichtingen, is het interactie-effect voor transportatie niet significant (F (1, 37)=2,37; MSE=3,55; p=0,132).



FIGUUR 4 | HISTOGRAM VOOR TRANSPORTATIE

5.4 MENTALE VERBEELDING

De hoofdeffecten van zowel de conditie (F (1, 37)=0,31; MSE=0,16; p=0,579) als de studierichting (F (1, 37)=0,72; MSE=0,36; p=0,403) op de mentale verbeelding zijn niet significant. Het interactie-effect tussen conditie en studierichting geeft wel een significante uitkomst (F (1, 37)=5,06; MSE=2,57; p=0,030). Opnieuw is de richting van het verband tussen conditie en mentale verbeelding anders voor de beide studierichtingen, wederom in de vorm van een cross-over-effect. Terwijl de Letterenstudenten in het verhaal zonder hyperlinks beter in staat zijn om zich een mentaal plaatje te vormen en de tekst te begrijpen, is dit bij de Communicatiestudenten precies omgekeerd: hun mentale verbeelding is rijker als ze het verhaal mét de hyperlinks lezen. De adjusted R-square of verklaarde variantie van het model is 6%: zoveel procent van de verschillen in mentale verbeelding kunnen verklaard worden door de interactie tussen conditie en studierichting.

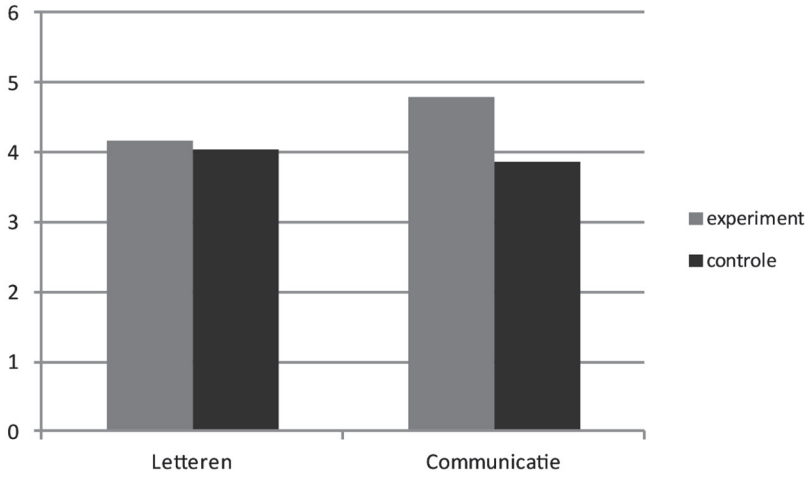


FIGUUR 5 | HISTOGRAM VOOR MENTALE VERBEELDING

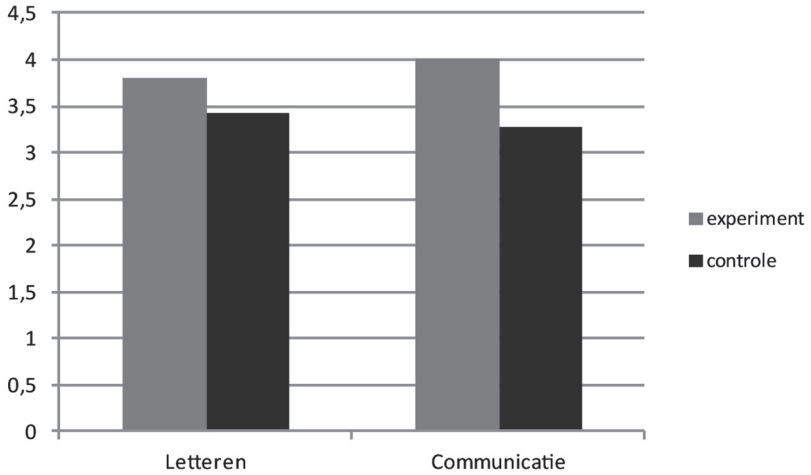
5.5 EMOTIONELE BETROKKENHEID

De hoofd- en interactie-effecten voor de emotionele betrokkenheid leveren helemaal geen significante uitkomsten op. Op de inleving is het hoofdeffect voor conditie niet significant (F (1, 37)=2,21; MSE=2,79; p=0,145) en evenmin dat voor studierichting (F (1, 37)=0,43; MSE=0,55; p=0,514). Ook is er geen significant interactie-effect tussen conditie en studierichting (F (1, 37)=1,23; MSE=1,54; p=0,275). Bij identificatie is het beeld identiek: geen hoofdeffecten (conditie: F (1, 37)=2,09; MSE=3,08; p=0,156 en studierichting: F (1, 37)=0,004; MSE=0,006; p=0,951) en ook geen

interactie-effect (F (1, 37)=0,22; MSE=0,32; p=0,643). Hoewel de gemiddelden voor inleving en identificatie van zowel de Letteren- als de Communicatiestudenten iets hoger zijn in de experimentele conditie, zijn deze verschillen dus niet betekenisvol.



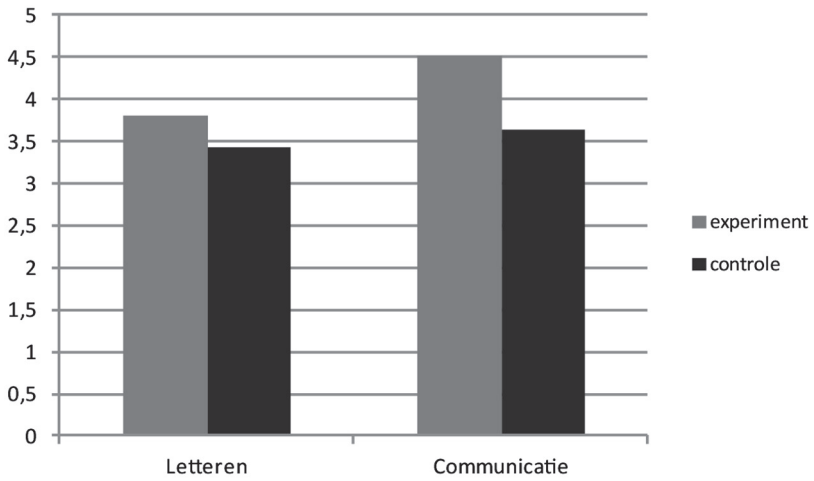
FIGUUR 6 | HISTOGRAM VOOR INLEVING



FIGUUR 7 | HISTOGRAM VOOR IDENTIFICATIE

5.6 WAARDERING

De hoofdeffecten voor de waardering van proefpersonen voor het verhaal zijn niet significant (conditie: F (1, 37)=2,01; MSE=3,77; p=0,165 en studierichting: F (1, 37)=1,08; MSE=2,02; p=0,306). Ook het interactie-effect is niet significant (F (1, 37)=0,32; MSE=0,61; p=0,573). Hoewel de gemiddelden voor de waardering van zowel de Letteren- als de Communicatiestudenten iets hoger zijn in de experimentele conditie, is dit verschil dus niet betekenisvol.



FIGUUR 8 | HISTOGRAM VOOR WAARDERING

6 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Reflectie op de hypotheses

In dit experiment heb ik onderzocht welk effect inhoudelijk gerelateerde hyperlinks naar bronnen op internet hebben op de immersie in de verhaalwereld en de waardering voor het verhaal. Mijn hypothese was dat gemotiveerde lezers de links zouden beschouwen als storende uitstapjes uit de tekst die hun onderdompeling verstoren, terwijl weinig gemotiveerde lezers ze zouden ervaren als een prikkelende verrijking die hen sterker het verhaal intrekt. Deze aanname wordt bevestigd voor twee van de vier deelprocessen van de immersie: de aandacht voor het verhaal en de mentale verbeelding van de lezer bij het verhaal. Voor de twee andere deelprocessen, de transportatie in de verhaalwereld en de emotionele betrokkenheid bij de personages,

moeten de hypotheses worden verworpen. Dat is ook het geval voor de waardering voor het verhaal.

Er bestaat dus voorlopig en voorzichtig bewijs voor het idee dat de affiniteit met verhaalboeken en romans mede bepaalt hoe hyperlinks naar bronnen op internet de immersie beïnvloeden. Terwijl de aandacht van gemotiveerde lezers sterker wordt getrokken door een 'klassiek' verhaal zonder uitstapjes naar bronnen op internet, zorgen de hyperlinks er bij weinig gemotiveerde lezers juist voor dat ze zich beter kunnen concentreren. Dat heeft echter géén gevolgen voor hun transportatie in de verhaalwereld: die is nagenoeg gelijk voor beide groepen. Wel helpen de links de weinig gemotiveerde lezers om een mentaal plaatje te creëren van de tekst, terwijl ze de eigen fantasie van de gemotiveerde lezers juist belemmeren. Dat uit zich niet in een grotere emotionele betrokkenheid bij de personages en evenmin in een positievere waardering voor het verhaal: die zijn nagenoeg gelijk voor beide groepen.

Het verschil tussen gemotiveerde en weinig gemotiveerde lezers kan worden verklaard door de mate van gehechtheid aan de conventies van verhaalboeken en romans. Gemotiveerde lezers hebben vastomlijnde verwachtingen van een geschreven verhaal en vinden hyperlinks naar bronnen op internet daar niet goed bij passen. Weinig gemotiveerde lezers daarentegen zijn minder gekleurd en gevormd door dergelijke printconventies en staan meer open voor vernieuwing. De hyperlinks verhogen hun motivatie om een geschreven verhaal te lezen en bieden hun bovendien cognitieve ondersteuning in de vorm van extra visuele en auditieve informatie. De effecten van de digitalisering op het lezen lopen dus uiteen voor verschillende lezersgroepen. Het verdient dan ook aanbeveling om meer onderzoek te doen naar de rol die lezerskenmerken zoals leesmotivatie spelen in het lezen en interpreteren van digitale verhalen – met of zonder multimediale en interactieve verrijkingen.

Reflectie op de lezer als gamer (en de gevolgen voor de immersie)

Dit onderzoek brengt een nuance aan in de bestaande kennis over het lezen en interpreteren van met hyperlinks verrijkte verhalen. Uit experimenten naar de eerste generatie hyperfictie kwam naar voren dat het interactieve karakter afbreuk doet aan de immersie in de verhaalwereld (Miall & Dobson, 2001; Tan & Dev, 2001). Dat komt doordat hyperfictie een spelelement toevoegt aan de literaire ervaring. Behalve dat recipiënten het verhaal lezen en interpreteren, maken ze ook keuzes over hoe ze hun lees- en interpretatieproces willen vervolgen. Dat ze twee verschillende handelingen moeten uitvoeren, brengt het risico met zich mee dat ze verdwalen in de tekst en mentaal overbelast raken. Hoe groter hun keuzevrijheid, in de vorm van een multilineairdere structuur en meer hyperlinks, hoe groter de kans op getting lost in cyberspace en cognitive load (Conklin, 1987; DeStefano & LeFevre,

2007; Zumbach, 2006). Wanneer deze fenomenen optreden, gaan lezers ook minder sterk op in de verhaalwereld en bouwen ze een minder sterke emotionele band op met de personages (Miall & Dobson, 2001; Tan & Dev, 2001).

Dit onderzoek laat zien dat de interactiviteit niet noodzakelijkerwijs botst met de immersie. In een hypertekst light, zoals het in het experiment gebruikte fragment, wordt de keuzevrijheid voor de lezer beperkt, opdat narratieve waarden niet te zeer geweld aan wordt gedaan. Ten eerste heeft het fragment een lineaire structuur; lezers kunnen tijdens het lezen van het verhaal met de kop-romp-staart-opbouw uitstapjes maken uit de tekst. Dat legt een lagere cognitieve wissel dan hypertekstverhalen waarin ze ook het plot van het verhaal zelf mede bepalen. Ten tweede is de hoeveelheid hyperlinks relatief gering, waardoor ze niet overvoerd raken door een veelheid aan mogelijkheden om te tippen of te klikken. Ten derde sluit de informatie in de bronnen op internet inhoudelijk aan op het verhaal, wat de coherentie vergroot. Deze drie zaken verkleinen het risico op getting lost in cyberspace en cognitive load en vergroten de kans om ondergedompeld te raken in de verhaalwereld.

Het onderzoek toont tevens aan dat dit niet voor alle groepen lezers in dezelfde mate geldt. Gemotiveerde lezers ervaren het switchen tussen het verhaal en de bronnen op internet namelijk wél als een vorm van cognitieve en affectieve belasting. Voor deze groep doet de interactiviteit dus wél afbreuk aan de immersie (Miall & Dobson, 2001; Ryan, 2001; Tan & Dev, 2001). Ondanks dat het verhaal lineair is, de hoeveelheid links gering en er een inhoudelijke relatie bestaat, leidt het klikken op de links en het bekijken van de filmfragmenten hen toch af. Lezen aan de ene en fysiek handelen en kijken en luisteren aan de andere kant gaan blijkbaar niet goed samen. De bronnen op internet gooien hen uit het geschreven verhaal, waardoor ze zich niet in de fictieve wereld kunnen verdiepen. Bovendien ervaren gemotiveerde lezers een geringere mentale verbeelding. Dat bevestigt het idee van Iser (1978), dat lezers van geschreven verhalen er belang aan hechten om de visuele en auditieve details zelf in te vullen. Gehecht als zij zijn aan de conventies van print, vinden ze dan ook dat filmfragmenten een deel van die vrijheid wegnemen.

Voor weinig gemotiveerde lezers daarentegen geldt het omgekeerde. Zij vinden het switchen tussen het verhaal en de bronnen op internet een vorm van cognitieve en affectieve verdieping. De multimediale en interactieve vertelmiddelen geven hun voldoende verrijking om een geschreven verhaal boeiend te houden, terwijl ze tegelijkertijd niet zózeer overdadig zijn dat ze een breuk vormen met narratieve conventies. Voor deze groep wordt de theorie van het multimedialeren bevestigd: twee informatiestromen – in dit geval tekst en beeld – versterken elkaar onder de voorwaarde dat ze inhoudelijk gerelateerd zijn. Lezers kunnen ze dan samenvoegen

tot een coherent en logisch geheel (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Takacs, Swart & Bus, 2014). Dat vergroot niet alleen de aandacht van weinig gemotiveerde lezers, maar ook hun mentale verbeelding. De visuele en auditieve details maken het hun gemakkelijker om een mentaal plaatje te vormen bij de tekst. Ze belemmeren niet de vrijheid van hun eigen fantasie, maar vormen een verrijking van de beelden die het geschreven verhaal in hun hoofd oproept. Daardoor zijn ze beter in staat om een situatiemodel van de tekst te creëren. Dat ze baat hebben bij de verrijkingen, kan worden verklaard doordat ze over het algemeen weinig geschreven verhalen lezen en daar mogelijk ook minder vaardig in zijn.

Reflectie op de methode

Voor twee deelprocessen van de immersie, de transportatie en de emotionele betrokkenheid, konden de hypotheses niet worden bevestigd. Dat kan betekenen dat de leesmotivatie en het leesgedrag, en de verwachtingen van geschreven verhalen die daarmee samenhangen, een minder grote rol spelen in het lezen van hyperfictie dan ik verwachtte. Toekomstig onderzoek kan hierover meer uitsluitsel brengen. Een andere verklaring voor het uitblijven van significante effecten voor deze variabelen betreft de *power* van het onderzoek. Met een groter aantal proefpersonen, zo'n 20 à 25 in elke conditie, waren er mogelijk wel effecten gevonden. Een derde verklaring is dat de manipulatie te licht is. Een langer tekstfragment met een evenredig grotere hoeveelheid hyperlinks heeft mogelijk ook een groter effect op de immersie. Tot slot zijn transportatie en emotionele betrokkenheid dieper liggende narratieve waarden dan aandacht en mentale verbeelding. De transportatie ontstaat uitsluitend als de lezer voldoende aandacht heeft bij het verhaal; de emotionele betrokkenheid bij de personages zal toenemen als de lezer zich sterker getransporteerd voelt in de verhaalwereld – en daar een concreter mentaal plaatje bij heeft in zijn hoofd.

7 SLOTBESCHOUWING: LEZEN EN LEESBEVORDERING IN TRANSITIE

Dit onderzoek brengt een nuance aan in de discussie over de gevolgen van de digitalisering voor het lezen en interpreteren van verhalende teksten. De uitkomsten onderstrepen dat de technologische kenmerken van de tekst in sterke mate de leeservaring bepalen. Er bestaan dus fundamentele verschillen tussen lezen van papier en lezen van het scherm – en daarbinnen weer, zoals uit het experiment blijkt, tussen teksten mét en zonder multimediale en interactieve verrijkingen. De uitkomsten leggen echter tevens bloot dat deze verschillen zich manifesteren in interactie met bepaalde eigenschappen, verwachtingen en voorkeuren van de lezer.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 178 17-11-2015 11:34:28

De verschillen pakken, met andere woorden, niet voor alle lezers hetzelfde uit. Er zijn, zowel van papier als digitaal, zoveel leeservaringen als lezers; zoals er zoveel interpretaties zijn als lezers. Als de digitalisering dus schadelijk is voor het dieplezen, zoals Huff (2014), Carr (2011), Van der Weel (2011) en Wolf (2007) beweren, dan geldt dat voor specifieke groepen lezers, maar daarmee nog niet voor iedereen.

Sterker, voor specifieke groepen lezers lijken verrijkte digitale boeken juist voordelen te bieden. Zo prikkelen de multimediale en interactieve vertelmiddelen weinig gemotiveerde lezers om vaker geschreven verhalen te lezen. Dat resultaat ligt in lijn met eerdere gebruikerstests van digitale dragers, waaruit naar voren komt dat de tablet en de e-reader met name kansen bieden bij kinderen die geneigd zijn om het lezen te mijden (Bakker, 2013; Ehmig, Reuter & Menke, 2011; Miranda et al., 2011; Tveit & Mangen, 2014). Bovendien kunnen multimedia en interactiviteit bepaalde cognitieve en affectieve voordelen bieden – mits op de juiste wijze toegepast. Ook dat resultaat ligt in lijn met eerder onderzoeken naar de effecten van verrijkte digitale boeken op de leesontwikkeling van peuters en kleuters (Bus, Takacs & Kegel, 2015; Smeets & Bus, 2012; Takacs, Swart & Bus, 2014).

De digitalisering biedt het lezen en de leescultuur dus kansen. Met behulp van digitale boeken – al dan niet verrijkt met multimedia en interactiviteit – kunnen nieuwe generaties lezers worden aangesproken. Leesbevorderaars vinden in het wetenschappelijk bewijs een groeiende grond om met het bevorderen van het digitale lezen aan de slag te gaan. Het is echter te vroeg om een digitale doorgaande leeslijn – met voor elke leeftijdsgroep een boekenaanbod, activiteiten als voorlezen en vrij lezen en begeleiding door ouders en professionals – te ontwikkelen die evidence-based is. Daarvoor zitten er in de huidige kennis nog te veel hiaten. Er is dus meer onderzoek nodig.

Dat zou zich in de eerste plaats kunnen richten op de effecten van multimediale en interactieve verrijkingen in boeken voor zes- tot achttienjarige kinderen. Gedrukte verhaalboeken voor peuters en kleuters bevatten vaak prenten en spelelementen die hen helpen het geschreven verhaal te begrijpen, en aan de mogelijkheden van digitale boeken ontlenen zij nog meer hulp (Bus, Takacs & Kegel, 2015). Het is de vraag welke vormen van ondersteuning (zowel in motivatie als begrip) er voor oudere kinderen zijn. Gedrukte boeken voor deze leeftijdsgroepen beperken zich vaak tot geschreven tekst. Zijn er digitale boeken denkbaar waarin de tekst wordt aangevuld met beeld (al dan niet bewegend), audio (een voorleesstem, soundtrack of achtergrondgeluiden) en interactie (spelletjes, quizzen), zodanig dat een aantrekkelijk én kwalitatief hoogstaand verhaal ontstaat?

Ten tweede is het van belang dat toekomstig onderzoek aandacht heeft voor de kwantiteit én kwaliteit van lezen. (Verrijkte) digitale boeken kunnen kinderen

prikkelen om meer tijd te besteden aan lezen, maar daarbij dient de diepgang van de leesflow en de verhaalervaring ook te worden meegewogen. Dit onderzoek geeft aan dat multimedia en interactiviteit de immersie zowel kunnen verzwakken als versterken. Dat impliceert dat het dieplezen niet zozeer ten onder gaat als wel muteert: deze neemt dankzij de integratie van tekst, beeld, geluid en interactiviteit nieuwe gedaantes aan. De in het experiment onderzochte boek-app geeft dus een mogelijke richting aan voor een 'werkzame' vorm voor de lezer-recipiënt. Als schrijvers-ontwerpers en onderzoekers de handen ineenslaan in het creëren én toetsen van digitale verhaalervaringen, zal er een steeds preciezer beeld ontstaan van hoe de gemuteerde vorm van dieplezen gestalte krijgt.

LITERATUURLIJST

Bakker, N. (2013). Digitaal lezen – wie doen het al? Een SMB-dieptestudie naar het profiel van de e-boekenlezer en de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 349-385). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.

Baricco, A. (2006). *De barbaren*. Amsterdam: De Bezige Bij.

Bolter, J., & Grusin, R. (2002). *Remediation. Understanding new media*. Londen: MIT Press.

Bus, A., Takacs, Z., & Kegel, C. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emerging literacy. *Developmental Review*, *35*, 79-97.

Busselle, R., & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagament. *Media Psychology*, *12*(4), 321-347.

Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met internet*. Amsterdam: Maven Publishing.

Chall, J., & Jacobs, V. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, *27*, 14-16.

Chen, C., & Rada, R. (1996). Interacting with hypertext: A meta-analysis of experimental studies. *Human-Computer Interaction*, *11*(2), 125-156.

Conklin, J. (1987). Hypertext: An introduction and survey. *IEEE Computer*, *20*, 17-41.

DeStefano, D., & LeFevre, J. A. (2007). Cognitive load in hypertext reading: A review. *Computers in Human Behavior*, *23*, 1616-1641.

Ehmig, S., Reuter, M., & Menke, M. (2011). *Das Potential von E-readern in der Leseforderung*. Mainz: Stiftung Lesen.

Geljon, C., & Schram, D. (1990). Identificerende en tekstbestuderende lesmethoden. Een vergelijkend empirisch onderzoek. In E. Andringa & D. Schram (Red.), *Literatuur in functie. Empirische literatuurwetenschap in didactisch perspectief* (pp. 203-228). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Gerrig, R. (1993). *Experiencing narrative worlds*. New Haven: Yale University Press.

Hayles, N. (2008). *Electronic literature. New horizons for the literary*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.

Howe, N., & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: Random House.

Huff, P. (2014, 21 november). Literatuur? Het gaat héél slecht! NRC *Handelsblad*.

Huysmans, F., & Haan, J. de (2010). *Alle kanalen staan open. De digitalisering van mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Michigan: Johns Hopkins University Press.

Jong, M. de, & Bus, A. (2002). Quality of book-reading matters for emergent readers: An experiment with the same book in a regular of electronic format. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 145-155.

Jong, M. de, & Bus, A. (2004). The efficacy of electronic books in fostering kindergarten children's emergent story understanding. *Reading Research Quarterly*, *39*(4), 378-393.

Jose, P. (1989). The role of gender and gender role similarity in readers' identification with story characters. *Sex Roles*, *21*(9-10), 697-713.

Kim, H., & Hirtle, S. (1995). Spatial metaphors and disorientation in hypertext browsing. *Behaviour & Information Technology*, *14*, 239-250.

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, *95*, 163-182.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

Klimmt, C., & Vorderer, P. (2003). Media psychology 'is not yet there': Introducing theories on media entertainment to the presence debate. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, *12*(4), 346-359.

Kuijpers, M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, *4*(1), 86-119.

Landow, G., & Delany, P. (1991). Hypertext, hypermedia and literary studies: The state of the art. In R. Packer & K. Jordan (Eds.) (2001), *Multimedia: From Wagner to virtual reality* (pp. 225-235). New York: W.W. Norton & Company.

Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Research in Reading*, *31*(4), 404-419.

Mangen, A., & Weel, A. van der (2015). Why don't we read hypertext novels? *The International Journal of Research into New Media Technologies*. Advance online publication. *doi: 10.1177/1354856515586042*.

McDonald, S., & Stevenson, R. (1998). Effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors*, *40*(1), 18-27.

Miall, D., & Dobson, T. (2001). Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, *2*(1). Geraadpleegd op 6 juli 2015, van https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/35/37.

Miranda, T., Williams-Rossi, D., Johnson, K., & McKenzie, N. (2011). Reluctant readers in middle school: Succesful engagement with text using the e-reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, *1*(6), 81-91.

Müller-Kalthoff, T., & Möller, J. (2003). The effects of graphical overviews, prior knowledge, and self-concept on hypertext disorientation and learning achievement. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *12*(2), 117-134.

Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck*. New York: The Free Press.

Nielen, T., & Bus, A. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.

Nell, V. (1998). *Lost in a book: the psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.

Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. Educause. Geraadpleegd op 6 juli 2015, van https://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf.

Oostendorp, H. van, & Zwaan, R. (1994). *Naturalistic text comprehension*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Packer, R., & Jordan, K. (Eds.). (2002). *Multimedia: From Wagner to virtual reality*. New York/London: W.W. Norton & Company.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, *9* (5), 1-6.

Ryan, M. L. (2001). *Narrative as virtual reality: Immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Salmerón, L., Cañas, J., Kintsch, W., & Farjardo, I. (2005). Reading strategies and hypertext comprehension. *Discourse Processes*, *40*(3), 171-191.

Schram, D. (1985). *Norm en normdoorbreking. Empirisch onderzoek naar de receptie van literaire teksten voorafgegaan door een overzicht van theoretische opvattingen met betrekking tot de funktie van literatuur*. Proefschrift. Amsterdam: Vrije Universiteit.

Smeets, D., & Bus A. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, *112*(1), 36-55.

Smeets, D., & Bus A. (2013). Picture storybooks go digital: Pros and cons. In S. Neuman, L. Gambrell & C. Masssey (Eds.), *Quality reading instruction in the age of common core standards* (pp. 176-189). Newark, DE: International Reading Association.

Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoornemens van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stokmans, M. (2006). Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In D. Schram & A. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 269-289). Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.

Takacs, Z., Swart, E., & Bus, A. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Review of Educational Research*, *5*.

Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Stichting Lezen Reeks 2. Delft: Eburon.

Tveit, A., & Mangen, A. (2014). A joker in the class: Teenage readers' attitudes and preferences to reading on different devices. *Library & Information Science Research*, *36*, 179-184.

Verhallen, M., Bus, A., & Jong, M. de (2004). *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Viola, B. (1982). Will there be condominiums in data space. In R. Packer & K. Jordan (Eds.) (2001), *Multimedia. From Wagner to virtual reality* (pp. 315-326). New York: W.W. Norton & Company.

Vollmer, S. (2011). *Alles ruikt naar chocola*. Amsterdam: Uitgeverij Podium.

Weel, A. van der (2011). *Changing our textual minds. Towards a digital order of knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Wolf, M. (2007). *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.

Zumbach, J. (2006). Cognitive overhead in hypertext learning reexamined: overcoming the myths. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *15*(4), 411-432.

Zumbach, J., & Mohraz, M. (2008). Cognitive load in hypermedia reading comprehension: Influence of text type and linearity. *Computers in Human Behavior*, *24*, 875-887.

OVER DE AUTEUR

Niels Bakker doet voor Stichting Lezen onderzoek naar ontwikkelingen in het digitale lezen. Daarnaast werkt hij voor het landelijk kenniscentrum voor leesbevordering en literatuureducatie als onderzoeksmedewerker. Hij studeerde Literatuurwetenschap (research master) en Communicatiewetenschap (master, cum laude) aan de Rijksuniversiteit Groningen. Met zijn scriptie *Taal op drift, chaos in het hoofd*, een empirisch onderzoek naar het lees- en interpretatieproces van de bewegende gedichten van Tonnus Oosterhoff, won hij de Stichting Lezen Scriptieprijs.

BELEZEN PABO-STUDENT?

EEN ONDERZOEK NAAR DE LEESPROFIELEN VAN STUDENTEN VAN DE KATHOLIEKE PABO ZWOLLE

WENCKJE JONGSTRA EN IETJE PAUW

1 SAMENVATTING

Dit artikel presenteert de resultaten van een deelstudie naar de leesprofielen van aanstaande leraren op de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ). De cross-sectionele studie is onderdeel van een langdurig onderzoeksproject naar een passend leescurriculum voor aanstaande leraren. De doelstelling van deze deelstudie is tweeledig: 1) zicht krijgen op het leesprofiel van aankomende leraren, en op de samenhang tussen leerjaar en leesprofiel, 2) inzicht krijgen in in hoeverre de aspecten van het leesprofiel samenhangen met variabelen zoals persoonlijkheid, leesvaardigheid, leesomgeving, kennis, vaardig zijn in het selecteren van teksten, interesse voor taal en leesattitude in het verleden. Een aangepaste vragenlijst, gebaseerd op het leesonderzoek van Stalpers (2005, 2006b) is afgenomen in vier studiejaren met een netto respons van 347 studenten. Uit de resultaten blijkt dat de KPZ-student weliswaar een neutrale (45%) tot positieve (51%) leesattitude heeft, maar dat de leesfrequentie gering is; met name literatuur voor kinderen wordt weinig gelezen. Er zijn geen verschillen in leesfrequentie tussen de studiejaren, met uitzondering van vakliteratuur. De data bevestigen het correlatieonderzoek van Stalpers (2005, 2006a) en laten in aanvulling daarop zien dat er een verband is tussen leesattitude en de interesse voor taal enerzijds en de huidige leesattitude en de leesattitude in het verleden anderzijds. Lerarenopleidingen hebben een belangrijke taak in het opleiden van aankomende leraren tot belezen leesbevorderaars. Deze studie onderschrijft de noodzaak voor een leescurriculum.

2 INLEIDING

Dat lezen een nuttige tijdsbesteding is, is bekend. Talloze onderzoeken tonen aan dat lezen grote maatschappelijke waarde heeft; het draagt bij aan cognitieve vaardigheden, zoals leesvaardigheid en woordenschat (Mol, 2010), maar ook aan sociaal-emotionele ontwikkeling, zoals de ontwikkeling van empathische vermogens (Kidd & Castano, 2013; Mar, 2011). De liefde voor lezen is echter niet bij iedereen in de kiem aanwezig en negatieve leeservaringen in het verleden kunnen invloed hebben op het leesgedrag in de toekomst. Bij een leesmijder zal sprake zijn van een afnemende woordenschat en taalvaardigheid, met als gevolg sterker leesmijdend gedrag (Mol, 2010; Mol & Bus, 2011). Het is dus essentieel dat kinderen al vroeg in hun schoolloopbaan gestimuleerd worden tot lezen. Dat leraren daar een belangrijke rol in spelen, is evident. Deze rol vereist echter dat leraren zelf belezen zijn en effectief vorm kunnen geven aan hun functie van leesbevorderaar.

Gezien de belangrijke rol die aankomende leraren hebben, is de vraag naar de belezenheid van pabo-studenten cruciaal. Kwantitatieve gegevens ontbreken echter. Behalve literatuur over de plaats van jeugdliteratuur in de curricula van (leraren)opleidingen, is er praktisch geen literatuur over de belezenheid van aankomende leraren in Nederland (zie Stichting Lezen, 2014, voor een kwantitatief onderzoek naar aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo). Chorus (2007) voerde een kwalitatief onderzoek uit inzake leesbevordering, voorlezen en kinder- en jeugdliteratuur op pabo's en roc's. Hierin wordt opgemerkt:

> de meeste studenten zijn van huis uit niet gewend om met boeken om te gaan, ze besteden hun tijd liever aan computeren en tv, aldus de docenten. Lezen is een verplicht nummer; er is een motivatieprobleem. Kinderboeken lezen ze al helemaal niet. (p. 14)

Deze uitspraken zijn enkel gebaseerd op ervaringen van docenten Nederlands en niet op empirische gegevens van de studenten zelf.

Internationaal gezien zijn er meer gegevens bekend over de belezenheid van aankomende leraren. Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat studenten op de lerarenopleiding niet zonder meer een positieve leesattitude hebben en dat ze niet altijd fervente lezers zijn (Applegate et al., 2014; Appelgate & Applegate, 2004; Draper, Barks-Ladd & Radencich, 2000; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008). Een studie van Çelik (2012) onder 269 Turkse aankomende leraren van het basisonderwijs geeft daarentegen aan dat lezen de belangrijkste vrijetijdsbesteding is, maar dat ICT desondanks steeds meer terrein wint.

In hun studie van 2004 onder bijna 400 aankomende leraren in het primair onderwijs classificeerden Appelgate en Applegate slechts 48,5% van de respondenten

als leesliefhebbers. In het artikel attenderen ze docenten van lerarenopleidingen op het Petrus effect: 'The condition characterizing those teachers who are charged with conveying to their students an enthusiasm for reading that they do not have' (Appelgate & Applegate, 2004, p.556).

Uit een recentere studie, uitgevoerd onder 348 Amerikaanse aankomende leraren voor basis- en voortgezet onderwijs, blijkt opnieuw dat het Petrus effect nog steeds bestaat met slechts 51,1% leesliefhebbers (Applegate et al., 2014).

Scope van deze studie

Dit artikel beschrijft de resultaten van een deelstudie naar het leesprofiel van aanstaande leraren basisonderwijs van de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ). De term leesprofiel wordt gebruikt als overkoepelende term voor : 1) leesattitude, 2) leesfrequentie en leesgedrag en 3) leesgerelateerd gedrag. De studie is onderdeel van een langdurend project dat als belangrijkste doel heeft een curriculum te ontwerpen waarin studenten opgeleid worden tot belezen personen en effectieve leesbevorderaars. Dit veronderstelt dat startbekwame leraren lezen plezierig en nuttig vinden, leesvaardig zijn, frequent lezen, kennishonger en verbeeldingskracht hebben, kennis hebben van literatuur voor kinderen en horizonverbredend kinderen kunnen aanzetten tot lezen. Het design van het onderzoeksproject is tweeledig. Het eerste gedeelte betreft een theoretische en empirische fase. Daarin vindt een beschrijvend en verklarend onderzoek plaats naar de leesprofielen van de KPZ-studenten en naar de determinanten hierin. Daarnaast zal het huidige curriculum geëvalueerd worden. Het tweede gedeelte betreft een didactische fase. Daarin vindt een ontwerponderzoek plaats naar de constructie van een nieuw curriculum waarin pabo-studenten getraind worden tot belezen, enthousiaste lezers en effectieve leesbevorderaars.

Het onderzoek van Stalpers (2005, 2006b, 2007) vormt de basis van de deelstudie. Immers, wat betreft de leeftijd en het instroomniveau van pabo-studenten is er sprake van overlap met de populatie van de studie van Stalpers. Stalpers (2005) onderzocht de leesattitude en de leesfrequentie van het lezen van fictie door adolescenten (tieners op het vmbo/havo/vwo). In zijn proefschrift vergelijkt Stalpers (2005) verschillende opvattingen over het construct leesattitude. Uiteindelijk definieert hij leesattitude als een houding ten opzichte van lezen, geënt op *beliefs*, welke op hun beurt weer geënt zijn op leeservaringen in het verleden:

> Resumerend wordt leesattitude in dit proefschrift beschouwd als een evaluatieve houding ten opzichte van het lezen van fictie in de vrije tijd, die gebaseerd is op twee typen beliefs, te weten: affectief geladen beliefs uit het experiëntiële systeem (en daarmee op de

> emotionele lading van eerdere leeservaringen) en verstandelijk beredeneerde beliefs over de uitkomsten van gedrag uit het rationele systeem (ofwel overwegingen over het nut en de wijsheid van leesgedrag, gezien de positieve gevolgen ervan voor kennis en leesvaardigheid) (p. 59).

In dit onderzoek wordt de definitie van Stalpers (2005) overgenomen. Leesattitude wordt dus uitgesplitst in een te verwachten nuttige opbrengst van lezen (utilitaire dimensie), en een te verwachten plezierige opbrengst van lezen (hedonistische dimensie).

Uit het onderzoek van Stalpers blijkt dat leesattitude zeer bepalend is voor de mate waarin iemand leest. Veel onderzoek toont aan dat leesfrequentie sterk correleert met het psychologische construct leesattitude (zie onder andere: Ajzen, 1991; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Petscher, 2010). Stalpers (2005, 2006) onderzocht tevens welke factoren op hun beurt verschillen in leesattitude verklaren. Zijn werk laat zien dat variabelen als persoonlijkheid, leesomgeving (of ouders en vrienden lezen), leesvaardigheid, kennis van boeken, selectievaardigheid en vrees om niet de juiste boeken te vinden, direct dan wel indirect bepalend zijn voor de mate waarin iemand leest. Bovendien blijkt dat leesgerelateerd gedrag, zoals schrijven en het ondernemen van culturele activiteiten, correleert met de houding van adolescenten ten opzichte van lezen (Stalpers, 2007).

Stalpers richtte zich in het leesonderzoek op het lezen van fictie in de vrije tijd. In dit onderzoek wordt het begrip 'lezen' ruimer gedefinieerd, vanuit de invalshoek van meervoudige geletterdheid. In onze studie met aankomende leraren hebben we lezen als volgt beschreven: 'het lezen van allerlei soorten teksten van minimaal een halve pagina, zowel digitaal als op papier. Teksten die je niet verplicht hoeft te lezen als voorbereiding op een toets op school.'

De vraagstelling van de deelstudie is als volgt:

1. Hoe ziet het leesprofiel van aankomende leraren eruit?
   - In hoeverre vinden studenten lezen nuttig en/of plezierig (leesattitude)?
   - Wat lezen studenten en hoe vaak lezen studenten (leesfrequentie)?
   - Welk leesgerelateerd gedrag (=schrijfgedrag en/of bezoek culturele instellingen) vertonen studenten?
2. Wat is de samenhang tussen de verschillende aspecten van belezenheid?
   - In hoeverre correleren de variabelen van het leesprofiel onderling?
   - In hoeverre correleert leesfrequentie met variabelen als persoonlijkheid, leesvaardigheid, leesomgeving en beleving van gelegenheid (dat wil zeggen, met

hun kennis van boeken, de selectiecriteria die ze toepassen en de vrees om de verkeerde boeken te kiezen)?

3. Welke verschillen zijn er tussen de studiejaren wat betreft de variabelen?

3 DESIGN

Het onderzoek behelst een empirische studie gebaseerd op het onderzoek van Stalpers (2005, 2006b). De dataverzameling vond plaats tussen eind januari en begin maart 2014.

3.1 DE STUDIE

3.1.1 Context

De Katholieke Pabo Zwolle is een zelfstandige mono-sectorale hogeschool met ongeveer 650 studenten en 70 medewerkers. De opleiding leidt op tot leraar basisonderwijs. De opleiding heeft een voltijd- en deeltijdprogramma. Het onderzoek richt zich op de belezenheid van voltijdstudenten. De leeftijd van deze studenten varieert van 17 tot 27 jaar. De studenten volgen modules op de KPZ en lopen op een basisschool stage onder begeleiding van een stagementor. De studenten worden gegroepeerd in klassen van elk ongeveer 25 studenten.

De KPZ is, zoals de meeste pabo's, een pabo met een regionale functie. Studenten komen uit de wijde omgeving, ze zijn veelal opgegroeid in dorpen. De meeste studenten blijven tijdens de studie bij hun ouders wonen. Veel studenten hebben weliswaar een NTI achtergrond, maar een aanzienlijk deel spreekt regiolect en heeft ouders die dialect spreken.

De KPZ heeft een onderzoekscentrum waarin in samenwerking met universitaire instituten door middel van praktijkgericht onderzoek gewerkt wordt aan kennisontwikkeling voor de beroepspraktijk. In dit project is samengewerkt met de Universiteit Twente, waarbij een masterstudente Psychologie, van de vakgroep Instructie Leren en Ontwikkeling, participeerde in de uitvoering van het onderzoek.

3.1.2 Constructie vragenlijst

Als basis is de vragenlijst van Stalpers (2005, 2007) gebruikt. Het uitgangspunt was om de door hem getoetste variabelen met zoveel mogelijk dezelfde items te bevragen. Tabel 1 presenteert de constructen en deelvariabelen van de aangepaste vragenlijst.

TABEL 1 | CONSTRUCTEN EN DEELVARIABELEN VAN DE KPZ-VRAGENLIJST NAAR LEESPROFIELEN

Constructen	Deelvariabelen
Leesattitude	1. Utilitair, 2. Hedonistisch, 3. Leesattitude verleden
Leesfrequentie	1. Verschillende genres (voor kinderen en volwassenen), 2. Tijdsinvestering
Persoonlijkheid	1. Verbeeldingskracht, 2. Kennishonger
Leesvaardigheid	1. Self-efficacy (zelfinschatting leesvaardigheden), 2. Interesse voor taal
Leesomgeving	1. Ouders, 2. Vrienden, 3. School (docenten Nederlands KPZ, andere docenten, mentoren die studenten op de stageschool begeleiden)
Beleving van gelegenheid	1. Kennis van boeken, 2. Selectiecriteria, 3. Waargenomen risico
Leesgerelateerd gedrag	1. Schrijfgedrag, 2. Bezoek culturele instellingen

Enkele deelvariabelen zijn in deze studie toegevoegd, zoals de leesattitude in het verleden, verschillende genres (met een specifiek onderscheid tussen teksten voor volwassenen en teksten voor kinderen), interesse voor taal, docenten Nederlands versus andere docenten, en stagementoren. Een overzicht van voorbeeldvragen per variabele wordt gepresenteerd in Bijlage A.

De vragenlijst bestaat uit zes delen. Deel I tot V is digitaal opgesteld in het programma *Thesis Tools*. Deel VI op papier. In totaal bevat de complete vragenlijst 128 items. Afhankelijk van de vraag is gekozen voor open vragen, gesloten vragen met multiple choice, Likert schalen of semantische differentialen. Zie Bijlage B voor een overzicht van delen van de vragenlijst, met aantallen items en gehanteerde vraagvorm. De studenten vulden geen naam in op de vragenlijst, maar wel het student-identificatienummer, zodat er eventueel op een later moment nog een vragenlijst afgenomen kan worden en de resultaten vergeleken kunnen worden. De studenten zijn er op gewezen dat de enquête in principe anoniem is, maar het identificatienummer nodig is voor vervolgonderzoek.

3.1.3 Procedure

De vragenlijst werd ingevuld tijdens een extra ingeroosterd moment in een ICT-lokaal. Elk studiejaar had, afhankelijk van de grootte van de groep, een of meerdere mogelijkheden hiertoe. Het moment was zodanig ingepland dat er sprake was van optimale aanwezigheid, bijvoorbeeld omdat studenten toch op het instituut aanwezig waren vanwege andere verplichtingen. De studenten zaten in een opstelling met individuele werkstations, met afzonderingsschotten. Tijdens de afname van de vragenlijst waren er altijd twee onderzoekers als surveillanten aanwezig. Eerst werd het digitale gedeelte van de vragenlijst afgenomen, daarna het gedeelte op papier. De gemiddelde tijd om beide vragenlijsten in te vullen was 25 minuten.

3.1.4 Participanten

Het totaal aantal studenten op de Katholieke Pabo Zwolle bedroeg ten tijde van het onderzoek 488. In totaal hebben 359 studenten geparticipeerd in het onderzoek; de overige studenten konden niet aanwezig zijn om redenen als stages elders, ziekte etcetera. De vragenlijsten van twaalf studenten zijn uitgesloten van analyse om diverse redenen (half ingevulde vragenlijst, typefout in studentnummer waardoor vragenlijsten (digitaal en op papier) niet konden worden samengevoegd). De netto respons is 347 studenten (96,7%), met een overgrote meerderheid van vrouwen (ratio man:vrouw van 4:21). De leeftijd varieert van 17 tot 27 jaar, met een gemiddelde leeftijd van 20 jaar (SD: 1,91). Het opleidingsniveau van deze groep varieert van mbo (39%), tot vwo (5%) met een meerderheid van havisten (56%). Tabel 2 geeft aan hoeveel studenten er per studiejaar zijn.

TABEL 2 | AANTAL STUDENTEN PER STUDIEJAAR IN VERGELIJKING MET STEEKPROEF

Jaar	Totaal aantal studenten voltijd (peildatum: 13-2-2014)	Steekproef
Voltijd jaar 1	151	134 (88,7%)
Voltijd jaar 2	125	84 (67,2%)
Voltijd jaar 3	116	75 (64,7%)
Voltijd jaar 4	96	54 (56,3%)
Totaal	488	347 (71,1%)

3.2 DATA-ANALYSE

De data zijn voor de statistische berekening ingevoerd in *IBM SPSS Statistics* 21.0. Vervolgens zijn ze gecodeerd en de codering is gecheckt door een student-assistent. Voorafgaand aan de analyse is de vragenlijst op interne consistentie gecheckt. Per construct is de interne consistentie berekend en indien nodig is er een aantal vragen weggelaten om een acceptabel level van interne consistentie te bereiken (Cronbachs alfa >0.60, item-totaalcorrelatie >0.30).

Ter berekening van correlaties is een Pearsons product-moment correlatie uitgevoerd. De data voldeden niet volledig aan de assumpties voor een one-way ANOVA-test. Om die reden is de Kruskal-Wallis H-test gekozen als non-parametrisch alternatief.

4 RESULTATEN

4.1 LEESPROFIEL

In de onderstaande drie paragrafen worden de resultaten gepresenteerd inzake leesattitude (hedonistisch en utilitair), leesfrequentie (hoe vaak bepaalde genres voor volwassenen en voor kinderen gelezen worden, wanneer voor het laatst een boek is uitgelezen, of er momenteel een boek gelezen wordt, de leesduur, of er sprake is van gelegenheidslezen) en leesgerelateerd gedrag (hoe vaak studenten schrijven en hoe vaak ze culturele instellingen bezoeken).

4.1.1 Leesattitude

Tabel 3 presenteert de percentages van de variabele leesattitude, uitgesplitst in hedonistisch en utilitair. De classificering is op basis van gemiddelden op de semantische differentiaal in een vijfpuntsschaal.

TABEL 3 | PERCENTAGES LEESATTITUDE, UITGESPLITST IN EEN HEDONISTISCHE EN UTILITAIRE DIMENSIE

Leesattitude	Positief (4-5)	Neutraal (3)	Negatief (1-2)
Hedonistisch	66%	29%	5%
Utilitair	45%	51%	4%
Totaal	**51%**	**45%**	**4%**

Het blijkt dat een groot aantal aankomende leraren een neutrale (45%) tot positieve leesattitude (51%) heeft. Slechts vier procent heeft een negatieve leesattitude. Wanneer leesattitude uitgesplitst wordt in een hedonistische en utilitaire component, blijkt dat er een grotere groep aankomende leraren is die een positieve attitude heeft ten aanzien van de hedonistische opbrengst van lezen (66% hedonistisch versus 45% utilitair).

Middels een Kruskal-Wallistoets is gekeken of er verschillen waren in leesattitudescores tussen de vier leerjaren. De verdeling van de leesattitudescores was vergelijkbaar voor de verschillende groepen, inzichtelijk gemaakt middels een boxplot. De gemiddelde leesattitudescores waren niet significant verschillend tussen de groepen $\chi 2(3) = 0.45$, $p = .929$.

Het blijkt dat er geen verschillen waren in leesattitudescores tussen de vier leerjaren. Vierdejaarsstudenten denken dus niet positiever over lezen dan eerstejaarsstudenten.

4.1.2 Leesfrequentie en leesgedrag

Tabel 4 presenteert de percentages van leesfrequentie per genre voor volwassenen (N=347). Het begrip nauwelijks/nooit wordt gedefinieerd als '1 keer per half jaar of minder' en het begrip frequent als '1x in de 2 tot 3 weken of vaker'. Alleen deze uitersten worden in deze tabel gepresenteerd.

TABEL 4 | DE FREQUENTIES VAN HET LEZEN VAN GENRES VOOR VOLWASSENEN IN PERCENTAGES VAN HET TOTAAL

Soort tekst	Frequent	Niet/nauwelijks
Romans	14,7	54,6
Informatieve boeken	11,3	62,8
Reisgidsen	4,9	76,6
Stripboeken voor volwassenen	4,9	84,7
Biografieën	2,6	85
Poëzie voor volwassenen	0,6	89,9

Het blijkt dat meer dan de helft van de studenten niet of nauwelijks romans voor volwassenen leest in hun vrije tijd. Poëzie voor volwassenen wordt slechts door 6% van de aankomende leraren frequent gelezen.

In Tabel 5 is de leesfrequentie van specifieke teksten voor volwassenen gepresenteerd.

TABEL 5 | DE FREQUENTIES VAN HET LEZEN VAN SPECIFIEKE TEKSTEN VOOR VOLWASSENEN IN PERCENTAGES VAN HET TOTAAL

Soort tekst	Frequent	Niet/nauwelijks
Tv-gids	55,8	35
Blog of brieven over persoonlijke gebeurtenissen van kennissen/vrienden	37,3	37,5
Tijdschrift algemeen	34,1	29,4
Blog of brieven over interessegebieden (zoals mode, taal, geschiedenis)	25	54
Vaktijdschriften algemeen	15,6	56,9
Reis-, natuur- en wetenschapstijdschriften	5,2	79,3
Landelijke nieuwsbrieven van instituten voor leraren	3,7	82,6
Opinietijdschriften	2,8	91,4

Uit Tabel 5 blijkt dat er grote verschillen zijn tussen teksten wat betreft de mate waarin ze door studenten gelezen worden.

Er zijn geen verschillen te zien in de leesfrequentie van genres tussen de studiejaren, met uitzondering van vaktijdschriften. Dit is de enige soort tekst waarin we een significante toename zien, met andere woorden, vierdejaars lezen meer vaktijdschriften dan jongerejaarsstudenten (zie paragraaf 4.3 voor een analyse van verschillen tussen de studiejaren).

In Tabel 6 wordt de leesfrequentie van teksten voor kinderen gepresenteerd.

TABEL 6 | DE FREQUENTIES VAN HET LEZEN VAN GENRES VOOR KINDEREN IN PERCENTAGES VAN HET TOTAAL

	Frequent	Niet/nauwelijks
Stripboeken voor kinderen	15,3	63,1
Jeugd- en kinderromans (fictie)	8,6	65,6
Informatieve boeken voor kinderen	8,1	60,2
Kinderkranten	3,2	88,7
Poëzie voor kinderen	2	90,4

Het grote verschil met de gegevens uit Tabel 5 is dat teksten voor kinderen minder frequent gelezen worden in de vrije tijd dan teksten voor volwassenen. Met name poëzie voor kinderen wordt door het grote merendeel nauwelijks of nooit gelezen in de vrije tijd.

Tabel 7 presenteert de resultaten wat betreft het uitlezen van boeken voor volwassenen en boeken voor kinderen.

TABEL 7 | SCORES OP DE VRAAG 'WANNEER HEB JE VOOR HET LAATST EEN BOEK UITGELEZEN' IN PERCENTAGES

Publiek	> Half jaar	Half jaar	2-3 maanden	1 maand	2-3 weken	Deze week
Volwassenen	34,3	25,1	15,3	10,7	9,5	5,2
Kinderen	42,4	7,2	12,7	12,1	14,7	11

Een grote groep studenten geeft aan dat het een half jaar of langer geleden is dat ze een boek voor volwassenen (59,4%), dan wel een kinderboek (49,6%) heeft uitgelezen.

Tabel 8 laat zien hoeveel studenten momenteel een boek aan het lezen zijn in hun vrije tijd.

TABEL 8 | MOMENTEEL IN VRIJE TIJD AAN HET LEZEN IN PERCENTAGES

Genre	Percentage 'ja'
Boek voor volwassenen	26,2
Kinderboek	9,8

Op de vraag of studenten nu een boek aan het lezen zijn, beaamt 26,2% van de studenten op het moment van bevraging een boek voor volwassenen te lezen en 9,8% beaamt dit wat betreft het lezen van een kinderboek.

Tabel 9 geeft de gemiddelde leesduur van vrijetijdslezen weer van de afgelopen week.

TABEL 9 | LEESDUUR GEDURENDE DE AFGELOPEN ZEVEN DAGEN, BUITEN DE VERPLICHTE STOF VOOR DE KPZ

Tijdsduur	Aantal
Niet	12 (3,5%)
0-30 minuten	20 (5,8%)
30-60 minuten	43 (12,4%)
60-90 minuten	38 (11%)
90-180 minuten	58 (16,7%)
3-5 uur	78 (22,5%)
>5 uur	98 (28,2%)

Uitgezonderd van de toename van het lezen van vakliteratuur neemt de leesfrequentie in de vrije tijd niet significant toe tijdens de opleiding van aankomende leraren. Zijn studenten dan vooral gelegenheidslezers? Lezen ze vooral tijdens de zomervakanties? Tabel 10 presenteert de leesfrequentie van boeken voor volwassenen en kinderen tijdens de zomervakantie.

TABEL 10 | DE FREQUENTIES VAN HET LEZEN VAN BOEKEN VOOR VOLWASSENEN EN VOOR KINDEREN TIJDENS DE ZOMERVAKANTIE

	Boek voor volwassenen	Kinderboek
Geen	21,9	64
1 of 2	35,2	25,9
3 of 4	21,3	7,2
5 of 6	14,1	1,4
7 of 8	3,2	0,9
Meer dan 8	4,3	0,6

Uit Tabel 10 blijkt dat het merendeel van de studenten wel leest tijdens de vakantie, maar dan met name boeken voor volwassenen. Kinderboeken worden niet of nauwelijks gelezen in de vakantie.

4.1.3 Leesgerelateerd gedrag

Onderstaande tabellen presenteren informatie over leesgerelateerd gedrag, zoals schrijfgedrag (Tabel 11) en bezoek culturele activiteiten (Tabel 12).

TABEL 11 | SCHRIJFACTIVITEITEN, ONDERNOMEN IN DE AFGELOPEN ZES MAANDEN

	Aangekruist	% jaar 1	% jaar 2	% jaar 3	% jaar 4
Brieven	84 (24,3%)	27,6	25	21,3	18,9
Gedichten (anders dan Sinterklaas/kerstgedichten)	69 (19,9%)	20,9	16,7	22,7	18,9
Korte verhalen	34 (19,7%)	21,1	27,6	16	9,4
Anders, namelijk	57 (16,5%)	17,2	19	12	17
Dagboek	68 (9,9%)	11,3	15,5	8	0
Blog	28 (8,1%)	6,8	7,1	9,3	11,3
Roman	12 (3,5%)	3,7	4,8	4	0

Opvallend is dat er geen significante verschillen zijn tussen de studiejaren, zo bleek uit berekening middels de Kruskal-Wallistoets. Het is dus niet zo dat ouderejaarsstudenten meer gaan schrijven in hun vrije tijd in vergelijking met jongerejaarsstudenten.

TABEL 12 | LEESGERELATEERD GEDRAG: BEZOEK CULTURELE ACTIVITEITEN, ONDERNOMEN IN DE AFGELOPEN ZES MAANDEN

	Aangekruist	% jaar 1	% jaar 2	% jaar 3	% jaar 4
Bezoek bioscoop	304 (87,9%)	91	83,3	85,3	90,6
Bezoek Openbare Bibliotheek	209 (60,4%)	59	64,3	54,7	66
Bezoek boekwinkel	202 (58,4%)	5,5	61,9	58,7	69,8
Bezoek schouwburg	139 (40,2%)	45,5	46,4	30,7	30,2
Bezoek musea	124 (35,8%)	31,3	58,8	30,7	24,5
Bezoek muziekcentrum	49 (17,1%)	21,6	16,7	14,7	9,4
Anders, namelijk	27 (7,8%)	6,7	10,7	9,3	3,8

Opmerkelijk is dat meer dan de helft van de studenten het afgelopen half jaar wel eens in een boekwinkel kwam en hetzelfde geldt voor de bibliotheek. Een bezoek aan de bioscoop is het populairst.

Het blijkt dat er geen significant verschil zit tussen de leerjaren, zoals uit berekening middels de Kruskal-Wallistoets naar voren kwam. Studenten gaan dus niet

vaker culturele activiteiten ondernemen naarmate ze dichter bij het niveau start-bekwaam komen.

4.2 CORRELATIES DEELVARIABELEN

In deze paragraaf wordt een antwoord gegeven op de vraag in hoeverre de variabelen van het leesprofiel onderling correleren en in hoeverre leesattitude en leesfrequentie correleren met variabelen als persoonlijkheid, leesvaardigheid, leesomgeving, beleving van gelegenheid, interesse voor taal en leesattitude in het verleden.

Tabel 13 presenteert de samenhang van de diverse variabelen met leesattitude, uitgesplitst in een hedonistische en een utilitaire dimensie.

TABEL 13 | PEARSON'S CORRELATIES MET DE HEDONISTISCHE EN UTILITAIRE DIMENSIES VAN DE LEESATTITUDE

Samenhangend construct	Hedonistische leesattitude	Utilitaire leesatttitude
Leesbeleving verleden	0,59**	0,32**
Leesomgeving-vrienden	0,31**	0,26**
Leesomgeving-ouders	0,42**	0,30**
Leesomgeving-docenten Nederlands	0,12*	0,19**
Leesomgeving-docenten algemeen	n.s.	0,12*
Leesomgeving-mentoren	n.s.	n.s.
Fantasy Proneness	0,27**	0,19**
Need for Cognition	0,13*	0,33**
Leesgerelateerd gedrag	0,18**	0,19**
Self-efficacy	0,26**	0,27**
Taalliefhebber	0,29**	0,37**
Selectiecriteria	n.s.	0,18**
Waargenomen risico	0,22**	0,16**
Frequentie volwassenen lezen	0,18**	0,25**
Frequentie kinderen lezen	0,14*	0,23**
Frequentie vakliteratuur lezen	n.s.	n.s.
Frequentie tijdschriften lezen	n.s.	0,16**
Tijdsinvestering	0,29**	0,30**
Momenteel lezend	0,28**	0,22**

(*p<0.05, ** p<0.01, n.s. niet significant)

Tabel 13 onderbouwt de uitkomsten van het onderzoek van Stalpers (2005); ook zijn werk laat zien dat variabelen als leesomgeving (of ouders en vrienden lezen), leesvaardigheid, kennis van boeken, selectievaardigheid en vrees om niet de juiste boeken te vinden, direct dan wel indirect bepalend zijn voor de mate waarin iemand leest. Opvallend is dat er geen correlatie is tussen de mate waarin een algemene

docent boeken aanraadt en over boeken praat en de hedonistische leesattitude van een student, terwijl dat bij de docent Nederlands wel het geval is. Opmerkelijk is ook dat er geen significante samenhang is tussen de rol van stagementoren en de leesattitude van de student. Dat de leesattitude uit het verleden (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) sterk correleert met de huidige leesattitude, met name de hedonistische, is niet verbazingwekkend. Immers, leesattitudes zijn redelijk statisch, zeker binnenin levensfases.

Omdat het percentage studenten met een neutrale tot positieve leesattitude zeer groot is, is het wenselijk meer zicht te krijgen op feitelijke leesfrequentie en in hoeverre deze samenhangt met andere variabelen. Tabel 14 geeft de samenhang weer tussen de verschillende deelvariabelen en leesfrequentie, waarbij de gegevens van leesfrequentie zijn gebaseerd op het lezen van literatuur voor volwassenen, literatuur voor kinderen en vakliteratuur (vaktijdschriften en landelijke nieuwsbrieven van instituten voor leraren).

TABEL 14 | PEARSONS CORRELATIES MET LEESFREQUENTIE VAN LITERATUUR VOOR VOLWASSENEN, LITERATUUR VOOR KINDEREN EN VAKLITERATUUR

Samenhangend construct	Volwassenen	Kinderen	Vakliteratuur
Leesbeleving verleden	0,19**	0,24**	n.s.
Hedonistische leesattitude	0,18**	0,14*	n.s.
Utilitaire leesattitude	0,25**	0,23**	n.s.
Frequentie volwassenen lezen	.	0,38**	0,18**
Frequentie kinderen lezen	0,38**	.	0,35**
Frequentie vakliteratuur lezen	0,18**	0,35**	.
Frequentie tijdschriften lezen	0,36**	0,33**	0,29**
Leesomgeving-vrienden	0,20**	0,23**	0,14*
Leesomgeving-ouders	0,25**	0,23**	n.s.
Leesomgeving-docenten Nederlands	0,13*	n.s.	n.s.
Leesomgeving-docenten algemeen	0,25**	0,26**	0,26**
Leesomgeving-mentoren	n.s.	0,26**	n.s.
Fantasy Proneness	0,15**	n.s.	n.s.
Need for Cognition	0,32**	0,22**	0,13*
Leesgerelateerd gedrag	0,30**	0,34**	n.s.
Self-efficacy	0,19**	n.s.	n.s.
Taalliefhebber	0,26**	0,25**	n.s.
Selectiecriteria	0,11*	0,11*	n.s.
Waargenomen risico	n.s.	n.s.	n.s.
Tijdsinvestering	0,27**	0,26**	n.s.
Nu lezend	0,17**	n.s.	n.s.

(*p<0.05, ** p<0.01, n.s. niet significant)

Uit de resultaten blijkt dat bij het lezen van teksten voor volwassenen andere correlaties gelden dan bij het lezen van teksten voor kinderen en het lezen van vakliteratuur. Wat betreft het lezen van vakliteratuur blijkt dat er aanzienlijk minder correlaties zijn, met uitzondering van het lezen van andere genres, kennishonger, de invloed van vrienden en die van docenten. Er is geen samenhang tussen studenten die vrees hebben de verkeerde boeken te kiezen en leesfrequentie, noch wat betreft teksten voor volwassenen, noch wat betreft teksten voor kinderen, noch wat betreft het lezen van vakliteratuur.

Opvallend is dat er samenhang is tussen leesfrequentie en het hebben van interesse voor taal, het hebben van kennishonger, en het vertonen van leesgerelateerd gedrag (zoals schrijven en het ondernemen van culturele activiteiten). Ook opmerkelijk is de samenhang tussen frequent lezen en de leesbeleving in het verleden.

4.3 VERSCHILLEN TUSSEN STUDIEJAREN

Binnen de diverse deelvariabelen is er gekeken naar mogelijke jaarverschillen met behulp van een Kruskal-Wallistoets. Eerst werden de distributies van de scores vergeleken met behulp van een boxplot. Deze waren in het algemeen niet gelijk voor alle groepen. Als de test significante verschillen aantoonde ($p<0.05$), werden er gepaarde vergelijkingen gemaakt, gebruik makend van Dunn's (1964) procedure met Bonferroni-correctie voor multipele vergelijkingen. Hiervan worden de aangepaste p-waardes gepresenteerd. De waardes betreffen gemiddelde rangnummers. Voor de volgende constructen toonde de post-hoc analyse significante verschillen aan:

Frequentie lezen van vakliteratuur

De gemiddelde scores voor de variabele frequentie lezen van vakliteratuur waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 7{,}92$, $p = .048$. De post-hoc analyse toonde significante verschillen tussen jaar 1 (131,60) en jaar 2 (173,96) ($p = .008$), jaar 1 en jaar 3 (188,32) ($p = .000$), jaar 1 en jaar 4 (252,75) ($p = .001$), jaar 2 and jaar 4 ($p = .000$) en tussen jaar 3 en jaar 4 ($p = .001$), maar niet tussen jaar 2 en jaar 3.

Logischerwijs zullen eerstejaars minder op de hoogte zijn van waar ze interessante vakliteratuur kunnen vinden, maar wellicht groeit ook de interesse ervoor gedurende de jaren. In ieder geval is er door de jaren heen een duidelijke toename in de frequentie van het lezen van vakliteratuur te zien.

Need for cognition

De gemiddelde scores voor de variabele need for cognition waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 10{,}35$, $p = .016$. De post-hoc analyse toonde

statistisch significante verschillen tussen jaar 1 (156,22) en jaar 2 (194,97) (p = .027), maar niet tussen jaar 3 (178,71), jaar 4 (152,59) of een andere groepscombinatie.

Tweedejaarsstudenten blijken bijzonder leergierig te zijn met een sterke honger naar kennis. Dit is zeer opvallend. Wellicht is dit ten dele veroorzaakt door een intensief programma, aansluitend bij de stage in de bovenbouw, waarin studenten veel kennis en materialen krijgen aangereikt om te gebruiken in hun lessen. Zo biedt het vak Nederlands, dat zij juist hadden afgerond voor de afname van deze enquête, een module aan waarin begrijpend lezen en zaakvakken aan de orde worden gesteld en waarin informatieve boeken een belangrijke rol spelen.

Invloed van vrienden

De gemiddelde scores voor de variabele invloed van vrienden waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 7{,}92$, $p = .048$. De post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen tussen jaar 1 (138,69) en jaar 4 (178,32) (p = .042), maar niet tussen jaar 2 (142,94), jaar 3 (153,87) of een andere groepscombinatie.

Een aannemelijke reden voor deze resultaten zou zijn dat vierdejaarsstudenten meer vrienden hebben die geïnteresseerd zijn in dezelfde zaken (en boeken) als zij. Eerstejaarsstudenten hebben vaak nog voornamelijk vrienden van de middelbare school, die mogelijk andere studies kiezen. Wellicht zullen deze vrienden niet zo snel een boek aanraden of in gesprek gaan over boeken.

Invloed docent Nederlands

De gemiddelde scores voor de variabele invloed docent Nederlands waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 27{,}41$, $p = < .001$. De post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen tussen jaar 1 (152,65) en jaar 2 (216,98) (p = < .001), jaar 2 en jaar 3 (155,75) (p=.001) en tussen jaar 2 en jaar 4 (151,70) (p=.001), maar niet bij een andere groepscombinatie.

Een mogelijke verklaring is dat de tweedejaarsstudenten ten tijde van de afname van de enquête een intensief programma achter de rug hadden bij het vak Nederlands, waarmee ze, veel meer dan de studenten van andere jaren, in aanraking zijn gekomen met lezen.

Invloed algemene docent

De gemiddelde scores voor de variabele invloed algemene docent waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 10{,}23$, $p = .017$. De post-hoc analyse toonde significante verschillen tussen jaar 1 (65,75) en jaar 4 (97,63) (p = .010), maar niet tussen jaar 2 (74,10), jaar 3 (80,52) of een andere groepscombinatie.

Een mogelijke verklaring is dat de vierdejaarsstudenten door de afstudeeropdrachten meer individueel contact hebben met de docenten. De studenten gaan dan meer in gesprek met de docenten en volgen hun adviezen op.

Waargenomen risico

De gemiddelde scores voor de variabele waargenomen risico waren significant verschillend tussen de groepen $\chi2(3) = 10{,}97$, $p = .012$. De post-hoc analyse toonde statistisch significante verschillen tussen jaar 3 (146,98) en jaar 4 (204,51) ($p = .006$), maar niet tussen jaar 1 (173,52), jaar 2 (172,20) of een andere groepscombinatie.

Een mogelijke verklaring voor deze resultaten is dat de student uit jaar 3 zich onzeker voelt over de keuze van boeken. Deze studenten hebben door buitenlandstages en intensievere stages in Nederland minder contact met docenten op het instituut en zijn dus mogelijk onzekerder in hun keuze van boeken.

5 CONCLUSIE

Kwantitatieve gegevens over de belezenheid van aankomende leraren zijn er nauwelijks. Het belang van de belezen leraar wordt echter in veel onderzoek benadrukt. Leesmijdende leraren leveren grote hoeveelheden leesmijdende lerenden af (Draper, Barks-Ladd & Radencich, 2000; McKool & Gespass, 2009; Powell-Brown, 2003/2004). Amerikaans onderzoek geeft aan dat niet alle aankomende leraren een positieve leesattitude hebben; voor slechts 51% is dit het geval (Applegate et al., 2014). De resultaten van deze deelstudie komen overeen met die van Amerikaans onderzoek. Er bevinden zich weinig studenten met een negatieve leesattitude onder de pabo-studenten van de KPZ. De helft van de studenten heeft een positieve leesattitude (51%) en er is een grote groep die neutraal staat ten opzichte van lezen (45%). Desondanks is er een grote groep studenten die in de vrije tijd niet of nauwelijks leest. Met name literatuur voor kinderen wordt nauwelijks gelezen in de vrije tijd. Meer dan driekwart van de studenten geeft aan weliswaar te lezen tijdens de zomervakantie, zij lezen dan geen kinderboeken. Studenten gaan in hun vrije tijd ook niet frequenter lezen gedurende hun opleiding, met uitzondering van vakliteratuur. Hoe verder de student is in zijn opleiding, des te meer vaktijdschriften hij leest in zijn vrije tijd.

Wat betreft leesgerelateerd gedrag is geen toename van frequentie zichtbaar gedurende de leerjaren. Studenten gaan niet meer schrijven in hun vrije tijd en gaan ook niet meer culturele activiteiten ondernemen.

Kijkend naar de deelvariabelen die in de studies van Stalpers (2005, 2007) een rol spelen, valt het op dat ook bij aankomende leraren samenhang zichtbaar is

tussen leesattitude enerzijds en deelvariabelen als leesfrequentie, persoonlijkheid, eigen inschatting van leesvaardigheid (*self-efficacy*), waargenomen risico en de leesomgeving anderzijds. Wanneer we echter kijken naar de samenhang tussen leesattitude en leesomgeving, blijkt dat er geen samenhang is tussen de hedonistische leesattitude en docenten die een ander vak dan Nederlands doceren. Studenten die lezen plezierig vinden, laten zich niet vaker adviseren door hun docent, en praten niet vaker met een docent over een boek. Dat doen ze wel met de docent Nederlands. Er zijn geen correlaties zichtbaar wat betreft de stagementoren. Het is dus niet zo dat studenten die een positieve leesattitude hebben, zich ook vaker door de stagementor laten adviseren over een boek of vaker met hen in gesprek gaan over een boek, of andersom. Wel is het zo dat studenten die relatief veel kinderboeken lezen, zich vaker laten adviseren door, en/of vaker over kinderboeken praten met, hun stagementor.

Aanvullend op het model van Stalpers (2005, 2007) blijkt dat de interesse van studenten voor taal correleert met de hoogte van hun leesattitude en leesfrequentie. Hetzelfde zien we in sterke mate bij de leesbeleving in het verleden. Met andere woorden: hoe zij het lezen in voorgaande fases (basisonderwijs en voortgezet onderwijs) ervoeren hangt samen met hoe zij nu tegen lezen aankijken, en dan met name hoe plezierig zij het vinden. Studenten die denken dat het lezen hun plezier zal geven, dachten dat vroeger ook al.

Omdat het aantal studenten met een neutrale tot positieve leesattitude groot bleek te zijn, is in deze studie tevens gekeken naar de samenhang tussen daadwerkelijke leesfrequentie en de deelvariabelen. Hier zijn aanzienlijk minder correlaties te zien, met name tussen de deelvariabelen en het lezen van vakliteratuur in de vrije tijd. Opvallend is dat er een samenhang is tussen frequent lezen en geïnteresseerd zijn in taal, en veel lezen en het vertonen van leesgerelateerd gedrag (zoals schrijven en het ondernemen van culturele activiteiten). Ook is het opvallend dat er een samenhang is tussen de positieve leesattitude in het verleden en het frequent lezen nu. Eens een lezer, altijd een lezer?

Wat betreft de verschillen tussen de leerjaren valt op dat ouderejaarsstudenten zich vaker laten beïnvloeden door *peers* en docenten dan jongerejaarsstudenten. Ook zien we dat tweedejaars exceptioneel veel kennishonger hebben in vergelijking met de studenten uit andere studiejaren en dat de invloed van de docent Nederlands hier aanzienlijk sterker is. Derdejaarsstudenten hebben meer vrees een verkeerd boek te kiezen. Een eerste voorzichtige verklaring is die van de rol van de docent. In het tweede jaar is er een intensieve module over informatieve boeken en begrijpend lezen in combinatie met zaakvakken, in het vierde jaar is er veel individueel contact tussen docenten en de student in verband met afstudeerwerken.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 202 17-11-2015 11:34:29

De derdejaarsstudenten hebben in de tweede helft van het derde jaar relatief weinig contact met de docent, omdat ze intensiever stage lopen. Het lijkt er dus op dat de docent ertoe doet.

6 SLOTBESCHOUWING

De aankomende leraar is gelukkig over het algemeen geen leeshater, maar belezen is hij lang niet altijd. Is de pabo-student nu de aarzelende lezer die over de streep getrokken moet worden? De resultaten zijn met uitzondering van het zeer geringe percentage leeshaters enigszins hoopgevend. Uit de studie van Stalpers (2006a) bleek dat 44% van de jongeren een positieve leesattitude heeft, 28% een neutrale en 28% een negatieve. Een voorzichtige vergelijking met de percentages uit deze deelstudie veronderstelt dat er onder adolescenten meer leeshaters zijn dan onder pabo-studenten. Gelukkig maar.

En hoe zit het met de belezenheid van de leraar? Het belang van de belezen leraar wordt in veel onderzoek benadrukt. Het ontbreken van de passie van een leraar voor lezen heeft grote invloed op de leesontwikkeling van de lerende.

De Doorgaande leeslijn 0-18 jaar van Stichting Lezen (2010) stelt dat 'kennis, vaardigheden en inzicht van de beroepskrachten cruciaal blijven bij leesbevordering' (p.19), maar legt desondanks de vraag voor 'of docenten wel op de hoogte zijn van het (actuele) aanbod van kinder- en jeugdboeken' (p.11). Een terechte vraag; in hun opleiding blijkt dat in ieder geval nog niet (voldoende).

Het vervolg van het project richt zich op leesbevordering in het gehele curriculum van de pabo. Het doel van het vervolgproject is inzicht te krijgen in hoe bestaande leesbevorderende activiteiten op de KPZ beoordeeld worden en welke verwachtingen er zijn onder studenten van potentiële leesbevorderende activiteiten. Voorts wordt in kaart gebracht op welke plaatsten in het gehele curriculum gewerkt wordt aan de versterking van de belezenheid van de student. Deze gegevens zullen in de derde fase van het project richting geven aan het ontwerp van een nieuw leescurriculum voor pabo-studenten. Daarin zal de plek van lezen prominent zijn.

Er ligt een belangrijke taak voor pabo's. Docenten moeten hun curriculum zo inrichten dat de student verleid wordt tot lezen, zodat studenten op hun beurt in staat zijn het kind te verleiden tot lezen. De opgeleide leraar met een intellectuele nieuwsgierigheid en een passie voor lezen zal beter in staat zijn te geven wat het kind nodig heeft. Met name binnen de pabo is lezen in al zijn aspecten van immens belang; het verdient aandacht van alle lerarenopleiders, niet alleen van de docenten Taal op een pabo. Wellicht vraagt het om een hernieuwde kijk op lezen; als lezen wordt beschouwd als grondstof voor synergetisch leren, waarin de brede cognitieve

ontwikkeling, de sociaal-emotionele ontwikkeling én de cultureel-maatschappelijke ontwikkeling van de lezer in samenhang tot bloei komen, dan kan men niet meer om lezen heen.

LITERATUURLIJST

Applegate, A. J., Applegate, M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M. Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, *53*(3), 188-204.

Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading teacher*, *57*, 554-563.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, *50*, 179-211.

Çelik, S. (2012). Pre-service teachers' leisure preferences: A model analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, *4*(2), 335-350.

Chorus, M. (2007). *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., & Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, *40*(3), 3.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literacy fiction improves Theory of Mind. *Science*, *34(2)*, 377-380.

Mar, R. (2011). The neural Bbases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, *62*, 103-134.

McKenna, R., Kear, J., & Ellsworth, R. (1995). Childrens' attitudes towards reading: a national survey. *Reading Research Quarterly*, *30*(4), 934-956.

McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, *48*(3), 264–276.

Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.

Mol, S. E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296.

Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, *59*, 312–321.

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, *33*(4), 335-355.

Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, *47*(4), 284–288.

Stalpers, C.P. (2005). *Gevormd door leeservaringen : De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Stalpers, C.P. (2006a). De aard van de lezer; uitkomsten promotieonderzoek naar leesgedrag en bibliotheekgebruik scholieren *Levende Talen Tijdschrift*, *7*(2), 23-31.

Stalpers, C.P. (2006b). Wat gaat er om in het hoofd van de lezer en schrijver? Een empirisch onderzoek onder 200 leerlingen naar de relatie tussen fantasy proneness, need for cognition, leesattitude en leesgerelateerd gedrag. In D. Schram & A.M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 225-241). Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.

Stichting Lezen (2010). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen (2014). Aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo; *onderzoek over de plaats van jeugdliteratuur in de pabo-curricula*. Amsterdam: Stichting Lezen.

OVER DE AUTEURS

Wenckje Jongstra is taalkundige en docent/onderzoeker op de Katholieke Pabo Zwolle. Ze is in 2003 gepromoveerd aan de Universiteit van Toronto, Canada, op een onderzoek naar taalverwerving van jonge kinderen. Binnen het lectoraat Reflexie & Retorica doet ze onderzoek naar de belezenheid van pabo-studenten. Ze is betrokken bij innovatieprocessen in basisscholen vanuit haar functie als *Director of Studies* binnen de masteropleiding Leren & Innoveren en vanuit haar rol als begeleider van onderzoek in Academische Opleidingsscholen vanuit de Stichting Vierslagleren.

Ietje Pauw is neerlandica en lector op de Katholieke Pabo Zwolle van het lectoraat Reflectie en Retorica. Ze is in 2007 aan de Universiteit van Utrecht gepromoveerd op een onderzoek naar de reflectieverslagen van pabo-studenten. Ze heeft zicht op de curricula van pabo-opleidingen in Nederland en Vlaanderen vanuit haar rol als docent/auditor/onderzoeker. Ze is (mede-)auteur van het reflectiedidactiekboek *Ev'n Prakkezer'n*, waarin vanuit een verhalende aanpak de pabo-student in interactie met zijn omgeving tot reflectie komt en zo zijn narratieve professionele identiteit ontwikkelt. Ze is bestuurslid van de Vereniging van Lerarenopleiders (VELON) en redactielid van de tijdschriften *MeerTaal* en *Veerkracht*. Als kerndocent is ze betrokken bij de masteropleiding Leren & Innoveren.

BIJLAGEN

BIJLAGE A

TABEL A | VOORBEELDVRAGEN PER VARIABELE

Construct	Aantal vragen	Voorbeeldvragen
Hedonistische leesattitude	6	• Saai – Spannend o Ik fantaseer niet hoe mensen en personen in een verhaal eruit zien o Ik fantaseer hoe mensen en personen in een verhaal eruit zien
Utilitaire leesattitude	7	• Zinloos – Zinvol o Door te lezen leer ik weinig over andere mensen o Door te lezen leer ik veel over andere mensen
Leesbeleving verleden	4	• Ik was een echte lezer op de basisschool
Leesomgeving-vrienden	4	• Mijn vrienden praten met mij over wat ze gelezen hebben
Leesomgeving-ouders	6	• Ten minste een van mijn ouders geeft mij boeken cadeau
Leesomgeving-docenten Nederlands	3	• Mijn docent Nederlands praat met mij over boeken
Leesomgeving-docenten algemeen	4	• Mijn docent raadt mij boeken aan
Leesomgeving-mentoren	5	• Mijn mentor leest verhalen voor tijdens de les
Fantasy Proneness	7	• Ik zit vaak te dagdromen of te fantaseren
Need for Cognition	4	• Ik probeer vaak meer te weten te komen over een onderwerp, ook als dat niet hoeft van school
Leesgerelateerd gedrag	16	• In de afgelopen zes maanden heb ik geschreven: een blog • In de afgelopen zes maanden heb ik de volgende culturele activiteiten ondernomen: een bioscoop bezocht
Self-efficacy	3	• Ik heb vaak moeite met het begrijpen van teksten • Hoe goed denk je dat je bent in begrijpend lezen, in vergelijking met je klasgenoten?
Taalliefhebber	5	• Ik vind het leuk om over de eigenaardigheid van taal na te denken
Waargenomen risico	3	• Als ik een boek gekozen heb, ben ik over de keuze vaak onzeker

Construct	Aantal vragen	Voorbeeldvragen
Selectiecriteria	3	• Ik laat me bij de keuze voor een boek leiden door: o Adviezen van leeftijdsgenoten, zoals vrienden o Publiciteit rondom boeken, zoals interviews en reclame
Frequentie volwassenen lezen	5	• Hoe vaak lees je in je vrije tijd: o Landelijke krant (zoals *Trouw*, *Volkskrant*, NRC *Handelsblad*) • Romans
Frequentie kinderen lezen	3	• Hoe vaak lees je in je vrije tijd: o Jeugd- en kinderromans o Stripboeken voor kinderen
Frequentie vakliteratuur lezen	2	• Hoe vaak lees je in je vrije tijd: o Vaktijdschriften algemeen (bijvoorbeeld JSW, *Didatief*, *Praxis*)
Frequentie tijdschriften lezen	7	• Hoe vaak lees je in je vrije tijd: o Reis-, natuur- en wetenschapstijdschriften
Tijdsinvestering	1	• Hoeveel tijd heb je in de afgelopen zeven dagen besteed aan lezen in je vrije tijd
Momenteel lezend	2	• Ben je momenteel in je vrije tijd een boek (fictie of non-fictie) voor volwassenen aan het lezen?

BIJLAGE B

TABEL B | OPBOUW VRAGENLIJST, INCLUSIEF INFORMATIE OVER AANTAL ITEMS, BEVRAAGDE VARIABELEN EN METHODOLOGIE

Deel	Focus + aantal items	Bevraagde variabelen en methodologie
Deel I	Persoonsgegevens (6)	Leeftijd, geslacht, vooropleiding, studentnummer, studiejaar en stagegroep (multiple-choice en open vragen)
Deel II	Wat betekent lezen voor de student (22)	• Kennis van auteurs van 1) kinderboeken en 2) literatuur voor volwassenen (open vraag) • Leesattitude (stellingen (semantische differentialen op een vijfpuntsschaal) • Selectiecriteria (vijfpunt Likertschaal)
Deel III	Leesomgeving van de student (26)	Alle op (vijfpunt Likertschaal) • Vrienden • Ouders • Docenten Nederlands op de KPZ • Andere docenten op de KPZ • Stagementoren
Deel IV	Beschrijving van de persoon van de student (39)	• Zelfinschatting leesvaardigheid (multiple choice en (vierpunt Likertschaal) • Verbeeldingskracht (vierpunt Likertschaal) • Kennishonger (vierpunt Likertschaal) • Leesattitude in het verleden (PO-VO) (vierpunt Likertschaal) • Taalattitude (vierpunt Likertschaal) • Waargenomen risico verkeerde keuze boeken (vierpunt Likertschaal) • Indrukwekkende boeken (open vraag) • Leesgerelateerd gedrag o Schrijfgedrag (multiple-choice) o Ondernomen culturele activiteiten (multiple-choice en open vraag)
Deel V	Leesfrequentie en Leesgedrag (10)	• Hoe lang er gelezen wordt (multiple-choice) • Frequentiegegevens lezen tijdens de zomervakantie (multiple-choice) • Uitlezen kinderboek, boek voor volwassenen (multiple-choice) • Welk boek is de student nu aan het lezen? (open)
Deel VI	Gelezen genres (25)	• Genres voor kinderen (multiple-choice) • Genres voor volwassenen (multiple-choice) • Vakspecifieke genres (multiple-choice)

DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE NAAR DE VREEMDE TAAL

EWOUT VAN DER KNAAP

1 SAMENVATTING

Er zijn veel argumenten om literatuur in het vreemdetalenonderwijs te integreren en haar positie te versterken. Het is zinvol de doorgaande leeslijn naar de vreemde talen uit te breiden. Optimaal leerrendement kan worden behaald door aan te sluiten bij de voorkennis die in het moedertaalonderwijs is behaald en door vrije leesprogramma's te hanteren. Onderzoek naar de samenhang tussen de literaire competentie in de L1 (moedertaal) en de L2 (vreemde taal) kan helpen voorwaarden te vinden voor een optimaal literair leesrendement. Het niveaumodel dat op www.lezenvoordelijst.nl op basis van het onderzoek van Witte (2008) wordt gehanteerd kan aan de didactische cohesie bijdragen.

2 INLEIDING

Leesbevordering en literatuureducatie richten zich veelal enkel op de moedertaal. Sinds 2005 hebben allerlei opvoeders, begeleiders en onderwijzers hun benaderingen kunnen afstemmen op de publicatie *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* (Stichting Lezen). Het model van de doorgaande leeslijn richt zich echter enkel op leesgedrag in de moedertaal. In een meertalige samenleving is het noodzakelijk dat we bedenken hoe we met leescompetentie in andere talen omgaan. De focus op het 'doorgaande' is niet alleen sterk verticaal, maar ook uitsluitend op de moedertaal gericht. De horizontale as biedt nog volop mogelijkheden voor verdere ontwikkeling.

Wat kunnen leerlingen met de literaire competentie die ze bij Nederlands hebben ontwikkeld in de lessen Duits, Engels, Frans, Spaans en dergelijke? Hoe kunnen scholen de transfer tussen de vreemde talen en het Nederlands bewerkstelligen? Dit zijn vragen die de overdraagbaarheid van literaire competentie en de bijbehorende didactische modellen betreffen. In dit artikel wordt de schoolse context bekeken en er wordt niet ingegaan op situaties waar de niet-Nederlandse moedertaal met de literaire competentie in het Nederlands samenhangt. Allereerst zal ingegaan worden op de functie van literatuur in het vreemdetalenonderwijs voordat op het te bereiken talige niveau wordt ingegaan. In een volgende paragraaf wordt de mogelijke literatuurdidactische samenhang tussen de schooltalen uitgediept. Vanuit een schets van het taalwetenschappelijke onderzoeksveld dat zich met de verschillen tussen het lezen in de L1 en L2 bezig houdt wordt ten slotte ingegaan op nieuw onderzoek naar de transfer van literaire competentie.

3 DE FUNCTIE VAN LITERATUUR IN HET VREEMDETALENONDERWIJS

Allereerst wil ik wat motieven schetsen om literatuur in het vreemdetalenonderwijs te integreren. Wie aan het vreemdetalenonderwijs denkt, zal in eerste instantie aan de vijf taalvaardigheden (lezen, luisteren, gesprekken voeren, spreken, schrijven) denken. Leerlingen leren communiceren in een vreemde taal. Vervolgens zal nagedacht worden over wat de inhoud is: wat moeten leerlingen over het land en de cultuur weten of kunnen herkennen? Vanzelf komt dan de volgende vraag in zicht: Wat is de plaats van literatuur in het vreemdetalenonderwijs? Om die te kunnen bepalen is het ook nodig rekening te houden met exameneisen, met de invulling die eraan wordt gegeven bij het vak Nederlands en bij de kunstvakken. In de hedendaagse vreemde talendidactiek is de literaire competentie meestal maar een kleine component.

Er is een eenvoudig argument voor de integratie van literatuur in het vreemdetalenonderwijs aan te voeren, gelet op wat talige input in het vreemdetalenonderwijs volgens Westhoff (2008) zou moeten bieden: de taal moet net boven het niveau van de leerder zijn, moet allerlei aspecten van taalgebruik dekken, gevarieerd en liefst authentiek zijn, en van emotioneel en sociaal belang zijn. Literatuur sluit mijns inziens bij die uitgangspunten aan en kan bij uitstek gevarieerde input in het vreemdetalenonderwijs bieden.

Er zijn meerdere goede redenen om literatuur ook bij de vreemde talen vanaf de vroegste klas in te zetten. Als pas in de bovenbouw literaire vormen aan de orde komen, dan hebben de leerlingen een overbruggingsprobleem. Het inbedden van

literaire teksten in de eerste leerjaren draagt ertoe bij dat er in latere leerjaren geen geforceerde aandacht voor literatuur hoeft te zijn.

Dat het lezen van literatuur de talige competenties (woordenschat, grammatica, schrijfvaardigheid, spelvaardigheid) bevordert, is in onderzoek naar het vreemdetalenonderwijs geregeld benadrukt (Day & Bamford, 2002; Jones & Carter, 2011; Krashen, 2004). Bepleit wordt dat literaire teksten onderdeel van het vreemde talenonderwijs horen te zijn (Kramsch, 1993; Paran, 2008).

De meest gehanteerde en gevalideerde argumenten voor het gebruik van literaire teksten in het vreemdetalenonderwijs luiden (Brumfit & Carter, 1986; Byram, 1999; Day & Bamford, 2002; Krashen, 2004): Literaire teksten zijn geschikt om aan woordenschat, grammatica, uitspraak en tekstbegrip te werken; bieden kennis van land en volk aan; zijn geschikt voor esthetische doeleinden; zijn geschikt voor interculturele vorming; zijn een belangrijke bron van intellectuele ontwikkeling; zijn een belangrijke bron van morele ontwikkeling en zijn een belangrijke bron van emotionele ontwikkeling.

Het lezen van literatuur bevordert diverse competenties (Surkamp, 2010), die ook voor het moedertaalonderwijs relevant zijn: communicatieve competenties, leescompetenties en literaire competenties, mediacompetenties, narratieve competenties, affectieve en imaginatieve competenties, competenties op het gebied van interculturele communicatie en culturele competenties. Als we deze competenties nader beschouwen, houdt dat voor de onderwijsdoelen in dat leerlingen

(a) literaire teksten kunnen gebruiken om over te spreken en schrijven;
(b) literaire teksten van diverse omvang en kwaliteit kunnen lezen;
(c) kennis van literaire vormen ook kunnen toepassen in ander mediagebruik;
(d) vertelstructuren kunnen identificeren en hanteren;
(e) hun tekstbeleving kunnen formuleren;
(f) door literaire teksten andere culturen leren kennen en die aan de eigen leefwereld kunnen relateren;
(g) hun kennis over literaire teksten van een andere cultuur kunnen inzetten om verschijnselen te duiden.

Al naar gelang leeftijd en niveau kunnen deze doelen worden behaald. Wat betekenen deze doelen in vogelvlucht? Gelezen teksten zijn, zoals bij (a) staat, aanleiding om te handelen, aansluitend bij het principe in het vreemdetalenonderwijs dat een communicatiesituatie uitnodigt om te reageren. Literatuur kan aanleiding zijn om bijvoorbeeld spreek- of schrijftaken uit te voeren. Dat kan op basaal niveau, maar kan ook complexer van aard zijn. Literaire teksten kunnen dus input zijn van talig handelen, maar de voorwaarde is wel een leerlinggerichte tekstkeuze. Dat de

omvang en kwaliteit van die literaire teksten, zoals bij (b) staat aangegeven, nogal uiteen kan lopen, en dat bij het klimmen van de leerjaren de complexiteit toeneemt, lijkt logisch. In de onderbouw zullen eenvoudige titels worden gelezen, zowel om veel leeservaring op te doen als om cultuurspecifieke zaken te leren kennen. Literaire teksten bieden ook (f) toegang tot andere culturen, de omgang daarmee wordt sterk gestimuleerd vanuit de interculturele didactiek die ook benadrukt dat de opgedane kennis (g) waardevol is om andere cultuuruitingen te kunnen duiden. Dat de kennis van literaire vormen relevant is bij ander mediagebruik (c) blijkt in de omgang met bijvoorbeeld games, televisie- en filmproducten.

De kennis van land en volk die door het vreemde talenonderwijs kan worden opgedaan wordt vaak als inhoudelijke kern van het vreemde talenonderwijs genoemd. Het gaat echter om meer dan feitenkennis, ook reflectie op kennis is belangrijk. Leerlingen leren in de onderbouw bijvoorbeeld over het persoonlijk leven (bijvoorbeeld woonsfeer) van anderen nadenken; maken kennis met culturele overeenkomsten en verschillen in school, studie en beroep in andere landen; doen door informele sociale contacten inzichten op over feesten, rituelen, verenigingen, omgangsvormen en afspraken; krijgen inzicht in vrije tijdsbesteding (mediacultuur, sport) in andere landen. Interculturaliteit is uitgangspunt van modern vreemdetalenonderwijs: 'In een interculturele benadering is een van de centrale doelstellingen van taalonderwijs het bevorderen van de positieve ontwikkeling van de gehele persoonlijkheid en het identiteitsbewustzijn van de leerder in reactie op de verrijkende ervaring van alles wat anders is in taal en cultuur' (Meijer & Noijons, 2008, p. 7).

In de vreemdetalendidactiek wordt beargumenteerd dat literatuur essentieel is voor de interculturele doelen die het onderwijs nastreeft. Literatuur sluit bij het uitgangspunt aan: 'Kennis van de gemeenschappelijke waarden en overtuigingen van sociale groepen in andere landen en regio's, zoals godsdienstige overtuigingen, taboes, het idee van een gezamenlijk verleden, enzovoort, is een wezenlijke voorwaarde voor interculturele communicatie' (Meijer & Noijons, 2008, p. 14). Na de communicatieve methode waarin het vreemdetalenonderwijs zich als hoofddoel stelde dat leerlingen moesten kunnen communiceren in de vreemde taal werd de interculturele methode zichtbaar waarin het belang van uitwisseling langs culturele weg wordt benadrukt. Wie een vreemde taal leert, beweegt zich tussen twee culturen en heeft baat bij literaire input.

Rond de millenniumwisseling heeft er een verschuiving plaatsgevonden van input naar output, van kenniskaders naar gebruiks- en handelingskaders die in termen van competentie worden uitgedrukt. De verandering van cultuur- naar leerlinggericht onderwijs past bij deze ontwikkeling. Het begrip competentie is niet onomstreden, vooral omdat het betekent dat de focus sterk gericht wordt op allerlei

handelingen, terwijl, in het bijzonder als het om cultuur gaat, niet alles aan kennis en *Bildung* precies meetbaar is. Bovendien is leesplezier geen competentie. Een veel gehanteerde definitie van literaire competentie stelde Joop Dirksen voor het moedertaalonderwijs op (in Bolscher et al., 2004, p. 175): 'Het vermogen om met en over literatuur te communiceren', dus het vermogen om tot zinnige leeservaringen te komen met literaire teksten van allerlei niveau, en het vermogen om de reacties op die literaire teksten helder te verwoorden.' De woorden 'communiceren', 'zinnig' en 'helder' vallen op. Hierbij kunnen we ons afvragen: Hoe communiceren leerlingen over teksten (schriftelijk, mondeling, in welke situatie, monologisch of dialogisch)? Welke criteria worden er hierbij gehanteerd? In welke taal communiceren leerlingen over teksten? Indien dialogisch: met wie (leraar, leeftijdgenoot in of buiten de klas) en hoe communiceren de leerlingen?

Het vreemdetalenonderwijs is sterk communicatief gericht en is langs competentielijnen van het Europees Referentiekader (ERK) voor de talen beschreven. In de structuur en de inhoud van veel leergangen in de moderne vreemde talen is rekening gehouden met het ERK. In het algemeen wordt daarmee echter niet zozeer het belang onderschreven dat de Raad van Europa en de opstellers van het ERK aan literatuur hechten, maar gaat het er vooral om duidelijk te maken dat recht wordt gedaan aan de communicatieve doelen van het vreemdetalenonderwijs. In het hoofdstuk van het ERK over 'Communicatieve taken en doelen' wordt een paragraaf aan zowel 'bemiddeling' als aan onder andere 'literair vertalen' gewijd; een langere paragraaf richt zich op 'Esthetische vormen van taalgebruik'. De verschillende activiteiten en ook doelen (esthetische, intellectuele, morele, emotionele, taalkundige en culturele) die worden genoemd, maken het aannemelijk dat literatuur een vanzelfsprekend onderdeel is van het vreemdetalenonderwijs.

Het uitgangspunt van de communicatieve benadering in het vreemdetalenonderwijs is dat de doeltaal ook de voertaal moet zijn. Maar zijn leerlingen wel in staat om hun bevindingen of meningen mondeling of schriftelijk te verwoorden? Dit is een lastig punt. Wat willen we weten of meten, gaat het de docent erom dat de leerling inhoudelijk positie inneemt of gaat het erom dat de leerling gestimuleerd wordt tot een taaluiting doordat een tekst is gelezen?

Natuurlijk is (literaire) competentie, zoals ook de relativerende definitie van Coenen (1992) laat zien, niet absoluut maar gebonden aan een ontwikkelingsmoment: 'Aan een leerling (L) wordt een samenstel van eigenschappen (E) toegekend die tezamen een literaire competentie (LC) constitueren die L in staat stelt om in een bepaalde levensperiode (P), in een bepaalde taal (Tl) en in situaties van het type (S) over bepaalde teksten (T) bepaalde uitspraken (U) te doen, die, gemeten

langs bepaalde wegen (W) en aan bepaalde criteria (C) gelden als prestaties van een bepaalde hoogte' (71).

Wie beredeneert waarom literatuur in het vreemdetalenonderwijs belangrijk is, komt erbij uit dat een positief leesklimaat, zoals ook in *De doorgaande leeslijn* is benadrukt, essentieel is. Het kweken van interesse in lezen is belangrijk, echter niet alleen in moedertaalonderwijs. Leerlingen die bewust en geëngageerd lezen, hebben betere leerstrategieën en leesprestaties (OECD, 2010). Het is paradoxaal dat bij de grote aandacht die in het vreemdetalenonderwijs uitgaat naar leesvaardigheid het lezen van literatuur in onder- en bovenbouw behoorlijk onderbelicht is. Er valt veel winst te behalen op leesvaardigheidsonderdelen als meer geoefend zou worden met literaire teksten. Ook in het vreemdetalenonderwijs heeft literatuur een functie.

4 TALIGE ONTSLUITING ALS HINDERNIS

Na alle argumenten om literatuur in het vreemdetalenonderwijs in te zetten, moeten de verschillen met het moedertaalonderwijs worden benadrukt:

- Er is een verschil in het te bereiken taalniveau Nederlands en de vreemde taal.
- Er is meer lestijd voor Nederlands dan voor de vreemde taal.
- Er zijn verschillende eisen bij Nederlands en de vreemde talen ten aanzien van het aantal zelfstandig te lezen titels.
- Leesonderwijs in de vreemde taal is sterker op leesstrategieën gericht.

Op het eerstgenoemde verschil wil ik hier ingaan. Literaire competentie valt uiteen in het talig kunnen decoderen van een tekst en het esthetisch kunnen reflecteren op een tekst. Ook al kan al in eenvoudige teksten de literariteit ervan worden besproken, het is noodzakelijk in de leesvaardigheid van leerlingen te investeren opdat ook complexere teksten gelezen en geduid kunnen worden.

In termen van het ERK bereiken bijvoorbeeld leerlingen van het vwo bij Engels en Duits een algemeen leesvaardigheidsniveau van ongeveer B2 en bij Frans en Spaans tussen B1 en B2 in.[1] Op het centraal eindexamen wordt die leesvaardigheid getoetst. Literatuur komt in het ERK pas laat in beeld bij de beschrijvingen van leesvaardigheid, namelijk pas bij B2: 'Ik kan artikelen en verslagen lezen die betrekking hebben op eigentijdse problemen, waarbij de schrijvers een bijzondere houding of

1] Het ERK beschrijft op zes niveaus wat je in een vreemde taal moet kunnen om aan te tonen dat je die taal op een bepaald niveau beheerst. De niveaus zijn gedifferentieerd naar de basisgebruiker (A1, A2), de onafhankelijke gebruiker (B1, B2) en de vaardige gebruiker (C1, C2). Lezen op B1-niveau: 'Ik kan teksten begrijpen die hoofdzakelijk bestaan uit hoogfrequente, alledaagse of aan mijn werk gerelateerde taal. Ik kan de beschrijving van gebeurtenissen, gevoelens en wensen in persoonlijke brieven begrijpen.' (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 214 17-11-2015 11:34:30

standpunt innemen. Ik kan eigentijds literair proza begrijpen.' (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

Meerdere formuleringen van deze indicator zijn onscherp. Allereerst lijkt er een duidelijk idee te bestaan over wat 'begrijpen' is, terwijl in de geschiedenis van het interpreteren dat een van de grootste probleemgebieden is gebleken. Bovendien moet worden afgevraagd hoe de lezer dat begrip zou moeten aantonen. Ten tweede valt op dat er een uitspraak wordt gedaan over een genre. Is enkel toegang tot 'proza' op B2-niveau mogelijk? Hoe zit dat met drama, poëzie, hoorspelen? Ten derde lijkt ervan uitgegaan te worden dat 'eigentijds' proza makkelijker is dan niet 'eigentijds' proza. Omdat door de tijden heen in literair proza zowel experimentele als meer conservatieve vormen te vinden zijn, biedt het criterium 'eigentijds' weinig houvast. Bij C1 wordt het volgende aangegeven: 'Ik kan lange en complexe feitelijke en literaire teksten begrijpen en het gebruik van verschillende stijlen appreciëren. Ik kan gespecialiseerde artikelen en lange technische instructies begrijpen, zelfs wanneer deze geen betrekking hebben op mijn terrein.' (Meijer & Noijons, 2008, p. 28)

Tot en met B1 ontbreken dus literaire teksten in de beschrijving van het ERK. Dat geeft blijk van een zeer beperkte opvatting over wat literatuur dan wel zou zijn. Jeugdliteratuur wordt zodoende geheel buitengesloten. Kijken we naar de eindexamenniveaus, dan zou eigenlijk vooral bij het vak Engels nog literatuur kunnen worden gelezen en zou een groot deel van de literaire teksten doordat ze zich op C1-niveau bevinden ondoenlijk zijn. Wie preciezer kijkt kan echter veel titels vinden waarvoor een leesvaardigheid op B2-niveau en een goed didactisch kader voldoende zijn.

Woordenschatonderzoek bevestigt dat je je pas in een boek kunt verliezen als er geen hindernissen zijn. In ieder geval 95% van de woorden in een tekst moet bekend zijn (Schmitt, 2008). Met 95% begrijpt een lezer echter vijf van de honderd woorden niet, wat erop neerkomt dat de lezer één woord op twee regels niet kent. Bij 97% kan een lezer woorden uit de context ontsluiten en kent hij één woord op de drie regels niet. Als de lezer een omvangrijk begrip heeft, dan kent hij twee op de honderd woorden niet, is één woord op vijf regels een probleem en kent hij 98% van het vocabulaire. Om romans en betere kranten te kunnen lezen, zonder hulp 98% van het vocabulaire te kunnen ontsluiten, zo stelt Paul Nation (2006), moeten we 8000 tot 9000 woordfamilies passief kennen. Daarmee zit een lezer tussen C1 en C2. Laten we een leerling nemen die 4000 woorden passief kent, en zich tussen B1 en B2-niveau bevindt. Die leerling zit in 5 havo of 5 vwo. 84,5% van de gemiddelde literaire teksten in het Duits zijn dan zonder hulpmiddelen leesbaar en 93,7% van de gemiddelde literaire teksten in het Engels. Die leerling kan beter fictie lezen

dan kranten, omdat hij in het Duits daarvan slechts 79,4% kan begrijpen. Zelfs vakteksten zijn met 80,7% moeilijker dan romans en aanverwante literaire teksten, zo blijkt uit gegevens van Tschirner (2014). Het is dus zaak niet alleen voor een stevig didactisch kader te zorgen maar vooral ook te investeren in het lezen van bellettrie in een vreemde taal, omdat zodoende de aanwas aan woordenschat toeneemt.

5 LITERATUURDIDACTISCHE SAMENHANG TUSSEN DE SCHOOLTALEN

Om ook langs horizontale lijnen de doorgaande leeslijn te bewaken is didactisch vernuft noodzakelijk. Witte (2008) bracht in kaart hoe de literaire ontwikkeling van leerlingen in het voortgezet onderwijs bij het vak Nederlands verloopt. In dat onderzoek werden binnen de onderwijscontext kenmerken van lezers en teksten in relatie tot elkaar beschreven waardoor een referentiekader met een heuristische functie kon worden ontworpen: het biedt docenten handvatten om rekening te houden met verschillen tussen leerlingen. Aan de hand van het model kunnen docenten hun curriculum structureren en literaire teksten differentiëren naar niveau, zodat de ontwikkeling van literaire competenties van leerlingen en de leesvoldoening kan worden gestimuleerd. Zes niveaus van literaire competentie werden vastgesteld, die zowel leraren als leerlingen een referentiekader bieden en voor de dagelijkse onderwijspraktijk tempo- en niveaudifferentiatie mogelijk maken. Witte concludeerde dat leerlingen in de onderbouw te weinig hebben gelezen en daardoor een te laag startniveau in de bovenbouw hebben. Hij stelde vast dat driekwart van de havo-leerlingen aan de norm voldeed door niveau 3 te halen, maar dat bijna de helft van de vwo-leerlingen niet de norm van niveau 4 haalde. Leerlingen blijken niet een groei van één niveau per schooljaar te maken en hebben een sterker didactisch kader nodig.

De website www.lezenvoordelijst.nl hanteert de door Witte (2008) vastgestelde niveaus en bevat naast Nederlandse boeken inmiddels ook een catalogus voor Duits en Fries (respectievelijk sinds november 2012 en mei 2013) en zal met andere talen worden uitgebreid. De site www.novellist.nl (sinds september 2013) is voor het schoolvak Engels geijkt op de niveauschaal, maar hanteert helaas niet dezelfde principes als de andere catalogi. Het literaire competentiemodel dat Witte voor het vak Nederlands heeft ontworpen, bleek volgens mijn onderzoek bruikbaar voor het vreemdetalenonderwijs. Zodoende ontwierp ik een lijst van honderd titels voor het vak Duits, die na een veldonderzoek onder leraren in 2011 en besprekingen in een klankbordgroep werd aangepast en resulteerde in een catalogus die sinds november 2012 op genoemde website staat en rekening houdt met het ERK-niveau (zie Van der Knaap, 2014).

Afgaande op de leespraktijk bij het vak Duits bij diverse scholen kwam ik tot de slotsom dat leerlingen frappant genoeg teksten van dezelfde niveaus kunnen lezen als bij het vak Nederlands. Over de wijze van reflectie, en dus de wijze waarop ze hun literaire competentie tonen, ontbreken echter gegevens; het gaat hier enkel om de gekozen titels. Hieronder noem ik de doorsneeniveaus (D) van de eindexamenklassen havo en vwo, met representatieve voorbeelden van titels voor Duits op de niveaus 1 tot en met 6. Een min- of een plusteken geeft de mate aan waarin een leerling onder of boven het doorsneeniveau leest.

TABEL 1 | DOORSNEENIVEAUS VAN EINDEXAMENKLASSEN

	N1 Pressler: Bitterschokolade	**N2** Nesch: Joyride Ost	**N3** Herrndorf: Tschick	**N4** Schlink: Der Vorleser	**N5** Kafka: Die Verwandlung	**N6** Büchner: Woyzeck
5h	--D	-D	**D**	+D	++D	
6v	--D	--D	-D	**D**	+D	++D

Zoals ook bij het ERK-niveau noodzakelijk is, geven bereikte niveaus nog geen cijfers aan: een niveau kan in mindere of ruimere mate bereikt zijn. Dat de leerlingen bij het vak Nederlands in hun moedertaal over de titels communiceren en dat gemiddeld genomen ongetwijfeld vele malen beter doen dan wanneer zij in het Duits communiceren is duidelijk. De aanname dat het literaire competentie-niveau dat in de moedertaal bereikbaar is overdraagbaar zou zijn naar het niveau in een vreemde taal is reden voor onderzoek.

De bereikte doorsneeniveaus passen goed bij de in leesvaardigheid bereikte ERK-niveaus. Bij de niveaus 1 tot en met 3 hebben we in de catalogus Duits te maken met titels tussen B1 en B2, bij de niveaus 4 tot en met 6 variëren de teksten tussen B2 en C2. Literaire teksten kunnen hybride zijn en dus enigszins resistent tegen een indeling langs het ERK.

Vanuit praktisch oogpunt valt erover te denken het curriculum zo te ordenen dat er bijvoorbeeld op wordt gelet of het verhaal al bekend is (bijvoorbeeld door een verfilming, zoals bij *The Boy in the Striped Pyjamas*), of er vereenvoudigde schooluitgaven van een tekst bestaan, enzovoort.

Ondanks aandacht voor doorgaande leeslijnen en leescompetentie ontbreekt in het vreemdetalenonderwijs een systematische aanpak van literatuur die bovendien zo aansluit bij het moedertaalonderwijs dat het rendement in het vreemdetalenonderwijs wordt verhoogd. De vier niveaus van fictie (1F t/m 4F) moeten ook bij docenten moderne vreemde talen als bekend kunnen worden verondersteld;

ten grondslag daaraan liggen de door Witte (2008) onderzochte zes niveaus van literaire competentie.

Het belangrijkste uitgangspunt van de catalogus Duits is dat jonge lezers boeken kiezen die aan een positieve leeservaring bijdragen. Hierin en ook in de structuur onderscheidt zich de catalogus Duits niet van de catalogus Nederlands. Hierdoor moet optimaal didactisch rendement worden behaald. Evenals in de catalogus Nederlands worden per titel steeds minimaal twee opdrachten op, onder en boven het niveau aangeboden. Zodoende is het mogelijk om in moeilijkheidsgraad te differentiëren. Het taalgebruik wordt in de catalogus Duits echter in termen van het ERK geanalyseerd om de koppeling tussen literatuur en het ERK zichtbaarder te maken. Bij de zoekfuncties hoort dan ook dat de gebruiker ook titels via het ERK-niveau kan zoeken. Alle teksten zijn Duitstalig volgens het principe dat de doeltaal ook voertaal moet zijn voor het beste onderdompelingseffect.

De catalogi van www.lezenvoordelijst.nl helpen bij differentiatie binnen en buiten de klas. Om de autonomie van de leerling te bevorderen moeten we helpen de zelfsturing te vergroten. Dat kan door de leerling te leren om het eigen leerproces te plannen en in te richten, het te controleren en te evalueren en erop te reflecteren (Bimmel, 2012). De genoemde literatuurdidactische catalogi helpen de leerling met een gedifferentieerd aanbod en een samenhangend concept.

Wat zijn de voordelen om ook catalogi voor de vreemde talen op www.lezenvoordelijst.nl aan te bieden en in het onderwijs met het niveauconcept en het didactiseringsaanbod van de website te werken?

- Het concept is bij het vak Nederlands bekend, leerlingen en leraren werken er al mee.
- Het komt tegemoet aan professionaliseringsbehoeftes en de professionaliseringsnoodzaak.
- De website biedt concrete hulp bij inhoudelijke en didactische keuzes.
- De website maakt tekstkeuze overzichtelijk.
- De website is ook voor vrij lezen geschikt (bevordert lezersautonomie).
- De website is makkelijk doorzoekbaar.
- De koppeling aan het ERK vergroot de hanteerbaarheid van het titelaanbod.
- Doordat de catalogus en het materiaal op een website staan is flexibiliteit gewaarborgd en actualisering mogelijk.
- Koppeling aan onlinebibliotheken is mogelijk door de websitestructuur. Zo zijn in de catalogus Duits diverse titels aan de *Onleihe* van het Goethe-Institut gekoppeld en wereldwijd toegankelijk.
- Ook voor de lerarenopleidingen en voor de nascholing biedt de webcatalogus vakinhoudelijk en -didactisch houvast.

Het eerste punt maakt duidelijk dat door hetzelfde didactische concept te gebruiken de communicatie tussen leraren en leerlingen vakoverstijgend wordt vergemakkelijkt en de systeemscheiding tussen schooltalen en secties kan worden opgeheven. Als een andere sectie al met het niveaumodel van Witte (2008) en www.lezenvoordelijst.nl werkt, dan kan makkelijk informatie worden ingewonnen over het niveau van de leerlingen, wat ter indicatie helpt. Als dat niet het geval is, dan is het eenvoudig om de leerlingen wat niveaubeschrijvingen te laten lezen en uit enkele titelbeschrijvingen te laten kiezen.

Een belangrijk knelpunt voor een ruime en vrije titelkeuze is het gebrekkige aanbod in zowel schoolbibliotheken als openbare bibliotheken van geschikte titels op verschillende niveaus in de vreemde talen. Deels is dat te wijten aan budget en expertise. Op scholen is een divers aanbod noodzakelijk en zijn aantrekkelijke edities wenselijk; doorverwijzing naar de openbare bibliotheek heeft geen zin zolang daar het aanbod ondermaats is. Het is een vicieuze cirkel die bekend is uit *De doorgaande leeslijn*: zolang er geen positief leesklimaat op school of thuis is, zal het bibliothecaire uitleengedrag niet toenemen. Het zou helpen als minimaal alle titels uit de catalogi van www.lezenvoordelijst.nl in zowel de schoolbibliotheek als openbare bibliotheek uitleenbaar zouden zijn.

Aantrekkelijk en beschikbaar leesmateriaal is evenals een positief leesklimaat een voorwaarde om vrije leesprogramma's te kunnen realiseren (Fiori & Hardeveld, 2013). Het zou beperkend zijn die enkel voor moedertaalonderwijs mogelijk te maken, dat kan ook in het vreemdetalenonderwijs. Door wekelijks lestijd in te plannen voor het zelfstandig lezen van literatuur uit diverse categorieën kunnen positieve resultaten worden behaald voor de taalvaardigheid en de literaire competentie. Talrijke studies op het gebied van het vreemdetalenonderwijs noemen positieve effecten van extensief lezen op de leesmotivatie (Biebricher, 2008; Kirchhoff, 2009) en op de talige competentie: de uitbreiding van woordenschat (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Chun et al., 2012; Grabe & Stoller, 2011; Horst, 2005; Huffman, 2014; Pigada & Schmitt, 2006), verbetering van grammaticastructuren (Mason, 2006; Yang, 2001) en schrijfvaardigheden (Hafiz & Tudor, 1989; Tsang, 1996), maar ook andere aspecten die voor het taalleren relevant zijn (Sheu, 2003). Een groot pleitbezorger van vrij lezen is Krashen (2003, 2004), die naar allerlei publicaties verwijst. Ook Day en Bamford (1998, 2002) zijn voorstanders van *Free Voluntary Reading*. Of de effecten van een vrij leesprogramma groter zijn dan die van een gewoon leesbevorderingsproject is nog niet vastgesteld (Stoeckel et al., 2012), en ook zouden verschillende doelgroepen voor langere termijn moeten worden onderzocht (Yamashita, 2008). Voor de leesdidactiek en als basis voor de ontwikkeling van

literaire competentie heeft een vrij leesprogramma groot potentieel om het levenslange en zelfregulerende leren te bevorderen.

6 TAALWETENSCHAPPELIJKE ONDERZOEKSBASIS

Aan onderzoeksperspectieven op de transfer van de literaire competentie in de moedertaal (L1) naar een vreemde taal (L2) ligt een taalkundig inzicht ten grondslag: wie zijn moedertaal goed beheerst, leert een tweede taal ook beter. Dit wordt de afhankelijkheidshypothese genoemd. Hiermee hangt de didactische vraag naar de koppeling tussen L1 en L2 samen. Afgeleid daarvan is mijn vraag naar de koppeling tussen literaire competentie in de moedertaal en in de vreemde taal. Die koppeling ontbreekt te vaak, terwijl afstemming binnen de schooltalen binnen handbereik ligt. Onderzoek laat zien dat naast leesvaardigheid ook kennis van de wereld en leesplezier overdraagbaar zijn naar de vreemde taal (Krashen, 2004).

De mate van leesvaardigheid wordt bepaald door een combinatie van factoren: door het vermogen woorden te kunnen decoderen, door de passieve woordenschat, door de kennis en toepassing van grammaticaregels, door het vermogen tot zinscontrole en door het kunnen inschakelen van metacognitieve kennis. Dit geldt zowel voor de L1 als de L2. Taalwetenschappelijk onderzoek naar de relatie tussen leesvaardigheid in de eerste en de tweede taal vat ik samen door grotendeels een onderzoeksoverzicht (Grabe, 2009) te parafraseren, met hier en daar een ingelaste verwijzing:

(a) Leerlingen die in een vreemde taal (L2) beginnen te lezen hebben een beperkte kennis van woordenschat, zinsbouw en structuurmarkeringen.
(b) Ze hebben bovendien minder ervaring en oefening in het lezen in de L2.
(c) Uiteraard ervaren ze het lezen in de L2 anders doordat ze het lezen in de L1 gewend zijn. Daardoor moeten ze twee taalsystemen scheiden en een beroep doen op gemeenschappelijke strategieën.
(d) Leerlingen die in de L2 lezen, hebben te maken met transfer-effecten: cognitieve vaardigheden, strategieën, leesdoelen en verwachtingen. Dat kan interferentie met de L1 opleveren en het lezen belemmeren, maar het kan ook juist bijdragen aan het lezen in de L2. Volgens sommige onderzoekers moet eerst de L1 op voldoende niveau zijn om in de L2 te kunnen lezen, anderen observeren dat de L2 voldoende moet zijn om te kunnen lezen in de L2. De L1 danwel de L2 vormen een drempel volgens de aanhangers van de *threshold hypothesis* (Alderson, 1984; Clarke, 1979; Cummins, 1979): eerst moeten taalspecifieke kennis en cognitieve vaardigheden in L1 verkregen zijn om in de L2 tot ontwikkeling te kunnen komen. Anderen benadrukken de mogelijkheid tot overdracht met de *transfer*

hypothesis (Goodman, 1971; Koda & Reddy, 2008): er bestaat een nauwe relatie tussen leesbegrip in L1 en L2 en een sterk effect van metacognitieve kennis op leesbegrip in L2. De lezer zal volgens de *interdependence hypothesis* (afhankelijkheidshypothese) in de L2 een beroep doen op wat uit de L1 bekend is. Anders dan in de L1 zal de lezer in de L2 veelvuldig vertalen tijdens het lezen, woordenboeken raadplegen en raadstrategieën toepassen.

(e) Lezers hanteren tijdens het lezen in de L2 soms een andere achtergrondkennis dan wanneer ze in de L1 lezen.

(f) Lezers komen via L2-teksten in aanraking met andere sociale en culturele aannames die vreemd of moeilijk acceptabel zijn.

Heel wezenlijk is, zo zijn de vakdiscussies samen te vatten, dat de mate van verwantschap tussen de L1 en de L2 van invloed is op het lezen in de L2 (Grabe, 2009). Nederlands en Duits liggen bijvoorbeeld dichter bij elkaar dan Nederlands en Chinees. Ook van belang is dat de basisvaardigheden en -kennis in de L2 goed moeten zijn om de transfer vanuit de L1 mogelijk te maken. Bemoedigend is de conclusie uit de vakliteratuur dat de onderliggende cognitieve processen die bij het lezen in de L1 en L2 een rol spelen in essentie vrijwel dezelfde zijn (Grabe, 2009). Als de leesvaardigheid in de L2 eenmaal is toegenomen, dan is het proces van het leesbegrip in de L1 en de L2 in toenemende mate gelijk.

De geschetste taalwetenschappelijke discussie, die sterk door het principe van een universele grammatica wordt gedomineerd, is van groot belang als het gaat om het bevorderen van literair lezen in de vreemde taal en om het versterken van de samenwerking tussen enkele schoolvakken.

7 DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE ALS ONDERZOEKSVELD

Er ontbreekt tot dusver een studie naar literair lezen in de L1 en L2 in het Nederlandse voortgezet onderwijs. Wel is vanuit taalwetenschappelijke hoek de leesvaardigheid onderzocht. Van Gelderen en collega's (2007) onderzochten in het Nederlandse voortgezet onderwijs 389 leerlingen in de tweede tot en met vierde klas, zowel in de L1 (Nederlands) als de L2 (Engels), betreffende hun algemene leesvaardigheid. Uit hun onderzoek bleek niet alleen dat kennis van woordenschat en van grammatica substantieel aan de leescompetentie in de L1 en L2 bijdraagt, maar ook dat woordenschatkennis in de L1 en L2 de effecten van metacognitieve kennis bij het lezen op significante wijze bepalen. Kritisch merkten zij op dat metacognitie in de L2 behalve door de leescompetentie in de L1 ook gevoed wordt door de

schrijfvaardigheid, Bildung en zelfs ook de leescompetentie in de L2 (Van Gelderen et al., 2007).

Het enige mij bekende onderzoek dat literair lezen in de L1 en L2 vergelijkt, vond plaats in de Verenigde Staten. In dat onderzoek naar literaire leesvaardigheid onder 42 studenten die Engels als L1 en Frans als L2 hadden, gebruikte Fecteau (1999) originele en vertaalde versies van teksten van Voltaire. Zij concludeerde dat prestaties in de L1 significante voorspellers zijn van de prestaties in de L2: 'The present findings suggest that among more proficient L2 learners, L1 reading skills do contribute to L2 comprehension and should be taken into account in research involving literary texts.' (486).

Op welk niveau leerlingen in een vreemde taal lezen, en hoe zich dat verhoudt tot hun literaire competentie in de moedertaal, is iets wat met behulp van Witte's literatuurdidactische model kan worden onderzocht. Uiteraard moet dit model in de vreemde talen in de praktijk nog sterker gevalideerd worden en is het van belang om de literaire competentie in het vreemdetalenonderwijs in onder- en bovenbouw te onderzoeken. Hoe verloopt de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen in een L2? Welke verschillen treden er op in de literaire competentie van leerlingen in verschillende schooltalen? Hoeveel leerlingen lezen eigenlijk onder, op of boven hun niveau in de L2 vergeleken bij de L1? Hoe verhoudt de literaire competentie in de L2 zich tot die in de L1? In welke mate helpt de literaire competentie in de L1 bij het literair lezen in de tweede of vreemde taal? Welke didactische interventie is geschikt om de literaire competentie van leerlingen te bevorderen? In hoeverre is tweetalig onderwijs van invloed op de mate van literaire competentie? Hoe verhoudt zich de literaire ontwikkeling tot de talige ontwikkeling in termen van het ERK, in welke mate is er wederzijdse afhankelijkheid? Als deze vragen naar de overlap van het beheersingsniveau van literaire competenties in L1 en L2 zijn beantwoord, kunnen scholen meer samenhang in het literatuuronderwijs aanbrengen. Maar ook al door de vragen te stellen kan de samenhang worden versterkt.

Een deel van deze onderzoeksvragen maakt deel uit van mijn kleinschalige onderzoeksproject voor NWO (programma Alfa Meerwaarde), in samenwerking met Stichting Lezen: 'Koppeling van literaire competentie in de vreemde taal aan de moedertaal'. Het onderzoek bestaat uit een veldonderzoek op enkele scholen. Witte's niveauschaal wordt ingezet omdat het een veel gebruikte matrix is om de literaire competentie aan te duiden bij het vak Nederlands. Leerlingen in 5 VWO zullen een *Literature Response Questionnaire* (Miall & Kuiken, 1995; Schooten & De Glopper, 2003) invullen en op basis van de niveauschaal van Witte (2008) schriftelijk uitspraken doen over hun beleving en niveau van literaire competentie in het Nederlands en Duits. Aan leraren Duits wordt op basis van dezelfde

niveauschaal gevraagd de literaire competentie van leerlingen aan te geven. Op basis van de resultaten en de niveaus worden panels van leerlingen samengesteld die vervolgens gedetailleerder worden onderzocht. Deze leerlingen krijgen Duitstalige tekstfragmenten voorgelegd en hun wijze van opdrachtverwerking wordt onderzocht.

Enkele hypotheses die op basis van enkele proefboringen kunnen worden opgesteld:

H1: Leerlingen Duits zitten net iets onder het niveau van gelezen teksten dat zij bij Nederlands halen.

H2: Leerlingen Duits kunnen hun literaire competentie in het Nederlands wel, maar in het Duits zonder hulpmiddelen niet, adequaat verwoorden.

H3: Op alle niveaus is *Story-Driven Reading* het meest geprononceerd aanwezig.

H4: Het leren interpreteren is zowel in de L1 als de L2 een groot aandachtspunt bij leerlingen.

H5: Leerlingen die zwakke literaire lezers zijn in de L1 zijn dat ook in de L2.

H6: Leerlingen die zwakke literaire lezers zijn in de L2 zijn niet noodzakelijk zwak in de L1. Ze zijn vooral zwak door geringere leesvaardigheid in de L2 en niet zozeer door het analytische deel van de literaire competentie.

De resultaten van het onderzoek leggen de basis voor een geïntegreerd literatuuronderwijs en voor vervolgonderzoek. Idealiter wordt bovenstaande uitgebreider en bovendien in een longitudinaal onderzoek en liefst in internationaal vergelijkend perspectief bestudeerd, en worden leerlingcohorten, leerlingpanels en docentenpanels onderzocht, rekening houdend met regionale spreiding en schoolprofiel. Ook het corpus van literaire teksten dat op school wordt gelezen wordt in een groter onderzoek onderzocht door te bepalen op welk van de zes niveaus van Witte (2008) iedere tekst zich bevindt. Daarbij wordt ook het talige niveau in termen van het Europees Referentiekader (ERK) geanalyseerd.

8 CONCLUSIE

Goed onderwijs maakt optimaal gebruik van bewezen concepten. De literaire ontwikkeling van kinderen is erbij gebaat als de koppeling tussen het moedertaalonderwijs en het vreemdetalenonderwijs wordt versterkt. Transparantie wat betreft de doelen en methodes die ten behoeve van de literaire ontwikkeling worden gebruikt, zal ertoe bijdragen dat leerlingen zich meer op het lezen en de reflectie hierop kunnen concentreren. Nationaal en internationaal onderzoek naar de

samenhang in de literaire competentie in de L1 en L2 kan een bijdrage leveren aan het verhelpen van knelpunten in de begeleiding van de literaire ontwikkeling.

9 SLOTBESCHOUWING

Het is zinvol de doorgaande leeslijn op de horizontale as te verankeren en concepten van literaire competentie ook in het vreemdetalenonderwijs te activeren. Alleen door een vruchtbaar literair leesklimaat kan de heersende systeemscheiding tussen de verschillende schooltalen worden opgeheven. Het verdient aanbeveling de niveauschaal van Witte (2008) ook in het vreemdetalenonderwijs te gebruiken, zodat leerlingen en leraren een richtsnoer hebben voor literair lezen en meer rendement wordt gehaald uit de beperkte onderwijstijd. Ook zal het hele onderwijs door de verhoogde taalvaardigheid van de leerlingen er baat bij hebben als zowel in de lessen Nederlands als de vreemde talen het vrije lezen wordt geïmplementeerd. Het literaire lezen wordt met het vrije lezen versterkt. Op het gebied van expertisevorming en nascholing is een slag te maken. In lerarenopleidingen zou de didactiek van vrij lezen zorgvuldig kunnen worden geïntroduceerd en door cursussen kunnen zittende leraren worden getraind. Het zou leerlingen helpen als scholen en openbare bibliotheken mede op basis van de catalogi van www.lezenvoordelijst.nl geschikte fysieke boeken (Nederlands en vreemde talen) zouden aanschaffen. Overheidsmiddelen zouden kunnen worden besteed aan het versterken van de fysieke (school)bibliotheken.

LITERATUURLIJST

Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, *13*(4), 383–402.

Alderson, J.C. (1984). Reading in a foreign language: A reading or a language problem? In J. C. Alderson & A. H. Urqhart (Eds.), *Reading in a foreign language* (pp. 1-24). London: Longman.

Biebricher, C. (2008). *Lesen in der Fremdsprache: eine Studie zu Effekten extensiven Lesens*. Tübingen: Narr.

Bimmel, P. (2012). Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, *46*, 3-10.

Bolscher et al., (2004). *Literatuur en fictie. Een didactische handreiking voor het voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: Biblion.

Brumfit, C., & Carter, R. (1986). *Literature and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1999). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Chun, E., Choi, S., & Kim, J. (2012). The effect of extensive reading and paired-associate learning on long-term vocabulary retention: an event-related potential study. *Neuroscience Letters*, *521*(1), 125-129.

Clarke, M. (1979). Reading in Spanish and English. Evidence from adult ESL students. *Language Learning*, 29, 121-150.

Coenen, L. (1992). Literaire competentie: werkbaar kader voor het literatuur-onderwijs of nieuw containerbegrip? *Spiegel*, *10*(2), 55-78.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Day R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, *14*(2), 136-141.

Dormolen, M. van, Montfoort, A. van, Nicolaas, M., & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Fecteau, Monique L. (1999). First- and second-language reading comprehension of literary texts. *The Modern Language Journal*, *83*, 4., 475-493.

Fiori, L., & Hardeveld, J. van (2013). *Leeskilometers maken op school. Aanpak vrij Lezen*. Amersfoort: CPS.

Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., de Glopper, K., & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477-491.

Goodman, K.S. (1971). Psycholinguistic universals in the reading process. In P. Pimsleur & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning* (pp. 135-142). Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2009). Teaching and testing reading. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 441-462). Oxford: Blackwell.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow, England: Pearson.

Hafiz, F. M., & Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT Journal*, *43*, 4–13.

Horst, M. (2005). Learning L2 vocabulary through extensive reading: A measurement study. *Canadian Modern Language Review*, *61*, 355–382.

Huffmann, J. (2014). Reading rate gains during a one-semester extensive reading course. *Reading in a Foreign Language*, *26*(2), 17-33.

Jones, C., & Carter, R. (2011). Literature and language awareness: Using literature to achieve CEFR out-comes. *Journal of Second Language Teaching and Research*, *1*(1), 69-82.

Kirchhoff, P. (2009). Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*, *1*, 105-120.

Knaap, E. van der (2014). Möglichkeiten eines literaturdidaktischen Kompetenzmodells für den fremdsprachlichen Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 51(4), 215-225.

Koda, K., & Reddy, P. (2008). Cross-linguistic transfer in second language reading. *Language Teaching*, 41, 497-508.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford UP.

Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Mason, B. (2006). Free voluntary reading and autonomy in second language acquisition: Improving TOEFL scores from reading alone. *The International Journal of Foreign Language Teaching*, *2*(1), 2-5.

Meijer, D., & Noijons, R. (Red.). (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English*, *29*(1), 37-58.

Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, *63*(1), 59-82.

OECD (2010). *PISA 2009 results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, *41*(4), 465-496.

Pigada, M., & Schmitt, N. (2006). Vocabulary acquisition from extensive reading: A case study. *Reading in a Foreign Language*, *18*(1), 1-28.

Sheu, S. P. H. (2003). Extensive reading with EFL learners at beginning level. *TESL Reporter*, *36*(2), 8-26.

Schmitt, N. (2008). Review Article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12, 329-363.

Schooten, E. van, & Glopper, K. de (2003). The development of literary response in secondary education. *Poetics*, *31*, 155-187.

Stoeckel, T., Reagan, N., & Hann, F. (2012). Extensive reading quizzes and reading attitudes. TESOL *Quarterly*, *46*, 187–198.

Surkamp, Carola (2010). Literaturdidaktik. In W. Hallet & F.G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 137-141). Seelze-Velber: Friedrich Verlag.

Tsang, W. K. (1996). Comparing the effects of reading and writing on writing performance. *Applied Linguistics*, *17*, 210–233.

Tschirner, E. (2014) Wortbildung als Wortschatzerweiterung. Lezing aan Universiteit Utrecht, 14 februari 2014.

Westhoff, G. J. (2008). *Een schijf van vijf voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT

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*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.

Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, *36*, 661–672.

Yang, A. (2001). Reading and the non-academic learner: a mystery solved. *System*, *29*(4), 451-466.

OVER DE AUTEUR

Ewout van der Knaap is hoofddocent Duitse letterkunde aan de Universiteit Utrecht waar hij programmacoördinator van de tweejarige MA 'Talenonderwijs en communicatie' is. Hij publiceerde onder andere *Nacht und Nebel. Gedächtnis des Holocaust und internationale Wirkungsgeschichte* (2008) en werkte mee aan de kritische editie van de poëzie van Ernst Meister (2011). Hij is voorzitter van de Vereniging van Germanisten aan Nederlandse Universiteiten. Hij schrijft een handboek literatuurdidactiek voor de moderne vreemde talen, is samensteller van de catalogus Duits op www.lezenvoordelijst.nl en voert in samenwerking met Stichting Lezen voor NWO een onderzoek uit naar de transfer van literaire competentie.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 228 17-11-2015 11:34:31

ONBEKEND MAAKT ONBEMIND

DE *GRAPHIC NOVEL* IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS

LEONIE HARDEMAN

1 SAMENVATTING

In de Verenigde Staten wordt de *graphic novel* of beeldroman in het literatuuronderwijs vaak ingezet als hulpmiddel bij het bevorderen van het leesplezier, als brug naar de literaire canon en als hulpmiddel bij het vergroten van het lesbegrip. Hoewel er veel onderzoeken zijn die de waarde van de graphic novel onderstrepen, wordt de beeldroman in het Nederlandse literatuuronderwijs nog nauwelijks gebruikt. Middels een empirisch onderzoek onder docenten Nederlands en hun leerlingen wordt geïnventariseerd waarom dat zo is. De resultaten laten zien dat er zowel onder leerkrachten als onder leerlingen wel degelijk animo is voor literatuuronderwijs met graphic novels, maar dat er vooralsnog te weinig kennis is om die animo naar de praktijk te vertalen.

2 INLEIDING EN ONDERZOEKSVRAGEN

Uit onderzoek in opdracht van Stichting Lezen is gebleken dat de acht succesfactoren voor leesbevordering die de stichting heeft onderscheiden in haar beleidsplan, ook geldig zijn in het literatuuronderwijs zoals dat wordt gegeven in de Verenigde Staten (Hardeman & Kenis, 2014). Daaruit werd geconcludeerd dat de succesfactoren van Stichting Lezen een universele geldigheid lijken te hebben: wat in Nederland werkt, werkt eveneens in de Verenigde Staten, en wellicht ook wel in andere landen. Op basis daarvan werd gesteld dat Amerikaanse succesfactoren op

dezelfde wijze tot succes zouden kunnen leiden in het Nederlandse literatuuronderwijs. Aansluitend werd de belangrijkste Amerikaanse succesfactor voor leesbevordering benoemd: lezersgericht literatuuronderwijs. Deze factor werd onderverdeeld in vijf elementen: het gebruik van (nieuwe) media, het invoeren van vrije boekkeuze, het gebruik van Young Adult-literatuur, het gebruik van boeken die veel overeenkomsten tonen met de leefwereld van de leerlingen en het gebruik van graphic novels.

In de Verenigde Staten wordt cultuuroverdracht vaak genoemd als het hoofddoel van literatuuronderwijs (Carter, 2008). Er wordt, met andere woorden, veel waarde gehecht aan het doceren van boeken die onderdeel zijn van de Amerikaanse literaire canon. Leerlingen steunen die visie echter niet. Verschillende onderzoeken tonen aan dat Amerikaanse scholieren een negatieve houding hebben tegenover lezen voor school en moeite hebben met het lezen van boeken waarmee ze zich niet kunnen identificeren (Baker, 2002; Ericson, 2001; Lapp & Fisher, 2009; Lenters, 2006; Ma'ayan, 2010). En dat terwijl de Amerikaanse literaire canon voornamelijk uit zulke boeken bestaat (Hardeman & Kenis, 2014). Dat verklaart waarom lezersgericht onderwijs veel succes oogst in de Verenigde Staten: er is daar behoefte aan een brug tussen literatuur en de leerling, en lezersgericht onderwijs kan in die behoefte voorzien.

In het Nederlandse literatuuronderwijs staat cultuuroverdracht minder centraal dan in de Verenigde Staten. Ook Nederlandse docenten geven echter aan hieraan belang te hechten (Hardeman & Kenis, 2014; Janssen, 1998; Van Lierop-Debrouwer & Bastiaansen-Harks, 2005; Verboord, 2006). Bovendien staan Nederlandse leerlingen – net als Amerikaanse leerlingen – vrij negatief tegenover lezen voor school (Schram, 2007). Op basis van die overeenkomsten kan worden gesteld dat lezersgericht onderwijs ook in Nederland succesvol zou kunnen zijn.

In dit onderzoek is een van de bovengenoemde vijf elementen van het lezersgerichte onderwijs, het gebruik van de graphic novel in het Nederlandse literatuuronderwijs, verder uitgediept. Dat is gebeurd aan de hand van de volgende onderzoeksvraag: wat is de rol van de graphic novel in het hedendaagse literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland? Daarbij is een drietal deelvragen gehanteerd: Wordt de graphic novel gebruikt in het hedendaagse literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland? Wat is de attitude van docenten Nederlands tegenover het gebruik van de graphic novel in het literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland? En wat is de attitude van Nederlandse leerlingen tegenover het lezen van graphic novels voor school op middelbare scholen in Nederland? Deze vragen zijn beantwoord middels enerzijds een theoretisch kader waarin uiteen wordt gezet op welke manieren de graphic novel iets zou kunnen

bijdragen aan het onderwijs, en anderzijds een inventariserend empirisch onderzoek onder docenten Nederlands en hun leerlingen.

3 WAT IS DE GRAPHIC NOVEL?

3.1 DEFINITIE

De graphic novel kent qua terminologie veel onduidelijkheid en wordt vaak gezien als een subgenre van de strip. De graphic novel is echter inhoudelijk meer literair van aard dan het stripverhaal (Baetens, 2011; Van Waterschoot, 2010). Ook qua vorm wijkt de graphic novel af. Waar bij normale stripverhalen vooral aandacht is voor de bewegingen van de personages, richten graphic novels zich over het algemeen meer op gezichtsuitdrukkingen. Dit valt samen met het feit dat personages in graphic novels vaak een persoonlijkheidsontwikkeling doormaken (Morrison, 2010). In veel gevallen wordt er bovendien gewerkt met tekeningen die gemiddeld groter zijn dan standaard striptekeningen (Weiner, 2012). De graphic novel zou zodoende kunnen worden gezien als de literaire, meer artistieke tegenhanger van de strip. Het onderscheid tussen het stripverhaal en de graphic novel ligt op het eerste gezicht dus vooral in de intrinsieke literariteit van de graphic novel.

Er komt echter meer kijken bij de definiëring van de graphic novel. Volgens Baetens (2011) spelen drie elementen hierbij een rol: het auteurschap, de thematiek en de materiële aspecten. Met het element auteurschap doelt Baetens op het feit dat de auteur van een graphic novel de eigenaar is van zijn eigen werk. Dat lijkt voor de hand te liggen, maar in de stripwereld is het vaak zo dat auteurs worden ingehuurd voor een bepaalde klus en dat mediabedrijven (zoals uitgeverijen) de uiteindelijke eigenaar zijn van de strip. Bij graphic novels is dat niet zo: de graphic novel is een volledig autonoom tot stand gekomen product (Baetens, 2011).

Op thematisch vlak onderscheiden graphic novels zich volgens Baetens van strips doordat ze voornamelijk volwassen en autobiografische onderwerpen aansnijden. Dit reflecteert op de ernst van de graphic novel: 'Autobiography, as opposed to the traditional escapist form of comics fiction, is interpreted as a warrant for the work's seriousness' (Baetens, 2011, p. 1146). Een dergelijke thematiek sluit niet uit dat er ruimte is voor fictieve elementen, humor, fantasie en illusies, maar over het algemeen kan worden gesteld dat graphic novels relatief serieus van aard zijn, vooral in vergelijking met normale strips.

Ten slotte stelt Baetens dat de vorm waarin de graphic novel verschijnt van belang is bij de definiëring van het genre: graphic novels verschijnen in een vorm die lijkt op die van de roman, en worden in boekhandels ook vaak bij de romans

geplaatst in plaats van bij de stripboeken. Deze kwestie vestigt de aandacht op de problematiek van de graphic novel. Aan de ene kant lijkt het genre zich wat vorm betreft te willen scharen aan de kant van de roman, en aan de andere kant is het inhoudelijk gezien zichtbaar onderhevig aan de invloed van structuren die alles behalve kenmerkend zijn voor romans (Baetens, 2011).

Kort samenvattend is de graphic novel als genre een stuk complexer dan het stripverhaal. Het is meer literair van aard, niet alleen door een narratieve gelaagdheid, maar ook door meer artistiek vormgegeven beelden. De graphic novel heeft qua uiterlijk meer weg van een roman en snijdt vaak serieuze, soms autobiografische onderwerpen aan. Deze aspecten zijn leidend in de definitie van de graphic novel die hierna is gehanteerd.

3.2 RELEVANTIE

De relevantie van de graphic novel voor het literatuuronderwijs komt voort uit de beeldcultuur (Van den Bossche, 2010; Pollmann, 2011). De huidige generatie jongeren is opgegroeid in een wereld die hen heeft omgeven met de snelheid en visuele stimulatie van televisie en videospellen, en als gevolg daarvan zoeken ze diezelfde eigenschappen in hun leesmateriaal: ze hebben een voorkeur ontwikkeld voor korte narratieven met veel grafische elementen (Bucher & Manning, 2004; Downey, 2009; Morrison, 2010).

Een tweede gevolg van de beeldcultuur is een nieuwe vorm van geletterdheid, kenmerkend voor de huidige generatie jongeren (Hughes et al., 2011). Doordat ze zijn opgegroeid in een wereld waarin een grote rol is weggelegd voor het visuele, hebben veel jongeren concentratieproblemen en weinig ervaring met proza (Birkerts, 1994). Ze zijn een stuk minder vaardig dan eerdere generaties wanneer het gaat om lineair lezen; geletterdheid is niet langer een *page-bound practice* (Danzak, 2011, p. 188), maar een kritische en dynamische manier van omgaan met een grote verscheidenheid aan (gedeeltelijk visuele) discoursen (Danzak, 2011). Bij deze nieuwe vorm van geletterdheid staan twee concepten centraal: enerzijds de continu groeiende diversiteit aan communicatiemogelijkheden waarmee jongeren te maken hebben, en anderzijds het groeiende belang van culturele en linguïstische verscheidenheid binnen een wereld die door globalisering steeds kleiner wordt (Danzak, 2011).

Om aan deze ontwikkelingen gehoor te geven moet er volgens Danzak (2011) rekening worden gehouden met twee begrippen: hybriditeit (de overschrijding van conventionele grenzen om nieuwe uitingen van cultuur te creëren) en intertekstualiteit (de onderlinge relaties tussen teksten). Op de kruising van die twee concepten komt volgens hem de graphic novel in beeld. De graphic novel is immers een

relatief nieuwe cultuurvorm die vaak veel raakvlakken heeft met andere teksten (Gibson, 2010). Bovendien is de graphic novel een schoolvoorbeeld van *multimodality*, een mengvorm van tekstuele en visuele modellen die in combinatie met media en materialiteit – elementen die aansluiten bij de leefwereld van jongeren – betekenis creëren (Schwartz & Rubinstein-Ávila, 2006). Daarmee is de graphic novel een genre dat bij uitstek geschikt is om de visueel ingestelde en mediagerichte jongeren van deze tijd te engageren met literatuur (Chun, 2009; Hughes et al., 2011).

Bij het tot zich nemen van visueel leesmateriaal als graphic novels hebben jongeren ondersteuning nodig. Het lezen van dergelijk materiaal vergt van de lezer namelijk een leeshouding waarmee niet iedereen bekend en vertrouwd is (Baetens & Surdiacourt, 2011; Van den Bossche, 2010). Verschillende onderzoekers stellen daarom dat het onderwijs op de bovengenoemde ontwikkelingen in moet springen (Nicolaas & Vanhooren, 2008). Immers:

> Developing skills in visual literacy considerably augments a person's ability to interpret his or her world by providing additional modes of making meaning. When students are denied a balanced literacy repertoire, the possibility of learning to interpret, negotiate, and make meaning from media (practices used with more frequency than those of print literacy because they are more relevant to their daily lives) is arrested. (Gillenwater, 2009, p. 33)

De relevantie van de graphic novel voor het literatuuronderwijs ligt, kortom, in het feit dat met dit genre in het onderwijs een plek wordt gegeven aan de steeds groeiende beeldcultuur en daaruit voortvloeiende ontwikkelingen. Enerzijds biedt de graphic novel met haar beeldende aard namelijk het hoofd aan visuele geletterdheid, een vereiste om staande te blijven in de beeldcultuur, en anderzijds voorziet het genre in de non-lineaire leesbehoeften die toenemen naarmate nieuwe geletterdheden zich verder ontwikkelen. De graphic novel kan in het onderwijs dus voorzien in behoeften die proza en poëzie niet kunnen vervullen.

3.3 ONDERWIJSSTRATEGIEËN

In het literatuuronderwijs kan de graphic novel op verschillende manieren en met verschillende onderwijsdoelen worden ingezet. Een van de meest gebruikte manieren is die waarbij de graphic novel wordt ingezet als brug naar de literaire canon. Voortkomend uit een cultuurgerichte benadering van het literatuuronderwijs richt deze *supplemental approach* zich op de graphic novel als opstapje naar zwaardere literaire en canonische werken (Carter, 2008). Via deze methode kunnen leerlingen op een laagdrempelige wijze bekend raken met literaire technieken en elementen

– vaardigheden die ze later kunnen toepassen bij het lezen van 'volwaardige' literatuur – en zo hun literaire competentie ontwikkelen. Anders dan vaak gedacht wordt, omvatten ook graphic novels namelijk veel literaire concepten, variërend van beeldspraak tot non-lineaire narratieven (Mitchell, 2012).

Een tweede populaire onderwijsstrategie met graphic novels is de *augmental approach* (Carter, 2008), waarbij de graphic novel als opzichzelfstaand genre wordt gezien en er evenveel waarde aan de graphic novel wordt gehecht als aan canonische werken. Deze strategie wordt vaak ingezet om het leesplezier van leerlingen te bevorderen. Beeldverhalen kunnen bij de bevordering van het leesplezier namelijk een cruciale rol spelen: visuele elementen ondersteunen de woordelijke betekenis van een verhaal, waardoor zwakke lezers de betekenis van een verhaal gemakkelijker tot zich kunnen nemen (Brozo, 2012). Het lezen van boeken met visuele elementen kan, met andere woorden, een groter literair bewustzijn bij leerlingen creëren, wat weer kan leiden tot een betere leesvaardigheid bij het lezen van zwaardere literatuur en uiteindelijk tot een toename van het leesplezier (Lott, 2001).

Bij de derde manier waarop graphic novels in het literatuuronderwijs kunnen worden geïncorporeerd, gaan leerlingen zelf aan de slag met de graphic novel. Dat kan op verschillende manieren en op diverse niveaus: van het verzinnen van een titel voor een bestaand beeldverhaal tot het zelf bedenken, tekenen en schrijven van een graphic novel – en alles wat daartussen ligt (Cary, 2004). Deze onderwijsstrategie leidt in beginsel tot een beter begrip van de lesstof en nieuwe interpretaties ervan, wat voornamelijk te danken is aan het format van de graphic novel: 'The nature of graphic novel format [forces] students to make inferences across the gutters (i.e. the space between the panels) as they move [...] from one image to the next' (Hughes et al., 2011, p. 611).

Het zelf schrijven van graphic novels leidt bij leerlingen ook tot de ontwikkeling van visuele geletterdheid, een onderdeel van de hierboven beschreven nieuwe geletterdheid. Volgens Hughes en collega's (2011) is deze visuele geletterdheid een essentiële vaardigheid in onze huidige samenleving. Ze benadrukken daarom hoe belangrijk het is dat het hedendaagse literatuuronderwijs de graphic novel opneemt in het curriculum.

Kort samengevat zijn de belangrijkste doelen die worden gesteld bij het onderwijzen van graphic novels de ontwikkeling van literaire competentie, de bevordering van leesplezier en het verkrijgen van een intensief begrip van de lesstof. Het nut van de graphic novel beperkt zich echter niet tot die doelen. Royal (2012) stelt dat graphic novels in vergelijking met films vaak minder ruimte hebben om persoonlijkheidsontwikkelingen van personages te laten zien en daarom veel werken met identiteitsstereotyperingen. Dit zou leerlingen bewust maken van (etnische)

verschillen in de wereld om hen heen. Verschillende onderzoekers onderschrijven deze visie (Bucher & Manning, 2004; Downey, 2009; Schwarz, 2002).

Daarnaast kunnen graphic novels volgens Schwarz (2002) worden ingezet om leerlingen bepaalde mediavaardigheden bij te brengen: 'Students can explore such questions as how color affects emotions, how pictures can stereotype people, how angles of viewing affect perception, and how realism or the lack of it plays into the message of a work' (p. 263). In een wereld waarin de leerlingen constant omringd worden met media, zijn deze vaardigheden essentieel.

Ten slotte kunnen graphic novels volgens Chun (2009) op een geheel eigen manier immersie bewerkstelligen en leerlingen daardoor op een heel intensieve manier betrekken bij het verhaal. Verschillende onderzoekers merken bovendien op dat de graphic novel zich ook bijzonder goed leent voor gebruik bij andere vakken, zoals geschiedenis en culturele vorming (Mitchell, 2012; Schwarz, 2002), en dat de graphic novel een perfect hulpmiddel is bij het bevorderen van het leesplezier bij jongens, omdat jongens – vaak slechte lezers – veel baat hebben bij de directe, visuele weergaven (Carter, 2009; Jonet, 2012; Moeller, 2011; Smith & Wilhelm, 2002). Carter (2009) vat de veelzijdige relevantie van de graphic novel samen door te stellen: 'When paired with other forms, old and new, this ancient type of text can be a valuable bridge between student and text, student and teacher, and the centuries themselves' (72).

3.4 NEDERLANDSE SITUATIE

Waar er in de Verenigde Staten redelijk veel onderzoek is gedaan naar het gebruik van graphic novels in het literatuuronderwijs en er ook vrij veel aanhangers zijn van deze onderwijsmethode, is er in Nederland nog maar weinig bekend over het genre – vooral niet in relatie tot het literatuuronderwijs. Er zijn wel Nederlandse onderzoeken voorhanden die aantonen dat de strip ontzettend populair is onder jongeren (Ghesquiere, 1993) en die aanbevelen dat ook het Nederlandse literatuuronderwijs gebruik zou moeten maken van beeldverhalen (Van den Bossche, 2010; Nelck-da Silva & Schlundt Bodien, 2004), maar de nadruk ligt in alle publicaties op strips, en niet op graphic novels.

Docenten Nederlands lijken vrij negatief tegenover het beeldverhaal te staan als onderdeel van het literatuuronderwijs. Argumenten tegen het gebruik ervan zijn: 'kinderen grijpen wel vanzelf naar strips […]; een school dient toch zaken aan te reiken die kinderen niet vanzelf vinden en verwerven; op school dient men in eerste instantie te 'leren' en dat kan toch niet met strips' (Van den Bossche, 2010, p. 51). Van deze negatieve attitude is vooral sprake in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs, omdat de nadruk in het literatuuronderwijs daar op literaire werken ligt

(Bonset & Braaksma, 2008). Toch zou de graphic novel met haar literaire karakter, gezien de voorgaande paragrafen, heel goed in dat onderwijsprofiel passen. Om die reden bespreken de volgende paragrafen de huidige stand van zaken in het literatuuronderwijs ten opzichte van de graphic novel.

4 ONDERZOEKSMETHODE EN GEGEVENS

Om een goed beeld te krijgen van de huidige situatie in het Nederlandse literatuuronderwijs zijn voor dit onderzoek twee partijen geënquêteerd: een groep docenten en een groep leerlingen.

Zoals in paragraaf 3 is beschreven, zouden docenten Nederlands volgens eerder onderzoek vrij negatief tegenover het gebruik van beeldverhalen in het literatuuronderwijs staan. Middels de docentenenquête is getoetst of deze aanname juist is. De 199 respondenten waren leraren Nederlands in het voortgezet onderwijs, variërend van leraren op het vmbo tot op het gymnasium, en van leraren van klas 1 tot van klas 6. Er is bewust gekozen voor zo'n grote en diverse groep: dat ondersteunde de inventariserende aard van het onderzoek.

TABEL 1 | KENMERKEN VAN DE RESPONDENTEN VAN DE DOCENTENENQUÊTE

Omschrijving	Waarden
Respondenten	*n* = 199[1]
Mannen (*n, %*)	40 (20,2%)
Vrouwen (*n, %*)	158 (79,8%)
Leeftijd in jaren (*M, SD*)	44,32 (12,11)
Onderwijservaring in jaren (*M, SD*)	14,88 (10,92)
Lesuren per week (*M, SD*)	16,80 (5,85)
Leerlingen per klas (*M, SD*)	26,19 (4,37)
Respondenten die lesgeven op het vmbo (*n, %*)	175 (75%)
Respondenten die lesgeven op de havo (*n, %*)	145 (72,9%)
Respondenten die lesgeven op het vwo (*n, %*)	137 (68,8%)
Respondenten die naast Nederlands nog andere vakken geven (*n, %*)	41 (20,6%)
Respondenten die lesgeven in het openbaar onderwijs (*n, %*)	101 (52,9%)
Respondenten die lesgeven in het confessioneel bijzonder onderwijs (*n, %*)	62 (32,5%)
Respondenten die lesgeven in het algemeen bijzonder onderwijs (*n, %*)	28 (14,7%)

[1] Niet alle respondenten hebben de enquête volledig ingevuld. Als gevolg daarvan komen niet alle totalen overeen met het totale aantal respondenten: het aantal mannelijke respondenten plus het aantal vrouwelijke respondenten geeft bijvoorbeeld *n* = 198. Datzelfde geldt voor de organisatievormen waarin de respondenten lesgeven: het aantal respondenten dat lesgeeft in het openbaar onderwijs plus het aantal respondenten dat lesgeeft in het confessioneel bijzonder onderwijs en het aantal respondenten dat lesgeeft in het algemeen bijzonder onderwijs geeft *n* = 191. In andere gevallen overlappen de aantallen elkaar (zoals bij de niveaus waarop de respondenten lesgeven).

De enquête voor docenten, waarmee de attitude van docenten tegenover graphic novels in kaart werd gebracht, bestond uit twee delen. Het eerste deel was opgedeeld in vijftien gerichte vragen over de graphic novel, waaronder: bent u bekend met de graphic novel? Leest u graphic novels? Hoe staat u tegenover het gebruik van de graphic novel als hulpmiddel bij het bevorderen van het leesplezier van uw leerlingen? Mogen uw leerlingen graphic novels lezen voor hun leeslijst? Het eerste deel bevatte ook een herkenningslijst met daarop vijftien graphic novels.

Het tweede deel van de docentenenquête betrof achtergrondinformatie. De leeftijd en het geslacht van de respondent werden bevraagd, alsook het aantal jaar dat hij/zij Nederlands doceert, het niveau waarop hij/zij lesgeeft, de klassen waarin hij/zij lesgeeft en het signatuur van de school waar hij/zij werkzaam is. Vervolgens werd de werkdruk van de respondent in kaart gebracht middels vragen over het aantal uur per week dat de respondent Nederlands geeft, het gemiddelde aantal leerlingen dat hij/zij in de klas heeft en eventuele andere vakken die hij/zij doceert. Ten slotte volgden drie vragen over de benadering van het literatuuronderwijs. De respondent kon daarbij aangeven hoe belangrijk hij/zij de overdracht van de Nederlandse literaire canon en de bevordering van het leesplezier vindt, en hoe hij/zij vijf verschillende doelstellingen van het literatuuronderwijs waardeert, te weten: bevorderen van het leesplezier, cultuuroverdracht, individuele ontplooiing, literair-esthetische vorming en maatschappelijke bewustwording.

De leerlingenenquête had als doel te toetsen hoe leerlingen op de middelbare school tegenover de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs staan. Anders dan bij de enquête voor docenten, die – zoals hierboven is beschreven – verspreid is onder docenten van alle opleidingsniveaus en in alle klassen, is ervoor gekozen de leerlingenenquête onder een specifieke groep respondenten te verspreiden: 283 leerlingen in klas 4 en 5 van de havo en het vwo. De reden hiervoor is dat er in de bovenbouw meer aandacht is voor literatuur en weinig voor lectuur en jeugdliteratuur (Bonset & Braaksma, 2008; Van Lierop-Debrouwer & Bastiaansen-Harks, 2005). De graphic novel zou met haar literaire karakter goed in het bovenbouwliteratuuronderwijs passen. De keuze voor havo en vwo, en niet het vmbo, is met dezelfde reden te verklaren: op het vmbo wordt relatief weinig aandacht besteed aan werken uit de (Nederlandse) volwassenenliteratuur, en meer aan lectuur en jeugdliteratuur (Bonset & Braaksma, 2008).

TABEL 2 | KENMERKEN VAN DE RESPONDENTEN VAN DE LEERLINGENENQUÊTE

Omschrijving	Waarden
Respondenten	*n* = 283[2]
Jongens (*n*, %)	130 (46,1%)
Meisjes (*n*, %)	152 (53,9%)
Leeftijd in jaren (*M*, *SD*)	16,21 (0,79)
Respondenten op de havo (*n*, %)	185 (65,4%)
Respondenten op het vwo (*n*, %)	98 (34,6%)
Respondenten in de vierde klas (*n*, %)	212 (74,9%)
Respondenten in de vijfde klas (*n*, %)	71 (25,1%)

De leerlingenenquête werd ingeleid met een korte uitleg over de graphic novel. De eerste drie vragen betroffen de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs: wordt de graphic novel gebruikt in het literatuuronderwijs dat de leerling krijgt? Zo ja: hoe gaat dat en wat vindt de leerling daarvan? En zo nee: zou de leerling dat wel willen? Daarna volgden twee vragen die de bereidheid van de respondent ten opzichte van het lezen van graphic novels toetsen, al dan niet voor school. Leest de leerling wel eens graphic novels? En leest hij of zij liever graphic novels of volwassenenboeken? De laatste vragen waren wederom achtergrondvragen. Respondenten konden hier hun geslacht, leeftijd, opleidingsniveau en klas invullen. Ten slotte werd naar de leesfrequentie en de leesattitude gevraagd.

5 RESULTATEN

5.1 DOCENTEN

De resultaten van de docentenenquête lieten zien dat de graphic novel door minder dan 15% van de docenten wordt ingezet. Een kwart van de respondenten kende bovendien geen enkele titel op de herkenningslijst, waarop toch voornamelijk bekende titels stonden, zoals *Maus* van Art Spiegelman. Toch gaf een groot deel van de respondenten aan wel open te staan voor de verschillende onderwijsstrategieën met de graphic novel. 67,4% van de docenten zei zelfs dat hun leerlingen graphic novels mogen lezen voor hun leeslijst. Docenten die de graphic novel wél zeiden in te zetten in het literatuuronderwijs, deden dat voornamelijk als hulpmiddel bij het bevorderen van het leesplezier.

1] Niet alle respondenten hebben de enquête volledig ingevuld. Als gevolg daarvan komen niet alle totalen overeen met het totale aantal respondenten: het aantal jongens plus het aantal meisjes geeft *n* = 282.

De bevordering van het leesplezier bleek vooral belangrijk voor jonge en vrouwelijke docenten. Er bestaat namelijk een negatief verband tussen de leeftijd van de docent en het belang dat hij hecht aan de bevordering van het leesplezier, én er is sprake van een trend in de richting dat vrouwen meer dan mannen belang hechten aan de bevordering van het leesplezier. Daarnaast bleek dat hoe minder gelijkwaardig de docent de graphic novel vindt aan volwassenenliteratuur, hoe meer de graphic novel wordt ingezet in het literatuuronderwijs. De benadering van het literatuuronderwijs had echter geen invloed op de voorkeur voor een bepaalde onderwijsstrategie met de graphic novel.

Een van de factoren die meespelen in de beslissing van een docent om de graphic novel al dan niet te onderwijzen, bleek de werkdruk. Uit het onderzoek kwam naar voren dat docenten met een klein aantal lesuren per week meer interesse hebben in de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs dan docenten met een groot aantal lesuren. Deze redenering ging niet op voor docenten met gemiddeld grote klassen ten opzichte van docenten met gemiddeld kleine klassen.

5.2 LEERLINGEN

De belangrijkste uitkomst van de leerlingenenquête was dat slechts 55,9% van de respondenten heil zag in de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs. Een binomiale test liet zien dat dit resultaat niet significant was. De algemene attitude van respondenten tegenover de graphic novel was dus vrij negatief.

De respondenten die wél een voorkeur zeiden te hebben voor het gebruik van graphic novels in het literatuuronderwijs, hadden een positievere leesattitude dan respondenten die deze voorkeur niet hebben. Daarnaast hadden respondenten die liever graphic novels lezen dan volwassenenboeken over het algemeen zowel een negatievere leesattitude als een lagere leesfrequentie dan respondenten die liever volwassenenboeken lezen.

Ten slotte is volledigheidshalve gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes. Daaruit bleek dat jongens zowel een lagere leesfrequentie als een negatievere leesattitude hebben dan meisjes. Een Chikwadraattoets liet vervolgens zien dat jongens in verhouding vaker dan meisjes aangeven dat ze een graphic novel verkiezen boven een volwassenenboek. Het was echter niet zo dat jongens liever dan meisjes willen dat de graphic novel onderdeel wordt van het literatuuronderwijs.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 239 17-11-2015 11:34:31

6 DISCUSSIE

6.1 DOCENTEN

Het eerste resultaat van de docentenenquête luidde dat de graphic novel door minder dan 15% van de respondenten gebruikt wordt in het Nederlandse literatuuronderwijs. Dit was weinig verrassend, gezien het kleine Nederlandstalige aanbod van graphic novels en de geringe bekendheid van het genre in Nederland. Daarnaast gaven respondenten aan dat er te weinig tijd is om het genre te incorporeren in het literatuuronderwijs en leken sommige respondenten het idee te hebben dat de graphic novel vaak van minder literaire kwaliteit is dan literair proza. Desondanks gaf een groot deel van de respondenten aan interesse te hebben in de verschillende onderwijsstrategieën die de graphic novel incorporeren. Er is dus wel degelijk animo, maar ogenschijnlijk nog te weinig kennis om die animo om te zetten naar actie.

Het tweede resultaat – hoe jonger de docent, hoe meer belang hij of zij hecht aan de bevordering van het leesplezier – was verrassender. Een verklaring hiervoor werd gezocht in veranderende curricula van lerarenopleidingen. Het lijkt aannemelijk dat de nadruk de laatste jaren meer is komen te liggen op leesplezier en dat jonge docenten daardoor een andere benadering van het literatuuronderwijs hanteren dan hun oudere collega's. Om dit te kunnen bevestigen, is echter vervolgonderzoek nodig.

Het tweede resultaat liet ook zien dat vrouwen de bevordering van het leesplezier belangrijker lijken te vinden dan mannen. Dat werd verklaard middels de leesattitude van de docenten: het is aannemelijk dat docenten met een positieve leesattitude hun liefde voor lezen graag willen overbrengen op hun leerlingen en dus leesplezier hoog in het vaandel hebben. Wanneer die aanname wordt opgeteld bij het feit dat vrouwen over het algemeen een positievere leesattitude hebben dan mannen (Miesen, 2007), zou eenvoudig kunnen worden gesteld dat het belang dat vrouwelijke docenten hechten aan het leesplezier voortkomt uit het feit dat vrouwen vaak een positievere leesattitude hebben dan mannen.

Het derde resultaat betrof het gegeven dat hoe minder gelijkwaardig de docent de graphic novel vindt aan volwassenenliteratuur, hoe meer de graphic novel wordt ingezet in het literatuuronderwijs. Dit is te verklaren doordat de graphic novel voornamelijk wordt ingezet als brug naar de canon en als hulpmiddel bij de bevordering van het leesplezier. Bij deze twee onderwijsstrategieën dient de graphic novel een hoger doel: enerzijds het lezen van volwassenenliteratuur en anderzijds het leren waarderen van de activiteit lezen. Docenten die de graphic novel niet als gelijkwaardig aan volwassenenliteratuur zien, maar volwassenenliteratuur wel als

einddoel hebben gesteld, kunnen de graphic novel goed gebruiken om dat doel te bereiken.

Het vierde resultaat liet zien dat er geen significante verbanden zijn tussen enerzijds de benadering van het literatuuronderwijs van de docent en anderzijds het al dan niet openstaan voor de implementatie van de drie verschillende onderwijsstrategieën. Docenten die veel belang hechten aan de overdracht van de canon hebben wat betreft onderwijsstrategieën met de graphic novel dus geen andere voorkeuren dan docenten die veel belang hechten aan de bevordering van het leesplezier, en andersom. Dit betekent kortweg dat de verschillende onderwijsstrategieën die de graphic novel incorporeren niet gebonden zijn aan een bepaalde benadering van het literatuuronderwijs, en dat iedere docent, ongeacht zijn of haar onderwijskundige voorkeuren en aandachtspunten, de graphic novel in zijn literatuurlessen zou kunnen implementeren.

Het vijfde resultaat betrof ten slotte de werkdruk van de docent en de vraag of – en zo ja: hoe – hij of zij de graphic novel inzet in het literatuuronderwijs. Het bleek dat docenten met een klein aantal lesuren per week meer interesse hebben in de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs dan docenten met een groot aantal lesuren. Het kost immers tijd om een nieuw genre als de graphic novel een plaats te geven in de literatuurlessen en docenten met een groot aantal lesuren hebben die tijd in mindere mate dan docenten met een klein aantal lesuren.

6.2 LEERLINGEN

De resultaten van de leerlingenenquête lieten zien dat leerlingen niet significant positief tegenover het lezen van graphic novels voor school staan. Een mogelijke verklaring voor deze attitude is het feit dat maar liefst 48,8% van de respondenten op deze vraag geen antwoord gaf, omdat het hun niet duidelijk was wat de graphic novel precies zou kunnen bijdragen aan het literatuuronderwijs. Deze reacties onderstreepten het gebrek aan bekendheid van de graphic novel in Nederland: leerlingen kenden het genre niet en konden zich zodoende niet goed voorstellen wat de graphic novel hun en het literatuuronderwijs te bieden heeft.

De leerlingen die zeiden dat ze de graphic novel wel als onderdeel van het literatuuronderwijs zouden willen zien, gaven daarvoor uiteenlopende redenen. Sommige leerlingen gaven aan de afwisseling tussen tekst en beeld te waarderen, anderen zeiden dingen gemakkelijker te kunnen begrijpen en onthouden ‘met plaatjes erbij’, een volgende groep respondenten gaf aan zich beter in te kunnen leven in het verhaal door de aanwezigheid van beeld en een laatste groep zei het leuk te vinden om iets nieuws te behandelen in de literatuurles. Leerlingen benadrukten echter ook

dat de toevoeging van de graphic novel aan het literatuuronderwijs wel nuttig moet zijn.

De leerlingenenquête liet ook zien dat voornamelijk leerlingen met een positieve leesattitude interesse hebben in de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs. Dit was opvallend, aangezien eerder onderzoek laat zien dat vooral zwakke lezers (met een negatieve leesattitude) waarde hechten aan en baat hebben bij onderwijs met graphic novels. Toch werd voor deze uitkomst vrij eenvoudig een verklaring gevonden: respondenten met een positieve leesattitude hebben waarschijnlijk meer plezier in het literatuuronderwijs dan respondenten met een negatieve leesattitude en zullen zodoende meer openstaan voor uitdagingen in het literatuuronderwijs. Een tweede verschil tussen zwakke en sterke lezers was wel in lijn met eerder onderzoek: leerlingen met een negatieve leesattitude lezen liever graphic novels dan volwassenenboeken, omdat ze uit beeldverhalen gemakkelijker een betekenis kunnen halen (Snowball, 2005).

Het toetsen van de verschillen tussen jongens en meisjes liet zien dat jongens zowel een lagere leesfrequentie als een negatievere leesattitude hebben dan meisjes. Dat was geheel in lijn met eerder onderzoek (Kordes et al., 2013). Daarnaast bleek dat jongens in verhouding vaker dan meisjes aangeven dat ze de graphic novel verkiezen boven een volwassenenboek. Ook dat was zoals verwacht en in lijn met eerdere resultaten: jongens zijn vaker zwakke lezers dan meisjes en verkiezen zodoende ook vaker dan meisjes de graphic novel boven volwassenenliteratuur. Ten slotte bleek dat jongens niet liever dan meisjes willen dat de graphic novel gebruikt wordt als onderdeel van het literatuuronderwijs. Dat kwam evenzeer overeen met eerdere resultaten, waaruit bleek dat vooral lezers met een positieve leesattitude (vaak meisjes) waarde hechten aan onderwijs met de graphic novel.

7 CONCLUSIE

De rol van de graphic novel in het Nederlandse literatuuronderwijs is anders dan die in de Verenigde Staten. Middels drie deelvragen is onderzocht hoe het Nederlandse onderwijs tegenover de graphic novel staat. Die vragen luidden: Wordt de graphic novel gebruikt in het hedendaagse literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland? Wat is de attitude van docenten Nederlands tegenover het gebruik van de graphic novel in het literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland? En wat is de attitude van Nederlandse leerlingen tegenover het lezen van graphic novels voor school op middelbare scholen in Nederland?

Het antwoord op de eerste deelvraag, die onderzocht of de graphic novel überhaupt wordt gebruikt in het hedendaagse literatuuronderwijs, bleek vrij negatief:

meer dan 85% van de docenten die aan het onderzoek hebben meegewerkt gaf aan de graphic novel niet in te zetten. Daartegenover stond echter dat een groep respondenten van een gelijke grootte aangaf er wel voor open te staan. Dat is in een notendop hoe docenten Nederlands tegen het gebruik van de graphic novel in het literatuuronderwijs aankijken: ze zetten de graphic novel niet in, maar staan er in de meeste gevallen wel positief tegenover. Aan deze kloof tussen gebruik en attitude ligt een gebrek aan kennis over de graphic novel ten grondslag. Veel docenten zijn niet bekend met het genre of weten er te weinig van om erover te doceren en kunnen de graphic novel zodoende niet adequaat introduceren als onderdeel van het literatuuronderwijs.

De tweede deelvraag, die de attitude van docenten tegenover de graphic novel toetste, werd met de eerste deelvraag al gedeeltelijk beantwoord: het merendeel van de respondenten van de docentenenquête stond positief tegenover het gebruik van de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs. Docenten zeiden in te zien dat de graphic novel iets kan toevoegen aan de lessen Nederlands, maar merkten daar wel bij op dat de implementatie van een dergelijk nieuw onderdeel in het onderwijs niet zomaar kan worden gerealiseerd vanwege een gebrek aan tijd. De docenten stonden dus positief tegenover de graphic novel, maar wel met enige terughoudendheid. Ook hieraan ligt een gebrek aan kennis over de graphic novel ten grondslag.

De derde deelvraag toetste de attitude van leerlingen tegenover de graphic novel. Hoewel de geënquêteerde leerlingen niet onverdeeld positief tegenover de graphic novel stonden, bleek ook het tegenovergestelde niet aan de orde te zijn: leerlingen met een negatieve leesattitude en een lage leesfrequentie hadden wel degelijk interesse in de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs, en jongens lazen liever graphic novels dan volwassenenboeken. Dat liet zien dat de houding van leerlingen tegenover de graphic novel relatief positief is en dat er wat de leerling betreft zeker ruimte is voor de graphic novel in het literatuuronderwijs. Ook hier valt echter nog veel te behalen als het gaat om kennis: bijna de helft van de respondenten gaf aan geen mening te hebben over de graphic novel als onderdeel van het literatuuronderwijs, omdat ze te weinig van de graphic novel wisten om er een gefundeerd antwoord over te kunnen geven.

Op basis van het feit dat de graphic novel nog amper wordt gebruikt bij het literatuuronderwijs op Nederlandse middelbare scholen, dat docenten vinden dat de introductie van een dergelijk nieuw genre (te) veel tijd kost en dat leerlingen niet onverdeeld positief tegenover de graphic novel als onderdeel van hun literatuuronderwijs staan, zou kunnen worden gesteld dat het antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek als volgt is: de graphic novel speelt in het literatuuronderwijs

op Nederlandse middelbare scholen, anders dan op Amerikaanse scholen, geen rol. Maar hoewel dat antwoord de huidige situatie kernachtig beschrijft, betekent die constatering niet dat de algemene attitude tegenover de graphic novel in het Nederlandse literatuuronderwijs negatief is. Wanneer het feit dat een groot deel van de docenten openstaat voor de graphic novel wordt opgeteld bij het feit dat zwakke lezers een voorkeur voor het genre kenbaar maken, lijkt het er immers op dat de graphic novel een zeer waardevolle aanvulling zou kunnen vormen op het huidige Nederlandse literatuuronderwijs. Om de graphic novel succesvol te implementeren, is het echter noodzakelijk dat er zowel bij docenten als bij leerlingen meer kennis over het onderwerp ontstaat. Docenten moeten zich ervan bewust worden dat de graphic novel meer is dan een veredeld stripboek en dat van de vermeende lage literaire kwaliteit van de boeken in veel gevallen geen sprake is. Met dat bewustzijn kunnen ze hun leerlingen vervolgens aansporen om ook de nieuwe, onbekende wereld van de graphic novel te betreden.

8 SLOTBESCHOUWING

Het onderzoek naar de rol van graphic novels in het literatuuronderwijs op middelbare scholen in Nederland kan een belangrijke rol spelen voor de doorgaande leeslijn in de tweede fase. Cruciaal in die doorgaande leeslijn is namelijk enerzijds de kennismaking met volwassenenliteratuur en anderzijds het behouden en verder bevorderen van het leesplezier (Stichting Lezen, 2005). De graphic novel kan beide doelen verwezenlijken. Doordat het genre dankzij zijn intrinsieke literariteit effectief kan worden ingezet als brug naar de canon, is het bij uitstek geschikt om leerlingen kennis te laten maken met volwassenenliteratuur. Op deze manier kunnen leerlingen op een laagdrempelige wijze bekend raken met literaire technieken en elementen. Deze vaardigheden kunnen ze vervolgens toepassen bij het lezen van volwassenenliteratuur. Daarnaast is de graphic novel een genre dat zwakke lezers in het bijzonder veel leesplezier biedt, omdat de woordelijke betekenis van het verhaal er door de visuele ondersteuning beter in naar voren komt dan in proza zonder beelden. Daarmee slaat de graphic novel een brug tussen lezen voor het plezier en lezen voor school, wat het risico op een breuk in de doorgaande leeslijn in de tweede fase kan verkleinen.

LITERATUURLIJST

Baetens, J. (2011). Graphic Novels. In L. Cassuto, C.V. Eby & B. Reiss (Eds.), *The Cambridge History of the American Novel* (pp. 1137-1153). Cambridge, Verenigd Koninkrijk: Cambridge University Press.

Baetens, J., & Surdiacourt, S. (2011). How to 'read' images with texts: The graphic novel case. In E. Margolis & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods* (pp. 590-600). Londen: SAGE Publications.

Baker, M. I. (2002). Reading resistance in middle school: What can be done? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *45*(5), 364-367.

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Boston, MA: Faber and Faber.

Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling (SLO).

Bossche, H. van den. (2010). Strips in het onderwijs en in de klas... Strips in de klas? Ja hoor! *Het Tijdschrift Taal voor Opleiders en Onderwijsadviseurs*, *1*(1), 50-55.

Brozo, W. G. (2012). Building bridges for boys: Graphic novels in the content classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *55*(6), 550.

Bucher, K. T., & Manning, M. L. (2004). Bringing graphic novels into a school's curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *78*(2), 67-72.

Carter, J. B. (2008). Comics, the canon, and the classroom. In N. Frey & D. Fisher (Eds.), *Teaching visual literacy: using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills* (pp. 47-60). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Carter, J. B. (2009). Understanding what graphic novels are—and aren't—can help teachers make the best use of this literary form. *Educational Leadership*, *66*(6), 68-73.

Cary, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, Verenigd Koninkrijk: Heinemann.

Chun, C. (2009). Critical literacies and graphic novels for english-language learners: Teaching *Maus. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *53*(2), 144-153.

Danzak, R. L. (2011). Defining identities through multiliteracies: EL teens narrate their immigration experiences as graphic stories. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *55*(3), 187-196.

Downey, E. M. (2009). Graphic novels in curriculum and instruction collections. *Reference & User Services Quarterly*, *49*(2), 181-188.

Ericson, B. O. (2001). Reading in high school english classes: An overview. In B.O. Ericson (Ed.), *Teaching Reading in High School English Classes* (pp. 1-22). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Ghesquiere, R. (1993). *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar*. Apeldoorn: Uitgeverij Altiora-Averbode.

Gibson, M. (2010). Picturebooks, comics and graphic Novels. In D. Rudd (Ed.), *The routledge companion to children's literature* (pp. 100-111). Abingdon: Routledge.

Gillenwater, C. (2009). Lost literacy: How graphic novels can recover visual literacy in the literacy classroom. *Afterimage*, *37*(3), 33-36.

Hardeman, L., & Kenis, I. (2014). De leerling als uitgangspunt. Een onderzoek naar succesfactoren in het Amerikaanse literatuuronderwijs. Ongepubliceerd rapport.

Hughes, J. M. et al. (2011). Adolescents and 'autobiographies': Reading and writing coming-of-age graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(8), 601-612.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.

Jonet, M. C. (2012). Our graphics, our selves. Graphic narratives and the gender studies classroom. In L. Dong (Ed.), *Teaching Comics and Graphic Narratives. Essays on Theory, Strategy and Practice* (pp. 119-129). Jefferson, NC: McFarland & Company Publishers.

Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). Resultaten *PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Lapp, D., & Fisher, D. (2009). It's all about the book: Motivating teens to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *57*(2), 556-561.

Lenters, K. (2006). Resistance, struggle, and the adolescent reader. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(2), 136-146.

Lierop-Debrouwer, H., & Bastiaansen-Harks, N. (2005). *Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Stichting Lezen Reeks 6. Delft: Eburon.

Lott, C. (2001). Picture books in the high school english classroom. In B.O. Ericson (Ed.), *Teaching Reading in High School English Classes* (pp. 139-154). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Ma'yan, H. D. (2010). Erika's stories: Literacy solutions for a failing middle school student. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *53*(8), 646-654.

Miesen, H. W. J. M. (2007). Vrijetijdslezen en leesbevordering: Sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd. In D. Schram & A. M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 243-266). Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.

Mitchell, A. A. (2012). Exposition and disquisition. Nonfiction graphic narratives and comics theory in the literature classroom. In L. Dong (Ed.), *Teaching Comics and Graphic Narratives. Essays on Theory, Strategy and Practices* (pp. 198-209). Jefferson, NC: McFarland & Company Publishers.

Moeller, R. A. (2011). 'Aren't these boy books?' High school students' readings of gender in graphic novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *54*(7), 476-484.

Morrison, H. (2010, 17 augustus). Special: Graphic novel wordt volwassen. Brede acceptatie door lezer, boekhandel en media. *Boekblad*. Geraadpleegd op 6 juni 2015, van http://www.boekblad.nl/special-graphic-novel-wordt-volwassen.113708.lynkx

Nelck-da Silva, F., & Schlundt Bodien, W. (2004). *Non scholae sed vitae legimus. De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Nicolaas, M., & Vanhooren, S. (2008). *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

Pollman, J. (2011). *Letterlijk & figuurlijk. Strips kun je beter lezen*. Amsterdam: Uitgeverij De Buitenkant.

Royal, D.P. (2012). Drawing attention. Comics as a means of approaching U.S. cultural diversity. In L. Dong (Ed.), *Teaching comics and graphic narratives. Essays on theory, strategy and practices* (pp. 67-79). Jefferson, NC: McFarland & Company Publishers.

Schram, D. (2007). Literatuur lezen en beleven: verplicht en in de vrije tijd. In D. Schram & A. M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en in de breedte. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 25-41). Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.

Schwartz, A., & Rubinstein-Ávila, E. (2006). Understanding the manga hype: Uncovering the multimodality of comic-book literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(1), 40-49.

Schwarz, G. E. (2002). Graphic novels for multiple literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *46*(3), 262-265.

Smith, M. W., & Wilhelm, J. D. (2002). *Reading don't fix no chevys. Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, Verenigd Koninkrijk: Heinemann.

Snowball, C. (2005). Teenage reluctant readers and graphic novels. *Young Adult Library Services*, *9*, 43-45.

Stichting Lezen. (2005). *De doorgaande leeslijn. 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Verboord, M. (2006). Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs. Literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000. In G. Dorleijn & C. van Rees (Red.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000* (pp. 217-238). Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.

Waterschoot, J. van. (2010). De geschiedenis van het beeldverhaal in Nederland. Een inleiding. *Praagse perspectieven*, *6*, 85-97.

Weiner, S. (2012). *Faster than a speeding bullet: The rise of the graphic novel* (2nd ed.). New York City, NY: Nantier Beall Minoustchine Publishing.

OVER DE AUTEUR

Leonie Hardeman studeerde af in toegepaste literatuurwetenschap. Haar masterscriptie betrof een onderzoek naar de rol van graphic novels in het Nederlandse literatuuronderwijs. Ze liep stage bij Stichting Lezen, deed ervaring op bij verschillende uitgeverijen en is momenteel werkzaam als bureauredacteur bij een kinderboekenuitgeverij.

TUSSEN HOOFD EN HART

EEN KWANTITATIEF ONDERZOEK ONDER 550 NEDERLANDERS VAN ZESTIEN JAAR EN OUDER NAAR HET IMAGO VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK

CEDRIC STALPERS

1 SAMENVATTING

In dit artikel worden de uitkomsten beschreven van een imagostudie naar de openbare bibliotheek onder een breed publiek, zowel leners als niet-leners. De hoofdvraag van deze studie was: *welk beeld hebben Nederlanders van de bibliotheek, in hoeverre werkt dit beeld door in hun gedrag en wat willen zij aan deze instelling veranderen?* Op basis van een bestaand conceptueel model inzake bibliotheekgebruik is een veldstudie onder 550 Nederlanders uitgevoerd. De uitkomst hiervan is dat Nederlanders de bibliotheek een nuttige maar onbekende en weinig aantrekkelijke dienstverlener vinden en daarom verschillende veranderingen willen doorvoeren, zoals: modernisering, uitbreiding van het dienstenaanbod, verbeteren van de vindbaarheid van informatie en materialen en intensivering van de promotie.

2 INLEIDING

Een van de partijen die het lezen bevordert en invulling geeft aan de doorgaande leeslijn – niet alleen voor kinderen tot achttien jaar maar ook voor volwassenen – is de openbare bibliotheek. Met name na het achttiende levensjaar lijkt de lezer minder maakbaar en vooral bereikbaar: deze verlaat dan doorgaans (zowel het voortgezet onderwijs als) de bibliotheek om, in verscheidene gevallen, niet meer terug te

keren. De bibliotheek weet een meerderheid van de minderjarigen te bereiken, maar slechts een minderheid van de meerderjarigen. Onder deze meerderjarigen blijkt bovendien het aantal uitleningen en lidmaatschappen het sterkst terug te lopen. Op die doelgroep focust zich dan ook dit artikel, waarin een publieksonderzoek wordt beschreven naar het imago van de openbare bibliotheek. De doelgroep van het onderzoek omvatte zowel lezers als niet-lezers, en zowel trouwe gebruikers van de bibliotheek als zij die er al jaren niet meer zijn geweest.

In de volgende paragrafen vindt men de aanleiding, de theoretische achtergrond en de opzet van dit onderzoek, alsook de voornaamste uitkomsten ervan. In de slotparagrafen worden conclusies en aanbevelingen geformuleerd. Allereerst wordt de betrokkenheid van de bibliotheek bij de doorgaande leeslijn toegelicht.

De openbare bibliotheek kan een lezers leven lang een rol spelen. Met voorschoolse programma's zoals BoekStart probeert de openbare bibliotheek het zaadje te planten voor een goede leesattitude door ouders te stimuleren hun kinderen voor te lezen. Dit is het begin van de doorgaande leeslijn, die de bibliotheek doortrekt naar alle leeftijdsgroepen. Zo helpt de instelling kinderen zelf te leren lezen dankzij een rijke collectie aan verhalen en met leesbevorderingsprojecten in de klas. Deze leesbevordering gaat door in het voortgezet onderwijs, om even te stoppen in het hoger en wetenschappelijk onderwijs, wanneer universiteits- en hogeschoolbibliotheken taken overnemen. Rond het achttiende levensjaar is dan ook een duidelijke neergang te zien in het lidmaatschap van de openbare bibliotheek. De statistieken wijzen uit dat enkele lezers terugkeren wanneer zij zelf kinderen krijgen, onder andere om geschikt voorleesmateriaal te zoeken en deze kinderen tot lezen te stimuleren. Al dan niet dezelfde volwassen lezers komen af op schrijversbezoeken, leeskringen of andere activiteiten in de bibliotheek. In totaal hebben bijna vier miljoen Nederlanders een lenerspas en bezoeken naar schatting acht miljoen personen deze instelling.

Ondanks het substantiële bereik van de bibliotheek kampt de instelling met verschillende problemen. Zo is het aantal volwassenen met een lenerspas teruggelopen met 23% in de periode 1999-2012 en daalde de uitleen per volwassen lener in hetzelfde tijdvak van 37 naar 26 boeken per jaar (Bibliotheekmonitor, 2014). Lokale overheden bezuinigen op de bibliotheek en enkele daarvan vinden in de terugloop van uitleningen en ledenaantallen een reden om extra te bezuinigen. Tegelijkertijd rijst de vraag of de openbare bibliotheek wel voldoende naar het publiek luistert en zich aan diens veranderingen in smaak en behoeften aangepast heeft. Herkent het publiek zich nog wel in de bibliotheek? Vindt het de bibliotheek

eigentijds en meent het dat deze instelling informatiebehoeften en andere behoeften nog kan vervullen?

Dit vraagstuk is meer dan tien jaar geleden in kaart gebracht, in het kader van een imagostudie (Stalpers, 2003). Hieruit bleek dat een meerderheid van de mensen zonder lenerspas niet goed op de hoogte was van de diensten die de bibliotheek aanbiedt. Eveneens een meerderheid van de niet-leners gaf aan de instelling afwachtend en weinig ondernemend te vinden, al erkende men wel dat deze veel informatie te bieden had. Deze oordelen konden gebundeld worden tot de variabele imago en die variabele blijkt een belangrijke verklaring te bieden voor publieksdeelname aan culturele instellingen zoals de bibliotheek (Stalpers, 2013): mensen met een positiever beeld van een culturele instelling bezoeken deze vaker, geven er meer geld uit en tonen zich er loyaler aan. Om na te gaan welk imago de openbare bibliotheek nu (tien jaar later) heeft bij het grote publiek, is een grootschalige studie verricht onder meer dan 550 Nederlanders met als hoofdvraag: *welk beeld hebben Nederlanders van de bibliotheek, in hoeverre werkt dit beeld door in hun gedrag en wat willen zij aan deze instelling veranderen?* Bij het beantwoorden van deze vraag is een onderscheid gemaakt naar lezersgroepen, aangezien het denkbaar is dat mensen die zelden of nooit lezen, anders over de instelling denken dan zij die veel en graag lezen. Dit onderzoek is uitgevoerd onder de leeftijdsgroep bij wie het ledenverloop het grootst is, te weten mensen van zestien jaar en ouder.

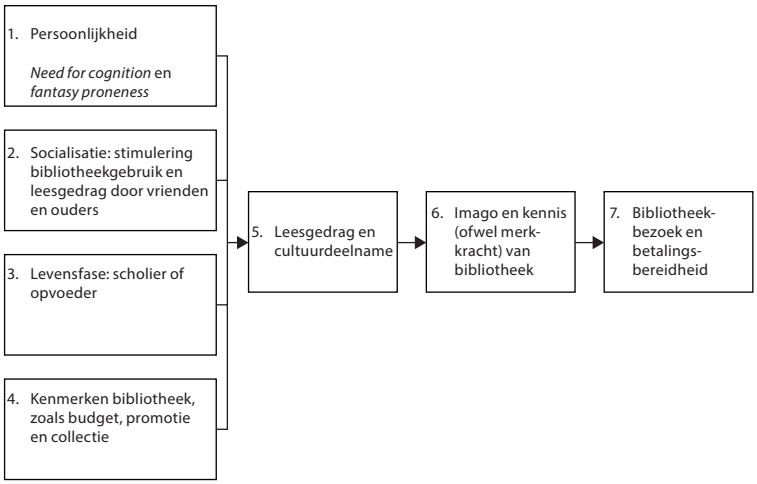
Deze studie is een vervolg op de eerder genoemde imagostudie uit het vorige decennium. De praktische relevantie van het onderzoek is dat het bibliotheken suggesties kan bieden ter verbetering en verruiming van hun dienstverlening. Met behulp van een vragenlijst werden oordelen over de bibliotheek in kaart gebracht. Ook werden respondenten uitgenodigd verbetervoorstellen te doen. De veldstudie functioneert daarmee als een ideeënbus, die voorgehouden is aan meer dan 500 mensen.

De academische relevantie komt voort uit het feit dat de imagostudie uit 2003 – net als verschillende andere grootschalige publieksstudies in deze branche – door het probleem van *non-response bias* geplaagd werd. Dat houdt het volgende in: wanneer een onderzoeker een enquête postaal of online uitzet en de respondenten volledig vrij zijn in de beslissing deze vragenlijst al dan niet in te vullen, dan besluiten veel niet-klanten van de bibliotheek niet mee te doen aan het onderzoek, en wel-klanten van de bibliotheek wel mee te doen. Het gevolg van deze non-respons – die kan oplopen tot bijna 90% – is vervolgens dat een overgrote meerderheid van de volwassen respondenten in de steekproef aangeeft een lenerspas te bezitten, terwijl dat in de werkelijkheid een minderheid is. De mening van de niet-klanten raakt sterk onderbelicht, terwijl de (veel positievere) mening van de wel-klanten zo

sterk doorwerkt in de resultaten, dat deze een vertekend (te rooskleurig) beeld geeft. Gestreefd wordt naar minder non-respons om zo een accuratere inschatting van het imago van de bibliotheek te kunnen maken.

3 THEORETISCH KADER

Nadat in de voorgaande paragraaf de aanleiding en achtergrond van het onderzoek zijn toegelicht, komt in deze paragraaf de theorie onderliggend aan het onderzoek aan bod. Een conceptueel model wordt getekend (Stalpers, 2010) dat verschillen in bibliotheekgebruik verklaart. De variabelen in dit model (die een nummer hebben gekregen dat correspondeert met de uitleg in de tekst) worden kort beschreven. Vervolgens worden uit dit model de variabelen geselecteerd die in de veldstudie een rol krijgen.



FIGUUR 1 | CONCEPTUEEL MODEL MET VARIABELEN

Of iemand een bibliotheekgebruiker is of wordt hangt in beginsel af van vier factoren, waaronder iemands persoonlijkheid. Mensen met een reflectieve, nieuwsgierige en fantasierijke persoonlijkheid (1) zijn doorgaans meer geïnteresseerd in cultuur, fictie en non-fictie (5), zowel in passieve (consumerende) als actieve (scheppende) zin. De bibliotheek biedt kennis (informatieve boeken) en verbeelding (fictie) aan, en wordt dan ook meer gewaardeerd door mensen met een grote honger naar kennis (in psychologisch jargon: *need for cognition*) en een rijke verbeelding (*fantasy*

proneness). De bibliotheek lijkt daarmee vooral aantrekkingskracht uit te oefenen op een doelgroep met een rijke intellectuele belevingswereld.

Daarnaast blijkt dat stimulering van het lezen en bibliotheekgebruik (2) door ouders in positieve zin doorwerkt in het leesgedrag (5) en bibliotheekgebruik (7) van hun kinderen. Zo hebben kinderen die veel en graag lezen vaak ook ouders die graag lezen, voorlezen, praten over boeken en boeken aanraden. Ouders kunnen op verschillende manieren hun kinderen aan het lezen en in de bibliotheek krijgen, te weten door: het goede voorbeeld te geven (ofwel zelf te lezen), kinderen naar de bibliotheek te brengen, hen daar te helpen hun weg te vinden en hen te leren hoe plezierig lezen kan zijn door een mooi verhaal voor te lezen. Voorlezen draagt niet alleen bij aan de woordenschat van kinderen, het is ook een moment van de dag waar kinderen met plezier naar uitkijken.

Mensen die vertrouwd zijn met de bibliotheekstatistieken, zien dat er een duidelijke relatie is tussen de leeftijd en levensfase (3) van respondenten en hun bibliotheekgebruik. Zo bereikt de instelling de overgrote meerderheid van de kinderen op het basis- en voortgezet onderwijs. Naarmate het einde van de middelbare school in zicht komt, zeggen tieners hun lidmaatschap op, om pas weer na meer dan tien jaar terug te keren, wanneer zij zelf kinderen hebben. Er is nog een andere reden om terug te keren naar de bibliotheek: volwassenen die avondonderwijs volgen, maken eveneens enthousiast gebruik van de bibliotheek.

De openbare bibliotheek kan zelf op verschillende manieren invloed uitoefenen op de mate waarin deze bezocht en ingezet wordt. Zo bleek dat bibliotheken die meer aan langlopende leesbevorderingsprojecten doen, een hogere uitleen per jeugdlener rapporteren. Daarnaast rapporteren bibliotheken die hun collectie vergroten, conform de Wet van Say, het jaar erna een grotere uitleen per lener, ofwel: aanbod schept vraag. Dit is overigens geen pleidooi om collecties maar eindeloos te laten groeien en nooit af te schrijven; met name bij het informatieve aanbod geldt dat actuelere collecties meer uitgeleend worden dan (ver)ouder(d)e. De instelling lijkt daarmee meer te zijn dan een speelbal overgeleverd aan de grillen van lezers en niet-lezers in zijn omgeving; deze kan door investeringen in de collectie en leesbevorderingsprojecten diezelfde lezers en niet-lezers ook beïnvloeden.

In de inleiding is voorts aangegeven dat verschillende lokale overheden op hun bibliotheek bezuinigen. Een studie van de Vereniging Openbare Bibliotheken uit 2005 wijst echter uit dat er een sterk verband is tussen de subsidie per inwoner aan een kant en de prestaties van bibliotheken aan de andere: bibliotheken met een hogere subsidie organiseren meer activiteiten, lenen meer materialen uit en hebben meer leners. Een verklaring hiervoor is dat meer welvarende bibliotheken meer

middelen hebben voor leesbevordering, informatieve activiteiten en collecties, waardoor ze hun gebruikers meer te bieden hebben.

In het voorgaande is aangegeven dat persoonlijkheid, leesklimaat, levensfase en de bibliotheek zelf de vier belangrijkste onafhankelijke variabelen zijn als het gaat om de vraag waarom mensen wel of niet de bibliotheek gebruiken en er lener van zijn. Bij het veldonderzoek dat in de volgende paragrafen gerapporteerd wordt, is ingezoomd op een tweetal mediërende variabelen, te weten leesgedrag en imago. Bij deze studie is met name stilgestaan bij de vragen welk beeld (6) Nederlanders van de bibliotheek hebben, of dat beeld samenhangt met de frequentie en aard van hun leesgedrag (5) en in welke mate imago en leesgedrag doorwerken in het gebruik van deze instelling (7).

De relatie tussen leesplezier en leesgedrag is in het verleden uitgebreid beschreven (onder andere in Stalpers, 2005). Leners die omwille van leesplezier naar de bibliotheek gaan, zijn meer tevreden over deze instelling, bezoeken deze vaker en zijn sterker voornemens er lener van te blijven. Bibliotheekgebruikers die twintig of meer fictietitels per jaar lenen zijn de trouwste klanten, terwijl onder diegenen die nul fictietitels lenen het ledenverloop het grootst is. In het marktonderzoek dat Stadsmonitor Vlissingen in Zeeuws-Vlaanderen uitvoerde, bleek leesattitude een van de belangrijkste determinanten van bezoek aan en lidmaatschap van de bibliotheek. In deze veldstudie zal leesplezier/-gedrag gemeten worden door aan respondenten te vragen (op een vierpuntsschaal, lopend van 'nooit' tot 'zes of meer titels per jaar') hoe vaak zij diverse soorten boeken – variërend van literatuur tot kookboeken tot stripverhalen – lezen. Op basis van leesfrequentie en –voorkeur zijn in de veldstudie vijf groepen onderscheiden.

De variabele imago wordt in dit artikel gedefinieerd als een set subjectieve associaties en overtuigingen ('de bibliotheek is betaalbaar' of 'de bibliotheek is stoffig'), die invloed heeft op gedrag (zoals het bezoeken en lenen van de bibliotheek), maar niet gebaseerd hoeft te zijn op persoonlijke ervaringen. Mensen kunnen een oordeel hebben over de bibliotheek omdat ze die zelf bezoeken, maar ook omdat hun vrienden, kennissen, de media en de bibliotheek zelf hun een oordeel influisteren.

Het begrip imago heeft doorgaans een of twee dimensies (Poiesz, 1989), waarbij in dit geval een onderscheid is gemaakt tussen een meer cognitieve en op nutgerichte dimensie ('de bibliotheek is nuttig, betaalbaar en heeft veel informatie te bieden') en een meer affectieve-hedonistische dimensie ('de bibliotheek is plezierig, modern en sfeervol'). Dit onderscheid werd eerder gemaakt door Seymour Epstein (2003) in zijn *cognitive experiential self theory (CEST)*, die stelt dat mensen voortgedreven worden door enerzijds rationele overwegingen over nut en waarde ('wat is

verstandig?'), en anderzijds emotionele inschattingen van plezier ('wat voelt goed?'). Hetzelfde onderscheid wordt gemaakt door Mia Stokmans (1999) in haar onderzoek naar leesattitudes, waarin zij stelt dat mensen kunnen lezen omdat zij hiervan plezier (de hedonistische ofwel experiëntiële dimensie) of nut en kennis (de cognitieve dimensie) verwachten. Dit onderscheid wordt gemaakt om te achterhalen of de bibliotheek vooral moet werken aan zijn aanbod (en zo de cognitieve component van imago kan verbeteren) of aan zijn uitstraling (de affectieve component). Vinden mensen de bibliotheek niet nuttig genoeg of niet aantrekkelijk genoeg? Waar ligt de verklaring voor het geringe (en teruglopende) lidmaatschap onder volwassenen?

Een laatste kenmerk van imago is dat deze variabele niet alleen iets zegt over de beoordeelde maar ook over de oordelaar. In een recente, nog ongepubliceerde imagostudie voor de Nederlandse politie bleek deze organisatie beduidend positiever beoordeeld te worden door mensen die recentelijk géén bekeuring hadden gekregen, dan door de groep die wél op de bon was geslingerd. Een verklaring voor deze relatie is dat een imago een individu helpt andere fenomenen (zoals de politie of openbare bibliotheek) te categoriseren op basis van de bijdrage die ze kunnen leveren aan zijn of haar doelen. Een bekeurde verkeersovertreder zal een negatiever beeld hebben van de politie, omdat hij de geldboete als frustrerend voor zijn doelen ervaart. In dit onderzoek is de verwachting dat niet- of weiniglezers waarschijnlijk negatiever over de bibliotheek (als leverancier van leesmateriaal) oordelen dan mensen die wel graag lezen (en daarom de bibliotheek zien als een instelling die hun doel – leesplezier – kan helpen bereiken).

Naast imago (een subjectieve variabele) is ook kennis (een objectieve variabele) opgevoerd. Stadsmonitor Vlissingen bracht in 2004 de verschillen tussen leners en niet-leners van de bibliotheek in beeld met een grootschalige publieksstudie. Dit onderzoeksbureau citeerde in de rapportage een van de bevraagden, die opmerkte: 'Als je niet weet wat er te halen is, ervaar je ook geen behoefte om erheen te gaan.' Gebrek aan kennis was voor niet-leners een van de redenen om de bibliotheek links te laten liggen.

De combinatie van imago en merkkennis wordt in de marketingliteratuur ook wel aangeduid als merksterkte of merkwaarde (Aaker, 1996; Keller, 1993). Dit fenomeen houdt in dat merken met een hogere naamsbekendheid en een positiever imago, doorgaans meer loyaliteit oproepen bij consumenten, en hen stimuleren hogere bedragen te betalen voor een dergelijk merk. Consumenten hebben in de praktijk vaak een voorkeur voor het bekende en het vertrouwde en gaan af op hun eerste indruk ('de verpakking') van een merk. Weten ze niet goed wat de bibliotheek te bieden heeft, en is hun (oppervlakkige) oordeel of eerste indruk van de bibliotheek negatief, dan zullen zij er waarschijnlijk niet heen gaan.

Uit een onderzoek naar de merkkracht (de bekendheid en het imago) van het rondreizende circus in Nederland (Stalpers, 2013) bleek dat respondenten die meer circussen kenden en een positiever beeld hadden van deze kunstvorm ook bereid waren meer te betalen voor een ticket. Deze betalingsbereidheid bleek overigens ook beïnvloed te worden door prijsverwachtingen: hoe hoger de prijs was die een respondent verwachtte, des te hoger de bedragen waren die hij of zij over had voor een ticket. In het veldonderzoek, dat in de volgende paragraaf beschreven zal worden, is getoetst of deze bevindingen ook gerepliceerd konden worden voor de bibliotheeksector.

4 METHODE

In de voorgaande paragraaf is een conceptueel model geschetst dat verschillen in bibliotheekgebruik kan verklaren. Binnen dit model zal ingezoomd worden op leesgedrag, kennis en imago als determinanten van gebruik en betalingsbereidheid. In deze paragraaf zal worden uitgelegd wat de procedure en steekproeftrekking van het onderzoek waren, alsook hoe de genoemde variabelen zijn geoperationaliseerd.

Zoals is opgemerkt in de inleiding, is voor een andere benadering van respondenten gekozen dan in voorgaande imagostudies. Daarin werden per post vragenlijsten naar respondenten gestuurd en werd vervolgens afgewacht of zij deze zouden invullen en retourneren. In het huidige onderzoek is voor een minder afwachtende benadering gekozen. Vier groepen studenten hebben mensen in hun omgeving persoonlijk benaderd, de vragenlijst gegeven en gewacht tot deze was ingevuld. De kans dat respondenten de vragenlijst zouden weggooien of vergeten was daarmee veel kleiner dan in voorgaande studies.

Respondenten zijn geselecteerd volgens een quotasteekproef, waarbij het streven was om alle leeftijdsgroepen boven de zestien jaar vertegenwoordigd te krijgen in het onderzoek. Iedere groep van vijf studenten moest dertig mensen van verschillende leeftijden in hun omgeving benaderen en hen een vragenlijst van vier pagina's laten invullen. Uiteindelijk hebben 242 mannen en 304 vrouwen deze vragenlijst ingevuld. De gemiddelde leeftijd was 41,6 jaar. Hoger opgeleiden (hbo en wetenschappelijk onderwijs) waren met 51% oververtegenwoordigd, maar – net zoals onder de populatie het geval is – bibliotheekleden vormden met 33% een minderheid van de steekproef.

De vragenlijst bestond uit negentien vragen over het leesgedrag van respondenten, waarin zij op een vierpuntsschaal (lopend van 'nooit' tot 'meer dan zes boeken per jaar') moesten aangeven hoe vaak zij diverse soorten boeken (variërend van avonturenverhalen tot studieboeken) lazen. De antwoorden op deze vragen over

leesgedrag zijn onderworpen aan een hiërarchische clusteranalyse volgens de Waldmethodiek. Met deze vragen en analyse konden respondenten geclusterd worden, waarbij gold dat binnen ieder cluster de leden zoveel mogelijk op elkaar leken qua leesgedrag, terwijl tussen de clusters de verschillen in leesgedrag zo groot mogelijk waren. Deze analyse resulteerde in vijf verschillende lezersgroepen (clusters), die in de volgende paragraaf beschreven worden.

Vervolgens werden twaalf Osgoodvragen op een vijfpuntsschaal over het imago van de bibliotheek gesteld, zoals: 'de bibliotheek is afwachtend O O O O O ondernemend'. Er zijn zes vragen gesteld over de cognitieve dimensie van het imago (onder andere 'de bibliotheek heeft mij weinig / veel te bieden'), met een gezamenlijke Cronbachs alfa-waarde van .64, wat betekent dat deze dimensie betrouwbaar is gemeten. Hetzelfde kon gesteld worden voor de affectieve / experiëntiële dimensie, gemeten met zes items waaronder 'het is vervelend/ leuk om naar de bibliotheek te gaan', die een Cronbachs alfa-waarde van .83 opleverden.

Niet alleen het imago werd bevraagd, maar ook het bezoek aan, lidmaatschap van en betalingsbereidheid voor deze instelling. Over het laatste onderwerp werden drie vragen gesteld: 'wat denkt u dat een jaarabonnement kost?', 'wat bent u bereid te betalen voor een dergelijk abonnement' en 'vanaf welke prijs vindt u de bibliotheek te duur?'. Om inzicht te krijgen in wat mensen wilden veranderen aan deze instelling, is hierover een open vraag gesteld, waarbij de fantasie van de respondent geprikkeld werd door deze uit te nodigen op de stoel van de directeur te gaan zitten. Tot slot zijn persoonskenmerken zoals leeftijd en opleidingsniveau bevraagd.

5 RESULTATEN

De hoofdvraag van het onderzoek bestond uit drie delen: 1. wat is het imago van de bibliotheek? 2. welk effect heeft dit imago op het gebruik ervan en 3. wat willen de respondenten aan de bibliotheek veranderen? Alle drie de vragen zullen beantwoord worden in deze paragraaf. Allereerst zullen de vijf lezersgroepen, gevormd op basis van patronen in leesgedrag, beschreven worden. Vervolgens komen de antwoorden op de imagovragen aan bod. Op basis van beide variabelen – leesgedrag en imago – wordt er geprobeerd verschillen in bibliotheekgebruik te verklaren. Tot slot worden de antwoorden op de vraag 'Wat zou u aan de bibliotheek veranderen als u er directeur van was?' gepresenteerd.

Op basis van een hiërarchische clusteranalyse, toegepast op de vragen over leesgedrag, konden vijf verschillende groepen gevormd worden, die niet alleen verschilden in leesgedrag, maar ook in leeftijd, opleidingsniveau en bibliotheekgebruik.

De jongste groep is die van *studenten*, die gemiddeld 22 jaar oud zijn en buiten studieboeken om weinig lezen. Zij hebben een weinig positief beeld van de bibliotheek en bezoeken de instelling dan ook relatief weinig. Slechts 22% is lid van de bibliotheek en 50% bezoekt de instelling.

Serieuze lezers ofwel *autodidacten* lezen vooral biografieën, literatuur en non-fictie (onder andere over geschiedenis en kunst). Zij zijn gemiddeld 39 jaar oud, hoogopgeleid en staan positiever tegenover de bibliotheek dan de studenten, maar minder positief dan bijvoorbeeld opvoeders en ontspanningslezers. 32% is lid van de instelling en 63% bezoekt deze eens per jaar of vaker.

Opvoeders vormen een groep die zeer enthousiast is over de onderzochte instelling. 47% is lid van de instelling en 60% bezoekt deze. Zij zijn gemiddeld veertig jaar oud, lezen veel voorleesboeken, kinderboeken alsook boeken over opvoeding, voeding en gezondheid. Vrouwen zijn duidelijk in de meerderheid (67%) in deze groep.

Weiniglezers vormen met gemiddeld 49 jaar de op een na oudste groep. Ze zijn relatief laag opgeleid, hebben een vrij negatief beeld van de bibliotheek, bezoeken de instelling weinig en zijn er dan ook geen lid van.

Een heel andere doelgroep is die van *ontspanningslezers* (gemiddeld 52 jaar), zo genoemd omdat zij vooral recreatieve fictie, zoals romantische verhalen en avonturenverhalen, lezen. Deze groep draagt de bibliotheek een warm hart toe, bezoekt deze van alle groepen het vaakst, en heeft ook het hoogste bedrag voor een jaarabonnement over; pas vanaf 62 euro vinden zij de bibliotheek te duur.

Hoewel deze vijf groepen duidelijk verschillen in het beeld dat ze van de bibliotheek hebben, zullen eerst de imagoscores van de totale steekproef gepresenteerd worden. Voor de leesbaarheid zijn de antwoorden op de Osgoodvragen gecodeerd van -2 ('de bibliotheek is zeer saai') tot +2 ('de bibliotheek is zeer leuk'). Hierdoor kon een duidelijker beeld verkregen worden van de sterke en zwakke kanten van het bibliotheekimago.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 258 17-11-2015 11:34:32

TABEL 1 | ZWAKKE EN STERKE KANTEN VAN HET BIBLIOTHEEKIMAGO (DE CIJFERS ZIJN GEMIDDELDEN OP EEN SCHAAL VAN -2, OFWEL ZEER NEGATIEF, TOT +2, OFWEL ZEER POSITIEF)

Kritisch beoordeeld		***Positief beoordeeld***	
Vervelend om te bezoeken	-0.06	Biedt veel informatie	1.07
Saai	-0.10	Makkelijk om er een boek te vinden	0.47
Streng	-0.17	Vriendelijk personeel	0.35
Ouderwets	-0.21	Goedkoop	0.20
Weet weinig van bibliotheek	-0.23	Heeft veel te bieden	0.12
Ongezellig	-0.29		
Laatste plek voor informatie	-0.41		
Afwachtend	-0.43		
Nodigt niet uit tot binnenlopen	-0.52		

Wat opvalt, is dat vragen over affectieve en experiëntiële kanten van het imago (leuk, saai, uitnodigend, gezellig) negatief zijn beantwoord en die over de rationele kanten (heeft veel te bieden, betaalbaar, makkelijk om er iets te vinden) juist positief. Van beide imagofacetten is een gemiddelde (totaalscore) berekend, dat gebruikt wordt in volgende analyses. Allereerst is vastgesteld in welke mate het leesgedrag van respondenten doorwerkt in hun beeld van de bibliotheek.

TABEL 2 | BIBLIOTHEEKIMAGO PER MARKTSEGMENT (GETALLEN ZIJN GEMIDDELDEN OP EEN SCHAAL LOPEND VAN -2 (NEGATIEF) TOT +2 (POSITIEF)

Marktsegmenten	**Affectief imago**	**Cognitief imago**
Opvoeders	*0.20*	*0.41*
Weiniglezers	-0.24	0.03
Ontspanningslezers	*0.33*	*0.53*
Studenten	-0.48	0.02
Serieuze lezers	-0.08	0.21
Totaal	-0.15	0.16

Uit Tabel 2 is af te lezen dat het affectieve deel van het imago minder positief is dan het cognitieve; men vindt de bibliotheek eerder nuttig dan plezierig. Voorts blijkt dat de lezersgroepen duidelijk verschillen in het beeld dat zij van de bibliotheek hebben: ontspanningslezers en opvoeders vinden de bibliotheek duidelijk plezieriger ($F (4, 530) = 20.56$, $p < .01$) en nuttiger ($F (4, 530) = 14.08$, $p < .01$) dan weiniglezers en

studenten. De indeling naar lezersgroepen blijkt 13% van de variantie in het affectieve deel en 9% van de variantie in het cognitieve deel van het imago te verklaren.

Vervolgens is vastgesteld in welke mate leesgedrag en imago effect hebben op het lidmaatschap van de bibliotheek. Zijn ontspanningsleners vaker klant dan weiniglezers? Is er een positief verband tussen imago en lidmaatschap? Een binairlogistische regressieanalyse is uitgevoerd om dit te toetsen.

TABEL 3 | BINAIRLOGISTISCHE REGRESSIE MET LEESGEDRAG, IMAGO EN KENNIS ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELEN EN LIDMAATSCHAP VAN DE BIBLIOTHEEK ALS AFHANKELIJKE VARIABELE

	Bèta	Wald	Sig.
Opvoeder	-0.13	0.11	0.74
Ontspanningslezer	-0.02	0.01	0.94
Student	0.30	1.17	0.28
Serieuze lezer	0.20	0.29	0.59
Cognitief deel imago	-0.91	16.39	<.01
Affectief deel imago	-0.35	3.64	<.05
Zelf gerapporteerde kennis	-0.34	13.86	<.01

Gezamenlijk weten de onafhankelijke variabelen 25% van het verschil in lidmaatschap te verklaren, waarbij met name de cognitieve component van het imago en kennis een substantiële rol lijken te spelen. Respondenten die vinden dat de instelling hun veel te bieden heeft, en die menen meer van de instelling af te weten, hebben er vaker een lenerspas van. Het effect van leesgedrag op lidmaatschap lijkt hier volledig gemedieerd te worden door de imagovariabele.

Meer dan de helft (52%) van de respondenten bezoekt de bibliotheek, waarvan de grootste groep (27% van het totaal) één of twee keer per jaar. Met een lineaire regressieanalyse is vastgesteld wat het effect is van leesgedrag en imago op deze bezoekfrequentie.

TABEL 4 | LINEAIRE REGRESSIEANALYSE MET LEESGEDRAG, IMAGO EN KENNIS ALS AFHANKELIJKE VARIABELEN EN BEZOEKFREQUENTIE ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELE

	Gestandaardiseerde bètawaarde	t-waarde	Sig-waarde
Opvoeder	0.06	1.68	0.09
Ontspanningslezer	0.14	3.63	<.01
Student	0.09	2.40	<.05
Serieuze lezer	0.08	2.07	<.05
Cognitief deel imago	0.22	4.66	<.01
Affectief deel imago	0.29	6.12	<.01
Zelf gerapporteerde kennis	0.11	2.77	<.01

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 260 17-11-2015 11:34:33

Gezamenlijk verklaren de onafhankelijke variabelen 33% van de variantie in bezoekfrequentie. Opvoeders, ontspanningslezers, studenten en serieuze lezers blijken de bibliotheek vaker te bezoeken dan weiniglezers. Tevens blijken een positief beeld van de bibliotheek en een grotere kennis van hetgeen de bibliotheek te bieden heeft samen te gaan met een frequenter bezoekgedrag.

Niet alleen bibliotheeklidmaatschap en -bezoek zijn bevraagd, maar ook de betalingsbereidheid inzake deze leesbevorderaar. Respondenten gaven aan te verwachten dat een jaarabonnement 45 euro zou kosten. Hierbij werden geen significante verschillen tussen de lezersgroepen gevonden. Die waren er wel wanneer gevraagd werd wat men bereid was te betalen voor de bibliotheek: studenten gaven aan slechts 24 euro (het laagste groepsgemiddelde) over te hebben voor een jaarabonnement, tegenover de 42 euro (het hoogste groepsgemiddelde) die de ontspanningslezers noemden. Hetzelfde patroon werd gevonden bij de derde vraag over de tarieven, die luidde: 'Vanaf welke prijs vindt u de bibliotheek te duur?' Hierbij gaven studenten gemiddeld 39,73 euro als antwoord, tegenover 61,88 euro bij de ontspanningslezers. Met een regressieanalyse is achterhaald in welke mate de eerder genoemde onafhankelijke variabelen plus prijsverwachting ('wat denkt u dat de bibliotheek kost?') samen verschillen in betalingsbereidheid verklaarden.

TABEL 5 | LINEAIRE REGRESSIEANALYSE MET BETALINGSBEREIDHEID ALS AFHANKELIJKE VARIABELE EN LEESGEDRAG, IMAGO, KENNIS EN PRIJSVERWACHTING ('WAT DENKT U DAT EEN ABONNEMENT KOST'?) ALS ONAFHANKELIJKE VARIABELEN

	Gestandaardiseerde bètawaarde	t-waarde	Sig-waarde
Opvoeder	0.01	0.24	0.81
Ontspanningslezer	0.08	2.08	<.05
Student	-0.10	-2.70	<.01
Serieuze lezer	-0.04	-0.99	0.32
Cognitief deel imago	0.16	3.37	<.01
Affectief deel imago	0.26	5.38	<.01
Zelf gerapporteerde kennis	0.01	0.34	0.74
Verwachte prijs	0.42	12.01	<.01

Samen verklaren de onafhankelijke variabelen 37% van de variantie in betalingsbereidheid, waarbij geldt dat ontspanningslezers en mensen met een positief beeld van de bibliotheek meer voor een abonnement willen betalen, en studenten juist minder. Voorts blijkt dat mensen die een hogere prijs verwachten ook bereid zijn een hoger bedrag te betalen.

Tot slot is gevraagd aan respondenten wat zij aan de bibliotheek zouden veranderen als zij er directeur van zouden zijn. In totaal werden 574 opmerkingen gemaakt die over tien rubrieken verdeeld zijn.

TABEL 6 | ANTWOORDEN OP DE VRAAG 'WAT ZOU U AAN DE BIBLIOTHEEK VERANDEREN ALS U ER DIRECTEUR VAN WAS?' SAMENGEVAT IN TIEN RUBRIEKEN

	N	%
Verbeter de sfeer en uitstraling: gezelliger, hipper, moderner, sfeervoller	108	26,8%
Bied meer activiteiten aan, onder andere voor ouderen, studenten en kinderen	83	20,6%
Bied meer hulp bij het vinden van boeken en maak de instelling toegankelijker	46	11,4%
Maak meer reclame	64	15,9%
Verregaande innovaties	21	5,2%
Verlaag de kosten en verruim de uitleenmogelijkheden	32	7,9%
Bied horeca, leesruimtes en andere faciliteiten aan	70	17,4%
Breid de collectie uit, zowel als het gaat om boeken, *e-books*, muziek als film	43	10,7%
Verander niets en houd het bij het oude	68	16,9%
Geen idee	39	9,7%

42% van de respondenten gaf aan de sfeer, vormgeving, uitstraling en promotie van de bibliotheek te willen veranderen (de eerste en vierde rubriek in de tabel). Veranderwensen betroffen echter niet alleen de verpakking maar ook de inhoud. Zo gaf meer dan een op de vijf respondenten aan meer activiteiten gericht op scholieren, studenten en ouderen te willen zien, waarbij de bibliotheek ook toegankelijker mocht worden voor mensen die minder goed thuis waren in computers en internet. Zowel onder het kopje 'hulp bij vinden van boeken' als 'verregaande innovaties' deden respondenten verschillende voorstellen om de informatieve functie van de bibliotheek te versterken, zoals verbeter de boekbemiddeling, nodig iedere week een gastspreker uit, schep verschillende informatiepleinen, en neem studietrainers aan om scholieren en studenten te helpen bij projecten. Nog eens 11% wilde een ruimer aanbod aan boeken, *e-books* en audiovisuele media. Ruim 17% wilde de offline en online voorzieningen van de bibliotheek uitbreiden. Hierbij kan men denken aan meer mogelijkheden om te eten en drinken in de bibliotheek, een ruime(re) leesruimte en uitgebreidere mogelijkheden om online informatie te zoeken.

Opvallend was dat met name opvoeders, studenten en serieuze lezers – tevens de jongere groepen – wilden dat de bibliotheek iets moderner, sfeervoller en hipper werd; een opmerking die door weiniglezers en ontspanningslezers amper genoemd werd. Serieuze lezers en studenten merkten (meer dan andere groepen) op een uitbreiding van faciliteiten in de bibliotheek – variërend van horeca, leesruimtes tot

diverse informatieve online faciliteiten – te wensen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat zij voor hun informatiezoektochten meer tijd in de bibliotheek doorbrengen dan ontspanningslezers en opvoeders.

6 CONCLUSIE

De hoofdvraag van dit artikel was: *Welk beeld hebben Nederlanders van de bibliotheek, in hoeverre werkt dit beeld door in hun gedrag en wat willen zij aan deze instelling veranderen?* De overgrote meerderheid van de respondenten vindt dat de bibliotheek veel informatie te bieden heeft, maar ziet tegelijkertijd deze instelling niet als de eerste plaats om die informatie te halen. Ook meent een meerderheid dat deze weinig sfeervol en uitnodigend is. De bibliotheek weet het hoofd (ratio) meer aan te spreken dan het hart (emotie). Tegelijkertijd verschilt het oordeel over de bibliotheek sterk per doelgroep, waarbij geldt dat ontspanningslezers en opvoeders zeer positief zijn over de instelling, terwijl studenten en weiniglezers relatief kritisch zijn. Serieuze lezers ofwel autodidacten vallen qua oordeel tussen beide segmenten in.

Met name de rationele kant van het imago van de bibliotheek blijkt door te werken in alle onderzochte gedragingen van de respondenten. Respondenten die de bibliotheek nuttiger en informatiever vinden, zijn er vaker lid van, gaan er vaker heen en zijn bereid er meer voor te betalen. Ook de emotionele kant heeft effect op bezoekgedrag en betalingsbereidheid, in de zin dat diegenen die de bibliotheek leuk, modern en ondernemend vinden, vaker de instelling bezoeken en er meer voor willen betalen. Zoals opgemerkt is de rationele kant van het bibliotheekimago sterker en positiever dan de emotionele kant: respondenten vinden de bibliotheek nuttig eerder dan leuk.

Respondenten geven dan ook aan zowel vorm als inhoud te willen veranderen. De bibliotheek mag aantrekkelijker vormgegeven en intensiever gepromoot worden, en tegelijkertijd meer innoveren, meer informatieve diensten aanbieden en informatiezoekers meer steun en faciliteiten bieden.

7 SLOTBESCHOUWING

Op basis van dit onderzoek zijn verschillende aanbevelingen te doen, om te beginnen voor de promotie. Respondenten gaven aan weinig van de bibliotheek te weten en daarom meer reclame voor deze instelling te willen zien. Naar potentiële klanten mag meer dan nu duidelijk gemaakt worden welke diensten en producten de bibliotheek te bieden heeft. Die promotie hoeft zeker niet alleen buiten de bibliotheek

plaats te vinden (bijvoorbeeld via sociale media); de bibliotheekgebouwen mogen meer uitnodigend worden en meer voorzieningen bieden aan bezoekers die er langere tijd verblijven, bijvoorbeeld op het gebied van eten en drinken.

Alleen de promotie en vorm veranderen lijkt niet genoeg. Afgaande op de uitkomsten van dit onderzoek lijkt de doelgroep van de bibliotheek meer veranderd dan de bibliotheek zelf en loopt de instelling achter de feiten aan. Respondenten geven aan de bibliotheek ouderwets en afwachtend te vinden en pleiten dan ook voor een uitbreiding van het activiteitenaanbod en verregaande innovaties. Deze innovaties mogen plaatsvinden in samenwerking met (potentiële) bezoekers, zodat deze aansluiten op de wensen van de doelgroepen.

Respondenten gaven aan op (onder andere) drie domeinen innovaties te wensen, te weten 'informatie', 'studie' en 'boekbemiddeling'. Inzake de eerste innovatie viel op dat de doelgroep die aangaf meer hulp bij het vinden van informatie te wensen, ouder was dan het steekproefgemiddelde (54 versus 42 jaar). Mogelijk heeft deze doelgroep, omdat zij niet is opgegroeid met computers en internet, meer moeite een weg te vinden in een digitale wereld. Voor de jongere groep studenten geldt dat mogelijk minder, maar ook hier klinkt de roep om hulp bij het vinden, selecteren, duiden en delen van informatie voor studieopdrachten. Inzake boekbemiddeling bepleiten opvoeders interactieve systemen waarbij kinderen geholpen worden een boek te kiezen op basis van de inhoud in plaats van alleen de aantrekkelijkheid van de kaft. Hierbij valt te denken aan de systemen die Amazon hanteert om kopers nieuwe titels te adviseren die passen bij eerder gekozen boeken.

Afsluitend kan gesteld worden dat de bibliotheek zowel terug mag keren naar zijn wortels als vooruit moet gaan naar de toekomst. De openbare bibliotheek is opgericht om het iedereen mogelijk te maken kennis te vergaren, zichzelf verder te ontwikkelen en aan zelfstudie te doen. Publieksbehoeften op dit vlak blijven bestaan. De informatiebronnen zijn de laatste twee decennia sterk veranderd, maar de noodzaak tot hulp bij het zoeken, selecteren, duiden en structuren van die informatie niet. De bibliotheek mag zijn dienstverlening op dit vlak moderniseren én duidelijk maken aan het publiek wat men te bieden heeft.

LITERATUURLIJST

Aaker, D. A. (1996). Measuring brand equity across products and markets. *California Management Review*, *38*(3), 103-115.

Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. In T. Millon & M. J. Lerner (Eds). *Comprehensive Handbook of Psychology, Volume 5: Personality and Social Psychology*. Hoboken, NJ: Wiley & Sons.

Keller, K. L. (1993). Conceptualizing, measuring, and managing customer-based brand equity. *The Journal of Marketing*, *57*, 1-22.

Poiesz, T. B. (1989). The image concept: its place in consumer psychology. *Journal of Economic Psychology*, *10*(4), 457-472.

Stadsmonitor Vlissingen (2004). *Als je niet weet wat je er kunt vinden, heb je geen behoefte er heen te gaan*. Rapportage marktonderzoek Zeeuws-Vlaanderen. Vlissingen: Stadsmonitor Vlissingen.

Stalpers, C. (2003). Meer promotie richting niet-gebruikers nodig. *Bibliotheekblad*, 7(3), 24-25.

Stalpers, C. (2005) *Gevormd door leeservaringen : De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Proefschrift. Utrecht: Universiteit Utrecht.

Stalpers, C. (2010). De bibliotheekbezoeker in beeld: Een overzicht van onderzoek naar verschillen tussen gebruikers en niet-gebruikers van de openbare bibliotheek. In G. M. van Trier, D. W. K. Jansen & H. Prins, *Handboek voor informatiewetenschap voor bibliotheek en archief*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Stalpers, C. (2013). Het circus in de schijnwerpers. Een onderzoek onder 397 Nederlanders naar het imago van en de betalingsbereidheid voor het rondreizend circus. *Vrijetijdstudies*, 31(1), 7-25.

Stokmans, M. J. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, *26*(4), 245-261.

OVER DE AUTEUR

Cedric Stalpers doceert onderzoeksmethoden aan Tias Business School en Fontys Economische Hogeschool Tilburg. Hij is in 2005 gepromoveerd bij Dick Schram op een onderzoek naar het leesgedrag en bibliotheekgebruik van scholieren in het voortgezet onderwijs. In de Stichting Lezen publicatie *Het Verhaal achter de Lezer* (2007) worden de belangrijkste bevindingen van dit en aanvullend lezersonderzoek beschreven. Leesgedrag en bibliotheekgebruik blijven centrale thema's in zijn werk, maar daarnaast heeft hij ook studies verricht naar andere vormen van cultuurdeelname zoals museum- en circusbezoek.

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 266 17-11-2015 11:34:33

DE VIER VOORWAARDEN VAN LEESBEVORDERING VOOR TIEN- TOT EN MET DERTIENJARIGEN

EEN VERGELIJKING VAN DE CENTRALE VESTIGING VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK AMSTERDAM (OBA) EN TIOTRETTON IN STOCKHOLM

IRIS DE GRAAF

1 SAMENVATTING

Dit artikel is gebaseerd op de masterthesis *The four pre-conditions of reading promotion aimed at ten to thirteen year-olds in an international comparison: Close case studies of the central library of Openbare Bibliotheek Amsterdam (OBA) in Amsterdam and TioTretton in Stockholm* (2013). In dit artikel worden kort de bevindingen van dit onderzoek weergegeven met betrekking tot de vier voorwaarden van leesbevordering in bibliotheken, door de International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) vastgesteld als faciliteiten, collectie, personeel en gebruikerskeuze met betrekking tot de dienstverlening. De kenmerken van die voorwaarden van de centrale vestiging van de OBA in Amsterdam en TioTretton in Stockholm worden als *case studies* vergeleken met betrekking tot de doelgroep van tien tot en met dertien jaar. Uit deze vergelijking blijkt in het algemeen dat in de OBA naast leesplezier ook enkele leerdoelen centraal staan, terwijl in TioTretton de focus ligt op de wensen van de kinderen en het vertellen van hun verhalen, op welke manier en via welke media dan ook.

2 INLEIDING

Lezen heeft vele en diverse voordelen. Lezen, in het bijzonder het lezen van fictie, is zowel een doel op zich (hedonistisch – het geeft plezier) als een middel (instrumenteel – het verbetert de leesvaardigheid, testscores etcetera). Daarnaast biedt lezen een absorptieve ervaring, geeft het kennis over en reflectie op de wereld en het eigen handelen en kan lezen het empathisch vermogen van een lezer vergroten (Stokmans, 2013). Het lezen verandert ook sterk door de jaren heen, meest recent door de steeds verdergaande digitalisering. Zo wordt er bijvoorbeeld minder tijd besteed aan het lezen van gedrukte media, terwijl lezen in digitale vorm en het gebruik van andere media (zoals de ondertitels van tv-series) sterk toenemen (Schram, 2012). Daarnaast is in bepaalde levensfases het risico op het afhaken van lezen groot (Eccleshare, 2007). Vanwege een combinatie van deze redenen (de voordelen, de transformatie van leesgewoonten en het risico op afhaken in bepaalde leeftijdsfases) wordt het lezen, vooral bij de jeugd, bevorderd.

Leesbevordering is in vele landen, waaronder Nederland en Zweden, al decennialang expliciet onderdeel van overheidsbeleid (Stichting Lezen bestaat bijvoorbeeld sinds 1988). Maar al ver voordat dit het geval was, was er sprake van leesbevordering, al dan niet financieel gesteund door de overheid. Dit is bij uitstek terug te zien in openbare bibliotheken. Oorspronkelijk opgericht ter verheffing van het volk in het begin van de twintigste eeuw (Zwaap, 1994), bevorderen bibliotheken het lezen sinds jaar en dag; leesbevordering is een van de kerntaken van de bibliotheek (Stalpers, 2005). Naast de overheid (met name op beleidsmatig en subsidiërend vlak), scholen, ouders (Kraaykamp, 2002), boekhandels (Mooren, 2000), uitgeverijen (Farmer & Stricevic, 2011) en vrienden (Lemaire, 2004), zijn bibliotheken een belangrijke, uitvoerende *stakeholder* op het gebied van leesbevordering.[1]

2.1 GEBREK AAN ONDERZOEK OP DRIE PUNTEN

In dit opzicht is het opvallend dat er wat betreft leesbevordering in bibliotheken niet veel bekend is met betrekking tot de voorwaarden van leesbevordering: er is weinig onderzoek gedaan naar de condities die leesbevordering in en door bibliotheken tot een succes kunnen maken. De International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) heeft ze weliswaar benoemd als *facility, collection, staff and user choice of resources and services*, maar komt in de beschrijving ervan niet veel verder dan enkele open deuren. Zo moeten faciliteiten 'schoon' zijn en de collectie van 'een hoge kwaliteit' (Farmer & Stricevice, 2014). Meer invulling of uitleg wordt niet aan de genoemde voorwaarden gegeven.

1] Volgens Kraaykamp (2002) zijn bibliotheken, naast ouders en scholen, de belangrijkste stakeholders op het gebied van leesbevordering.

Er wordt weliswaar veel inspiratie opgedaan uit het buitenland door het noemen en bezoeken van goede voorbeelden in met name Scandinavische landen, maar deze inspiratie blijft over het algemeen van vrijblijvende aard. Een gedegen, wetenschappelijke vergelijking tussen bibliotheken in verschillende landen met betrekking tot de voorwaarden van leesbevordering is nog niet gemaakt.

Daarnaast zijn bepaalde leeftijdsgroepen minder goed in beeld, zoals de risicogroep van tien- tot en met dertienjarigen. Zij gaan vaak minder lezen (met name het lezen van fictie en het lezen in hun vrije tijd nemen af) als ze in de puberteit komen en van het primair naar het voortgezet onderwijs doorstromen (Eccleshare, 2007).

Er kan dus geconcludeerd worden dat onderzoek nodig is naar (de kenmerken van) de vier voorwaarden van leesbevordering, een vergelijking tussen landen en de leeftijdsgroep van tien- tot en met dertienjarigen. Dit artikel focust op enkele resultaten uit het onderzoek, dat vergelijkbare[2], centrale vestigingen in Amsterdam en Stockholm als case studies uitlicht.

2.2 METHODE

De gekozen methode is vooral kwalitatief en empirisch van aard, in de vorm van een descriptieve analyse. Er is gekozen voor een grotendeels kwalitatieve benadering omdat dit type onderzoek rijkere en relevantere informatie zal opleveren dan kwantitatief onderzoek; hoeveel boeken er worden uitgeleend of hoeveel leden de bibliotheken tellen zegt niet veel over de invulling van de voorwaarden van leesbevordering. Bovendien geniet een kwalitatieve onderzoeksmethode de voorkeur wanneer een onderwerp nog weinig onderzocht is (Moody, 2002). Op sommige punten is echter een combinatie van kwalitatieve gegevens met kwantitatieve gegevens relevant, wanneer kwantitatieve gegevens de kwalitatitieve benadering verdiepen en van een context voorzien. Een voorbeeld hiervan is een overzicht van meest geleende items door tien- tot en met dertienjarige leden van de OBA en TioTretton; deze cijfers kunnen iets zeggen over de voorwaarde van gebruikerskeuze

2] Deze vestigingen zijn zorgvuldig uitgekozen aan de hand van enkele criteria. Allereerst is het belangrijk dat de politieke, maatschappelijke en culturele situatie in de te kiezen landen redelijk vergelijkbaar zouden zijn, aangezien leesbevordering en onderzoek naar openbare bibliotheken plaatsvinden in een context die nationaal bepaald is. Alhoewel Zweden en Nederland op bepaalde punten logischerwijs sterk van elkaar verschillen, zijn het beide landen waarin kinderen serieus worden genomen en waarin leesbevordering actief wordt gepromoot en (financieel en beleidsmatig) ondersteund wordt door de overheid. In Zweden gebeurt dit hoofdzakelijk door de Zweedse Kunstenraad (Kulturrådet) en in Nederland door Stichting Lezen. Beide organisaties opereren op nationaal niveau en ondersteunen lokale organisaties en initiatieven. Daarnaast zijn dezelfde ontwikkelingen te zien in openbare bibliotheken in beide landen: openbare bibliotheken worden steeds meer cultuurhuizen, zoals de CODA in Apeldoorn en Kulturhuset in Stockholm. De bredere, culturele connotatie van bibliotheken wordt ook in zowel Nederland als Zweden in beleid vastgesteld (in Nederland via de vijf kernfuncties van bibliotheken – twee daarvan zijn 'kunst en cultuur' en 'ontmoeting en debat' – en in Zweden via de nadruk van de centrale rol van de bibliotheek in een gemeenschap).

met betrekking tot de dienstverlening, die ook op kwalitatieve wijze, zoals in interviews en enquêtes, wordt onderzocht. Er wordt in dit onderzoek geen conclusie getrokken over de 'beste' manier om invulling te geven aan de voorwaarden van leesbevordering; er komt geen winnaar uit de bus. Het doel is een gedegen vergelijking van twee case studies, die sterke en zwakke punten, evenals overeenkomsten en verschillen met betrekking tot de vier voorwaarden, zal uitlichten.

De vier voorwaarden (faciliteiten, collectie, personeel en gebruikerskeuze) worden onderzocht aan de hand van vier verschillende methodes, die samen zorgen voor een methodologische triangulatie (Arksey & Knight, 2011):

– een literatuurstudie in de vorm van documentanalyse: beleidsdocumenten, rapporten, nieuwsartikelen, overheids- en onderzoekspublicaties, en andere relevante documenten met betrekking tot de OBA en TioTretton;
– observaties in de centrale vestiging van de OBA en TioTretton: ongeveer tien bezoeken van vier uur per keer per bibliotheek;
– interviews met personeelsleden: met twee medewerkers met leesbevordering in hun takenpakket tegelijkertijd per bibliotheek, dit zijn *back office* medewerkers educatie in de OBA en algemene bibliothecarissen in TioTretton;
– enquêtes[3] met kinderen van tien tot en met dertien jaar: vier respondenten beantwoorden dezelfde vragenlijst met 21 vragen.

De vier voorwaarden van leesbevordering worden onderzocht op specifieke punten, aangezien de door de IFLA geformuleerde eisen minimaal en vaag zijn[4] en daarom niet geschikt zijn om de eisen aan de hand van die aandachtspunten te onderzoeken. Alle vier de voorwaarden worden met name onderzocht met betrekking tot de leeftijdsgroep van tien tot en met dertien jaar, enkele uitzonderingen daargelaten. Faciliteiten worden onderzocht op toegankelijkheid aan de hand van architectuur en interieur en enkele andere algemene faciliteiten, zoals catering en entree van de bibliotheek. Voor de voorwaarde collectie zal worden gekeken naar de collectie voor de leeftijdsgroep van tien tot en met dertien jaar, in het specifiek naar de geschiktheid voor de doelgroep en recentheid van de titels, de diversiteit van media, genres en onderwerpen en de invloed van kinderen op de collectie. Wat betreft personeel zal worden gefocust op de achtergrond en kennis van medewerkers, hoe zij hun werk zien met betrekking tot leesbevordering, hun houding

3] Idealiter zouden er zowel met de personeelsleden als met de doelgroep van tien- tot dertienjarige bezoekers interviews gehouden worden; dit was echter niet mogelijk door de taalbarrière wat betreft het Zweeds. Om die reden is ervoor gekozen om de kinderen vragenlijsten te laten invullen. Met behulp van de Zweedse bibliothecarissen zijn vragenlijsten vertaald vanuit het Engels naar het Zweeds.

4] Voor faciliteiten zijn de eisen *accessible, friendly, clean and organized*, voor collectie *high quantity, high-quality, attractive, current, meets interest, languages*, voor personeel *trained, languages, approachable* en voor gebruikerskeuze met betrekking tot de dienstverlening zijn geen specificaties gegeven (Farmer & Stricevic, 2011).

SL_hoe maakbaar is de lezer.indd 270 17-11-2015 11:34:33

tegenover de doelgroep (hun kindbeeld) en de actieve, faciliterende of passieve benadering van de doelgroep. Daarnaast zullen bij gebruikerskeuze de aangeboden diensten en populariteit hiervan in de brede zin worden onderzocht (van de bibliotheekcatalogus tot de beschikbaarheid van medewerkers) en de invloed van die voorkeuren op de andere voorwaarden.

3 EEN NEDERLANDSE SITUATIE: DE VIER VOORWAARDEN VAN LEESBEVORDERING VOOR TIEN- TOT EN MET DERTIENJARIGEN IN DE CENTRALE VESTIGING VAN DE OBA

Wat in de OBA opvalt, is dat de doelgroep van tien tot en met dertien jaar niet in één ruimte of op dezelfde verdieping terecht kan. Kinderen tot twaalf jaar kunnen terecht op de kleurrijke kinderafdeling, die is opgedeeld in twee ruimtes: één voor nul- tot zevenjarigen en één voor zeven- tot twaalfjarigen. Ben je twaalf jaar en ouder, dan kun je op de sobere tweede verdieping terecht. Naast de twee (!) boekenkasten voor kinderen ouder dan twaalf zijn op de tweede verdieping ook de romans voor volwassenen aanwezig (zie Figuur 1 en 2).

FIGUUR 1 | ZICHT VANAF DE BEGANE GROND: RUIMTE VOOR ZEVEN- EN TWAALFJARIGEN OP DE KINDERAFDELING

FIGUUR 2 | BOEKENKASTEN VOOR TIENERS OUDER DAN TWAALF JAAR OP DE TWEEDE VERDIEPING

3.1 FACILITEITEN: ARCHITECTUUR EN INTERIEUR

De architectuur en het interieur (waaronder meubels, kleuren en decoraties) van de ruimtes voor tien- tot en met dertienjarigen verschillen sterk, aangezien zij over verschillende verdiepingen verdeeld zijn. Architectenbureau Jo Coenen & Co streefde in het algemeen naar een gebouw waarin het interieur het belangrijkste zou zijn, wat het architectenbureau passend vindt voor een openbare bibliotheek: een multifunctioneel openbaar gebouw dat vele eeuwen van onze cultuur herbergt en dus een spannende en avontuurlijke plaats om te bezoeken zou moeten zijn, juist door de inhoud (Coenen et al., 2011).

3.1.1 Architectuur en interieur van de kinderafdeling

De architectuur van de kinderafdeling, en dan met name het gedeelte waarin een deel van de onderzochte doelgroep terecht kan (de afdeling voor zeven tot twaalf jaar), wordt gekenmerkt door de open ruimte en de terrasvormige randen van de begane grond, die als het ware boven de lager gelegen kinderafdeling 'zweeft' (Coenen et al., 2011). De begane grond (inclusief de entree, de informatiebalie en het grootste gedeelte van de leeszaal) biedt uitzicht op de kinderafdeling. De lege ruimte en de terrasvormige begane grond, maken de kinderafdeling een lichte en open plaats. Zowel de geïnterviewde personeelsleden als de respondenten ervaren de architectonisch ruim opgezette kinderafdeling als prettig: de open ruimte faciliteert volgens medewerkers speels gedrag en kinderen voelen zich er 'veilig, blij' en 'lekker op mijn gemak' (De Graaf, 2013).

Voor de respondenten zijn architectuur en interieur moeilijk te onderscheiden en worden deze ook niet altijd gezien als belangrijk of relevant; wel zijn bij de vragen over het interieur meer en uitgebreidere antwoorden gegeven. De ruimte voor zeven- tot twaalfjarigen is verdeeld in zes thematische (op de interesse van de kinderen afgestemde) boekenkasten, die subcollecties bevatten. Eén boekenkast is bijvoorbeeld ingericht naar het thema 'Dromen' en heeft een rode wenteltrap die in de kast is ingebouwd en leidt naar een platform bovenin de boekenkast. Vanaf dat platform kunnen kinderen de hele kinderafdeling overzien en een blik werpen op de hoger gelegen begane grond. Het interieur bestaat uit meer van dit soort speelse elementen, bestaande uit verschillende plaatsen waar kinderen kunnen zitten, lezen en spelen (zie Figuur 3) – in een voorstudie[5] waarin kinderen hun mening mochten geven, vroegen zij ook om dit soort afwisseling.

5] Kinderen hebben bij de inrichting van de kinderafdeling hun mening mogen geven; zij verklaarden onder meer dat ze behoefte hadden aan afwisseling en verrassingen, en een aparte plek voor jongere en oudere kinderen (vandaar de indeling in twee ruimtes: nul tot zeven en zeven tot twaalf jaar) (OBA, z.d.)

FIGUUR 3 | VERSCHILLENDE PLAATSEN OM TE ZITTEN, LEZEN EN SPELEN

Daarnaast is de kinderafdeling kleurrijk, met verschillende decoraties (zoals kleurrijke beelden van dieren), en zijn er verschillende kleine (al dan niet tijdelijke) exposities over schrijvers en illustratoren aanwezig. Ook bestaan er naast de 'algemene' ruimte met de boekenkasten en verschillende speelplekken, ook een theater (dat alleen open is tijdens activiteiten), een lab waar creatieve activiteiten worden georganiseerd (idem dito) en een 'geheime' gang, die het theater min of meer van de rest van de kinderafdeling scheidt. Wat betreft interieur zijn zowel de geïnterviewde medewerkers als de respondenten tevreden, zowel met betrekking tot sfeer als functionaliteit (De Graaf, 2013).

3.1.2 Architectuur en interieur op de tweede verdieping

Architectuur en interieur voor kinderen van twaalf jaar en ouder op de tweede verdieping verschillen beduidend van de kinderafdeling (zie Figuur 2). Zowel OBA's personeelsleden als de respondenten zijn er niet tevreden over; maar twee respondenten reflecteren überhaupt op de ruimte op de tweede verdieping en dan alleen op de functionaliteit: zo is het lastig om de weg te kunnen vinden naar de juiste boekenkasten op de tweede verdieping. Ook de geïnterviewde personeelsleden zijn het er over eens dat tieners niet zijn meegenomen in de architectuur of het interieur op de tweede verdieping, die gericht is op een volwassen publiek (De Graaf, 2013). De boekenkasten staan er verloren en misplaatst bij, op een verder donkere en 'saaie' verdieping. De respondenten wensen meer kleur en zitplaatsen (ibid.).

3.2 COLLECTIE

De jeugdcollectie bestaat uit verschillende niveaus. In de ruimte voor zeven- tot twaalfjarigen op de kinderafdeling staan vooral A-boeken (tot negen jaar oud) en B-boeken (negen tot dertien jaar). C-boeken (dertien jaar en ouder) en D-boeken (vijftien jaar en ouder) staan voornamelijk in de twee boekenkasten op de tweede verdieping. In het kader van leesbevordering dient de collectie breed georiënteerd te zijn om kinderen tot lezen te motiveren (OBA, 2013a). Deze strategie pakt echter anders uit op de kinderafdeling dan op de tweede verdieping.

3.2.1 Collectie in de kinderafdeling

Karakteristiek voor de collectie op de kinderafdeling zijn de driekwart ronde boekenkasten, waarin allerlei soorten media op thematische wijze bij elkaar zijn geplaatst in een zogenaamde 'multimedia presentatie'. Er zijn dus geen aparte kasten voor CD's of DVD's, maar deze staan in dezelfde kast als de boeken, tijdschriften, games etcetera. Op deze manier zijn alle media gelijkwaardig gepresenteerd en kunnen bezoekers makkelijk verschillende media over hetzelfde onderwerp kiezen (overigens worden boeken van alle aanwezige media nog steeds het meest geleend). Bovendien worden deze media op meerdere manieren gepresenteerd: zowel op de 'normale' manier, waarbij je de rug van het medium kunt lezen, als frontaal. Ook lichten speciale hokjes achter glas en aparte planken verschillende media en objecten gerelateerd aan die media uit (zoals bijvoorbeeld een speelgoedpop met het uiterlijk van een hoofdpersonage van een roman).

De thematische onderwerpen van de zes boekenkasten voor zeven- tot twaalfjarigen zijn avontuur, dromen, leren en lezen, buitenleven, ik en de wereld en werkplaats. Deze zes thema's zijn mede door kinderen zelf vormgegeven vanuit een voorstudie bij de inrichting van de bibliotheek. Zowel de geïnterviewde personeelsleden als de respondenten zijn over het algemeen tevreden over de brede collectie. Eén respondent zou graag meer historische romans willen kunnen lenen. Daarnaast wordt de collectie elke week aangevuld en twee keer per jaar gesaneerd. Kinderen hebben hier geen invloed op; er is geen georganiseerde gelegenheid om media aan te vragen, dit gebeurt slechts incidenteel. Dit zouden de personeelsleden overigens wel willen veranderen (De Graaf, 2013).

Naast de thematische boekenkasten is er ook een kast met media in andere talen aanwezig, waaronder Engels, Frans, Duits, Italiaans en Spaans.

3.2.2 Collectie op de tweede verdieping

De collectie op de tweede verdieping in de twee boekenkasten voor tieners van twaalf jaar en ouder bestaat louter uit fictie (romans). De boekenkasten vallen amper op tussen de romans voor volwassenen en ook van frontale plaatsing is geen sprake. Geen van de respondenten reflecteert dan ook op de collectie op de tweede verdieping. De geïnterviewde personeelsleden geven aan dat een collectie voor deze doelgroep nog in ontwikkeling is en aandacht meer uitgaat naar het primair onderwijs in de centrale vestiging van de OBA (en dus de kinderafdeling); de oudere doelgroep is geen prioriteit. Daarnaast blijkt uit de ledenaantallen dat maar 9,5% van de twaalfjarigen en 8,6% van de dertienjarigen bij de centrale vestiging van de OBA geregistreerd staat; de rest is lid bij een wijkvestiging (OBA, 2013b). Personeelsleden vermoeden daarnaast dat ook de geregistreerde leden eerder naar

wijkvestigingen trekken vanwege het drukke verkeer en de ligging van de centrale vestiging (De Graaf, 2013). Het is dan ook niet verbazingwekkend dat de boeken uit de boekenkasten op de tweede verdieping amper worden uitgeleend.

3.3 PERSONEEL

In de OBA is er een scheiding tussen back office personeel, dat het beleid uitzet en de inhoud van activiteiten en collectie grotendeels uitstippelt, en het front office personeel, dat op de werkvloer staat, het beleid uitvoert en direct in contact komt met bezoekers. Wat betreft leesbevordering, wordt het beleid ontwikkeld door de back office afdeling Innovatie & Ontwikkeling, die algemene en nationale ontwikkelingen op het gebied van leesbevordering in andere bibliotheken en scholen in de gaten houdt. Het front office personeel is goed bekend met de lokale situatie, kent de wensen van de bezoekers, begeleidt activiteiten en arrangeert de collectie. Daarnaast instrueert het back office personeel direct de front office met betrekking tot de uitvoering van leesbevordering. Zo hanteert de OBA bij activiteiten, zoals het organiseren van een leesclub met scholieren, het zogenaamde *Activating Direct Instruction*-model, dat bedoeld is om in vijf stappen leerlingen te activeren en een gestuurde interactie tussen docent en leerling en tussen leerlingen onderling op gang te brengen. De back office medewerkers educatie geven in de interviews expliciet aan dat activiteiten wel lesdoelen moeten bezitten (De Graaf, 2013). Leesbevordering focust in de OBA dus niet alleen op leesplezier, maar heeft ook leerdoelen: er wordt gestreefd naar literaire compententie (inzicht verkrijgen in verhaallijnen, vaste patronen, ontwikkeling van karakters, etcetera) door middel van gerichte discussie. In een educatieve beleidsnota, die het belang van ouderbetrokkenheid en het bewustzijn van de leefwereld van het kind veelvuldig onderstreept, focust OBA's personeel op drie punten: leesbevordering, geletterdheid en vrij lezen. Daarnaast wordt er ook gestreefd naar vergroting van vocabulair en leesvaardigheid (OBA, 2013a). Lezen en leesbevordering zijn dus niet alleen een doel op zich, maar ook een middel tot educatie.

Wat betreft de houding van de front office tegenover de doelgroep bestaan geen richtlijnen: personeel op de werkvloer bepaalt of hij of zij kinderen benadert en op welke manier. Over het algemeen valt op dat front office medewerkers reactief zijn in hun relatie tot bezoekers: zij geven antwoord en helpen bezoekers, maar pas nadat bezoekers dat vragen. Alleen bij de organisatie van activiteiten stellen medewerkers zich actief op in hun benadering van de kinderen.

3.3.1 Personeel op de kinderafdeling

Front office medewerkers op de kinderafdeling hebben, naast reguliere taken zoals het terugzetten van boeken en het organiseren van activiteiten, ook taken die specifiek betrekking hebben op jeugd. Zo is er op woensdag het wekelijkse voorleesuurtje. Back office medewerkers houden zich zoals eerder gezegd voornamelijk bezig met beleid omtrent leesbevordering en zijn niet fysiek op de kinderafdeling aanwezig, al hebben zij vanuit hun kantoorruimte wel zicht op de kinderafdeling.

3.3.2 Personeel op de tweede verdieping

Het personeel op de tweede verdieping is niet, zoals op de kinderafdeling, gespecialiseerd in de doelgroep. Front office medewerkers bedienen naast de tieners van twaalf jaar en ouder ook volwassenen.

Een back office medewerker die zich met het beleid voor leesbevordering voor voortgezet onderwijs (dus: op de tweede verdieping) bezighoudt, benadrukt herhaaldelijk dat de tweede verdieping meer aandacht verdient. Een van haar ideeën is een buitenschoolse dienst voor de doelgroep die de overstap maakt van het primaire naar het voortgezet onderwijs, zodat bezoeken aan de bibliotheek vanzelfsprekend blijven dan wel worden (De Graaf, 2013).

3.4 GEBRUIKERSKEUZE MET BETREKKING TOT DE DIENSTVERLENING

OBA's diensten kunnen worden verdeeld in drie categorieën: media (zoals het lenen van boeken), activiteiten (zoals het deelnemen aan een leesclub) en personeel (zoals het beantwoorden van vragen van bezoekers). De meest populaire dienstverlening is die van het lenen van boeken: van de top 100 meest geleende items zijn 85 boeken. Dienstverlening specifiek gericht op de doelgroep van tien- tot en met dertienjarigen is niet aanwezig in de OBA, op gratis lidmaatschap en de 'superleesclubs' of conversatiegroepen[6] na. Het digitale domein krijgt nog niet genoeg aandacht in de diensten van de bibliotheek en het komt dan ook niet terug in de gebruikerskeuze. Daarnaast reflecteert de dienstverlening volgens OBA's personeel nog niet genoeg op de interactie met de doelgroep en verbinding met hun leefstijl (De Graaf, 2013); gebruikers kunnen alleen incidenteel hun wensen uiten met betrekking tot de dienstverlening, dit wordt verder niet gefaciliteerd.

6] Deze leesclubs worden elk jaar gehouden met een wisselend thema waarover kinderen hun mening kunnen geven; een van de thema's was bijvoorbeeld collectie, waarover kinderen toen eenmalig hun mening konden geven.

3.4.1 Gebruikerskeuze met betrekking tot dienstverlening op de kinderafdeling

Op de kinderafdeling zijn veel meer diensten direct beschikbaar voor de doelgroep tot twaalf jaar oud. Er zijn meer media, activiteiten en medewerkers aanwezig dan op de tweede verdieping. Media worden daarnaast zoals gezegd naast elkaar gepresenteerd en er zijn een activiteitenlab en een theater aanwezig. Gebruikersvoorkeur ligt bij het lenen van boeken.

3.4.2 Gebruikerskeuze met betrekking tot dienstverlening op de tweede verdieping

De dienstverlening op de tweede verdieping voor kinderen van twaalf jaar en ouder is gelimiteerd. De enige aanwezige media zijn boeken, personeelsleden moeten een grotere ruimte en meerdere doelgroepen bedienen en er is geen verschil tussen andere media dan boeken voor volwassenen en tieners van twaalf jaar en ouder. Het personeel spreekt wel van bepaalde plannen voor deze doelgroep (zoals het maken van een jongerenwebsite, meer interactieve programma's en leesclubs), maar hier is nog geen sprake van. Gebruikersvoorkeur ligt bij het lenen van boeken, wat overigens zeer minimaal gebeurt.

4 EEN ZWEEDSE SITUATIE: DE VIER VOORWAARDEN VAN LEESBEVORDERING VOOR TIEN- TOT EN MET DERTIENJARIGEN IN TIOTRETTON

TioTretton (letterlijk: TienDertien) heeft het wat betreft de doelgroep van tien- tot en met dertienjarigen een stuk makkelijker dan de OBA: het is een bibliotheek die zich uitsluitend op deze doelgroep richt. Heb je een andere leeftijd, dan kom je niet binnen – zelfs ouders moeten buiten wachten. Je kan dan overigens wel bij een andere bibliotheek terecht in hetzelfde gebouw: Kulturhuset herbergt ook een bibliotheek voor volwassenen, een bibliotheek voor kinderen van nul tot en met negen jaar en één voor de doelgroep van dertien tot en met drieëntwintig jaar. TioTretton is opgericht omdat juist de doelgroep van tien tot en met dertien jaar buiten de boot lijkt te vallen: ze passen nog niet bij de oudere tieners, maar zijn de jongere kinderen al ontgroeid (Stenberg, 2012). Cruciale notie in TioTretton is het concept van *storytelling*: verhalen in welke vorm dan ook – 'It can be found in a book, a song, a movie, in a plate of ravioli or come to life in a discussion.' Uitgaande van de verhalen die verteld worden, is TioTretton ingericht naar een concept dat telkens verandert en zo inspeelt op de wensen van de bezoekers: door interactie en een minimum aan regels probeert TioTretton een bibliotheek te creëren die gevormd wordt door en eigendom is van haar bezoekers (ibid.). TioTretton wil kinderen geen druk op leggen, die zij vanuit ouders en school wel

kunnen ervaren, maar als bibliotheek een plek zijn waar kinderen zichzelf kunnen zijn (De Graaf, 2013).

4.1 ARCHITECTUUR EN INTERIEUR

TioTretton is gevestigd op de tweede verdieping van het Kulturhuset, waar ook de muziek-, film- en stripafdeling gehuisvest zijn. TioTretton is een afgesloten ruimte waarin alleen de doelgroep en enkele bibliotheekmedewerkers welkom zijn.

4.1.1 TioTrettons architectuur

Peter Celsing, architect van Kulturhuset, streefde ernaar een 'culturele huiskamer' voor Stockholm te maken in een tijd van grote modernisatie (de jaren zestig van de twintigste eeuw). Kulturhuset was vooral bedoeld als een transparant en multifunctioneel gebouw met veel glas omringd door zwart graniet zonder veel decoratie (Karlson, 2011). TioTretton bestaat sinds 2011; zowel architectuur als interieur zijn drastisch aangepast. Zo is TioTretton afgezonderd van de rest van de verdieping door boekenkasten en een glazen wand en heeft het een eigen entree, maar beschikt het naast een algemene leeszaal ook over een keuken en een theater. Deze faciliteiten staan op zichzelf en hebben ieder hun eigen sfeer, inclusief materialen en vormen, maar ze zijn tegelijkertijd wel open en verbonden met de andere ruimtes.

Daarnaast is de architectuur niet los te zien van TioTrettons interieur. Zo komen de ronde vormen in het plafond en de muur die de leeszaal scheidt van het theater terug in de ronde meubels en de verlichting. Deze details kunnen rekenen op waardering van de respondenten, die zich op hun gemak voelen in TioTretton (De Graaf, 2013). Ook personeelsleden zijn tevreden met de architectuur, die zowel in functionele behoeften als in sfeer voorziet. Zij waarderen voornamelijk de ruimte die TioTretton biedt om tegelijkertijd alleen en samen met andere bezoekers te zijn, maar ook de bestendigheid van de faciliteiten, die goed door kinderen gebruikt kunnen worden en niet breekbaar zijn. Belangrijk is dat alle faciliteiten in TioTretton aanwezig zijn, zoals entree, toiletten en uitleenpunten. TioTretton wil zo een veilige haven voor tien- tot en met dertienjarigen zijn, die niet buiten TioTretton van deze faciliteiten gebruik hoeven te maken. Daarnaast biedt de architectuur medewerkers de mogelijkheid om overzicht te houden zonder daarbij duidelijk aanwezig te zijn (ibid.).

4.1.2 TioTrettons interieur

TioTrettons interieur heeft allerlei speelse en verrassende elementen. Zo is er een combinatie van vloeiende vormen (de banken en boekenkasten) met driehoeken

(het zeil op de vloer) en rechte lijnen (de ramen). De dominante kleuren zijn afwisselend rood, zwart en wit. In de leeszaal staat een grote, rode zitzakbank opgesteld, maar er zijn ook bankjes met trappetjes. De boeken bungelen aan touwen met knijpers aan het plafond (zie Figuur 4).

FIGUUR 4 | DE ALGEMENE LEESZAAL

Het interieur nodigt uit tot relaxen: pak een boekje en plof neer op de bank, of praat even rustig bij met een vriendje in de bankjes voor het raam met uitzicht over de stad – respondenten benoemen het interieur dan ook als een plek waar zij zich kalm, blij en vredig voelen (De Graaf, 2013). Het zitmeubilair staat dan ook centraal in TioTretton. Daarnaast dient bepaald interieur, zoals de tafels, juist een heel praktisch in plaats van comfortabel doel: stevig en goed bruikbaar voor meerdere doeleinden, zodat er naast lezen ook naar hartelust gekookt of geknutseld kan worden. Ook kan binnen een mum van tijd het interieur worden omgebouwd tot iets anders: zo kan het theater worden omgebouwd tot computerruimte en is er in de leeszaal plaats voor een impromptu filmstudio.

Voor de boekenkasten is er een capaciteitsprobleem. De ronde boekenkasten zijn niet nadrukkelijk, maar ook niet in overvloed aanwezig, waardoor de collectie

soms niet in de bibliotheek past. Hiervoor is TioTretton meer ruimte aan het creëren.

4.2 COLLECTIE

Opvallend is de gelimiteerde collectie in TioTretton, een bibliotheek die claimt over alle faciliteiten voor haar doelgroep te willen beschikken: de enige media die geleend kunnen worden zijn boeken.[7] Voor bijvoorbeeld CD's en DVD's moeten bezoekers zich naar andere bibliotheken in Kulturhuset verplaatsen. De boeken zijn opgedeeld in verschillende niveaus (Hcf: zeven tot negen jaar, Hcg: negen tot twaalf jaar, uHc/uHce: dertien jaar en ouder) en in vijftien thematische categorieën: thrillers, manga, kunst, creatie, encyclopedieën, lichaam & geest, dieren & natuur, sport, klassiekers, series, horror, spanning, amusement, vrienden en fantasie (TioTretton, 2013, 'Här hittar du våra böcker'). De wensen van de kinderen staan in de collectie centraal: zij kunnen boeken aanvragen (het personeel bestelt de boeken als dit kan direct waar de kinderen bij zitten), als boeken nooit worden geleend of gelezen worden zij gesaneerd en ook de categorieën wisselen naar de smaak van de kinderen. De invloed van de bezoekers is ook terug te zien aan de kast met buitenlandse titels: zo is er een Duitse collectie, maar ook één in het Tigrinya (een semitische taal gesproken door de Tigray stam in Eritrea en Ethiopië). Oude, beduimelde boeken worden vervangen door nieuwe exemplaren. Door deze werkwijze wordt de collectie doorlopend aangevuld en gesaneerd.

De collectie wordt in TioTretton zowel regulier als frontaal geplaatst, maar ook speels buiten de boekenkasten, zoals in stapeltjes op een tafel of op de grond of hangend vanaf het plafond. Daarnaast is er ook sprake van een collectie die niet kan worden uitgeleend maar die wel andere media herbergt dan boeken, zoals computers, iPads en videocamera's.

4.3 PERSONEEL

In TioTretton is geen scheiding tussen back office en front office: de zes vaste werknemers (in de leeftijd van 26 tot en met 54 jaar, van wie twee mannen en vier vrouwen) maken zowel beleid als zijn op de werkvloer in contact met de kinderen. Hun profiel is daarnaast gebaseerd op de uitkomsten van een prestudie met de doelgroep: de kinderen gaven aan dat zij graag volwassenen met tijd in de bibliotheek willen hebben die bovendien geen experts zijn. Hier heeft TioTretton gehoor aan gegeven: hoewel de medewerkers wel gekwalificeerd zijn op de een of andere manier

7] Onder boeken worden tekstboeken (fictie en non-fictie), *graphic novels*, manga boeken (Japanse strips), boeken met een CD en audioboeken verstaan.

en een bepaalde specialiteit in TioTretton hebben (bijvoorbeeld koken of het maken van video's), hebben zij niet per se een bibliotheekopleiding gedaan en hebben zij tijdens openingsuren volledig de tijd voor de kinderen. De twee á drie bibliotheekmedewerkers die dan aanwezig zijn, voeren geen typische bibliotheektaken uit (zoals het terugzetten van boeken), maar zijn volledig beschikbaar voor de kinderen en lezen zelf ook een boekje (De Graaf, 2013).

De belangrijkste taak van het personeel is dan ook de interactie met de bezoekers (Stenberg, 2012). De respondenten reflecteren allen hierop in de enquêtes; iedereen noemt die interactie in enige vorm als een van de taken van de bibliotheekmedewerkers. Het werk van de bibliotheekmedewerkers kan constant veranderen naar gelang de uitkomsten van die interactie: er wordt voortdurend rekening gehouden met de wensen van de kinderen en als iets niet blijkt te werken, wordt dit geëvalueerd en veranderd. Van personeelsleden wordt dan ook een flexibele opstelling verwacht, die het midden houdt tussen een actieve en een faciliterende benadering: bij de entree worden bezoekers actief verwelkomd om ze gehoord en gezien te laten voelen, maar eenmaal in de bibliotheek wordt een meer faciliterende benadering toegepast zodat de kinderen de vrijheid krijgen te doen wat zij willen (De Graaf, 2013). Er zijn dan ook maar enkele (bovendien ongeschreven) regels voor TioTrettons personeel, die met name betrekking hebben op de omgang met de kinderen: het personeel noemt de kinderen bij de naam waar zij de voorkeur aan geven en benadert hen op een genderneutrale manier (ibid.).

4.4 GEBRUIKERSKEUZE MET BETREKKING TOT DE DIENSTVERLENING

Gebruikerskeuze met betrekking tot de dienstverlening staat centraal in TioTretton en beïnvloedt alle voorwaarden. Bezoekers hebben een beslissende stem met betrekking tot alle diensten, zowel wat betreft de dienstverlening vanuit het personeel (zoals de organisatie van activiteiten), als de digitale diensten (Instagram, Facebook, een blog etcetera, maar ook het aanvragen van boeken via een digitaal formulier) en andere, voor een bibliotheek meer ongebruikelijke diensten, zoals het maken van liedjes, toneelspelen, koken en video's maken.

De dienstverlening ent zich op kinderen en het vertellen en uitwisselen van verhalen, in welke vorm en via welk medium dan ook. Die dienstverlening verloopt grofweg via vijf thema's die op TioTrettons website geïntroduceerd worden (en die, zoals alles in TioTretton, aan verandering onderhevig zijn, want afgestemd op de wensen van bezoekers): Boeken en Bibliotheek, Muziek en Film, Kleur en Vorm, Lichaam en Geest en Keuken en de Wereld (TioTretton, 2013). Het is interessant om te zien dat TioTrettons bezoekers lezen als favoriete dienstverlening omschrijven, ondanks alle andere culturele (soms bibliotheekongebruikelijke) diensten;

dit komt zowel in de enquêtes als uit de observaties van het personeel naar voren (De Graaf, 2013).

5 CONCLUSIE

De kenmerken van de vier voorwaarden van leesbevordering in de OBA en TioTretton kunnen nu vergeleken worden. Over het algemeen komt de eerste voorwaarde, faciliteiten, het meest overeen. Zo zijn zowel de geïnterviewde bibliotheekmedewerkers als de respondenten tevreden over de architectuur en het interieur (op de tweede verdieping in de OBA na). Beide bibliotheekgebouwen zijn modern en bij de inrichtingen hadden kinderen zowel bij de OBA als bij TioTretton inspraak. Wel zijn er bij TioTretton meer zitplaatsen en beschikken zij ook over een keuken en een theater. In de OBA zijn ook een theater en een lab aanwezig, die alleen toegankelijk zijn tijdens activiteiten.

Wat betreft collectie zijn er meer verschillen dan overeenkomsten. Zo zijn er in TioTretton alleen boeken te leen (naast de digitale collectie, zoals een iPad of videocamera, die alleen in de bibliotheek zelf te gebruiken is), terwijl de OBA ook andere media uitleent en deze bovendien in dezelfde kast presenteert. TioTretton focust hierbij op wat kinderen willen en aanvragen, terwijl de OBA zich ook enkele educatieve doeleinden stelt – kinderen moeten ook iets leren, ook al staat leesplezier centraal. Daarnaast hebben bezoekers in TioTretton veel invloed op de collectie en wordt dit hen zo makkelijk mogelijk gemaakt, terwijl dit in de OBA slechts op incidentele basis plaatsvindt en er geen vaste structuur voor bestaat. Overeenkomsten zijn de reguliere en frontale plaatsing, de thematische indeling van de collectie en de indeling in verschillende niveaus.

Het personeel in de OBA heeft een duidelijke scheiding tussen beleid (back office) en uitvoering (front office). In TioTretton vervullen bibliotheekmedewerkers beide taken. Daarnaast zijn de houding en benadering van de bezoekers zeer verschillend. In de OBA heeft front office personeel een passieve, reactieve grondhouding op de werkvloer, tenzij er activiteiten worden georganiseerd, dan is er sprake van actieve leesbevordering. In TioTretton wordt bewust voor een actieve begroeting gekozen bij binnenkomst, maar een overwegend faciliterende opstelling in de bibliotheek zelf. Daarnaast streeft OBA's personeel met leesbevordering ook enkele instrumentele doelen na, zoals literaire competentie. In TioTretton is hier geen sprake van: de bibliotheek is een oase voor de doelgroep, die niets hoeft.

De gebruikerskeuze met betrekking tot de dienstverlening heeft in beide bibliotheken dezelfde uitkomst: het lenen van boeken en daarmee lezen, is de favoriete dienst. Beide bibliotheken verstrekken daarnaast een gratis lidmaatschap voor

de doelgroep, maar TioTretton en de OBA zijn in verschillende mate aanwezig in het digitale domein: TioTretton uitgebreider en op meerdere media dan de OBA. Daarnaast heeft TioTretton diensten die de OBA niet biedt, zoals het maken van video's en liedjes en koken. Ook is de dienstverlening met betrekking tot personeel in TioTretton veel dominanter aanwezig en geniet deze ook een voorkeur van de gebruikers, die reflecteren op de interactie met het personeel. Tot slot is de dienstverlening van de OBA meer gericht op het primair onderwijs en dus uitgebreider op de kinderafdeling, terwijl die nauwelijks aanwezig is op de tweede verdieping. Met name de invloed van de gebruikerskeuze werkt anders: in TioTretton staat de gebruikerskeuze centraal en worden veranderingen doorgevoerd als bezoekers die voorkeur aangeven, terwijl in de OBA die mogelijkheid en daarmee de invloed van de gebruikerskeuze bijna niet aanwezig zijn.

Over het algemeen kunnen de volgende conclusies getrokken worden op basis van de kenmerken van de voorwaarden van leesbevordering. TioTretton stelt de wensen van het kind van tien tot en met dertien jaar en het concept van storytelling centraal met een duidelijke, al dan niet vastgelegde ideologie die breed gedragen wordt door de personeelsleden die gezamenlijk alle taken uitvoeren. De centrale vestiging van de OBA hanteert naast leesplezier ook leerdoelen en focust zich op een bredere doelgroep. Het personeel baseert zich daarbij vooral op beleidsstukken met betrekking tot educatie, die grotendeels door het back office personeel worden opgesteld en door het front office personeel worden uitgevoerd, waarbij de nadruk ligt bij het primair onderwijs. De afdeling voor kinderen vanaf twaalf jaar op de tweede verdieping, heeft een minimale invulling van alle voorwaarden van leesbevordering.

6 SLOTBESCHOUWING

Dit onderzoek draagt bij aan de doorgaande leeslijn door het besef dat er aan leesbevordering enkele voorwaarden vooraf gaan. In zekere zin doet Stichting Lezen dit door het benoemen van acht succesfactoren in drie categorieën: werkvormen (voorlezen, vrij lezen, boekgesprekken), leesomgeving (boekenaanbod, ondersteunende rol professional, stimulerende rol ouders en vrienden, tijd en aandacht voor lezen) en differentiatie (Stichting Lezen, 2014, 'Succesfactoren leesbevordering'). De voorwaarden zijn echter de basis ofwel de ankerpunten van leesbevordering, terwijl de succesfactoren (alleen al door de terminologie) meer vrijblijvend van aard lijken te zijn. Bovendien verschillen de voorwaarden per sector: zo gelden voor een school andere voorwaarden dan voor een bibliotheek. Hier zou meer aandacht aan gegeven kunnen worden. Daarnaast kunnen de kenmerken van deze voorwaarden ook

binnen dezelfde soort organisaties, zoals in dit onderzoek tussen bibliotheken, sterk verschillen. Zo laten de specifieke case studies in dit onderzoek verschillende benaderingen van (de voorwaarden van) leesbevordering zien, die de diversiteit van de kenmerken blootlegt. De centrale vestiging van de OBA stelt educatieve doelen naast het doel van leesplezier: kinderen moeten idealiter ook wat van lezen leren. Deze instelling komt overeen met de visie van de doorgaande leeslijn (Stichting Lezen, 2005). TioTretton vertrouwt het kind in dezen en stelt de wensen van het kind centraal. TioTretton poseert zich nadrukkelijk als enige partij waarbij het kind niets hoeft, in tegenstelling tot bijvoorbeeld de school of ouders. Het vertellen van verhalen staat centraal; dit kan gebeuren door het lezen van een boek, maar ook door het koken van een gerecht. Uit dit onderzoek blijkt dus dat rekening moet worden gehouden met verschillende visies op leesbevordering, die in meer of mindere mate op de doorgaande leeslijn aansluiten. Het is waardevol om de kenmerken van de voorwaarden van leesbevordering te onderzoeken in de eigen context, zodat er bewustzijn van en inzicht in de eigen voorwaarden bestaan, waardoor verbeterpunten kunnen worden onderscheiden en een toekomstvisie op maat kan worden opgesteld. Daarnaast kunnen de kenmerken van voorwaarden van andere organisaties bruikbaar zijn en meer gedeeld worden om tot inspiratie te dienen. Een aanbeveling tot het onderzoeken van de kenmerken van leesbevordering zou in de doorgaande leeslijn kunnen worden opgenomen.

Dit onderzoek toont daarnaast een alternatieve route voor de doorgaande leeslijn, die via de traditionele doelgroepindeling (primair versus voortgezet onderwijs) is opgezet. Focus op specifieke risicogroepen, die schooltypen overstijgt, kan haar vruchten afwerpen. Deze focus stelt de transities centraal waarin de risico's tot afhaken van lezen het grootste zijn, maar waar leesbevordering normaal gesproken weinig aandacht voor heeft (zoals de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs, beginnende puberteit). Het is zinvol om juist aan die risico's en andere leeftijdsindelingen meer aandacht te geven, zodat leesbevordering en de voorwaarden van leesbevordering effectiever kunnen worden ingevuld en meer kinderen kunnen worden bereikt.

LITERATUURLIJST

Arksey, H., & Knight, P. (2011). *Interviewing for social scientists. An introductory resource with examples* (6th ed.). Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Coenen, J., Ibelings, H., & Zwart, M. de (2011). *Public Library Amsterdam*. Amsterdam: Jo Coenen & Co.

Eccleshare, J. (2007, 9 juli). Why don't teenagers think reading is fun? *The Guardian*. Geraadpleegd op 1 december 2012, van http://www.guardian.co.uk/books/booksblog/2007/jul/09/whydontteenagersthinkreadi

Farmer, L., & Stricevic, I. (2011). *Using research to promote literacy and reading in libraries: Guidelines for librarians* (IFLA Professional Report: 125). The Hague: IFLA Headquarters.

Graaf, I. M. de. (2013). *The four pre-conditions of reading promotion aimed at ten to thirteen year-olds in an international comparison: Close case studies of the central library of Openbare Bibliotheek Amsterdam (OBA) in Amsterdam and TioTretton in Stockholm*. Masterthesis. Tilburg: Tilburg University.

Karlson, C. (2011, 20 december). Roth Case Study: Kulturhuset (the House of Culture). *Christopher Karlson*.Geraadpleegd op 2 mei 2013, van http://www.ckarlson.com/blog/2011/12/20/rotch-case-study-kulturhuset-the-house-of-culture.html.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Stichting Lezen Reeks 3. Delft: Eburon.

Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen! : de praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Moody, D. (2002). Empirical research methods. *Monash University, Melbourne, Australia, 2002, March 8, 15 & 22*. Geraadpleegd op 12 april 2013, van http://www.itu.dk/~oladjones/semester%203/advanced%20it%20mgt%20and%20software%20engineering/project/materials/what%20is%20empirical%20research.pdf

Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN.

OBA. (2013a). *Concept Strategie educatie 0-99 jaar 2013-2018* (ongepubliceerd). Amsterdam: Openbare Bibliotheek Amsterdam.

OBA. (2013b). *Geldige leden 10 t/m 13 jaar, en van 15, 16 en 17*. Amsterdam: Openbare Bibliotheek Amsterdam.

OBA. (z.d.). *Opstelling van de jeugdcollectie*. Amsterdam: Openbare Bibliotheek Amsterdam.

Schram, D. (2012). Het belang van lezen. In D. Schram (Red.), *Waarom zou je (nú) lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen* (pp. 9-27). Amsterdam: Stichting Lezen.

Stalpers, C. (2005). *Rapportage onderzoek vernieuwende activiteiten bibliotheekbranche*. Den Haag: Vereniging Openbare Bibliotheken.

Stenberg, A. (2012). TenThirteen – A library for all senses. *Libraries for young people: Breaking through boundaries*. Satellite Meeting in Joensuu 9-10 augustus 2012, Joensuu, Finland.

Stichting Lezen. (2005). *De doorgaande leeslijn: 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Stichting Lezen. (2014). Succesfactoren leesbevordering. Geraadpleegd op 13 januari 2015, van http://www.lezen.nl/succesfactoren-leesbevordering

Stokmans, M. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving: noodzaak en stimulering. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 298-306). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.

TioTretton. (2013). Startsidan / TioTretton. *Kulturhuset, 2013*. Geraadpleegd op 5 juni 2013, van http://kulturhuset.stockholm.se/TioTretton/

Zwaap, R. (1994). *Een nobel bedrijf. Vijfenzeventig jaar Openbare Bibliotheek Amsterdam 1919-1994*. Bussum: Uitgeverij Thoth.

OVER DE AUTEUR

Iris de Graaf studeerde Taal- en Cultuurstudies (BA) en Literatuur en Cultuurkritiek (MA) aan de Universiteit van Utrecht en de University of Victoria (B.C., Canada). Daarna rondde zij cum laude de master Jeugdliteratuur aan de Universiteit van Tilburg af, waarbij zij vijf weken in Stockholm verbleef voor haar scriptie (waarvoor zij de Stichting Lezen Scriptieprijs 2013-2014 ontving). Zij liep stages bij de Koninklijke Bibliotheek en Stichting Lezen. Van 2013 tot 2015 deed zij een tweejarig traineeship bij de Vereniging van Nederlandse Gemeenten, waarbij zij een jaar bij het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (nu: KB) werkte en een jaar bij het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap op de afdeling Informatie- en Bibliotheekbeleid. Na afsluiting van haar traineeship is Iris in dienst gekomen bij OCW.